



Universität Hamburg

HAMBURGER FORSCHUNGSBERICHTE

AUS DEM ARBEITSBEREICH

SOZIALPSYCHOLOGIE

-HAFOS-

**Zeitgemäßes Lernen an der Universität:
"Neuer Wein in alte Schäume?"**

**Einige allgemeinere Anmerkungen zu den Ergebnissen einer
Erstsemester-Befragung am Fachbereich Psychologie in Hamburg**

Annette Tettenborn

HAFOS 2001 NR. 34

**Psychologisches Institut I der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 6 20146 Hamburg**

Zeitgemäßes Lernen an der Universität:
„Neuer Wein in alte Schläuche?“

Einige allgemeinere Anmerkungen zu den Ergebnissen einer Erstsemester-Befragung am
Fachbereich Psychologie in Hamburg

Autorin: Dr. Annette Tettenborn

1. Einleitung

1.1. Was heißt „zeitgemäßes Lernen“?

1.2. „Neuer Wein in alte Schläuche“?

2. Methoden

2.1. Stichprobe

2.2. Erhebungsinstrumente

3. Ergebnisse

3.1. Zur sozialen Situation der befragten Studienanfänger

3.2. Studieninteresse, Lernwünsche und -erwartungen, Berufsvorstellungen

4. Diskussion und Ausblick

Welcher Wein in welche Schläuche? Überlegungen/Visionen zu
einem zeitgemäßerem Lernen an der Universität

Zusammenfassung:

Vor dem Hintergrund der Diskussion um ein zeitgemäßes Lernen an der Hochschule werden die Ergebnisse einer Erstsemesterbefragung (n=104) am Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg berichtet. Erhoben wurden u.a. das allgemeine Studieninteresse, gewünschte und erwartete Lernformen, die Wichtigkeit verschiedener Studieninhalte, antizipierte Berufsfelder aber auch Angaben zur studentischen Erwerbstätigkeit.

Angesichts einer zu erwartenden mangelhaften Passung zwischen Studienerwartungen und -realität wird insbesondere für das Grundstudium eine veränderte Theorievermittlung gefordert. Der kunstgerechte Umgang mit Theorie im Sinne eines praktischen Tuns zur Lösung möglichst authentischer Problemstellungen sollte vornehmlich in studentischer Projektarbeit eingeübt werden. Für ein zeitgemäßes Lernen gilt zudem, unter Einforderung ausreichender Lernberatung, die Lerngruppe für den fachlich-wissenschaftlichen Sozialisationsprozeß in konstruktiver Weise nutzen zu können.

Schlüsselwörter: Studieninteressen, Projektunterricht, Hochschuldidaktik

Summary:

As background to a discussion on a more up-to-date program of university-level studies, the results of a survey of first-semester psychology students (n=104) at the University of Hamburg are presented. Among other areas, students were questioned as to their general study interest, required and expected learning situations, the perceived importance of the contents of their studies, anticipated vocational fields as well as their gainful employment at the moment.

In light of an expected divergence between the expectations and realities of the student experience (especially for undergraduate-students), a new strategy for the application of theoretical knowledge is proposed. Mediated by the solution of real-life problems, best developed primarily in the course of project-oriented work assignments, a more relevant learning experience will involve making use of the constructive aspects of the technical and scientific socialization process, provided that there is appropriate consultation.

Keywords: study interest, project-oriented learning, higher education

1. Einleitung

Das Lernen und Lehren an den Universitäten ist offenbar problematisch geworden. Davon berichten nicht nur jüngere Veröffentlichungen zum Thema (vgl. etwa den Sammelband „Lehr- und Lernprobleme im Studium“, Lompscher & Mandl, 1996). Initiativen für neue „praxisverschränkte“ Ausbildungskonzepte, für Kurzstudiengänge mit international besser vergleichbaren Abschlüssen, für virtuelle universitätsübergreifende Lernverbände und vieles andere mehr sind Ausdruck eines wiedererwachten Veränderungswillens hinsichtlich universitärer Bildung und Ausbildung. Zeitgemäßer soll das universitäre Lernen werden, zeitgemäßer natürlich auch die Hochschullandschaft insgesamt. Doch was ist zu tun, wie sollen und können Umstrukturierungen eingeleitet und durchgeführt werden?

Reformwillige könnten vielfältige Anregungen in der pädagogisch-psychologischen Fachliteratur finden: Die sogenannten neuen Lerntheorien nehmen hier seit einigen Jahren zunehmend größeren Raum ein (Weinert, 1996; Gerstenmaier & Mandl, 1995; Arnold & Schüßler, 1998). Gelingendes Lernen, d.h. motiviertes und interessiertes Lernen mit dem Ziel des Erwerbs transferfähigen Wissens, sollte immer dann stattfinden können, wenn selbstbestimmt und möglichst im sozialen Austausch innerhalb von (kooperativen) Lerngruppen an situierten, komplexen und authentischen Problemstellungen gelernt wird (Prenzel, 1996; Simons, 1992). Solches Lernen setzt allerdings einen mit reichlich metakognitiven Kompetenzen ausgestatteten Lerner voraus. Denn nur dann kann dieser sich „proaktiv, planvoll, reflexiv und dem eigenen Lernen gegenüber verantwortungsbewußt“ (Baumert, 1993, S. 328) verhalten.

Sind solcherart Lernkompetenzen bei den Studierenden bereits vorhanden? Können Studierende von Seminarkonzepten profitieren, welche versuchen, die lernförderlichen Wirkungen interessegeleiteten, selbstbestimmten Lernens in Kleingruppen gezielt einzusetzen? Setzt ein in diesem Sinne zeitgemäßes Lernen nicht einen Lerner voraus, der bereits auf der „Höhe“ dieses Lernens angekommen ist, d.h. einen möglicherweise mühsamen und schweißtreibenden Anstieg hinter sich hat?

1.1. Was heißt „zeitgemäßes Lernen“ ?

In unserem Alltagsverständnis von Lernen und Lehren ist *Lernen* in erster Linie *Wissenserwerb*, *Lehren* dementsprechend *Wissensvermittlung* und *Wissen* der *Lernstoff*, der über den Lehrer zum Lerner wandern soll. Wissen befindet sich zumeist gebunden in Texten, beispielsweise in Lehrbüchern, kann dort „abgerufen“ und im Kopf des Lerners dann „abgespeichert“ werden. Ältere Lerntheorien haben dieses Alltagsverständnis relativ gut eingefangen: Der Lerner war konzeptualisiert als individuell auswechselbare „Regel-Exekutions-Maschine“ universell gültiger Lerngesetze (Weinert, 1996, S. 7). In den neueren Lerntheorien (Arnold & Schüßler, 1998) erhält der Lerner eine wesentlich aktivere Rolle im Lernprozeß zugewiesen. Zudem gewinnt der Kontext, in dem das Lernen stattfindet, deutlich an Bedeutung. Folgende drei „Trends“ lassen sich in den jüngeren Lernpsychologien auffinden.

→ **Vom fremdbestimmten zum selbstbestimmten Lernen**

Die Wissensgesellschaft (Mohr, 1999) fordert lebenslange (Selbst)Ausbildung und so liegt es nahe, anstelle der Anhäufung immer kurzlebigeren Wissens besser vor allem das Lernen selbst zu lernen (Friedrich & Mandl, 1996; Weinert & Schrader, 1997). Das Beforschen der Ausbildung metakognitiver Kompetenzen, volitionaler Haltungen und Strategien und der positiven Emotionssteuerung im Lernprozeß (Pekrun & Schiefele, 1996) - um nur Einiges zu nennen - sind Ausdruck der stärkeren Betonung der Eigenverantwortung des Lerners für sein Lernen.

→ **Vom individuellen zum kooperativen Lernen**

Lernprozesse sind in der Perspektive der neueren (konstruktivistischen) Lerntheorien (Gerstenmaier & Mandl, 1995) im Grunde genommen nie individuelle Vorgänge, sondern beziehen immer soziale Prozesse mit ein. Lernen wird hier verstanden als eine Art von Aushandeln zwischen den jeweiligen Wissenskonstruktionen von Lerner und Lehrer / Novizin und Expertin (Brown & Palinscar, 1989). In kooperativen Lehr-/Lernarrangements sollte der interaktive Wissens- und Fertigkeitserwerb daher besonders gut gelingen. Wirkfaktoren seien hier zum einen die Notwendigen zur gegenseitigen Elaboration des Wissens (Modell-Lernen), zum anderen aber auch die motivierenden Effekte des Gemeinschaftserlebens (Slavin, 1989; Marr, 1997). Interaktiver Wissens- und Fertigkeitserwerb, ob in virtuellen Lerngruppen oder auch - traditioneller - in der Kleingruppenarbeit vor Ort, steht daher z.Zt. im Fokus der Forschungsaufmerksamkeit.

→ Vom dekontextualisierten zum situationsgebundenen Lernen

Möchte ich transferfähiges Wissen aufbauen, d.h. ein Wissen, das in realen Problemzusammenhängen verwendet werden kann, so muß dieses Wissen auch in möglichst authentischen Lernsituationen erworben werden. Untersuchungen zum sogenannten Trägen Wissen (vgl. Renkl, 1996) konnten zeigen, daß die Lernsituation, in der das Wissen aufgebaut wird, die Bedingungen mitdeterminiert, unter denen ein späterer Wissenstransfer stattfinden kann. So bleibt schulisches Wissen etwa im Bereich Mathematik häufig in den Räumen der Schule kleben. Den Kindern kommt oftmals gar nicht erst in den Sinn, daß sich ihr Wissen in Mathematik auch dazu eignen könnte, etwa in ihren Spielgruppen Verteilungsprobleme zu lösen.

1.2. „Neuer Wein in alte Schläuche“?

Man füllt auch nicht jungen Wein in alte Schläuche; sonst zerreißen die Schläuche und der Wein wird verschüttet, und die Schläuche kommen um. Sondern man füllt jungen Wein in neue Schläuche, so werden sie beide miteinander erhalten (Matthäus 9.17; Über das Fasten).

Berichte über Versuche mit neuen Lernformen (dem jungen Wein) zeigen, daß die Schwierigkeiten etwa bei der Einführung kooperativer, problemorientierter Arbeitsformen möglicherweise deren immer wieder behaupteten Vorteile überwiegen. Die „Frage nach dem Notwendigen und Ersetzbaren“ beim kooperativen Lernen (Renkl & Mandl, 1995) konnte bisher noch nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Deutlich ist lediglich, daß ohne ausreichende Kompetenzen zum selbstbestimmten und kooperativen Lernen bei den Lernern Mißerfolge resultieren und Kleingruppenarbeit infolge zunehmend abgelehnt wird (Renkl, Gruber & Mandl, 1996). Auch können individuelle Unterschiede im Umgang mit Ungewißheit (Huber, Sorrentino, Davidson, Eppler & Roth, 1992; Huber, 1995, 1996; Stark, Gruber, Renkl, & Mandl, 1997) beim Lernen in Gruppen zu differentiellen Lerneffekten führen. Noch zu wenig beachtet sind zudem die Auswirkungen kontextueller Rahmenbedingungen auf die Effizienz neuer universitärer Lernformen. Vor dem Hintergrund einer wettbewerbsorientierten, lediglich individuelles Lernen belohnenden Lernkultur (Wild, 1996), in der Lernen zudem in immer kürzerer Zeit und das heißt dann wohl auch mit immer stärker vorbestimmten inhaltlichen Lernvorgaben stattfinden muß, kann ein anders konzipiertes Seminar vielleicht Interesse an einer intensiveren thematischen Auseinandersetzung wecken, rein studienpragmatisch muß es aber ein reines „Lustseminar“ bleiben. So scheint der immer noch seltene Einsatz kooperativen Lernens an den Universitäten, mit Ausnahme bereits erfolgreich durchgeführter Reformcurricula in der

Mediziner Ausbildung (Prenzel, Eitel, Holzbach, Schoenheinz & Schweiberer, 1993; Gräsel, 1997), möglicherweise durchaus berechtigt zu sein.

Der „junge Wein“ eines neuen, zeitgemäßen Lernverständnisses trifft im Bereich der Universität - so meine Behauptung - größtenteils auf „alte Schläuche“ und damit meine ich das Gesamtsystem von Lehre und Forschung / Bildung und Ausbildung im Miteinander von Lehrenden und Lernenden unter den Bedingungen der jeweils vorhandenen technischen, räumlichen und personalen Ressourcen.

- Wie soll in Gruppen gelernt werden, wenn keine ausreichenden Lernräume zur Verfügung stehen? Neben dem großen Vorlesungsaal gibt es noch den mittelgroßen Seminarraum und die Zimmer für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Lernräume für Gruppen von 5-8 Personen, vielleicht sogar ausgestattet mit einem PC plus Internetanschluß zum Chatten mit den anderen Gruppen des Seminars in Konstanz oder gar in Padua und Lissabon, sind bisher - außer vielleicht in Forschungszusammenhängen - mehr Fiktion als Realität.
- Wie soll in workgroups gechattet werden, wenn schon bei der Einrichtung, Verwaltung und Pflege solch technisch aufwendiger Lernmodule die Universität aufgrund von althergebrachten Strukturplänen keine Personalressourcen zur Verfügung stellt?
- Wie soll weniger fremd- und mehr selbstbestimmt gelernt werden, wenn das Lernen zu lernen zwar von vielen gewünscht, aber nirgends vermittelt wird?

2. Methoden

Stichprobe, Erhebungsinstrumente

2.1. Stichprobe

Im Wintersemester 1997/98 und im darauffolgenden Sommersemester wurden die Studienanfänger am Hamburger Fachbereich Psychologie während der Erstsemesterinformationswoche und - falls dort nicht erreicht auch brieflich - gebeten, einige Fragen zu ihren Wünschen, Bedürfnissen und Befürchtungen hinsichtlich des vor ihnen liegenden Studium zu beantworten. Von den 90 Studienanfängern im Wintersemester beantworteten 56 Personen den Fragebogen, von den 94

Studienanfängern im Sommersemester liegen insgesamt Daten von 48 Personen vor (Ausschöpfungsquote von 62% bzw. 51%, Tabelle 1).

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

	Erhebungszeitpunkt t1 WS 97/98	Erhebungszeitpunkt t2 SS 98
Eingeschrieb. Stud.	(N=90)	(N=94)
Weiblich	79	73
Männlich	11	21
Befragte Stud.	(n=56)	(n=48)
Weiblich	51	42
Männlich	5	6
Alter	M=30.4; s=8.4	M=26.9; s=5.9

Möglicherweise aufgrund unterschiedlicher Auswahlquoten des Zulassungsverfahrens im Wintersemester im Vergleich zum Sommersemester sind die von mir befragten Studienanfänger des Sommersemesters im Durchschnitt etwa dreieinhalb Jahre jünger als die Studienanfänger im Wintersemester ($t=2.42$, $p<.05$, vgl. auch Witte, 1995).

2.2. Erhebungsinstrumente

Neben Angaben zum Ausmaß des *allgemeinen Studieninteresses* (FSI, Schiefele, Krapp, Wild & Winteler 1993, 16-Items) sollten die Studierenden die *subjektive Bedeutsamkeit verschiedener Lernprozeßvariablen* einschätzen und über ihre *Erwartung* Auskunft geben, ob das Studium ihnen die gewünschte Art zu lernen wohl ermöglichen werde (je 8 Items; vgl. auch die Arbeiten von Konrad 1996, 1997). Einzuschätzen waren die *Wichtigkeit spezifischer Studieninhalte* (10 Items) und *Berufsfelder* (8 Items), die vermutliche *Dauer des Studiums* und *erwartete Berufsaussichten*. Die Befragten sollten zudem die *Bedeutung ihres Studiums im Vergleich zu anderen Bereichen ihres Lebens* (Familie, Freizeit, Beruf u.a.m.) versuchen einzuschätzen (Rangreihenbildung). Gefragt wurde weiter nach der *Finanzierung des Studiums*, nach *vorherigen Berufsausbildungen und -tätigkeiten*, nach bereits *erfolgten Studienabschlüssen oder -abbrüchen* und danach, ob man gegebenenfalls auch *ein anderes Fach als Psychologie* studieren würde. Im folgenden

werden die Ergebnisse zusammengefaßt für beide Zeitstichproben berichtet. Die signifikant unterschiedliche Altersstruktur beider Stichproben wurde durch Kovarianzanalysen kontrolliert.

3. Ergebnisse

3.1. Zur sozialen Situation der befragten Studienanfänger

Studiumsfinanzierung

Wie auch schon andere Befragungen am Fachbereich Psychologie in Hamburg gezeigt haben (Karasch, 1996) ist in der vorliegenden Studie die Mehrzahl der Studienanfänger - nämlich 70% - neben ihrem Studium erwerbstätig. Ein Drittel der erwerbstätigen Studierenden geben an, 20 und mehr Stunden wöchentlich zu arbeiten (M=14.3, s=7.6 Stunden).

Lediglich 14 % der Befragten erhalten Bafög. Wenn man sich die Lebenshaltungskosten in einer Stadt wie Hamburg vor Augen führt, aber auch die Konsumbedürfnisse der Generation(en) im Alter zwischen 20 und 35, dann wird deutlich, daß ein Studieren ohne gleichzeitige Erwerbstätigkeit nahezu unmöglich ist. Aber nicht nur des Geldes wegen wird neben dem Studium gearbeitet. Aus der Befragung von Karasch (1996) wurde deutlich, daß sowohl in der Studiumeingangsphase als auch im Hauptstudium das Arbeiten neben dem Studium insgesamt als sinnvoll angesehen wird und nicht nur als unvermeidbare Belastung zählt. Genannt wurde hier vor allem die Möglichkeit und Notwendigkeit einer praktischen Ergänzung eines eher als theorielastig und nur wenig berufsqualifizierend erlebten Psychologiestudiums.

Berufserfahrungen

Der klassische Student/die klassische Studentin, gekennzeichnet durch einen direkten Wechsel von der Schule zur Hochschule, ist eher die Ausnahme denn die Regel. Bei einer Hamburger Erhebung aus den Jahren 1982/83 (Witte & Brasch, 1991) waren es immerhin noch 39% der Fälle, die dieser Kategorie zugeordnet werden konnten. Bei den jetzt befragten Studienanfängern sind es noch 28%.

Etwa die Hälfte der Studienanfänger hat bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen (von der Krankenschwester bis zum KFZ-Mechaniker, von der Journalistin bis zur Verlagskauffrau). Etwa zwei Drittel der Befragten waren vor Beginn des jetzigen Psychologiestudiums im Durchschnitt bereits 6 Jahre lang berufstätig.

Das Warten auf den NC-beschränkten Studienplatz in Psychologie führt möglicherweise nicht nur zum Ausweichen in andere, außeruniversitäre Ausbildungssparten - schließlich muß die Wartezeit finanziert werden -, sondern auch zum vorherigen Studieren anderer Studienfächer. Nur für 55% der Befragten ist das jetzige Psychologiestudium das Erststudium. 37 Studienanfänger sind eigentlich Studienwechsler und zwar vorwiegend aus Bereichen der Geistes- und Kulturwissenschaften.

Antizipierte Studiendauer - Alternativstudium.

Die Studienanfänger unterschätzen die Dauer des vor ihnen liegenden Psychologiestudiums. 43 % hoffen, ihr Studium in 10 oder weniger Semestern abgeschlossen zu haben. Die durchschnittliche Studiendauer liegt in Hamburg jedoch z.Zt. bei 13 Studiensemestern. Befragt nach Alternativen zum Psychologiestudium kämen für knapp die Hälfte der Befragten auch andere Studienfächer in Betracht. Wieder sind es vorwiegend die kultur- oder sozialwissenschaftlichen Fächer, die das Interesse der Psychologiestudierenden wecken könnten.

Bedeutsamkeit des Studiums

Verglichen mit anderen Lebensbereichen - aufgeführt waren beispielhaft die Bereiche Familie/Partnerschaft, Erwerbstätigkeit, Mitgliedschaft in Vereinen/politischen Organisationen etc. - steht für 57% der Befragten das Psychologiestudium an Rangplatz 2, zumeist direkt nach Familie/Private. Lediglich für knapp ein Viertel der Befragten (n=20) steht das gerade begonnene Psychologiestudium an erster Stelle, eine etwa gleich große Gruppe (n=17) gibt ihrem Studium den 3. oder 4. Rangplatz.

Ein Viertel der Studentinnen aus den beiden Semestern hat neben dem Studium (und der eigenen Erwerbstätigkeit) Kinder zu versorgen und zu erziehen.

Zusammengefaßt läßt sich zu diesen „äußeren Umständen“ der Studienanfänger folgendes sagen: Die befragten Studienanfänger des Hamburger Fachbereichs sind eine altersmäßig heterogene Gruppe mit vergleichsweise viel „Lebenserfahrung“, wenn man bereits vorhandene Ausbildungen, mehrjährige Berufstätigkeit und das Elterndasein unter diesen Begriff subsumieren will. Ein großer Teil kann und will sich nicht einem Vollzeitstudium widmen. Der klassische Student, die klassische Studentin, d.h. der übergangslose Wechsel vom Abitur ins Universitätsstudium, ist eher die Ausnahme denn die Regel.

3.2. Studieninteresse, Lernwünsche und -erwartungen, Berufsvorstellungen

Studieninteresse

Aus der Beantwortung des Fragebogens zum Allgemeinen Studieninteresse (FSI, Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993) wird deutlich, daß die Studienanfänger in Psychologie - jedenfalls zu Beginn ihres Studiums - bereits eine sehr enge Bindung an ihr antizipiertes Fach aufweisen. Die durchschnittlichen Itemmittelwerte liegen bei den 16 Items mit 2 Ausnahmen alle über den Werten der Validierungsstichprobe (Tabelle 2, Gruppe B). Tabelle 2 zeigt in Auswahl vier Items mit den höchsten Mittelwertsdifferenzen zu anderen Studierendengruppen.

Tabelle 2: Ausgewählte Items aus dem FSI, Vergleich dreier Stichproben;

Antwortformat: 0-trifft gar nicht zu / 3-trifft völlig zu;

A Hamburger Studienanfänger der Psychologie; N=104

B Studierende verschiedener FB der Bundeswehrhochschule in München; N=298

C Studenten eines VWL-Seminars an der FH Bremen; N=30

Fragebogen zum Studieninteresse	A	B	C
Itemwortlaut (FSI)	M s	M s	M s
Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.	2.42 0.73	1.86 0.93	1.73 0.83
Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfaches auseinandergesetzt.	2.25 0.78	1.35 0.88	1.17 0.91
Wenn ich in einer Bibliothek oder einem Buchladen bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern, die Themen aus meinem Studienfach ansprechen.	2.11 0.71	1.60 0.87	1.67 0.66
Ich bin mir sicher, das Fach gewählt zu haben, welches meinen persönlichen Neigungen entspricht.	2.49 0.56	2.13 0.82	2.03 0.56

Ihrem Psychologiestudium messen die Studienanfänger offenbar eine große Bedeutung zu. Das Fach liegt ihnen am Herzen, sie haben sich schon längere Zeit mit Psychologie auseinandergesetzt und sind auch der Überzeugung, daß es zu ihnen paßt. Möglicherweise ergibt sich hier insbesondere für die Studieneingangsphase in Psychologie ein Problem, dem nicht genügend Rechnung getragen wird: Etwas Neues zu lernen fällt immer dann besonders schwer, wenn es mit dem Alten, an das man sich doch so gewöhnt hat, vor allem weil es sich bewährt hat, nicht zusammenzupassen scheint. Da, wo nicht nur Vorstellungsänderungen im Sinne von -erweiterungen/-ergänzungen vorgenommen werden sollen, sondern „Konzeptwechsel“ anstehen, gerade dort braucht es eine besonders hierauf abgezielte Didaktik. Die bei Studienanfängern vorhandenen Alltagskonzepte von Psychologie gilt es aufzunehmen und ernstzunehmen und dann mit wissenschaftlichen Konzeptionen zu konfrontieren. Ohne diese zu Beginn des Psychologielernens vorgenommene Auseinandersetzung zwischen Experten und Novizen im Feld „wissenschaftlich betriebener Psychologie“ wird es keinen „conceptual change“ geben und das Psychologiestudium bleibt möglicherweise in weiten Teilen eine lästige und weitgehend unverständliche Auseinandersetzung mit Theorien und Befunden, die doch eigentlich - so jedenfalls die Sicht vieler Studierender - mit Psychologie nichts zu tun haben.

Wünsche und Erwartungen hinsichtlich des Lernens im Studium

In Anlehnung an die Arbeiten von Konrad zum selbstgesteuerten Lernen bei Studierenden (Konrad 1996, 1997) sollten die Befragten angeben, wie wichtig ihnen verschiedene lernbezogene Ziele sind (Tabelle 3) und ob sie erwarten, daß das Studium ihnen ermöglicht, diesen Zielen näherzukommen (Tabelle 4).

Tabelle 3: Rangreihe der Lernziele der Studienanfänger (N=95): Antwortformat: 1 „nicht so wichtig“ / 7 „sehr wichtig“;

Nr.	Lernwünsche („Mir ist wichtig ...“)	M	s
2	Meine Art zu lernen selbst zu wählen.	6.0	1.0
3	Selbst zu entscheiden, mit wem ich zusammenarbeite.	6.0	1.1
1	Mein Lerntempo selbst zu bestimmen.	5.7	1.3
8	Selbst festzulegen, was ich lernen will.	5.3	1.6
5	Lernmethoden/zugänge selbst zu wählen.	5.1	1.4
6	Mein eigenes Lernen selbst zu kontrollieren.	5.0	1.6
7	In Kleingruppen zu lernen.	5.0	1.6
4	Lernmaterialien selbst auszusuchen.	4.5	1.4

Den Befragten ist nahezu alles sehr wichtig. Man will allerdings vor allem seinen Lernstil wie auch mögliche Mitlerner frei wählen können. Während ein Einfluß auf die Lerninhalte gewünscht wird, ist im Vergleich zu Anderem das eigenständige Aussuchen von Lernmaterialien nicht mehr ganz so wichtig.

Interessant ist nun ein Vergleich der Einschätzung der verschiedenen lernbezogenen Ziele hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit und der Erwartung, daß das Studium es ermöglicht, diesen Zielen näherzukommen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Rangreihe der Lernerwartungen bei Studienanfängern (N=95); Antwortformat: 1 „eher nein“ / 7 „eher ja“;

Nr.	Lernerwartung („Erwarten Sie, daß das Studium ihnen ermöglicht“)	M	s
3	Selbst zu entscheiden, mit wem Sie zusammenarbeiten.	5.4	1.5
7	In Kleingruppen zu lernen.	5.4	1.5
2	Ihre Art zu lernen selbst zu wählen.	5.3	1.6
6	Das eigene Lernen selbst zu kontrollieren.	5.0	1.7
1	Ihr Lerntempo selbst zu bestimmen.	5.0	1.8
5	Lernmethoden/zugänge selbst zu wählen.	4.4	1.6

4	Lernmaterialien selbst auszusuchen.	4.0	1.7
8	Selbst festzulegen, was Sie lernen wollen.	3.7	1.8

Mit einer Ausnahme liegen die Erwartungen bezüglich des universitären Lernens numerisch unter den Wünschen, die man dem neuen Lernfeld entgegenbringt. So würde man etwa gerne die Inhalte seines Lernens selber festlegen (Item 8, $M=5.3$), aber man erwartet eher nicht, daß dies möglich sein wird ($M=3.7$; $p<.001$). Lediglich beim Lernen in Kleingruppen (Item 7), von den Befragten zusammen mit dem Item 6 („Mir ist wichtig, mein Lernen selbst zu kontrollieren.“) in seiner Wichtigkeit auf den vorletzten Platz verwiesen ($M=5.0$), erwarten die Befragten, daß dieses wohl in ihrem Studium eintreten wird ($M=5.4$; $p<.05$). Hier zeigen sich möglicherweise erste Hinweise für die ablehnende Haltung vieler Studierender gegenüber Seminarformen, die auf Kleingruppenarbeit basieren. Lernformen, in denen Kleingruppen ihre Lernmaterialien selbst zusammenstellen (z.B. eigene Literaturrecherche) und Lernfortschritte eigenständig überprüfen, sind weder besonders gefragt, noch wird dies mit Ausnahme der Gruppenarbeit im Studium erwartet. Diese Diskrepanz zwischen zumindest in der Theorie gepriesenen neuen Lernformen und den Lernbedürfnissen, Lernerwartungen und vielleicht auch Lernfähigkeiten von Studienanfängern dürfte bei den häufig beschriebenen Implementierungsschwierigkeiten des Neuen eine nicht unbedeutende Rolle spielen (vgl. Renkl, Gruber & Mandl, 1996).

Studieninhalte und Berufswünsche

Nicht weiter überraschend steht der Erwerb von Fachwissen an erster Stelle der gewünschten Studieninhalte, gefolgt vom Interesse nach „Einübung in die psychologische Praxis - Beratung und Training“ (Tabelle 5). Ebenfalls zu erwarten war das im Vergleich dazu geringe Interesse an der Methodenausbildung (Statistik, Datenerhebungsverfahren). Eher überrascht hat das ebenfalls schlechte Abschneiden des immerhin möglichen Studieninhaltes „Selbsterfahrung/ Persönlichkeitsbildung“ (Item 8). Für weitere statistische Analysen wurden mittels datenreduzierender Verfahren (Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimaxrotation) zwei Faktoren gebildet, die 8 der 10 vorgegebenen Studieninhalte inhaltlich am besten abbildeten: Ein „Theoriefaktor“ (Item 3 bis Item 7; $\alpha=.69$; $M=3.9$, $s=.72$) konnte so einem „Praxisfaktor“ (Item 8 bis Item 10; $\alpha=.65$; $M=4.1$, $s=.82$) gegenübergestellt werden.

Tabelle 5: Rangreihe der gewünschten Studieninhalte (N=95); Antwortformat:

1 „nicht so wichtig“ / 5 „sehr wichtig“; ¹⁾ absolute Häufigkeiten in den jeweiligen Antwortkategorien

Nr.	Item (Rangliste)	M	s	1/2 ¹	3	4/5
1	Erwerb von Fachwissen	4.6	.62	1	4	89
9	Einübung in die psychologische Praxis – Beratung und Training	4.5	.79	3	8	83
5	Einübung in wissenschaftliches Denken	4.2	.87	4	13	77
10	Einübung in die psychologische Praxis – klinisch- Therapeutische Verfahren	4.2	1.08	8	13	73
2	Fachlicher Austausch/Diskussion in studentischen Lerngruppen	4.1	.87	4	18	71
6	Durchführung eigener Forschungsarbeiten (Befragungen/Experimente...)	4.0	1.02	8	16	70
4	Einübung in Studiertechniken (Literatursuche, Referate halten...)	3.9	1.01	8	20	66
7	Mitarbeit an Forschungsprojekten des Fach-Bereiches	3.9	.91	6	26	51
3	Methodenausbildung	3.6	1.13	17	24	53
8	Selbsterfahrung-/Persönlichkeitsbildung	3.6	1.23	16	25	53

Ihre Berufsaussichten nach Abschluß des Studiums beurteilen die Studienanfänger als durchschnittlich bis positiv (M=3.4, s=0.70, Md=3). Bezüglich acht vorgegebener psychologischer Berufsfelder waren die Befragten aufgefordert anzugeben, ob sie sich dort eine Berufstätigkeit vorstellen könnten (Tabelle 6).

Tabelle 6: Rangreihe der gewünschten Berufsfelder (N=95);

Antwortformat: 1 „eher nein“ / 5 „eher ja“; ¹⁾ absolute Häufigkeiten in den jeweiligen Antwortkategorien

Nr.	Item (Rangliste)	M	s	1/2 ¹	3	4/5
1	Klinische Psychologie (Therapie)	3.9	1.4	21	11	63
8	Beratungsstellen	3.8	1.2	14	20	59
4	Forschung und Lehre	3.2	1.3	33	14	46
7	Erwachsenenbildung	3.2	1.3	30	24	40
6	Kriminal- und Forens. Psychologie	3.1	1.3	36	20	36
3	Wirtschaft (Beratung & Training)	2.9	1.5	44	10	40
2	Schulpsychologie	2.9	1.3	40	18	35
5	Werbung	2.5	1.5	49	16	26

Nach wie vor steht hier das Berufsfeld „Klinische Psychologie“ bzw. die beraterische Arbeit an Beratungsstellen hoch im Kurs. Weit abgeschlagen rangiert dagegen das Feld der Werbung, die Schulpsychologie und überraschenderweise auch das Tätigwerden im Bereich der Wirtschaft. Insbesondere für das zuletzt genannte Berufsfeld zeigen allerdings die Daten, daß sich Ablehner und Zustimmungsernahezu die Waage halten. Man kann es sich entweder vorstellen dort zu arbeiten oder aber eben nicht; die mittleren Antwortkategorien sind jeweils unterbesetzt. Dieses Antwortmuster, das auch für die Bereiche Kriminal- und Forensische Psychologie, Erwachsenenbildung und besonders auch für Forschung und Lehre zutrifft, deutet darauf hin, daß schon zu Beginn des Studiums eine Berufstrendentscheidung getroffen wird. Es bleibt zu überlegen, inwiefern diese frühen Berufsfeldorientierungen für das Psychologiestudium typisch sind und ob etwa auch Jurastudenten schon solch pointierte Berufsfachentscheidungen bei Studienbeginn vornehmen würden. Bedenklich erscheint mir, daß möglicherweise ohne genauere Kenntnisse der Berufsfelder hier schon sehr früh Perspektiven eingenommen werden, die später nur schwer zu verlassen sein werden. Das Ergebnis unterstützt noch einmal die Notwendigkeit, nicht erst im Hauptstudium auf die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder von Diplom-Psychologen und Diplom-Psychologinnen aufmerksam zu machen, sondern schon im Grundstudium - wie am Hamburger Fachbereich geschehen - Berufsfelderkundungen in den Lehrplan mit aufzunehmen.

Auch wenn aufgrund der Verteilungsformen der Items Bedenken anzumelden sind, wurden in Hinblick auf gewünschte Berufsfelder wie schon bei den Studieninhalten mittels Faktorenanalyse zwei Berufskategorien /-skalen ermittelt: zum einen der Bereich *Klinisch-beraterische Berufstätigkeit* ($M=3.6$, $s=1.1$, $\alpha=.69$) mit den Items 1, 8 und den rekodierten Items 3 und 5 und zum anderen der Bereich *Forschung-Diagnostik* ($M=3.2$, $s=1.1$, $\alpha=.53$) mit den Items 4 und 6.

Die Zusammenhänge zwischen Studieninteresse, den gewünschten Studieninhalten und späteren Berufsfeldern stellt sich wie folgt dar (Tabelle 7). Ein ausgeprägtes Studieninteresse verbindet sich vor allem mit praxisnahen Lerninhalten (Tabelle 7, $r=0.35$). Es spricht für die Konstruktvalidität der Interessenskala, daß bedeutsame

Korrelationen zwischen Studieninteresse und beruflichen Interessen im Sinne antizipierter beruflicher Tätigkeitsfelder hier nicht sichtbar werden: Die Skala operationalisiert Studieninteressen und nicht Berufsinteressen. Der Wunsch nach Beschäftigung mit praxisnahen Studieninhalten etwa durch Einübung von Beratungs- und Therapietechniken schließt eine Beschäftigung mit „Theorie“ jedoch keinesfalls aus (Tabelle 7, $r=0.26$). Wer schon im Studium stärker „praxisorientiert“ ist, präferiert das entsprechende Berufsfeld (Tabelle 7, $r=0.27$). Wer ein stärkeres Interesse an theoretischen Ausbildungsinhalten mitbringt, kann sich auch eher eine Tätigkeit im Bereich der Forschung vorstellen (Tabelle 7, $r=0.30$).

Tabelle 7: Zusammenhänge zwischen Studieninteresse, bevorzugte Studieninhalte und antizipierte Berufsfelder (N=95), Angabe der Skaleninterkorrelationen

Skalen	Interesse FSI	Lerninhalte - Praxis -	Lerninhalte - Theorie -	Berufsfeld - Klin.Ψ -
Lerninhalte - Praxis -	0.35 (<0.01)			
Lerninhalte - Theorie -	0.19 (0.06)	0.26 (.01)		
Berufsfeld - Klin.Ψ -	0.11 (0.27)	0.27 (<0.01)	-0.08 (0.43)	
Berufsfeld -For./Diag.-	-0.05 (0.61)	-0.19 (0.07)	0.30 (<0.01)	-0.18 (0.08)

Weitere Ergebnisse

Studienanfänger mit vorheriger Berufserfahrung ($n=62$) sind offenbar anspruchsvollere Lerner. Sie erwarten in stärkerem Maße als ihre Kommilitonen, daß sie ihre Lernmethoden/-zugänge selbstbestimmt wählen können ($t=2,78$, $p<.01$). Sie wollen auch eher selbst entscheiden, mit wem sie zusammenarbeiten ($t=3,59$, $p<.01$). Studienanfänger, die bereits in ein anderes Studium hineingeschnuppert haben ($n=36$), sehen im beginnenden Psychologiestudium vor allem eine neue Berufsorientierung in Richtung klinisch-beraterischer Tätigkeit ($t=2,40$, $p<.05$). Man will sowohl sein

Lerntempo selbst bestimmen ($t=2,16$ $p<.05$), Lernmaterialien selbst aussuchen ($t=2,58$, $p<.05$) und vergleichsweise gerne in Kleingruppen lernen ($t=2,49$, $p<.05$).

4. Diskussion und Ausblick

Welcher Wein in welche Schläuche? Überlegungen/Visionen zu einem zeitgemäßen Lernen an der Universität

„Von Nichts kommt Nichts“ lautet ein bekanntes Stichwort. Bezogen auf den Wunsch nach einem zeitgemäßen Lernen an der Universität steckt darin m.E. viel „Wahrheit“. Im folgenden sollen thesenartig einige Bedingungen aufgezeigt werden, die m.E. bei der Diskussion um ein zeitgemäßeres Lernen/Lehren an der Universität eine stärkere Beachtung finden müßten.

→ **Erst ein „Standort“ ermöglicht Bezugnahme**

Um selbstbestimmter zu arbeiten und - etwa weil es mich interessiert - mich intensiv und ertragreich mit einem neuen Lerngegenstand auseinanderzusetzen, braucht es zunächst einen Standort, von dem aus ich Gegenstände/Lerninhalte als für mich interessant oder weniger interessant einschätzen kann. Die Expertinnen und Experten für die Lerninhalte der Psychologie müssen daher vor allem zu Beginn des Psychologielernens Möglichkeiten der Einordnung bereitstellen. Hierbei sollten die Dozenten die offenbar hohe Bindung an das Fach Psychologie nutzen und sich intensiver mit dem Vorverständnis von Psychologie bei den Studienanfängern auseinandersetzen.

Warum nehmen wir nicht die Interessen der Studierenden an alltagspsychologischen Fragestellungen auf und versuchen an den vorhandenen, von den Studienanfängern vorgegebenen Themenstellungen beispielhaft zu erläutern, wo hier etwa die Allgemeine Psychologie Perspektiven anzubieten hat, welche entwicklungspsychologischen oder biopsychologischen Fragestellungen (und Antworten) in den aufgeworfenen Themen stecken? Sinnvoll erscheint mir daher eine weitgehende Entfragmentierung der Ausbildung im Grundstudium. Die jeweiligen Zugänge der Teildisziplinen im Grundstudium, mit denen ein interessierendes Phänomen betrachtet wird, sollten innerhalb einer Veranstaltung häufiger mal gewechselt werden können. Erstens würden die Studierenden dann vermutlich bald merken, welche der theoretischen Betrachtungsweisen ihnen sympathischer sind und welche ihnen eher Mühe bereiten und zweitens würde der Aspekt der Abhängigkeit unseres Wissens von den

Fragestellungen und dazugehörigen Methoden hierdurch wesentlich deutlicher werden.

→ **Gesprächsräume zur Wissenskonstruktion durch Dialog eröffnen**

Die Studienanfänger als Experten ihres Psychologieverständnisses geraten im Idealfall in einen konstruktiven Dialog mit den Lehrenden und deren Auffassungen von Psychologie. Nun gilt es auszuhandeln, welches Expertenwissen das Nützlichere in bezug auf eine spezifische Problemstellung sein kann. Die Rolle der Lehrenden besteht m.E. darin, die Vorteile eines wissenschaftlich begründeten, d.h. theoretisch und methodisch geleiteten Problembetrachtungsverfahrens deutlich zu machen. Gespräche bzw. Dialoge, so wie ich sie mir hier vorstelle, brauchen allerdings Räume, in denen Perspektivenwechsel erlaubt, erwünscht und gefordert sind. Für einen Dialog braucht es im Gegensatz zum Monolog zwei relativ gleichberechtigte Gesprächspartner. Eine konsumptive Lernhaltung, die unter dem Erwerb von Fachwissen vor allem das sich Einverleiben von Theorien und Befunden zum Zweck des Bestehens von Klausuren und mündlichen Prüfungen versteht, verhindert ein engagiertes sich Beteiligen an solcherart Wissenskonstruktion. Hier stellt sich auch die Frage, ob die sich ausbreitenden Lehrevaluationen, die allein auf das Urteil der Studierenden in bezug auf die Frage nach guter Lehre setzen, nicht auch besser zu vermeidende Nebenwirkungen nach sich ziehen. Der gute Dozent, die gute Dozentin wird hier möglicherweise eine Lehrperson, die den zu verdauenden Wissensstoff besonders schnell und schmackhaft zuzubereiten versteht.

Doch wie wären solche Gesprächsräume zur Wissenskonstruktion durch Dialog an der Universität zu implementieren? Im Alltag sind für gelingende Gespräche einige Rahmenbedingungen zu beachten. So ist es hilfreich, wenn man dazu eingeladen wird, wenn der Ort des Gespräches dem Inhalt angemessen ist, wenn die gewünschten, aber auch die im Moment nicht gewünschten Gesprächsinhalte schon zu Anfang deutlich aufgezeigt werden und sich alle Beteiligten bemühen, ernsthaft und authentisch bei der Sache zu bleiben. Nach meinen Erfahrungen werden solche Grundbedingungen fruchtbarer Gespräche in Vorlesungen und Seminaren sowohl von seiten der Studierenden als auch der Lehrenden häufig nicht berücksichtigt.

→ **Betonung der Bedeutung von Theorie für praktisches Handeln**

„Theorie versus Praxis“: in dieser Zweiteilung sehen die Studienanfänger die Inhalte ihres Studiums. In engerer Verbindung mit ihrem Studieninteresse stehen vor allem die eher praxisnahen Studieninhalte. Zeitgemäßere Lehre gerade im Grundstudium Psychologie muß daher m.E. die immense Bedeutung von Theorie für das praktische Handeln wieder stärker in den Vordergrund rücken:

Lust machen auf Theorie, nicht weil die Beschäftigung mit und Entwicklung von Theorie im eigentlichen Sinne Wissenschaft ist, sondern weil es schlicht „nichts Praktischeres gibt als eine gute Theorie“ (frei nach K.Lewin).

Analog zur Ausbildung im Handwerk braucht auch das Erlernen der Kopfarbeit die „zu kachelnde Wand“, d.h. ein Tätigwerden in sinnvollen Projekten mit besser mehr als weniger sichtbaren Lebens- und antizipierten Berufsbezügen. Hierzu ein Beispiel: In von mir konzipierten entwicklungspsychologischen Projektseminaren wählen Gruppen, die für den Altersabschnitt Jugend zuständig sind, häufig das Thema Jugendkriminalität. Selbstbestimmt legen sie zunächst fest, was ihr Projekt umfassen soll (Zielbestimmung). So sollten einmal Antworten auf folgende Fragen gefunden werden: Ist Jugendkriminalität tatsächlich angestiegen oder handelt es sich vor allem um ein von den Medien gemachtes Phänomen? Was ist Jugendkriminalität überhaupt? Welche Erklärungsansätze gibt es in der Psychologie, aber auch anderswo? Was kann und sollte man gegen Jugendkriminalität tun? Gegen Ende des Semesters wird den übrigen Teilnehmern, die an anderen Projekten arbeiten, „die fertig gekachelte Wand“ zum Thema Jugendkriminalität präsentiert und auch über deren mühsame Herstellung berichtet. Etwa über die unerwartete Leichtigkeit, aktuelle Polizeistatistiken zu bekommen, und die leider erwartete Schwierigkeit, mit diesen kunstgerecht umzugehen; über die Vielzahl verschiedenster theoretischer Erklärungsversuche des Phänomens und die nach wie vor vorhandene Unsicherheit, eine nachvollziehbare Struktur in den Theorienschungel zu legen und begründet eine der Fragestellung gemäße auszuwählen. Hier wird den meisten Teilnehmern überraschend schnell deutlich, wie bedeutsam die Entscheidung für oder gegen eine spezifische Theorie sein kann, da sich oftmals unterschiedliche Handlungsanweisungen aus ihnen ableiten lassen. Aber auch über das häufig nicht unproblematische Miteinander in der Lerngruppe

wird berichtet, was dazu geführt hat, daß - um im Bild zu bleiben - die Kacheln nicht so gut halten werden, wie ursprünglich geplant war.

→ „Wissenschaft treiben“ als handwerkliches Unternehmen betrachten

Begreift man das „Wissenschaft treiben“ als Teilmenge einer in diesem Fall von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausgeführten (praktischen) Tätigkeit, so wird vielleicht stärker deutlich, daß hier etwas eingeübt werden muß. Etwa der fachgerechte Umgang mit Begriffen und Theoriemodellen, mit Datenerhebungsmethoden und Begründungen für methodische Ansätze. Gelingt es den Lehrenden, die durchaus auch fortgeschrittenere Studierende sein können, durch gemeinschaftliches Tätigwerden an von den Beteiligten als sinnvoll erlebten Fragestellungen ein tieferes Verständnis bzw. entsprechende Fertigkeiten für ein wissenschaftliches Vorgehen zu vermitteln, dann ist schon sehr viel gewonnen.

Aus meinen Erfahrungen mit einigen Projektseminaren brauchen die Lernenden allerdings zu Anfang viel fachkundige Unterstützung sowohl auf inhaltlicher als auch auf prozessualer Ebene. Eine statistische Fragestellung sollte nicht bequem beiseite geschoben werden können, sie muß aber auch nicht bis ins kleinste ausdiskutiert werden. Eine unbefriedigende, weil angeblich ergebnislose Literaturrecherche sollte rechtzeitig abgebrochen und ggf. neue Vorgehensweisen im Sinne des Projektzieles erarbeitet werden. Und es braucht vor allem immer wieder ein Bewerten und Beurteilen des Lernens durch ein konstruktives, kompetenzunterstützendes Feedback. In der personellen Unübersichtlichkeit vieler Seminargroßveranstaltungen hat ein ausführlicheres Feedback allerdings im Grunde keinen passenden Ort.

→ Das Arbeiten in Lerngruppen fördern

Neben einem neuen, sich quasi praktisch zu erarbeitenden Verständnis vom Sinn wissenschaftlicher Theoriebildung braucht es vermehrt übersichtlichere Lehr-Lernarrangements, die dazu auffordern, miteinander im kleineren Kreis über Inhalte ins Gespräch zu kommen. Nur so können die vielfältigen Kompetenzen, Fragestellungen und Perspektiven für den Wissensbildungsprozeß auch genutzt werden. Gruppenarbeit fordert allerdings zeitliche und inhaltliche Verbindlichkeiten, welche viele Studierende aufgrund ihrer sich häufig überschneidenden Lebensbereiche von Studium, Familie/Partnerschaft und Erwerbstätigkeit nicht mehr aufbringen können oder wollen. Austausch mit anderen macht die Sache zwar netter, aber nicht effektiver und manchmal sogar ineffektiver (Witte & Sack,

1999). Kleingruppenarbeit - so zeigt die Hamburger Erstsemesterbefragung - ist bei Studierenden jedenfalls zu Beginn ihres Studiums nicht sonderlich beliebt. Dies vielleicht deshalb, weil das Lernen in Gruppen einem Alltagsverständnis von individuellem Wissenserwerb als Aufnahme von Faktenwissen allein am Schreibtisch oder Computer entgegensteht. Ein Streiten innerhalb der Gruppe um Lernziele, um investierte Lernzeit, „um den jeweils richtigen Weg“ will gelernt sein. Die Gruppe für den Wissensbildungsprozeß in produktiver und kreativer Weise für sich nutzen zu können, dies sollte ein weiteres wichtiges Lernziel zeitgemäßer universitärer Hochschulausbildung sein.

→ **Lernbegleitung anbieten**

Erforderlich wäre m.E. eine qualifizierte Begleitung der „Lehrzeit“ Universität durch Lernbegleiter, denen die weitere wissenschaftliche und persönliche Entwicklung ihrer Studenten am Herzen liegt. Wie wäre es, wenn eine Gruppe von Studierenden „ihren“ Dozenten / „ihre“ Dozentin über die Zeit des Grundstudiums zugeteilt bekäme. Bei den gemeinsamen Treffen können dann die Einzelnen von ihrem Eintauchen in das Studienfach Psychologie berichten, das doch vermutlich soviel anders aussieht, als sie es erwartet haben. Hier wäre dann auch ein Ort für qualifizierende Lernrückmeldungen, für Hilfestellungen, Anregungen oder aber auch für eine vielleicht zu empfehlende rechtzeitige berufliche Umorientierung. Solange aber für die „Lernbegleiter“ ein solches Engagement auf Kosten der karriereförderlicheren Veröffentlichungszahlen geht, bleiben solche Überlegungen Visionen für die ferne Zukunft.

Wie ist nun aber die anfangs gestellte Frage nach dem Wein und den Schläuchen zu beantworten? Oder anders gefragt: Wieviel jungen Wein Neuen Lernens verträgt der alte Schlauch Universität? Zuviel junger Wein läßt alte Schläuche bekanntlich platzen.

Ich möchte hier für eine langsame und vorsichtige aber dennoch entschlossen anzugehende Umstrukturierung plädieren. Die Universität braucht - wie auch für andere Bildungseinrichtungen gefordert - einen Wandel der Lernkulturen (Arnold & Schüßler, 1998). Und dieser betrifft nicht nur eine veränderte Grundeinstellung zum Wissenserwerb und zur Wissensvermittlung in den Köpfen aller Beteiligten, sondern es braucht eben vor allem auch einen schrittweise zu erweiternden Kontext (Räume, materielle und personelle Ressourcen), in dem sich neues Lernen und Lehren dann erst wird beweisen können.

Literatur

- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 327-354.
- Brown, A. L. & Palinscar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L.B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction* (S. 93-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1996). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung* (S.237-295). Göttingen: Hogrefe.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 867-887.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen. Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Huber, G.L. (1995). Lernprozesse in Kleingruppen: Wie kooperieren die Lerner? *Unterrichtswissenschaft*, 23 (4), 316-331.
- Huber, G.L. (1996). Orientierungsstil und Lernverhalten von Studierenden. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.). *Lehr- und Lernprobleme im Studium* (S.70-85). Göttingen: Huber.
- Huber, G.L., Sorrentino, R.M., Davidson, M.A., Eppler, R. & Roth, J. (1992). Uncertainty orientation and cooperative learning: individual differences within and across cultures. *Learning and Individual Differences*, Vol. 4 (1), 1-24.
- Karasch, T. (1996). *Die Auswirkungen von Berufstätigkeit auf das Psychologiestudium*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Hamburg: Fachbereich Psychologie.
- Konrad, K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule: Untersuchung von situativen und personalen Korrelaten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (1), 39-47.
- Konrad, K. (1997): Metakognition, Motivation und selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 27-43.
- Mohr, H. (1999). *Wissen – Prinzip und Ressource: die Zukunft gehört der Wissensgesellschaft*. Berlin: Springer.
- Pekrun, R. & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F.E. Weinert (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Praxisgebiete Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 153-180). Göttingen: Hogrefe.
- Prenzel, M., Eitel, F., Holzbach, R., Schoenheinz, R.-J. & Schweiberer, L. (1993). Lernmotivation im studentischen Unterricht in der Chirurgie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7 (2/3), 125-137.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.). *Lehr- und Lernprobleme im Studium* (S. 11-22). Göttingen: Huber.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Kooperatives, problemorientiertes Lernen in der Hochschule. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.). *Lehr- und Lernprobleme im Studium* (S. 131-147). Göttingen: Huber.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft*, 23, 292-300.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica* 39 (4), 335-351.
- Simons, P.R.J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.

- Slavin, R.E. (1989). Cooperative learning and student achievement: Six theoretical perspectives. In M.L. Maehr & C. Ames (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, Vol. 6 (S. 161-177). Greenwich CT: JAI Press.
- Stark, R., Gruber, H. Renkl, A. & Mandl, H. (1997). "Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl" - Ambiguitätstoleranz und Transfererfolg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 204-215
- Weinert, F.E. (1996). Für und Wider die "neuen Lerntheorien" als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (1), 1-12.
- Weinert, F.E. & Schrader, F.-W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F.E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 295-335). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, K.-P. (1996). Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.) *Lehr- und Lernprobleme in Studium* (S. 54-29). Bern: Huber.
- Witte, E. (1995). Die Zulassung zum Studium der Psychologie im WS 1994/95 in Hamburg. Ergebnisse über die soziodemographische Verteilung der Erstsemester und die Diskussion denkbarer Konsequenzen (HaFoS Nr. 13). Hamburg: Universität, Institut für Psychologie.
- Witte, E. & Brasch, D. (1991). Wege und Umwege zum Studium der Psychologie II. *Psychologische Rundschau*, 42, 206-210.
- Witte, E.H. & Sack, P.-M. (1999). Die Entwicklung der Gruppenmoderation PROMOD zur Lösung komplexer Probleme in Projektteams. *Psychologische Beiträge*, Bd.4, 113-213.