

Wofür Anwesenheitspflicht? Der Diskurs um Anwesenheitspflicht und seine aktuelle inneruniversitäre Wahrnehmung

Jennifer Weßeler & Stefanie van Ophuysen

Abstract

Der langjährige Diskurs um eine Anwesenheitspflicht in universitären Lehrveranstaltungen ist geprägt durch unterschiedliche gesellschaftliche, politische und rechtliche Strukturen und Entwicklungen. In dem Diskurs werden vielfältige Argumente von unterschiedlichen Akteur*innen zur Begründung oder Ablehnung einer Anwesenheitspflicht angeführt. Auffällig ist, dass hierbei verschiedene Merkmale akademischer Bildung bei der Frage der Sinnhaftigkeit einer Anwesenheitspflicht fokussiert werden. Um zu prüfen, inwiefern die angeführten Merkmale aktuell durch Studierende und Lehrende als Qualitätskriterien guter Bildung eingeschätzt werden und um zu analysieren, inwiefern beide Gruppen eine Anwesenheitspflicht zur Sicherung dieser Merkmale als förderlich, hinderlich oder bedeutungslos ansehen, wurde eine empirische Studie konzipiert und durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Studierende als auch Lehrende die dem Diskurs zugrundeliegenden Merkmale akademischer Bildung als Qualitätskriterien eines guten Studiums beziehungsweise guter Studienbedingungen einschätzen. Für den Großteil dieser Merkmale erachten die Befragten eine Anwesenheitspflicht jedoch eher als bedeutungslos. Ausnahmen bilden der Aspekt der Förderung der fachlichen und diskursiven Kompetenzen, für den eine Anwesenheitspflicht als förderlich, sowie das selbstständige und eigenverantwortliche Handeln, für das eine Anwesenheitspflicht als hinderlich erachtet wird. Es ergeben sich einige signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Studierenden und Lehrenden, was verdeutlicht, dass beide Perspektiven bei der Diskussion um eine Anwesenheitspflicht berücksichtigt werden sollten.

1 Der Diskurs um Anwesenheitspflicht

Bereits seit Beginn der frühen Universitäten im 12./13. Jahrhundert (Stichweh 2015) besteht eine Debatte über eine Anwesenheitsverpflichtung Studierender. Auf diese nehmen rechtliche, politische und gesellschaftliche Strukturen Einfluss. Es werden Argumente von Akteur*innen mit unterschiedlichen Perspektiven und Zielvorstellungen zur Begründung oder Ablehnung einer Anwesenheitspflicht angeführt.

Der Diskurs um Anwesenheitspflicht ist durch mehrere Phasen gekennzeichnet (vgl. Abb. 1), die im Folgenden kurz beschrieben werden.

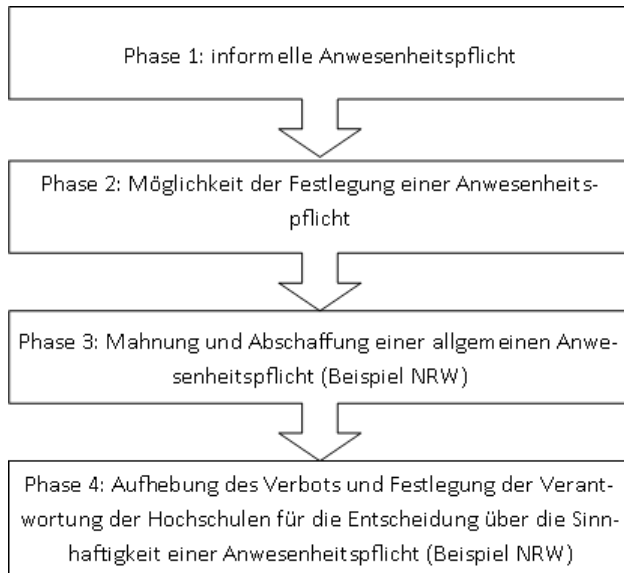


Abb. 1: Phasen des Diskurses um Anwesenheitspflicht (Fokus Deutschland; NRW). Quelle: Eigene Darstellung

1.1 Informelle Anwesenheitspflicht (Phase 1)

Von den Anfängen der frühen Universitäten, deren Entstehung auf das 12./13. Jahrhundert (Stichweh 2015), für Deutschland bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts (Glaser 2008) datiert werden kann, bis zur Hochschulfreiheit im Jahr 2006 (Andersen & Wichard 2013) zeigt sich eine Phase begünstigender Strukturen und Entwicklungen zur Festlegung einer Anwesenheitspflicht. Während der Zeit der frühen Universitäten standen weder feste Gebäude noch hohe finanzielle Ressourcen zur Verfügung, sodass der Schwerpunkt auf der „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ (Verger 1993, 51) lag. Zudem hatten die Studierenden keine Grundrechte bezüglich ihres Studiums (Glaser 2008). Es wurde der Gehorsam gegenüber Universitätsstatuten und dem Rektor gefordert (Brunner 1968; Glaser 2008). Ebenso erwartet wurde eine regelmäßige Anwesenheit der Studierenden:

„Um sich diese schützende Mitgliedschaft zu erhalten, mußte [sic!] der Student alle für ihn vorgesehenen und vorgeschriebenen Vorlesungen besuchen, wobei er einen festen Platz im Hörsaal hatte. Vierzehn Tage Fernbleiben ohne hinreichende Entschuldigung genügte für den Verlust des Hörsaalplatzes“ (Brunner, 1968, S. 47).

Ab 1800 entstanden Forderungen nach einer Lernfreiheit der Studierenden, wobei der Gedanke der studentischen Lernfreiheit erstmals durch Wilhelm von Humboldt formuliert wurde (Glaser 2008). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es zu einer Verfestigung des Wissenschaftsverständnisses im Sinne Humboldts, in dem die akademische Freiheit durch die untrennbare Trias von Forschungs-, Lehr- und Lernfreiheit gekennzeichnet war (Glaser 2008). Neben Humboldt gestalteten auch Einflüsse von Kant, Fichte und Schleiermacher dieses Wissenschafts- bzw. Bildungsverständnis (Horneber u. Penz 2014). Die Lehr- und Lernfreiheit wurde hierbei im Sinne einer Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden als Voraussetzung für den wissenschaftlichen Dialog verstanden (Glaser 2008). Humboldt stellte die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden, also „die Bildung an sich zur Formung des selbstständig handelnden Menschen durch den Umgang mit der Wissenschaft“ (Edel 2006, 2) in den Fokus. Horneber und Penz (2014) betonen, dass Anwesenheitspflichten in diesem Sinne im Widerspruch zum Konzept der akademischen Freiheit gesehen werden können. Andererseits lässt sich festhalten, dass eine freiwillige Anwesenheit eine notwendige Voraussetzung für die Umsetzung der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden bzw. des wissenschaftlichen Dialogs ist. Eine verpflichtende Anwesenheit war zwar unvereinbar, eine freiwillige Anwesenheit jedoch notwendige Voraussetzung, um das bestehende Bildungs-/Wissenschaftsverständnis umzusetzen. Somit kann von einer informellen Anwesenheitspflicht gesprochen werden.

Im Jahr 1848 wurde die Wissenschafts- und Lehrfreiheit ohne genauere Ausführungen durch die Deutsche Nationalversammlung in den Grundrechten festgelegt (Edel 2006). Die Lernfreiheit der Studierenden wurde nun so aufgefasst, dass es keine Festlegung bezüglich des Lernens der Studierenden geben sollte und somit die „Freiheit nicht zu lernen“ (Glaser 2008, 219) bestand. Dennoch waren weiterhin informelle Erwartungen an „gute“ Studierende bezüglich einer regelmäßigen Anwesenheit vorhanden: „Das Recht der Lernfreiheit kann nicht als ein Recht zum absoluten Unvernünftigen aufgefaßt [sic!] werden“ (zit. in Brunner 1968, 50). Das Fernbleiben von Lehrveranstaltungen auf Basis der Lernfreiheit für andere wissenschaftliche Arbeiten wurde akzeptiert, jedoch sollte dies die Ausnahme bleiben (Müller 1911). Studierende konnten vereinzelt ohne Sanktionen in der Vorlesung fehlen, jedoch führte eine häufige Abwesenheit [was auch „manchmal versucht wird“ (ebd., Fn. 23, 265)] zur Verweigerung der Anerkennung des Semesters bis hin zum Ausschluss aus der Universität (ebd.). Die Selbstständigkeit der Studierenden wurde somit akzeptiert, jedoch bei gleichzeitiger Festlegung informeller Anwesenheitspflichten.

1.2 Möglichkeit der Festlegung einer Anwesenheitspflicht (Phase 2)

Im Zeitverlauf vom 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg nahmen einige Entwicklungen Einfluss auf den Diskurs und begünstigten die Festlegung einer Anwesenheitspflicht. Nicht zuletzt durch die Industrialisierung und Demokratisierung und die dadurch geänderten gesellschaftlichen Gegebenheiten veränderten sich die Rahmenbedingungen, unter denen die Humboldt'sche Universität entstanden war (Thieme 1986). Anstelle der traditionellen Gelehrsamkeit stand nun die Forschung vermehrt im Fokus, sodass die „philosophische Einheit des Wissens“ (Jarausch 2014, 305) allmählich aufgelöst und mit Blick auf fachspezifische Fragen und Methoden neu organisiert wurde (ebd.). Die Wissenschaft wurde u. a. in Lehrstühlen und Instituten institutionalisiert (Jarausch 2004).

Nach dem Zweiten Weltkrieg musste sich das Universitäts- und Wissenschaftssystem neu orientieren. Viele Universitätsbedienstete wurden während des Krieges vertrieben oder ermordet oder schieden nach dem Krieg aufgrund von Entlassungen oder ihres Alters aus (Hammerstein, 2004). Basierend auf den Erfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg entstand die Auffassung, dass mehr Menschen eine akademische Ausbildung zu Teil werden solle (ebd.). Dies resultierte in einer sozialen Öffnung der Hochschulen und einer Erhöhung der Zugangsberechtigungen für

Frauen (ebd.). Die Hochschulen waren einerseits durch die akademische Freiheit, die sich nach dem Krieg wieder festigte (Horneber u. Penz 2014), andererseits durch erhöhte Studierendenzahlen geprägt, die ein strukturiertes und berufsbezogenes Studium notwendig machten (Hammerstein 2004).

Die weitere Expansion der Studierenden in den 1960er bis 1980er Jahren führte zu einem Anstieg der Heterogenität bezüglich der Kompetenzen und (Berufs-)zielen der Studierenden (Teichler 2007). Es kündigte sich ein Wandel der Universitäten und Fachkulturen an (Horneber u. Penz 2014; Symanski 2013). Weiterhin veränderte sich die Beziehung zwischen Staat und Hochschule (Andersen u. Wichard 2013) und die Hochschulen richteten sich vermehrt am Leitbild des New Public Managements (NPM) aus (Scherm 2012), sodass es unter anderem zu einer erhöhten Handlungsautonomie der Hochschulen kam (Andersen u. Wichard 2013). Insgesamt rückten somit die Werte der Humboldt'schen Universität immer mehr in den Hintergrund (Horneber u. Penz 2014).

Ende der 1960er Jahre wurden erstmals Hochschulgesetze in den einzelnen Bundesländern verabschiedet (Bultmann 2008) und 1976 trat das Hochschulrahmengesetz der Bundesrepublik Deutschland in Kraft (Edel 2006). In diesem wird die Freiheit der Lehre und des Studiums festgelegt (Edel 2006). Die Lehrfreiheit (§4 Abs. 3 Hochschulrahmengesetz 1976) umfasst unter anderem die Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie ihre inhaltliche und methodische Gestaltung. Weiterhin wurde hierin festgelegt, dass die Hochschule dazu berechtigt ist, eigenständig Entscheidungen über Forschung und Lehre zu treffen, solange diese sich auf den Lehr- und Forschungsbetrieb beziehen (Edel 2006). Bezüglich der Freiheit des Studiums (§4 Abs. 4, Hochschulrahmengesetz 1976) ist festgelegt, dass Studierende Lehrveranstaltungen sowie Schwerpunkte im Studium frei wählen können, dies jedoch nur im Rahmen der geltenden Studien- und Prüfungsordnung. Hieraus ergibt sich, dass die Rechte der Studierenden mithilfe der Studien- und Prüfungsordnungen durch die Hochschulen eingeschränkt werden und Lehrende im Rahmen ihrer Lehrfreiheit eigenständige Entscheidungen bezüglich der methodischen Gestaltung treffen konnten. Alles in allem entstanden somit durch die veränderten strukturellen Rahmenbedingungen sowie durch die rechtlichen Regelungen des Aufgabenbereichs der Hochschulen und der Rechte der Lehrenden (im Sinne der Lehrfreiheit) begünstigende Strukturen zur Festlegung einer nicht mehr nur informellen Anwesenheitspflicht.

Auf Basis der Lehrfreiheit entwickelte sich ein „Gewohnheitsrecht“, welches eine Regelung für den Umgang mit einer Anwesenheitsverpflichtung Studierender beschreibt:

„Der Student [die Studentin] hat grundsätzlich keine Anwesenheitspflicht in der Lehrveranstaltung. Ausnahmsweise kann eine solche Anwesenheitspflicht angeordnet werden. Es gibt Lehrveranstaltungen, bei denen der Erfolg grundsätzlich nur bei Anwesenheit erzielt werden kann. Das gilt z.B. bei Demonstrationen oder dann, wenn das Gespräch wesentlich für den Lehrerfolg ist. In diesen Fällen kann entweder das zuständige Kollegialorgan oder der Leiter [die Leiterin] der Veranstaltung im Rahmen seines [ihres] Rechts, die Methode der Lehrveranstaltung zu bestimmen, die regelmäßige Beteiligung zum Kriterium der erfolgreichen Beteiligung machen. Hat ein Student [eine Studentin] nicht regelmäßig teilgenommen, so kann ihm [ihr] der Schein verweigert werden. Dabei spielt die Frage, ob das Fernbleiben entschuldbar war, keine Rolle, weil es um den tatsächlichen Lehrerfolg, nicht um eine Zurechenbarkeit auf Seiten des Studenten [der Studentin] geht. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu betonen, daß [sic!] die Bestimmung einer Anwesenheitspflicht nicht beliebig getroffen werden darf, sondern nur insoweit als sie didaktisch begründbar ist“ (Thieme, 1986, Rn. 585, S. 650, 2004, Rn. 854, S. 628-629).

Dieses Vorgehen ist eine nach Thieme (2004, Rn. 366, 276) „gewöhnheitsrechtlich seit langem anerkannte Regel“. Lehrende konnten folglich auf Basis ihrer Lehrfreiheit eine Anwesenheitspflicht für ihre Lehrveranstaltung festlegen.

Durch die Bologna-Reform, die 1999 zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes initiiert und von 29 Regierungsvertretungen unterzeichnet wurde, wurde „das Studium in vielen Bereichen strukturierter, verschulter, praxisnäher und stärker an Zeiteffizienz orientiert“ (Horneber u. Penz 2014, 157). Neben der strukturellen Veränderung der Studiengänge in Bachelor- und Mastersysteme, wurde im Rahmen der Modularisierung ein Perspektivenwechsel

von einer Input- zu einer Outputorientierung vollzogen, sodass vermehrt Kompetenzen als Ergebnisse von Lern- und Bildungsprozessen fokussiert wurden (Maassen 2004). Insgesamt ergab sich durch diese Entwicklungen ein Paradoxon, welches die Verschulung des Studiums mit der Selbstständigkeit der Studierenden in den Blick nimmt. Friedauer & Hellinger (2014) sprechen von einer Double-Bind-Situation, die nicht aufzulösen ist: wie sollen gleichzeitig so viele Studierende wie möglich zu einem standardisierten Abschluss gebracht werden und selbstgesteuerte Bildungsprozesse möglich sein (ebd.)?

Zusätzlich zu den oben genannten begünstigenden Strukturen und Entwicklungen bildete die Umsetzung des Bologna-Prozesses einen förderlichen Rahmen für die Festlegung einer Anwesenheitspflicht. Horneber und Penz (2014) stellen heraus:

„[D]er verstärkte Einsatz von Anwesenheitspflichten im neuen System war zu einem großen Anteil allerdings weder Inhalt, noch Ziel der Reform. Im Gegenteil fanden die Anwesenheitspflichten in entsprechenden Kommunikatións und Rahmenvorgaben keinerlei Erwähnung, wurden aber dennoch wie selbstverständlich in Modulpläne und Prüfungsordnungen aufgenommen“ (Horneber & Penz, 2014, S. 157).

Das bis dahin geltende „Gewohnheitsrecht“, welches eine Festlegung von Anwesenheitspflichten auf alleiniger Basis der Lehrfreiheit erlaubte, wurde nun durch eine weitere Möglichkeit der Festlegung von Anwesenheitspflichten in Prüfungsordnungen erweitert. Trotz der Möglichkeit der Festlegung einer Anwesenheitspflicht in den Prüfungsordnungen gab es keine einheitliche explizite Regelung oder gesetzliche Grundlage für den Umgang mit einer möglichen Verpflichtung der Studierenden. Die Entscheidung, ob und wann eine Anwesenheit zum erfolgreichen Bestehen einer Lehrveranstaltung verpflichtend ist, lag beim Fachbereich, der diese Frage klären und gegebenenfalls in den Prüfungsordnungen festhalten konnte (Epping 2012).

Die im Zuge der Föderalismusreform 2006 initiierte „Hochschulfreiheit“, durch die die Bundesländer mehr Eigenständigkeit erlangten, unterstrich erneut die Freiräume der Universitäten (Scherer 2012) und stellte zusätzlich eine begünstigende Struktur zur Entwicklung einer Anwesenheitspflicht dar.

Um den Diskurs, der sich im Kontext der länderspezifischen Ausgestaltung der Hochschulbildung befindet, im Folgenden zu spezifizieren, wird das Bundesland Nordrhein-Westfalen herausgegriffen. Die Entwicklungen in NRW, die sich an diese zweite Phase angliedern, sind durch viele Wechsel in kurzer Zeit gekennzeichnet und ermöglichen einen Einblick in wesentliche Argumente des Diskurses.

1.3 Mahnung und Abschaffung einer allgemeinen Anwesenheitspflicht (Beispiel NRW) (Phase 3)

An welchen Standorten in NRW eine allgemeine Anwesenheitspflicht letztlich eingeführt wurde (z. B. in Prüfungsordnungen oder auf Basis der Lehrfreiheit) ist im Nachhinein nicht mehr rekonstruierbar. Die Entwicklung hat jedoch so weit geführt, dass das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung in NRW (MIWF) im Jahr 2011 einen Runderlass verfasste, der einen Richtungswechsel hin zu einer Abschaffung einer Anwesenheitspflicht ankündigte. In diesem Runderlass weist das Ministerium darauf hin, dass eine rechtliche Angreifbarkeit der eingesetzten Anwesenheitspflicht besteht, da diese als Zugangsvoraussetzung für Prüfungen oder das Bestehen einer Prüfung u. a. einen Eingriff in die Studierfreiheit (§4 Abs. 2, Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen Hochschulgesetz 2014, 3) darstelle (Runderlass zu Anwesenheitspflichten 2011). Das Ministerium weist ausdrücklich die bestehende Lehrfreiheit zurück („eine Anwesenheitsverpflichtung [darf] nicht durch die jeweils lehrende Person eingeführt werden“, ebd.) und legt dar, dass Anwesenheit nur dann festgelegt werden darf,

„wenn in Ansehung der Art der Veranstaltung und des mit ihr angestrebten Lernziels die Anwesenheit geeignet ist, das Erreichen des Lernziels zu fördern, wenn die Anwesenheit für das Erreichen des Lernziels erforderlich ist und wenn das Lernziel nicht durch mildere Mittel [z. B. Selbststudium] erreicht werden kann“ (Runderlass zu Anwesenheitspflichten, 2011).

Aufbauend auf diesen Runderlass wurde durch die Landesregierung im Jahr 2014 ein Passus zum Verbot allgemeiner Anwesenheitspflicht in das Hochschulzukunftsgesetz integriert:

„Eine verpflichtende Teilnahme der Studierenden an Lehrveranstaltungen darf als Teilnahmevoraussetzung für Prüfungsleistungen nicht geregelt werden, es sei denn, bei der Lehrveranstaltung handelt es sich um eine Exkursion, einen Sprachkurs, ein Praktikum, eine praktische Übung oder eine vergleichbare Lehrveranstaltung“ (§64 Abs. 2a, Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen Hochschulgesetz, 2014).

Zur Begründung werden durch das MIWF unterschiedliche Argumente angeführt. Insbesondere die Eigenverantwortlichkeit und die Vielfalt der Studierenden (z. B. Erwerbstätige) werden als wichtige zu berücksichtigende Merkmale beim Verbot einer allgemeinen Anwesenheitspflicht herausgestellt (Wortlaut der Begründung zu § 64 Absatz 2a des Hochschulgesetzes 2014). Zudem sieht das Ministerium die Konsequenzen, die sich aus einer fehlenden Anwesenheitspflicht ergeben, als Qualitätskriterien zur Beurteilung der Lehre an:

„die Hochschulen [werden] besser in die Lage versetzt, durch die insbesondere didaktische Qualität ihrer Lehrveranstaltungen eine Teilnahme an derselben zu generieren und damit zugleich Informationen über die Güte ihres Lehrgeschehens zu erhalten. Es gilt die Vermutung, dass eine qualitativ hochwertige Lehre eine Anwesenheit der Studierenden von selbst bewirken wird“ (Wortlaut der Begründung zu § 64 Absatz 2a des Hochschulgesetzes, 2014)

Weiterhin werden alternative (auch digitale) Lernformen angeführt (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014).

1.4 Aufhebung des Verbots und Festlegung der Verantwortung der Hochschulen für die Entscheidung über die Sinnhaftigkeit einer Anwesenheitspflicht (Beispiel NRW) (Phase 4)

Ein erneuter Wechsel der Landesregierung NRWs führte zu einer Novellierung des geltenden Hochschulgesetzes. Ab dem Wintersemester 2019/2020 wird das bis dahin geltende Verbot einer allgemeinen Anwesenheitspflicht mit Blick auf mehr Autonomie und Gestaltungskraft der Hochschulen (Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019) aufgehoben:

„Das gesetzliche Verbot der Anwesenheitspflicht entfällt. Bei welchen Veranstaltungen Anwesenheitspflichten sinnvoll sind, entscheiden die Lehrenden und Lernenden vor Ort künftig gemeinsam in den Hochschulgremien, insbesondere im Studienbeirat, der je zur Hälfte aus Lehrenden und Lernenden besteht und weiterhin obligatorisch bleibt.“ (Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019).

Hierdurch wird deutlich, dass die Fachbereiche zukünftig aushandeln werden, inwiefern eine verpflichtende Anwesenheit sinnvoll erscheint. Es ist anzunehmen, dass die Diskussion um eine Anwesenheitspflicht nicht zuletzt in den Gremien wieder vermehrt in den Fokus rücken wird. Alles in allem zeigt der kurze Einblick in den Diskurs um Anwesenheitspflicht, dass unterschiedliche gesellschaftliche, politische und rechtliche Strukturen und Entwicklungen die Einführung und das Verbot einer Anwesenheitspflicht prägten. Es wird eine Vielzahl an Argumenten zur Begründung und Ablehnung einer Anwesenheitspflicht angeführt, von der hier nur ein kleiner Teil präsentiert werden konnte. Es fällt auf, dass diese Argumente Aspekte der

Qualität akademischer Bildung umfassen (z. B. Persönlichkeitsbildung, Selbstständigkeit, vergleichbare Abschlüsse, Lehrqualität). Es werden entweder Resultate von Lernprozessen (z. B. Erlernen fachspezifischer Grundalgen), rechtliche Grundlagen mit ihren Folgen für den Lehr-/Lernbetrieb (z. B. Lernfreiheit, Studienerfolg soll durch Hochschule gefördert werden) oder die Ausgestaltung der Bildungs-/Lernprozesse (z. B. didaktische Qualität, Strukturierung des Studiums) beschrieben. So können die Argumente aus dem Diskurs insgesamt drei Bereichen zugeordnet werden: (1) (Lern-)Ergebnisse von Studium und Lehre, (2) Rechte und Verantwortlichkeiten sowie (3) Gestaltung von Studium und Lehre (vgl. Tab. 1).

Bereich	Argumentation (Beispiele)	Merkmal der Hochschulbildung
(Lern-)Ergebnisse von Studium und Lehre	Akademische Freiheit i. S. Humboldts (gegen Anwesenheitspflicht, AWP; Horneber u. Penz 2014)	Förderung eines uneingeschränkten Strebens nach Erkenntnis
	Einübung des wissenschaftlichen Diskurses als primäres Lernziel (für AWP; Goebel 2014)	Einübung des wissenschaftlichen Diskurses in Lehrveranstaltungen
Rechte und Verantwortlichkeiten	Der Vielfalt der Studierenden soll Rechnung getragen werden (gilt insbesondere für einkommensschwache Studierende) (gegen AWP; MIWFa 2014)	Sicherung der Studierbarkeit insbesondere für einkommensschwache Studierender
	Sicherung des Studienerfolgs durch die Hochschulen [für AWP; Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen Hochschulgesetz (2014)]	Übernahme von Mitverantwortung für die Ergebnisse des Studien- und Lerngeschehens durch die Hochschule
Gestaltung von Studium und Lehre	Paradoxon Verschulung vs. Selbstorganisation der Studierenden (gegen AWP; Friedauer u. Hellinger 2014)	Freie und selbstgesteuerte Bildungsprozesse
	spezielle Techniken oder Fähigkeiten können nur ortsgebunden bei körperlicher Anwesenheit erlernt werden (für AWP; z. B. Goebel 2014)	Vermittlung spezieller Techniken und Fähigkeiten in Exkursionen, Sprachkursen, Praktika und praktischen Übungen

Tab. 1.: Übersicht über inhaltliche Bereiche der Argumente aus dem Diskurs

2 Empirische Studie zur Darstellung der inneruniversitären Wahrnehmung

Die kurze Darstellung des Diskurses hat gezeigt, dass sich Akteur*innen u. a. aus Politik und Hochschule beteiligen. Zwar werden Argumente auch durch Lehrende und Studierende, z. B.

durch den Allgemeinen Studierendenausschuss oder die Hochschulrektorenkonferenz angeführt, jedoch bleibt offen, inwiefern diese jeweils stellvertretenden Organisationen die Einschätzungen von Lehrenden und Studierenden in dieser detaillierten Frage um Anwesenheitspflicht wirklich breit repräsentieren. Daher stellt sich die Frage, inwiefern Lehrende und Studierende als Hochschulakteur*innen aktuell die im Diskurs angeführten Merkmale als Merkmale guter akademischer Bildung erachten? Inwiefern bewerten sie eine verpflichtende Anwesenheit als bedeutsam für die Sicherung der identifizierten Qualitätskriterien? Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde eine empirische Studie durchgeführt, die im Folgenden vorgestellt wird.

2.1 Datenerhebung und Stichprobe

Im Juli 2017 wurde eine quantitative online-Befragung von Studierenden und Lehrenden an einer Universität in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Die Befragten wurden über die offiziellen E-Mailverteiler kontaktiert. Insgesamt nahmen 805 Personen teil, davon 220 Studierende und 585 Lehrende, was bei den Lehrenden einer Rücklaufquote von 10% und bei den Studierenden einer Quote von 0,05% entspricht. Die befragten Studierenden waren im Schnitt 24 Jahre alt (min. 18, max. 60, $SD^1 = 4.40$) und befanden sich im sechsten Semester (min. 1, max. 20, $SD = 3.67$). Knapp über die Hälfte sind weiblich (54%), 38% sind männlich und 9% machten keine Angabe zum Geschlecht. Die meisten der befragten Studierenden befinden sich im Bachelorstudiengang (55%; 23% Master, 12% Staatsexamen, 10% sonstige). Weiterhin übt der Großteil einen Nebenjob aus (58%). Die befragten Lehrenden sind im Schnitt 40 Jahre alt (min. 24, max. 73, $SD = 11.63$). Knapp unter der Hälfte sind männlich (47%), 37% sind weiblich und 16% machen keine Angabe zum Geschlecht. Die befragten Lehrenden weisen durchschnittlich 11 Jahre Berufserfahrung auf (min. 0, max. 47, $SD = 9.53$). Der Großteil der befragten Lehrenden ist über eine Stelle als wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in beschäftigt (63%), 22% haben eine Professur inne, 10% sind Lehrkraft für besondere Aufgaben und 6% stehen in einem sonstigen Beschäftigungsverhältnis, führen zum Beispiel einen Lehrauftrag aus. Bezüglich der Fächerverteilung zeigt sich, dass die meisten Studierenden und Lehrenden ein oder mehrere Fächer in den Sprach- und Kulturwissenschaften studieren (45%) bzw. dort Lehre (52%) anbieten.

2.2 Erhebungsinstrument und Datenauswertung

Faktorbezeichnung	Anzahl Items	Beispiel-Item Das Merkmal ist Bestandteil eines guten Studiums (1=stimme gar nicht zu, 4=stimme voll zu)	Cronbach's Alpha
Förderung fachlicher und diskursiver Kompetenzen	7	Förderung der Fähigkeit des (fach-) wissenschaftlichen Austauschs in Lehrveranstaltungen	.81
Förderung überfachlicher Kompetenzen	3	Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Studierenden	.61

¹ SD = standard deviation / Standardabweichung

Sicherung des Outputs durch die Hochschule	2	Übernahme von Mitverantwortung für die Ergebnisse des Studien- und Lerngeschehens durch die Hochschule	.53
Strukturelle Ausgestaltung des Studiums	5	klare Strukturierung des Studiums	.79
Unterstützungsstrukturen für benachteiligte Studierende	3	Unterstützung der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit durch die Ausgestaltung des Studiums	.77
selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln der Studierenden	5	Ermöglichung eines selbst- und eigenverantwortlichen Handelns der Studierenden	.71
methodisch-didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen	3	hohe didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen	.65

Tab. 2.: Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse.

Zur Entwicklung des Erhebungsinstruments wurden aus den Argumenten des Diskurses die dahinterliegenden Merkmale akademischer Bildung abgeleitet und in 33 Items überführt. Die Befragten sollten auf einer vierstufigen Skala einschätzen, (a) inwiefern sie das jeweilige Merkmal als Merkmal eines guten Studiums wahrnehmen und (b) welche Relevanz eine allgemeine Anwesenheitspflicht für die Sicherung dieses Merkmals hat (hinderlich [-1], bedeutungslos [0], förderlich [1]). In Tabelle 2 sind die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalysen dargestellt.

Für die Auswertung der quantitativen Daten wurden zunächst für die Darstellung der Einschätzungen der Studierenden und Lehrenden Häufigkeitsanalysen durchgeführt. Um darauf aufbauend mögliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen feststellen zu können, wurden *t*-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Hierbei wurde teilweise aufgrund der fehlenden Varianzhomogenität auf den Welch-Test zurückgegriffen. Für die Auswertung der Daten des zweiten Teils des Erhebungsinstruments wurde zuvor festgelegt, dass Werte unter $-1/3$ als Indiz für eine hinderliche, von $-1/3$ bis $+1/3$ für eine indifferente und über $1/3$ für eine förderliche Einschätzung einer allgemeinen Anwesenheitspflicht für die jeweiligen Merkmale gewertet werden.

2.3 Ergebnisse der quantitativen Befragung

2.3.1 Wichtigkeit der Merkmale für ein „gutes“ Studium

Insgesamt zeigen die Ergebnisse des ersten Befragungsteils, dass durchschnittlich alle Merkmale (eher) als Bestandteil eines guten Studiums eingeschätzt werden, da alle Einschätzungen oberhalb des theoretischen Mittelwertes von 2.5 liegen (vgl. Tab. 3).

Teilbereich	gesamt	Studierende	Lehrende	Effektstärke
Förderung von fachlichen und diskursiven Kompetenzen	$M = 3.64$ $SD = 0.39$	$M = 3.40$ $SD = 0.43$	$M = 3.72$ $SD = 0.33$	$ d = 0.89$

Förderung von überfachlichen Kompetenzen	$M = 3.36$ $SD = 0.50$	$M = 3.28$ $SD = 0.53$	$M = 3.39$ $SD = 0.49$	$ d = 0.23$
Sicherung des Outputs durch die Hochschule	$M = 3.00$ $SD = 0.69$	$M = 2.96$ $SD = 0.66$	$M = 3.02$ $SD = 0.70$	
Strukturelle Ausgestaltung des Studiums	$M = 2.89$ $SD = 0.64$	$M = 3.11$ $SD = 0.66$	$M = 2.81$ $SD = 0.62$	$d = 0.48$
Unterstützungsstrukturen für benachteiligte Studierende	$M = 3.35$ $SD = 0.66$	$M = 3.41$ $SD = 0.59$	$M = 3.33$ $SD = 0.68$	
selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln der Studierenden	$M = 3.47$ $SD = 0.43$	$M = 3.51$ $SD = 0.45$	$M = 3.46$ $SD = 0.42$	
methodisch-didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen	$M = 3.39$ $SD = 0.53$	$M = 3.39$ $SD = 0.49$	$M = 3.39$ $SD = 0.55$	

Tab. 3: Ergebnisse der Einschätzung der Merkmale für ein „gutes“ Studium (1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme voll zu).

Die geringste Zustimmung liegt für die strukturelle Ausgestaltung des Studiums vor ($M = 2.89$, $SD = 0.64$). Die Vergleichbarkeit der Struktur und der Abschlüsse an mehreren Hochschulen sowie die klare Strukturierung, Zeiteffizienz und der Berufsbezug des Studiums werden durch Lehrende und Studierende eher als Bestandteile guter akademischer Bildung betrachtet. Der Faktor mit der höchsten Zustimmung ist die Förderung der fachlichen und diskursiven Kompetenzen ($M = 3.64$, $SD = 0.39$). Lehrende und Studierende sehen die Förderung der Fähigkeiten der Studierenden zum wissenschaftlichen Austausch, das Erlernen fachspezifischer Grundlagen sowie die wissenschaftliche Interaktion (u. a.) als bedeutsam für ein gutes Studium an.

Werden die Angaben zwischen Lehrenden und Studierenden verglichen, ergeben sich für die fachlichen/diskursiven, die überfachlichen Kompetenzen sowie für die strukturelle Ausgestaltung des Studiums signifikante Mittelwertunterschiede (vgl. auch Abb. 2). Wie bereits dargestellt, sehen Studierende und Lehrende die Förderung der fachlichen/diskursiven Kompetenzen mit hoher Zustimmung als Bestandteil eines guten Studiums an. Es ergibt sich hierbei ein starker Unterschied dahingehend, dass Lehrende diesen Faktor eher als Studierende als Bestandteil eines guten Studiums ansehen [$t(321,557) = -10.06$, $p < .001$; $M_{Lehr} = 3.72$; $M_{Stu} = 3.40$; $|d| = 0.89$]. Die überfachlichen Kompetenzen werden insgesamt ebenso als Bestandteil eines guten Studiums bewertet, wobei diesem die Lehrenden mit einem kleinen Effekt signifikant eher zustimmen im Vergleich zu den Studierenden [$t(800) = -2.89$, $p < .05$; $M_{Lehr} = 3.39$; $M_{Stu} = 3.28$; $|d| = 0.23$]. Das bedeutet, dass die Weiterentwicklung der Persönlichkeit, die Stärkung des selbstständigen Handelns und der Eigenverantwortlichkeit der Studierenden sowie die Förderung der sozialen Vernetzung der Studierenden untereinander durch Lehrende eher als Bestandteil eines guten Studiums gesehen wird. Die strukturelle Ausgestaltung des Studiums wird insgesamt als Bestandteil eines guten Studiums angesehen, wobei die Studierenden im Vergleich zu den Lehrenden diese eher als Merkmal eines guten Studiums erachten [$t(800) = 6.061$, $p < .001$; $M_{Lehr} = 2.81$; $M_{Stu} = 3.11$]. Dieser Unterschied weist einen mittleren Effekt auf ($d = 0.48$). Es ist anzumerken, dass die Studierenden zwar die strukturelle Ausgestaltung eher als die Lehrenden fokussieren, sie dennoch eher die Förderung der fachlichen und diskursiven Fähigkeiten als die strukturelle Ausgestaltung als Merkmal guter akademischer Bildung ansehen.

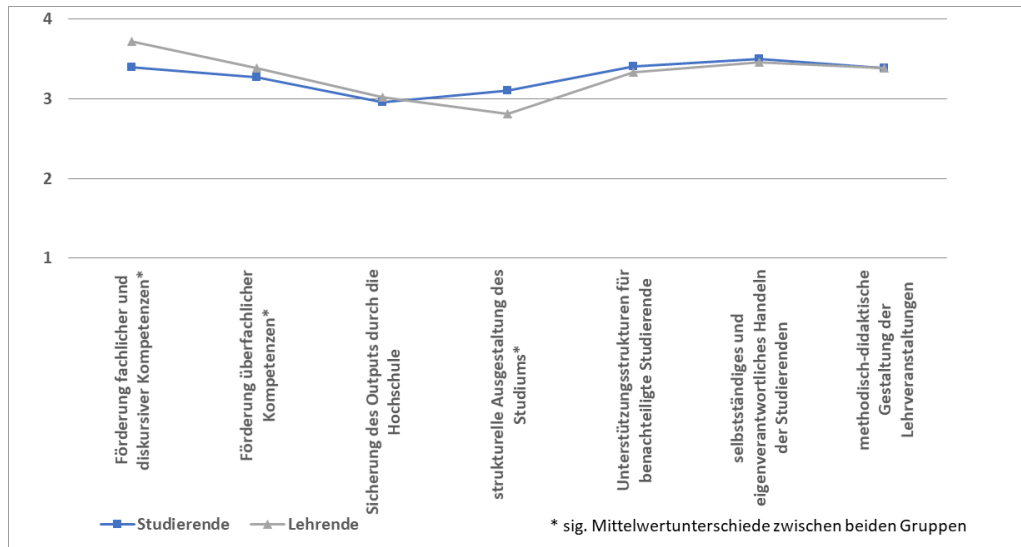


Abb. 2: Ergebnisse zur Einschätzung der Merkmale als Bestandteil eines „guten“ Studiums (1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme voll zu). Quelle: Eigene Darstellung.

2.3.2 Relevanz der Anwesenheitspflicht

Bei der Frage danach, inwiefern eine Anwesenheitspflicht für die Sicherung der Qualitätsmerkmale förderlich, hinderlich oder bedeutungslos ist, liegen insgesamt für zwei Faktoren eine förderliche Einschätzung sowie für alle übrigen Faktoren eine Einschätzung als bedeutungslos vor, wobei überall signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Lehrenden und Studierenden außer für den Faktor der Unterstützungsstrukturen vorliegen.

Lehrende und Studierende sehen eine allgemeine Anwesenheitspflicht insgesamt als förderlich für die Sicherung der Förderung der fachlichen/diskursiven Kompetenzen sowie des Outputs durch die Hochschule an, wobei die Anwesenheitspflicht am förderlichsten für die Sicherung der Förderung der fachlichen/diskursiven Kompetenzen eingeschätzt wird ($M = 0.65$; $SD = 0.43$). Die Sicherung des Outputs durch die Hochschule, d. h. die Übernahme der Mitverantwortung der Hochschule für die Ergebnisse des Studien- und Lerngeschehens sowie die Sicherung eines erfolgreichen Studienabschlusses, wird aus Sicht der Befragten eher durch eine Anwesenheitspflicht gefördert ($M = 0.48$; $SD = 0.51$).

Bei der Beurteilung der allgemeinen Anwesenheitspflicht fällt insgesamt auf, dass sich Unterschiede mittlerer Stärke in den Einschätzungen zwischen Lehrenden und Studierenden ergeben: Die Lehrenden schätzen eine allgemeine Anwesenheitspflicht signifikant förderlicher für die Sicherung der Förderung von fachlichen und diskursiven Kompetenzen [$t(338,778) = -8.377$, $p < .001$; $M_{Lehr} = 0.73$; $M_{Stu} = 0.44$; $|d| = 0.72$], des Outputs durch die Hochschule [$t(800) = -8.193$, $p < .001$; $M_{Lehr} = 0.56$; $M_{Stu} = 0.25$; $|d| = 0.65$] und die methodisch-didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung [$t(423,950) = -6.983$, $p < .001$; $M_{Lehr} = 0.33$; $M_{Stu} = 0.09$; $|d| = 0.53$] ein (vgl. Abb. 3). Im Schnitt sehen die Studierenden eine Anwesenheitspflicht für die Sicherung der methodisch-didaktischen Ausgestaltung als bedeutungslos an ($M_{Stu} = 0.09 < 1/3$). Die Einschätzung der Lehrenden liegt ganz am oberen Rand des von uns als „bedeutungslos“ benannten Intervalls ($M_{Lehr} = 0.33 = 1/3$).

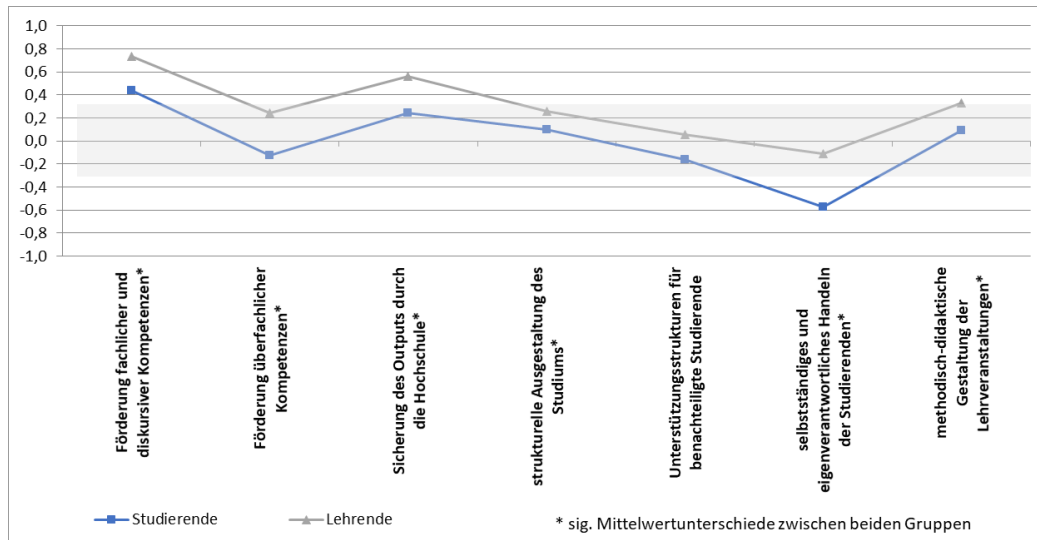


Abb. 3: Ergebnisse zur Einschätzung einer Anwesenheitspflicht als förderlich (> 1/3), hinderlich (< -1/3) oder bedeutungslos (-1/3 bis +1/3, markierter Bereich) für die Sicherung des jeweiligen Qualitätsmerkmals. Quelle: Eigene Darstellung.

Der stärkste Unterschied bei den Einschätzungen zwischen Lehrenden und Studierenden bezüglich einer Anwesenheitspflicht ergibt sich bei dem Qualitätsmerkmal des selbstständigen und eigenverantwortlichen Handelns. Insgesamt wird zwar eine allgemeine Anwesenheitspflicht zur Sicherung dieses Merkmals, d. h. für die selbstständige Planung und Gestaltung des Studiums, freie und selbstgesteuerte Bildungsprozesse, selbst- und eigenverantwortliches Handeln allgemein, die Wahl und Nutzung individueller Lern- und Arbeitsformen (z. B. Selbststudium) sowie die Selbstverantwortlichkeit für den Studienerfolg, als bedeutungslos angesehen ($M = -0.24$; $SD = 0.59$). Es fällt jedoch auf, dass die Studierenden eine allgemeine Anwesenheitspflicht signifikant unterschiedlich zur Einschätzung der Lehrenden als hinderlich für die Sicherung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Handelns beschreiben, wobei ein starker Effekt vorliegt [$t(499,689) = -11.780$, $p < .001$; $M_{Lehr} = -0.11$; $M_{Stu} = -0.58$; $|d| = 0.83$].

Für die Sicherung der überfachlichen Kompetenzen, der strukturellen Ausgestaltung des Studiums und der Unterstützungsstrukturen für benachteiligte Studierende wird eine allgemeine Anwesenheitspflicht insgesamt als bedeutungslos eingeschätzt [$M_{überfachlich} = 0.14$; $SD = 0.53$; $M_{strukturell} = 0.22$; $SD = 0.39$; $M_{Unterstützung} = 0.00$; $SD = 0.51$]. Sowohl für die Sicherung der überfachlichen Kompetenzen als auch für die Sicherung der strukturellen Ausgestaltung des Studiums sehen die Studierenden eine allgemeine Anwesenheitspflicht mit einem mittleren bzw. kleinen Effekt im Schnitt weniger förderlich an als die Lehrenden, wobei beide Angaben um Null herum liegen und somit eine Einschätzung als bedeutungslos repräsentieren [überfachliche Kompetenzen: $t(800) = -9.051$, $p < .001$; $M_{Lehr} = 0.24$; $M_{Stu} = -0.12$; $|d| = 0.72$; strukturelle Ausgestaltung: $t(800) = -5.386$, $p < .001$; $M_{Lehr} = 0.26$; $M_{Stu} = 0.10$; $|d| = 0.43$]. Für die Unterstützungsstrukturen liegen keine Gruppenunterschiede hinsichtlich der Einschätzung einer allgemeinen Anwesenheitspflicht vor.

3 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Insgesamt wurde herausgestellt, dass der Diskurs um Anwesenheitspflicht bereits seit Beginn der Universitäten besteht. Vielfältige außeruniversitäre Strukturen und Entwicklungen sowie Perspektiven von unterschiedlichen Akteur*innen nehmen hierbei Einfluss auf die Argumente zur Begründung oder Ablehnung einer Anwesenheitspflicht. Die Strukturierung des Diskurses anhand der vier Phasen ist ein erster Schritt, die vielfältigen Einflüsse zu bündeln. Hierauf aufbauend konnte herausgestellt werden, dass es Entwicklungen gab, die die Einführung einer allgemeinen Anwesenheitsverpflichtung begünstigten und Entwicklungen, die zu einer Abschaffung dieser Festlegung führten. Weiterhin wurde gezeigt, dass die vielfältigen Argumente, die im Diskurs zur Begründung oder Ablehnung einer Anwesenheitspflicht angeführt wurden, Merkmale akademischer Bildung umfassen. Zur Prüfung der Frage, inwiefern Lehrende und Studierende aktuell die im Diskurs genannten Merkmale als Qualitätsmerkmale akademischer Bildung erachten und eine Anwesenheitspflicht zu deren Sicherung als förderlich, hinderlich oder bedeutungslos ansehen, wurde eine empirische Studie konzipiert.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Lehrende und Studierende alle Merkmale akademischer Bildung, die im Diskurs angeführt werden, als relevante Qualitätsmerkmale einschätzen. Die Förderung von Kompetenzen (fachlich, diskursiv und überfachlich), die Sicherung des Outputs durch die Hochschule, die strukturelle Ausgestaltung des Studiums, Unterstützungsstrukturen für benachteiligte Studierende, das selbstständige und eigenverantwortliche Handeln der Studierenden sowie die methodisch-didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen sind nach Einschätzung der Befragten Aspekte eines guten Studiums bzw. guter Studienbedingungen. Lehrende sehen hierbei mehr als die Studierenden die Förderung der fachlichen und diskursiven sowie überfachlichen Kompetenzen als Merkmale eines guten Studiums an. Dieses Ergebnis kann vermutlich auf die berufliche Rolle der Lehrenden zurückgeführt werden, die unter anderem die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten beinhaltet. Die Studierenden, die diese Kompetenzen zu erlernen haben, sehen diese zwar nicht so bedeutsam wie die Lehrenden an, jedoch schätzen sie diese ebenso als Qualitätsmerkmal ein. Das Merkmal der strukturellen Ausgestaltung des Studiums sehen beide Gruppen eher als Qualitätsmerkmal an, wobei die Gruppe der Studierenden dieses stärker fokussiert. Insbesondere bei der Einschätzung des Berufsbezugs des Studiums als Merkmal eines guten Studiums zeigt sich ein Unterschied ($M_{Lehr} = 2.6, SD = 0.89; M_{Stu} = 3.03, SD = 0.97$). Dies könnte beispielsweise daran liegen, dass die Studierenden das Studium als Vorbereitung auf den Beruf betrachten, was Lehrende so weniger in den Blick nehmen.

Alles in allem liegen entweder Gruppenunterschiede bezüglich eines Merkmals vor, das sowohl durch Studierende als auch durch Lehrende mit hoher Zustimmung als ein Bestandteil eines guten Studiums gewertet wird oder es bestehen nur kleine Gruppenunterschiede. Insgesamt zeigt sich somit, dass die im jahrelangen Diskurs angeführten Argumente auch zum jetzigen Zeitpunkt aktuell und relevant in der Frage um die Qualität des Studiums sind.

Die Einschätzung inwiefern eine allgemeine Anwesenheitspflicht die Sicherung der identifizierten Qualitätskriterien gewährleistet, fällt je nach Merkmal unterschiedlich aus. Eine Anwesenheitspflicht wird insgesamt als positiv für die Förderung von fachlichen und diskursiven Kompetenzen der Studierenden und für die Sicherung des Outputs durch die Hochschule angesehen. Bei der Förderlichkeit einer Anwesenheitspflicht für die Förderung der Kompetenzen (fachlich/diskursiv) und der Sicherung des Outputs durch die Hochschule liegen zwar Gruppenunterschiede vor, jedoch sehen sowohl Lehrende als auch Studierende eine Anwesenheitspflicht eher als förderlich an ($M > 1/3$). Bei der methodisch-didaktischen Gestaltung sehen die Lehrenden eine Anwesenheitspflicht knapp als bedeutungslos an ($M = 0.33$), die Studierenden betrachten diese als bedeutungslos ($M = 0.09$). Dieser Unterschied kann möglicherweise auf die Ausübung der beruflichen Rolle der Lehrenden zurückgeführt werden, da eine Anwesenheitspflicht eher eine Planungssicherheit bezüglich der Anzahl der Teilnehmenden und somit möglichen einsetzbaren Methoden mit sich bringt. Mithilfe ergänzend erhobener qualitativer Daten zur Erfassung der Einstellungen von Lehrenden und Studierenden

zur Anwesenheitspflicht, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2014) ausgewertet wurden, kann diese Vermutung bestärkt werden. Die qualitativen Daten zeigen, dass 19% der Argumente, die Lehrende mit einer positiven Einstellung anführen, der methodisch-didaktischen Gestaltung zugeordnet werden können, z. B.:

„Ich spreche mich ausdrücklich für eine Anwesenheitspflicht aus. Im Sinne der Qualitätssicherung des Lehrangebots und der Gewährleistung der Planbarkeit der Lehre für den Lehrenden sowie der Gewährleistung von Lernmöglichkeiten für die Lernenden sehe ich keine vernünftigen Argumente die [...] gegen die Anwesenheitspflicht sprechen“ (Lehr32_2pos&0neg; eigene qualitative Studie).

Die qualitativen Daten der Studierenden bezogen sich nur zu 10% auf dieses Qualitätsmerkmal.

Eine Anwesenheitspflicht wird insgesamt zwar als annähernd bedeutungslos für das selbstständige und eigenverantwortliche Handeln der Studierenden herausgestellt und dieses Merkmal weist im Vergleich zu den anderen Merkmalen in beiden Gruppen jeweils den geringsten Mittelwert auf. Im Gruppenvergleich sehen jedoch die Studierenden eine Anwesenheitspflicht eindeutig als hinderlich zur Sicherung dieses Qualitätsmerkmals an, die Lehrenden schätzen eine Anwesenheitspflicht für das selbstständige und eigenverantwortliche Handeln eher als bedeutungslos ein ($M_{Lehr} = -0.11$; $M_{Stu} = -0.58$). Dies deutet darauf hin, dass sich Studierende durch eine Anwesenheitspflicht eingeschränkt fühlen. Lehrende scheinen dies nicht so wahrzunehmen. Es lässt sich vermuten, dass sie auch bei einer Anwesenheitspflicht vielfältige Möglichkeiten der Selbstbestimmung der Studierenden hinsichtlich der Ausgestaltung des Studiums sehen. Die ersten Ergebnisse der Auswertung der qualitativen Daten zeigen jedoch nur vereinzelt, dass Lehrende, die eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber einer Anwesenheitspflicht haben, genügend Wahlmöglichkeiten für Studierende auch mit Anwesenheitspflicht sowie eine Anwesenheitspflicht als Antwort auf eine mangelnde Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sehen. Die Lehrenden mit einer negativen Haltung gegenüber der Anwesenheitspflicht äußern genau die oben dargestellte Sichtweise der Studierenden, beispielsweise eine Einschränkung der Eigenverantwortung, jedoch vermehrt mit dem Zusatz, dass sie dann auch für die Konsequenzen verantwortlich sind (z. B. „Die Studierenden sind erwachsen und sollten selbst entscheiden können, ob und was sie lernen möchten. Letztendlich zählt das Prüfungsergebnis für den Studienabschluss.“ [Lehr8_2neg&0pos; eigene qualitative Studie]).

Für weitergehende Untersuchungen könnte es daher wichtig sein, zunächst die allgemeine Einstellung zur Anwesenheitspflicht zu erfassen, um die Einschätzungen zur Bedeutsamkeit der Anwesenheitspflicht bezüglich der Sicherung der Qualitätsmerkmale zwischen Personen mit unterschiedlichen Einstellungen differenzieren zu können. Die Ausdifferenzierung innerhalb der Gruppe der Studierenden und innerhalb der Gruppe der Lehrenden würde somit ein komplexeres Bild bezüglich der Einschätzung geben, inwiefern die Befragten eine Anwesenheitspflicht als förderlich, hinderlich oder bedeutungslos ansehen.

Eine allgemeine Anwesenheitspflicht wird für die Sicherung des Qualitätsmerkmals der Förderung der überfachlichen Kompetenzen insgesamt als eher bedeutungslos angesehen (trotz eines kleinen signifikanten Unterschieds zwischen beiden Gruppen). Die Förderung fachlicher und diskursiver Kompetenzen, scheint somit eher durch eine Anwesenheitspflicht gesichert zu werden als die Förderung überfachlicher Kompetenzen. Das Erlernen des (fach-)wissenschaftlichen Austauschs, fachspezifischer Grundlagen, der Anwendung fachwissenschaftlicher Methoden (u. a.) wird nach Einschätzung der Befragten eher durch eine Anwesenheitspflicht gefördert als die Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Studierenden, die Stärkung des selbstständigen Handelns und die soziale Vernetzung der Studierenden untereinander.

Über alle Qualitätskriterien hinweg, schätzen die Studierenden eine allgemeine Anwesenheitspflicht weniger förderlich im Vergleich zu den Lehrenden ein (bis auf die Unterstützungsstrukturen auch signifikant). Auch dies könnte darauf hindeuten, dass sie im Schnitt eine kritischere Einstellung haben, da sie direkt durch die Anwesenheitspflicht in ihrer alltäglichen Lebensgestaltung beeinflusst werden – im Gegensatz zu den Lehrenden, für die eine Anwesenheitspflicht der Studierenden nur den Berufsalltag betrifft. Zudem stellt sich die Frage,

inwiefern Lehrende überhaupt negative Effekte einer Anwesenheitspflicht erleben, da auch keine Kontrollpflicht über Anwesenheitslisten o. Ä. gesetzlich vorgeschrieben ist.

Alles in allem zeigen die Ergebnisse, dass für die Sicherung vieler Qualitätsmerkmale eine Anwesenheitspflicht sowohl für Studierende als auch für Lehrende als eher bedeutungslos betrachtet wird. Bei der Sicherung des selbstständigen und eigenständigen Studiums sehen die Lehrenden eine Anwesenheitspflicht ebenso als bedeutungslos an. Darüber hinaus sehen Lehrende und Studierende die Anwesenheitspflicht als förderliches Mittel zur Sicherung der Förderung der fachlichen/diskursiven Kompetenzen an. Dies deutet darauf hin, dass Argumente, die beispielsweise die Landesregierung zur Begründung des Verbots von Anwesenheitspflichten anführte, z. B. dass die Anwesenheitspflicht abgeschafft wurde, da insbesondere einkommensschwache Studierende durch diese benachteiligt würden (Wortlaut der Begründung zu § 64 Absatz 2a des Hochschulgesetzes 2014), so durch die Hochschulakteur*innen gar nicht wahrgenommen werden, da sie wie gezeigt die Sicherung von Unterstützungsstrukturen für Studierende unabhängig einer Anwesenheitspflicht als wichtig erachten. Teilweise werden somit im Diskurs um Anwesenheitspflicht Scheinargumente genutzt, die aus der Sicht der betroffenen Akteur*innen gar nicht relevant für die Frage um eine verpflichtende Anwesenheit sind.

Der Fokus der (politischen) Argumentationen um Anwesenheitspflicht sollte somit auf den herausgestellten Bereichen liegen: Anwesenheitspflicht ist aus Sicht der Lehrenden und Studierenden förderlich für die Sicherung der Förderung von fachlichen/diskursiven Kompetenzen und hinderlich für die Sicherung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Handelns der Studierenden. Es entsteht ein Paradoxon bei der Frage, welches dieser Argumente bei der Beurteilung einer Sinnhaftigkeit einer Anwesenheitspflicht einen höheren Stellenwert einnimmt. Es kann vermutet werden, dass das Bildungsverständnis vermehrt in den Fokus rückt oder dass ein Aushandlungsprozess zu strukturellen Anpassungen führen könnte, wie beispielsweise Anwesenheitspflicht für bestimmte Lehrveranstaltungstypen festzulegen und für andere zu verbieten.

Weiterhin verdeutlichen die unterschiedlichen Einschätzungen von Studierenden und Lehrenden, dass bei der Frage und der Diskussion über die Sinnhaftigkeit einer Anwesenheitspflicht beide Perspektiven berücksichtigt werden sollten, damit beide Gruppen ihre Einschätzungen äußern können und gemeinsam nach einer Lösung gesucht werden kann. Denn sowohl Lehrende als auch Studierende sind Mitglieder der Hochschule (§9, Abs. 1, Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen Hochschulgesetz 2014) und im Studienbeirat vertreten, welcher in NRW zukünftig über die Anwesenheitspflicht beraten wird (Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen 2019).

Methodenkritisch ist anzuführen, dass die Rücklaufquote insbesondere der Studierenden sehr gering ausfällt. Eine breitere, bestenfalls repräsentative Stichprobe wäre für eine anschließende Forschung wünschenswert. Weiterhin kann die Aufteilung des Wertebereichs zur Bestimmung, ob eine Anwesenheitspflicht für die Merkmale förderlich ($> 1/3$), hinderlich ($< -1/3$) oder bedeutungslos ($-1/3$ bis $+ 1/3$) ist, auch anders ausgestaltet werden. Die Aufteilung in annähernd drei gleich große Bereiche könnte ebenso mit anderen Grenzen, beispielsweise einem größeren Bereich für die Förderlichkeit ($> 0,25$) und Hinderlichkeit ($< -0,25$) ausgewertet werden.

In anknüpfender Forschung könnte die Fachperspektive von Studierenden und Lehrenden stärker fokussiert werden, um mögliche Unterschiede in den Einschätzungen beispielsweise zwischen Hochschulakteur*innen der Sprach- und Kulturwissenschaften und Akteur*innen der Mathematik und Naturwissenschaften herausstellen zu können. Es kann vermutet werden, dass Studierende und Lehrende unterschiedlicher Fächer eine Anwesenheitspflicht aus ihrer Fachkultur heraus bewerten, beispielsweise, da es fachspezifische Lehrveranstaltungsformate gibt (z. B. Übungen) oder da traditionell die Anwesenheit obligatorisch ist. Diese Überprüfung könnte durch eine Erweiterung der Stichprobe möglich werden.

Literatur

- Andersen, U. u. Wichard, W. (2013): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Heidelberg: Springer VS. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202037/hochschulen-hochschulreformen?p=all>.
- Brunner, W. (1968): Die Lernfreiheit in Österreich. *WissR.* (46), S. 47–60.
- Bultmann, T. (2008): Die Erfindung der Hochschulpolitik - und ihre wiederkehrenden Muster. *BdWi-Studienheft.* (5), S. 33–35.
- Edel, K.-O. (2006): Marksteine des Wandels 1810-2010: Zwei Jahrhunderte Hochschulreform. Brandenburg. Abrufbar unter: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1434.pdf>.
- Eid, M./ Gollwitzer, M./ Schmitt, M. (2013): Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch. Mit Online-Materialien (Deutsche Erstausgabe, 3., korrigierte Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe. Abrufbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278348.
- Epping, V. (2012): "Ist Dasein förderlich?": Zur Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen an Hochschulen. *Wissenschaftsrecht*, 45, S. 112–126.
- Friedauer, D. u. Hellinger, A. (2014): Zur Lage der universitären Lehre nach dem Hochschulzukunftsgesetz (HZG), oder: Governance ist das neue Double-Bind - Ein kritischer Zwischruf. *Der pädagogische Blick.* (22), S. 199–203.
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen Hochschulgesetz (2014).
- Glaser, A. (2008): Die Studierfreiheit: Analyse eines ungeklärten „Grundrechts“ in historischer und europäischer Perspektive. *Der Staat*, 47(2), S. 213–240. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.3790/staa.47.2.213>.
- Goebel (2014): Fragen und Antworten zum Verbot von Anwesenheitspflichten. Informativ Handreichung vom MIWF. Az. 411.
- Hammerstein, N. (2004): Universitäten und Kriege im 20. Jahrhundert. In: W. Rüegg (Ed.), *Geschichte der Universität in Europa: vom 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg* (Vol. 3, pp. 515–545). München: C.H. Beck.
- Hochschulrahmengesetz (1976).
- Horneber, J. u. Penz, M. (2014): Anwesenheitspflicht von Studierenden in Lehrveranstaltungen an Hochschulen Zur Reichweite der Studierfreiheit. *Wissenschaftsrecht*, 47(2), S. 150. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1628/094802114X14108610331049>.
- Jarusch, K. H. (2004): Der Lebensweg der Studierenden. In: W. Rüegg (Ed.), *Geschichte der Universität in Europa: vom 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg*. München: C.H. Beck, S. 301 - 322.
- Maassen, O. T. (2004): Die Bologna-Revolution: Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Bankakademie Verlag.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014): Landtag verabschiedet Gesetz - Ministerin Schulze: Freiheit und Verantwortung im Gleichgewicht. Abrufbar unter: <http://www.wissenschaft.nrw.de/presse/pressemitteilungen/details/landtag-verabschiedet-gesetz-ministerin-schulze-freiheit-und-verantwortung-im-gleichgewicht/>.
- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Start des Wintersemesters 2019/2020: Neues Hochschulgesetz stärkt die Qualität von Studium, Lehre und Forschung. Abrufbar unter: <https://www.mkw.nrw/presse/pressekonferenz-semesterstart-2019>.
- Müller, M. (1911): Die Lehr- und Lernfreiheit. Versuch einer systematisch-historischen Darstellung mit besonderer Berücksichtigung der französischen, deutschen und schweizerischen Verhältnisse. St. Gallen: Buchdruckerei Zollikofer & CIE.
- Runderlass zu Anwesenheitspflichten (2011).
- Scherm, E. (2012): Fünf Jahre Hochschulfreiheit in NRW. Eine nicht repräsentative Beobachtung. *Forschung & Lehre.* (2), S. 126–127.

- Stichweh, R. (2015): Die Universität als Anwesenheitsinstitution. *Forschung und Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt*, 22(2), S. 85.
- Symanski, U. (2013): *Uni, wie tickst Du?: Eine exemplarische Erhebung von organisationskulturellen Merkmalen an Universitäten im Zeitalter der Hochschulreform*: Rainer Hampp Verlag. Abrufbar unter: <https://books.google.de/books?id=4gbyAgAAQBAJ>.
- Teichler, U. (2007): *Die Internationalisierung der Hochschulen: Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Thieme, W. (1986): *Deutsches Hochschulrecht: Das Recht der wissenschaftlichen, künstlerischen, Gesamt- und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. 2., vollst. überarb. und erhebl. erw. Auflage. Köln, Berlin, Bonn, München: Carl Heymanns Verlag KG.
- Thieme, W. (2004): *Deutsches Hochschulrecht: Das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. 3., vollst. neu bearb. Auflage. Köln: Heymanns.
- Vergier, J. (1993): Grundlagen. In W. Rüegg (Ed.), *Geschichte der Universität in Europa: Mittelalter*. München: C.H. Beck, S. 51.
- Wortlaut der Begründung zu § 64 Absatz 2a des Hochschulgesetzes (2014).