



## Wählen Studierende die Lehrveranstaltungen, die zu ihren Bedarfen passen?

### *Eine Untersuchung von Besuchsplanung und tatsächlichem Besuch*

CARLA BOHNDICK & SABRINA BONANATI

#### Zusammenfassung

Die Gestaltung flexibler Lernangebote bietet bei steigender Heterogenität an Hochschulen eine Möglichkeit, eine bessere Passung zwischen Studierenden und Lernumwelt herzustellen, die mit höherem Studienerfolg einhergeht. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Studierende Angebote wählen, die zu ihren Bedarfen passen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Untersuchung der studentischen Veranstaltungswahl (Planung und Besuch) mit Fokus auf Passung zu Weiterentwicklungsbedarfen. 147 Studierende wurden längsschnittlich zu ihren Weiterentwicklungsbedarfen, ihrer Semesterplanung und ihrem tatsächlichen Besuch befragt. Planung und Besuch wurden dann mit einer extern beurteilten Veranstaltungszuordnung verglichen. 70 Prozent der Studierenden planten den Besuch von mindestens einer Veranstaltung, die aufgrund der externen Beurteilung zu ihren Weiterentwicklungsbedarfen passt, wohingegen nur 60 Prozent diese tatsächlich besuchten. Der Vergleich zeigt Risiken und Chancen der Flexibilisierung von Lernangeboten.

**Schlüsselwörter:** Flexibles Lernen; Lehrveranstaltungswahl; Passung; Weiterentwicklungsbedarfe; Lehren und Lernen an der Hochschule

## Do students choose courses that fit their needs?

#### Abstract

With increasing diversity at universities, flexible learning opportunities offer the chance to create a better fit between students and the learning environment, which goes hand in hand with higher academic success. A prerequisite for this, however, is that students choose courses that fit their needs. The aim of this paper is to examine the student's choice of courses (planning and attendance) with a focus on fit with competence development needs. 147 students were asked about their further development needs, their semester planning and their actual attendance. Planning and attendance were then compared with an external rating. 70% of the students planned to attend at least one course that matched their developmental needs based on the external assessment, whereas only 60% actually attended it. The comparison shows the risks and opportunities of making learning opportunities more flexible.

**Keywords:** Flexible learning; choice of courses; fit; competence development needs; teaching and learning in higher education

## 1 Einleitung

Studierende kommen mit immer heterogeneren Voraussetzungen und Erfahrungen an die Hochschule (Jansen, Suhre & André, 2017; Zervakis & Mooraj, 2014). Um mit dieser Diversität umzugehen, scheint eine Flexibilisierung des Studiums notwendig (Austerschmidt & Bebermeier, 2019). Mit Flexibilisierung ist gemeint, dass Lernkontexte geschaffen werden, die Studierenden Wahlmöglichkeiten für die eigene bedürfnisorientierte Personalisierung offen halten (Ammenwerth, Hackl & Felderer, 2019; Collis & Moonen, 2002). Folge solcher flexibler Lernkontexte sollte eine höhere Passung zwischen Studierenden und universitärer Lernumwelt sein, die mit höherem Studienerfolg einhergeht (Bohndick, Rosman, Kohlmeyer & Buhl, 2018; Etzel & Nagy, 2016; Li, Yao, Chen & Wang., 2012).

Passung kann nach der Person-Environment Fit-Theorie (z. B. Edwards, Cable, Williamson, Schurer Lambert & Shipp, 2006) zwischen Fähigkeiten und Anforderungen oder zwischen Bedarfen und Angeboten hergestellt werden. In Bezug auf die Flexibilisierung des Studiums kann also z. B. die Passung zwischen Fähigkeiten der Studierenden und Anforderungen der Lernangebote (Bohndick et al., 2018; Bohndick, Breetzke & Rosman, 2022a) oder die Passung zwischen Bedarfen der Studierenden und der Berücksichtigung dieser Bedarfe in den Lernangeboten (Gilbreath, Kim & Nichols, 2011) betrachtet werden.

Flexible Studiengestaltung kann also dazu führen, dass Studierende genau die Angebote wählen, die sowohl zu ihren aktuellen Fähigkeiten passen als auch optimal für die Weiterentwicklung sind. Aus der Forschung zum Wahlverhalten von Studierenden ist jedoch bekannt, dass Studierende bei ihrer Wahl universitärer Veranstaltungen überwiegend auf pragmatische Erwägungen zurückgreifen, wie den Veranstaltungszeitpunkt, die Beliebtheit der Dozierenden oder die Art und Schwierigkeit der Leistungserbringung (Brown & Kosovich, 2015; Hayes & Prus, 2014; Ting & Lee, 2012).

Der vorliegende Beitrag untersucht das Wahlverhalten von Studierenden im Rahmen eines flexiblen Lehrveranstaltungs-konzeptes. Die Studierenden wurden zuvor durch Dozierende angeregt, ihren jeweiligen Entwicklungsstand von berufsrelevanten Kompetenzen als primäres Kriterium für die Wahl von Veranstaltungen zu berücksichtigen. Ziel ist damit die Untersuchung einer am Weiterentwicklungsbedarf orientierten Wahl von Veranstaltungen. Um ein besseres Verständnis des Wahlverhaltens zu erlangen, wird untersucht, wie auf der einen Seite die Planung des Besuchs von Veranstaltungen (als Intention) und auf der anderen Seite der tatsächliche Besuch (als Verhalten) mit der Passung der Veranstaltungen an die Weiterentwicklungsbedarfe zusammenhängt. Die Wahl passgenauer Angebote ist dabei Voraussetzung für positive Auswirkungen der Flexibilisierung von Studienangeboten, die bislang nicht ausreichend untersucht ist.

Damit füllt die Studie eine Lücke in der Forschung zum Wahlverhalten bei flexiblen Studienangeboten. Durch die Anbindung an ein bestimmtes Seminar-konzept ermöglicht sie es, am Weiterentwicklungsbedarf orientiertes Wahlverhalten isoliert von anderen möglichen Bedingungen zu betrachten. Zugleich wurde der von Studierenden selbst eingeschätzte Weiterentwicklungsbedarf als Grund für die Lehrveranstaltungswahl erfasst, der bislang in der Forschung zu flexiblem Lernen wenig im Vordergrund steht (Li & Wong, 2018). Die Ergebnisse können Hochschullehrenden helfen, Angebote passgenauer zu gestalten und Beratungsangebote für Studierende zur Wahl von Veranstaltungen zu optimieren.

## 2 Flexibilisierung und Passung als Lösung für steigende Heterogenität

Eine Möglichkeit, der steigenden Heterogenität an Hochschulen gerecht zu werden, ist es, das Lernen mehr und mehr zu flexibilisieren (Zervakis & Mooraj, 2014). Der Kerngedanke von flexiblem Lernen ist, dass Studierende im Studium, sei es in einem Modul oder in einer Lehrveranstaltung, Auswahlmöglichkeiten haben und dies am besten mit den eigenen Bedarfen abstimmen können (Li & Wong, 2018; Müller, Barthelmess, Berger, Kucza; Müller & Sieber, 2019; Ting & Lee, 2012). Diese Auswahlmöglichkeiten beziehen sich auf Dimensionen wie Zeit, Inhalt, Eingangsvorausset-

zungen, Bereitstellung, didaktische Gestaltung, Beurteilung und Bewertung, Lernressourcen und Support, Orientierung und Ziele (Collis & Moonen, 2002; DeBoer & Collis, 2005; Li & Wong, 2018; Müller et al., 2019). Will man hochschulisches Lernen flexibilisieren, ist darauf hinzuweisen, dass nicht alle Dimensionen gleichzeitig beachtet und eine Flexibilisierung auf allen Dimensionen zugleich durchgesetzt werden kann. Flexibilisierung erfolgt teilweise auch nur auf einer dieser Dimensionen (Li & Wong, 2018). Im vorliegenden Beitrag werden die Dimensionen Inhalt sowie Orientierung und Ziele genauer betrachtet.

Veröffentlichungen zum Flexiblen Lernen beschäftigen sich entweder mit der Definition Flexiblen Lernens oder bestehen aus Praxisberichten und Vorstellungen verschiedener Seminarkonzepte, in denen Flexibles Lernen umgesetzt wurde. Bislang liegen eher wenig empirische Befunde zur Umsetzung und Effektivität flexiblen Lernens vor (Tucker & Morris, 2011). Das Literaturreview von Li und Wong (2018) zeigte, dass eine geringe Anzahl an Veröffentlichungen zu den Dimensionen Inhalt sowie Orientierung und Ziele vorliegt. Sie konnten zur Dimension Inhalt nur vier und zur Dimension Orientierung und Ziele nur zwei Veröffentlichungen finden. Im Vergleich dazu konnten beispielsweise für die Dimension Lernressourcen und Support 16 Veröffentlichungen zusammengetragen werden (Li & Wong, 2018).

Austerschmidt und Bebermeier (2019) stellten in einer der wenigen empirischen Studien zur Effektivität von Flexiblen Lernen in der Hochschule fest, dass sich mit zunehmender Flexibilisierung die Studienzufriedenheit und auch die Note der Modulabschlussklausur verbesserte. Grundlage für die Studie war der Vergleich von drei Kohorten, in denen Unterstützungsangebote je Kohorte immer mehr flexibilisiert wurden. In bisherigen Studien zur Flexibilisierung von Lernangeboten in der Hochschule wurde jedoch wenig berücksichtigt, welche Weiterentwicklungsbedarfe (die häufig mit Zielen und Orientierungen umschrieben sind) Studierende haben und wie gut die Wahl einer Veranstaltung zu den Weiterentwicklungsbedarfen passt (Austerschmidt & Bebermeier, 2019). Eine Ausnahme sind die Studien von Bebermeier und Kolleginnen, in denen bei Psychologiestudierenden in Bezug auf die Statistikinhalte untersucht wird, inwiefern die Nutzung von zusätzlichen Unterstützungsangeboten wie Lernvideos von der Kompetenz der Studierenden abhängt. Sie finden dabei heraus, dass Studierende mit höherem Nachholbedarf vor allem Wiederholungsangebote nutzen und Studierende, bei denen die Kompetenzen schon in gutem Maße vorhanden sind, sich um die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, z. B. durch Reflexionsangebote bemühen (Bebermeier & Nussbeck, 2014; Bebermeier et al., 2020). Studierende scheinen also die zu ihrem Kompetenzstand passenden Zusatzangebote zu wählen. Ob Studierende aus verschiedenen Wahlpflicht-Lehrveranstaltungen jedoch diejenigen wählen, die am besten zu ihren Weiterentwicklungsbedarfen passen, muss noch untersucht werden.

### 3 Wahlverhalten von Studierenden

Einige wenige Studien untersuchten bislang Gründe der Veranstaltungswahl von Studierenden (Kopko, Ramos & Karp, 2018). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es bis jetzt nur sehr wenig Ergebnisse und Erkenntnisse darüber gibt, welche Faktoren von Studierenden genutzt werden, um sich für eine Lehrveranstaltung zu entscheiden (Hornbeak, 2009; McGoldrick & Schuhmann, 2002; Schuhmann & McGoldrick, 1999). Bislang wurden als Gründe für eine universitäre Veranstaltungswahl vor allem a) die Schwierigkeit des Veranstaltungsinhaltes, b) die Strenge der Lehrenden, c) der Zeitpunkt, zu dem die Lehrveranstaltung stattfand, d) die Bekanntheit und Beliebtheit von Lehrenden, e) die durchschnittliche Lehrveranstaltungsgröße (Anzahl der Personen), f) der Bezug zur Förderung berufsrelevanter Fähigkeiten sowie g) das Interesse an dem Veranstaltungsthema untersucht (Brown & Kosovich, 2015; McGoldrick & Schuhmann, 2002; Schuhmann & McGoldrick, 1999; Ting & Lee, 2012). Studien, die verschiedene Gründe der Veranstaltungswahl in Beziehung setzen um herauszufinden, welche Gründe von Studierenden präferiert herangezogen werden, um sich für eine Veranstaltung zu entscheiden, fanden unterschiedliche Ergebnisse.

Schuhmann und McGoldrick (1999) fanden heraus, dass das Interesse am Thema der wichtigste Grund für eine Veranstaltungswahl war. Danach folgten die Tageszeit, das Ausmaß der Vorbereitung auf berufsrelevante Fähigkeiten, die Strenge der Lehrperson und die Schwierigkeit des Inhaltes. Ting und Lee (2012) fanden in ihrer Studie mit einer malaysischen Stichprobe von Studierenden hingegen, dass vor dem Interesse und dem Bezug zu beruflichen Fähigkeiten die Schwierigkeit des Inhaltes als wichtigster Wahlgrund herangezogen wurde. Studierende wählten demnach eher Veranstaltungen, die ihnen leichter erschienen.

In der bisherigen Forschung zum Wahlverhalten von Studierenden wurde die relevante Passung von Weiterentwicklungsbedarfen und Veranstaltung wenig berücksichtigt. Außerdem basiert ein großer Teil der Befunde zu Wahlgründen auf Untersuchungen, die ausschließlich die Intention und demnach nur die prospektive Veranstaltungsplanung der Studierenden berücksichtigten (Ting & Lee, 2012). Teilweise handelte es sich auch um die Wahl von fiktiven Veranstaltungen (Schuhmann & McGoldrick, 1999). So wurde meistens nicht unterschieden zwischen der Planung des Besuchs einer Veranstaltung (Intention) und ihrem tatsächlichen Besuch (Verhalten). Die Berücksichtigung dieses Unterschieds kann allerdings Aufschluss darüber geben, ob Abweichungen zwischen beiden bestehen.

## 4 Fragestellungen

Ziel der Studie war es zu untersuchen, wie die Studierenden Lehrveranstaltungen auswählen und ob sie sich bei der Auswahl an ihren Weiterentwicklungsbedarfen, also an ihren aktuellen Kompetenzen und deren Weiterentwicklungsbedarfen orientieren. Des Weiteren wurde bei der Analyse zwischen der Planung des Besuchs einer Veranstaltung (Intention) und des tatsächlichen Besuchs (Verhalten) unterschieden. Konkret werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

1. Planen Studierende den Besuch von Lehrveranstaltungen, die zu ihren Weiterbildungsbedarfen passen?
2. Besuchen Studierende Lehrveranstaltungen, die zu ihren Weiterbildungsbedarfen passen?
3. Besuchen Studierende die Lehrveranstaltungen, deren Besuch sie ursprünglich geplant haben?

## 5 Methode

### 5.1 Stichprobe und Durchführung

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden insgesamt  $N = 147$  Lehramtsstudierende einer mittelgroßen Universität in Nordrhein-Westfalen zu zwei Messzeitpunkten befragt. Die Studierenden befanden sich zum ersten Messzeitpunkt ( $t_1$ ) am Ende des ersten Mastersemesters in einem bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminar zum Praxissemester. Das Praxissemester findet in NRW in der Regel im zweiten Mastersemester statt. Neben der Praktikumsschule und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) ist die Universität zentraler Lernort während des Praxissemesters. Die Begleitung an der Universität beinhaltet jeweils ein Vorbereitungsseminar in den Fächern und in den Bildungswissenschaften im ersten Mastersemester und jeweils ein Begleitseminar in den Fächern und in den Bildungswissenschaften während des Praxissemesters. Während des Praxissemesters belegen die Studierenden zudem ein Begleitforschungsseminar (in einem ihrer Fächer oder in den Bildungswissenschaften) sowie ein Vertiefungsseminar des ersten Mastermoduls des Lehramtsstudiums (Herzig & Wiethoff, 2019). Die folgende Erhebung fand im Rahmen dieses Vertiefungsseminars statt (eine genauere Darstellung des Vertiefungsseminars findet sich bei Gehele, Rechel & Wiethoff, 2016). Ein Ziel dieses Vertiefungsseminars ist, dass Studierende möglichst flexibel je nach Weiterentwicklungsbedarf verschiedene kleinere Veranstaltungen belegen können. Das Vertiefungsseminar funktioniert im Baukastenprinzip. Es findet nicht, wie häufig üb-

lich, wöchentlich statt, sondern ist in verschiedene kleinere Veranstaltungen gegliedert, die von Studierenden flexibel gewählt werden können. Dabei müssen die Studierenden insgesamt ein Arbeitspensum von 30 Unterrichtseinheiten ansammeln. Eine Unterrichtseinheit beträgt dabei 45 Minuten. Dies entspricht einem normalen Seminar á 15 90-minütigen Sitzungen. Acht bis zwölf Unterrichtseinheiten sind dabei flexibel nach diesem Baukastenprinzip zu wählen. Die restlichen 18 Unterrichtseinheiten sind reserviert für verpflichtende nicht frei wählbare Veranstaltungen, für Informationen vorab und eine abschließende Reflexion, in der alle Veranstaltungen zusammengebracht werden. Damit ist das Lehrveranstaltungskonzept vergleichbar mit anderen Wahlpflichtangeboten an Universitäten. Die vorliegende Studie und Erhebung bezieht sich ausschließlich auf die Veranstaltungswahl im Rahmen der acht bis zwölf flexibel wählbaren Unterrichtseinheiten.

Der zweite Messzeitpunkt (t2) fand nach dem Praxissemester statt. Hier wurde die Befragung in der letzten Sitzung der universitären bildungswissenschaftlichen Begleitseminare zum Praxissemester durchgeführt. Insgesamt lagen also ca. sechs Monate zwischen erster und zweiter Befragung.

## 5.2 Messinstrumente

### Erfassung von Weiterentwicklungsbedarfen zu t1

Um die Weiterentwicklungsbedarfe der Studierenden zu ermitteln und für sie transparent zu machen, wurden sie zum ersten Messzeitpunkt gebeten, ihren Ausbildungsstand hinsichtlich für den Lehrerberuf relevanter Kompetenzen einzuschätzen. Hier sollten die Studierenden für 20 verschiedene Kompetenzen (angelehnt an Frey, 2014 z. B. diagnostische Kompetenz oder Selbstorganisation) auf einer Skala von 1= „gar nicht ausgebildet“ bis 6= „voll ausgebildet“ einschätzen, wie gut diese entwickelt sind. Um ihre Kompetenzen zum ersten Messzeitpunkt realistisch einzuschätzen, wurden die Studierenden zuvor gebeten, sich eine oder mehrere Situationen vorzustellen, die sie im Praxissemester erwarten könnten. Auf der Basis dieser Situationen überlegten die Studierenden zunächst frei, welche Kompetenzen ihnen helfen könnten, diese herausfordernden Situationen zu bewältigen. Im Anschluss daran füllten sie den Fragebogen aus.

### Veranstaltungswahl und Planung zu t1 (Intention)

Auf der Basis der Weiterentwicklungsbedarfe zu t1 wurden die Studierenden dann gebeten, aus einer Reihe von sieben Lehrveranstaltungen die passenden Veranstaltungen auszuwählen. Für jede Veranstaltung erhielten die Studierenden die Information, welche Kompetenzen darin gefördert werden. So sahen sie zum Beispiel, dass in Lehrveranstaltung 1 Kompetenz a, b und c gefördert wird. Wenn die Studierenden sich zuvor in Kompetenz a, b, und c eher schlecht eingeschätzt hatten, sollten sie also Lehrveranstaltung 1 wählen. Jeder Veranstaltung wurde eine bestimmte Anzahl an Unterrichtseinheiten zugeschrieben. Die Studierenden sollten Veranstaltungen im Rahmen von acht bis zwölf Unterrichtseinheiten wählen. Bei der Wahl der Veranstaltungen wurde außerdem betont, dass die Studierenden besonders auf ihre Weiterentwicklungsbedarfe achten sollten. Aspekte wie der Veranstaltungszeitpunkt im Semester, der Dozent/die Dozentin oder die Kapazität einer Veranstaltung sollten bei der Wahl bewusst erst einmal außer Acht gelassen werden. Dafür wurde den Studierenden versichert, dass sie einen Platz in den von ihnen gewählten Veranstaltungen bekommen und mehrere Veranstaltungszeitpunkte zur flexiblen Teilnahme bereitgestellt würden. Für die Auswertung wurde „geplant“ mit 1 kodiert und „nicht geplant“ mit 0.

### Zuordnung eindeutig wichtiger Veranstaltungen durch externe Beurteiler:innen zu t1

Neben der eigenen Wahl der Studierenden wurden Veranstaltungen im Rahmen von acht bis zwölf Unterrichtseinheiten für jeden einzelnen Studierenden von drei Beurteilerinnen und Beurteilern zugeordnet. Als Basis für diese Wahl dienten den Beurteilerinnen und Beurteilern die Weiterentwicklungsbedarfe der Studierenden. Die Beurteiler:innen wurden vor ihrer Wahl ausführlich geschult. Sie bekamen dabei dieselben Informationen zu den einzelnen Kompetenzen und zu dem Auswahlverfahren wie die Studierenden. Für die weitere Auswertung wurden pro Person Veranstal-

tungen, bei denen alle drei Beurteiler:innen in ihrer Wahl übereinstimmten, als eindeutig wichtige Veranstaltung (A-Veranstaltung) klassifiziert, wohingegen alle weiteren Veranstaltungen mit dem Label B-Veranstaltung versehen wurden. A-Veranstaltungen sind somit die Veranstaltungen, die eindeutig zu den Weiterentwicklungsbedarfen der einzelnen Studierenden passen. B-Veranstaltungen sind demgemäß Veranstaltungen, die nicht eindeutig zu den Bedarfen passen.

### Veranstaltungsbesuch zu t2 (Verhalten)

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Studierenden gebeten anzugeben, welche Veranstaltungen sie tatsächlich besucht haben. Für die Auswertung wurde die Angabe mit 0 für „nicht besucht“ und 1 für „besucht“ kodiert.

### 5.3 Auswertung

Zur Beantwortung der Fragestellungen 1 und 2 wurde die studentische Wahl mit der Zuordnung als A- oder B-Veranstaltung durch die Beurteiler:innen verglichen. Hier ergibt sich ein Vierfelderschema, das in Abbildung 1 dargestellt ist. So gibt es zum einen die Möglichkeit, dass Studierende eine A-Lehrveranstaltung tatsächlich gewählt haben. Diese Möglichkeit bezeichnen wir als „sinnvoll“, außerdem gibt es die Möglichkeit, dass Studierende eine A-Lehrveranstaltung nicht gewählt haben, was wir als „tragisch“ bezeichnen wollen. Auch B-Lehrveranstaltungen können gewählt werden („optional“) oder nicht gewählt werden („okay“). Für unsere Zwecke sind die B-Lehrveranstaltungen (also die Felder, die mit „okay“ und „optional“ beschriftet sind) nicht aussagekräftig, weil sich die Fragestellungen auf Veranstaltungen beziehen, die zu den Weiterbildungsbedarfen der Studierenden passen und damit A-Veranstaltungen sind. Daher fokussieren wir in der Ergebnisdarstellung auf die Felder, die mit „tragisch“ und „sinnvoll“ beschriftet sind. Für jede Veranstaltung lag nun also ein eigenes Zweifelderschema vor, dass die Anzahl der Personen für eine „tragische“ und für eine „sinnvolle“ Entscheidung umfasste. Die Analyse basierte auf diesen Schemata und erfolgte dabei aus zwei Perspektiven: zunächst aus der Perspektive der Studierenden und dann aus Perspektive der Veranstaltungen. Für die Perspektive der Studierenden wurden die Personen über die Angebote hinweg summiert, sodass beurteilt werden kann, welche Kombinationen am häufigsten bei Studierenden auftreten. Für die Perspektive der Veranstaltungen haben wir pro Veranstaltung summiert, von wie vielen Personen die Veranstaltung gewählt und von wie vielen nicht gewählt wurde.

	A-Lehrveranstaltungen	B-Lehrveranstaltungen
nein	„tragisch“	„okay“
ja	„sinnvoll“	„optional“

**Abbildung 1:** Vierfelderschema der Zuordnung von Lehrveranstaltungswahl und Bewertung der Lehrveranstaltungen durch die Beurteiler:innen

Zur Beantwortung von Fragestellung 3 diente der Abgleich von Planung und tatsächlichem Besuch. Analog zum Vierfelderschema von Fragestellungen 1 und 2 können hier folgende Möglichkeiten unterschieden werden: 1) Veranstaltungen, bei denen der Besuch weder geplant war noch ein Besuch stattfand, 2) Veranstaltungen, bei denen kein Besuch geplant war, aber trotzdem stattfand, 3) Veranstaltungen, bei denen ein geplanter Besuch auch stattfand und 4) Veranstaltungen, bei denen ein geplanter Besuch nicht stattfand.

## 6 Ergebnisse

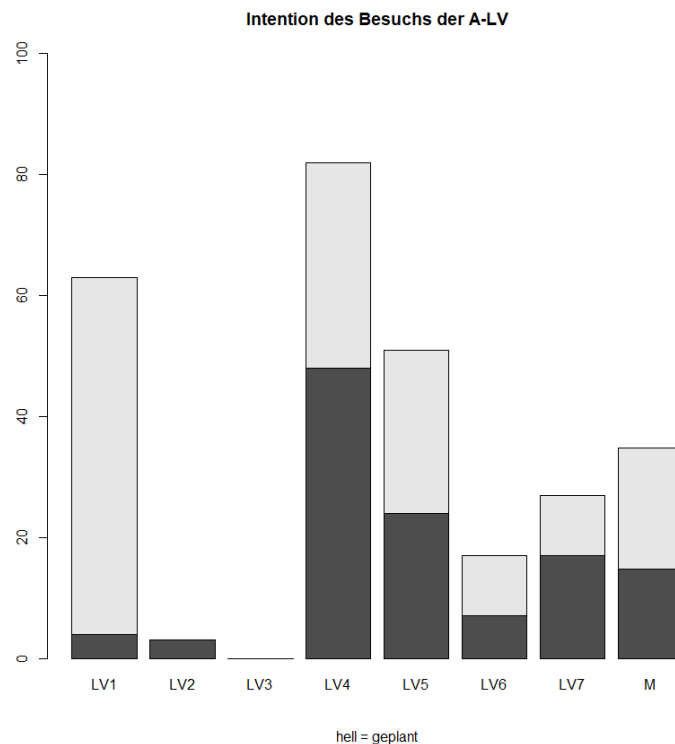
### 6.1 Fragestellung 1 – Intention: Planung

Fragestellung 1 fragt, ob Studierende den Besuch von Lehrveranstaltungen planen, die zu ihren Bedarfen passen. Wenn dies der Fall wäre, würden alle Studierenden den Besuch aller A-Lehrveranstaltungen planen, sich also für alle Lehrveranstaltungen im Vierfelderschema von Abbildung 1 im Feld „sinnvoll“ befinden. Das ist nur bei weniger als der Hälfte der Studierenden der Fall (s. Tab. 1): Es zeigt sich, dass 44 Studierende überhaupt nicht „sinnvoll“ gewählt haben, da sie keine einzige A-Lehrveranstaltung zu t1 gewählt haben. Demgegenüber haben 103 Studierende mindestens eine A-Lehrveranstaltung gewählt (also  $67 + 35 + 1$  Studierende). Mit Blick auf das Feld „tragisch“ haben insgesamt 85 Studierende mindestens eine A-Lehrveranstaltung nicht gewählt ( $66 + 19$  Studierende). 62 Studierende haben alle A-Lehrveranstaltungen gewählt (d. h. keine A-Lehrveranstaltung nicht gewählt), fallen also für alle Lehrveranstaltungen nicht in das „tragische“ Feld.

**Tabelle 1:** Anzahl der Personen, die A-Lehrveranstaltungen entweder nicht geplant/besucht („tragisch“) oder geplant/besucht haben („sinnvoll“), dargestellt je Anzahl von Lehrveranstaltungen. Lesehilfe: 62 Personen haben den Besuch von 0 A-LVs nicht geplant, 66 Personen haben den Besuch von 1 A-LV nicht geplant usw. 44 Personen haben den Besuch von 0 A-LVs geplant, 67 Personen haben den Besuch von 1 A-LV geplant usw. Keine Person hat mehr als 3 A-LVs geplant oder besucht.

Anzahl von A-LVs		0 A-LVs	1 A-LV	2 A-LVs	3 A-LVs
Intention	tragisch	62	66	19	0
	sinnvoll	44	67	35	1
Besuch	tragisch	47	72	24	4
	sinnvoll	59	66	20	2

Anmerkung: A-LVs = A-Lehrveranstaltungen



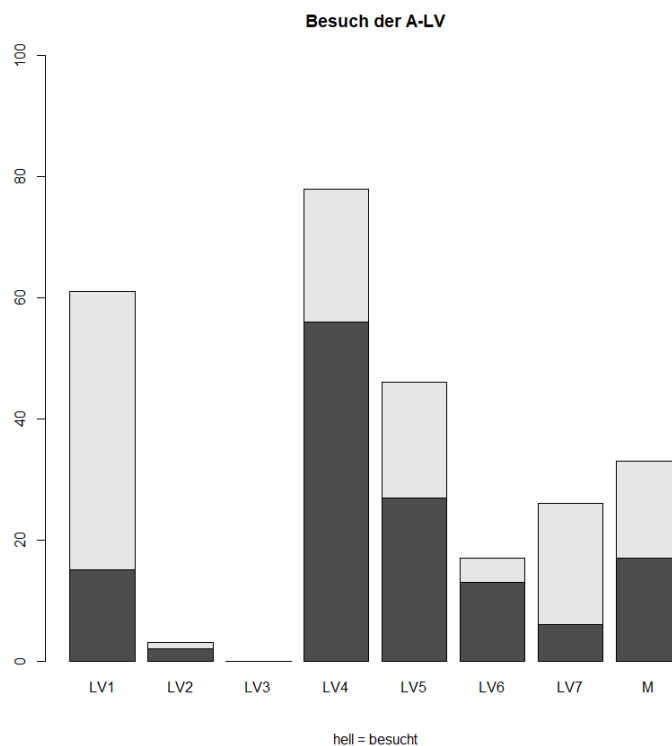
**Abbildung 2:** Darstellung der Zuordnung der Lehrveranstaltungen als A-Lehrveranstaltung und Aufteilung nach Planung (hell) oder Nichtplanung (dunkel) pro Lehrveranstaltung (LV1-LV7) und Mittelwert über alle Lehrveranstaltungen (M). Auf der y-Achse ist die Anzahl von Studierenden abgetragen.

Um die Nutzung für die einzelnen Lehrveranstaltungen zu vergleichen, zeigt Abbildung 2 für alle A-Veranstaltungen, ob sie von den jeweiligen Studierenden (für die sie als A-Veranstaltung gilt) gewählt wurden oder nicht. Hier wird deutlich, dass jede Lehrveranstaltung für unterschiedlich viele Studierende eine A-Lehrveranstaltung war. LV3 war z. B. für keine/n Studierende:n eine A-Lehrveranstaltung, d. h. dass sie zumindest nicht zu den dringenden Weiterentwicklungsbedarfen der Studierenden passte. Auch das Verhältnis zwischen Wahl und Nicht-Wahl unterscheidet sich zwischen den Lehrveranstaltungen. So wurde Lehrveranstaltung 1 von vielen Studierenden, für die sie eine A-Lehrveranstaltung war, auch gewählt, und nur wenige der Studierenden, bei denen die Lehrveranstaltung als A-Lehrveranstaltung zugeordnet wurde, planten den Besuch nicht. Demgegenüber wurde z. B. Lehrveranstaltung 4 nur von weniger als der Hälfte der passenden Studierenden gewählt.

## 6.2 Fragestellung 2 – Verhalten: tatsächlicher Besuch

Fragestellung 2 bezieht sich im Gegensatz zu Fragestellung 1 nicht auf die Planung des Besuchs von Veranstaltungen, sondern auf den tatsächlichen Besuch. Aus Personenperspektive zeigt sich, dass mit der Perspektive auf das Feld „sinnvoll“ 59 Studierende keine einzige A-Lehrveranstaltung besucht haben und 88 Studierende mindestens eine A-Lehrveranstaltung besucht haben (siehe Tab. 1). Demgegenüber stehen im Feld „tragisch“ 100 Personen, die mindestens eine A-Lehrveranstaltung nicht besucht haben, und 47 Personen, die alle A-Lehrveranstaltungen besucht haben (d. h. keine A-Lehrveranstaltung nicht besucht).

Der Blick auf die Lehrveranstaltungen ist in Abbildung 3 dargestellt. Analog zu Abbildung 2 ist hier für jede A-Lehrveranstaltung dargestellt, ob sie von Studierenden besucht wurde oder nicht. Die Gesamtzahl der Personen, für die eine Lehrveranstaltung eine A-Lehrveranstaltung ist, ist daher gleich derer aus Abbildung 2. Darüber hinaus unterscheidet sich das Verhältnis zwischen Besuch und Nicht-Besuch zwischen den Lehrveranstaltungen. Im Mittel wird ca. die Hälfte der A-Lehrveranstaltungen besucht, wobei z. B. Lehrveranstaltung 6 relativ selten besucht wird und Lehrveranstaltung 1 und Lehrveranstaltung 7 relativ häufig besucht werden.



**Abbildung 3:** Darstellung der Zuordnung der Lehrveranstaltungen als A-Lehrveranstaltung und Aufteilung nach Besuch (hell) oder Nichtbesuch (dunkel) pro Lehrveranstaltung (LV1-LV7) und Mittelwert über alle Lehrveranstaltungen (M). Auf der y-Achse ist die Anzahl von Studierenden abgetragen.



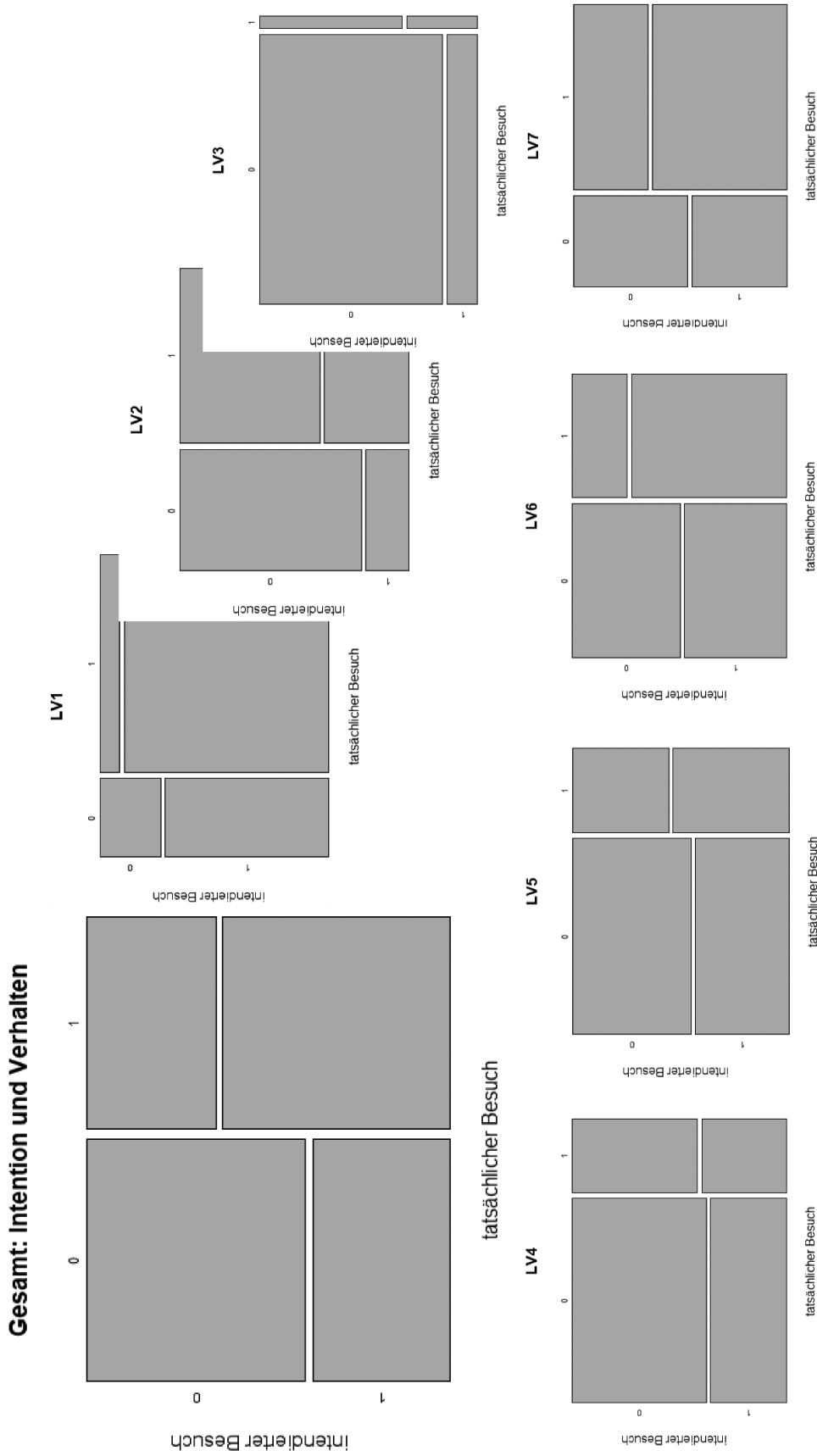
### 6.3 Fragestellung 3 – Verhältnis zwischen Intention und Verhalten

Fragestellung 3 fragt nach dem Verhältnis zwischen der Planung, eine Lehrveranstaltung zu besuchen, und dem tatsächlichen Besuch. Aus Personenperspektive lässt sich feststellen, dass nur 15 Studierende alle von ihnen geplanten Veranstaltungen auch tatsächlich besucht haben. Der Rest hat mindestens eine Wahl gewechselt (s. Tab. 2). Im Mittel unterscheiden sich bei jeder Person bei  $M = 2.46$  ( $SD = 1.4$ ) Lehrveranstaltungen die Intention und das tatsächliche Besuchsverhalten.

**Tabelle 2:** Anzahl der Personen, bei denen sich die Planung vom tatsächlichen Besuch unterschied (= Wechsel). Lesehilfe: 15 Personen haben 0 Wechsel vorgenommen, 20 Personen haben 1 Wechsel vorgenommen usw.

Anzahl der Wechsel	0	1	2	3	4	5	6
Häufigkeit der Anzahl	15	20	40	37	26	7	2

Abbildung 4 stellt die vier Felder, die sich aus der Kombination von Intention und Verhalten ergeben, in Relation zum Auftreten dar. Hier ist zu sehen, dass sich die Wechselneigung der Studierenden je nach Lehrveranstaltung unterscheidet. Insgesamt werden die meisten Veranstaltungen aber nur von der Hälfte derer besucht, bei denen die Intention bestand.



**Abbildung 4:** Darstellung des Zusammenhangs zwischen Planung und Besuch als Vierfelderschema für alle Lehrveranstaltungen gemeinsam und für die Lehrveranstaltungen einzeln

## 7 Diskussion

Ausgehend von der Notwendigkeit der stärkeren Flexibilisierung des Studiums aufgrund wachsender Diversität der Studierenden haben wir in unserer Studie untersucht, wie die Orientierung am Weiterentwicklungsbedarf bei der Lehrveranstaltungswahl gelingt. Dafür wurden in einem längsschnittlichen Design 147 Studierende bei der Lehrveranstaltungswahl begleitet und das Wahlverhalten mit einem – durch drei unabhängige Beurteiler:innen festgestellten – optimalen Wahlverhalten verglichen.

Mit Blick auf Fragestellungen 1 und 2 lässt sich festhalten, dass zumindest nicht alle Studierenden alle Lehrveranstaltungen nach ihren Weiterentwicklungsbedarfen geplant und besucht haben. Auch Fragestellung 3 kann nicht durchweg positiv beantwortet werden: Es gibt z. T. große Unterschiede zwischen der Intention des Lehrveranstaltungsbesuchs und des tatsächlichen Lehrveranstaltungsbesuchs.

Darüber hinaus zeigt sich, dass sich sowohl eine passende Wahl als auch ein Wechsel zwischen intendiertem und tatsächlichem Besuch stark von Lehrveranstaltung zu Lehrveranstaltung unterscheidet.

Zusammengenommen lässt sich aber festhalten, dass nur ca. die Hälfte der Lehrveranstaltungen, die optimal zu den dringlichsten Weiterentwicklungsbedarfen passen, durch die Studierenden gewählt werden. Das Prinzip der bedarfsorientierten Lehrveranstaltungswahl ist also nur zur Hälfte aufgegangen. Allerdings nicht bei allen Personen: 62 Personen (42 %) haben den Besuch aller dieser passenden A-Veranstaltungen geplant und 47 Personen (32 %) haben alle ihre passenden A-Veranstaltungen besucht. Es scheinen also bestimmte Personen zu sein, die sich entweder an der Passung der Lehrveranstaltungen orientiert haben oder eben nicht. Hieran sollte in Folgestudien angeschlossen und untersucht werden, welche Eigenschaften die beiden Personengruppen voneinander unterscheiden.

Es scheint einzelne Lehrveranstaltungen zu geben, deren Nutzen für die individuelle Weiterentwicklung sichtbarer ist als bei anderen Lehrveranstaltungen. Zu diesen Lehrveranstaltungen gehört Lehrveranstaltung 1. Es sollte in Folgestudien überprüft werden, welche Faktoren dazu führen, dass der Nutzen klarer ist. In dieser Studie haben wir den Zeitpunkt im Semesterverlauf und die Dozierenden kontrolliert, indem wir darauf geachtet haben, dass sie bei der Wahl keine Rolle spielen können (dadurch, dass der Zeitpunkt flexibel war und die Dozierenden nicht bekannt). Eine Alternativklärung, die dabei auch überprüft werden sollte, ist, dass diese Lehrveranstaltungen vielleicht allgemein attraktiver sind und daher häufiger gewählt werden.

Ein großer Teil der Befunde zu Wahlgründen basiert auf prospektiven Veranstaltungsplanungen der Studierenden und teilweise der Wahl von fiktiven Veranstaltungen (Schuhmann & McGoldrick, 1999; Ting & Lee, 2012). Die Berücksichtigung dieses Unterschieds zwischen Intention (prospektiv) und Verhalten (aktuell) kann allerdings Aufschluss darüber geben, zu welchem Zeitpunkt die Wahlgründe besonders gut wirken. Ein Vergleich der Intention (Abb. 2) und des Verhaltens (Abb. 3) macht deutlich, dass die Wahl von A-Lehrveranstaltungen zwischen Planung und Besuch abnahm. Mit Ausnahmen für Lehrveranstaltung 2 und 7 sind z. T. deutliche Verluste von Studierenden zu verzeichnen. Hieraus kann geschlossen werden, dass die Intention, eine auf die eigenen Weiterentwicklungsbedarfe passende Lehrveranstaltung zu wählen, sich nicht unbedingt im Verhalten niederschlägt. Zusätzlich scheinen Wechselbewegungen auch nicht in großem Maße dazu zu führen, dass ungünstige Entscheidungen revidiert werden. Erklärt werden kann dieses Ergebnis neben weiteren wichtigen Wahlgründen (Schuhmann & Goldrick, 1999; Ting & Lee, 2012) aber auch durch die zwischen Planung und Besuch liegende Praxisphase. Es könnte ein Indiz dafür sein, wie Praxiserfahrungen während des Studiums die Studiengestaltung von Studierenden im Hinblick auf eine zu Weiterentwicklungsbedarfen passende Wahl bedingen. Dies sollte in Zukunft genauer untersucht werden.

Mit Blick auf die praktischen Implikationen ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten, dass es sich bei A-Lehrveranstaltungen wirklich nur um die Lehrveranstaltungen handelt, die als

„eindeutig wichtig“ bezeichnet werden können. Das heißt im Gegenzug auch, dass es vorgekommen ist, dass Studierende mehr Lehrveranstaltungen gewählt haben, als ihnen durch die Beurteiler:innen zugeordnet wurden. Dadurch ist es umso erstaunlicher, wenn Studierende eine A-Lehrveranstaltung nicht gewählt haben. Vor diesem Hintergrund kann geschlussfolgert werden, dass die Wahl passender Lehrveranstaltungen nicht einfach ist und weiter unterstützt werden muss. Voraussetzung hierfür ist zum einen das Wissen über die eigenen Bedarfe, zum anderen aber auch Wissen über die Lehrveranstaltungen (Hayes & Prus, 2014; Ting & Lee, 2012) und darüber, welche Weiterentwicklungsbedarfe durch diese Lehrveranstaltung angesprochen werden. Nur wenn die Einschätzung der Person korrekt ist und mit der korrekten Einschätzung der Situation zusammenpasst, kann von Passung gesprochen werden (Bohndick et al., 2018, Bohndick, Breetzke & Rosman, 2022b).

Weiterhin hat sich gezeigt, dass die implizite Empfehlung, die durch die Begleitung der Studierenden in dieser Studie ausgesprochen wurde, nicht ausreichend ist. Es empfiehlt sich also in weiteren oder ähnlichen Zusammenhängen, eine deutlichere Empfehlung auszusprechen. Im Idealfall ist diese Empfehlung den Studierenden bis zum tatsächlichen Besuch der Lehrveranstaltung präsent, um Wechsel möglichst zu vermeiden. Hier könnten Studierende auch in der Zeit zwischen Wahl und Besuch begleitet werden.

Eine solche Begleitung kann durch individuelle Mentorate sicherlich am besten durchgeführt werden. In diesen Mentoraten könnten im vorliegenden Fall beispielsweise Studierende höherer Semester, Lehrende der Universität oder auch Vertrauenspersonen des schulischen Teils der Lehramtsausbildung Studierende zum einen darin unterstützen, eigene Stärken und Weiterentwicklungsbereiche passend zu den Anforderungen in der Schule zu identifizieren und sie anschließend bei der Wahl passender Lehrveranstaltungen beraten. Dies setzt natürlich voraus, dass die Mentorinnen und Mentoren einen guten Überblick über die angebotenen Lehrveranstaltungen haben, kann aber dann sehr hilfreich für die Studierenden sein.

Wenn für solche Mentorate allerdings die Ressourcen fehlen, können auch Online-Angebote eine Alternative sein. Zu solchen Angeboten zählen weiterentwicklungsorientierte Online-Self-Assessments (wOSA; Bohndick, Kohlmeyer & Buhl, 2019). Hier können zunächst durch Selbsteinschätzung oder Wissenstests die Weiterentwicklungsbedarfe identifiziert werden, um diese dann im nächsten Schritt passenden Lehrveranstaltungen zuzuordnen. Bei der Umsetzung sollte auf Transparenz geachtet werden.

Nichtsdestotrotz sind bei der alltäglichen Lehrveranstaltungswahl neben den Weiterentwicklungsbedarfen weitere Wahlgründe wie der Veranstaltungszeitpunkt, die Schwierigkeit der Leistungserbringung oder die Beliebtheit des Dozierenden zu bedenken (Hayes & Prus, 2014; Schuhmann & McGoldrick, 1999; Ting & Lee, 2012). In der vorliegenden Studie wurde weitestgehend versucht, diese Bedingungen zu kontrollieren, in der alltäglichen Praxis ist eine solche Kontrolle allerdings nicht möglich. Es ist dann also davon auszugehen, dass auch andere Faktoren wie die obengenannten den tatsächlichen Besuch von Veranstaltungen beeinflussen. Strebt man nun eine weitere Flexibilisierung des Studiums auf den oben beschriebenen Dimensionen (Li & Wong, 2018; Müller et al., 2019) an, kann dies zu Ungunsten der Wahl von Veranstaltungen sein, die zu den Fähigkeiten passen. Hier gilt es eine Balance im Studienangebot zu halten, die schwer zu ermitteln scheint.

Von diesen ersten praktischen Empfehlungen abgekoppelt, sollten die Limitationen der Studie bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden. Außerdem können hier Hinweise für Folgestudien abgeleitet werden. So sollten in zukünftigen Studien weitere personen- und situationsbezogene Variablen, welche eine Auswirkung auf das Wahlverhalten haben könnten, miteinbezogen werden. In dieser Studie wurde nur die Passung von Weiterentwicklungsbedarfen und Veranstaltungswahl ganz speziell betrachtet. Hervorzuheben ist allerdings, dass durch die längsschnittliche Betrachtung die Intention (hier die Planung von Veranstaltungen) und das Verhalten (hier der Besuch von Veranstaltungen) verglichen werden konnten. Auch ist bei der Interpretation zu beachten, dass es sich um eine Stichprobe von Lehramtsstudierenden im Master handelt. Während ein Vorteil einer solchen Stichprobe die hohe Heterogenität zwischen den Studierenden ist (z. B. in Hinsicht

auf die fachliche Sozialisation), sind die Studierenden von anderen Studierenden zu unterscheiden. So lassen sich z. B. die Anforderungen des Berufs genauer spezifizieren und sind den Studierenden dadurch ggf. auch bewusster als in Studiengängen mit geringerem Berufsbezug. Als letzte Limitation ist zu nennen, dass wir durch die Studie keine Informationen zu den Gründen einer ungünstigen Veranstaltungswahl bekommen. Hier sind weitere Studien notwendig.

Der vorliegende Beitrag zeigt zum einen das Potenzial, aber auch Defizite in Hinblick auf die Identifikation, die Nutzung und die weitergehende Beratung zu Weiterentwicklungsbedarfen als Baustein für die Studienplanung von Studierenden. Soll aufgrund steigender Heterogenität Studienplanung weiter flexibilisiert werden, kann auf Basis der vorliegenden Ergebnisse geschlossen werden, dass beachtet werden muss, wie eine gute Passung von Studienangeboten zu Weiterentwicklungsbedarfen mit steigender Flexibilisierung zusammenspielt und abgestimmt werden kann. So kann das volle Potenzial von Wahlmöglichkeiten als sinnvoller Umgang mit einer steigenden Heterogenität von Studierenden ausgeschöpft werden.

## Anmerkungen und Danksagung

Es handelt sich um geteilte Erstautorenschaft. Die Reihenfolge der Autorinnen wurde ausgelost.

Wir danken Heike M. Buhl, Christian Greiner, Johanna Hilkenmeier, Robert Kordts und Christoph Wiethoff für die Unterstützung bei der Durchführung der Studie, insbesondere für die gemeinsame Entwicklung der der Studie zugrunde liegenden Lehrveranstaltung. Außerdem danken wir Heike M. Buhl für ihre hilfreichen und konstruktiven Anmerkungen zum Manuskript. Des Weiteren danken wir Mia Helmold, Jessica Langolf-Sept und Julia Rabe für die Beurteilung der Weiterentwicklungsbedarfe der Studierenden.

## Literatur

- Ammenwerth, E., Hackl, W. O. & Felderer, M. (2019). Flexibles Lernen: Erfolgreiche online-gestützte Lernprozesse ermöglichen. *Flexibles Lernen an Hochschulen gestalten: Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 401–417.
- Austerschmidt, K. L. & Bebermeier, S. (2019). Flexible Unterstützungsangebote in Statistik: Implementation und Effekte auf Studienerfolg. *Flexibles Lernen an Hochschulen gestalten: Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 137–155.
- Bebermeier, S. & Nussbeck, F. W. (2014). Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 83–100.
- Bebermeier, S., Nußbeck, F. W. & Austerschmidt, K. L. (2020). The impact of students' skills on the use of learning support and effects on exam performance in a psychology students' statistics course. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 6(1), 24.
- Boer, W. D. & Collis, B. (2005). Becoming more systematic about flexible learning: beyond time and distance. *ALT-J*, 13(1), 33–48.
- Bohdick, C., Breetzke, J. & Rosman, T. (2022a). A comparison between different ways to assess demands-abilities fit in higher education: Empirical results and recommendations for research practice. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896710>
- Bohdick, C., Breetzke, J. & Rosman, T. (2022b). Asking students about their fit with the university: A response surface analysis of demands-abilities fit. *Active Learning in Higher Education*, 146978742211243. <https://doi.org/10.1177/14697874221124306>
- Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M. (2019). Anstoß und Unterstützung der professionellen Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen im Studium durch weiterentwicklungsorientiertes Online-Self-Assesment. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(1), 19–31.
- Bohdick, C., Rosman, T., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M. (2018). The interplay between subjective abilities and subjective demands and its relationship with academic success. An application of the person–environment fit theory. *Higher Education*, 75(5), 839–854.

- Brown, C. L. & Kosovich, S. M. (2015). The impact of professor reputation and section attributes on student course selection. *Research in Higher Education*, 56(5), 496–509.
- Collis, B. & Moonen, J. (2002). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Routledge.
- Edwards, J. R., Cable, D. M., Williamson, I. O., Schurer Lambert, L. & Shipp, A. J. (2006). The phenomenology of fit. Linking the person and environment to the subjective experience of person-environment fit. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 802–827.
- Etzel, J. M. & Nagy, G. (2016). Students' perceptions of person-environment fit. Do fit perceptions predict academic success beyond personality traits? *Journal of Career Assessment*, 24(2), 270–288.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 712–744). Waxmann.
- Gehle, C., Rechel, S. & Wiethoff, C. (2016). Praxissemester in Paderborn gestartet – Umsetzung in den Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 113–124.
- Gilbreath, B., Kim, T.-Y. & Nichols, B. (2011). Person-environment fit and its effects on university students. A response surface methodology study. *Research in Higher Education*, 52(1), 47–62.
- Hayes, M. W. & Prus, J. (2014). Student use of quantitative and qualitative information on ratemyprofessors.com for course selection. *College Student Journal*, 48(4), 675–688.
- Herzig, B. & Wiethoff, C. (2019). Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.), *Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven*. Universität Paderborn. <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603> S. 16
- Hornbeak, J. L. (2009). *Teaching methods and course characteristics related to college students' desire to take a course* (Doctoral dissertation, Kansas State University). Zuletzt abgerufen am 18.05.2020 unter <https://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/1367>
- Jansen, E., Suhre, C. & André, S. (2017). Transition to an international degree programme. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindbloom-Ylänne (Eds.), *Higher education transitions. Theory and Research* (pp. 47–65). Routledge.
- Kopko, E., Ramos, M. & Merchur Karp, M. (2018). Why do some community college students use institutional resources differently than others in program selection and planning? Zuletzt abgerufen am 18.05.2020 unter <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/90803>
- Li, K. & Wong, B. (2018). Revisiting the definitions and implementation of flexible learning. In K. Li, K. Yuen & B. Wong (eds.), *Innovations in Open and Flexible Education*. (pp. 3–13). Springer.
- Li, Y., Yao, X., Chen, K. & Wang, Y. (2012). Different fit perceptions in an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Career Assessment*, 21 (2), 163–174.
- McGoldrick, K. & Schuhmann, P. W. (2002). Instructor gender and student registration: An analysis of preferences. *Education Economics*, 10(3), 241–260.
- Müller, C., Barthelmess, P., Berger, C., Kucza, G., Müller, M. & Sieber, P. (2019). Flexibles Lernen an Hochschulen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 9–17.
- Schuhmann, P. W. & McGoldrick, K. (1999). A conjoint analysis of student registration decision making: Implications for enrollment. *Journal on Excellence in College Teaching*, 10(3), 93–121.
- Soutar, G. N. & Turner, J. P. (2002). Students' preferences for university: A conjoint analysis. *International journal of educational management*.
- Ting, D. H. & Lee, C. K. C. (2012). Understanding students' choice of electives and its implications. *Studies in Higher Education*, 37(3), 309–325.
- Tucker, R. & Morris, G. (2011). Anytime, anywhere, anyplace: Articulating the meaning of flexible delivery in built environment education. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 904–915.
- Zervakis, P. & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift Für Inklusion* (1–2), Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222> Zuletzt abgerufen am 18.05.2020.

## Autorinnen

Prof. Dr. Carla Bohndick, Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Jungiusstr. 9, 20355 Hamburg, Deutschland; E-Mail: [carla.bohndick@uni-hamburg.de](mailto:carla.bohndick@uni-hamburg.de)

Dr. Sabrina Bonanati, Universität Paderborn, Psychologie, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, Deutschland; E-Mail: [sabrina.bonanati@uni-paderborn.de](mailto:sabrina.bonanati@uni-paderborn.de)



**Zitiervorschlag:** Bohndick, C. & Bonanati, S. (2022). Wählen Studierende die Lehrveranstaltungen, die zu ihren Bedarfen passen? Eine Untersuchung von Besuchsplanung und tatsächlichem Besuch. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2231W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

### Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!