61. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Back to the roots: Kopfrechnen reaktivieren?
- Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern
- „Frühe Bildung“ – Ergebnisse einer längsschnittlichen Befragung
- Von einem, der auszog, einen Leistungsindikator zu erheben Durchfallquoten und die Problematik ihrer Bildung
- Strukturelle Bedingungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen an Universitäten – Ein Projektdesign

UVW UniversitätsVerlagWebler

6 | 2013

www.hochschulwesen.info
www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale , Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum
Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Origialbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de".

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Englische abstracts: Autoren

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:
Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: „www.hochschulwesen.info".

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Satz: UVW
Redaktionsschluss: 11.12.2013

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 92€/Einzelpreis: 16€
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

61. Jahrgang

Gegründet 1953 als „Das Hochschulwesen", vereinigt mit „Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik", gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD).

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

181

Hochschulentwicklung

Olga Wälder
Back to the roots: Kopfrechnen reaktivieren? 182

Hannah Dürnberger
Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern 186

Hochschulforschung

André Albrecht & Hilde Köster
„Frühe Bildung" – Ergebnisse einer längsschnittlichen Befragung 193

Thomas Gaens
Von einem, der auszog, einen Leistungsindikator zu erheben
Durchfallquoten und die Problematik ihrer Bildung 200

Daniela Wagner
Strukturelle Bedingungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen an Universitäten – Ein Projektdesign 207

Rezension

Heinz Bachmann (Hg.):
Hochschullehre variantenreich gestalten
(Roger Johner) 214

Meldungen

216

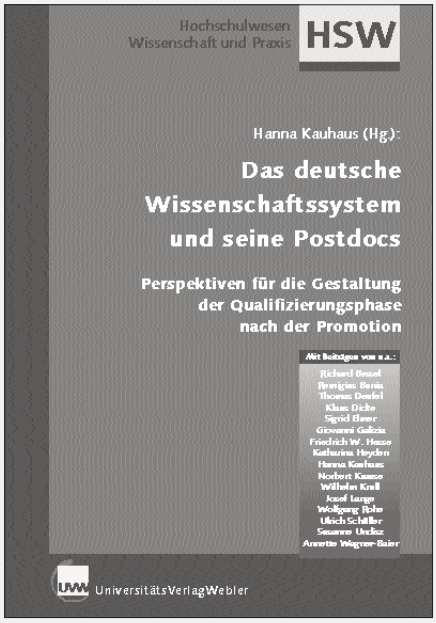
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW IV

6|2013

NEUERSCHEINUNG im UniversitätsVerlagWebler:

Hanna Kauhaus (Hg.):
Das deutsche Wissenschaftssystem und seine Postdocs.
Perspektiven für die Gestaltung der Qualifizierungsphase nach der Promotion



Bielefeld 2013,
ISBN 13: 978-3-937026-88-6,
127 Seiten, 24.80€

Dokumentation des Symposiums der Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2012

Die Situation des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland ist von gravierenden Unstimmigkeiten gekennzeichnet – darüber herrscht weitgehend Einigkeit. Doch wie sind diese Unstimmigkeiten zu beurteilen: Handelt es sich um Interessenkonflikte zwischen Universitäten und Nachwuchswissenschaftlern, oder haben sich Rahmenbedingungen entwickelt, die Nachteile für alle Beteiligten mit sich bringen? Und: Welche Handlungsoptionen haben die verschiedenen Akteure im Wissenschaftssystem, um die Rahmenbedingungen der Postdoc-Phase zu verbessern?

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse des gleichnamigen Symposiums, das die Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena im November 2012 veranstaltete. Vertreter der Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsförderer, Landes- und Bundespolitik, Wirtschaft, Hochschulforschung und Postdocs brachten ihre Sichtweisen ein und arbeiteten gemeinsam an Perspektiven zur Gestaltung der Postdoc-Phase.

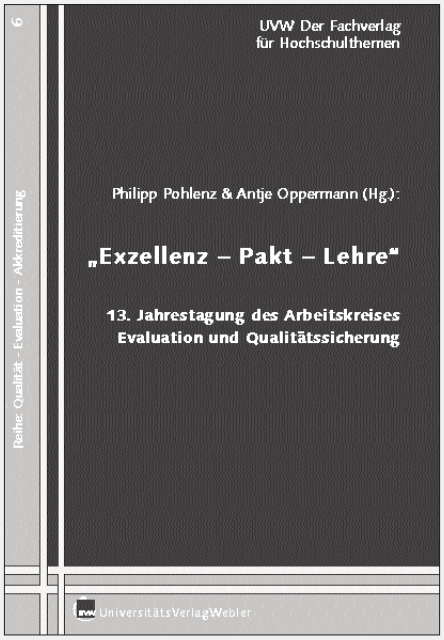
Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Philipp Pohlenz & Antje Oppermann (Hg.):
Exzellenz – Pakt – Lehre
Rückblicke auf die 13. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung

Unter dem Titel „Exzellenz – Pakt – Lehre" veranstaltete der Arbeitskreis Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen seine 13. Jahrestagung in Berlin (24./25. Mai 2012). Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen Projekte, die in den jüngsten Förderprogrammen zur Steigerung der Qualität in Lehre und Studium initiiert wurden. Neben dem Bund-Länder Programm „Qualitätspakt Lehre" ist hier insbesondere der Wettbewerb „Exzellente Lehre" von Stifterverband und Kultusministerkonferenz zu nennen. Die Tagung stellte die Projektideen einer breiten Öffentlichkeit aus dem deutschsprachigen Hochschulwesen und der Hochschulpolitik vor. Der Tagungsband gibt darauf aufbauend Einblick in ausgewählte Vorhaben. Die thematische Vielfalt der dargestellten Projekte reicht von der Gestaltung der Studieneingangsphase über E-Learning-Initiativen bis zu Projekten im Bereich der „Bologna-sensiblen" Curriculumentwicklung. Durch die Diskussion erster Erfahrungen sollen bewusst Anregungen zur Nachahmung in anderen Hochschulen gegeben werden.



Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-84-8,
200 Seiten, 34.90€

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

„Auf dem ersten Platz bei den Begründungen eines Studienabbruchs stehen bei den Studierenden die mangelnden mathematischen Kenntnisse." Und selbst bei denen, die schließlich erfolgreich studieren, gelten die mathematischen Anforderungen als erhebliches Hindernis.
Die verbreiteten Mängel in den Mathematik-Kenntnissen der Erstsemester beschäftigen die Hochschulen schon lange. Hier Abhilfe zu schaffen ist ein wichtiges Anliegen. Viele unserer Leser/innen schlagen sich mit den gleichen Problemen herum. Und viele Fragen sind noch nicht beantwortet. *Olga Wälder* hat sich einen Lösungsversuch für Defizite der Erstsemester vorgenommen, über den sie in ihrem Artikel: **Back to the roots: Kopfrechnen reaktivieren?** berichtet. Neben anderen Änderungsnotwendigkeiten wird der Zusatznutzen von E-Learning und Blended-Learning als eine sinnvolle Ergänzung der klassischen Veranstaltungsformen untersucht und entwickelt.

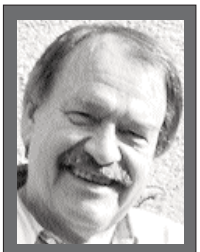
Seite 182

In welchen Kontexten und durch welche Förderung können Sozialkompetenzen erworben werden? *Hannah Dürnberger* bietet in ihrem Artikel **Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern** zunächst einen Überblick über die einschlägige Argumentation in der Literatur, über die theoretische Einordnung und über Förderansätze für Sozialkompetenzen. Selten genug, werden hier die Vor- und Nachteile des additiven und des (fach-)integrierten Ansatzes zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen dargestellt und diskutiert; meist wird der additive Ansatz in den Fachbereichen bzw. ganzen Hochschulen verfolgt und gar nicht erst problematisiert. Dann folgt eine explorative Studie, in der Methoden und Erhebungsinstrumente entwickelt und erprobt werden. Die Handlungsempfehlungen am Schluss laufen auf eine Erweiterung der curricularen Möglichkeiten zum Erwerb solcher Sozialkompetenzen hinaus. Damit wird die empirische Basis für künftige Untersuchungen erweitert. Der Artikel ermutigt dazu, den Erwerb von Sozialkompetenzen zu fördern.

Seite 186

Zur Steigerung des Studienerfolgs sind viele Studien auf input/output-Daten angewiesen, sodass der reale Studienverlauf als Ursache/Wirkungszusammenhang nicht rekonstruierbar ist, also eine black box bleibt. Mangels erkannter Kausalzusammenhänge fehlen Ansatzpunkte für gezielte Eingriffe. Das ließe sich ändern – es gibt erfolgreiche Modelle.[1] Aber die Kosten teuerer (Re-)Akkreditierungsverfahren entziehen einer gründlicheren Begleitforschung (formativen Evaluation) die finanziellen Mittel. Die Auswirkungen von bewussten und unbewussten Studieneindrücken sind jedoch über kurze Beobachtungsphasen hinweg allenfalls näherungsweise erfassbar, weil Lernvorgänge (Perspektiven und Einstellungswandel eingeschlossen) oft erst über längere Zeiträume sichtbar werden. Auch methodisch bestehen erhebliche Einschränkungen, da Beobachtungen durch Dritte und die Analyse schriftlicher (evtl. sogar für Testzwecke der Studie konzipierte) Studienleistungen als zu teuer oft ausscheiden; so bleiben überwiegend Befragungsmethoden mit Selbsteinschätzungen als Basis. Zwar genügt das nicht den Anforderungen an eine Wirkungsforschung. Aber immerhin: Zumindest Hinweise auf Studienprobleme sind auf diese Weise zu gewinnen, und die anschließende Beseitigung dieser Probleme kann auf eine hohe Trefferquote hoffen. *André Albrecht & Hilde Köster* sind in diesem Korridor der Handlungsmöglichkeiten initiativ geworden, haben die Eindrücke der Studierenden vom Verlauf der ersten drei Semester im Studiengang „Frühe Bildung" untersucht und legen in ihrem Artikel: **„Frühe Bildung" – Ergebnisse einer längsschnittlichen Befragung** vor, auf deren Basis eine Optimierung dieser Semester möglich war.

Seite 193



W.-D. Webler

Mittlerweile ist überall von Qualität der Lehre und deren Messung die Rede – zahlreiche Variablen und Indikatoren werden diskutiert, die zu kontrollieren und zu analysieren seien. Durchfallquoten gehörten bisher selten dazu. Auf der Suche nach Indikatoren für Lehrqualität ist *Thomas Gaens* auf letztere gestoßen. Was er bei der weiteren Prüfung erlebte, präsentiert er in seinem Artikel **Von einem, der auszog, einen Leistungsindikator zu erheben – Durchfallquoten und die Problematik ihrer Bildung.** Zunächst einmal: Weder Studienabbrecher- und Studienerfolgsquoten, noch Durchfallquoten messen die Lehrleistung. Sie stehen nur in einem indirekten Verhältnis dazu, denn alle diese Quoten sind eine Folge von *Lernleistungen der Studierenden*, die wiederum von vielen (unkontrollierten) Variablen abhängen. Wenn die Studienerfolgsquote als Indikator in die „leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM)" eingeht, so wird jedenfalls unterstellt, dass die Hochschule darauf Einfluss nehmen kann. Also geht die Suche weiter ... Verrsuchen wir´s mal mit den Durchfallquoten.

Seite 200

Es besteht weithin Einigkeit darüber, dass eine lebendige Lehr- und Lernkultur (d.h. Veränderungen aufgreifend in der Generierung von Wissen, in den Studierendenpopulationen (z.B. generations- und kulturbedingt), in beruflichen Anforderungen, Ergebnissen der Lehr-/Lernforschung und auf alles das abgestellte Entwicklungen der Didaktik) nur ent- und bestehen kann, wenn sie konstitutiver Teil der Identität der Hochschule geworden sind. Sie selbst ist wieder von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig. *Daniela Wagner* hat sich diesen Komplex im Rahmen eines Dissertationsvorhabens vorgenommen und berichtet unter dem Titel **Strukturelle Bedingungen zur Entwicklung von innovativen Lehr- und Lernkulturen an Universitäten – eine Projektskizze** über dessen Anlage. Ihr geht es dabei um die Verknüpfung vielfältiger, dort weiter ausgeführter Dimensionen zu einem ganzheitlichen Konzept der nachhaltigen Entwicklung von Hochschullehre im Sinne von Lehr-/Lernkulturen. Außerdem folgen erste Schritte in Form einer Internet-Recherche an den österreichischen Universitäten über ihr (zumindest programmatisches, auf Webseiten bekannt gegebenes) Verhältnis zu Lehre und Lernen – für einen größeren Leserkreis interessant.

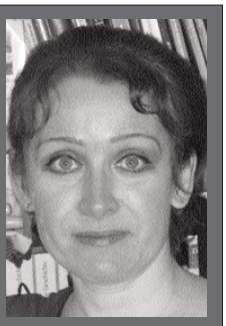
Seite 207

W.W.

[1] Vgl. dazu: W.-D. Webler (1999): „Evaluation und dauerhafte Qualitätssicherung – eine Alternative zum Peer Review. Evaluation im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung." In: Das Hochschulwesen Jg. 47/H. 5, S. 149-153 und Siebolds, M./Webler, W.-D. (2003) u.a.: Qualität durch Evaluation. Entwicklung und Darlegung der Pflegestudiengänge der Katholischen Fachhochschule NRW. (hgg. v. Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V.), Hannover.

Olga Wälder

Back to the roots: Kopfrechnen reaktivieren?



Olga Wälder

In April 2012 the project to blended learning has started at the Brandenburg Technical University Cottbus-Senftenberg. It is supported by the Federal Ministry of Education and Research. Especially, successfully studying during the first academic year is very important for a stable learning process. In connection with the Bologna process the rate of study beginners, which abandon their studies, plays a great role. The most students give an incomplete mathematical knowledge as a reason for their study termination. There are visible differences between university and school standards in mathematics. We think that it is sensible from a didactical point of view to supplement such learning forms as lectures and seminars with different components of e-learning and blended learning. In this paper we discuss our concept based on the combination of presence and online teaching and present first student feedbacks.

Seit April 2012 läuft an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg das vom BMBF geförderte Projekt „Anfangshürden erkennen und überwinden: Blended Learning zur Unterstützung der fachspezifischen Studienvorbereitung und des Lernerfolges im ersten Studienjahr". Eine gute Bewältigung des Bologna-Prozesses setzt studentische Zufriedenheit und Forschungsaktivität der Studierenden voraus. Ein wichtiges Kriterium im Zusammenhang mit der Bologna-Reform stellt die Schwundquote dar. Auf dem ersten Platz bei den Begründungen eines Studienabbruchs stehen bei den Studierenden die mangelnden mathematischen Kenntnisse. Es besteht eine sichtbare Schere zwischen Studienanforderungen und schulischen Voraussetzungen. Im Anschluss an ein früheres BMBF-Projekt im Fachbereich „Sozialwesen" wurde das Blended Learning gezielt weiterentwickelt und zum Teil implementiert. Rund 95% der Studierenden empfanden laut der Umfrage die zur Verfügung gestellten Materialien des E-Learning Lehrangebotes als Unterstützung beim Lernen. Aber erweist sich Blended Learning auch in der Mathematik als sinnvoll? Es ist völlig klar, dass eine zusätzliche Förderung vor Aufnahme des Studiums oder während der Studieneingangsphase sehr vielversprechend ist. Wir möchten in diesem Beitrag die ersten Erfahrungen bei der Erweiterung des Blended-Learning-Angebotes sowie der Einführung von Mathematik-Auffrischungskursen an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg diskutieren.

1. Motivation

In den letzten Jahren hat das Interesse an technisch unterstützten Prüfungen (E-Assessment) stark zugenommen. Fragen der semi- bzw. vollautomatischen Test- und Prüfungsdurchführung sowie ihrer Auswertung gewinnen zunehmend an Bedeutung insbesondere vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses und des Large-Scale-Assessments. Man hofft mittels multimedialer E-Assessments neue kompetenzorientierte Prüfungsformen realisieren zu können. Man verfolgt heutzutage das Ziel, herkömmliche Formen des Lehrens und Lernens wie beispielsweise Vorlesungen, Seminare etc. in frontaler Instruktion oder auch in Gruppenarbeit-Form sinnvoll und gewinnbringend auf virtuelle Welten zu übertragen. In der Fachliteratur findet man zu diesem Thema heftige Diskussionen.

Einige Forscher sind der Meinung, dass trotz der Tatsache, dass digitale Medien zwar zunehmend als selbstverständliches Werkzeug des Lehrens und Lernens wahrgenommen werden und auch die erforderlichen E-Learning-Infrastrukturen von vielen Hochschulen bereitgestellt werden, ein essentieller Zusatznutzen im Hinblick auf die Flexibilität des Lernens kaum erkennbar ist. Viele Hochschulen sind herausgefordert, sich vom Bild des „klassischen Studierenden" zu lösen. Einige davon bieten flexible Master-Studiengänge an. Man versucht, durch E-Learning sowie Blended-Learning diese Herausforderungen studienorganisatorisch zu bewältigen.

In unserem Beitrag wird der Zusatznutzen von E-Learning und Blended-Learning als eine sinnvolle Ergänzung der klassischen Lehr-/Lernformen angesprochen. Da unser Projekt sich in der Anfangsphase befindet, wird vor allem von Konzeptionen und von ersten Erfahrungen berichtet. Die statistische Langzeitanalyse der Evaluation unserer Angebote wird dann der Gegenstand späterer Untersuchungen sein. Solche Untersuchungen wurden bereits an einigen Hochschulen durchgeführt. Zum

Beispiel beschreibt der Autor Bogner (2010) seine empirischen Untersuchungen des Peer-Assessments im Kontext der zugrundeliegenden Blended Learning-Veranstaltung an der Technischen Universität Kaiserslautern im Bachelor-Studiengang „Bildungswissenschaften". Diese Studie hatte zum Ziel, die Qualität und Machbarkeit des gewählten Verfahrens zu ermitteln.

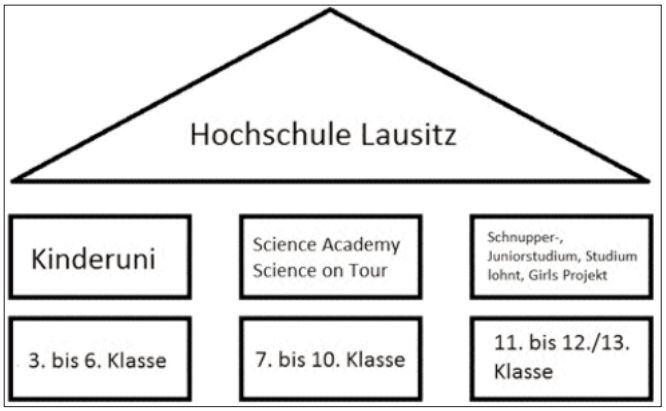
2. Zum Stand des mathematisch-naturwissenschaftlichen Basiswissens der Studienanfänger

E-Learning-Technologien werden meistens als Mittel verstanden, um die Lernbedürfnisse „schwacher" oder berufstätiger Studienanfänger einzulösen. Viele Studienanfänger, speziell an unserer Hochschule, haben keinen Abiturabschluss. Einige beginnen ihr Studium nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung sowie nach einer, mehrere Jahre ausgeübten, Berufstätigkeit. Die Autoren Derr/Hübl (2010) berichten zum Hintergrund ihrer Initiative an der Fakultät für Technik der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Mannheim, dass ein Mangel an Interessenten für technische Studiengänge sowie die sehr heterogene Ausgangslage der Studienanfänger in Bezug auf mathematische Grundlagen die Hauptauslöser ihres Projektes wären. Außerdem wurde festgestellt, dass viele Studienanfänger schon mit dem Stoff der gymnasialen Mittelstufe erhebliche Schwierigkeiten haben. Von ähnlichen Ergebnissen berichten auch die Autoren Henn/Polaczek (2007) und Schwenk/Berger (2006).
Angesichts der mangelnden Finanzierung der Hochschulen wird es immer schwieriger, zu solchen direkten Maßnahmen wie zahlreichen Tutorien zu greifen, um Lernstoff nachzuholen bzw. aufzufrischen. Daher erweist sich die Bereitstellung von kostenlosen Lern- und Informationsmaterialen zu diversen Kursen in elektronischer Form durchaus als sinnvoll und stellt dabei nicht nur eine bereichernde Ergänzung zu klassischen Lern- sowie Lehrmethoden, sondern auch eine mittel- bis langfristig angelegte Maßnahme dar. Das Hauptproblem besteht allerdings darin, dass Studienanfänger noch keine Erfahrung mit dem Selbststudium gemacht haben. Das Selbststudium muss zuerst gelernt werden. Daher werden von den meisten Studierenden die frontale Instruktion und die Arbeit in Kleingruppen mit den geschulten Tutoren dem Auseinandersetzen mit den Hausaufgaben im Alleingang bevorzugt.
Durchaus interessant war unser reger Austausch mit Studienanfänger bezüglich didaktischer Aspekte im Mathematik-Unterricht an ihren Schulen. Die meiste Zeit sollten Schüler der Oberstufe den Umgang mit den modernen Taschenrechnern lernen, der dann so zusagen „das Denken" für sie übernommen hat. Es fehlte ihnen die klassische Ausbildung in mathematischer Logik und Beweisführung beinahe komplett. Wir möchten an dieser Stelle einen Teilnehmer unserer Auffrischungskurse an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg zitieren, der meinte: „Wenn man mir es früher in der Schule in der Form erklärt hätte, wäre die Mathematik mein Lieblingsfach geworden!" Unter „der Form" verstand sich dabei die detaillierte Erklärung zum Thema „Stetigkeit und Grenzwerte". Allerdings ging es nicht nach dem üblichen Motto „Es gibt da eine Formel im Tafelwerk", sondern es wurde in Schritten gezeigt, WARUM diese Formel so und nicht anders sein könnte. Besonders begeistert waren Studienanfänger für das Thema „Mathematische Aussagen und Aussagenformen", bei dem vertieft die Grundlagen der mathematischen Logik besprochen wurden.

3. Ziele unseres Projektes

Wie bereits erwähnt, eine gute Bewältigung des Bologna-Prozesses sowie studentische Zufriedenheit und Forschungsaktivität der Studierenden an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg sollen weiter gestärkt werden. Die große Rolle dabei spielt die Schwundquote. Und auf dem ersten Platz bei den Begründungen eines Studienabbruchs stehen bei den Studierenden die mangelnden mathematischen Kenntnisse. Laut der regelmäßig durchgeführten Evaluierungen während der Studieneingangsphase sehen ca. 20% der Studierenden Verbesserungsmöglichkeiten bei den Studieneinführungsveranstaltungen. Etwa 35% der Studierenden beklagten Defizite bei ihren Mathematikkenntnissen. Dabei haben nur ca. 60% dieser Studenten an den Vorbereitungskursen teilgenommen. Es besteht nach wie vor eine sichtbare Schere zwischen Studienanforderungen und schulischen Voraussetzungen.
Zentrale Aufgabe des gegründeten E-Learning-Teams ist die Qualitätssicherung im Bereich der mathematischen Ausbildung. Diese Aufgabe beinhaltet die Unterstützung sowohl der Studierenden, als auch der Hochschullehrenden in Bezug auf Organisation und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Studierende und Lehrende sollen in der Bedienung der Lernplattform Moodle besser geschult werden, um die dort vorhandenen Kapazitäten problem- und anwendungsorientiert im Lern- und Lehrprozess nutzen zu können.
Die angedachten studienbegleitenden Auffrischungskurse sowie Tutorien in kleinen Gruppen haben das Ziel, die mangelhaften Kenntnisse der Studienanfänger in der Schulmathematik gezielt zu verbessern. Außerdem wurde eine Sommerschule für Studierende nach dem ersten Studienjahr durchgeführt, welche vor allem solche Studenten ansprechen sollte, die zu der Gruppe „potentieller Studienabbrecher" gehören. Ein Teil der Veranstaltungen während dieser Sommerschule wurde von erfahrenen Dozenten, der andere von Tutoren unter der Anweisung eines Hochschullehrers der Brandenburgisch Technischen Universität Cottbus-Senftenberg übernommen. Gleichzeitig erfolgte eine Tutoren-Schulung. Die Sommerschule wurde von einem Unterhaltungsprogramm (Radtouren, Schifffahrt am Senftenberger See) begleitet, das zum Ziel hatte, das Lehr-/Lernklima aufzulockern sowie die Zusammenarbeit mit Tutoren zu verstärken.
Von der somit entstandenen hybriden Lern- und Lehrform wird eine signifikante Steigerung der Qualität der Lehre an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg erwartet.

Abbildung 1: Drei-Säulen-Modell zur Steigerung der Studierneigung



4. Schritte zur Steigerung der Qualität der Lehre und der Motivation der Studierenden

Zur Steigerung der Studierneigung entwickelte die Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg über ihre Stabsstelle für Kommunikation und Marketing als eine der ersten Hochschulen deutschlandweit einen zielgruppenspezifischen Internetauftritt für Schüler mit der stufenweisen Vertiefung der Informationsdichte (vgl. Abbildung 1).

Zur Verbesserung der Orientierung und der Einbindung in das studentische Leben stehen seit dem Wintersemester 2007/2008 den Studierenden des ersten Studienjahres Tutorinnen und Tutoren zur Seite. Im Anschluss an ein früheres BMBF-Projekt im Fachbereich „Sozialwesen" wurde das Blended Learning gezielt weiterentwickelt und zum Teil implementiert. Rund 95% der Studierenden empfanden laut der Umfrage die zur Verfügung gestellten Materialien des E-Learning Lehrangebotes als Unterstützung beim Lernen. Im Gegensatz dazu empfanden Studienanfänger in Ingenieurfächern die frontale Instruktion als die wichtigste Form im Studium. Der Bezug zu den E-Materialien beschränkte sich auf ihr Ausdrucken beim Copy-Shop. Die Erläuterungen zu den Materialien wurden dann von Dozenten in den Veranstaltungen erwartet. Ungerne wurden von Studierenden die angebotenen Tests in der Schulmathematik mitgemacht.

Um bei der Zielgruppe, Studienanfänger in der Campus-Orientierungsphase, Akzeptanz zu erzielen, wurden einige Mindestanforderungen an die Angebote zum E-Learning und Blended Learning formuliert. Zunächst wurde der Zugang zu der Plattform so gestaltet, dass die Studierenden sich schnell in ihren Inhalten orientieren können. Es ist jeder Zeit möglich, Hilfe in Form von ausgearbeiteten Hinweisen und auch von den Tutoren (Präsenzveranstaltungen oder auch online) zu erhalten. Um das Rad nicht neu erfinden, wurden diverse Themen zu den Videomaterialien auf youtube verlinkt. Es wurden hochschulinterne interaktive Lernprogramme in der Mathematik im Laufe des Projektes konzipiert und weiterentwickelt. Das inhaltliche Spektrum in der Mathematik soll von Arithmetik über Algebra, Analysis und Geometrie bis zu Wahrscheinlichkeitstheorie und Statistik reichen.

Die studienbegleitenden Auffrischungskurse sowie Tutorien in kleinen Gruppen sollten den Studenten die klassische Lernform für den Meinungsaustausch anbieten. Studenten arbeiten dabei möglichst selbständig und problemorientiert am Lösen einer mathematischen Aufgabe. Der Tutor übernimmt die Gesprächsleitung und Kontrolle. Die Sommerschulen und ab diesem Jahr auch die Auffrischungskurse werden dementsprechend gestaltet und durchgeführt. Sowohl E-Tutoren, als auch die Mathematik-Tutoren werden laufend geschult.

Die Ergebnisse der Befragung nach der Sommerschule 2012 können dem Diagramm 1 entnommen werden.

Die Studienanfänger wurden gebeten, die folgenden 11 Fragen zu beantworten (Auswahl von -2: trifft nicht zu; über -1, 0, 1 bis +2: trifft zu):

1. Ich konnte der Lehrveranstaltung gut folgen.
2. Die Lehrveranstaltung war abwechslungsreich.
3. Mein/e Dozent/in kann den Stoff gut erklären.
4. Mein/e Dozent/in ist auf meine Fragen stets eingegangen.
5. Der Kurs hat mir geholfen, den Stoff besser zu verstehen.
6. Das Lernklima in meinem Kurs war sehr gut.
7. Ich starte viel sicherer in das kommende Studienjahr.
8. Das Lernen in meinem Kurs hat mir Spaß gemacht.
9. In meiner Freizeit rechnete ich die Hausaufgaben durch.
10. Ich fand die mir empfohlenen Unterlagen hilfreich.
11. Ich würde anderen Studierenden empfehlen, die nächsten Auffrischungskurse zu besuchen.

Die erzielten Ergebnisse sind in der nachfolgenden Tabelle dargestellt. Wie man dieser entnehmen kann, zogen die Studierenden die frontale Instruktion dem Selbststudium (Frage 9 zu den Hausaufgaben) deutlich

Diagramm 1: Die Ergebnisse der Befragung der Teilnehmer nach dem Vorkurs

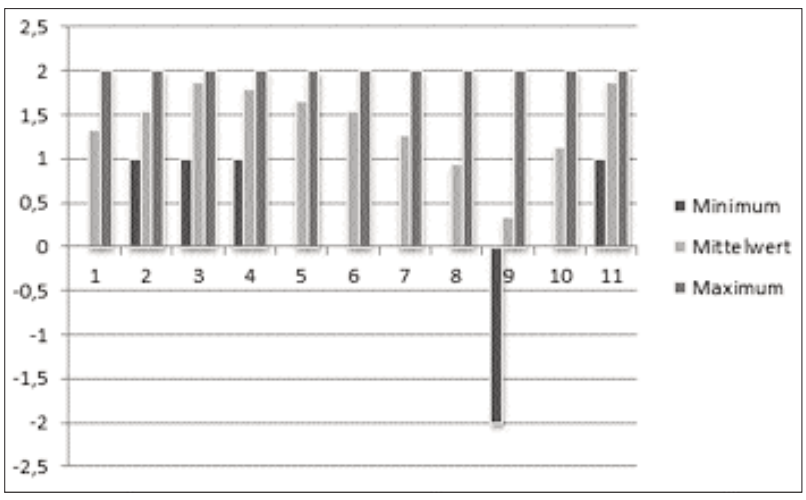
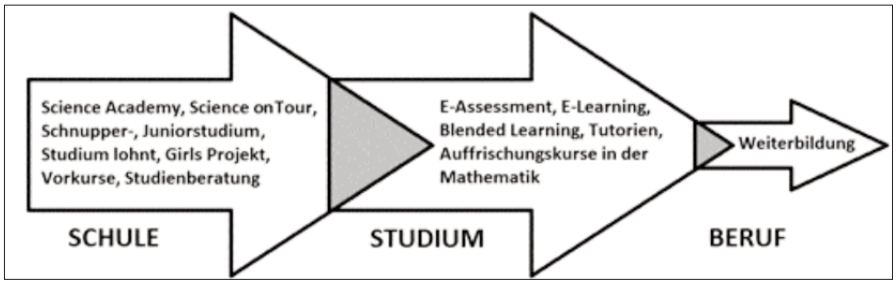


Abbildung 2: Ein hybrides Lernmodell zur Vor-, Aus- sowie Weiterbildung in der Mathematik



vor. Es liegt zum Teil daran, dass die Motivation und vor allem die Fähigkeit zum Selbststudium von Studierenden während des ersten Studienjahrs erst gelernt werden soll.
Unsere Sommerschule wurde von insgesamt 18 Teilnehmern in diesem Jahr besucht. Diese relativ geringe Zahl kam dadurch zustande, dass es gleichzeitig viele ähnliche Veranstaltungen von anderen Fachrichtungen an unserer Hochschule angeboten wurden. Es wurde zu Beginn des Projektes beschlossen, sich in diesem Jahr ausschließlich auf die Fachrichtung „Wirtschaftsingenieurwesen" zu beschränken. Im nächsten Jahr ist es geplant, durch ein gezieltes Marketing u.a. in der lokalen Presse die Anzahl der Teilnehmer deutlich zu erhöhen.

5. Ausblick

Die menschliche Motivation kann man ganz grob in extrinsische (Belohnungen) und intrinsische (Eigenantrieb) unterteilen. Studierende sollen nicht nur durch gute Noten motiviert werden, sondern sie sollen ein nachhaltiges Glücksgefühl nach Aha-Erlebnissen während des ganzen Studiums und vielleicht auch während der Weiterbildung danach beibehalten. Eine hohe eigene, intrinsische Motivation kann dann über einen langen Studium- oder sogar Lebenszeitraum die Handlungen wie z.B. angestrebte Weiter- und Fortbildung bestimmen.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine zusätzliche Förderung vor Aufnahme des Studiums oder während der Studieneingangsphase sehr viel versprechend ist. Im ersten Schritt soll dies mittels der Erweiterung des Blended-Learning-Angebotes sowie der Durchführung von Mathematik-Auffrischungskursen erfolgen. In der Abbildung 2 werden einige konzeptionelle Überlegungen zu einem möglich plastischen Übergang von der Schule zum Studium und Weiterbildung nochmals in Stichwörtern zusammengefasst.
In den nächsten Projektphasen sollen u.a. Qualitätssicherungsinstrumente entwickelt werden. Diese sollen Befragungen und spezielle Tests beinhalten. Allerdings haben die gängigen Methoden wie Multiple Choice oder Single Choice in dieser Hinsicht einen großen Nachteil. Bei ihrer Anwendung wird ein zentrales Prinzip des Funktionierens menschlicher Kognition außer Acht gelassen: „Elemente unseres Wissens existieren nicht einfach unverbunden nebeneinander, sondern bilden zusammen ein Ganzes" (zitiert nach Streule/Läge 2010). Die Wissenspsychologie befasst sich unter anderem mit den modernen Modellen der Wissensmodellierung, die sich durch einen Systemgedanken auszeichnen. In (Streule/Läge 2010) wird ein innovatives Messverfahren beschrieben werden, das auf der Basis der sogenannten Kognitiven Wissenskarten formative Lernunterstützung anbietet. In der Mathematik kann das Nicht-Wissen eines bestimmten Themenbereiches zu einem Domino-Effekt in anderen Bereichen führen. Außerdem sind viele Bereiche der Mathematik miteinander stark vernetzt. Somit kann das Schließen einer bestehenden Wissenslücke bei einem Thema sofort zu einem besseren Verständnis weiterer mathematischer Zusammenhänge führen. Es ist geplant, das Verfahren in Streule/Läge (2010) unserer Problematik entsprechend anzupassen, um modernere Qualitätssicherungsinstrumente im Rahmen des Vorhabens entwickeln zu können.
Das oben beschriebene hybride Lernmodell soll im kommenden Wintersemester 2012/2013 auf Effizienz weiter getestet werden. Die Qualitätssicherungsinstrumente können nach bestimmten Projektphasen die entsprechenden Statistiken liefern. Den Möglichkeiten zur nachhaltigen Vermarktung, Implementation und Etablierung der im Rahmen des Projektes entwickelten Ergebnisse und Konzepte soll eine gesonderte Beachtung gelten.

Anmerkung

Die Aktivitäten des E-Learning Teams der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg, die in diesem Artikel vorgestellt werden, werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Projekts „Anfangshürden erkennen und überwinden: Blended Learning zur Unterstützung der fachspezifischen Studienvorbereitung und des Lernerfolges im ersten Studienjahr" gefördert.

Literaturverzeichnis

Bogner, Chr. (2010): Studentisches Feedback im Bachelor. Eine empirische Untersuchung zur Effektivität und Qualität eines angepassten Peer-Assessment-Verfahrens. In: ZEL (Zeitschrift für E-Learning), Jg. 5/H. 1, S. 36-49.
Derr, K./Hübl, K. (2010): Durchführung und Analyse von Online-Tests unter Verwendung einer E-Learning-Plattform. Technische und methodische Aspekte. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt E. (Hg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung, Medien in der Wissenschaft, Band 55, Münster, S. 263-274.
Henn, G./Polaczek, C. (2007): Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 5, S. 144-146.
Schwenk, A./Berger, M. (2006): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Was können unsere Studienanfänger? In: Die neue Hochschule, Jg. 2, S. 36-40.
Streule, R./D. Läge (2010): Formative Lernunterstützung mit kognitiven Wissenskarten: Ein innovatives Messverfahren im Härtetest. In: ZEL, Jg. 5/H. 1, S. 50-61.

■ **Dr. Olga Wälder,** Professorin für mathematische Grundlagen und interkulturellen Wissenstransfer, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg,
E-Mail: olga.waelder@hs-lausitz.de

Hannah Dürnberger

Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern

Hannah Dürnberger

Although competence-oriented education is one of the main goals of Higher Education, there still seem to exist many difficulties concerning the implementation of this concept into everyday teaching and learning in Higher Education Institutions. Thus, the following article aims at identifying pedagogical concepts that foster the development of social competences. Based on the core characteristics of key competences, two methods seem to be of importance: Situated and reflective learning. Both concepts are defined and explained and then used to derive design principles for the enhancement of an existing program aiming at fostering social competencies at Augsburg University. Also, the evaluation of the existing program can help illustrate students' preferences of certain methods or scenarios concerning the development of social competences.

Obwohl die (Aus-)Bildung von Schlüsselkompetenzen ein viel diskutiertes Anliegen der Bildungspolitik, der Studierendenschaft sowie der Wirtschaft ist (Orth 1999), stellt die gezielte Kompetenzförderung nach wie vor eine große Herausforderung dar. Der vorliegende Beitrag hat es sich zum Ziel gesetzt, didaktische Konzepte, die die Entwicklung von Sozialkompetenzen fördern können, zu identifizieren. Ausgehend von den konstituierenden Merkmalen des Konzepts der Sozialkompetenzen werden das situierte Lernen sowie die Reflexion als wesentliche Ansatzpunkte für die Kompetenzförderung vorgestellt. Diese Erkenntnisse werden anschließend beispielhaft angewendet. Ein Workshopangebot zur Förderung von Sozialkompetenzen der Universität Augsburg wird als Ausgangspunkt genommen, um auf dessen Basis Handlungsempfehlungen zum Ausbau des Angebots zur Förderung von Sozialkompetenzen im betreffenden Studiengang zu entwickeln. Neben dieser Bestandsaufnahme können aus einer Evaluation Präferenzen für Methoden und Einsatzszenarien entsprechend der Meinung der Teilnehmer/innen abgeleitet werden.

1. Schlüsselkompetenzen in der universitären (Aus-)Bildung

Obwohl die Kompetenzorientierung bereits bei Humboldt als zentrale Forderung für die Hochschullehre erkennbar war und auch in der Folge wiederholt zum Thema gemacht wurde (z.B. Bundesassistentenkonferenz [BAK] 1970/2009; Mertens 1974), erfuhr sie durch die auf europäischer Ebene ratifizierte Bologna-Erklärung im Jahr 2000 zusätzliche bildungspolitische Beachtung. In den letzten zehn Jahren wurde versucht, zusammen mit der Umstellung auf das Bachelor- und Master-System, die Kompetenzorientierung in den neuen Studiengängen zu forcieren. Doch die gezielte Förderung und Integration von Handlungskompetenzen blieb häufig auf der Strecke, wenn es darum ging, die Inhalte eines zuvor fünfjährigen Studiums auf ein dreijähriges Bachelor-Programm zu verdichten, sie zu strukturieren und in Module zu unterteilen. Häufig scheiterte dies nicht aufgrund fehlender Informationen, die durch eine langjährige Auseinandersetzung der Hochschuldidaktik mit der Problematik bereits vorhanden waren (BAK 1970/2009), sondern an pragmatischen und praktischen Gründen, die die Verantwortlichen daran hinderten, sich dieses Wissen anzueignen oder es zielstrebig in die neuen Prüfungsordnung einzuarbeiten. Lernergebnisse im Sinne von Kompetenzen finden sich daher in vielen Studiengängen nach wie vor nur auf dem Papier (Modulhandbüchern, Prüfungsordnungen), aber weniger in der tatsächlichen täglichen Lern- und Lernpraxis. In einer HIS-Studie aus dem Jahr 2004 bewerteten 83% der Studierenden Sozialkompetenzen als essentiell für den späteren Beruf, aber nur 31% der Befragten hatten das Gefühl, dass sie nach dem Studienabschluss über ein entsprechendes Niveau dieser Kompetenzen verfügen (Schaeper/Briedis 2004).

Schlüsselkompetenzen sind die Grundlage dafür, sich schnell auf verändernde Bedingungen einzustellen, unstrukturierte Tätigkeiten, wie sie auch heute in vielen Berufsfeldern an der Tagesordnung sind, zu bewältigen und neue Herausforderungen, Probleme und Rahmenbedingungen der Arbeits- und Lebenswelt zu bewältigen (Rychen 2004). Neben der Relevanz für das Berufsleben kann ein hohes Niveau an Schlüsselkompetenzen auch den Studienerfolg sichern. Doch die gezielte Kompetenzförderung an Universitäten stellt auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen nach wie vor eine große Herausforderung dar, u.a. weil Studiengänge traditionell und aus pragmatischen Gründen eher auf Basis der Wissensbestände der beteiligten Disziplinen geplant werden (Brahm/Jenert 2013) und für die Schlüsselkompetenzförderung, die in der Regel mit aufwändigen

Lehr-Lernszenarien einhergeht, häufig der Platz sowie das Lehrpersonal fehlt (Huber 2009). Der hier vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, mit welchen didaktischen Konzepten Schlüsselkompetenzen in einem universitären Studium gefördert werden können. In den Fokus rückt dabei eine Unterkategorie von Schlüsselkompetenzen, die Sozialkompetenzen. Kommunikations- und Teamfähigkeit gelten als wesentliche Erfolgsgaranten wenn es um die Zusammenarbeit am Arbeitsplatz, aber auch im Studium geht.

2. Sozialkompetenzen als Teil von Schlüsselkompetenzen

Wenn man sich mit dem Bereich der Schlüsselkompetenzen auseinandersetzt, werden unterschiedliche Zugänge zu diesem Konstrukt offensichtlich. Weinert (2001) versteht Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001, S. 27-28). Orth (1999) ergänzt diese Definition noch um den Aspekt der Handlungsfähigkeit sowie der Anpassung an individuelle und gesellschaftliche Anforderungen: „Schlüsselkompetenzen sind erwerbbare, allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissenselemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden" (Orth 1999, S. 107). Diese Definitionen legen den Fokus auf Aspekte des Konzeptes, die für eine gezielte Förderung berücksichtigt werden müssen:

(1) Sie bestehen aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen: Sollen Kompetenzen gezielt gefördert werden, muss zum einen die Wissenskomponenten (z.B. zu wissen, wie man richtig kommuniziert), zum zweiten die Fertigkeitskomponente (z.B. richtig kommunizieren zu können) und zum dritten die Einstellungskomponente (z.B. richtig kommunizieren zu wollen) berücksichtigt werden (Euler/Hahn 2007).
(2) Sie betreffen möglichst viele Inhaltsbereiche: Durch diese Multifunktionalität (Weinert 2001) grenzen sich Schlüsselkompetenzen von fachspezifischen Kompetenzen ab, die meist in einem bestimmten Inhaltsbereich angewendet werden können.
(3) Sie zielen auf Handlungsfähigkeit: Schlüsselkompetenzen sind den Handlungskompetenzen zuzuordnen und als anwendungsorientiert zu verstehen.
(4) Sie genügen individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen: Insbesondere bei Sozialkompetenzen ist es wichtig, eigene Ziele mit den Anforderungen, die durch die Gesellschaft vorgegeben sind, vereinbaren zu können. Erst dadurch entsteht sozialkompetentes Handeln (Kanning 2002).

Trotz dieser relativ einleuchtenden Beschreibung muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass es keine einheitliche Definition für Schlüsselkompetenzen gibt. Verschiedenste Fachbereiche beschäftigen sich mit diesem komplexen Konstrukt und entsprechend gibt es verschiedenste, vorwiegend psychologisch, berufs- bzw. wirtschaftspädagogisch, pädagogisch oder gar soziologisch geprägte Zugänge und Definitionen. Ähnliches gilt für die im Folgenden vorgestellte Unterteilung in Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen, die häufig noch um eine Sach- oder Fachkompetenz ergänzt wird (Euler/Hahn 2007; Schaeper/Briedis 2004; Orth 1999). Methodenkompetenzen beziehen sich vor allem auf Strategien und Arbeitsweisen (z.B. Problemlösestrategien, Präsentationfähigkeiten). Selbstkompetenzen beziehen sich hingegen auf die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, wie etwa Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit oder Verantwortungsbewusstsein. Sozialkompetenzen schließlich umfassen alle Kompetenzen, die in der Interaktion mit anderen zum Tragen kommen. Häufig wird daher auch von sozialkommunikativen Kompetenzen gesprochen (Euler/Hahn 2007). Dazu zählen beispielsweise die Teamfähigkeit, die Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeiten oder Kommunikationsfähigkeiten. Sozialkompetenzen sind unter Umständen der wichtigste oder meist beachtete Part von Schlüsselkompetenzen. Sie werden nach Kanning (2002) als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird" (Kanning 2002, S. 155) verstanden. Das Auftreten von sozialkompetentem Verhalten ist abhängig von der Situation in der man sich befindet, dem Inhalt der Kommunikation und dem Handeln des Kommunikators (sprich dem Zusammenspiel aus Einstellungen, Fertigkeiten und Wissen) (Euler/Hahn 2007). In Anlehnung an Chomskys (1980) Unterscheidung in Performanz und Kompetenz kann sozialkompetentes Handeln als die Performanz verstanden werden und Sozialkompetenz als dem Verhalten zugrundeliegende Disposition. Das bedeutet, dass sozialkompetentes Verhalten situationsabhängig ist, was vor allem für die Förderung von Sozialkompetenzen wichtig ist.

3. Förderung von Sozialkompetenzen

Eine besonders wichtige Frage, die sich im Zusammenhang mit Sozialkompetenzen stellt, ist, wie sich eine solche Förderung didaktisch im Rahmen des Studiums umsetzen lässt. Die Antwort liegt in den Merkmalen von Schlüsselkompetenzen und ist abhängig vom zugrunde liegenden Konstruktverständnis: Wie erwähnt, ist sozialkompetentes Handeln situationsspezifisch. Sozialkompetenzen können folglich kaum ohne konkreten Bezug zu einer Anwendungssituation vermittelt werden. Ein Lehr-/Lernkonzept das insbesondere die Situationsspezifizität fokussiert und sich somit für die Vermittlung von Sozialkompetenzen eignet, ist das situierte Lernen.

3.1 Förderung von Sozialkompetenzen durch situiertes Lernen

Beim Konzept des situierten Lernens ist neben einer problemorientierten Herangehensweise wesentlich, dass die Realitätsnähe der Lernsituation gegeben ist. In der

Tradition der situierten Kognition (z.B. Brown/Collins/Duguid 1989) wird Wissen immer situations- bzw. kontextbezogen erworben. Demnach sollte der Lernkontext dem späteren Anwendungskontext relativ ähnlich sein (Reusser 2005, S. 162). Wesentlich ist dabei nicht nur die räumliche und zeitliche Situation, sondern auch die soziale Situation, in welcher die Kompetenz (gemeinsam) entwickelt wird (Mandl/Gruber/ Renkl 2002). Das bedeutet, dass für das situierte Lernen einerseits Sozialkompetenzen eine wesentliche Voraussetzung sind, andererseits aber Sozialkompetenzen durch diese Art des Lernens weiter gefördert und entwickelt werden. Gestaltungsprinzipien des situierten Lernens, das unter anderem Anlehnungen bei Vygotsky oder Dewey nimmt, sind das Lernen anhand komplexer (authentischer) Probleme, die Realitätsnähe, Artikulation und Reflexion, Multiple Perspektiven sowie das Lernen im sozialen Austausch (Mandl/Gruber/Renkl 2002). Vor allem die Aspekte der Selbstorganisation, der Problemorientierung und der Kooperation können damit als Orientierungspunkte für die Förderung von Sozialkompetenzen herangezogen werden. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist der Wechsel zwischen Artikulation und Reflexion. Erst die Fähigkeit, die eigenen Erfahrungen und Eindrücke kritisch zu hinterfragen, das eigene Handeln zu analysieren und Ideen zu alternativen Handlungsoptionen zu bilden, führt dazu, Kompetenzen nachhaltig und stetig weiterzuentwickeln.

3.2 Förderung von Sozialkompetenzen durch Reflexion

Unter Reflexion wird allgemein das Nachdenken über das Erlebte verstanden (Häcker/Hilzensauer/Reinmann 2008, S. 1). Reflexion gilt zudem als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen: „Aus den Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung ist seit Jahren bekannt, dass die Wahrscheinlichkeit für Verhaltensänderungen und Kompetenzentwicklung im Bereich der sozialen Fähigkeiten am größten ist, wenn sich handlungspraktisches Tun [...] und Beobachtungslernen [...] mit abstrahierender Reflektion [...] verbindet" (Redlich/Rogmann 2007, S. 140). Gleichzeitig ist Reflexionsfähigkeit auch selbst als Schlüsselkompetenz zu verstehen. Von vielen (z.B. Weinert 2001; Euler/Hahn 2007) wird sie als Metakompetenz, also eine Kompetenz, deren Vorhandensein den Erwerb von anderen Schlüsselkompetenzen nachhaltig beeinflussen kann, gesehen. Die Relevanz, die die Reflexion für den Lernprozess hat, zeigt sich bei der Betrachtung des Lernzyklus des Erfahrungslernens (Kolb 1984). Beim Erfahrungslernen, also dem Lernen aus Handlungen, wird zuerst die konkrete Erfahrung durchlaufen, welche vor allem bei einem unangenehmen Ereignis dazu führt, dass darüber reflektiert, also nachgedacht wird. Diese Reflexion soll dann darin münden, dass bestimmte Generalisierungen und Annahmen zur Erfahrung abgeleitet werden, welche dann in neue Handlungskonzepte münden und ausprobiert werden (Kolb 1984). Eine solche Reflexion kommt jedoch in den seltensten Fällen von selbst zustande, sondern muss gezielt in den Lernprozess integriert und angeleitet werden. Denn der Schritt, über eine Erfahrung so nachzudenken, dass sie analysierbar und damit generalisierbar und abstrahierbar wird, ist kein einfacher. Verschiedene Modelle zur Anleitung von Reflexion haben sich mittlerweile etabliert (z.B. Boud/Keogh/Walter 1985; Jones/Shelton 2006). Gemein ist ihnen, dass die Beobachtung und Beschreibung von Ereignissen vorerst von Bewertungen bzw. Interpretationen, Gefühlen und Folgerungen getrennt wird. Die eigentliche Reflexion, die sich in der Bewertung, der Hinterfragung zugrunde liegender Emotionen oder möglicher Gründe für Handlungsweisen manifestiert, wird vor allem lernförderlich, wenn sie mit konkreten Folgerungen für die nächsten Handlungen verknüpft wird und dadurch der Reflexionszyklus wieder von neuem beginnt (Euler/Hahn 2007). Reflexion kann dabei sowohl dazu dienen, das aktuelle, eigene Kompetenzniveau zu bestimmen als auch helfen, Gelerntes einzuordnen und den Lernerfolg nachträglich zu bewerten (de Cuvry 2002). Die Ergebnisse der Reflexion sollten immer auch artikuliert werden, weswegen sich ein reines „darüber Nachdenken" meist erst bei Experten gut eignet. Novizen sollten ihre Reflexionen zumindest verbal, am besten jedoch schriftlich festhalten, um so intensiver darüber nachzudenken und das Ergebnis der Reflexion besser für die Kompetenzentwicklung nutzen zu können.

3.3 Förderung von Sozialkompetenzen aus organisatorischer Perspektive

Organisatorisch gesehen kann zwischen dem additiven und dem integrativen Ansatz zur Förderung von Schlüssel- im Besonderen Sozialkompetenzen – unterschieden werden (Redlich/Rogmann 2007; Fehr 2004). Der additive Ansatz bezeichnet zusätzlich zum regulären Lehrangebot gehaltene Kurse, Workshops oder Seminare, die die Schlüsselkompetenz selbst (z.B. Teamfähigkeit) zum Gegenstand haben. Sie weisen häufig keinen Bezug zum Studienfach auf und werden oft von zentralen Einrichtungen der Universität angeboten. Der Vorteil additiver Ansätze ist, dass die Förderung von Schlüsselkompetenzen nicht hinter der Entwicklung von Fachwissen zurücktreten muss und dass die Kurse meist qualitativ sehr hochwertig sind, da sie von geschultem Fachpersonal gehalten werden können. Auch beim Einsatz von Reflexionselementen kann auf Schlüsselkompetenzen fokussiert und die Teilnehmenden individuell gefördert werden. Zudem ermöglichen additive Angebote prinzipiell den Einsatz konstruktivistischer Lernformen, wie etwa dem situierten Lernen, häufig sind sie jedoch in Form von instruktionsorientierten Workshops aufgebaut. Nachteil dieses Ansatzes ist – aus lerntheoretischen Überlegungen – die fehlende Anbindung an das Fachwissen sowie die fehlende Situierung der Kompetenzen in der Lernsituation, die i.d.R. eine Übertragung auf andere Anwendungssituationen erschwert. Aus organisatorischer Perspektive wird es mit einem solchen Ansatz nicht möglich sein, die gesamte Studierendenschaft zu bedienen, da dies enorme zusätzliche Ressourcen verschlingen würde. Aufgrund der meist nur punktuell stattfindenden Veranstaltungen bleibt zudem die langfristige, nachhaltige Entwicklung auf der Strecke (Redlich/Rogmann 2007; Schaeper/Briedis 2004).

Der integrative Ansatz verfolgt das Ziel, Schlüsselkompetenzen fachnah zu fördern und bezeichnet demnach die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen

von regulären Lehrveranstaltungen des Fachstudiums. Vorteil des integrativen Ansatzes ist die bessere Übertragbarkeit der Fähigkeiten sowie der unmittelbare Nutzen für das Studium. Zudem werden weder Lehrende noch Lernende durch zusätzliche Veranstaltungen belastet. Als Nachteil dieser Förderung wird, will man sie flächendeckend einführen, der notwendige Abstimmungs- und Weiterbildungsaufwand für die Lehrenden gesehen. Soll die Qualität der Kompetenzentwicklung analog zum additiven Ansatz sichergestellt werden, so müssen die Dozierenden geschult werden. Hinzu kommt, dass Schlüsselkompetenzen bei der integrativen Vermittlung gezielt in Lehrziele, Methoden und auch das Assessment integriert werden müssen. In Anlehnung an Biggs ‚constructive alignment' (Biggs/Tang 2011) gilt es, die Kohärenz von Lehrzielen, Methoden und Assessment nicht nur für Fachinhalte, sondern besonders für die Förderung von Schlüsselkompetenzen herzustellen.

Zusammenfassend sollte eine Kombination aus beiden Ansätzen gewählt werden: So eignet sich die additive Förderung i.d.R. gut, Grundlagenwissen über einen Kompetenzbereich zu erwerben, reguläre Lehrveranstaltungen hingegen für das Einüben der auf diesem Wissen basierenden Fertigkeiten. Entsprechend der Zusammensetzung von Kompetenzen aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen sollten alle Bereiche in einer gezielten Förderung bedacht werden. Bei der Vermittlung von Handlungskompetenzen, bieten sich zudem produktive Lernformen, wie etwas das problemorientierte, aber vor allem das situierte Lernen an. Durch die Ähnlichkeit der Lernsituation mit der Anwendungssituation wird ein größerer Lernerfolg erwartet. Zudem ist bei der fachnahen, integrativen Vermittlung besonders darauf zu achten, die Schlüsselkompetenzen explizit in Lehrziele, Methoden und vor allem auch das Assessment einzubinden. Reflexion über Handlungen, Entscheidungen und Kompetenzstände kann dazu führen, dass sich Handlungskompetenzen im Sinne des erfahrungsbasierten Lernens verbessern und entwickeln.

Wie diese Erkenntnisse für die Förderung von Sozialkompetenzen nutzbar und beispielhaft in der Praxis umgesetzt werden können, zeigt das nächste Kapitel. In Form einer explorativen Einzelfallstudie nimmt es einen Workshop zur Förderung von Sozialkompetenzen an der Universität Augsburg als Ausgangspunkt, um unter Berücksichtigung der Meinung der Teilnehmenden Handlungsempfehlungen für die Ausweitung des Angebots abzuleiten. Gleichzeitig wurde die Evaluation des bestehenden Angebots dazu genutzt, Erhebungsinstrumente für eine zukünftige empirische Begleitung des Angebotes zu entwickeln und zu erproben.[1]

4. Explorative Einzelfallstudie als Ausgangspunkt der Entwicklung von Handlungsempfehlungen

Ausgangspunkt für die Entwicklung von Handlungsempfehlungen für den vorliegenden Fall des Studiengangs „Medien und Kommunikation" der Universität Augsburg ist der Workshop Kommunikations- und Konfliktkompetenz, der einmal im Jahr für die Erstsemester des Bachelor-Studiengangs (ca. 60) gehalten wird. Der halbtägige Workshop ist ein freiwilliges Angebot, weswegen in etwa die Hälfte der Erstsemester teilnimmt. Entwickelt und durchgeführt wurde der Workshop von einer studentischen Projektgruppe, die aus Studierenden höheren Semesters besteht. Der Workshop wurde mit einem Hauptfokus auf die Wissenskomponente der Sozialkompetenzen konzipiert. Die studentischen Workshopleiter/innen strebten vor allem an, die Erstsemester für Kommunikation und Konflikte in Gruppen zu sensibilisieren und verzichteten bewusst – auch aufgrund zeitlicher Beschränkungen – auf den Erwerb bestimmter Fähigkeiten. In Bezug auf die Methoden ist der Workshop eher instruktionsorientiert ausgerichtet. Vortragsabschnitte werden durch Elemente des problemorientierten, aktiven Lernens mit kooperativen Elementen unterbrochen. Reflexionselemente sind in geringem Ausmaß ebenfalls integriert. D.h. die Vorteile des additiven Ansatzes wurden entsprechend genutzt, wenn auch die Reflexion als Methode stärker integriert hätte werden können. Die Inhalte wurden basierend auf bisherigen Beratungs- und Gruppenarbeits-Erfahrungen ausgewählt und durch eine Literaturstudie validiert und erweitert.

Neben dieser Bestandsaufnahme, die unter Bezugnahme auf die vorherigen Ausführungen dazu genutzt werden kann, Verbesserungs- und Ausbauvorschläge zu entwickeln, können aus einer Evaluation Vorlieben für Methoden und Einsatzszenarien abgeleitet werden. Dabei ist deutlich zu betonen, dass das Vorgehen und die Ergebnisse lediglich beispielhaften Charakter haben und aufgrund der geringen Anzahl an Befragten sowie der Beschränkung auf lediglich einen Studiengang einer Universität nicht als verallgemeinerbar angesehen werden können.

4.1 Überlegungen zu einer empirischen Begleitung kompetenzförderlicher Angebote

Werden Konzepte zur Förderung von Schlüsselkompetenzen entwickelt und eingesetzt, ist es in der Regel erforderlich, ihre Wirksamkeit nachzuweisen. Dies ist bei Schlüsselkompetenzen insofern problematisch, als dass sie als schwer und allenfalls indirekt erhebbar gelten und höchstens als Disposition verstanden werden können, die sich im Sinne des Kompetenz-Performanz-Problems nicht in jeder Testsituation zeigen bzw. abrufen lässt (Redlich/Rogmann 2007).

Nichtsdestotrotz steht ein breites Spektrum an Erhebungsmethoden zur Verfügung, die jeweils Vor- und Nachteile besitzen.

Kognitive Leistungstests sind zwar ressourcenschonend und werden in der Praxis der Personalverantwortlichen gerne verwendet (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003), ihr Messerfolg ist jedoch umstritten und sie konzentrieren

[1] Im vorliegenden Beitrag wird ein Schwerpunkt auf die Präsentation der Ergebnisse, die zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen herangezogen werden können, gelegt. Die Schlussfolgerungen zu den Erhebungsinstrumenten wären zu umfangreich, um sie hier diskutieren zu können.

sich stark auf die Wissenskomponente von Schlüsselkompetenzen, da sie die Situationsspezifizität meist nicht gut abbilden können (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003).
Die Verhaltensbeobachtung hingegen legt einen Schwerpunkt auf die direkte Performanz und kann sowohl als Selbst- als auch als Fremdbeobachtung erfolgen. Häufig geht sie Hand in Hand mit einer Verhaltensbeschreibung, welche wiederum von der betreffenden Person selbst, oder von Fremdpersonen (d.h. Assessoren) angefertigt werden kann. Die Verhaltensbeobachtung sowie die -beschreibung geht in der Regel mit einem erhöhten Zeitaufwand einher und es gibt keine eine, richtige Lösung, was die Bewertung bzw. Einordnung auf ein Kompetenzniveau erschweren kann (Hartig/Jude 2007).
Ein Vorteil der Selbstbeschreibungen ist, dass die Personen selbstständig ihren Kompetenzzuwachs beschreiben können. Zudem ist sie relativ ressourcenschonend und kann gleichzeitig als pädagogisches Reflexionsmedium eingesetzt werden (Schaeper/Briedis 2004). Nachteil ist, dass die betreffenden Personen Schwierigkeiten haben können, ihre eigenen Fähigkeiten richtig einzuschätzen (Braun 2007). Wenn es auch um die Evaluation von Lernangeboten zum Kompetenzerwerb geht, kann die Erhebung der Lernumgebung als weitere Methode in Betracht gezogen werden. Dazu gehört bspw. die Erhebung von Lernzielen, Methoden, Prüfungen und der Ausrichtung der Lernumgebung auf die Kompetenzentwicklung. Dadurch kann das Potential der Lernumgebungen, Kompetenzen zu fördern, erhoben werden, jedoch nicht, ob eine Entwicklung bei den Teilnehmenden tatsächlich angestoßen wird (Braun 2007).
Im Rahmen der explorativen Evaluation des Workshops wurde aufgrund der knappen Ressourcen und der Zielgruppe (Studierende des ersten Semester mit geringer Erfahrung in Selbstbeschreibung) eine vorstrukturierte Selbsteinschätzung per Fragebogen im Vorher-Nachher-Design zur Erprobung ausgewählt. Ein weiterer Grund dafür war, dass neben dem Versuch einer Erhebung der Kompetenzentwicklung auch die Meinung der Teilnehmer/innen zur bisherigen und zukünftigen Ausgestaltung des Angebots im Sinne einer Evaluation erhoben werden sollte.
Neben den Fragebögen vor und nach dem Workshop wurde eine Online-Befragung konzipiert, die ca. ein halbes Jahr nach dem Workshop erheben sollte, wie der durch die Teilnehmer wahrgenommene Nutzen des Workshops nach einem Semester einzuschätzen ist. Zusätzlich diente er dazu, Szenarien für eine Ausweitung des Programms durch die Teilnehmenden bewerten zu lassen und die Bereitschaft, weitere Angebote zu nutzen, zu erheben.

4.2 Ergebnisse

Ziel der Erhebung war es u.a., die ausgewählten Inhalte und Methoden zu bewerten. Dabei zeigte sich, dass die ausgewählten Inhalte als hilfreich erachtet wurden (76%), wobei die Inhaltsblöcke, die weniger Praxisbezug aufwiesen, etwas schlechter bewertet wurden. In Bezug auf die Methoden zeigt sich, dass die Teilnehmenden einem größeren Instruktionsanteil durchaus positiv gegenüberstehen und die allgemeine zeitliche Verteilung der Aufgaben sowie den Ablauf (Verhältnis Instruktion und Aufgaben) als gut einstufen. Als Verbesserungsvorschläge werden der stärkere Einbau von Arbeitsaufgaben und Diskussion sowie der Ausbau von Feedback und Aufarbeitung von Gruppenlernerfahrungen genannt. Die Ergebnisse des ersten Befragungszeitpunktes zeigen, dass Sozialkompetenzen als relevant eingeschätzt werden (alle Antworten im Bereich „sehr wichtig" oder „eher wichtig") und ihre gezielte Entwicklung einer der wesentlichen Gründe für die Teilnahme ist. Nach dem Workshop schätzt die Mehrheit Sozialkompetenzen als „sehr wichtig" ein, d.h. das Ziel, Sensibilität für diese Kompetenz zu fördern wurde zumindest kurzfristig erreicht. Die Einschätzung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit verbessert sich durch den Workshop, wie zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich wird. Eine gesteigerte Sensibilisierung für Kommunikationsprobleme und (daraus resultierende) Konflikte kann nach dem Workshop ebenfalls festgestellt werden. 87% der Befragten geben an, dass ihnen nun bewusster ist als vorher, dass es auch mal Probleme bei der Gruppenarbeit geben kann. Der zukünftige Nutzen des Workshops wird von den Teilnehmenden für das Studium als sehr gut, für Privatleben und Beruf als gut eingestuft.
Die Evaluation zeichnet also ein überaus positives Bild, die Lernenden haben den Eindruck, viel mitgenommen zu haben. Auch die Gestaltung des Workshops wird durchwegs positiv bewertet.
Die Ergebnisse der Online-Befragung zum dritten Erhebungszeitpunkt (am Ende des ersten Semesters) bestätigen, was häufig vermutet wird: Additive Angebote können eine punktuelle Veränderung bewirken, langfristig müssen sie aber mit anderen Möglichkeiten einer kontinuierlichen Förderung von Schlüsselkompetenzen kombiniert werden, um sich positiv auswirken zu können. Trotz dieser negativen Tendenz bleibt festzuhalten, dass fast alle Befragten Sozialkompetenzen nach wie vor als „eher wichtig" einschätzen. Neben der Einschätzung der Konfliktfähigkeit, die wieder auf das Niveau vor dem Workshop zurückgekehrt ist, zeigen sich aber auch positive Tendenzen: Die Einschätzung der Kommunikationskompetenz ist näher an dem Niveau direkt nach dem Workshop geblieben. Ob diese Verbesserung aber direkt auf den Workshop zurückzuführen ist, bleibt fraglich, da in der Zwischenzeit auch andere Aspekte einen Einfluss genommen haben. Der Nutzen des Workshops wird etwa ein halbes Jahr nach dem Workshop relativ schlecht eingeschätzt. Der größte Nutzen wird zwar nach wie vor im Bereich des Studiums (und nicht im Privatleben oder Beruf) gesehen, jedoch ist der langfristige wahrgenommene Nutzen wohl aufgrund fehlender kontinuierlicher Angebote nicht sehr hoch. Umso wichtiger sind die Erkenntnisse zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen für den Ausbau des Angebots zur Förderung von Sozialkompetenzen an der Universität Augsburg. Aus einer Benchmark-Analyse der Angebote zur Schlüsselkompetenzförderung anderer Universitäten sowie auf Grundlage theoretischer Erkenntnisse wurden fünf mögliche Konzepte zur Förderung von Sozialkompetenzen entwickelt, welche die Befragten in eine Rei-

henfolge bringen sollten. Die fünf Konzepte wurden so konzipiert, dass drei Ansätze eine genuin additive Förderung vorsehen (Konzepte A, B und E), wobei das dritte die Kombination aus den ersten beiden Konzepten ist. Zwei Ansätze stellen eine integrative Förderung dar (Konzept C und D). Inhaltlich gesehen setzen sowohl das additive Konzept A als auch das integrative Konzept D auf Reflexion; im ersten Fall auf einen supervisionsähnlichen Ansatz, im zweiten Fall auf ein seminarbegleitendes Lerntagebuch. Konzept C entspricht Konzept D, wird jedoch noch um den bereits bestehenden Workshop ergänzt. Konzept B fokussiert vor allem den Handlungsaspekt. Konzept E ist wie erwähnt die Kombination aus Konzept A und B, d.h. aus einem additiven Workshop, der die Förderung der Wissenskomponente fokussiert und einem additiven Workshop, der das Einüben von Fertigkeiten in den Mittelpunkt rückt.
Etwa ein Drittel der Befragten bevorzugt jeweils Konzept A und E, welche auf einen Coaching- und Supervisionsansatz setzen. Das bedeutet, dass bei den Studierenden die Bereitschaft besteht, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren und Probleme aufzuarbeiten. Die integrativen Ansätze werden nicht favorisiert. Gründe dafür könnten z.B. sein, dass durch das Führen eines Lerntagebuchs zusätzlicher Arbeitsaufwand im Seminar entsteht oder dass in den Augen der Studierenden eine integrative Förderung keine gezielte Förderung darstellt. Hier müsste durch nachfolgende Forschung eruiert werden, warum die reflexionsbasierten und additiven den integrativen Ansätzen vorgezogen werden. Neun von zehn Befragten würden das von ihnen favorisierte Konzept nutzen.

5. Handlungsempfehlungen und Ausblick

Der vorliegende Artikel nahm die Beschreibung der Merkmale von Schlüsselkompetenzen als Ausgangspunkt, um die Förderungsmöglichkeiten der Sozialkompetenzen gezielt aufzuzeigen. Insbesondere das situierte Lernen, das Lernen durch Reflexion sowie die organisatorische Anlage einer Schlüsselkompetenzförderung wurde näher betrachtet. Im Rahmen einer explorativen Einzelfallstudie wurde ein bestehendes additives, extracurriculares Angebot zur Förderung von Sozialkompetenzen an der Universität Augsburg vor dem Hintergrund der theoretischen Erläuterungen analysiert und als Ausgangspunkt für die Erprobung von Methoden und Erhebungsinstrumenten verwendet. Vor diesem Hintergrund können verschiedene Handlungsempfehlungen formuliert werden.
Der vorliegende, additive Workshop zielt vorerst sehr stark auf die Wissenskomponente ab und ist durch instruktionsorientierte Lehr-Lernmethoden geprägt. Als Entwicklungsperspektive wäre festzuhalten, die Förderung auch integrativ zu verankern, mehr produktive und reflexive Lernformen zu integrieren sowie den Erwerb von Fertigkeiten (und nicht mehr primär Wissen) zu fokussieren. Zudem wäre es ratsam, die Workshopleitenden sowie – perspektivisch gesehen – die Dozent/innen des Studiengangs für eine integrative Förderung weiterzubilden.
Um den Nutzen des Workshops, der unmittelbar nach dem Workshop sehr hoch eingeschätzt wird, nicht ‚verfallen' zu lassen, sollte der Workshop durch langfristige, begleitende Angebote kontinuierlich unterstützt und aktualisiert werden. Die Befragung zum dritten Erhebungszeitpunkt hat dafür bereits erste Möglichkeiten geliefert. Die befragten Studierenden bevorzugen die Ergänzung des aktuellen Workshops durch einen Workshop, der stärker auf Fertigkeiten sowie einen, der stärker auf die Reflexion eingeht. So könnte etwa gegen Ende des ersten Semesters ein Auffrischungs-Workshop zum Thema Kommunikations- und Konfliktfähigkeit angeboten werden, der stärker den Erwerb bestimmter Techniken fokussiert. Die beiden Workshops könnten durch Reflexionsaufgaben, die über das Semester verteilt sind, verbunden werden. Diese Aufgaben könnten dazu auffordern, Situationen, die den Studierenden als besonders positiv oder negativ in Bezug auf Kommunikations- oder Konfliktfähigkeit auffallen, genauer zu analysieren und mit ihrem bisherigen Wissen in Verbindung zu bringen. Am Ende des zweiten Semesters könnte dann ein Workshop, der sich auf die Reflexion dieser kritischen (positiven wie negativen) Ereignisse bezieht, stattfinden. Dieser kann – wie von den Studierenden in der Befragung bevorzugt – ähnlich einer Supervision in einem geschützten Raum stattfinden und dazu dienen, das Gelernte in Bezug zu setzen und weitere Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen sowie gezielte Lernwege festzulegen. Um das Assessment zu integrieren, könnte nach Abschluss dieser Phase (drei Workshops, verbunden durch angeleitete Reflexion) ein Bewertungsgespräch stattfinden.
Generell gilt, integrative und additive Förderung zu stärken, darauf zu achten, dass Schlüsselkompetenzen bei einer integrativen Förderung auch nachhaltig in die Lehrveranstaltungen integriert werden und dies nicht nur punktuell, sondern auch flächendeckend, d.h. über den Großteil der Lehrveranstaltungen passiert. Zudem sind vor allem produktive Lernformen, wie etwa das situierte Lernen zu empfehlen, welches den Vorteil hat, dass Fachinhalte nach wie vor den Lerngegenstand darstellen und die Schlüsselkompetenzen vor allem durch das Lernarrangement erlernt werden. Dass nicht ‚nur' der Einsatz situierten Lernens, sondern vor allem die explizite Berücksichtigung der Schlüsselkompetenzen in allen Aspekten der Lernumgebung (auf Ebene der Lehrziele, Methoden und des Assessments) zur Entwicklung derselben führt, leuchtet ein. Eine vielversprechende Methode, Schlüsselkompetenzen gezielt zu entwickeln, ist die Einbettung von Reflexionselementen in die Lernumgebung. Als allgemeine Handlungsempfehlung, die außerhalb dieses additiven Angebots möglich wäre, bleibt festzuhalten, Dozent/innen gezielt in der Kompetenzentwicklung weiterzubilden und sie dazu zu bringen, sich gegenseitig abzusprechen, um auf den jeweiligen Bemühungen der Kollegen aufbauen zu können.

Literaturverzeichnis

Biggs, J. B./Tang, C. S.-K. (2011): Teaching for quality learning at university: What the student does (4th ed.). Maidenhead.
Boud, D./Keogh, R./Walter, D. (1985): Promoting Reflection in Learning: A Model. In: Boud, D./Keogh, R./Walter, D. (eds.): Reflection: Turning Experience into Learning. London & New York, pp. 18-40.

Brahm, T./Jenert, T. (2013): Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 8. Jg./H. 1, S. 7-14. Verfügbar unter: http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/474/526.

Braun, E. (2007): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen - BEvaKomp. Göttingen.

Brown, S. J./Collins, A./Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. In: Educational Researcher, Vol. 18/No. 1, pp. 32-42.

Bundesassistentenkonferenz [BAK] (1970/2009): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen: Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik (Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970). Schriften der Bundesassistentenkonferenz: Bd. 5. Bielefeld.

De Cuvry, A. (2002): Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. In: Dehnbostel, P./Elshoz, U./Meister, J./Meyer-Menk, J. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, S. 65-80.

Chomsky, N. (1980): Rules and Representations. New York.

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

Euler, D./Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik (2., aktualisierte Aufl.). Bern.

Fehr, U. (2004): Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schüsselkompetenzen - das Heidelberger Modell. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Essen, S. 31–32.

Hartig, J./Jude, N. (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik: eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin, S. 17–36.

Häcker, T./Hilzensauer, W./Reinmann, G. (2008): Editorial zum Schwerpunktthema „Reflexives Lernen". In: bildungsforschung, 5. Jg./H. 2. Verfügbar unter: http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/74/77.

Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9-35.

Jones, M./Shelton, M. (2006): Developing Your Portfolio: Enhancing Your Learning and Showing Your Stuff. New York & London.

Kanning, U.-P. (2002): Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, 210. Jg./H. 4, S. 154-163.

Kolb, D. A. (1984): The Process of Experiential Learning. In: Kolb, D.A. (ed.): Experiential Learning - Experience as The Source of Learning and Development. Engelwood Hills, New Jersey, pp. 20-31.

Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L.J./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Weinheim, S. 139-148.

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg./H. 1, 36-43. Verfügbar unter: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf.

Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied, Kriftel.

Redlich, A./Rogmann, J.J. (2007): Soziale Kompetenzen durch computer- und tutoriellgestütztes Lernen fördern. In: Merkt, M./Mayrberger, K. (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Innsbruck, S. 133–155.

Reißig, B. (2007): Soziale Kompetenzen sichtbar machen und für den Ausbildungs- und Berufsweg nutzen: Bericht zur Erprobung des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen". Wissenschaftliche Texte, DJI (2).

Reusser, K. (2005): Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23. Jg./H. 2, S. 159-182.

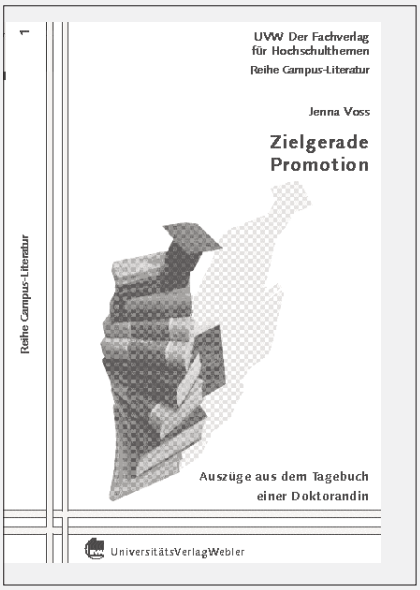
Rychen, S.D. (2004): Key Competencies for all: An Overarching Conceptual Frame of References. In: Rychen, S.D./Tiana, A. (eds.): Developing Key Competencies in Education: Some Lessons From International and National Experience. Paris, pp. 5-34.

Schaeper, H./Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform (HIS-Kurzinformation Nr. A 6). Hannover: HIS. Verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia 200406.pdf.

Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, S. D./Salganik, H.L. (eds.), Defining and selecting key competencies. Seattle, pp. 45-65.

■ **Hannah Dürnberger,** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Mediendidaktik, Universität Augsburg, E-Mail: hannah.duernberger@phil.uni-augsburg.de

Jenna Voss: Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



3-937026-75-4, Bielefeld 2012, 124 S., 18.90 Euro

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen: Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden. Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlängelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

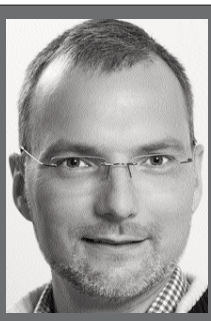
Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

André Albrecht & Hilde Köster

„Frühe Bildung" – Ergebnisse einer längsschnittlichen Befragung



André Albrecht

Hilde Köster

Students in the study program "Early Education" at the University of Education in Schwäbisch Gmünd were given a questionnaire containing questions about a number of relevant characteristics for a successful academic entrance after enrolment. The data were collected at three different points of time in the first three semesters. The questionnaire was based on a modified theoretical model of academic success.
The results show the following:
(1) Students of the Bachelor of „Frühe Bildung" have a high professional interest.
(2) Optimization potentials arise in the second semester in the study conditions.
(3) The deducted modification of the study conditions is reflected in a higher satisfaction with constructs of the study conditions in the third semester.

Studierende des Studiengangs „Frühe Bildung" an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd wurden bezüglich einer Reihe relevanter Merkmale für einen erfolgreichen Studieneinstieg in den ersten drei Semestern mit je einem Messzeitpunkt befragt. Als Basis diente ein modifiziertes theoretisches Modell des Studienerfolgs mit dem Ziel der Ermittlung von Optimierungspotentialen und der Erfassung von Veränderungen in den dem Modell zugrunde liegenden Konstrukten im Verlauf der ersten drei Semester.
Die Ergebnisse zeigen Folgendes:
(1) Die Studierenden weisen hohe intrinsische Studienwahlmotive im Hinblick auf das Studium der „Frühen Bildung" auf.
(2) Optimierungspotentiale zeigen sich im zweiten Semester in den Studienbedingungen.
(3) Die daraus abgeleitete Modifikation der Studienbedingungen spiegelt sich in einer höheren Zufriedenheit mit Konstrukten der Studienbedingungen im dritten Semester wider.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie steht die Befragung von Studierenden im Studiengang „Frühe Bildung" an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Dieses Studium zielt auf die Professionalisierung der Studierenden für Arbeitsfelder im frühpädagogischen Bereich ab. Dies betrifft im Schwerpunkt die pädagogische und didaktische Arbeit mit Kindern im Kleinkindalter bis zum 13. Lebensjahr, aber auch den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Konzeptionsentwicklung und des Qualitätsmanagements (z.B. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd 2007). Besondere Schwerpunkte dieses Studiengangs liegen in den Bildungsbereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Technik, sprachliche und fremdsprachliche Entwicklung sowie in der ästhetischen Bildung. Für die optimale Strukturierung des Studiengangs „Frühe Bildung" ist jedoch Wissen über die förderlichen Bedingungen hinsichtlich eines erfolgreichen Studieneinstiegs wichtig. In diesen Zusammenhang wurden Neuimmatrikulierte im Fach „Frühe Bildung" studienbegleitend in den ersten drei Semestern in der Studieneingangsphase modellgeleitet befragt.

1. Theoretisches Modell des Studienerfolgs

Der vorliegenden Längsschnittstudie wird ein allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs von Thiel/Veit/Blüthmann/Lepa/Ficzko (2008, S. 4) zugrunde gelegt – siehe Abbildung 1. Es basiert „auf einem allgemeinen theoretischen Modell des Studienerfolgs, das individuelle Studienvoraussetzungen, außeruniversitäre Kontext- und Lebensbedingungen sowie studienbezogene Faktoren zueinander in Beziehung setzt" (Blüthmann/Lepa/Thiel 2008, S. 416). Das Modell berücksichtigt die *Eingangsvoraussetzungen*, also die Voraussetzungen, die zum Zeitpunkt der Studienaufnahme bei den Studierenden vorherrschen – beispielsweise die Studienwahlmotive, die Informiertheit oder die Note der Hochschulzugangsberechtigung (Note HZB). Diese *Eingangsvoraussetzungen* wirken sich auf das *Studier- und Lernverhalten*, welches im Modell (Thiel et al. 2008) unter anderem über die Lernschwierigkeiten operationalisiert wird, aus. Die *Studienbedingungen* im Modell von Thiel et al. (2008), beispielsweise operationalisiert über die inhaltliche Ausgestaltung, Lehrqualität oder Betreuung und Unterstützung sowie die *Kontextbedingungen* im Modell (unter anderem Erwerbstätigkeit) wirken auf das

Abbildung 1: Allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs (Thiel et al 2008, S. 4)

Studier- und Lernverhalten ein. Die *Eingangsvoraussetzungen*, die *Studienbedingungen* sowie die *Kontextbedingungen* wirken sich also bestimmend auf das *Studier- und Lernverhalten* aus (Thiel et al. 2008, S. 3). Der resultierende *Studienerfolg* wird direkt über die Studienzufriedenheit sowie über die Einschätzung von verschiedenen Kompetenzzuwächsen operationalisiert (Thiel et al. 2008, S. 4). Im Folgenden werden Befunde zu den oben berichteten Modellbestandteilen dargestellt.

2. Forschungsstand

Die Note der Hochschulzugangsberechtigung (als ein Aspekt der Eingangsvoraussetzungen bei einer Aufnahme des Studiums) stellt einen wichtigen Faktor in der Vorhersage für das erfolgreiche Studieren dar (z.B. Gold/Souvignier 2005; Schmidt-Atzert 2005; Trapmann/Hell/Weigand/Schuler 2007). Eine unzureichende Informiertheit über das Studienfach sowie geringes Fachinteresse erweisen sich als Risikofaktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg (vgl. Albrecht 2011). Zahlreiche Untersuchungen betonen die Notwendigkeit intrinsischer Motivation sowie die Bedeutung des Fachinteresses: „Starkes Fachinteresse fördert zwangsläufig ein Informationsverhalten, das auf den Lehrstoff, seine spezifischen Anforderungen und beruflichen Möglichkeiten ausgerichtet ist. Wer sich intensiv mit den fachlichen Gegenständen beschäftigt, prüft seine Eignung wie auch die Stärke seiner Motivation“ (Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010, S. 63). Ein weiterer Faktor für ein erfolgreiches Studium sind die Studienbedingungen: Heublein et al. (2010, S. 32) ermitteln in einer Exmatrikuliertenbefragung einen Anteil von 12% der Studienabbrecher, die in den Studienbedingungen den zentralen Grund für den Studienabbruch sehen. Beispielsweise können eine nur unzureichende Organisation im Studium oder ein fehlender Berufs- und Praxisbezug sich als abbruchfördernd erweisen (Heublein et al. 2010, S. 32). Heublein, Spangenberg und Sommer (2003, S. 65) resümieren in einer Exmatrikuliertenbefragung im Rahmen des Leistungsvermögens bei Studienabbrechern höhere Leistungsschwierigkeiten und mehr Probleme in der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit sowie im Verständnis des Lehrstoffs. Zu den Kontextbedingungen im Modell von Thiel et al. (2008) zählt beispielsweise eine Erwerbstätigkeit der Studierenden.

3. Ziele und Fragestellungen der dreisemestrigen Längsschnittstudie

Vor dem Hintergrund der Optimierung, beispielsweise von Angeboten an der Pädagogischen Hochschule oder der Anpassung der Studienbedingungen im Studiengang „Frühe Bildung“, ist die Untersuchung der *Eingangsvoraussetzungen*, der *Studien- und Kontextbedingungen*, des *Studier- und Lernverhaltens* sowie deren Auswirkung auf die Studienzufriedenheit von besonderem Interesse.
Ziel ist es folgende Forschungsfragen zu klären: (1) Welche Merkmale charakterisieren die Gruppe der Studierenden im Fach „Frühe Bildung“? (2) Können sozialisationsbedingte Veränderungen in den Konstrukten vom zweiten zum dritten Semester aufgrund der Implementierung der Optimierungsvorschläge der Studierenden aus dem zweiten Semester ermittelt werden?

4. Methode

4.1 Modifikationen des allgemeinen theoretischen Modells des Studienerfolgs

Das Befragungsinstrument (Thiel et al. 2008) wurde für die vorliegende Studie modifiziert (siehe dazu auch Modifikation dieses Modells in Albrecht 2011). Folgende Konstrukte aus dem Modell wurden nicht berücksichtigt: *Eingangsvoraussetzungen*: Bildungshintergrund (Abschluss der Eltern), Motive der Studienortswahl, sieben einzelne Motive der Studienfachwahl (beispielsweise Studienfachwahl aufgrund gesellschaftlicher Relevanz), Bachelor-Wahlmotiv. In den *Studienbedingungen* wurden die Beratungs- und Serviceleistung (inklusive Mentoringprogramm), im *Studier- und Lernverhalten*

die Kenntnis des exemplarischen Studienverlaufsplans/der Modulbeschreibungen und im *Studienerfolg* der Kompetenzzuwachs sowie Studium nach Plan nicht erhoben. Konstrukte zu den Studienbereichen Allgemeine Berufsvorbereitung und Lehramtsbezogene Berufswissenschaft fanden ebenfalls keine Anwendung, da diese im Fach „Frühe Bildung" nicht angeboten werden. Alle Konstrukte wurden dem Studiengang „Frühe Bildung" angepasst.
Die *Studienbedingungen* wurden um folgende Items zu *Belastungswahrnehmungen* aus einer Studie von Schecker, Ziemer und Pawlak (2006) ergänzt: Erleben der Belastung zum „momentanen Zeitpunkt" sowie das Erleben der „zeitlichen Belastung" und der Belastung durch die „inhaltlichen Anforderungen" zum Befragungszeitpunkt.
Der Komplex *Kontextbedingungen* aus dem Befragungsinstrument (Thiel et al. 2008) wurde insofern modifiziert, als dass das ursprüngliche Item „Ich bin häufig krank/habe psychische Probleme." in „Ich bin häufig krank." umgewandelt wurde.

4.2 Stichproben

In der vorliegenden Längschnittstudie wurden Neuimmatrikulierte, die im Wintersemester 2009/2010 das Studium der „Frühen Bildung" an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd aufnahmen, über drei Semester mittels einer Fragebogenerhebung auf Grundlage des modifizierten Modells nach Thiel et al. (2008) untersucht: Im Dezember 2009 wurden zum ersten Messzeitpunkt t1 (1. Semester) die *Eingangsvoraussetzungen* und zum zweiten Messzeitpunkt t2 (2. Semester) im Juni 2010 die *Studien- und Kontextbedingungen*, das *Studier- und Lernverhalten* sowie der *Studienerfolg* erhoben. Zum dritten Messzeitpunkt t3 (3. Semester) im Dezember 2010 wurden abermalig die *Studien- und Kontextbedingungen*, das *Studier- und Lernverhalten* sowie der *Studienerfolg* erhoben. Durch die wiederholte Erhebung zum dritten Messzeitpunkt können mögliche Sozialisationseffekte im Studienverlauf bei den Studierenden im Fach „Frühe Bildung" empirisch ermittelt werden. Des Weiteren erhielten die Studierenden die Möglichkeit Anregungen bezüglich des Optimierungspotentials in den *Studienbedingungen* zum zweiten Messzeitpunkt t2 im zweiten Semester anzugeben.
Im Rahmen der Befragung zu den drei Messzeitpunkten t1 bis t3 nahmen 94 Studierende teil. Die Selbsteinschätzungen der verschiedenen Messzeitpunkte t1 bis t3 wurden in Form einer personengebundenen Codierung für die statistische Analyse zusammengefügt. Unvollständige Datensätze, beispielsweise aufgrund fehlender Codierung oder Fehlen der Daten eines Messzeitpunktes, fanden hingegen keine Berücksichtigung.

4.3 Untersuchungsinstrumente

Der Tabelle 1 kann eine ausführliche Übersicht der Konstrukte samt der Reliabilitätsschätzung (*Eingangsvoraussetzungen* im ersten Semester – t1; *Studienbedingungen*, *Studier- und Lernverhalten*, *Kontextbedingungen* sowie *Studienerfolg* im zweiten Semester – t2) entnommen werden. Alle Selbsteinschätzungen werden auf einer sechsstufigen Skala beantwortet, wobei die Eins für die geringste und die Sechs für die höchste Ausprägung/Zustimmung steht.
Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage werden im Folgenden die Mittelwerte berichtet. Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage mit dem Schwerpunkt der Ermittlung von sozialisationsbedingten Veränderungen in den erhobenen Konstrukten aufgrund der Modifikation der Studienbedingungen vom zweiten zum dritten Semester finden t-Tests für abhängige Stichproben in Form einer Messwiederholung (vgl. Bortz 1999) Anwendung. 13 relevante Konstrukte werden hinsichtlich ihrer Ausprägung aus dem zweiten Semester (t2) und dem dritten Semester (t3) bezüglich möglicher Mittelwertsunterschiede aufgrund von Sozialisationseffekten verglichen. Die Anzahl der Tests erfordert eine Korrektur des α-Fehlers. Daher findet die Bonferroni-Korrektur Verwendung (Bortz, 1999; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010). Das angepasste Signifikanzniveau liegt hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage bei $\alpha_{\text{adjustiert}} = .0038$ (gerundet).

5. Ergebnisse

5.1 Eingangvoraussetzungen im ersten Semester

Die 94 Studierenden sind zum Studienbeginn durchschnittlich 20.73 Jahre (SD = 1.69) alt. 24 Studierende des Faches „Frühe Bildung" weisen zum Zeitpunkt der Studienaufnahme eine abgeschlossene Berufsausbildung auf. 86 Studierende geben an, dass das Studienfach ihr Wunschfach sei. Die Studierenden weisen eine durchschnittliche *Note der Hochschulzugangsberechtigung* von 2.89 (SD = 0.41) auf. Im Studienwahlmotiv *Fachinteresse* wird die höchste Ausprägung ermittelt (5.01, SD = 0.82). Das extrinsisch orientierte Studienwahlmotiv *Karriere* (3.97, SD = 1.06) ist gegenüber dem *Fachinteresse* geringer ausgeprägt. Übereinstimmend mit dem hohen *Fachinteresse* wird das Wahlmotiv des *„Parkstudiums"* negiert (2.10, SD = 1.33). Hinsichtlich der *Informiertheit über die Berufsperspektiven* (3.60, SD = 1.32) und *Studienanforderungen* (3.59, SD = 1.10) weisen die Studierenden mittlere Ausprägungen auf – die *Informiertheit über die Übergangsmöglichkeiten in die Master-Studiengänge* (2.55, SD = 1.44) ist hingegen nur gering ausgeprägt. Hinsichtlich der Studienfinanzierung wird in der vorliegenden Studie nur eine mögliche Erwerbstätigkeit parallel zum Studium berücksichtigt: Zum Messzeitpunkt t1 geben 52 Studierende an, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen – zu t2 werden letztlich 35 und zu t3 48 Studierende mit einer Erwerbstätigkeit ermittelt.

5.2 Befunde des zweiten und dritten Semesters

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden die Konstrukte der *Studienbedingungen*, des *Studier- und Lernverhaltens*, der *Kontextbedingungen* (ohne Berücksichtigung des Konstrukts „Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit", da nur 35 Studierende zu t2 und 48 Studierende zu t3 angeben einer Erwerbstätigkeit nachzugehen) sowie des *Studienerfolgs* (aus t2) mit den Ausprä-

Tabelle 1:

Erhebungsinstrumente mit Beispielitems, Itemanzahl und Reliabilität (Cronbachs α)

Konstrukt	Beispielitem	Items	α
Eingangsvoraussetzungen - t1			
Note - Hochschulzugangsberechtigung[2]	---	1	---
Studienwahlmotiv: Fachinteresse[2]	„Ich hatte großes Interesse für dieses Fach."	5	.77
Studienwahlmotiv: Karriere[2]	„Mit dem Studium dieses Faches schienen gute Aussichten auf einen Arbeitsplatz verbunden."	4	.83
Studienwahlmotiv: Parkstudium[2]	„Ich habe keine Zulassung in meinem Wunschfach erhalten."	3	.69
Informiertheit: Studienanforderungen[2]	„Informiertheit über Studienanforderungen."	1	---
Informiertheit: Berufsperspektiven[2]	„Informiertheit über Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind."	1	---
Informiertheit: Masterstudiengänge[2]	„Informiertheit über Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge."	1	---
Studienbedingungen - t2, t3			
Aufbau und Struktur[2]	„Aufbau und Struktur."	1	---
Inhaltliche Ausgestaltung[2]	„Inhaltliche Breite des Lehrangebots."	5	.81
Studien- und Prüfungsorganisation[2]	„Die Lehrveranstaltungen eines Moduls sind inhaltlich aufeinander abgestimmt."	7	.82
Studienklima[2,4]	„Es herrscht keine angenehme Arbeitsatmosphäre in den Lerngruppen."	8	.78
Lehrqualität[2]	„Im Allgemeinen sind die Lehrenden gut vorbereitet."	7	.80
Betreuung und Unterstützung[2,5]	„Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien."	6	.85
Belastung zum momentanen Zeitpunkt[3]	„Wie hoch erleben Sie momentan Ihre Belastung durch das Studium?"	1	---
Belastung – zeitlich[3]	„Wie hoch erleben Sie Ihre zeitliche Belastung?"	1	---
Belastung – inhaltliche Anforderungen[3]	„Wie hoch erleben Sie Ihre Belastung durch inhaltliche Anforderungen?"	1	---
Studier- und Lernverhalten - t2, t3			
Lernschwierigkeiten[2]	„Ich habe oft Probleme beim Verständnis des Lernstoffs in Lehrveranstaltungen."	10	.82
Kontextbedingungen - t2, t3			
Schwierigkeiten: Studium und Familie[2]	„Es ist für mich sehr schwierig, Studium und Familie zu vereinbaren."	1	---
Schwierigkeiten: Studium und Erwerbstätigkeit[2]	„Es ist für mich sehr schwierig, Studium und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren."	1	---
Krankheit[2,6]	„Ich bin häufig krank."	1	---
Studienerfolg - t2, t3			
Studienzufriedenheit[2]	„Im Allgemeinen bin ich mit meinem Studiengang zufrieden."	5	.86

Anmerkungen: [1] z. T. modifizierte Skalen aus dem vereinfachten allgemeinen theoretischen Modell des Studienerfolgs nach Thiel et al. (2008)
[2] aus Schecker et al. (2006)
[3] Austausch des Items „Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten." aus dem Modell durch „Nachbesprechung von Übungsblättern.",
[4] Skala wird umgepolt, d. h. ein geringer Wert weist auf ein negatives Studienklima und ein hoher Wert auf ein positives Studienklima hin,
[5] Modifikation des Items „Ich bin häufig krank/habe psychische Probleme." aus Thiel et al. (2008) in „Ich bin häufig krank."

Tabelle 2:

Mittlere Ausprägung der Variablen sowie Testergebnisse im *t*-Test für abhängige Stichproben (Messwiederholung) vom zweiten (t2) zum dritten (t3) Semester ($N = 94$)

	2. Semester - t2		3. Semester - t3				
Studienbedingungen	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*
Aufbau und Struktur	3.48	1.23	3.99	0.98	-3.91	93	< .001
Inhaltliche Ausgestaltung	3.91	0.80	4.16	0.81	-2.58	93	.01
Studien- und Prüfungsorganisation	4.06	0.77	4.14	0.75	-1.15	93	.26
Studienklima[a]	4.70	0.76	4.71	0.74	-0.22	93	.83
Lehrqualität	4.38	0.77	4.66	0.58	-4.15	93	< .001
Betreuung und Unterstützung	3.88	0.88	3.61	0.83	2.89	93	.005
Belastung zum momentanen Zeitpunkt	3.06	1.20	3.65	1.15	-4.16	93	< .001
Belastung – zeitlich	3.01	1.26	3.71	1.18	-4.60	93	< .001
Belastung – inhaltlich	3.30	1.16	3.63	0.99	-2.62	93	.01
Studier- und Lernverhalten							
Lernschwierigkeiten	3.08	0.82	3.21	0.90	-1.51	93	.14
Kontextbedingungen							
Schwierigkeiten: Studium und Familie	2.35	1.30	2.47	1.35	-0.69	93	.49
Schwierigkeiten: Studium und Erwerbstätigkeit[b]	2.43	1.47	2.20	1.51	---	---	---
Krankheit	1.77	1.25	1.85	1.29	-0.62	93	.54
Studienerfolg							
Studienzufriedenheit	4.04	1.30	4.36	1.24	-2.61	93	.01

Anmerkungen: [a] Skala wird umgepolt, d. h. ein geringer Wert weist auf ein negatives Studienklima und ein hoher Wert auf ein positives Studienklima hin, [b] Probleme in der Vereinbarkeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit aufgrund zu geringer Stichprobe in den *t*-Tests nicht berücksichtigt (lediglich 35 Studierende im zweiten und 48 Studierende im dritten Semester gehen einer Nebentätigkeit nach)

gungen der Konstrukte des dritten Befragungszeitpunkts t3 verglichen. Es handelte sich hierbei um 13 relevante Konstrukte. Die deskriptiven Daten der Messzeitpunkte t2 und t3 sowie die Ergebnisse der t-Tests sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

5.3 Anmerkungen im zweiten Semester

28 Studierende von den insgesamt 94 Studierenden geben Anmerkungen hinsichtlich der *Studienbedingungen* an: Diese Studierenden kritisieren das Ausfallen von Lehrveranstaltungen sowie die Raumknappheit, und sie wünschen sich mehr Präsenzveranstaltungen sowie eine stärkere Fokussierung auf Berufszweige über Tätigkeitsbereiche in Kindertagesstätten hinaus. Des Weiteren wünschen sich die Studierenden, die Anmerkungen machen, die Klärung der staatlichen Anerkennung des Bachelorabschlusses im Studium „Frühe Bildung". Die Anmerkungen (mit Ausnahme der letzten) werden insofern berücksichtigt, dass eine Modifikation der *Studienbedingungen* im Studienverlaufsplan nach der Erhebung im zweiten Semester zum dritten Semester stattfindet: Der *Aufbau und die Struktur* sowie der Sinn des exemplarischen Studienverlaufsplans wird den Studierenden aufgrund der empirischen Befunde erläutert. Zur Optimierung der *Lehrqualität* finden Modifikationen im Bereich der Lehre statt: Zum einen wird das Wahlangebot quantitativ erweitert, und es werden im Hinblick auf eine Verbreiterung der beruflichen Möglichkeiten zielende, zusätzliche Wahlbereiche geschaffen, zum anderen findet eine Anpassung des inhaltlichen Niveaus an die Leistungsfähigkeit der Studierenden in den einzelnen Lehrveranstaltungen statt. Des Weiteren werden die Lehrveranstaltungen insgesamt den Bedürfnissen der Studierenden weiter angepasst und die für das Studium der „Frühen Bildung" von den Studierenden als besonders relevant empfundene Altergruppe von 0 bis 6 Jahren verstärkt fokussiert.

5.4 Messwiederholungen

Die Berücksichtigung der Anmerkungen der Studierenden des zweiten Semesters (t2) sowie die entsprechende Erläuterung und Modifikation des Studiums spiegeln sich in einer besseren Bewertung der *Studienbedingungen* im dritten Semester (t3) wider: Der *Aufbau und die Struktur* sowie die *Lehrqualität* werden im dritten Semester auf Grundlage des adjustierten Signifikanzniveaus von $\alpha_{adjustiert}$ =.0038 besser wahrgenommen. Die *inhaltliche Ausgestaltung* im dritten Semester wird tendenziell besser wahrgenommen (p = .01, daher $\alpha_{adjustiert}$ = .0038 verfehlt). In der *Beurteilung der Betreuung und Unterstützung* wird eine geringere Zufriedenheit bei den Studierenden im dritten Semester ermittelt – jedoch

liegt auch hier das Signifikanzniveau bei p = .005 und somit über dem adjustierten Signifikanzniveau von $\alpha_{adjustiert}$ = .0038. Im vorliegenden Fall kann daher nur von einer tendenziell geringeren Zufriedenheit mit der *Betreuung und Unterstützung* im dritten Semester ausgegangen werden. Möglicherweise ist diese Tendenz auf die abermaligen *Überschneidungen* im dritten Semester zurückzuführen: Schon im zweiten Semester werden Überschneidungen von Lehrveranstaltungen von 32 Studierenden berichtet. 14 betroffenen Studierenden kann ein konkreter Lösungsvorschlag unterbreitet werden. Sie nehmen in den Pflichtveranstaltungen an Parallelkursen teil. Im dritten Semester geben 35 Studierende Überschneidungen an, von denen 16 ein Lösungsvorschlag unterbreitet werden kann. Überschneidungen ergeben sich ausschließlich dort, wo die Studierenden Wahlangebote wahrnehmen möchten, die mit den Pflichtveranstaltungen kollidieren. Da ein außerordentlich großes Angebot an Wahlveranstaltungen existiert, können die Studierenden auf andere Wahlveranstaltungen beziehungsweise auf spätere Semester ausweichen. Die Pflichtveranstaltungen werden grundsätzlich überschneidungsfrei angeboten. Im Hinblick auf die wahrgenommene *Belastung zum momentanen Zeitpunkt* der Befragung im zweiten Semester zeigen alle Studierenden eine Steigerung in dieser Belastungswahrnehmung zum dritten Semester. Ebenfalls wird eine Steigerung in der *zeitlichen Belastung* vom zweiten zum dritten Semester bei allen Studierenden ermittelt. In den Wahrnehmung der *inhaltlichen Belastung* wird eine tendenzielle Erhöhung ermittelt ($\alpha_{adjustiert}$ = .0038 verfehlt, da p = .01). Eine (sehr) hohe Belastung kann jedoch im dritten Semester nicht ermittelt werden. In den anderen Konstrukten der *Studienbedingungen* können keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden. Im *Studier- und Lernverhalten* werden die *Lernschwierigkeiten* von den Studierenden vom zweiten (t2) zum dritten Semester (t3) insignifikant bewertet. Alle Studierenden weisen eine geringe Zustimmung in den *Kontextbedingungen* im zweiten und im dritten Semester auf, wenn es um die *Schwierigkeiten geht, Studium und Familie zu vereinbaren*. Sozialisationsbedingte Mittelwertsunterschiede können nicht ermittelt werden. *Krankheitsbedingte Probleme* werden ebenfalls in den beiden Semestern von allen Studierenden insignifikant negiert. 35 Studierende im zweiten Semester und 48 Studierende im dritten Semester geben an, einer *Erwerbstätigkeit* nachzugehen, d.h. ein Anstieg einer *Erwerbstätigkeit* parallel zum Studium ist ermittelbar. Interessanterweise sinkt die wahrgenommene *Schwierigkeit in der Vereinbarkeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit* auf deskriptiver Basis. Die Modifikationen im Studienverlaufsplan der „Frühen Bildung" führen zwar zu einer Steigerung der anfangs nur gering ausgeprägten Belastungsempfindungen, dennoch liegt eine gute Vereinbarkeit zwischen der Familie beziehungsweise einer möglichen Erwerbstätigkeit und dem Studium vor, so dass für kontextuale Tätigkeiten genügend Freiraum vorliegt. Die *Studienzufriedenheit* als Bestandteil des *Studienerfolgs* in dem der Studie zugrunde liegenden Modell wird von allen Studierenden im dritten Semester tendenziell höher bewertet (p = .01 oberhalb von $\alpha_{adjustiert}$ = .0038).

6. Diskussion

Die Studierenden im Studiengang „Frühe Bildung" zeigen bereits zum Studienbeginn eine hohe Ausprägung im intrinsischen Studienwahlmotiv *Fachinteresse* sowie eine geringere Ausprägung im extrinsisch orientierten *Karrieremotiv*. Anmerkungen von Studierenden im zweiten Semester hinsichtlich der Optimierungspotentiale in den *Studienbedingungen* werden zum dritten Semester umgesetzt und spiegeln sich in einer signifikant höheren Zufriedenheit mit einigen *Studienbedingungen (Aufbau und Struktur, Lehrqualität)* wider. Die Anmerkungen der Studierenden zu den Optimierungspotentialen erweisen sich als Aspekte der *Studienbedingungen*, die in einer studiengangsspezifischen Modifikation Berücksichtigung finden. Des Weiteren nehmen die Studierenden eine höhere Belastung aufgrund dieser Modifikation zum dritten Semester war, jedoch liegen die gemittelten *Belastungsausprägungen* in der zugrunde liegenden sechsstufigen (Sechs = sehr hohe Belastungsempfindung) Skala in einem moderaten Bereich. Die Anzahl der Studierenden mit einer Erwerbstätigkeit steigt vom zweiten zum dritten Semester an – die Bewertung der *Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit* sinkt hingegen auf deskriptiver Basis zum dritten Semester. Möglicherweise ist diese geringe Einschätzung auf eine, die Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigende, Studienorganisation zurückzuführen, die den Studierenden genügend Zeit für eine Erwerbstätigkeit ermöglicht. Ebenfalls stellen Schwierigkeiten in der *Vereinbarkeit zwischen Studium und Familie* keinen relevanten Aspekt dar. Die Erhebung der Anmerkungen der Studierenden aus dem zweiten Semester und die daraus folgende Optimierung des Studiums zum dritten Semester führen zu einer Erhöhung der Zufriedenheit in einigen Konstrukten der *Studienbedingungen*.

Die vorliegende Studie ermöglicht erste Einblicke in die *Eingangsvoraussetzungen* und in die Beurteilung der *Studienbedingungen* durch die Studierenden und in das *Studier- und Lernverhalten*, die *Kontextbedingungen* sowie die Bewertung der *Studienzufriedenheit* vor und nach der Modifikation der Studienbedingungen.

Literaturverzeichnis

Albrecht, A. (2011): Längsschnittstudie zur Identifikation von Risikofaktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg in das Fach Physik (Dissertation). Zugriff am 21.12.2011 unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000010456/Dissertation_Druckversion_Andre_Albrecht_UB.pdf;jsessionid=6ED79058DDC6E7CF2358A8D4585494CE?hosts=

Blüthmann, I./Lepa, S./Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, S. 406-429.

Bortz, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler (5., vollst. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Eid, M./Gollwitzer, M./Schmitt, M. (2010): Statistik und Forschungsmethoden. Weinheim, Basel.

Gold, A./Souvignier, E. (2005): Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37, S. 214-222.

Heublein, U./Hutzsch, Ch./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 (HIS: Forum Hochschule 2, 2010). Hannover: Hochschul-Informations-System.

Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: Hochschul-Informations-System.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (2007): Studien- und Prüfungsordnung für das „Kontaktstudium Frühe Bildung" an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd vom 26. Juli 2007 (Mitteilungsblatt Nr. 17/2007, 01.10.2007). Zugriff am 26.04.2011 unter http://www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/fruehe-bildung/Studien_u_Pruefungsordnung_Kontakt_Fruehe_Bildung_Juni_09.pdf

Schecker, H./Ziemer, T./Pawlak, E. (2006): Empirische Untersuchungen zu Studienverläufen, Studienprofilen und Studienqualität. Abschlussbericht des Projekts „Qualitätsentwicklung für das Studium der Physik und Elektrotechnik". Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bremen, FB 1.

Schmidt-Atzert, L. (2005): Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. Psychologische Rundschau, 56, 131-133.

Thiel, F./Veit, S./Blüthmann, I./Lepa, S./Ficzko, M. (2008): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2008. Zugriff am 04.07.2011 unter http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2008.pdf?1304061426

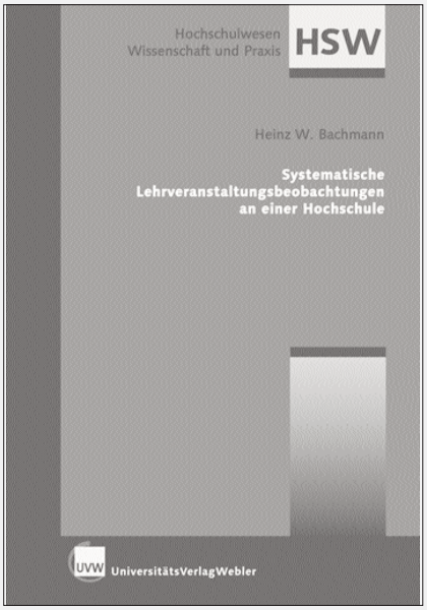
Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, S. 11-27.

■ **Dr. André Albrecht,** Stabsstelle Qualitätsmanagement, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder),
E-Mail: aalbrecht@europa-uni.de
■ **Dr. Hilde Köster,** Professorin für Grundschulpädagogik und Sachunterricht, Freie Universität Berlin,
E-Mail: hilde.koester@fu-berlin.de

Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis

Heinz W. Bachmann:
Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.
Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berück¬sichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



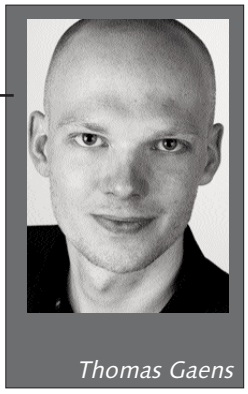
ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009, 172 Seiten, 24.90 Euro

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Thomas Gaens

Von einem, der auszog, einen Leistungsindikator zu erheben

Durchfallquoten und die Problematik ihrer Bildung



Thomas Gaens

German universities see themselves confronted with continuous attempts of performance testing. The increasing significance of those tests, based on the growing dependence of financial support on the proof of efficiency, involves the importance of meaningful measurement criteria. As common indicators like dropout rates in the strict sense capture underlying processes only approximately, failure rates could provide some valuable information about teaching, learning and examination. Unfortunately, calculating failure rates turns out to be much more difficult than supposed. This is because of two reasons: Poor record keeping and unwarrantable handling of archive material. Raising awareness of the necessity to handle documents containing detailed data on failed exams responsibly therefore could enhance the existing set of instruments used for performance testing by an additional meaningful indicator.

Hochschulen in Deutschland werden wie kaum eine andere Organisationsform ununterbrochen mit immer neuen Versuchen der Leistungsmessung konfrontiert. Diese „Evaluitis" (Frey 2008, S. 125) lässt die Frage aufkommen, was genau die verwendeten Indikatoren tatsächlich über die Effizienz von Hochschulen aussagen. Die häufig zur Abbildung von Lehrqualität genutzten Meßgrößen Abbruch- und Absolventenquoten ermöglichen genau genommen nur Aussagen zum Verhältnis zwischen Studienbeginn und Studienerfolg. Die Verwendung von Durchfallquoten könnte dagegen Aufschluss bereitstellen über das, was zwischen Aufnahme eines Studiums und dem Ende des selbigen geschieht – nämlich Lehre, Lernen und dessen Überprüfung. Dass Durchfallquoten trotz ihres potentiell hohen Informationsgehalts bisher kaum als Leisungsindikatoren genutzt wurden, könnte daran liegen, dass aussagekräftige Kennzahlen zu diesem Konstrukt in der Vergangenheit nicht einfach zu beschaffen waren. Verantwortlich dafür sind vor allem unzureichende Dokumentationen von Prüfungsergebnissen und ein allzu unbedenklicher Umgang mit forschungsrelevantem Archivgut. Wenn die für Prüfungsdokumenationen verantwortlichen Stellen sich in Hinblick auf die Zukunft jedoch für einen verantwortungsbewussten Umgang mit diesen Daten sensibilisieren ließen, könnten Durchfallquoten als aussagekräftiger Leistungsindikator zur sinnvollen Evaluation der Ausbildungsleistung von Hochschulen beitragen.

1. Problemstellung

Die deutschen Hochschulen befinden sich nun bereits seit einigen Jahren auf dem Weg hin zu modernen Dienstleistungsunternehmen. Die Entwicklung von übergeordneter staatlicher Steuerung der Hochschulen hin zur individuellen Profilbildung der Bildungs- und Forschungseinrichtungen, von denen nun jede einzelne als „direkter Akteur im Wettbewerb" (Erhardt 2011, S. 40) um Ressourcen miteinander konkurriert, geht mit einem Wandel der Finanzierungsstrukturen einher, der vorwiegend auf Effizienzsteigerungen im Hochschulbetrieb abzielt (vgl. zusammenfassend: Leszczensky 2004). Die zahlreichen unterschiedlichen Strategien, die zur erfolgreichen Umstrukturierung der Hochschulen führen sollen, sind sowohl in ihrer Gesamtheit als auch jede für sich ausführlich dokumentiert (vgl. etwa Küpper 2009; Pohlenz 2008, zusammenfassend: Lanzendorf/Pasternack 2008; Prisching 2009; ausführlich zum Thema Qualitätsentwicklung an Hochschulen: Pasternack 2004).

Bezüglich der Frage nach den zu erreichenden Zielen und den dabei zu nutzenden Steuerungsinstrumenten gehen die Meinungen auseinander. Einigkeit in der Debatte herrscht hingegen hinsichtlich der Notwendigkeit, für die im Zuge des steigenden Wettbewerbs um öffentliche Ressourcen geforderte Erhöhung von Transparenz verlässliche und aussagekräftige In- und Output Faktoren eines effizienten Hochschulbetriebs zu bestimmen. Ziel ist es, entsprechende Kennzahlen bereit zu stellen, die diese Faktoren abbilden, um „Hochschulleistungen (…) so objektivierbar und vor allem vergleichbar zu machen" (Pohlenz 2008, S. 66).

Im Bereich der Output Faktoren, genauer der Leistungsindikatoren, werden bisher vor allem Absolventenquoten und Abbruchquoten als Indikatoren für die Effizienz des Lehrbetriebs einer Hochschule verwendet (vgl. Lüthje 2007; kritisch: Prisching 2009). Die Verwendung dieser Quoten folgt dem Gedanken, dass sich die Ausbildungsleistung einer Hochschule im Verhältnis der erfolg-

reich Graduierten zu denjenigen, die ein Studium aufgenommen haben, wiederspiegelt.
Absolventenquoten ebenso wie Abbruchquoten stellen ein Endergebnis dar, ein Output im wahrsten Sinne des Wortes. Sie beschreiben das Verhältnis zwischen dem Einstieg in die Hochschule und dem (im einen Fall erfolgreichen, im anderen nicht erfolgreichen) Ausstieg aus dieser. Alles was zwischen Start- und Endpunkt geschieht, nämlich die Lehre und die Überprüfung des Gelernten, lassen beide Indikatoren streng genommen unberücksichtigt, gleichwohl sie nichts anderes abbilden sollen als genau das, was außerhalb ihres Blickfeldes liegt – die Qualität der Lehre bzw. des Lernens. Sicherlich lassen beide Indikatoren (wenn auch über das Lernergebnis indirekte) Rückschlüsse auf eben diese Lehrqualität zu und es soll keinesfalls behauptet werden, ihre Verwendung sei unangebracht. Allerdings würde es bei der Einschätzung von Lehrqualität kaum schaden, weitere Informationen über diese zur Hand zu haben.* Abhilfe bei dem Versuch, die Black Box zwischen Studienein- und Ausstieg zu knacken, könnten Informationen über die einzelnen Schwellen des Studienabschlusses bieten – also über die einzelnen Prüfungen, die in die Abschlussnote der Studierenden eingehen. Die Ergebnisse dieser Prüfungen bieten ein differenziertes Bild über die Anforderungen, denen sich Studierende im Verlaufe ihres Studiums zu stellen haben und ermöglichen Aussagen zu tiefer gegliederten Fragestellungen hinsichtlich der Effizienz von Hochschulen, etwa zu regionalen oder hochschul- bzw. fachspezifischen Unterschieden bei der Selektion von Studierenden.
Zur Verfügung gestellt werden können detaillierte Informationen über bestandene und nicht bestandene Prüfungen einzelner Prüflinge heutzutage ohne größeren Rechercheaufwand über elektronische Prüfungsverwaltungssysteme. Es sollte demnach keine allzu große Schwierigkeit darstellen, die aktuell verwendeten Indikatoren zur Effizienzmessung von Hochschulen sinnvoll um den Indikator Durchfallquote in den jeweiligen Prüfungen zu ergänzen und somit die Abbildung der Lehrqualität zu verbessern.**
Um Durchfallquoten als zuverlässige Messgröße nutzen zu können, müsste zunächst jedoch sichergestellt sein, dass die Dokumentation von Prüfungsergebnissen – und zwar nicht nur der erfolgreichen, sondern eben auch jeder nicht bestandenen Teilprüfung, verantwortungsvoll und lückenlos geführt wird.
Dass dies bisher nicht der Fall war, zeigen die Erfahrungen des DFG-Forschungsprojekts „Die Notengebung an Hochschulen in Deutschland von den 1960er Jahren bis heute. Trends, Unterschiede, Ursachen.“, dass derzeit an der Universität Flensburg durchgeführt wird. In diesem steht die Analyse langfristiger Entwicklungen von Prüfungsverläufen im Mittelpunkt des Interesses. Auch hierfür wären Durchfallquoten eine nützliche Variable.
Neben der Entwicklungs- und Strukturanalyse der Notengebung an deutschen Hochschulen sollte in dem Projekt die Entwicklung der Durchfallquoten untersucht werden, um eventuelle Zusammenhänge zwischen dem Notenniveau und dem Anteil an nicht bestandenen Prüfungen im Zeitverlauf aufdecken zu können. Während die Abschlussnoten der bestandenen Prüfungen relativ einfach zu erheben sind, stellt sich die Ermittlung von Durchfallquoten aus den letzten Jahrzehnten, in denen den Prüfungsämtern noch keine elektronischen Prüfungsverwaltungssysteme zur Verfügung standen, komplizierter dar.
Relativ bald nach Beginn der Erhebungsphase wurde deutlich, warum Durchfallquoten als Leistungsindikator bisher kaum genutzt wurden: Es ist aufgrund diverser Defizite in den üblichen Dokumentationsverfahren der Prüfungsbüros und Archive oftmals gar nicht erst möglich, verlässliche Zahlen zum Verhältnis nicht bestandener Prüfungen zu bestandenen Prüfungen bzw. zur Gesamtzahl der Prüfungen zu ermitteln.

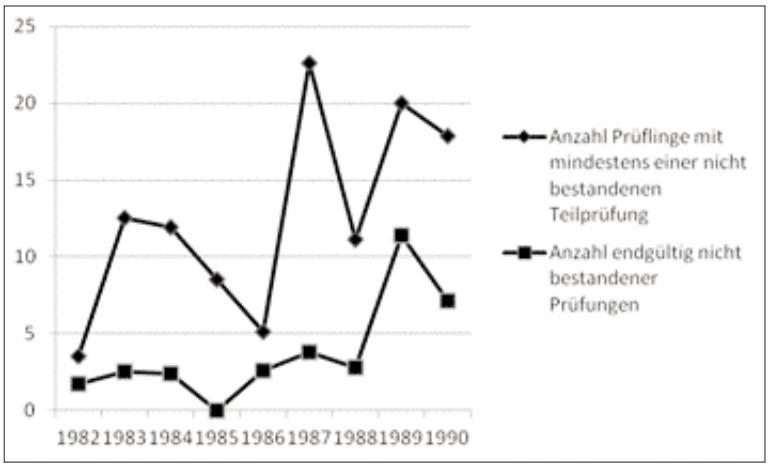
2. Die Bildung von Durchfallquoten – Was gilt wann als nicht bestanden?

Vor dem Versuch, eine Durchfallquote für einen bestimmten Zeitraum in einem bestimmten Fach zu ermitteln, steht zunächst die Bestimmung dessen, was unter Durchfallquote verstanden wird, wie diese also berechnet werden soll und was sie demnach abbildet.
Grundsätzlich soll eine Durchfallquote das Verhältnis derjenigen Studierenden, die eine Prüfung nicht bestanden haben zu denjenigen, die insgesamt zu dieser Prüfung angetreten sind, darstellen. Bestimmt werden sollte, wie weit die Begriffe der Prüfung und des Nicht-Bestehens gefasst werden. Hier gibt es in Bezug auf die Abschlussprüfung, die für die „alten“, zum Großteil auslaufenden Abschlüsse Magister, Diplom und Staatsexamen im Regelfall die Bildung der Abschlussnote bestimmt, mehrere Möglichkeiten. Als Prüfung kann einerseits die Gesamtheit der Teilprüfungen, aus denen die Abschlussnote gebildet wird, verstanden werden, als auch jede einzelne Prüfung, die im Rahmen der Abschlussprüfung erfolgt.
Gesamtprüfungen sind als Vergleichsbasis problematisch, da die Anzahl der Teilprüfungen je nach Studiengang deutlich variiert und auch die Anzahl der möglichen Wiederholungen nicht fächerübergreifend einheitlich gestaltet ist. Endgültig nicht bestandene Prüfungen lassen daher kaum Rückschlüsse auf die ersten Prüfungsversuche zu. Zwischen dem ersten und letzten Prüfungsversuch gibt zudem ein nicht unbeträchtlicher Anteil an Studierenden ihr Studium auf (vgl. Heublein 2010, S. 35f), weshalb endgültig nicht bestandene Prüfungen vergleichsweise niedrige Werte aufweisen und deshalb kaum Unterschiede zwischen Fächern und Hochschulen aufzudecken vermögen. Abbildung 1 zeigt den Unterschied zwischen Gesamtprüfungen und Teilprüfungen für eine von uns archivarisch ausgewertete Universität. Die Angaben enden schon vor längerer Zeit, da wir bei neueren Daten auf die amtliche Prüfungsstatistik zugreifen.

* Der Autor ist mit dieser Einschätzung nicht alleine, wie Bemühungen in diese Richtung, etwa im OECD-Projekt AHELO (siehe Braun/Donk/Bülow-Schramm 2013), das das Ziel international vergleichbarer Kompetenzmessung an Hochschulen verfolgt, zeigen.

** Ein erstes Beispiel, wie die Ermittlung von Durchfallquoten als Grundlage der Qualitätsverbesserung in der Lehre aussehen kann, zeigen Luchtmeier et al. (2001) für den Studiengang BWL an der TU Berlin, sie beziehen sich dabei jedoch auf die Gesamtzahl an abgelegten Prüfungen.

Abbildung 1: Vergleich nicht bestandener Prüfungen in den Abschlussprüfungen des ersten Staatsexamens im Lehramt Deutsch an der Universität X



Interessiert der Anteil nicht bestandener Teilprüfungen, ist zunächst zu klären, ob die Durchfallquote den Anteil nicht bestandener Prüfungen an der Gesamtzahl der abgelegten Prüfungen (wie etwa bei Luchtmeier et al. 2001) darstellen soll, oder den Anteil Studierender an der Gesamtzahl der Prüflinge, die entweder eine bestimmte Teilprüfung oder eine bestimmte Anzahl von Teilprüfungen nicht bestanden haben. Bezieht sich die Quote auf die Gesamtzahl der abgelegten Prüfungen, wird zwar deutlich, welche Prüfungen besondere Hürden für die Prüflinge darstellen und welche eher nicht, Aussagen über das Abschneiden der Gesamtheit der Kandidaten in einem bestimmten Fach sind allerdings nur in Prüfungen möglich, die für alle Kandidaten Pflicht sind, was nur in stark standardisierten Studiengängen häufiger zutrifft. Auch wenn anhand der Teilprüfungen Aussagen zum Abschneiden der Prüflinge angestrebt werden, kann nicht ohne weiteres jede nicht bestandene Prüfung in die Quotenbildung eingehen. Hier würde bereits der einfach Vergleich zwischen Fächern enorm durch die Tatsache verzerrt werden, dass die Anzahl der Examensteilprüfungen zwischen verschiedenen Studiengängen und Hochschulen sowie im Zeitverlauf auch innerhalb dieser variiert. In einer Abschlussprüfung mit sieben Teilprüfungen besteht schlicht die Möglichkeit häufiger im Rahmen eines Prüfungsdurchgangs durchzufallen als in einer Abschlussprüfung mit drei Teilprüfungen.

Es scheint also nötig, eine einheitliche und sinnvolle Bestimmung dessen, was als nicht bestandene Prüfung in eine Durchfallquote eingehen soll, zu formulieren, um mit Durchfallquoten ein aussagekräftiges Vergleichsinstrument zu erhalten. Eine Möglichkeit, nicht bestanden Prüfungen einheitlich über Hochschul- und Fächerdifferenzen hinweg zu erfassen, bestünde darin, als nicht bestandene Prüfung *eine oder mehrere Teilprüfungen* zu verstehen, *die im Rahmen der Gesamtabschlussprüfung nicht bestanden wurde(n), so, dass der oder die Kandidat/in mindestens eine Prüfung wiederholen muss, um seinen Abschluss zu erlangen.*

Abbildung 1 zeigt, wie der Verlauf einer Durchfallquote nach der hier dargelegten Definition im Vergleich zur Quote endgültig nicht bestandener Prüfungen im Lehramtsstudiengang Deutsch aussieht. Es zeigt sich nicht nur, wie erwartet, dass der Anteil nicht bestandener Prüfungen über den gesamten Zeitraum hinweg höher ausfällt als der Anteil endgültig nicht bestandener Prüfungen, es zeigt sich auch ein ganz anderer Verlauf. Im Unterschied zu den endgültig nicht bestandenen Prüfungen sind deutliche kurzfristige Schwankungen in der Durchfallquote sichtbar.

Durchfallquoten scheinen also tatsächlich einen potentiell höheren Informationsgehalt zu besitzen, als die verfügbaren Daten zum endgültigen Nicht-Bestehen der Gesamtprüfung. Wird die Durchfallquote wie hier beschrieben gebildet, wird dadurch zum einen verhindert, dass mehrere nicht bestandene Teilprüfungen in Fächern mit vielen Teilprüfungen die Quote verzerren, zum anderen ist gewährleistet, dass keine Prüflinge in die Quote miteingehen, die zwar eine Teilprüfung mit einem nicht ausreichenden Ergebnis abgeschlossen haben, aber dennoch aufgrund von Ausgleichsmöglichkeiten ihren Abschluss nach den ersten Versuchen sofort erhalten haben. Über alle Fächer- und Hochschuldifferenzen hinweg weisen nicht bestandene Prüfungen nach dem obigen Bestimmungsmerkmal für die Prüflinge die gleiche maßgebliche Folge auf: Sie müssen mindestens eine Prüfung wiederholen, um ihren Abschluss zu erhalten. Auf diese Weise lässt sich eine Basis für weitreichende Vergleiche schaffen.

3. Voraussetzungen zur Bildung von Durchfallquoten

Unabhängig davon, welche Art der Bestimmung einer Durchfallquote dem Forscher sinnvoll erscheint, liegt ihrer Berechnung eine grundlegende Bedingung zugrunde: Die Vollständigkeit der Informationen über bestandene und nicht bestandene Prüfungen.

Grundsätzlich gilt, dass Vollständigkeit von Informationen über nicht bestandene und bestandene Prüfungen bei der Archivrecherche keinesfalls vollständige Aktenbestände, im Sinne von Beständen ohne fehlende Akten, erfordert und umgekehrt vollständige Aktenbestände nicht unbedingt vollständige Informationen garantieren. Letzteres deshalb, weil selbst eine nachweisliche Vollständigkeit von Beständen, nachvollzogen anhand lückenloser Aktenzeichen, nicht unbedingt bedeutet, dass die Bestände überhaupt Akten bestandener und nicht bestandener (Teil-)Prüfungen enthalten.

Doch wie lässt sich die Vollständigkeit der gewünschten Informationen, alle Ergebnisse der Prüfungen aller Kandidaten innerhalb des betrachteten Zeitraums, überprüfen? Gewissheit über die Vollständigkeit der gewünschten Informationen lässt sich häufig nur anhand zusätzlicher Informationsquellen gewinnen. Unter der Bedingung, dass derartige Informationsquellen vorliegen, sind zur Ermittlung von Durchfallquoten dann auch keine vollständigen Aktenbestände nötig. Für vordigitale Zeiträume stehen als zusätzliche Informationsquellen vor allem handschriftlich geführte Meldebücher zur Verfügung, in denen die Meldungen zur Prüfung für jeden einzelnen Prüfling je nach Universität und Fachbereich/

Institut mehr oder weniger ausführlich dokumentiert sind. Da diese Meldebücher jedoch keinen gesetzlichen Aufbewahrungsfristen unterliegen, ist es als glücklicher Umstand zu bezeichnen, wenn sie überhaupt aufbewahrt worden sind und eingesehen werden können.
Für Fächer mit nachweislich unvollständigen Akten kann der Anteil nicht bestandener Prüfungen nur anhand zusätzlicher Informationsquellen ermittelt werden. Selbst wenn nachweislich alle bestandenen Prüfungen in lückenhaften Aktenbeständen vorliegen, kann nicht einfach die Anzahl fehlender Akten mit der Anzahl nicht bestandener Prüfungen gleichgesetzt werden – hier würden möglicherweise Rücktritte von der Prüfung, nicht zugelassene Prüflinge, oder Todesfälle während des Prüfungszeitraums die Quoten verzerren. Doch auch anhand der Meldebücher nachgewiesene Vollständigkeit alleine verschafft dem Forscher natürlich nicht ohne weiteres Aussagen über die Anzahl nicht bestandener Prüfungen – dazu müssen diese auch als solche aufgeführt sein. Werden auch in den Meldebüchern nur bestandene Prüfungen geführt, hilft dies nicht weiter. Hilfreich sind Meldebücher nur dann, wenn sie a) ohne Lücken geführt wurden b) die Prüfungsmeldungen fächerspezifisch differenziert ausweisen und c) alle Prüfungsergebnisse enthalten, also mindestens ob die Prüfung bestanden oder nicht bestanden wurde
Verlässliche Durchfallquoten können also nur ermittelt werden, wenn entweder die Prüfungsakten aller Prüfungen, bestandener wie nicht bestandener, in einem nachweislich vollständigen Bestand vorliegen oder externe Dokumentationen der Prüfungsergebnisse zur Verfügung stehen, die ebenfalls vollständige Informationen über die Prüfungsergebnisse enthalten. Die ersten, im folgenden dargestellten Erfahrungen im Projekt „Die Notengebung an Hochschulen in Deutschland" zeigen jedoch, dass beide Bedingungen in (zentralen ebenso wie in dezentralen) Hochschularchiven häufig nicht erfüllt sind.

4. Die Bildung von Durchfallquoten in der Praxis: Keine leichte Aufgabe

Die fünf nun dargestellten Fälle beschreiben die Erfahrungen bei dem Versuch, Durchfallquoten für die im Projekt untersuchten Fächer an fünf unterschiedlichen Aufbewahrungsstellen an einer der ausgewählten Hochschulen zu bilden:

Fall 1: Die Prüfungsakten enthalten sowohl bestandene als auch nicht bestandene Prüfungen, Rücktritte, Abbrüche während der Prüfung, Todesfälle im Prüfungszeitraum u.ä.. Für jede neue Prüfungsanmeldung (auch zur Wiederholungsprüfung) wurde ein neues Aktenzeichen vergeben. Diese Dokumentationsmethode ist im Grunde ideal, um den Anteil nicht bestandener Prüfungen zu ermitteln – durch simples Auszählen der bestandenen und der nicht bestandenen Prüfungen pro Jahr. Die Zahl der nicht bestandenen Prüfungen pro Jahr wird in Verhältnis zur jeweiligen Gesamtzahl der Prüfungen gesetzt und ergibt die Quote nicht bestandener Prüfungen.
Bei der Anmeldung zur Prüfung vergebene Aktenzeichen bieten außerdem einen zweiten Vorteil. Sie ermöglichen, festzustellen, ob der Aktenbestand vollständig ist oder nicht – und wie groß mögliche Lücken im Bestand sind.
Anhand der Aktenzeichen lässt sich feststellen, dass Akten im Bestand fehlen. Was sich jedoch nicht feststellen lässt, ist das Ergebnis der nicht dokumentierten Prüfungen. Zudem lässt sich nicht feststellen, in welchen Jahren die Prüfungen abgelegt wurden, die fehlen, da das Aktenzeichen zum Zeitpunkt der Prüfungsanmeldung vergeben wurde – dieser allerdings keine konkreten Schlüsse auf das Jahr der Prüfung selbst zulässt. Es lässt sich also nicht einmal sagen, in welchem Jahr der jeweilige Fehlbestand also als fehlende Größe einkalkuliert werden muss. Anhand der Akten alleine lässt sich also trotz Aktenzeichen nicht sagen, wie groß die Zahl bestandener und die Zahl nicht bestandener Prüfungen pro Jahr in den einzelnen Fächern ist.
Der Anteil nicht bestandener Prüfungen kann, wie zuvor beschrieben, nur anhand zusätzlicher Informationsquellen ermittelt werden. Praktischerweise sind im Archiv neben den Prüfungsakten auch die erwähnten Meldebücher vorhanden. Allerdings nicht für alle Jahre. Außerdem weisen die Bücher nicht nur Lücken in der Dokumentation auf, sie weisen auch für längere Zeitabschnitte Prüfungsmeldungen nicht nach Fächern differenziert aus und enthalten zudem nicht für alle Prüfungen das Ergebnis. Kurz, keines der in Fall 1 vorliegenden Meldebücher erfüllt für den Untersuchungszeitraum alle drei Kriterien, die für eine zuverlässige Quotenbildung nötig sind.

Fall 2: Die Prüfungsakten enthalten für einen kleineren Zeitraum die Notenprotokolle der Prüfungen, in denen nicht bestandene Prüfungen vermerkt sind. Zudem liegen Meldebücher für den Zeitraum bis 1993 vor, in denen nicht bestandene Prüfungen vermerkt sind. Die Zahlen aus beiden Informationsquellen weichen jedoch in allen Jahren deutlich voneinander ab. Möglicherweise ist dies auf eine unvollständige Führung der Meldebücher zurückzuführen. Anzeichen für diesen Verdacht ergeben sich aus der offensichtlich uneinheitlichen Handhabung der Meldebücher, die bei genauerer Betrachtung Unregelmäßigkeiten aufweisen. So sinkt der Anteil nicht bestandener Prüfungen mit dem Wechsel der Meldebücher im Jahr 1980 plötzlich extrem, da in diesem fortan (fast) nur noch nicht abgegebene schriftliche Abschlussarbeiten und endgültig nicht bestandene Prüfungen vermerkt sind. Ab 1993 sind keine Meldebücher mehr vorhanden, ab diesem Zeitpunkt sind Informationen über nicht bestandene Prüfungen nur noch in separat zur Anmeldung geführten Listen enthalten – diese führen jedoch nur endgültig nicht bestandene Prüfungen. Hier ist es vor allem der uneinheitliche Umgang mit der Dokumentation nicht bestandener Prüfungen, der es verhindert, Durchfallquoten über einen längeren Zeitraum zu bilden.

Fall 3: Die Prüfungsakten enthalten sowohl bestandene als auch nicht bestandene Prüfungen. Die Bestände sind mit Aktenzeichen versehen und im Gegensatz zum ersten Fall sind die Akten entsprechend der Aktenzeichen vollständig. Nicht bestandene wie zurückgezogene Prüfungen sind sowohl als einzelne Akten als auch als Ver-

merk in einer Akte einer bestandenen Prüfung zu finden. Sie sind entweder auf der Anmeldung gekennzeichnet oder können über den Vermerk „2. Meldung" bzw. über den Vermerk „nicht bestanden" zu früheren Prüfungszeitpunkten rekonstruiert werden. Problematisch ist hierbei, dass zweiten Meldungen sowohl Rücktritte von der Prüfung als auch ein Nicht-Bestehen vorhergegangen sein können, nur in wenigen Fällen ist ersichtlich, um welchen Fall es sich handelt.
Es sind zudem nicht in allen Fällen Hinweise darauf zu finden, in welchem Fach die Prüfung nicht bestanden wurde und nicht immer ist ersichtlich, wann die erste Meldung, also der mutmaßliche nicht bestandene erste Versuch erfolgte. Häufig sind 2. Meldungen zu finden, ohne dass ein Aktenzeichenverweis existiert – prinzipiell könnten diese Meldungen also bereits als nicht bestandene Prüfungen registriert worden sein, wenn die Akte der ersten Meldung bereits einen Hinweis auf eine nicht bestandene Prüfung lieferte.

Fall 4: Die Prüfungsakten enthalten fast ausschließlich bestandene Prüfungen. Nicht bestandene Prüfungen sind nur in fünf Fällen als einzelne Akten vorhanden. Ansonsten können nicht bestandene Prüfungen nur über Vermerke in einer Akte einer bestandenen Prüfung gefunden werden. Sie können entweder durch zweite Benotungsformulare oder durch Einträge zu Wiederholungsprüfungen auf den Benotungsformularen der späteren bestandenen Prüfung identifiziert werden, lassen sich aber nicht immer einem Jahr zuordnen. Der Umstand, dass bis auf die fünf erwähnten Akten keine Fälle vorliegen, in denen die Prüfung nicht bestanden wurde, ohne dass eine spätere Prüfung bestanden wurde, lässt vermuten, dass bis auf endgültig nicht bestandene Prüfungen ausschließlich die Akten bestandener Prüfungen archiviert wurden. Dass die Aktenzeichen, die auf den Deckblättern der Prüfungsakten vermerkt sind, keine Lücken aufweisen, erklärt sich auf Nachfrage dadurch, dass diese bei Eingang der Akten vom aufbewahrenden Archiv selbst vergeben wurden.

Fall 5: Es liegen keine Prüfungsakten vor. Lediglich das Zeugnis und die Diplomurkunde der bestandenen Prüfungen werden aufbewahrt. Meldelisten oder ähnliche Dokumente liegen nicht vor. Es existieren schlicht und einfach keinerlei Informationen über die Anzahl nicht bestandener Prüfungen.

Dass es prinzipiell möglich ist, verlässliche Durchfallquoten auf die ursprünglich geplante Art und Weise zu ermitteln, konnte in einem sechsten Fall belegt werden. Für den Studiengang Diplom-Sozialwirt konnten Meldebücher ausgewertet werden, die alle drei Kriterien der Quotenbildung über den gesamten Zeitraum erfüllen (Abbildung 3). Das Ziel, vergleichende Analysen zwischen Fächern durchzuführen ist bei einer solch geringen Ausschöpfung allerdings nicht zu erreichen.

Dass die generelle Vergleichbarkeit von Durchfallquoten nach dem hier beschriebenen Verständnis kein Wunschtraum ist, sondern eigentlich ohne größere Probleme umsetzbar sein sollte, zeigt das Fach Rechtswissenschaften (Abbildung 4). Dort werden die Prüfungsergebnisse aller Prüfungsdurchgänge der Prüfungen zum ersten und zweiten Staatsexamen seit 1959 nicht nur stets dokumentiert, sondern auch jährlich in der Zeitschrift „Juristische Schulung" veröffentlicht. Nicht bestandene Prüfungen werden dabei entsprechend der hier vorgeschlagenen Definition nicht bestandener Prüfungen aufgeführt. Sie umfassen diejenigen Studierenden, die einen Teil des Staatsexamens nicht bestanden haben und somit zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal antreten müssen, um ihren Abschluss zu erhalten.

5. Die Nutzung von Durchfallquoten – in Zukunft leichter?

Die Erfahrungen und Eindrücke, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Die Notengebung an Hochschulen in Deutschland seit den 1960er Jahren. Trends, Unterschiede, Ursachen." bisher gesammelt werden konnten, zeigen, wie problematisch unvollständige Dokumenta-

Abbildung 2: Übersicht der vorgefundenen Bedingungen in den beschriebenen fünf Archiven

Archiv	Endgültig nicht bestandene Prüfungen vermerkt	Nicht bestandene Teilprüfungen vermerkt	Externe Informationsquellen vorhanden	Grund des Scheiterns
1	Ja	Ja	Ja	Fehlbestände in den Prüfungsakten und unvollständige Meldebücher
2	Ja	Ja	Ja	Uneinheitlicher Umgang mit der Dokumentation nicht bestandener Prüfungen in den Meldebüchern
3	Ja	Ja	Nein	Nicht eindeutiger Umgang mit der Kennzeichnung nicht bestandener Prüfungen
4	Ja	Nein	Nein	Keine durchgängige Erfassung nicht bestandener Prüfungen
5	Nein	Nein	Nein	Keine Informationen zu nicht bestandenen Prüfungen vorhanden

Abbildung 3: Durchfallquote der Diplomprüfung Sozialwissenschaften an der Universität Y im Zeitverlauf

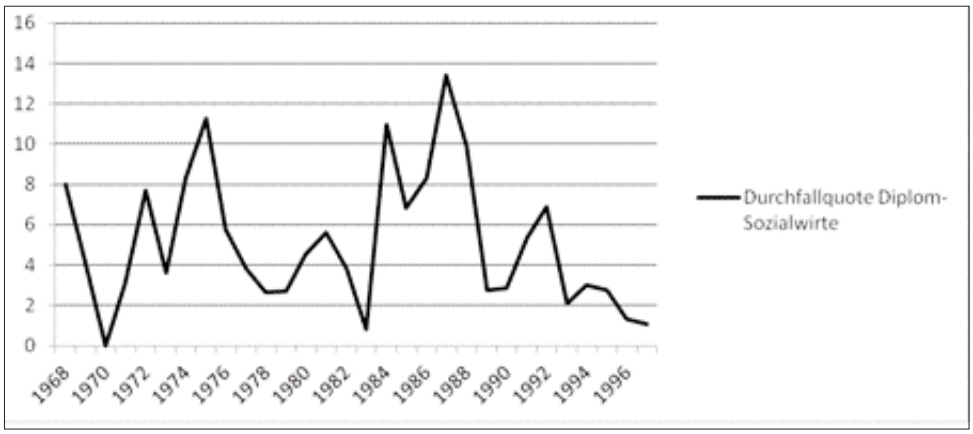
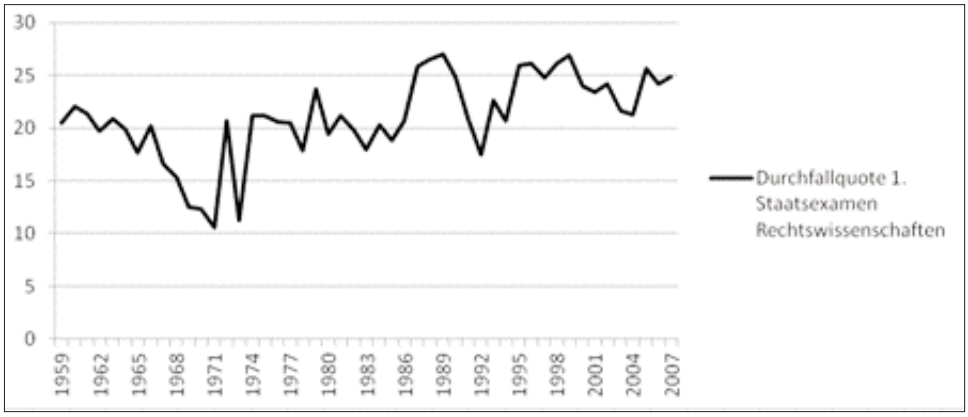


Abbildung 4: Durchfallquote der ersten juristischen Staatsprüfung in Niedersachsen im Zeitverlauf (Quelle: Juristische Schulung, eigene Berechnungen)



tionen von Prüfungsergebnissen für die Hochschulforschung sind. Die Orientierung an der gesetzlichen Vorgabe zur Aufbewahrung von Magister- und Diplomprüfungsunterlagen, die im Falle des Nicht-Bestehens der Gesamtprüfung die Aufbewahrung einer „Übersicht über die Prüfungsergebnisse" (Nds. Mbl. Nr. 11/1981 S.291) vorschreibt, allerdings nicht die Dokumentation von Teilprüfungsergebnissen im Falle eines späteren Bestehens fordert (hier reicht die Aufbewahrung des Zeugnisses und der Diplomurkunde aus), verhindert die Nachvollziehbarkeit von Teilprüfungsergebnissen im Zeitverlauf. So bleiben lediglich endgültig nicht bestandene Prüfungen dokumentiert (und auch nur, wenn die gesetzliche Vorschrift zur Aufbewahrung der Gesamtprüfungsergebnisse eingehalten wird, was, wie Fall 5 verdeutlicht, in der Praxis nicht immer der Fall ist), deren Aussagekraft für die Hochschulforschung jedoch als minimal einzustufen ist.

Um Durchfallquoten als Leitungsindikatoren nutzbar zu machen, sollte an den deutschen Hochschulen ein Bewusstsein dafür entstehen, dass die Dokumentation nicht bestandener Teilprüfungen eine Generierung forschungsrelevanter Daten darstellt. Prüfungsbüros könnten dazu beitragen, zukünftigen Interessenten an Durchfallquoten die Generierung eines Datenpools mit den entsprechenden Zahlen zu ermöglichen, indem sie die in ihren elektronischen Prüfungsverwaltungssystemen erfassten Angaben zum Bestehen und Nicht-Bestehen von (Teil-)Prüfungen durch die Kandidaten separat speichern und diese zur Aufbereitung zur Verfügung stellen würden. Auf diese Weise ließen sich Durchfallquoten ohne großen Aufwand als Leistungsindikatoren nutzen und könnten dazu beitragen, die Qualität der Lehre an den Hochschulen genauer zu analysieren und zu verbessern. Gerade die vollständige Erfassung durch elektronische Systeme bietet zukünftigen Analysen von Durchfallquoten die Möglichkeit ohne großen Aufwand verlässliche Aussagen über die Entwicklung dieser Quoten zu treffen und weitreichende Vergleiche dieses bisher nur selten verwendeten Leistungsindikators auf Fächer-, Fakultäts- oder Hochschulebene durchzuführen. Ein Anliegen, dass dem Autor und seinen KollegInnen aufgrund der unvollständigen Dokumentation von Prüfungsergebnissen in den letzten Jahrzehnten aktuell leider verwehrt bleibt.

Literaturverzeichnis

Braun, E./Donk, A./Bülow-Schramm, M. (2013): AHELO goes Germany? Dokumentation des GfHf- & HIS-HF-Workshops. HIS : Forum Hochschule 2/2013; http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201302.pdf (Zugriff am 28.07.2013).

Erhardt, D. (2011): Hochschulen im strategischen Wettbewerb. Empirische Analyse der horizontalen Differenzierung deutscher Hochschulen. Wiesbaden.

Frey, B.S. (2008): Evaluitis – eine neue Krankheit. In: Simon, D./Matthies, H. (Hrsg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Wiesbaden.

Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS : Forum Hochschule 2/2010; http://www.his-hf.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (Zugriff am 09.05.2013)

Juristische Schulung: JuS - Zeitschrift für Studium und Referendariat. München/Frankfurt a.M..

Küpper, H.-U. (2009): Hochschulen im Umbruch. Arqus-Diskussionsbeiträge zur quantitativen Steuerlehre 74; http://www.franz-w-wagner.de/downloads/kuepper.pdf (Zugriff am 09.05.2013).

Lanzendorf, U./Pasternack, P. (2008): Landeshochschulpolitiken. In: Hildebrandt, A./Wolf, F. (Hrsg.): Die Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich. Wiesbaden.

Leszczensky, M. (2004): Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Vol. 54 Heft 25/2004, S. 18-25.

Leszczensky, M./Jaeger, M./Orr, D. (2004): Evaluation der leistungsbezogenen Mittelvergabe auf der Ebene Land-Hochschulen in Berlin. HIS : Kurzinformation A4/2004; http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200404.pdf (Zugriff am 09.05.2013).

Luchtmeier, H./Winkler, T./Helberger, C. (2001): Studienverläufe von Betriebswirten an der Technischen Universität Berlin. Eine Analyse von Prüfungsamtdaten. Diskussionspapiere Technische Universität Berlin,

Fakultät Wirtschaft und Management 2/2001; http://www.dbwm.tu-berlin.de/fileadmin/f8/wiwidok/diskussionspapiere_wiwidok/dp02-2001.pdf (Zugriff am 09.05.2013)

Lüthje, J. (2007): Qualitative Aspekte der Hochschulsteuerung. In: Jaeger, M./Leszczensky, M. (Hrsg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 22. und 23. November 2006. Hannover.

Pasternack, P. (2004): Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. Wittenberg.; http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2004.pdf (Zugriff am 27.05.2013)

Pohlenz, P. (2008): Lehrevaluation und Qualitätsmanagement. Neue Anforderungen für die Hochschulsteuerung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis Vol.31, Heft 1, S. 66-77.

Prisching, M. (2009): Die Vermessung der wissenschaftlichen Landschaft. In: Kellermann, P./Boni, M./Meyer-Renschhausen, E. (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden.

■ **Thomas Gaens,** Master of Arts in Soziologie, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Methodenlehre, Universität Flensburg, E-Mail: thomas.gaens@uni-flensburg.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen 110 bis 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift Hochschulmanagement für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)" bisher rd. 120 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriften, die älter als zwei Jahre sind, *kostenlos* zum Herunterladen an.

Auf unserer Homepage finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW)
http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html

Forschung. Politik – Strategie – Management (Fo)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html

Qualität in der Wissenschaft (QiW)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html

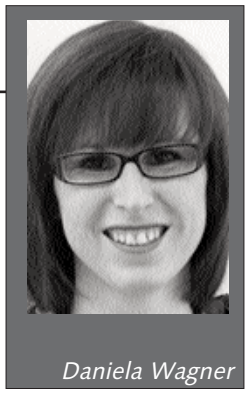
Hochschulmanagement (HM)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)
http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter http://www.universitaetsverlagwebler.de

Daniela Wagner

Strukturelle Bedingungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen an Universitäten – Ein Projektdesign



Daniela Wagner

University Teaching often leads a shadowy existence at the university. Numerous initiatives of the higher education development have the support of university apprenticeship to the aim. A linking of different dimensions to a holistic concept of teaching and learning cultures of higher education is intended, which corresponds to the complexity of teaching. Based on theoretical considerations and content analysis of websites of German-speaking universities are four dimensions extracted: the personal level, the strategic-institutional level, the social-political level and scientific level. The inclusion of all stakeholders takes also place in this emerging structuring concept to stimulate a conscious shaping of teaching and learning cultures in the context of higher education.

Die in die Universität eingeschriebene und an Wissenschaftler/innen gerichtete Aufgabe der Lehre führt bisher häufig ein Schattendasein. Um universitäre Lehre ins Licht zu rücken gibt es zahlreiche Hochschulentwicklungs-Initiativen ausgehend von unterschiedlichen Perspektiven, Denklogiken und Ebenen. Intendiert wird eine Verknüpfung der Dimensionen zu einem ganzheitlichen Konzept der nachhaltigen Entwicklung von Hochschullehre im Sinne von Lehr-Lernkulturen. Dabei folge ich den Erkenntnissen der Inhaltsanalyse präsentierter Maßnahmen an deutschsprachigen Universitäten, den Impressionen der theoretischen Auseinandersetzungen zu und Erfahrungsberichten mit universitärer Lehre sowie deren Förderung.

Zum dialektischen Verhältnis von Universität und Lehre

Die Entstehung der modernen Universität wird – auch was die Lehre angeht – allgemein mit der Gründung der Berliner Universität 1810 datiert. Mit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) wird eine neue Form der Bildung zentral in der Universität verankert, dem Leitsatz „Bildung durch Wissenschaft" folgend. Humboldt tritt besonders für die Gemeinschaft der Dozent/innen und Lernenden an Universitäten ein, ebenso wie für die Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre, welche das Bemühen um Erkenntnis und Wahrheit als Selbstzweck einschließt. Lehre an den Universitäten ist fortan charakterisiert als forschungsgeleitete Lehre in einem dialogischen, sich stets gegenseitig bereichernden Austausch von Lehrenden und Lernenden (vgl. Humboldt 1956, S. 27-32 / Höllinger 1992, S. 65-75 / Hügli 2007, S. 57 / Kopetz 2002, S. 30f / Müller 2007, S. 8). Aber auch nachfolgende, einflussreiche Personen setzen sich mit dem Wesen der Universitäten auseinander, propagieren die Einzigartigkeit der Universität durch die Einheit von Forschung und Lehre. Max Weber (1864 -1920) sieht beispielsweise die dialektische Aufgabe der Wissenschaftler/innen als Forschende und Lehrende an der Universität verankert. Er sieht dies als große Herausforderung, denn nicht jede/r exzellente Wissenschaftler/in ist gleichzeitig ein/e gute/r Lehrende/r und umgekehrt (vgl. Weber 1917/1919, S. 80-111). Ein zeitlicher Sprung ins 21. Jahrhundert (vgl. BGB.I Nr. 134/2008 / Egger 2012 / Wagner 2010) offenbart, dass diese grundlegenden Ideen der universitären Lehre einerseits bis heute als Ideale hervorgehoben und gelobt, andererseits durch die veränderten beziehungsweise verändernden Rahmenbedingungen immer wieder als nicht mehr zeitgemäße Mythen kritisiert werden. Massenstudien, zunehmender Wettbewerb, Drittmittelakquisition, prekäre Anstellungsverhältnisse von Nachwuchswissenschaftler/innen oder das Spannungsfeld zwischen Forschung und Lehre fordern Wissenschaftler/innen unter zunehmenden Arbeitsbelastungen „exzellente" Lehre anzubieten.

Die Komplexität der Lehre im Fokus

Lehre stellt ein komplexes Feld dar, mit hohen Erwartungen aller Beteiligter. Studierende, Lehrende, Wissenschaftler/innen (Dissertant/innen, Habilitant/innen, Mittelbau, Professor/innen), allgemeines Personal, leitende Universitätsangehörige und Vertreter/innen der Öffentlichkeit stehen in mehr oder weniger intensiver Interaktion (Abhängigkeiten, Kooperationen), sind eingebunden in inhärente Rahmenbedingungen und gestalten diese gleichzeitig mit. Es gilt Lehrqualität als gemeinsame Aufgabe zu erkennen: „Eine qualitativ hochwertige Lehre wird von allen Anspruchsgruppen (Hochschulleitung, Hochschullehrende, Mittelbau, adminis-

tratives und Service-Personal) als wichtige und wertvolle Aufgabe der Hochschule wahrgenommen" (Brahm et al. 2010, S. 7). Getragen vom gemeinsamen Ziel hochwertige Bildung zu fördern, zu genießen und anbieten zu können, leisten die Akteur/innen einen Beitrag für die zukünftige (Lehr)Entwicklung der Universität, wobei unterschiedliche Handlungs- und Gestaltungsebenen zu inkludieren sind:

• Die personale Ebene

Wolff-Dietrich Webler (2004) proklamiert für Lehrende die Notwendigkeit einer Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Aber auch die Reflexionsfähigkeit beispielsweise des eigenen Lehrverständnisses wird hier ergänzt. Die (Lehr)Kompetenzentwicklung umfasst die Aus- und Weiterbildung einzelner Lehrenden als klassisches hochschuldidaktisches Handlungsfeld und entfaltet ihre Wirkung schließlich in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden in den einzelnen Lehrveranstaltungen und darüber hinaus als Multiplikator/innen sowie Innovator/innen. Hochschuldidaktische Beratungs-, Service- und Unterstützungseinrichtungen bieten den Lehrenden weiters Hilfe für die individuelle Kompetenzentwicklung, aber auch bei der Gestaltung und Implementierung (innovativer) didaktischer Designs, Veranstaltungskonzepte beziehungsweise Lernumgebungen. Die Maßnahmen auf dieser personalen Gestaltungsebene bilden meist den Ausgangspunkt für die Hochschulentwicklung mit dem Ziel, Veränderungen in der Lehr-Praxis zu forcieren (vgl. Brahm et al. 2010, S. 7-10). Diese personale Ebene in Überlegungen zur Professionalisierung der Hochschullehre zu inkludieren ist aber nicht ausreichend, und so „stellt sich die Frage, wie individuelle Aus-, Weiterbildungs- und Beratungsangebote für Lehrende sinnvoll ergänzt werden können, um die Lehr-/Lernpraxis an Hochschulen zu verändern. Im Sinne eines erweiterten Verständnisses von Hochschulentwicklung bietet sich ein Blick auf die Hochschule als gesamte Institution mit unterschiedlichen Handlungsebenen und entsprechenden Gestaltungsfeldern für die Hochschulentwicklung an" (Brahm et al. 2010, S. 8f). Aus dieser Forderung resultiert als nächstes der Blick auf die strategisch-institutionellen Bedingungsfelder.

• Die strategisch-institutionelle Ebene

Nicht nur die Tatsache, dass die personale (Lehr-)Kompetenzentwicklung gefördert wird ist interessant, sondern auch die Verankerung und Vernetzung dieser in den unterschiedlichen Organisationseinheiten ist wesentlich (Vizerektorate Lehre, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement, verschiedene Gremien, Support). Von diesen institutionell verankerten Stellen werden Rahmenbedingungen wie Supportleistungen oder Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung und Anerkennung in Form von finanziellen Anreizen, Lehrpreisen oder Tagen der Lehre als Plattform für ausgezeichnete Lehrende, ihre innovativen Lehr- und Lernformen zu präsentieren, gefördert. Solche Initiativen sind unabdinglich für den nachhaltigen Erfolg der Lehrentwicklung, wie Taiga Brahm, Tobias Jenert und Christoph Meier (2010, S. 8) bestärken: „Maßnahmen, die auf individueller Ebene ansetzen, versanden zudem häufig, sobald die Unterstützung zentraler (hochschuldidaktischer) Stellen wegfällt". Zudem werden individuelle Bemühungen nur dann entstehen, wenn das Engagement nicht sanktioniert wird sondern erwünscht ist. Diese Unterstützung der Lehre muss zudem transparent kommuniziert werden, beispielsweise über die Homepages der Universitäten (was für das gewählte methodische Vorgehen spricht), Leitbilder und vieles mehr (vgl. Schüßler et al. 2005, S. 24). Hochschulentwicklung-Initiativen zur Förderung qualitativer Lehre inkludieren die Verankerung von Qualitätsstandards durch Leitbilder, Bildungsideale sowie die Vorstellung und Ziele hinsichtlich erwünschter Lehr-Lernkulturen. Von dieser strategischen Positionierung – die von Institutionalisierung bis hin zu Kulturentwicklung reicht – hängt folglich die Ressourcenzuteilung „sowohl in Bezug auf die Möglichkeiten der einzelnen Lehrenden als auch hinsichtlich der Ausstattung von Programmen [ab]. Letztlich steht Hochschulentwicklung auf der strategischen Ebene vor der Herausforderung, Lehre und die hochschulweite Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Lehr-/Lernkultur als wichtiges Qualitätskriterium in die Entscheidungsgremien und -prozesse einer Hochschule einzubringen" (Brahm et al. 2010, S. 12). Für Entscheidungen auf strategisch-institutioneller Ebene sind von Gesellschaft und Politik vorgegebene Rahmenbedingungen mit zu bedenken.

• Die gesellschaftlich-politische Ebene

Die gesellschaftlichen und (bildungs)politischen Einflüsse zeigen sich vor allem in der Bereitstellung finanzieller Ressourcen oder den gesetzlichen Rahmungen. So sind seit dem Universitätsgesetz 2002 in Österreich die Universitäten zwar durch mehr Autonomie ausgestattet, jedoch auch mit einer Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft beziehungsweise dem Ministerium. Die intendierten Qualitätsansprüche in der Lehre werden, neben Zielen in Forschung, Wirtschaftlichkeit und internationaler Konkurrenzfähigkeit, in Leistungsverträgen formuliert, woraufhin das Budget verhandelt wird. In der so genannten Wissensbilanz erfolgt schließlich die Rückmeldung über die erreichten Intentionen (vgl. Badelt 2004, S. 18 / Badelt 2006, S. 216-219 / Höllinger 2006, S. 229 / Hügli 2007, S. 52). Weiters im Gesetz verankert wurde schließlich die universitäre Verantwortung für die Förderung hochqualifizierten wissenschaftlichen Personals (vgl. Marga 2003, S. 31). Wird in dieser Beziehung auf das grundlegende Verständnis von wissenschaftlichem Personal als Lehrende und Forschende rekurriert, dann inkludiert dies die Verpflichtung zur Förderung der Lehrkompetenzentwicklung durch die Universitäten. Dies wird weiters unterstützt durch Jürgen Mittelstraß (2003, S. 22f): „Autonomie nach innen oder innere Autonomie zeigt sich […] auch in der Einlösung von an internationalen Standards orientierten Qualitätsanforderungen in Forschung, Lehre und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses".

• Die wissenschaftlich Ebene

Dabei bleiben jedoch die Fragen nach dem grundlegenden Verständnis von Qualität in der Lehre, nach der Effi-

zienz von Förderangeboten für Lehrende oder einer allgemeinen wissenschaftlichen Fundierung der Entscheidungsprozesse offen. Abhängig von den gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen, der strategisch-institutionellen Förderung und vom Engagement einzelner Wissenschaftler/innen trägt die – bislang häufig vernachlässigte – Hochschul(lehr)forschung wesentlich zur Lehrentwicklung bei. Lehre kann dabei entweder von Forscher/innen analysiert oder im Rahmen von Aktionsforschung von den Lehrenden selbst ins Zentrum des Erkenntnisstrebens gerückt werden. Gewonnene Einsichten bereichern die Disziplin ebenso wie die Akteur/innen aller vier genannten Ebenen.
Diese vier Handlungs- beziehungsweise Gestaltungsebenen – die nicht trennscharf zu verstehen sind und in einem interdependenten, mitunter konfliktären Verhältnis zueinander stehen – bedingen die Inklusion der unterschiedlichen Anspruchsgruppen und führen so zu einer ganzheitlich orientierten Sicht auf die Hochschul(lehr)entwicklung (vgl. Brahm et al. 2010, S. 31).

Lehr- und Lernkulturen

Eine ganzheitliche, integrierende Betrachtung der Gesamtheit des Lehrens und Lernens mit den diversen Kontextbezügen, die von allen Beteiligten mitgestaltet und hervorgebracht werden entsprechen dem Grundverständnis von Kulturen beziehungsweise Lehr-Lernkulturen (vgl. Schüßler et al. 2005, S. 13). Die Basis für – immer existierende – Lehr-Lernkulturen bilden individuelle und kollektive Bilder von Lehren und Lernen beruhend auf Wissen, Professionalität – aber auch situationsspezifisch ausgelegten, Differenz markierenden Normen und Werten.
Dabei sind Kulturen einerseits durch deren soziale Konstruiertheit ständig in Bewegung. Sie sind geprägt von verschiedensten Einflüssen, finden unterschiedliche Ausdrucksformen sowie Deutungsmuster durch alle Beteiligten und diese Kontextabhängigkeit macht Lehr-Lernkulturen veränderlich. Andererseits sind stabilisierende soziokulturelle Übereinkünfte über Normen, Werte und Deutungsmuster von möglichst vielen Beteiligten wesentlich für das Entstehen von Kulturen, die sinn- und orientierungsstiftend für das persönliche Lehr- und Lernhandeln wirken. Durch die Fortführung und Verstetigung dieser Kulturen durch die Lehrenden und Lernenden entsteht eine Vertrautheit und diese gibt Sicherheit, was dazu führt, dass vorhandene Lehr-Lernkulturen nur schwer veränderbar sind (vgl. Gieseke 2001, S. 78f / Schüßler et al. 2005, S. 14-23). „Kulturen arbeiten auf Kontingenz, sie sind nicht wählbar, sie sind offensichtlich nur selbstreferenziell strukturierbar" (Gieseke 2001, S. 83). Wiltrud Gieseke (2001, S. 84) signalisiert die Möglichkeit zu neuen Bündelungen und Formierungen von Lehr-Lernkulturen durch die Kraft von Netzwerken, welche institutionelle Vielfalt und Differenzen in sich vereinen. Auch Ingeborg Schüßler und Christian M. Thurnes (2005, S. 19) gestehen den kulturellen Rahmungen Veränderungs- und Entwicklungspotenziale (was und wie gelernt wird) durch die Beteiligte zu: „Die Weiterentwicklung von Lernkulturen ist dann davon abhängig, inwieweit alternative Lernerfahrungen gesammelt werden oder die eigenen lernbiografischen Prägungen kritisch reflektiert werden konnten".
Es zeigt sich in den Diskursen über Lehr-Lernkulturen von Gieseke (2001), Schüßler und Thurnes (2005), dass sich individuelle (persönliche Erfahrungen und Handlungen, Aus- und Weiterbildung) wie kollektive (Netzwerke, kollektiver Austausch) und außerinstitutionelle (Reflexion) wie institutionelle Aspekte (Strukturen, Regeln, Angebot, Anerkennung, Qualität) wechselseitig beeinflussen. Dies würde weiterhin den Schluss zulassen, dass kulturschaffende Einwirkungsversuche auf all diesen Ebenen ansetzen müssen um erfolgreich zu sein. Zudem gilt es für die Hochschulentwicklung explizite Gestaltungsmöglichkeiten auf allen genannten Ebenen mit einzubeziehen, wodurch sich auch die Interdependenzen entfalten und zu einer Bereicherung der Lehr-Lernkulturen beitragen. Dies bestärkt Arnold (2001, S. 102), der den Ursprung des Kulturbegriffs im Kontext des Lehrens und Lernens im betriebspädagogischen Terminus der Unternehmenskultur ortet: „Im Kontext der didaktischen Bemühungen vieler Betriebe […] wurde nämlich deutlich, dass die Entwicklung ganzheitlicher und zur Selbststeuerung qualifizierender Kompetenzen nur im Kontext von didaktischen Arrangements wirklich nachhaltig angebahnt werden kann, die selbst bereits ‚halten, was sie versprechen'". Ankerpunkte sind diesbezüglich auch im Total Quality Management zu erkennen, wobei davon ausgegangen wird, dass nur durch Einbindung aller Ebenen und Grenzziehungen wirklich Beharrlichkeit und Durchsetzungsfähigkeit möglich wird. Überlegungen aus dem Management-Bereich ergänzen das Grundverständnis von Lehr-Lernkulturen und sind leitend für die Zusammenführung der einzelnen Ebenen und Anspruchsgruppen zu einem integrierenden Konstrukt der Förderung von Hochschullehre (vgl. Brocke 2001 / Müller-Böling 2001 / Pellert 2001). Hier schließe ich mich Gieseke (2001, S. 80) an, die unterstreicht, dass eine zusammenführende Perspektive der differenzierten Dimensionen notwendig ist, damit Veränderungen im Verständnis sowie Bewusstheit von Lehre Einzug in das Alltagshandeln und -denken finden und somit wirklich von Lehr- und Lernkulturen im Kontext universitärer Lehr gesprochen werden kann.

Forschungsfragen und Untersuchungsdesign

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen, von der Tatsache, dass Wissenschaftler/innen immer Forschende und Lehrende sind, dass qualitative Lehre immer mit zahlreichen Hochschulentwicklungs-Dimensionen und Anspruchsgruppen im Sinne von Lehr-Lernkulturen verbunden ist, braucht zukünftiges akademisches Denken eine neue Bewusstheit für die Verknüpfung und Relevanz dieser Dimensionen, weshalb die übergeordnete Fragestellung lautet: Wie kann Lehre im komplexen Verständnis von Lehr- und Lernkulturen an Universitäten gefördert werden? Diese umfassende Frage wird bearbeitbar, indem gezielt auf den Homepages präsentierte Hochschulentwicklungs-Initiativen der genannten Ebenen (Aus- und Weiterbildung, Personal- und Qualitätsentwicklung, Reflexions- und Anerkennungsbestrebungen, Leitbilder, Rahmenbedingungen)

deutschsprachiger Universitäten[1] analysiert werden. Sie zielen auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen innerhalb von Universitäten aus unterschiedlichen Perspektiven und Denklogiken ab und können damit die Bedeutung sowie Qualität der Lehre in der gesamten universitären Lern- und Arbeitswelt steigern (vgl. Brahm et al. 2010, S. 31). Die diesbezüglich durchgeführte Internetrecherche umfasst als Sampling alle Homepages der deutschsprachigen Universitäten in Deutschland, der Schweiz und in Österreich. Gesucht werden gezielt im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2008) präsentierte Maßnahmen, Überlegungen sowie Dokumente nach vorab ausgewählten und ständig weiterentwickelten Dimensionen: Hochschuldidaktik und -lehre; Aus-, Fort- und Weiterbildung; Informations- und Reflexionsangebote; Personal- und Qualitätsentwicklung, Leitbilder der Lehre; Formen der Anerkennung (Lehrpreise, Tag der Lehre). Sämtliche „Funde" werden in einem ersten Schritt erfasst und bieten so einen (quantitativen) Überblick über die gewählten Möglichkeiten zur Förderung der Lehre an den zahlreichen Universitäten. Weiters werden die einzelnen Bereiche der Recherche einer detaillierteren (qualitativen) Analyse unterzogen, beispielsweise werden die Vielfalt und das Verständnis der thematischen Schwerpunkte in den Weiterbildungsveranstaltungen oder die spezifischen Qualitätskonzepte für universitäre Lehre analysiert. Zusätzlich bietet eine Literaturrecherche nicht nur den theoretischen Hintergrund, sondern gewährt Einblick in Erfahrungen mit einzelnen Förderungsbemühungen (z.B. Publikationen von Evaluationen von Weiterbildungsprogrammen im Bereich der Hochschuldidaktik, vgl. Webler 2009a, 2009b, 2010), orientiert an einem explizierenden Vorgehen (vgl. Mayring 2008).

Um der Kritik an der Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2008) zu entgehen, wird letztendlich intendiert, aus den Maßnahmen und Konzepten ein strukturiertes Gesamtkonstrukt zu generieren, also aus der deskriptiven Ebene heraus Zusammenhänge und Interdependenzen zu finden. Dabei bieten die analysierten und strukturierten Erkenntnisse der Internetrecherche bereits implementierter hochschuldidaktischer, lehr- sowie lernspezifischer Maßnahmen und Programme, die dahinterliegenden theoretischen Überlegungen und die explizierten Erfahrungen mit diesen die Grundlage für einen konzeptionellen Beitrag. Der Fokus wird dabei im Sinne des umfassenden Verständnisses von universitären Lehr-Lernkulturen auf eine Kombination von folgenden Aspekten gelegt:

- (personale) Kompetenzentwicklung für alle (angehenden) Universitätslehrenden (von Studierenden bis Professor/innen),
- (strategisch-institutionelle) Verankerung der nachhaltigen Professionalisierungs- sowie Qualitätsbestrebungen und Bedeutungssteigerung der Lehre,
- (wissenschaftliche) Erforschung von Hochschullehre zur ständigen Weiterentwicklung der Initiativen und schließlich,
- (gesellschaftlich-politische) Anforderungen und Rahmenbedingungen in Überlegungen zu integrieren und universitäre Erwartungen an die Vertreter/innen zu kommunizieren.

Die Förderung der Lehre an Österreichs Universitäten – exemplarische Einblicke

Die Förderung der Hochschullehre passiert derzeit an deutschsprachigen Universitäten in sehr unterschiedlichem Ausmaß, meist durch die Implementierung selektierter Dimensionen. Die Auswertung der Hochschulentwicklungs-Initiativen in diesem Kontext an österreichischen Universitäten bestätigt dieses Bild. In Österreich gibt es 22 staatliche Universitäten in sieben Bundesländern, deren Homepages analysiert und Initiativen zur Förderung der Lehre anhand nachfolgender Ebenen sowie Kategorien strukturiert werden.

• Die personale Ebene

Hauptsächlich handelt es sich bei den Angeboten zur Förderung der Lehre beziehungsweise von Lehrkompetenz um Einzelveranstaltungen (Seminare, Workshops). Diese Weiterbildungsangebote gliedern sich in mehrere thematische Schwerpunkte, die sich wie folgt reihen lassen: Didaktikgrundlagen (an 16 Universitäten), Diversität, Neue Medien, Einführung in die Lehre, Aspekte der Leistungsbeurteilung, Präsentation, Kommunikation, Lehrevaluation, Fachdidaktik, Methodenvielfalt und personale wie soziale Kompetenz (an 4 Universitäten).

Zusätzlich werden Qualifizierungsprogramme an sieben Universitäten von der Personalentwicklung, der Qualitätssicherung und einer Weiterbildungseinrichtung angeboten. Diese Angebote umfassen einen längeren Zeitrahmen (2-25 Tage) und richten sich in erster Linie an Nachwuchswissenschaftler/innen. Thematisch bieten solche Programme meist eine Einführung in die Lehrtätigkeit aber auch in das wissenschaftliche Arbeiten und die Universität allgemein.

Serviceeinrichtungen bieten Lehrenden Unterstützung in der Lehradministration oder Beratungsmöglichkeiten bei individuellen Herausforderungen und Bedürfnissen. Spezielle Einrichtungen zur Förderung der e-learning-Kompetenzen und Support hinsichtlich des Einsatzes Neuer Medien bilden eine Erweiterung des Angebots an zahlreichen Universitäten. Im Internet abrufbare Informationen zu Themen wie Evaluierungen, Beurteilungsformen oder den Bologna-Prozess ergänzen die Präsenzangebote.

Schließlich gilt es noch Reflexivität als ein wesentliches Element qualitätsvoller Lehre mit einzuschließen. Reflexion kann in unterschiedlichen Formen strukturiert stattfinden und als Fähigkeit zu entwickeln unterstützt werden. Hospitationen, Reflexionsforen und -netzwerke, Beratungs- und Coachingangebote, Super- und Intravision, gemeinsame Fallanalysen und Mediation bieten Reflexionsmöglichkeiten im Austausch mit anderen. (Lehr)Portfolios hingegen geben den Lehrenden individuell die Möglichkeit unterschiedliche Aspekte ihrer Lehrtätigkeit zu reflektieren. Gezielt gefördert werden an den österreichischen Universitäten diese Varianten nur vereinzelt, mit Ausnahme von Coaching- und Beratungsvarianten, die an sieben Universitäten angeboten werden.

[1] Deutschsprachige Universitäten versprechen eine ähnliche historische wie aktuelle bildungspolitische Entwicklung, welche wesentlich für mögliche Implementierungsstrategien erscheint.

Häufig ergänzen sich einzelne Initiativen, beispielsweise Einzelveranstaltungen und Internetinformationen. Dabei werden als Adressat/innen grundsätzlich interessierte Lehrende oder allgemein Mitarbeiter/innen der jeweiligen Universität genannt. Manche Fortbildungsveranstaltungen sind an spezielle Zielgruppen adressiert, vor allem Professor/innen und Nachwuchswissenschaftler/-innen bekommen die Möglichkeit sich in homogen(er)en Gruppierungen auszutauschen. Unter Nachwuchswissenschaftler/innen werden vorwiegend Dissertant/innen verstanden, die in einem Dienstverhältnis zur Universität stehen und zumeist eine Lehrtätigkeit übertragen bekamen. Teilweise werden auch Personen dieser Gruppe zugeordnet, die bereits ein Doktorat vollendet haben, gerade an einer Habilitation arbeiten oder diese vor kurzem abgeschlossen haben. Meist werden Lehrende unter dem Terminus „Nachwuchs" subsummiert, die keine bis wenig Lehrerfahrung haben. Diese sind häufig durch den abgeschlossenen Dienstvertrag (mindestens zwei bis drei Jahre) dazu verpflichtet, eine didaktische Basisausbildung unterschiedlichen Umfangs abzuschließen. Bei der Entscheidung über die Adressat/innengruppen zeigt sich die Verbindung zur institutionellen Ebene, denn dies obliegt meist der Abteilung für Personalentwicklung in Kooperation mit den Leitungsorganen.

• Die strategisch-institutionelle Ebene

In den meisten österreichischen Universitäten finden sich Bekenntnisse zur Qualität in der Lehre entweder in den Stellungnahmen der Vizerektor/innen für Lehre oder den Leistungsvereinbarungen beziehungsweise der Wissensbilanz. An acht dieser Universitäten gibt es ein ausführlicheres Qualitätskonzept zur Lehre, bezogen auf Kernprozesse von der Lehrveranstaltungsplanung bis zur -evaluierung. Werden die umfassenden Bereiche eines Qualitätsverständnisses detaillierter ausgeführt, wie an fünf Universitäten, dann werden analytische Elemente (Evaluierung), Aspekte des Lehrverständnisses (forschungsgeleitete und lernendenzentrierte Lehre, Einstellung der Lehrenden, Bildungsverständnis), Voraussetzungen (institutionelle Rahmenbedingungen, Curricula, Zulassung), Entwicklungsdimensionen (Lehrpreise, Weiterbildung) und ein Qualitätsdialog (institutioneller wie informeller Austausch, Kund/innenbeziehung) in die Darstellungen integriert.

Wesentliche Maßnahmen zur Steigerung der extrinsischen Motivation für Lehrleistungen finden sich in den Anerkennungsbestrebungen der Universitäten. Die Anerkennung für Leistungen in der Lehre beziehungsweise die Betonung der Bedeutung der Lehre erfolgt an sechs Universitäten durch Auszeichnungen für die – innovative, exzellente – Lehre (Lehrpreis, Teacher of the Year, e-Teaching-Award,…) oder an vier Universitäten durch die Installation eines „Tages der Lehre".

Die institutionalisierten Lehrentwicklungs-Initiativen zur personalen Weiterbildung, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Professionalisierung sowie zum Austausch im Kontext Lehre sind in Österreich in der Personalentwicklung (interne Fort- und Weiterbildung) oder an speziellen Weiterbildungsinstitutionen (Zentrum für Lehrkompetenz, Lehre oder Weiterbildung, Kompetenzzentrum, Teaching & Learning Academy) überfakultär verankert. Die Möglichkeiten solcher institutionalisierter Zentren für Hochschullehre und -forschung zeigen sich auf der wissenschaftlichen Ebene.

• Die wissenschaftliche Ebene

Als Beispiel für wissenschaftliche Hochschulforschung kann in Österreich das Engagement des Zentrums für Lehrkompetenz (2012) an der Karl-Franzens-Universität hervorgehoben werden. Der Leiter Rudolf Egger (2012, 2012a) und das Team des Zentrums sind in Forschungsprojekten bemüht, wissenschaftliche Erkenntnis im Kontext der Hochschullehre zu generieren. Gemeinsam mit den wissenschaftlichen und konzeptiven Tätigkeiten wird ein Beitrag zur Entwicklung einer professionellen Lehrkompetenz an der KFU intendiert.

• Die gesellschaftlich-politische Ebene

Eingebettet sind sämtliche individuellen, kooperativen und institutionalisierten Bemühungen in die gesellschaftlich-politisch geformten Rahmenbedingungen. Im österreichischen Universitätsgesetz 2002 sind – im Spannungsfeld historischer Ideale und aktueller Herausforderungen gewachsen – leitende Grundsätze, Aufgaben und Ziele von Universitäten verankert. Dabei nimmt die Forschung einen großen Bereich ein, ebenso wird auf das Ideal Humboldts nach Bildung durch Wissenschaft rekurriert, ohne auf die Forderung nach Berufsvorbildung zu verzichten. Weiters wird auf die Qualifizierung, Förderung und Professionalisierung für unterschiedliche Bereiche (Wissenschaft, Lehre, Berufe) fokussiert (vgl. BGBI. I Nr. 134/2008, §1-3). Dass dafür die Lehre einen wichtigen Part einnimmt wird nicht explizit betont, lediglich die Leistungssteigerung in der Lehre sowie die Orientierung an internationalen Standards wird gefordert (vgl. Titscher 2004, S. 80, Mittelstraß 2003, S. 22f). Auch wesentliche Aspekte des Personalrechts (BGBI. I Nr. 134/2008, § 108f), welche sich deutlich von den vorhergehenden Regelungen unterscheiden, sind im Universitätsgesetz 2002 integriert. Diese werden nicht selten als hauptverantwortlich für die vakanten Anstellungsverhältnisse vor allem von wissenschaftlichem Nachwuchs diskutiert. Und die mit diesen Beispielen der gesetzlichen Rahmenbedingungen wachsenden Herausforderungen (Forschung prioritär, unsichere Dienstverhältnisse führen zu mehr Wettbewerb, etc.) stellen zusätzliche Anforderungen an Lehrende dar.

Resümee und Ausblick

Dieser Überblick, der den Ansatz des Dissertationsprojektes beschreibt, offenbart den innovativen Charakter durch die Integration gesellschaftlich-politischer, wissenschaftlicher, strategisch-institutioneller sowie personaler Perspektiven beziehungsweise Initiativen der Hochschulentwicklung hin zur bewussten Mitgestaltung von Lehr- und Lernkulturen im Kontext der Hochschullehre. Dies erfordert – so die Ansprüche des Total Quality und Change Managements – auch die Inklusion aller Anspruchsgruppen in die Überlegungen zur Professionalisierung, Bedeutungssteigerung und damit verknüpft einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung und -sicherung von universitärer Lehre. Die Verknüpfung der analysierten Beiträge zur Lehr-Lernkultur-Förderung an den Uni-

versitäten in Deutschland, der Schweiz und Österreich mit den theoretischen Aspekten der Hochschul- und Organisationsforschung bildet den nächsten Schritt für ein strukturierendes Konzept zur Schaffung von Lehr-Lernkulturen.

Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2001): Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenendidaktik nachhaltigen Lernens? In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. [Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE] Bielefeld.

Badelt, C. (2004): Die unternehmerische Universität: Herausforderungen oder Widerspruch in sich? In: Ehalt, H.C. (Hg.): Wiener Vorlesungen im Rathaus. Band 109. Wien.

Badelt, C. (2006): Aktuelle Probleme der Universitätspolitik in Österreich. In: Domenig, C./Grabmayer, J./Stauber, R./Stuhlpfarrer, K.arl/Wenninger, M. (Hg.): „Und wenn schon, dann Bischof oder Abt". In Gedenken an Günther Hödl (1941-2005). Klagenfurt.

BGBl.I Nr. 134/2008: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002). In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [bm.w_f] (1.1.2009): Universitätsgesetz 2002. Österreichisches Hochschulrecht. Internet: http://www.bmwf.gv.at/uploads/ tx_bmwfcontent/UG_2002_Stand_1._Jaenner_2009.pdf (2009).

Brahm, T./Jenert, T./Meier, C. (2010): Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur. Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen. In: Euler, D.(Hg.): IWP Arbeitsberichte. Band 3. St. Gallen. Internet: http://www.iwp.unisg.ch/de/40+Jahre+IWP/~/media/Internet/Content/Dateien/InstituteUndCenters/IWP/Dateien-Tagung-40-Jahre-IWP/T2_Brahm.ashx (2012).

Brocke, J. v. (2001): Change Management. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. 1. Auflage.

Egger, R. (2012): Sozialisationsbedingungen von Forscher/innen in universitären Lehrräumen In: Egger, R./Merkt, M. (Hg.): Lernwelt Universität. Die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule. Band 9 der Reihe Lernweltforschung. Wiesbaden.

Egger, R. (2012a): Lebenslanges Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf. Band 8 der Reihe Lernweltforschung. Wiesbaden.

Gieseke, W. (2001): Einführungsvortrag: Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. [Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE] Bielefeld.

Höllinger, S. (1992): Universität ohne Heiligenschein. Aus dem 19. ins 21. Jahrhundert. Wien.

Höllinger, S. (2006): Sicherer Studienerfolg aller Studierwilligen ist wichtiger als das allgemeine Recht auf Zulassung. Der offene Universitätszugang hat ausgedient. In: Domenig, C./Grabmayer, J./Stauber, R./Stuhlpfarrer, K./Wenninger, M. (Hg.): „Und wenn schon, dann Bischof oder Abt". In Gedenken an Günther Hödl (1941-2005). Klagenfurt.

Hügli, A. (2007): Demokratie und die Idee der Universität. In: Hügli, A./Küchengoff, J./Müller, W. (Hg.): Die Universität der Zukunft. Eine Idee im Umbruch? [Unter Mitarbeit der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschafen]. Basel.

Humboldt, W. v. (1956): Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. In: Flitner, W. (Hg.): Pädagogische Texte. Düsseldorf.

Kopetz, H. (2002): Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstraß. In: Brünner, C./Mantl, W./Welan, M. (Hg.): Studien zu Politik und Verwaltung. Band 78. Wien.

Marga, A. (2003): Ein großer Schritt voran. Über das österreichische Universitätsgesetz 2002. In: Titscher, S./Höllinger, S. (Hg.): Hochschulreform in Europa – konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität. Opladen.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim.

Mittelstraß, J. (2003): Autonomie und Entwicklung. In: Österreichisches Universitätskuratorium (Hg.): Aufbruch in die Autonomie – Ausbruch aus tradierten Universitätsstrukturen. Wien.

Müller-Böling, D. (2001): Qualitätsmanagement. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. 1. Auflage.

Pellert, A. (2001): Organisationsentwicklung. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis. 1. Auflage.

Schüßler, I./Thurnes, C. M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. In: Fuchs-Brüninghoff, E./Gieseke, W./Meisel, K./Peters, M./Sievers, C. (Hg.): Studientexte für Erwachsenenbildung. [Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE]. Bielefeld.

Titscher, S. (2004): Theoretische Grundlagen, Interpretationsvarianten und mögliche Auswirkungen des Universitätsgesetzes. In: Höllinger, S./Titscher, S. (Hg.): Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. Wien.

Wagner, D. (2010): Verantwortung für eine qualitätsvolle Zukunft der Universität – Am Beispiel der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz.

Weber, M. (1917/1919): Wissenschaft als Beruf. In: Mommsen, W. J./Schluchter, W.: Max Weber Gesamtausgabe. Tübingen.

Webler, W.-D. (2004): Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld.

Webler, W.-D. (2009a): Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen. Teil II: Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz. Konzeptionelle Grundlagen und Vergleichskategorien. In: P-OE Jg. 4/H. 3/4, S. 58-73.

Webler, W.-D. (2009b): Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen. Teil II: Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz. Vergleich der Zertifikatsprogramme. In: P-OE Jg. 4/H. 3/4, S. 118-132.

Webler, W.-D. (2010): Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz. Teil I: Vergleichsrahmen; Teil II: Ein Vergleich untereinander und mit deutschen Programmen. In: P-OE Jg. 5/H. 2+3, S. 5-7 und 51-66.

Zentrum für Lehrkompetenz (2012): Internet: http://www.uni-graz.at/zlk/ (2012).

■ **Daniela Wagner,** Mag., M.A., Dissertantin, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Karl-Franzens-Universität Graz, E-Mail: daniela.wagner@alumni.uni-graz.at

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

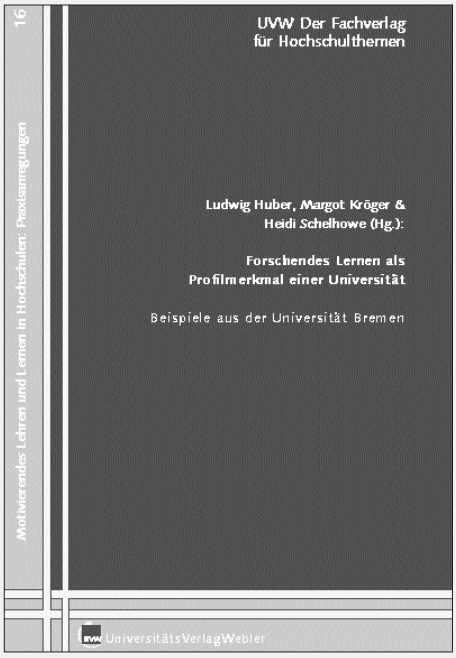
Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt. Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass Leserinnen und Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen können.

Bielefeld 2004 - 2. Auflage - ISBN 10 3-937026-17-7 -525 Seiten - € 34,20

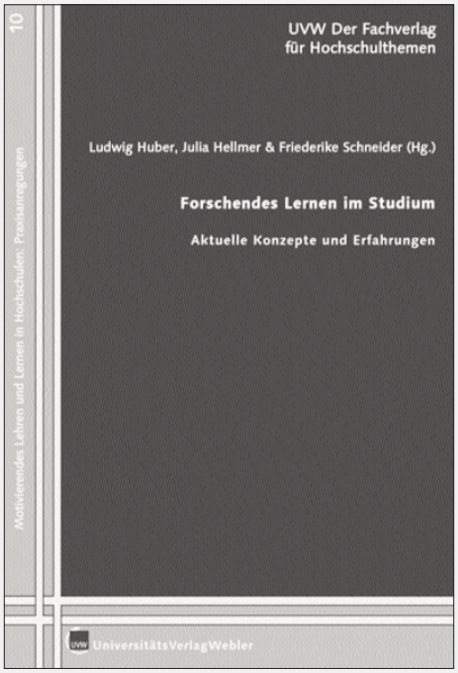
Publikationen zum Thema „Forschendes Lernen"

Huber, L./Kröger, M./Schelhowe, H. (Hg.):
Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen



Bielefeld 2009, ISBN 978-3-937026-83-1, 266 S., 38.60 €

Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.):
Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen.



Bielefeld 2009, ISBN 978-3-937026-66-4, 227 S., 29.60 €

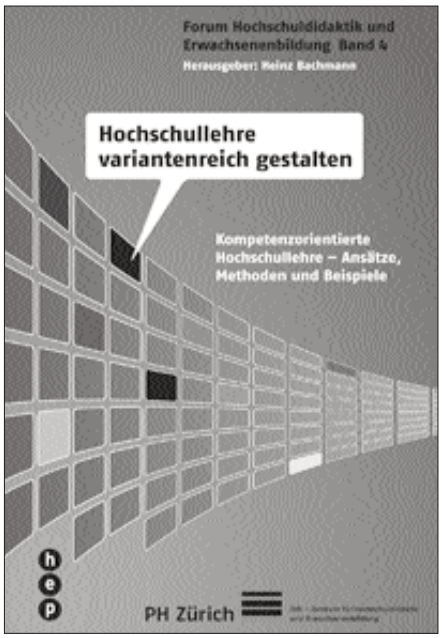
Bundesassistentenkonferenz:
Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz.

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-937026-55-8, 72 S., 9.95 €

Reiber, K.: **Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien – Methodensammlung. Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen.**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-937026-54-1, 60 S., 9.95 €

Weitere Informationen zu Klappentexten und Inhaltsverzeichnissen unter: www.universitaetsverlagwebler.de
Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Heinz Bachmann (Hg.): (2013):
Hochschullehre variantenreich gestalten
Reihe: Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 4, Bern, hep Verlag AG,
ISBN 978-3-0355-0020-2, 247 Seiten, 28.00 Euro

Die Lehre an Hochschulen richtet sich zunehmend neu aus. Die entsprechenden Impulse dazu kommen aus verschiedenen Richtungen:

- Die Menge an verfügbarer Information wird immer größer. Damit wächst an Hochschulen der Stoffdruck auf die Studierenden. Sie lernen unter diesen Bedingungen nur noch oberflächlich, ohne Inhalte wirklich zu begreifen, anzuwenden und zu transferieren.
- Gleichzeitig mit dieser zunehmenden Informationsflut nimmt die Halbwertszeit dieser Informationen ab. Das führt dazu, dass neben der Wissensvermittlung auch zunehmend Problemlösefähigkeiten und Lern- und Arbeitsstrategien zu entwickeln sind.
- Die Berufsfelder werden zunehmend komplexer. Das heißt, dass im Arbeitsalltag Problemstellungen immer häufiger in interdisziplinären Projektteams bearbeitet werden. Damit wird es immer wichtiger, neben aktuellem Fachwissen über angemessene Selbst- und Sozialkompetenzen zu verfügen.

Die Kompetenzen der Studierenden geraten also zunehmend in den Vordergrund. Die aktuelle Hochschuldidaktik lenkt ihren Fokus von den lehrenden Dozierenden hin zu den lernenden Studierenden, oft bezeichnet als „Shift from teaching to learning". Die traditionelle Vorlesung wird zunehmend ergänzt durch Lehrarrangements, die die Studierenden intensiver ins Unterrichtsgeschehen einbinden. Solche Eigenaktivitäten der Studierenden bilden die Voraussetzung dafür, dass nicht nur (träges) Fachwissen angehäuft wird, sondern sich fachliche und überfachliche Kompetenzen entwickeln können. Doch wie können solche Methoden aussehen und, vor allem, wie können sie zielorientiert eingesetzt und wirksam umgesetzt werden? Der vorliegende Sammelband zeigt dazu verschiedene Möglichkeiten auf. Dabei hat er den Anspruch, nicht nur die methodischen Verfahren zu beschreiben, sondern auch lerntheoretische Bezüge herzustellen.
Das Thema wird dabei ebenso variantenreich und breit ausgeleuchtet, wie es eben auch die methodische Vielfalt zu diesem Thema ist: Einerseits werden konkrete methodische Vorgehensweisen beschrieben wie Problemorientiertes lernen (PBL), Planspiele, aber auch die Vorlesung, hier als Großgruppenveranstaltungen betitelt. Dass letztere Methode Eingang in das Buch fand, mag auf den ersten Blick erstaunen, hat aber berechtigte Gründe, wie weiter unten dargelegt wird. Andererseits wird eine curriculare Perspektive eingenommen, indem aus Sicht von Lehrgangsverantwortlichen konzeptionelle Umsetzungen von forschungsorientiertem Lernen, Projektstudio oder überfachlicher Kompetenzschulung in ihren Umsetzungen beschrieben werden. Ob mikrodidaktische Perspektive auf konkrete Methoden oder makrodidaktischer Blick auf Curriculumsdesign: die Beiträge entstammen aus ganz unterschiedlichen fachlichen Disziplinen. Was sich damit auf den ersten Blick als Sammelsurium anhört, macht auf den zweiten Blick deutlich: Kompetenzentwicklung hat vorerst nichts mit einer Fachrichtung oder Institution zu tun, sondern ist fachdidaktisch entlastet. Methodische Vorgehensweisen und konzeptionelle Überlegungen lassen sich auf verschiedene Fachdisziplinen anwenden. Das Buch ist deshalb für Lehrende aller Fachdisziplinen interessant.
Im Folgenden werden einige Schwerpunkte aus den einzelnen Beiträgen kurz ausgeführt und abschließend erfolgt eine kritische Würdigung des gesamten Sammelbandes.
Petra Hild geht in ihrem einleitenden Artikel auf das kooperative Lernen ein. Nicht eingeschränkt auf eine bestimmte Methode, legt sie die Bedeutung kooperativen Lernens im heutigen Hochschulalltag dar, indem sie dessen Merkmale beschreibt. Die Autorin öffnet damit thematisch das Feld, in dem sich die anschließenden Beiträge bewegen. Dabei verschränkt sie ihre theoretischen Überlegungen immer wieder geschickt mit praktischen Beispielen und rundet den Artikel mit konkreten Hinweisen und Impulsen zur Planung kooperativer Lernprozesse ab – vom Einstieg bis zur Beurteilung.
Im anschließenden Artikel von Claude Müller wird ein methodisches Vorgehen kooperativen Lernens detailliert beschrieben, das Problem Based Learning. In kompakter Form werden die wesentlichsten Merkmale und Schritte dieser Methode dargelegt und theoretisch begründet. Dabei werden auch die Problemstellen und Stolpersteine dieser Methode aufgezeigt.
Der Artikel zu Planspielen von Willy Kriz legt zuerst einmal ausführlich dar, was mit Systemkompetenz gemeint ist und welche große Bedeutung ihr im heutigen Arbeitsalltag beikommt. Entsprechend sinnvoll und interessant kann hier der Einsatz von Planspielen in der Hochschulbildung sein. Der Artikel legt unter anderem ausführlich dar, wie Planspiele durchgeführt werden und welches

die Gelingens-Faktoren des Einsatzes von solchen Spielen sind. Insbesondere der Rolle des Leitenden wird eine große, angemessene Bedeutung zuteil.
Dass Kompetenzorientierung im Sinn des „Shifting from teaching to learning" und Großgruppenunterricht sich nicht zwingend ausschließen, zeigt der Beitrag von Johannes Breitschaft und Rita Tuggener. Sie leuchten die Besonderheiten von Großgruppen aus und leiten daraus didaktisch-methodische Prinzipien und sinnvolle Vorgehensweisen ab. Es werden drei klassische Großgruppenmethoden (OpenSpace, AI, WorldCafé) kurz beschrieben, wobei vor allem auch deutlich gemacht wird, wie sich diese Methoden, die aus dem Bereich der Organisationsentwicklung stammen, sich auch im hochschuldidaktischen Umfeld eignen. Im Weiteren sind vor allem die methodischen Hinweise zur lernfördernden Gestaltung und Durchführung von Frontalunterricht, sprich Vorlesungen, äußerst hilfreich, weil Vorlesungen in der Hochschullehre noch immer das Mittel der Wahl sind. Es geht dabei um die Integration interaktiver Sequenzen in den Unterricht, aber auch um Fragen der Infrastruktur und des Verhaltens der Dozierenden.
Neben diesen methodenfokussierten Beiträgen nehmen drei weitere Beiträge die curriculare Perspektive ein. Sie zeigen auf, wie Kompetenzorientierung, bzw. die Integration von Studierenden ins Unterrichtsgeschehen, nicht nur auf Modulstufe, sondern auch auf Stufe Studiengang konzeptionell umgesetzt wurde. Im Beitrag von Christine Bieri Buschor, Reto Luder und Esther Kamm steht das forschungsorientierte Lernen und Lehren an einer pädagogischen Hochschule im Fokus. Roman Banzer, Pia Scherrer und Peter Staub erklären in ihrem Beitrag das Projektstudio als Form der Projektarbeit als Grundlage der Studienganggestaltung Architektur. Christian Adlharts Beitrag verdeutlicht auf eindrückliche Weise, wie metatheoretische Annahmen über unser Menschenbild die Konzeptionierung von Didaktischen Settings beeinflussen. Die kritische Reflexion und Überprüfung solcher Annahmen der Studiengangsverantwortlichen hat schließlich zur Überarbeitung des Chemie-Praktikums an einer Fachhochschule geführt. Diese drei Erfahrungsberichte über Hintergründe,
theoretische Bezüge und konkrete Umsetzungen von Bildungskonzepten auf der makrodidaktischen, curricularen Ebene haben exemplarischen Charakter. Trotz ihrer fachlichen Situierung lassen sich die Grundideen auf andere Fachbereiche und Situationen transferieren. Das liegt nicht zuletzt an den aussagekräftigen und gut strukturierten Beiträgen mit nachvollziehbaren und vielfältigen Bezügen zwischen theoretischen Grundannahmen und transparenten konkreten Umsetzungsmaßnahmen und -beispielen.
Solche Verbindungen und Bezüge zwischen Theorie und Praxis gehören zu den großen Stärken des Buches. Sämtlichen Autorinnen und Autoren gelingt es, ihre vorgestellten methodischen Konzeptionen und methodischen Verfahren nachvollziehbar theoretisch zu begründen und gleichzeitig auf einer konkreten, praktischen Ebene hilfreiche Hinweise zum Verfahren zu geben. Damit erhalten einerseits Curriculum- und Modulverantwortliche hilfreiche Grundlagen zur theoretischen Fundierung ihrer konzeptionellen Überlegungen bei der Ausgestaltung der didaktisch-methodischen Settings. Die lerntheoretischen Bezüge bieten auch genügend und handfeste Anknüpfungspunkte, um bestehende Lehrsettings kritisch zu reflektieren. Wo Umfang und konzeptionelle Idee des Buches keine weitere Vertiefung zulassen, wird auf aktuelle und sinnvolle weiterführende Literatur verwiesen.
Andererseits erhalten Lehrpersonen auf der mikrodidaktischen Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung bei der methodischen Umsetzung von kompetenzorientierten Verfahren eine Fülle konkreter, nachvollziehbarer Hinweise in Form von Checklisten, Leitfragen und Ablaufplänen. Trotzdem, so bleibt anzumerken, ist die Durchführung von prozessorientierten Lehrformen, wie sie im Buch dargestellt werden komplex und braucht Erfahrung der entsprechenden Lehrpersonen. Kompetenzorientierte Lehre braucht eben auch entsprechend kompetente Lehrende. Sämtliche Autorinnen und Autoren tragen dieser Tatsache Rechnung, indem sie die Verfahren nicht rezepthaft bagatellisieren, sondern in differenzierter Weise auf die notwendigen Voraussetzungen auch der Lehrpersonen für die Durchführung solcher Verfahren hinweisen. Die detaillierten Beschriebe helfen, sich, bzw. die eigenen Ressourcen und Kompetenzen einzuschätzen und ermöglichen es damit, Lücken ganz gezielt durch Beratung und Weiterbildung zu füllen.
Was in den einzelnen Beiträgen so aussagekräftig und konsequent umgesetzt wurde, fehlt beim Blick auf den gesamten Sammelband: die Auswahl der vorgestellten Verfahren und Konzepte wird nicht begründet. Die eingangs erwähnte Vielfalt und Vielschichtigkeit der Beiträge wirkt damit etwas beliebig. Weil keine Kriterien für die getroffene Auswahl der beschriebenen Methoden und Konzeptionen definiert oder nachvollziehbar dargelegt sind, wirft es bei aller Freude über die Vielfalt Fragen bezüglich Relevanz, Vollständigkeit und Alternativen auf. Trotzdem: das Buch löst seinen Anspruch, variantenreiche Ansätze, Methoden und Beispiele für eine kompetenzorientierte Hochschullehre zu präsentierten ein. Es ist ein hilfreiches Nachschlagewerk für Lehrende verschiedener Funktionsstufen und mit unterschiedlicher Lehrerfahrung.

■ **Roger Johner,** Dozent Erwachsenenbildung, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften Winterthur,
E-Mail: roger.johner@zhaw.ch

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

Gemeinsame Forschungsförderung steigt auf 8,5 Milliarden Euro

Bund und Länder stellten 2012 fast 8,5 Milliarden Euro für die gemeinsame Forschungsförderung bereit. Das ist eine halbe Milliarde Euro mehr als im Vorjahr und entspricht einer Steigerung um 6,5%. Der positive Trend der Vorjahre wurde damit fortgesetzt. Rund 69% der Gesamtmittel brachte der Bund auf, 31% stammten von den Ländern. Das ist das Ergebnis der vom Büro der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) veröffentlichten Publikation „Finanzströme im Jahr 2012". Die Finanzierung zusätzlicher Studienanfänger nach dem Hochschulpakt, der Qualitätspakt Lehre sowie das Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" sind in der Darstellung nicht enthalten.

Bedeutendste Empfänger der gemeinsamen Forschungsförderung nach Artikel 91 b des Grundgesetzes waren die großen außeruniversitären Wissenschaftsorganisationen. Die Helmholtz-Gemeinschaft erhielt rund 2,5 Milliarden Euro, die Deutsche Forschungsgemeinschaft rund 2 Milliarden Euro. Die Max-Planck-Gesellschaft empfing rund 1,4 Milliarden Euro, die Leibniz-Gemeinschaft rund 970 Millionen Euro. An die Fraunhofer-Gesellschaft gingen rund 550 Millionen Euro. Weiterhin zeigen die „Finanzströme im Jahr 2012", wie sich die gemeinsamen Forschungsfördermittel auf die einzelnen Länder verteilen. Hier werden Unterschiede deutlich, die durch die regionale Verteilung von Einrichtungen, deren Finanzierungsschlüssel sowie durch die Erfolge bei organisationsinternen Wettbewerbsverfahren und den Förderprogrammen der DFG bedingt sind.

Auch der Mittelzufluss pro Einwohner variiert daher von Land zu Land erheblich. Er ist in den letzten Jahren in allen Ländern stark gestiegen.

Die Veröffentlichung informiert darüber hinaus detailliert über die Finanzierungsanteile des Bundes und der einzelnen Länder sowie über Transferleistungen unter den Ländern.

Die Publikation „Gemeinsame Forschungsförderung des Bundes und der Länder – Finanzströme im Jahre 2012" ist online unter
http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-35-Finanzstroeme2012.pdf
abrufbar.

Sie kann in Kürze als Heft 35 der „Materialien der GWK" beim Büro der GWK angefordert werden.

Quelle:
GWK-Pressestelle, PM 17/2013, 28. November 2013
http://www.gwk-bonn.de

Lehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung (LeNa)

Zwei Tage haben sich Vertreter von 28 Hochschulen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich an der Leuphana Universität Lüneburg getroffen, um sich zu einem gemeinsamen Netzwerk zusammenzufinden.

Die Netzwerkmitglieder verfolgen das Ziel, die Lehrerbildung mit Blick auf die Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung weiterzuentwickeln. Künftige Lehrerinnen und Lehrer sollen damit in die Lage versetzt werden, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen und Wissen zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft zu ermöglichen.

Alle Teilnehmenden verfügten bereits über Erfahrungen mit diesem Thema. Sie berichteten von aktuellen Trends wie projektartigen Arbeitsweisen, der Einbeziehung zentraler Zukunftsfragen in den Unterricht oder der Kooperation mit regionalen Partnern. An mehreren Hochschulen findet nachhaltige Entwicklung bereits in den Leitbildern ihren Niederschlag. Nachholbedarf besteht hingegen bei der Verankerung in Studiengängen und Prüfungsordnungen.

Netzwerk-Initiatorin und -Koordinatorin Prof. Dr. Ute Stoltenberg sieht in der Hochschulzusammenarbeit ein großes Potential: „Wir tragen gute Beispiele für eine innovative Lehrerbildung so zusammen, dass andere Hochschulen davon profitieren können." So habe etwa die Leuphana das Leitmotiv Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bereits an verschiedenen Stellen zur Grundlage des Studiums gemacht. Auch in der Schweiz sei die übergreifende hochschulpolitische Diskussion bereits sehr weit gediehen. Dort haben die Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, an denen Lehrerbildung stattfindet, seit diesem Jahr Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Grundlage des Studiums verankert.

Die Netzwerkmitglieder wollen künftig auch gemeinsame Forschungsarbeiten in Angriff nehmen und sich breit dafür einsetzen, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die Lehrerbildung Eingang findet.

Das Netzwerk war im Januar 2013 während einer Tagung an der Leuphana gegründet worden.

Quelle:
http://www.leuphana.de/news/pressemitteilungen/pressemitteilungen-ansicht/datum/2013/11/28/lehrerbildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung-lena.html, 28.11.2013

BERUFSBEGLEITENDES ZERTIFIKATSSTUDIUM

GENDER-DIVERSITY IN TRANSFORMATIONSPROZESSEN

Bewerbungen sind bis zum 31. Januar 2014 möglich.
Professional School der Leuphana Universität Lüneburg

→ www.leuphana.de/ze-gendiv

LEUPHANA
Professional School

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- „Hochschulforschung",
- „Hochschulentwicklung/-politik",
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso
- „Rezensionen", „Tagungsberichte" sowie „Interviews".

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „**www.universitaetsverlagwebler.de**".

Preisinformation:
Wir haben die Abo-Preise geringfügig um 1€/Ausgabe anheben müssen.
HSW-Abonnement/Bezugspreis ab 2014:
- Jahresabonnement: 98 Euro zzgl. Versandkosten
- Einzelpreis: 16 Euro zzgl. Versandkosten

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"

Die Anzeigenpreise: können Sie einsehen unter: http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, schwarz-weiß

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler - Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,
Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2013
Europäische Wissenschaftspolitik

Zum Prozess der Entwicklung und Verabschiedung von Horizon 2020 Zusammenfassung von öffentlichen Erklärungen und Presse-Erklärungen des BMBF

Fo-Gespräch mit Helga Nowotny, Präsidentin des European Research Council (ERC)

Wolff-Dietrich Webler
200 Jahre Wissenschaftsfreiheit umsonst? 150 Jahre Verfassungsgeschichte vergessen?
Die neue EU-Wissenschaftspolitik nimmt partiell eine höchst seltsame Richtung

Helga Nowotny
Shifting horizons for Europe's social sciences and humanities

Fo-Gespräch mit Jutta Allmendinger, Dagmar Simon und Julia Stamm

Jutta Allmendinger, Julia Stamm & Sally Wyatt
Laying the Ground for True Interdisciplinarity – Engaging the Social Sciences and Humanities across Horizon 2020

Helga Nowotny
Don't just complain, take the lead! Social Sciences and Humanities must look to integrate into Horizon 2020 targets.

Jutta Allmendinger
Mehr Geld für Identitäten und Kulturen – EU-Förderung für Geistes- und Sozialwissenschaften

Andreas Baumert & Beate A. Schücking
Strategien und Herausforderungen der Forschungsprofilbildung aus Sicht der Universitäten: Hochschulleitungen im Spannungsfeld von externen Ansprüchen und internen Handlungsmöglichkeiten

Dietrich v. Engelhardt
Alexander von Humboldt oder: Wissenschaft, Philosophie und Kunst im Dialog

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 4/2013

Ewald Scherm & Marcel de Schrevel
Controlling an Universitäten: Entwicklungsstand und Entwicklungsbedarf

Roland Königsgruber
Strukturentwicklungen des internationalen tertiären Bildungssektors

Heinke Röbken & Marcel Schütz
Kontinuität und Wandel: Die Organisation der Personalwirtschaft im Hochschulmanagement – Explorative Befunde einer Dezernenten-Befragung

HM-Gespräch mit Dr. Rainer Ambrosy, Kanzler der Universität Duisburg-Essen über die Zukunft der Software-Entwicklung in gemeinschaftlicher Trägerschaft von Hochschulen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2013
Peer-to-Peer in der Allgemeinen Studienberatung

Beratungsentwicklung/-politik

Dirk Rohr
Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte

Daniel Wilhelm
Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen

Foteini Lekka, Georgios Efstathiou & Anastasia Kalantzi-Azizi
„Student to Student": The application of a web-based peer support program in academic settings

Martin Scholz
Studienberatung zwischen Projektorientierung und Grundversorgung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Martin Scholz, Anna-Elise Weiß & Julia Bertuleit
Das Anker-Peer-Programm – Studierende beraten Studierende

Tagungsbericht

NACADA International Conference 2013 in Maastricht
Amerikanische Verbandstagung erstmals in Europa
(Barbara Nickels)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 4/2013

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Dieter Frey, Tanja Peter & Silke Weisweiler
Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen zur Verbesserung von Forschung und Lehre am Beispiel des LMU Center for Leadership and People Management

Katharina Hörner, Sibylla Krane, Jörg Schelling, Susanne Braun & Dieter Frey
Eine fächerübergreifende Kooperation zur Führungskräfte- und Teamentwicklung an der LMU München

Cornelia Rövekamp & Anja Freifrau von Richthofen
Integration der Lehrbeauftragten in eine langfristige Personalentwicklung Teilprojekt des Verbundprojektes „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool"

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Marion Degenhardt, Camilla Granzin, Doris Schreck
Betreuungskultur – Qualität und Praxis der Nachwuchsförderung Konzept und Ergebnisse eines Tages zur Nachwuchsförderung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Personal- und Organisationsforschung

Wolff-Dietrich Webler
Methodenprobleme der empirischen Erhebung der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung

QiW

Qualität in der Wissenschaft
Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2013
Schwerpunkt:
Konzepte und Praxis des QM

QiW-Gespräch mit Dr. Michael Craanen und Barbara Emmerich
Kollegiale Leitung der Abteilung Qualitätsmanagement im Präsidialstab des KIT

Gerald Gaberscik
Auswirkung eines Quality Audits auf das universitäre Qualitätsmanagement – ein Erfahrungsbericht

Stefen Müller
Workload-Erfassung als Baustein im universitären Qualitätsmanagement

Benjamin Ditzel
Prozessqualität an der Universität Hildesheim: Erfahrungen mit dem prozessorientierten Ansatz im Bereich Studium und Lehre

Ousmane Gueye
Zur Qualitätsentwicklung in der Hochschulausbildung im westafrikanischen Senegal

Jochen Gläser
Die epistemische Diversität der Forschung als theoretisches und politisches Problem

Differenzierung des Hochschulsystems in Deutschland und im internationalen Vergleich aus Sicht der Hochschulforschung – Ein Bericht zur 8. Jahrestagung der GfHf
(Anne Mindt)

UVW

Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Im Palandt·Webler Verlag erhältlich:

Reihe: Rechtsdidaktik in Lehre, Studium und Unterricht

Peter Dyrchs
Didaktikkunde für Juristen
Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

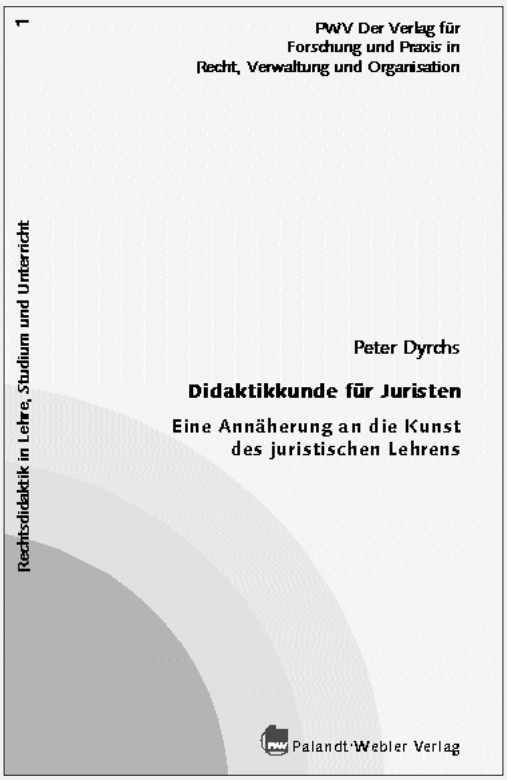
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des "Trial-and-Error" gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren". Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier´ ich mal aus!"

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundelehrer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.



Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehrerfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungswerke.

ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@palandt-webler-verlag.de, Fax: 0521/923 610-22