63. Jahrgang

ISSN 0018-2974

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Anleitung zum Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen durch Studierende

- Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen
- Führung in Universitäten: Was lehrt uns der Blick in die USA und nach England?
- Eine soziotechnische Lernumgebung für erfahrungsbasiertes Lernen
- Anerkennung extern erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen – Qualitätssicherung und -entwicklung
- Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung
- Schreibprozessorientierte Seminare wagen
- Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt“: Reflexion zu einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter
- Diagnose und individuelle Förderung im universitären Laborpraktikum – Ein Praxisbericht
- Topic-Oriented Study Trip: Experiences of the Program Team

UVW UniversitätsVerlagWebler

5+6 | 2015

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
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 a. M.
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 erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de.

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

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

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.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich
Satz: UVW **Redaktionsschluss:** 30.11.2015

Produkte des UniversitätsVerlagWebler sind im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Bezugspreis:
Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 17€/Doppelheft: 31€
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.

63. 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

141

Hochschulentwicklung/-politik

Stefan Kühl
Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess 143

Ursula Müller
Führung in Universitäten: Was lehrt uns der Blick in die USA und nach England? 158

Otto Petrovic & Philipp Babcicky
Entwicklung und Evaluierung einer soziotechnischen Lernumgebung für erfahrungsbasiertes Lernen in Form ethnografischer Feldarbeit 164

Hochschulforschung

Ulrike Bruhn, Vanessa Gieseler, Michael Mach & Tilo Freitag
Qualitätssicherung und -entwicklung bei der Anerkennung von extern erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen – Eine empirische Studie 171

Gabi Reinmann
Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen 178

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Frank Oberzaucher, Stefanie Everke Buchanan & Benjamin Kerst
Schreibprozessorientierte Seminare wagen 189

Julia Schultz
Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt": Reflexion zu einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter 194

Silke Frye, Martha Klois & Alexander Pusch
Diagnose und individuelle Förderung im universitären Laborpraktikum – Ein Praxisbericht 201

Anna Nikoulina
Topic-Oriented Study Trip: Experiences of the Program Team 206

Rezensionen

Helga Knigge-Illner
Der Weg zum Doktortitel. Strategien für eine erfolgreiche Promotion
(Jan Schmidt) 212

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

5+6|2015

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Klaus Dieter Bock

Seminar-/Hausarbeiten –

... betreut, gezielt als Trainingsfeld für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt
... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen
Ein Text auch für Studierende

Reihe: Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen

ISBN 978-3-937026-29-9
Bielefeld 2004, 48 Seiten,
9.95 Euro zzgl. Versand

Seminar- bzw. Hausarbeiten könnten ein besonders ergiebiges Trainingsfeld sein, auf dem die Kompetenzen, die insgesamt die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten ausmachen, geübt und entwickelt werden: z.B. argumentieren, analysieren, vergleichen, interpretieren, Theorien anwenden/entwickeln. Die hier eigentlich vorhandenen Lernmöglichkeiten bleiben jedoch in der gegenwärtig üblichen Seminar-Praxis häufig ungenutzt. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten im Studium wird weithin dem Zufall überlassen, weshalb kaum jemand auf die Idee kommt, die Themen von Seminar- bzw. Hausarbeiten explizit so zu bestimmen, dass diese Fähigkeiten geübt werden könnten. Zur Verbesserung dieser immer wieder beklagten Situation genügt es also nicht, den Studierenden ausführlichere Rückmeldungen auf ihre Leistungen zu geben. Der Erwerb dieser Kompetenzen müsste zunächst explizit unter die Lehrziele „normaler" Veranstaltungen aufgenommen werden, damit man Seminar- bzw. Hausarbeiten gezielt fürs Training dieser Kompetenzen einsetzen kann. Erst dann ist es möglich, den Studierenden eine gezielte Rückmeldung zu geben und nicht nur irgendeine auf eine irgendwie gute Arbeit. Und nur so können Studierende erfahren, dass sie – im Sinne wissenschaftlichen Studiums – etwas gelernt haben, was sie gelernt haben und „wo sie stehen".
Zu dieser motivationsfördernden Erkenntnis und damit zur Verbesserung der Lehre könnten Seminar- bzw. Hausarbeiten beitragen, wenn Lehrende genauer bestimmen, wozu Seminar- bzw. Hausarbeiten – außer zum bloßen Erwerb eines „Scheins" – dienen sollen, und wenn sie die damit verbundenen Mühen auf sich nehmen. Solche Überlegungen sollen hier durch Klärung der komplexen Zusammenhängen angeregt werden.

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

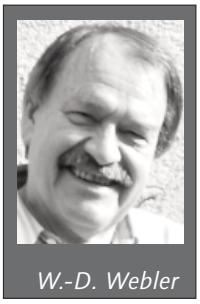
Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Diese Ausgabe des HSW hat einen Themenschwerpunkt im Bereich der ***Anleitung des Erwerbs wissenschaftlicher Schreibkompetenzen durch Studierende***. Dem Thema widmen sich drei Beiträge aus unterschiedlichen Kontexten – über die vorliegende Ausgabe verteilt. Wissenschaft baut auf Mitteilung, lebt von (verständlicher) Kommunikation. Hier muss nicht neu betont werden, wie wichtig Schreibprozesse für die eigene Gedankenklärung sind. Diese Gedanken nicht oder nur mit Mühe strukturieren und anderen mitteilen zu können, ist eine Einschränkung der Fähigkeit, sich an der Wissenschaftskommunikation überhaupt beteiligen zu können.

Geordnetes Denken lernt man am besten beim Schreiben – dies ist eine verbreitete Einsicht. Denken lernen wird häufig auch als eigentliches Ziel des Studiums eingeordnet (auch wenn bei diesem "verkopften Bild" dann noch Handlungsfähigkeit fehlt). Aber wie soll geordnet denken gelernt werden, wenn es an der Schreibkompetenz schon mangelt? Und wie können Studium und Lehre darauf reagieren? Damit sind wir beim Thema, das *Stefan Kühl* mit einem umfangreichen Artikel einleitet. Er stellt seinen Ansatz aus Publikationsperspektive dar: **Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen. Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess.** Dieser Prozess liefert die qualitativen Maßstäbe, an denen sich der einschlägige Lernprozess ausrichten kann. **Seite 143**

Die Steuerung und Führung von rechtlich weitgehend unabhängigen Wissenschaftler/innen, um sie über individuelle Ziele hinaus auf Ziele der Gesamtorganisation Hochschule oder gar des Trägers – des jeweiligen Bundeslandes – zu verpflichten, beschäftigt die Politik und die Hochschulleitungen spätestens seit den 1970er Jahren. Von da an traten die Hochschulen stärker in einen Wettbewerb miteinander – nicht nur um Prestige, wie traditionell – sondern auch um Ressourcen. Die Versuche, mit pekuniären, individuellen Anreizen zu steuern (etwa in der W-Besoldung) sind in ihrem Erfolg eher skeptisch zu beurteilen. Was bleibt dann? *Ursula Müller* hat in ihrem Artikel **Führung in Universitäten: Was lehrt uns der Blick in die USA und nach England?** versucht, darauf eine Antwort zu finden. Dabei referiert sie Ergebnisse aus Literaturrecherchen zum Forschungsstand in der amerikanischen Führungsforschung und wägt ab, inwieweit die Erkenntnisse mutmaßlich auf deutsche Verhältnisse übertragbar sind. Auf diesem Hintergrund werden dann erste Handlungsempfehlungen abgeleitet und Forschungsfragen entwickelt, die in einem eigenen Forschungsprojekt verfolgt werden. **Seite 158**

Zwar werden immer mehr Medien als Präsentationstechniken (z.B. Beamer und PP) und im Umfeld der Lehre eingesetzt (z.B. StudIP), aber es gibt relativ wenige Versuche, bei denen "sich die Gestaltung der Lehre verstärkt am tatsächlichen Kommunikationsalltag von Studierenden orientiert". *Otto Petrovic und Philipp Babcicky* haben in ihrem Beitrag **Entwicklung und Evaluierung einer soziotechnischen Lernumgebung für erfahrungsbasiertes Lernen in Form ethnografischer Feldarbeit** umfangreiche Entwicklungsarbeit geleistet. Der entwickelte Ansatz wurde erprobt und empirisch begleitet, sodass die Übertragbarkeit des Lehr-/Lernansatzes auf weite Teile anderer Disziplinen gesichert werden konnte. **Seite 164**



W.-D. Webler

Auch wenn es über die Anerkennung bzw. Nichtanerkennung von im In- und Ausland erbrachten Studienleistungen durch deutsche Hochschulen kaum empirisches Material gibt, so können ältere Lehrende aus jahrzehntelanger Erfahrung immerhin Tendenzen erkennen, die mindestens den Rang erfahrungsgestützter Hypothesen beanspruchen können. Da gibt es Dutzende von Einzelerfahrungen mit eindeutiger Richtung: Einer lediglich Teil-, wenn nicht sogar Nichtanerkennung von außerhalb der eigenen Hochschule erbrachten Leistungen durch deutsche Hochschulen. Die Ursachen sind vielfältig. Für eine davon lautet eine besonders plausible Erklärung: Solange Lehrende nicht selbst in Kompetenzebenen und übergreifenden Lerneffekten denken, sondern nach wie vor in Fachinhalten, solange suchen sie in Anerkennungsfragen auch den Vergleich der Lehrinhalte und verlangen möglichst hohe Identität. Dass gerade Auslandsstudien nicht sinnvoll lediglich als Wechsel des Lernortes bei gleichen Inhalten interpretiert werden dürfen (verlangt werden nahezu identische Studieninhalte, die z.T. sogar vertraglich zwischen Fachbereichen vereinbart werden), sondern als Chance, ganz andere Denktraditionen und diese transportierende Inhalte kennen zu lernen, solange bleibt auch der Wert einer im Ausland verbrachten Studienzeit unbegriffen. Selbst wenn ein Learning Agreement abgeschlossen wurde, kommt es entscheidend darauf an, welche Forderungen darin erhoben werden. Unter Bildungsgesichtspunkten ergibt sich daraus eine bedauerliche Bilanz für viele deutsche Fachbereiche – z.T. Unvermögen. In diese Problematik hinein präsentieren *Ulrike Bruhn, Vanessa Gieseler, Michael Mach und Tilo Freitag* **Qualitätssicherung und -entwicklung bei der Anerkennung von extern erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen – Eine empirische Studie.** Wir dürfen gespannt sein. **Seite 171**

Den allgegenwärtigen Problemen von Lehre und Studium als Untersuchungsgegenstand haben sich im Laufe von Jahrhunderten immer wieder Wissenschaftsgebiete angenommen. Aber vorübergehende Traditionslinien verloren sich auch regelmäßig im Sande der Geschichte. In der Bundesrepublik jedenfalls entstammen die entscheidenden Wurzeln der modernen Hochschuldidaktik (als politische Kritik, Wissenschaftskritik und Praxiskritik) der studentischen Protestbewegung Mitte der 1960er Jahre, die in eine Reformbewegung überging. Da die meisten Protestbewegungen kaum disziplinär zuzuordnen sind, tun sich alle Versuche schwer, Hochschuldidaktik (als wissenschaftliche Analyse und Lösungsentwicklung für Lehr-/Lernprozesse, ihren gesellschaftlichen, personellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmen, ihre Ziele und Variablen) einer der etablierten Disziplinen zuzuordnen. Partiell wurde sie auch selbst als werdende Disziplin betrachtet. Deren noch

anhaltende Interdisziplinarität wurde jahrzehntelang unter dem Dach der Deutschen Gesellschaft für Soziologie als Gastgeberin gepflegt. Der Versuch einer disziplinären Zuordnung wird auch nicht dadurch erleichtert, dass die praktische Hochschulpolitik (in ihrer mangelnden disziplinären Zurechenbarkeit) Ende der 1960er Jahre damit begann, die Hochschuldidaktik für bestimmte Aktivitäten zu fördern, weil "das, was für die studierenden 5% eines Altersjahrgangs bisher an Lehre gut war, für die Massenhochschule wohl nicht mehr adäquat sein konnte" (wenn man nicht von der Lehre, sondern vom lernenden Menschen her dachte, eine Fehlannahme).

Nun unternimmt *Gabi Reinmann* den erneuten Versuch einer disziplinären Zuordnung, hat aber prompt vergleichbare Probleme. In ihrem Aufsatz **Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen** interpretiert sie alte Verwandtschaften neu und zeichnet anregende Perspektiven der weiteren Entwicklung. Wir dürfen gespannt sein, ob daraus eine neue Selbstfindungsdebatte der Hochschuldidaktik entsteht. **Seite 178**

Frank Oberzaucher, Stefanie Everke Buchanan und Benjamin Kerst ermutigen mit der Aufforderung: **Schreibprozessorientierte Seminare wagen.** Die Autor/innen geben selbst als Motiv ihres Artikels an, der Text solle zeigen, "wie schreibdidaktische Impulse in Lehrveranstaltungen aufgenommen werden können, um die oft als mangelhaft beklagte Schreibkompetenz der Studierenden zu steigern. Dabei werden die Perspektive des Fachlehrenden, des Schreibzentrums und des studentischen Fachtutors vereint." Andererseits zeigt der Artikel aber auch, dass es bei den Lehrenden liegt, Angebote zum Erwerb wissenschaftlichen Schreibens zu entwickeln. **Seite 189**

Die Vorlage für den nächsten Artikel ist in Heidelberg in einer experimentellen Lehrveranstaltung am Institut für Deutsch als Fremdsprache entstanden. Diese Veranstaltung zu konzipieren ist Bestandteil der hochschuldidaktischen Weiterbildung, die zum "Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik" führt. *Julia Schultz* schildert Konzept und Erfahrungen mit ihrer Veranstaltung: **Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt": Reflexion zu einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter.** Der Beitrag enthält weiterführende Vorschläge, die geeignet sind, auch andere Lehrende zu einem stärkeren Engagement Richtung Schreibkompetenz anzuregen. **Seite 194**

Während Probleme und Optimierungsmöglichkeiten in geistes- und sozialwissenschaftlichen Seminaren in Weiterbildungsworkshops und Aufsätzen durchaus thematisiert werden, ist dies für das naturwissenschaftlich-technische Pendant "Laborpraktikum" kaum der Fall. Nicht wenige Lehrende dort sind sich besonderer Probleme, die eigens berarbeitet werden müssten, nicht bewusst. Erst allmählich werden dortige Schwierigkeiten und Optimierungsmöglichkeiten thematisiert. Umso willkommener ist der Aufsatz von *Silke Frye, Martha Klois und Alexander Pusch* über **Diagnose und individuelle Förderung im universitären Laborpraktikum – Ein Praxisbericht.** **Seite 201**

In Studiengängen mit internationalem Bezug finden als Studienmodul Exkursionen ins Ausland statt, die in besonderer Weise vorbereitet werden müssen, um erfolgreich zu sein. Viele Male gibt es keine systematische Weitergabe von Erfahrungen, sodass oft wieder bei Null begonnen werden muss, bevor internationale Erfahrungen vorliegen. *Anna Nikoulina* zeigt in ihrem Bericht **Topic-Oriented Study Trip: Experiences of the Program Team** die verschiedenen Entwicklungsstadien der Konzeptentwicklung, Umsetzung und Evaluation und formuliert aufgrund ihrer Erfahrungen Empfehlungen, wie üblicherweise auftretende Schwierigkeiten bewältigt oder gar vermieden werden können. **Seite 206**

W.W.

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

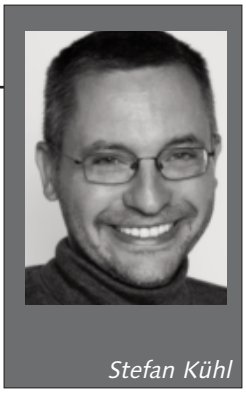
im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

Stefan Kühl



Stefan Kühl

Der publikationsorientierte Erwerb von Schreibkompetenzen

Zur Orientierung des studentischen Schreibens am wissenschaftlichen Veröffentlichungsprozess[1]

The ability to write scientific papers is crucial for students. Although a lot of instructions exist that should help them develop their writing skills, promising concepts are still missing. This article shows how students can improve their writing skills by making them familiar with the process of scientific publication. We illustrate our approach by showing how student papers that have been successfully published as articles, reviews, books, research applications or Internet blogs.

1. Einleitung – zu den Pathologien im Schreibprozess an Universitäten

Es existieren vielfältige, gut gemachte Hilfestellungen, die Studierende dazu anleiten, wie man „wissenschaftlich schreibt". Die Hilfestellungen kommen manchmal – zum Beispiel wie im Fall von Otto Kruses „Keine Angst vor dem leeren Blatt" (Kruse 2007) – als mit kurzen psychologischen Betrachtungen angereicherte Selbsthilfebücher daher, manchmal – wie im Fall von Howard S. Becker – als eine immer wieder soziologische Reflexionen einwebende Hilfestellung für das Schreiben wissenschaftlicher Texte (Becker 2000). Manche Hilfestellungen, wie zum Beispiel die von Umberto Eco über das Scheiben einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit, sind selbst als Buch ein Lesegenuss (Eco 1988), andere sind eher im zu sprachlichen Übertreibungen neigenden Duktus der aktuellen Selbstoptimierungsliteratur gehalten. Angesichts der Vielzahl von Hilfestellungen sprechen Andrea Frank, Stefanie Haacke und Swantje Lahm bereits von einem „Valentin-Phänomen" bei den Hilfestellungen für Studierende – zum wissenschaftlichen Schreiben ist schon alles gesagt – nur noch nicht von allen (Frank/Haacke/Lahm 2013, S. v).

Die an Studierende gerichteten Hilfestellungen erfüllen eine wichtige Funktion, weil es am Ende ja die Studierenden sind, die die wissenschaftlichen Texte verfassen müssen und daher ihrerseits eine starke Nachfrage nach solchen Arbeitshilfen besteht. Für Lehrende aber stellt sich die Herausforderung, wie man Studierende dazu bekommt, systematisch an ihren Fähigkeiten zum Verfassen wissenschaftlicher Texte zu arbeiten (siehe zu dem Problem Bean 2001). Schließlich ist es für manche Studierende schon ein großer Schritt vom Kaufen zum Lesen einer der vielfältigen Hilfestellungen. Und ein noch größerer Schritt ist es vom Lesen solcher Hilfestellungen zu der systematischen Aneignung der Kompetenz, wissenschaftliche Texte zu verfassen. Es scheint weniger an den Hilfestellungen zum wissenschaftlichen Schreiben zu mangeln als an Konzepten, wie die Studierenden systematisch an das wissenschaftliche Schreiben herangeführt werden können.

Zum Problem: Glaubt man den entsprechenden Beschreibungen aus den Massenuniversitäten, dann besteht die Rückmeldung zu dem Text eines Studierenden nicht selten einzig und allein in der Mitteilung einer Note. Früher mussten sich die Studierenden die Noten wenigstens noch in der Form eines Scheins in den Sekretariaten der Lehrenden abholen und bekamen so wenigstens die schriftlichen Kommentare der Lehrenden zu den Arbeiten mitgegeben. Mit der Durchsetzung der Campus-Management-Systeme an den Universitäten und Fachhochschulen ist häufig noch nicht einmal mehr das nötig, weil die Note von den Dozenten nur noch elektronisch eingestellt werden muss und über die Note hinausgehende inhaltliche Rückmeldungen nicht mehr nötig sind (siehe zur Frage der Rückmeldung Beach/Friedrich 2006). Diese für die Lehrenden und Studierenden interaktionsschonende Variante mag in den meisten Studiengängen die Ausnahme sein, aber es besteht kaum ein Zweifel, dass es an Bemühungen mangelt, die Studierenden zum Schreiben anzuregen (siehe nur beispielhaft für diese Krisendiagnose Kruse 1997 oder Eggensperger 2011).

Die fehlende Schreibkompetenz der Studierenden ist nicht nur deswegen ein Problem, weil Studierende nicht in der Lage sind, sich in den wichtigsten wissenschaftlichen Kommunikationsmedien auszudrücken, sondern besonders deswegen, weil dadurch die Leistungsentwicklung von Studierenden generell behindert wird. Da wissenschaftliches Lernen zu einem nicht unerheblichen Teil über das Schreiben von Texten stattfindet,

[1] Eine stark gekürzte, auf den publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen ausgerichtete Fassung des Artikels ist in der „Soziologie", Jg. 44 (2015), S. 56-77, erschienen.

behindern Schreibhemmungen oder Schreibprobleme in erheblichem Maße den Lernprozess von Studierenden (Kruse/Jakobs 1999, S. 25). Schließlich geht es beim Abfassen wissenschaftlicher Texte – darüber besteht in der Schreibforschung weitgehend Einigkeit – nicht nur um „die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben" (Grésillon 1995, S. 1), sondern besonders um die „die allmähliche Verfertigung des Gedankens beim Schreiben" (Epping-Jäger 1997, S. 223). „Ohne zu schreiben", so Niklas Luhmann, „kann man nicht denken, jedenfalls nicht in anspruchsvoller, anschlussfähiger Weise" (Luhmann 1992, S. 53).

Bezüglich des Erwerbs von Schreibkompetenzen hat sich unter vielen Lehrenden jedoch ein gewisser Fatalismus breitgemacht. Man könne, so der Tenor, von Glück reden, wenn Studierende überhaupt noch Hausarbeiten einreichen würden, an denen man lediglich wissenschaftliche Mängel und argumentative Inkonsistenzen feststellen würde. Häufig mangele es nämlich schon an der basalen Fertigkeit, einen Gedanken frei von Grammatik- und Rechtschreibfehlern zu formulieren. Es habe auch gar keinen Sinn, gegen diese Missstände anzugehen, weil die Bildungspolitiker mit der Bologna-Reform eine Niveauabsenkung ja gerade intendiert hätten und es konsequenterweise an den Hochschulen nur noch darum gehe, durch eine Reduzierung der Anforderungen einen möglichst hohen Anteil einer Generation zu einem letztlich aussagelosen Abschluss zu bringen (siehe für die Klage beispielhaft Bethke 2014).

Selbst wenn die Diagnose einer politisch gewollten oder wenigstens geduldeten Niveauabsenkung an den Hochschulen stimmen sollte, befreit dies die Lehrenden letztlich aber nicht von der Aufgabe, Lehrkonzepte zu entwickeln, mit der auf der Ebene einzelner Studiengänge versucht werden kann, wissenschaftliche Standards aufrechtzuhalten. Schließlich bleibt den Lehrenden nichts anderes übrig, als in ihrer Lehre immer noch zu versuchen, für ihre Studierenden einen Unterschied zu machen – jedenfalls dann, wenn sie sich nicht an der inzwischen allgegenwärtigen Flucht in Graduiertenschulen, Excellence Cluster oder Selbstverwaltungsaufgaben beteiligen wollen (die häufig nichts anderes ist als eine auf die Lehre bezogene innere Kündigung, auch angesichts einer an überschießenden Planungsphantasien gescheiterten europaweiten Bildungsreform und angesichts der Bedingungen an politisch gewollten, aber systematisch unterfinanzierten Massenuniversitäten).

Im Folgenden soll ein Lehrkonzept vorgestellt werden, wie Studierende dazu gebracht werden können, an ihren Schreibfähigkeiten zu arbeiten. Der Grundgedanke des Konzeptes ist es, Studierende systematisch an den wissenschaftlichen Publikationsprozess heranzuführen. Zentral ist dabei, dass der an wissenschaftlichen Publikationen orientierte Erwerb von Schreibkompetenzen kein „Eliteförderungsprogramm" für einige besonders begabte und fleißige Studierende ist. Vermutlich kann jeder Lehrende von einigen wenigen Studierenden berichten, die mit viel Unterstützung dazu gebracht wurden, eine herausragende Hausarbeit als wissenschaftlichen Artikel zu publizieren. Solche häufig aufwendigen individuellen Förderungsprogramme sind zum Heranziehen des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses notwendig, erzielen beim Erwerb von Schreibkompetenzen aber keine Breitenwirkung an den Universitäten und Fachhochschulen.

Bei dem hier vorgestellten Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen geht es vielmehr darum, dass sich möglichst alle Studierenden eines Seminars oder einer Lehrforschung beim Schreiben von Texten am wissenschaftlichen Publikationsprozess orientieren. Es kommt in dem Konzept – und das soll ausdrücklich hervorgehoben werden – nicht darauf an, dass auch nur jeder fünfte oder zehnte Studierende eines Studiengangs einen wissenschaftlichen Fachartikel in einer Zeitschrift oder einem Sammelband publiziert. Zentral ist vielmehr, dass jede schriftliche Arbeit eines Studierenden sich am wissenschaftlichen Publikationsprozess orientiert – unabhängig davon, ob ein Text am Ende publiziert wird oder nicht.

Durch die Orientierung am wissenschaftlichen Publikationsprozess soll eine Reihe von Effekten erzielt werden. Howard S. Becker hat zu Recht festgestellt, dass der Schreibprozess zu einem erheblichen Teil aus dem Redigieren eines Textes besteht (Becker 2000, S. 20). Die Orientierung am Publikationsprozess soll Studierende dazu ermutigen, an ihrem Text weiterzuarbeiten, nachdem sie Rückmeldungen dazu bekommen haben. Ein weiterer wichtiger Effekt ist, dass durch die Orientierung am wissenschaftlichen Publikationsprozess Studierende systematisch dazu angeregt werden sollen, wissenschaftliche Texte und Bücher, die sie während ihres Studiums lesen, auch als mögliche Modelle für eigene Texte zur Kenntnis zu nehmen. Der angestrebte Effekt des Konzeptes besteht also nicht so sehr darin, dass schon Studierende die Wissenschaft mit ihren eigenen Texten bereichern, sondern dass die Orientierung am Publikationsprozess dazu beitragen kann, die Schreibkompetenzen der Studierenden zu verbessern.

Der Begriff „Konzept" suggeriert, dass die hier vorgestellte Vorgehensweise systematisch geplant und entwickelt wurde. Bei Konzepten zur Verbesserung der Lehre handelt es sich jedoch häufig eher um verschiedene methodische Experimente, die erst am Ende – jedenfalls in der textlichen Darstellung – den Anschein erwecken, dass sie irgendwie miteinander in Zusammenhang stehen. Auch wenn die Präsentation des Konzepts mit einem hohen Maß an Stringenz daherkommt, darf nicht übersehen werden, dass es sich hierbei um verschiedene Experimente gehandelt hat, die erst am Ende zu einem Konzept zusammengefügt wurden.

Im folgenden zweiten Kapitel wird die Ausrichtung am wissenschaftlichen Publikationsprozess anhand von konkreten Projekten zu unterschiedlichen Textformen – dem wissenschaftlichen Artikel, dem Buch, der Rezension, des Projektantrages und des Essays – dargestellt. Diese Projekte basieren auf Erfahrungen im Fach Soziologie, lassen sich aber auf alle anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer und – mit Abstrichen – auch auf ingenieurs- und naturwissenschaftliche Fächer übertragen. Im dritten Kapitel wird dann gezeigt, wie über Abschlusskonferenzen, in denen alle schriftlichen Arbeiten von allen Seminarteilnehmern gelesen und

kommentiert werden, die Qualität von Arbeiten so erhöht werden kann, dass wenigstens ein Teil davon auf ein publizierbares Niveau gebracht wird. Im vierten Kapitel wird dargestellt, wie die Hilfestellungen aufgebaut sein müssen, die Studierende nicht nur dabei unterstützen, ihre Texte zu schreiben, sondern sie dazu verleiten, andere Texte immer auch als (mögliche) Modelle für ihre eigenen zu lesen. Im fünften Kapitel wird auf mögliche Einwände gegen das Konzept eingegangen, und es werden Optionen zur Weiterentwicklung präsentiert.

2. Die Ausrichtung studentischer Texte an wissenschaftlichen Publikationen

Die kommunikative Orientierung in der Wissensproduktion basiert – darauf weisen Kornelia Engert und Björn Krey hin – auf der Verschränkung „dreier sich wechselseitig bedingender Aspekte der Wissensproduktion": (1) der „Herstellung des akademischen Selbst" in Relation zu anderen Wissenschaftlern, auf die man sich positiv oder negativ bezieht; (2) der „Herstellung von Wissen durch die Einnahme einer reflexiven Haltung", indem Anschlüsse an oder Abweichungen von andere(n) herausgearbeitet werden; und (3) aus der „Herstellung wissenschaftlicher Diskurse durch die Orientierung der Wissensproduktion auf die Publikation eben dieses Wissens" (Engert/Krey 2013, S. 368).

Wenn man sich die schriftliche Wissensproduktion von Studierenden an Universitäten ansieht, dann unterscheidet sie sich nicht grundlegend von der Wissensproduktion ihrer Lehrer: (1) Es wird durch das Abfassen von Texten zwar nicht unbedingt ein „akademisches Selbst" hergestellt, aber es wird von den Studierenden verlangt, dass sie sich in ihren Texten durch positive und negative Bezugnahme in Relation zu Wissenschaftlern präsentieren; (2) es wird sehr früh auch von Studierenden erwartet, dass sie gegenüber den von anderen generierten Wissensbeständen eine „reflexive Haltung" einnehmen sollen, indem sie Zustimmungen und Ablehnungen in ihren Texten markieren; und (3) unterscheidet sich die Orientierung in der Wissensproduktion an dem Qualitätsurteil eines oder mehrerer wissenschaftlicher Lehrer zwar vielleicht von den unterschiedlichen Ansprüchen, aber eben nicht von der Form des Textes her. Anders als es die unterschiedlichen Anforderungen von Erziehung und Wissenschaft erwarten lassen, unterscheidet sich die Arbeit von Wissenschaftlern und Studierenden in der Form der Wissensproduktion überraschend wenig.[2]

Aber bei aller Ähnlichkeit in den Textformen – von der manifesten Funktion könnten die Texte von Wissenschaftlern und Studierenden kaum unterschiedlicher sein. Betrachtet man wissenschaftliche Publikationen lediglich unter dem Gesichtspunkt ihrer manifesten – also offen ansprechbaren – Funktionen, dann sind sie vorrangig ein Mittel zur Kommunikation innerhalb des Wissenschaftssystems. Wissenschaftliche Artikel oder Bücher werden geschrieben, um wissenschaftliche Entdeckungen oder Erkenntnisse anderen Wissenschaftlern mitzuteilen. Es geht in der Kommunikation mit anderen Wissenschaftlern also darum, eigene Argumente plausibel erscheinen zu lassen und andere konkurrierende Argumente zu entkräften.[3] Wenn wissenschaftliche Publikationen bei der Erziehung von Studierenden an den Universitäten überhaupt eine Rolle spielen, dann in der Form, dass Studierende über das Schreiben von Essays, Literaturbesprechungen, Hausarbeiten und Abschlussarbeiten jedenfalls prinzipiell die Fertigkeiten erwerben sollen, um später einmal wissenschaftliche Publikationen zu verfassen.

Aber wissenschaftliche Publikationen haben darüber hinaus eine latente – eine also nicht ohne Weiteres offen ansprechbare – Funktion, nämlich die, Personen dazu zu bringen, Texte immer wieder zu überarbeiten. Schon die Orientierung am Ziel einer wissenschaftlichen Publikation führt in der Regel dazu, dass höhere Ansprüche an einen Text gestellt werden, als wenn dieser nur für einen einzigen anderen Leser – oder gar nur für einen selbst – geschrieben wird. Die Orientierung am Publikationsprozess führt zu einer Bereitschaft, einen Text so lange zu überarbeiten, bis er den Ansprüchen anderer genügt. An diesen latenten Funktionen – der Anreizwirkung zur häufigen Überarbeitung eines Textes – parasitiert jetzt das Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen.

Das Grundprinzip des Konzeptes ist, dass Studierende von Beginn des Studiums an nicht für die Schublade, sondern für Leser schreiben sollen und diese Leserschaft nicht nur aus einem einzigen Lehrenden besteht. Sicherlich – viele Texte von Studierenden, aber auch von Wissenschaftlern werden für die (elektronische) Schublade geschrieben: die Notizen zu gelesenen Texten, Mitschriften von Diskussionen, Zusammenfassungen eigener Gedanken oder am Ende letztlich abgebrochene Veröffentlichungsversuche. Das Grundprinzip eines publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen ist aber, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums an das wissenschaftliche Publizieren herangeführt werden. Dabei kann das gesamte Spektrum wissenschaftlicher Textformen als Orientierungspunkt genutzt werden.[4]

2.1 Von der Hausarbeit zum wissenschaftlicher Fachartikel

Die wissenschaftliche Hausarbeit hat sich erst im späten neunzehnten Jahrhundert als Prüfungsform an den Uni-

[2] Hier wäre es interessant, wenn im Anschluss an die interessante Studie von Engert und Krey (2013) über das „lesende Schreiben und schreibende Lesen" von Wissenschaftlern eine Studie über die parallelen Prozesse bei Studierenden angefertigt werden würde. Meine Hypothese ist, dass es zwar Unterschiede in einzelnen Akzentuierungen gibt, dass sich der Lese- und Schreibprozess aber nicht grundlegend unterscheidet.

[3] Ein prominenter Strang innerhalb der Wissenschaftsforschung beschäftigt sich mit der Frage, wie ein wissenschaftlicher Text gebaut wird, um möglichst hohe Resonanz zu produzieren (siehe früh schon Yearley (1981, S. 409ff.)).

[4] Hier werden beispielhaft fünf Textformen diskutiert – wissenschaftlicher Artikel, Rezension, Buch, Forschungsantrag und Essay. Man kann sich natürlich auch noch andere Textformen vorstellen wie zum Beispiel Forschungsberichte oder Thesenpapiere, aber auch eher ungewöhnliche Textformen wie z.B. die der wissenschaftlichen Satire (siehe dazu beispielhaft Eco (1988) oder Esser (1998)).

[5] Vgl. zur Umstellung von mündlichen auf schriftliche Prüfungsformen seit den Humboldt'schen Bildungsreformen Kruse (2005).

versitäten etabliert.[5] Sie orientierte sich am wissenschaftlichen Fachartikel, der sich im neunzehnten Jahrhundert in den meisten Disziplinen als die zentrale Form zur Kommunikation wissenschaftlicher Neuerungen herausgebildet hatte. Der ursprüngliche Zusammenhang zwischen studentischer Hausarbeit und wissenschaftlichem Artikel ist jedoch – wie man an den vielfältigen Hilfestellungen zur Verfassung von Hausarbeiten erkennen kann – in der Wahrnehmung von Lehrenden und Studierenden weitgehend verloren gegangen (siehe dazu Püschel 1997).
Die Grundidee des Konzeptes zum publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen hat zum Ziel, dass sich Ausarbeitungen von Studierenden bis hin zu Zeichenzahl, Gliederung und Formatierung am wissenschaftlichen Artikel orientieren sollen. Der Abstract, über den jeder wissenschaftliche Artikel eines Studierenden verfügen muss, erfüllt eine wichtige Funktion, weil er nicht nur den Lesern eine schnelle Orientierung ermöglicht, sondern auch die Studierenden dazu zwingt, ihre Fragestellung und ihre These knapp zusammenzufassen. Durch die Orientierung an wissenschaftlichen Artikeln soll nicht die Fähigkeit zur Abfassung von Texten geschult werden, sondern insbesondere sollen Studierende angehalten werden, ihre Gedanken über die schriftliche Darlegung systematisch zu ordnen.

Beispiel – Publikation von wissenschaftlichen Fachartikeln von Studierenden in einem Sammelband zu Coaching und Supervision
Im Rahmen eines Seminars zur personenorientierten Beratung in Organisationen wurden die Studierenden aufgefordert, ihre Arbeiten so zu verfassen, dass sie für die Einreichung bei einer Fachzeitschrift geeignet sind. Weil davon ausgegangen wurde, dass die Arbeiten nicht die Qualität haben würden, bei einer der großen soziologischen Fachzeitschriften eingereicht zu werden, wurde dazu geraten – bei Interesse und entsprechender Qualität der Artikel –, für Publikationen eher Zeitschriften zu wählen, die im Grenzbereich von Wissenschaft und Praxis liegen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass solche Zeitschriften im „Grenzbereich" wie „Organisationsberatung – Coaching – Supervision (OSC)" oder „Soziologie und Berufs-praxis (SuB)" nicht die gleichen rigiden Standards anlegen wie die wissenschaftlichen Fachzeitschriften. Um mit den Forschungsergebnissen an die wissenschaftliche Fachdiskussion anschließen zu können, wurde neben den einzelnen Artikeln, die von den Studierenden bei diesen Zeitschriften eingereicht wurden, eine Reihe von Arbeiten in einem Sammelband zusammengefasst. Dieser Sammelband wurde von einer Studentin der Lehrforschung eingeleitet und zusammen mit dem Veranstalter der Lehrforschung herausgegeben (Galdynski/Kühl 2009).

Diese Orientierung am wissenschaftlichen Fachartikel stellt selbstverständlich erst einmal eine Überforderung für Studierende dar. Schließlich sind wissenschaftliche Fachartikel dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur ein für ein Thema relevanter Forschungsstand referiert wird, sondern dass aufbauend auf den referierten Forschungsstand eigene neue Beobachtungen, eigene neue Gedanken eingeführt werden. Die Anforderung an einen wissenschaftlichen Artikel, die sich ab dem neunzehnten Jahrhundert immer mehr durchgesetzt hat, besteht darin, dass „jeder einzelne wissenschaftliche Aufsatz außer der Reproduktion von bereits Bekanntem" immer auch eine „Neuheit kommunizieren soll" (Stichweh 1996a, S. 77f.).
Gerade wenn Studierende eine sehr enge, bisher nicht bearbeitete Forschungsfrage wählen oder sich sehr detailliert mit einem vergleichsweise kleinen Thema beschäftigen, kann es ihnen gelingen, eine kommunizierbare „Neuheit" zu entdecken. In einigen Fällen reicht es aber auch aus, für einen wissenschaftlichen Artikel bekanntes Wissen auf eine prägnante Art und Weise aufzubereiten. Mit der Vermehrung von Publikationsmöglichkeiten haben die Ansprüche an wissenschaftliche Fachartikel deutlich nachgelassen. Nicht nur in den Sammelbänden, sondern auch in wissenschaftlichen Zeitschriften werden häufig Beiträge abgedruckt, in denen lediglich bekanntes Wissen neu geordnet wird, und diese Möglichkeit kann auch von Studierenden genutzt werden.

2.2 Von der Zusammenfassung von Büchern zur Rezension

Von Studierenden wird verlangt, dass sie sich im Rahmen ihres Studiums kritisch mit Büchern – in einigen anderen Disziplinen auch mit Theaterstücken, Filmen oder Musikaufführungen – auseinandersetzen. Dafür wird von Studierenden verlangt, dass sie den Inhalt eines Buches erfassen, die Überlegungen in die aktuellen Diskussionen einordnen und die Thesen kritisch kommentieren können. Der Arbeitsprozess von Studierenden ähnelt dabei stark den Tätigkeiten, die Wissenschaftler vornehmen, wenn sie eine Rezension verfassen, ohne dass Lehrenden und Studierenden häufig klar ist, wie ähnlich diese Arbeitsformen sind.
Bei wissenschaftlichen Rezensionen handelt es sich um eine vergleichsweise einfache Textform. Eine Rezension besteht in der Regel aus einer Kontextualisierung des Buches in den ersten zwei, drei Absätzen, einer kurzen Zusammenfassung des Inhalts und einer Beurteilung. Die Herausforderung bei einer Rezension besteht weniger im Abfassen einer Inhaltszusammenfassung, sondern eher in der Kontextualisierung und der Beurteilung einer wissenschaftlichen Arbeit, weil es dafür erforderlich ist, einen Überblick über ein Forschungsfeld zu haben. Für die Studierenden besteht deswegen die besondere Herausforderung darin, sich ein solches Wissen über den Forschungskontext eines zu rezensierenden wissenschaftlichen Werkes anzueignen. Aber – und hier liegen die besonderen Chancen studentischer Rezensionen – in Seminaren kann genau dieses Wissen über den Kontext eines zu rezensierenden Werkes erworben werden. Einführungstexte zu einem Forschungsfeld in Form von Lehrbüchern und Theorieüberblicken können dann auch im Seminar unter dem Gesichtspunkt behandelt werden, wie ein zu rezensierendes Werk kontextualisiert und beurteilt werden kann.

Beispiel – Integration von studentischen Rezensionen in einen Band zu Schlüsselwerken der Organisationsforschung
Im Rahmen der Herausgabe eines Sammelbandes zu Schlüsselwerken der Organisationsforschung wurden nicht nur erfahrene Wissenschaftler, sondern auch Studierende angefragt, Rezensionen zu zentralen Artikeln und Büchern der Organisationsforschung zu verfassen. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Studierenden bereits über fundierte Grundkenntnisse der Organisationsforschung verfügten, und es wurde sichergestellt, dass sie Beiträge zu nicht zu komplizierten Artikeln und Büchern verfassen und dass sie diese Beiträge untereinander diskutieren konnten. Die ersten Entwürfe der Rezensionen wurden – zusammen mit allen anderen Rezensionen – in einem Blockseminar diskutiert und die Rezensionen auf der Basis der Kritik verbessert. Das Problem der Kontextualisierung und der Beurteilung der Arbeiten im Rahmen einer Rezension wurde dadurch vermindert, dass Studierende Überblicksartikel zu den theoretischen Grundlagen für die Kontextualisierung und Beurteilung der von ihnen zu besprechenden Arbeiten nutzen konnten. Weil die Studierenden in der Regel deutlich mehr Zeit für die Recherche und für die Abfassung der Rezension aufwandten als die gestandenen Wissenschaftler, gab es – jedenfalls auf den ersten Blick – keine Qualitätsunterschiede innerhalb des Sammelbandes. Im Rahmen der Evaluation dieses Vorhabens ist daran gedacht, einige Wissenschaftler auf der Basis anonymisierter Beiträge einschätzen zu lassen, ob ein Beitrag von einem Studierenden oder von einem Wissenschaftler verfasst wurde.

Die Herausforderung bei der Orientierung der Lehre an zu publizierenden Rezensionen ist es, Publikationsmöglichkeiten für Rezensionen zu schaffen. Gerade Tageszeitungen und wissenschaftliche Fachzeitschriften tendieren dazu, Rezensionen an etablierte Wissenschaftler zu vergeben, weil von ihnen sowohl die notwendige Qualifikation als auch die Unabhängigkeit bei der Einschätzung einer Arbeit zu erwarten ist. Wissenschaftliche Fachzeitschriften wie „Das Argument" oder „Die Kommune", in der auch Studierende im Rahmen von Seminaren Rezensionen verfassen können, sind die Ausnahme. Aber gerade mit dem Entstehen von Internetportalen wie „www.hsoz-kult.de" oder „www.sozialeSysteme.de", die maßgeblich auf der Rezension von Büchern basieren, ist zu erwarten, dass sich die Möglichkeiten für studentische Rezensionen verbessern werden.

2.3 Von der wissenschaftlichen Abschlussarbeit zum Buch

Die Abschlussarbeit ist lange Zeit als ein Gesellenstück betrachtet worden, mit dem Studierende zeigen können, was sie gelernt haben – die selbstständige Entwicklung einer Fragestellung, das häufig mühsame Erschließen der Empirie und die Formulierung einer These, die man gegen kritische Anfragen von Lehrenden und Kommilitonen verteidigen muss. Bei den Abschlussarbeiten, die von den Lehrenden – jedenfalls der Idee nach – intensiv betreut und beurteilt werden, versagen dann nicht selten die (in der Regel männlichen) studentischen Interaktionskünstler, die in den Seminaren aufgrund ihrer Kompetenzdarstellungskompetenzen noch überzeugen konnten. Und manchmal gibt es für Lehrende wahre Überraschungen, wenn (nach meiner Erfahrung häufig weibliche) Studierende, die in den Seminaren eher unscheinbar waren, plötzlich mit publikationsreifen Überlegungen glänzen.
Die Bedeutung der Abschlussarbeit hat sowohl in den Bachelor- als auch in den Masterstudiengängen abgenommen. Im Prozess des durch die Bologna-Reform eingeführten studienbegleitenden Prüfens sind die ehemals an den Universitäten so wichtigen Abschlussarbeiten weitgehend entwertet worden. An einigen Universitäten haben die Abschlussarbeiten für die Endnote inzwischen die gleiche Bedeutung wie eine Statistikklausur im ersten Semester des Studiums. An einigen Fachhochschulen ist ein Praktikumsbericht für die Endnote wichtiger als die Bachelor- oder Masterarbeit. Mit der Orientierung der Abschlussarbeiten der Master- und der noch existierenden Diplomstudiengänge am Publikationsprozess soll gegen den Trend des allgemeinen Bedeutungsverlustes der studentische Fokus wieder verstärkt auf diese Textform am Ende ihres Studiums gelenkt werden.

Beispiel – Die Reihe „Studien der Organisationsforschung"
In einer Reihe „Studien der Organisationsforschung" werden kürzere Texte publiziert, in denen empirische Erkenntnisse mithilfe von Organisationstheorien so interpretiert werden, dass verblüffende Einsichten in Organisationsphänomene generiert werden. Der Anspruch an die Bücher ist, dass sie überraschende Beschreibungen liefern, die nicht dem entsprechen, was man auch in der Tagespresse lesen kann, und dass sie Einblicke verschaffen werden, die selbst Praktiker noch überraschen können. Während solche überraschenden Thesenbildungen auf der Basis empirischer Beschreibungen in der Organisationsforschung früher Standard waren, ist diese Tradition in den letzten Jahrzehnten wenigstens tendenziell verloren gegangen, weil gerade bei Promotionen häufig eine ausführliche Explizierung theoretischer Grundlagen verlangt wird. Interessanterweise wird der Anspruch an eine überraschende Thesenbildung auf der Basis einer ausführlichen empirischen Studie häufig von studentischen Abschlussarbeiten erreicht. So gehören zu den Büchern, die in der Reihe erscheinen werden, eine organisationssoziologische Analyse des Unglücks der Costa Concordia und eine Analyse des Einsatzes von Zahlen in der Beratungspraxis.

Die Orientierung von Studierenden an dieser wissenschaftlichen Textform mag überraschen. Denn im Gegensatz zu wissenschaftlichen Artikeln, die von Wissenschaftlern während ihrer Karriere regelmäßig geschrieben werden, gilt die Veröffentlichung eines wissenschaftlichen Buches in vielen Disziplinen als eine Ausnahme, deren Abfassung man sich lediglich zum Abschluss der Promotion oder zur Resümierung einer Jahr-

zehnte dauernden Forschung stellen muss.[6] Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass gerade die längere konzentrierte Forschungsphase für eine Diplom- oder Masterarbeit häufig Einblicke in ein Themenfeld bietet. Gestandene Wissenschaftler profitieren bei ihren Publikationen sicherlich davon, dass sie über einen über Jahrzehnte aufgebauten Wissensbestand zu einem Forschungsfeld verfügen und deswegen Debatten besser einordnen können. Wegen der vielfältigen, unterschiedlichen Engagements fehlt es jedoch in vielen Fällen an der Zeit und an der Ruhe, die Empirie zu einer Forschungsfrage umfassend zu erheben. Es ist das Privileg von Wissenschaftlern in der Qualifizierungsphase, dass sie genau diese Zeit und Ruhe für empirische Erhebungen haben. Die Idee der Orientierung von Abschlussarbeiten am wissenschaftlichen Publikationsprozess ist, dass gerade Arbeiten, die solche interessante Empirie erschließen, zu einer Publikation gebracht werden können.

2.4 Vom Exposé zum Projektantrag

Auch wenn – jedenfalls sofern sich Studierende von den engen Vorgaben ihrer Bologna-Studiengänge lösen – das Studium gerade die Möglichkeit zum „wilden Lernen" ist, so müssen sich Studierende doch damit auseinandersetzen, dass die Forschung immer stärker darauf ausgerichtet wird, Erkenntnisfortschritte über Projekte vorantreiben zu wollen. Man kann berechtigterweise daran zweifeln, dass die Organisierung von wissenschaftlichen Prozessen in Projekten mit dem Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion vereinbar ist (Matthes 1988, S. 465ff.). Aufgrund der wachsenden Bedeutung der Forschungsförderung durch Drittmittelgeber setzt sich aber immer mehr die Vorstellung durch, dass Wissenschaft „projektierbar" ist (Besio 2009, S. 92ff.), und es macht deswegen Sinn, Studierende auf diese Praxis wissenschaftlichen Arbeitens vorzubereiten.

Mit der zunehmenden Projektförmigkeit wissenschaftlicher Forschung hat sich im zwanzigsten Jahrhundert eine eigenständige Textgattung ausgebildet – der Projektantrag. Auch wenn es in den meisten Disziplinen im Moment (noch) nicht üblich ist, Projektanträge in Literaturverzeichnissen aufzuführen, haben sie sich doch als Kommunikationsform zwischen Wissenschaftlern durchgesetzt. Projektanträge werden informell von Kollegen kommentiert, in Kolloquien vorgestellt und diskutiert und in Peer-Review-Verfahren begutachtet. Aufgrund der Bedeutung einiger größerer nationaler und internationaler Forschungseinrichtungen setzen sich dabei bis in Details wie Gliederungspunkte und Länge weitgehend standardisierte Formate für Projektanträge durch.

Über die Abfassung von Forschungsanträgen können Studierende lernen, eine Darstellung ihrer Forschungsziele, des Forschungsstandes, der Vorgehensweise, des Finanzierungsbedarfs und des Zeitplans anzufertigen. Diese Fertigkeiten werden nicht nur später – zum Beispiel bei der Beantragung von Finanzierungen für eine Promotion – benötigt, sondern können auch eine sinnvolle Vorbereitung auf die Erstellung von Abschlussarbeiten sein.

Beispiel – Die Beantragung von Geldern für studentische Forschungsprojekte

Im Rahmen einer Lehrforschung musste sich jede der zehn studentischen Projektgruppen mit einem eigenen kleinen Forschungsantrag bei der Körber-Stiftung um eine Finanzierung zu bemühen. Damit sollten die Projektgruppen Kosten für Fahrten und Übernachtungen, für die Einladung von Referenten und für Materialien decken können. Zu einer genau definierten Frist konnten die Projektgruppen Forschungsanträge, die sich in der Form an den Vorgaben der Deutschen Forschungsgemeinschaft orientierten, bei der Stiftung einreichen. Diese Forschungsanträge wurden dann von zwei externen Wissenschaftlerinnen (eine von der Uni Kassel, eine von der Uni Bielefeld) evaluiert, und auf der Basis der Anträge und der Evaluationen wurden entsprechende Mittel vergeben. Über die genehmigten Projekte musste zum Projektabschluss gegenüber der Stiftung in Form eines Forschungsberichtes Rechenschaft abgelegt werden (siehe ausführlich dazu Kühl 2009).

Wenn die Erstellung von Projektanträgen durch Studierende realitätsnah gestaltet wird – indem sie zum Beispiel Forschungsmittel einer Fakultät oder eines Fachbereiches beantragen –, werden Studierende mit den üblichen „Perversionen" des wissenschaftlichen Projektgeschäfts Bekanntschaft machen – zum Beispiel die zeitintensive bürokratische Bearbeitung, Mittelabflusszwänge der Geldgeber, kurzfristige Kürzungen der Projektzusagen, Willkür bei der Bewilligung oder Fokussierung nicht auf Inhalte, sondern auf Vollständigkeit der Unterlagen. Aber solche Erfahrungen bereiten Studierende letztlich realitätsnah auf die Handhabung von Projekten nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Politik, in der Wirtschaft oder in der Kunst vor.

2.5 Vom studentischen Essay zum wissenschaftlich informierten Artikel in den Massenmedien

In den Bachelor- und Masterstudiengängen – jedenfalls in einigen – scheint sich das studentische Essay als kleine Hausarbeit durchzusetzen. Dabei wird Studierenden vermittelt, dass es sich bei einem Essay um eine abgespeckte Hausarbeit handelt, bei der lediglich weniger Literatur verwendet wird und weniger Seiten geschrieben werden müssen. Der Grund für die Abfassung solcher „kleinen Hausarbeiten" mag dabei nicht selten die Arbeitsersparnis sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden sein. Studierende können ein Essay deutlich schneller abfassen als eine Hausarbeit, und Lehrende können diese Arbeit deutlich schneller beurteilen und benoten.

Diese pragmatische Uminterpretation birgt jedoch die Gefahr, dass übersehen wird, dass Essays eine eigene Textform darstellen. In einem Essay wird ein wissenschaftlich begründetes Argument so aufbereitet, dass es

[6] Auch die Publikation wissenschaftlicher Artikel in Fachzeitschriften lässt häufig nach der Berufung nach, weil man sich als gestandener Professor oder gestandene Professorin nicht mehr dem arbiträr wirkenden Peer-Review-Wesen stellen möchte. Publikationen konzentrieren sich dann nicht selten auf Artikel in Sammelbänden.

von einer breiten – auch nichtwissenschaftlichen – Leserschaft von Tages- oder Wochenzeitungen oder einer Monats- oder Dreimonatszeitschrift verstanden wird. Es ist der Anspruch, einen wissenschaftlichen Gedanken in einer Sprache zu formulieren, die auch über die eigene Disziplin hinaus verstanden wird.

Viele Wissenschaftler tun sich mit dieser Textform überraschend schwer. Es ist ein vermutlich nicht ganz unberechtigtes Vorurteil, dass Wissenschaftler Sachverhalte nur kompliziert formulieren können. Howard S. Becker stellt fest, dass gerade Geistes- und Sozialwissenschaftler sich deshalb so schwammig ausdrücken, weil sie fürchten, bei größerer Präzision von Kollegen auf „offensichtlichen Irrwegen ertappt und ausgelacht zu werden." „Besser etwas Harmloses, aber Ungefährliches sagen", so die Beobachtung von Becker, „als etwas Verwegenes, das sich gegen Kritik möglicherweise nicht verteidigen lässt" (Becker 2000, S. 24). In keiner Beschreibung kommt diese Kritik besser zum Ausdruck als in Philip Broughtons „halbautomatischem Schnellformuliersystem" zur Beeindruckung von Lesern. Die „konzertierte Identifikationsstruktur", die „qualifizierte Interpenetrationskontingenz" oder die „permanente Wachstumspotenz", die aus drei Listen von Fremdwörtern nach dem Zufallsprinzip zusammengestellt werden können, sind ironische Kommentierungen einer vorrangig an Kompetenzdarstellung interessierten Wissenschaft.[7]

Deswegen kann gerade die Textform des Essays nicht nur einen zentralen kommunikativen Effekt für die Wissenschaft haben – schließlich ist es eine der zentralen Formen, mit denen wissenschaftliche Disziplinen ihre Leistungen für andere gesellschaftliche Teilbereiche deutlich machen können –, sondern sie ist auch eine geeignete Übungsform für die Schärfung der eigenen Argumentation. Gerade das an einer Publikation ausgerichtete Essay zwingt Autoren dazu, ihre Gedanken prägnant auf den Punkt zu bringen. Weil auf den üblichen „Schutz" durch wissenschaftliche Fachterminologie verzichtet werden muss, müssen die im Essay vorgestellte Beobachtung oder die These alleine tragen. Die Beobachtung oder die These müssen durch die Argumentation nicht nur plausibel erscheinen, sondern sie müssen aufgrund der Orientierung von Massenmedien an der Neuigkeit von Informationen auch den Anspruch an Originalität erfüllen.

Beispiel – Der Blog „Sozialtheoristen – Die Sprengkraft soziologischer Beobachtung"[8]

Der Blog „Sozialtheoristen" geht auf Initiativen von Bielefelder Studierenden zurück. Auf der Website www.sozialtheoristen.de finden sich kürzere Essays zu den Themenfeldern Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Recht, Bildung, Massenmedien, Religion, Kunst und Sport, die von der Qualität teilweise auch in Tages- oder Wochenzeitungen hätten erscheinen können. Die „initiale Idee" – so einer der Initiatoren – war, „Seminardiskussionen zu konservieren, zu testen, was sich mit Buchtheorien anstellen lässt, und Soziologie auf den Alltag anzuwenden." „Weil die soziologische Systemtheorie von allen kategorischen Imperativen und sonstiger Wünscherei absieht und akzeptiert, dass es auch ohne sie einfach weitergeht", könne man sie – so die Idee – „für kleine Ausflüge in die Wirklichkeit besonders gut benutzen." In einer Reflektion wird von Stefan Schulz dabei auf den Unterschied zwischen der wissenschaftlich informierten Publikation für eine Zeitschrift und dem Veröffentlichen in einem Blog aufmerksam gemacht. Bei einer Zeitung müsse sich ein Text „irgendwo zwischen wissenschaftlicher Strenge, leichtfüßiger Verspieltheit und einem Mindestmaß an Unterhaltung" aufs Neue beweisen. Die Blogs auf der Sozialtheoristen-Webseite seien dagegen „ein Testfeld für eventuell einmal benötigte Argumente, Gedanken und Ideen, die es ohne weitere Gründe wert waren, ein wenig entfaltet zu werden" (Schulz 2012). Man könnte ergänzen, dass die Funktion von wissenschaftlich informierten Artikeln in Tages- oder Wochenzeitungen darin besteht, ein „Testfeld" für eventuell einmal in wissenschaftlichen Artikeln oder Büchern „benötigte Argumente, Gedanken und Ideen" zu sein. Gerade wenn man unterschiedliche Textformate wählt, ist das Schreiben häufig eine Verkettung ganz unterschiedlicher Textfelder.

Das zentrale Problem bei der Publikation von Essays ist der Zugang zu den entsprechenden Massenmedien. Während gerade kleinere Tageszeitungen sich zunehmend stark auf die Zuarbeit von (billigen) freien studentischen Mitarbeitern stützen, ist die Publikation von wissenschaftlich informierten Essays in Tageszeitungen wie der Süddeutschen Zeitung, der Frankfurter Allgemeinen Zeitung oder der TAZ in der Regel gestandenen Wissenschaftlern vorbehalten. Die Hürde, dass ein eingereichtes Essay überhaupt von einem Redakteur auf Publikation geprüft wird, ist so hoch, dass es häufig eines persönlichen Kontakts oder wenigstens eines Professorentitels bedarf, um sicher zu sein, dass der Text überhaupt gelesen wird.

Angesichts der immensen Zugangshürden können die Publikationsmöglichkeiten im Internet nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das Internet, darauf weist Rudolf Stichweh zu Recht hin, ist Ausdruck der „Pluralisierung der Orte der Wissensproduktion". Im Internet träten die wissenschaftlichen Disziplinen „als Quellen der Produktion und Vermittlung von Wissen neben beliebige andere", die „das Gleiche zu tun versuchen können" (Stichweh 2004, S. 156). Insofern werden die Redaktionen von Tages- und Wochenzeitungen darauf angewiesen sein, die Aufträge zum Schreiben von Essays nicht mehr nur aufgrund von persönlichen Kontakten oder eines Professorentitels zu vergeben, sondern zunehmend im Internet zu schauen, wer sich dort mit wissenschaftlich informierten Einwürfen bewährt hat und auch als möglicher Autor für die eigene Zeitung in Frage kommt.

[7] Ich nutze hier Broughtons „halbautomatisches Schnellformuliersystem" in der Variante von Wolf Schneider (1999, S. 27).

[8] Es ist natürlich eine kaum zu ertragende narzisstische Kränkung für den Autor, dass eine solche Initiative – und dann auch noch eine mit teilweise so guten Texten – ohne Anregung des Dozenten entstanden ist. Aber wie so oft, besteht die Tragik und die Faszination der Lehre darin, dass sich nicht selten Sachen entwickeln, die durch Lehrende gar nicht vorausgedacht und geplant werden können.

3. Die Organisation des Feedback-Prozesses

Ein typischer wissenschaftlicher Publikationsprozess ist durch eine Reihe von Feedback-Prozessen gekennzeichnet. Sicherlich – viele Ideen, Argumente und Illustrationen eines Wissenschaftlers finden sich lediglich in seinen Mitschriften, Notizbüchern oder Datenbanken. Aber sobald er sich entschließt, eine wissenschaftliche Publikation zu erstellen, setzen eine Reihe von Feedback-Prozessen ein. Der Einreichung einer Publikation vorgeschaltet ist häufig das Testen eines Arguments im engeren Kollegenkreis. Die Texte werden in Arbeitsgruppen vorgestellt, engen Kollegen zum Lesen und Kritisieren gegeben und das Argument in Kolloquien und auf Konferenzen getestet. Nach der Einreichung einer Arbeit durchläuft diese in der Regel noch einen Begutachtungsprozess entweder durch Herausgeber von Sammelbänden oder Reihen oder durch anonyme Gutachter, indem der Autor weitere Rückmeldungen bekommt. Und auch nach der Publikation der Arbeit gibt es häufig noch entsprechende Rückmeldungen in Form von Repliken, Rezensionen oder Referenzen.[9]

Diese ganze Reihe von Feedback-Prozessen steht in einem auffälligen Kontrast zu dem – gelinde gesagt – eher spärlichen Feedback-Prozess zu Texten von Studierenden. Das intensive Lesen und Kommentieren eines Textes durch genau einen Leser oder eine Leserin – nämlich die Dozentin oder den Dozenten – kann im besten Fall zu einer intensiven stundenlangen Diskussion dieses Textes führen. In der Regel wird aber diese lediglich dyadische Beziehung zwischen Autor und Leser dazu führen, dass der Auseinandersetzung mit dem Text nicht ausreichend Zeit gewidmet wird. Der Autor gibt sich mit den kurzen schriftlichen oder mündlichen Kommentaren des Lehrenden zufrieden, der wiederum keinen Anlass sieht, sich mehrmals mit einem Text auseinanderzusetzen.

Die Idee des hier vorgestellten Konzeptes ist es, den Feedback-Prozess bezüglich eines von Studierenden verfassten Textes besonders durch die Förderung von „Kritik durch Peers" zu verlängern und so die mehrfache Überarbeitung des Textes anzuregen (Bruffee 1984, S. 635ff.). Dabei geht es nicht um Förderung des „Group Writing" – also das gemeinsame Verfassen eines Textes durch mehrere Autoren –, sondern um die Förderung des „Interactive Writing" – also der wechselseitigen Kommentierung von Textentwürfen während des Schreibprozesses (siehe zu dem Unterschied Lehnen 1999, S. 150ff.).[10]

Kristallisationspunkt dieses Feedback-Prozesses im Rahmen eines publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen ist die Lektüre jeder im Rahmen eines Seminars verfassten Arbeit durch alle anderen Teilnehmer und die gemeinsame Durchsprache dieser Arbeit in einer Konferenz. Ausgehend von diesem Kristallisationspunkt zur Durchsprache einer Arbeit sollen Studierende aber ermutigt werden, einerseits vor der Konferenz die Arbeiten schon in einem kleineren Kreis von Studierenden durchzusprechen und andererseits den Text nach der Konferenz auf der Basis der Kommentare der Studierenden und Lehrenden noch einmal zu überarbeiten.

3.1 Die Konferenz zur Diskussion von schriftlichen Arbeiten

Das Grundprinzip bei dem Erwerb von Schreibkompetenzen sollte sein, dass die Arbeiten Studierender immer von möglichst vielen Personen gelesen und kommentiert werden, weil dies die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Texte schon beim Schreiben eine entsprechende Aufmerksamkeit bekommen. Bei Seminaren und Lehrforschungen ist dieser Effekt im Prinzip leicht zu erzielen. Es muss lediglich sichergestellt werden, dass alle Teilnehmer eines Seminars alle Arbeiten lesen, die im Rahmen eines Seminars geschrieben werden, und an einer Abschlusskonferenz teilnehmen müssen, in der diese Arbeiten diskutiert werden. Wenn man dies in Seminaren als Leistungsanforderung verkündet, dann mag das bei Studierenden, die das Prinzip nicht kennen, ungläubiges Staunen auslösen. Es scheint an vielen Hochschulen keine Kultur unter Studierenden zu geben, sich systematisch mit den Arbeiten anderer Studierender auseinanderzusetzen. Es spricht einiges dafür, dass in einer ganzen Reihe von Studiengängen die meisten Studierenden während des gesamten Studiums keine einzige Arbeit eines anderen Studierenden lesen.

Die Abschlusskonferenzen zur Diskussion einer Arbeit laufen nach einem einfachen Prinzip ab. Die Autoren von wissenschaftlichen Arbeiten, Lehrforschungsberichten, Rezensionen oder Essays schicken eine Woche vor der Abschlusskonferenz den Text an alle Teilnehmer eines Seminars. Diese Texte werden von allen gelesen und kommentiert. Auf der Abschlusskonferenz wird dann jede Arbeit intensiv besprochen. Dabei wird die Arbeit vom Autor nicht noch einmal vorgestellt, sondern jedem Konferenzteilnehmer wird eine Arbeit eines Kommilitonen oder einer Kommilitonin zugewiesen, die dieser oder diese zu Beginn eines Blocks kurz vorstellt.

Die Vorstellung der Arbeit durch einen anderen Studierenden dient lediglich dem Einstieg in die Diskussion. Wenn sie nach einem festen Schema erfolgt – zum Beispiel in Form eines Dreischrittes „Was ist die Fragestellung der Arbeit?", „Welche These wird vertreten?" und „Welche Punkte würde es sich lohnen zu diskutieren?" – kann sichergestellt werden, dass die Einführung in die Diskussion nicht allzu lange dauert. Um das „Gesetz des Schulhofes" zu verhindern – nämlich die Erwartung, dass man einen Kommilitonen in der Anwesenheit eines Lehrenden nicht kritisiert –, ist es wichtig, klarzustellen, dass die Note für die Arbeit vom Lehrenden bereits vor der Diskussion festgelegt wurde. Die Rückmeldung zur Arbeit durch die Studierenden erfolgt in vielen Fällen dann nicht nur in verbaler Form im Seminar, sondern häufig geben die Studierenden ihren Kommilitonen am Ende ihre schriftlichen Kommentare.

[9] Vgl. Stichweh (1996b, S. 81), der die Mehrstufigkeit des Publikationsprozesses als Teil des Variations- und Selektionsprozesses in der Wissenschaft betrachtet. Es fehlen genaue Untersuchungen darüber, von wie vielen Personen ein Artikel vor seiner Publikation gelesen wird. Meine Vermutung ist aber, dass angesichts der häufig geringen Rezeption von Artikeln in Fachzeitschriften häufig mehr Personen einen Artikel vor als nach seiner Publikation lesen.

[10] Das schließt nicht aus, dass dieses Verfahren des „interactive writing" mit „group writing" kombiniert wird, z.B. wenn ein Text von mehreren Studierenden gemeinsam verfasst wird.

Beispiel – Konferenz zur Besprechung von Artikeln zur Soziologie des Holocaust

Im Rahmen von studentischen Lehrforschungen erstellen Studierende auf der Basis von Archivarbeiten in Münster, Hamburg, Warschau und Lublin eigene Artikel, mit denen das Verhalten „ganz normaler Männer" bei der Tötung von Juden im Distrikt Lublin im Zeitraum von 1942 bis 1944 soziologisch erklärt werden soll. Weil bei dieser Forschung über einen Zeitraum von sieben Jahren insgesamt drei Jahrgänge von Masterstudierenden an diesem Thema arbeiten, besteht nicht nur die Möglichkeit, dass die verschiedenen Jahrgänge bei ihren Forschungen aufeinander aufbauen können, sondern es wurde angestrebt, wenigstens eine Reihe von studentischen Texten zur Publikationsreife zu bringen.

Ein erster Baustein ist, dass einige Studierende aus einem vorhergehenden Jahrgang gebeten werden, ihre Texte der aktuellen studentischen Lehrforschung zur Verfügung zu stellen und mit den Teilnehmern zu diskutieren. Dafür werden drei bis vier sehr gute Arbeiten aus dem vorigen Jahrgang zu Beginn einer Lehrforschung von allen Teilnehmern gelesen und dann auf einer vierstündigen Sitzung mit den Autoren diskutiert. Ein zweiter – deutlich wichtigerer – Baustein ist jedoch eine studentische Konferenz am Ende der Lehrforschung, in der die Studierenden ihre eigenen Arbeiten zur Diskussion stellen und die Arbeiten ihrer Kommilitonen kommentieren.

Dafür werden alle Arbeiten von allen Teilnehmern an der Lehrforschung gelesen und kommentiert. Während der Konferenz wird eine Arbeit nicht vom Autor oder von der Autorin, sondern von einem anderen Seminarteilnehmer vorgestellt. Weil sich die Seminarteilnehmer nicht aussuchen können, welchen Text sie vorstellen, sondern die Zuweisung eines Textes durch Los erfolgt, wird auch bei Gruppen von Studierenden, die mit dem Prinzip nicht vertraut sind, sichergestellt, dass alle Arbeiten gelesen werden.

3.2 Die (wenigstens teilweise) intendierten Nebenfolgen der Konferenz

Ein zentraler – wenigstens teilweise intendierter – Effekt der intensiven Diskussion jedes einzelnen Textes auf der Abschlusskonferenz ist, dass die Studierenden sich (spätestens beim zweiten Mal) deutlich mehr Mühe beim Abfassen einer auf einer Konferenz zu besprechenden Arbeit geben, als wenn diese Arbeit nur von einem Lehrenden gelesen wird. Das (Noten-)Urteil eines Lehrenden mag Studierende motivieren, eine gute Arbeit zu verfassen, aber die Aussicht, eine hingepfuschte Arbeit vor einer Gruppe von zwanzig Studierenden rechtfertigen zu müssen, kann jedenfalls bei einigen Studierenden eine stark motivierende Wirkung haben. Dies hat häufig den Effekt, dass Studierende ihre Arbeit schon vor Abgabe mit anderen Kommilitonen besprechen, um auf Schwachstellen in ihrer Argumentation hingewiesen zu werden.

Die gemeinsame Diskussion auf einer Konferenz setzt voraus, dass die Texte aller Studierenden eines Seminars oder einer Lehrforschung zu einem festgesetzten Zeitpunkt eingehen. Ein Schreibprozess, der in der Realität häufig unbefristet ist, weil sich Studierende und Lehrende der Illusion hingeben, dass die Studierenden die Arbeiten schon noch irgendwann fertigstellen werden, wird durch die Konferenz plötzlich befristet. Es wirkt – und das ist für die Abfassung von Arbeiten eher unüblich – die von Luhmann konstatierte Vordringlichkeit des Befristeten (Luhmann 1971). In gerade dieser Vordringlichkeit des Befristeten kann eine positive Nebenfolge dieser Abschlusskonferenzen gesehen werden.[11]

Die Schwierigkeiten von Studierenden, Arbeiten fertigzustellen, werden in vielen Fällen vorschnell personalisiert. Es wird konstatiert, dass Studierende zu einer Aufschieberitis neigen würden, dass sie aufgrund von überzogenen Ansprüchen an sich selbst blockiert seien und dass es ihnen an Strategien fehle, wie sie einen Arbeitsplan für eine längere Arbeit aufstellen. Es werden dann Schreibwerkstätten zur Planung von wissenschaftlichen Arbeiten veranstaltet oder lange Nächte der aufgeschobenen Hausarbeiten, um Studierende dazu zu bringen, ihre Arbeiten dann doch irgendwie zu Ende zu bringen. Diese auf die Studierenden zugerechneten Effekte mögen alle ihre Berechtigung haben, aber eine Abschlusskonferenz zwingt alle Studierenden, mit diesen Problemen innerhalb einer bestimmten Frist fertig zu werden.

Auf den ersten Blick mag dieses Modell im Vergleich zu den sonst üblichen individuellen Rückmeldungen an die Studierenden nach Mehraufwand für den Lehrenden aussehen. Unter dem Strich ist der Aufwand für Lehrende bei einer solchen Abschlusskonferenz jedoch nicht größer als bei individuellen Rückmeldungen an Studierende in Sprechstunden. In beiden Fällen muss der Dozent die Arbeit der Studierenden sorgfältig lesen, und letztlich ist es vom Zeitaufwand her gleich, ob der Dozent die Arbeiten in zwanzig jeweils halbstündigen Einzelsitzungen durchspricht oder in einer insgesamt zehnstündigen Abschlusskonferenz diskutiert. Am Ende kann das Modell der Abschlusskonferenz sogar für den Dozenten zeitschonender sein, weil die mühsame Vereinbarung von Terminen und das zeitlich auseinandergerissene Besprechen von Arbeiten aus einem Seminar entfallen.

3.3 Die Verlängerung des Überarbeitungsprozesses durch die Orientierung an der wissenschaftlichen Publikation

Um den Prozess der dauerhaften Überarbeitung eines Textes zu fördern, macht es Sinn, den Schreibprozess nicht automatisch mit der Abschlusskonferenz enden zu lassen, sondern Studierenden nach der Konferenz noch die Möglichkeit zur (teilweise auch mehrfachen) Überarbeitung einzuräumen. Bei Studierenden lösen die

[11] Ein beliebter Einwand gegen diese durch die Konferenz bedingte Befristung ist, dass sie es nicht ermöglichen würde, sich einem Thema mit der entsprechenden Intensität zu widmen. Es sei dahingestellt, inwiefern dieser Einwand lediglich eine Strategie ist, um sich entsprechende Freiräume in der Gestaltung des Studiums zu „erdiskutieren". Aber die Konferenz – und dieser Punkt ist wichtig – stellt ja nicht unbedingt den Abschluss der Arbeit an einem Thema dar. Studierenden ist es freigestellt, auf der Konferenz eine erste Fassung ihrer Arbeit zu präsentieren und diese nach der Kritik noch einmal zu überarbeiten. Und wenn ein Studierender dann lange Zeit nach der Konferenz mit einem genialen Wurf kommt, dem man ansieht, dass der Studierende zwei, drei Jahre daran gearbeitet hat, wäre ein Lehrender schlecht beraten, dafür dann nicht am Ende doch noch einen entsprechenden Leistungsnachweis zu vergeben.

Kommentare zur eigenen Arbeit, aber auch die Lektüre der Arbeit anderer Studierender in einigen Fällen den Wunsch aus, die Arbeit noch mal zu überarbeiten. Der Wunsch kann gerade bei den Arbeiten noch verstärkt werden, die durch die Überarbeitung in die Nähe einer Publizierbarkeit gebracht werden.[12]
Das in vielen Fachhochschulen und Universitäten bewährte Modell für die Diskussion solcher Texte sind Kolloquien. Um sicherzustellen, dass diese Kolloquien auch zur Auseinandersetzung mit Texten genutzt werden, ist es nötig – und diese Aussage ist eigentlich banal – dass die Texte vorher verteilt und von allen Teilnehmern am Kolloquium auch gelesen werden. Dies setzt zwar – anders als bei dem Lauschen eines Vortrags – von den Kolloquiumsteilnehmern (und den Lehrenden) die Bereitschaft voraus, sich vor dem Kolloquium mit den Überlegungen eines Studierenden auseinanderzusetzen, ermöglicht dann aber auch eine besser strukturierte Diskussion dieser Überlegungen.

4. Zur Orientierung am Publikationsprozess – Die Gestaltung der Hilfestellungen

Schreiben gehört zu den Fähigkeiten, die man nicht nur – wie im vorigen Abschnitt dargestellt – durch die Rückmeldung zu selbst verfassten Texten, sondern besonders auch – wie in diesem Abschnitt behandelt – durch die Orientierung an guten Vorbildern lernen kann.[13] Man kann Thomas Manns Buddenbrooks nicht nur als anspruchsvolle Unterhaltungslektüre lesen, sondern auch als – vermutlich nicht zu erreichendes – Vorbild für den eigenen Sprachstil betrachten. Man kann die Satire in der Titanic in der Form der „Briefe an die Leser" nicht nur als unterhaltsame Spitze gegen Lothar Matthäus, Dieter Bohlen oder Matthias Matussek lesen, sondern auch als mögliches Vorbild für einen eigenen Kommentar in seinem Internet-Blog.
Das Problem ist, dass Lehrende die von Studierenden zu verfassenden Textformen so behandeln, als wenn es sich – wie bei schriftlichen Klausuren oder Multiple-Choice-Klausuren – um Textformen handelt, die nur im Rahmen der Erziehung an Universitäten eine Rolle spielen. In den meisten verfügbaren Hilfestellungen wird dann auch konsequenterweise so getan, als wenn es sich bei diesen Textformen um Formate handelt, die nur von Studenten während ihres Studiums verfasst werden. Die Essays, die Studierende häufig zu Beginn ihres Studiums schreiben müssen, werden als eine nur für das Studium relevante Textgattung dargestellt, in der Studierende das Anwenden eines wissenschaftlichen Arguments unter Beweis stellen sollen. Die Hausarbeit wird lediglich als Leistungsnachweis für ein Seminar und vielleicht noch als „wichtige Vorübung für die Arbeit an der Abschlussarbeit" dargestellt (Pyerin 2001, S. 101), womit die auf die Erziehung an Universitäten begrenzte Bedeutung dieser Textform unterstrichen wird.

4.1 Das Problem der existierenden Hilfestellungen für Studierende – die Verhinderung des Lernens von Vorbildern

Das zentrale Problem ist, dass durch viele als Buchform oder im Netz verfügbaren Hilfestellungen das imitierende Lernen von Schreibkompetenzen systematisch unterbunden wird. Genauso wenig wie ein Studierender normalerweise die Klausuren anderer Studierender liest, werden in den meisten Fällen auch nicht die Hausarbeiten anderer Studierender gelesen. Wenn man Studierenden vermittelt, dass sie mit studentischen Essays, ausgearbeiteten Referaten oder Hausarbeiten lediglich studienspezifische Textformen lernen, dann kommen sie auch aller Wahrscheinlichkeit nicht darauf, dass es für diese Textformen außerhalb des universitären Erziehungs- und Selektionsprozesses liegende Vorbilder gibt.
Eine Grundidee der Orientierung von Studierenden am wissenschaftlichen Publikationsprozess besteht darin, den Blick der Studierenden auf Textformen zu lenken, die sie als Vorbilder für ihre eigenen Texte nutzen können. Ein Studierender soll wissenschaftliche Artikel nicht nur in Bezug auf die für die eigene Arbeit relevanten Gedanken exzerpieren, sondern er soll sie auch unter dem Gesichtspunkt betrachten, was man von der Machart dieses Artikels für das Abfassen eigener Artikel lernen kann. Sie sollen Rezensionen in Fachzeitschriften oder Tageszeitungen nicht nur lesen, um sich einen schnellen Überblick über ein Thema zu verschaffen, sondern auch um zu prüfen, was sie davon für das Abfassen eigener Rezensionen lernen können. Ein längeres kommentierendes Essay im Feuilleton einer Tages- oder Wochenzeitung soll auch als Vorbild für eigene an der Universität zu verfassende Essays dienen. Und – um ein besonders weitgehendes Beispiel zu wählen – die Lektüre eines wissenschaftlichen Buches soll immer auch daraufhin geprüft werden, inwiefern es als Vorbild für eine eigene Diplom- oder Masterarbeit dienen kann.
Mit dieser Umstellung des Fokus der Studierenden wird die Möglichkeit zum imitierenden Lernen erheblich verbessert. Während mit dem Fokus auf studentenspezifische Textgattungen das imitierende Lernen auf die wenigen Momente beschränkt ist, in denen man die Hausarbeit eines Kommilitonen oder die von einer Dozentin empfohlene vorbildliche Masterarbeit in der Hand hält, wird jetzt jedes einzelne Seminar, jede einzelne Übung zu einer Konfrontation mit einer Vielzahl von möglichen Texten, die als Vorbilder für eigene Texte dienen können. Die Vielzahl von Artikeln oder Büchern, die während eines Seminars, einer Übung gelesen werden, bekommen damit neben der Vermittlung von Wissen und der Anregung von Diskussionen eine weitere wichtige Funktion.
Was bedeutet dies jetzt für die Gestaltung der Hilfestellungen, die Studierenden während ihres Studiums zur Verfügung gestellt werden?

[12] Auch gibt es immer wieder Texte von Studierenden, die nicht im Rahmen eines Seminars oder einer Lehrforschung entstanden sind: wissenschaftliche Hausarbeiten, die im Rahmen eines Praktikums entstanden sind, Abschlussarbeiten, die nicht aus einem Seminar heraus geschrieben wurden, Exposés für diese Abschlussarbeiten oder der geniale Wurf einer Hausarbeit, die mit zwei, drei Jahren Verspätung abgegeben wird. Dafür braucht es einen Platz.

[13] Diese Imitation von Vorbildern zeigt manchmal interessante Eigenarten, wenn zum Beispiel jüngere Systemtheoretiker die Eigenart von Niklas Luhmann kopieren, den Abschnitten von Artikeln keine Titel zu geben, sondern diese nur mit römischen Ziffern durchnummerieren, oder von literarischen Vorbildern die Eigenart übernehmen, die Überschriften von Buchkapiteln lediglich aus einem Wort bestehen zu lassen.

4.2 Die Umstellung der Hilfestellungen für Studierende

Zentral – und vergleichsweise unproblematisch – ist es, die instituts- oder lehrstuhlspezifischen schriftlichen Hilfestellungen für Studierende so anzulegen, dass sich diese an der Abfassung von „real existierenden" wissenschaftlichen Textformen orientieren.[14] Die Hilfestellung für die Abfassung einer wissenschaftlichen Hausarbeit ähnelt so stark der Hilfestellung zur Abfassung eines wissenschaftlichen Artikels, dass sie inhaltlich kaum verändert werden muss.[15] Die Hilfestellungen für eine Diplom- oder Masterarbeit sind bis hin zu den Hinweisen zu der formalen Gestaltung den Hilfestellungen für die Abfassung kürzerer wissenschaftlicher Bücher so ähnlich, dass auch hier kaum Änderungen vorgenommen werden müssen.

Beispiel – das Portal von Hilfestellungen zum publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen

Im Arbeitsbereich Organisationssoziologie der Universität Bielefeld wurde versucht, die Hilfestellungen systematisch auf den publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen umzustellen. Von der Website aller Dozenten führt ein prominent platzierter Button auf ein Portal mit Hilfestellungen zum wissenschaftlichen Arbeiten http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/wap.html. Das Besondere ist, dass die Hilfestellungen konsequent auf „real existierende Vorbilder" in der Wissenschaft verweisen. Die Angaben zu Exposés orientieren sich beispielsweise an Forschungsanträgen, die man bei Institutionen wie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), der Volkswagen-Stiftung oder der Thyssen-Stiftung einreicht. Hausarbeiten werden systematisch mit Artikeln in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift in Beziehung gesetzt und konkrete Vorbilder in soziologischen Fachzeitschriften wie der Zeitschrift für Soziologie, des Berliner Journals für Soziologie oder der Sozialen Welt angeführt. Als Vorbilder für Diplom- und Masterarbeiten werden wissenschaftliche Buchpublikationen genannt und Studierende auf konkrete Vorbilder von publizierten Abschlussarbeiten hingewiesen. Als Vorbilder für Essays werden Beiträge von Wissenschaftlern in Tages- oder Wochenzeitungen angeführt, wobei darauf geachtet wird, dass die den Beiträgen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte den Studierenden bekannt sind.[16]

In den Hilfestellungen kann man sich die häufig aufwendigen Gestaltungshinweise bezüglich Textlänge, Schrifttypus oder Zitierweise ersparen, indem man direkt auf die Gestaltungshinweise von Zeitschriften oder Verlagen verweist. Damit werden nicht nur die für Lehrende häufig nervenden Fragen nach den „Formalien" kanalisiert, sondern auch mit dem Verweis auf Zeitschriften oder Verlage nochmals deutlich gemacht, an welcher Textform sich Studierende orientieren sollten.

Durch die Form der Hilfestellung die Textsortenkompetenz von Studierenden zu fördern, ist also der zentrale Aspekt. Studierende müssen schon durch die Form der Hilfestellung realisieren, dass es in der wissenschaftlichen Kommunikation unterschiedliche Textarten mit jeweils eigenen Anforderungen gibt. Durch die Differenzierung der Hilfestellung muss konsequent vermittelt werden, dass an die Abfassung eines Essays nicht nur in Bezug auf Formalia, sondern auch besonders in Bezug auf den Stil und Aufbau des Textes andere Anforderungen gestellt werden als an die Abfassung eines wissenschaftlichen Artikels.

Neben den Hilfestellungen sollten den Studierenden auch Vorbilder für gelungene Arbeiten zur Verfügung gestellt werden. Studierende fragen vor der Abfassung wichtiger Arbeiten nach guten Arbeiten, an denen sie sich orientieren können. Dozenten verweisen dann meistens lediglich auf gute Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten, die bei ihnen in den letzten Jahren geschrieben wurden. Häufig stellen sie nach Rücksprache mit den Studierenden auch besonders gute Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten auf ihre Website, was den Zugang zu diesen Modellen erleichtert. Wenn sich Studierende aber an einem wissenschaftlichen Publikationsprozess orientieren sollen, macht es Sinn, sie auch auf „real existierende" Vorbilder aus der Wissenschaft hinzuweisen, an denen sie sich für ihre eigenen Publikationen orientieren können. Dabei ist es wichtig, nicht (nur) brillante Artikel oder Bücher zu wählen, deren Qualität von Durchschnittsstudierenden nie erreicht werden wird. Häufiger eignen sich als Vorbild eher gut gemachte Artikel oder Bücher, die mit einer überschaubaren Empirie und einer übersichtlichen Anzahl von gelesener Literatur eine interessante These aufgestellt haben.

Je stärker Studierende an den wissenschaftlichen Publikationsprozess herangeführt werden, desto stärker kann dazu übergegangen werden, auch die publizierten Arbeiten von Studierenden als Vorbilder auf der Website aufzuführen. So kann der Artikel einer Studentin, der in einem Sammelband erschienen ist, genauso als Vorbild dienen wie die hervorragende Masterarbeit, die als Buch in einem Verlag erschienen ist.

5. Zu den Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts

Mit der Durchsetzung der Massenuniversität ist in Bezug auf die Leistungsfähigkeit von Studierenden bei nicht wenigen Lehrenden ein gewisser Fatalismus eingezogen. Es gehe – so der häufig zu hörende Vorwurf – doch nur darum, einen möglichst hohen Prozentsatz einer Generation durch das Studium zu schleusen. Man habe es doch nur noch mit „Bachelormonstern" zu tun, die in einem „Punktefieber" Lehrveranstaltungen abreißen würden, mit „Duracell Häschen", die bestenfalls in der Lage seien, nach einer Vorlesung brav zu klatschen und in Multiple Choice Klausuren auf Knopfdruck kurzfristig gespeichertes Wissen auszuspucken. Inzwischen würden doch vorrangig „Schmalspurstudierende" die

[14] Zu erhoffen ist, dass dann irgendwann auch die in Buchform existierenden Hilfestellungen zum Verfassen schriftlicher Arbeiten nachziehen.

[15] Vgl. für die Ähnlichkeit nur beispielhaft die von Hall (1998) herausgegebene Hilfestellung zum wissenschaftlichen Publizieren.

[16] Ein erster Entwurf für dieses Webportal stammt von dem Autor. Das Portal wird aktuell von Thomas Hoebel verwaltet, auf den eine Vielzahl von Ergänzungen und Erweiterungen zurückgehen. Die Hilfestellungen wurden von aktuellen und ehemaligen Mitarbeitern des Arbeitsbereichs Organisationssoziologie erstellt.

Universitäten bevölkern, die nur noch mithilfe von Anwesenheitskontrollen, wöchentlich abzuliefernden Arbeitspaketen und regelmäßigen Klausuren zur Teilnahme an Veranstaltungen zu bewegen seien (siehe zu diesen Klagen Kühl 2012, S. 68).
Statt an einem naiven Glauben festzuhalten, dass an Fachhochschulen und Universitäten mit Studierenden wissenschaftlich gearbeitet werde, müsse man – so die Kritik am Konzept eines publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen – doch anerkennen, dass vielerorts ein Nichtangriffspakt zwischen Lehrenden und Studierenden gepflegt werde, indem die Lehrenden bereitwillig gute Noten verschenkten, wenn die Studierenden bloß nicht allzu viel ihrer Zeit in Anspruch nehmen würden. Man könne – so die Kritik – schon an den an Studierendenzahlen und Studienabschlüssen orientierten Leistungsvorgaben der Wissenschaftsministerien erkennen, dass es doch politisch gewollt sei, durch eine Inflationierung guter Noten Hochschulabschlüsse an Personen verschenken, denen schon die basalen Befähigungen für ein wissenschaftliches Studium fehlten.
Diese Kritik an einer nur angeblich wissenschaftlichen Orientierung eines Studiums ist sicherlich nicht grundsätzlich falsch. Durch die Einführung von vorrangig berufsqualifizierenden Bachelorstudiengängen wird besonders in Universitäten die wissenschaftliche Orientierung im Studium nur noch geheuchelt. Die hochschulpolitischen Debatten ähneln immer mehr der von Nils Brunsson konstatierten „umgekehrten Kopplung" zwischen einer bitteren innerorganisatorischen Realität und einer geschönten Außendarstellung (Brunsson 2007). Genauso wie die Verkündung der Stockholmer Stadtverwaltung, den Straßenverkehr in den nächsten Jahren um 30% zu senken, die Funktion habe, Akzeptanz für den faktischen Anstieg des Straßenverkehrs zu produzieren, diene die mit vielen Sondermitteln betriebene Förderung der Wissenschaftsorientierung im Studium dazu, die systematische „Fachhochschulisierung" der Universitäten für alle Beteiligten erträglich zu machen.
Es gehört zur Professionalität im „Fassadenmanagement" jeder Universität, die wissenschaftliche Orientierung ihrer Studiengänge hervorzuheben. Dadurch, dass den Hochschulen – entgegen den Versprechungen der Ministerien – weitgehend die Möglichkeit genommen wird, ihre Studierenden selbst auszuwählen und sich vielfach das quantitative Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden verschlechtert hat, läuft jedoch jeder Lehrende Gefahr, sich in seinem Fachbereich oder seinem Institut lächerlich zu machen, wenn er verkünden würde, dass es darum ginge, ihre Studierenden systematisch an einen wissenschaftlichen Publikationsprozess heranzuführen und dass jeder Studierende am Ende des Studiums in der Lage sein müsse, eine wissenschaftliche Publikation zu verfassen.

5.1 Zur Kritik des Konzepts angesichts der hochschulpolitischen Entwicklungen

Man kann angesichts dieser hochschulpolitischen Entwicklungen eine ganze Reihe von kritischen Anfragen an das Konzept stellen: Werden dadurch nicht Studierende, denen es häufig an basalen Schreibfähigkeiten mangelt, vollkommen überfordert? Werden hier nicht die erzieherische und die wissenschaftliche Funktion von Universitäten vorschnell vermischt? Wird hier nicht ein überkommenes Humboldt'sches Ideal der Verknüpfung von Lehre und Forschung gepflegt, das in Massenuniversitäten nur scheitern kann? Und grundsätzlicher – ist es überhaupt angesichts der Fachhochschulisierung – um nicht zu sagen der Verberuflichung – der Universitäten überhaupt noch sinnvoll, Studierende an das wissenschaftliche Arbeiten heranzuführen?
Aus meiner Sicht basieren diese kritischen Anfragen an das Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen auf einem Kurzschluss bezüglich der Funktion der wissenschaftlichen Orientierung an den Universitäten. Nicht selten wird angenommen, dass eine an wissenschaftlichen Standards orientierte Ausbildung nur Sinn macht, wenn die Studierenden danach auch als Wissenschaftler an Universitäten oder Forschungseinrichtungen arbeiten. Weil aber nur – nach Fach variierend – fünf bis zehn Prozent eines Jahrgangs einer Universität überhaupt später wissenschaftsnahe Tätigkeiten ausüben werden, mache es – so die Kritik – doch gar keinen Sinn, die anderen neunzig bis fünfundneunzig Prozent eines Jahrgangs an das wissenschaftliche Arbeiten heranzuführen.[17]
Hinter dieser Kritik steckt jedoch ein zu enges Zweck-Mittel-Verständnis von einer wissenschaftlich orientierten Ausbildung, nach der alles, was gelernt wird, punktgenau auf eine Verwertbarkeit in einer späteren beruflichen Tätigkeit ausgerichtet sein muss. Die Fähigkeit, einen wissenschaftlichen Artikel lesen zu können, macht nach diesem Verständnis nur Sinn, wenn man später auch diese Textform regelmäßig rezipieren muss. Die Kompetenz, eine Rezension zu einem Fachbuch zu schreiben, sollte nur erworben werden, wenn die Abfassung von Rezensionen später zum Tätigkeitsfeld eines Hochschulabsolventen gehört. Die Befähigung zur Abfassung eines Forschungsantrags sollte nur dann erlernt werden, wenn abzusehen ist, dass der Studierende später im Rahmen von Forschungsinstituten häufig solche Anträge schreiben können muss. Die meisten Studierenden – so die erste Kritik – würden nach ihrem Studium nie wieder einen wissenschaftlichen Text verfassen müssen, und es mache insofern auch gar keinen Sinn, sie an das wissenschaftliche Publizieren heranzuführen.
Für eine Orientierung des Erwerbs von Schreibkompetenzen am wissenschaftlichen Publikationsprozess ist jedoch nicht der Aspekt entscheidend, dass Studierende genau diese Textform später regelmäßig abfassen werden. Relevant ist vielmehr, dass man beim Schreiben von Rezensionen, Artikeln oder Essays Fähigkeiten erlernt, die in ganz unterschiedlichen Berufen erwartet

[17] Man könnte dieser Kritik auch salopp mit dem Hinweis begegnen, dass es auch unwahrscheinlich ist, dass Studierende nach ihrem Studium in ihrem Büro noch regelmäßig Hausarbeiten oder Bachelorarbeiten schreiben oder Multiple-Choice-Klausuren ausfüllen werden, aber trotzdem ganz selbstverständlich von Studierenden die Anfertigung genau dieser Textformen während ihres Studiums verlangt wird. Wenn es wirklich um einen berufsqualifizierende Erwerb von Schreibkompetenzen ginge, dann müsste man – wie an einigen Fachhochschulen üblich – den Studierenden beibringen, wie sie Aktenvermerke verfassen, Power-Point-Präsentationen aufbereiten oder Internetbeiträge schreiben können.

werden: Das Schreiben einer Rezension zwingt einen, die Essenzen eines umfangreichen Textes zu erfassen und auf einer oder zwei Seiten zusammenzufassen und zu kritisieren. Das Anfertigen eines Artikels verlangt vom Autor, ein Problem allgemeinverständlich darzustellen und dieses dann in einer Abfolge von Schritten analytisch zu bearbeiten. Das Verfassen eines Essays befähigt den Autor, ein Thema mit in der Regel einem einzigen theoretischen Zugang prägnant und allgemeinverständlich darzustellen.

Aber – und diese kritische Anfrage halte ich für berechtigt – bedeutet die Orientierung am wissenschaftlichen Publikationsprozess nicht eine massive Überforderung der meisten Studierenden? Wenn dreißig, vierzig oder fünfzig Prozent eines Jahrganges studieren und ein erheblicher Anteil dieser Studierenden für ein Hochschulstudium eigentlich nicht geeignet ist, dann wäre es doch illusorisch diese an den wissenschaftlichen Publikationsprozess heranführen zu wollen. Anders als bei Klausuren, Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten, deren Anspruchsniveau mit wachsenden Studierendenzahlen problemlos immer weiter nach unten abgesenkt werden könne, gebe es im wissenschaftlichen Publikationsprozess gesetzte Standards, die nicht ohne Weiteres an studiengangsspezifische Anforderungen angepasst werden können.

Der zentrale Punkt ist jedoch: Es kommt in dem Konzept nicht darauf an, dass jeder oder auch nur jeder fünfte oder zehnte Studierende eines Studiengangs einen wissenschaftlichen Fachartikel in einer Zeitschrift oder einem Sammelband publiziert. Zentral ist vielmehr, dass jede schriftliche Arbeit eines Studierenden sich am wissenschaftlichen Publikationsprozess orientiert – unabhängig davon, ob ein Text am Ende publiziert wird oder nicht. Aus dieser Perspektive ist die Orientierung an einer wissenschaftlichen Publikation nicht der Zweck, der am Ende eines Studiums erreicht werden soll, sondern ein Mittel, um die Kompetenzen von Studierenden zum Schreiben von Texten zu verbessern.

Das Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen beinhaltet jedoch eine Herausforderung: Gerade wenn Texte von Studierenden systematisch in den wissenschaftlichen Publikationsprozess eingespielt werden, kann dies viel Frustration für Studierende bedeuten. Die Herausgeber geben – und das ist für Autoren besonders frustrierend – die Texte nicht einmal in den Peer-Review-Prozess, Texte werden von Verlagen mit einem nichtssagenden Standardschreiben abgelehnt, und Dozenten, die Sammelbände mit vorrangig studentischen Beiträgen herausgeben, teilen Studierenden, die einen Beitrag bereits fünf- oder sechsmal überarbeitet haben, mit, dass es am Ende doch nicht reicht. Aber – so könnte man erwidern – auch das ist Teil eines Lernprozesses, festzustellen, dass nicht alles, was man schriftlich produziert, so gut ist, dass es von Lesern begierig aufgegriffen wird.

Eine weitere Kritik an einem solchen Konzept lautet, dass das wissenschaftliche Publikationswesen für erzieherische Zwecke „missbraucht" werde. Überspitzt ausgedrückt – wissenschaftlich publiziert werden solle nur das Beste vom Besten, und Studierende seien dazu in aller Regel nicht in der Lage. Wenn Studierende an den wissenschaftlichen Publikationsprozess herangeführt würden, dann drohe das wissenschaftliche Publikationswesen mit minderwertigen Texten überschwemmt zu werden, die mühsam durch einen Begutachtungsprozess oder durch Missachtung in den Zitationszirkeln herausselektiert werden müssten.

Aber – so könnte man einwenden – ist das wissenschaftliche Publikationswesen nicht schon mit minderwertigen Texten überschwemmt? Aus (fast) jeder Konferenz wird inzwischen ein Sammelband zusammengebastelt. Die durch Drittmittel angetriebene Projektmaschinerie verlangt Publikationen, auch wenn nichts herausgekommen ist, und das akademische Karrieresystem ist – Stichwort „publish or perish" – darauf angelegt, dass Wissenschaftler auch halbgare Gedanken in Publikationen heraushauen und die garen Gedanken nach dem Prinzip der kleinsten publizierbaren Einheit auf möglichst viele Publikationen verteilen. Manchmal hat man den Eindruck, dass eine originelle, sorgfältig gearbeitete Masterarbeit eines Studierenden besser ist als der Schnellschuss eines Wissenschaftlers, in dem lediglich dessen bereits bekannte Thesen nochmal aufgewärmt werden.

Es darf nicht übersehen werden, dass Publikationsversuche von Studierenden immer auch die Hürde des wissenschaftlichen Begutachtungswesens nehmen müssen. Ein wissenschaftlicher Fachartikel eines Studierenden wird genauso begutachtet wie der eines Professors (die ja häufig gar nicht mehr in Fachzeitschriften publizieren, um sich den Rationalitäten und Irrationalitäten des Peer-Review-Wesens nicht auszusetzen). Wissenschaftliche Buchpublikationen kann man – mit Ausnahme von durch Beliebigkeit geprägten Abdruckstellen wie dem Grin-Verlag – nicht einfach auf den Markt bringen, sondern die Manuskripte werden vom Lektor des Verlages oder vom Herausgeber einer Reihe auf die Publikationsfähigkeit geprüft.

5.2 Zur Weiterentwicklung des Konzepts

Das Hauptproblem des Konzeptes des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen ist, dass dessen Wirksamkeit beschränkt bleibt, wenn es lediglich von einzelnen Dozenten eines Studiengangs betrieben wird. Es können dann zwar auf der Ebene einzelner Professuren oder Arbeitsbereiche Impulse gesetzt werden, aber es ist unwahrscheinlich, dass sich dadurch auch nur auf Instituts- oder Fachbereichsebene eine Kultur zur systematischen Verbesserung von Schreibkompetenzen von Studierenden ausbildet.

Veränderungen in der Lehre einzuführen ist immer schwierig für Universitäten. Konzepte für Lehre können in Universitäten und Fachhochschulen nicht „top - down" durchgesetzt werden. Selbstverständlich können Hochschulleitungen festlegen, dass jede Arbeit eines Studierenden mindestens einmal nach ausführlicher Kommentierung durch Lehrende überarbeitet werden muss, oder sie können festlegen, dass schriftliche Arbeiten nach einem festgelegten Verfahren kollektiv zu korrigieren sind. Aber letztlich würden solche Initiativen der Zentrale immer durch die Dezentrale, in der die Betreuungsarbeit gemacht wird, unterlaufen werden, wenn die Sinnhaftigkeit nicht erkannt wird.

In Universitäten und Fachhochschulen findet die Weiterentwicklung von Lehre vorrangig durch Imitation statt. Man erfährt, dass eine andere Hochschule mit einem interessanten Einführungskonzept für das erste Semester experimentiert, lässt sich dieses Modell schildern und passt es für die eigenen Zwecke an. Man hört von Studierenden, dass ihnen die Veranstaltung einer Kollegin besonders gut gefällt, in der keine langweiligen studentischen Referate mehr gehalten werden, und stellt dann seine eigenen Veranstaltungen auf die Diskussion von Texten um. Oder man bekommt von einem Kollegen erzählt, dass vier- statt zweistündige Seminare besondere Möglichkeiten zur Vertiefung bieten, und experimentiert dann mit ähnlichen Modellen. Solche imitations- und experimentorientierten Veränderungsprozesse mögen langwierig sein, aber angesichts der weitgehenden Autonomie von Lehrenden in der Lehre gibt es dazu kaum Alternativen.

Das hier vorgestellte Konzept des publikationsorientierten Erwerbs von Schreibkompetenzen basiert auf solchen Formen variierender Imitationen. So ist die Idee der Publikationsorientierung inspiriert durch Lehrende aus dem Diskussionszusammenhang der Zeitschrift „Das Argument", die in ihren Veranstaltungen Studierende Rezensionen für ihre Zeitschriften schreiben lassen.[18] Die Idee für die Orientierung der studentischen Abschlussarbeiten an Publikationsstandards entstand auf Anregung eines Dozenten, der als Vorbild für eine gute Abschlussarbeit eine publizierte Diplomarbeit eines anderen Studenten empfahl und so anregte, die eigene Arbeit gleich so zu verfassen, dass sie auch publizierbar ist.[19] Die Idee, in Seminaren Abschlusskonferenzen zu veranstalten, ist während meines Studiums in den USA entstanden, in dem am Ende des Masterstudiums jeder Student und jede Studentin in dem Programm einen publizierbaren Artikel vor allen anderen Studierenden des Programms und vor dem Lehrkörper verteidigen musste.[20]

Auch wenn hier das Konzept zum publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen „aus einem Guss" vorgestellt wird, soll damit nicht suggeriert werden, dass dieses Konzept schon rund ist. Aber die Hoffnung ist es, durch diesen Artikel zur variierenden Imitation einzelner Elemente dieses Konzeptes anzuregen.[21] Dabei können vielleicht nicht nur die vielfach noch etwas holprigen Elemente dieses Konzeptes verbessert werden, sondern es kann sich auch auf der Ebene einzelner Studiengängen insgesamt eine stärkere Orientierung an einem publikationsorientierten Erwerb von Schreibkompetenzen durchsetzen.

Literaturverzeichnis

Beach, R./Friedrich, T. (2006): Response to Writing. In: MacArthur et al.: Handbook of Writing Research. New York, pp. 222-235.

Bean, J. C. (2001): Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco.

Becker, H. S. (2000): Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., New York.

Besio, C. (2009): Forschungsprojekte. Zum Organisationswandel in der Wissenschaft. Bielefeld.

Bethke, H. (2014): So kann Fremdachtung nicht erworben werden. Wer Seminararbeit zu korrigieren hat, sieht sich an Universitäten heute einem Sprachnotstand gegenüber. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 72, 26. März 2014, S. N 4 (Beilage Natur und Wissenschaft).

Bruffee, K. A. (1984): Collaborative Learning and the „Conversation of Mankind". In: College English 46, pp. 635-652.

Brunsson, N. (2007): Organized Hypocrisy. In: Brunsson, N. (Ed.): The Consequences of Decision Making. Oxford: University Press, pp. 111-134.

Eco, U. (1988): Wie man eine wissenschaftliche Abschlußarbeit schreibt. Heidelberg.

Eggensperger, P. (2011): Learning by Doing or Explicit Training in the Discipline? The Teaching of Academic Writing in Higher Education. In: Bauder-Begerow, I./Schäfer, S.: Learning 9/11. Teaching for Key Competences in Literary and Cultural Studies. Heidelberg, pp. 99-122.

Engert, K./Krey, B. (2013): Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 42/H. 5, S. 366-384.

Epping-Jäger, C. (1997): Schriftlichkeit im Hochschulunterricht. In: Welbers, U. (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 220-228.

Esser, H. (1998): Der Doppelpaß als soziales System. In: Treeck, W. van (Hg.): Wisssenschaft als Satire. Opladen, S. 91-121.

Frank, A./Haacke, S./Lahm, S. (2013): Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart.

Galdynski, K./Kühl, S. (Hg.) (2009): Black-Box Beratung. Studien zu Coaching und Supervision. Wiesbaden.

Grésillon, A. (1995): Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben. In: Raible, W. (Hg.): Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse. Tübingen, S. 1-36.

Hall, G. M. (Hg.) (1998): Publish or Perish. Wie man einen wissenschaftlichen Beitrag schreibt, ohne die Leser zu langweilen oder die Daten zu verfälschen. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld.

Kieserling, A. (Hg.) (1992): Universität als Milieu. Bielefeld.

Kruse, O. (1997): Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs, E.-M./Knorr, D. (Hg.): Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a.M., S. 141-158.

Kruse, O. (2005): Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens, Teil 2. Rolle des Schreibens und der Schreibdidaktik seit der Humboldtschen Universitätsreform. In: Das Hochschulwesen, Jg. 53/H. 6, S. 214-218.

Kruse, O. (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Frankfurt a.M. New York.

Kruse, O./Jakobs, E.-M. (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse et al. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, S. 19-36.

Kühl, S. (1994): Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. Frankfurt a.M., New York.

[18] In meinem Fall war es eine Veranstaltung im zweiten Semester meines Soziologiestudiums, in der im Seminar zu marxistischem Feminismus von Kornelia Hauser von Studierenden Rezensionen zu aktuellen Büchern zur Geschlechtersoziologie verfasst wurden und diese Rezensionen dann in den Zeitschriften „Das Argument" und „Die Kommune" veröffentlicht wurden. Auch wenn ich das damals von mir rezensierte Buch von Walter Hollstein heute anders besprechen würde, so ist neben dem Lernen von einer hervorragenden Didaktikerin besonders die Erfahrung hängen geblieben, zu welchen Leistungen Studierende schon sehr früh in ihrem Studium fähig sind.

[19] Das Vorbild, das mir einer meiner damaligen Dozenten, Christof Wehrsig, nannte, war die – auch aus heutiger Sicht noch – exzellente Diplomarbeit von Schimank (1981) über Identitätsbehauptungen in Arbeitsorganisationen. Die von mir verfasste Diplomarbeit über die Tücken der flachen Hierarchien Kühl (1994) ist dann im gleichen Verlag als Buch erschienen.

[20] Die Stärke von US-amerikanischen Universitäten besteht darin, dass sie besonders in ihren forschungsorientierten Ph.D.-Programmen Studierende im ersten Jahr an das wissenschaftliche Publizieren heranführen können. Der Master – als vergleichsweise unwichtiger Studienabschluss zwischen Bachelor und Ph.D. – sowie das Weiterstudium im Ph.D.-Programm wird an die Anfertigung eines zwanzigseitigen Textes geknüpft, der auf dem Niveau eines publizierbaren wissenschaftlichen Fachartikels verfasst sein muss. Dadurch, dass jeder Ph.D.-Student seine Arbeit vor der Fakultät und allen Ph.D.-Studierenden vorstellen muss, bekommt die Fokussierung auf die Abfassung des Textes eine hohe Aufmerksamkeit. Die Modelle variieren von Universität zu Universität und häufig auch von Fachbereich zu Fachbereich. Das hier geschilderte Modell basiert auf dem Ph.D.-Programm für Geschichtswissenschaft an der Johns-Hopkins-University in Baltimore.

[21] Dafür stellen wir alle Hilfestellungen und Konzepte als Open Source zur Verfügung und freuen uns, wenn diese kopiert, verfeinert und abgeändert werden. Alle unsere Hilfestellungen fallen unter die Creative-Common-Lizenz BY-NC-SA: Namensnennung — Keine Kommerzielle Nutzung — Weitergabe unter gleichen Bedingungen.

Kühl, S. (2009): Forschendes Lernen und Wissenschaftsbetrieb. Zur Erfahrung mit einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. In: Huber et al. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 99-113.
Kühl, S. (2012): Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift. Science studies. Bielefeld.
Lehnen, K. (1999): Kooperative Textproduktion. In: Kruse et al. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, S. 147-170.
Luhmann, N. (1971): Die Knappheit der Zeit und die Vordinglichkeit des Befristeten. In: Luhmann, L. (Hg.): Politische Planung. Opladen, S. 143-164.
Luhmann, N. (1992): Kommunikation mit Zettelkästen: Erfahrungsbericht. In: Kieserling, A. (Hg.): Universität als Milieu. Bielefeld, S. 53-61.
Matthes, J. (1988): Projekte nein, danke? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 17/H. 6, S. 465-473.
Püschel, U. (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: Jakobs, E.-M./Knorr, D. (Hg.): Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a.M., S. 193-200.
Pyerin, B. (2001): Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim, München.
Schimank, U. (1981): Identitätsbehauptung in Arbeitsorganisationen. Individualität in der Formalstruktur. Frankfurt a.M., New York.
Schneider, W. (1999): Deutsch für Profis. Wege zum gutem Stil. München.
Schulz, S. (2012): Blogroll: Sozialtheoristen. http://www.merkur-blog.de/2012/12/blogroll-sozialtheoristen/. (Aufruf am 02.05.2014).
Stichweh, R. (1996): Variationsmechanismen im Wissenschaftssystem der Moderne. In: Soziale Systeme, Jg. 2/H. 1, S. 73-89.
Stichweh, R. (2004): Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. In: Swiss Journal of Sociology 30. S. 147-165.
Yearley, S. (1981): Textual Persuasion. The Role of Social Accounting in the Construction of Scientific Arguments. In: Philosophy of the Social Sciences, Vol. 11/No. 3, pp. 409-435.

■ **Dr. Stefan Kühl,** Professor für Soziologie, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld,
E-Mail: stefan.kuehl@uni-bielefeld.de

Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs & Gabriele Ruhmann (Hg.)
Schlüsselkompetenz Schreiben
Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch erwerben lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

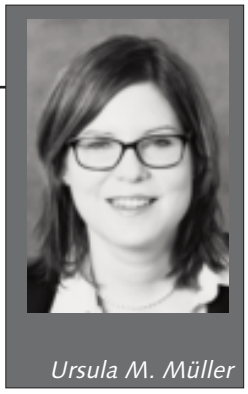
ISBN 3-937026-07-X,
Bielefeld 2014, 3. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro zzgl. Versand

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

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

Ursula M. Müller

Führung in Universitäten: Was lehrt uns der Blick in die USA und nach England?



Ursula M. Müller

Despite the fact that leadership settings in German universities do not differ so much anymore from the leadership settings in Anglo-Saxon universities, there is (surprisingly) hardly any research on university leadership in German-speaking countries. Leadership seems to be a "no go" in Germany's higher education administration as well. Therefore this article wants to give an overview of the (mainly) Anglo-Saxon literature on the topic of leadership in universities. Several aspects of "good leadership" are extracted from the literature. In this way specific insights can be made accessible for the German situation. Finally, several principles that should guide leaders' behavior are pointed out.

1. „Normale" Organisationen brauchen Management – und nicht zuletzt Führung

Zweifelsfrei haben die Universitäten durch die jüngsten Reformen in allen Bundesländern einen mehr oder weniger großen Schritt in Richtung einer „normalen" Organisation gemacht. Sie sind autonomer geworden, vereinbaren Ziele mit den Ministerien und tragen die Verantwortung für die Erreichung dieser Ziele. Konsequenterweise wurden dazu die Leitungsorgane der Universitäten gestärkt.

Nun versäumt es aber nahezu keine Publikation darauf hinzuweisen, dass Universitäten organisatorische Besonderheiten aufweisen, die ihre Steuerung erschweren. Die in anderen Organisationen üblichen (hierarchischen) Steuerungsinstrumente stoßen außerhalb der Universitätsverwaltung aufgrund der Autonomie der Wissenschaftler in Forschung und Lehre an enge Grenzen.

Wenn aber diejenigen, die innerhalb einer Universität die Leistung erbringen, weder in der üblichen Form gesteuert noch ihnen besondere Anreize geboten werden können, verbleibt dem Management nur noch die – direkte, interaktionelle – Führung der Wissenschaftler, will es die Ziele der Universität erreichen. Das bestätigen Beispiele erfolgreicher Universitätsmanager, die als „kommunikationsstark" bezeichnet werden, „überreden", „überzeugen" „einbinden" und „mitnehmen" können, gleichzeitig auch „beharrlich" sind und „entscheiden" können und wollen (vgl. Schmidt 2012; Berbner 2013). Einige haben diese Notwendigkeit bereits erkannt (vgl. Schmidt 2009), während andere so etwas brüsk von sich weisen, wie wir im Rahmen unseres BMBF-Projekts feststellen konnten: „Weder Rektor noch Kanzler der Universität … führen Dekane oder Professoren." – so die Aussage eines Kanzlers.

Dass Mitarbeiter in den Universitäten durchaus Erwartungen in dieser Richtung haben, macht die Untersuchung Schmidts (2009) deutlich, die er treffend überschreibt: „Ein kleines bisschen mehr Führung und Management wäre schön!" Die universitäre Managementpraxis scheint hier aber noch einen weiten Weg vor sich zu haben. Das stellt sich in der Forschung zur universitären Führung nicht anders dar. Sie existiert anders als in den angelsächsischen Ländern in Deutschland nahezu nicht. Zwar gibt es auf den ersten Blick noch immer große Unterschiede zwischen den Hochschulsystemen in Deutschland, England und USA, bei genauerer Betrachtung unterscheiden sich inzwischen die Führungssituationen der Universitätsleitungen nicht mehr grundsätzlich. Es bietet sich daher angesichts des großen Führungsbedarfs deutscher Universitäten an, dem Thema „Führung an Universitäten" Aufmerksamkeit zu schenken. Ziel des Beitrags ist es, zunächst die internationale Führungsforschung in diesem Kontext aufzuarbeiten, um darauf aufbauend erste Überlegungen hinsichtlich der Führung in deutschen Universitäten anzustellen und Ansatzpunkte für Forschung in diesem Bereich aufzuzeigen.

2. Von unterschiedlichen Gründungssituationen zu vergleichbaren Führungssituationen

Betrachtet man die geschichtliche Entwicklung der Führungssituationen in den USA, England und Deutschland, so stellt man fest, dass die Gründungsmodelle in diesen drei Ländern kaum unterschiedlicher hätten sein können. Während die englische Universität durch Zusammenschluss der Gelehrten, so genannter „dons", entstand, die aus ihren Reihen einen Leiter wählten (Trow 1993, p. 82), wurde die deutsche Forschungsuniversität von staatlicher Stelle ins Leben gerufen (vgl. Ben-David/Zloczower 1962, p. 63). Demgegenüber wurden die ersten amerikanischen Universitäten von „Laien" gegründet, einem hauptamtlichen Präsidenten und wenigen Assistenten, die erst nach und nach Professoren rekrutierten (vgl. Trow 1981 und 1993).

Sicherlich gibt es trotz der Konvergenz noch erhebliche Unterschiede zwischen diesen Hochschulsystemen. Unabhängig davon unterscheiden sich die Führungssituationen, in denen sich die Hochschulen befinden, nicht grundsätzlich. Denn seit der Erlangung einer höheren Autonomie und Organisationswerdung der deutschen Universitäten, ähneln sich die deutsche Führungssituation und die US-amerikanische bzw. englische immer mehr. So genießen die Geführten in allen Systemen ähnlich hohe Freiheiten hinsichtlich der von ihnen durchgeführten Lehr- und Forschungstätigkeiten und bringen ähnliche Erwartungshaltungen an die Führungskräfte mit. Es handelt sich um Professionelle, nämlich „clever people". Zurecht fragt ein Artikel aus der Harvard Business Review: „How do you manage people who don't want to be led and may be smarter than you?" (Goffee/Jones 2007).

Allen Universitäten – egal ob angelsächsisch oder deutsch – ist (im Vergleich zu Unternehmen) gemeinsam, dass sie keine detaillierten Arbeitsaufgaben, keine geregelte Arbeitsteilung, keine hierarchischen Koordinierungsmöglichkeiten sowie kaum strukturelle Elemente von Führung aufweisen. In allen betrachteten Universitätssystemen fehlen Macht- und Sanktionspotenziale gegenüber den geführten Professoren und alle Systeme entbehren einen Großteil des Steuerungsinstrumentariums innerhalb der Bereiche der Planung und der Organisation (vgl. Hüther/Krücken 2012). Dementsprechend kommt der direkten, interaktiven Führung in den Universitätssystemen eine große Bedeutung zu.

3. Führungsforschung im Überblick – Identifikation von Aspekten „guter" Führung

3.1 Angelsächsische Führungsforschung im Überblick

In den letzten Jahrzehnten entstand insbesondere in den USA und in England eine Fülle an Literatur zum Thema „Führung in Universitäten". Doch selten geht die Literatur über die anekdotische Beschreibung biographischer Charakteristika von Universitätspräsidenten hinaus (vgl. Fleming 2010, p. 270).

Ein groß angelegtes Projekt, das die Führungsforschung in Bezug auf Universitäten nachhaltig geprägt und neue Standards in der Führungsforschung gesetzt hat, war das so genannte „Institutional Leadership Project" (ILP). Dabei handelte es sich um ein Forschungsprojekt mit Längsschnittdesign, das Ende der 1980er Jahre am US-amerikanischen „National Center for Postsecondary Governance and Finance" durchgeführt wurde. Dabei wurden 1986-1987 mehr als 400 Interviews durchgeführt und 1988-1989 weitere 358 Personen befragt, wobei verschiedene Hochschultypen und Rollenträger Berücksichtigung fanden. Der prominenteste Autor im Zusammenhang mit dem ILP ist sicherlich Birnbaum (1989, 1992), doch auch Bensimon und Neumann haben wichtige Beiträge geleistet (vgl. Bensimon 1989; Bensimon/Neumann/Birnbaum 1989).

Institutionalisiert hat sich dieser Forschungsbereich in England im Rahmen der englischen „Leadership Foundation for Higher Education". Diese Stiftung bietet einen Rahmen für Forschung zum Thema „Führung an Universitäten" und stattet sämtliche Hochschulen Großbritanniens mit Wissen und Beratung aus dem Bereich Führung, Governance und Management aus. Die bedeutendste englische Forscherin ist Robin Middlehurst, die 1993 ein wegweisendes Werk verfasste.

Bei all diesen Forschungsaktivitäten gibt es kaum Forschungsarbeiten darüber, welche Aspekte von Führungsverhalten einen effektiven Führer ausmachen (vgl. Bryman 2007b, p. 693). Birnbaum weist auf die Schwierigkeit eines solchen Unterfangens hin mit den Worten: „There are no quick fixes or magic bullets for presidential leadership in higher education" (Birnbaum 1992, p. 196). Trotz Birnbaums berechtigter Bedenken werden in diesem Aufsatz gewisse Aspekte „guter" Führung aus der angelsächsischen Literatur herausgearbeitet und die Erkenntnisse aus anderen Hochschulsystemen für die deutsche Führungssituation zugänglich gemacht, welche hinsichtlich der Freiheitsgrade der geführten Professoren und hinsichtlich deren Erwartungen an die Universitätsleiter als Führungskräfte sehr ähnlich (vgl. Abschnitt 2) sind.

3.2 Vorgehensweise

Aus der empirischen Forschung lassen sich verschiedene Kriterien „guter" Führung extrahieren, welche im Folgenden vorgestellt werden sollen. Dabei wird – wie aus Tabelle 1 deutlich wird – eine zweifache Systematisierung angestrebt. Zum einen werden Führungstheorien, wie sie sich im Zeitverlauf entwickelt haben, in ihrer chronologischen Reihenfolge herangezogen. Begonnen wird mit den so genannten Eigenschaftstheorien. Dann werden im Rahmen der Verhaltenstheorie bzw. behavioristischen Theorie die beiden Dimensionen der Aufgaben- und Beziehungsorientierung aufgezeigt. Es folgt die Theorie des sozialen Austausches, welche transaktionale und transformationale Führung unterscheidet. Dann werden kognitive Ansätze präsentiert und zuletzt folgen kulturelle bzw. symbolische Theorien.

Tab.1: Systematisierung und Abfolge des Aufsatzes

	Autonomous theories	Interactive theories	Provisional theories
	Führer	**Geführte**	**Situation/ Organisation**
Eigenschaftstheorie	Kap. 3.3		
Verhaltenstheorie/ behavioristische Theorie	Kap. 3.4		
Theorie des sozialen Austausches	Kap. 3.5		
Kognitive Theorien	Kap. 3.6	Kap. 3.7	
Kulturelle (bzw. symbolische) Theorien			Kap. 3.8
Theorien verteilter Führung			Kap. 3.9

Zum anderen wird die Reihenfolge, in der die Aspekte „guter" Führung vorgestellt werden, mitbestimmt von einem Analysefokus, der zunächst die Führer, dann die Geführten und schließlich vor allen Dingen den Kontext bzw. die Organisation der Führungssituation in den Blick nimmt. Diese Systematisierung folgt der Einteilung von Metatheorien wie sie Richmond und Allison vorgenommen haben (2003). „Autonomous theories" sind dieser Systematisierung zufolge Theorien, die auf nur eine Art von Variablen abstellen und zwar meist auf führerbezo-

gene Variablen, unabhängig von Geführten oder dem organisationalen Kontext. „Interactive theories" nehmen das in den Blick, was tatsächlich zwischen Führern und Geführten passiert und „provisional theories" betonen die situativen Umstände, die Führung eher befördern oder verhindern (vgl. Richmond/Allison 2003, p. 43).

3.3 Persönliche Eigenschaften des Führers

Die Eigenschaftstheorie ist die älteste Führungstheorie und wird in der heutigen Führungspraxis immer noch hochgehalten (vgl. Wunderer 2007, S. 274). Eigenschaften des Führers, z.B. dessen Charisma, als Aspekte „guter" Führung zu sehen, hat eine lange Tradition. Doch davon, einzig und allein Eigenschaften der Präsidenten für erfolgreiche Führung einer Universität verantwortlich zu machen, ist man schon lange abgerückt. Die Eigenschaftstheorien haben schon seit den 1940er Jahren ihre Allgemeingültigkeit verloren. Während charismatische Führerschaft kurzfristig erfolgreich sein kann, so schwächt sie laut Birnbaum auf lange Sicht die Universität eher (vgl. Birnbaum 1992, p. 195). Verschiedene Studien kommen hinsichtlich der Führereigenschaften zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Birnbaum 1992, p. 36). Es steht jedoch außer Frage, dass Eigenschaften wie Offenheit, Empathievermögen und Mitgefühl einer erfolgreichen Präsidentschaft zuträglich sind (Bargh et al. 2000, p. 21). Weiterhin scheinen sich erfolgreiche Präsidenten durch ihre intellektuelle Flexibilität, ihre Lernfähigkeit und ein gutes Händchen bei der Personalauswahl von erfolglosen Präsidenten zu unterscheiden (vgl. Bolton 1996, p. 491). Angesichts all dieser Führungseigenschaften, deren Einfluss auf effektive Führung nicht wegzudiskutieren ist, bleibt Führung ein komplexes Phänomen (vgl. Bensimon/Neumann/Birnbaum 1989, p. 24).

3.4 Fruchtbare Balance zwischen Aufgabenorientierung und Beziehungsorientierung

In den 1950er Jahren wurden im Rahmen der so genannten Ohio State-Studien Verhaltenstheorien der Führung aufgestellt (vgl. Wunderer 2007, S. 206. 610). Die Behavioristen studierten die Verhaltensmuster von Personen in Führungspositionen und unterschieden in dieser „behavioral tradition" zwischen zwei Aspekten von Führungsverhalten, nämlich der Aufgabenorientierung und Beziehungsorientierung (vgl. Smith/Hughey 2006, p. 158).
Aufgabenorientierte Führer koordinieren, steuern, planen und lösen Probleme, beziehungsorientierte Führer hingegen verhalten sich wertschätzend, freundlich, unterstützend und offen. Auch hier ist ein kontextsensitives Vorgehen nötig, um je nach Erfordernis der Situation eine optimale Kombination aus den beiden Verhaltensweisen zu erreichen (vgl. Bensimon/Neumann/Birnbaum 1989, p. 13). Jüngere Forschung hat jedoch gezeigt, dass beziehungsorientiertes Verhalten sehr viel wichtiger ist für effektives Führungsverhalten auf allen Ebenen innerhalb einer Universität als eine einseitige Aufgabenorientierung (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 104).

3.5 Ausgewogener Mix transaktionaler und transformationaler Führung

Als Weiterentwicklung der in den 1960er Jahren aufkommenden Macht- und Einflusstheorien, die lediglich einseitige Machtbeziehungen betrachteten, erlangte die „Theorie des sozialen Austausches" Bedeutung. Im Rahmen von wechselseitigen Austauschbeziehungen zwischen Führern und Geführten nimmt die Gruppe der Geführten Einbußen ihrer eigenen Autonomie hin und verhält sich konform zu den Forderungen des Führers. Im Gegenzug erhält die Gruppe stattdessen eine gewisse Belohnung, z.B. soziale Anerkennung (vgl. Bensimon/Neumann/Birnbaum 1989, p. 9-10).
So wurde der Weg bereitet für die Unterscheidung zwischen transaktionaler und transformationaler Führung. Der eher transaktionale Führer geht auf die Bedürfnisse der Geführten ein und betont die Mittel, während der transformationale Führer auf die Zwecke abstellt und die Motivation der Geführten abgreift, so dass er sie im Sinne des beabsichtigten Wandels zu zusätzlichen und besseren Leistungen anspornt (vgl. Birnbaum 1989, p. 24). Der transaktionale Führer ist also eher auf Beibehaltung des Status-Quo bedacht, während der transformationale Führer Wandel anstößt (vgl. Bensimon/Neumann/Birnbaum 1989, p. 10). Transformationale bzw. „interpretative" Führung ist also immer dann angemessen, wenn der Status-Quo zur Disposition steht und Wandel angeregt sowie unterstützende Beziehungen aufgebaut werden sollen (vgl. Bargh et al. 2000, p. 24; vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 110; vgl. Smith/Hughey 2006, p. 158).
Inzwischen geht man davon aus, dass ein weiterer Faktor für erfolgreiche Führung an Universitäten darin besteht, eine ausgewogene und kontextsensitive Mischung aus einem transaktionalen und transformationalen Führungsstil zu erreichen (vgl. Bensimon 1993). Je nach Erfordernis der Situation, der Führungsrolle und der Führungsaufgabe ist eine je eigene Synthese aus diesen beiden Führungsstilen am effektivsten (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 110). Transaktionale Führung, oder – wie Birnbaum bevorzugt schreibt – „instrumentelle" Führung, ist insbesondere dann angemessen, wenn die Universität bereits recht gut an die Umwelt angepasst ist und der Führer nur noch die Leistungsfähigkeit innerhalb bereits gefestigter Strukturen und Normen optimieren muss (vgl. Bargh et al. 2000, p. 24; vgl. Bryman 2007a, p. 15).

3.6 Verwendung mehrerer "cognitive frames" bei den Führern

Kognitive Ansätze spielen in der Forschung zur Führung in Universitäten erst seit den 1980er Jahren eine Rolle. Kognitive Theorien haben die Denkprozesse von Individuen zum Inhalt (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 115). Es wird der Art und Weise, wie Individuen Realität konstruieren, besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Middlehurst 1993, p. 39).
Im Rahmen der kognitiven Theorie spricht man von „cognitive frames". Dies sind bestimmte kognitive Bezugsrahmen, die die Art und Weise wie beispielsweise Führer an ihre Aufgaben herantreten, beeinflussen (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 115). Gewisse Perspektiven der Führer werden durch diese Bezugsrahmen „eingefangen" und durch das genaue Benennen der Sichtweise explizit gemacht.
Das ILP hatte vor allen Dingen die „cognitive frames" von Führern, nämlich von Universitätspräsidenten, zum In-

halt (Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 115). Dabei identifizierten Birnbaum und Kollegen vier verschiedene „cognitive frames". Präsidenten, die ihre Universität durch die bürokratische „Brille" wahrnehmen, sehen die Organisationsstruktur und agieren im Rahmen bestehender Macht- und Herrschaftsbefugnisse. Die kollegiale „Brille" führt dazu, den Wert von Teams zu betonen und auf Konsensfindung, Loyalität und Commitment zu setzen. Der politische „frame" nimmt vor allem die interne und externe Umwelt in den Blick, bezieht wichtige Unterstützer ein, bildet Koalitionen und hält Kommunikationskanäle offen. Und schließlich sehen manche Präsidenten ihre Funktion durch eine symbolische „Brille" und geben ihrer Universität Sinn, indem sie deren Geschichte, Kultur und Werte immer wieder neu interpretieren (vgl. Birnbaum 1992, p. 63-64).

Die Untersuchungen des ILP zeigten, dass Präsidenten dann am effektivsten führen, wenn sie über eine hohe kognitive Komplexität verfügen und gleichzeitig alle vier „frames" nutzen, um eine Situation zu analysieren (vgl. Bensimon/Neumann/Birnbaum 1989, p. 72; vgl. Middlehurst/Goreham/Woodfield 2009, p. 318). Sie können die Anzahl ihrer Sichtweisen auch erhöhen, indem sie beispielsweise mehrere Einschätzungen einholen, verschiedene Datenquellen heranziehen und dabei offen bleiben für Argumente und Informationen, die ihrer aktuellen Meinung widersprechen (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 116). Stattdessen führt das Festhalten an nur einer Sichtweise zu fehlerhaften Urteilen und dazu, dass derartige Führer nur eine Lösungsmöglichkeit für sämtliche Situationen bereithalten (vgl. Birnbaum 1992, p. 65). Bensimon (1989) fand heraus, dass nur wenige Präsidenten über eine „multiframe orientation" verfügen und dass insbesondere die Leiter von Community Colleges nur einer einzigen Sichtweise folgten. Auch stellte sich heraus, dass neu ins Amt gekommene Präsidenten zu einseitigen „frames" tendieren, während erfahrenere Kollegen mehrere Sichtweisen ausbalancieren können (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 116).

3.7 Einbezug der geführten Wissenschaftler als wichtiges Element einer Führungsbeziehung

Standen bisher die Eigenschaften bzw. das Denken und Verhalten von Führern im Vordergrund, sollen nun die „frameworks" der Geführten einbezogen werden (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 119). Es ist ein wichtiger weiterer Aspekt „guter" Führung, die Geführten als ein für die Führungsbeziehung konstituierendes Element zu betrachten und deren Besonderheiten als Geführte Rechnung zu tragen. Ramsden beschreibt dies folgendermaßen: "There is no such thing as a one-person leadership; without followers, a leader is useless. Leadership and followership are inextricably linked"(1998, p. 116).

Wenn Führer nicht auf die Vorstellungen der Geführten eingehen, besteht die Gefahr, dass diese sich subtil oder merklich der Zusammenarbeit mit den Führern entziehen bzw. weniger offen für deren Führungsversuche sind (vgl. Birnbaum 1992, p. 187). Stattdessen können Führer ihren Führungserfolg erhöhen, wenn sie ihr Verhalten möglichst genau den Wertestrukturen der Geführten anpassen (vgl. Birnbaum 1992, p. 195). Wissenschaftler zeichnen sich durch ein hohes Maß an professioneller Orientierung, ein Bedürfnis nach Unabhängigkeit aus, wodurch herkömmliches Führungsverhalten nicht greift bzw. neutralisiert wird (vgl. Bryman 2007a, p. 17). Stattdessen braucht es eine besonders sensible Form von Führung. Bryman spricht sogar von einem minimalen Führungsansatz: „Leadership in higher education context may sometimes be more significant for the problems it can foster than for its benefits. [..] a key issue in higher education is not so much about what leaders should do, but what they should avoid doing" (Bryman 2007a, p. 18).

3.8 Anpassung an den kulturellen Kontext

Ein weiterer Aspekt „guter" Führung an Universitäten besteht darin, die Besonderheit der universitären Führungssituation zu erfassen und in Anpassung an den Kontext zu führen. Hierbei handelt es sich um kulturelle bzw. symbolische Theorien.

Der wohl wichtigste Beitrag im Rahmen einer kulturellen Sichtweise ist wohl „How Academic Leadership Works" (Birnbaum 1992). Birnbaum postuliert, dass eine kulturelle bzw. sozialkonstruktivistische Perspektive wohl die am besten geeignete Sichtweise ist, um Führung an Universitäten zu betrachten (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 123). Denn Führer müssen ihre Institutionen und deren kulturelle Kontexte sehr genau studieren und deren Geschichte verstehen, um dann – angepasst an die jeweilige Situation – einen gewissen Einfluss ausüben zu können, andere zu inspirieren, Sinn zu stiften und den Geführten zu helfen, Ambiguität und Komplexität zu bewältigen (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, pp. 123-124, 131). Bergquist (1992) identifizierte in einer groß angelegten Studie vier verschiedene Campus-Kulturen, die die jeweilige Führungspraxis beeinflussen: collegial (demokratische Entscheidungen), managerial (rigide und bürokratisch), developmental (persönliches und organisationales Lernen) und negotiating (individuell und egalitär), die als Subkulturen gleichzeitig nebeneinander auftreten können. Indem Führer diese vier Campus-Kulturen und deren Zusammenspiel verstehen lernen, können sie die Effektivität und Effizienz der Universität steigern (vgl. Bergquist 1992; vgl. Birnbaum 1992, p. 10).

3.9 Ausgewogene Mischung aus verteilter Führung und Richtungsweisung durch formale Führer

Seit den 1990er Jahren haben Ansätze der „verteilten" Führung bzw. des „distributed leadership" an Bedeutung gewonnen. Die Frage formaler versus informeller Führung ist ebenfalls eine Frage des Kontextes von Führung. Verteilte Führung spielt sich abseits der formalen Führungsbeziehungen ab. Birnbaum schreibt: „Much of what happens in a college is due to the effectiveness of people in follower roles who, without title or authority, take initiative to do what they believe has to be done" (1992, p. 120). Jedes Mitglied einer Universität kann zumindest zeitweise und unter bestimmten Umständen eine kleine Führungsrolle einnehmen (vgl. Birnbaum 1992, p. 16).

Ein weiterer Aspekt „guter" Führung an Universitäten besteht nun also darin, eine ausgewogene Mischung aus verteilter Führung und formaler Führung zu erreichen. Dabei will der Ansatz der verteilten Führung nicht verleugnen, dass der Großteil der Führungsaufgaben immer noch von formalen Führern erfüllt wird. Verteilte Führung und hierarchische Führung können in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, aber auch in Harmonie bzw. sogar in einer Art symbiotischen Beziehung. Bedingungen für eine erfolgreiche Ausgestaltung von verteilter und hierarchischer Führung sind Folgende: Erstens müssen gute Führer es schaffen, die Geführten dazu zu bringen, die „Last" der Führung mit ihnen zu teilen. „Leadership is not a zero-sum game, but a process of reciprocal influence in which power increases as it is shared (Birnbaum 1992, p. 122). Zweitens müssen die formalen Führer dafür sorgen, dass es Foren gibt, wo die einzelnen Akteure auf konstruktive Art und Weise miteinander interagieren können. Es muss verhindert werden, dass sich die Beteiligten gegenseitig bekriegen, da eine solche Ausgestaltung von verteilter Führung die Universität schwächt (vgl. Birnbaum 1992, p. 122). Drittens hat sich auch gezeigt, dass eine klare Vision und Zielrichtung vonnöten ist (vgl. Bryman 2007a, p. 16). Die obersten Universitätsleiter müssen die anderen „senior manager" dahingehend beeinflussen, dass diese ihrerseits gleichsam wie Fußsoldaten die weitere Universitätsgemeinschaft von der Bedeutung neuer Strategien und Zielrichtungen überzeugen können (vgl. Bryman 2007a, p. 16).

3.10 Organisation der Universitätsleitung als funktionierendes Team

Ein weiterer Faktor, der erfolgreiche Universitäten von weniger erfolgreichen Universitäten unterscheidet, besteht darin, funktionierende Team-Strukturen auf der obersten Leitungsebene zu errichten. Eine wichtige Erkenntnis aus dem ILP-Projekt besteht darin, dass Teams ein kognitiv komplexeres Entscheidungsverhalten an den Tag legen als einzelne Führer (vgl. Bensimon/Neumann 1993).

Doch dies ist an bestimmte besondere Bedingungen geknüpft. Es muss sich um wirkliche Teams handeln, in dem Sinne, dass offen kommuniziert wird, gegenseitiges Vertrauen herrscht, man sich gegenseitig anspornt und aneinander wächst und innerhalb des Teams wenig Machtkämpfe und Mikropolitik herrschen (vgl. Kezar/Carducci/Contreras-McGavin 2006, p. 132).

Die empirische Forschung zur Ausgestaltung von Leitungsteams an Universitäten ist jedoch etwas widersprüchlich. Einerseits schreibt Pearce, dass leistungsschwache Teams meist von einem Teamleiter dominiert werden und leistungsstarke Teams eher einen verteilten Führungsansatz fahren (vgl. Pearce 2004, p. 479). Andererseits fanden Bolden, Petrov und Gosling (2008, p. 69) heraus, dass es auch für Universitätsleitungsteams, sofern sie effizient sein wollen, von großer Bedeutung ist, dass sie einen formalen Führer benennen, der verantwortlich ist für das kollektive Interesse der Gruppe.

3.11 Zwischenfazit

In den vorangegangenen Kapiteln wurden gewisse Kriterien „guter" Führung formuliert. Während dabei vornehmlich die oberste Führungsebene, also die Universitätspräsidenten, betrachtet wurde, so gelten die Ergebnisse auch für die mittlere Führungsebene der Dekane.

Bezüglich der identifizierten Kriterien „guter" Führung stehen insbesondere Praktiker allgemeingültigen Lösungswegen eher geringschätzig gegenüber (vgl. Middlehurst/Goreham/Woodfield 2009, p. 318) und würden Bedenken hegen, dass die identifizierten Kriterien konkrete Handlungsempfehlungen erlauben. „Knowing that one has to cultivate personal integrity may be useful, but how one goes about establishing and maintaining it is a different matter" (Bryman 2007b, p. 704). Trotz dieser vorsichtigen Zurückhaltung sollen im Folgenden einige konkrete Handlungsempfehlungen präsentiert werden.

4. Konkrete Handlungsmaxime für Universitätsleiter

In Anknüpfung an diesen Literaturüberblick ist der beste Rat, den man Führungspersonen an Universitäten erteilen kann, möglichst viele der identifizierten Aspekte „guter" Führung in möglichst optimaler Passung zur Anwendung zu bringen. Aufbauend auf den extrahierten Aspekten „guter" Führung können weitere Praxisempfehlungen gegeben werden.

Zusätzlich zu den oben betrachteten Aspekten „guter" Führung gilt es, die Führungsaktivitäten entsprechend des „Präsidentschafts-Lebenszyklus" zu gestalten. Vor Amtsantritt ist es wichtig, dass zukünftige Präsidenten Fortbildungsmaßnahmen ergreifen, um sich auf die Leitungsaufgabe vorzubereiten (vgl. Fleming 2010, p. 270). Bei Amtsantritt gilt es einen „guten ersten Eindruck" zu machen (Birnbaum 1992, p. 171). Im Laufe der Amtszeit sollten die Universitätsleiter ihre eigene Leitungsaufgabe regelmäßig evaluieren und sie sollten wissen, wann der richtige Zeitpunkt ist, ihr Amt niederzulegen (vgl. Birnbaum 1992, p. 171). Auch die persönliche Integrität eines Präsidenten sowie dessen Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit sind von großer Wichtigkeit. Er soll als Vorbild fungieren und man muss ihm vertrauen können (vgl. Bryman 2007a, p. 2). Darüber hinaus soll er Anderen eine gewisse Richtung vorgeben und gewisse Werte hochhalten (vgl. Bryman 2007b, p. 706). Ein guter Präsident benötigt ein Gespür dafür, wie eine bereits bestehende Campuskultur respektiert, aber auch normativ gelenkt werden kann (vgl. Bryman 2007a, p. 2).

Auch was den Inhalt des eigenen Führungsverhaltens anbelangt, so wurde in den identifizierten Aspekten „guter" Führung hierzu noch keine Aussage getroffen. Middlehurst hebt insbesondere die verstärkt hinzukommenden, nach außen gerichteten Führungsaufgaben hervor: Präsidenten sollen eine Strategie festsetzen, Entscheidungen treffen und die Institution positionieren. Darüber hinaus sollte der Präsident versuchen, durch Kommunikationsmaßnahmen das herrschende Klima zu verbessern (vgl. Middlehurst 1993, p. 99).

All diese Aspekte „guter" Führung bzw. Praxisempfehlungen beziehen sich auf die Lage in angelsächsischen Ländern. Doch aufgrund der relativen Gleichförmigkeit der Führungssituation (vgl. Abschnitt 2) können diese Erkenntnisse durchaus auch auf die deutsche Situation übertragen werden.

5. Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse auf die deutsche Führungsforschung

Angesichts der in Deutschland mangelnden Forschungsarbeiten zum Thema „Führung an Hochschulen" ist das Gebot der Stunde, nun zunächst eine erste, deskriptive Datenbasis zu schaffen. Anhand der im Rahmen dieses Aufsatzes identifizierten Vorstellungen von „guter" Führung soll vor diesem Hintergrund in einem ersten Schritt geprüft werden, zu welchem Grad bzw. zu welcher Ausprägung diese Vorstellungen bereits im deutschen Kontext vorhanden sind.

Darüber hinaus sind insbesondere die Beziehungen zwischen Rektoren, Dekanen und Professoren bisher noch kaum untersucht worden. Daher sollte erforscht werden, ob und in welcher Weise sich die Universitätsleitungsmitglieder als Führungskräfte wahrnehmen. Darüber hinaus sollte eruiert werden, wie häufig zwischen den Mitgliedern der Universitätsleitungen und Dekanen bzw. Professoren Kontakte bestehen. Weitere Fragen sind: Werden sie als Führungskräfte von den Dekanen bzw. Professoren akzeptiert? Wie sieht deren (Führungs)Beziehung zu den Dekanen bzw. Professoren aus?

Auf einer so gewonnenen deskriptiven Ausgangsbasis könnte man dann der Frage nachgehen, wovon der subjektiv eingeschätzte Führungserfolg deutscher Universitätsleitungen abhängt. Viele weitere Fragestellungen wären denkbar.

Literaturverzeichnis

Bargh, C./Bocock, J./Scott, P./Smith, D. (2000): University Leadership. The Role of the Chief Executive. Suffolk.

Ben-David, J./Zloczower, A. (1962): Universities and Academic Systems. In: Archives Européennes de Sociologie, Vol. 3/No. 1, pp. 45-84.

Bensimon, E. M. (1989): The Meaning of good presidential leadership: A frame analysis. In: Review of Higher Education, Vol. 12/No. 2, pp. 107-123.

Bensimon, E. M./Neumann, A. (1993): Redesigning collegiate leadership: Teams and teamwork in higher education. Baltimore.

Bensimon, E./Neumann, A./Birnbaum, R. (1989): Making Sense of Administrative Leadership. Washington.

Berbner, B. (2013): Die Halbstarken. In: Die Zeit Nr. 9, 21.02.2013, S. 71-72.

Berquist, William H. (1992): The Four Cultures of the Academy: Insights and Strategies for Improving Leadership in Collegiate Organizations. San Francisco.

Birnbaum, R. (1989a): How Colleges Work. San Francisco.

Birnbaum, R. (1989b): The Implicit Leadership Theories of College and University Presidents. In: The Review of Higher Education, Vol. 12/No. 2, pp. 125-136.

Birnbaum, R. (1992): How Academic Leadership Works. Understanding Success and Failure in the College Presidency. San Francisco.

Bolden, R./Gosling, J./O'Brien, A./Peters, K. (2012): Academic Leadership: Changing Conceptions, Identities and Experiences in UK Higher Education. Leadership Foundation for Higher Education. London.

Bolden, R./Petrov, G./Gosling, J. (2008a): Developing Collective Leadership in Higher Education: Final Report. Leadership Foundation for Higher Education. London.

Bolden, R./Petrov, G./Gosling, J. (2008b): Tensions in Higher Education Leadership: Towards a Multi-Level Model of Leadership Practice. In: Higher Education Quarterly, Vol. 62/No. 4, pp. 358-376.

Bolton, A. (1996): The leadership challenge in universities: The case of business schools. In: Higher Education, Vol. 31/No. 4, pp. 491-506.

Bryman, A. (2007a): Effective Leadership in Higher Education. Summary of Findings. Leadership Foundation for Higher Education. London.

Bryman, A. (2007b): Effective leadership in higher education: a literature review. In: Studies in Higher Education, Vol. 32/No. 6, pp. 693-710.

Chafee, E. (1989): Leadership in Higher Education: Variations on a Theme. In: The Review of Higher Education, Vol. 12/No. 2, pp. 167-175.

Fleming, Christopher J. (2010): Faculty Expectations for College Presidents. In: The Journal of Higher Education, Vol. 81/No. 3, pp. 251-283.

Goffee, R./Jones, G. (2007): Leading clever people. In: Harvard Business Review Vol. 85/No. 3, pp. 72-79.

Hüther, O./Krücken, G. (2012): Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungs-bedingungen als ‚vergessene' Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J (Hg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden, S. 27-39.

Kennie, Tom (2009): Academic Leadership: Dimensions, dysfunctions and dynamics. Ranmore Consulting Group.

Kezar, A. J./Carducci, R./Contreras-McGavin, M. (2006): Rethinking the "L"-Word in Higher Education. San Francisco.

Middlehurst, R. (1993): Leading Academics. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Middlehurst, R./Goreham, H./Woodfield, S. (2009): Why Research Leadership in Higher Education? Exploring Contributions from the UK's Leadership Foundation for Higher Education. In: Leadership, Vol. 5/No. 3, pp. 311-329.

Pearce, C. L. (2004): The Future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. In: Academy of Management Executive, Vol. 18/No. 1, pp. 47-57.

Ramsden, P. (1998): Learning to Lead in Higher Education. London.

Richmon, M. J./Allison, Derek J. (2003): Toward a Conceptual Framework for Leadership inquiry. In: Educational Management & Administration, Vol. 31/No.1, pp. 31-50.

Schmidt, B. (2009): Ein kleines bisschen mehr Führung und Management wäre schön! – Zur Rezeption des Managementhandelns deutscher Hochschulleitungen. In: Hochschulmanagement, Jg. 4/H. 1, S. 2-10.

Schmidt, M. (2012): Hochschulmanager des Jahres: Wilfried Müller – der Wunderheiler von der Weser. In: FTD vom 04.12.2012.

Smith, B. L./Hughey, A. W. (2012): Leadership in higher education – its evolution and potential. In: Industry & Higher Education, Vol. 20/No. 3, pp. 157-163.

Trow, M. (1981): Comparative Reflections on Leadership in Higher Education. In: Altbach, Ph. G./Berdahl, R. O. (eds.): Higher Education in American Society. Buffalo and New York, pp. 269-288.

Trow, M. (1993): Comparative perspectives on British and American higher education. In: Rothblatt, S./Wittrock, B. (eds.): The European and American University since 1800. Cambridge, pp. 280-299.

Wunderer, R. (2007): Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Perspektive. Köln.

■ **Ursula M. Müller,** Akademische Mitarbeiterin, Hochschule Aalen,
E-Mail: Ursula.Mueller@hs-aalen.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Anette Fomin & Maren Lay (Hg.):
Nachhaltige Personalentwickung für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden an Universitäten

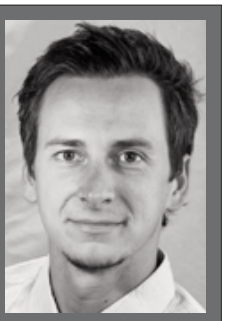
ISBN 3-937026-96-1, Bielefeld 2015, 181 Seiten, 26.80 Euro zzgl. Versand

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

Otto Petrovic & Philipp Babcicky

Entwicklung und Evaluierung einer soziotechnischen Lernumgebung für erfahrungsbasiertes Lernen in Form ethnografischer Feldarbeit

Otto Petrovic



Philipp Babcicky

The ongoing mediatisation of society requires new and innovative learning concepts in the field of higher education. These concepts need to be specifically tailored to the existing communicative behaviour of students. Based on this assumption, we develop and evaluate a socio-technical learning environment for experiential learning grounded in ethnographic fieldwork. The innovative aspect of this environment is that it is based on communicative habits that students are already using in their daily lives outside university. We propose a learning environment that "speaks the language of the students" and allows to collect and document experiences under real-world conditions. When comparing the proposed learning environment with traditional case study learning, we find that perceived efficiency, efficacy and satisfaction in terms of learning processes can be significantly improved.

In den letzten Jahren haben sich die kommunikativen Praktiken von Studierenden durch den Einzug innovativer Technologien und Medien in den Lebensalltag grundlegend gewandelt. Die dabei beobachtbaren Phänomene werden zu einem großen Teil der „Mediatisierung des kommunikativen Handelns" zugeschrieben (Krotz 2001). Wie andere gesellschaftliche Teilbereiche, kann auch der Hochschulbereich von dieser Entwicklung profitieren, indem sich die Gestaltung der Lehre verstärkt am tatsächlichen Kommunikationsalltag von Studierenden orientiert.
Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher die Frage, wie eine Lernumgebung gestaltet sein muss, um Lernprozesse unter Berücksichtigung veränderter Kommunikationsgewohnheiten zu optimieren. Der dabei verwendete Ansatz verknüpft erfahrungsorientiertes Lernen mit ethnografischer Feldforschung in einem soziotechnischen System, das Studierenden sowohl stationäres als auch mobiles Lernen unter Realbedingungen ermöglicht.

1. Herausforderungen und Konsequenzen für die Gestaltung von Lehr- und Lernsystemen

Der mediatisierte Alltag von Studierenden hat in den letzten Jahren zu einer Reihe von Herausforderungen und Konsequenzen für die zukünftige Gestaltung von Lehr- und Lernsystemen geführt. In diesem Zusammenhang kristallisieren sich fünf konkrete Schlüsselentwicklungen heraus.

1.1 Zunahme der Informationsmenge

Erstens sind Studierende mit einer Zunahme der Informationsmenge konfrontiert. Damit geht ein Bedeutungsverlust der reinen Übermittlung von Information gegenüber dem selbstgesteuerten Erwerb von Wissen und Kompetenzen einher. Eine Antwort darauf ist die verstärkte Aneignung von Fach- und Handlungskompetenzen durch handlungs- und wirklichkeitsorientierte Methoden (Klippert 1999). An die Stelle der reinen Informationsbeschaffung tritt das selbstständige Erarbeiten von Wissen im Rahmen von Realbegegnungen.
Darüber hinaus fällt es Studierenden bei der Informationsrecherche immer schwerer, die „Spreu vom Weizen zu trennen" (Linten 2009, S. 43). Die damit verbundene Datenredundanz erschwert es nicht nur die tatsächlich relevanten Informationen herauszufiltern, sondern führt auch zu dem Unbehagen, dass „Informationsfülle als Flut und Gefahr gedeutet wird" (Feuerstein 2008, S. 66). Die Tatsache, dass die jüngere Generation (14-29 Jahre) am stärksten unter der zunehmenden Menge digitaler Informationen leidet (BITKOM 2014), verdeutlicht die Bedeutung dieser Entwicklung für den Hochschulbereich.

1.2 Zunehmendes Bedürfnis nach Authentizität

Zweitens hat die Anzahl von Informationsquellen weiter zugenommen. Diese machen Wissen zwar sofort verfügbar, erschweren aber die Überprüfbarkeit der Authentizität und tatsächlichen Herkunft von Information. Während Suchmaschinen mittlerweile zur primären Informationsquelle bei Studierenden avanciert sind, halten die auf den ersten Blick relevant erscheinenden Suchergebnisse einer näheren Prüfung auf Authentizität nicht immer stand (Linten 2009, S. 46). Dadurch werden bei Studierenden Unsicherheiten ausgelöst, die ein wachsendes Bedürfnis nach Authentizität der Quellen und Lerninhalte hervorrufen. Dieser Entwicklung kann allerdings entgegengewirkt werden. Denn Lerninhalte werden insbesondere dann als authentisch angesehen, wenn diese von Studierenden als unmittelbar-real erfahren oder zumindest als lebensecht akzeptiert werden können, so dass das Erlernte auch in die außerschulische Lebenswelt übertragen werden kann (Bach/Timm 2013). Im Gegen-

satz zu rein rezeptiven Lernprozessen tragen Erfahrungen, die unter Realbedingungen stattfinden, dazu bei, das Authentizitätsgefühl des Gelernten zu verstärken.

1.3 Von passiver zu aktiver Nutzung

Drittens ist ein starker Trend von *lean back* zu partizipativen *lean forward* Medien beobachtbar. Im Gegensatz zu traditionellen Medien, die von einem vorwiegend rezeptiven Konsum geprägt sind, begründen sich interaktive Medien einerseits in der Erstellung (aktive Nutzung) und andererseits in dem Konsum (passive Nutzung) von Inhalten (Pagani et al. 2011, p. 443). Zur aktiven Nutzung zählt dabei nicht nur die Erstellung von Inhalten unterschiedlichster Art, wie etwa Beiträge, Kommentare, Fotos oder Videos, sondern auch interaktiv geprägte Tätigkeiten wie etwa die (virtuelle) Erweiterung des Freundes- und Bekanntenkreises, Nachrichtenaustausch oder Sprach- und Videokonversationen. Die Abkehr von reiner Informationsbedarfsdeckung ist vor allem bei Jugendlichen ausgeprägt, die sich nicht in der Rolle von passiven Konsumenten sehen, sondern verstärkt auch aktive Teilhabe fordern (Tapscott/Williams 2008, p. 52).
Die Forderung nach partizipativer Nutzung und aktiver Informationsproduktion spiegelt sich auch im Bildungsbereich wider, wo sich durch den Einsatz von E-Learning die Rolle der Lernenden immer stärker von passiven Rezipienten hin zu aktiven Informationssuchenden und Informationsproduzenten wandelt (Alur et al. 2002). Die aktive Rolle von Lernenden umfasst Lernabläufe, die auf Koproduktion von Inhalten basieren und als partizipativ-soziale Prozesse gestaltet sind (Lee/McLoughlin 2010). Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Entwicklung auch an Hochschulen zu einer wachsenden Nachfrage an Lehr- und Lernarrangements mit partizipativen Charakter führen wird.

1.4 Bedeutungsgewinn von Gleichgesinnten

Viertens zeichnet sich ein Bedeutungsverlust von traditionellen Autoritäten und ein Bedeutungsgewinn von Gleichgesinnten *(peers)* im Bereich der Informationsbeschaffung und -bewertung ab. Mit der Verbreitung von selbstorganisierten Lernarrangements unter Gleichgesinnten verliert außerdem die klassische Vorlesung und Rolle des Lehrenden als reinen Wissensvermittler an Bedeutung. Gerade der Vorstoß von E- und Mobile-Learning hat in den letzten Jahren zu einer Verlagerung der Wissensvermittlung und Qualifikation in die Eigenverantwortung der Lernenden geführt (Kuhlmann/Sauter 2008, S. 4). Die neue „Autonomie des Lernens" wendet sich ab von der klassischen Präsenzveranstaltung und ermöglicht Studierenden im Rahmen einer individuell gestalteten Inhaltserschließung ihr eigenes Lerntempo und ihre eigenen Lernstrategien einzusetzen (Handke/Schäfer 2012, S. 80). Selbstgesteuerte *peer*-basierende Lernprozesse erschweren allerdings auch die trennscharfe Abgrenzung zwischen Experten und Laien. Während aus der Sicht des Behaviorismus Lehrende die Funktion des faktenvermittelnden „Lehrers" übernehmen, gehen konnektivistische Ansätze davon aus, dass die Aufgabe von Lehrenden in der Bildung von Netzwerken und dem Verknüpfen von Lernenden besteht. Lehrende nehmen dabei in erster Linie eine „Mentor"-Rolle ein (Baumgartner/Kalz 2004, S. 13). Die veränderte Rollenlandschaft und neu entstehende Lernprozesse, die über Netzwerke organisiert werden, werfen damit die Frage auf, wie die damit verbundenen didaktischen Potentiale für die Hochschullehre genutzt werden können.

1.5 Mediatisierung des kommunikativen Handelns

Schließlich haben sich durch die zunehmende Mediatisierung der Alltagswelt auch die Ansprüche und Auffassungen verändert, welche Medien als „normale" Kommunikationsmedien wahrgenommen werden (Krotz 2001; Donges 2009; Meyen 2009). In einer mediatisierten Gesellschaft werden technische Kommunikationsmedien zum fixen Bestandteil des Alltags und „genauso selbstverständlich, wie die ‚natürlichen' Kommunikationsmedien genutzt" (Trültzsch et al. 2013, S. 7). Da medialer Wandel immer auch einen kulturellen nach sich zieht, und dieser vor allem in veränderten Verhaltensweisen und veränderter Mediennutzung Jugendlicher deutlich wird (Hepp 2011), ist diese Entwicklung für das Hochschulwesen von besonderer Bedeutung. Der Einzug neuer Medien in den Bildungsbereich ist in vielen Fällen mit einer Substituierung, Neugestaltung oder Ergänzung von bestehenden Lehr- und Lernmethoden verbunden.
Die fünf skizzierten Konsequenzen führen gemeinsam mit aktuellen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft, wie etwa Globalisierung, E-Commerce oder Web 2.0, zu einem verstärkten Bedarf innovativer Lernkonzepte (Kuhlmann/Sauter 2008, S. 4). Es werden vermehrt Konzepte nachgefragt, die das Lernen durch Praxis ermöglichen und systematisch in Lernprozesse integriert werden können. Ansätze, die im Sinne des *blended learning* digitale und analoge Methoden wie E-Learning, Lernen in Tandems, Elemente des Web 2.0, Lernblogs oder Wikis kombinieren und an den veränderten Kommunikationsbedürfnissen ausgerichtet sind, gewinnen zunehmend an Bedeutung in der Hochschullehre.

2. Entwicklung einer soziotechnischen Lernumgebung für erfahrungsorientiertes Lernen in Form ethnografischer Feldarbeit

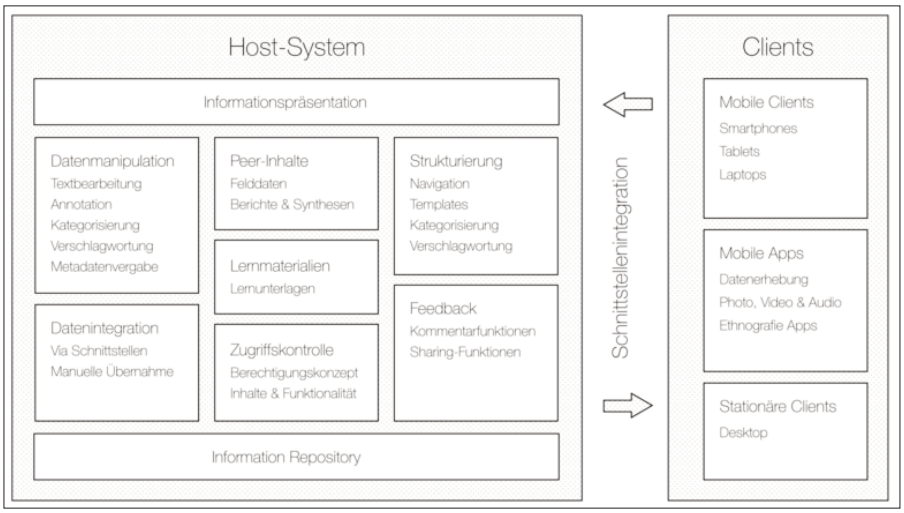
Die Entwicklung der soziotechnischen Lernumgebung orientiert sich an pädagogischen, designbezogenen und technischen Merkmalen (Ge et al. 2013). Dabei beziehen sich die pädagogischen Merkmale auf ausgewählte lerntheoretische Konzepte, die der Lernumgebung zugrunde gelegt werden. Die davon abgeleiteten designbezogenen Merkmale umfassen spezifisch operationalisierte Lehr- und Lernstrategien, Lernformen, Lernaktivitäten und Lernabfolgen. Die technischen Merkmale beziehen sich auf informations- und kommunikationstechnologische Komponenten, wie etwa die Systemarchitektur und die Ausgestaltung der mobilen und nichtmobilen Benutzeroberflächen.

2.1 Pädagogische Merkmale der soziotechnischen Lernumgebung

Die pädagogischen Merkmale basieren vorwiegend auf einer konstruktivistisch-konnektivistischen Lehr-/Lernauffassung. In der Lernumgebung werden Lernende

daher nicht als isolierte, sondern als vernetzte Individuen betrachtet (Siemens 2005). Außerdem soll die Produktion von „trägem Wissen" (Gruber et al. 2000, S. 140) vermieden und dem sogenannten „Eunuchenproblem" entgegengewirkt werden: „Sie wissen zwar wie es geht, aber sie können es nicht tun" (Wahl 2006). Um praktisch anwendbares Wissen zu fördern, bildet der Ansatz des erfahrungsorientierten Lernens den didaktischen Kern der Lernumgebung. Studierende sollen anhand von Erfahrungen unter Realbedingungen Problemlösungskompetenzen entwickeln, die sie anschließend effektiv in Alltagssituationen übertragen können (Ge et al. 2013, p. 335). Die Lernumgebung muss also Funktionen und Möglichkeiten zur Verfügung stellen, mit denen Studierende Erfahrungen und Beobachtungen außerhalb des Seminarraums sammeln können.

Abb. 1: Systemarchitektur der Lernumgebung für erfahrungsorientiertes Lernen



2.2 Designbezogene Merkmale der soziotechnischen Lernumgebung

Im Mittelpunkt der designbezogenen Merkmale der Lernumgebung stehen die konkreten Methoden für das Sammeln von Erfahrungen und Beobachtungen „im Feld". Um Studierenden realitätsnahe, authentische Erfahrungen zu ermöglichen, setzt die Lernumgebung daher unterschiedliche Methoden der ethnografischen Feldarbeit ein (z.B. teilnehmende Beobachtung, Feldprotokolle, foto- und videografische Dokumentation). Im Gegensatz zu klassischen fallstudienbasierten Methoden können Studierende anhand ethnografischer Methoden soziales Handeln *in vivo* erfassen und dokumentieren. Darüber hinaus wird durch die Möglichkeit, das Verhalten von Dritten zu beobachten, das Modelllernen gefördert. In die designbezogenen Merkmale der Lernumgebung fließen außerdem die Prinzipien des *cooperative learning* ein. Durch selbstangeleitete Zusammenarbeit von Lernenden desselben Status *(peers)* soll die Wissens- und Kompetenzaneignung von Studierenden gezielt gefördert werden (Anderson et al. 1996; Johnson/Johnson 1989).

2.3 Technische Merkmale der soziotechnischen Lernumgebung

Bei der technischen Ausgestaltung der Lernumgebung wird darauf geachtet, dass Studierende direkt im Feld Erfahrungen sammeln und diese systematisch dokumentieren können. Abbildung 1 veranschaulicht die dafür spezifizierten Systemkomponenten und Funktionalitäten der Lernumgebung. Bei der systemtechnischen Entwicklung werden neben den pädagogischen und design-bezogenen Kriterien, die in E-Learning Kontexten üblichen Systemanforderungen berücksichtigt (Filho/Barbosa 2013). Im Folgenden werden die einzelnen Systemkomponenten und Funktionalitäten beschrieben:

Host-System: Die technische Implementierung der Lernumgebung orientiert sich an der im E-Learning Bereich gängigen Client-Server Architektur, wobei nachfragende Software-Prozesse (Clients) mit entfernten Software-Prozessen (Server) über Netzwerke kommunizieren (Handke/Schäfer 2012, S. 274). Das technische Herzstück bildet ein Host-System, das alle für den Betrieb der Plattform benötigten Funktionen und Daten zur Verfügung stellt und einen großen Teil der Anwendungslogik beinhaltet. Der Zugriff von Studierenden auf das Host-System erfolgt je nach Schnittstellenverfügbarkeit über stationäre und/oder mobile Clients.

Information Repository: Im Information Repository werden sämtliche für die Lernumgebung benötigten Daten strukturiert abgelegt. Dazu zählen kursrelevante Materialien, Feldnotizen, Ergebnisse, Präsentationen und Lehrmaterialien.

Datenintegration: Die Datenintegration stellt sicher, dass alle Daten, die von Studierenden im Feld gesammelt werden, direkt über Schnittstellenanbindungen oder manuell in das Host-System übertragen werden können.

Datenmanipulation: Sämtliche Inhalte sollen von Studierenden auch nach der Datensammlung im Feld bearbeitet und reorganisiert werden können. Eine repräsentative Aufbereitung von gesammelten Feld- und Lernmaterialien setzt neben Formatierungs- und Layout-Funktionalitäten auch Bildbearbeitungs- und Annotationsfunktionen voraus. Für die Strukturierung von Texten und Medien sind Funktionalitäten wie Kategorisierung, Verschlagwortung und Metadatenvergabe implementiert.

Zugriffskontrolle: Die gemeinsame Nutzung der Lernumgebung setzt eine flexible Vergabe von Zugriffsrechten voraus, mit der Funktionalitäten und Manipulationsrechte auf Benutzerebene gezielt gesteuert werden können. Dadurch kann beispielsweise verhindert werden, dass Inhalte, die von Studierenden erstellt wurden, unbeabsichtigt von anderen Studierenden gelöscht werden.

Feedback: Wie in klassischen Präsenzlernformen sollen auch in der Lernumgebung gruppendynamische Prozesse möglich sein. Kommentarfunktionen erlauben es einerseits, dass Lehrende mit Studierenden in Interaktion treten und andererseits, dass ein Austausch zwischen den Studierenden über die dokumentierten Erfahrungen

und Beobachtungen im Feld stattfinden kann. Der zunehmende Sharing-Charakter im Rahmen der Nutzung digitaler Medien wird ebenso durch entsprechende Funktionalitäten berücksichtigt und ermöglicht das Teilen von Feldmaterial direkt aus dem aktuellen Kontext.
Lernmaterialien: Sämtliche für den Lernprozess benötigten Inhalte sind für Studierende direkt in der Lernumgebung in einer strukturierten Form zugänglich.
Peer-Inhalte: Die im Lernzyklus des erfahrungsorientierten Lernens kognitiven Teilprozesse „Beobachtung und Reflexion" und die „Bildung abstrakter Begriffe" (Kolb 1984) werden in der Lernumgebung in Form von Berichten, Analysen und Synthesen abgebildet.
Strukturierung: Neben den zur Verfügung gestellten Lernmaterialien lassen sich auch die von Studierenden erstellten Inhalte je nach Anforderung (z.B. thematisch oder nach Lerngruppeneinteilung) gliedern und in der Navigation entsprechend abbilden. Die Strukturierung wird dabei durch Templates, Kategorisierung und Verschlagwortung von Inhalten realisiert.
Informationsrepräsentation: Die Ausgestaltung der interaktiven Elemente der Lernumgebung orientiert sich konsequent an den gängigen User Experience Kriterien (Garret 2010). Die dadurch ermöglichte intuitive und verständliche Bedienung fördert nicht nur die Akzeptanz und Motivation, sondern auch den Lernerfolg der Studierenden.
Mobile Endgeräte: Erfahrungsorientiertes Lernen, das direkt im Feld unter Realbedingungen stattfindet, profitiert von der nahtlosen Integration mobiler Endgeräte in das Host-System. Dadurch können über die Lernumgebung Inhalte unterschiedlichster Art (Feldnotizen, Protokolle, Fotos, Videos, Audioaufzeichnungen) direkt aus dem Feld in das Host-System übertragen werden.
Mobile Apps: Für das effiziente Sammeln von Beobachtungen werden in der Lernumgebung neben mobilen ethnografischen Anwendungen auch native Notiz- und Aufzeichnungsfunktionen genutzt.
Stationäre Endgeräte: Die Interaktion mit der Lernumgebung über stationäre Endgeräte ermöglicht die nachträgliche Bearbeitung von Feldaufzeichnungen und die Aufbereitung der Lernergebnisse.

3. Pilotierung der Lernumgebung

Das soziotechnische System für erfahrungsorientiertes Lernen in Form ethnografischer Feldarbeit wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung am Zentrum für Digitale Kommunikation an der Karl-Franzens-Universität Graz im Wintersemester 2013/ 2014 pilotiert und anschließend evaluiert.

3.1 Didaktische Vorgehensweise

Im inhaltlichen Vordergrund der Lehrveranstaltung stand das Erkennen von Stärken und Schwächen innovativer Zustellmethoden von Paketen durch Logistikdienstleister im Vergleich zur traditionellen Hauszustellung. Die Einteilung der Studierenden erfolgte in fünf Gruppen zu je fünf Personen, wobei sich jede Gruppe mit einer spezifischen Paketzustellform (z.B. Selbstabholung, Paketautomat) beschäftigte. Nach einer fachlichen Einführung in das Thema Paketzustellung wurden die Studierenden mit der Lernumgebung und den Grundlagen ethnografischer Feldforschung vertraut gemacht. Anschließend wurden von den Studierenden mittels mobiler ethnografischer Methoden Erfahrungen gesammelt, die in der Lernumgebung allen Seminarteilnehmer/innen zur Verfügung gestellt wurden. Die gesammelten Daten wurden von den Studierenden gemeinsam in der Lernumgebung zu konkreten Erkenntnissen verdichtet und am Ende des Seminars in einer Abschlussveranstaltung präsentiert.

3.2 Die Rolle der soziotechnischen Lernumgebung

Die soziotechnische Lernumgebung unterstützte und begleitete die Konfrontation der Studierenden mit den fünf Zustellmethoden unter Realbedingungen. Anhand der damit generierten Erlebnisse, Erfahrungen und Beobachtungen konnten spezifische Stärken und Schwächen der jeweiligen Zustellmethode identifiziert werden. Die Studierenden nutzten mobile Endgeräte, um die mittels mobiler ethnografischer Methoden aufgezeichneten Daten (Feldnotizen, Foto-, Video- und Audiomaterial) direkt über die Lernumgebung bereitzustellen. Abbildung 2 veranschaulicht die Aufzeichnung einer solchen Situation unter Realbedingungen und den anschließenden, direkten Transfer der Erkenntnisse über die Schnittstellenintegration in das Host-System der Lernumgebung.

3.3 Umsetzung und Anwendung der Kernfunktionalitäten

Für das Host-System der Lernumgebung wurden zur Implementierung der in Abbildung 1 dargestellten Funktionalitäten (Datenmanipulation, Datenintegration, Peer-Inhalte, Lernmaterialien, Zugriffskontrolle, Strukturierung, Feedback, Information Repository, Informationspräsentation) spezifische Backend- und Frontendkomponenten entwickelt. Das gesamte Lern- und Informationsmaterial wurde den Studierenden direkt in der Lernumgebung

Abb. 2: Interaktion zwischen Mobile Client und Host-System

unter einem eindeutigen Link bereitgestellt. Um die Navigation innerhalb der Lernumgebung so intuitiv wie möglich zu gestalten, hat sich die Gliederung der Lerninhalte an der Gruppeneinteilung orientiert. Für das Einfügen von ethnografischen Inhalten seitens der Studierenden wurden auswählbare Vorlagen zur Verfügung gestellt, um zu gewährleisten, dass neue Inhalte einer stets wiederkehrenden und kohärenten Struktur entsprechen. Auf diese Weise konnten alle Inhalte entsprechend der fünf Zustellmethoden organisiert werden.

Die direkte Integration mobiler ethnografischer Anwendungen bildete eine der Kernfunktionalitäten der Lernumgebung. Der Einsatz spezifischer ethnografischer Apps, wie beispielsweise EthOS, Tinydesk oder Be-There ermöglichte den Studierenden nicht nur ein schnelles und unkompliziertes Aufzeichnen von Erfahrungen, sondern auch den direkten Transfer sämtlicher Aufzeichnungen in das Host-System. Der Einsatz dieser Anwendungen in der Lernumgebung war darauf ausgelegt, die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit der Studierenden und damit auch die „Autonomie des Lernens" zu fördern. Studierende konnten dadurch ihre Erfahrungen mit der Paketzustellung an Orten und zu Zeiten aufzeichnen, die sie für am geeignetsten hielten.

Einer der wesentlichsten Vorteile der Lernumgebung zeigte sich darin, dass Studierende anhand ethnografischer Feldarbeit realitätsnahe, authentische Erfahrungen mit Zustellmethoden unter Realbedingungen sammeln konnten. Der Ansatz des *situated learning* geht davon aus, dass Studierende, die unter Realbedingungen agieren, zu einer höheren Lernleistung fähig sind (Greeno/Smith/Moore 1993). Unter dieser Annahme kann davon ausgegangen werden, dass sich der erfahrungsorientierte Ansatz in Form ethnografischer Feldarbeit positiv auf die Lernleistung der Studierenden ausgewirkt hat.

Im Gegensatz zu Fallstudien, die auf die Nachahmung der Realität beschränkt sind, wurden in der ethnografischen Feldarbeit Problemstellungen nicht nur theoretisch durchdacht, sondern tatsächlich erlebt und einer Lösung zugeführt. Diese handlungs- und tätigkeitsorientierte Vorgehensweise führte zu selbst erlebten Erfahrungen mit den dazugehörigen Konsequenzen und Interdependenzen, wie sie für Studierende nur in der Realität und außerhalb des Seminarraums erfahrbar sind. Anhand der kontextbezogenen Erfahrungen mit Zustellmethoden konnten Studierende Problemlösungskompetenzen entwickeln, die anschließend effektiv in Alltagssituationen übertragen werden können (Ge et al. 2013, p. 335). Ein positiver Nebeneffekt des Umgangs mit fremden Personen und Einrichtungen ist zudem der Abbau von Hemmungen und die Stärkung sozialer Kompetenzen der Studierenden.

Die Lernumgebung stellte den Studierenden auch eine Reihe an Funktionen für das effiziente Teilen von Wissen, Ideen und Erfahrungen bereit. Die angefertigten Feldnotizen, Foto-, Video- und Audioaufzeichnungen konnten unmittelbar im Feld kategorisiert, verschlagwortet und anschließend in der Lernumgebung strukturiert aufbereitet werden. Unterschiedliche Sharing- und Kommentarfunktionen förderten dabei die Zusammenarbeit der Studierenden über die gesamte Lernumgebung hinweg. Stärken und Schwächen der jeweiligen Zustellmethode konnten so direkt in der Lernumgebung gemeinsam identifiziert werden. Die konsequente Ausrichtung an den Prinzipien des *peer learning* deutet darauf hin, dass neben Fachwissen auch Kommunikationsfähigkeit, kritisches Denken und Selbstvertrauen der Studierenden gefördert werden konnten (Stone et al. 2013).

Innerhalb der Lernumgebung folgte der Lernablauf nach der von Kolb (1984) beschriebenen Theorie des zyklischen Lernprozesses, der sich in die vier Phasen *konkrete Erfahrung* („do"), *Beobachtung und Reflexion* („observe"), *Bildung abstrakter Begriffe* („think") und *aktives Experimentieren* („plan") gliedert. Für das erfolgreiche Durchlaufen des Lernzyklus war dabei nicht ausschlaggebend, mit welcher Phase begonnen wurde, sondern dass alle Schritte in der vorgegebenen Reihenfolge durchlaufen wurden. Im Rahmen der Lehrveranstaltung haben Studierende nicht nur selbst Erfahrungen mit innovativen Zustellmethoden gesammelt, sondern auch Dritte bei der Anwendung beobachtet und die gesammelten Daten im Rahmen von Reflexionsprozessen von der konkreten Erfahrung abstrahiert.

Der Einsatz von mobilen Endgeräten und ethnografischen Anwendungen unterstützte die Studierenden vor allem in den beiden Phasen *konkrete Erfahrung* und *Beobachtung und Reflexion*. Aktivitäten, die sich auf die Phase *Bildung abstrakter Begriffe* beziehen, wurden zum größten Teil durch kollaborative Lernprozesse innerhalb des Host-Systems abgebildet. Die Phase des *aktiven Experimentierens* lässt sich weniger eindeutig zuordnen, da die Planungsprozesse im Host-System und das eigentliche Experimentieren direkt im Feld stattgefunden haben. Im Zentrum standen dabei stets das persönliche Erlebnis der Studierenden mit innovativen Zustellmethoden und die daraus abgeleiteten Stärken und Schwächen.

3.4 Beurteilung der Lernergebnisse im Rahmen der Lernumgebung

Die „Sichtbarkeit" von Studierenden, ihre Partizipation und Kollaboration innerhalb der Lernumgebung war ebenso ein Beurteilungskriterium, wie die Qualität und Quantität des erstellten Feldmaterials. Hinsichtlich der quantitativen Kriterien konnten unter anderem Zugriffs- und Nutzungszahlen für die Beurteilung herangezogen werden. Ein weiteres Beurteilungskriterium bildeten die Zwischenberichte und die abschließende Endpräsentation der Studierenden über die aus den ethnografischen Analysen gewonnenen Eindrücke über Stärken und Schwächen innovativer Zustellmethoden.

4. Evaluierung der Lernumgebung

In der an die Pilotierung angeschlossenen Evaluierung wurden die Auswirkungen der soziotechnischen Lernumgebung auf Lernprozesse und Lernzufriedenheit überprüft. Nach Abschluss der Lehrveranstaltung erhielten alle 25 Studierenden einen Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen. Insgesamt konnte eine Rücklaufquote von 72% erreicht werden.

Die Stichprobe hat gezeigt, dass die Studierenden bereits vor Durchführung der Lehrveranstaltung über umfangreiche Erfahrung mit Online- und sozialen Medien verfügten. Über 89% steigen mehrmals am Tag über ihr

Mobiltelefon in das Internet ein und etwa 83% nutzen mehrmals täglich soziale Online-Netzwerke wie Facebook oder Twitter.

Im Rahmen der Evaluierung wurden die fünf Konstrukte *Aktivierung, Emotion, Zufriedenheit mit dem Lernprozess, subjektiver Lernerfolg* und *Zufriedenheit mit der Lernumgebung* gemessen und analysiert. Bei allen Fragen wurde von einem Vergleich der eingesetzten Lernumgebung mit fallstudienbasiertem Lernen ausgegangen, mit dem die Studierenden umfassende Erfahrungswerte aufweisen.

Tabelle 1 stellt die verwendeten Konstrukte, Items, Gütekriterien und Ergebnisse dar. Als Gütekriterium für die interne Skalenkonsistenz wurde Cronbach's Alpha (α) herangezogen. Mit zwei Ausnahmen (Interesse und subjektiver Lernerfolg) liegen alle α-Werte deutlich über dem notwendigen Mindestwert (α > 0,7) und weisen somit auf eine valide Skalenkonstruktion hin (Santos 1999).

Tab. 1: Übersicht der verwendeten Konstrukte, Items, Gütekriterien und Ergebnisse

Konstrukt	Item	Wertebereich	α*	μ**	Messskala
Aktivierung	Energetische Aktivierung	1 (sehr stark) – 3 (gar nicht)	0,84	1,7	Activation-Deactivation-Check-List (AD-ACLS) Imhof (1998)
Emotion	Interesse Überraschung	1 (sehr stark) – 5 (gar nicht)	0,58 0,95	2,0 2,5	Differentielle Affekt Skala (DAS) Merten und Krause (1993)
Zufriedenheit mit dem Lernprozess	Freiraum Eigenes Urteilsvermögen Reflexionsmöglichkeit Eigeninitiative Involviert-sein	1 (trifft zu) – 5 (trifft nicht zu)	0,74	1,7 1,7 1,6 1,4 1,6	Hoover und Whitehead (1979)
Subjektiver Lernerfolg	Zusammenhänge Praktische Anwendung Fachwissen Neues Wissen Medienkompetenz	1 (trifft zu) – 5 (trifft nicht zu)	0,55	2,1 2,1 2,4 2,2 1,7	Likert (1932)
Zufriedenheit mit der Lernumgebung	Sharing Möglichkeiten Ortsunabhängigkeit Nachvollziehbarkeit Nützlichkeit Übertragbarkeit	1 (trifft zu) – 5 (trifft nicht zu)	0,78	1,4 1,7 1,4 1,4 1,4	Likert (1932)

** α = Cronbach's Alpha*
*** μ = Mittelwert*

Verglichen mit fallstudienbasiertem Lernen fällt bei dem Einsatz der Lernumgebung der Aktivierungsgrad mit einem Mittelwert von 1,7 äußerst hoch aus. Eine hohe energetische Aktivierung wird generell als Voraussetzung für affektive und kognitive Prozesse gesehen und verstärkt die Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung (Petrovic et al. 2008; Kittl et al. 2009). Außerdem ist die energetische Aktivierung die Grundlage für hohe Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit (Kroeber-Riel/Weinberg 2003). Der Einsatz der Lernumgebung weist somit eine positive Auswirkung auf Lernleistung und Lerneffizienz der Studierenden hin.

Ebenso konnte festgestellt werden, dass die Lernumgebung bei Studierenden stärkere positive Emotionen auslöst als dies in fallstudienbasierten Lehrveranstaltungen der Fall ist. Das Vorhandensein von positiven Emotionen bei der Nutzung der Lernumgebung zeigt sich in den hohen Messwerten für die Items Interesse (μ=2,0) und Überraschung (μ=2,5). Die starke Ausprägung von positiven Emotionen ist nicht nur ausschlaggebend für eine positive Einstellung gegenüber Lerninhalten, sondern auch dafür, dass die gewonnenen Erlebnisse und Erfahrungen länger im Gedächtnis erhalten bleiben (Petrovic et al. 2008; Kittl et al. 2009). Verglichen mit Fallstudienmethoden weist dieses Ergebnis auf eine längere Speicherung des Erlernten im Langzeitgedächtnis hin.

Auch in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Lernprozess wurde die Lernumgebung durchgehend positiv beurteilt. Die Studierenden schätzten dabei den Freiraum, Dinge selbst zu entdecken (μ=1,7), den Einsatz eigenständigen Urteilsvermögens (μ=1,7), die Reflexionsmöglichkeit von Beobachtungen (μ=1,6), die Forderung nach Eigeninitiative (μ=1,4) und das Gefühl, aktiv involviert zu sein (μ=1,6). Die hohen Werte zeigen, dass die Lernumgebung in der Lage ist, den erfahrungsorientierten Lernzyklus nach Kolb (1984) auch tatsächlich abzubilden. Dies konnte erreicht werden, indem neben den konkreten Erfahrungen auch Platz für Reflexions- und Abstraktionsprozesse geschaffen wurde.

Hinsichtlich des subjektiven Lernerfolgs wurden ebenso positive Ergebnisse erzielt. Dazu zählt die erworbene Fähigkeit, Zusammenhänge besser zu verstehen (μ=2,1) und die Erkenntnis, in welchen praktischen Situationen das neu erworbene Wissen eingesetzt werden kann (μ=2,1). Hier wirkt die Lernumgebung gezielt der Produktion von „trägem Wissen" (Gruber et al. 2000, S. 140) und dem „Eunuchenproblem" entgegen (Wahl 2006). Die Lernumgebung unterstützt Studierende dabei, Problemlösungskompetenzen zu entwickeln, die sie anschließend effektiv in Alltagssituationen übertragen können. Außerdem gaben die Studierenden an, dass sie ihr Fachwissen erweitert (μ=2,4), viel Neues gelernt (μ=2,2) und vor allem ihre Medienkompetenzen (1,7) ausgebaut haben. Neben dem inhaltlichen Faktenwissen konnte durch die Lernumgebung also auch die Medienkompetenz der Studierenden gefördert werden.

Die allgemeine Zufriedenheit mit der Lernumgebung wurde ebenso positiv bewertet. Dabei wurde von Studierenden die Möglichkeit geschätzt, Erkenntnisse mit Kolleg/innen teilen (μ=1,4) und jederzeit und ortsunabhängig auf Inhalte zugreifen zu können (1,7). Dieses Ergebnis zeigt, dass die Lernumgebung dem aktuellen Trend des *peer learning* nachkommt und autonomes Lernen unterstützt. Dadurch, dass Inhalte zeit- und ortsunabhängig abrufbar waren, konnten Studierende ihr eigenes Lerntempo bestimmen und Prozesse der Inhaltserschließung individuell gestalten.

Von den Studierenden wurde die Lernumgebung außerdem nicht nur als einfach und nachvollziehbar (μ=1,4), sondern auch als nützliche Methode im Rahmen des Seminars empfunden (μ=1,4). Die an die Lernumgebung

gestellten Anforderungen in Bezug auf einfache Nutzbarkeit und gute User Experience wurden damit ebenso erfüllt (Platzer/Petrovic 2011, S. 14). Ferner waren 89% der Meinung, dass die Lernumgebung auch in anderen Seminaren eingesetzt werden soll (μ=1,4).

5. Zusammenfassung und Fazit

Das veränderte Kommunikationsverhalten von Studierenden und die damit verbundenen Konsequenzen für die Hochschullehre erfordern Lehr- und Lernarrangements, die diesen Veränderungen gerecht werden. Das zunehmende Bedürfnis nach Authentizität und Partizipation, der Bedeutungsgewinn von Gleichgesinnten *(peers)*, die Zunahme der Informationsmenge und die Mediatisierung des kommunikativen Handelns müssen dabei besonders berücksichtigt werden. Bei der Entwicklung von innovativen Lernumgebungen ist daher auf einer konsequenten Ausrichtung an der Alltagskommunikation und den realen Kommunikationsbedürfnissen von Studierenden zu achten.

Die Anwendung des soziotechnischen Systems für erfahrungsorientiertes Lernen veranschaulicht, dass Lernprozesse effektiver und effizienter gestaltet werden können, wenn sich diese an den veränderten Kommunikationsbedürfnissen von Studierenden orientieren. Außerdem zeigen die Pilotierung der Lernumgebung im Rahmen eines Masterseminars und die angeschlossene Evaluierung, dass Studierende die Lernumgebung und den subjektiven Lernerfolg deutlich positiv bewerten. Darüber hinaus weist die hohe energetische Aktivierung auf eine gesteigerte Lernleistung und Lerneffizienz hin.

Der pädagogisch und technisch offen gestaltete Charakter der Lernumgebung stellt eine Übertragbarkeit des entwickelten Lehr-/Lernkonzepts sicher. Neben der Aneignung von Fachwissen unter Realbedingungen fördert der kollaborative Charakter der Lernumgebung über den Ansatz des *peer learning* soziale Kompetenzen und selbstorganisierte autonome Lernprozesse, die für sämtliche Disziplinen in der Hochschullehre von Bedeutung sind.

Literaturverzeichnis

Alur, P./Fatima, K./Joseph, R. (2002): Medical Teaching Websites: Do They Reflect the Learning Paradigm? In: Med Teach, Vol. 24/No. 4, pp. 422-424.

Anderson, J. R./Reder, L. M./Simon, H. A. (1996): Situated Learning and Education. In: Educational Researcher, Vol. 25/No. 4, pp. 5-11.

Bach, G./Timm, J.-P. (2013): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, G./Timm, J.-P. (Hg.): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen und Basel, S. 1-21.

Baumgartner, P./Kalz, M. (2004): Content Management Systeme aus bildungstechnologischer Sicht. In: Baumgartner, P./Häfele, H./Maier-Häfele, K. (Hg.): Content Management Systeme in e-Education: Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten. Innsbruck, S. 14-66.

BITKOM (2014): Keine Angst vor der Informationsflut aus dem Netz. Berlin.

Donges, P. (2008): Medialisierung politischer Organisationen. Parteien in der Mediengesellschaft. Wiesbaden.

Duarte Filho, N.F./Barbosa, E.F. (2013): A Requirements Catalog for Mobile Learning Environments. In: Proceedings of the 28th Annual ACM Symposium on Applied Computing. Coimbra, Portugal, pp. 1266-1271.

Feuerstein, R. (2008): Strukturmerkmale des Lernens computerinteressierter und begabter Schüler. Wiesbaden.

Garrett, J. J. (2010): The Elements of User Experience: User-Centered Design for the Web and Beyond. Berkeley.

Ge, X./Huang, D./Zhang, H./Bowers, B. (2013): Three-Dimension Design for Mobile Learning: Pedagogical, Design, and Technological Considerations and Implications. In: Berge, L./Muilenburg, L. Y. (eds.): Handbook of Mobile Education. New York and Oxon, pp. 329-345.

Greeno, J. G./Moore, J. L./Smith, D. R. (1993): Transfer of Situated Learning. In: Detterman, D. K./Sternberg, R. J. (eds.): Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction. Norwood, pp. 99-167.

Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen, S. 140-153.

Handke, J./Schäfer, A. M. (2012): E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre: Eine Anleitung. München.

Hepp, A. (2011): Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. Wiesbaden.

Hoover, J. D./Whitehead, C. J. (1979): An Experimental Evaluation of Cognitive-Experiential Learning Methodology in the Basic Management Course. In: Journal of Experiential Learning and Simulation, Vol. 1, pp. 119-125.

Imhof, M. (1998): Erprobung der deutschen Version der Adjektiv-Checkliste nach Thayer (1989) zur Erfassung der aktuellen Aktiviertheit. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, Jg. 19/H. 3, S. 179-186.

Johnson, D. W./Johnson, R. T. (1989): Cooperation and Competition: Theory and Research. Edina.

Kittl, C./Edegger, F./Petrovic, O. (2009): Learning by Pervasive Gaming – An Empirical Study. In: Ruy, H./Parsons, D. (eds.): Innovative Mobile Learning Techniques and Technologies. New York.

Klippert, H. (1991): Handlungsorientiertes Lehren und Lernen in der Schule. In: arbeiten und lernen/Wirtschaft, H. 4, S. 7-16.

Kolb, D. A. (1984): Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs.

Kroeber-Riel, W./Weinberg, P. (2003): Konsumentenverhalten. 8. Auflage. München.

Krotz, F. (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Wie sich Alltag und soziale Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien wandeln. Wiesbaden.

Kuhlmann, A. M./Sauter, W. (2008): Innovative Lernsysteme: Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software. Berlin.

Lee, M. J. W./McLoughlin, C. (2010): Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching. Hershey.

Likert, R. (1932): A Technique for the Measurement of Attitudes. New York.

Linten, M. (2009): Auf dem Weg zur Informationskompetenz: Portale und Datenbanken als Gegenpart zu Google & Co. Bildungsforschung.

Meyen, M. (2009): Medialisierung. In: Medien & Kommunikationswissenschaft, Jg. 57/H. 2, S. 23-38.

Merten, J./Krause, R. (1993): D A S (Differentielle Affekt Skala). Arbeiten der Fachrichtung Psychologie. Saarbrücken.

Pagani, M./Hofacker, C. F./Goldsmith, R. E. (2011): The Influence of Personality on Active and Passive Use of Social Networking Sites. In: Psychology & Marketing, Vol. 28/No. 5, pp. 441-456.

Petrovic, O./Edegger, F./Kittl, C./Edegger B. (2008): Entwicklung und Evaluierung einer Interaktionsplattform für massentaugliche Pervasive Games. In: Wirtschaftsinformatik, Jg. 50/H. 4, S. 282-291.

Petrovic, O. (2009): mGBL: Project Introduction. In: Petrovic, O./Brand, A. (eds.): Serious Games on the Move. Vienna, pp. XI-XX.

Platzer, E./Petrovic, O. (2011): A Learning Environment for Developers of Mobile Apps. In: 2011 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). Amman, pp. 14-19.

Santos, J. R. A. (1999): Cronbach's Alpha: A Tool for Assessing the Reliability of Scales. Journal of Extension, Vol. 37/No. 2, pp. 1-5.

Siemens, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 2/No. 1, pp. 3-10.

Stone, R./Cooper, S./Cant, R. (2013): The Value of Peer Learning in Undergraduate Nursing Education: A Systematic Review. In: International Scholarly Research Notices, Vol. 2013, pp. 1-10.

Tapscott, D./Williams, A. D. (2008): Wikinomics, How Mass Collaboration Changes Everything. New York.

Trültzsch, S./Wijnen, C. W./Ortner, C. (2013): Medienwelten im Wandel: Eine Einleitung. In: Wiljnen, C. W./Trültzsch, S./Ortner, C. (Hg.): Medienwelten im Wandel: Kommunikationswissenschaftliche Positionen, Perspektiven und Konsequenzen. Wiesbaden, S. 7-17.

Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten – Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn.

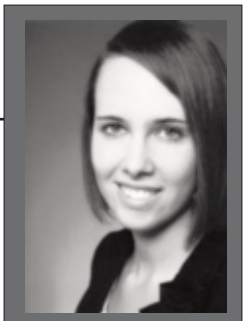
■ **Dr. Otto Petrovic,** Professor am Institut für Informationswissenschaft und Wirtschaftsinformatik, Karl-Franzens-Universität Graz,
E-Mail: otto.petrovic@uni-graz.at

■ **Philipp Babcicky,** M.A., M.Sc., Karl-Franzens-Universität Graz,
E-Mail: philipp.babcicky@uni-graz.at

Ulrike Bruhn, Vanessa Gieseler*, Michael Mach & Tilo Freitag*

Qualitätssicherung und -entwicklung bei der Anerkennung von extern erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen – Eine empirische Studie

Ulrike Bruhn


Vanessa Gieseler

Michael Mach

Tilo Freitag

It is mandatory to ensure the transparency of the recognition process for all persons involved to guarantee student's mobility as defined by the Lisbon Recognition Convention. On the one hand students have to know which credits will be recognized if they spend a study year abroad or change to other universities. On the other hand universities staff members must rely on a recognition process legally secure.
An empirical study concerning this process may identify fields of action and contribute to assure and develop the quality of the recognition process. Thus concrete obstacles within the process at an university of smaller or medium size can be spotted and eliminated.
Therefore, University of Greifswald's project *inter*Studies , carried out an as-is analysis. This approach may serve as a model for other universities to improve the preconditions for a successful recognition process in detail.

1. Ausgangslage

Die Mitarbeitenden des BMBF-Projektes *inter*Studies[1] beschäftigten sich seit dem Wintersemester 2012/13 mit der Anerkennung von im Inland und im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen, da diese eine wesentliche Voraussetzung für die nationale und internationale Mobilität von Studierenden darstellt (Hippler 2014). Besonders seit der Ratifizierung der Lissabon-Konvention 2007 ist das Thema zu einem hochschulpolitischen Schwerpunkt geworden. Zahlreiche Hochschulen haben in den letzten Jahren den Handlungsbedarf erkannt und das Thema der Anerkennung nicht zuletzt aufgrund der Internationalisierung der Studiengänge aufgearbeitet.
Eine Recherche zur Anerkennung von **im Inland** erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen zeigte, dass in Studierendenbefragungen das Thema kaum eigenständig betrachtet wird.[2] Aus dem Bericht der 20. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerkes (2012) geht hervor, dass ein Wechsel in ein verwandtes Fach eher mit der Anerkennung bisheriger Leistungen einhergeht (Middendorff et al. 2013, S. 128). Doch **allgemeingültige Informationen zu dem Prozess der Anerkennung**, die in der Praxis weiterhelfen können, **fehlen**. Die Ergebnisse der Studierendenbefragungen des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD) (2013) verdeutlichen, dass bezüglich der Anerkennung von **im Ausland** erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen nicht jeder Studierende den gleichen Prozess durchläuft. So gaben bei der Befragung 2013 67,0% der Studierenden an, dass sie *vor* dem Auslandsaufenthalt ein Learning Agreement (Studienabkommen) abgeschlossen hätten, während 8,0% dies gar nicht taten (DAAD 2013, S. 19). Auch die Überprüfung der Studien- und Prüfungsleis-

* Beide Autorinnen waren in gleichem Umfang an der Erstellung der Studie beteiligt.

1 Förderkennzeichen 01PL12039. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

2 Mangelnde empirische Daten beklagt auch der Monitor Lehrerbildung (Bönsch/Müller 2012, S. 4).

tungen erfolgte unterschiedlich und nur bei 40,2% der Befragten inhaltlich *und* formal (ebenda, S. 31). Insgesamt wurden bei etwa zwei Drittel der Studierenden in reformierten Studiengängen die Studien- und Prüfungsleistungen nach dem Auslandaufenthalt vollständig und nur bei 7,2% der Studierenden nicht anerkannt (ebenda, S. 35). Die Befragung des DAAD ergab zudem, dass für 19,2% der befragten Studierenden die Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen ein Problem während des Auslandsaufenthaltes darstellte (DAAD 2013, S. 39). Auch bei der Analyse der Hindernisse für einen Auslandsaufenthalt in der Sozialerhebung des Studentenwerks stellten „vermutete Probleme mit der Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen" mit einer Nennung von 35,0% unter den Studierenden ohne Auslandsaufenthalt eine Barriere dar (Middendorff et al. 2013, S. 179).

2. Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Ausgehend von den Ergebnissen der Studierendenbefragungen sollte geklärt werden, wie sich der **Verfahrensgang der Anerkennung von im Inland und im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald** gegenwärtig darstellt, inwieweit dieser für alle Beteiligten transparent ist, ob **Probleme** für die beteiligten Akteure bestehen und inwieweit **Verbesserungspotenziale** existieren. Von Interesse war zudem die Frage, inwiefern die Vorgaben der Lissabon-Konvention bekannt sind und im Anerkennungsverfahren berücksichtigt werden. Es wurde eine IST-Analyse der Anerkennungspraxis durchgeführt, um evidenzbasiert Handlungsempfehlungen für die eigenen Hochschulangehörigen abzuleiten. Da derzeit keine empirischen Befunde über das Verfahren der Anerkennungspraxis an anderen Hochschulen vorliegen, soll eine Forschungslücke zwischen Theorie und Praxis geschlossen werden. Zur Beantwortung der Fragen wurden bei der Untersuchung drei Typen von Anerkennungsverfahren betrachtet:

- universitätsinterner Studiengangswechsel,
- Hochschulwechsel (und Studiengangswechsel) an die Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald,
- Anerkennung von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen (Outgoing).

Zur Ermittlung der vorherrschenden Anerkennungspraxis bei diesen Typen der Anerkennungsverfahren wurde eine **explorative Einzelfallstudie** durchgeführt. Diese setzte sich aus einer teilstandardisierten Befragung (38 Leitfadeninterviews) und einer Online-Befragung zusammen. Die teilstandardisierte Befragung wurde mit den Fachstudienberatern, Auslandsbeauftragten und Prüfungssauschussvorsitzenden der Philosophischen Fakultät, der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät und der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät geführt. Von den 38 Befragten waren 30 Personen an dem Prozess der Anerkennung von Leistungen aus dem Inland und 34 an Anerkennungsprozessen von im Ausland erbrachten Leistungen in ihrem Institut beteiligt. Im Rahmen der Online-Befragung wurden 779 Studierende angeschrieben und 119 nahmen teil. Davon waren 32 Hochschulwechsler/universitätsinterne Studiengangswechsler, 80 Studierende waren Outgoer und drei durchliefen beide Vorgänge.

3. Darstellung der Ergebnisse

3.1 Mündliche Befragung der Lehrenden

3.1.1 Prozessablauf der Anerkennung

Der **Normalfall des Prozesses der Anerkennung** von im **Inland** erbrachten Leistungen setzt sich aus der *Kontaktaufnahme*, einer *Beratung*, der *Prüfung der Leistung* und dem *Ausfüllen des Anrechnungsformulars* zusammen. Die Kontaktaufnahme erfolgte bei 17 Befragten durch den Studierenden. Drei Personen gaben an, dass sie vom Zentralen Prüfungsamt (ZPA) kontaktiert würden. Die darauffolgende Beratung nahmen sechs Personen meist in Form von persönlichen Gesprächen vor, zwei Personen berieten per E-Mail und eine Person führte die Beratung am Telefon und per E-Mail durch. Von 21 Personen wurde die Beratung nicht erwähnt. Als nächsten Teilprozess nannten 28 Personen das Vorlegen der Leistungsnachweise. Zwölf Personen erwähnten, dass sie zusätzlich die Modulbeschreibungen verlangten. Im Bereich der Prüfung von Leistungen gaben 13 Personen an, dass sie die Leistung nach Umfang *und* Inhalt prüften. Acht Personen prüfen *nur* den Inhalt und eine prüft *nur* den Umfang. Eine Rücksprache mit Fachkollegen oder Studierenden erwähnten acht Befragte. Das Ausfüllen des Anrechnungsformulars und dessen Weiterleitung an das ZPA nannten neun Personen als letzten Teilprozess. Vier Personen schließen mit dem Ausfüllen des Formulars ab, eine leitet das Formular an den Prüfungsausschussvorsitzenden und eine an den Fachvertreter weiter.[3]

Der **Normalfall des Prozesses der Anerkennung** von im **Ausland** erbrachten Leistungen setzt sich aus der *Kursabsprache*, der *Unterzeichnung des Learning Agreements*, eventuellen *Anpassungen* der zu belegenden Kurse während des Auslandsaufenthaltes, dem *Vorlegen der Leistungsnachweise* nach der Rückkehr aus dem Ausland, der *Prüfung der erbrachten Leistungen* und dem *Ausfüllen des Anrechnungsformulars* zusammen. Die folgende Tabelle veranschaulicht die beiden Prozessabläufe.

Tab. 1: Prozessablauf der Anerkennung von im Inland und im Ausland erbrachten Leistungen (Inland: n=30, Ausland: n=34)

Prozessablauf der Anerkennung Inland	n	Prozessablauf der Anerkennung Ausland	n
1. Kontaktaufnahme	20	1. Kursabsprache	28
2. Beratung	9	2. Unterzeichnung des Learning Agreements	15
		3. ggf. Anpassung der zu belegenden Kurse	8
3. Vorlegen der Leistungsnachweise	28	4. Vorlegen der Leistungsnachweise	17
4. Prüfung der Leistung	22	5. Prüfung der Leistungen	28
5. Ausfüllen des Anrechnungsformulars	15	6. Ausfüllen des Anrechnungsformulars	21

Quelle: eigene Darstellung

[3] Die Fragestellung war offen formuliert, nicht genannte Teilprozesse können dennoch stattfinden.

Vier Personen gaben an, dass im Vorfeld Informationsveranstaltungen für die Studierenden stattfänden. Lediglich eine Person bietet regelmäßige Beratungsangebote an. Eine selbstständige Vorbereitung der Studierenden verlangen 19 der Befragten, indem diese die gewünschten Kurse an der ausländischen Universität heraussuchen. Der Vorschlag der Studierenden wird im Anschluss besprochen. Neun Personen bieten den Studierenden an, die Kurse gemeinsam herauszusuchen, von denen drei die Kurse auch mit der ausländischen Universität absprechen. Vier Personen verzichten auf vorherige Kursabsprachen. Daraufhin wird das Learning Agreement von 15 der Befragten unterzeichnet. Jedoch sind die Zuständigkeiten unterschiedlich: In einigen Fällen unterzeichnet der Prüfungsausschussvorsitzende das Learning Agreement, in anderen Fällen sind die Fachstudienberater oder die ERASMUS-Beauftragten zuständig. In einem Fall ist die Person zuständig, die den Vertrag mit der Partneruniversität abgeschlossen hat. In zwei Fällen wird das Learning Agreement in einer anderen schriftlichen Form oder vorab gar nicht schriftlich vereinbart. Acht Personen gaben an, dass es während des Aufenthaltes zu Kursänderungen komme, die gemeinsam besprochen würden. Nach dem Auslandsaufenthalt nehmen die Studierenden wieder den Kontakt auf (n=31). Eine Person gab an, dass die Studierenden sich zunächst an das ZPA wendeten, bevor sie wieder kontaktiert würde. Dass nun der Studierende die Leistungsnachweise vorlegen müsse, gaben 17 Befragte an. Zwei von diesen fordern zusätzlich die Modulbeschreibungen ein. Wenn ein Studienabkommen abgeschlossen wurde, erfolgt die Prüfung bei 17 der Befragten anhand dieses Abkommens. Drei Personen gaben an, dass sie trotz eines Studienabkommens den Inhalt überprüften. Sollte kein Studienabkommen abgeschlossen worden sein, prüfen vier der Befragten anhand des Leistungsumfangs und vier anhand von Leistungsumfang und Leistungsinhalt. Eine Rücksprache mit Fachkollegen erfolgt in wenigen Fällen (n=2). Zehn Personen reichen das ausgefüllte Anrechnungsformular an das ZPA weiter und bei zwei übernimmt das der Studierende selbst.[4]

3.1.2 Kenntnisse über die Vorgaben der Lissabon-Konvention

Die Lissabon-Konvention regelt die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienzeiten und Studienabschlüssen in allen Ländern, die sie ratifiziert haben. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die für die Anerkennung zuständigen Mitarbeitenden die Grundsätze kennen und berücksichtigen. Tabelle 2 beinhaltet allgemeine Aussagen, die Vorgehen, Regelungen sowie Einschätzungen zum Anerkennungsverfahren betreffen.

Von den Befragten kennen 23 die Prinzipien der Lissabon-Konvention nicht. Die Prinzipien Lernergebnisorientierung und wesentlicher Unterschied werden häufig angewendet, sind jedoch 17 bzw. 21 Personen nicht bekannt. Die Teilanerkennung, die von den Befragten als problematisch beschrieben wurde, ist bei 25 Personen möglich. ECTS-Unterschiede werden bei 20 Personen nicht als wesentlicher Unterschied gehandhabt. Notenumrechnungsverfahren verwenden mit 15 fast die Hälfte der Befragten. Das Learning Agreement ist für 26

Tab. 2: Allgemeine Aussagen zum Thema Anerkennung (Ausland: n=34)

Aussagen	Ja (n)	Nein (n)
Mir sind die Prinzipien der Lissabon-Konvention bekannt.	11	23
Das Prinzip der Lernergebnisorientierung ist mir bekannt.	17	17
Das Prinzip des wesentlichen Unterschiedes als die Maxime der Anerkennungspraxis ist mir bekannt.	13	21
Bei Bestehen von wesentlichen Unterschieden wird ggf. eine Teilanerkennung des Moduls ermöglicht.	25	8
ECTS-Unterschiede werden nicht als wesentlicher Unterschied gehandhabt.	20	11
Ich verwende standardisierte Notenumrechnungsverfahren.	15	16
Die Learning Agreements sind flexibel genug, um mögliche Kursänderungen berücksichtigen zu können.	26	1
Ich sehe inhaltliche Abstimmungsprobleme bei der Anerkennung.	9	25
Ich halte die Regelungen zur Anerkennung für zu streng.	3	24

Quelle: eigene Darstellung

Personen flexibel genug, um Kursänderungen zu berücksichtigen. Schließlich sehen 25 der Befragten keine inhaltlichen Abstimmungsprobleme und 24 halten die Regelungen der Anerkennung nicht für zu streng.

3.1.3 Probleme und Verbesserungspotentiale

Es ist festzuhalten, dass bei der Anerkennung von im Inland erbrachten Leistungen lediglich vier und bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen nur zehn Akteure keine **Probleme** sehen. Als häufigstes Problem wird für beide Anerkennungsprozesse der Modul-/ECTS-/Notenvergleich genannt (Inland: n=10, Ausland: n=13). Auch die Einschätzung von Inhalten und dem Niveau der Gastuniversität (Inland: n=6, Ausland n=8) wird als problematisch wahrgenommen.

In der Befragung wurde von Seiten der Anerkennenden auch die Problematik des Zwei-Fach-Bachelors erwähnt, der im Ausland nicht üblich sei (Ausland: n=1). Die unterschiedliche Studienstruktur erschwere die Anerkennung und ermögliche nicht, dass ein Studierender im Ausland sein Studium unter gleichen formalen Bedingungen fortsetzen könne. Darüber hinaus stelle die Thematik der Teilanerkennung ein Problem dar (Inland: n=2, Ausland: n=2), da diese teilweise nicht möglich oder sehr aufwendig sei. Diese mangelnde Flexibilität sei u.a. dadurch bedingt, dass Prüfungen außerhalb der Prüfungszeiträume nicht möglich sind (Inland: n=1). Die Notenumrechnung sei im Bereich von im Ausland erbrachten Leistungen ein großes Problem, da sich die Notenskalierungen unterscheiden oder Studierende häufig Leistungen ohne Noten erbringen (Ausland: n=6). Ein vor dem Auslandsaufenthalt fehlendes Gespräch wurde in der Befragung als weiteres Problem angeführt (Ausland: n=1). Schließlich führten fehlende Unterlagen bei den Studierenden zu Mehraufwand (Inland: n=1). Die Ergebnisse zeigen, dass die Probleme der Anerkennung von im Ausland denen der Anerkennung von im Inland erbrachten Leistungen ähneln.

Um den Prozess und das **Verfahren** der Anerkennung zu **verbessern**, wurde vorgeschlagen, die Beratenden (Inland: n=6, Ausland: n=12) und Studierenden (Inland: n=2, Ausland: n=5) zu informieren, Handreichungen bereit zu stellen (Inland: n=8, Ausland: n=7) und den kollegialen Aus-

[4] Die Fragestellung war offen formuliert, nicht genannte Teilprozesse können dennoch stattfinden.

tausch zu fördern (Inland: n=2, Ausland: n=6). Ein Teil der Befragten gab darüber hinaus an, keine Verbesserungsvorschläge zu haben (Inland: n=14, Ausland: n=7).

3.2 Schriftliche Befragung der Studierenden

3.2.1 Absprachen, Verfahren und Regelungen

Vor dem Wechsel bzw. Auslandsaufenthalt haben von den befragten Studierenden etwa die Hälfte die Studieninhalte und die Fragen zur Anerkennung genau geregelt und für das Auslandsstudium ein Learning Agreement abgeschlossen (Inland: n=19, Ausland: n=38). Andere Studierende gaben an, dass eine genaue Regelung vor dem Wechsel bzw. Auslandsstudium nicht möglich gewesen sei, da sie sich nicht rechtzeitig über die Anerkennung informieren konnten (Inland: n=7, Ausland: n=23). Die meisten von ihnen hatten dies später nachgeholt (Inland: n=6, Ausland: n=17). Hingegen hat ein weiterer Teil der Studierenden im Vorfeld keine besonderen Vorkehrungen unternommen (Inland: n=8, Ausland: n=22), um die Studieninhalte und deren Anerkennung zu regeln (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Absprachen und Regelungen vor dem Wechsel bzw. Auslandsaufenthalt (Inland: n=35, fehlende Werte: 1, Ausland: n=83)

Absprachen und Regelungen	Inland (n)	Ausland (n)
Ich habe keine besonderen Vorkehrungen zur Regelung meiner Studieninhalte und deren Anerkennung unternommen.	8	22
Eine genaue Regelung vor dem Wechsel/Auslandsstudium war mangels rechtzeitiger Informationen über die Anerkennung/Gasthochschule nicht möglich. Ich habe es später nachgeholt.	6	17
Eine genaue Regelung vor dem Wechsel/Auslandsstudium war mangels rechtzeitiger Informationen über die Anerkennung/Gasthochschule nicht möglich. Ich habe es später **nicht** nachgeholt.	1	6
Ich habe zuvor die Studieninhalte und die Fragen der Anerkennung genau geregelt bzw. an meiner Heimat- und Gasthochschule genau geregelt. Wir haben ein Learning Agreement (Studienvertrag) abgeschlossen.	19	38

Quelle: eigene Darstellung

Die Befragung hat gezeigt, dass sich der Prozess der Anerkennung im Einzelfall unterscheidet. Die Studierenden gaben an, dass die Überprüfung der Leistung **nach dem Wechsel bzw. Auslandsaufenthalt** nicht in gleicher Art und Weise erfolgt (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Häufigkeiten der Überprüfung von im Inland und Ausland erbrachten Leistungen (Mehrfachnennungen, Inland: n=35, fehlende Werte: 1; Ausland: n=83, fehlende Werte: 2)

Überprüfung der Studien- und Prüfungsleistungen	Inland (n)	Ausland (n)
formal	28	52
inhaltlich	13	17
keine	2	6
weiß nicht	4	26

Quelle: eigene Darstellung

Die Studien- und Prüfungsleistungen wurden häufiger formal (Inland: n=28, Ausland: n=52) als inhaltlich (Inland: n=13, Ausland: n=17) überprüft. Einige der Befragten gaben an, dass die Prüfung sowohl formal als auch inhaltlich vorgenommen worden sei (Inland: n=12, Ausland: n=15). Über die Art der Überprüfung der Leistungen aus dem Ausland konnten 26 Befragte keine Angaben machen.

3.2.2 Informations- und Beratungsangebot

Insgesamt wird das **Informationsangebot** bzgl. der **Anerkennung inländischer Leistungen** von den meisten beteiligten Studierenden als mittelmäßig (n=9, MD=3), das Beratungsangebot hingegen als gut (n=10, MD=4) bewertet. Von den Befragten konnten fünf das Informations- und sieben das Beratungsangebot nicht einschätzen.

Tab. 5: Bewertung des Informations- und Beratungsangebotes von im Inland erbrachten Leistungen (n=35, fehlende Werte Informationsangebot: 1, fehlende Werte Beratungsangebot: 3)

Bewertung	Informationsangebot (n)	Beratungsangebot (n)
Sehr schlecht	4	4
Schlecht	6	3
Mittelmäßig	9	3
Gut	7	10
Sehr gut	3	5
kann ich nicht einschätzen	5	7

Quelle: eigene Darstellung

Zur Verbesserung des Informations- und Beratungsangebotes der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald bezüglich eines hochschul-/universitätsinternen Studiengangwechsels sehen neun der befragten Studierenden unterschiedliche Potenziale. Diese wünschen sich eine bessere Kommunikation zwischen den einzelnen Akteuren (n=5). Auch übersichtliche Internetseiten (n=3) wären für die Suche nach Informationen zum Hochschul-, Studiengang- und Fachwechsel von Vorteil. Zudem sollten nach deren Ansicht ein Ablaufplan zum Anerkennungsverfahren (n=2), eine Checkliste mit den wichtigsten Informationen „Was/Wann/An wen?“ (n=2) und sichtbar ausgewiesene Fristen (n=1) verfügbar sein. Schließlich werden auch individuelle Beratungsangebote zum weiteren Studienverlauf für die Wechsler als sinnvoll erachtet (n=2) (Mehrfachnennungen).

Insgesamt wird das **Informationsangebot** bzgl. der **Anerkennung ausländischer Leistungen** von etwa einem Drittel der Studierenden, die es eingeschätzt haben, als schlecht (n=21, MD=2) und von ca. einem weiteren Fünftel als sehr schlecht (n=12) bewertet. Lediglich ungefähr ein Fünftel der Befragten (n=12) schätzt das Informationsangebot als gut ein. Das Beratungsangebot hingegen wird von einem Viertel der bewertenden Studierenden als mittelmäßig (n=17, MD=3) und von etwas über einem Viertel als gut (n=18) beurteilt. Etwas mehr als ein Fünftel (n=15) bewertet das Beratungsangebot als schlecht. Von den Befragungsteilnehmern konnten 23 das Informations- und 16 das Beratungsangebot nicht einschätzen.

Tab. 6: Bewertung des Informations- und Beratungsangebotes von im Ausland erbrachten Leistungen (n=83, fehlende Werte Informationsangebot: 1, fehlende Werte Beratungsangebot: 3)

Bewertung	Informationsangebot (n)	Beratungsangebot (n)
Sehr schlecht	12	8
Schlecht	21	15
Mittelmäßig	11	17
Gut	12	18
Sehr gut	6	9
kann ich nicht einschätzen	23	16

Quelle: eigene Darstellung

Im Hinblick auf die Verbesserung des Informations- und Beratungsangebotes der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen sehen 22 der befragten Studierenden unterschiedliche Potenziale. Diese empfehlen wichtige Hinweise zu Mindestanforderungen für die Anerkennung zugänglich bzw. kenntlich zu machen (n=13). Zudem wünschen sie sich verfahrenssichere Beratende (n=7) sowie zuverlässige Informationen seitens der Beratenden (n=6). Schließlich werden vereinzelt Verbesserungspotenziale bei der regelmäßigen Erreichbarkeit der zuständigen Beratenden (n=1) und der Kommunikation der einzelnen Akteure untereinander (n=1) gesehen (Mehrfachnennungen).

3.2.3 Stärken und Schwächen

Die von den Befragten genannten positiven Erfahrungen und auftretenden Probleme beim Anerkennungsprozess umfassen die Bereiche Transparenz, Kommunikation, Verfahrenssicherheit und Verfügbarkeit. Die Befragung der Studierenden ergab, dass Studierende während der Anerkennung auf keinerlei Probleme stießen und sich mit dem Prozessablauf zufrieden zeigten. Zu positiven Erfahrungen bei der Anerkennung inländischer Leitungen äußerten sich 17 und zu denen ausländischer Leistungen 36 Studierende. Als **Stärken** nannten sie, dass (fast) alles anerkannt wurde (Inland: n=7, Ausland: n=15) sowie das schnelle und unkomplizierte (Inland: n=8, Ausland: n=8) sowie flexible (Ausland: n=7) Anerkennungsverfahren. Weiterhin wurden die kompetente und freundliche Beratung (Inland: n=4, Ausland: n=4), der schnelle Zugriff auf hilfreiches Informationsangebot (Inland: n=1, Ausland: n=2), eine schnelle Hilfe bei Anerkennungsschwierigkeiten (Inland: n=2) und detaillierte Informationen zur Anerkennung im Vorfeld (Ausland: n=3) gelobt (Mehrfachnennungen).

Hingegen äußerten 15 Studierende Probleme bei der Anerkennung inländischer und 19 Studierende bei der Anerkennung ausländischer Leistungen. Für die Anerkennung von Leistungen aus dem Inland und Ausland wurden die Verfahrensunsicherheit (Inland: n=4, Ausland: n=3) sowie mangelnde bzw. falsche Informationen seitens der zuständigen Akteure (Ausland: n=9) als **Schwächen** wahrgenommen. Auch das Anerkennungsverfahren wurde als langwierig und zeitaufwendig empfunden (Inland: n=5, Ausland: n=4). Darüber hinaus wurden für die Anerkennung von im *Inland* erbrachten Leistungen von einem sehr geringen Teil der Befragten zu wenige Informationen bezüglich eines Wechsels und der Anerkennung (n=3) beanstandet. Des Weiteren waren curriculare Vorgaben wie Unterschiede bei den Modulprüfungen hinsichtlich Art und Umfang (n=2), bei der Modulstruktur/-inhalt (n=1)[5] und in der Modulbezeichnung (n=1) im Einzelfall hinderlich. Vier der Befragungsteilnehmer gaben an, dass sie keine Probleme bei der Anerkennung ihrer zuvor erbrachten Leistungen hatten. Bezüglich der Anerkennung von im *Ausland* erbrachten Leistungen wurden falsche oder mangelnde Informationen seitens der Gastuniversität bemängelt (n=2). Zudem wurden curriculare Vorgaben wie unterschiedliche Punkte- bzw. Studiensysteme (n=4), für den Studiengang irrelevante ECTS und die Schwierigkeit deren Umrechnung (n=2) sowie eine nachteilige Notenumrechnung (n=2) als hinderlich wahrgenommen. Ein weiteres Problem stellte für einige Befragte die Skepsis gegenüber dem Niveau der Gastuniversität (n=3) und die Sprachbarriere dar, etwa wenn das Dokument in einer Fremdsprache verfasst ist (n=1). Abschließend beanstandeten die Befragungsteilnehmenden eine mangelnde Kommunikation zwischen den einzelnen Akteuren (n=3) und unklare Zuständigkeiten (n=2) (Mehrfachnennungen).

4. Diskussion der Ergebnisse

Die Befragung der **Lehrenden** zeigte, dass die Prozessabläufe bei der Anerkennung von inländischen und ausländischen Leistungen nahezu identisch sind. Bezüglich der Verantwortlichkeiten sowie der einzelnen Prozessschritte herrscht teilweise Intransparenz. Die Verfahrensgänge der Anerkennung unterscheiden sich zwischen den Akteuren und die einzelnen Schritte sind von Institut zu Institut strukturbedingt zum Teil stark variierend. Die dadurch entstehende Intransparenz führt sowohl bei den Anerkennenden als auch bei den betroffenen Studierenden zu Unsicherheiten und Unklarheiten. Ein Grund dafür könnten fehlende Leitlinien seitens der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald zur Anerkennung von im Inland und im Ausland erbrachten Leistungen sein. Bei der inhaltlichen Anerkennung handeln die Lehrenden größtenteils ähnlich und halten sich überwiegend an die Regelungen der Lissabon-Konvention, welche jedoch oft nicht explizit bekannt sind. Für die Gewährleistung der Verfahrenssicherheit ist es wichtig, dass die Anerkennenden die Vorgaben der Lissabon-Konvention kennen, verstehen und kompetent anwenden. Dies gilt vor allem für die Anwendung des Konzepts des wesentlichen Unterschiedes. Weiterhin stellt der Vergleich von Modulinhalten, ECTS und Noten für die Anerkennenden ein deutliches Problem dar, das zur Verfahrensunsicherheit beiträgt. Aus diesem Grund ist eine einheitliche und transparente Notenumrechnung für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen bedeutsam.

Die **Befragung der Studierenden** zeigte, dass ein Drittel der Studierenden der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald gegenüber ein Zehntel der durch den DAAD (2013, S. 19f.). befragten Teilnehmer im Zuge des Auslandsaufenthaltes kein Learning Agreement abschließen. Das lässt vermuten, dass bereits im Vorfeld Hürden für die spätere Anerkennung entstehen könnten, wenn Studierende keine besonderen Vorkehrungen zur Regelung ihrer Studieninhalte und deren Anerkennung treffen. Eine Rücksprache zwischen Beratenden und Studierenden scheint daher für die Sicherstellung der späteren Anerkennung von großer Bedeutung. Ein Hinweis auf die Intransparenz des Anerkennungsverfahrens ist, dass die Überprüfung der Studien- und Prüfungsleistungen nicht einheitlich erfolgt. Im Vergleich zur Befragung des DAAD (2013, S. 31) zeigt sich hier ein ähnliches Bild.

[5] Ein ähnliches Bild zeigte die Untersuchung zur Mobilität im Lehramtsstudium des Monitors Lehrerbildung (Bönsch/Müller 2012, S. 7).

Die Leistungen wurden überwiegend formal und in geringerem Umfang nur inhaltlich überprüft. Auffällig bei der Studierendenbefragung an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald ist, dass fast ein Drittel der Studierenden, die im Ausland waren, nicht wissen, wie ihre Leistungen überprüft wurden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Anerkennung der Leistungen für die Studierenden intransparent ist. Die Vereinbarungen eines Learning Agreements können daher zur Arbeitsersparnis bei den Beratenden führen und Verbindlichkeit herstellen.
Weiterhin weist die Studierendenbefragung auf Verbesserungspotenziale vor allem im Bereich des Informationsangebotes hin. In Bezug auf die Anerkennung inländischer Leistungen wurde es von vielen Studierenden als mittelmäßig bis sehr schlecht und bzgl. der Anerkennung ausländischer Leistungen von über der Hälfte der Studierenden als mittelmäßig bis sehr schlecht eingeschätzt. In Bezug auf das Beratungsangebot wiederholt sich dieses Ergebnis, wenngleich es insgesamt leicht positiver ausfällt. Dem gegenüber steht, dass von den Studierenden eine unkomplizierte und umfassende Anerkennung von Leistungen aus dem Aus- und Inland als Stärke des Verfahrens wahrgenommen wird. Trotz überwiegender Anerkennung der Leistungen nehmen die Studierenden in Bezug auf Beratung und Information zahlreiche Unsicherheiten während des Prozessablaufs wahr. Dies ist problematisch, da Studierende innerhalb des Anerkennungsprozesses zugleich Multiplikatoren für ihre Kommilitonen sind. Es ist daher zu befürchten, dass die negative Wahrnehmung von grundsätzlich funktionierenden Abläufen die Attraktivität eines Auslandsaufenthaltes oder eines Wechsels an die Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald verringern kann.
Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl bei der Studierendenbefragung sind deren Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren. Gleichwohl zeigen sie Tendenzen auf, aus denen sich Handlungsempfehlungen ableiten lassen.

5. Handlungsempfehlungen und Sicherung der Nachhaltigkeit

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Hochschulen zur Steigerung der studentischen Mobilität Transparenz[6] und eine optimale Kommunikation bei der Anerkennungspraxis sicherstellen sollten. Zu diesem Zweck ist die **Stärkung der Verfahrenssicherheit** bei den zuständigen Akteuren durch regelmäßig stattfindende Informations- und Beratungsveranstaltungen für Fachstudienberatende, Auslandsbeauftragte und Prüfungsausschussvorsitzende von Bedeutung. Diese dienen der Weiterqualifizierung, der Vermittlung von Handlungs- und Rechtssicherheit und gleichzeitig der Vernetzung der beteiligten Akteure. Unter Verwendung des Instrumentes der kollegialen Fallberatung unterstützen sich Fachstudienberatende, Auslandsbeauftragte und Prüfungsausschussvorsitzende gegenseitig. Die Kolleginnen und Kollegen können ihre Erfahrungen und Kenntnisse untereinander austauschen und so ihre Kompetenzen stärken. Dadurch wird die Kommunikation unter den für die Anerkennung zuständigen Lehrenden und den Zuständigen in den Verwaltungseinrichtungen weiter gefördert. Ferner wird somit ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet. Diese Informations- und Beratungsveranstaltungen sollten einmal im Semester stattfinden und von den zuständigen Verwaltungseinrichtungen organisiert werden, um ein nachhaltiges Bestehen sicherzustellen. Um die Verfahrenssicherheit nachhaltig zu stärken, sollte auch eine adäquate Notenumrechnung erfolgen. Kurzfristig sollte für die Notenumrechnung die „modifizierte bayerische Formel" angewendet werden (Borowiec et al. 2012, S. 67ff.). Langfristig ist die Etablierung von Studiengang oder Fachbereich bezogenen ECTS-Einstufungstabellen anzustreben, welche die realen Notenverteilungen der Heimat- und Gastuniversität berücksichtigen.
Zur **Sicherstellung der Verfügbarkeit von relevanten Informationen** zur Anerkennung von im Inland und im Ausland erbrachten Leistungen sollten Prozessablaufpläne (Inland und Ausland) und ein Leitfaden in Absprache mit dem International Office, dem ZPA, dem Studierendensekretariat und der Zentralen Studienberatung erstellt werden, um Transparenz für Studierende und Anerkennende zu gewährleisten und Mehraufwand entgegenzuwirken. Der Leitfaden sollte für Fachstudienberatende, Auslandsbeauftragte und Prüfungsausschussvorsitzende Informationen zu den Regelungen der Lissabon-Konvention, zur Notenumrechnung, eine Fallsammlung mit auftretenden Problemen und eine FAQ-Liste zur Anerkennung enthalten Weitere Handlungsempfehlungen zur Gestaltung eines optimalen Anerkennungsverfahren finden sich im Leitfaden des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Borowiec et al. 2013, S. 27ff.).

6. Fazit

Ausgehend von den eingangs formulierten Fragestellungen hat die Auswertung der Interviews u.a. ergeben, dass sich die Organisation der Zuständigkeiten sowie die Praxis der Anerkennung zwischen den Instituten mitunter stark unterscheiden. Instituts- und fakultätsübergreifend wird die **Kommunikation** zwischen den für die Anerkennung zuständigen Akteuren auf der einen und Studierenden auf der anderen Seite als zu verbessernd wahrgenommen. Dies wird zum Teil auf die unzureichende Eigeninitiative der Studierenden, aber auch auf das ausbaufähige Informationsangebot und die **intransparenten Prozesse** bei Hochschul- und Studiengangswechsel sowie Auslandsaufenthalt zurückgeführt. Zwar kennen alle befragten Lehrenden den Prozess der Anerkennung in seinen grundlegenden Strukturen, jedoch sind die Anerkennungskriterien (Lissabon-Konvention), die Vorgehensweisen bei der Anerkennung (formal und inhaltlich) sowie die Beratung der Studierenden vor dem Auslandsaufenthalt sehr unterschiedlich. Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass zur Steigerung der Attraktivität eines Auslandsaufenthaltes und zur Stärkung der Verfahrens- und Rechtssicherheit Transparenz und ein Dialog zwischen den am Anerkennungsprozess beteiligten Mitarbeitenden und Studierenden unabdingbar sind.

[6] Transparenz wird auch im Monitor Lehrerbildung als einer der Erfolgsfaktoren aufgeführt (Bönsch/Müller 2012, S. 11).

Literaturverzeichnis

Bönsch, C./Müller, U. (2012): Mobilität in der Lehrerbildung – Gewollt und nicht gekonnt? Eine Sonderpublikation aus dem Projekt Monitor Lehrerbildung. Centrum für Hochschulentwicklung et al. (Hg.). Online: http://www.che.de/downloads/Mobilitaet_in_der_Lehrerbildung_2013.pdf (Aufruf am 24.06.2014).

Borowiec, A. et al. (2012): Leitfaden zur Anerkennung im Ausland erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen. Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (Hg.). Bonn.

Borowiec, A. et al. (2013): Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen. Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (Hg.). Bonn. Online: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/07-03-01_Leitfaden /nexus_Leitfaden_Anerkennung_Lang.pdf (Aufruf am 23.06.2014).

DAAD (2013): Anerkennung – (k)ein Problem? Ergebnisse einer Umfrage des DAAD im Jahr 2013 zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen bei Studierenden deutscher Hochschulen. Bonn. Online: https://eu.daad.de/medien/eu/bologna/bolognaprozess/anerkennung_studie_2013.pdf (Aufruf am 26.11.2014).

Hippler, H. (2014): Mobilität von Studierenden, Promovierenden und Forschern/Anerkennung von Hochschulqualifizierungen. Online: http://www.hrk.de/themen/internationales/arbeitsfelder/mobilitaet-und-anerkennung/ (Aufruf am 05.05.2014).

Middendorff, E. et al. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/20._Sozialerhebung.pdf (Aufruf am 23.06.2014).

■ **Ulrike Bruhn,** M.A., Wiss. Mitarbeiterin, BMBF-Projekt ProfaLe, Universität Hamburg,
E-Mail: ulrike.bruhn@uni-hamburg.de
■ **Vanessa Gieseler,** Dipl. Kffr., Wiss. Mitarbeiterin, BMBF-Projekt *inter*Studies und am Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Gesundheitsmanagement, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
E-Mail: vanessa.gieseler@uni-greifswald.de
■ **Michael Mach,** M.A., Wiss. Mitarbeiter, BMBF-Projekt *inter*Studies, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
E-Mail: machm@uni-greifswald.de
■ **Tilo Freitag,** M.A., Wiss. Mitarbeiter BMBF-Projekt *inter*Studies, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
E-Mail: tilo.freitag@uni-greifswald.de

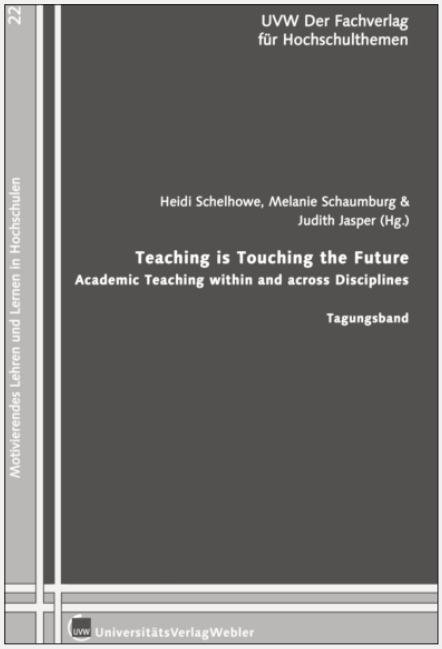
Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Heidi Schelhowe, Melanie Schaumburg & Judith Jasper (Hg.)
Teaching is Touching the Future
Academic Teaching within and across Disciplines – Tagungsband

Nur aus den Disziplinen – mit einer fachbezogenen Hochschuldidaktik – erwächst die Kompetenz, Inhalte aktuell, forschungsnah und international zu gestalten. Akademische Bildung heißt Bildung am Fach, heißt auch die Herausbildung eines Habitus und einer Persönlichkeit, die sich selbst in einem Fach verankert und sich als dort gebildet wahrnimmt. Sie übernimmt dies in ihr Selbstkonzept und lernt sich in ihrer Stellung und in ihrem Beitrag zur Gesellschaft als Expertin, als Experte begreifen – so das Credo der Tagungsverantwortlichen.

Dieser Band fasst eine Fülle von Ergebnissen der Tagung "Teaching is Touching the Future – Academic Teaching within and across Disciplines" an der Universität Bremen zusammen. In 62 Beiträgen aus den Fächergruppen Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Musik, Rechtswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften wird der (durchaus unterschiedliche) Stand fachbezogener Reflexion über Lehre und Studium sichtbar. Der Band bietet so eine Fülle von Anregungen bis zu ausgearbeiteten Reformkonzepten, die für einen Transfer bereit stehen. Adressen der Autor/innen erleichtern die Kontaktaufnahme für vertiefende Dialoge.

Über viele andere hochschuldidaktische Tagungen hinausgehend, nahm diese Tagung eine in den Fachdisziplinen verankerte Reflexion von Lehre und Studium zum Ausgangspunkt. Damit wurde eine Zusammenkunft unterschiedlicher Disziplinen und Fächergruppen allein unter dem Focus von Lehre und Studium auf einer Konferenz riskiert, während solche Diskurse und Reflexionen sonst eher (wenn überhaupt) in monodisziplinären Treffen oder auf allgemein hochschuldidaktischen Konferenzen stattfinden. – Ein wunderbares Reservoir an Ideen und Lösungen.



ISBN 978-3-937026-97-5,
Bielefeld 2015, 390 Seiten,
56.90 Euro zzgl. Versand

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

Gabi Reinmann

Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen

Gabi Reinmann

The history of "University Teaching and Learning" in Germany is rather varied. Scientific development, and political affordances alike, have shaped its course. Consequently, it is rather difficult to differentiate "University Teaching and Learning" from other (sub-)disciplines, to position it among related disciplines, and to frame it methodologically. Against this backdrop, this article proposes the delineation of an appropriate object of inquiry. Furthermore, it analyses the complementarity of four contemporary educational research approaches and their potential contributions to a scientific program of research on "University Teaching and Learning".

Dieser Beitrag konzentriert sich auf das *Lehren und Lernen an Universitäten* und den seit mehr als 200 Jahren mehrfach erneuerten (kontinentaleuropäischen) Anspruch, *Bildung durch Wissenschaft* zu betreiben. Der Fokus liegt daher auf der Hochschuldidaktik als einer Disziplin des Lehrens und Lernens im Medium der Wissenschaft.[1] Ich gehe der Frage nach, wie eine *hochschuldidaktische Forschung* beschaffen sein müsste, die ihrem Gegenstand gerecht wird und die besondere Rolle der Wissenschaft in der Gesellschaft berücksichtigt. Die Prämisse ist, dass Hochschuldidaktik als bloßer Service an Universitäten keine Zukunft hat: Eine Hochschuldidaktik, die nur praktizistisch und reduktionistisch agiert, indem sie allenfalls wissenschaftliche Erkenntnisse aus anderen Disziplinen (etwa der Lernpsychologie) ohne Kontextbezug anwendet, kann ihren Gegenstand, nämlich *Bildung durch Wissenschaft* in einem komplexen Umfeld mit heterogenen Lehrenden und Lernenden, weder angemessen erfassen noch wirksam beeinflussen. Mit meinem Beitrag will ich zeigen, dass und wie *verschiedene* methodologische Rahmungen und methodische Zugänge die Etablierung einer eigenständigen hochschuldidaktischen Forschung befördern könnten. Universitäres Lehren und Lernen zu erforschen, wird heute gefordert, um vor allem dessen Qualität zu erhöhen. Wenig reflektiert wird in diesem Zusammenhang, wie diese Verschränkung von Forschung und Praxis möglich wird und woher die Zielvorstellungen für eine höhere Lehr- und Lernqualität kommen. Mein besonderes Augenmerk gilt daher dem *Sollen*, also der Frage nach Zwecken und Zielen in der Erforschung wie auch Praxis des universitären Lehrens und Lernens. Eine Explikation dieses Sollens, so meine These, initiiert eine methodologische Diskussion und erhöht die Chance, die Potenziale unterschiedlicher Forschungsansätze und -strategien zu erkennen und für die Erforschung und Verbesserung universitären Lehrens und Lernens zu nutzen.

1. Zuordnung und Gegenstand der Hochschuldidaktik

Der wissenschaftliche Ort der Hochschuldidaktik ist alles andere als eindeutig: Die Zuordnungen, die im Rahmen historischer oder systematisierender Ausführungen gemacht werden, schwanken: z.B. Hochschuldidaktik als Weiterentwicklung der Hochschulpädagogik (Huber 1983, S. 117), als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (Schmidt-Hertha/Tippelt 2011, S. 26), als Teil der psychologischen Bildungsforschung (Metz-Göckel/Kamphans/Scholkmann 2012, S. 214) oder als Bestandteil der Hochschulforschung (Pasternack 2014, S. 11). Für jede dieser Zuordnungen lassen sich Argumente aus der Geschichte der Hochschuldidaktik finden, sofern man von einer solchen wirklich sprechen kann, denn: Es handelt sich hier nicht um eine kontinuierliche Entwicklung, sondern um einen diskontinuierlichen Prozess, dessen Stationen stellenweise aufeinander aufbauen, zu einem größeren Teil aber nebeneinander stehen. Dies liegt unter anderem am Begriff der Hochschuldidaktik selbst, der allenfalls phasenweise genuin pädagogisch verstanden und verwendet wurde und mitunter vor allem mangels besserer Alternativen Verbreitung fand.[2]

1.1 Folgerungen aus Entwicklungen der Vergangenheit

Wie weit die Wurzeln der Hochschuldidaktik zurückreichen, darüber gibt es verschiedene Meinungen. Als

[1] Der Beitrag ist in zweifacher Weise eingegrenzt: zum einen auf Entwicklungen in der Hochschuldidaktik im *deutschsprachigen* Raum und deren Spezifikum einer Bildung durch Wissenschaft und zum anderen auf das Lehren und Lernen an *Universitäten*. Beides ist nicht zwingend, sondern der Fokussierung des Beitrags geschuldet. Im Weiteren kann und sollte eine Ausweitung auf internationale Arbeiten zu „academic development" und „higher education" wie auch eine Ergänzung durch Lehren und Lernen an anderen Hochschultypen erfolgen.

[2] Eine umfassende historische Darstellung, die bis in die 1980er Jahre reicht, stammt von Ludwig Huber (1983), auf die ich für Details verweise.

pädagogischer Vorläufer gilt etwa die *Hodegetik:* eine Art praktisch formulierte „Wegweisung" in das Studium (Wildt 2013, S. 29; siehe auch Stary 1994). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts formierte sich für eine eher kurze Zeit die *Hochschulpädagogik*, die im Vergleich zur Hodegetik tendenziell stärker an einer wissenschaftlichen Theorie des universitären Lehrens und Lernens interessiert war (Huber 1983, S. 129). Nach dem zweiten Weltkrieg wurde dieser Begriff nur noch in der DDR verwendet (vgl. Keil 2010). Die neuere *Hochschuldidaktik* in Westdeutschland der Nachkriegsjahre war seit den 1960er Jahren eng mit der Hochschulreformpolitik und der Studentenbewegung verwoben (Huber 1983, S. 124f.). Es wurden neue Zentren für Hochschuldidaktik gegründet und Forschungsprogramme aufgelegt (Merkt 2014, S. 95f.). Einen Großteil der damaligen Forschung würde man heute als soziologische Hochschulforschung bezeichnen. Die Gegenstandsbestimmung der Hochschuldidaktik war entsprechend breit und umfasste lern- und sozialpsychologische, curriculumtheoretische, berufspädagogische, berufs- und sozialisationstheoretische sowie wissenschaftsdidaktische Ansätze (Huber 1983, S. 129ff.). Damit korrespondiert ein vergleichsweise weites Verständnis vom Aufgabenfeld der Hochschuldidaktik, das sich auf organisatorische, finanzielle, personelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen, Studiengänge, Phasen und Teilbereiche von Studiengängen, Lehrveranstaltungen sowie Lernsituationen aller Art bezieht (Flechsig 1975, S. 3).

Nach einer Phase der Auszehrung in den 1980er Jahren (Wildt 2013, S. 34ff.) erlangte die Hochschuldidaktik in den 1990er Jahren neue Bedeutung: Mit dem *New Public Management* wurden an Universitäten Lehrevaluationen und Akkreditierungen ebenso wie betriebswirtschaftliche Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung eingeführt. Hierfür schien die Hochschuldidaktik geeignet, die nun vielerorts vor allem zu einem Instrument für die Steigerung von Effizienz und Effektivität der Lehre wurde. Zu den praktischen Implikationen kann man wohl auch den „digitalen Umbau der Hochschulen" (Wildt 2013, S. 38) zählen. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre wurden digitale Medien in der Hochschullehre in größerem Stil erprobt, worauf Ende der 1990er Jahre Bund und Länder in Deutschland, Österreich und in der Schweiz mit umfangreichen Förderprogrammen reagierten (vgl. Haug/Wedekind 2009). Es wurden Preise ausgeschrieben (z.B. Baumgartner/Bauer 2009) sowie E-Learning-Stellen und -Zentren eingerichtet. Die sich etablierende *Mediendidaktik* (vgl. Kerres 2012) und deren Forschung belebten und beleben gewissermaßen nebenher die Hochschuldidaktik, bedienen aber auch politische und ökonomische Ambitionen.[3]

Der seit rund 15 Jahre laufende Bologna-Prozess ist eine (wiederum politisch initiierte) Studienreform, die in ihrem Ausmaß den Reformbewegungen der 1960er und 1970er Jahre wohl in nichts nachstehen dürfte. Was ihm aber lange fehlte, ist eine begleitende hochschuldidaktische Forschung (Pasternack 2001, S. 264ff.; Wildt 2013, S. 41f.). In neuester Zeit versuchen verschiedene Förderlinien etwa des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die hochschuldidaktische Forschung (wieder) anzuregen und zu unterstützen (Merkt 2014, S. 99ff.). Dies geschieht unter verschiedenen Begrifflichkeiten und wissenschaftlichen Vorzeichen: etwa unter dem Stichwort der Professionalisierung und Kompetenzmessung innerhalb der empirischen Bildungsforschung, unter dem Dach der Fachdidaktiken (z.B. Mathematik, Medizin, Rechtswissenschaft) und seit kurzem als Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre[4] – einem Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Lehrqualität.

Insgesamt betrachtet sind die Entwicklungen in der Hochschuldidaktik eng mit der Geschichte der Universität, dem Stellenwert von Bildung, speziell von Bildung durch Wissenschaft und ihrem Verhältnis zur Ausbildung für akademische Berufe, mit dem Umbau und der Demokratisierung der Gesellschaft sowie der Hochschulpolitik verwoben. Diese Entwicklungen verweisen auf sich wiederholende Pendelbewegungen in unterschiedlichen Zeitabständen, was den Gegenstand und damit den Zweck und die wissenschaftliche Positionierung betrifft. In der Folge lässt sich daraus *keine* klare Aussage zum Selbstverständnis der Hochschuldidaktik ableiten. Dieser Umstand hat es der Hochschuldidaktik bis heute schwer gemacht, ein eigenes wissenschaftliches Selbstverständnis zu finden, mit dem sie ihren Gegenstand und ihrer Methoden aus genuin didaktischen Fragen heraus bestimmt, aber auch zu eigenen Theorien gelangt (Schulmeister 1983, S. 334f.). Der Gegenstand der Hochschuldidaktik schwankt zwischen einer engen Auffassung (z.B. Studieren Lernen in der Hodegetik) und einer weiten (z.B. Sozialisation und Lernumwelt in der Hochschuldidaktik der 1970er Jahre); ihre Entwicklungen pendeln zwischen einem kritischen Impetus (z.B. in Form studentischer Proteste) und einem praktizistischen (z.B. als Partnerin des Managements); ihre wissenschaftliche Ausrichtung führt teils in pädagogische (und bildungstheoretische), teils in soziologische (und bildungspraktische) Gefilde etc.

In einer aktuellen Schrift des Stifterverbands der deutschen Wissenschaft (Wildt/Breckwoldt/Schaper/Hochschmuth 2013) werden erneut umfängliche Ebenen der Forschung zur Hochschulbildung postuliert, deren Nähe zu Flechsigs (1975) hochschuldidaktischen Handlungsebenen unverkennbar ist: Diese Ebenen betreffen Lehrende und Lernende, Interaktion und Kommunikation der Akteure, Konzepte und Gestaltung von Lehre (von Lernsituationen bis Curricula), organisationale und institutionelle Bedingungen sowie gesellschaftliche und kulturelle Kontexte (Wildt et al. 2013, S. 103). Daraus lassen sich zum einen verschiedene *disziplinäre* Zugänge ablesen, ähnlich wie das für die (umfassendere) Hochschulforschung postuliert wird (Schneijderberg/Kloke/Braun 2011): so auch eine *pädagogische* Zugangsweise mit komplementären methodologischen Richtungen (Schmidt-Hertha/Tippelt 2011, S. 35f.) und eine *psychologische* Zugangsweise mit einer ausschließlich empirischen Richtung im engeren Sinne (Braun 2011, S. 83). Zum anderen wird deutlich, dass die hochschuldidaktische Forschung bezogen auf die von ihr untersuchten *Phänomene* offenbar irgendwo zwischen Bildungsfor-

[3] Ein Beispiel dafür ist das Hochschulforum Digitalisierung (URL: http://hochschulforumdigitalisierung.de/).

[4] Siehe: http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1294.php.

schung, Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung platziert werden müsste, ohne dass bis dato entschieden ist, welche der möglichen Zuordnungen am sinnvollsten ist (Winter 2014, S. 41ff.). Versteht man Hochschuldidaktik als die Lehre vom universitären Lehren und Lernen, das sich von anderen Formen des institutionalisierten Lehrens und Lernens durch den Fokus auf Bildung durch Wissenschaft abhebt, dann ist hochschuldidaktische Forschung wohl zugleich Hochschulforschung (bezogen auf den Kontext des Lehrens und Lernens), Wissenschaftsforschung (bezogen auf den Gegenstand des Lehrens und Lernens) und Bildungsforschung (bezogen auf die Prozesse des Lehrens und Lernens). Heute tendieren vor allem die Hochschul- und Bildungsforschung dazu, die Hochschuldidaktik zu integrieren (Battaglia 2010, S. 28; Merkt 2014, S. 92).

1.2 Anleihen bei der Allgemeinen Didaktik

Die aktuell diskutierte Verbindung von Bildungsforschung, Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung hat Ludwig Huber aus meiner Sicht Anfang der 1980er Jahre vorformuliert, indem er den Gegenstand der Hochschuldidaktik als Spannungsfeld zwischen (a) Wissenschaft, (b) Praxis und (c) Person definiert und in jedem der drei Pole weitere Spannungsfelder identifiziert hat, nämlich (a) zwischen Einzelwissenschaft (Spezialisierung) und Wissenschaft allgemein, (b) zwischen Berufspraxis und gesellschaftlicher Praxis sowie (c) zwischen der Person als Individuum und als Mitglied der Gesellschaft (Huber 1983, S. 128). Damit wird das *Umfeld* der Hochschuldidaktik abgesteckt, ohne aber die wissenschaftliche „Heimat" zu spezifizieren.

Da sich also ein deutlich abgegrenzter Gegenstand der Hochschuldidaktik nicht aus der Rekonstruktion ihrer Genese ableiten lässt, ziehe ich im Folgenden die *Allgemeine Didaktik* als eine verwandte (Teil-)Disziplin heran, um der Gegenstandsbestimmung näherzukommen. Dies ist *eine* Perspektive, deren Potenzial ich im weiteren Verlauf des Textes ausarbeiten und begründen werde.

In der Auseinandersetzung über Selbstverständnis und Gegenstand finden die Parallelen der Hochschuldidaktik zur Allgemeinen Didaktik eher wenig Beachtung. In einem umfassenden Sinne wird die Allgemeine Didaktik heute als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in organisierten, institutionalisierten und formalisierten Kontexten bezeichnet (Zierer 2012, S. 14; Terhart 2008, S. 27). „Ihr Gegenstand sind die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts, seine Voraussetzungen sowie seine institutionellen Rahmungen. Sie zielt auf die reflektierte und professionelle Gestaltung von Unterricht unter dem Anspruch von Bildung als einer regulativen Idee" (Hericks 2008, S. 62). Eine solche Definition leistet eine ausreichende Abgrenzung zur Lehr-Lernforschung, die sich darauf konzentriert, *wie* etwas gelehrt und gelernt werden soll, ohne den Anspruch zu erheben, sich auch damit zu beschäftigen, *was* und *wozu* etwas gelehrt und gelernt werden soll (Zierer 2012, S. 15). Welchen Stellenwert die Allgemeine Didaktik in der Pädagogik bzw. Erziehungs- oder Bildungswissenschaft hat, ob es sich um eine Sub- oder Teildisziplin, um eine eigene Disziplin oder doch nur um eine Praxis ohne genuin wissenschaftlichen Status handelt, darüber herrscht allerdings – ähnlich wie in der Hochschuldidaktik – keine Einigkeit (z.B. Rothland 2008). Formal ist Hochschuldidaktik eindeutig eine *allgemeine* Didaktik (Huber 1970, S. 49; Wildt 2011, S. 29). Analog zur obigen Definition der Allgemeinen Didaktik ließe sich daher formulieren: Gegenstand der Hochschuldidaktik sind die Ziele, Inhalte und Methoden universitären Lehrens und Lernens, deren Voraussetzungen und institutionelle Rahmungen sowie die reflektierte und professionelle Gestaltung von Hochschullehre unter dem Anspruch von Bildung durch Wissenschaft als einer regulativen Idee.

Wichtig, aber auch schwierig ist das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (z.B. Arnold/Roßa 2012, S. 11). Trotz der komplementären Aufgaben entwickeln sich viele Fachdidaktiken von der Allgemeinen Didaktik weg und zur psychologischen Lehr-Lernforschung hin (z.B. Reusser 2008). Fachdidaktiken sehen ihren Gegenstand im Lehren und Lernen innerhalb einer Fachwissenschaft und beschäftigen sich mit fachspezifischen Verstehensprozessen und Vermittlungsstrategien (Terhart 2009, S. 195). Sie fühlen sich prinzipiell auch für nicht schulische Vermittlungsprozesse zuständig (Kron 2008, S. 29), beschränken sich aber weitgehend auf eine Mittlerfunktion zwischen Wissenschaft und Schule. Auch in der Hochschuldidaktik wird in den letzten Jahren (wieder) vermehrt ein Fachbezug gefordert: Eine *fachbezogene* Hochschuldidaktik legt zum einen nahe, dass (fachübergreifende) Hochschuldidaktik mit den Fachwissenschaften kooperiert und zudem verschiedene Fachkulturen berücksichtigt (Huber 2011, S. 123f.). Zum anderen ruft es den Vorschlag einer Wissenschaftsdidaktik wieder auf den Plan, wie er Ende der 1960er Jahre vor allem durch von Hentig (1970) formuliert worden ist. Den Fachdidaktiken analoge Wissenschaftsdidaktiken liefen auf der einen Seite Gefahr, zu einer Verdoppelung zu führen, jedenfalls solange das wissenschaftliche Forschungspersonal auch in der Lehre tätig ist (Wildt 2011, S. 29). Auf der andere Seite würden sie das Spezifische der Hochschuldidaktik schärfen helfen, das aus dem Gegenstand universitären Lehrens und Lernens und der Verknüpfung von Wissenschaft, Praxis und Person erwächst (von Freytag-Loringhoven 2013, S. 209f.; Nieke/von Freytag-Loringhoven 2014, S. 24ff.). Ergänzend zur obigen Arbeitsdefinition der Hochschuldidaktik muss man also mindestens festhalten: Gegenstand der Hochschuldidaktik sind neben allgemeinen (fachübergreifenden) Fragen des universitären Lehrens und Lernens infolge der regulativen Idee einer Bildung durch Wissenschaft auch die (Fach-)*Wissenschaften* selbst, deren Logik, Zugänge, Praxisbezug und Bildungspotenzial.

2. Forschungsansätze im Kontext von Lehren, Lernen und Bildung

Wenn die Hochschuldidaktik primär das universitäre Lehren und Lernen in seinen psychologischen und institutionellen Bedingungen zum Gegenstand hat, sich dabei nicht nur den Methoden, sondern auch Zielen und Inhalten und in der Folge den Wissenschaften zuwendet, durch die Bildung erfolgen soll, dann – so die zunächst noch grob formulierte These – sollten prinzipiell alle Forschungsstrategien anwendbar sein, die für Fragen des

Lehrens, des Lernens und der Bildung auch in anderen Kontexten als der Universität zum Einsatz kommen. Nun würde es den Rahmen des Beitrags sprengen, sämtliche Forschungsstrategien oder gar -methoden zu besprechen. Ich werde mich daher auf *vier Ansätze* beschränken, deren Auswahl nicht zwingend ist, aber zwei Motiven entspringt und vor diesem Hintergrund nachvollziehbar werden sollte: Erstens konzentriere ich mich auf Forschungsansätze, die sich in ihrem erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundverständnis gut voneinander unterscheiden, insbesondere was deren Verhältnis zu der Frage betrifft, was wünschenswert ist (Lenzen 2015, S. 7) bzw. wie universitäres Lernen und Lernen sein *soll*. Das erscheint mir deswegen wichtig, weil die Gegenstandbestimmung für die Hochschuldidaktik die regulative Idee einer Bildung durch Wissenschaft einschließt und damit Zwecke, Werte und Normen in die Forschung integrieren muss. Zweitens ziehe ich solche Forschungsansätze heran, denen heute wissenschaftlich wie auch praktisch und politisch besondere Relevanz zugeschrieben wird, jedenfalls bemessen an erwünschten, geforderten oder eingebrachten Leistungen.
Auf diesem Wege komme ich (1) mit Blick auf das Lehren und Lernen zur *empirischen Bildungsforschung* in ihrer vor allem psychologischen Ausprägung, (2) mit Blick auf Diskussionen um die Digitalisierung der Hochschullehre zur *Trend- und Zukunftsforschung*, (3) mit Blick auf die dem Kontext eigene Gestaltung von Studiengängen, Veranstaltungen, Medien und Methoden zu *Educational Design Research* und (4) mit Blick auf den bildungstheoretischen Anspruch eines Lehrens und Lernens im Medium der Wissenshaft auf die *Bildungsphilosophie* (die aktuell vor allem durch die Kritik an der gängigen Wissenschaftspraxis indirekt Bedeutung zurückgewinnt). Zusammen decken diese Ansätze, die mehr oder weniger umfangreiche und ausdifferenzierte Forschungsstrategien bündeln, aus meiner Sicht darüber hinaus ein relativ breites Spektrum möglicher Lehr-, Lern- und Bildungsforschung ab.

2.1 Empirische Bildungsforschung

Die heutige empirische Bildungsforschung speist sich aus der sozialwissenschaftlichen Tradition vor allem der Psychologie, aber auch der Soziologie, und ist nicht genuin pädagogischen Ursprungs (Benner 2014, S. 85). Bildung in einem bildungstheoretischen Sinne, wie sie für die Allgemeine Erziehungswissenschaft konstitutiv ist, gehört entsprechend nicht zum Gegenstand der empirischen Bildungsforschung (Gräsel 2011, S. 13). Wohl aber wird betont, dass auch empirische Bildungsforschung den gesellschaftlichen Bedingungen und Verwendungsinteressen von Bildung verhaftet bleiben muss (Zedler/Döbert 2009, S. 40). Theoretisch behandelt die empirische Bildungsforschung *alle* Bildungskontexte und -institutionen (Ditton/Reinders 2011), faktisch liegt ihr Schwerpunkt allerdings deutlich auf der Schule, was vor allem für die psychologisch orientierte Bildungsforschung gilt (vgl. Götz/Frenzel/Pekrun 2009). Ein weiteres großes, tendenziell soziologisch bearbeitetes, Feld der empirischen Bildungsforschung sind die Weiterbildung und Erwachsenenbildung (z.B. Nuissl 2009). Universitäres Lehren und Lernen bleibt neben vereinzelter Erwähnung in Handbüchern und Sammelbänden in der aktuellen empirischen Bildungsforschung eher unterbelichtet. Ausnahmen bilden Themen wie Kompetenzorientierung in der Hochschullehre und Lehrevaluationen; hier hat man sich der psychologischen Lehr-Lernforschung bereits angenähert (z.B. Schaper 2012; Spinath/Hasselhorn/Artelt/Köller/Möller/Brünken 2012).
Das Empirische in der empirischen Bildungsforschung umfasst vor allem Korrelationsstudien zur Beschreibung von Zusammenhängen, Leistungsvergleichsstudien mit Testverfahren, Labor- und Feldexperimente zur Analyse von Ursachen und Wirkungen sowie Metaanalysen, um hinter die Stärke von Effekten didaktischer Interventionen zu kommen. Diese Strategien entsprechen einer Variablenpsychologie (Herzog 2005, S. 193ff.), die methodisch nicht ausschließlich, aber primär dem Ideal der Naturwissenschaften folgt. Als Königsweg der psychologischen (Bildungs-)Forschung gilt entsprechend das Experiment, denn: Nur das Experiment, so die Annahme, kann die Ursachen hinter beobachtbaren Wirkungen aufdecken und zu Erklärungen führen. Qualitative Verfahren lässt die empirische Bildungsforschung durchaus zu; man nutzt sie aber in der Regel vorgelagert oder ergänzend zu quantitativen Verfahren.
Umstritten ist, ob Evaluationen ebenfalls zur empirischen Bildungsforschung zählen (vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki 2007): Sie arbeiten in der Regel mit einem ähnlichen sozialwissenschaftlichen Methodenrepertoire wie andere empirische Strategien, dienen aber dazu, Lehr-Lernmethoden und -medien zu bewerten, und bewertende Prozesse finden nicht umstandslos einen Platz in der aktuellen empirischen Bildungsforschung, deren Verständnis von Empirie eher *eng* ist: Vorrang hat, Lehr- und Lernphänomene zu beschreiben und/oder die Wirkung didaktischer Interventionen zu erklären. Die im besten Fall erreichten Erklärungen ermöglichen Prognosen von Wirkungszusammenhängen, mit denen man überprüft, ob das Vorhergesagte auch tatsächlich eintritt. Ziel ist es, Zusammenhänge und/oder Ursachen so aufzuklären, dass sich daraus Gesetzesaussagen und Theorien aufstellen lassen.
In der empirischen Bildungsforschung wird einerseits relativ streng zwischen Wissenschaft und Praxis getrennt. Andererseits sollen wissenschaftliche Befunde in die Praxis einfließen – als praktische Handlungslehre. In der Praxis nämlich will man allgemeine Gesetzmäßigkeiten nutzen, um für gegebene Ziele geeignete Mittel zu bestimmen. Ziele festzulegen, also zu bestimmen, was sein soll, ist ein normativer Akt und dieser ist explizit *nicht* Gegenstand der empirischen Bildungsforschung (Götz et al. 2009, S. 72). Allerdings erhebt die empirische Bildungsforschung heute den Anspruch, eine *evidenzbasierte Pädagogik* zu ermöglichen. Evidenz meint allerdings genau nicht, wie im alltäglichen Sprachgebrauch, eine augenscheinliche Gültigkeit, die man nicht weiter überprüfen muss, sondern das Gegenteil (Tippelt/Reich-Claassen 2010): Evident ist das, wofür es einen empirischen Nachweis gibt. Evidenzbasiertes Lehren und Lernen bedeutet demnach, dass man für die Gestaltung des Lehrens und Lernens Wissen über Wirkungen didaktischer Interventionen aus Studien verwendet, die nach möglichst einheitlichen Standards konzipiert und durchgeführt wurden. Adressat dieses Wissens, was wirkt, ist nicht nur die Praxis, sondern auch die Politik (Götz et al. 2009, S. 88).

2.2 Trend- und Zukunftsforschung

Die Trendforschung und Zukunftsforschung sind generell und im Kontext der Bildung ein vergleichsweise junges Phänomen (Opaschowski 2009, S. 19). Gängig und bekannt ist diese Form der Forschung im Umfeld des mediengestützten Lehrens und Lernens (Schön/Markus 2013; Blass/Hayward 2014), denn: Hier sind die digitalen Technologien Impulsgeber für Prognosen. Anders als in der Experimentalforschung ist die Prognose in der Trend- und Zukunftsforschung nicht dazu da, vorherzusagen, wie eine didaktische Intervention infolge einer bestimmten Gesetzmäßigkeit wirken wird. Es geht eher darum, vorherzusagen, wie z.B. die Hochschullehre in der Zukunft aussehen wird, oder genauer: wie sie wahrscheinlich oder möglicherweise sein wird (Strunk 2014, S. 16). Ziel ist demnach die Konstruktion wahrscheinlicher und möglicher Welten.

Wenn von *Trendforschung* die Rede ist, richtet sich der Blick in der Regel auf die Prognose einer *wahrscheinlichen* Zukunft (Hornbostel 2010, S. 13). Die Prognose ist dann eine Antizipation der Zukunft auf der Basis etwa von Theorien, Modellen, Verlaufsgesetzen oder anderen Wissensquellen (Helbig 2013, S. 72f.). Gleichzeitig scheint speziell die Trendforschung besonders anfällig für missbräuchliche Verwendung zu sein (vgl. Rust 2008). *Zukunftsforschung* dagegen wird in der aktuellen Literatur eher mit der Prognose *möglicher* Zukünfte assoziiert. Die Prognose ist dann die Antizipation eines Zustands oder alternativer Zustände, die man erst noch durch Handeln verwirklichen soll, kann oder will (Grunwald 2009, S. 26). Der Unterschied zwischen wahrscheinlichen und möglichen Welten ist gravierend: Eine Wahrscheinlichkeit suggeriert eine gewisse Unausweichlichkeit, den berühmten Sachzwang, dem man sich beugen muss. Eine Möglichkeit dagegen impliziert Alternativen, für die man sich entscheiden oder die man gestalten kann, womit allerdings auch eine Art Zwang, nämlich ein Handlungszwang, verbunden sein kann.

Methodisch arbeiten Trend- und Zukunftsforschung meist mit üblichen sozialwissenschaftlichen Verfahren wie Befragung und Dokumentenanalyse sowohl quantitativ als auch qualitativ (Schüll 2009, S. 131f.). Dazu kommen Prognoseverfahren, zu denen etwa Simulationen und mathematische Modellierungen gehören. Hoch im Kurs stehen außerdem die Szenario-Methode und andere Kreativ-Methoden wie Zukunftswerkstätten (Schön/Markus 2013, S. 4ff.), wenn es darum geht, mögliche Zustände der Zukunft zu entwickeln und zu analysieren. Unnötigerweise gibt es auch einige fantasievoll bezeichnete Verfahren, die eher irritieren als Vertrauen stiften und speziell der Trendforschung mitunter den Vorwurf der Boulevardforschung einhandeln (Rust 2009, S. 8). Besonders häufig kommen in der Trend- und Zukunftsforschung Expertenbefragungen in Form der Delphi-Methode zum Einsatz (Häder/Häder 2000, S. 15ff.). Mit der Delphi-Methode will man auf strukturiertem Wege dahin kommen, dass Experten in ihrer Meinung über eine zukünftige Entwicklung übereinstimmen (vgl. Ammon 2009), z.B. über die Entwicklung digitaler Lehr-Lernmedien und deren Nutzung. Eine Variante der Delphi-Methode verwendet der jährliche Horizon-Report[5] (Johnson/Adams Becker/Estrada/Freeman 2014), der in seiner Ausgabe für Hochschulen jährlich neue Technologien daraufhin untersucht, welche potenziellen Auswirkungen sie auf Lehre, Lernen und Forschung im Hochschulbereich haben.

Genau genommen untersuchen Trend- und Zukunftsforschung nicht die Zukunft an sich, sondern gegenwärtige Bilder von der Zukunft (Grunwald 2009, S. 33). Befragt man z.B. Experten zu Trends in der Hochschullehre, antworten diese vor dem Hintergrund dessen, was sie bereits kennen (Gegenwart) und erfahren haben (Vergangenheit) und was sie sich auf dieser Basis vorstellen können. Zukunftswissen ist also vor allem ein Wissen über gegenwärtige Zukunftsvorstellungen, im besten Fall gepaart mit Metawissen über Prämissen, erfahrene Regelmäßigkeiten und Gestaltungshintergründe (Grunwald 2009, S. 34). Eine empirische Überprüfung von Aussagen über die Zukunft ist in der Gegenwart nicht möglich (Grunwald 2009, S. 26). Allenfalls kann man im Nachhinein fragen, ob Vorhersagen eingetroffen sind. Das Interesse daran aber scheint nicht sonderlich groß zu sein. So stört es etwa in der E-Learning-Fachgemeinschaft offenbar kaum jemanden, dass nur wenige Prognosen tatsächlich eintreten (z.B. die über Learning Analytics, also Verfahren, mit denen man Daten über Lernende und Lernkontexte erhebt, aggregiert, analysiert und zu verschiedenen Zwecken auswertet), andere dagegen jährlich wechseln oder einfach wiederholt den gleichen Rang einnehmen.[6]

2.3 Educational Design Research

Das Interesse an gestaltungsorientierten Forschungsstrategien ist in den letzten Jahren international gestiegen (Anderson/Shattuck 2012; McKenney/Reeves 2013, p. 98). Es gibt zahlreiche Verwandte und Vorläufer (vgl. Reinmann, in Druck)[7] sowie Bezeichnungen für diesen Ansatz, der die Entwicklung bzw. Gestaltung, Erprobung und Implementierung in den Prozess des Forschens integriert. Deutsche Namensvorschläge sind z.B. Entwicklungsforschung (Einsiedler 2010), Gestaltungsforschung (Euler 2011) oder entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Reinmann/Sesink 2014). Da sich von diesen noch keiner durchgesetzt hat, behalte ich im Folgenden die gängigere englische Bezeichnung *Design-Based Research* (Design-Based Research Collective 2003) bzw. zur besseren Kennzeichnung des bildungswissenschaftlichen Bezugs *Educational Design Research* (Mc Kenney/Reeves 2012) bei. Ziel von Educational Design Research ist eine Forschung, mit der man innovative Lösungen für praktische Bildungsprobleme entwickelt *und* wissenschaftliche Erkenntnisse theoretischer Art (in Form lokaler Theorien und Gestaltungsprinzipien) gewinnt. Educational Design Research konzipiert Interventionen theoriegeleitet, überprüft sie an der Wirklichkeit, lässt die Ergebnisse in den Prozess

[5] URL:http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2014-Horizon-Report-HE_German.pdf.

[6] Alle lehr-lerntechnologischen Entwicklungen, die der Horizon Report 2009 (Johnson/Levine/Smith 2009) für die kommenden zwei, drei, vier und fünf Jahre vorhergesagt hat, tauchen z.B. 2010 in den damals gewählten Formulierungen nicht mehr auf.

[7] Auch in der hochschuldidaktischen Forschung kann man solche Vorläufer ausmachen (vgl. Schulmeister 1983; Bogun/Erben/Schulmeister 1983).

der Entwicklung zurückfließen und gestaltet diesen Zyklus iterativ.

Die Ausgangsfrage lautet (Euler 2014a, S. 17): Wie kann man als Forschender ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Bildungskontext durch eine noch zu entwickelnde Intervention am besten erreichen? Mit dieser Frage wird deutlich, dass die Praxisrelevanz entscheidende Triebfeder der Forschung ist und dass es um Entwürfe einer *möglichen* Realität in der Zukunft geht (Reinmann/Sesink 2014, S. 81f.), was einen Berührungspunkt zur Zukunftsforschung offenbart. Educational Design Research verläuft nicht linear, sondern zyklisch, lässt aber dennoch typische Phasen erkennen, die deutlich machen, dass Empirie und Theorie eine ebenso wichtige Rolle spielen wie die *Entwicklung* didaktischer Konzepte, Interventionen, Medienanwendungen etc. (Mc Kenney/Reeves 2012, p. 77).

In der Phase „Analyse und Exploration" wird versucht, das Ausgangsproblem in der Praxis samt Kontext und Zielsetzung empirisch zu erfassen und zu verstehen. Theorien dienen hier als Hilfe zur Problemstrukturierung, Impulsgeber für Beobachtungsschwerpunkte und Legitimation für Zielsetzungen. Ähnlich verhält es sich in der Phase „Evaluation und Reflexion", in welcher entwickelte Interventionen empirisch meist im Feld, in frühen Stadien aber auch im Labor, erprobt und untersucht, zudem mit theoretischen Überlegungen verbunden und im Bedarfsfall der Entwicklung als Re-Design zurückgeführt werden. Dazwischen liegt die Phase „Entwurf und Konstruktion", die der Empirie nicht einfach nur vor- oder nachgelagert, sondern damit verwoben ist. Diese Phase weicht in ihrer Logik von den anderen beiden Phasen deutlich ab, ist unbestimmter und weniger standardisiert (vgl. Reinmann 2014). Wenn es Zweifel an der Wissenschaftlichkeit von Educational Design Research gibt, dann beziehen sich diese Zweifel in der Regel auf den Akt der Entwicklung, der jedoch gleichzeitig die Besonderheit des Educational Design Research-Ansatzes ausmacht.

Educational Design Research weist Ähnlichkeiten zur Aktionsforschung bzw. zur Praxis- und Handlungsforschung (z.B. Altrichter/Posch 2007) auf, unterscheidet sich von dieser aber im Bezug zu Theorien, der systematischer ist, in der Rolle des Praktikers, der nicht zum Forschenden, sondern zum Partner in der Forschung wird, und im Verzicht auf einen emanzipatorischen Charakter. Weitere Verbindungen weist Educational Design Research zur Implementationsforschung (z.B. Petermann 2014) und Evaluationsforschung (z.B. Stockmann 2010) auf. Educational Design Research arbeitet empirisch, nutzt aber im Vergleich zur empirischen Bildungsforschung einen weiten *Empirie*-Begriff (Hug/Poscheschnik 2010, S. 22ff.).

Die Auseinandersetzung mit Zielen ist genuiner Bestandteil von Educational Design Research; deren Wichtigkeit und Qualität bestimmt weitgehend die Praxis. Unreflektiert bleibt jedoch, ob ein Problem objektiv gegeben ist oder ein- und dieselbe problematische Situation nicht individuell und variabel gedeutet und mit verschiedenen Zielen verbunden werden kann.

2.4 Bildungsphilosophie

Die Bildungsphilosophie beschäftigt sich theoretisch mit Fragen, Widersprüchen und Konflikten im Bereich der Bildung. Sie tut das in methodisch systematischer Form vor allem begrifflich-analytisch, hermeneutisch und historisch; ihre Standards bezieht sie aus der Philosophie (Terhart 2006, S. 10). Man könnte von einer philosophischen Bildungsforschung (Ehrenspeck 2009) sprechen; geläufiger aber ist der Begriff der (philosophischen) Bildungstheorie (Benner 2012, S. 150ff.).[8] Bis in die 1960er Jahre hinein waren Pädagogik und Bildungsphilosophie eng miteinander verflochten (Ehrenspeck 2009, S. 155); bevorzugt wurde entsprechend eine geisteswissenschaftliche Pädagogik (Herzog 2005, S. 88ff.). Das ist heute nicht mehr der Fall: Im Vergleich vor allem zur empirischen Bildungsforschung hat die Bildungsphilosophie eine nur noch randständige Bedeutung und ist deutlich in die Defensive geraten (Terhart 2006, S. 9). Eine bildungsphilosophische Betrachtung – auch die der gegenwärtigen Hochschullehre – ist stets *reflexiv* (Sesink 2006, S. 9). Bildungsphilosophie analysiert und bewertet vorhandene Überzeugungen, Konzepte und Wissensbestände aus einer kritischen Distanz heraus. Sie rekonstruiert Normen, die sich in die Praxis, aber auch in die Forschung zum Lehren und Lernen, eingewoben haben und nicht mehr offensichtlich sind. So lässt sich etwa zeigen, dass selbst die empirische Bildungsforschung an vielen Stellen auf Ansätze zurückgreift, die philosophische Wurzeln haben (Gerstenmeier 2009): Exemplarisch seien die Philosophie des amerikanischen Pragmatismus etwa von William James (1908), John Dewey (1933) und die analytische Philosophie genannt. Letztere bildet häufig die Grundlage moderner Handlungstheorien, die großen Einfluss auf die Lehr-Lernforschung hatten und haben (Gerstenmeier 2009, S. 172f.) – auch im Kontext universitären Lehrens und Lernens.

Von Bildungsphilosophen erwartet man zunächst einmal wertende Urteile; man weist ihnen explizit die Aufgabe zu, sich normativ zu betätigen, also Ziele zu reflektieren und Orientierung zu geben. Damit sind allerdings nicht Lehr-Lernziele im Sinne operationalisierter Lernergebnisse gemeint, wie man sie für die Gestaltung von Modulen und Veranstaltungen oder für die empirische Analyse der Kompetenzentwicklung einsetzt (vgl. Schaper 2012, S. 46ff.). Im bildungsphilosophischen Diskurs interessieren abstraktere Ziele und Zielkonflikte: In welchem Verhältnis stehen z.B. Ziele der Hochschulbildung wie Beschäftigungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung zueinander und in welchem sollten sie stehen (Spoun/Wunderlich 2005, S. 18)? Welchen Stellenwert haben Handhabungsfertigkeiten und Kritikfähigkeiten im Konstrukt der Medienkompetenz als Lehr-Lernziel und welchen sollten sie haben (Pietraß/Schäffer 2014, S. 101f.)? Hinter Fragen dieser Art steckt mitunter die Grundsatzdebatte über den Bildungsbegriff, der seit jeher verschiedenen Konjunkturen und Aufmerksamkeitswellen unterworfen ist (Bilstein 2004, S. 419) und entsprechend unterschiedliche Deutungsmuster hervorruft. Selbst in verschiedenen Forschungsrichtungen der Bildungswissenschaft werden unterschiedliche Bildungsbegriffe zugrunde gelegt – etwa

[8] Auf die Kontroverse, ob und wenn ja in welchem Verhältnis genau Bildungstheorie und Bildungsphilosophie stehen, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. Tenorth 2012).

Bildung als individueller Bestand, als individuelles Vermögen, als individueller Prozess, als Selbstüberschreitung, als Aktivität bildender Institutionen oder Personen usw. (Lenzen 1997, S. 125ff.).
Zur Bildungsphilosophie gehört aber keineswegs *nur* das Werturteil. Ihr kommt auch die Aufgabe zu, bestehende Verhältnisse in der Bildung möglichst dicht zu beschreiben, zumal da dichte Beschreibungen eine Basis für wertende Urteile sein können (z.B. Stojanov 2012). Diese grundlegende Aufgabe teilt sich die Bildungsphilosophie folglich mit der empirischen Bildungsforschung, wenn auch mit gänzlich unterschiedlichen Methoden. Eine weitere bildungsphilosophische Aufgabe besteht darin, sich mit möglichen Zukünften auseinanderzusetzen. Manche sehen darin gar eine Kernaufgabe, die die Bildungsphilosophie mit der Zukunftsforschung gemeinsam hat (z.B. Meyer-Wolters 2006). Im Übrigen spielt die Philosophie ohnehin eine nicht zu unterschätzende Rolle in einzelnen Zweigen der Zukunftsforschung, vor allem in der Technikfolgenabschätzung (z.B. Grunwald 2010). Sprachphilosophie, Wissenschaftstheorie, Technikphilosophie, Ethik und politische Philosophie machen ihren Einfluss in der Erforschung der Zukunft geltend. In all ihren Aufgaben, mögen sie auch Überschneidungen mit anderen Forschungsrichtungen haben, proklamiert die Bildungsphilosophie für sich eine eigenständige Analyseperspektive auf Bildung und Bildungspraktiken (vgl. Schnädelbach 1993): Sie versteht sich als Wissenschaft *und* Aufklärung, als Welterkenntnis *und* Selbstdeutung, als objektive Theoriebildung *und* subjektive Orientierung.

3. Anforderungen an eine Forschung zum universitären Lehren und Lernen

Empirische Bildungsforschung, Trend- und Zukunftsforschung, Educational Design Research und Bildungsphilosophie verwenden je für sich komplexe Forschungsstrategien, die natürlich weitaus differenzierter sind als es hier kursorisch skizziert wurde.[9] Dazu kommt, dass speziell die empirische Bildungsforschung, würde man noch ihren soziologischen Strang hinzunehmen, eine besonders breite Palette an Forschungsmethoden aufweist, die hier nicht berücksichtigt werden konnte. Im Wesentlichen aber ging es mir um eine exemplarische Auswahl an Forschungsansätzen, die für universitäres Lehren und Lernen *spezifisch* sind bzw. sein können, *aktuelle* Diskussionen in der Hochschuldidaktik aufgreifen und sich insbesondere in ihrem Verhältnis zum *Sollen* deutlich unterscheiden. Vor diesem Hintergrund werden die Ausführungen aus Punkt 2 zunächst noch einmal zusammengefasst und mit einer kurzen Analyse des Sollens in den verschiedenen Forschungsansätzen ergänzt. Auf dieser Basis versuche ich anschließend, erste Anforderungen an eine facettenreiche und dennoch auf ihren primären Gegenstand fokussierte hochschuldidaktische Forschung zu formulieren.

3.1 Forschungsansätze und ihr Verhältnis zum Sollen

Die *empirische Bildungsforschung* untersucht die empirische Realität von Bildung – die von Hochschulbildung nur zögerlich, aber prinzipiell auch die. Angewandt auf universitäres Lehren und Lernen konzentriert sich empirische Bildungsforschung folglich darauf, Lehr-Lernprozesse und deren Bedingungen und Folgen zu beschreiben und zu erklären. Entsprechend liefert sie Wissen darüber, was auf Hochschulbildung einwirkt, und sie gibt Auskunft darüber, welche Wirkungen selbst gestaltete Einflüsse in Form von Lehransätzen, -methoden und Medien auf das Lernen haben. Empirische Bildungsforschung erbringt also den Nachweis, welche Interventionen wirksam sind und ermöglicht so prinzipiell eine *evidenzbasierte* Hochschullehre (Winteler/Forster 2007, S. 103f.). Für welche Ziele man hochschuldidaktische Interventionen prüft und einsetzt, mithin das Sollen, gehört explizit nicht zur empirischen Bildungsforschung, implizit aber doch (vgl. Jornitz 2009, S. 75), denn: Wenn man eine evidenzbasierte Hochschullehre anstrebt, heißt das, dass empirische Befunde die Grundlage didaktischen Handelns bilden *sollen*. Anzuwenden ist dann vorrangig das, was man erforscht und als wirksam belegt hat (Bellmann/Müller 2011, S. 9). Es gibt also durchaus ein Sollen – jedenfalls implizit; dieses Sollen ist gewissermaßen *empirisch belegt*.
Die *Trend- und Zukunftsforschung* untersucht eine zukünftige Realität, die man im Moment des Forschens empirisch nicht überprüfen kann. Sie liefert entweder Wissen darüber, wie sich Hochschullehre, insbesondere auch Bildungsmedien, wahrscheinlich oder möglicherweise entwickeln werden. Sie bietet eine Orientierung und Anker für eine reaktive oder proaktive Gestaltung von Kontexten und Prozessen universitären Lehrens und Lernens an. Angestrebt wird letztlich eine *vorbereitete* Hochschullehre – vorbereitet auf das, was kommen wird oder kommen könnte. Prognosen einer wahrscheinlichen Zukunft der Hochschullehre implizieren einen Sachzwang, mitunter auch eine „affirmative Anpassung an Bedürfnisse der Auftraggeber" (Rust 2009, S. 13). Das Sollen wird von außen angestoßen, versteckt sich aber mitunter hinter dem Unausweichlichen. Prognosen möglicher Varianten von der Zukunft der Hochschullehre dagegen eröffnen Handlungsoptionen, können aber auch einen besonders subtilen Zwang verursachen: Es gilt, selbst aktiv zu werden, um den eruierten Spielraum zu nutzen (Steinmüller 2009, S. 149) und sich zu den prognostizierten Neuerungen zu verhalten, Trends aufzugreifen, abzulehnen oder mitzugestalten. Das Ziel einer so *vorbereiteten* Hochschullehre legt nahe, dass Prognosen didaktisches Handeln beeinflussen *sollen*; dieses Sollen ist entweder *fremdinitiiert* oder *selbstinitiiert*.
Educational Design Research erhebt den Anspruch, im Einzelfall ein beschreibbares Problem in der Hochschullehre zu lösen und über den Einzelfall hinaus generalisierbare Gestaltungsprinzipien für die Hochschullehre zu liefern (Euler 2014b). In beiden Fällen (Problemlösung und Erkenntnisgewinn) agiert sie immer auch präskriptiv, verlässt also die Ebene der Beschreibung und lokalen Erklärung und richtet sich explizit an die nahe Zukunft – allerdings nicht mit Prognosen, sondern mit Gestaltungsempfehlungen. Angestrebt wird, der Hochschullehre dabei zu helfen, ihre praktischen Probleme zu lösen.

[9] Das gilt im Besonderen für die empirische Bildungsforschung mit ihren Ausläufern (vgl. Schrader 2014).

Educational Design Research konzentriert sich darauf, das Lehren und Lernen zu verbessern, daraus Prinzipien für ähnliche Bildungssituationen zu generieren und zunehmend besser an verschiedene Erfordernisse anzupassen. Das Sollen geht primär (wenn auch theoretisch gestützt) aus der Problemsituation hervor; am Ende manifestiert es sich in kontextspezifischen Handlungsanweisungen – es ist sozusagen *situativ bedingt*. Der präskriptive Anteil von Educational Design Research enthält damit deutlich ein Sollen; es ist auf die Problemsituation bezogen, für die es eine passende Lösung zu finden gilt.

Die *Bildungsphilosophie* beschreibt sich heute (unter anderem) selbst als eine Form der Bildungsforschung, die sich theoretisch mit den Prämissen, Werten und Zielen von Bildung, auch von Hochschulbildung, auseinandersetzt. Im Kontext der Hochschulbildung ist Bildungsphilosophie immer auch mit einer Reflexion der Wissenschaften verbunden (Elkana/Klöpper 2012, S. 347ff.). Zu ihren Aufgaben gehört, das, was ist, zu beschreiben und gleichzeitig zu hinterfragen, und das, was sein könnte, weiterzudenken und gleichzeitig in Frage zu stellen. Die wohl prominenteste Aufgabe besteht darin, Wissen zu generieren, das Werturteile ermöglicht. Nur so wird die Hochschullehre eine reflektierte Lehre (vgl. Kreber 2013). Sich mit Normen und Zielen und folglich mit dem Sollen auseinanderzusetzen, ist geradezu konstituierendes Merkmal der Bildungsphilosophie. Dieses Sollen resultiert nicht aus der Prüfung des Gedachten an der Realität, nicht aus einer Prognose der Zukunft und auch nicht aus der konkreten Situation heraus. Stattdessen resultiert es daraus, wie die Kritik an der Gegenwart und die normative Setzung für die Zukunft begründet werden. Der Maßstab dafür ist in der Regel Vernunft als Sammelbegriff für (Selbst-)Reflexion, Urteilskraft, Erkenntniskritik, Begriffsklärung (Keil 2012, S. 228). Es resultiert ein *argumentativ gestütztes* Sollen.

Betrachtet man nun akzentuierend, wie die verschiedenen Forschungsansätze mit der Zweck- und Zielfrage zum universitären Lehren und Lernen (potenziell) umgehen, welche Rolle mithin das Sollen in ihrer Auffassung von Wissenschaft und ihren methodischen Strategien spielt, komme ich zu folgenden Feststellungen und offenen Fragen:

- In der *empirischen Bildungsforschung* bleibt das Sollen in der Regel implizit. Es lässt sich aber zeigen, dass vor allem die Forderung nach einer evidenzbasierten Hochschullehre Bezüge zum Sollen hat – ein Sollen, das quasi empirisch belegt ist und (plakativ formuliert) auf die Aufforderung hinausläuft: *Tue das, was wirkt!* Das ist keineswegs unwichtig, denn Handlungsempfehlungen, die unwirksam oder nur in wenigen Einzelfällen wirksam sind, kann man schwerlich gebrauchen. Woher aber wissen wir, welche didaktischen Wirkungen wir jetzt und in Zukunft überhaupt benötigen?
- Mit der Zukunft beschäftigen sich die *Trendforschung* und die *Zukunftsforschung*. Diese Richtung steht dem Sollen an sich nahe, macht dafür aber diverse Zwänge verantwortlich. Die Forderung nach einer vorbereiteten Hochschullehre bedingt ein fremd- oder selbstinitiiertes Sollen und eine Aufforderung wie: *Tue das, was nötig ist!* Auch das ist keineswegs irrelevant, denn Handlungsempfehlungen aus der Wissenschaft ergeben nur in konkreten Situationen einen Sinn, über die wir uns eine Vorstellung machen müssen, auch wenn sie in der Zukunft liegen. Woher aber wissen wir, welche didaktischen Probleme wir in künftigen Zuständen und Situationen werden lösen müssen?
- Eine problemlösungsorientierte Strategie verfolgt der *Educational Design Research*-Ansatz, der Ziele und das Sollen sichtbar integriert: Entwickelt und erforscht wird, was dazu geeignet ist, ein erstrebenswertes Ziel zu erreichen und ein gegebenes Problem in der Hochschullehre zu lösen. Die Ziele werden aus der Praxis heraus definiert, das Sollen ist daher vor allem situativ bedingt, die Aufforderung lautet: *Tue das, was passt!* Das erscheint unmittelbar plausibel, denn Handlungsempfehlungen aus der Wissenschaft, die bestehende Bildungsprobleme nicht aufgreifen, gehen am praktischen Bedarf vorbei. Woher aber wissen wir, was genau ein Problem ist und auf welches Ziel hin es gelöst werden soll?
- Letztlich beschäftigt sich nur eine philosophische Bildungsforschung direkt und inhaltlich mit der normativen Seite der (Hochschul-)Bildung. Die *Bildungsphilosophie* rekonstruiert und reflektiert bestehende Zwecke und Ziele, sie analysiert und kritisiert künftige Zwecke und Ziele und strebt dabei an, Welterkenntnis *und* Selbstdeutung zu verbinden. Das Sollen ist argumentativ begründet und an die Vernunft und eine kritische Prüfung rückgebunden; die Aufforderung kann nur sein: *Tue das, wofür du Gründe hast!* Genau genommen ist das für jede Bildungsforschung unabdingbar, denn: Bildung als Gegenstand, Ziel und Kontext ist am Ende selbst wieder eine Norm und macht die Selbstreflexivität unerlässlich.

3.2 Folgerungen für die Hochschuldidaktik und ihre Forschung

Hochschuldidaktische Forschung ist bezogen auf den *Kontext* des Lehrens und Lernens in gewisser Weise Hochschulforschung und bezogen auf den *Gegenstand* des Lehrens und Lernens immer auch Wissenschaftsforschung. Da es aber primär um das Lehren und Lernen geht, erscheint es mir naheliegend, dass hochschuldidaktische Forschung vor allem *Bildungsforschung* ist und entsprechend dort auch positioniert werden sollte. Die in den 1970er Jahren eingeforderten vielfältigen Ebenen und Zugänge zur Hochschuldidaktik werden heute (wieder) weitgehend bestätigt. Die Zuordnungsprobleme aber, die sich aus den umfänglichen Bezügen und dem sich allmählich auflösenden Gegenstand ergeben, führen genau nicht dazu, dass sich eine hochschuldidaktische Forschung mit eigenem Selbstverständnis entwickeln kann. Vor diesem Hintergrund habe ich in Anlehnung an die Allgemeine Didaktik den Vorschlag gemacht, den Gegenstand der Hochschuldidaktik *primär* auf die Ziele, Inhalte und Methoden universitären Lehrens und Lernens unter der regulativen Idee einer Bildung durch Wissenschaft zu fokussieren. Ergänzt wird dieser Gegenstandskern durch (a) die psychologischen Voraussetzungen von Lernenden und Lehrenden und deren Lebenswelt, (b) die institutionellen Rahmungen des Lehrens und Lernens sowie durch (c) die Wissenschaften selbst, deren Logik, Zugänge, Praxisbezug und Bildungspotenzial. Eine Positionierung hochschuldidaktischer Forschung als Bildungsforschung wird auf diesem Wege gestärkt.

Gleichzeitig wird deutlich, dass eine Begrenzung auf die empirische Bildungsforschung (in der heutigen Auslegung), vor allem deswegen nicht ausreichen kann, weil deren Selbstverständnis als einer Wissenschaft für das „Reich der Mittel" unter Ausgrenzung von Zwecken oder Werten (Albert 1989, S. 11) den Gegenstand der Hochschuldidaktik nicht abdecken kann. Für die Hochschuldidaktik genügen Erkenntnisse nicht, aus denen ersichtlich wird, was ist und was wirkt. In ihrer engen Verbindung zur Hochschulpolitik, die wohl schon seit den 1970er Jahren besteht (Huber 1970, S. 46), spielt die Zukunftsperspektive und damit auch die Frage eine höchst relevante Rolle, *was sein wird* und *was sein kann*. Das macht die Trend- und Zukunftsforschung für die Hochschuldidaktik interessant, nicht nur in Bezug auf die seit Jahrzehnten diskutierte „Digitalisierung der Hochschullehre", sondern auch in Bezug auf künftige Zielgruppen, deren Größe, Zusammensetzung und Merkmale. Weil aber weder aus dem, was ist und wirkt, noch aus dem, was sein wird oder kann, folgt, *was sein soll*, tut meiner Einschätzung nach eine hochschuldidaktische Forschung gut daran, auch bildungsphilosophische Forschungsstränge zu integrieren. Diese können (unter anderem in Verbindung mit der Wissenschaftsphilosophie) dabei helfen, das immer wieder neu zu ergründende Bildungspotenzial der Wissenschaft als einer Tätigkeit (Keil 2012, S. 210) in die Hochschuldidaktik zu verankern, das sie von anderen Didaktiken unterscheiden kann. Das enge Verständnis von Empirie in der empirischen Bildungsforschung ist ein weiterer Grund dafür, dass dieser Forschungsansatz selbst bei einer Zuordnung zur Bildungsforschung keinen alleinigen Anspruch zur Prägung hochschuldidaktischer Forschung beanspruchen kann. Dass und wie ein *breites* Empirie-Verständnis in Kombination mit einem engen Theorie- und Praxisbezug die Bildungsforschung bereichern kann, zeigt meiner Einschätzung nach der Educational Design Research-Ansatz. Speziell für die Hochschuldidaktik kann sich dieser Ansatz etwa mit Blick auf die Gestaltung von Studiengängen, Veranstaltungen, Medien und Methoden als fruchtbar erweisen und nicht nur die Evaluationsforschung, sondern auch Bewegungen wie „Scholarship of Teaching and Learning" (Trigwell 2013; Huber 2014) gezielt aufgreifen.

Gegenstand der Hochschuldidaktik – so das Ergebnis dieses Beitrags – sind primär die Ziele, Inhalte und Methoden universitären Lehrens und Lernens, deren Voraussetzungen und institutionellen Rahmungen, die reflektierte und professionelle Gestaltung von Hochschullehre unter dem Anspruch von Bildung durch Wissenschaft als einer regulativen Idee und in der Folge auch Zugänge, Praxisbezug und Bildungspotenzial der Fachwissenschaften. Diese Gegenstandsbestimmung enthält mehrere Variablen, die immer wieder neu auszuhandeln und zu begründen sind: die *Universität* und ihre Rolle in der Gesellschaft, die *Bildung* und ihr Anspruch für den Einzelnen und die Gemeinschaft sowie die *Wissenschaft* verstanden als besondere Weise „Wissen zu schaffen" im Vergleich zu anderen Formen der Wissensgenerierung (vgl. Lenzen 2015, S. 31ff.). Daraus erklärt sich auch der Versuch dieses Beitrags, die Rolle des Sollens ausgewählter Forschungsansätze für die Hochschuldidaktik genauer zu betrachten. Die hier versuchte Analyse, welche implizite und explizite Bedeutung das Sollen in der empirischen Bildungsforschung, in der Trend- und Zukunftsforschung, im Educational Design Research-Ansatz und in der Bildungsphilosophie einnimmt, zeigt zweierlei: Erstens wird eine Komplementarität der skizzierten Ansätze zur Beantwortung der Frage sichtbar, woran sich eine hochschuldidaktische Forschung auf welchen Wegen orientieren kann. Zweitens wird deutlich, dass ohnehin keiner der skizzierten Forschungsansätze frei von normativen Aspekten ist, deren Explikation entsprechend neue Potenziale verspricht. Hochschuldidaktische Forschung muss an didaktischen Wirkungen von Interventionen für das Lehren und Lernen interessiert sein, die jedoch nur in Kombination mit „echten" didaktischen Problemen einen Sinn ergeben, die wiederum einer Klärung dessen bedürfen, welche Ziele und Werte wir im universitären Lehren und Lernen anstreben. Die regulative Idee einer Bildung durch Wissenschaft bewegt die Klärung von Zielen und Werten in den Bereich der Vernunft im Allgemeinen und der kritischen Prüfung (als einem Merkmal von Wissenschaft) im Besonderen.

Vor diesem Hintergrund sehe ich in der empirischen Bildungsforschung, der Trend- und Zukunftsforschung, dem Educational Design Research-Ansatz und der Bildungsphilosophie mögliche (auch zu ergänzende) Facetten einer hochschuldidaktischen Forschung. Mit Facetten meine ich nun genau nicht einzelne Teile, die man addiert, damit sie zusammen etwas Ganzes ergeben. Ich meine damit verschiedene *Perspektiven*, aus denen heraus man auf universitäres Lehren und Lernen blickt und damit jeweils andere Aspekte in Augenschein nimmt, die erst gemeinsam das „ganze Bild" des hochschuldidaktischen Gegenstands und der damit verbundenen Möglichkeiten seiner Erforschung ergeben. Das bedeutet keineswegs, dass sich Forschende nicht auf einzelne Facetten konzentrieren und sich – wie das heute eben üblich ist – spezialisieren können oder sollten. Bis zu einem gewissen Grad wird das allein schon angesichts der begrenzten Kapazität eines Einzelnen und der Ausdifferenzierung der Wissenschaften notwendig und funktional bleiben. Am Ende laufen die hier erarbeiteten Ergebnisse und Vorschläge auf eine *innerwissenschaftliche Interkulturalität* in der Erforschung universitären Lehrens und Lernens hinaus – eine Interkulturalität, die verschiedene Forschungsansätze zunächst als gleichberechtigt akzeptiert und auf dieser Basis eine Interaktion der verschiedenen Forschungskulturen innerhalb eines relativ klar begrenzten hochschuldidaktischen Gegenstandsbereichs ermöglicht.

Literaturverzeichnis

Albert, H. (1989): Die Idee der kritischen Vernunft. Zur Problematik der rationalen Begründung und des Dogmatismus. Textarchiv Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland. URL: http://fowid.de/fileadmin/textarchiv/Albert_Hans/Kritische_Vernunft_TA1989_1.pdf.

Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung (4. Aufl.). Bad Heilbrunn.

Ammon, U. (2009): Delphi-Befragung. In: Kühl, S./Strodtholz. P./Taffertshofer, A. (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Berlin, S. 458-476.

Anderson, T./Shattuck, J. (2012): Design-based research: A decade of progress in educational research? In: Educational Researcher, Vol 41/No. 1, pp. 16-25.

Arnold, K.-H./Roßa, A.-E. (2012): Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online, S. 1-31.
Battaglia, S. (2010): Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung? In: Journal Hochschuldidaktik, Jg.b 21/H. 1, S. 28-32.
Baumgartner, P./Bauer, R. (2009): 10 Jahre mediendidaktischer Hochschulpreis: Eine kritische Bilanz. In: Dittler, U./Krameritsch, J./Nistor, N./Schwarz, N./Thillosen, A. (Hg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs. Münster, S. 39-54.
Bellmann, J./Müller, T. (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? In: Bellmann, J./Müller, T. (Hg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 9-32.
Benner, D. (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 26/H. 4, S. 485-497.
Benner, D. (2014): Gibt es eine pädagogisch ausgewiesene und didaktisch anschlussfähige empirische Bildungsforschung? In: Fischer, C. (Hg.): Damit Unterricht gelingt Von der Qualitätsanalyse zur Qualitätsentwicklung. Münster, S. 85-114.
Benner, D. (2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim.
Bilstein, J. (2004): Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. In: Bildung und Erziehung, Jg. 57/H. 4, S. 415-431.
Blass, E./Hayward, P. (2014): Innovation in higher education; will there be a role for "the academe/university" in 2025? In: European Journal of Futures Research, Vol. 2/No. 1, pp. 1-9.
Blömeke, S./Herzig, B./Tulodziecki, G. (2007): Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 35/H. 4, S. 355-381.
Bogun, M./Erben, C. M./Schulmeister, R. (1983): Begleitbuch zur Einführung in die Statistik. Didaktischer Kommentar und Unterrichtsübungen. Weinheim.
Braun, E. (2011): Psychologische Zugänge zur Hochschulforschung. In: die hochschule, 2, S. 74-90.
Design-Based Research Collective (2003): Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. In: Educational Researcher, Vol. 32/No. 1, pp. 5-8.
Dewey, J. (1933): How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Michigan: D.C. Heath and company.
Ditton, H./Reinders, H. (2011): Überblick Felder der Bildungsforschung. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden, S. 69-74.
Ehrenspeck, Y. (2009): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 155-169.
Einsiedler, W. (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 13/H. 1, S. 59-81.
Elkana, J./Klöpper, H. (2012): Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft. Hamburg.
Euler, D. (2011): Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 107/H. 4, S. 520-542.
Euler, D. (2014a): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hg.): Design-based Research. Stuttgart, S. 97-112.
Euler, D. (2014b): Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hg.): Design-based Research. Stuttgart, S. 15-41.
Flechsig, K.-H. (1975): Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung. URL: http://deposit.fernuni-hagen.de/1703/1/ZP_003.pdf.
Gerstenmeier, J. (2009): Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 171-184.
Götz, T./Frenzel, A. C./Pekrun, R. (2009): Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 71-91.
Gräsel. C. (2011): Was ist empirische Bildungsforschung? In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden, S. 13-27.
Grunwald, A. (2009): Wovon ist die Zukunftsforschung eine Wissenschaft? In: Popp, R./Schüll, E. (Hg.): Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 25-36.
Grunwald, A. (2010): Technikfolgenabschätzung: Eine Einführung. Berlin.
Häder, M./Häder, S. (2000): Die Delphi-Methode als Gegenstand methodischer Forschungen. In: Häder, M/Häder, S. (Hg.): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen. Wiesbaden, S. 11-32.
Haug, S./Wedekind, J. (2009): „Adresse nicht gefunden" – Auf den digitalen Spuren der E-Teaching-Förderprojekte. In: Dittler, U./Krameritsch, J./Nistor, N./Schwarz, C./Thillosen, A. (Hg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs. Münster, S. 19-38.
Helbig, B. (2013): Wünsche und Zukunftsforschung (Sozialwissenschaftliche Zukunftsforschung Schriftenreihe 01/13). Berlin. URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/_media_design/IF-Schriftenreihe/IF-Schriftenreihe_0113_Helbig_Wunschforschung_online.pdf?1395650514.
Hericks, U. (2008): Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10/H. 9, S. 61-75.
Herzog, W. (2005): Pädagogik und Psychologie. Stuttgart.
Hornbostel, S. (2010): Verbrauchte Zukunft oder „Et hätt noch immer jut jejane". In: Hauss, K./Ulrich, S./Horbostel, S. (Hg.): Foresight – between science and fiction. Bonn, S. 11-14.
Huber, L. (1970): Hochschuldidaktik. In: von Hentig, H./Huber, L./Müller, P. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik (Neue Sammlung Sonderheft 5). Göttingen, S. 41-82.
Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart, S. 114-138.
Huber, L. (2011): Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In: Weil, M./Schiefner, M./Eugster, B./Futter, K. (Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster, S. 109-127.
Huber, L. (2014): Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, L./Pilniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. P. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach. Bielefeld, S. 19-36.
Hug. T./Poscheschnik, G. (2010): Empirisch Forschen. Konstanz.
James, W. (1908): Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethoden. Volkstümliche philosophische Vorlesungen. Leipzig.
Johnson, L./Adams Becker, S./Estrada, V./Freeman, A. (2014): NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bechmann, Multimedia Kontor Hamburg). Austin, Texas: The New Media Consortium.
Johnson, L./Levine, A./Smith, R. (2009): The 2009 Horizon Report. Austin, Texas: The New Media Consortium.
Jornitz, S. (2009): Evidenzbasierte Bildungsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz, Jg. 40, S. 68-75.
Keil, G. (2012): Überlegungen zum persönlichkeitsbildenden Wert der Wissenschaft. In: Honnefelder, L./Gräb, W./Greisch, J./Schieder, R./Slenczka, N./Wendebourg, D. (Hg.): Kants „Streit der Fakultäten oder der Ort der Bildung zwischen Lebenswelt und Wissenschaften". Berlin, S. 209-232.
Keil, J. (2010): Professoren und Pädagogik? Die Entwicklung der Hochschulpädagogik an der Humboldt-Universität bis 1989. In: die hochschule, 1, S. 165-182.
Kerres, M. (2012): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München.
Kreber, C. (2013): Authenticity in and through teaching in higher education. The transformative potential of the scholarship of teaching. New York: Routledge.
Kron, F.W. (2008): Grundwissen Didaktik. München.
Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43/H. 6, S. 949-968.
Lenzen, D. (2015): Eine Hochschule der Welt. Plädoyer für ein Welthochschulsystem. Wiesbaden.
Ludwig, J. (2011): Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung (Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik 3). Potsdam.
McKenney, S./Reeves, T. C. (2012): Conducting educational design research. New York: Routledge.
McKenney, S./Reeves, T. C. (2013): Systematic review of Design-Based Research progress: Is a little knowledge a dangerous thing? In: Educational Researcher, Vol. 42/No. 2, pp. 97-100.
Merkt, M. (2014): Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. In: die hochschule, 1.
Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Scholkmann, A. (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15/H. 2, S. 213-232.
Meyer-Wolters, H. (2006): Denen die Daten – uns die Spekulation. Auch ein Bericht von Reisen in fremde Wissenschaftskulturen. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 37-65. URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13983/bildungsphilosophie_und_bildungsforschung.pdf.
Nieke, W./von Freytag-Loringhoven, K. (2014): Bildung durch Wissenschaft. Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik. Rostock. URL: http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Nieke_Freytag_Bildung_durch_Wissenschaft.pdf.
Nuissl, E. (2009): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 405-419.
Opaschowski, H. W. (2009): Zukunft neu denken. In: Popp, R./Schüll, E. (Hg.): Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 17-24.

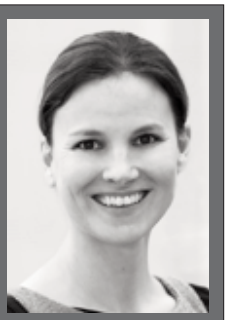
Pasternack, P. (2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 4/H. 2, S. 263-281.
Pasternack, P. (2014): Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion. In: die hochschule, 1, S. 6-24.
Petermann, F. (2014): Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. In: Psychologische Rundschau, Jg. 65/H. 3, S. 122-128.
Pietraß, M./Schäffer, B. (2014): Grundbildung Medien an der Universität. In: Imort, P./Niesyto, H. (Hg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München, S. 95-107.
Reinmann, G./Sesink, W. (2014): Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In: Hartung, A./Schorb, B./Niesyto, H./Moser, H./Grell, P. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Berlin, S. 75-89.
Reinmann, G. (2014): Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, D./Sloane, P. (Hg.): Design-based Research. Stuttgart, S. 63-78.
Reinmann, G. (in Druck): Design-based Research. Erscheint in: Schemme; D./Novak, H. (Hg.): Gestaltungsorientierte Forschung in Innovations- und Entwicklungsprogrammen – Potenzial für Praxisgestaltung und Theoriebildung. Bonn.
Reusser, K. (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Meyer, M. A./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden, S. 219-237.
Rothland, M. (2008): Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In: Meyer, M. A./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden, S. 219-237., S. 173-185.
Rust, H. (2008): Zukunftsillusionen. Kritik der Trendforschung. Wiesbaden.
Rust, H. (2009): Verkaufte Zukunft. Strategien und Inhalte der kommerziellen „Trendforscher". In: Popp, R/Schüll, E. (Hg.): Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 3-16.
Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf.
Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2011): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung. In: die hochschule, 2, S. 25-40.
Schnädelbach, H. (1993): Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie. In: Schnädelbach, H./Keil, G. (Hg.): Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie. Hamburg, S. 11-19.
Schneijderberg, C./Kloke, K./Braun, E. (2011): Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung. In: die hochschule, 2, S. 7-24.
Schön, S./Markus, M. (2013): Zukunftsforschung … wie wird sich technologiegestütztes Lernen entwickeln? In: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T). URL: http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/116/name/zukunftsforschung.
Schrader, J. (2014): Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 17/H. 2, S. 193-223.
Schüll, E. (2009): Zur Forschungslogik explorativer und normativer Zukunftsforschung. In: Popp, R./Schüll, E. (Hg.): Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 223-234.
Schulmeister, R. (1983): Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In: Huber, L. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart, S. 331-354.
Schulmeister, R. (Hg.) (1983): Angst vor Statistik. Empirische Untersuchungen zum Problem des Statistik-Lehrens und -Lernens. Hamburg.
Sesink, W. (2006): Bildungstheorie. Vorlesungsskript. Darmstadt. Online verfügbar unter: http://www.sesink.de/ (Gesammelte Skripte).
Spinath, B./Hasselhorn, M./Artelt, C./Köller, O./Möller, J./Brünken, R. (2012): Gesellschaftliche Herausforderungen für Bildungsforschung und -praxis. Beiträge der Pädagogischen Psychologie. In: Psychologische Rundschau, Jg. 63/H. 2, S. 92-110.
Spoun, S./Wunderlich, W. (2005): Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main, S. 17-30.
Stary, J. (1994): Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit". Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität. In: Das Hochschulesen, Jg. 42/H. 4, S. 160-164.
Steinmüller, K. (2009): Virtuelle Geschichte und Zukunftsszenarien. Zum Gedankenexperiment in Zukunftsforschung und Geschichtswissenschaft. In: Popp, R./Schüll, E. (Hg.): Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, S. 145-160.
Stockmann, R. (2010): Wissenschaftsbasierte Evaluation. In: Stockmann, R./Meyer, W. (Hg.): Evaluation. Eine Einführung. Opladen, S. 55-100.
Stojanov, K. (2012): Bildung als analytische Schlüsselkategorie pädagogischer Forschung: Replik auf Heinz-Elmar Tenorths „'Bildung' - ein Thema im Dissens der Disziplinen". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15/H. 2, S. 393-401.
Strunk, F. (2014): Übermorgen ohne Wachstum? Die Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität" des Deutschen Bundestages als implizites Zukunftsforschungsprojekt. Sozialwissenschaftliche Zukunftsforschung (Schriftenreihe 03/14). Berlin: FU Berlin. URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/_media_design/IF-Schriftenreihe/1403_IF-Schriftenreihe_Strunk_Wachstum_online.pdf?1404488347.
Tenorth, H.-E. (2012): Bildungsphilosophie – Bildungsforschung – Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu Krassimir Stojanovs Kritik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15/H. 2, S. 403-407.
Terhart, E. (2006): Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 9-36. URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13983/bildungsphilosophie_und_bildungsforschung.pdf.
Terhart, E. (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (Sonderheft 9), S. 13-34.
Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.
Tippelt, R./Reich-Claassen, J. (2010): Evidenzbasierung. In: DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 22-23.
Trigwell, K. (2013): Scholarship of teaching and learning. In: Hunt, L./Chalmers, D. (eds.): University teaching in focus. A learning-centered approach. London: Routledge, pp. 253-267.
von Freytag-Loringhoven (2013): Zum spannungsreichen Wechselverhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Hochschulplanung. In: Berndt, C./Walm, M. (Hg.): In Orientierung begriffen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Bildung, Kultur und Kompetenz. Wiesbaden, S. 203-215.
von Hentig, H. (1970): Wissenschaftsdidaktik. In: von Hentig, H./Huber, L./Müller, P. (Hg.): Wissenschaftsdidaktik (Neue Sammlung Sonderheft 5). Göttingen, S. 13-40.
Wildt, J. (2011): Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In: Jahnke, I./Wildt, J. (Hg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 19-34.
Wildt, J. (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, M./Wildt, J. (Hg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld, S. 27-57.
Wildt, J./Breckwoldt, J./Schaper, N./Hochmuth, R. (2013): Forschung in der Hochschuldbildung. In: Jorzig, B. (Hg.): Charta gute Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen, S. 103-110. URL: http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/10_forschung/charta_guter_lehre_kapitel_10.pdf
Winteler, A./Forster, P . (2007): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 4, S. 102-109.
Winter, M. (2014): Topografie der Hochschulforschung in Deutschland. In: die hochschule, 1, S. 25-49.
Zedler, P./Döbert, H. (2009): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 23-45.
Zierer, K. (2012): Studien zur Allgemeinen Didaktik. Hohengehren.

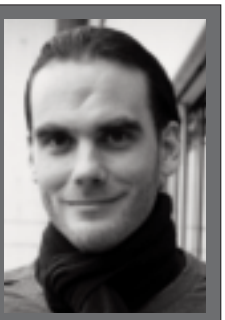
■ **Dr. Gabi Reinmann,** Univ.-Prof., Dipl.-Psych., Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule, Leitung Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, Universität Hamburg, E-Mail: gabi.reinmann@uni-hamburg.de

Frank Oberzaucher, Stefanie Everke Buchanan & Benjamin Kerst

Schreibprozessorientierte Seminare wagen

Frank Oberzaucher


Stefanie Everke Buchanan


Benjamin Kerst

Academic writing is seen as a difficult task both by students and lecturers, and complaints about poor results a-bound. Yet few lecturers take action and try out new directions in teaching. In this article, a seminar based on a writing process model is presented in which students took a gradual approach to drafting, revising and editing their papers with the additional incentive of potentially having their work published. Peer feedback constitutes a significant tool in this approach to both foster independent student writing skills as well as reduce the workload for the lecturer.

Wenn es etwas gibt, auf das sich Lehrende aller Fakultäten einigen können, dann sind es die Klagen über die schlechte Qualität der studentischen schriftlichen Arbeiten. Neal Lerner bringt es auf den Punkt, wenn er konstatiert „getting faculty to complain about poor student writing is relatively easy" (Lerner 2009, S. 103). Auf allen Ebenen des wissenschaftlichen Schreibens, von Konzeption bis Inhalt, von Form bis Rechtschreibung, werden eklatante Mängel festgestellt. Und doch wird meist in den alten Bahnen weitergefahren, an den Prüfungsformen nicht gerüttelt, selbst wenn es möglich wäre, und mögliche Innovationen werden mit dem Argument, dafür bliebe keine Zeit, abgetan. So bestätigt sich der zweite Teil von Neal Lerners Aussage: „getting them to do something about it is not" (Lerner 2009, S. 103). Es sei gleich vorweggenommen: Die Seminarform, die wir im Folgenden vorschlagen, ist kein Allheilmittel und erfordert in der Anfangsphase einen höheren Zeitaufwand für Lehrende. Dennoch lohnt es sich weiter zu lesen, denn die Ergebnisse – eine höhere Qualität studentischer Arbeiten und eine bessere Seminaratmosphäre – sind erstrebenswert, und der Mehraufwand im ersten Durchgang wiederholt sich nicht.

Es gibt sowohl Praxisberichte erfolgreich durchgeführter schreibintensiver Seminare (z.B. Niegelhell/Omahna 2012), als auch theoretische Literatur zur besseren Begleitung studentischer Schreibprozesse (Girgensohn/Sennewald 2012; Wolfsberger 2007). Häufig wird hier das Ziel gesteckt, die Unterstützung des Schreibprozesses über einen längeren Zeitraum hinweg anzuregen und beispielsweise statt einer einmaligen, langen schriftlichen Arbeit vorgelagerte kleinschrittigere Schreibaufgaben zu stellen, die auf ein längeres Projekt hinführen können. Insbesondere das von Girgensohn und Sennewald entwickelte Modell des akademischen Schreibprozesses (Girgensohn/Sennewald 2012, S. 102) (Abb. 1) kann dazu herangezogen werden, die Einbettung schreibdidaktischer Inhalte und Impulse in eine „normale" universitäre Seminarform zu veranschaulichen.

Dabei sollten studentische Schreibprozesse nicht als klare Folge einzelner Arbeitsschritte parallel zu diesem Modell verstanden werden. Schreibprozesse sind nicht linear (Bräuer 2000, S. 12f.; Girgensohn/Sennewald 2012, S. 16-28) und stark individuell geprägt (Arnold/Chirico/Liebscher 2012; Girgensohn 2007a). Fließende Übergänge und Wechsel zwischen einzelnen Phasen sind immer möglich. Dennoch ist ein Fokus auf bestimmte Phasen des Schreibens für Studierende eine gute Orientierung und für die Zeitplanung sowie den Schreibprozess sinnvoll.

Im Folgenden möchten wir eine vierstündige praxisorientierte Lehrveranstaltung (Projektseminar) eines sozialwissenschaftlichen BA-Studiums vorstellen, in der das Schreibprozessmodell auf die Anforderungen und Erwartungen der Veranstaltung angewandt wurde. Die Darstellung orientiert sich an den Schreibphasen und formuliert best practice-Beispiele und konkrete Handlungsempfehlungen.

1. Didaktische Konzeption und Kurzbeschreibung der Veranstaltung

Ein genereller Bestandteil der soziologischen Ausbildung ist die Verbindung von inhaltlich-thematisch ori-

Abb. 1: Stufenmodell des Arbeitsprozesses beim wissenschaftlichen Schreiben

Quelle: Girgensohn/Sennewald (2012): „Schreiben lehren, Schreiben lernen. Darmstadt: WBG, S.102.

entierten Seminaren, die verknüpft sind mit ausgewählten Richtungen oder Schulen soziologischer Theorien (z.B. Praxistheorien, Ethnomethodologie etc.) sowie speziellen Soziologien (z.B. Arbeits- und Berufssoziologie), mit empirisch-methodisch orientierten Bestandteilen. Dieser Aspekt ist ganz entscheidend bei der Durchführung von studentischen Forschungsprojekten im BA, wo Studierende – etwa im Rahmen eines vorgegebenen Rahmenthemas – auf der Grundlage von zentralen theoretischen Texten eine Forschungsfrage entwickeln, ein eigenes empirisches Projekt planen (z.B. Ideen- und Projektskizzen verfassen) und durchführen (d.h. ein Forschungsfeld auswählen und selbständig Daten generieren), das Datenmaterial im Kurs vorstellen und dabei sogenannte *data sessions* (Datensitzungen) abhalten. Den Kursabschluss markiert die Abfassung eines ausführlichen Projektberichts.

Der Lehrveranstaltungstyp Projektseminar verlangt ganz spezifische Lehrmethoden, die auch den zeitlichen Rahmenbedingungen gerecht werden müssen. Die Veranstaltung war so konzipiert, dass die Studierenden innerhalb von sechs Monaten ihre Leistungen erbringen konnten. Neben Kurzvorträgen und Videobeiträgen des Lehrenden kamen Gruppenarbeiten, Lehrgespräche und Studierendengespräche zum Einsatz. Die räumliche Gestaltung des Seminarraumes war zudem eng gekoppelt mit der Wahl der Arbeitsform (Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit). In gruppendynamischer Hinsicht wurde vom Veranstalter darauf geachtet, dass sich die Studierenden untereinander von Anfang an intensiv austauschten.

Das Rahmenthema der vierstündigen Veranstaltung lautete: „Soziologie der Arbeit und Berufe – Studies of Work". Die Studies of Work sind ein aus dem Forschungsprogramm der Ethnomethodologie hervorgegangener, im qualitativen Paradigma beheimateter Untersuchungsansatz zur Analyse von realen Arbeitsvollzügen und professioneller Kommunikation. Die Leistungsanforderungen umfassten ein Impulsreferat (max. 15 Minuten) einschließlich Handout zu der während des Semesters gelesenen Fachliteratur, kleinere schreibdidaktische und schriftliche Übungen (Freewriting, automatisches Schreiben, Morgenseiten; Ideen- und Projektskizze, Exzerpt, Textzusammenfassung), die Präsentation des empirischen Forschungsprojekts im Kurs sowie abschließend die Ausarbeitung eines Projektberichts (ca. 20 bis max. 30 Seiten).

2. Orientierungs- und Planungsphase

Zu Beginn eines studentischen Schreib- bzw. Forschungsprojekts steht die Orientierungs- und Planungsphase, entsprechend der ersten Stufe des Modells von Girgensohn und Sennewald. In dieser Phase werden die Studierenden wie üblich mit kursrelevanten Informationen versorgt. Die meisten Dozierenden haben solche Handreichungen für ihre Studierenden entwickelt, die zu Beginn des Semesters verteilt werden und auf denen sich neben dem Seminarplan auch Hinweise auf Richtlinien des Fachbereichs oder explizit formulierte Anforderungen finden. Oft werden diese aber von Studierenden kaum wahrgenommen oder genutzt und Lehrende beklagen, dass sie immer wieder nach Angaben gefragt werden, die eigentlich schon längst vorliegen. Wenn Handreichungen nicht nur am Anfang verteilt und dann schnell unter der Vielzahl der zu Semesterbeginn gegebenen Informationen vergessen werden, sondern wenn immer wieder Bezug auf sie genommen wird und sie beispielsweise auch die Bewertungskriterien für schriftliche Arbeiten enthalten, können solche Richtlinien die Funktion eines nachhaltig wirkenden Leitfadens für Studierende haben. An dieser Stelle darf auch erwähnt werden, dass die stärkere Didaktisierung, die oft als „Verschulung" oder gar als der Universität nicht angemessene Bemutterung von Studierenden gesehen wird, nicht passive Studierende hervorbringen muss. Im Gegenteil: Studierende, die wissen, was von ihnen erwartet wird und dass und wie sie es umsetzen können, können bessere Leistungen erbringen. Neben Handreichungen in Form von ausgedruckten Lehrveranstaltungsprogrammen in der ersten Seminareinheit bildete die passwortgeschützte Einrichtung der Veranstaltung auf der eLearning-Plattform der Universität den zentralen und entscheidenden Informationspool. Alle textlich vorliegen-

den Kursunterlagen (Terminpläne für Impulsreferate, Mustervorlagen für Feldzugänge und Abschlussberichte, Literaturlisten, Leistungsanforderungen etc.) sowie ein Großteil der im Kurs behandelten (und auch darüber hinausgehenden) Fachliteratur wurden den Studierenden über die eLearning-Plattform digital zugänglich gemacht. In dieser Phase des Prozesses ist es sehr ratsam, wenn Lehrende sich zusätzliche Zeitfenster für Sprechstunden freihalten. Die Studierenden wandten sich gerade zu Beginn des Semesters, vor und nach den jeweiligen Seminareinheiten, mit vielen Fragen an den Veranstaltungsleiter. Dieser Klärungsbedarf ist zum einen auf den neuartigen Veranstaltungstyp (im Hinblick auf die Schreibpraxis) zurückzuführen und zum anderen auf die für sie neue Erfahrung, die Rolle einer/s studentischen Forscherin/s einzunehmen.

3. Auswertungs- und Strukturierungsphase

In der zweiten Phase sollen Studierende lernen, die Massen von Informationen, Daten und Material, die sich zu so gut wie allen Themen studentischer Arbeiten finden lassen, sinnvoll in Hinblick auf ihr Thema zu sortieren und zu ordnen. Hier wird oft eine enorme Hürde sichtbar, die Studierende dabei empfinden, eine Autorität über ihr Arbeitsmaterial zu gewinnen. Im Unterschied zu klassischen Schreibprojekten stellt die zweite Phase bei Projektseminaren in der beschriebenen Form eine Besonderheit dar und nimmt, zeitlich betrachtet, besonders viel Raum ein. Studierende müssen in die Lage versetzt werden zu lernen, wie sie sich in einer wissenschaftlichen Herangehensweise ein Thema aneignen und eine eigene Fragestellung entwickeln. Das Erkennen dieses Unterschiedes zwischen Thema und Fragestellung ist für viele Studierende ein Aha-Erlebnis. Wenn sie sich ein Thema durch die Entwicklung einer konkreten Fragestellung so zu eigen machen, dass es im Rahmen einer studentischen Arbeit handhabbar wird, machen sie meist die Erfahrung, dass sie hoch motiviert an die Beantwortung der Frage herangehen, die sie in diesem Moment zum ersten Mal als solche wahrnehmen. Im Projektseminar absolvierten die Studierenden eine Reihe von kleineren aufeinander aufbauenden Schreibetappen. Zu Beginn des Kurses produzierten sie noch vage formulierte Ideenskizzen, die mit Fortdauer des Kurses zu präziseren Projektskizzen und umfangreichen Textfragmenten (für den späteren Abschlussbericht), entwickelt aus Exzerpten, Zusammenfassungen und Methodenübungen sowie exemplarischen Datenanalysen, heranreiften. Die Bewertung und Einschätzung der verschiedenen Textelemente erfolgte unter Anleitung des Dozenten vorwiegend in Peer-Groups. Ebenfalls ist die 30-45 Minuten dauernde Präsentation gegen Ende des Semesters ein letzter strukturbildender Arbeitsschritt. Dabei wird ersichtlich, inwieweit es den Studierenden gelungen ist, sich ein Thema durch die Aneignung der Fragestellung zur Bearbeitung zu öffnen.

4. Rohfassung schreiben

Die dritte Phase des hier genutzten Schreibprozessmodells, das Schreiben der Rohfassung der Arbeit, geschieht meist erst nach Ende des Seminars, d.h. in der vorlesungsfreien Zeit, in der die Studierenden auf sich allein gestellt sind. Daher sollten während des Semesters von Lehrenden eingebrachte didaktische Interventionen dafür sorgen, sie entsprechend darauf vorzubereiten. Auch müssen Studierende dafür sensibilisiert werden, dass das Schreiben der Rohfassung einer Arbeit nicht „aus dem Nichts" geschieht, sondern dass es auf vielen bereits geleisteten Vorarbeiten aufbaut. Im Projektseminar zählten zu diesen Vorbereitungen für das Schreiben der Rohfassung beispielsweise der Besuch des Schreibtutors des Fachs Soziologie (s.u.) in der ersten Seminarhälfte, der in seiner Präsentation u.a. darauf hinarbeitete, bei den Studierenden ein Bewusstsein für die Komplexität und Machbarkeit guten Schreibens zu schaffen und dabei auch auf die verschiedenen Schreibtypen (Girgensohn 2007b; Kruse 2007, S. 41-45) aufmerksam machte. Er regte ebenfalls an, sich während des Schreibens der Rohfassung mit anderen über den eigenen Schreibprozess auszutauschen und so zu hören, dass sie nicht die einzigen sind, denen das Schreiben manchmal schwer fällt.

5. Feedback und Überarbeitung

Für gewöhnlich findet diese Phase nach Ablauf der Veranstaltung, also in der vorlesungsfreien Zeit, statt. So auch im Projektseminar, mit dem Unterschied, dass mit den Peer-gestützten zahlreichen Überarbeitungsschleifen der Ideen- und Projektskizze, der Exzerpte, der Methodenübungen und der Textzusammenfassungen während des Semesters eine Grundlage geschaffen wurde, die es den Studierenden erleichterte, aus den korrigierten Teilaufgaben einen inhaltlich und textstrukturell kohärenten Projektbericht zu erstellen. Als schreibdidaktisch besonders wirksam erwies sich das für die vorlesungsfreie Zeit installierte Peer-Lektorat. Die Studierenden des Projektseminars waren Autor/in und Peer-Lektor/in in einer Person und hatten demnach die Aufgabe a) einen Projektbericht zu verfassen und b) zusätzlich einen anderen Projektbericht zu lesen sowie Überarbeitungsvorschläge zu formulieren. Diese Tandemlösung reduziert den Mehraufwand für die Lehrenden erheblich (Girgensohn 2011). Studierende geben einander Feedback auf Texte und wenden dabei Prinzipien der Textüberarbeitung an, die zuvor thematisiert wurden. In traditionellen Seminaren finden Absprachen unter Studierenden oft nur im Rahmen der Vorbereitung eines Referats statt. Studierende berichten aber, wenn sie sich im Rahmen einer Kurseinheit mit anderen studentischen Schreibprojekten und Fragestellungen befassen, sehr positiv davon, wie es ist, anderen Feedback auf ihre Inhalte zu geben und es zu bekommen und dass dies mit der Einwicklung eines selbstkritischen Blicks auf eigene Texte einhergeht.

6. Korrektur und Abschluss

In Anlehnung an das Schreibprozessmodell, das die Phase Feedback und Überarbeitung von der daran anknüpfenden Phase Korrektur und Abschluss sinnvollerweise trennt, sollten die Studierenden nun in der letzten

Phase für die formale Richtigkeit (Stilistik, Rechtschreibung, Zeichensetzung, Formatvorgaben etc.) ihrer Textprodukte sensibilisiert werden. Fehlende Sprachrichtigkeit wird von Seiten der Dozierenden immer wieder bemängelt, und gerade dort, wo sie aus fehlender Sorgfalt gegenüber der Arbeit hervorgeht, muss sie auch sehr kritisch eingefordert werden. Dozierende können durch den Einbau einer zweiten Feedbackschleife ein gegenseitiges Korrekturlesen auf Rechtschreibung, Zeichensetzung und Einhaltung der formalen Richtlinien verlangen, durch das Studierende für die Einhaltung dieser Kriterien nicht nur in den korrekturgelesenen, sondern auch in den eigenen Arbeiten sensibilisiert werden. Dies bedeutet sowohl eine Qualitätssteigerung der eingereichten studentischen Arbeiten als auch einen geringeren zeitlichen Aufwand für Lehrende bei der Korrektur. Hierbei muss immer klargestellt werden, dass das Ausführen der Korrekturen auch zu der Verantwortung der Autor/innen gehört und nicht von den Korrekturlesenden für sie zu leisten ist. Die damit verbundenen abschließenden Korrekturen und weiteren Feedbackschleifen wurden im Projektseminar eigenverantwortlich von den Studierenden umgesetzt. Zur Orientierung konnten sie auf unterschiedliche auf der eLearning-Plattform bereitgestellte Handreichungen zurückgreifen.

Mit Abgabe des Projektberichts hatten die Studierenden ihr Plansoll, d.h. ihre Leistungsanforderungen erfüllt und der *turn* ging zurück an die Veranstaltungsleitung, der Kurs war damit aber noch nicht zu Ende. Nun ging es darum, die abgegebenen Arbeiten auf der Basis eines Bewertungsbogens[1] zu korrigieren und in Einzelgesprächen jeder Projektgruppe ein Feedback zu geben. An dieser Stelle war es möglich, ein neues didaktisches Element einzusetzen. Denn an der Universität Konstanz wurde mit Beginn des Sommersemesters 2013 im Fach Soziologie im Rahmen des Programms „Freiräume für die Lehre" ein innovatives Projekt mit dem Titel *„Studierende lernen wissenschaftliches Schreiben und Publizieren: Aufbau einer studentischen Online-Zeitschrift für Soziologie"* bewilligt. Viele Universitäten bieten Lehrenden eine solche Möglichkeit, für die Überarbeitung eines Seminarkonzepts mit dem Ziel einer Verbesserung der Lehre Deputatsreduktionen zu beantragen, die diesen Mehraufwand in Planung und Konzeption kompensieren können – und ihn gleichzeitig auch in der eigenen Vita sichtbar machen. Im Rahmen des Projektes konnte, mit Unterstützung des Schreibzentrums der Universität Konstanz[2], zum einen eine schreibdidaktische Fundierung von Lehrveranstaltungen ausgearbeitet und erreicht werden. Lehrende werden seither mit zusätzlichen Arbeitsmaterialien (Schreibanregungen, schreibdidaktische Übungen etc.) und exemplarischen Hinweisen zu alternativen Veranstaltungsformen ausgestattet (wie zum Beispiel das „Schreibtraining", die „Schreibwerkstatt" oder das „schreibintensive Seminar", vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich 2007, S. 16f.). Vor allem aber konnte mit dem erfolgreichen Aufbau der studentischen Online-Zeitschrift für Soziologie *der sozius* (siehe http://der-sozius.de/) ein Forum geschaffen werden, in dem die freiwillig eingereichten schriftlichen Beiträge der Studierenden gesammelt und der (Studierenden-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können. Durch den Aufbau dieser Plattform konnte die Veranstaltungsleitung bei besonders gut gelungenen Texten auf die Möglichkeit hinweisen, die Arbeiten zu veröffentlichen. Denn ein wichtiger Punkt, der in dem hier herangezogenen Fünf-Phasen-Modell nicht zur Sprache kommt, ist das Eröffnen neuer Möglichkeiten der Wertschätzung guten studentischen Schreibens. Oft sind die Lehrenden die einzigen, die die studentischen Texte je zu Gesicht bekommen, und viel harte Arbeit verschwindet so größtenteils unbeachtet. Die Einführung einer Plattform, auf der studentische Texte veröffentlicht werden können, kann dagegen als Motivation eingesetzt werden, sich besonders um einen Text zu bemühen und ihn noch weiter zu entwickeln. Dieser Aspekt der Weiterentwicklung der studentischen Texte wird durch den *sozius* in besonderer Weise unterstützt. Mit der Perspektive der möglichen Veröffentlichung ihres Textes wird den Studierenden die Gelegenheit geboten, sich tiefergehend mit dem wissenschaftlichen Arbeiten, Schreiben und Publizieren auseinanderzusetzen. Von Studierenden eingereichte Artikel werden zunächst von der Redaktion des *sozius*, die je zur Hälfte aus Vertreter/innen des Mittelbaus und aus Studierenden besteht, ausführlich begutachtet und kommentiert, bevor die Studierenden dann in der Regel angewiesen sind, ihre Texte dem Gutachten gemäß nochmals zu überarbeiten und weiterzuentwickeln. Dabei ist eine Besonderheit des *sozius*, dass die Studierenden diese Arbeitsschritte nicht allein bewerkstelligen müssen. Im Rahmen des Projekts wurde im Schreibzentrum der Universität Konstanz ein Soziologiestudent zum Fachtutor für Schreibdidaktik ausgebildet, unter dessen Aufgaben es u.a. fällt, Studierenden bei der weiteren Arbeit an ihren Texten beratend zur Seite zu stehen. Wesentlich bei dieser Aufgabe ist die Grundidee, dass die Beratung zwischen Studierenden auf Augenhöhe und nicht zwischen Lehrenden und Studierenden geschieht. Hier werden Ansätze des kollaborativen Lernens nach Kenneth Bruffee (Bruffee 2008) implementiert. In der entstehenden nichthierarchischen Beratungssituation ist es Studierenden möglich, Schwierigkeiten mit dem Text anzusprechen, die sie Lehrenden gegenüber nicht thematisieren würden. In diesem Sinne geht es in diesen Beratungen nicht darum, direktiv vorzugeben, wie „richtig" wissenschaftlich gearbeitet wird und was ein „guter" Text ist. Vielmehr ist das Hauptziel des Fachtutors, Hilfe zur Selbsthilfe bei der Textüberarbeitung anzubieten und Studierende auf ihrem Weg zur Veröffentlichung im *sozius* beratend zu begleiten. So können in diesem Projekt das zentral angesiedelte Schreibzentrum, der im Fach angesiedelte Fachtutor, die Lehrenden des Mittelbaus und die Studierenden untereinander vernetzt an der Förderung studentischer Schreibkompetenz anhand konkreter und an fachlichen Inhalten orientierter studentischer Texte arbeiten. Denn Studierende wünschen sich, das konnte auch eine

[1] Ein Leitfaden für Dozierende zur Erstellung von Bewertungsbögen wurde am Schreibzentrum der Universität Konstanz unter anderem auch auf der Grundlage der Erfahrungen in der beschriebenen Veranstaltung im Sommer 2014 entwickelt und ist dort auf Anfrage verfügbar. Ein Beispiel für einen sehr detaillierten Bewertungsbogen findet sich auch in Limburg/Otten (2011).

[2] Das Schreibzentrum ist Teil des BMBF-Projekts b³ - beraten, begleiten, beteiligen (Qualitätspakt Lehre).

an der Universität Konstanz durchgeführte Studie zeigen, mehrheitlich Feedback auf und Unterstützung bei der Erstellung der Texte, die sie in Fachveranstaltungen schreiben (Kruse/Meyer/Everke Buchanan 2015, S. 35ff.). Eine hochschuldidaktisch fundierte und in bestehende universitäre Angebote integrierte Veranstaltung wie die oben aufgezeigte kann zu einer nachhaltigen Kompetenzsteigerung auf Seiten der Studierenden beitragen und Lehrende in ihrer Verantwortung für studentisches Lernen unterstützen. Durch den Fachtutor ist mehr Feedback auf studentische Texte möglich, und Lehrende können in ihren Veranstaltungen auf theoretische und praktische Inhalte bezüglich des wissenschaftlichen Arbeiten und Schreibens zurückgreifen, etwa anhand konkreter Schreibaufgaben, die mithilfe des Tutors in die Veranstaltungen eingebracht und nachbesprochen werden können, oder auch durch eine Veranstaltung wie einen zweitägigen Workshop zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben, den der Fachtutor gemeinsam mit dem Schreibzentrum und der Universitätsbibliothek (Fachreferat Soziologie) durchführte.

7. Schlussbemerkung

In unserem Beitrag ging es darum, an einem konkreten Beispiel zu zeigen, wie das Schreibprozessmodell nach Girgensohn und Sennewald auf die Durchführung einer Lehrveranstaltung übertragbar ist. Aus diesem Blickwinkel wurde eine Seminarform konzipiert, die sich am Schreibprozess von Studierenden orientiert. Unser Beispiel zeigt, dass die Bringschuld hinsichtlich der Aneignung von wissenschaftlichen Schreibkompetenzen nicht allein bei den Studierenden liegt. Vielmehr wird deutlich, dass sich eine hochschuldidaktische Konzeption von Seminaren ausgezeichnet mit schreibdidaktischen Anforderungen kombinieren lässt und die Umsetzung und Gestaltung der Seminareinheiten in der Verantwortung der Lehrenden liegt. Man muss es klar sagen, es sind oft in erster Linie die Lehrenden, die Nachholbedarf haben. Die mangelnden Schreibkompetenzen der Studierenden sind auch traditionellen Vorstellungen der Konzeption von Lehrveranstaltungen geschuldet (z.B. wenige bis keine Schreibaufgaben im Semester, keinerlei Feedbackkultur oder Sensibilität für Schreibanregungen), und genau an dieser Stelle sollten hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote ansetzen. Erfahrene wie Neulinge in der Lehre müssen hierfür sensibilisiert und fachlich unterstützt werden. Seminarkonzepte, die beispielsweise einzelne Prinzipien eines Schreibprozesses aufgreifen und zusätzlich die Peer-Ebene didaktisch „bespielen" sowie Schreibprozesse generell reflektieren, sind erste Antworten auf die Frage, wie die (vermeintlich) schlechte Qualität schriftlicher Arbeiten verbessert werden könnte. Um eine Trendwende zugunsten schreibdidaktischer Überlegungen herbeizuführen, ist auch eine stärkere institutionelle Aufwertung von Schreibzentren an Universitäten und Hochschulen erforderlich. Denn solange Schreibzentren lediglich als zusätzliche Serviceeinrichtungen für Studierende mit besonderem Nachholbedarf betrachtet werden und nicht als integraler Bestandteil der professionellen Lehre an Universitäten und Hochschulen, können sie dem Stellenwert, den die aktuelle Schreibdidaktikforschung am Schreibprozess orientierten Seminarformen beimisst, nicht gerecht werden.

Literaturverzeichnis

Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007): Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen. Verfügbar unter http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/WissSchreiben_01_10.pdf (Aufruf am 8.12.14.).

Arnold, S./Chirico, R./Liebscher, D. (2012): Goldgräber oder Eichhörnchen – welcher Schreibertyp sind Sie? In: Journal der Schreibberatung, 4, S. 82-97.

Bräuer, G. (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau.

Bruffee, K. A. (2008): Peer Tutoring and the „Conversation of Mankind". In: Barnett, R. W. /Blumner, J. S. (Hg.): The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice. New York et al.: Pearson Longman, pp. 206-218.

Girgensohn, K. (2007a): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden.

Girgensohn, K. (2007b): Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. Zeitschrift Schreiben. Verfügbar unter http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/blog/wp-content/uploads/2007/06/schreibstrategien-beim-stationen-lernen-erweitern.pdf (Aufruf am 10.10.2012).

Girgensohn, K. (2011): Arbeit und Privileg zugleich. Wissenschaftliches Schreiben muss gefördert werden. In: Forschung & Lehre, 9, S. 698-699. Verfügbar unter http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p= 8551 (Aufruf am 30.08.2013).

Girgensohn, K./Sennewald, N. (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. eine Einführung. Darmstadt, WBG.

Kruse, O. (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium (12. Aufl.). Frankfurt/Main.

Kruse, O./Meyer, H./Everke Buchanan, S. (2015): Schreiben an der Universität Konstanz. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden. Working Papers in Applied Linguistics 12. Winterthur: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Lerner, N. (2009): The idea of a writing laboratory. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Limburg, A./Otten, S. (2011): Schreiben in den Wirtschaftswissenschaften. Stuttgart.

Niegelhell, A./Omahna, M. (Hg.) (2012): Vom Gedanken zum Text [Themenheft]. basics. Materialien zur Raumanalyse und Kommunikation (2). Graz: Forum Kulturanthropologie und Architektur.

Wolfsberger, J. (2007): Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien: Böhlau.

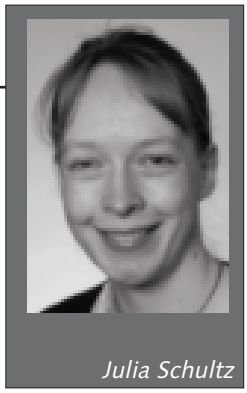
■ **Dr. Frank Oberzaucher,** Wiss. Mitarbeiter und Lecturer für Qualitative Methoden, FB Geschichte und Soziologie, Universität Konstanz, E-Mail: Frank.Oberzaucher@uni-konstanz.de

■ **Dr. Stefanie Everke Buchanan,** Co-Leiterin Schreibzentrum, Universität Konstanz, E-Mail: Stefanie.Everke-Buchanan@uni-konstanz.de

■ **Benjamin Kerst,** B.A., Masterstudium Soziologie und Philosophie, ausgebildeter Peer-Schreibberater, Schreibzentrum Universität Konstanz, E-Mail: Benjamin.Kerst@uni-konstanz.de

Julia Schultz

Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt": Reflexion zu einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter



Julia Schultz

In recent years there have been several proposals for educational reform, emphasizing the importance of writing instruction for students. The present paper will provide university teachers with a number of activities for integrating writing in the language classroom. The results included in this essay are based on the evaluation of a course in linguistics offered at the Department of German as a Foreign Language at the University of Heidelberg. A selection of exercises will be presented which may help students improve and develop their writing skills as well as their thinking and reasoning abilities.

When you first start writing – and I think it's true for a lot of beginning writers – you're scared to death that if you don't get that sentence right that minute it's never going to show up again. And it isn't. But it doesn't matter – another one will, and it'll probably be better. And I don't mind writing badly for a couple of days because I know I can fix it – and fix it again and again and again, and it will be better. (Toni Morrison, "The site of memory", p. 101)

Toni Morrison weist in ihrem Aufsatz „The site of memory" auf einen zentralen Aspekt bei der Verfertigung von Texten hin: Schreiben sollte als Prozess betrachtet werden, angefangen bei der Sammlung von Ideen zu einer bestimmten Thematik oder Fragestellung, über den ersten Entwurf bis hin zum Überarbeiten des angefertigten Textes. Insbesondere Studienanfänger sind sich recht oft nicht bewusst, dass die Überarbeitungsphase, welche letztendlich die Qualität des Schreibprodukts ausmacht, mitunter die zeitintensivste Phase des Schreibprozesses darstellen kann, bei der das kritische Denken geschult wird. Nicht wenige Lehrende berichten, dass die Schreibkompetenz einiger Studierenden im Laufe des Studiums nicht ausreichend verbessert wird, was sich in einem nicht zufriedenstellenden sprachlichen und inhaltlichen Niveau der Hausarbeiten, Protokolle oder Klausuren äußern kann. Einige Bildungsforscher gehen davon aus, dass Schreiben als Kompetenz nicht (mehr) implizit von der Mehrheit der Studierenden erworben wird. Aus ihrer Sicht sollten daher im Studium mehr Schreibgelegenheiten geboten werden, z.B. durch explizites Üben von wissenschaftlichem Schreiben innerhalb einer Lehrveranstaltung.

Auf den folgenden Seiten soll meine an der Universität Heidelberg durchgeführte, experimentelle Lehrveranstaltung *Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt"* beschrieben und ausgewertet werden. Es handelt sich hierbei um ein Proseminar, das hauptsächlich von Bachelorstudent/innen am Institut für Deutsch als Fremdsprache besucht wird. Anlass für dieses Lehrexperiment war mein Wunsch, kreative und formalisierte Schreibaufgaben in meine Lehre zu integrieren bzw. zu erproben. In dem an der Universität Heidelberg angebotenen hochschuldidaktischen Seminar *Schreiben lernen – schreibend lernen* (Dozentin: Petra Eggensperger) erhielt ich viele wertvolle Anregungen und methodische Vorschläge zur Umsetzung dieses innovativen didaktischen Konzepts.

Bevor dieses Konzept im Detail vorgestellt wird, soll zunächst auf den Paradigmenwechsel in der universitären Lehre, den Kompetenzbegriff und Schreiben als Kompetenz im hochschuldidaktischen Kontext eingegangen werden.

1. Paradigmenwechsel in der Lehre

Im Zuge des Bologna-Prozesses und der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes mit vergleichbaren Systemen und kompatiblen Studienabschlüssen wurde ein Paradigmenwechsel in der universitären Lehre angestrebt. „Studiendezentrierte Lehre", „Outcome-Orientierung des Lernens" und „studienübergreifende Kompetenzförderung" sollen als Prinzipien qualitätssicherndes Unterrichten in der akademischen Ausbildung gewährleisten (z.B. Raber 2012, S. 5ff.). Auch die Rolle der Dozent/innen befindet sich seitdem im Wandel: Sie stellen nicht reine Vermittler von Wissen dar, sondern sollten als „Lernbegleiter", „Lernmoderatoren" oder „Lernprozessdesigner" gesehen werden (z.B. Girgensohn 2007, S. 55ff., Böss-Ostendorf/Senft 2010, S. 25). Darüber hinaus räumt die moderne Hochschuldidaktik der Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen von Studierenden mehr Wichtigkeit ein. Neben fachlichen Kompetenzen rücken dabei auch Methoden- und Selbstkompetenzen wie Selbststeuerung und Lerntechniken in den Fokus. Eine kompetenzorientierte Lehre soll selbstgesteuertes Lernen fördern (z.B. Raber 2012, S. 40ff.).

1.1 Der Kompetenzbegriff

Pöttinger macht darauf aufmerksam, dass der Begriff *Kompetenz* ursprünglich auf Noam Chomsky zurückgeht: *Der Begriff Kompetenz wurde aus Noam Chomskys Theorie eines genetisch-strukturalistischen Sprachkonzepts (1957) abgeleitet und immer wieder gebraucht. Nach Chomsky hat jede Äußerung, vereinfacht gesagt, eine unsichtbare Seite, die er Kompetenz nennt (Grammatik) und eine sichtbare Seite, die er Performanz nennt (Sprache). Letztere stellt eine empirisch wahrnehmbare Oberflächenstruktur dar. Nur über sie kann letzten Endes auf die Kompetenz geschlossen werden* (Pöttinger 2002, S. 83).

Wie bereits erwähnt, spielen Kompetenzen mittlerweile auch im hochschuldidaktischen Kontext eine signifikante Rolle. Der Terminus ersetzt die vor der Bologna-Erklärung gängigen Begriffe *Lernziele* und *Bildungsinhalte*. In der vorliegenden Arbeit soll der in der aktuellen Bildungsforschung geläufige, kognitionspsychologisch orientierte Kompetenzbegriff verwendet werden:

In der Psychologie […] wird unter Kompetenz generell dasjenige gefasst, was durch Lernen und Erfahrung beeinflusst werden kann – also nicht nur die Sprachfähigkeit, sondern ein breites Spektrum kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten und die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, die in Verbindung mit den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung in variablen Situationen genutzt werden können (vgl. Weinert 2002, S. 27; zitiert aus Preußer/Sennewald 2012, S. 13.)

Weinert (2002) zufolge muss zwischen fachlichen, fächerübergreifenden und Handlungskompetenzen unterschieden werden. Wichtig ist „die flexiblen und individuellen Bedürfnissen angepasste Handhabung des erworbenen Wissens“ (Preußer/Sennewald 2012, S. 8). In der kognitiv ausgerichteten Forschung wird angenommen, dass sich Studierende Kompetenzen, die für ihre akademische Ausbildung erworben werden sollen, durch individuelle Förderung und gezieltes Üben aneignen und verbessern können.

1.2 Schreiben als Kompetenz im hochschuldidaktischen Kontext

Bis zu den späten 1990er Jahren war Schreiben als essentielle Schlüsselkompetenz meist nicht oder kaum Teil einer akademischen Ausbildung im deutschsprachigen Raum. Schreibdenken als Prinzip wurde im Vergleich zu anderen Ländern wie den USA vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Scheuermann 2012, S. 27). Kruse und Jakobs (2003, S. 19) stellen gegenüber der amerikanischen Schreibdidaktik in Deutschland einen „Entwicklungsrückstand von mehreren Jahrzehnten“ fest. Scheuermann (2012, S. 27) weist auf einen möglichen Grund für diesen Rückstand hin:

[…] *Im deutschsprachigen Raum wird mit einem Begabungsmythos traditionell davon ausgegangen, dass man schreiben entweder kann – oder eben nicht. Der Vorstellung, dass sich Schreiben erlernen lässt wie jede andere Kunst oder jedes andere Handwerk auch, steht hier die Vorstellung entgegen, dass Deutschland ein „Land der Dichter und Denker“ sei, in dem man schreiben eben „einfach kann“ – Schreiben gilt dann als nicht lernbares Talent* (Björk et al. 2003, S. 7).

In den USA ist seit den 1970er Jahren das Schreiben fester Bestandteil der universitären Ausbildung (Scheuermann 2012, S. 28). Mittlerweile wird auch in Europa der Schreibdidaktik immer mehr Wichtigkeit beigemessen (vgl. z.B. Bräuer 2006, S. 10; Girgensohn 2007, S. 48). Seit den 1990er Jahren etablierten sich an einigen deutschen Hochschulen Schreibzentren, so z.B. auch an der Universität Heidelberg, wo wissenschaftliches Schreiben z.B. von der Abteilung *Schlüsselkompetenzen und Hochschuldidaktik* unterstützt wird, die regelmäßig Schulungen für Studierende und Doktoranden anbietet, oder vom *Writing Center* am Anglistischen Seminar, das Studierenden Hilfestellungen beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten in englischer Sprache anbietet. Ein Vorteil ist, dass Schreiben als Kompetenz eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen fördert (Scheuermann 2012, S. 28). Das amerikanische Modell könnte als Vorbild für deutsche Universitäten fungieren, denn in den USA wird Schreiben als „Lerninstrument“ in die Studienfächer selbst integriert und nicht nur studienbegleitend, so wie es an vielen deutschen Instituten der Fall ist, an schreibdidaktischen Zentren gelehrt.

1.2.1 Schreibkompetenzmodelle

In Deutschland entwickelten Kruse und Jakobs in den 1990er Jahren das erste Kompetenzmodell für wissenschaftliches Schreiben. Es basiert zum Teil auf dem kognitionspsychologisch geprägten Modell von Hayes und Flower (1980) und umfasst drei übergeordnete Kompetenzkategorien: „Wissen“, „Sprache“ und „Kommunikation“. Diese Kategorien wurden nochmals unterteilt in verschiedene Teilkompetenzen, die essentiell im Hinblick auf wissenschaftliches Schreiben sind, angefangen von Textsortenkompetenz, über stilistisch-rhetorische Kompetenzen bis hin zur Lese- und Rezeptionskompetenz (vgl. Kruse/Jakobs 2003, S. 23ff.). In den letzten Jahren erweiterte Kruse das ursprüngliche Modell um „Schreibprozess“, „Genre“ und „/Medien“ als miteinander in Beziehung stehende Dimensionen bzw. Fähigkeitskomplexe, welche bei der Entwicklung von Schreibkompetenz eine Rolle spielen und individuell verschieden sein können (vgl. Kruse/Chitez 2012, S. 57ff.).

Das Schreibkompetenzmodell von Beaufort (2005/2007), einer amerikanischen Schreibforscherin, umfasst fünf Kompetenzbereiche: „Rhetorisches Wissen“, „Genrewissen“, „Thematisches/Fachliches Wissen“, „Schreibprozesswissen“ und „Wissen um die Erwartungen und Regeln der Diskursgemeinschaft“. Dabei sollen die verschiedenen Wissensebenen in Handlungen (z.B. in Schreibaktivitäten) umgesetzt und angewandt werden. Angelehnt an das Modell bzw. den Ansatz von Beaufort soll in der vorliegenden Arbeit die Entwicklung von Schreibkompetenz als ein Prozess betrachtet werden, bei dem bestimmte kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt, geübt und graduell gefördert und verbessert werden können.

In den folgenden Kapiteln sollen die Ziele meiner Lehrveranstaltung und die methodisch-didaktische Umsetzung näher erläutert werden.

2. Ziele der experimentellen Lehrveranstaltung

Bei der Formulierung der unterschiedlichen Ziele und Kompetenzen meiner experimentellen Lehrveranstaltung stand die Frage im Vordergrund, wie sich linguistische und insbesondere *sprachreflexive* Kompetenzen der Studierenden des Fachs *Deutsch als Fremdsprache* fördern lassen.

Es ist allgemein bekannt, dass die Aneignung der für den jeweiligen Studiengang relevanten Fachterminologie allein nicht ausreicht, um ein Studium bewältigen zu können. Die Anwendung rhetorisch-stilistischer Mittel, Textarbeit und Textproduktionen sind unabdingbare Kompetenzen, um eine akademische Ausbildung erfolgreich abschließen zu können. Ein systematisches Nachdenken über sprachliche Strukturen ist insbesondere bei Studierenden des Fachs Deutsch als Fremdsprache erforderlich, um diese Fähigkeiten und Fertigkeiten umsetzen zu können.

Preußer und Sennewald (2012) gehen im hochschuldidaktischen Kontext auf den Begriff der *Sprachbewusstheit* ein. Sie weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der *Metasprache* hin, welche die Reflexion über Sprache ermöglicht:

[…] *Nur über die Metasprache ist es möglich, ein Bewusstsein von Sprache zu erlangen. Nur mithilfe von Metasprache kann über Sprache kommuniziert werden. Erst hierdurch kann sich die Fähigkeit entwickeln, nach Sinn und Bedeutung von sprachlichen Phänomenen zu fragen. Genau diese Sprachsensibilität bildet die Voraussetzung, um mit Wissenschaftlichkeit und damit auch mit der Wissenschaftssprache korrekt umzugehen, d.h. deren sprachstrukturelle und stilistische Mittel zu beherrschen. Die Wissenschaftssprache wiederum ist die Grundvoraussetzung für den Erwerb von Fachsprachen der jeweiligen Fachdisziplin. Eine Fachsprache grenzt sich insofern von der Wissenschaftssprache ab, als hier nur „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden," (Hoffmann 1985: 53) gemeint ist, während Wissenschaftssprache einen gemeinsamen Bestand von Formen und Funktionen für alle Einzelwissenschaften enthalten soll.* (Preußer/Sennewald 2012, S. 25)

Das „Endprodukt" bzw. der wichtigste Leistungsnachweis, den die Studierenden im Rahmen meiner experimentellen Lehrveranstaltung erbringen müssen, ist die Abschlussklausur. Im Vergleich zu der in geisteswissenschaftlichen Kursen häufig geforderten Hausarbeit oder Abschlussarbeit spiegelt die Klausur ein verhältnismäßig „kleines" Schreibprodukt wider. Nichtsdestotrotz sollen die dafür verfassten Aufgaben und Texte präzise formuliert sein und einen stimmigen Argumentationsfluss aufweisen. Am Ende des Semesters sollten die Kursteilnehmer/innen folgende Kompetenzen erworben haben:

- Die Studierenden kennen diverse explorative, kreative Schreibmethoden und können diese im Rahmen ihres selbstgesteuerten Lernprozesses anwenden, um eigene (kürzere) Texte zu planen und zu strukturieren.
- Die Studierenden können sich kritisch mit dem eigenen Schreibprodukt auseinandersetzen. Sie sind sich ihrer Stärken und Schwächen in Bezug auf das Schreiben bewusst.
- Sie treten in den Dialog mit anderen Kursteilnehmer/innen ein, sind offen für Lob und Kritik und können selbst konstruktives Feedback im Hinblick auf die Schreibprodukte anderer geben.
- Sie besitzen die Fähigkeit, formalisierte, „anspruchsvolle" Schreibaufgaben zu lösen, d.h. Texte zu verfassen, welche den fachlichen und formalen Anforderungen ihres Studienfachs entsprechen, mit einer klaren Struktur und einer logisch zusammenhängenden Argumentation.
- Sie können umfassende und akkurate Antworten auf Fragen geben, indem sie Fachwissen vorweisen und auf disziplinrelevante Hypothesen und Fragestellungen eingehen (d.h. aus inhaltlicher Sicht in Bezug auf syntaktische Kategorien und Funktionen, Valenz und Argumentstruktur, Formen des Passivs, die Wortstellung im Deutschen und den Aufbau komplexer Sätze).
- Sie besitzen die Fähigkeit, sprachliches Material auszuwerten und Gedanken zu komplexen, inhaltlichen Sachverhalten zu synthetisieren.
- Die Studierenden können analysieren und kontrastieren, gegensätzliche Perspektiven und Standpunkte im Hinblick auf bestimmte Aspekte/eine bestimmte Thematik anwenden und dabei Stärken und Schwächen in der Argumentation erkennen.
- Die Studierenden können essentielle Fragestellungen, Inhalte und Hypothesen rund um die im Seminar vermittelte Thematik zueinander in Beziehung setzen und kritisch reflektieren.

2.1 Methodisch-didaktische Umsetzung des Lehrexperiments

Mein Lehrexperiment bzw. dessen methodisch-didaktische Umsetzung basiert auf dem Prinzip des *Schreibdenkens*. Scheuermann (2012, S. 18) definiert den Begriff wie folgt:

Beim Schreibdenken gehen Schreiben und Denken eine schöpferische Verbindung ein. […] Der Name ist durch einen aus der Sprechwissenschaft stammenden Begriff angeregt: „Sprechdenken" bezeichnet die parallele Fähigkeit von Sprechen und Denken; jemand denkt während des Sprechens schon voraus, hin zum nächsten Gedanken, zum nächsten Satz. Beim Schreiben verhält es sich ähnlich: Während man Wörter und Sätze formuliert, geht parallel das Denken schon weiter. Das ist eine großartige Fähigkeit des Menschen, die uns sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben zugute kommt.

Es ist unumstritten, dass sowohl die Lese- als auch die Schreibkompetenz zu den Schlüsselqualifikationen gehören. Wie bereits erwähnt, wird insbesondere im Universitätskontext den schriftlichen Arbeitsformen (z.B. Protokoll, Anfertigung einer Hausarbeit als Prüfungsleistung, etc.) in allen Studiengängen große Wichtigkeit beigemessen. Allerdings stellen Becker-Mrotzek und Böttcher in diesem Zusammenhang folgendes fest:

Genauso groß scheint aber auch die Übereinstimmung in der Einschätzung, dass die vorhandenen Schreibkompetenzen vielfach unzureichend sind. Nach einer Umfrage von Dittman et al. (2003) unter Studierenden unterschiedlicher Fächer hatten 80 Prozent aller Befragten

schon einmal Schreibprobleme; das Hauptproblem besteht in der Befürchtung, den neuen Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Gerade das zeigt, dass die vorhandene Schreibkompetenz ganz offensichtlich als unzureichend für die Bewältigung neuer Schreibanforderungen eingeschätzt wird. Auch die befragten Professoren sehen die Schreibleistungen der Studierenden eher skeptisch […] (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, S. 76).
Ein zentraler Grund für die mitunter mangelhafte oder gänzlich fehlende Schreibkompetenz mancher Studierenden könnte das Fehlen eines systematisch angelegten Schreibunterrichts in den verschiedenen Studiengängen sein.
Bei der Vorbereitung meiner experimentellen Lehrveranstaltung standen folgende Fragen und Überlegungen im Vordergrund:

- Wie und in welchem Maße könnte in einem Proseminar über deutsche Grammatik die Schreibkompetenz der Teilnehmenden gefördert werden?
- Wie könnte ein didaktisches Szenarium aussehen, in dem das Schreiben von Studierenden schrittweise erworben und optimiert werden könnte?
- Wie kann ich Schreibübungen in die einzelnen Sitzungen einbauen, ohne dass der im Seminarplan vorgesehene Stoff reduziert werden muss?

Für mein Lehrexperiment erstellte ich u.a. vielfältige Schreibaufgaben, die systematisch in jede Sitzung integriert wurden und im Schwierigkeitsgrad anstiegen. Dabei sollte die Zeiteinheit, in der das Schreiben stattfand, möglichst begrenzt sein. Eine kurze Zeiteinheit fördert konzentriertes, fokussiertes Schreiben und man läuft nicht Gefahr, dass das Schreiben innerhalb der Lehrveranstaltung zu viel Raum einnimmt.

2.1.1 Schreibdidaktische Methoden

In diesem Kapitel sollen zunächst einige „niederschwellige“ schreibdidaktische Methoden und Techniken vorgestellt und anhand kleiner, exemplarischer Übungen illustriert werden. Diese Übungen können so oder in modifizierter Form systematisch im Seminarkontext angewandt werden, um das Schreibdenken der Studierenden gezielt zu fördern.

2.1.1.1 Schreibsprints

Unter *Schreibsprints* versteht man kurze, effektive Schreibübungen. Scheuermann, die Begründerin dieser Methode, fasst die Charakteristika und Vorteile der Schreibsprints wie folgt zusammen:
Die Schreibsprints (Scheuermann 2009) gehören zu meinen Favoriten unter den Schreibdenkübungen. Ich habe diesen Namen gewählt, um das hohe Tempo beim Schreiben zu unterstreichen: Sie schreiben bei allen Übungen schnell drauflos – Sie sprinten. Damit trainieren Sie das zügige, unterbrechungsfreie und unzensierte Schreiben und knüpfen sehr direkt an Ihre innere Sprache an. Sie entwickeln Ihre eigene Schreibstimme. Gewohnte Schreibmechanismen sind ausgehebelt. Schreibsprints sind in der Regel hoch motivierend für das Schreiben, manchmal entstehen wahre Ideenexplosionen. Und Spaß macht es auch. Die Ergebnisse dieser „Sprints“ lassen sich nicht nur zum Einstieg ins Schreiben nutzen, Sie können sie auch jederzeit zwischendurch als Denkhilfe, bei kurzfristigen Schreibtiefs und bei akutem Ideenmangel einsetzen (Scheuermann 2012, S. 74).
Wortsprint und *Seriensprint* sind spezifische Formen von Schreibsprints. Beide Übungen dauern nur zwei bis drei Minuten und lassen sich daher problemlos in eine Seminarsitzung einfügen.

a) Wortsprint

Beim Wortsprint wird in kurzer Zeit (d.h. in circa zwei Minuten) eine Liste mit Ideen rund um ein bestimmtes Thema, einen bestimmten Aspekt oder Begriff erstellt. Man könnte diese Übung auch als „Brainstorming“ bezeichnen, bei dem die eigenen Gedanken und Assoziationen schriftlich festgehalten werden. Eine Wortsprintübung könnte folgendermaßen aussehen:

- Übung *Wortsprint*
  Schreiben Sie auf ein leeres Blatt Papier mittig einen zentralen Begriff aus dem Grammatikkapitel, das Sie für die heutige Sitzung gelesen haben (z.B. Verbvalenz, Argumentstruktur, etc.). Halten Sie alle Gedanken fest, die Sie im Hinblick auf die damit verbundene Thematik haben, indem Sie Ihre Assoziationen um das von Ihnen gewählte Schlüsselwort notieren.

b) Seriensprint

Der Seriensprint wird auch als *serielles Schreiben* (Werder 1993) bezeichnet. Es handelt sich hierbei um eine weitere Schreibvorübung, die eine relativ kurze Zeiteinheit (circa zwei bis drei Minuten) umfasst. Normalerweise werden meist vorgegebene Satzanfänge von den Studierenden wiederholt zu vollständigen Sätzen ausformuliert, wie die folgende Übung exemplarisch darstellen soll:

- Übung *Seriensprint*
  Vervollständigen Sie fünf- bis achtmal den folgenden Satz mit den Worten, die Ihnen spontan einfallen: „Das Thema *Informationsstruktur* finde ich interessant, weil…“ Sobald Sie einen Satz formuliert haben, denken Sie sich wieder ein neues Satzende aus. Schreiben Sie auf diese Art und Weise so rasch wie möglich, ohne dabei innezuhalten.

c) Fokussprint

Eine weitere Kategorie des Schreibsprints ist der *Fokussprint*. Diese Schreibdenkübung sollte circa sechs Minuten einnehmen und dient dazu, den gedanklichen Fokus auf die für das entsprechende Thema essentiellen Aspekte zu richten. Der Fokussprint zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden nach dem schriftlichen Fixieren ihrer Gedanken zu einer bestimmten Thematik deren Quintessenz auf den Punkt bringen müssen. Eine mögliche Übung zu Fokussprint wäre:

- Übung *Fokussprint*
  Überlegen Sie sich ein konkretes Thema (z.B. *Syntax, deutsche Grammatik*, etc.), zu dem Sie Ihre Ideen aufschreiben möchten. Halten Sie die von Ihnen gewählte Thematik in Form einer Überschrift oder einer Fragestellung fest. Notieren Sie nun fünf Minuten lang Ihre Gedanken zu dem entsprechenden Thema so, wie sie in Ihrem Kopf entstehen. Das kann in Form von Stichworten, Satzstücken oder vollständigen Sätzen

geschehen. Schreiben Sie so schnell Sie können, ohne dabei zu pausieren bzw. den Stift abzulegen. Wichtig ist, dass Sie von der Thematik Ihrer Überschrift oder Ihrer Fragestellung nicht abweichen, sondern stets Ihre Aufmerksamkeit darauf richten.
In einem zweiten Schritt sollen Sie Ihr Geschriebenes kritisch auswerten und die Passagen markieren, die Sie für besonders wichtig erachten. Formulieren Sie bitte abschließend eine Kernaussage unter Ihren Fokussprint, der die essentiellen Punkte zusammenfasst.

Es ist offenkundig, dass die oben aufgeführten Schreibsprintmethoden nur kurze Zeit in Anspruch nehmen. Sie können beliebig variiert werden (vgl. Scheuermann 2012, S. 74ff.). Die einzelnen Aufgaben sollten in thematischer Hinsicht stets mit den Seminarinhalten verknüpft werden, so dass während der Schreibphasen nicht nur das Schreibdenken geschult wird, sondern die Teilnehmer/innen gleichzeitig dazu angehalten werden, sich gedanklich mit dem Stoff des Kurses auseinanderzusetzen. Diese Methoden sollen Studierende auf weitere Übungen einstimmen, die auf den Ergebnissen der Schreibsprints aufbauen.

2.1.1.2 Denkwege
Während bei den Schreibsprintübungen das Augenmerk auf dem schnellen und freien Schreiben in einer kurzen Zeiteinheit liegt, steht bei den Denkwegen die Strukturierung der eigenen Gedanken und die Planung des Textes im Vordergrund. *Denkpfad* und *Textpfad* sind geeignete Übungen, um den Roten Faden in Bezug auf eine Thematik auszumachen, über die man schreiben möchte. Beide Techniken gehen auf Scheuermann (2009) zurück.

a) Denkpfad
Scheuermann (2012, S. 81) beschreibt die Methode *Denkpfad* wie folgt:
Als besonders freie Form, Denkstrukturen abzubilden, habe ich den Denkpfad entwickelt. Sie sehen Ihre ganz persönlichen Denkwege vor dem inneren Auge, die sich nicht in die eine oder andere festgelegte Form bringen lassen. Für den Denkpfad orientieren Sie sich nicht wie bei den Schreibsprints am freien Fluss Ihrer Assoziationen, sondern an den inneren Wegweisern, mit denen Sie selbst Ihren Text gedanklich strukturieren. Sie strukturieren für den nächsten zu schreibenden Abschnitt, höchstens für ein Kapitel, also nicht für ein größeres Schreibvorhaben. Für Ihren späteren Rohtext könnten Sie sich dann an dem Denkpfad orientieren und ihn als Roten Faden nutzen.
Für die Erstellung eines Denkpfads würde sich beispielsweise folgende Übung eignen, für die circa fünf Minuten anzusetzen sind:

- Übung *Denkpfad*
  Schließen Sie kurz die Augen und machen Sie sich Ihr Thema bewusst, zu dem Sie gleich einen kurzen Text schreiben möchten. Konzentrieren Sie sich darauf, erste gedankliche Wegweiser auszumachen (z.B. Stichworte, Gliederungspunkte), an denen Sie sich orientieren können. Halten Sie nun schriftlich den Weg fest, der aus verschiedenen Stationen und Orientierungspunkten besteht, die letztendlich die Gliederung und den Aufbau Ihres geplanten Texts widerspiegeln sollen.

b) Textpfad
Im Vergleich zum Denkpfad steht beim Textpfad die Planung des Textaufbaus und der Strukturierung noch mehr im Vordergrund. Für den Textpfad sollten ebenfalls circa fünf Minuten eingeplant werden. Er dient dazu, Abschnitte Schritt für Schritt und im Detail zu planen, um sich auf diese Weise ein vorgefertigtes Gerüst für einen anschließend zu verfassenden Texts zu erstellen. Ein Beispiel für einen Textpfad wäre:

- Übung *Textpfad*
  Formulieren Sie zunächst eine Überschrift für den Textabschnitt, den Sie mithilfe des Textpfades abbilden wollen. Halten Sie auf der linken Seite Ihres Blattes stichpunktartig die Struktureinheiten fest, welche Ihr Text beinhalten soll. Falls Sie z.B. eine kurze Passage über syntaktische Funktionen im Deutschen schreiben möchten, könnten Sie als weiteren Punkt eine Darstellung der verschiedenen Satzgliedfunktionen planen, welche Sie anhand von sprachlichen Beispielen erläutern. Markieren Sie bei der Erstellung des Textpfades zusammengehörige Einheiten, indem Sie z.B. unterschiedliche Formen der Hervorhebung verwenden (denkbar wären kreisförmige Umrandungen für Argumente, Rauten für Beispiele, etc.). Sobald Sie Ihre Strukturelemente hervorgehoben haben, machen Sie sich auf der rechten Seite Ihres Blattes Notizen zu den Inhalten der einzelnen Aspekte, die Sie in Ihrem Text aufgreifen wollen.

2.1.2 Aufbau und Ziele der Lehrveranstaltung am Beispiel einer Seminarsitzung
Für einen erfolgreichen Erwerb der im Rahmen meiner experimentellen Lehrveranstaltung angestrebten Kompetenzen wurden die auf den vorangegangenen Seiten beschriebenen Übungen zum kreativen Schreiben mit formalisierten, anspruchsvollen Schreibaktivitäten kombiniert. Darüber hinaus dienten Leseaufgaben als Vorbereitung der entsprechenden Schreibübungen. In Tabelle 1 soll exemplarisch der Aufbau einer Sitzung mit dem Thema *Verbvalenz* dargestellt werden. Die unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen im kognitiven Bereich werden dabei stufenweise erworben, d.h. die erste Stufe dieses Prozesses, z.B. „Informationen wiedergeben" als Kompetenz bildet die Voraussetzung für die weitere Stufe (z.B. „Informationen verarbeiten").[1]

3. Durchführung des Lehrexperiments

In diesem Kapitel soll beschrieben werden, welche Ausgangs- und Planungsüberlegungen sich bei der Durchführung meines Lehrexperiments bestätigt haben und welche ich revidieren musste.
Im Großen und Ganzen entsprach die Zielgruppe meinen Planungserwartungen. Mein Kurs wurde hauptsächlich von Bachelorstudent/innen des Fachs *Germanistik im Kulturvergleich* und *Deutsch als Zweitsprache* besucht. Alle Teilnehmer/innen hatten in einem der vorangehenden Semester einen für sie i.d.R. obligatorischen

[1] Für einen Überblick über unterschiedliche Taxonomien und Kompetenzebenen, siehe auch Brinker, T./Schumacher, E. (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern: Hep Verlag, 30ff.

Tabelle 1: Exemplarischer Sitzungsaufbau

Taxonomie/ Bereiche	Leseaufgaben	Schreibübungen	Kompetenzebenen
Vorbereitende Lektüre als Basis für das Fachwissen	Lesen Sie das Kapitel zu *Verbvalenz* und *Argumentstruktur* aus Pittner und Berman (2013: 43ff.).	Definieren Sie den Terminus *Verbvalenz* in 2-3 Sätzen.	Informationen wiedergeben
Textverständnis		Erläutern Sie die Unterschiede zwischen *logischer*, *semantischer* und *morphosyntaktischer Valenz* mit ihren eigenen Worten.	Informationen verarbeiten/Wissen paraphrasieren
Transfer/Analyse	Wählen Sie einen aktuellen Zeitungsartikel aus Online-Datenbanken wie *LexisNexis* (zugänglich über die UB Heidelberg) und lesen Sie ihn im Hinblick auf die Verwendung von *Argumentstruktur*.	Analysieren Sie die in Ihrem ausgewählten Artikel vorkommenden Formen von Argumentstrukturen, halten Sie Ihre Resultate in komprimierter Form fest. Vergleichen und diskutieren Sie Ihre Ergebnisse mit einer Kommilitonin/einem Kommilitonen.	Wissen anwenden, übertragen und in Beziehung setzen; komplexe Sachverhalte analysieren
Synthese und Bewertung		*Fokussprint*: Notieren Sie in 5 Minuten stichpunktartig Ihre Gedanken zu *semantischen Rollen*. Formulieren Sie anschließend eine Kernaussage, welche die wichtigsten Punkte zusammenfasst. Erstellen Sie auf dieser Basis einen kurzen Text, in dem Sie sich mit dem Für und Wider der Zuordnung von semantischen Rollen zu syntaktischen Funktionen auseinandersetzen. Bereiten Sie den Text so vor, dass Sie ihn abschließend im Plenum präsentieren können.	Informationen produzieren, Gedanken synthetisieren, komplexe Sachverhalte kritisch reflektieren und beurteilen

sprachwissenschaftlichen Einführungskurs besucht, so dass bereits ein gemeinsames Vorwissen zu den Grundbegriffen der deutschen Grammatik bestand, auf dem die in meinem Kurs vermittelte Thematik aufbaute. Bei der Mehrzahl der Kursteilnehmenden handelte es sich um ausländische Studierende aus vielen Ländern (z.B. Brasilien, China, Frankreich, Japan, Litauen, Russland oder Spanien). Unter den Studierenden waren einige wenige Teilnehmer/innen, die Deutsch als Muttersprache erlernt hatten.

Wie mir die Studierenden berichteten, erwarteten sie, in meiner Veranstaltung fundierte Kenntnisse rund um das Gebiet der deutschen Syntax zu erlangen (z.B. zu Verbvalenz und Argumentstruktur, Funktion komplexer Sätze, Wortstellung im Deutschen, etc.). Einige planten, in ihrer Bachelorarbeit ggf. einen in meinem Kurs behandelten Aspekt aufzugreifen und zu vertiefen. Im Laufe des Semesters gab ich daher den interessierten Studierenden kontinuierlich Tipps und Anregungen im Hinblick auf Forschungslücken sowie zusätzliche Literaturvorschläge, die ihnen bei der Themenfindung und Recherche für eine Abschlussarbeit weiterhelfen sollten.

Einige Studierende standen zunächst den verschiedenen Schreibaufgaben, die ich systematisch in die Sitzungen meiner Lehrveranstaltung integrierte, etwas skeptisch gegenüber, da insbesondere die kreativen Schreibübungen wie der *Fokussprint* oder der *Denkpfad* etwas Neues für sie waren, womit sie in dieser Form im hochschuldidaktischen Kontext noch nicht oder nur am Rande konfrontiert worden waren. Ich erklärte vorab den Kursteilnehmer/innen den Sinn und Zweck der verschiedenen Schreibübungen und bat sie regelmäßig um ein Feedback zu den diversen Methoden und Techniken. Die meisten Studierenden fanden, wie sie mir sagten, die innovativen Schreibaktivitäten hilfreich, insbesondere im Hinblick auf die Planung eines Textes und die gezielte Strukturierung von Gedanken und Argumenten. Manche Kursteilnehmer/innen betrachteten Schreibübungen wie den *Fokussprint* als gute Möglichkeit, zu überprüfen, ob sie sich ausreichend mit einer bestimmten Thematik beschäftigt hatten. Sowohl die kreativen als auch die formalisierten Schreibaufgaben dienten vielen Studierenden als Lerninstrumente zur „Selbstkontrolle“: Mangelte es ihnen an Ideen oder Argumenten in Bezug auf eine bestimmte Fragestellung, konnten sie sich „selbstreflektiert“ in Eigenarbeit noch einmal näher mit der entsprechenden Thematik beschäftigen, was viele zum selbstständigen, eigenverantwortlichen Lernen anregte.

An meinem Planungsentwurf musste ich inhaltlich nichts revidieren. Lediglich im Hinblick auf die Methoden nahm ich während des Semesters ein paar Veränderungen vor. Wie bereits erwähnt, wurde mein Kurs von einigen Studierenden besucht, die Deutsch als Muttersprache beherrschten. Im Vergleich zu den ausländischen Studierenden konnten sie die verschiedenen Schreibaufgaben aufgrund ihrer Sprachkompetenz meist schneller bewältigen. Um diese Gruppe nicht zu unterfordern, stellte ich eine Reihe von komplexeren Übungen zusammen, die sie bei Bedarf zusätzlich bearbeiten konnten.

Die Heterogenität der Gruppe stellte einerseits eine Herausforderung für mich als Lehrperson insbesondere bei der adäquaten, individuellen Auswahl der Methoden und geeigneten Lernstrategien dar. Andererseits profitierten aus meiner Sicht die ausländischen Studierenden gerade während der Gruppenarbeitsphasen von Teilnehmer/innen mit Deutsch als Muttersprache, die ihnen in Bezug auf die angefertigten Texte wertvolle Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge gaben.

4. Auswertung meines Vorhabens

Da ich den Studierenden die Gelegenheit bot, ihre diversen „Schreibprodukte“ in den verschiedenen Sitzungen des Seminars zu präsentieren, konnte ich den Vortragenden stets ein konstruktives Feedback geben und auf diese Weise überprüfen, ob die angestrebten Ziele und Kompetenzen erreicht wurden. Wie mir meine Studierenden bestätigten, stellten die im Kurs durchgeführten Schreibaufgaben eine Bereicherung für sie dar, welche sie auch in Zukunft beim Planen und Anfertigen von Texten anwenden möchten.

Auch die Resultate der schriftlichen Überprüfungen zeigten, dass sich die Mehrheit der Studierenden die erwünschten Kompetenzen angeeignet hatte. Insbesondere im Hinblick auf das Schreiben war ein kontinuierlicher Zuwachs an Qualität der erstellten Texte feststellbar. Bei einigen wenigen Teilnehmer/innen ließ leider auch am Ende des Semesters die Bereitschaft, sich kritisch mit einer bestimmten Thematik oder Theorie auseinanderzusetzen, zu wünschen übrig. Manche Studierende hatten weiterhin Schwierigkeiten, umfassend bzw. im Detail das Für und Wider einer spezifischen Theorie oder Fragestellung abzuwägen. Wenn ich meine experimen-

telle Lehrveranstaltung wiederholen werde, werde ich versuchen, die kritische Reflexion durch spezifische Methoden und Techniken noch mehr zu trainieren.
Weiterhin werde ich manche Gruppenarbeitsphasen etwas kürzer gestalten, da ich bemerkte, dass sich einige Studierende nach gewisser Zeit mit anderen Dingen beschäftigten bzw. vom eigentlichen Thema abschweiften. Ich werde in zukünftigen Lehrveranstaltungen den Fokus stärker auf die gemeinsame Diskussion im Plenum richten.
Abschließend lässt sich sagen, dass die Erfahrungen, die ich während meiner experimentellen Lehrveranstaltung sammeln durfte, auch für mich persönlich einen großen Zugewinn darstellen. Ich wurde in meinem Selbstverständnis als beratende „Lernbegleiterin" der Studierenden bestärkt. Auch das überwiegend positive Feedback der Kursteilnehmer/innen zu den Schreibaufgaben ist für mich ein großer Ansporn, auch in Zukunft solche oder ähnlich innovative Methoden und Strategien in meinen Seminaren zu erproben.

Literaturverzeichnis

Beaufort, A. (2005): Adapting to new writing situations. How writers gain new skills. In: Jakobs, E. et al. (Hg.): Schreiben am Arbeitsplatz. Wiesbaden, S. 201-216.
Beaufort, A. (2007): College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction. Logan/Utah: Utah State University Press.
Becker-Mrotzek, M./Böttcher, I. (2011): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin.
Björk, L. et al. (2003): Teaching academic writing in European higher education: an introduction. In: Björk, L. et al. (Hg.): Teaching Academic Writing in European Higher Education. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-18.
Böss-Ostendorf, A./Senft, H. (2010): Einführung in die Hochschullehre. Ein Didaktik-Coach. Opladen & Farmington Hills.
Bräuer, G. (Hg.) (2006): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg.
Brinker, T./Schumacher, E. (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern: Hep Verlag.
Dittmann, J. et al. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Studie. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York, S. 155-185.
Girgensohn, K. (2007): Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule. Wiesbaden.
Hayes, J./Flower, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Earlbaum, pp. 3-30.
Kruse, O./Chitez, M. (2012): Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In: Preußer, U./Sennewald, N. (Hg.): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt et al., S. 57-83.
Kruse, O./Jakobs, E. (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, O. et al. (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld, S. 19-34.
Morrison, T. (1995): The site of memory. In: Zinsser, W. (Hg.): Inventing the Truth: The Act and Craft of Memoir. 2nd edition. Boston/New York,pp. 83-102.
Pittner, K./Berman, J. (2013): Deutsche Syntax – ein Arbeitsbuch. Tübingen.
Pöttinger, I. (2002): Lernziel Medienkompetenz. München.
Preußer, U./Sennewald, N. (Hg.) (2012): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule. Frankfurt et al.
Raber, V. (2012): Schlüsselkompetenzen in der Hochschullehre. Zum Bologna-Prozess und seinen Chancen für einen Paradigmenwechsel in der Lehre. München.
Scheuermann, U. (2009): Wer reden kann, macht Eindruck – wer schreiben kann, macht Karriere. Das Schreibfitnessprogramm für mehr Erfolg im Job. Wien: Linde.
Scheuermann, U. (2012): Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln. Opladen/Toronto.
Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17-31.
Werder, L. (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Berlin.

■ **Dr. Julia Schultz,** Wiss. Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte, Anglistisches Seminar und Institut für Deutsch als Fremdsprache, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg,
E-Mail: evajulia.schultz@gmail.com

Oliver Vettori, Gudrun Salmhofer, Lukas Mitterauer & Karl Ledermüller:
Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen

Arbeiten und Studien zu den Auswirkungen von (externen) Qualitätssicherungsprozessen und zu den Effekten von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Kontext von Hochschulen sind im deutschsprachigen Raum noch kaum zu finden, wenngleich die Frage von Wirkung und Wirksamkeit derartiger Prozesse in den letzten Jahren immer öfter gestellt wird. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich dieser Frage im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband die dort diskutierten Modelle, wissenschaftlichen Arbeiten und Fallstudien, die alle einen wesentlichen Beitrag zu diesem Diskurs leisten – und doch zeigt die abschließende Bilanz, dass noch zahlreiche Fragen offen sind.

ISBN 978-3-946017-00-4, Bielefeld 2015, 268 Seiten, 43.20 Euro zzgl. Versand

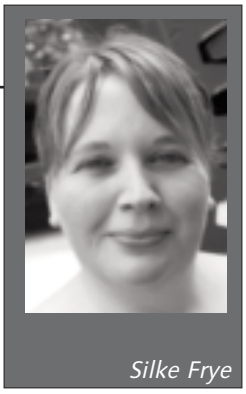
Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

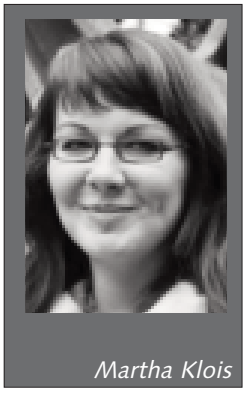
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

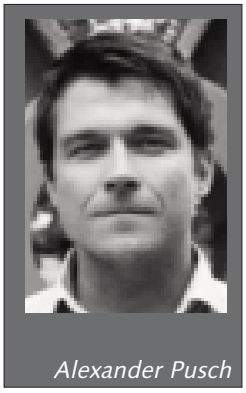
Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Silke Frye, Martha Klois & Alexander Pusch

Diagnose und individuelle Förderung im universitären Laborpraktikum – Ein Praxisbericht


Silke Frye


Martha Klois


Alexander Pusch

For universities, the individual development of the learning skills of students is becoming increasingly important. A successful study is therefore not only determined by the didactic concept of the course content, but rather by the students individual learning skills (Wild 2005, p. 199). For this reason, the individual advancement of students is increasingly important for universities.
This paper presents an advancement framework in which Concept Maps are used in conjunction with informative tutorial feedback to enhance the students learning skills. The concept was developed and tested as part of the dortMINT project at the TU Dortmund University and is now succesfully established in the laboratory rotation at technology studies for teaching certificate.

Das Studium bietet Studierenden eine kaum überschaubare Vielzahl von Möglichkeiten, den eigenen Lernprozess zu gestalten. Diese Freiheit stellt gleichzeitig die große Herausforderung dar, das Studium selbständig und eigenverantwortlich zu planen und zu bewältigen. Der Studienerfolg steht somit nicht allein mit der didaktischen Konzeption der Studieninhalte in Beziehung, sondern wird vielmehr von der individuellen Lernkompetenz bestimmt (Wild 2005, S. 199). Für Hochschulen gewinnt aus diesem Grund die individuelle Förderung der Lernprozesse der Studierenden zunehmend an Bedeutung.
Dieser Beitrag stellt ein Förderkonzept vor, in dem Concept Maps in Verbindung mit informativem tutoriellem Feedback eingesetzt werden. Das beschriebene Konzept wurde in der Lehramtsausbildung von Studierenden des Faches Technik für die Sekundarstufe I an der Technischen Universität Dortmund im Rahmen des Projektes dortMINT entwickelt und erprobt und ist seither erfolgreich als fester Bestandteil der Praktika verankert.

1. Das Projekt *dortMINT*

Das Kooperationsprojekt *dortMINT* wurde von der Deutschen Telekom Stiftung im Rahmen eines Exzellenz-Wettbewerbs zur MINT-Lehrerbildung initiiert und gefördert. Die beteiligten MINT-Fächer der Technischen Universität Dortmund verfolgten im Rahmen des Projekts in den Jahren 2009 bis 2013 das Ziel, Diagnose und individuelle Förderung (DiF) in den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Teilen des Lehramtsstudiums zu verankern. In verschiedenen Teilprojekten standen dabei das Erleben, Erlernen und Erproben von Ansätzen und Instrumenten zur Diagnose und individuellen Förderung im Fokus. Gleichzeitig wurde auch das Ziel verfolgt, den Aufbau fachlicher Kompetenzen der Studierenden durch die Anwendung verschiedener Diagnose- und Fördermaßnahmen zu unterstützen (Busch et al. 2013, S. 27).
Das Strukturieren von fachlichem und fachübergreifendem Wissen mit Hilfe von Concept Maps (C-Maps) bildet die Basis des nachfolgend beschriebenen Konzeptes zur Diagnose und individuellen Förderung, dass im Rahmen des Projektes *dortMINT* im Fach Technik entwickelt wurde.

2. Elemente des realisierten Förderungskonzeptes

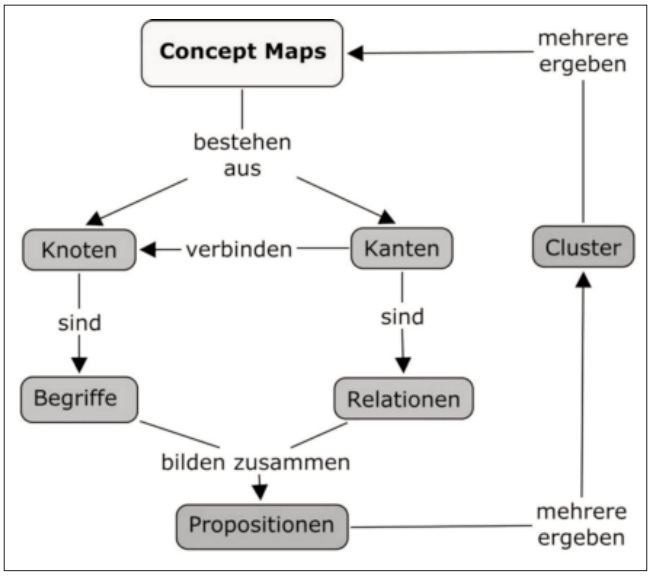
Grundlage des DiF-Konzeptes sind zwei sich ergänzende Elemente, deren jeweilige Lernwirksamkeit bereits vielfach belegt werden konnte. Das erste Element ist das *Sichtbarmachen von Wissen* mit Hilfe von C-Maps. Mit dieser Methode werden kognitive Strukturen externalisiert, visualisiert und strukturiert. Die darauf aufbauende individuelle *Rückmeldung des Lernerfolgs* an die Studierenden stellt das zweite Element dar, das in Form eines informellen tutoriellen Feedbacks realisiert wird. Die Kombination dieser Ansätze hat sich seit der Einführung im Jahr 2011 als eine funktionelle Form der individuellen Förderung von Lehramtsstudierenden im Fach Technik bewährt.

2.1 Wissen sichtbar machen – Concept Mapping

Als ein möglicher Schlüssel für den effektiven Umgang mit Wissen und damit auch für die Entwicklung von Lernkompetenzen werden Visualisierungsstrategien angesehen (z.B. Holley/Dansereau 1984, S. 11). Die Me-

thode des *Concept Mapping* ist ein möglicher Ansatz, um Wissen darzustellen und dieses gleichzeitig zu strukturieren und zu organisieren (Novak/Cansas 2008, S. 4). Begriffe und Konzepte werden dabei grafisch miteinander in Beziehung gesetzt, vernetzt und es entstehen zweidimensionale „Wissenslandkarten". Als Erweiterung zu hierarchisch aufgebauten Mind Maps enthalten C-Maps Querverweise und Rückbezüge. Das Ziel der Methode Concept Mapping ist es, eigenes Wissen durch Gruppieren, Strukturieren und Gestalten kognitiv zu erfassen und visuell zu veranschaulichen (Ott/Neugebauer 2013, S. 151). Abbildung 1 zeigt beispielhaft den Aufbau einer einfachen C-Map.

Abb. 1: Prinzipieller Aufbau einer Concept Map



C-Maps unterstützen das Erkennen von Systematiken und Analogien (Tripto/Assaraf/Amit 2013, S. 248) und können das Zusammenfassen und Identifizieren der wichtigsten Ideen, Themen und Querverbindungen unterstützen (Hattie 2013, S. 200). Sie stellen für sich betrachtet ein Werkzeug dar, das Studierende in ihrem Lernprozess unterstützen kann. Forschungen zur Lernwirksamkeit haben gezeigt, dass C-Maps nur dann eine nachweisbare Effektstärke für den Lernerfolg zeigen, wenn Sie in einen umfassenden Lernprozess eingebettet sind (Novak/Cansas 2008, S. 6). In diesem kann die Verbindung mit einer instruktionalen Maßnahme wie einem Feedback eine zielgerichtete Förderung von Studierenden darstellen.

2.2 Rückmeldung geben – Informatives tutorielles Feedback

Feedback bedeutet, dass Informationen aus einem Ist- und Soll-Zustandsvergleich rückgemeldet werden (Narciss 2006, S. 14). Bei der Betrachtung von Lehr- und Lernprozessen steht dabei meist die Erfüllung der Lernaufgaben im Vordergrund. Gehen die Informationen, die von Lehrenden übermittelt werden, über eine Fehlerkorrektur oder eine Bestätigung korrekter Antworten hinaus und werden dadurch ergänzende und erklärende Informationen übermittelt, so kann von einem elaborierten Feedback gesprochen werden (Narciss 2006, S. 20). Eine differenzierte Art dieses elaborierten Feedbacks ist das *informative tutorielle Feedback*. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass es „strategische Informationen zur Korrektur von Fehlern oder zur Überwindung von Hürden im Lernprozess liefert, ohne unmittelbar die Lösung anzubieten" (Narciss 2006, S. 12). Informatives tutorielles Feedback kann die eigenständige Konstruktion von Wissen unterstützen, indem eine selbständige Korrektur durch die Lernenden ermöglicht und ihre aktive Auseinandersetzung mit den Informationen des Feedbacks forciert wird. Um diese zu initiieren, erhalten die Lernenden im Anschluss an die Hinweise weitere Möglichkeiten zur Überarbeitung, so dass die Informationen des Feedbacks unmittelbar für die Korrektur und Überarbeitung ihrer Lösung angewendet werden. Ein effektives Feedback greift dabei sowohl die gesetzten Lernziele und grundsätzlichen Lerninhalte als auch die konkreten Lernaufgaben auf (Hattie/Timperley 2007, S. 84). Einem so gestalteten Feedback wird eine sehr hohe Lernwirksamkeit zugesprochen (Hattie 2013, S. 206). Nachweislich wird dabei insbesondere die Aneignung von anwendbarem und transferfähigem Wissen unterstützt (Krause 2007, S. 129).
Wie die Verbindung der Elemente „Concept Mapping" und „informatives tutorielles Feedback" in der Praxis gelingen kann, zeigt das folgende Praxisbeispiel.

3. Praxisbeispiel – Diagnose und individuelle Förderung im universitären Laborpraktikum

Insbesondere in technischen Studiengängen haben Lehrveranstaltungen, in denen die praktische Umsetzung von fachwissenschaftlichen Inhalten im Fokus steht, eine große Bedeutung. Laborpraktika sind daher ein fester curricularer Bestandteil des Lehramtsstudiums im Fach Technik an der TU Dortmund. In diesen Praktika wenden Studierende fachspezifische Methoden an, während sie Experimente und Messungen durchführen, auswerten und interpretieren.

3.1 Intention und Lernziele

Im Studienfach Technik umfasst das Laborpraktikum zwei aufeinander aufbauende Veranstaltungen. Das erste der beiden Praktika absolvieren die Studierenden in der Regel im zweiten Studiensemester. Es gehört damit zu den fachwissenschaftlichen Grundlagenveranstaltungen des Studiengangs. Im fünften oder sechsten Semester absolvieren die Studierenden dann das aufbauende, zweite Praktikum. In diesem Abschnitt des Studiums verfügen die Studierenden in der Regel bereits über ein breiteres und fundierteres Vorwissen.
Ziel der Laborpraktika ist die Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Studierenden untersuchen, dokumentieren und analysieren in Kleingruppen von zwei bis drei Personen grundlegende technische und naturwissenschaftliche Phänomene. Die eigenverantwortliche Vorbereitung auf die Versuchsdurchführung sowie die eigenständige Durchführung und Auswertung der Ergebnisse verlangen von den Studierenden ein hohes Maß an Selbständigkeit und Selbstorganisation. Durch das Arbeiten mit technischen Geräten werden ihnen gleichzeitig „Erfolgserlebnisse durch die Erfahrung, etwas bewegt

oder geschaffen zu haben" ermöglicht (Behr/Bock/Weimar 2003, S. 7). Zusätzlich erweitern sie im Rahmen der Gruppenarbeit ihre grundlegenden Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten sowie ihr Zeit- und Selbstmanagement.

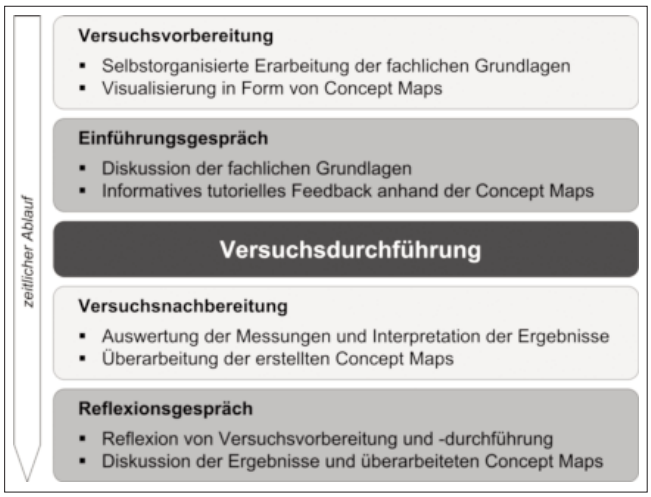
3.2 Didaktische und organisatorische Konzeption

Im Fokus der didaktischen und organisatorischen Konzeption des Laborpraktikums stehen die Studierendenzentrierung durch Elemente des selbstorganisierten Lernens sowie die Handlungs- und Praxisorientierung.
Durch die Studierendenzentrierung bringt das Laborpraktikum eine grundlegende Veränderung der Rollen von Lehrenden und Lernenden mit sich. Lehrende agieren als „Lerncoaches", die Studierende in ihrem individuellen Lernprozess begleiten und Unterstützung anbieten ohne zu versuchen, den Lernprozess direkt zu steuern. Die Studierenden sind gefordert, ihren Lernprozess selbständig zu planen, durchzuführen und zu bewerten und ihre Position als reine „Bildungskonsumenten" zu verlassen, um Wissen und Kompetenzen zu erarbeiten und zu entwickeln. Zielsetzung der Laborpraktika ist es, die aktive Aneignung von Wissen durch selbständig organisiertes Lernen zu fördern, das Wissen durch praktische Anwendung mit Erfahrungen zu verbinden und mit bereits Bekanntem zu vernetzen.
Die Praktikumsversuche sind entsprechend den grundlegenden Regeln der Labordidaktik für Lern-Lehr-Labore gestaltet. Die Studierenden führen dabei auf Grundlage einer Versuchsanleitung vorstrukturierte Experimente durch. Dadurch kann sichergestellt werden, dass der Versuch innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens erfolgreich durchgeführt und abgeschlossen werden kann (Bruchmüller/Haug 2001).
Die Teilnahme am technischen Laborpraktikum ist für die Studierenden Voraussetzung zur Teilnahme an der Prüfungsleistung. Sie führen Versuche aus verschiedenen technischen Disziplinen aus. Die Versuche werden im wöchentlichen Rhythmus durchgeführt. Dabei können die Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Versuchs unterschieden werden.

3.3 Praktische Umsetzung des Förderkonzeptes

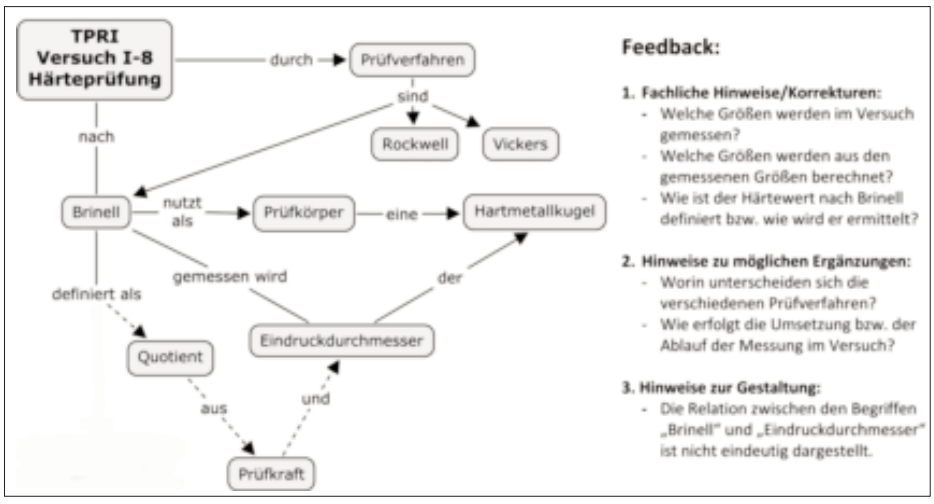
Den im Folgenden beschriebenen zeitlichen Ablauf eines Versuchs im Fachpraktikum zeigt schematisch Abbildung 2. In die einzelnen Abschnitte des Versuchs ist das entwickelte Konzept zur Diagnose und individuellen Förderung integriert, um die Studierenden in ihrem Lernprozess zu unterstützen.
Ein erfolgreiches Arbeiten im technischen Laborpraktikum setzt voraus, dass sich die Studierenden im Vorfeld auf den Versuch vorbereiten und dadurch bei der Durchführung über ausreichend theoretisches Grundwissen verfügen. Zur **Versuchsvorbereitung** werden verschiedene Materialien

Abb. 2: Zeitlicher Ablauf des entwickelten Förderkonzeptes



wie Zusammenfassungen der fachtheoretischen Grundlagen, weiterführende Literatur, Links zu entsprechenden Websites und Animationen oder Simulationen als E-Learning-Elemente zur Verfügung gestellt. Zusätzlich stehen Tutoren für individuelle Gespräche zur Verfügung. Ein Teil der selbständigen Vorbereitung auf den Versuch ist das Erstellen einer C-Map, in der die Studierenden die fachlichen Grundlagen, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten des Versuchs darstellen.
Die erstellten C-Maps werden von den Studierenden im Vorfeld an die Lehrenden übermittelt. Um die Studierenden zielgerichtet in ihrem Lernprozess zu unterstützen, müssen diese C-Maps zunächst analysiert werden. Im Rahmen der Analyse der C-Maps werden vor allem systematisch Fehlkonzepte (Misconceptions) ermittelt. Anhand der C-Maps kann außerdem eingeschätzt werden, welche Begriffe die Studierenden als besonders wichtig identifiziert und miteinander verknüpft haben und ob diese ein fundiertes Grundverständnis der fachlichen Hintergründe des Versuchs abbilden.
Vor der Versuchsdurchführung findet ein **Einführungsgespräch** statt. In diesem Gespräch diskutieren die Lehren-

Abb. 3: Concept Map zum Versuch „Härteprüfung" mit möglichen Aspekten des informativen tutoriellen Feedback



den auf Grundlage der erstellten C-Maps die fachlichen Inhalte des Versuchs mit den Studierenden. Die Lehrenden greifen die dargestellten Zusammenhänge und technischen Abläufe auf und nutzen sie als Ausgangspunkt für die Diskussion. Die Studierenden erhalten anhand ihrer C-Maps ein *informatives tutorielles Feedback*. Insbesondere werden dabei mögliche Fehler, Unklarheiten sowie Möglichkeiten zur Erweiterung und Ergänzung der C-Maps herausgearbeitet. Abbildung 3 zeigt exemplarisch eine C-Map zur Vorbereitung auf den Versuch „Härteprüfung". Dargestellt sind ergänzend Elemente des Feedbacks, das im Rahmen des Einführungsgesprächs gegeben wird.

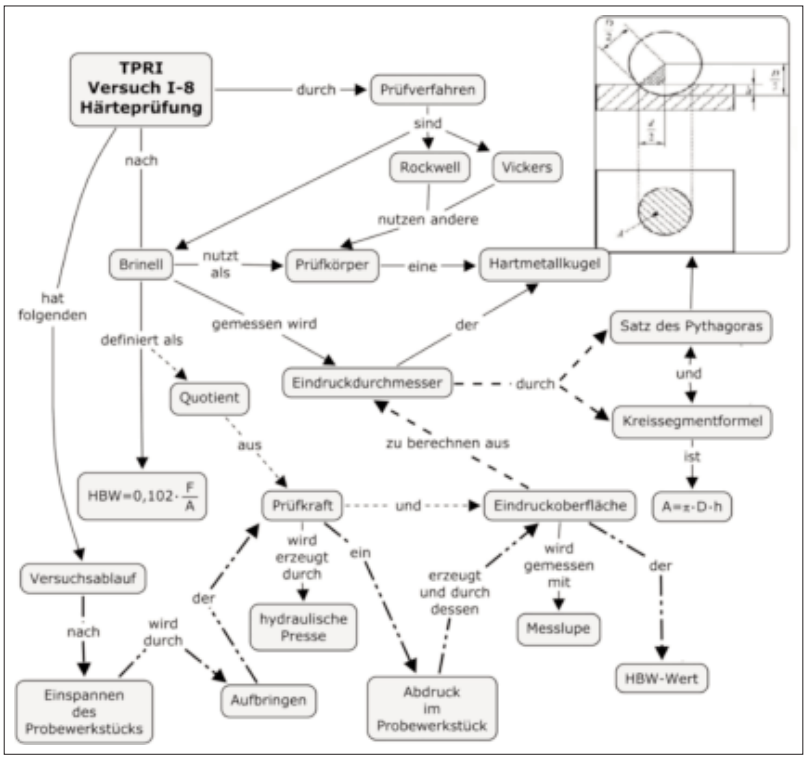
An das Einführungsgespräch schließt die selbständige **Versuchsdurchführung** an. Die Lehrenden stehen dabei für Rückfragen zur Verfügung und geben bei Bedarf Anregungen zur Problemlösung. Die Dokumentation und Auswertung des Versuchs erfolgt anhand von vorstrukturierten Arbeitsblättern. Abbildung 4 zeigt Studierende bei der Durchführung des Versuchs „Härteprüfung".

Die **Versuchsnachbereitung** umfasst die Interpretation der aufgenommenen Messwerte und eine qualitative Einschätzung der erzielten Ergebnisse. Ausgehend vom Feedback im Einführungsgespräch, dem erworbenen Erfahrungswissen und den praktischen Erkenntnissen des Versuchs haben die Studierenden die Aufgabe, ihre C-Maps zu überarbeiten und zu ergänzen. Abbildung 5 zeigt eine überarbeitete C-Map zum Thema „Härteprüfung".

Den Abschluss des Versuchs bildet das **Reflexionsgespräch**. In diesem Gespräch wird von Studierenden und Lehrenden die Versuchsvorbereitung und -durchführung reflektiert und die Studierenden stellen sowohl die Ergebnisse ihres Versuchs als auch ihre überarbeiteten C-Maps vor.

Abb. 4: Studierende bei der Durchführung des Laborversuchs „Härteprüfung"

Abb. 5: Ausgehend vom informativen tutoriellen Feedback überarbeitete Concept Map zum Versuch „Härteprüfung"



4. Evaluation

Das entwickelte Förderkonzept wurde erstmals im Wintersemester 2011/12 eingesetzt und in den folgenden Semestern kontinuierlich weitergeführt und weiterentwickelt. Im Rahmen des Projektes wurde die Akzeptanz und Wirksamkeit des Ansatzes sowohl aus Sicht der Studierenden, als auch aus Sicht der Lehrenden betrachtet. Aufgrund der vergleichsweise kleinen Personenzahl von ca. 30 Studierenden und 4 Lehrenden wurden dabei qualitative Methoden angewendet.

Die am Laborpraktikum beteiligten Lehrenden wurden in einem Interview zu ihrer Einschätzung des Erfolgs des Förderkonzeptes befragt. Dabei ergab sich, dass aus ihrer Sicht der Einsatz von C-Maps in Verbindung mit informativem tutoriellem Feedback mit einer Vielzahl an Vorteilen verbunden ist. Die Studierenden werden im Einführungsgespräch als deutlich weniger nervös empfunden und scheinen sich an der Diskussion der Fach- und Versuchsinhalte stärker zu beteiligen, da ihnen die vorliegende C-Map eine gewisse Sicherheit gibt. Der Einsatz der C-Map führte zu großen Teilen auch dazu, dass die Studierenden sich in der Vorbereitung stärker mit Zusammenhängen, Prinzipien und Hintergründen befassten, statt sich darauf zu konzentrieren, „abfragbares" aber zumeist isoliertes Faktenwissen anzusammeln. Als Nachteil des Ansatzes wurde angeführt, dass es sich verglichen mit klassischen Prüfungsgesprächen, durch die vorher erfolgende Wissensdiagnose und Analyse der C-Maps um ein zeitintensiveres und aufwändigeres Verfahren handelt.

Das informative tutorielle Feedback wird nach Eindruck der Lehrenden von den Studierenden gut angenommen und umgesetzt. Es führt dazu, dass sich ein Großteil der Studierenden auch im Rahmen der Nachbereitung intensiv mit den fachwissenschaftlichen Inhalten auseinandersetzte, selbständig Fehler beheben kann und weitergehende Problemstellungen erarbeitet werden.
Um die Bewertung des Förderkonzeptes durch die Studierenden zu erheben, wurden in der Pilotphase zunächst Interviews und in folgenden Semestern offene Fragebögen eingesetzt. Befragt wurden die Studierenden einerseits zur Einschätzung ihres individuellen Lernerfolgs und andererseits zum Umgang mit der Methode des Concept Mapping. Ein großer Anteil der Studierenden gibt an, dass sie aufgrund der individuellen Rückmeldung im Rahmen des informativen tutoriellen Feedback ihr Wissen weiterentwickeln sowie Fehlkonzepte selbst erkennen und korrigieren können. Auch ist es ihnen möglich, durch das Feedback zu ihren C-Maps ihre eigenen Fähigkeiten besser einzuschätzen. Gleichzeitig geben die Studierenden aber auch an, dass das Erstellen von C-Maps zunächst erlernt und geübt werden muss und somit eine gewisse Einarbeitungszeit in die Methode bedarf. Insgesamt betrachtet wird der Förderansatz durchgängig als positiv bewertet und als Unterstützung im individuellen Lernprozess empfunden. Insbesondere die intensiven, individuellen Rückmeldungen im Rahmen des informativen tutoriellen Feedbacks werden von den Studierenden als sehr wirksam, hilfreich und vor allem motivierend angesehen.

5. Fazit

Grundlage des realisierten Förderkonzeptes ist die Visualisierung von individuellen Wissensstrukturen durch C-Maps. Diese werden einerseits von den Studierenden als Strukturierungshilfe im Rahmen des selbstorganisierten Lernprozesses eingesetzt, andererseits dienen sie aber auch zur Wissensdiagnose durch die Lehrenden. Dieser Aspekt wurde im Rahmen des Projektes *dortMINT* fokussiert, um den Studierenden darauf aufbauend ein informatives tutorielles Feedback anbieten zu können.
Im Verlauf des Projektes konnten verschiedene Rahmenbedingungen identifiziert werden, die sich als positive Einflussgrößen für den Erfolg der Förderung gezeigt haben:

1. Eine umfassende Einführung in die Methode des Concept Mapping ist unerlässlich. Die Methode muss zunächst erlernt und ausreichend eingeübt werden, um eine wirkungsvolle Unterstützung im Lernprozess zu sein und in einem angemessenen zeitlichen Rahmen stattfinden zu können.
2. Für die Studierenden darf nicht der Eindruck entstehen, dass die C-Maps und das informative tutorielle Feedback Teil der Leistungsbewertung im engeren Sinne sind. Die erstellten C-Maps stellen individuelle Wissensstrukturen jedes Studierenden dar. Eine standardisierte und rein objektive Bewertung dieser Strukturierungen zur Notengebung ist daher nicht möglich. Dies sollte den Studierenden direkt zu Beginn der Arbeit mit dem DiF-Konzept deutlich gemacht werden, da dies einen unmittelbaren Einfluss auf ihre Motivation und ihre Bereitschaft zur offenen Diskussion und zur Annahme des informativen tutoriellen Feedback hat.
3. Eine grundlegende Voraussetzung zur Realisierung des beschriebenen Förderkonzeptes ist, dass die beteiligten Lehrenden Bereitschaft zeigen, sich auf die individuellen Darstellungen der Wissensstrukturierung der Studierenden einzulassen. Die Lehrenden stehen vor der komplexen Aufgabe, die C-Maps der Studierenden nachzuvollziehen, eine Einschätzung des Wissens und Verstehens vorzunehmen und ein entsprechendes informatives tutorielles Feedback zu geben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Verbindung von C-Maps mit einem informativ tutoriellem Feedback im Fach Technik eindeutig und nachhaltig bewährt hat. Der entwickelte Förderansatz wird bereits über die Projektlaufzeit hinaus erfolgreich umgesetzt und konnte als festes Element der Laborpraktika etabliert werden. Die größte Herausforderung stellt im Rahmen des entwickelten Förderkonzeptes der erhebliche zeitliche Aufwand für die betreuenden Lehrenden dar. Es ist daher insbesondere für Studiengänge oder Veranstaltungen mit vergleichsweise geringen Studierendenzahlen geeignet und realisierbar.

Literaturverzeichnis

Behr, I./Bock, S./Weimar, P. (2003): Didaktik im Labor – Eine Kunst für sich. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch der Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Bonn, S. 1-20.

Bruchmüller, H.-G./Haug, A. (2001): Labordidaktik für Hochschulen – Eine Einführung zum praxisorientierten Projekt-Praktikum. Report 40. Alsbach/Bergstraße.

Busch, H. B. et al. (2013): Diagnose und individuelle Förderung erleben. In: Hußmann,S./Selter, C. (Hg.): Diagnose und individuelle Förderung in der MINT-Lehrerbildung. Münster, S. 27-96.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler.

Hattie, J./Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, Vol. 77/ No. 1, pp. 81-112.

Holley, C. D./Dansereau, D. F. (1984): The development of spatial learning strategies. In: Holley, C. D./Densereau, D. F. (eds.): Spatial learning strategies. Techniques, applications an relates issues. New York: Academic Press, pp. 3-19.

Krause, U.-M. (2007): Feedback und kooperatives Lernen. Münster.

Narciss, S. (2006): Informatives tutorielles Feedback. Münster.

Novak, J. D./Cañas, A. J. (2008): The Theory Underlying Concept Maps and How to Conctruct and Use Them. Technical Report IHMC CmapTools Florida Institute for Human and Machine Cognition. URL: http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps (30.09.2015).

Wild, K.-P. (2005): Individuelle Lernstrategien von Studierenden – Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 23/H. 2, S. 191-205.

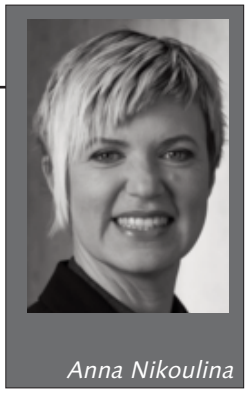
Ott, B./Neugebauer, B. (2013): Selbstorganisiertes Lernen mit Concept Maps – eine neue Lernmethode im Berufsschulunterricht? In: Die berufsbildende Schule, Jg. 65/H. 5, S. 151-154.

Tripto, J./Assaraf, O. B./Amit, M. (2013): Mapping what they know: concept maps as an effective tool for assessing students' systems thinking. In: American Journal of Operations Research, 3, pp. 245-258.

■ **Silke Frye,** Dipl.-Wirt.-Ing., Wiss. Mitarbeiterin, Technische Universität Dortmund,
E-Mail: silke.frye@tu-dortmund.de
■ **Martha Klois,** Dipl.-Inf., Wiss. Mitarbeiterin, Technische Universität Dortmund,
E-Mail: martha.klois@tu-dortmund.de
■ **Dr. Alexander Pusch,** Wiss. Mitarbeiter, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
E-Mail: alexander.pusch@wwu.de

Anna Nikoulina

Topic-Oriented Study Trip: Experiences of the Program Team



Anna Nikoulina

This paper reports on the experiences of organizing a short-term study trip at the Zurich University of Applied Sciences, School of Management and Law. The paper addresses course preparation, development, implementation and evaluation based on a detailed discussion of a detailed case of a study trip module to South Africa in the undergraduate international management program. The paper makes recommendations to other program directors and faculty members on how to create and deliver short-term study trips and presents a number of challenges that need to be considered when developing such study trips.

1. Introduction

The internationalization of business curriculum is no longer a debatable issue. Students and graduates must be prepared to enter the international marketplace (Tuleja 2008). This means that students have to bring not only the subject competences to the workplace, but also cross-cultural, social and personal competences. To do so, higher education institutions have embraced globalization by internationalizing curriculum, offering study exchange programs and faculty exchanges, running international seminars and research projects, among others (Altbach/Knight 2007). Business educators and university administrators agree that is important for students to learn „hands-on" about cross-cultural management and international business practices (Tuleja 2008, p. 315).

To help students prepare for an ever more international marketplace, Swiss higher education institutions have increased their international activities. Zurich University of Applied Sciences (ZHAW) is no exception. For example, students on the undergraduate business programs at the ZHAW School of Management & Law (ZHAW SML) are required to take international business courses or register for the courses which are "infused" with international perspectives. However, reading and hearing about the international business in a class setting is limiting.

Research suggests that the best way to "begin a long process of understanding what it means to function in a global economy" requires one to actually go to another country on an academic study program (Ortiz 2004). Thus it is not surprising that the ZHAW SML offers semester-long or even year-long international exchanges to its students. Traditional international exchange programs are said to assist students in acquiring of a second language (Freed 1995), improving intercultural sensitivity (Anderson/Lawton/Rexeisen/Hubbard 2006), and worldmindedness (Douglas/Jones-Rikkers 2001), leading to a better appreciation of cultural differences and a greater understanding of international affairs, improvement of self-awareness and independence (Hadis 2005, p. 59). In addition to traditional international exchanges, business schools offer short-term, experiential field trips or study trip courses. There are different types of field trips such as problem oriented, topic oriented or firm-oriented trips (Griffin Smith 2007, p. 310). Short-term experiential study trip courses are also useful in developing a global mind-set and world-mindedness in future managers. Furthermore, study trips enable faculty to expose students to a range of issues that managers may face in international or intercultural settings (Peppas 2005, p. 146). Topic oriented study trips make it possible for students to learn from different stakeholders, who can expose students to multiple but also conflicting perspectives. This forces students to reflect and to draw their own conclusions. Study trips are more likely to employ active-learning approaches compared to traditional exchange programs that place students into a standard classroom environment at a host university. Additionally, short-term study trips fit easily within the existing curriculum designs as part the credit-bearing electives (Griffin Smith 2007).

While benefits of study trips are known, less is known about how to design, plan, implement and evaluate the outcomes such study trip courses. On the surface study trips can appear easy, but actually they are difficult to plan and to deliver. A study trip should never be a substitute for the course content. Instead, it should be part of the pedagogy in the program; it should also support the overall aims of the program. Therefore, I would like to share our experience of organizing study trip courses at the ZHAW SML and make recommendations to other program directors and faculty on how to create and deliver such short-term topic-oriented study trips. Specifical-

ly, I would like to draw on the most recent experiences of the program team that developed and conducted a topic-oriented study trip Doing Business in South Africa.

2. Logic for Doing a Study Trip

Study trips are ideal vehicles for active learning. Contrary to international exchanges, short-term study programs are usually taught by professors from the home institution and include on-site visits, over a one to three-week period, to businesses in one or multiple destination countries (Peppas 2005 p. 144). They offer a range of themed, hands-on, experiential activities, which enable greater cultural understanding and have a potential to engage students in activities that are far more authentic to the field of international business (Henthorne/Miller/Hudson 2001).

A study trip module follows the constructivist principles to learning and development (Driscoll 2000 pp. 382-383). It offers experiential learning (Kolb 1984) and active-learning (Anderson 1997). For example, during a study trip students typically get an opportunity to examine a topic from multiple perspectives, experience a range of real-life business and management situations. As the result, knowledge is created not just by reading books or passively acquiring information during lectures, knowledge is created through a transformation of experience (Kolb 1984). In a topic-oriented study trip, learning is embedded in complex, relevant, realistic environments. This hands-on, experiential learning not only increases students' understanding and knowledge of a topic area but also provides for social integration as part of learning (Driscoll 200 pp. 382-383), as students learn to set their own goals and to reflect on what and how they learn. Such active-learning can encourage students to apply theory to a real-life situation, can promote higher student involvement in the activities and develop a greater range of student skills (Dabbour 1997; Lewis/Williams 1994). Specifically, active learning approaches are linked to the improvements in critical thinking, problem solving, communication and social skills. Active learning is also proven to be useful in raising students' awareness, knowledge and understanding of international business environment (Paul/Mukhopadhyay 2005). As the result, a study trip module is an important element of business curriculum at a university. It is not just a replacement of course content; it is a value-added learning experience for students. Due to the experiential, situative, active-learning nature of the course, a well-structured and designed study trip, has a potential to develop students' skills and encourage them to apply knowledge to practice (AACSB 2012).

While there are many short-term international trips and study trips that take place throughout the year at the ZHAW, I would like to single out a study trip module within the BSc International Management Program at the ZHAW SML. The study trip is nested within the BSc International Management, which is a 180 credit bachelor's degree program, taught in English. The program is designed to prepare students for careers in international business. The study trip module is a credit-bearing elective within this program. Students can enroll in the module or can choose an alternative standard in-house taught module. This study trip is an intensive experiential, topic-oriented module with emphasis on "Doing Business in …". It comprises of structured classroom activities and loosely structured experiential activities. The module takes place during the normal semester time, but includes an eight to twelve day intensive study tour component (immersion), followed by an assessment and feedback session.

3. Study Trip Considerations

While the study trip appears easy for participants, the reality is far from this (Griffin Smith 2007). The module requires considerable effort from the program team in order to prepare a successful module. The preparation starts approximately one year before the module takes place. In order to create an authentic learning experience for the students that has real-world relevance, we put a lot of effort into didactic and methodological planning. Module design elements and considerations are summarized and presented in table 1 below and discussed later in the paper.

3.1 Analysis

When planning and preparing the module, the program team selects a theme for the study trip. Although, there is no restriction as to the choice of the destination, the course typically focuses on one of the emergent economies e.g. Malaysia, Indonesia, Brazil, South

Tab. 1: Study Trip Design Considerations

Step	Tasks	Description and specific examples
Analysis	Survey of learners and learning problems.	Undergraduate students (bachelor's level), limited work experience, age group 23-28.
	Set priorities for areas of learning.	Interests in international business and management, emerging markets, BRIC countries, current issues in international management.
	Set setting of learning objectives.	Competence-oriented learning outcomes/consideration of program aims.
	Learning situation.	Initial budget, organizational elements and location planning, initial risk assessment, country profile.
Design and development	Learning objectives are translated into lesson plans.	Structured class-room activities and loosely structured experiential learning activates, which can be broken down into three components: on-campus sessions (pre-departure), immersion experience (intensive study tour), and assessments.
	Determination of teaching methods.	
	Development of materials and procedures.	Handouts, readings, script, content of lectures, content of the study tour (e.g. location, type of companies, industry sectors, cultural venues, etc.)
		Code of conduct, syllabus, assignment requirements, expectations, etc.
Implementation (delivery)	Learners use learning materials and planned activities.	Content of readings, lectures, experiential-activities, company visits, co-curricular cultural experiences, debriefing sessions, student journals.
	Study trip activities.	
Evaluation and feedback	Learner assessment.	Evaluation of assessments and feedback
	Determine to what extend learners met the set learning objectives.	

Source: own development based on Molenda/Reigeluth/Nelson 2003, p. 576.

Africa and Russia. The choice of a country is based on a country's significance in a global market plus its importance to the Swiss economy and industry, plus the expertise and experience of faculty with that region and country. We are guided by the overall module aims, which are: to give students in-depth exposure to the business environment of a significant global market or a region, to foster greater awareness of the role of that country in the global economy, and to enable students to develop their cross-cultural awareness. The choice of the destination is also aligned to the student interests. The specific module learning goals are oriented to meeting the overall program learning outcomes, which are based on the Qualifications Framework for the Swiss Higher Education Area (CRUS 2011). The study trip learning outcomes include knowledge and understanding, application of knowledge and understanding, ability to make judgments, communication and self-learning skills. Specifically, upon successful completion of the students should be able to:

- explain socio/cultural, political/legal, economic, environmental/technological factors which affect decision-making in international setting,
- identify key issues, similarities and differences relevant to management practices a country or a region,
- apply frameworks and concepts of international business and management to international business and cross-cultural management situations,
- make decisions on international business issues based on sound evidence and experience and determine the impact of wider socio-economic and cultural environment on the business practices in a country or region,
- present and support clear arguments and be able to communicate in cross-cultural settings when interacting with managers, executives, government officials and others on-site,
- set and reflect on own learning goals and take responsibility for own learning.

In addition, the program team prepares an initial budget, identifies organizational challenges and location-specific factors (e.g. risk, safety, environment, etc.). As already mentioned, this process starts way in advance of the module start.

3.2 Design and development

During the design and development phase, the learning objectives of the module are translated into lesson plans. To achieve the stated aims of the module, we found it useful to break the study trip module into three components or phases:

1. Phase I: on-campus (pre-departure) component,
2. Phase II: an immersion experience component,
3. Phase III: evaluation & feedback component.

The *on-campus pre-departure component* is essential in preparing the students for the immersion experience. It consists of lectures that cover aspects of the country's history, socio-cultural, political, legal and economic environment, and business practices. The pre-departure component also includes cross-cultural and intercultural communication training, which is crucial in preparation of graduates for the effective communication in the workplace (Cheney 2001). In addition to the use of internal faculty, we also invite guest speakers, who can share their unique work experiences. For example, for the study trip to South Africa, we involved experts on Swiss-South African trade and international relations.

We found that the pre-departure component has an important role to play in managing of student expectations (Griffin Smith 2007). For example, we experienced that students initially think that a study trip module is an easy course i.e. if they show up to class and attend the study trip they will get an automatic pass. Therefore, we found it useful to reinstate that the study trip is a course just like any other but with an experiential learning experience. We stressed that we expect students to be prepared, to engage speakers by asking questions, to be on time, etc. We also developed a Study Trip Code of Conduct, which specifies expectations and responsibilities of students during the trip.

During the pre-departure phase, it is also crucial to discuss assessment requirements, participation, and feedback rules. At the end of the pre-departure component, each student has to submit a short summary of individual learning goals and expectations and a team-based research paper that addresses one of the key issues or topics that the country currently faces. While the team-based research paper may alert students to the particular business issues and climates in which they will travel and observe, a statement of learning goals and expectations is aimed to get the students to take responsibility for their own learning. At the end, we hope that the pre-departure component enables students to understand not only what is happening on location, but also why it is happening.

The *immersion component* consists of the already mentioned study tour to a specified country (in this case South Africa). The immersion component is carefully planned in advance. For example, decisions are made as to what kind of companies students will visit, what kinds of topics the module will cover and what kinds of experiences can we expose students to in such a short period of time. As a general rule, we break down the immersion experience into cultural and business-related elements. When planning company visits, we identify important sectors of the economy and then try to cover sectors which are growing or could highlight the country's development. Furthermore, corporate social responsibility and sight-seeing and cultural experiences are also included. The aim is to offer a good balance of various activities and give students an opportunity to interact and learn from multiple perspectives.

Evaluation and feedback component concludes the module. In this phase, we hope to measure the outcomes of our intensive study experience. We evaluate results based on individual formal reflective reports. Specifically, during the immersion phase, we ask students to keep a reflective journal which contains information about corporate visits and relevant free-time experiences during the immersion. Upon completion of the immersion experience and return to Switzerland, students are asked to synthesize their experiences and produce a

formal reflective report. Keeping a reflective journal was deemed as an effective mean of helping students organize, synthesize, retain and reflect on gained knowledge and information. At a minimum, students were instructed to include basic facts of each visit, plus detailed observations from the visit. Asking students to log other relevant experiences, such as sight-seeing, encounters with the locals etc. and to accompany such entries with their thoughts and impressions, is especially useful with regard to increasing cultural sensitivity and gaining cross-cultural knowledge. In addition, students can reflect on their own learning goals and expectations. Furthermore, reflective journals contain feedback information that is useful to the program team. However, we are aware that such form of assessment is subjective (Tuleja 2008 p. 330).
The design and development phase also includes development and preparation of handouts, materials, readings, assignment requirements, code of conduct and other information that would be used during the implementation.

3.3 Implementation

Implementation concerns with the actual delivery of the module, where students attend classes, attend activities during the immersion experience, and write assignments. We found this to be the easiest and the most enjoyable stage. Although, there is still a lot of work to ensure that the program and activities are delivered – we get to enjoy the results of our earlier labor. For example, during the first two days on location in South Africa, we spend the first two days learning about the history and culture of South Africa. We visited the Houses of Parliament and got a chance to learn about investment opportunities in the Western Cape Region. In addition, students got a chance to visit District Six, an area most affected by apartheid. During the rest of the trip, we visited a number of international companies that are headquarters in South Africa and got a chance to learn from South African start-ups, e-commerce ventures, and manufacturers. Students also got a chance to visit two wine producers, a Swiss-owned and South African one. Company visits and presentations covered topics in strategy, marketing, human resources, production, business development, and operations and supply chain management. Students got a chance to ask questions and probe managers for additional information the topic. Furthermore, students got a chance to get involved in an urban greening project in Cape Town and participate in a fundraising project with a local charity. As the result, students really got to learn from various stakeholders and learn from different perspectives.
As mentioned earlier, students were encouraged to keep a blog/journal during the trip summarizing their observations and experiences during corporate visits, presentations, cultural and relevant free-time experiences.
To help students write their blog entries, we gave them a list of prompt questions, which are:

- Describe the situation: What did you see, hear, taste or smell?
- Describe your reaction: What did you find interesting? What was surprising or stimulating?
- Interpret the situation: What have I learned? What can I take with me? How does it differ from the status quo?

In addition to company visits and corporate presentations, we started each day with a kick-off session, where we reviewed planned activities for the day. Each day was concluded with a debriefing session. The purpose of these sessions was to re-cap events of the day, to highlight the key topics, issues, or insights which arose during visits and to discuss similarities or contrasts between management in South Africa and in Switzerland. Research supports the use of debriefing sessions for experiential learning activities, as these enable learners to reflect, discuss and defend his or her new knowledge – thus facilitating learning experience (Merill 2001). We also found that debriefing sessions were well received. Students took very active part in the debriefing sessions and we found it to be a good way to conclude the day.

3.4 Evaluation & Feedback

Upon the return from the study trips students were asked to submit a 10-12 page reflective paper that included a statement of learning goals and expectations and a critical evaluation of their experiences and learning during the study trip based on the blog entries that students kept during the immersion phase. A total of 35 papers were collected and the section below presents a brief summary of learnings. Although, the reports provide a challenge when it comes to the evaluation and grading, research says that reflective journals facilitate student learning because they enable students to reflect on experiences, transform and assimilate knowledge (Hubbs/Brand 2005). For example, from reading the reports we found that students have different expectations when it comes to the study trip module. While, most reports addressed issues of culture and business practices (88.5%), others have also touched upon group/social bonding (14%) but also personal and career development aspects (8%). For example, students expressed the desire to "gain insight into business practices in South Africa", "learn about opportunities and threats in South Africa", and "learn more about emerging markets". They also wanted to "learn about another culture and mindset" and learn more "South Africa's history of apartheid and its impact on today's business environment". Students also stated that they wanted to get to know their "class members", "form team spirit", and to gain "practical knowledge" for future career from "managers and entrepreneurs".
Nonetheless, evaluation of what students actually learn as the result of the study trip is difficult (Griffin Smith 2007). Students did a good job at describing events, presenting facts, details of company visits and cultural encounters during the study trip and even offered some basic level of analysis of their experience. For example, reports made frequent references to "enjoyment", "unique experience", and "once in a lifetime experience". Still, it is possible to discern a pattern. Reflective journals revealed that students gained greater "cultural awareness" (64.5%), "knowledge on how to conduct business in South Africa" (68.5%), "business acumen" (86%), benefited "multiple perspectives" (60%). Stu-

dents also referred to team building (20%) and personal growth (8.5%). For example, they wrote that "there is a clear cross-cultural difference between the Swiss and South African cultures and that such differences effect the way business is done", "that South African entrepreneurs operate in a very challenging environment", "it is important to think outside the box when you are working in South Africa", and "experience brought us closer together as a group". However, it not clear whether there was an actual effect on acquisition of new knowledge or social capital as most reports focus on superficial discussion of days' experiences. To conclude, it is difficult to evaluate student learning based on reflective reports, as most student fail to go beyond general observations and do not present clear outcomes of their experiences. This is consistent with previous studies of Griffin Smith (2007) and Pavlovich (2007).

4. Conclusion and Challenges

Although it is difficult to assess the outcome of the study trip, we find that the study trip module offered a unique experience to the students. Study trips are not only interesting and valuable for students, but also they provide a great learning opportunity for faculty. I have learned a lot from the South African study trip. I came back with so many examples and illustration, which I can use in my other courses. Such short-term international experiences also help to develop cross-cultural and international competences of teachers, which are important for universities that want to internationalize their curriculum. As a lecturer I rarely get a chance to interact with managers in a different country. However, a study trip gives me a chance to sharpen on my own cross-cultural communication skills. Furthermore, lecturers involved in the study trip get an opportunity to interact with students on a more informal basis – we learn about the perceptions and experiences of students in the program, but also the university as a whole.

However to be effective such courses need to be carefully planned, designed, implemented and evaluated. Faculty need to ensure that the module fits with the program learning outcomes and not just use the immersion experience as a replacement for course content. Furthermore faculty members have to carry out an assessment of destinations and ensure that module design components fit with the module learning outcomes, and so on. Instructional design and didactic considerations, planning of assessments and learning materials lay at the front of the success of the module.

Still the most important element of the study trip course is the organization. Organization is an invisible element – if all goes to plan no one notices. All organizational and operational aspects of the study trip module to South Africa were handled by the program management team, which consisted of a senior faculty member, who is also a program director, and a program deputy. Preparation for the study trip is a very time consuming part and requires a heavy administrative workload, and thus should not be underestimated by the school's management. For example, to organize the study trip module the program team has to plan the itinerary, including all travel, meals, accommodation and transportation requirements, deal with passport and visa issues, make contacts with the political, educational and corporate sponsors abroad, make contact with companies abroad and arrange site visits, deal bureaucracy, and oversee volunteer student coordinators, among other things. Although, it gets easier with repeat visits to the destination, it is still a huge undertaking for the program team. Organizational aspects eat into the time needed to plan the instructional design and the time spent on developing learning materials such as handouts, scripts, etc. In addition, the program team supervises students during the immersion experience – this means quite long days and a lot of work behind the scenes (including dealing with emergency cases). It is a huge responsibility and as the result, there needs to be additional organizational support to help faculty handle organizational and operational aspects of the study trip. For example, many American universities are better organized than European ones, as they run their global study trip courses with the support from the global programs team, the office of study abroad and office of risk management. The university coordinates various support services and provides help in implementation and travel logistics. Faculty can also rely on help from a designated travel logistics provider that helps to facilitate travel and logistics elements on site. This enables faculty members to concentrate on the content rather than worry about transport, meals, and accommodation.

Since many of the study trip modules take students to emerging markets, faculty leaders should also complete a risk assessment and emergency action plan prior to leading the travel component of the course. This will ensure that there is a reasonable response and communication with designated university contacts. While a brief risk assessment is done during the analysis phase, no detailed risk assessment and emergency action plans are created.

Then there is the issue of assessments. How to assess such experiential learning activity is still an open question. Although, reflective journals are ideal for assessing non-class experiences, they remain problematic as it is difficult to extract meaning and insight from the journals. Sumsion and Fleet (1996) found out that it is often difficult for students to write reflective journal entries, as they are not always clear on the exact expectations and minimum requirements. As the result, if one chooses to employ reflective journals, then expectations, requirements, content and process elements need to be clearly addressed. While there are some doubts as to the usefulness of reflective journals, they are ever more present in higher education institutions as they help to develop student's reflective skills. Until a better alternative is found, reflective journals provide an opportunity for students to structure their experiences, to form patterns, to question pre-existing notions and beliefs – thus leading to an active learning process (Hubbs and Brand 2005, p. 64).

Since most higher education institutions offer a number of study trip to its students – it would good to create a forum where faculty and program directors involved in study trips can share their experiences and best practices. When I first got involved in development of study trips, I did not know where to begin and I did not know

whom to ask for help. Since study trips are very complex in their development and implementation, a platform for faculty exchange would help a novice to move faster along the learning curve. Since continuous professional development of faculty members is a central issue at universities, the faculty exchanges could easily fit with the existing professional programs at any university.

References

AACSB International (2012): Eligibility procedures and accreditation standards for business accreditation. Retrieved April 2, 2014 from http://www.aacsb.edu/~/media/AACSB/Docs/Accreditation/Standards/2012-business-accreditation-standards-update.ashx.

Altbach, P./Knight, J. (2007): The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. In: Journal of Studies in International Education, Vol. 11 /No. 3/4, pp. 290-305.

Anderson, E.J. (1997): Active learning in the lecture hall. In: Journal of College Science Teaching, Vol. 26, pp. 428-429.

Anderson, P. H./Lawton, L./Rexeisen, R. J./Hubbard, A. C. (2006): Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. In: International Journal of Intercultural Relations, Vol. 30/No. 4, pp. 457-469.

Cheney, R. S. (2001): Intercultural Business Communication, International Students, and Experiential Learning. In: Business Communication Quarterly, Vol. 64/No. 4, pp. 90-104.

CRUS (2011): Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS) (vom la-rkh.ch verabschiedet am 23. November 2009, aktualisierte Version vom 20.09.2011). Retrieved April 10, 2014 http://www.kfh.ch/uploads/dkfh/doku/3_nqf_ch_HS_d.pdf.

Dabbour, K. S. (1997): Applying active learning methods to the design of library instruction for a freshman seminar. In: College & Research Libraries, Vol. 58/No. 4, pp. 299-308.

Douglas, C./Jones-Rikkers, C. G. (2001): Study abroad programs and American student worldmindedness: An empirical analysis. In: Journal of Teaching in International Business, Vol. 13/No. 1, pp. 55-66.

Driscoll, M.P. (2000): Psychology of learning for instruction (2nd ed). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Freed, B. F. (1995): Second language acquisition in a study abroad context (No. 9). John Benjamins Publishing.

Griffin Smith, M. (2007): Case studies on Location: Taking to the Field in Economics. In: Journal of Economic Education, Vol 38/No. 3, pp. 308-317.

Hadis, B. F. (2005): Why Are They Better Students when They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience. In: Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, Vol. 11, pp. 57-70.

Henthorne, T. L./Miller, M. M./Hudson, T. W. (2001): Building and positioning successful study-abroad programs: a "hands-on" approach. In: Journal of Teaching in International Business, Vol. 12/No. 4, pp. 46-62.

Hubbs, D. L./Brand, C. F. (2005): The paper mirror: Understanding reflective journaling. In: Journal of Experiential Education, Vol. 28/No. 1, pp. 60-71.

Kolb, D. A. (1984): Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lewis, L. H./Williams, C. J. (1994): Experiential learning: Past and present. In: Lewis, J./Caffarella, R. A. (eds): Experiential learning: A new approach. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 5-16.

Merrill, B. (2001): Learning and teaching in universities: Perspectives from adult learners and lecturers. In: Teaching in Higher Education, Vol. 6/No. 1, pp. 5-17.

Molenda, M./Reigeluth, C. M./Nelson, L. M. (2003): Instructional design. Encyclopedia of cognitive science. Wiley.

Ortiz, J. (2004): International business education in a global environment. A conceptual approach. In: International Education Journal, Vol 5/No. 2, pp. 255-265.

Paul, P./Mukhopadhyay, K. (2005): Experiential learning in international business education. In: Journal of Teaching in International Business, Vol. 16/No. 2, pp. 7-25.

Pavlovich, K. (2007): The development of reflective practice through student journals. In: Higher education research & development, Vol. 26/No. 3, pp. 281-295.

Peppas, S. C. (2005): Business Study Abroad Tours for Non-Traditional Students: An Outcomes Assessment. In: Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, Vol. 11, pp. 143-163.

Sumsion, J./Fleet, A. (1996): Reflection: can we assess it? Should we assess it? In: Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 21/No. 2, pp. 121-130.

Tuleja, E. (2008): Aspects of Intercultural Awareness through an MBA study program: Going backstage. In: Business Communications Quarterly, Vol. 71/No. 3, pp. 314-337.

■ **Dr. Anna Nikoulina,** Dozentin, Studiengangsleiterin Betriebsökonomie, Vertiefung International Management, Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften,
E-Mail: niku@zhaw.ch

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

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: **www.universitaetsverlagwebler.de.**

Knigge-Illner, Helga (2015):
Der Weg zum Doktortitel - Strategien für eine erfolgreiche Promotion
3. aktualisierte und erweiterte Auflage,
Frankfurt/Main, Campus Verlag,
ISBN 978-3593503202,
290 Seiten, 19.90 Euro

Der Promotionsratgeber „Der Weg zum Doktortitel. Strategien für die erfolgreiche Promotion" von Helga Knigge-Illner ist im Sommer 2015 in der dritten Auflage aktualisiert und erweitert erschienen. Auf 290 Seiten werden in sechs Kapiteln wichtige Themen erörtert, mit denen sich jede Doktorandin und jeder Doktorand beschäftigen sollte. Angefangen bei ersten Überlegungen zur eigenen Motivation, über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen des Promovierens, das Zeit- und Selbstmanagement, die Themen- und Literatursuche und den eigentlichen Schreibprozess mit möglichen Schreibproblemen, schließt der Ratgeber mit Tipps zur Präsentation der Ergebnisse in der Disputatio und zur Publikation.

Das Thema Promotion hat gerade Konjunktur: Es wird öffentlich über Befristungen und Karriereaussichten von Promovierenden diskutiert und auf dem Markt finden sich diverse Promotionsratgeber. Warum sollte man sich aber ein Exemplar der 3. Auflage von „Der Weg zum Doktortitel" zulegen? Was ist das besondere? – Es gibt Themen, die jeder Promotionsratgeber abdecken muss und die auch schon bei dem ersten kurzen Blick in das Inhaltsverzeichnis genannt wurden: die verschiedenen Modelle des Promovierens, die Suche nach Thema und Literatur oder die Thematisierung von Schreibproblemen. Dass Knigge-Illner diese Themen in ihrem Ratgeber behandelt, überrascht folglich nicht. Eine Besonderheit ist allerdings, dass sie mit Beispielen von Promovierenden arbeitet, die ihr im Rahmen ihrer Seminare und Beratungen begegnet sind. So kommt nicht nur die Autorin selber zu Wort, sondern auch Promovierende. Diese Methode lockert die Darstellung auf, sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch nur dies sein kann: Eine Methode zur Darstellung und Auflockerung.

„Der Weg zum Doktortitel" hebt sich zudem inhaltlich von anderen Promotionsratgebern dadurch ab, dass nicht nur die genannten „klassischen" Themen behandelt werden. Knigge-Illner lenkt über die Frage der Motivation den Blick auf Probleme, die im Laufe der Arbeit an der Dissertation auftreten können und auf die psychischen Folgen für die Promovierenden. In verschiedener Hinsicht stehen Promovierende eben in einer besonderen Situation, die sie leicht unter Druck geraten lässt und diesem Aspekt wird verhältnismäßig viel Platz eingeräumt. Andere Ratgeber weisen darauf hin, dass es Schwierigkeiten während der Promotionsphase geben kann, häufig allerdings recht knapp und mit starkem Bezug zum Schreibprozess. Knigge-Illner hingegen nimmt verschiedene Faktoren in den Blick, die mitunter erst im Laufe der Arbeit oder auch nach dem Abschluss des Promotionsverfahrens zum Tragen kommen, etwa die Tatsache, dass Promovierte eine Sonderrolle einnehmen: Einerseits nimmt der Status als „Doktorand" bei so mancher Begegnung etwas von dem vorweg, was mit dem Doktortitel assoziiert wird. Die „Frau Doktor", der „Herr Doktor" – mit dem Titel ist nach wie vor ein gewisses Ansehen verbunden. (Zumindest außerhalb des Wissenschaftssystems.) Zugleich bedeutet die Arbeit an der Dissertation auch „Stillstand" und führt die Promovierenden in eine zweite Sonderrolle: Freunde und Bekannte in „richtigen" Berufen starten ihre Karriere, gründen Familie und machen sich nicht selten an den Hausbau. Der Doktorand hingegen hofft auf die nächste Verlängerung des Vertrages und verkriecht sich im Labor oder hinter den Büchern. Familiengründung in dieser Situation? Häufig scheint diese Option weit weg zu sein. – Dieses und andere Doktoranden-Dilemmata beleuchtet Knigge-Illner einfühlsam und ausführlicher als andere Autoren. Aus meiner Arbeit mit Promovierenden kann ich nur bestätigen, dass es falsch ist, die psychische Dimension und den von vielen so empfundenen Druck auszublenden. Oft sind Teilnehmer in interdisziplinären Seminaren erleichtert, wenn sie in einer offenen Atmosphäre aussprechen können, wie es ihnen geht. An den Lehrstühlen, in den Instituten und Arbeitsgruppen ist zu viel Offenheit oft nicht willkommen. Dieser Teil des Buches hat mir gut gefallen.

Die Ausführungen zu den übrigen (Standard-)Themen sind solide und gut lesbar, es finden sich viele wertvolle Tipps, die den Promovierenden helfen werden. Wenn es dann konkret wird, also bestimmte Techniken vorgestellt werden, etwa beim Selbst- und Zeitmanagement, haben mir manchmal anschauliche Beispiele gefehlt. Wie kann ein Projektplan für das „Projekt Promotion" denn konkret aussehen? Vielleicht unter Verwendung von selbst gesetzten oder vordefinierten Meilensteinen? Viele Promovierende haben zwar schon von „Projektmanagement" gehört und vielleicht auch schon Seminare zu diesem Thema belegt, eine Adaption auf ihr wichtigstes Projekt (die Dissertation!) wird aber oft nicht

vorgenommen. In diesem Zusammenhang hätte auch die Dynamik, der Arbeitsplänen unterworfen sind, noch deutlicher benannt werden können: In Promotionsvereinbarungen wird mitunter darauf hingewiesen, dass jährlich oder sogar alle 6 Monate ein neuer Arbeitsplan vorgelegt werden soll! Die Techniken und Tipps zum wissenschaftlichen und kreativen Schreiben (SQ3R, Clustern, Mindmapping) sind hilfreich und dürfen freilich nicht fehlen, auch hier hätte eine weitere Grafik, in der die Gliederung einer Dissertation z.B. als Mindmap dargestellt wird, nicht geschadet. Dem insgesamt guten Eindruck des Ratgebers tut dies aber keinen Abbruch.
Insgesamt hat mich der „Der Weg zum Doktortitel" überzeugt. Ich werde im Rahmen meiner Beratungen oder Seminare sicherlich immer wieder auch auf dieses Buch verweisen. Was mir besonders gut gefallen hat, wurde schon genannt: Der Blick auf den Druck, unter dem Promovierende stehen, und die Anschaulichkeit, die durch die Beispiele der Promovierenden entstanden ist. Daher: Empfehlenswert! Bleibt nur zu hoffen, dass möglichst viele Promovierende den Ratgeber vor Beginn ihres Projektes lesen und nicht erst, wenn sie kurz vor dem Abbruch stehen …

■ **Dr. Jan Schmidt,** Leiter des Graduate Centres der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, E-Mail: jan.schmidt@uni-muenster.de

Reihe: Hochschulmanagement und Personalentwicklung

Susanne Schulz (Hg.)
Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken
Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken"- unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg–Essen veranstaltete Kongress.
Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice" Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.
Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

ISBN 978-3-937026-94-7
Bielefeld 2015, 269 Seiten, 46.60Euro
zzgl. Versand

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen"
Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag
Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung
UVW UniversitätsVerlagWebler, Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22
Kontakt: 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. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2015
Themenschwerpunkt:
Forschungs- und Innovationspolitik Südkoreas
oder: Beiträge zum Verhältnis von Grundlagen- zu Angewandter Forschung

Ulrich Schreiterer
Back to the Future: Korea Bets on Basic Science to Spur Innovation and Growth

Gerold Heinrichs, Sabine Puch & Karin Kiewisch
Bi- und Multilaterale Forschungszusammenarbeit Deutschlands mit der Republik Südkorea

Hans-Dieter Daniel & Rüdiger Mutz
Methodenkritische Anmerkungen zum Leiden-Ranking

Gabi Reinmann
Triple Peer Review – Entwicklung eines neuen Peer Review-Verfahrens im Kontext der Bildungswissenschaften

Fo-Gespräch mit Dr. Bernd Ebersold

Fo-Gespräch mit Dr. Sabine Hunke

Wolff-Dietrich Webler
Der Innovations-Inkubator Lüneburg: F u. E-Transfer – Third Mission – Wissensbasierte Regionalentwicklung.
Ein Konzept, mit Wissenschaft die Region zu stärken.

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3+4/2015
Beiträge zum 17. Workshop Hochschulmanagement

Fred G. Becker
Professor/innenauswahl: Eine kleine Streitschrift zur sogenannten „Bestenauswahl"

Alexander Dilger
Zurück in die dirigistische Vergangenheit
Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW

Tim Alexander Herberger & Andreas Oehler
Gibt es DAS optimale Studienkreditangebot für DEN Studierenden?

Matthias Klumpp
Diversität der Studierendenschaft im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium

Hans-Jürgen Gralke
Das Bewusstsein der Universitätsmanager für das Individuelle der eigenen Universität: Eine explorative Untersuchung

Ina Freyaldenhoven
Auswirkungen transformationaler, transaktionaler und passiver Führung von Rektoren/Präsidenten auf das affektive Commitment und die Arbeitszufriedenheit von Professoren.

Johannes Wespel & Michael Jaeger
Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren der Länder: Praktische Umsetzung und Entwicklungen

Linda Jochheim & Jörg Bogumil
Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente auf die Aktivitätsstrukturen von Universitäten

Herbert Grüner
Charakteristika des Leistungsanreizsystems in der W-Besoldung und das Beispiel der Hochschule für Künste Bremen (HfK)

Irma Rybnikova & Marie Scholz
Partizipation von Studierenden in der universitären Lehre

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2015
(Vorschau)

Gabriele Hägele & Istvan Kiss
Fortbildungsinteressensabfrage unter Beratenden an Hochschulen in Baden-Württemberg

Stefanie Maaß & Christiane Westhauser
Das Fortbildungsprogramm für Beratende an der Universität Ulm – von der Konzeption zur Umsetzung
Ein Beitrag zur Qualitätssicherung in der Studienberatung der Universität Ulm

Martin Becker & Magdalena Palka
Beratung zur Berufsorientierung: eine gemeinsame Aufgabe von Zentraler Studienberatung und Career Service

Ulrike Weymann & Beate Lipps
Professionelle Beratung an Hochschulen. Überlegungen zu einem gemeinsamen Weiterbildungskonzept für Mitarbeitende von Zentraler Studienberatung und Studienfachberatung

Markus Diem
Die institutionalisierte Aus- und Weiterbildung im Bereich der Studienberatung in der Schweiz

Rezension

Helga Knigge-Illner
Der Weg zum Doktortitel
(Valérie Schäfer)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 4/2015
(Vorschau)

Anke Diez, Katrin Klink & Yulia Kokott
Gendersensible Personalentwicklung in der Wissenschaft

René Krempkow & Anne-Christin Schondelmayer
Strukturierte Promotion – Beispiel für eine Bestandsaufnahme und Konzeptentwicklung an der TU Chemnitz

Sandra J. Wagner, Ursula Diallo-Ruschhaupt & Eva-Maria Dombriowksi
MINT – Studentinnen coachen und begleiten für einen erfolgreichen Übergang von der Hochschule in Unternehmen

Verena Henkel & Susanne Schwarz
Empirische Befunde zum Erwerb studienrelevanter Schlüsselkompetenzen durch Peer Tutoring

Rezension

Louis Klein
Die Organisation der Personalentwicklung. Entwicklung und Anwendung eines systemisch-kybernetischen Modells.
(Marcel Schütz)

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2015
Studienabbruch, Fach- und Hochschulwechsel

Julia Ebert & Ulrich Heublein
Studienabbruch an deutschen Hochschulen: Ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den Voraussetzungen der Prävention

Sarah Schmid
Handlungsoptionen der Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs

Susan Harris-Hümmert
Student attrition: a search for adequate definitions and initial findings from a university-wide student survey

Wenke Seemann
Studienabbruch und Studienfachwechsel: Eine Studie zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin

Jörn Alphei & Ulrich Löffler
Herausforderungen und Maßnahmen zur Prävention des Studienabbruchs an der Georg-August-Universität Göttingen

Dirk Reifenberg, Jörg Jörissen & David Peters
Ausgewählte Ergebnisse einer kooperativen Studie zu Hochschulwechsel und Studienabbruch

Florian Hofmann
Marburger Maßnahmen zur Vermeidung und Verringerung von Studienabbrüchen im Rahmen des Qualitätspakt-Lehre-Projekts „Für ein richtig gutes Studium"

Gabriele Saueressig & Sibylle Wollenschläger
BEST-FIT – Ein Erfolgskonzept: Wie die FHWS Studierende zum erfolgreichen Studienabschluss führt und fit macht für den Berufseinstieg

Jonas Gallenkämper & Vera Richert
Das „nullte" Semester in Aachen – Orientierung erleben

Peter Gronostaj
Karriere im zweiten Anlauf: SWITCH – Die Full-Service-Agentur für Studienabbrecher/innen

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 Website:

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

Anzeige

Eine neue Studiengruppe geht in Kürze an den Start!

Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,
eine zweite Existenz aufzubauen.

Berufsbegleitendes, postgraduales Studium „Higher Education Development/Science Management" mit 5 Vertiefungsrichtungen

Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand ***berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein*** zu verschaffen – ***den berühmten Plan B***. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space" (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditioneller Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. ***Beispiele:***

- Fakultätsgeschäftsführer/in
- Referent/in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator/in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent/in
- Referent/in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent/in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

Zeitrahmen und Studienvolumen

- einem 4-semestrigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis
- umfangreiche Anerkennung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit usw.) bewältigt werden kann.
Weitere Informationen auf Wunsch beim Studiengangsleiter Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler,
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0

IWBB
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Bielefeld Institute for Research on Science and Education
Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden