

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einblicke in den Umgang mit Lehre, Studium (und Nachwuchsförderung) als Auftrag - Gegenwart und Zukunft

- Lifelong Learning an Hochschulen - Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen
- Der Wettbewerb *lehrreich*: Gemeinsam für gute Lehre
- Career Services zur Steigerung von Karriere-Ressourcen
- Gemeinsame und hochschulübergreifende Steuerung eines Zentrums der Hochschullehre: (Wie) Ist das möglich?
 - Bologna – Gefahr oder Chance? Ein Praxisbericht aus der geographischen Hochschullehre zum kompetenzorientierten Lernen mit Geoinformation

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. 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. 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., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen die Ergebnisse nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte die Datei des Manuskripts per E-Mail an die Redaktion (Adresse im Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage : [„www.universitaetsverlagwebler.de“](http://www.universitaetsverlagwebler.de). Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

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

Satz: UVW, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Übersetzung editorial: J. Kleinhelftwes

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen: [„www.hochschulwesen.info“](http://www.hochschulwesen.info).

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro
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.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 30.11.2010

Grafik:

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

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare 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.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

181

Love Letter to Higher Education

Johannes Burkhardt

Promotion erwünscht, um jeden Preis

182

Hochschulentwicklung/-politik

Michael Kerres, Anke Hanft & Uwe Wilkesmann
Lifelong Learning an Hochschulen - Neuausrichtung
des Bildungsauftrages von Hochschulen

183

Judith Ricken

Der Wettbewerb *lehrreich*:
Gemeinsam für gute Lehre

187

Andreas Hirschi

Career Services zur Steigerung von
Karriere-Ressourcen

193

Sabine Brendel

Gemeinsame und hochschulübergreifende Steuerung
eines Zentrums der Hochschullehre:
(Wie) Ist das möglich?

198

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Uwe Schulze, Detlef Kanwischer &
Christoph Reudenbach

Bologna – Gefahr oder Chance? Ein Praxisbericht aus
der geographischen Hochschullehre zum
kompetenzorientierten Lernen mit Geoinformation

205

Rezension

Ruth Großmaß & Edith Püschel:

Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele
aus der Hochschulberatung
(Swantje Lahm)

213

Meldungen/Berichte

214

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):

Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg

Mit dem Wettbewerb „Leuphana-Lehrpreis“ sucht die Leuphana Universität Beispiele für innovative Lehrveranstaltungen mit überzeugenden Konzepten und lernmotivierenden Lehr- Lernarrangements, um mehr Studierende für Präsenzveranstaltungen zu begeistern und Lehrende zu gewinnen, ihrem Lehr-Lernkonzept stärkere Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

Nicht nur die Kunst der verbalen und visuellen Präsentation macht eine gute Lehrveranstaltung aus, sondern gerade auch die Darbietung des Fachwissens und die besondere Bedeutung der Aktivierung, Motivierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Schaffen kompetenter Arbeitsbeziehungen sowie die Förderung der Selbstorganisation der Studierenden und ihre Befähigung zur verstärkten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zeichnen gute Lehre aus.

Mit dem Lehrpreis belohnt die Hochschule besonders herausragende innovative Lehrveranstaltungen der verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichsten innovativen Veranstaltungsformen: Vorlesung, Seminar, Kolloquium, Projekt und Übungen, Exkursionen. Alle stellen Grundmuster didaktischen Handelns dar, die oft in vielfacher Mischform und Kombinatorik den Lernenden ein Angebot unterbreiten, die vielfältigen Lernaufgaben optimaler zu bewältigen.

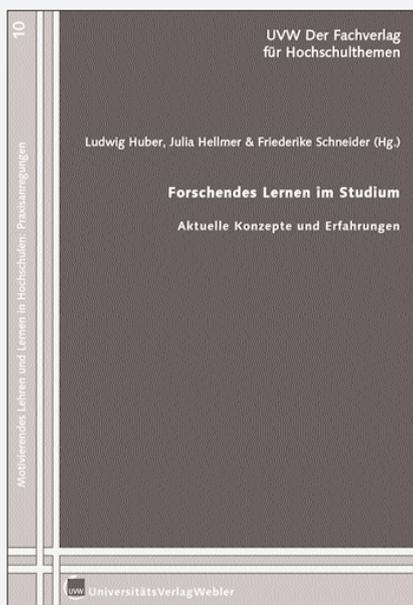
In diesem Band werden zehn prämierte Lehrveranstaltungen aus drei Jahren (2007, 2008, 2009) präsentiert. Umrahmt werden die Beispiele von Texten zu Grundlagen guter und genderorientierter Lehre, der Entwicklung von Hochschuldidaktik und in dem Zusammenhang der Lehrpreisentwicklung, zur hochschulpolitischen Position von Lehre im Wissenschaftsbetrieb und von Perspektiven von Studierenden und hochschuldidaktischer Forschung.



ISBN 3-937026-62-2, Bielefeld 2010,
ca. 325 Seiten, 39,80 Euro

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

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt.

Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld
2009, 227 Seiten, 29,60 Euro

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

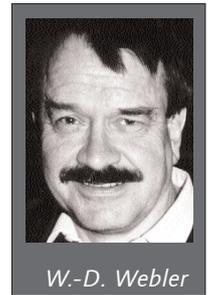
Wenn empirische Studien zur (Betreuungs-)Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses vor allem statistisch vorgehen, verwischen sich viele Einzelschicksale in den Mittelwerten. Johannes Burkhardt schildert unter dem Titel **Promotion erwünscht, um jeden Preis** in unserer (je nach Ereignis) Sarkasmus- bzw. Satire-Spalte des HSW "Love Letters to Higher Education", wie es bei ihm und in vielen anderen Fällen zugeht. Der Herausgeber kann die geschilderte Lage dutzendfach bestätigen. Und sie ist folgenreich für ganze Lebensläufe. Hier geht es nicht um Unselbständigkeit und individuelles Versagen (die gibt es natürlich auch), sondern um mangelnde Fürsorge und Ausnutzung von Abhängigen. Die Antwort kann nicht nur Promotionskolleg (o.ä.) sein. Dazu gibt es auch weiterhin viel zu viele individuelle Promotionsvorhaben, an denen anzusetzen notwendig ist.

Wir laden aus Anlass dieses Textes ausdrücklich dazu ein, kurze Schilderungen von Konstellationen, die das krasse Gegenteil ursprünglich gedachter Ziele oder andere Missstände von breiterer Bedeutung spiegeln, dem Herausgeber persönlich einzureichen. Wenn die Autor/innen sich nicht zu einem umfangreicheren Artikel veranlasst sehen, kann der Text (1-1,5 Seiten) in der Sparte "Love Letters to Higher Education" publiziert werden. Die Erfahrung zeigt, dass einige abhängig Beschäftigte die Situation nicht zu berichten wagen. In solchen Fällen setzen wir den Schutzmechanismus des Pseudonyms ein. Nur der Herausgeber kennt die Identität der Autor/innen. Entsprechende Post ist zu richten an: webler@universitaetsverlagwebler.de. **Seite 182**

Der Herausgeber hat bei seiner Immatrikulation 1965 an der Universität Heidelberg schriftlich versichern müssen, dass er über die nötige Muße zum Studium verfüge. (Obwohl damals schon – bei unzureichendem Stipendienwesen – die „Werkstudenten“ verbreitet waren, die ihr Studium mit Arbeit verdienen mussten, aber meist in den Semesterferien). Dies war nur ein kleines Indiz für falsche Vorstellungen der Universitäten vom realen Leben der Studierenden. Entsprechend (oft lebensfremd) waren die Studienangebote geplant. Sollen jetzt neue Adressaten mit nicht traditionellen Bildungsbiographien für ein Hochschulstudium gewonnen werden, sind große Umstellungen notwendig. Ausgehend von veränderten Berufs- und Bildungsbiografien haben die Autor/innen *Michael Kerres, Anke Hanft & Uwe Wilkesmann* in der Anhörung des BMBF zur „Offenen Hochschule“ eine weittragende Forderung vertreten. Sie wird hier im HSW in Ihrem Beitrag **Lifelong Learning an Hochschulen – Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen** veröffentlicht. **Seite 183**

An vielen Hochschulen wird überlegt, wie a) das Engagement in der Lehre erhöht, b) die durchaus vorhandenen Ideen als Potential für bessere Lehre genutzt, c) diese Ideen realisiert und d) sogar dauerhaft installiert werden können. Auf diesem Hintergrund hat die Universität Bochum intensive Anstrengungen unternommen. Dabei war sie mit guten Ideen erfolgreich, stieß aber auch auf unerwartete Probleme, wie *Judith Ricken* in ihrem Artikel **Der Wettbewerb lehrreich – gemeinsam**

für gute Lehre berichtet. Der Wettbewerb förderte auf einer überraschend breiten Basis von Anträgen innovative Lehrprojekte der Ruhr-Universität Bochum, die in Kürze als Modelle auch als Buch hier im UVW erscheinen werden. **Seite 187**



W.-D. Webler

Noch vor wenigen Jahren blieben Studierende auf den Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt unvorbereitet. Universitäten (zumindest ganze Fachkulturen) taten sich immer wieder schwer zu akzeptieren, dass sie berufsqualifizierend auszubilden hatten (§§ 7 u. 8 HRG). Das Problem reicht von der vernachlässigten Lehrerbildung bis zu den Repetitorien der Juristenausbildung. Zusatzstudien und Promotion als „Wartehallen“ kamen dazu. Nach ersten schüchternen „Bewerbungstrainings“ schienen die Career Services hier eine Lücke zu schließen. Sie begannen allerdings oft mit einem engen Selbstverständnis einer Stellenvermittlung als primärem Ziel. *Andreas Hirschi* stellt in seinem Artikel **Career Services zur Steigerung von Karriere-Ressourcen** ein grundsätzlicher ansetzendes und – was das Bildungsverständnis der Hochschulen angeht – weiter reichendes Konzept an der Leuphana Universität Lüneburg vor. **Seite 193**

Im Rahmen des Berliner Masterplans „Wissen schafft Berlins Zukunft“ wurde Ende 2008 in Folge der Programmlinie zur Verbesserung der Qualität der Lehre eine übergreifende Förderstruktur für alle Hochschulen geschaffen. *Sabine Brendel* stellt die Initiative vor und zeigt in ihrem Beitrag **Gemeinsame und hochschulübergreifende Steuerung eines Zentrums der Hochschullehre: (Wie) Ist das möglich?** wie viel schon in relativ kurzer Zeit erreicht worden ist. Das muss anerkennend hervorgehoben werden. Trotzdem stellen sich ein paar Fragen an die politisch Verantwortlichen: Modelle in ganzen Bundesländern, die Hochschuldidaktik „nur“ als Weiterbildung organisieren, die sich aber strukturell und institutionell nicht darum kümmern, wo und durch wen hochschuldidaktische Erkenntnisse in Forschung und Entwicklung erzeugt werden, versäumen ihre politischen Pflichten. Also: Warum hat das Zentrum nur Aus- und Weiterbildungsaufgaben? Warum nicht auch FuE? **Seite 198**

In den vielen administrativen Regelungen zur Umsetzung des Bologna-Konzepts speziell in Deutschland geht oft unter, dass das Konzept eine Reihe wichtiger Reformpotentiale zur Intensivierung und Erfolgssteigerung des Lernens enthält. Die Autoren *Uwe Schulze, Detlef Kanwischer & Christoph Reudenbach* zeigen in ihrem Beitrag **Bologna - Gefahr oder Chance? Ein Praxisbericht aus der geographischen Hochschullehre zum kompetenzorientierten Lernen mit Geoinformation**, dass solche Reformen auch unter deutschen Verhältnissen möglich sind. Sie setzen dabei vor allem auf den Ansatz des problem-basierten Lernens. Ihr Beispiel lässt sich aus der Geografie leicht auf andere Studiengänge übertragen.

Seite 205

W.W.

181

Promotion erwünscht, um jeden Preis

Folgende Ausgangssituation: Anstellung als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an einer deutschen Hochschule, offiziell als halbe Qualifikationsstelle aus Landesmitteln bezahlt. Als Teil der Arbeit wird zu einem Drittel Forschung erwartet, laut Vertrag das Verfassen einer Dissertation. Zur Verfügung stehen demnach 1/3 der regulären Arbeitszeit für diese wichtige Aufgabe. Vertragsdauer 2 Jahre, wenn der Stand der Dissertation entsprechend den Erwartungen ist, wird dann auf 4 Jahre gesamt verlängert. Entsprechend ist das Zeitfenster für Themenfindung bis zur Disputation oder im Optimalfall bis zur Publikation der Doktorarbeit von gleicher Dauer.

Dass der universitäre Alltag dann anders aussieht, ist allgemein bekannt: Freuen darf sich, wer tatsächlich nur entsprechend einer halben Stelle 20 Stunden pro Woche arbeiten darf und die übrige halbe Stelle, sofern das im individuellen Fall überhaupt finanziell möglich ist, seiner Forschung und Erstellung der Dissertation widmen kann. Oftmals arbeitet der durchschnittliche Wissenschaftliche Mitarbeiter entsprechend dem Zeiteinsatz einer vollen Stelle (oder mehr) für den Lehrstuhl – oftmals weit entfernt vom eigentlichen Thema der Dissertation. Als Hoffnung bleibt das Wochenende oder jedes zweite, das zum Forschen eventuell frei sein kann, sofern der, einem vorgesetzte Professor nicht ganz dringend noch etwas für die nächste Woche erledigt haben will.

Die Dissertation wird damit nicht zum Bestandteil des Arbeitslebens, wie es vertraglich eigentlich verankert ist, sondern des Privatlebens: Die Doktorarbeit wird zum Hobby und oftmals zur einzigen Freizeitbeschäftigung. Aber in Zeiten, wo Deutschland akademischen Nachwuchs vermisst, muss man sich eben entscheiden. Familie und Freunde, Kraft tanken durch andere Dinge, den Kopf mal freibekommen – all das scheint man Akademikern absprechen zu wollen, zumindest dem wissenschaftlichen Mittelbau.

Dem vorgesetzten Professor mit seinen schnell zu erledigenden, kleinen Zwischenaufgaben, die gern auch mal Sonntag Abend gegen 23 Uhr das heimische Telefon klingen lassen, die Stirn zu bieten, sich zu verweigern oder gar auf seine Arbeitszeiten zu pochen, ist gänzlich unmöglich: Genau dieser Professor ist doch derjenige, der die angestrebte Dissertation bewerten soll. Und wer, der eine Karriere im Bereich der Hochschule anstrebt, kann sich schon das „summa cum laude“ verscherzen wegen solcher Kleinigkeiten wie wohlverdienter Feierabend oder eine geregelte, dem Vertrag entsprechende Arbeitszeit!

Vielleicht wäre es an der Zeit einmal über diesen Zusammenhang nachzudenken: Wie kann jemand einem die Doktorwürde verleihen und dafür die verfasste Dissertationsschrift bewerten mit dem man in einem beruflichen Abhängigkeitsverhältnis steht? Der eigene Standpunkt, der in einer Dissertation zum Ausdruck kommen soll, ist dann häufig doch nur das, was man sich diesem Betreuer und zugleich beruflich Vorgesetztem gegenüber traut zu äußern, ohne eine Einbuße an der Bewertung fürchten zu müssen. Ist das so gewollt für den wissenschaftlichen Diskurs?

Interdisziplinärer Austausch bedeutet für eine Dissertation die Zusammenarbeit zweier Fachbereiche. Themen heutiger Doktorarbeiten sind häufig nicht mehr streng einem Fach zuzuordnen, viel zu umfangreich und komplex sind die Fragestellungen. Die Kooperation zweier Fachbereiche für seine Dissertation anzustreben ist allerdings schier unmöglich. Um den fachlichen Austausch und das Miteinander verwandter Disziplinen geht es spätestens dann nicht mehr, wenn kurz vor Abgabe der Arbeit beim Promotionsausschuss die Frage der Zurechnung der Arbeit zu einem der beiden Fachbereiche ansteht. Verbunden mit dieser Entscheidung ist nämlich auch, welcher Fachbereich auf seine Kostenstelle den Bonus für eine erfolgreich abgeschlossene Dissertation gezahlt bekommt. Schnell wird da der eigentliche Betreuer der Arbeit aus dem Boot gekippt, ihm jeder Sachverstand abdiskutiert und darauf gepocht, dass die Arbeit dem Bereich zugeordnet wird, wo entsprechender Wissenschaftlicher Mitarbeiter arbeitet. So funktioniert Interdisziplinarität an einer deutschen Hochschule! Protest des Doktoranden sinnlos, weil abhängig vom Betreuer und vorgesetztem Professor.

Interessant ist auch die weitere Betreuung des Promovenden nach der Disputation. Dem Betreuer wurde das Konto der Kostenstelle gefüllt und zugleich das Portfolio – wieder eine Doktorarbeit mehr erfolgreich betreut; doch wer fühlt sich nun verantwortlich für eine weitere Unterstützung der Dissertation? Die Doktorurkunde wird erst dann vergeben, wenn die Schrift publiziert ist. Und dabei wäre wirklich Unterstützung nötig. Wo veröffentlichen denn die Professoren? Oft haben sie durch ihre bisherige Karriere genügend Kontakte, um einem zu einer finanzierbaren Möglichkeit der Publikation zu verhelfen. Doch warum sollten sie das tun? Eine weitere Honorierung jedweder weiterer Unterstützung gibt es nicht. Also auch keine Unterstützung nach der Disputation.

Arme Wissenschaftliche Mitarbeiter, armes Hochschul-(Deutsch)land!

Johannes Burkhardt

Michael Kerres, Anke Hanft & Uwe Wilkesmann

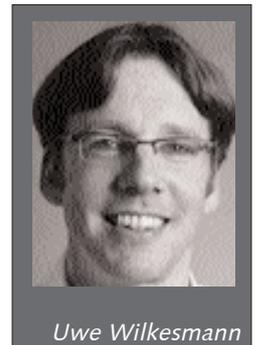
Lifelong Learning an Hochschulen - Neuaufrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen



Michael Kerres



Anke Hanft



Uwe Wilkesmann

The traditional self-image of many universities is no longer appropriate since it neither reflects students' changed biographies and professional careers nor the demographic change and the shifting social framework. In order to reach new student populations, i.e. those with non-traditional educational and professional biographies, a general reorientation is necessary. In this context the modularization of study programs may serve an important purpose, as it can increase the flexibility within a course of studies. The authors *Michael Kerres, Anke Hanft, and Uwe Wilkesmann*, suggest that in order to seize the opportunities inherent in this change, universities need to adapt at a number of levels. In their contribution, "**Lifelong Learning in Higher Education - Reorientation of the educational mission of universities**", they outline key points.

Das gängige Selbstverständnis von Hochschulen passt immer weniger zu den sich wandelnden Lebensläufen und Berufsbiografien von Studierenden sowie zu veränderten gesellschaftlichen und demographischen Rahmenbedingungen. Das BMBF trägt diesem Sachverhalt mit der Projektausschreibung: „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschule“, das neue Zielgruppen für die Hochschulbildung in den Blick rückt, erstmals in einer bemerkenswerten Größe Rechnung. Die im Folgenden skizzierten Überlegungen sollen die damit verbundenen Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten zur Schaffung und Weiterentwicklung von Strukturen und Organisationsformen lebenslangen Lernens, sowie deren notwendige inhaltliche Ausrichtung und didaktische Konzeption aufzeigen. Sie gehen zurück auf ein Expert/innenhearing im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „STU+BE: Studium für Berufstätige – Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“ am 25. Juni 2010 in Berlin, bei dem die unterzeichnenden Professorinnen und Professoren¹ ihre Expertise eingebracht haben.

1. Qualitative und quantitative Ergebnisse

Im Rahmen des Hearings konnten erste Ergebnisse aus einer Studierendenbefragung und aus qualitativen Studien an den drei beteiligten Universitäten (Duisburg-Essen, Dortmund und Oldenburg) vorgestellt und diskutiert werden:

- a) zu Art und Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit sowie
- b) zur Passung der Studienorganisation und den individuellen Voraussetzungen.

Nach den Ergebnissen der 19. Sozialerhebung (Dt. Studentenwerk/HIS) sind etwa 2/3 der Studierenden neben ihrem Studium erwerbstätig und etwa ein Viertel hat bereits vor Aufnahme des Studiums eine Berufsausbildung abgeschlossen. Im Rahmen des Projektes konnten diese Zahlen für die drei beteiligten Universitäten differenziert und bestätigt werden. Darüber hinaus war es ein Ziel der Untersuchung, die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und heterogenen Rahmenbedingungen der Studierendenschaft in Zusammenhang mit der Studienorganisation und dem Studierverhalten zu betrachten.

Die Heterogenität der Studierenden und die Pluralität ihrer Biografien wurde unter anderem über die Voraussetzungen des Hochschulzugangs quantifiziert. So sind 19,5% der Studierenden nicht auf direktem Weg an die Hochschule gelangt. Hier wurden die Variablen Alter bei Hochschuleintritt (größer als 25 Jahre), zeitlicher Abstand zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und dem Studienbeginn (mehr als drei Jahre) sowie das Absolvieren einer Berufsausbildung vor dem Studium als Operationalisierung herangezogen.

Bezüglich der Hochschulzugangsberechtigung verfügen 10,2% der Studierenden über keine allgemeine Hochschulreife oder kamen über den 2. Bildungsweg an die Hochschule. Hieraus lassen sich weitreichendere Konse-

¹ Prof. Dr. Ada Pellert, Prof. Dr. Hans Pechar, Prof. Dr. Andrä Wolter, Prof. Dr. Andrea Schenker-Wicki, Prof. Dr. Peter Schettgen.

quenzen für die Gestaltung des Hochschulzugangs sowie eine didaktische und organisationale Angebotsgestaltung ableiten.

Ein weiterer deutlicher Hinweis für die sich ändernden Biografien der Studierendenschaft und damit einhergehenden Erwartungen und Rahmenbedingungen an das Studium ist der Studienmodus: An den drei betrachteten Hochschulen können je nach Art der Erhebungsmethode und der Stichprobenziehung zwischen 16% und 20% der Studierenden durch ihre familiären und finanziellen Rahmenbedingungen weniger als 25 Stunden pro Woche in das Studium investieren und sind de facto Teilzeitstudierende. Diese Tendenz entspricht auch den Ergebnissen anderer Studien (vgl. u.a. Isserstedt/Middendorf/Fabian/Wolter 2006, Klumpp/Rybnikova 2010, Winter 2009).

Die Analysen haben weiterhin gezeigt, dass die beschriebene Lebens- und Studienwirklichkeit und die angebotenen Studienformen immer weiter auseinanderklaffen. Die bisherigen Ansätze mit Hilfe der wissenschaftlichen Weiterbildung dieser Entwicklung entgegen zu wirken, haben im Gesamtsystem lediglich partielle Wirkung. Die Notwendigkeit einer grundlegenden Weiterentwicklung der Studienangebote wird dadurch aber nicht gelöst. Hochschulen können ihrer gesellschaftlichen Rolle künftig nur gerecht werden, wenn sie ihren Bildungsauftrag im Ganzen erweitern und sich als Bildungsanbieter für Erwachsene in der gesamten Lebensspanne verstehen. Dies hat wesentliche Konsequenzen für die inhaltliche Ausrichtung, die Organisation und die didaktische Konzeption von Studienangeboten.

2. Veränderte Berufs- und Bildungsbiografien

Traditionelle Vorstellungen von Berufsbiografien gehen davon aus, dass berufliche Entwicklung im Erwachsenenalter in klar gegliederten Zeitphasen und sequentiell abläuft: Nach dem Abitur wird ein Studium aufgenommen, nach Abschluss des Studiums beginnt die Berufstätigkeit. Um die berufliche Qualifikation zu erhalten, wird punktuell an Weiterbildung teilgenommen. Einen geringen Teil davon (ca. 5%) decken dabei Hochschulen ab.

Faktisch trifft dieses „Phasenmodell“ bereits heute nur noch für einen Teil der Studierenden zu: Wie oben bereits ausgeführt, gehen über zwei Drittel der Studierenden während ihres Studiums einer Erwerbstätigkeit nach, ca. 20% der Studierenden arbeiten, auch während des Vorlesungsbetriebes, mehr als 15 Stunden die Woche. Dabei wird nicht nur in Aushilfstätigkeiten „gejobbt“, sondern auch in für das Studium und/oder eine (spätere) berufliche Tätigkeit relevanten Kontexten gearbeitet. Ungefähr 5% der Studierenden betreuen ein oder mehrere Kinder und können sich deswegen dem Studium nur teilweise widmen. Hinzu kommen Personengruppen, die neben dem Studium anders verpflichtet sind und z.B. Angehörige betreuen. Der gesellschaftliche Wandel im Zuge von Globalisierung, demografischem Wandel und Migrationsbewegungen tut ein Übriges zur wachsenden Vielfalt von Biografien sowie zur Diversifizierung von Lebensentwürfen. Immer weniger Lebensmodelle passen zu den starren und monolithischen Angebotsstrukturen von deutschen Hochschulen.

Die deutschen Hochschulen definieren ihren Bildungsauftrag – insbesondere im internationalen Vergleich – relativ eng: Sie verstehen sich als Anbieter von Bildung für Menschen, die unmittelbar nach einem Abitur an die Hochschule kommen und sich dort Vollzeit einem Studium widmen, um danach eine Berufstätigkeit aufzunehmen. Damit sind die Studienangebote für eine erstaunlich enge Gruppe von Personen konstruiert. Sie werden den individuellen Bildungsbiografien und den vielfältigen Bedingungen von Erwachsenen, ihren privaten Voraussetzungen und Erwartungen an ein Studium und lebensbegleitendes Lernen nicht gerecht. Die Barrieren für ein fortlaufendes Weiterlernen und für einen Aufstieg durch Bildung, sind im deutschsprachigen Hochschulsystem sehr hoch.

3. Monolithische Angebotsstrukturen

Die Studierendenproteste des letzten Winters haben die Kritik der Studierenden an den gegenwärtigen Studienstrukturen deutlich gemacht. Anders als in der öffentlichen Diskussion dargestellt, sind es weniger die gestuften Studienstrukturen, die bei den Studierenden auf Kritik stoßen, sondern die Art und Weise ihrer Umsetzung. Die traditionelle Form des „Vollzeit-Studiums“ wird den Anforderungen von Lernenden immer weniger gerecht: Studierende erwarten flexible Strukturen, die es ihnen ermöglichen, persönliche Lebenslagen, aber auch berufliche Tätigkeiten mit einem Studium zu vereinbaren. Stattdessen ist die Studienstruktur an deutschen Hochschulen in feste Semesterblöcke eingeteilt, Module bestehen aus additiv zusammengeführten Vorlesungen, Seminaren und Übungen. Eine inhaltliche und didaktische Verknüpfung fehlt in den meisten Fällen. Sommerkurse oder Abendveranstaltungen sind ebenso wenig verbreitet wie blended-learning-Angebote, die ein weitgehend ortsunabhängiges Studium und zeitlich flexibleres Lernen ermöglichen würden. Grundständige Studiengänge setzen an „studierfähigen“ Abiturientinnen und Abiturienten oder Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen an, mit für alle gleichen Studienvoraussetzungen. Master-Studierende sollten möglichst aus der eigenen Hochschule kommen, da an die dort vermittelten Kompetenzen angeschlossen wird. Curriculare Vorgaben und Studienorganisation ignorieren größtenteils individuelle Kompetenzen und unterschiedliche Studienvoraussetzungen. Kompetenzerfassung und Kompetenzanrechnung, international weit verbreitet, sind im deutschsprachigen Studiensystem jedoch nicht vorgesehen. Der gesellschaftliche Auftrag an Hochschulen kann nur eingelöst werden, wenn diese den – im Übrigen im Hochschulrahmengesetz verankerten – weiteren Bildungsauftrag annehmen und sich als Bildungsanbieter für Erwachsene entlang des „Lernens im Lebenszyklus“ verstehen.

4. Konsequenzen für Bildungsangebote

Aus diesen Überlegungen leiten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Expertenhearings folgende strukturelle und organisationale Konsequenzen ab:

Die traditionelle Unterscheidung zwischen „grundständigen“ Studiengängen und „weiterbildenden“ Studienangeboten erweist sich perspektivisch als Sackgasse.² Sie ist lediglich Versuch einer Differenzierung unterschiedlicher Studienfinanzierungsmodelle³ und wird den vielfältigen Erwartungen von Studierenden in den verschiedenen Lebensphasen und -umständen nicht gerecht.

Das bedeutet auch eine Abkehr von der Vorstellung, dass Hochschulen sowohl im grundständigen als auch im weiterbildenden Bereich lediglich „Studiengänge“ anbieten. Vielmehr besteht die Erwartung, auch kleinere Einheiten belegen zu können, etwa einzelne „Studienmodule“, deren Leistungspunkte flexibel in verschiedene Studiengänge/-abschlüsse eingebracht werden können. Auch Wirtschaftsunternehmen und Arbeitgeber haben ein Interesse an bedarfsorientiert zugeschnittenen und modularen Angeboten akademischer Weiterbildung unterhalb ganzer Studiengänge. Dies ist in Deutschland bisher nur partiell in einigen Angeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Fall.

Um den sich zunehmend ausdifferenzierenden individuellen Bildungsbiografien gerecht zu werden, sind die Kompetenzprofile der Studierenden studienorganisatorisch zu berücksichtigen. Dies bedeutet beispielsweise der Kompetenzerfassung größere Bedeutung zuzuschreiben, um individuellen Bildungspfaden bereits vor Aufnahme eines Studiums über Kompetanzanrechnung oder über verschiedene Zusatzangebote zum Ausgleich von Kompetenzdefiziten gerecht zu werden.

Insgesamt gilt es, verschiedene Modelle einer flexiblen Studienorganisation, die Lifelong Learning ermöglichen, zu erproben. Teilzeitstudien bieten dabei eine Variante, die gegenwärtig allerdings wiederum sehr starr organisiert sind und mit Regelungen der BAföG-Förderung nicht harmonieren. Eine weitergehende Flexibilisierung der Studienorganisation bei der – wie im Ausland bereits verbreitet – Module die Struktureinheiten darstellen, an denen auch die Studiengebühren ausgerichtet werden, erscheint nicht nur konsequenter, sondern auch erfolgsversprechender. Solche Reformansätze erfordern eine Weiterentwicklung der Studienorganisation und didaktischer Konzeptionen. Die Intensivierung und Ausgestaltung von Selbstlern- und mediengestützten Lerneinheiten werden in diesen Angeboten künftig eine wichtige Rolle spielen.

Mit dem Bundeswettbewerb „Offene Hochschule: Aufstieg durch Bildung“ bietet sich die Chance, innovative Angebote und Strukturen in Hochschulen modellhaft weiterzuentwickeln. Diese Entwicklungschancen würden allerdings nur unzureichend genutzt, wenn man sich alleine auf die Entwicklung „additiver“ Angebote für Berufstätige, etwa im Rahmen von Weiterbildungsangeboten, konzentrieren wird. Auf diese Weise würden die Chancen der konsequenten Umsetzung einer Lifelong Learning Perspektive an Hochschulen ungenutzt verpuffen. Aus diesem Grund wurden im Rahmen des o.g. Expert/innen-Hearings vorrangig folgende Desiderate benannt:

gerichtet an die Hochschulpolitik:

1. Unterscheidung von „grundständigen“ und „weiterbildenden“ Studien aufheben: Damit werden Rah-

menbedingungen geschaffen, die es den Hochschulen ermöglichen, flexible Angebote für „Lifelong Learning“ anzubieten und damit der Lebenssituation von Erwachsenen besser gerecht zu werden.

2. Modelle der Mischfinanzierung als ein wesentlicher Schritt hin zu einem Anreizsystem für Hochschulen, um Strategien lebenslangen Lernens zu inkorporieren, etablieren und gesetzlich verankern: Diese sollten Studiengebühren ebenso wie andere zielgruppenbezogene Finanzierungsmöglichkeiten beinhalten.
3. Flexibles Studium fördern und BAföG-Regelungen hierfür eröffnen: Die derzeit noch starren Rahmenbedingungen von Teilzeit-Studiengängen sind weiter auszugestalten. Gefordert sind flexible Angebote entsprechend den Bedarfen und Anforderungen einer zunehmend heterogenen Gruppe von Studierenden.⁴

gerichtet an die Hochschulen:

4. Berufsbegleitendes Studieren institutionell unterstützen und fördern: Dies impliziert Modul- oder Zertifikatsangebote ebenso wie komplette Studiengänge, die Studium und Beruf vereinbar machen. Duale Studiengänge sind dabei eine mögliche Variante, die die Kooperation und Vernetzung zwischen Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen besonders fördert.
5. Akkumulierung von Kreditpunkten ermöglichen: Neben „ganzen“ Studiengängen sollten künftig auch einzelne Studienmodule belegt und auf Studiengänge angerechnet werden können. Empty box – oder Containermodule könnten hier eine ergänzende organisatorische Möglichkeit sein. (Empty Box Module sind Kurse, in denen Studierende Portfolios mit den bisher erworbenen Kompetenzen erstellen und diese als Creditpoints geltend machen können).
6. Anerkennung von beruflichen Kompetenzen regeln: Über Pilotprojekte hinaus sind hochschulweite und -übergreifende Lösungen zu schaffen, wie erworbene Kompetenzen in Studiengängen pauschal oder individuell Anrechnung finden und in Verfahren geregelt werden können.
7. Geeignete didaktische Modelle für berufstätige Studierende entwickeln und implementieren: In diesem Kontext ist zu erproben, wie etwa durch stärkere Projektarbeit, Praxisverzahnung, straffere zeitliche Organisation, Blockunterricht und gestaltete Selbstlern-Angebote den Voraussetzungen und Erfahrungen berufstätiger Studierenden besser entsprochen werden kann.
8. Lernen sowohl „on-campus“ als auch „off-campus“ ermöglichen: Mediengestützte (E-Learning) Selbstlernangebote unterstützen die Studierenden in der Flexibilität ihres Lernens. Sie können Ort und Zeit ihres Lernens wesentlich besser einteilen und mit an-

² In den europäischen Vereinbarungen zur Einführung gestufter Studiengänge ist diese in Deutschland eingeführte Differenzierung nicht vorgesehen.

³ Für grundständige Studiengänge werden in der Regel keine oder vergleichsweise geringe Studien„beiträge“ von Studierenden erhoben, die nicht kostendeckend sind. Weiterbildende Studienangebote sind in der Regel zumindest kostendeckend zu betreiben.

⁴ Möglichkeiten für neue Wege des BAföG für flexibilisierte Studienstrukturen in Form von „Förderzeitkonten“ wurden in einer CHE-Studie im Dezember 2009 aufgezeigt.

deren privaten und beruflichen Verpflichtungen vereinbaren.

9. Erneuerung der, an deutschen Hochschulen, über Jahre vernachlässigte Feedback-Kultur: Zur besseren Verzahnung der Selbstlernanteile mit den Präsenzphasen und Prüfungen sind neuartige Feedback-Systeme zu entwickeln und zu etablieren.
10. Studienorganisation an Bedürfnissen von Studierenden ausrichten: Für die Planung von passgenauen Angeboten werden mehr Informationen über die Voraussetzungen von Studierenden, ihre Erwartungen und ihr Studienverhalten benötigt. Zentral erscheint dabei ein Beratungsangebot zur Entwicklung individueller Karrierepläne, um Transparenz und Perspektiven zu schaffen.

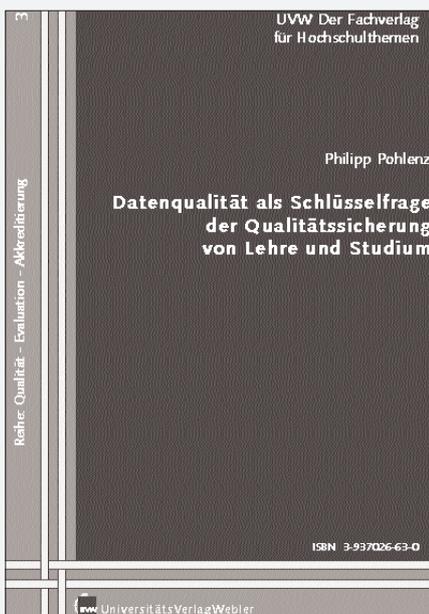
Literaturverzeichnis

- Isserstedt, W./Middendorf, E./Fabian, G./Wolter, A. (2006): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-informations-System. Bonn, Berlin.
- Isserstedt, W./Middendorf, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System.
- Klumpp, M./Rybnikova, I. (2010): Differenzierte Studienformen. Eine empirische Forschungserhebung in Deutschland. Bielefeld.
- Winter, M. (2009): Das neue Studieren - Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 1/2009.

- **Dr. Michael Kerres**, Professor für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Universität Duisburg-Essen; Leiter des Duisburg Learning Lab sowie des Online-Studiensprogramms „Master of Arts in Educational Media“, E-Mail: michael.kerres@uni-due.de
- **Dr. Anke Hanft**, Professorin für Weiterbildung, Leiterin des Arbeitsbereichs Weiterbildung und Bildungsmanagement, Direktorin des Centrums für Lebenslanges Lernen, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, E-Mail: anke.hanft@uni-oldenburg.de
- **Dr. Uwe Wilkesmann**, Professor für Organisationsforschung, Weiterbildungs- und Sozialmanagement, Direktor des Zentrums für Weiterbildung, Technische Universität Dortmund; Adjunct Professor, Knowledge Research Center, Hong Kong Politechnic University, E-Mail: uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Philipp Pohlenz:

Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden. Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.

Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
170 Seiten, 22.80 Euro

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

Judith Ricken



Judith Ricken

Der Wettbewerb *lehrreich*: Gemeinsam für gute Lehre

Many tertiary institutions reflect how to a) increase commitment in teaching, b) use the existing ideas as foundations for better teaching, c) implemented these ideas and d) install them permanently. In view of this, the University of Bochum has made intensive efforts. The university came up with good ideas and was quite successful, but they also met unexpected problems, as **Judith Ricken** reports in her article "*The competition 'educational' – together for good teaching*". The competition fostered innovative educational projects at the Ruhr University Bochum, which will be published shortly as a book here at the UVW.

Ein Wettbewerb finanziert aus Studienbeiträgen, diese Idee gab es nicht nur an der Ruhr-Universität Bochum. Einen Wettbewerb auszuschreiben, in dem es ausschließlich um die Förderung innovativer Lehrideen geht, in dem studentische Beteiligung Pflicht ist und der mit umfangreichen Mitteln ausgestattet ist – das war und ist ein Gedanke, der bisher nur in Bochum verwirklicht wurde. Dieser Beitrag beschreibt die Entstehung und Ausgestaltung des Wettbewerbs, reflektiert die Umsetzung und formuliert auf dieser Grundlage Empfehlungen für die Ausgestaltung von Wettbewerben für die Lehre.¹

1. Projektidee: ein Wettbewerb für die Lehre

1.1 Ziel

An der Ruhr-Universität Bochum werden die Studienbeiträge zu zwei Dritteln an die Fakultäten weitergegeben, ein Drittel der Einnahmen wird zentral über drei Verwendungslinien „Lerninfrastruktur“, „Qualitätsmanagement“ und „Studierendenangebote, -services und -beratung“ vergeben. Um dauerhafte und innovative Strukturförderung zu verbinden, setzt das Bochumer Rektorat auf wettbewerbliche Elemente. Für die bedarfsorientierte Förderung der Lerninfrastruktur in den Fakultäten geschieht dies durch ein Rektoratsprogramm. Um für das Thema Lehre entsprechende Aufmerksamkeit zu gewinnen und eine breite Menge potentieller Antragsteller/innen zu erreichen, fiel die Entscheidung, einen campusweiten Wettbewerb zu initiieren.

Ziel des Wettbewerbs war es, innovative Lehrprojekte zu fördern, die von Lehrenden und Studierenden gemeinsam getragen bzw. befürwortet werden. Damit unterscheidet sich der Wettbewerb von traditionellen Lehrpreisen, die ex post und ad personam verliehen werden. Vielmehr sollte der Wettbewerb Lehrende und Studie-

rende bzw. eigenständige Studierendengruppen dazu anregen, gemeinsam Ideen zu entwickeln, wie gute Lehre praktisch in ihrem Fachbereich gestaltet werden kann. Durch den Preis sollte nicht die bereits erbrachte Leistung, sondern das Engagement für die Lehre gewürdigt werden und die Antragsteller/innen die Ressourcen erhalten, die sie für die Umsetzung ihrer Idee benötigen. Ein weiteres Ziel des Wettbewerbs war es, die Lehre zu einem Gesprächsthema auf dem Campus zu machen und den Transfer der durch die Wettbewerbsförderung erprobten Ideen anzuregen. Dies sollte durch eine gemeinsame Tagung sowie eine Publikation der Ideen einschließlich Handlungsempfehlungen für Nachahmer/innen geschehen.

1.2 Ausgestaltung des Wettbewerbs

Das Planungsteam aus studentischen Senatsmitgliedern und Mitarbeiterinnen aus der Verwaltung verständigte sich auf die folgenden Gestaltungsmerkmale:

Beteiligung der Studierenden

Die Einbindung Studierender in Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse hat an der Ruhr-Universität Tradition und entspricht ihrem Selbstverständnis von *universitas*, der Gemeinschaft aller Mitglieder der RUB. Auf dieser Basis entschied die Gruppe, dass im Wettbewerb *lehrreich* nur Anträge Berücksichtigung finden, die von Lehrenden und Studierenden gemeinsam oder von selbstständigen Studierendengruppen gestellt werden. Um diese Besonderheit deutlich zum Ausdruck zu bringen, erhielt der Wettbewerb den Namen *lehrreich. Universitätspreis für ausgezeichnete Lehrideen Studierender*

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine gekürzte Fassung des gleichnamigen Beitrags im Sammelband „*lehrreich*. Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen“ der im Januar 2011 im Universitätsverlag Weblers erscheint.

und Lehrender der RUB. Damit Studierende von dem Wettbewerb erfahren und um sie für eine Beteiligung zu begeistern, wurde *lehrreich* auf einer Sitzung der *Fachschäftsvertreter/innenkonferenz* (FSVK) vorgestellt.

Zweistufiges Verfahren

Um die zeitlichen Ressourcen der Antragsteller/innen zu schonen, entschied sich die Gruppe für ein zweistufiges Verfahren, wie es auch bei Architektenwettbewerben üblich ist. Die Antragsteller/innen sollten in Projektskizzen im Umfang von zwei bis drei Seiten ihre Idee hinsichtlich Inhalt, Didaktik und beantragten Ressourcen beschreiben. Diese Projektskizzen sollten dann von einer Jury begutachtet werden. Diejenigen Antragsteller/innen, die in ihrem Vorhaben die im jeweiligen Fachbereich praktizierte Lehre besonders sinnvoll ergänzten, sollten anschließend zu einem Vollertrag aufgefordert werden, auf dessen Grundlage die Jury abschließend über die Förderung entscheidet. Im Vollertrag sollten die Gruppen ihr Vorhaben inhaltlich und didaktisch beschreiben, eine Projektkalkulation vorlegen und erläutern, wie sie die nachhaltige Wirkung ihres Vorhabens strukturell sichern. Die organisatorische Abwicklung des Wettbewerbs lag im Dezernat 1 (Angelegenheiten der Selbstverwaltung, Hochschulstruktur und -planung), das die Verwaltung der Studienbeiträge verantwortet.

Zusammensetzung der Jury

Von Aktivitäten zur Verbesserung der Lehre profitieren in erster Linie die Studierenden. Deshalb verständigte sich die Planungsgruppe darauf, die Jury mehrheitlich mit Studierenden zu besetzen. Die *Fachschäftsvertreter/innenkonferenz* (FSVK) sollte gebeten werden, vier Studierende auszuwählen, die die vier Fächergruppen der Ruhr-Universität – Geisteswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und Medizin – repräsentieren. Hinzu kamen zwei hochschuldidaktisch erfahrene Lehrende (ein/e Mittelbauer/in und eine/e Professor/in), die von der Planungsgruppe gemeinsam ausgewählt wurden. Vorsitzende der Jury war die Prorektorin für Lehre.

Auswahlkriterien

Der Wettbewerb sollte so offen wie möglich gehalten werden. Deshalb gab es in der Ausschreibung nur drei Kriterien, die die Projekte erfüllen mussten: Sie sollten

- die Lehrpraxis in der Fakultät bereichern,
- Vorbildfunktion für die Lehre an der RUB übernehmen und
- nachhaltig angelegt sein, d.h. bei erfolgreichem Verlauf sollte es eine Möglichkeit zur Verstetigung geben.

In dem Wettbewerb sollte ausschließlich die Qualität der Vorhaben im Mittelpunkt stehen. Deshalb wurde eine paritätische Verteilung der Mittel zwischen den Antragsteller/innen ausdrücklich abgelehnt. Auch Proporzfragen sollten keine Rolle spielen.

Transfer

Ein Ziel des Wettbewerbs war es, die Lehre zum Gesprächsthema auf dem Campus zu machen und gute

Rahmenbedingungen für einen Transfer der ausgezeichneten Ideen in die Breite zu schaffen. Um dies zu erreichen, entschied sich die Gruppe für die Durchführung einer Transfertagung sowie eine leicht zugängliche und zur Nachahmung anregende Publikation der erprobten Ideen. Die Verantwortung dafür übernahmen die *Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung* (IFB) (im Schwerpunkt die Tagung) und das Dezernat 1 (im Schwerpunkt die Publikation).

2. Verlauf und Ergebnis: Acht ausgezeichnete Projekte

Der zweistufig organisierte Ideenwettbewerb wurde Mitte November 2008 über Plakate, E-Mail-Verteiler, eine Pressemitteilung und die Homepage der Ruhr-Universität ausgeschrieben. Bis zur Frist für die Ideenskizzen Anfang Dezember wurden 74 Beiträge eingereicht. Fast alle der zwanzig Fakultäten der RUB sowie einige zentrale wissenschaftliche Einrichtungen beteiligten sich an dem Wettbewerb. Die Jury tagte Mitte Dezember und entschied sich, 21 antragstellende Gruppen zum Vollertrag aufzufordern. Für die Ausarbeitung dieses Vollertrags, in dem die Vorhaben neben einer inhaltlichen Ausarbeitung mit einem Zeitplan, Meilensteinen und einer genauen Kostenkalkulation versehen werden sollten, hatten die Antragsteller/innen sechs Wochen Zeit. Alle Gruppen reichten einen Vollertrag ein. Ende Februar tagte die Jury erneut und entschied über die eingereichten Vollerträge. Acht Lehrideen wurden ausgezeichnet und im Sommersemester 2009 und/oder Wintersemester 2009/10 umgesetzt. Offiziell geehrt wurden die Preisträger/innen im Rahmen der Akademischen Jahresfeier 2009.

Mit den Kennzeichen Praxisbezug, Forschendes Lernen, Interdisziplinarität und Förderung von Teilhabe lassen sich die acht geförderten Projekte charakterisieren:

Die Projekte „Lerntandems und ökologische Fachplanung“ in der Geographie und „Das schwierige Gespräch“ in der Medizin fokussieren besonders den Praxistransfer. Im Geographieprojekt haben Studierende unterschiedlicher Semester in Lerntandems eine Umweltverträglichkeitsstudie erstellt. Im Projekt der Medizin gingen die Studierenden auf schwierige Gesprächssituationen mit Patienten/innen vorbereitet, beispielsweise bei der Mitteilung einer Diagnose.

Forschendes Lernen stand im Mittelpunkt der Projekte „Jishu zemi“ (japanisch für „freies Seminar“) und „SOWAS“ (Selbstorganisiertes Wissenschaftliches Arbeiten im Studium). Im „Jishu zemi“ der Ostasienwissenschaften forschen Lehrende und Studierende themenbezogen miteinander in dem Umfang und der Intensität, in der sie sich einbringen wollen. Das SOWAS-Fortgeschrittenen-Praktikum der Physik ermöglicht Studierenden, in Zweier-Teams eine selbst gewählte Forschungsfrage zu verfolgen, indem sie Praktikumsversuche selbstständig planen und durchführen.

Die Interdisziplinarität und Zusammenarbeit auf dem Campus förderten diese Projekte: „Neue Räume an der RUB“ entdecken, beantragt von einem Studenten der Physik, sollte die Begegnung unterschiedlicher Wissen-

schaftsdisziplinen befördern, und das Projekt „Popularisierung von Eugenik und Rassenhygiene, 1920-1950“, beantragt und betreut von einer Geschichtswissenschaftlerin und einem Mediziner, erarbeitete eine interdisziplinäre Ausstellung.

In zwei Projekten stand die Förderung von Teilhabe im Mittelpunkt. Mit den „Schreibgruppen für Studierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist“ schaffte das Schreibzentrum der RUB ein Angebot, für Studierende aus unterschiedlichen Ländern und Fächern, die sich langfristig kontinuierlich gegenseitig bei ihren Schreibprojekten und in ihrer Schreibentwicklung unterstützen. Das Projekt „Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht“ beschäftigte sich zunächst theoretisch mit Problemen geschlechterspezifischer Diskriminierung im Schulunterricht und schloss mit einem selbstständigen Praxisforschungsprojekt im Rahmen eines Schulpraktikums ab.

Diese acht Projekte wurden mit hohem Engagement im Sommersemester 2009 und/oder Wintersemester 2009/10 durchgeführt. Im Januar 2010 stellten die Verantwortlichen ihre ausgezeichneten Ideen universitätsweit vor und erarbeiteten Transferansätze. Anschließend wurde ein Ideenpool veröffentlicht, in dem Ideen aus dem Wettbewerb in aller Kürze vorgestellt werden. Dieser Ideenpool ist als kostenlose Broschüre und online verfügbar² und soll Lehrenden und Studierenden der RUB als Anregung für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre dienen. Eine umfangreiche Dokumentation der Erfahrungen in den Projekten erscheint in dem Sammelband „lehrreich. Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen“ im Frühjahr 2011 im UniversitätsVerlag-Webler.

3. Prozessreflexion: Durchführung und gesammelte Erfahrungen

Stärken und Schwierigkeiten bei der Umsetzung, Konsequenzen

a) Beteiligung der Studierenden

Eine Stärke des Wettbewerbs war, dass Studierende sowohl konzeptionell als auch als Antragsteller/innen und Jurymitglieder maßgeblich beteiligt waren; ohne studentische Beteiligung und studentische Fürsprache war es faktisch nicht möglich, im Wettbewerb als Preisträger/in ausgezeichnet zu werden. Dieses Konzept wurde – mehrheitlich von der Studierendenschaft – mitgetragen und fand Akzeptanz, obwohl es aus Studienbeiträgen finanziert wurde.

Elf der 74 Anträge wurden von studentischen Gruppen ohne Beteiligung von Lehrenden gestellt, 57 Anträge von Lehrenden und Studierenden gemeinsam. Die sechs Anträge, an denen keine Studierenden beteiligt waren, wurden in der Entscheidung über die Aufforderung zum Vollantrag nicht berücksichtigt.

Die studentischen Jurymitglieder befanden sich in ihrer Rolle in einem Zwiespalt zwischen Interesse an einer guten Lehre und der Finanzierung des Wettbewerbs aus Studienbeiträgen. Dies führte zu einer intensiven Diskussion nicht nur über die Inhalte der Anträge, sondern auch über die Angemessenheit der beantragten Mittel,

vor allem vor dem Hintergrund des jeweiligen Verwendungszwecks. Die Abstimmung wurde erschwert durch die Tatsache, dass die Jurymitglieder aus ihren Fakultäten unterschiedliche Grundsatzentscheidungen über die Verwendung von Studienbeiträgen (beispielsweise zur Finanzierung von Exkursionen) kannten und sie sich, um einheitliche Empfehlungen auszusprechen, im Prozess auf einen gemeinsamen Katalog förderungsfähiger Verwendungszwecke verständigen mussten. Häufig regten die studentischen Jurymitglieder an, auf alternative Finanzierungsmöglichkeiten, z.B. über fakultätseigene Mittel, zu verweisen. Dagegen argumentierten die Lehrenden in der Jury häufiger dafür, Projekte im Ganzen zu betrachten und entsprechend der Kalkulation zu fördern, um den Antragsteller/innen nicht zu viele Eigenressourcen für die Projektdurchführung abzuverlangen.

Würde man bei ähnlichen Rahmenbedingungen erneut einen Wettbewerb durchführen, gäbe es vermutlich zwei Wege, um die Entscheidung über die geförderten Projekte von der Diskussion über die Angemessenheit der beantragten Mittel zu entkoppeln. Entweder bewilligt man allen Projekten die gleiche Summe unabhängig davon, was im Projekt realisiert werden soll. Dieses Vorgehen hat die Stabsstelle eLearning an der Ruhr-Universität in ihrem Wettbewerb 5x5.000³ gewählt und praktiziert es mit guten Erfahrungen. Gleichzeitig birgt dieses Vorgehen den Nachteil, dass Projekte nicht beantragt werden, weil sie bei höherem Kostenaufwand keine Co-Finanzierung von anderer Stelle erhalten. Die Alternative wäre eine Entkopplung von Sach- und Finanzentscheidung. Im Fall von *lehrreich* hätte dann die Jury über die zu fördernden Projekte entschieden und das Rektorat, das die Hoheit über die zentral verwalteten Studienbeiträge hat, über die Angemessenheit der Kostenpläne und die Höhe der Bewilligungen.

Zusätzlich regten die studentischen Jurymitglieder an, eine studentische Stellungnahme der Fachschaft als Pflichtbestandteil für die Vollarträge einzuführen. So soll vermieden werden, dass über den Wettbewerb Maßnahmen gefördert werden, bei denen sich die Fachschaft möglicherweise bereits gegen eine Finanzierung aus fakultätseigenen Studienbeiträgen ausgesprochen hat. Diese Empfehlung erscheint ausgesprochen sinnvoll und wurde beispielsweise im 2010 aus Studienbeiträgen aufgelegten Förderprogramm *Forschendes Lernen* direkt umgesetzt.

b) Zweistufiges Verfahren

Das zweistufige Verfahren mit offener Antragskizze und gezielter Aufforderung zum Vollantrag wurde wie geplant umgesetzt. Der erwünschte Effekt wurde erreicht: Viele gute Ideen wurden skizziert, die Jury hatte eine gute Grundlage, auf der sie auswählen und zum Vollantrag auffordern konnte.

Während die Antragsteller/innen für die Skizzen völlige Gestaltungsfreiheit hatten, erhielten sie für die Vollarträge eine Strukturvorgabe mit festen Gliederungspunk-

² <http://www.ruhr-uni-bochum.de/studium/pdf/ideenpool.pdf>

³ <http://www.rubel.ruhr-uni-bochum.de/5x5000>

ten. Es zeigte sich allerdings, dass es günstig gewesen wäre, den Antragsteller/innen bereits für die Skizze ein solches Format vorzugeben. Denn dadurch wird sichergestellt, dass die Anträge ähnliche Informationen enthalten und in ihrer Struktur vergleichbar werden. Dies erleichtert den Jurymitgliedern die Begutachtung der Anträge und ihre Diskussion in der Gruppe. Die Jury traf die Entscheidungen auf Basis der eingereichten Dokumente. Nach Abschluss ihrer Beratungen schlug sie vor, bei künftigen Wettbewerben die Antragsteller/innen zu einer Präsentation und/oder einem kurzen Gespräch einzuladen, damit letzte Unklarheiten bezüglich des Antrags aus dem Weg geräumt werden können.

c) Zusammensetzung der Jury

In der Jury sollten vier Studierende und drei Lehrende die vier Bereiche der Ruhr-Universität, Geistes-/Gesellschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie die Medizin repräsentieren. Vorgesehen war, dass je ein/e Student/in pro Bereich in die Jury entsendet wird und die Lehrenden ebenfalls unterschiedliche Fachbereiche vertreten. Dieses Vorhaben wurde nicht umgesetzt.

Die *Fachschäftsvertreter/innenkonferenz* (FSVK) wählte die vier Personen nicht wie von der Planungsgruppe angedacht nach Fachzugehörigkeit, sondern nach ihrem Interesse an der Verbesserung der Lehre aus. So ergab sich eine Zusammensetzung aus drei Studierenden der Geisteswissenschaften und einer Studentin der Medizin. Die lehrenden Jurymitglieder, ein Geisteswissenschaftler und eine Naturwissenschaftlerin, wurden vom Rektorat gewonnen.

d) Auswahlkriterien

Der Wettbewerb wurde, wie weiter oben erläutert, mit Absicht offen gehalten.

Für die Teilnehmenden gab es auf der Wettbewerbshomepage Orientierungshilfen zu den Themen Selbstorganisation, Kompetenz- und Praxisorientierung sowie Diversity, außerdem wurde die Qualitätsoffensive Lehre, das damalige Strategiepapier des Rektorats für die Lehre, bereitgestellt.

Wie in Wettbewerben üblich, hatte die Jury die Möglichkeit, selbst Kriterien zu formulieren. Die Studierenden würdigten interdisziplinäre Ansätze besonders; weitere Kriterien wurden nicht formuliert.

Die Offenheit der Kriterien hat sicherlich einen großen Beitrag zur der Breite der Anträge geleistet. Gleichzeitig gaben die Teilnehmer/innen, insbesondere bei Nachfragen zur Ablehnung ihrer Skizze bzw. ihres Vollertrags, die Rückmeldung, die Kriterien hätten früher und deutlicher kommuniziert werden sollen. Hier wäre es vermutlich für die Antragsteller/innen hilfreich gewesen, die Kriterien so zu formulieren, dass verständlicher wird, was sie für ihr Vorhaben berücksichtigen müssen, um das Kriterium zu erfüllen.

e) Transfer

Eine nachhaltige Wirkung sollte der Wettbewerb über eine Tagung und die Publikation der Lehrideen erreichen. Die Tagung, auf der der Transfer der erprobten Lehrideen in andere Bereiche im Mittelpunkt stand,

fand im Januar 2010 statt. Hier stellten sich in einem einstündigen Projekt-Hopping zunächst alle Projekte in 15-minütigen Kurzvorträgen vier Mal vor, so dass die Teilnehmenden mehrere unterschiedliche Projekte kennen lernen konnten. Anschließend hatten sie die Gelegenheit, sich intensiver mit einem der Projekte zu beschäftigen. In einem dritten Schritt hielten die Tagungsteilnehmer/innen am Nachmittag projektübergreifend die zentralen Merkmale der erprobten didaktischen Formate (Forschendes Lernen, Interdisziplinäres Arbeiten, Interkulturelles Arbeiten, Kooperatives Lernen, Projektarbeit und Simulationen) fest und formulierten Stolpersteine und Tipps & Tricks für die Umsetzung dieses didaktischen Formats in anderen Zusammenhängen.

Der im Frühjahr 2010 als kostenlose Broschüre veröffentlichte Ideenpool, in dem auch nicht im Rahmen des Wettbewerbs ausgezeichnete Antragsteller/innen die Möglichkeit hatten, ihre Lehridee kurz und bündig zu präsentieren, wurde universitätsweit bekannt gemacht. Als drittes Multiplikationsinstrument soll der im Frühjahr 2011 erscheinende Sammelband dienen, in der die erprobten Lehrideen ausführlich reflektiert und Tipps für den Transfer gegeben werden.

Darüber hinaus wird die *Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung* (IFB) die Erfahrungen aus den erprobten Formaten in ihren Angeboten beispielsweise im Downloadcenter *Lehre Laden*⁴, aufgreifen.

Verstetigung

Obwohl ursprünglich eine unmittelbare Wiederholung angedacht war, wurde der Wettbewerb *lehrreich* in der hier beschriebenen Form bislang nicht erneut ausgeschrieben. Gründe dafür waren zum einen die mitunter sehr kritische Wahrnehmung des Wettbewerbs in der Studierendenschaft, die zu einer negativen Besetzung des Namens geführt hat. Zum anderen war das Wettbewerbsverfahren sehr aufwändig und ressourcenfordernd, z.B. durch die Sichtung der Anträge und die zeitintensiven Entscheidungsprozesse in der Jury.

Da insgesamt die Idee einer internen Förderung innovativer Lehrideen aus Studienbeiträgen gute Resonanz fand, wurde im Anschluss an den Wettbewerb *lehrreich* das Rektoratsprogramm *Forschendes Lernen* ausgeschrieben. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass es an das Zukunftskonzept für die Lehre der RUB anschließt und die Auswahlkriterien sich daran orientieren. Es gibt unterschiedlich ausgerichtete Ausschreibungsrunden, an denen auch Antragsteller/innen teilnehmen können, deren Projekte bereits angelaufen sind. An Stelle einer Jury wird die Beurteilung der Anträge durch die *Universitätskommission für Lehre, Weiterbildung und Medien* (UKL) vorgenommen, in der alle Gruppen der RUB vertreten sind. Die UKL begutachtet die Anträge im Rahmen ihrer regelmäßig stattfindenden Sitzungstermine und spricht dem Rektorat eine Förderempfehlung aus. Die Förderentscheidung obliegt dem Rektorat, das in der Regel den Empfehlungen der UKL folgt.

⁴ <http://www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/>

4. Handlungsempfehlungen für die Durchführung eines Wettbewerbs in der Lehre

Ein campusweiter Wettbewerb um innovative Lehrideen bedeutet eine große Chance, aber auch einen hohen organisatorischen Aufwand. Im Rückblick auf „lehrreich“ lassen sich folgende Empfehlungen festhalten:

Beziehen Sie Studierende ein! Der Einbezug von Studierenden über Gremien, als „abgeordnete“ Vertreter/innen aus Gremien oder als Freiwillige ist hilfreich bei der Konzeption, aber auch bei der Kommunikation eines Lehre-Wettbewerbs. Da von innovativer Lehre im Wesentlichen die Studierenden profitieren, sollten sie sowohl in der Antragstellung, als auch in der Begutachtung von Anträgen ein Mitspracherecht haben.

Bedenken Sie die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen! Sie sollten so gefasst sein, dass nicht die Zuwendungshöhe das Hauptkriterium der Entscheidung bildet, sondern inhaltliche Aspekte (Curriculum, Format, Didaktik) im Vordergrund stehen. Gestalten Sie zugleich die Rahmenbedingungen so aus, dass der Wettbewerb nicht Gegenstand politischer Positionierungen zu den eingesetzten Mitteln wird.

Planen Sie ausreichend Vorlauf ein! Ein Wettbewerb erfordert neben einem guten Konzept vor allem Bekanntheit und Akzeptanz, um eine Breitenwirkung zu entfalten. Um beides zu erreichen, sind eine gute Abstimmung mit beteiligten Gremien bzw. Gruppen und eine umfassende Öffentlichkeitsarbeit notwendig – beides ressourcenfordernde Arbeitsfelder.

Binden Sie konzeptionell Transfermöglichkeiten ein! Ein universitätsweiter Wettbewerb in der Lehre ist dann „lehrreich“, wenn die Vertreter/innen verschiedener Fachgebiete voneinander lernen. Möglichkeiten, wie dies geschehen kann, sollten von Beginn an mitgedacht und kommuniziert werden, sei es in Form von Kamingesprächen, Workshops, Tagungen oder projektbezogenen Dokumentationen.

■ Dr. Judith Ricken, Qualitätsmanagement in der Lehre und Gremienunterstützung, Ruhr-Universität Bochum,
E-Mail: Judith.Ricken@uv.ruhr-uni-bochum.de

René Krempkow Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz



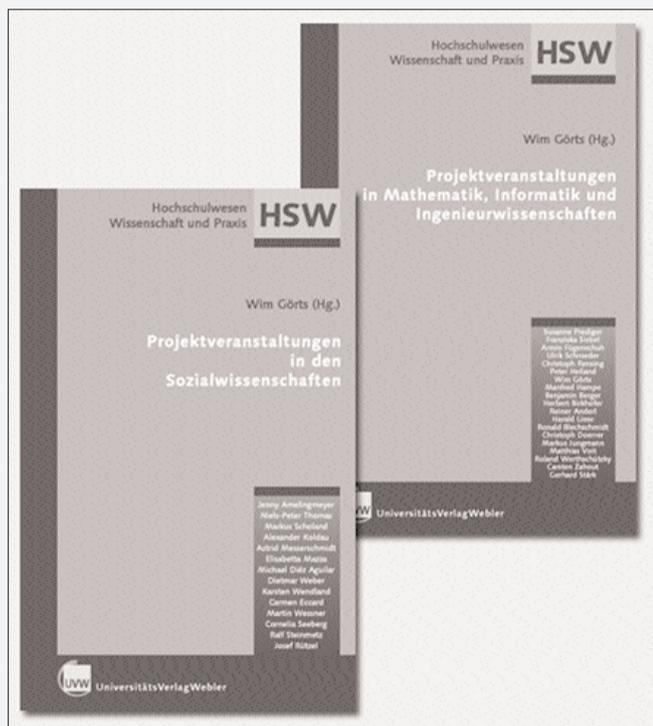
ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007, 297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis



Wim Görts (Hg.):

Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

Der vorliegende Band bietet mit 11 Veranstaltungskonzepten/mustern einen Überblick über Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer kennen Projektveranstaltungen i.d.R. nur im Hauptstudium. Solche Veranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionellen Hochschuldidaktikern.

*ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003,
142 Seiten, 18.70 Euro*

Wim Görts (Hg.):

Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

Projektveranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der vorliegende Band über Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften vereint 9 verschiedene Konzepte, angesiedelt in der Betriebswirtschaft, der Pädagogik und dem interdisziplinären Raum zwischen Pädagogik, Architektur und Informatik. Er demonstriert damit, in welcher Vielfalt die didaktischen Ideen von Studienprojekten verwirklicht werden können. Eine Fundgrube für Ideen tut sich auf. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Sozialwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionelle Hochschuldidaktiker.

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

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

Andreas Hirschi



Andreas Hirschi

Career Services zur Steigerung von Karriere-Ressourcen*

A few years ago students were unprepared for the transition from study to employment. Universities (at least most disciplinary cultures) had difficulties to accept that they had to provide vocational training (§§ 7 and 8 law for universities and colleges). The problem extends from the neglected education of teachers to revision courses in legal education. Additional studies and the doctorate as "waiting rooms" were added. After some timid "job trainings" the Career Services seemed to close the gap. However, they often inherited a narrow self-understanding with employment placement as the primary goal. **Andreas Hirschi** presents, in his article "*Career Services to enhance career resources*", a fundamental and far-reaching concept at the Leuphana University Lüneburg - concerning the understanding of education in universities.

Die Einrichtung von Career Services an Hochschulen hat in den letzten Jahren starke Verbreitung gefunden. Häufig fokussieren sich deren Angebote einseitig auf die Steigerung einer relativ eng verstandenen Konzeption von Employability und Beschäftigungsfähigkeit, in Form von Schlüsselqualifikationen. Demgegenüber präsentieren wir einen auf der Forschungsliteratur zur Karriereplanung basierenden Ansatz, welcher auf die Steigerung von Karriere-Ressourcen von Studierenden ausgerichtet ist. Dieser Ansatz postuliert vier zentrale Karriere-Ressourcen, welche in einem fünfstufigen Prozess des Karriere-Managements zur Geltung kommen. Auf dieser Grundlage können Career Services an Hochschulen ein systematisches und umfassendes Angebot für Studierende konzipieren.

1. Strategische Ausrichtung von Career Services

Im Zuge der Globalisierung der Wissensgesellschaft und der entstandenen Wettbewerbsstruktur von Hochschulen kommt der Arbeitsmarktorientierung im Studium eine immer größere Rolle zu. Eine Teilkomponente dieser Entwicklung ist die umfassende Vorbereitung von Studierenden auf eine erfolgreiche Karriereentwicklung. Der Career Service bietet hierzu einen integralen Service der Hochschule. Ein professioneller und umfassender Career Service signalisiert nach innen und außen, dass die Karriereentwicklung der Studierenden für die Hochschule wichtig ist. Zudem kann der Career Service als wichtige Schnittstelle zwischen Hochschule und Wirtschaftswelt amtieren. Für die Studierenden unterstützt ein wirksamer Career Service den erfolgreichen Berufseinstieg und die weitere Karriereentwicklung. Damit

kann der Ruf der Hochschule entscheidend mitgeprägt und ein wichtiger Beitrag für die allgemeine Positionierung und Entwicklung der Organisation geleistet werden. Trotz der integralen Bedeutung einer professionellen Karriereunterstützung von Studierenden attestiert die repräsentative Absolventenbefragung der Hochschul Informations System GmbH (HIS) den deutschen Hochschulen im Allgemeinen eine schwache Qualität ihres Angebots im Bereich Transferhilfen zum Übergang ins Beschäftigungssystem (Briedis 2007). Dies ist insofern bedenklich, als dass Absolventenbefragungen in den USA einen positiven Zusammenhang zwischen Nutzung von Career Services und erfolgreichem Karriereestieg aufzeigen (National Association of Colleges and Employers 2007).

Als Schnittstelle zwischen Bildung und Arbeitsmarkt sollte sich das Angebot von Career Services an Hochschulen auch an den aktuellen Gegebenheiten und Entwicklungen in der Arbeitswelt orientieren. Die generellen Trends in der Entwicklung der Arbeitswelt über die letzten zwei/drei Jahrzehnte lassen sich unter anderem durch folgende Punkte beschreiben (z.B. Arthur/Rousseau 1996; Stickland 1996; Sullivan 1999; Sullivan/Carden/Martin 1998): (a) ein klarer Trend hin zum lebenslangen Lernen und konstanter Weiterbildung im Beruf, (b) Zunahme der Häufigkeit, mit welcher Stellen und Berufe gewechselt werden, (c) eine Internationalisierung und multikulturelle Entwicklung von Karrieren und Arbeitsumgebungen, (d) mehr horizontale und vielfältige Karriereentwicklungen, und (e) mehr Eigenverantwortung.

* Der Autor dankt Frau Ilka Buecher, Career Service der Leuphana Universität Lüneburg, für Ihre konstruktiven Kommentare bei der Erstellung dieses Manuskripts.

tung für die persönliche Karriereentwicklung über die gesamte Lebensspanne.

Vor diesem Hintergrund können moderne Career Services an Hochschulen keine Institutionen des reinen Job Placements (d.h. der Stellenvermittlung als primäres Ziel) sein, sondern müssen eine Reihe von ergänzenden Angeboten anbieten, welche einen stärkeren Entwicklungsfokus zur Steigerung der Karriere-Ressourcen und lebenslanger positiver Karriereentwicklung haben (Rayman 1993). Viele dieser Zentren haben heute in diesem Sinne den Fokus auf Karriereplanung und persönliche Karriereberatung als Hauptpunkte von Career Services gelegt (Herr/Cramer/Niles 2004; Rayman 1993).

2. Theorien und Modelle als Grundlage für Angebote des Career Service

Berufswahl und Laufbahntheorien

Zur Bestimmung, welche Angebote aus theoretischer Sicht zur Karriereentwicklung von Studierenden sinnvoll und notwendig sind, können verschiedene Karriere- und Berufswahltheorien herangezogen werden. Ein klassisches theoretisches Paradigma sieht Berufswahl als einen Entscheidungsprozess, bei dem Selbstreflexion mit Arbeitsmarktwissen zusammengeführt werden sollen (z.B. Sampson/Peterson/Lenz/Reardon 1992). Eng damit verbunden sind Passungstheorien zur Berufswahl und Karriereentwicklung, welche auf das optimale *matching* von Person und Arbeit zur Erreichung von Arbeitszufriedenheit und Karriereerfolg fokussiert (z.B. Dawis/Lofquist 1984; Holland 1997). Obwohl diese Ansätze sehr verbreitet sind und auch nach wie vor Ihre Gültigkeit und Nützlichkeit haben, geht der aktuelle Trend in der Karriereberatung jedoch weg von diesen eher statischen und eng fokussierten Modellen. Zunehmend wird Karriereplanung als Teil einer allgemeineren Lebensplanung betrachtet (Niles/Harris-Bowlsbey 2005). Hier geht es darum, eine kongruente und bedeutungsvolle Identität und Lebensgeschichte zu konstruieren (z.B. Savickas 2005). Ebenfalls wird heute Berufswahl und Karriere zunehmend aus einer Entwicklungsperspektive gesehen, wie sie bereits von Super (1990) und Vondracek, Lerner und Schulenberg (1986) propagiert wurde. Dieser Ansatz trägt dem Umstand Rechnung, dass Berufswahl nicht eine einmalige Angelegenheit im Jugend- und jungen Erwachsenenalter ist, sondern sich spezifische Aufgaben in der Karriereentwicklung in Interaktion mit anderen Lebensbereichen über die ganze Lebensspanne hinweg ergeben.

Employability und Karriere-Ressourcen

In Deutschland ist es eine verbreitete Zielsetzung, dass die Career Services die Employability, Beschäftigungsfähigkeit, der Studierenden steigern sollten. Kritisch daran ist, dass Employability ein sehr schwammiger Begriff mit einer Vielzahl ganz unterschiedlicher Definitionen und Inhalte (Forrier/Sels 2003; McQuaid/Lindsay 2005; Thijssen/Van der Heijden/Rocco 2008). Häufig wird der Begriff zudem zu eingeschränkt auf das Ziel Erfolg in der Stellensuche oder auf fachspezifische Kenntnisse und Schlüsselkompetenzen bezogen (Rothwell/Ar-

nold 2007; van der Heijden 2002). Im Gegensatz dazu scheint uns für Career Services die Orientierung an umfassenderen, psycho-sozialen Konzeptionen, welche sich auch auf die oben aufgeführten theoretischen Grundlagen beziehen, fruchtbarer zu sein.

Ein Beispiel einer umfassenderen Konzeptualisierung von Employability ist das Konzept von Fugate, Kinicki und Ashforth (2004), welche Employability als eine arbeitsspezifische Form der Adaptabilität beschreibt, die es Personen erlaubt, Karriereoptionen zu identifizieren und zu realisieren. Ein anderes Beispiel ist die Definition von Lang-von Wins und Triebel (2005), welche die Beschäftigungsfähigkeit beschreiben als „das Produkt derjenigen Fähigkeiten [...], die es Personen ermöglichen, produktiv mit den sich wandelnden Bedingungen ihrer beruflichen Laufbahn umzugehen, die zu einer wachsenden Verantwortung für die Gestaltung der eignen Berufslaufbahn führen“ (S. 21). Lang-von Wins und Triebel orientierten sich bei der Beschreibung der Inhalte einer derart verstandenen Employability an dem Model von Fugate et al. (2004), welche die Komponenten persönliche Anpassungsfähigkeit, Karriere-Identität sowie Sozial- und Humankapital als zentrale Faktoren der Employability beschreiben.

Dieses Modell hat Beziehungen zu anderen theoretischen Propositionen, die sich auf die Karriere-Ressourcen einer Person beziehen (Eby/Butts/Lockwood 2003; Forrier/Sels 2003; Inkson/Arthur 2001). Diese unterscheiden die Ressourcenbereiche „Wie?“, „Warum?“ und „Wen?“. Ersterer bezieht sich auf karriererelevante Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Zweite auf die persönliche Motivation, Selbstkenntnis, und Zielklarheit, und Letzterer auf die Netzwerke und Kontakte zur Karriereförderung. Singh, Ragins und Tharenou (2009) haben dies noch durch die Handlungs-Ressourcen (*agentic capital*) einer Person ergänzt, welche die Summe der Handlungen beschriebe, die eine Person zur aktiven Karrieregestaltung unternimmt (z.B. Exploration, Informationssammlung, Networking).

Aufbauend auf den oben kurz dargestellten theoretischen Modellen zur Berufswahl und Karriereentwicklung gibt es weitere Modelle, welche zentrale Karriere-Ressourcen als Grundlage für eine erfolgreiche Berufswahl und lebenslange Karriereentwicklung beschreiben. Für Hochschulstudierende ist zum Beispiel nach Super (1990) die Explorationsphase besonders relevant. Diese beinhaltet die Kristallisierung, Spezifizierung, und Implementierung einer Berufswahl sowie den Karriereanstieg. Der Cognitive Information Processing (CIP) Ansatz (Peterson/Sampson/Lenz/Reardon 2002, siehe auch Hirschi 2008) bietet zu diesen beruflichen Entwicklungsaufgaben ein übersichtliches Modell, welches vier zentrale Komponenten für eine erfolgreiche Berufswahl und Karriereentwicklung unterscheidet: (1) *Selbstkenntnis*, klare und differenzierte Interessen und Werte zur Berufswahl und Kenntnisse über eigene Fähigkeiten und Motivation zur Bestimmung des beruflichen Anspruchsniveaus und Ausbildungsniveaus; (2) *Berufs- und Arbeitsmarktkenntnis*, welche sowohl Kenntnisse über spezifische Berufe und mögliche Karriereverläufe als auch Kenntnis über die Struktur und die allgemeine Entwick-

lung des Arbeitsmarktes beinhaltet; (3) *Prozesskenntnisse und -Fähigkeiten* in Form von Entscheidungsfähigkeiten, sowie Kompetenzen in der Stellensuche und Bewerbung; und (4) *Metakognitionen*, welche unter anderem ein positives Selbstkonzept wie Selbstvertrauen oder Motivation beinhalten.

Ein anderes Modell bieten die National Career Development Guidelines (Kobylarz 1996) aus den USA, welche ebenfalls zentrale Karriere-Ressourcen beschreibt. Diese beinhalten auch allgemeine Kompetenzen, welche für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung nötig sind und über die reine Berufswahl und den Karriereeinstieg hinausgehen. Sie umfassen die drei Kompetenzen: (1) *Selbstkenntnis* mit den Unterkategorien (a) positives Selbstkonzept (klares Verständnis eigener Interesse, Werte, Fähigkeiten, Bezug zur Karriereplanung und Berufswahl, Selbstkonzept in verschiedenen Lebensrollen), (b) effektive Verhaltensweisen (Kommunikation, Zeitmanagement, Stressmanagement, Aufbau und Pflege soziale Netzwerke), und (c) Verständnis von entwicklungsbedingten Veränderungen und Übergängen; (2) *Bildungs- und Berufsexploration* mit den Unterkategorien (a) Fähigkeiten zur Teilnahme an Ausbildungen und Trainings, (b) Fähigkeiten zum lebenslangen Lernen, (c) Fähigkeiten zur Lokalisierung und Verwendung von Arbeitsmarkt- und Karriereinformationen, (d) Fähigkeiten zum Suchen, Erhalten, Behalten und Wechseln von Stellen, (e) Verständnis, wie Bedürfnisse und Strukturen in der Gesellschaft die Art und Struktur von Arbeit beeinflussen; und (3) *Karriereplanung* mit den Unterkategorien (a) Fähigkeit, Entscheidungen zu fällen, (b) Verständnis des Einflusses von Arbeit auf persönliches und familiäres Leben, (c) Verständnis der fortlaufenden Veränderungen von Geschlechterrollen, (d) Fähigkeiten zur Bewältigung von beruflichen Übergängen.

3. Ein integratives Modell von Karriere-Ressourcen

Als Integration der oben beschriebenen Modelle haben wir ausgehend von Arbeiten von Hirschi (2010) vier zentrale Karriere-Ressourcen definiert (siehe Abbildung 1). Diese umfassen (a) Identitäts-Ressourcen – die Klarheit über persönliche Interessen, Werte und Ziele; (b) Handlungs-Ressourcen – Fähigkeiten und Handlungen in den Bereichen der Karriereplanung, Erkundung der Arbeitswelt, Selbstexploration, Bewerbung und Stellensuche; (c) Sozial-Ressourcen – die Netzwerke und Kontakte zu Arbeitgebern sowie zu persönlichen Mentorinnen/Mentoren; und (d) Human-Ressourcen – durch das Studium erworbene Fachkenntnisse sowie Schlüsselkompetenzen und Arbeitsmarktkennntnisse.

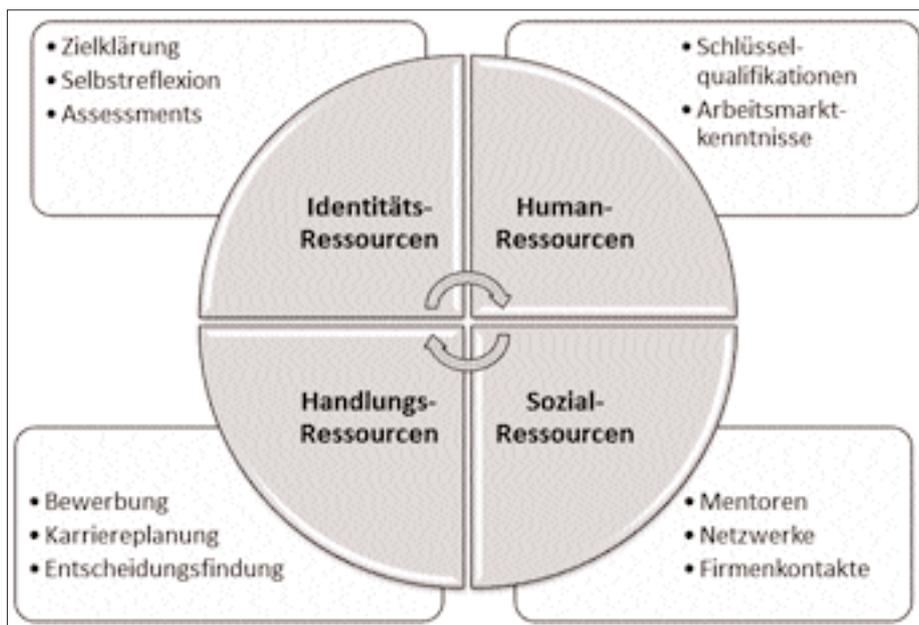
Die Entscheidung für den Begriff *Karriere-Ressourcen* anstelle von *Employability* oder *Beschäftigungsfähigkeit* soll vermeiden, dass die Aufgabe des Career Service zu einseitig mit der Stellenvermittlung oder der Steigerung von Schlüsselkompetenzen gleichgesetzt wird. In ähnlicher Weise soll der Begriff *Karriere-Ressource* anstelle des Begriffs *Karrierekompetenz* den Eindruck vermeiden, dass nur kognitive und wissensbasierte Komponenten angesprochen werden.

Die vier Ressourcen-Bereiche sind als sich gegenseitig bedingend konzeptualisiert, so dass zum Beispiel Identitäts-Ressourcen auch zur Steigerung von Handlungs-Ressourcen oder Human-Ressourcen führt. Diesen vier Ressourcenbereichen können nun wiederum gezielt Angebote und Programme des Career Service zugeordnet werden, so dass eine umfassende Steigerung der Karriere-Ressourcen als Summe dieser vier Bereiche erreicht werden kann. Zum Beispiel dienen die persönliche Karriereberatung oder Workshops zur Karriereplanung der Förderung von Identitäts-Ressourcen durch Steigerung von Zielklarheit; Arbeitgebermessen fördern Sozial-Ressourcen durch Vermittlung von Kontakten zu Arbeitgebern; Trainings zu Schlüsselkompetenzen stärken die Human-Ressourcen; und Workshops zu Bewerbungsstrategien steigern Handlungs-Ressourcen.

4. Prozessmodell des Karriere-Managements

Neben den zentralen Ressourcen zur erfolgreichen Karriereentwicklung ist es auch wichtig, den Prozess des Karriere-Managements zu beschreiben, damit klar wird, wann und wie welche Ressourcen angewandt werden. In Anlehnung an den Cognitive Information Processing (CIP) Ansatz von Sampson et al. (2004, vgl. auch Hirschi 2008) unterscheidet wir zwischen dem Prozess (Karriere-Management) und den Inhalten (Karriere-Ressourcen) einer umfassenden Karrierevorbereitung. Der CIP

Abbildung 1: Inhalte von Karriere-Ressourcen



Ansatz ist als nützliches Beratungsinstrument zur Berufswahl und Karriereentwicklung sowie zur Konzeptualisierung von Career Services vielfach erprobt und durch eine Reihe von empirischen Studien unterstützt (Hirschi/Läge 2007, 2008; McLennan/Arthur 1999; Peterson/Sampson/Lenz/Reardon 2002; Peterson/Sampson/Reardon/Lenz 1996; Sampson/Reardon/Peterson/Lenz 2004). Auf Prozessebene unterscheidet das hier propagierte Konzept in Anlehnung an den CIP Ansatz fünf Phasen im Karriere-Management (siehe Abbildung 2): (a) eine persönliche Standortbestimmung durch Klärung eigener Interessen, Werte, Fähigkeiten und Motivation; (b) eine aktive Erkundung der Arbeitswelt und von Karriereperspektiven; (c) die Ausarbeitung einer Zieldefinition und Karriereplanung; (d) die Umsetzung von Karrierezielen und Stellensuche; und (e) Berufsalltag, Verhalten und Anpassung am Arbeitsplatz. Dabei handelt es sich um einen zyklischen Prozess, worin zur Geltung kommt, dass Karriere-Management eine fortlaufende Aufgabe im Arbeitsleben ist, welche sich über den Abschluss des Studiums und den ersten Berufseinstieg hinweg erstreckt.

Die fünf Phasen können aber auch als linearer Ablauf in der Karrierevorbereitung betrachtet werden und als solche eine Leitlinie für die Strukturierung von Karriereberatungen bieten. Sie erlauben zudem – sowohl für Mitarbeitende des Career Services als auch Studierende – die gezielte Identifikation von Bereichen, in denen Hilfe zur persönlichen Karriereentwicklung benötigt wird. Angebote von Career Services können jeweils einer Phase, ggf. mehreren Phasen, zugeordnet werden. So beinhaltet Phase 1 (persönliche Standortbestimmung) zum Beispiel Workshops und Beratungsgespräche zur Standortbestimmung und von Selbst-Assessments; Phase 2 (Erkundung des Arbeitsmarktes/Karriereperspektiven) Veranstaltungen mit Information zum Arbeitsmarkt sowie Karrieremessen und Arbeitgeberpräsentationen; Phase 3 (Zielfindung und Karriereplanung) Workshops und Beratungen zur Entscheidungsfindung, und Karriereplanung als Integration von Phase 1 und 2; Phase 4 (Zielrealisierung) Job Placement und Bewerbungstrainings; und Phase 5 (Berufsalltag/Verhalten am Arbeitsplatz) Trainings von Schlüsselkompetenzen sowie andere spezifische Referate zum erfolgreichen Verhalten am Arbeitsplatz.

5. Formate von Angeboten

Über die Bestimmung von wichtigen Inhalten und Prozessen in der Karrierevorbereitung hinaus ist es schließlich auch wichtig, verschiedene Formate von Angeboten zu unterscheiden. Sampson und Kollegen (2004) differenzieren dabei verschiedene Modalitäten, wie Karriere-Ressourcen durch Career

Services gefördert werden können: (a) persönliche Fallbetreuung durch professionelle Beratungspersonen (Einzelberatungen, Gruppencoaching und Gruppenberatungen) als intensivste Form der Karriereberatung; (b) kurze Interventionen durch spezifisch ausgebildete Mitarbeiter (Workshops, Referate, Gruppenkurse mit großer Teilnehmerzahl) als Form von mittlerer Intensität; und (c) Angebote zur Selbsthilfe (Internet, Computerprogramme, Bibliothek, Handzettel).

Um möglichst große Kosteneffizienz zu erreichen, sollten die Angebote an die individuelle Bereitschaft und Komplexität der Problemstellung der Studierenden angepasst werden. Meta-Analysen zur Wirksamkeit von Karriereberatungen (Brown/McPartland 2005; Brown/Ryan Krane 2000; Brown et al. 2003; Whiston/Brecheisen/Stephens 2003; Whiston/Sexton/Lasoff 1998) zeigen, dass Einzelberatungen die wirksamste, aber auch aufwendigste Methode ist. An zweiter Stelle der Wirksamkeit folgen strukturierte Workshops. Workshops bieten sich somit als wirksame und kosteneffiziente Modalität für Karriereinterventionen für viele Studierende an. Jedoch sollte die persönliche Beratung für komplexere Problemstellungen zur Verfügung stehen (siehe auch Hirschi 2006). Eine kosteneffiziente Zuordnung von passendem Angebot zur vorhandenen Komplexität der Problemlage lässt sich einerseits durch eine informierte Selbstselektion und andererseits durch Evaluation im Rahmen von Kurzgesprächen mit entsprechender Weiterempfehlung erreichen (siehe Hirschi 2008).

6. Umsetzung am Career Service an der Leuphana Universität Lüneburg

Aufbauend auf diesen theoretischen Modellen haben wir ein Konzept für den Career Service der Leuphana Universität Lüneburg entwickelt, welches eine forschungs- und theoriegeleitete Angebotsplanung und Umsetzung ermöglicht. In einem ersten Schritt wurde

Abbildung 2: Karriere-Management Zyklus



ein Mission Statement formuliert, das die Aufgabe des Career Service beschreibt. Dieses soll dazu dienen, die Funktion des Career Service gegenüber den Studierenden, den Arbeitgebern, der Universitätsleitung und den Universitätsangestellten klar zu kommunizieren und auch von anderen Einrichtungen abzugrenzen: „*Der Career Services unterstützt Studierende und Alumni bei der Planung, Umsetzung und Weiterentwicklung Ihrer Karriere.*“ Dazu haben wir folgendes Ziel definiert „*Ziel des Career Service ist es, die Karriere-Ressourcen der Studierenden zu steigern.*“ Basierend auf den oben beschriebenen vier Karriere-Ressourcen und den fünf Phasen des Karriere-Managements wurden dann Kernbereiche definiert, in welchen der Career Service aktiv sein soll. Dabei dient das Konzept sowohl als Orientierungshilfe bei der Auswahl von geeigneten Angeboten durch die Studierende, als auch als nützliche Leitlinie für Mitarbeitende in der Karriereberatung zur Strukturierung von Beratungsprozessen und individuellen Programmempfehlungen. Die Kombination des Prozesses des Karriere-Managements mit den Inhalten der Karriere-Ressourcen bietet somit die Grundlage, wie der Career Service strategisch und forschungsbasiert seine Angebote planen und umsetzen kann.

Literaturverzeichnis

- Briedis, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Hannover.
- Eby, L. T./Butts, M./Lockwood, A. (2003): "Predictors of success in the era of the boundaryless career". In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 24, pp. 689-708.
- Forrier, A./Sels, L. (2003): "The concept employability: A complex mosaic". In: International Journal of Human Resources Development and Management, Vol. 3, pp. 102-124.
- Fugate, M./Kinicki, A. J./Ashforth, B. E. (2004): "Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications". In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 65, pp. 14-38.
- Hirschi, A. (2010): „Self-directed career management: Towards an integrative framework“. Präsentation an der 25th Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology in Atlanta, GA, USA, 8.-10. April, 2010.
- Hirschi, A./Läge, D. (2007): "The relation of secondary student's career choice readiness to a six-phase model of career decision-making". In: Journal of Career Development, Vol.34, pp. 164-191.
- Hirschi, A./Läge, D. (2008): "Increasing the career choice readiness of young adolescents: An evaluation study". In: International Journal for Education and Vocational Guidance, Vol. 8, pp. 95-110.
- Inkson, K./Arthur, M. B. (2001): "How to be a successful career capitalist". In: Organizational Dynamics, Vol. 30, pp. 48-61.
- Lang-von Wins, T./Triebel, C. (2005): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Berlin: Springer.
- McLennan, N./Arthur, N. (1999): "Applying the cognitive information processing approach to career problem solving and decision making to women's career development". In: Journal of Employment Counseling, Vol. 36, pp. 82-96.
- McQuaid, R. W./Lindsay, C. (2005): "The concept of employability". In: Urban Studies, Vol. 42, pp. 197-219.
- National Association of Colleges and Employers (2007): Graduating Student Survey. Bethlehem, PA: Author.
- Peterson, G. W./Sampson, J. P., Jr./Lenz, J. G./Reardon, R. C. (2002): "A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making". In D. Brown & Associates (Eds.): Career Choice and Development. San Francisco, pp. 312-369.
- Peterson, G. W./Sampson, J. P., Jr./Reardon, R. C./Lenz, J. G. (1996): "Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach". In: Brown, D./Brooks, L. (Eds.): Career choice and development. San Francisco, CA, 3rd ed., pp. 423-475.
- Rothwell, A./Arnold, J. (2007): "Self-perceived employability: development and validation of a scale". In: Personnel Review, Vol. 36, pp. 23-41.
- Sampson, J. P., Jr./Reardon, R. C./Peterson, G. W./Lenz, J. G. (2004): "Career counseling and services: A cognitive information processing approach". Pacific Grove, CA.
- Singh, R./Ragins, B. R./Tharenou, P. (2009): "What matters most? The relative role of mentoring and career capital in career success". In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 75, pp. 56-67.
- Thijssen, J. G. L./Van der Heijden/B. I. J. M./Rocco, T. S. (2008): "Toward the employability-link model: Current employment transition to future employment perspectives". In: Human Resource Development Review, Vol. 7, pp. 165-183.
- van der Heijden, B. (2002): "Prerequisites to guarantee life-long employability". In: Personnel Review, Vol. 31, p. 44.

■ Dr. Andreas Hirschi, Juniorprofessur für Karriereforschung, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: hirschi@leuphana.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.)
Akkreditierung im Hochschulraum Europa

ISBN 3-937026-36-3, Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.00 Euro

Christina Reinhardt (Hg.):
Verborgene Bilder - große Wirkung.
Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt

ISBN 3-937026-28-2, Bielefeld 2004, 104 Seiten, 15 Euro

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

Sabine Brendel



Sabine Brendel

Gemeinsame und hochschulübergreifende Steuerung eines Zentrums der Hochschullehre: (Wie) Ist das möglich?

As part of the Berlin master plan "Knowledge creates Berlin's future" a comprehensive center for all universities was created at the end of 2008. This was a result of program to improve the quality of teaching. *Sabine Brendel* introduces the centre and discusses in her article **"Corporate and cross-university control of a center for higher education: (How) Is it possible?"** how much has been achieved in a relatively short period of time. However, there are a few questions to political leaders: Models in some Federal states that 'only' organize didactics in higher education as further training but do not care how and by whom findings in research and development are generated miss their political duties. So, why is the centre only responsible for training and education? Why are they not responsible for research and further development?

Im Zuge der Bologna-Reform, in welcher der Fokus auf Studierende und ihre Lernprozesse sowie die Lehre zunehmend als Kompetenzvermittlung anstatt Wissensvermittlung verstanden wird, kommt auch die didaktische Kompetenz der Lehrenden in den Blickpunkt der hochschulpolitischen Öffentlichkeit. Neben dem Erwerb von Kompetenzen in Didaktik und Beratung werden von den Lehrenden und Nachwuchswissenschaftler/innen zunehmend auch Forschungs-, Management- und Führungskompetenzen gefordert (vgl. z.B. Brall 2010, zur Hochschullehre vgl. Wissenschaftsrat 2008). Die Forderung nach einer Verbesserung der Lehrqualität schlägt sich in einem rasanten Ausbau von Weiterbildungsangeboten für Lehrende und einer Vielzahl von Neugründungen neuer Einrichtungen nieder (vgl. Battaglia 2008, Schmidt 2009, 159f). Schmidt stellt auf Basis einer bundesweiten Untersuchung und Vergleich der Strukturvarianten von hochschuldidaktischen Einrichtungen die These auf, dass „stärker institutionalisierte und zugleich relativ unabhängig agierende Strukturvarianten im Vorteil gegenüber schwächer institutionalisierten und/oder in Weisungsstrukturen eingebundene Strukturvarianten ...“ sind (a.a.O., S. 160). Seit 2008 unternimmt auch das Land Berlin enorme Anstrengungen, um den Anschluss an bundesweite und internationale Entwicklungen nicht zu verlieren: das Land hat im Rahmen eines Masterplans zur Verbesserung der Qualität der Lehre an allen Berliner Hochschulen unter anderem ein „Berliner Zentrum für Hochschullehre“ gegründet. Zwar ist das BZHL nicht netzwerkförmig, sondern eher als zentrale Einrichtung angelegt, sie wird aber netzwerkförmig durch die komplette Beteiligung aller 13 Kooperationspartner/innen an zentralen Stellen der Arbeit ge-

steuert. Vor dem Hintergrund der von Schmidt (a.a.O.) aufgestellten These soll mit diesem Beitrag geprüft werden, ob die in Berlin angelegte Struktur geeignet ist, das formulierte Ziel – die Verbesserung der Lehrqualität vermittelt einer Qualifizierung von Lehrenden – zu erreichen und die Erfahrungen dieser Art gemeinsamen hochschulübergreifenden Steuerung bewertet werden. Zunächst wird der Kontext der Einrichtung, seine strukturelle Verankerung, die Entwicklung einer Programmstruktur und dessen Umfang vorgestellt und es werden erste quantitative Ergebnisse in der Beteiligung der verschiedenen Zielgruppen und Hochschularten präsentiert. Abschließend wird ein erstes Resümee der vorliegenden Erfahrungen im Hinblick auf das Gelingen einer solchen netzwerkartig angelegten Struktur gezogen; besonders interessiert dabei, wie sinnvoll eine gemeinsame Steuerung einer solchen Einrichtung ist.

1. Kontext: Der Berliner Masterplan „Wissen schafft Berlins Zukunft“

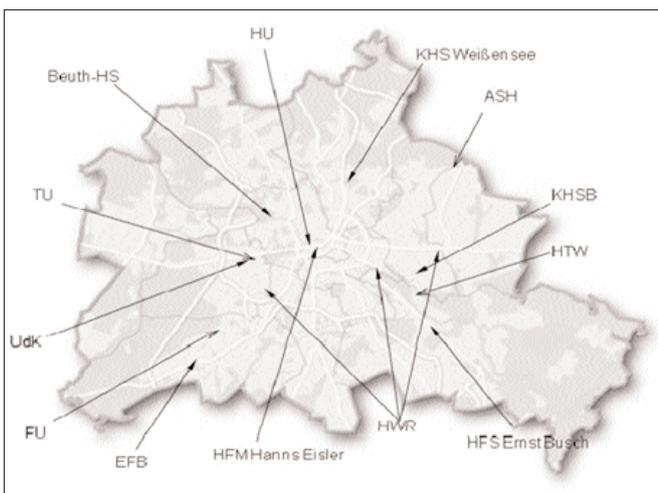
Die Einrichtung des Berliner Zentrums für Hochschullehre war keine singuläre Aktion des Berliner Senats, vielmehr rief der Wissenschaftssenator Prof. Dr. Zöllner in 2007 einen Masterplan „Wissen schafft Berlins Zukunft“ aus. Mit dieser Ausbildungs- und Forschungs-offensive starteten im Jahre 2008 acht verschiedene Programmlinien, unter anderem Linien wie die von vorgezogenen Nachfolgeberufungen auf W2/W3-Stellen, die Einrichtung von W2-Professuren auf Zeit an den Universitäten, der Ausbau von 1.000 Studienplätzen an den Hochschulen oder die Einstellung von 210 Tutor/innen. Eine weitere Programmlinie sieht eine Deputatsvermin-

derung von neuberufenen (Hochschul)Professor/innen zum Zwecke ihrer berufsbegleitenden Lehrqualifikation vor. Der Masterplan hat eine Laufzeit von 01.01.2008 bis 31.12.2011 und einen Umfang von 57,6 Mio. Euro. Das Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL) wurde gemeinsam mit den anderen aufgelegten Programmlinien eingerichtet und nahm Ende 2008 mit der Unterzeichnung eines gemeinsamen Kooperationsvertrags der beteiligten Hochschulen und der Einstellung einer Leiterin der Geschäftsstelle die Arbeit auf.

2. Das Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL)

Wie wurden die Strukturen für das BZHL entwickelt und die beteiligten Hochschulen¹ mit einbezogen? Damit diese Linie des Masterplans von allen Hochschulen mitgetragen wurde, diskutierten im Vorfeld der Gründung alle Vertreter/innen der öffentlichen Hochschulen (vertreten in der Regel über den/die jeweilige/n Vizepräsident/in für Lehre oder Prorektor/in für Lehre) über den Bedarf der Qualifizierung, die Form der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen sowie die Struktur des neu einzurichtenden Zentrums. Konzeptionell federführend war hierbei die TU Berlin, durch ihren Vizepräsidenten für Studium und Lehre sowie ihre Vizepräsidentin für wissenschaftlichen Nachwuchs und Weiterbildung, die alle Beteiligten auch zu den konstituierenden Sitzungen einluden. Die Beteiligten entschieden sich, das Zentrum an eine der vorhandenen Einrichtungen anzugliedern, einen Kooperationsvertrag zu unterzeichnen und über ein gemeinsames Organ (Lenkungsausschuss) die Programmentwicklung sowie die Finanzen zu steuern und zu überwachen.

Abbildung 1: Am BZHL beteiligte Hochschulen (eigene Graphik)



Umgesetzt wird die Arbeit vom Berliner Zentrum für Hochschullehre, das die Angebote entwickelt und für die Lehrenden aller beteiligten Hochschulen anbietet. Um den Betrieb aufzunehmen, wurden in 2009 neben der Leiterin der Geschäftsstelle eine Verwaltungskraft und eine studentische Hilfskraft eingestellt. Der Len-

kungsausschuss entschied sich für eine „schlanke Personalstruktur“ und damit dafür, dass das angestellte Personal hauptsächlich für die Planung des Programms, die Auswahl der externen Dozent/innen, für die Anmelde- und Teilnehmer/innen-Verwaltung, die Abwicklung der Verträge und Finanzen und die Qualitätssicherung verantwortlich ist. Die Weiterbildungsangebote werden daher in der Mehrheit von extern eingekauften Dozent/innen durchgeführt, in kleinerem Rahmen der zielgruppenspezifischen Angebote erfolgt die Lehre durch die Geschäftsstellenleiterin und im Rahmen des Zertifikatprogramms durch eine – inzwischen weiter eingestellte – Wissenschaftlerin. Mit der Entscheidung einer „schlanken Personalstruktur“ ohne Forschungsaufgaben reiht sich das BZHL ein in eine inzwischen in Deutschland fast schon übliche Form ein, dass von führenden Vertreter/innen der Professionellenorganisation (früher AHD, heute DGHD) kritisiert wird (vgl. Webler 2000). Weder besteht der Auftrag des Zentrums darin, eigene Forschung zu betreiben noch darin, die Hochschullehre durch eine institutionalisierte Form systematisch an den Hochschulen zu verändern (siehe kritisch hierzu: Webler 2000, S. 46). Letzteres aber findet angesichts der inzwischen anerkannten Qualität der Leistungen des BZHL sowie der finanziellen und programmatischen Möglichkeiten („Strukturbildende Maßnahmen“, s.u. Kap. 3b) zwar in Anfängen, aber erfreulicher Weise statt.

Neben dem Lenkungsausschuss (s. o.) sind die 13 Hochschulen auch über die Leiter/innen der hochschuldidaktischen Einrichtungen, Referent/innen für Lehre oder über Qualitätsbeauftragten für Lehre und Studium an der Ausgestaltung des Angebots beteiligt. Wissenschaftlich und strategisch steht ein Programmbeirat beratend zur Seite. Ihm gehören neben drei Vertreter/innen der Hochschularten (Universitäten, Hochschulen, Künstlerische Hochschulen) auch drei fachliche Expert/innen (in Hochschuldidaktik und wissenschaftliche Weiterbildung) an.

3. Programmentwicklung und Programmstruktur

Wie gelang es, bei der Programmentwicklung die verschiedenen Interessen der beteiligten Akteur/innen zu integrieren? Das Angebot wurde nach seinem Start ab Anfang 2009 sukzessive entwickelt; dabei spielten die Angebote der vorhandenen hochschuldidaktischen Einrichtungen (an der ZEWK der TU Berlin, innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung der FU und der Beruflichen Weiterbildung an der HU) eine wichtige Rolle, in dem die aus Sicht der Vertreter/innen formulierten Probleme und Bedarfe erörtert und die Programmentwicklung abgestimmt wurden. Darüber hinaus wurden die Bedarfe aus Sicht der Gremienvertreter/innen (Len-

¹ Am BZHL beteiligt sind die FU Berlin, HU zu Berlin, TU Berlin, Universität der Künste, Alice Salomon Hochschule, Beuth-Hochschule Berlin, Evangelische Hochschule Berlin, Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, die Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, die Katholische Hochschule für Sozialwesen, die Hochschule für Musik „Hans Eisler“, Berlin, die Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“, Berlin sowie die Kunsthochschule Weißensee, Berlin.

kungsausschuss, Ansprechpartner/innen, E-Learning-Expert/innen und Programmbeirat) erhoben. Auf dieser Basis wurde das aus drei Säulen bestehende Programm entwickelt.

Abbildung 2: eigene Graphik zur Angebotsstruktur



a) „Hochschuldidaktische Weiterbildung“

Orientierung gaben bei der Entwicklung der Programmstruktur, vor allem bei der Entwicklung des „offenen Workshopangebots“², die Vorschläge der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) (vgl. „Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Angebote“). Anstatt der dort empfohlenen fünf Themenfelder wurde jedoch das von der DGHD vorgeschlagene Themenspektrum „Lehren und Lernen“ durch die ersten beiden im Folgenden genannten Themenfelder erweitert:

- Lehrveranstaltungen und Studiengänge planen („Lehren und Lernen“, DGHD),
- Lehrveranstaltungen durchführen („Lehren und Lernen“, DGHD),
- Studierende beraten,
- Studierende prüfen und bewerten,
- Lehre evaluieren,
- Lehre innovieren.

Die schnell steigende Nachfrage und die Ergebnisse der im SoSe 2009 eingesetzten ersten Evaluationsbögen zeigten bald, dass es zielgruppenspezifisch unterschiedliche Nachfragen gibt. Daher wurden neben den „offenen Workshops“ auch sogenannte „zielgruppenspezifische Workshops“ eingeführt. Diese richten sich an Lehrbeauftragte, Juniorprofessor/innen und (neuberufene) Professor/innen und sind in der Regel zwei- bis viertägige Grundlagenveranstaltungen, in denen didaktisches Wissen und Know-how vermittelt und angewendet wird.³ Da viele Teilnehmer/innen einen großen Bedarf an kollegialem Austausch (weit über die einzelnen Hochschule und Fächerkulturen hinausgehend) schon früh formulierten, wurde in die zielgruppenspezifischen Workshops das Format der kollegialen Fallberatung in Form von drei mal drei Stunden zwischen bzw. im Anschluss an die beiden Workshopphasen integriert. Weitere Angebote wurden für die Zielgruppe der Lehrenden

in den Natur- und Ingenieurwissenschaften entwickelt, die durch drei große Hochschulen (Hochschule für Technik und Wirtschaft, Berlin, Beuth-Hochschule sowie TU Berlin) in Berlin quantitativ stark vertreten sind. Diese entsprechenden Angebote sollten auch der im Programmbeirat formulierten Nachfrage nach einem fachdidaktischen Angebot neben einem breiten allgemeindidaktischen Angebot Rechnung tragen. Im Frühjahr 2010 wurde ein Zertifikatsprogramm aufgelegt, mittels dem Lehrende in drei Modulstufen ein „Berliner Zertifikat für Hochschullehre“ im Umfang von 204 Arbeitseinheiten (1 AE = 45 Minuten) erwerben können. Auch hier orientierten sich die Entwicklerinnen an den Empfehlungen der DGHD nach einer modularisierten Weiterbildung (siehe „Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Angebote“ a.a.O.). All diese einzelnen Programmbestandteile entwickelten die Mitarbeiter/innen des BZHLs⁴ und legten diese dem Leitungsgremium (Lenkungsausschuss) vor, der diese diskutierte und in Einzelfällen modifiziert verabschiedete. So waren die Vertreter/innen der beteiligten Hochschulen kontinuierlich an der Entwicklung beteiligt; sie waren durch die programmatischen Diskussionen eingebunden und über die Prozesse und Hintergründe der Programmentwicklung gut informiert. Hinzu kommt, dass sich diese Akteure in diesem Gremium und Zusammenhang hochschulübergreifend über zentrale Anliegen der Verbesserungen der Hochschullehre austauschten und entsprechende Ideen in ihre Hochschul(leitung)en trugen.

b) Akademische Personalentwicklung und Struktur-bildende Maßnahmen: Einzel- und Teamcoaching, didaktische Beratung, Inhouse-Veranstaltungen und Faculty Development

Neben einer breiten Workshopreihe im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung haben die Lehrenden die Möglichkeit, individuelle Fortbildungen in Form von didaktischer Beratung oder Einzelcoaching zu erhalten; dies wird subsummiert unter dem Titel „Akademische Personalentwicklung“. Einzelcoaching wird seit WS 09/10 zunächst und ausschließlich für Professor/innen angeboten; dies umfasst auch Berufungscoaching und wird ergänzt durch eine für alle Lehrenden angebotene „Didaktische Beratung“.

Für einzelne Hochschulen, aber auch Fachbereiche, besteht darüber hinaus die Möglichkeit an bedarfsorientierten Inhouse-Workshops. Unter „Faculty development“ wird die Begleitung von auf die Lehre bezogenen Entwicklungsprozessen verstanden (wie z.B. im Bereich der Evaluation von Lehre die Moderation einer Auftaktveranstaltung unter Professor/innen einer Hochschule zu diesem Thema oder die Moderation eines auf Lehre

² Unter „offene Workshops“ werden alle 1,5 bzw. 2-tägige Workshops bezeichnet, die thematisch von jedem/jeder Interessent/in frei wählbar sind und auf alle Interessierten gerichtet sind (im Gegensatz zu Angeboten für bestimmte Zielgruppen).

³ Von Lernpsychologie über Lernzielformulierung, didaktische Methoden und Strukturierung von Lehrveranstaltungen bis hin zum Umgang mit schwierigen Situationen in der Lehre und mit Evaluationen.

⁴ Seit März 2010 wurde das Team vergrößert: Neben einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin (50%) kamen noch eine weitere Verwaltungskraft (50%) und zwei weitere studentische Hilfskräfte hinzu.

bezogenen Entwicklungsprozesses eines Lehrteams). An dieser Stelle leistet das BZHL zentrale Entwicklungsarbeit für ganze Hochschulen oder für einzelne Einheiten dieser Hochschulen. Diese „Faculty Development“-Maßnahmen werden bedarfsorientiert und unter Beteiligung der Hochschul- oder Fakultätsleitung entwickelt und mit Unterstützung von Expert/innen in Sachen Hochschullehre, aber auch Organisationsentwicklung durchgeführt. Sie haben nicht nur deutliche Auswirkungen in der jeweiligen Abteilung, sondern – durch die Beteiligung, mindestens aber Information der Hochschulleitung – weit darüber hinaus. Aus diesem Grund werden die Formate „Inhouse-Veranstaltung“ und „Faculty Development“ als „Strukturbildende Maßnahmen“ bezeichnet, da sie nicht nur über eine individuelle Weiterbildung einzelne Lehrende erreichen, sondern ganze Teams und damit nicht selten die Kommunikations- und Organisationskultur, vor allem aber die Lehrkultur eines Fachbereichs verändern.

Die in 2009 entwickelte und seit WS 2009/2010 in dieser Breite aufgelegte Programmstruktur erweist sich als tragfähig, für die Interessent/innen nachvollziehbar und wird durch die Leitungsgremien mitgetragen.

4. Umfang des Angebots

Um der schon schnell erkennbaren quantitativ großen Nachfrage nachzukommen, entwickelte sich das Angebot in seiner Breite und Anzahl rasant: Während im ersten ordentlichen Semester – Sommersemester 2009 – 36 Workshoptage stattfanden, sind für das laufende Wintersemester 2010/2011 85 Workshoptage (inkl. zielgruppenspezifischer Weiterbildungsangebote) geplant.

Wie in Abbildung 3 und Abbildung 4 zu erkennen ist, steigt die Nachfrage nach Workshops, aber auch nach den anderen beiden Formaten wie Coaching und Strukturbildenden Maßnahmen kontinuierlich an. Dies ist auf die inzwischen breite Wahrnehmung und Akzeptanz (auch seitens der Hochschulleitungen), die gut aufgebauten Verteilerstrukturen über die einzelnen Hochschulen wie auch auf die durchgängig positiven Rückmeldungen zu den Angeboten zurück zu führen.

Angesichts der breiten und differenzierten Zielgruppe der Hochschullehrenden – schließlich werden mit dem Angebot *alle* Lehrenden unabhängig von ihrem Status der beteiligten öffentlichen Berliner Hochschulen angesprochen – interessiert das bisherige Anmeldeverhalten. Denn es gibt Auskunft darüber, wie gut sich die Hochschule (hier: in Person der Hochschulleitungen und weiteren an der Steuerung des BZHLs Beteiligten) in die Diskussion und Beteiligung der gemeinsamen Ausgestaltung der Aufgaben des BZHLs integriert sehen. Daher werden im Folgenden die Daten der Hochschuldidaktischen Weiterbildung (also nicht: des Coachings bzw. der didaktischen Beratung und der Strukturbildenden Maßnahmen) des WS 09/10 dargestellt, da in diesem Semester zum ersten Mal in der gesamten Breite und der oben skizzierten Programmstruktur die Angebote unterbreitet wurden.

Abbildung 3: Workshoptage des BZHL von Februar/ März 2009 – SoSe 2011

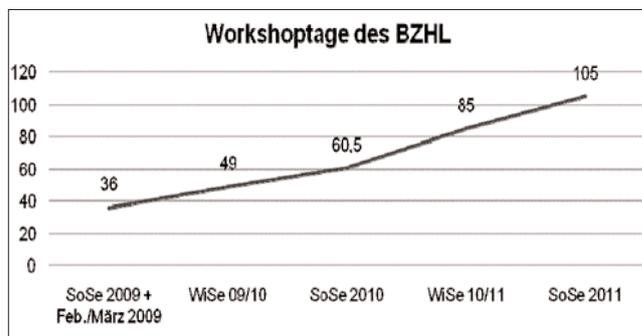
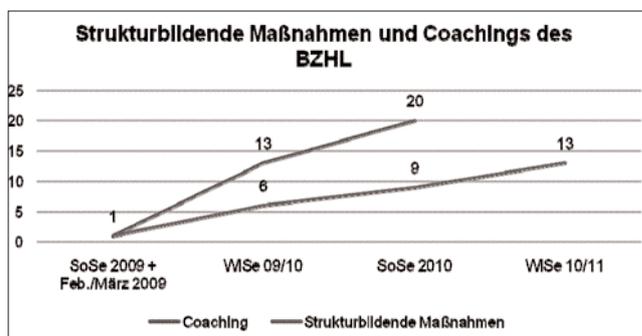


Abbildung 4: Umfang Strukturbildende Maßnahmen und Coaching des BZHL



5. Teilnehmer/innen-Statistik im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung WS 09/10

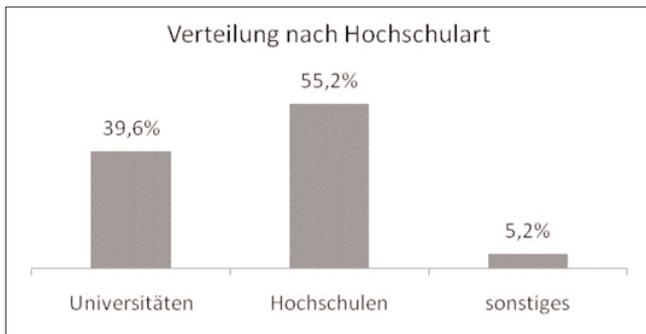
Im WS 2009/2010 fanden insgesamt 25 Workshops statt, davon waren drei Veranstaltungen viertägig bei einer durchschnittlichen TN-Anzahl von 10 Teilnehmer/innen. Im Rahmen dieser Veranstaltungen waren 232 Teilnahmen festzustellen bei insgesamt 142 teilnehmenden Personen, d.h. etliche Personen nahmen an mehreren Workshops teil.

Ungewöhnlich, wenn auch nicht einzigartig, ist die Tatsache, dass die Angebote der BZHLs für Lehrende aller öffentlichen Hochschulen Berlinds offen sind. Dazu zählen Universitäten und (Fach)Hochschulen wie die auch die Künstlerischen Hochschulen. Wie werden die Angebote von den Lehrenden der verschiedenen Hochschularten angenommen?

Verteilung nach Hochschulart: siehe Abbildung 5.

Die Verteilung zeigt an, dass zwar unter den Teilnehmer/innen eine deutliche Mehrheit aus den beteiligten Hochschulen kommt, die Quote der Teilnehmer/innen aus den Universitäten jedoch bei knapp 40% liegt. Erklärbar wird dies durch die Tatsache, dass an den beteiligten Universitäten (außer der UdK) hochschuldidaktische Veranstaltungen im Rahmen der dortigen wissenschaftlichen bzw. beruflichen Weiterbildung angeboten und von den dortigen Hochschulangehörigen auch wahrgenommen werden (s.o.).

Abbildung 5: TN nach Hochschulart (Quelle: Teilnahme-statistik BZHL WS 09/10, N=230)

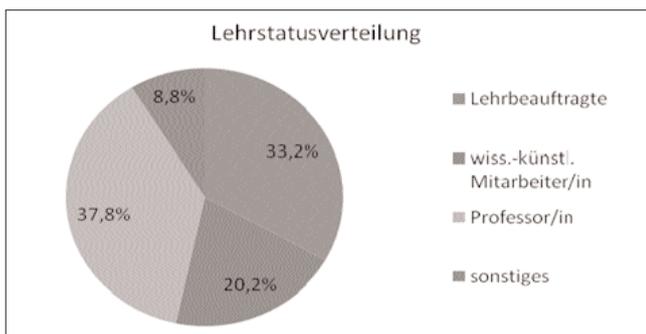


Statusgruppen

Die Angebote des BZHL sind für die verschiedenen Zielgruppen der Lehrenden bewusst offen gehalten. Das bedeutet, dass für Lehrende aller Statusgruppen an den Berliner öffentlichen Hochschulen (erster akademischer Abschluss vorausgesetzt) die Angebote offen sind. Allerdings wird versucht, gerade mit dem zielgruppenspezifischen Workshopprogramm Lehrende nach Lehrstatus und Fächergruppe gezielt anzusprechen. Zwar werden in allen dieser Workshops hochschuldidaktische Grundlagen vermittelt und angewendet, es gibt in diesen jedoch genügend Raum, um auf die Bedingungen der jeweiligen Zielgruppen einzugehen (z.B. besondere Situation der Juniorprofessor/innen oder der Lehrbeauftragten, mit ihrer oftmals ungenügenden Einbindung in die jeweilige Hochschule).

Das TN-Verhalten nach unterschiedlichen Statusgruppen bildet sich wie folgt ab:

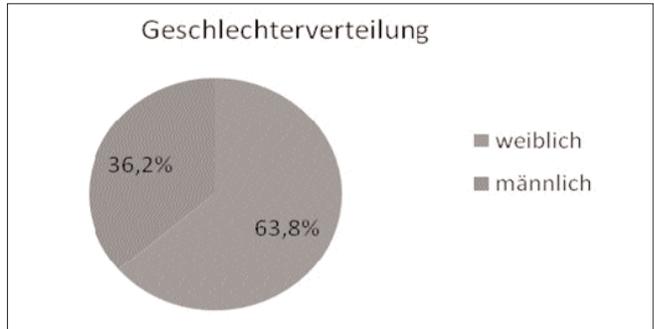
Abbildung 6: TN nach Statusgruppen (Quelle: Evaluationsbögen WS 09/10, N=193)



Hier zeigt sich zwar nicht eine gleichmäßige, aber ausgeglichene Verteilung der drei Statusgruppen. Der offensichtlich hohe Anteil an „Professor/innen“ ist zum großen Teil auf das hohe Interesse von (neuberufenen) Professor/innen an Hochschulen zurück zu führen. Hier schlägt sich die oben erwähnte Programmlinie „Deputatsreduzierung für neuberufene (FH)-Professor/innen“ nieder.⁵ „Wissenschaftlich-künstlerische Mitarbeiter/innen“ sind wissenschaftliche Mitarbeiter/innen vornehmlich aus den Universitäten inkl. der UdK.

Geschlechterverteilung

Abbildung 7: Geschlechterverteilung WS 09-10 (Quelle: Teilnahme-statistik BZHL WS 09/10, N=232)



Deutlich ist, dass eine deutliche Mehrheit der Teilnehmer/innen weiblich ist (64% der Teilnehmer/innen sind weiblichen Geschlechts). Wie die Anmelde- und Teilnahme-Praxis aus den hochschuldidaktischen Einrichtungen anderer Bundesländern zeigt, trifft dies nicht nur für Berlin, sondern für viele Einrichtungen in anderen Bundesländern zu. Zwar bedarf es keiner gesonderten Werbung um die Gruppe der weiblichen Lehrenden, es werden jedoch aufgrund der Kenntnisse um „Doing Gender“ pro Semester mindestens ein geschlechtshomogener Kurs angeboten. Dies gilt bislang ausschließlich für jene hochschuldidaktischen Themen, die eng mit Körper und Stimme der Lehrperson verbunden sind (Stimmtraining für Frauen, Körpersprache und Körper-einsatz für Frauen).

Fächergruppen

In der Diskussion um allgemeine und fachdidaktische Hochschuldidaktik (vergleiche hierzu in jüngster Zeit anlässlich von Fachtagungen entstandene Fachliteratur, die dieses zum Thema macht⁶) besteht (noch) kein Konsens darüber, wie mit den unterschiedlichen Anforderungen der Lehrenden aus den differenten Fächern umgegangen werden soll. Im BZHL wird eine doppelte Strategie verfolgt: Die Workshops im Rahmen der Hochschuldidaktischen Weiterbildung sind bewusst im Hinblick auf Lehrstatus, aber auch Fächergruppen offen gehalten. Der Fächerorientierung wird aber durch eine hohe Handlungs-, Auftausch-, Teilnehmer-, Praxisorientierung Rechnung getragen. Durch diese Gestaltungsprinzipien kommen in den Workshops selbst die Bedingungen der Fächer, in denen gelehrt wird, auf die Tagesordnung und werden in der Diskussion mit der Gruppe wie auch in Einzelarbeit durch den/die jeweilige Teilnehmer/in bearbeitet. So werden die Teilnehmenden z.B. aufgefordert, im Rahmen von Verarbeitungsphasen konkrete, auf ihre

⁵ Die Hochschulen gingen zu Beginn sehr unterschiedlich mit der oben genannten Programmlinie der Deputatsreduktion von neuberufenen FH-Professor/innen um; inzwischen hat sich die Praxis weit verbreitet, Neuberufene schon im Rahmen der Berufungsverhandlungen auf das Angebot des BZHLs hinzuweisen; Differenzen existieren allerdings im Umfang der Freistellungspraxis.

⁶ HDZ TU Dortmund 2010: Fachbezogene und fachübergreifende hochschuldidaktik, in: journal hochschuldidaktik, 21. Jg. Nr. 2, Dortmund) oder Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZfHE) Jg. 5, Nr. 3 und Nr. 4, Wien.

Arbeits- und Lehrsituation bezogene Arbeitsaufgaben zu bearbeiten und diese mit anderen – zum Teil fachnahen – Kolleg/innen zu diskutieren. Parallel zu dieser eher all-gemeindidaktisch zu verstehenden Strategie werden spezifische Workshops für die Zielgruppe der Lehrenden in den Ingenieur- und Naturwissenschaften angeboten (wie z.B. Labordidaktik oder Projektarbeit in den Natur- und Ingenieurwissenschaften), um für diese Gruppe ein besonderes Signal zu setzen und auch diejenigen Lehrenden zu gewinnen, aus deren Sicht die hochschuldidaktische Weiterbildung nur fachimmanent erfolgen kann.

Abbildung 8: TN nach Fächergruppen (Quelle: Evaluationsbögen WS 09/10, N=208)

Technik-, Ingenieur- und Naturwissenschaften	56
Geistes- und Sozialwissenschaften	52
künstlerische Wissenschaften	15
Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften	52
Rechtswissenschaften	7
Sonstiges	26

Es zeigt sich, dass alle Fächergruppen angesprochen werden konnten und die Fächergruppen Technik-, Ingenieur- und Naturwissenschaften zahlenmäßig in ähnlich hohem Anteil vertreten sind wie jene Lehrende aus den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften. Deutlich unterrepräsentiert sind Lehrende von den künstlerischen Wissenschaften, die sich bislang in unzureichendem Maße von den Angeboten angesprochen fühlen (außer UdK). Dieses Ergebnis erstaunt umso mehr, als in die Basis der hier dargestellten Daten keine Daten des auf Ingenieur- und Naturwissenschaftler/innen zugeschnittenen zielgruppenspezifischen Angebot eingeflossen sind (wegen mangelnder Teilnahme wurden diese Workshops auf das SoSe 2010 verschoben). Die Zahlen belegen also, dass sich die Lehrenden der Ingenieur- und Naturwissenschaften vom allgemeinen hochschuldidaktischen Angebot ebenso breit angesprochen fühlen wie die Lehrenden der Wirtschafts- und Verwaltungs- wie auch der Geistes- und Sozialwissenschaften. Wichtig ist hierbei, dass sich gerade die Hochschulleitungen der diese Fächergruppen vertretenden Hochschulen stark für die Teilnahme ihrer Lehrenden (Professor/innen genauso wie Lehrbeauftragte) engagieren.

6. Erfahrungen beim Aufbau und Anlaufen des Berliner Zentrums für Hochschullehre

Wie ist nun der Start des Zentrums und – vor allem mit Blick auf die Aufgabe einer gemeinsamen und zugleich hochschulübergreifenden Steuerung dieses Netzwerk – das Gelingen zu beurteilen?

Dass die Entwicklung von Kompetenzen nicht nur von Studierenden, sondern auch von Hochschullehrenden in

den Blickpunkt gerückt ist, beweisen die zahlreichen Veröffentlichungen hierzu sowie die in den letzten Jahren durchgeführten Wettbewerbe und nicht zuletzt der von der Bundesregierung und den Ländern neu aufgelegte und ab 2011 startende Qualitätspakt Lehre. Berlin steht bei dieser Entwicklung nicht zurück und hat seit 2008/2009 auch ein flächendeckendes Zentrum für Hochschullehre vorzuweisen, das – neben der Vernetzung von schon existierenden Angeboten vornehmlich an den Universitäten – die Aufgabe hat, die Qualität der Lehre durch Qualifizierung des Lehrpersonals zu verbessern. Der Auftakt seine Arbeit Anfang 2009 aufnehmenden Zentrums kann – gemessen an den Nachfragen, den Teilnahmezahlen, aber auch an den ersten Evaluationsergebnissen – als gelungen bezeichnet werden.

Ob die Lehrkompetenzen tatsächlich erreicht werden, lässt sich jedoch nur über Transfererhebungen oder weitere Erhebungsformen (z.B. Beobachtungen) prüfen. Dies müsste in Zukunft durch eigene Forschungen seitens des BZHL nachgewiesen werden, was allerdings angesichts der äußerst knappen personellen Ressourcen und der Hauptaufgabe (Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten) nur schwer umzusetzen sein wird. Quantitativ beweisen jedoch die rasant steigende Nachfrage seitens der Teilnehmer/innen, ihre durchgängig positiven Bewertungen (vgl. Brendel 2010), dass ein zentral angelegtes, für Lehrende aller Fächer- und Statusgruppen offenes und zielgruppenspezifisches Angebot gut angenommen wird. Darüber hinaus scheint die doppelte Strategie im Angebot (allgemein- wie auch einige fachspezifische Angebote anzubieten) aufzugehen. Es ist festzustellen, dass trotz der immer wieder zu hörenden Forderung, auch fachspezifische Angebote vornehmlich für die Ingenieur- und Naturwissenschaft anzubieten, diese Angebote allerdings (noch) kaum nachgefragt werden.

Geht die von Schmidt (2009) aufgestellte These der Strategie einer netzwerkartig angelegten Form und Struktur der Zusammenarbeit von verschiedenen öffentlichen Hochschulen auf? Die Strategie ein 13 Hochschulen übergreifendes und dabei auf die Bedingungen der einzelnen Hochschulen eingehendes Berliner Zentrum für Hochschullehre aufzubauen und Angebote für alle Lehrenden dieser Hochschulen durchzuführen, scheint angesichts des inzwischen gut etablierten Kooperationsstrukturen und Diskussionskultur zwischen den beteiligten Hochschulen aufgegangen zu sein. Dabei erwies sich die gerade zu Beginn der Arbeit intensive, inzwischen gut etablierte Diskussion der beteiligten Akteure (Vizepräsident/innen bzw. Prorektor/innen für Lehre) durch alle Hochschulleitungen als enorm wichtig. Über diesen Weg werden die Hochschulen über ihre Leitung eingebunden; sie bestimmen über das Steuerungsinstrument „Lenkungsausschuss“ die Mittelverteilung einerseits und die Programmplanung andererseits zentral mit. Dadurch übernehmen die Beteiligten Verantwortung für das gesamte Gelingen des Zentrums; auch kann die – im Kooperationsvertrag verpflichtend formulierte – Mitarbeit nicht in das Belieben einer einzelnen Hochschule gestellt werden. Darüber hinaus trägt der hochschulübergreifende Austausch wie auch der dadurch mögliche in-

terne Vergleich zwischen den Hochschulen zu einer Verstärkung der Diskussion um „gute Lehre“ nicht nur zwischen, sondern an jeder einzelnen Hochschule bei.

Da Hochschulleitungen strategisch wichtige „Change agents“ in ihrer eigenen Hochschule sind, können sie die Präferenzen in Richtung einer Verbesserung der Lehre festlegen – und das hat wichtige Signalfunktion für die Lehrenden. So zeigen die Erfahrungen der ersten beiden Jahre deutlich, dass durch eine entsprechende Haltung und tatsächliche Politik seitens der Hochschulleitungen hinsichtlich einer Verbesserung der Qualität der Lehre sich Lehrende (auch Professor/innen) eindeutig motiviert(er) zeigen, an der Entwicklung ihrer didaktischen Kompetenzen zu arbeiten.⁷ Darüber hinaus ist eine eindeutige quantitative Steigerung der Teilnahmequoten einer Hochschule – vor allem bei Professor/innen – zu erkennen, wenn die Hochschulleitung die Entwicklung von Lehrkompetenzen bei ihrem Lehrpersonal propagiert und dazu auf die Angebote des BZHLs oder der Partnereinrichtungen verweist – oder gar selbst teilnimmt. Dies illustriert deutlich, dass akademische Personalentwicklung, als dessen Teil didaktische Qualifizierung von Lehrenden zu verstehen ist, Leitungsaufgabe ist. Damit werden die aus Forschung und Theoriebildung bekannten Erkenntnisse von Hochschulleitungen als Change agents und der Notwendigkeit der Etablierung einer Personalentwicklung an Universitäten (z.B. Pellert et al. 2008 oder Pellert 2004) durch die Erfahrungen des Berliner Zentrums für Hochschullehre praktisch und eindeutig bestätigt.

Zwar ist es nur eine Innensicht, es lässt sich dennoch unübersehbar feststellen, dass das Konzept eines über 13 Hochschulen agierendes Zentrum für Hochschullehre von den Lehrenden gut angenommen wird (manchmal gerade, weil die Angebote nicht an der eigenen Hochschulen stattfinden, dies gilt insbesondere für die Coachingangebote). Darüber hinaus funktioniert die gemeinsame Steuerung nicht nur sehr gut, sondern der hochschulübergreifende Diskurs erweist sich nach seiner Etablierung als eine für alle trag- und eventuell gar ausbaufähiges Konzept.

Literaturverzeichnis

- Battaglia, S. (2008):* Auf dem Vormarsch: die Hochschuldidaktik bahnt sich ihren Weg, In: *Forschung & Lehre*, Vol. 15/H. 9, S. 602f.
- Brall, S. (2010):* Arbeitsbegleitende Kompetenzentwicklung als universitäres Strategieelement, Books on Demand GmbH, Norderstedt.
- Brendel, S. (2010):* Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5/H. 3, o. S., Wien (im Erscheinen).
- DGHD: Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung*, siehe: www.dghd.de/akko_download; Zugriff am 11.08.2010.
- Hochschuldidaktisches Zentrum der TU Dortmund (2010):* journal hochschuldidaktik. Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik, Jg. 21/Nr. 2, Dortmund.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Landeskonferenz der Rektoren und Präsidenten der Berliner Hochschulen (2008):* 58 Millionen Euro für Ausbildungsinitiative an Berliner Hochschulen. Pressemitteilung vom 15.02.2008.
- Pellert, A. (2004):* Personalentwicklung an Universitäten ein Beitrag zur zukunftsorientierten Universitätsentwicklung, In: Laske, S./Scheytt, T./Meister-Scheytt, C. (2004): *Personalentwicklung und universitärer Wandel*, S. 161-189.
- Pellert, A./Widmann, A. (2008):* Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Münster/New York/München/Berlin.
- Schmidt, B. (2009):* Interne Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungszentren oder kooperative Netzwerke? Auf der Suche nach neuen Strukturen für die Hochschuldidaktik, In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 57/H. 5, S. 152-161, Bielefeld.
- Webler, W. (2000):* Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik, In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 48/H. 2, S. 44-49, Bielefeld.
- Wissenschaftsrat (2008):* Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (Zugriff am 11.08.2010).

⁷ Je stärker und deutlicher die Hochschulleitung im Rahmen der dortigen Berufungsverhandlungen die Aufforderung an Neuberufene, sich didaktisch zu qualifizieren profiliert, desto höher sind die Anmeldezahlen in den entsprechenden Kursen.

■ **Dr. Sabine Brendel**, Dipl.-Päd., Leiterin der Geschäftsstelle des Berliner Zentrums für Hochschullehre,
E-Mail: sabine.brendel@tu-berlin.de

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

Wolff-Dietrich Webler:
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen,
Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

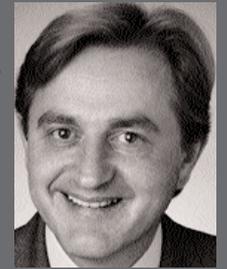
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Uwe Schulze, Detlef Kanwischer & Christoph Reudenbach

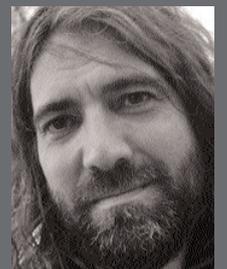
Bologna – Gefahr oder Chance? Ein Praxisbericht aus der geographischen Hochschullehre zum kompetenzorientierten Lernen mit Geoinformation



Uwe Schulze



Detlef Kanwischer



*Christoph
Reudenbach*

In the mess of regulations that came with the implementation of the Bologna concept, especially in Germany, it is mostly forgotten, that the concept contains a number of important reforms to increase and intensify the success of learning. In their contribution, "*Bologna - Threat or opportunity? A practice report on competency-based learning with geoinformation in geographical higher education*" the authors **Uwe Schulze, Detlef Kanwischer & Christoph Reudenbach** show that such reforms are possible even under German conditions. They are focusing mainly on the approach of problem-based learning. Their example can be easily transferred from the geography to other study areas.

Studentischer Workload, Lehrkapazitätsberechnung, Modularisierung, kumulatives Prüfungssystem, Kontaktzeit, konsekutive Studiengänge, Leistungspunktesystem, ECTS, Anrechenbarkeitsverfahren, Transcripts of Records, Lernergebnisse, Kompetenzvermittlung, Employability – das riecht nach Standardisierung, Bürokratisierung und Ökonomisierung des Lehrens und Lernens an der Universität. Aber nicht nur; gleichzeitig wird der Blick auch auf die Studierenden gelenkt. In diesem Beitrag wird exemplarisch am Modul „Geographische Informationssysteme (GIS)“ im Studiengang B.Sc. Geographie an der Philipps-Universität Marburg aufgezeigt, welche Chancen kompetenzorientiertes modulares Lehren und Lernen als Selbststeuerungs- und Individualisierungsinstrument besitzen und wie die Hochschullehre zugleich praxisorientiert und anwendungsbezogen gestaltet werden kann, ohne das humboldtsche Bildungsideal aus dem Blick zu verlieren.

1. Einleitung

Die aus dem Bologna-Prozess resultierenden Veränderungen im Bereich der Hochschullehre werden gegenwärtig heftig kritisiert. Exemplarisch hierfür steht die Streitschrift „Ware Bildung. Schule und Universität unter

dem Diktat der Ökonomie“ von Krautz (2009), der das gegenwärtige Kompetenzkonzept in Schule und Hochschule als die Vereinhaltung der Lernenden für ökonomische Zwecke ansieht und sogar soweit geht, dass am „Ende der Kompetenz das Leiden und Sterben anderer Menschen (steht), die unter dem neuen Imperialismus leiden“ (Krautz 2009, S. 100). Sicherlich ist der ökonomische Charakter der Kompetenzdebatte nicht von der Hand zu weisen, aber wie sah es vor der „kompetenzorientierten Wende“ im deutschen Bildungssystem aus? Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997) stellten fest: „Das Verständnis von Lernen ist weitgehend mechanisch, Lehr-Lernziele sind meist fremdbestimmt, die Konzentration liegt auf kognitiven Lernprozessen, die methodische Planung lässt sich als ‚Input-Output-Didaktik‘ charakterisieren“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 364). Noch unverblümt beschrieben Arnold und Schüßler (1997) die damalige Lernkultur als „eine tote, frontalunterrichtliche Wissensmast, die unser Bildungssystem und auch die Lehrerbildung durchdringt“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 49). Vor diesem Hintergrund kann der erweiterte Kompetenzbegriff im universitären Kontext durchaus als positiv angesehen werden. Mit ihm geht einher, dass Studierende nicht nur Fach- und Methodenwissen erlangen, sondern im Lehr-/Lernge-

schehen auch überfachliche Kompetenzen gleichberechtigt gefördert werden.

Diese positiven Aspekte bezüglich der praktischen Lehre sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die „Reform der Reform“ mittlerweile, ausgelöst durch die anhaltenden Studierendenproteste, in Angriff genommen wird, um einige Fehlentwicklungen zu korrigieren, wie z.B. die Arbeitsbelastung (workload) der Studierenden, die häufig nur geschätzt, nicht bemessen und dementsprechend großzügig interpretiert wird (vgl. Pletl/Schindler 2007) oder die Prüfungsbelastung, die sich je nach Studiengangskonzeption teilweise verdoppelt hat. Die Proteste der Studierenden rücken diese Fehlentwicklungen in das Bewusstsein der Öffentlichkeit. Die Reaktion der Bildungspolitiker bleibt auch nicht aus. In Rheinland-Pfalz wurden z.B. die Fachbereiche im WS 2009/2010 aufgefordert, die neuen Studiengänge inhaltlich zu entschlacken und die Gesamtzahl der Prüfungen zu reduzieren. Diese öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen verhüllen aber gleichzeitig die vielen neuen positiven Ansätze im Bereich der Hochschullehre, die durch die Bologna-Reform eingeleitet werden konnten. Positiv anzumerken ist z.B., dass durch die Modularisierung die Möglichkeit besteht, unterschiedliche Veranstaltungsformen zu größeren Sinnheiten zusammenzufassen (vgl. Webler 2007), um damit auch wichtige Rahmenbedingungen für kompetenzorientiertes Lernen zu schaffen.

Die beschriebenen, mit dem Bologna-Prozess einhergehenden Veränderungen im Bereich der Kompetenzvermittlung, eröffnet eine neue Sicht auf die Hochschulausbildung. Zum einen bekommt der didaktische Aufbau von Lehrveranstaltungen eine stärkere Gewichtung, da die Studierenden neben dem Erwerb von Wissen auch unter Beweis stellen müssen, dass sie dieses Wissen problem- und anwendungsorientiert nutzen können. Zum anderen können wir uns nicht mehr nur auf die Vermittlung von Fachwissen beschränken, sondern müssen auch generische Kompetenzen fördern (vgl. Lersch 2007). Wie eine kompetenzfördernde universitäre Ausbildung aussehen kann, möchten wir mittels eines Best-Practice Beispiels vorstellen. Einführend werden wir die Kompetenzentwicklung im Rahmen der Bologna-Reform skizzieren. Darauf aufbauend wird ein „bologna-konformes“ Modul zur Ausbildung im Bereich der Geographischen Informationssysteme vorgestellt, bevor abschließend ein Ausblick auf die zukünftige Entwicklung gegeben wird.

2. Der Kompetenzbegriff im Rahmen der Bologna-Reform

Die Bologna-Reform hält uns nun schon seit über 10 Jahren in Atem. Selten zuvor ist an so vielen Baustellen des Hochschulsystems gleichzeitig gearbeitet worden.

Tabelle 1: Struktur und Inhalt der Definition von Kompetenzen im DQR (AK DQR 2009)

Kompetenz			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis der Aufnahme und Verarbeitung von Information durch Lernen. Der Begriff Wissen wird synonym zu Kenntnisse verwendet.	Die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Fertigkeiten werden als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammen zuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	Die Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

Im Mittelpunkt der Bologna-Reform steht der Begriff der „Kompetenz“ und damit verbunden der Wandel von einer Qualifikations- bzw. Wissensorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung innerhalb von Studieninhalten. Mit dem Europäischen (EQR) und dem Deutschen (DQR) Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen liegen auf bildungspolitischer Ebene derzeit zwei zentrale curriculare Dokumente vor, die für die konkrete Ausgestaltung und Operationalisierung des Kompetenzbegriffes im Hochschulbereich einen formalen Rahmen vorgeben.

Basierend auf dem EQR definiert der DQR (gegenwärtig noch als Diskussionsvorschlag) den Kompetenzbegriff als die „Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden. [...] Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb [...] nicht eigens Erwähnung.“ Wie die Struktur und inhaltliche Beschreibung des Kompetenzbegriffes im DQR zeigen (vgl. Tabelle 1), bedeutet dies für die Hochschulausbildung ganz konkret, dass neben dem reinen Fachwissen, die überfachlichen Kompetenzen eine Höherbewertung erfahren haben.

Die „kompetenzorientierte Wende“ (Arnold/Schübler 2001, S. 54), die den Wandel von einer Qualifikations- bzw. Wissensorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung markiert, wird von Seiten der Studierenden sicherlich begrüßt, da in solch einem Bildungskontext Wissen und Können so zu vermitteln sind, „dass keine ‚trägen‘ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können“ (Klieme/Hartig 2007, S. 13). Hiermit ist auch „der stärkere Bezug zum ‚wirklichen Leben‘“ (ebd. S. 17) gegeben. Damit eröffnen die aus dem Bologna-Prozess resultierenden Veränderungen im Bereich der Kompetenzgewichtung und -förderung eine neue Sicht auf die Hochschulausbildung, die kaum überzubewerten ist, da die Studierenden von heute bestrebt sind, neben dem Fachwissen effiziente „situations- und in-

haltsunabhängige Fähigkeiten (zu) erwerben; um sich im späteren Berufsleben in einer sich ständig wandelnden Welt mit stets neuen Problemen zurecht zu finden" (Heinze 2008, o.S.). Ob dies in einem Zusammenhang mit der Bologna-Reform steht, ist für die Studierenden erst einmal nicht ausschlaggebend.

3. Best-Practice Beispiel: Einführung in Geographische Informationssysteme (GIS) für Bachelor-Studierende der Geographie

Der versierte Umgang mit Geoinformationen sowie den Methoden und Techniken der Geoinformationsverarbeitung zur Beantwortung geographischer Frage- und Problemstellungen zählt sowohl zu den zentralen Arbeitsweisen innerhalb der angewandten Geographie als auch zu den zentralen berufsqualifizierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten angehender Geographen. Die Schwierigkeiten beim Erlernen sogenannter Geoinformationssysteme, Softwareapplikationen zur Erfassung, Verwaltung, Analyse und Präsentation von Geodaten, liegen in der hohen Komplexität und dem, auch für Experten, häufig unüberschaubaren Funktionsumfang, gepaart mit einer meist eigenwilligen und wenig intuitiven Benutzerführung. Einerseits werden sowohl methodisch-inhaltliche, als auch informationstechnisch hohe Ansprüche an den Anwender von GIS gestellt. Andererseits ist es jedoch auch möglich, mit nur wenigen Handgriffen visuell anspruchsvolle Karten zu erzeugen. Vor dem Hintergrund, dass die meisten Studierenden im Umgang mit webgestützten und intuitiv bedienbaren Werkzeugen, z.B. digitale Atlanten und virtuelle Globen (Google Earth, Google Street View u.a.) oder Routenprogrammen (map24.de, Google Maps u.a.) vertraut sind, erwarten sie eine vergleichbare Benutzerfreundlichkeit beim Einsatz sogenannter Desktop GIS-Software, wie z.B. ArcGIS von ESRI. Aber gerade die komplexen soziotechnischen Rahmenbedingungen in der Entwicklung von GIS, die gegenwärtig unseren Blick auf die Welt verändern, erfordern die Vernetzung von fachlichen und generischen Kompetenzen, wie z.B. technisch-methodische Anwendungen und Potenziale von GIS mit Problemlösungswissen und -fähigkeiten oder Beurteilung und Bewertung der Kommunikation und Reflexion von Geoinformation. Darüber hinaus erlangen im Kontext des unternehmerischen und administrativen GIS-Einsatzes arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten eine verstärkte Bedeutung, z.B. (Fremd)Sprachkenntnisse zur internationalen Kommunikation, Projektmanagementfähigkeiten für die Implementierung von GI-Systemen oder Organisation von GIS-Projekten in Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen oder betriebswirtschaftliche Grundlagen usw. Die neue und spannende Herausforderung besteht also darin, Lernumgebungen zu entwickeln, welche die genannten Aspekte berücksichtigen.

3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Curricularer Rahmen: Der B.Sc. Geographie an der Philipps-Universität Marburg umfasst einen Arbeitsaufwand von 180 Leistungspunkten (LP), der in 6 Semester zu 30

LP aufgeteilt ist. Die Methodenausbildung in den Bereichen Räumliche Informationssysteme, Fernerkundung und Digitale Bildverarbeitung erfolgt ab dem zweiten Fachsemester im Pflichtmodul Methoden der Geoinformatik. Dieses Basismodul umfasst 12 LP und gliedert sich zu gleichen Teilen in die Teilmodule Digitale Bildverarbeitung und Techniken der Fernerkundung (DBV) sowie Geographische Informationssysteme (GIS). Der studentische Arbeitsaufwand beträgt pro Teilmodul 180 h, wovon zwei Drittel auf die Übungseinheiten entfallen. Die Veranstaltungsformen in beiden Teilmodulen umfassen jeweils 2 SWS Vorlesung, Übung plus Tutorium. Das hier vorgestellte Teilmodul GIS wurde im WS09/10 von 81 Studierenden besucht, für das WS10/11 erhöht sich diese Zahl auf derzeit mindestens 120 Studierende. Handlungsrahmen zur Entwicklung einer neuen Lernumgebung:

Die Notwendigkeit zur Erarbeitung eines neuen Konzeptes für die GIS-Ausbildung begründet sich aus den oben skizzierten Herausforderungen in der deutschen Hochschullandschaft. Aus unserer Sicht resultieren für das hier thematisierte Lehr-/Lernkonzept daraus drei wesentliche Ziele:

- a) Beibehalten bzw. Steigerung des Lernerfolgs bei verkürzter Ausbildungsdauer,
- b) Entwicklung stärker auf die Praxis zugeschnittener Lerninhalte und Lehrkonzepte,
- c) Vergegenwärtigung der zentralen Bedeutung der Studierenden und ihres Anspruchs auf eine effektive und erfolgreiche Ausbildung.

Diese drei Zielstellungen entfalten eine besondere Relevanz für eine computerzentrierte Lernumgebung, wenn wir die Studierenden gleichzeitig als eine heterogene Lerngruppe begreifen. Unterschiedliche Lernerfolge im Umgang mit GI-Systemen resultieren etwa aus der individuellen Affinität der Studierenden zum Medium „Computer“ oder aus positiven bzw. negativen Lernerfolgen in anderen Methodenfächern. Auch das Verhältnis der synchronen Wissensvermittlung im Kursgeschehen durch Dozent, Arbeitsaufträge und Übungssequenzen zu asynchroner Arbeitsweise der Studierenden an den Computerarbeitsplätzen beeinflusst den Lernerfolg. Der schwierige Spagat zwischen wissenschaftlich fundierter (GIS-)Lehre einerseits und praxisorientierter (berufsqualifizierender) Ausbildung andererseits, wird vor dem Hintergrund der zeitlich knappen Vorgaben und der notwendigen Berücksichtigung individueller Lernprozesse zur zentralen Herausforderung eines neuen Handlungsrahmens.

3.2 Lerntheoretischer Ansatz

In der allgemeinen und empirischen Pädagogik ist es in den letzten Jahrzehnten zu einem paradigmatischen Wechsel in der Auffassung zum Lernen gekommen. Es hat eine Verschiebung vom Objekt des Lernens hin zum Subjekt des Lernens stattgefunden. Lernende werden nicht mehr als passive oder aktive Rezipienten betrachtet, sondern als aktive Konstrukteure. Es kommt durch diese Sichtweise, wie auch in vielen anderen Disziplinen, zu einer Erweiterung der Möglichkeiten, zu einer kriti-

schen Reflexion und zu verbesserten Formen und Methoden. Einen Vorschlag für eine solch integrierte Position zum Lehren und Lernen stellen Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001) vor (vgl. auch Gerstenmeier/Mandl 1995). Sie verweisen darauf, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruierender, situativer und sozialer Prozess ist. Neben diesen Prozessmerkmalen des Lernens spielt die Problemorientierung eine entscheidende Rolle im Lerngeschehen. Lehrende sollen „Probleme in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen, die entweder authentisch sind oder Bezug zu authentischen Situationen/Ereignissen haben, für die Lernenden relevant sind, eine gewisse Aktualität haben und deshalb neugierig und auch betroffen machen“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 626). Mit der besonderen Gewichtung der Problemorientierung verfolgen Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001) das Ziel, die Prinzipien von inhaltsbezogenen und situierten, an die Lebenswelt der Lernenden angepassten, Lernumgebungen zu integrieren. Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001) formulieren fünf Leitlinien für einen problemorientierten Unterricht:

- a) Leitlinie 1 - Situiert und anhand authentischer Probleme lernen,
- b) Leitlinie 2 - In multiplen Kontexten lernen,
- c) Leitlinie 3 - Unter multiplen Perspektiven lernen,
- d) Leitlinie 4 - In einem sozialen Kontext lernen,
- e) Leitlinie 5 - Mit instruktionaler Unterstützung lernen.

Gerade die hochschulische GIS-Ausbildung eignet sich aufgrund der vielfältigen Aktualitäts- und Problembezüge hervorragend, um die vorgestellten Leitlinien, die den aktuellen lernpsychologischen Erkenntnissen entsprechen, in der Hochschullehre zu realisieren. Darüber hinaus stellt sich aber auch die Frage: Welche Rolle spielt GIS als Medium? Die Medienpädagogik hat sich im Zuge der Digitalisierung des Lernens in den letzten Jahren intensiv mit der Rolle der Medien im Lerngeschehen auseinandergesetzt. Aus mediendidaktischer Sicht besteht jedoch kein Grund zu der Annahme, dass durch die Einführung von bestimmten medientechnischen Innovationen eine Revolution im Bildungsbereich ausgelöst wird. Das zentrale Anliegen der gestaltungsorientierten Mediendidaktik ist daher nicht die Bewertung von Medien, sondern die Sicherstellung, dass „ein mediengestütztes Lernangebot dazu beiträgt, ein bestimmtes Bildungsanliegen nachhaltig zu adressieren“ (Kerres 2001, S. 23). Das bedeutet z.B., dass die Entwicklung eines GIS zur Thematik Altlastenvorkommen und Spielplätze nicht besser als ein Zeitungsbericht zur gleichen Thematik ist. Es ist das Lernarrangement, das den Wert eines Mediums bestimmt, und nicht umgekehrt. Bezogen auf die Geographie, welche Dobson (2004) als ‚intellectuell home‘ von GIS bezeichnet, stellt Downs (2004) fest: „As we know all too well, having access to a map is not the same as doing geography. And so I would argue that having access to computers and GIS is not the same as doing geography“ (Downs 2004, S. 196). Wenn wir uns in der Hochschullehre im Bereich GIS nicht nur auf Softwareschulungen beschränken möchten, d.h. ein vorher definiertes Problem mit vordefinierten Lösungsstrategien und -wegen lösen zu lassen (durch sogenann-

te Klickvorlagen), dann müssen wir auch eine reflexive und konstruktivistische GIS-Kompetenz fördern. Diese besteht in der Fähigkeit und Fertigkeit zur Dekonstruktion von GIS. Sie umfasst dementsprechend folgende Fähigkeiten: (a) Die Studierenden können GIS als subjektive Konstruktion in technischer und inhaltlicher Hinsicht verstehen und (b) Einflussfaktoren auf die Konstruktion identifizieren. Die Studierenden sind (c) in der Lage, durch GIS erzeugte räumliche Weltbilder/kognitive Karten als sekundäre Konstruktionen des Rezipienten aufzufassen und (d) ihre Folgen für Handlungen abzuschätzen (vgl. Gryl 2008).

Das Verständnis konkurrierender Raummodelle ist in der universitären Geographieverbildung von zentraler Bedeutung (vgl. Dickel/Kanwischer 2006). Bereits die konventionelle Vernetzung von raumzeitlichen Inhalten – beispielsweise im Rahmen der Kartographie – stellt die Studierenden vor enorme Anforderungen. Es muss zusätzlich die informationstechnologische Modellierung semantischer Inhalte des Faches integriert werden. Dies erfordert in Theorie und Praxis komplexe Techniken der Konstruktion und Dekonstruktion der Raum-Zeit-Bezüge, oder anders ausgedrückt, die Entwicklung räumlichen Denkens mit Hilfe geeigneter GIS-Software.

3.3 Lernmethodischer Ansatz

Die konkrete Umsetzung im universitären Lehrbetrieb basiert auf dem Konzept des Problem Based Learning, das hervorragend geeignet ist, die beschriebenen Ansätze aus der Lernpsychologie und Medienpädagogik umzusetzen. Die Entwicklung eines didaktischen Konzeptes von „Problembasiertem Lernen“ (PBL) geht maßgeblich auf H. Barrows (McMaster Universität Hamilton, Kanada) zurück. Müller (2007, S. 26f) fasst die zentralen Merkmale von PBL wie folgt zusammen:

- a) Das Lernen ist studierendenzentriert und erfolgt in Kleingruppen.
- b) Ein Tutor betreut und unterstützt den Lernprozess.
- c) Probleme bilden den Ausgangspunkt und Stimulus für den Lernprozess; an ihnen erwirbt der Lernende die erforderlichen Problemlösefertigkeiten und
- d) Die Lernenden erwerben neue Informationen durch selbstgesteuertes Lernen.

Nach Pawson et al. (2006) haben sich bis heute eine Vielzahl unterschiedlicher Anwendungsbezüge und Variationen von PBL entwickelt. Weber (2007) bezeichnet diese Lernphilosophie als „State-of-the-Art Didaktik“. Tabelle 2 zeigt die Abfolge der sieben Arbeitsschritte im PBL-Prozess (auch als seven jump oder Siebensprung bezeichnet) als mögliche Lernstrategie in der GIS-Ausbildung.

3.4 GIS-Lernarrangement

Das Teilmodul GIS ist in zwei Veranstaltungsblöcke im Umfang von jeweils acht Wochen gegliedert (siehe Abbildung 1). Während im ersten Veranstaltungsblock die Grundlagen der Geoinformatik vermittelt und geübt werden, besteht die zweite Kursphase aus der Bearbeitung eines GIS-Projektes. Beide Arbeitsphasen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lehr- und Lernformen

Tabelle 1: Schema einer möglichen PBL-Strategie für die Bearbeitung von GIS-Projekten in der hochschulischen GIS-Ausbildung (eigener Entwurf in Anlehnung an Reusser 2005)

Stufe 1	Problemkonfrontation/Generierung einer eigenen Fragestellung
Stufe 2	Problemformulierung und -analyse, Vorwissen
Schritt 1	Problemdefinition: Klärung unbekannter Begriffe; thematische und räumliche Abgrenzung des Problemfeldes
Schritt 2	Brainstorming: Aktivierung von Vorwissen, Aufzeigen erster Lösungsideen und Umsetzungsmöglichkeiten mit/im GIS
Schritt 3	Problemdekonstruktion: Zerlegung in thematische Teilaspekte, räumliche Abstraktion und Generalisierung; Modellbildung, Auswahl von Datenmodellen und Skalen, Formulierung Nicht-Wissen
Schritt 4	Erarbeitung Projektmanagement: Definition von Lern- und Arbeitszielen und Meilensteinen; Arbeitspakete, Zuständigkeiten, Zeitmanagement
Stufe 3	Selbstgesteuertes Lernen, Wissensaneignung
Schritt 5	Selbststudium: themenbasierte Literatur- und Datenrecherche, Suche und Einarbeitung in geeignete GIS-Werkzeuge
Schritt 6	Arbeitsphase GIS: Integration des aus Schritt 3-5 erworbenen Wissens und praktische Umsetzung im GIS
Stufe 4	Evaluation, Wissensüberprüfung
Schritt 7	Synthese: Präsentation und Diskussion der Arbeitsergebnisse im studentischen Expertenkreis (Kurs)

Dies geschieht durch einen Wechsel verschiedener Veranstaltungs- und Lernformen. Hierzu zählen:

- a) eine Vorlesung als theoretische Einführung in die Geoinformatik (Dozenten zentriert, frontales Lernen),
- b) eine 90-minütige Übung als praktische Einführung in GI-Systeme anhand von sukzessive aufbauenden Teilproblemen (Lernenden zentriert, „learning by doing“),
- c) Tutorien zur Bearbeitung von Übungsaufgaben, zur Wiederholung und Wissensverfestigung (Lernenden kontrolliert, eigenverantwortlich).

Am Ende des ersten Blocks findet eine kurze praktische Wissensüberprüfung (nominalskaliert: bestanden, nicht bestanden) statt, die als Eingangskriterium für die Projektphase dient.

sowie der zeitlichen und räumlichen Organisation voneinander, unterliegen aber einer engen inhaltlichen Abstimmung. Zusätzlich unterstützt ein Online-Lernangebot das studentische Lernen und Arbeiten auch außerhalb der Präsenzzeiten.

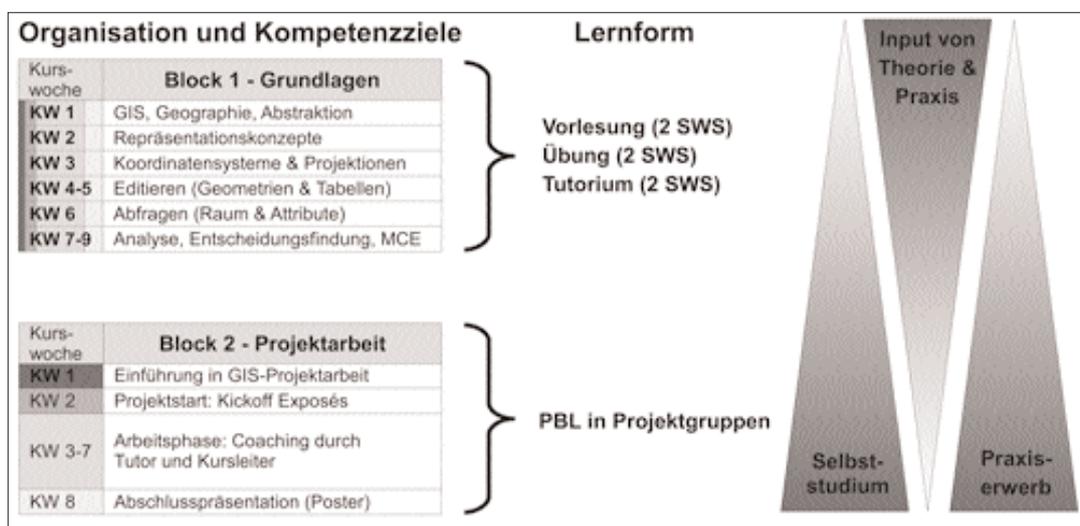
Block 1: Grundlagen der Geoinformatik und Einführung in das praktische Arbeiten mit GIS

Bezug nehmend auf die unter Kap. 3.2 genannten Bereiche konstruktivistischer GIS-Kompetenz liegt das übergeordnete Ausbildungsziel im ersten Block auf der Methodenkompetenz: Die Studierenden erlangen grundlegende theoretische und praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten im methodischen Umgang mit GI-Systemen.

Neben verschiedenen Methodeninhalten aus dem Bereich der (Geo)Informatik, Kartographie und Statistik zählt aus geographischer Sicht vor allem das sachkundige Einschätzen der Möglichkeiten GIS-basierter, räumlicher Analysen und räumlichen Denkens auf kognitiver Ebene. Die Abstraktion von Wirklichkeit, gleichgültig ob mit Hilfe von Karten, Konzepten oder softwarebasierten Modellen, ist ein zentrales, wenn nicht das zentrale Anliegen universitärer Ausbildung. In der Geographie erfolgt dies meist raumzentriert. Daher ist es wichtig, den Studierenden erkennen zu lassen, dass nicht nur in der Geographie, sondern weit darüber hinaus mit Hilfe von GIS die Konstruktion bzw. Dekonstruktion von Raum und Zeit erfolgt. Genau dies thematisiert bereits die erste Übungseinheit. Mit Hilfe verschiedener Leitfragen werden die Studierenden

motiviert, ihre Erwartungshaltung und ihr Verständnis der Frage „Was ist GIS?“ zu artikulieren. Angeleitet durch Arbeitsblätter nutzen, analysieren und diskutieren sie zunächst bekannte InternetGIS-Dienste und die darin enthaltenen (und nicht enthaltenen) Geoinformation und deren Raum-Zeit-Bezug. In einem zweiten Schritt müssen die Studierenden dann

Abbildung 1: Schema zur organisatorischen Konzeption des Teilmoduls GIS



eigenhändig einen Datensatz mit der im PC-Saal installierten GIS-Software ArcGIS bearbeiten. An diesem Punkt nun werden offenkundige Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Anwendung anhand der zuvor erzielten Ergebnisse identifiziert und diskutiert. Das Ziel dieser Einstiegsübung ist es, neben dem intuitiven Einstieg in die Bedienung unterschiedlicher GIS-Applikationen bei den Studierenden vor allem Sensibilität für die Mehrdeutigkeit der Begrifflichkeit „GIS“ und der daraus resultierenden Konstruktionspotentiale von Raum und konstruierter räumlicher Wirklichkeit zu schaffen.

Auf dieser Einstiegsübung basierend, erfolgt in den weiteren Übungseinheiten die Annäherung an die zu erlernenden GIS-Techniken (siehe Abbildung 1, Block 1). Hierfür dienen traditionell-geographisch „W-Fragen“, so z.B. „Wo ist Tonga?“. Der zur Beantwortung dieser Fragen verwendete globale Datensatz ist in eurozentrischer Sicht als Weltkugel projiziert. Da das Königreich Tonga im Pazifik liegt, müssen die Studierenden in Gruppenarbeit methodisch-konzeptionelle und softwarespezifische Probleme lösen, um diese Frage adäquat beantworten zu können – und das obwohl sie mit Google-Earth die Antwort in wenigen Sekunden erhielten. Begleitet wird dieser Prozess durch zielführende Fragen und Instruktionen des Kursleiters. Analog zu dem eingangs beschriebenen Vorgehen werden schrittweise weitere Fertigkeiten vor dem geographischen Hintergrund des Königreichs Tonga erworben. Woche um Woche gesellen sich zu „Wo liegt Tonga?“ weitere Fragen wie z.B.: „Wie ist die Verkehrsinfrastruktur?“, „Was für Böden, Fauna und Flora gibt es?“ oder „Welche touristischen Angebote und Möglichkeiten gibt es auf der Insel?“ usw. Anhand dieses „Erzählstranges“ werden die notwendigen Grundfertigkeiten in/mit GIS jeweils an einer konkreten Fragestellung verortet, die ihrerseits einem übergeordneten Themenfeld der GIS-Methodik (z.B. Koordinatensysteme, Georeferenzieren, Editieren, Datenbanken, Abfragen u.a.m.) zugeordnet ist. So gelingt mit Hilfe von GIS – problemorientiert – die schrittweise Modellierung und Analyse spezifischer räumlicher Teilaspekte des Königreichs Tonga.

Block 2: Projektphase – Das erste eigene GIS-Projekt

Im Zentrum des zweiten Veranstaltungsblocks steht die Lösung eines räumlichen Problems (mittels PBL-Strategie, siehe Tabelle 2) in Form einer gruppenbasierten GIS-Projektarbeit. Die übergeordneten Ausbildungsziele liegen hier in den Kompetenzfeldern Handlungs- und Problemlösungskompetenz: Die Studierenden erkennen räumliche, geographische Problem- und Fragestellungen und können diese durch eine erweiterte, GIS-spezifische Handlungskompetenz lösen. Die Umsetzung der Projektarbeit kann folgendermaßen skizziert werden:

- **Das Problem:** Zu Beginn des Arbeitsprozesses steht die Wahrnehmung eines räumlichen Problems. Dieses können die Studierenden aus einem fachlichen Kontext oder persönlichen Interesse heraus entwickeln und frei definieren oder sie wählen es aus einer Liste vordefinierte Fragestellungen aus.
- **Projektmanagement:** Als Grundlage der Projektarbeit formuliert jede Arbeitsgruppe ein Exposé, das die konzeptionelle und praktische Vorgehensweise erkennen

lässt. (Auf Grundlage des Exposé ist es der Kursleitung grundsätzlich möglich, ein vergleichbares Arbeitspensum zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen herzustellen, das den geforderten studentischen Arbeitsaufwand berücksichtigt). Die im Projektverlauf vollzogenen Arbeitsschritte müssen von allen Projektgruppen durch ein vorgegebenes, sehr vereinfachtes Projektmanagement organisiert, dokumentiert und der Kursleitung kommuniziert werden.

- **Lernformen:** Sind Veranstaltungsform und -dauer im ersten Kursblock fest vorgegeben, lösen diese sich in der Projektphase auf. Das dem PBL-Ansatz immanente selbstgesteuerte, kollaborative Lernen bestimmt nun individuell den zeitlichen Arbeitsumfang, den Wechsel von Lern- und Arbeitsphasen mit GIS sowie das Lerntempo jedes Studierenden. Die im Semesterplan angegebenen Vorlesungs- und Übungszeiten stehen bei Bedarf als betreute Arbeitseinheiten (coaching) zur Verfügung.
- **Bewertung:** Die einzelnen Projektergebnisse müssen in Form eines Posters präsentiert werden, welches gleichzeitig auch die Bewertungsgrundlage für die Notenvergabe ist. Im Rahmen einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung findet eine Posterpräsentation und -prämierung statt, die sich über den großen Hörsaal auch auf den Eingangsbereich des Institutsgebäudes ausdehnt – somit wird die studentische Arbeitsleistung auch öffentlich sichtbar und vereinzelt findet ein realer fachlicher Austausch mit Kommilitonen und Institutsangehörigen statt. Die Projektergebnisse werden schließlich nach einem zuvor veröffentlichten Kriterienkatalog bewertet, wobei individuelle Leistung und „Abweichungen“ der Studierenden innerhalb der Gruppe mit Hilfe der Projektdokumentation (formalisierte Arbeitsberichte, Besprechungsprotokolle) nachvollziehbar sind.

Online-Lernumgebung

Korrespondierend zu den Inhalten und dem vorgestellten Veranstaltungsablauf wurde ein Online-Lernangebot entwickelt, das neben der Dokumentation wichtiger Grundlagenkenntnisse der Geoinformatik und von GIS vor allem auf eine aktive Förderung von Problemlösungskompetenzen während der selbstgesteuerten Erarbeitung von Wissensinhalten außerhalb der Präsenzveranstaltungen abzielt. Das Online-Lernangebot (<http://gisbsc.gis-ma.org>) unterscheidet sich dabei von einer Vielzahl bereits bestehender webbasierter Angebote durch die Implementierung eines ebenfalls problembasierten Blended-Learning-Ansatzes. Grundlage hierfür ist eine Programmiersprache zur Erstellung web- und distanzbasierter Lerninhalte, die eLesson Markup Language (eLML, Fislser/Bleisch 2006) sowie dessen modifiziertes XML Framework des „E-CLASS“-Modells. Das Akronym E-CLASS steht dabei für die aktive, problemorientierte Lernschrittfolge Entry, Clarify, Look, Act, Self-Assessment und Summary (siehe Gerson 2000).

3.5 Erste Ergebnisse

Das vorgestellte Teilmodul GIS wurde im WS08/09 erstmals durchgeführt und im WS09/10 durch die Implementierung des Online-Lernangebotes erweitert. Die

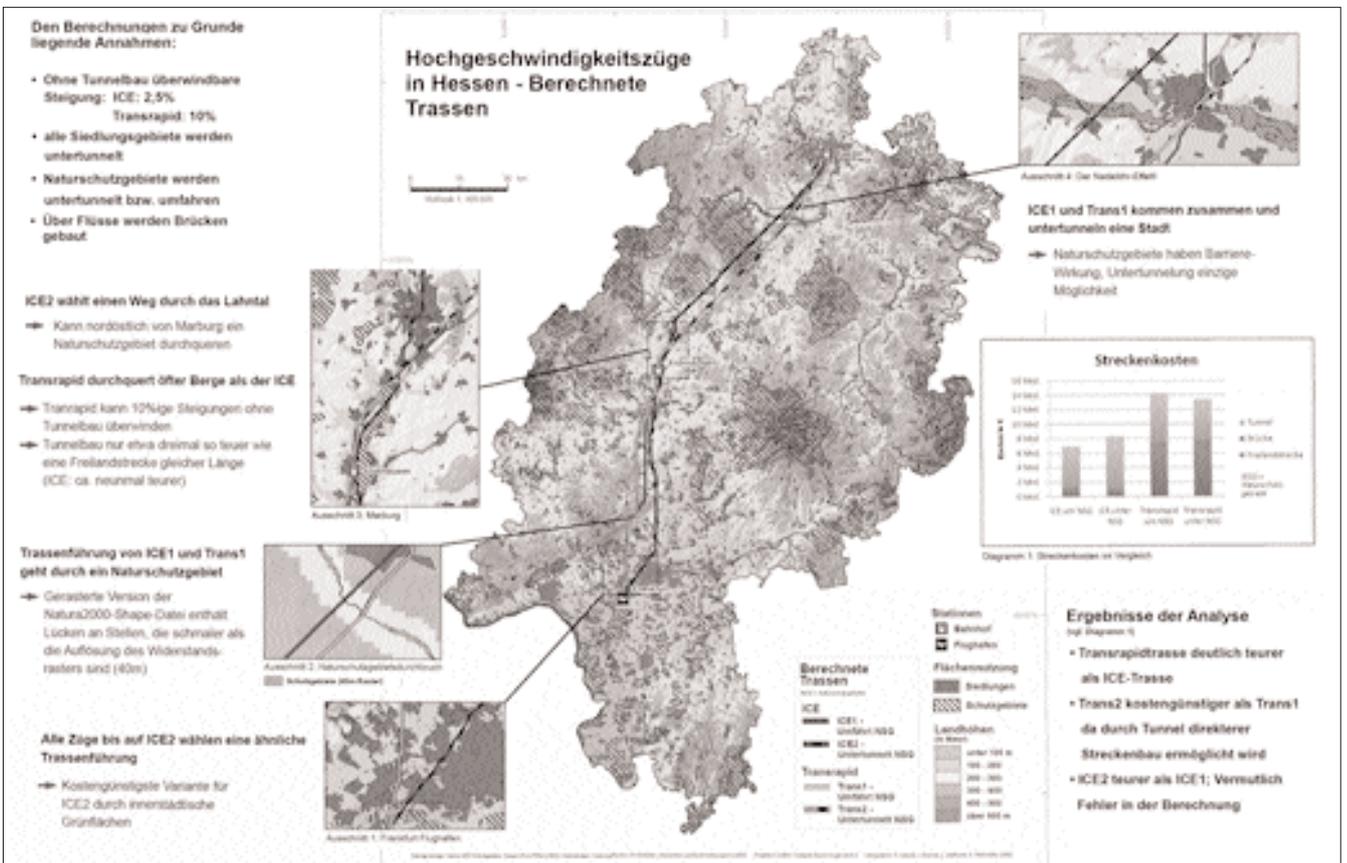
studentischen Ergebnisse sowie die Evaluationen aus beiden Semestern zeigen positiv, dass im Vergleich zu bisherigen Veranstaltungen das Interesse der Studierenden an einer „Methodenübung“ als auch Kreativität und „Arbeitseifer“ durch die PBL-Methode auf signifikant höherem Niveau angesiedelt sind. Obwohl die GIS-Projekte zeitlich und inhaltlich mit einem studentischen Arbeitsaufwand von 80 Stunden konzipiert sind, zeigte sich die Mehrheit der Studierenden hoch motiviert, nicht nur Erlerntes anzuwenden, sondern darüber hinaus Zeit und Mühe in das Erlernen weiterführender und komplexer Techniken zu investieren. Dabei ist die Vielfalt der realisierten Projektarbeiten beeindruckend. Sie reicht von der Konzeption von Höhenrad- oder archäologischen Wanderwegen, Habitatmodellierungen von Fledermäusen und Ebereschen, Standortplanungen für Offshore Windparksanlagen, innerstädtischem PublicViewing, Biogasanlagen und Pumpspeicherwerken über Linien- und Netzplanungen für Hochgeschwindigkeitszüge (siehe Abbildung 2) und städtische DSL-Leitungen bis hin zu Katastrophenszenarien und -minimierung bei Vulkanausbrüchen und Waldbränden – um nur eine kleine Auswahl zu nennen! Nahezu allen Projektgruppen kann eine hohe Identifikation mit ihrem Thema bescheinigt werden. Das vorgestellte GIS-Lernarrangement ist aus unserer Sicht Grundlage für einen spürbaren Motivations- und in

direkter Folge Kompetenzgewinn der Studierenden. So werden, eingebettet in den Arbeitsprozess eigenverantwortlich, selbstorganisierter Gruppenarbeit, sowohl die rein software-technischen Aspekte, die Verknüpfung einzelner Arbeitsschritte zu problemlösenden Strategien als auch die generelle Kompetenz Problemstellung zu analysieren und erzielte Ergebnisse kritisch zu reflektieren, positiv befördert. Diese Ergebnisse sind nicht zuletzt einem Lernumfeld geschuldet, welches es ermöglicht, eigenmotiviert aus Erfolgen, aber auch aus Fehlern konstruktiv zu lernen.

4. Fazit

Als vorläufiges Fazit kann aus unserer Sicht das modifizierte Lernarrangement als erfolgversprechender Einstieg in eine kompetenzorientierte Hochschulausbildung angesehen werden. Wir konnten beobachten, dass die Studierenden im Vergleich zu der bisherigen Ausbildung wesentlich stärker intrinsisch motiviert waren und neben dem Zuwachs an generischen Kompetenzen auch die fachliche Kompetenz deutlich angestiegen ist. So bewerten die Studierenden Bereiche, wie die erlangte praktische Handlungskompetenz, Problemlösung, Eigeninitiative, analytische Fähigkeiten, Teamfähigkeit, Selbstmanagement und Verantwortungsbewusstsein überwiegend mit sehr gut bis gut. Dies sind natürlich

Abbildung 2: Beispiel eines studentischen Posters aus dem Wintersemester 08/09. In dieser Projektarbeit verbanden Studierende ihre Universitätsstadt Marburg unter realen Planungsbedingungen und Kosten mit dem ICE-Hochgeschwindigkeitsnetz in Hessen und errechneten eine alternative Transrapidanbindung (Autoren: N. Caspari, J. Dröner, L. Kleffmann und S. Weißmüller 2009).



nur subjektive Einschätzungen, die es aus Sicht der Kompetenzdiagnostik empirisch zu überprüfen gilt. Gegenwärtig setzen wir uns mit unterschiedlichen Forschungsfragen auseinander:

- Entwicklung von regelmäßigen Absolventenbefragungen hinsichtlich der Passung zwischen Ausbildung und Berufspraxis.
- Die Entwicklung eines theoretisch abgeleiteten Kompetenzmodells für die universitäre GIS-Ausbildung, das auch die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzstufen im Ausbildungsverlauf berücksichtigt.
- Die empirische Validierung des Kompetenzmodells.

Abschließend ist festzuhalten, dass wir bezüglich einer bolognakonformen GIS-Ausbildung noch so lange mit der Stange im Nebel stochern werden, bevor wir diese Fragen nicht beantwortet haben.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2009):* Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. [elektr. Quelle] <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SI-TEFORUM?t=/contentManager/selectCatalog&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&ParentID=0&active=homeLink>, Zugriff 05/2010.
- Arnold, R./Schübler, I. (1998):* Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Arnold, R./Schübler, I. (2001):* Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und die Berufsbildungsforschung. In: Franke (Hg.): *Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*, Berlin, S. 52-72.
- Dickel, M./Kanwischer, D. (Hg.) (2006):* *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. Berlin
- Dobsen, J. E. (2004):* The GIS Revolution in Science and Society. In: Brunn, S., et al. (eds.): *Geography and Technology*, Dordrecht, pp. 573-587.
- Downs, R. W. (2004):* From Globes to GIS: The Paradoxical Role of Tools in School Geography. In: Brunn, S. D. u.a. (Ed.): *Geography and Technology*, Dordrecht, pp. 179-199.
- Fisler, J./Schneider, F. (2008):* Creating, Handling And Implementing E-Learning Courses and Content Using the Open Source Tools OLAT and eLML at the University of Zurich. In: Shortis, Mark, König, Gerhard, ed. *ISPRS Conference 2008-TS ThS-16: New Approaches and Tools for Education and Capacity Building*, 3-11 July 2008, Beijing, China: International Society for Photogrammetry and Remote Sensing (ISPRS).
- Heinze, N. (2008):* Humboldt meets Bologna. Entstehung von Lernkulturen im Rahmen des Hochschulstudiums. w.e.b.Square. 01/2008. [elektr. Quelle] <http://websquare.imb-uni-augsburg.de/2008-01/2>, Zugriff 09/2010.
- Gerson, M. (2000):* E-CLASS: Creating a Guide to Online Course Development For Distance Learning Faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration* [online], Volume 3, Issue 4.
- Gerstenmeier, J./Mandl, H. (1995):* Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 6, S. 867-887.
- Gryl, I. (2008):* Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit am Institut für Geographie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Kerres, M. (2001):* *Multimedia und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. München.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007):* Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jahrg., Sonderheft 8, S. 11-29.
- Krautz, J. (2009):* *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München.
- Lersch, R. (2007):* Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. In: *Pädagogik*, H. 12, S. 36-4.
- Müller, C. (2007):* *Implementation von Problem-based Learning*. Bern.
- Pawson, E. et al. (2006):* Problem-based Learning in Geography: Towards a Critical Assessment of its Purposes, Benefits and Risks. In: *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 30/No. 1, pp. 103-116
- Pletl, R./Schindler, G. (2007):* Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung und Employability. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 55/H. 2, S. 34-38.
- Reinmann-Rothmeier G./Mandl, H. (1997):* *Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden*. In: Weinert, F.E./Mandl, H. (Hg.): *Psychologie oder Erwachsenenbildung*, Göttingen.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001):* Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidemann, B. (Hg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim. 4. vollständig überarbeitete Auflage.
- Reusser, K. (2005):* Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 23/H. 2, S. 159-182.
- Webler, W. D. (2007):* Modularisierung gestufter Studiengänge. *Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung*. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 55/H. 2, S. 39-45.
- Weber, A. (2007):* *Problem-Based Learning. Eine Lehr- und Lernform gehirngerechter und problemorientierter Didaktik*. In: Zumbach, J./Weber, A./Olsowski, G. (Hg.) (2007): *Problembasiertes Lernen: Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum*. Bern.

■ **Uwe Schulze**, Dipl.-Geogr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachbereich Geographie, Philipps-Universität Marburg, E-Mail: uwe.schulze@staff.uni-marburg.de
 ■ **Dr. Christoph Reudenbach**, Leiter der Abteilung GIS und Umweltmodellierung, Fachbereich Geographie, Philipps-Universität Marburg, E-Mail: reudenbach@staff.uni-marburg.de
 ■ **Dr. Detlef Kanwischer**, Professor für Geographie, Institut für Naturwissenschaften und naturwissenschaftliche Bildung, Fachbereich Natur- und Umweltwissenschaft, Universität Koblenz-Landau, E-Mail: kanwischer@uni-landau.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peer Pasternack: Politik als Besuch

ISBN 3-937026-40-1, Bielefeld 2005, 253 Seiten, 29.70 Euro

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



Ruth Großmaß & Edith Püschel:
Beratung in der Praxis. Konzepte
und Fallbeispiele aus der
Hochschulberatung.
dgvv-Verlag, München 2010,
ISBN 3-871597-13-9
295 Seiten, 22.80 Euro

Beratung an Hochschulen ist in den vergangenen Jahren ein wichtiges Thema geworden. Immer mehr Zielgruppen von Beratung und Coaching an Hochschulen wurden 'entdeckt': waren es zunächst vor allem Studierende, so gibt es nun zunehmend Angebote für Wissenschaftler/innen – häufig differenziert nach Berufsphasen (Doktorand/innen, Neuberufene) oder Rollenanforderungen (Forschung, Lehre, Mitarbeiterführung). Gleichzeitig wandelt sich die Studien- und Lehrkultur, und es zeigt sich ein Trend zu 'Beratung' als übergreifender Leitvorstellung hochschulischen Handelns. Das betrifft insbesondere auch die Anforderungen, die an Lehrende gestellt werden: sie sollen nicht allein Wissen vermitteln, sondern Studierende in Lernprozessen begleiten – im Kern also eine 'beraterische' Grundhaltung einnehmen. Im Hinblick auf beide Trends – den 'Boom' von Beratung an Hochschulen und den Wandel der Leitvorstellungen von guter Lehre – gibt es Orientierungsbedarf: Was kann und soll Beratung an Hochschulen leisten? Was zeichnet Hochschulberatung aus? Was ist das Feldspezifische? Was sind Qualitätsstandards? Was sind bewährte Methoden und Ansätze?

In ein vertieftes und fruchtbares Nachdenken über diese Fragen führt die Monographie von Ruth Großmaß und Edith Püschel. Die Autorinnen, beide langjährig in den Studienberatungen in Berlin und Bielefeld tätig und zugleich hoch engagiert im fachlichen Diskurs zur Professionalisierung von Hochschulberatung, legen hier ein Grundlagenwerk vor, das den bis dato erreichten Entwicklungsstand abbildet: theoretisch-konzeptionell und praktisch im Hinblick auf Methoden, Settings und Formate professioneller Beratung an Hochschulen. Darin spiegelt sich auch das Anliegen der Autorinnen, „das in den vergangenen 30 Jahren entwickelte Know-How“ zu einem Zeitpunkt zur Verfügung zu stellen, in dem sich in vielen Studienberatungen ein Generationswechsel vollzieht. Die professionellen Berater/innen in den Studienberatungen sind entsprechend auch die ersten, den Aufbau des Buches bestimmenden Adressaten. Verbunden damit ist eine zentrale definitorische Engführung: Hochschulberatung ist – so wie sie von Großmaß und Püschel thematisiert wird – in erster Linie Beratung von Studierenden und Studieninteressierten (S. 29). Dennoch kann ein weitaus größerer Adressatenkreis als der der Studienberater/innen von der Lektüre profitieren. Dazu zählen insbesondere die in ihrem Rollenverständnis akut geforderten Lehrenden, sowie alle Anbieter von Beratung an Hochschulen – auch diejenigen, deren Zielgrup-

pe nicht Studierende sind. Diese breite Relevanz ergibt vor allem durch den theoretisch gestützten Blick sowohl auf die persönlichen Entwicklungsherausforderungen von Lernenden an Hochschulen, wie auf die feldspezifischen Anforderungen, die die Institution an individuelle Akteur/innen stellt. Beispielhaft sei hier das Konzept der akademischen 'illusio' von Pierre Bourdieu herausgegriffen, in die ein Studium den Autorinnen zufolge hinein führen muss: sich mit Hingabe fachlichen Themen und Fragen zu widmen und dabei, zumindest zeitweise, nicht zu fragen, „was man praktisch damit anfangen kann“ (S. 44). Sich auf die akademische 'illusio' einzulassen, verlangt Mut und braucht Begleitung, will man nicht nur diejenigen fördern, die aufgrund ihrer Herkunft über eine „Kapital/Habitusausstattung“ (S. 26) verfügen, die es ihnen erlaubt, die Anforderungen von Wissenschaft leicht und selbstverständlich zu bewältigen. Es sind gerade die performativen, handwerklichen Aspekte von Wissenschaft, die oftmals implizit bleiben und so Schwierigkeiten und Probleme hervorrufen, die in Beratungen Thema werden. Lehrende und alle im weitesten Sinne an Hochschulen beratend Tätigen profitieren davon, dass Großmaß und Püschel systematisch herausarbeiten, was im einzelnen getan und gekonnt werden muss, um im wissenschaftlichen Feld erfolgreich zu sein, und zwar nicht nur indem sie theoretisches Rüstzeug als Hintergrundfolie beraterischen Handelns anbieten. Anhand zahlreicher Fallbeispiele zeigen sie, wie Konzepte aus Soziologie, Pädagogik und Psychologie (Statuspassage, Adoleszenz u.v.m.) in der Beratungskommunikation wirksam werden. Ein großer Gewinn ist darüber hinaus die praxisnahe Darstellung der Formate, die in den Studienberatungen als Unterstützungsangebote zur Bewältigung der feldspezifischen Anforderungen an Hochschulen entwickelt wurden. Lehrende finden insbesondere im Abschnitt „Akademisches Arbeiten“ (vgl. Kap. 2.4) eine Fülle von praktischen Ideen und Anregungen aus der Praxis der Studienberatung, die zeigen, mit welcher Grundhaltung auch Lehrende die handwerkliche Seite von Wissenschaft thematisieren können: Übungen zu Planungs- und Strukturierungstechniken (S. 125f.), Ideen zum Einsatz von Lerntagebüchern und Wissenschaftsjournalen (S. 131) sowie ganze Veranstaltungskonzepte (Workshops zu Lesetechniken und zum Umgang mit wissenschaftlicher Literatur, Schreibwerkstätten, Begleitung von Arbeitsgruppen (S. 134f).

Gerade die vorgestellten Veranstaltungskonzepte sind besonders wertvoll, weil sie anders als die gängige Literatur zu Studientechniken aufzeigen, in welchen Settings und mit welcher Grundhaltung Lehrende die handwerklichen Seiten von Wissenschaft thematisieren können.

Der besondere Reiz des Buches liegt darin, Einblicke in Beratungsarbeit an Hochschulen zu ermöglichen, wie sie im laufenden Betrieb unter dem Gebot der Vertraulichkeit nicht möglich wären. Leser/innen erhalten damit Zugang zu dem speziellen Wissen („alles, was in Beratungsprozessen über die akademische Welt, die Arbeits- und Studienbedingungen sowie die Bedürfnisse der Studierenden erkennbar wird“), das insbesondere aus der

Position der spezifischen institutionellen Einbindung der Studienberatungen zu haben ist. Gleichzeitig liegt darin auch eine Herausforderung der Lektüre: alle nicht unmittelbar in der Studienberatung Tätigen müssen 'Übersetzungsarbeit' leisten. Das mag eilige Leser/innen dazu bringen, das Buch vorschnell („Aha, Studienberatung“) aus der Hand zu legen. Das wäre eine verpasste Chance.

Gerade weil Großmaß und Püschel im Hinblick darauf, was Beratung an Hochschulen leisten kann und soll definiert Standards setzen, stellt ihr Buch eine gute Ausgangsbasis zur Selbstklärung dar. Die Mühen der 'Übersetzungsarbeit' lohnen in jedem Fall.

■ Swantje Lahm

Call for Papers: Workshops Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in den Lehrzusammenhang

Vom 1.-4. März 2011 findet in München das 1. Internationale Symposium ProLehreTUM statt, das in diesem Jahr gleichzeitig auch die 40. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) ist. Ausgerichtet wird die Veranstaltung von der Carl von Linde-Akademie der Technischen Universität München. Ziel ist es, Hochschuldidaktiker/innen, Lehrende, an der Lehre Interessierte sowie Studierende zum Austausch darüber anzuregen, wie Hochschullehre basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen sinnvoll gestaltet werden kann.

Wir laden mit diesem Call for Papers alle in diesem Bereich tätigen Personen dazu ein, ihre Erfahrungen in Form von Workshops oder Kurzvorträgen einzubringen. Alle Beiträge müssen die folgenden Kriterien erfüllen:

- Der Beitrag soll Erkenntnisse der Hochschul(didaktischen)forschung berücksichtigen (mit Ausnahme von Track 2) und zeigt Anwendungsbeispiele innerhalb der Hochschule auf.
- Der Beitrag ist so gestaltet, dass die Aktivierung der Teilnehmenden ermöglicht wird.
- Der Beitrag ist angesiedelt in einem der folgenden Veranstaltungstracks:

Track 1: Für junge Hochschuldidaktiker/innen

(Kontakt: spiekermann@prolehre.tum.de)

Dieser Track soll neuen Hochschuldidaktiker/innen Einblick in das Spektrum und die konzeptionelle Ausgestaltung ihrer Tätigkeit geben.

Track 2: Blick über den Tellerrand

(Kontakt: wendl@prolehre.tum.de)

Dieser Track lädt ein, die eigene hochschuldidaktische Perspektive um die Außenansicht unterschiedlichster Disziplinen zu erweitern und anzuregen, Ansätze aus anderen Bereichen für Fragestellungen der Hochschuldidaktik zu adaptieren.

Track 3: Coaching

(Kontakt: hafner@prolehre.tum.de und

bayer@prolehre.tum.de)

Dieser Track thematisiert die Einsatzfelder von Coaching im Hochschulkontext und regt Diskussionen darüber an, welche Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Coaching in der Hochschule gegeben sein sollten.

Track 4: In die Strukturen gehen

(Kontakt: fleischmann@prolehre.tum.de)

Dieser Track thematisiert vernetzte und strukturelle Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre, die über einzelne Lehrveranstaltungen hinausgehen, verschiedene Beteiligtegruppen einbeziehen oder Strukturveränderungen adressieren.

Track 5: Selbstlernphasen

(Kontakt: dallmeier@prolehre.tum.de und

thielsch@prolehre.tum.de)

Dieser Track fokussiert darauf, wie und wodurch Lernen außerhalb des Veranstaltungsraumes entstehen kann, welche Kompetenzen Studierende und Lehrende dafür brauchen und wie Selbstlernphasen effektiv in Lehr-/Lernkonzepten implementiert werden können.

Track 6: Forschung

(Kontakt: isa.jahnke@tu-dortmund.de und

ralf.schneider@tu-dortmund.de)

Dieser Track beschäftigt sich mit aktuellen Fragestellungen, Strategien und Ergebnissen der hochschuldidaktischen Forschung und thematisiert konkrete Ansätze zur Umsetzung in der Hochschullehrpraxis.

Track 7: Vorträge

(Kontakt: prolehre@prolehre.tum.de)

Und darüber hinaus? In diesem Track haben Kurzvorträge und Berichte zu weiteren Themen der Hochschuldidaktik den Raum, gesehen, gehört und diskutiert zu werden.

Weitere Informationen zu den Tracks und der Veranstaltung finden Sie auf unserer Homepage:

<http://www.prolehre.tum.de/symposium2011>

Bitte senden Sie einen Abstract Ihres Beitrags bis zum 30. November 2010 unter Verwendung der unter folgendem Link erhältlichen Vorlage an die Kontaktperson des jeweiligen Tracks:

http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/symposium2011_cfp.doc

Bei Fragen wenden Sie sich bitte ebenfalls an die verantwortliche Person des Tracks.

Call for Papers 4. DFN-Forum Kommunikationstechnologien „Verteilte Systeme im Wissenschaftsbereich“

Der Verein zur Förderung eines Deutschen Forschungsnetzes e.V. (DFN-Verein) veranstaltet gemeinsam mit der Universität Bonn am 20. und 21. Juni 2011 das 4. DFN-Forum Kommunikationstechnologien. Mitveranstalter sind die Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung in Forschung und Lehre e.V. (ZKI) und die Gesellschaft für Informatik e.V. (GI).

Das 4. DFN-Forum Kommunikationstechnologien „Verteilte Systeme im Wissenschaftsbereich“ ist eine Plattform zur Darstellung und Diskussion neuer Forschungs- und Entwicklungsergebnisse aus dem Bereich TK/IT.

Das Forum dient dem Erfahrungsaustausch zwischen Wissenschaftlern und Praktikern aus Hochschulen, Großforschungseinrichtungen und Industrie.

Die Vorträge umfassen i.d.R. eine Zeitspanne von 25 Minuten + 5 Minuten für die Diskussion.

Es wird um Beitragseinreichungen zu den nachfolgend aufgeführten Themenkreisen gebeten:

Neue Netztechnologien und Infrastruktur

- Future Internet (Clean-Slate versus Evolution)
- Drahtlose Zugangstechnologien (UMTS, WLAN, WiMAX, LTE ...)
- Layer-2 Technologien (Carrier-Grade Ethernet, ...)
- Overlaynetze und Virtualisierung

Infrastrukturen für eScience

- Grid Computing: Community Grids, Betriebsmodelle, Nachhaltigkeit, D-Grid, EGI
- Cloud Computing & Sicherheit
- Virtuelle Organisationen, SLA
- Service Oriented Architectures/Computing
- Virtuelle Forschungsumgebungen
- Video-/Web-Conferencing
- Mobiles/ubiquitäres Web

ITC Management

- Autonomous Management
- Management Policies
- Identity Management, AAI
- Management von Grids, Grids im Rechenzentrumsumfeld
- Future Internet Management

IT-Zukunftsperspektiven

- Wissenschaftsvernetzung in 10 Jahren
- Künftige IT-Infrastrukturen für Forschung und Lehre
- Zukunft des High Performance Computing in Europa

Wichtige Termine:

Einreichung der Beiträge: 17. Dezember 2010
Autorenbenachrichtigung: 20. Februar 2011
Abgabe der endgültigen Fassung: 20. März 2011

Weitere Informationen und Beitragseinreichungen unter:
<http://dfn2011.uni-bonn.de/>

Call for Papers: 33. EAIR-Forum vom 28.8. – 31.8.2011 an der Warsaw School of Economics

Hauptthema der Veranstaltung:
"Bridging cultures, promoting diversity: higher education in search of an equilibrium"

In insgesamt neun Tracks werden folgende Themen diskutiert:

1. Navigating (in) diversity. Policies, governance, institutional strategies
2. Higher education in the global knowledge economy
3. The pros and cons of internationalisation: brain drain or brain gain?
4. Seeding and harvesting. Students in mass higher education
5. Quality management or management for quality?

6. Linking academic and corporate cultures
7. Changing the lifelong learning landscape
8. Measuring performance and outcomes
9. Institutional Research: working for the academic community

Wir freuen uns insbesondere über Beiträge von Mitarbeiter/innen aus der Hochschulverwaltung bzw. den Hochschulprofessionen und von jüngeren Wissenschaftler/innen, die sich mit Hochschulforschung befassen.

Nähere Einzelheiten finden sich auf der Website:
www.eair.nl/forum/warsaw

Zwei Milliarden Euro für den Qualitätspakt Lehre

Startschuss für eines der größten Förderprogramme der Hochschulpolitik. Schavan: „Wir schaffen Freiräume für bessere Studienbedingungen“.

Bundesbildungsministerin Annette Schavan hat den Startschuss für das größte Förderprogramm gegeben, das je zur Qualitätsverbesserung der Hochschullehre aufgelegt wurde: den Qualitätspakt Lehre von Bund und Ländern. „Bis 2020 wird die Bundesregierung rund zwei Milliarden Euro in bessere Studienbedingungen investieren. Ein solches Engagement für gute Hochschulen ist bisher einmalig“, so Schavan.

Der Bund fördert mit dem Qualitätspakt Lehre vielfältige Maßnahmen: Von zusätzlichem Personal an Universitäten und Fachhochschulen über eine bessere Qualifizierung der Professoren und Tutoren bis hin zu kreativen Impulsen für mehr Lehrqualität, etwa für einen gelungenen Einstieg ins Studium. Schavan: „Die Studenten erwarten eine zurecht hochklassige Ausbildung. Dafür schaffen wir Freiräume.“

Mit dem Qualitätspakt Lehre haben Bund und Länder den erfolgreichen Hochschulpakt 2020 um eine dritte Säule zur Verbesserung von Studienbedingungen und Lehrqualität erweitert. „Hochschulpakt und Exzellenzinitiative schaffen zusätzliche Studienmöglichkeiten und erhöhen die Forschungsstärke unserer Hochschulen. Mit

dem Qualitätspakt Lehre setzen wir diesen erfolgreichen Weg fort, damit unsere deutschen Hochschulen noch attraktiver werden“, sagte die Ministerin.

Die Förderung soll in der Breite der Hochschullandschaft wirken und regional ausgewogen sein, sofern die inhaltlichen und qualitativen Förderkriterien erfüllt sind. Anträge der Hochschulen werden von einem zwölfköpfigen Expertengremium aus Wissenschaft, Hochschulmanagement und Studierendenschaft bewertet.

Bis zum 4. März 2011 können die staatlichen Hochschulen ihre Anträge einreichen. Förderbeginn ist zum Wintersemester 2011/12. Eine zweite Bewilligungsrunde (Stichtag für Anträge: 30. September 2011, Förderbeginn zum Sommersemester 2012) wird sich anschließen, um die Teilnahmekancen der Hochschulen zu erhöhen. Mit einer Förderdauer von bis zu fünf Jahren und einer Verlängerungsmöglichkeit bis zum Ende der Programmlaufzeit im Dezember 2020 erhalten die Hochschulen langfristige Planungssicherheit.

Weitere Informationen finden Sie im Internet unter: <http://www.bmbf.de/de/15375.php>

Quelle: <http://www.bmbf.de/press/2998.php>
23.11.2010 [Pressemitteilung 205/2010]

Bundesregierung setzt auf Bildung und Forschung

Schavan: „Wir investieren in Zukunft. Mit dieser klaren Prioritätensetzung steht Deutschland heute einzigartig da.“

Der Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) steigt 2011 gegenüber dem Vorjahr um rund 782 Millionen Euro auf insgesamt 11.646 Milliarden Euro. Diese Steigerung um 7,2 Prozent wird möglich durch die zusätzlichen 12 Milliarden Euro, die der Bund im Laufe der Legislaturperiode für Bildung und Forschung zur Verfügung stellen wird. „Mit der klaren Prioritätensetzung auf Zukunftsinvestitionen steht Deutschland heute einzigartig da“, sagte Bundesministerin Annette Schavan, „in seiner Geschichte wie auch im internationalen Vergleich.“

Ein besonderer Schwerpunkt liegt bei der Förderung der Bildungschancen und -perspektiven des Einzelnen. Hierzu gehört die kontinuierliche Verbesserung der Ausbildungsbeihilfen BAföG und „Meister-BAföG“. Diese wurden bereits in diesem Jahr – nur zwei Jahre nach der letzten Erhöhung – angehoben. Der Bund wird nächstes Jahr allein für das BAföG rund 162 Millionen Euro zusätzlich zur Verfügung stellen. Dazu gehören aber auch strukturelle Maßnahmen wie der Hochschulpakt. Für den damit verbundenen Aufbau von zusätzlichen Studienplätzen hat das BMBF mehr als 600 Millionen Euro in den Haushalt 2011 eingestellt. Bis 2015 unterstützt das Ministerium die Länder beim Aufbau neuer Studienplätze mit 3,6 Milliarden Euro. „Der Bund hat im Hoch-

schulpakt gemeinsam mit den Ländern einen Rahmen geschaffen, auf den sich die Hochschulen verlassen können“, betonte Schavan. Mit den BMBF-„Bildungslotsen“, die in diesen Tagen erstmals zum Einsatz kommen, wird darüber hinaus eine individuelle Betreuung von Schülerinnen und Schülern aus Haupt- und Förderschulen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung etabliert.

„Die Qualität des deutschen Forschungs- und Innovationssystems entscheidet maßgeblich über unsere internationale Wettbewerbsfähigkeit“, sagte Schavan. Allein 2011 wird der Bund daher mehr als 4 Milliarden Euro für die Aktivitäten der deutschen Forschungsorganisationen – einschließlich ihrer Nachwuchsförderung – bereit stellen. Die klassische Projektförderung in der Forschung wird 2011 auf 1,2 Milliarden Euro ansteigen. Inhaltlich wurde das Forschungsportfolio mit der Hightech-Strategie auf die großen Herausforderungen in den Klima/Energie, Gesundheit/Ernährung, Mobilität – insbesondere Elektromobilität, Kommunikation und Sicherheit ausgerichtet. Flankiert wird die themenbezogene Förderung durch neue Instrumente der Innovationsförderung wie dem Spitzenclusterwettbewerb oder dem Programm „Spitzenforschung und Innovationsförderung in den Neuen Ländern“. Hierfür werden 2011 insgesamt 314 Millionen Euro bereit stehen und damit rd. 41 Millionen Euro mehr als in diesem Jahr.

Quelle: <http://www.bmbf.de/press/3001.php>
25.11.2010 [Pressemitteilung 208/2010]

Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung - Analysen und Impulse

Meinungen zur Bologna-Reform gibt es viele, bisher durchgeführte Tagungen dienten eher dem Austausch grundsätzlicher Positionen.

Wissenschaftliche Analysen und empirische Erkenntnisse standen weniger im Vordergrund bei der Diskussion zu dem Thema. Die Tagung schließt diese Lücke, indem sie aktuelle Forschungsergebnisse zu dem seit rund zehn Jahren laufenden Prozess vorstellt und diese mit praxisrelevanten Fragestellungen verbindet. Ziel der Veranstaltung ist es, Schlussfolgerungen für die Gestaltung eines weiterentwickelten „Bologna 2.0“ zu ziehen.

Dazu werden Moderationsverfahren eingesetzt, bei denen die Tagungsteilnehmer/innen eine aktive Rolle spielen. Auf diese Weise soll der Dialog zwischen Bologna-Forschung und Bologna-Praxis gestärkt werden – die Tagung richtet sich damit gleichermaßen an beide Zielgruppen.

Für die Reflexion und Weiterentwicklung des Bachelor-/Master-Studiums in Deutschland ist die Einbeziehung der internationalen Perspektive von großer Bedeutung. Deshalb beginnt die Tagung mit einem Überblick über den Entwicklungsstand in Australien und den 46 Bologna-Staaten sowie einer Einordnung der Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland im internationalen Vergleich. Im weiteren Verlauf steht dann die Vorstellung und Diskussion nationaler Forschungsergebnisse und Praxisimpulse im Mittelpunkt. Wissenschaftler/innen aus Universitäten und Forschungseinrichtungen vermitteln aktuelle Erkenntnisse u.a. zu folgenden Themen:

- neue Aktionsformen zur Einbeziehung Studierender in die Studienreform,
- fächergruppenspezifische Wirkungen der Bologna-Reform im Studierendenerfolg,
- Kompetenzentwicklung und -messung bei Studierenden,

- Employability und lebenslanges Lernen,
- Institutionelle Rahmenbedingungen für gutes Lehren und Lernen,
- Faktoren für den Studienerfolg,
- Entwicklung von Lehrkompetenz,
- Qualitätssicherung und Steuerung guter Lehre.

Zum Ende der Tagung treffen Bologna-Forscher/innen auf Bologna-Praktiker/innen und zwar in einer Diskussionsrunde, die nicht dem üblichen Schema folgt, sondern sich an Vorschlägen der Tagungsteilnehmer/innen zur Weiterentwicklung der Bachelor-/Master-Studienreform orientiert.

Diese werden während der Veranstaltung gesammelt, ausgewertet und in die Abschlussdiskussion eingespeist. Dadurch können sich auch die Tagungsteilnehmer/innen aktiv mit ihren Sichtweisen einbringen.

Veranstaltungsdatum:
13.12.2010 - 14.12.2010

Veranstaltungsort:
Umweltforum Auferstehungskirche Berlin
Pufendorfstr. 11, 10249 Berlin

Teilnahmegebühr: 90 Euro

Weitere Informationen:
http://www.che-concept.de/cms/?getObject=250&getLang=de&strAction=programm&PK_Veranstaltungen=276

Quelle:
<http://idw-online.de/pages/de/event31907>, 26.11.2010

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Forschung 2+3/2010

Forschungsgespräche

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel über deutsche Forschungspolitik seit der Wiedervereinigung

Forschungspolitik/
Forschungsentwicklung

Wilhelm Krull

Philanthropy in Support of Research and Innovation

Anette C. Hurst & Dietmar Wechsler
Wissenschaftsmanagement als zentraler Innovationsfaktor: Gestaltung vs. Verwaltung

Christoph Mandl

Innovation and Research Programmes, Time for an Uncoupling: 11 Theses

Volker Uhl

Change Management der Administration des Heinrich-Pette-Instituts für experimentelle Virologie und Immunologie an der Universität Hamburg

Wolff-Dietrich Webler

Forschungsportfolio und Lehrportfolio als neue Grundlagen für Berufungen in Professorenämter

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2010

„Einfach reinschmeißen - Gute halten das aus ...“ - Über die Integration Neuberufener in die Hochschule

Organisations- und Managementforschung

Elke Wild, Fred Becker, Ralph Stegmüller & Wögen Tadsen
Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen

Martin Mehrtens

Die Neuen sind die Hoffnungsträger! Das Fördern und Begleiten der Neuberufenen ist ein wirkungsvoller Beitrag zur Gestaltung des Wandels in der Universität Bremen

Malte Schophaus

Coaching für Wissenschaftler/innen Ein landesweiter Coach-Pool als Modell für systematische Personalentwicklung

Matthias Klumpp

Die neuen Akteure im Hochschulmanagement: Hochschulprofessionen

Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte

Ricarda Mletzko & Miriam Rauer

Gut ankommen und Fahrt aufnehmen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2010

Qualitätsentwicklung von Beratung in der Hochschule

Beratungsentwicklung/-politik

Anke Rigbers

Qualitätsmanagement an Hochschulen und in der Studienberatung – Herausforderungen für die Schnittstellengestaltung

ZBS-Interview mit Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen und Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Peter Weber

Qualitätsmerkmale und Standards für die Beratung – der offene Koordinierungsprozess ‚Beratungsqualität‘ als Ausgangspunkt für die Qualitätsentwicklung in der Studienberatung

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Eva Reichmann

Beratung im Career Service – Der Einfluss von Rahmenbedingungen auf die Qualität der Beratung

Christiane Westhauser

Qualitätsstandards in der Studienberatung – eine Chance?

Brigitte Reysen-Kostudis

Zur Qualität der Psychologischen Beratung an den Hochschulen

Gerhart Rott, Catharina Schultz & Verena Henßen

„Fostering and Developing the Quality Culture at the University of Prishtina“ – Ein internationales Projekt zur Qualitätsentwicklung

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2010

Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz

Personal- und Organisationsforschung

Christine Johannes & Tina Seidel
Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre – Erwartungen und Vorstellungen über Hochschullehre im Rahmen des Projekts LehreLernen

Personal- und Organisationsentwicklung, -politik

Wolff-Dietrich Webler
Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz - Teil I: Vergleichsrahmen

Vera Roth, René Schegg & Gerhild Tesak
Die Programme der Educational Staff Development Unit (ESDU) im Vizerektorat Lehre der Universität Basel

Silke Wehr
Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre – „Certificate of Advanced Studies in Higher Education“ – der Universität Bern

Michel Comte
Hochschuldidaktisches Programm „Ouverture“ an der Universität Luzern

Marc Horisberger & Brigitta K. Pfäffli Tanner
Das Qualifizierungsprogramm im Bereich Lehrkompetenz der Hochschule Luzern

Heinz Bachmann
Certificate of Advanced Studies in Hochschuldidaktik der Zürcher Fachhochschule

Peter Tremp
Geordnete Vielfalt – Das hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot der Universität Zürich

Wolff-Dietrich Webler
Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz Teil II: Ein Vergleich untereinander und mit deutschen Programmen

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2010

Wie sich in den Geisteswissenschaften Qualitätskriterien für die Forschung entwickeln lassen

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Gabriel Schui & Günter Krampen
Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung szientometrischer Indikatoren in Evaluationen sowie ihre Integration in ein allgemeines Modell der Wissenschaftsevaluierung

Sven E. Hug, Michael Ochsner & Hans-Dieter Daniel
Entwicklung von Qualitätskriterien für die Forschung in den Geisteswissenschaften - Eine Explorationsstudie in den Literaturwissenschaften und der Kunstgeschichte

Carole Probst, Benedetto Lepori & Diana Ingenhoff
Mehrdimensionale Profile von Forschungsgruppen: Ein Vorschlag für die Erhebung von Forschungsleistung in der Kommunikationswissenschaft

Qualitätsentwicklung/-politik

Dorothea Sturn
Qualitätsoffensive für die geisteswissenschaftliche Forschung an der Universität Wien – ein Praxisbericht

Rezension

Peter Tremp:
„Ausgezeichnete Lehre!": Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen - Konzepte - Vergabepaxis (Tobina Brinker)



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
 UniversitätsVerlagWebler
 Bündler Straße 1-3
 33613 Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler: Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

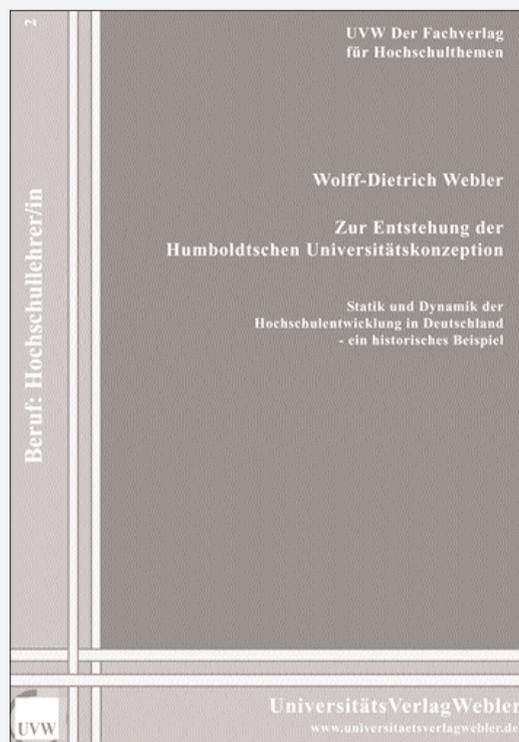
Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

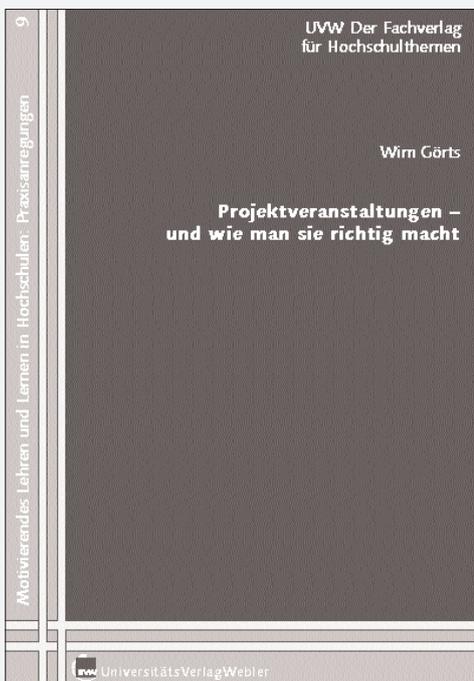
ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

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



Reihe: Beruf Hochschullehrer/in

Wim Görts Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht



Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19.80 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen