

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Alle Jahre wieder...?
Die neue (alte) Diskussion um den Hochschulrat
- Internationale Kooperationsseminare – ein Plädoyer
 - Die Reading Week der Universität Bielefeld
 - Kompetenzerwerb durch den Einsatz von
Planspielen im Studium an der Fachhochschule
- Die Rolle der Lehrenden bei der Entwicklung innovativer
Lehr-/Lernprozesse in den Niederlanden -
Ergebnisse eines Surveys am Beispiel der Fachhochschule Saxion
 - Gute Lehre – empirisch geprüft:
Aktivierende Forschung zur Hochschullehre.
Zwischenbericht aus zwei Forschungsprojekten und einer
Expert/innen-Diskussion mit wissenschaftspolitischen Empfehlungen

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld

Clemens Klockner, Prof. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des

Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt am Main

Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum

Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: R. Robbel

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

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“.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 10.12.2012

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92€/Einzelpreis: 16€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

145

Hochschulentwicklung/-politik

Marcel Schütz & Heinke Rübken

Alle Jahre wieder...?

Die neue (alte) Diskussion um den Hochschulrat

146

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Antje Stork & Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

Internationale Kooperationsseminare – ein Plädoyer

154

Benedikt Reusch & Philipp Dreps

Die Reading Week der Universität Bielefeld

159

Karin Schweiger

Kompetenzerwerb durch den Einsatz von Planspielen im Studium an der Fachhochschule

163

Hochschulforschung

Ines Schell-Kiehl

Die Rolle der Lehrenden bei der Entwicklung innovativer Lehr-/Lernprozesse in den Niederlanden - Ergebnisse eines Surveys am Beispiel der Fachhochschule Saxon

167

Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans & Antonia Scholkmann

Gute Lehre – empirisch geprüft: Aktivierende Forschung zur Hochschullehre. Zwischenbericht aus zwei Forschungsprojekten und einer Expert/innen-Diskussion mit wissenschaftspolitischen Empfehlungen

174

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

**Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:
Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand:
Eine Fallstudie an der ETH Zürich**

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

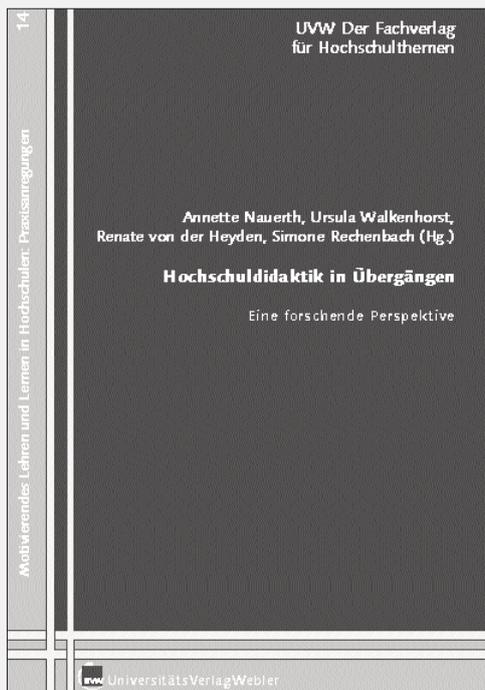
ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012,
115 S., 19.50 Euro



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

**Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.):
Hochschuldidaktik in Übergängen - Eine forschende Perspektive**

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen



Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger -Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung“.

ISBN 3-937026-79-7, Bielefeld 2012,
360 Seiten, 39.80 Euro

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

In den Bundesländern unterschiedlich, konnten die Hochschulen schon seit Ende der 1960er Jahre – oft wieder vergessen – eigene Hochschulentwicklungspläne (z.B. in Baden-Württemberg in den Großen Senaten als den Universitätsparlamenten) entwickeln und mit dem zuständigen Ministerium verhandeln. Mit wachsender Autonomie und schwindender akademischer Selbstverwaltung (wer erinnert sich noch an Große Senate bzw. Konvente?), infolge neuer Leitideen (von der Korporation zum Unternehmen) wurde nicht nur der Große Senat abgeschafft, sondern bald auch der akademische Senat entmachtet, auf den die strategischen Funktionen zeitweise übergegangen waren. Statt dessen wurden in den 16 Bundesländern viele Varianten von Hochschulräten (wie ein Aufsichtsrat in Aktiengesellschaften) als oberste Leitungsgremien für die Entwicklungsstrategie und Kontrolle eingesetzt. Der Staat hatte sich aus vielen Fragen der Detailsteuerung zurückgezogen, die Hochschulräte blieben aber umstritten. *Marcel Schütz & Heinke Röbbken* haben in ihrem Beitrag **Alle Jahre wieder...? Die neue (alte) Debatte um den Hochschulrat** diese Kontroversen sowohl auf der politischen, wie auf der wissenschaftlichen Ebene aufgearbeitet. Der Artikel gibt einen sehr guten Überblick über die Entwicklung und die einschlägige Literatur.

Seite 146

Überall wird die Internationalisierung des Studiums gefordert. Auf einer abstrakten Ebene besteht trotz disparater Interessen viel Konsens. Bei der realen Einlösung im Alltag von Studium und Lehre wird es schon deutlich schwieriger. Die Defizite sind nicht nur an den z.T. hohen Durchfallquoten bei Klausuren u.ä. oder niedrigen Studienerfolgsquoten unter ausländischen Studierenden abzulesen. Auch im direkten Gespräch klagen viele Lehrende über die Probleme, mit vertretbarem Aufwand a) ihre Lehre international zu gestalten und b) mit der Vielfalt der Studierenden umzugehen. In dieser Situation werben *Antje Stork & Sylwia Adamczak-Krysztofowicz* in ihrem Artikel: **Internationale Kooperationsseminare – ein Plädoyer für ein erfolgversprechendes Modell von zeitlich parallelen Seminaren** in zwei und mehr Ländern, das sich – in den Geisteswissenschaften entstanden – im Grundsatz auf viele Studiengänge übertragen lässt.

Seite 154

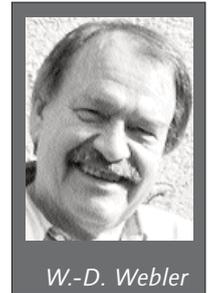
Die starken Verschulungstendenzen und die Stoffverdichtung, die in vielen Bachelor-Studiengängen herrschen, haben Gegentendenzen geweckt, die nach Möglichkeiten suchen, zumindest Elemente eines freieren und damit selbständigeren Studiums wieder einzuführen. Einen solchen Freiraum stellt ein Lösungsversuch an der Universität Bielefeld dar, den das HSW mit besonderem Nachdruck hier publiziert. *Philipp Dreps & Benedikt Reusch* stellen **Die Reading Week der Universität Bielefeld** vor, einen durch Studierende zu füllenden Freiraum – auf viele Studiengänge und Semester übertragbar.

Seite 159

Praxisbezug im Studium herzustellen ist an Universitäten und Fachhochschulen immer wieder eine besondere Aufgabe. Zwar gibt es objektiv viele Möglichkeiten, aber sie sind unterschiedlich aufwändig und mangels didaktischer Ausbildung der Lehrenden wird nur ein Teil von ihnen eingesetzt. Planspiele gehören zu den erfolgreichsten Modellen, weil sie bei vertretbarem Aufwand trotz Simulation zu be-

sonders praxisnahe Handeln führen. Das HSW hat immer wieder Beispiele veröffentlicht. *Karin Schweiger* stellt in ihrem Beitrag **Kompetenzerwerb durch den Einsatz von Planspielen im Studium an der Fachhochschule** die Einsatzmöglichkeiten dar und lädt zur Nachahmung ein.

Seite 163



W.-D. Webler

Reformkonzepte für Lehre und Studium, auf Bundes- oder Landesebene entwickelt und top down eingeführt, zeigten auch in Deutschland sehr eingeschränkte Erfolge (z.B. seit den 1970er Jahren die landesweiten Studienreformkommissionen). Wie in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen gilt der Satz: Nur wenn die unmittelbaren Akteure zu Trägern der Reform werden, entsteht etwas Nachhaltiges (zu erinnern ist an das nordrhein-westfälische Innovationskonzept der „Rotationsprojekte“, mit dem Lehrende an einigen Hochschulen des Landes mit einem eigenen Innovationsprojekt auf Zeit an ein Hochschuldidaktik-Zentrum wechseln konnten, um nach entsprechender Beratung als Träger der Reform mit den Ergebnissen in die eigene Lehre zurückzukehren (vgl. Möhle u.a. 1980).¹ Der Streit, ob z.B. Fachbereichsbeschlüsse in die Gestaltung der einzelnen Lehr-/Lernveranstaltung eingreifen dürfen, führte sogar zu dem berühmten Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1973 zur Lehrfreiheit (BVerfGE 35, 79).² In den Niederlanden bestehen ähnliche Konflikte und Erfahrungen. *Ines Schell-Kiehl* stellt daher (quasi im Gegenzug) eine Fallstudie über die Verbreitung und Nachhaltigkeit von bottom-up-Prozessen vor: **Die Rolle der Lehrenden bei der Entwicklung innovativer Lehr-/Lernprozesse in den Niederlanden – Ergebnisse eines Surveys am Beispiel der Fachhochschule Saxion**.

Seite 167

Aussagen über die Wirkungen akademischer Lehre bewegen sich zwischen zwei Polen aus Alltagsbeobachtungen und empirischer Bildungsforschung. Erstere beruhen auf methodisch ungesicherten Beobachtungen über Lernfortschritte. Hier herrscht zwar ein Defizit an empirischer Forschung. Aber diese trifft bei dem Versuch, die Wirkung von Lernsituationen auf den Lernerfolg exakt festzustellen, auf zahlreiche methodische Schwierigkeiten in Projektdesign und Forschungsmethodik. Allzu oft wird dies (auch in der Begutachtung von Drittmittelprojekten) übersehen. Diese Probleme zu lösen, haben sich zwei umfangreiche Projekte vorgenommen. Der Aufsatz von *Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans & Antonia Scholkmann*, überschrieben **Gute Lehre – empirisch geprüft: Aktivierende Forschung zur Hochschullehre** referiert Ausgangsüberlegungen und Zwischenergebnisse der BMBF-Projekte zur Wirksamkeit von didaktischen Interventionen in der Lehre sowie zur Wirksamkeit problembasierter Lernens (PBL). Dabei werden Ergebnisse des Symposiums „Inspiration und Intervention“ aufgenommen, das im Juli 2011 über diese Projekte stattgefunden hat.

W.W.

Seite 174

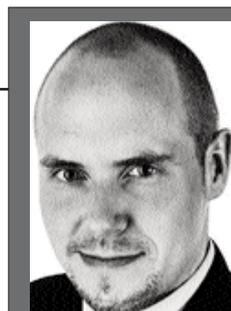
¹ Möhle, V./Webler, W.-D./Wildt, J. (1980): „Fort- und Weiterbildung in Rotationsprojekten.“ In: Huber, L. (Hg.): Hochschuldidaktische Fortbildung für Hochschullehrer. Aufgaben und Erfahrungen. Hamburg.

² Das „Hochschulurteil“: zugänglich über <http://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=BVerfG&Datum=29.05.1973&Aktenzeichen=1%20BvR%20424/71, 05.12.2012>

Marcel Schütz & Heinke Röbbken

Alle Jahre wieder...?

Die neue (alte) Diskussion um den Hochschulrat



Marcel Schütz



Heinke Röbbken

In the 16 German federal states, many variations of university councils (like a supervisory board in joint-stock companies) have been installed as the supreme governing body of universities for questions of development strategy and control in the past 15 years. The state partially backed away to the benefit of greater autonomy for universities. However, university councils remained to be controversial. *Marcel Schütz/Heinke Röbbken* have reviewed this controversy both on the political and on the scientific level in their paper: **Year After Year? The New (Old) Debate on the University Council**. The article gives a very good overview of developments and the relevant literature.

Der Hochschulrat hat im Laufe von gut zwanzig Jahren in nahezu alle Hochschultypen Eingang gefunden. Vollerorts verstanden als „Metainstanz“ oder gar „Generaldirektorium“ nehmen regional Hochschulräte gewichtigen Einfluss auf die Entscheidungsprozesse des strategischen Hochschulmanagements. – Mit bemerkenswertem Nachklang: Über keine andere Strukturinnovation der deutschen Hochschulbürokratie wurde in den letzten Jahren leidenschaftlicher debattiert und gestritten. Das vielfältige „Dickicht“ aus Argumenten, Erfahrungen und auch reichlich Spekulation pro und contra Hochschulräten gibt immer noch (und wieder) Anlass, vergangene und neuere Entwicklungen im Überblick aufzuarbeiten und zu ordnen. Hierzu entfaltet der folgende Beitrag eine breite Zusammenschau zentraler Argumentations- und Begründungsmuster zum Thema. Ist dabei die Fülle der Diskussion immer nur stückweise abzubilden, wollen wir besonders exponierte Konfliktlinien entsprechend herausarbeiten und nachfolgend abgleichen mit neuen, kürzlich erschienenen Positionspapieren zum Hochschulrat. Die darin enthaltenen Statements werden entsprechend kritisch skizziert.¹

1. Grundcharakter Hochschulräte

HSR und entsprechende Gremienvarianten (Universitätsrat, Stiftungsrat oder Kuratorium) sind komplementäre Beratungs- und Kontrollinstanzen des Hochschulmanagements, die als Pufferorgane zwischen Hochschule, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik fungieren sollen. Dabei handelt es sich um Einrichtungen mit – nach Bundesland – sehr *unterschiedliche[n] Beschrei-*

bungen, Aufgabenzuweisungen und Kompetenzen (Hener 2001, S. 171). Die Spanne reicht dabei von überwiegender Beratung bis hin zu maßgeblicher Lenkung (vgl. Hener 2001, S. 172ff; Von Coelln/Horst 2009, S. 176). Die Gremien sind für die Interessen einzelner Einzelhochschulen tätig, in wenigen Fällen auch für mehrere Universitäten (Schleswig-Holstein) oder als Zentralinstanz für die Hochschulen eines Bundeslandes (Brandenburg). HSR werden grundsätzlich durch die Gesetzgebung der Länder statuiert. Sie folgen jedoch keinen direkten staatlichen Weisungen. Das Gremium wird in der Regel beteiligt am Kontraktmanagement bzw. Zielvereinbarungsprozess zwischen Hochschule und Land. Hinsichtlich der akademischen Integration fehlt dem HSR eine organische Einbindung in die tradierte Gremienstruktur der Gruppenuniversität (vgl. Lange 2010, S. 350). Stattdessen verhält sich das Gremium zur Hochschule als eine Art „ausgelagerte“ Organisationseinheit. De facto in mehreren Bundesländern an der Leitung der Hochschule mindestens mittelbarer beteiligt, wird der HSR nur selten offiziell als „Hochschulleitung“ deklariert. Auch die Organigramme der meisten Hochschulen bilden ihre HSR weder als Teil des Verwaltungs- noch des Leitungsapparates ab. In aller Regel ist seine Stellung innerhalb der Auf- und Ablauforganisation sichtbar exponiert – und damit symbolisch oberhalb der Rektorate und Präsidien.

Da nun nicht ohne eine gewisse Widersprüchlichkeit der HSR weder privater Natur ist noch im klassischen Sinne staatlich in Erscheinung treten kann (vgl. Schulz/Kür-

¹ Im Weiteren besprochen unter dem Kürzel „HSR“.

schnier 1997, S. 289; Oechsler/Reichwald 1997, S. 283; Fittschen 1998, S. 85), sondern als Bindeglied eigener Form zwischen Hochschule und Land agieren soll, wird ein solches Konstrukt oberhalb der einzelnen Hochschule auch beschrieben als „Puffergremium“ oder „buffer institution“ (vgl. Müller-Böling 1997, S. 296; Webler 2001, S. 101; Hener 2001, S. 171; Lange 2010, S. 348). In Form dieser „Brückeninstanz“ sollen HSR die Interessen von Hochschule und Öffentlichkeit unter Berücksichtigung des politischen Rahmens und mittels verbindlich definierter Zielvereinbarungen austarieren.

2. Entwicklungszusammenhänge

a) (Hochschul-)politischer Kontext

Das Gremium HSR wurde bis Ende der 1990er Jahre zunächst in nur einigen Bundesländern – anfänglich vielfach als Beirat (Kuratorium) oder „Modellversuch“ – installiert. In Folge der schrittweisen Liberalisierung und umfänglichen Neuordnung der Hochschulverwaltung verdankt der HSR seine Verbreitung vor allem der Delegation ehemals ministerieller Hoheitsrechte (zum Teil inklusive der Dienstherrenfähigkeit) in die Hände einzelner Hochschulen und deren Leitungsapparate (vgl. Von Coelln/Horst 2009, S. 174ff; Speckbacher, Wentges/Bischhof 2008, S. 53ff; vgl. Schlegel 2000, S. 523).

Davon nicht zu trennen ist der Umbau der Hochschuladministration nach der Steuerungslogik des New Public Managements (vgl. Münch 2009, 2011). HSR sind neben anderen gewichtigen Reformschritten nur die Teilmenge einer fortschreitenden „Entstaatlichung“ bzw. „Zerfaserung“ des Wissenschaftssystems und im Größeren der gesamten öffentlichen Betriebe (vgl. Bogumil et al. 2007, S. 14ff). Der Umbau der öffentlichen Verwaltung im Sinne des New Public Managements führt eine weitreichende Reorganisation von Zuständigkeiten und Abläufen herbei. Den administrativen Rahmen hierfür bildet eine Orientierung an betriebswirtschaftlich deklariertem Prozesslogik (vgl. Lange 2010, S. 350; Willgerdt 2002, S. 109). Im Zuge dessen verabschiedet sich der Staat weitestgehend aus der Detailsteuerung und Feinkontrolle. Er etabliert im Staatsbetrieb neuartige „Governance-Strategien“ jenseits der institutionalisierten Behördenwege (vgl. Lanzendorf/Pasternack 2008; Kehm/Fuchs 2010).

Ist die juristische Terminologie um den HSR im Bund insgesamt noch weithin konform, unterscheiden sich in erheblichem Maße dessen tatsächlich verbrieften Kompetenzen durch die Länder. Infolge der neuen Steuerungslogik für das Hochschulwesen sind in fast allen Bundesländern ministerielle Aufgaben zumindest in Teilen an den HSR abgetreten worden. Doch nur einige Länder haben ihre Detailsteuerung im Hochschulwesen vollständig aufgegeben. So hat der Gesetzgeber Nordrhein-Westfalens seinem HSR den Rechtsstatus der „obersten Dienstbehörde“ (Hochschulgesetz NRW 2008, § 33 Abs. 2, Satz 3) verliehen. In dieser Konstruktion einer „ministeriellen Ersatzaufsicht“ wird der HSR weitestgehend von staatlichen Weisungen entbunden. Die Übertragung ehemals hoheitlicher Funktionen an entsprechende Gremien findet amtlich als „Beleihung“ Anwen-

dung und ist verfassungsrechtlich nicht unumstritten (Krüger 1997, S. 287f; Horst 2011, S. 289).

b) Institutionalisierung

In einem schematischen Entwicklungsmuster der HSR in Deutschland lassen sich in den Ländern Stadien nur partiellen Experimentierens, allmählicher Etablierung (1990er bis Mitte 2000er Jahre) und inzwischen erster Restrukturierung nachvollziehen.² Überregionale Bekanntheit erlangte die Erprobung eines 1995 als Pilotprojekt an der ehemaligen niedersächsischen Hochschule Vechta (heute Universität) gegründeten HSR, der vor Ort jedoch schnell in erhebliche Kritik geriet (vgl. Schulz/Kürschner 1997, S. 289ff; Kuropka 1999, S. 83ff; Fink 2001, S. 111ff). Eine breite Etablierung des HSR in Deutschland kam ab 1998 in Gang durch die Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) und damit die weitgehende Abtretung des Bundesreglements zur inneren und äußeren Organisation der Hochschulen in den Hoheitsbereich der Länder (HRG vom 20.08.1998).

So unterschiedlich die Kompetenzen von HSR in den Ländern heute gelagert sind, so verschieden sind auch die Erfahrungswerte. Während einige Länder – so Sachsen 1993 – bereits vor der Bundesnovelle HSR ermöglichen, sind andere erst vor wenigen Jahren nachgezogen. Je nach Land befinden sich die Gremien noch in der ersten Amtszeit, anderenorts wird bereits auf mehrfache Neubildungen zurückgeblickt. Aufgrund dessen sind die Hochschulen in sehr unterschiedlicher Intensität (und Qualität) an das Gremium gewöhnt und mit entsprechendem Prozedere vertraut. Alleine Bremen hat als einziges Bundesland bis heute keine Hochschulräte eingeführt (vgl. Hüther 2009, S. 50). Mecklenburg-Vorpommern hat mit Regelung einer Wahlfreiheit die Installation von HSR in die Hände der Einzelhochschule übergeben (LHG v. 25.01.2011, § 86).

c) Neuordnung der Hochschulbürokratie

Unabhängig seiner konkreten Ausgestaltung in den Ländern wird der HSR in der akademische Debatte überwiegend diskutiert mit Blick auf den Umbau der öffentlichen Verwaltung im Allgemeinen und des Hochschulwesens im Besonderen. So sehr man damit den politischen Vorgang beschreibt, so wenig wird hierdurch auch schon der komplexe innerakademische und gesellschaftliche Rahmen begriffen. Mit der Einführung von HSR verbinden sich unterschiedliche Motive. Von wirtschaftlicher Seite wird von ihm die Beförderung des Ressourcentransfers zwischen Forschung und Arbeitsmarkt erwünscht (Lange 2010, S. 350). Die politische Rhetorik der Landesgesetzgeber verbindet mit den HSR allgemein eine Stärkung zivilbürgerlichen Engagements, demokratischer Teilhabe und höherer Durchlässigkeit zwischen Gesellschaft und Wissenschaft. Hochschulen werden

² Seine Wurzeln reichen weiter: Auf Wunsch der Briten sollten nach dem 2. Weltkrieg Aufsichtsräte in den deutschen Hochschulen etabliert werden. Jedoch kam es aufgrund des starken Restaurationscharakters der Universitäten dazu nicht (vgl. Hüther 2009, S. 50; Kuropka 1999, S. 83ff). In Berlin entstanden in den 1970er Jahren Kuratorien. Der „Urtyp“ des HSR wird in den Aufsichtsräten der angelsächsischen Colleges gesehen. Die USA kennen heute entsprechende „Boards“ (vgl. Lange 2010, S. 347).

hierdurch explizit in eine Rechenschaftspflicht gegenüber dem Gemeinwesen (und damit auch nicht-akademischer Öffentlichkeit) genommen. In und mit alledem geht das Grundverständnis der „unternehmerischen Hochschule“ einher, die als Versorger Dienstleistungen für die Gesellschaft, ihrem hauptsächlichlichen Finanzier, erbringen soll. Hinsichtlich seiner Legitimation kam dem Gremium in den 1990er Jahren die allgemeine Wahrnehmung tief greifend organisatorischer „Mi-

Abbildung 1: Spektrum möglicher Rollenbilder und Machtausstattung von HSR

Dimension	Extremrolle	Idealrolle	Extremrolle	Funktion
Arbeitsebene	abgehobener Weltverbesserer	strategischer Mahner und Prozesstreiber	operativer Detailregler	strategische Beratung
Einflussnahme	zahnloser Tiger Kaffeekränzchen	Berater und Feedbackgeber	Besitzer	
Koppelung der Perspektiven	schwebender Satellit	externer Impulsgeber	Spiegelbild der Hochschule	
Integration	Fremdkörper	kritischer Freund	assimiliertes Familienmitglied	Aufsicht
Zusammenarbeit mit Hochschulleitung	manipulierbare Marionette	Gegenüber	Gegenspieler	
Stakeholder-Funktion	Sammlung individueller Interessenvertreter	Brücke in die Gesellschaft/ zu Anspruchsgruppen	Lobby hochschulexterner Interessen	Brücke in die Gesellschaft
Außenwirkung	Honoratiorenversammlung	Aushängeschild/Lobby für Hochschule	Klotz am Bein	

Quelle: Meyer-Guckel et al. 2010, S. 30

serere“ der Hochschullandschaft zupasse. Massiv wurde der „Reformstau“ an den deutschen Hochschulen beklagt. Die Liste reichte vom „maroden Studiensystem“ über eine unzureichend internationale Ausrichtung der Studienorte, „praxisferner Lehre“ bis hin zur Kritik an der mithin exzessiven Unwirtschaftlichkeit kameralistischer Haushaltspolitik. Die Defizite wurden überwiegend an die Organisation der Hochschulverwaltung adressiert (vgl. Ogger 1997, S. 286). Als ganz wesentlicher Kern der Begründungsmuster für das Gremium HSR diente die Kritik am Nachkriegskonzept der Gruppenuniversität und ihrer Steuerungslogik der akademischen Selbstverwaltung. Entsprechend drängte der politische Wille auf eine grundlegende strukturelle Flexibilisierung und demgemäß die rasche Durchsetzung modernen Verwaltungsmanagements (vgl. Webler 2001, 99ff). Die Kritik an der unzureichenden Funktionalität der Hochschulorganisation wurde dabei mit besonderem Fokus an die Rolle der Senate gerichtet (vgl. Landfried 2000, S. 8f; Schick 2008, S. 1ff). Zahlreiche Stimmen sahen in diesem im Rahmen der Hochschulpolitik grundsätzlich *kein geeignetes Gremium [mehr] für Strategieentwicklung* (Oechsler/Reichwald 1997, S. 285).

So erklärt sich die Beobachtung, dass mit Einführung der HSR zentrale Senats-Kompetenzen an das neue Gremium übergegangen sind. In der Folge haben die Senate weithin eine merkliche Limitierung ihres ursprünglichen Kompetenzportfolios erfahren. (vgl. Von Coelln/Horst 2009, S. 174; Lanzendorf/Pasternack 2008, S. 57; Schulz/Kürschner 1997, S. 289). Aus der Praxis wird darauf hingewiesen, dass in der neuen akademischen Organstruktur der Senat – anders als Rektorat (= „Vorstand“) und HSR (= „Aufsichtsrat“) – keine Entsprechung mehr vorweisen könne gegenüber einer vornehmlich an Wirtschaftsbetrieben orientierten Gremienarchitektur. Somit hänge der Senat inzwischen, zugespitzt formuliert, *regelrecht in der Luft* (Heinrichs 2010, S. 47).

d) Ausdifferenzierung statt Vergleichbarkeit

Wir werden im Weiteren noch auf die innerakademische Debatte um den HSR zu sprechen kommen. Mit Blick auf dessen Institutionalisierung in den Ländern lässt sich leicht nachvollziehen, woher die beachtliche Polarisierung innerhalb der Hochschulöffentlichkeit wesentlich rührt. Sie ist zu großen Teilen dem Umstand geschuldet, dass die eine „mustertypische Grundform“ des Gremiums gar nicht existiert. Stattdessen finden sich im Vergleich der Länder vielgestaltige Entwürfe. Zum einen haben sich die Gestaltungsformen in den Ländern in den vergangenen Jahren mit Einführung neuer Hochschulgesetze beträchtlich ausdifferenziert. Die (derzeit 15) Hochschulgesetze, die ein entsprechendes Gremium vorsehen, führen in praxi zu ebenso vielen Architekturen des HSR (vgl. Meyer-Guckel et al. 2010, S. 34ff). Zum anderen sind die praktischen Erfahrungen mit dem Organ empirisch bislang noch unzureichend ausgeleuchtet worden. Werden HSR in kritischen Positionen vor allem als „Besatzungsmacht“ charakterisiert, die invasiv die Organisation umkrepelt, zeigt die Wirklichkeit in den meisten Ländern viel häufiger das Bild des HSR als Partner der Hochschulleitung. Im bundesweiten Regelfall agieren auch weiterhin die Rektorate und Präsidien als zentrale Instanz des operativen Hochschulmanagements. Gerade die aktive Ausübung operativer Leitungsgewalt soll ausdrücklich nicht in den Händen des HSR liegen (vgl. Meyer-Guckel 2010, S. 37).

Hüther (2009, S. 50ff) ist der beträchtlichen Kompetenz-Unterschiede zwischen den HSR nachgegangen und hat das Gremium in Form von Länderprofilen einer genaueren Bewertung unterzogen. Dabei wurden die rechtlichen Daten nach dem Aspekt der Außensteuerung des Gremiums analysiert. Das Ergebnis fällt anhand der Bestimmung unterschiedlicher Steuerungsdimensionen recht heterogen aus. Zwar nehmen HSR in einigen Bundesländern strategische Sachkompetenzen wahr, in

diesen Fällen jedoch bilden interne Akteure die Mehrheit in den Räten, was eine faktische Machtbegrenzung der Externen impliziert (vgl. Lanzendorf/Pasternack 2008, S. 57). In nur wenigen Bundesländern sind die Räte nach dem Gesetz vollständig extern zu besetzen. Gleichwohl gilt die Regelung einer mindestens hälftigen, bevorzugt aber überwiegend externen Besetzung, seit vielen Jahren als „herrschende Meinung“. Die Argumentation stützt sich auf eine nur in solcher Konstellation erwartbare Kompetenzbereicherung durch wertvollen Sachverstand jenseits der akademischen Binnenperspektive (vgl. Schlegel 2000, S. 521).

3. Diskussion und Meinung

Über den HSR wird seit seiner „Expansion“ im Bund in regelmäßigen Konjunkturen eifrig debattiert. Seine Befürworter sehen ihn als bewährtes Instrument zeitgemäßen Hochschulmanagements und Tor zur nicht-akademischen Öffentlichkeit. Seine Kritiker fürchten durch ihn eine Ausrichtung des Wissenschaftssystems vorwiegend an Verwertungsinteressen und fehlendes Verständnis außerakademischer Vertreter für den Charakter des Hochschulbetriebs (vgl. Webler 2001, S. 108f; Groß 2010). Besonders einzelne Räte erlangten durch strittige Personalien ein breiteres Medieninteresse (vgl. Van Bebber 2008, S. 19ff; Kreimeier 2008). Der Disput im Ganzen lässt sich – wie folgt – nach verschiedenen Ebenen bzw. entsprechend Kernfragen zuordnen.

a) Akademische „Passung“ des HSR

In den Hochschulen stieß das neue Gremium von Anbeginn auf ein stark geteiltes Echo. Neben Kritik aus den unterschiedlichsten Fachbereichen (vgl. Meyer 1997, S. 296) positionierten sich insbesondere Hochschulfunktionäre als Befürworter der HSR (vgl. Landfried 1999, K42/99). Demgegenüber wurde eine durch HSR forcierte Begünstigungspolitik zum Vorteil primär anwendungsorientierter, *marktnaher Fächer* befürchtet (Kuntz-Brunner 2000, S. 31). Ein angemessen empirischer Beleg für diese Kritik wurde bis heute allerdings weder qualitativ noch quantitativ erbracht.

Hoffnungen auf einen „direkten Draht“ der HSR zu den Ressourcen beziehungsweise Akteuren vor allem des Wirtschaftssystems bilden das Marktargument im Plädoyer pro Gremium. Seitens der Befürworter sollen unternehmerische Akteure im HSR „ihre“ Hochschulen nicht nur hinsichtlich Entscheidungsfluss und Strategieentwicklung voranbringen, auch sollen zugeschriebene „Managerqualitäten“ verbunden mit kapitaler Netzwerk-Erfahrung ein reputierliches Licht auf die Hochschule als „Marke“ und „Standortfaktor“ werfen (vgl. Nienhüser et al. 2007, S. 12). Im Urteil akademischer Akteure wird der HSR verbreitet als *systemfremdes Element* (Kuropka 1999, S. 83; vgl. ähnlich Willgerodt 2002, S. 78) gedeutet, dessen Implementierung weithin einen *Eingriff in die Herrschaftsstrukturen der Universität* darstelle. (Münch 2008, S. 8; vgl. ders. 2009, S. 120f). Das von Befürwortern stark gemachte Argument einer strukturellen Ergänzung für die Hochschule versucht die Kritikerseite als *komplementäre Teilentmachtung* (Fehling 2002, S. 416) zu enttarnen. Auch wird be-

zweifelt, dass HSR überhaupt Mittel dazu aufbringen könnten, die lose gekoppelten akademischen Expertensysteme wirksam zu „managen“ (vgl. Fittschen 1998, S. 82f; Speckbacher, Wentges/Bischof 2008, S. 59ff).

b) Interessenvertretung als Funktion gesellschaftlicher Teilhabe

Durch HSR werden *außerhochschulische Belange in die Entscheidungen der Hochschule implementiert* (Hüther et al. 2011, S. 16). Tatsächlich verbinden sich mit dem Gremium hohe Erwartungen hinsichtlich einer fortschreitenden Öffnung von Hochschulen gegenüber der nicht-akademischen Öffentlichkeit und deren Erwartungsträgern. So soll der HSR auch Perspektiven insbesondere der *Spitzenvertreter* (Müller-Böling/Fedowitz 1998, S. 99) aus Wirtschaft, Arbeit und Sozialleben und deren *unternehmerischen Sachverstand* (Hochschulbeirat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2009, S. 13) in die Wissenschaft hinein transportieren, hierdurch vielfältig Ressourcentransfer befördern.

Auch unter standortbezogenen, *landes- und regionalpolitischen Gesichtspunkten* (Heinrichs 2010, S. 46) sollen externe Kompetenzen vor allem auf die strategische Politik der Hochschule an Einfluss gewinnen. Gemäß dieser Funktionslogik bilden sich die Kontaktstellen zur akademischen Außenwelt auch in der Akteurskonstellation, also den Besetzungsprinzipien der HSR ab. Geht man dabei von einer prinzipiell gleichberechtigten Repräsentanz gesellschaftlicher Akteure aus, ist das Ergebnis eine breit gelagerte, etwa *eine wirtschaftliche, private, ökologische und internationale Ausrichtung* (Oechsler/Reichwald 1997, S. 285) dieses Gremiums. In dieser Logik sollen HSR *interessenpluralistisch* (ebd.) angelegt sein, um breite gesellschaftliche Legitimation zu gewährleisten ohne ein Präferieren nur einiger weniger Stakeholder.

c) Interessenvertretung als privilegierter Ressourcentransfer

Hinsichtlich einer interessenpluralistischen Gestaltung werden jedoch Zweifel gemeldet. Tatsächlich zeigt die Praxis einen in der Summe beträchtlichen Anteil an Unternehmensvertretern. Daher lässt sich fragen, ob durch eine derartig gewichtige Repräsentanz nicht auch ein „mentaler ökonomischer Überhang“ (Laske et al. 2007, S. 68) in Stil und Entscheidungsfindung der HSR durchschlägt. Die bisherigen empirischen Erhebungen hinsichtlich der Sozialstruktur der HSR zeigen, dass etwa Kirchen, Gewerkschaften und Sozialverbände nur marginale Anteile an HSR nehmen (vgl. Nienhüser/Jacob 2008, S. 70f; Bogumil et al. 2007, S. 27ff).

Nach Nienhüser/Jacob (2008) liegt die Ursache für die Besetzungsauswahl evident am Hochschultyp. Sie bilden ihre These vor dem Hintergrund der „Ressourcenabhängigkeitstheorie“, wonach Gremien bevorzugt solche Akteure kooptieren, von denen sie vermuten, dass sie Fähigkeiten dazu mitbringen, der Organisation Zugänge zu wichtigen Ressourcen zu öffnen. Grundlage bilden die Studien von Pfeffer/Salancik 2003. Entsprechend dieser Logik interagieren Hochschulen und ihre HSR primär in Form eines solchen Ressourcenabhängigkeitsverhältnisses. Aufgabe der „Aufsichtsräte“ ist es, die

Hochschulen mit Ressourcen zu versorgen, die diese selbst nicht eigenständig generieren können, die aber unter gestiegenem akademischen Wettbewerbsdruck zwingend benötigt werden. Dabei sind es vor allem Akteure aus Managementpositionen, denen Kontrolle über bedeutsame Ressourcen unterstellt wird. Von diesem strategischen (und eben nicht gesellschaftlich orientierten) „Recruiting“ für den HSR versprechen sich Hochschulen ertragreiche Investitionen. Denn mithilfe der „richtigen Leute“ können ressourcen- bzw. umweltbedingte Kontingenzen reduziert werden. Der Zugang zu externen Ressourcen ist aber keine Einbahnstraße. Beide Seiten treten in einen „Deal“. Denn umgekehrt gewinnen die externen Akteure potenziell an Einflussmöglichkeit. Die strategische Ausrichtung der Hochschule wird so idealerweise auch passgenauer auf unternehmerische und arbeitsmarktpolitische Interessen abgestimmt.

Der potenzielle Einfluss sagt freilich noch nichts aus über den tatsächlich ausgeübten durch entsprechende Akteure. Gleichwohl trägt die Feststellung, dass allein *das numerische Einflusspotenzial von Wirtschaftsvertretern [...] erheblich* ist (Nienhäuser/Jacob 2008, S. 72). Der Befund, wonach gerade drittmittelstarke Universitäten zugleich auch einen überdurchschnittlichen Anteil an Wirtschaftsvertretern in ihre HSR berufen, erhärtet das theoretische Fundament des Ressourcenabhängigkeitsansatzes. Insgesamt scheint das Interesse der Hochschulen an „gestandenen“ Managementpersonal nicht gering. Für das symbolische Kapital der Hochschule sind Rang und Namen prominenter Wirtschaftsakteure mehr als nur reputierbar (vgl. Handelsblatt 2010).

Ein merklich hoher Anteil der Diskussion zum HSR entfällt auf die Theoretisierung des Möglichen und Denkbaren, kommt aber meist nicht über die Ebene der Eindrucksdarstellung und Mutmaßung hinaus. Anschauliche Ergebnisse aus den österreichischen Universitäten liefert eine Studie von Laske et al. aus dem Jahr 2007. Durch die zentrale Kulturhoheit liegt die Besetzung zu gleichen Teilen bei der Bundesregierung und den Universitäten. Die Basis bildete eine Befragung aller Universitätsräte sowie zusätzliche Experten-Interviews mit Ratsmitgliedern, Rektoren, Senatoren und Betriebsräten. Hinsichtlich Herkünften der Ratsmitglieder wurde in der Summe ein fast hälftiger Anteil von Wirtschaftsvertretern bestimmt (Laske et al. 2007, S. 68). Ein Verhältnis von 1/3 Wirtschaftsvertretern wurde in Deutschland errechnet (Bogumil et al. 2007, S. 26).

Das Ergebnis zur Qualität der Arbeit der österreichischen Gremien war durchwachsen. So zeigte sich, *dass viele Universitätsräte offenbar nur wenig Wert auf die Kommunikation in die Universität hinein legten* (Laske et al. 2007, S. 69). Hinsichtlich der fachlichen Eignung wurde erkennbar, dass die Besetzung im Regelfall ohne Orientierung an entsprechenden Anforderungskriterien erfolgte. Die Schlussfolgerungen der Experten sind durchaus bemerkenswert. Nicht etwa – wie häufig diskutiert – rechtliche Defizite an der Gremienstruktur der HSR wurden von der Studiengruppe identifiziert. Vielmehr wurden Fehlentwicklungen gesehen *in der zum Teil mangelnden Professionalität der Akteur/innen, in deren Ein- und Vorstellungen, deren Rollenverständnis*

oder deren Zeitressourcen (Laske et al 2007, S. 71). Damit rückt die Frage auch der Rekrutierung in den Mittelpunkt der Debatte. Zur organisatorischen und zeitlichen Kapazität gibt es Erfahrungsberichte einzelner Ratsmitglieder. Hierzu wurden wiederholt eine relativ niedrige Anzahl an Sitzungen sowie eine zu eilige Vorgangsbearbeitung und Beschlussfassung moniert (vgl. Van Bebber, S. 19ff). Eine quantitative Aussage erlaubt die (deutsche) Studie von Bogumil et al. (2007, S. 38): *In der großen Zahl der Hochschulen tritt der Hochschulrat vierteljährlich zusammen und tagt dann durchschnittlich rund vier Stunden.*

d) Konfliktlinien im Diskurs um den HSR

Wie oben dargestellt, speist sich die hochkontroverse Diskussion zum HSR aus sehr unterschiedlichen strukturellen bzw. steuerungslogischen Aspekten. Diese aufgreifend und weiterführend lassen sich beinahe schon „Klassiker“ in der Auseinandersetzung feststellen. Wir versuchen an dieser Stelle, die hauptsächlichen Konfliktlinien zu pointieren. In Summe werden die folgenden Dispute besonders nachhaltig verhandelt:

- Das Einflussvermögen (der „Machtfaktor“) der HSR bezüglich Grundsatzfragen und Grundordnung der Hochschule (Richtlinienkompetenz), besonders auch der möglichen Hoheit über Personalfragen (v.a. Bestellung und Entbindung der Präsidien).
- Das Besetzungsverfahren: Kritisch diskutiert wird zum einen die Berufung der Mitglieder nach beruflicher Herkunft bzw. entsendenden Organisationen, zum anderen das zahlenmäßige Verhältnis von internen und externen Ratsmitgliedern.
- Die Vereinbarkeit beruflicher Interessen und der Umgang mit Lobbying: Welchen Einfluss dürfen Manager und Verbandschefs in ihrer Rolle als Hochschulverwalter nehmen? Ist der Transfer von Ressourcen (symbolisches und wirtschaftliches Kapital) vereinbar mit Compliance der Hochschule – und der Heimatorganisation der Räte?
- Die Frage einer ausgewogenen Beteiligung der Hochschulöffentlichkeit im Berufungsprozess der HSR: Bei wem liegt das Vorschlagsrecht, erteilen Ministerium oder Hochschule (oder beide) den Gremien Mandat?
- Die Frage, ob dem HSR „letztinstanzliche Gewalt“ zukommen soll – oder aber Senat und Hochschulleitung im Zweifelsfall gegen strategische Entscheidungen wirksam „opponieren“ können?
- Das Recht auf Abberufung von Ratsmitgliedern aus wichtigem Grund, durch Ministerium, Hochschulöffentlichkeit und Parlament (insbesondere zwecks „impeachment“).
- Die Verfassungsgemäßheit der HSR: Sind Hoheitsrechte des Staates übertragbar auf „ausgelagerte“ Organe und Personal – ohne formale (dienstrechtlich vergleichbare) Prüfung der Befähigung für die Übernahme hoheitlicher Aufgaben?

Mit Blick auf die Priorität einzelner Punkte haben sich über die Jahre hinweg zum Teil Gewichtverschiebungen ergeben. So ist die reinweg ideelle Grundsatzfrage der Verfassungsgemäßheit des HSR eher „Nebenkriegschau-

platz" geworden und beschränkt sich inzwischen fast ganz auf die juristische Fachpresse. Die wissenschaftliche Kritik pocht kaum (mehr) auf einer pauschalen Ablehnung der HSR. Außerplanmäßige Abberufungen sind aufgrund einschlägiger personeller „Zwischenfälle" Thema geworden. Doch vor allem Fragen anteilmäßiger Besetzung und der Einfluss des Gremiums im Ganzen bilden weiterhin die überragenden thematischen Schwerpunkte.

Im Duktus insgesamt sticht konzeptionelle Optimierung hervor, das heißt praxisleitende Gestaltungsfragen, die zur „Harmonisierung" des Gremiums innerhalb des Hochschulbetriebs beitragen sollen. Jüngst erschienen von offizieller Stelle sind zwei Positionspapiere zur Weiterentwicklung der HSR. Deren Statements möchten wir im Folgenden knapp skizzieren und schließlich in die Gesamtdebatte einordnen.

4. Weiterentwicklung der HSR

Nachdem im Zuge weitflächiger Neufassung der Landeshochschulgesetze die HSR in den letzten zwei Jahrzehnten regional sehr heterogene Gestalt angenommen haben, mehren sich in den letzten Jahren Bemühungen dahingehend, den HSR einerseits als festes Strukturelement zu konsolidieren, andererseits seine bestehende Diversität in den Ländern zugunsten einer weitestgehenden Standardisierung abzubauen. Infolge dessen ist u.a. ein „Handbuch Hochschulräte" (Meyer-Guckel et al. 2010) erschienen, als Leitfaden für die praktische Arbeit der HSR und deren Rahmengestaltung durch die Politik. Ende 2011 hat sich die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit einer EntschlieÙung zu „Struktur und Funktionen von Hochschulräten" zu Wort gemeldet. Darin werden die HSR als Steuerungsinstanz begrüÙt, insofern sich aus ihrer Präsenz ein *realer Zuwachs an Autonomie für die Hochschulen ergibt* (HRK vom 22.11.2011, S. 2). Daneben steht die Forderung nach einer grundsätzlich strategischen Funktion des Gremiums – ohne Wahrnehmung operativer Geschäfte. Diese sieht die HRK ausschließlich bei den Präsidien. Weiterhin wird eine mindestens hälftige Besetzung von Externen gefordert, wobei jedoch eine *akademische Kompetenz* (ebd.) der Räte gewährleistet bleiben soll. Unter Externen werden im Besonderen Vertreter aus Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur (ebd.) gerechnet. Der vielfach diskutierte Bezug nicht auf einzelne Bereiche sondern Personal aus der Gesellschaft im Allgemeinen wird hierbei nicht aufgegriffen. Stark positioniert wird die Forderung, den Gremien grundsätzlich nicht die (hoheitliche) Dienstherreneigenschaft zu übertragen. Mit Nachdruck heißt es, dass HSR keineswegs Vorgesetzte der Hochschulleitung werden dürften.

Bemerkenswert ist, dass die HRK in ihrer EntschlieÙung eine Rechenschaftspflicht einseitig bei der Hochschulleitung angesiedelt sieht. Denkbar milde wird demgegenüber der HSR selbst in die Pflicht genommen: Im Gegenzug solle *die Arbeit des Hochschulrates für die Hochschule transparent sein* (S. 2). Vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen muss dieses Statement verwundern, wurde doch eindringlich die Notwendigkeit klarer

Evaluationsinstrumente auch für die Arbeit der HSR längst mit guten Belegen herausgestellt (vgl. Laske et al. 2007). Wird vorausgesetzt, dass HSR und Präsidien als Management-Partner grundsätzlich in „gleicher Liga spielen", wird dies ohne ein verzahntes Controlling auf gleicher Augenhöhe kaum authentisch gelingen. Auch will die HRK in ihrer EntschlieÙung ein Instrument eingeführt wissen, dessen bisheriges Fehlen mancherorts schon die Praxis einzelner Gremien erschwerte: die Abberufung einzelner Ratsmitglieder aus wichtigem Grund (S. 3). Nach Willen der HRK soll das Initiativrecht für eine solche vorzeitige „Absetzung" den Hochschulen zugesprochen werden.

Zuletzt haben sich auch die HSR selbst in einer gemeinsamen Stellungnahme zur Weiterentwicklung ihrer Gremienstruktur geäuÙert. Ein entsprechendes Positionspapier vertritt die Stellungnahme von 40 Ratsvorsitzenden unterschiedlichster Hochschultypen der Bundesländer. Die Vorsitzenden (verbunden zu einem „Forum Hochschulräte"³) folgen im Tenor – ohne es zu sagen – weitestgehend den Vorstellungen der HRK-EntschlieÙung. Auch hier wird das strategische Hochschulmanagement als Kernkompetenz der Gremien beansprucht. Daneben wird die Kontrollfunktion der Räte gegenüber der Hochschule insgesamt exponiert. Rein beratende Gremien lehnt das Forum grundsätzlich ab, operative Kompetenzen sollen ebenfalls nicht wahrgenommen werden. Zudem werden Dienstherrenfunktion und Rechtsaufsicht in eigener Sache ausgeschlossen. Während die HRK eine Rechenschaftspflicht des HSR ausspart, wird sie von den Vorsitzenden selbst verlangt. Die Gremien sollen beispielsweise Zwischenbilanzen gegenüber Landesregierung oder Landtag vorlegen. Wird auch in diesem Positionspapier das Verständnis für die akademische Kultur und das nötige Verständnis für die Hochschule bei der Auswahl der Kandidaten verlangt, sollen außerdem *zumindest einzelne Hochschulratsmitglieder über längere Führungserfahrung bzw. solide Kenntnisse der Bilanzkunde und Rechnungslegung verfügen* (Forum Hochschulräte 2012, S. 3). Unkommentiert lassen beide Papiere die in einigen Ländern – fragwürdige und doch weithin akzeptierte – gesetzliche Praxis, aktive Politiker in HSR zu entsenden.

Auch der Forderung nach vorzeitiger Abberufung von Räten pflichten die Vorsitzenden bei (S. 2). Diese solle auf gleichem Wege geschehen wie bei regulärer Wahl. Wird zwar auf die Vorgesetztenrolle des HSR gegenüber dem Präsidium verzichtet, sollen jedoch individuelle Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit ihnen abgeschlossen werden (ablehnend vgl. kürzlich Meyer 2012, S. 203). Ausdrücklich sollen die Vertragsverhandlungen mit Präsidialkandidaten unter der Regie des HSR geschehen. Besonderes Gewicht legen die Vorsitzenden auf eine doppelte Legitimation der HSR durch Staat und Hochschule (ebd.). Der Hochschule solle das Vorschlagsrecht gehören, um *eine hohe Identifikation und Passgenauigkeit der Besetzung sicherzustellen* (ebd.).

³ Hierbei handelt es sich um eine Austauschplattform, die vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der Heinz Nixdorf Stiftung sowie dem Centrum für Hochschulentwicklung organisiert wird.

5. Einordnung und Resümee

Insgesamt pointieren beide Papiere ähnlich technische Gestaltungsfragen. Sie rücken damit die Bedeutung der Gremien offensiv in den Vordergrund. Die im Zuge verschiedener Landtagswahlen aufkommenden Gerüchte um mögliche Novellierungen der Gesetze über den HSR, mancherorts – je nach politischer Großwetterlage – kursierende Pläne zur Abschaffung oder Degradierung auf reine Beratungsfunktion, machen die Intention der – offensichtlich abgestimmten – Papiere gut nachvollziehbar. Die Landesregierung Baden-Württemberg beabsichtigt eine Umwandlung der dort so genannten „Aufsichtsräte“ in beratende Beiräte (vgl. GRÜNE/SPD 2011, S. 12). Daraufhin brachte eine Befragung der Wirtschaftsvertreter in den HSR des Landes das Votum, dass im Falle einer Umwandlung mehr als die Hälfte der Mitglieder ihr Mandat niederlegen würden (IHK BaWü 2012). Vor diesem Hintergrund nimmt es nicht Wunder, dass die Autoren vor allem die strategischen Domänen der HSR besonders nachdrücklich forcieren.

Nach wie vor unbearbeitet bleiben grundsätzliche Fragen der gesellschaftlichen Durchmischung des Gremiums. Augenscheinlich soll in der Rhetorik der im Raum stehenden Forderungen keineswegs einem einzelnen Bereich besondere Priorität eingeräumt werden. So sehr sich die Papiere damit erkennbar gegen den Verdacht strukturellen Lobbyings in der Hochschulpolitik richten, so sehr stimmt es, dass Überhänge ökonomisch verorteter Gruppen eine merkliche Unterrepräsentanz anderer bedingen (vgl. Laske et al. 2007; Bogumil et al. 2007). Dieses Ungleichgewicht allein mit dem Gegenargument der Gefahr von Proporz-Bürokratie entkräften zu wollen, kann jedoch nicht überzeugen.

Unkommentiert lassen die Papiere die in einigen Bundesländern fragwürdige Praxis, aktive Politiker in HSR zu entsenden. Wenn es richtig ist, dass HSR vor allem von Einflüssen außerhalb ministerialbürokratischer Gremienkultur profitieren sollen, wäre es nur konsequent, die obligatorische Mitgliedschaft aktiver Landespolitiker und politischer Spitzenbeamter – und damit naheliegende Interessenkollision und Einwirkung auf die Hochschulautonomie – sichtbar zu vermeiden. Weiterhin skeptisch stimmen kann auch die Option der einseitigen Abwahl des Präsidiums durch den HSR, wie es die Rektorenkonferenz in ihrer Stellungnahme empfiehlt. Ist umgekehrt keine Instanz in der Lage, auch das Präsidium gegenüber dem HSR in Schutz zu nehmen, wird es so in „stürmischen Zeiten“ ein leichtes, „störend“ empfundene Hochschulleiter wieder zu entbinden. Bekanntermaßen waren dafür in der Vergangenheit nicht immer sachliche Gründe maßgeblich. Das Papier verzichtet auf ein Mitspracherecht zugunsten etwa des Senates. Eben diesen – der in der Debatte besonders harsch kritisiert wurde – hätten die Rektoren klugermaßen an dieser Stelle einbinden können.

Im Rekurs auf das Papier der HSR-Vorsitzenden hat der Bielefelder Organisationssoziologe Kühl (2012, S. N5) jüngst auf die Kluft hingewiesen zwischen einerseits den rhetorischen Kompetenz-Ansprüchen der HSR und andererseits dessen tatsächlichen Leistungskapazitäten

und das begrenzte Systemwissen externer Ratsmitglieder. Nach Kühl profitierten von der Installation der HSR vor allem die Rektorate und Präsidien, deren Macht als organisationale Schaltzentrale gegenüber allen Gremien nur zusätzlich gestärkt worden sei. Daher ließe sich bei den HSR keineswegs Über- sondern „Unterwachung“ beobachten: *Je beschäftigter die Hochschulräte sind, desto besser lassen sie sich von unten steuern. Insofern würden effektive Hochschulräte aus Personen bestehen müssen, die Universitäten gut kennen und Zeit haben* (ebd.).

Die Diskussion zeigt deutlich, von einem abschließenden Typus des Gremiums HSR, geschweige denn seiner „familiären Integration“ in die Organisationslogik der deutschen Hochschulen kann noch nicht die Rede sein. Erkennbar stark ist das Bedürfnis nach deutlicher Standardisierung und Abbau heterogener Sonderwege der Länder auf Seiten der Gestalter und Macher dieses Gremiums. Nachvollziehbar ist insbesondere, dass die Autonomie der Hochschulen dauerhaft nicht ohne Planungssicherheit durch die Landespolitiken erhalten werden kann. Ein Hochschulmanagement, das damit kalkulieren muss, seine internen Steuerungs- und Kontrollzuständigkeiten den jeweiligen politischen Stimmungslagen „alle (Wahl)jahre wieder“ anpassen zu müssen, kann seine Wettbewerbs- und Innovationspotenziale für Lehre und Forschung nicht unbehindert entfalten.

So sehr daher für eine angemessene Weiterentwicklung der HSR die angesprochenen Reformvorhaben eine aktualisierte, sachliche Diskussions- und Handlungsbasis bieten, so sehr sollten auch architektonische „Schwachstellen“ des Gremiums deutlicher angegangen werden. Beispielsweise die Frage einer ausgewogener gestalteten Besetzung der Gremien, die Formalisierung einer Rechenschaftspflicht oder die Einführung wirksamer Instrumente zur personellen Sanktionierung aus wichtigem Grund in allen Ländern (zum Konnex von Autonomie und Revision vgl. Schlegel bereits 2000, S. 528) sind einige konkrete und drängende „Baustellen“ für die politische Agenda. An nicht nur gut gemeinten sondern ebenso gut begründeten Vorschlägen mangelt es jedenfalls nicht. Die neuerlichen Papiere bieten den Ländern passende Gelegenheit, ihre Strukturen auf den Prüfstand zu stellen und nach unterschiedlichem Bedarf kritisch auszubessern.

Literaturverzeichnis

- Bogumil, J. et al. (2008): Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument? Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche. Düsseldorf.
- Bundesministerium der Justiz (1998): Hochschulrahmengesetz (HRG). <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/> (Zugriff: 30.09.2011).
- Bündnis 90/ DIE GRÜNEN/SPD Baden-Württemberg (2011): Koalitionsvertrag 2011-2016. Stuttgart.
- Die Industrie- und Handelskammern in Baden Württemberg (2012): Hochschulräte in Baden-Württemberg. Umfrage zur Mitwirkung im Aufsichtsrat der baden-württembergischen Hochschulen. Stuttgart.
- Fehling, M. (2002): Neue Herausforderungen an die Selbstverwaltung in Hochschule und Wissenschaft. In: Die Verwaltung 35, Nr. 3, S. 399-424.
- Fink, U. (2001): Der Hochschulrat in Vechta. In: Hanau, P. et al. (Hg.): Wissenschaftsrecht im Umbruch. Gedächtnisschrift für Hartmut Krüger. Berlin, S. 111-126.

- Fittschen, D. (1998): Nicht mit Wirtschaftsbetrieben verwechseln. Gegen die Einführung von Hochschulräten. In: *Forschung & Lehre* 5, Nr. 2, S. 82-85.
- Groß, A. (2010): Geliebt und gehasst: der Hochschulrat. Akademische Selbstverwaltung an Universitäten. <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/1268315/> (Zugriff: 10.11.2011).
- Handelsblatt (2010): Welche Top-Manager in Bildungsfragen mitbestimmen. <http://www.handelsblatt.com/unternehmen/management/koepfe/welche-top-manager-in-bildungsfragen-mitbestimmen/3536376.html> (Zugriff: 11.11.2011).
- Heinrichs, W. (2010): Hochschulmanagement. München.
- Hener, Y. (2001): Hochschulrat. In: Hanft, A. (Hg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied, S. 171-177.
- Hochschulrektorenkonferenz (2011): Strukturen und Funktionen von Hochschulräten. Entschließung der 11. Mitgliederversammlung v. 22.11. Bonn.
- Horst, T. (2009): Zur Abwahlmöglichkeit von Mitgliedern des nordrhein-westfälischen Hochschulrats durch das Ministerium. In: *Nordrhein-Westfälische Verwaltungsblätter* 23, Nr. 3, S. 90-92.
- Horst, T. (2011): Zur Vereinbarkeit des nordrhein-westfälischen Hochschulratsmodells mit den hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums aus Art. 33 Abs. 5 GG. In: *Zeitschrift für Beamtenrecht* 59, Nr. 9, S. 289-294.
- Hüther, O./Jacob, A. K. et al. (2011): Hochschulautonomie in Gesetz und Praxis. Eine Umsetzungsanalyse vor dem Hintergrund der Förderprogramme des Stifterverbandes und der Heinz Nixdorf Stiftung [Langbericht]. Speyer.
- Hüther, O. (2009): Hochschulräte als Steuerungsakteure? In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 31, Nr. 2, S. 50-73.
- Kehm, B. M./Fuchs, M. (2010): Neue Formen der Governance und ihre Folgen für die akademische Kultur und Identität. In: Clement, U./Nowak, J. et al. (Hg.): *Public Governance und schwache Interessen*. Wiesbaden, S. 75-94.
- Krüger, H. (1997): Der „Hochschulrat“ aus verfassungsrechtlicher Sicht. In: *Forschung & Lehre* 4, Nr. 6, S. 287f.
- Kuntz-Brunner, R. (2000): Aufsichtsräte aus Wirtschaft und Wissenschaft sollen für neues Profil sorgen – Stille Revolution an den Unis. In: *VDI Nachrichten* 55, Nr. 16, S. 31.
- Kuropka, J. (1999): „Spielplatz gefallsüchtiger Dilettanten?“ Hochschulräte – eine britische Idee von 1947. In: *Forschung & Lehre* 6, Nr. 2, S. 83-85.
- Kühl, S. (2012): Nicht Überwachung, Unterwachung ist das Problem. Debatten über die angeblich enorme Macht von Hochschulräten über Universitäten führen an der Sache vorbei. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 39 v. 15.02., S. N 5.
- Landfried, K. (2000): Effizientere Leitungs- und Organisationsstrukturen in Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.): *Hochschulräte als Steuerungsinstrumente an Hochschulen*. 2. Berliner Bildungsdialog. Beiträge zur Hochschulpolitik. Nr. 6, Bonn, S. 7-9.
- Lange, S. (2010): Hochschulräte. In: Simon, D. et al. (Hg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 347-360.
- Laske, S. et al. (2007): Eckpunkte für eine erfolgreiche Arbeit von Hochschulräten – Schlussfolgerungen aus einem Realexperiment. In: *Das Hochschulwesen* Jg. 55/Nr. 3, S. 66-73.
- Lanzendorf, U./Pasternack, P. (2008): Landeshochschulpolitiken. In: Hildebrandt, A./Frieder, W. (Hg.): *Die Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich*. 1. Aufl., Wiesbaden, S. 43-66.
- Meyer, H. J. (1997): Brauchen die Universitäten einen Hochschulrat? Pro & Contra. In: *Forschung & Lehre* 4, Nr. 6, S. 296 f.
- Meyer, H. J. (2012): Kurator oder Kommandeur? Gedanken zum neuen Positionspapier deutscher Hochschulräte. In: *Forschung & Lehre* 19, Nr. 3, S. 206-208.
- Meyer-Guckel, V./Winde, M./Ziegele, F. (Hg.) (2010): *Handbuch Hochschulräte. Denkanstöße und Erfolgsfaktoren für die Praxis*. Essen.
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=9796&aufgehoben=N&menu=1&sg= (Zugriff: 16.11.2011).
- Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2011): Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Landeshochschulgesetz). <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.phtml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGMV2011rahmen> (Zugriff: 20.06.2012).
- Müller-Böling, D. (1997): Brauchen die Universitäten einen Hochschulrat? Pro & Contra. In: *Forschung & Lehre* 4, Nr. 6, S. 296f.
- Müller-Böling, D./Fedrowitz, J. (Hg.) (1998): *Leistungsstrukturen für autonome Hochschulen. Verantwortung – Rechenschaft – Entscheidungsfähigkeit*. Gütersloh.
- Münch, R. (2008): Bildung und Wissenschaft jenseits disziplinärer Grenzen. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 171 v. 24.07., S. 8.
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die Politische Ökonomie der Hochschulreform. Frankfurt/M.
- Nienhüser, W./Jacob, A. K. & Wegener, M. (2007): Besetzung und Struktur von Hochschulräten in deutschen Universitäten – Konzeption und erste Befunde eines laufenden Forschungsprojektes. Universität Duisburg-Essen. Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insb. Personalwirtschaft. In: www.uni-due.de/personal (Zugriff: 20.07.2011).
- Nienhüser, W./Jacob, A. K. (2008): Changing to the Guards. Eine empirische Analyse der Sozialstruktur von Hochschulräten. In: *Hochschulmanagement* 3, Nr. 3, S. 67-73.
- Nienhüser, W./Jacob, A. K. (2007): Wer besetzt die Hochschulräte deutscher Universitäten? Eine empirische Analyse der Zusammenhänge zwischen Hochschulratsstruktur und Merkmalen der Hochschule. Universität Duisburg-Essen. Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insb. Personalwirtschaft. www.uni-due.de/personal (Zugriff: 30.09.2011).
- Oechsler, W. A./Reichwald, R. (1997): Managementstrukturen an deutschen Universitäten. Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive. In: *Forschung & Lehre* 4, Nr. 6, S. 283 ff.
- Ogger, G. (1997): Im Gespräch - „Erfordernissen des Marktes anpassen“. In: *Forschung & Lehre* 4, Nr. 6, S. 286.
- Pfeffer, J. / Salancik, G.R. (2003): *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. Stanford.
- Schick, M. (2011): Das Ende der Suppentellerperspektive. HochschulrätInnen und ihre Folgen. In: [PDF] <http://mueboe.de/index.php/weggefaehrten/66-hochschulraetinnen-und-ihre-folgen?format=pdf> (Zugriff: 30.09.2011).
- Schlegel, J. (2000): Hochschulräte – Diktatur der Funktionäre oder Verbesserung der strategischen Planungskompetenz der Hochschulen? In: Epping, V. et al. (Hg.). *Festschrift für Knut Ipsen*. München, S. 507-529.
- Schulz, V./Kürschner, W. (1997): Der Hochschulrat an der Hochschule Vechta. Ein kritischer Erfahrungsbericht. In: *Forschung & Lehre* 4, Nr. 6, S. 289 ff.
- Speckbacher, G./Wentges, P./Bischof, J. (2008): Führung nicht-erwerbswirtschaftlicher Organisationen: Ökonomische Überlegungen und Folgerungen für das Hochschulmanagement. In: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* 60, Nr. 1, S. 43-64.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/„Forum Hochschulräte“ (2012): Hochschulräte als Organe einer autonomen Hochschule. Positionspapier der Vorsitzenden deutscher Hochschulräte. Berlin.
- Van Bebber, F./Begrabt das Kriegerbeil (2008): In: *Unabhängige deutsche Universitätszeitung (DUZ Magazin)* 64, Nr. 10, S. 19-21.
- Von Coelln, C./Horst, T. (2009): „Ökonomisierung, Effizienz und Professionalisierung“. Das nordrhein-westfälische Hochschulfreiheitsgesetz: In: *Forschung & Lehre* 16, Nr. 3, S. 174-176.
- Webler, W.-D. (2001): „Puffer zwischen Hochschule und Staat? – Über die Rolle von Hochschulräten und Kuratorien“. In: Bretschneider, F./Köhler, G. (Hg.): *Autonomie oder Anpassung*. [Dokumentation der 20. GEW-Sommerschule, Reihe Materialien und Dokumente aus Hochschule und Forschung, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft]. Frankfurt/M., S. 97-110.
- Willgerodt, H. (2002): Markt und Wissenschaft – kritische Betrachtungen zur deutschen Hochschulpolitik. In: *Ordo. Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft*, Bd. 53, S. 59-110.

■ Marcel Schütz, B.A., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, E-Mail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

■ Dr. Heike Röbbken, Professorin für Bildungsmanagement, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, E-Mail: heike.roebken@uni-oldenburg.de

Antje Stork & Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

Internationale Kooperationsseminare – ein Plädoyer



Antje Stork



*Sylwia Adamczak-
Krysztofowicz*

The internationalisation of higher education is universally called for. On an abstract level, there is a lot of consensus, with disparate interests coming together well. Its realisation in the everyday life of teaching and is much more difficult. In this situation, *Antje Stork & Sylwia Adamczak-Krysztofowicz* promote a promising model with synchronized seminars in two or more countries in their article: **International Cooperation Seminars - a Plea**, which – even though it originated in human sciences – can in principle be transferred to a variety of degree courses.

„Nationale Grenzen zu überschreiten, gehört traditionell zum Alltag der Universitäten. In vielen Disziplinen ist das Wissen universell, und weltweite Suche nach neuer Erkenntnis gehört dazu.“ (Teichler 2007, S. 9). Die Internationalisierung von Hochschulen erstreckt sich aber nicht nur auf die Forschung, sondern auch auf die Lehre. Dies kann beispielsweise durch gemeinsame internationale Studienprogramme erfolgen (zur Internationalisierung der Studienangebote vgl. die Vorschläge in Webler 2002, S. 21f). Wir möchten an dieser Stelle dafür plädieren, auch ohne die Einbindung in ein internationales Studienprogramm die Internationalisierung von Lehre voranzubringen, und zwar durch sog. internationale Kooperationsseminare. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass Studierende von mindestens zwei Hochschulen in mindestens zwei Ländern mittels moderner Informations- und Kommunikationstechnologie gemeinsam arbeiten. Bei dieser gemeinsamen Arbeit handelt es sich idealerweise um eine Projektaufgabe, um zu ermöglichen, dass die Studierenden nicht nur nebeneinander, sondern auch miteinander arbeiten. Im Folgenden zeigen wir zunächst anhand von zwei Beispielen aus dem Bereich Schulpädagogik/Fremdsprachendidaktik, wie die Struktur eines solchen Kooperationsseminars aussehen kann. Anschließend gehen wir auf hochschuldidaktische Potenziale ein und behandeln mögliche Fallstricke, die bei der Seminarplanung bedacht werden sollten.

1. Beispiele internationaler Kooperationsseminare

Die am einfachsten durchzuführende Art eines internationalen Kooperationsseminars besteht aus der Zusammenarbeit von zwei Hochschulen (bilaterales Koopera-

tionsseminar). Dabei kann das Seminar beispielsweise derart gestaltet werden, dass die beteiligten Lehrenden gemeinsam ein Seminar an beiden Hochschulstandorten planen, durchführen und evaluieren, das aus einem theoretischen sowie einem praktischen Teil besteht. Im theoretischen Teil werden grundlegende Seminarinhalte erarbeitet. Dies kann entweder an beiden Hochschulen in der Lingua Franca Englisch bzw. einer anderen gemeinsamen Sprache oder jeweils in der Landessprache erfolgen. Im praktischen Teil geht es um die Vertiefung der Seminarinhalte durch eine den Seminarzielen angepasste Projektaufgabe, die die Studierenden beider Hochschulen gemeinsam bearbeiten. Hierzu kommunizieren die Studierenden in einer gemeinsamen Sprache (z.B. Englisch), und zwar mittels elektronischer Medien wie bspw. E-Mail, Lernplattformen oder Skype.

Bei den folgenden Beispielen handelt es sich um zwei internationale Kooperationsseminare des Instituts für Schulpädagogik der Philips-Universität Marburg (Deutschland) und des Instituts für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznan (Polen). In Marburg werden Studierende für das Lehramt an Gymnasien ausgebildet, wobei das Institut für Schulpädagogik für die Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation des Erziehungs- und Gesellschaftlichen Studiums verantwortlich ist. In Poznan werden ausgebildet: Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer für alle Schultypen und Lernstufen, Übersetzer und Konsekutivdolmetscher für Deutsch und Polnisch sowie Spezialisten für interkulturelle Kommunikation und Mediation in europäischen Institutionen und Organisationen, in Verlagen, Medien sowie im Tourismus (zu einer ausführlicheren Beschreibung der Studierenden beider Institute vgl. Adamczak-Krysztofowicz/Stork 2010, S. 279-282). Da die Sprachausbildung im Deutschen einen wichtigen

Stellenwert in Poznan einnimmt, diente das Deutsche in den beiden internationalen Kooperationsseminaren als gemeinsame Kommunikationssprache.

1.1 Seminar „Podcasts nutzen und produzieren für den Fremdsprachenunterricht“

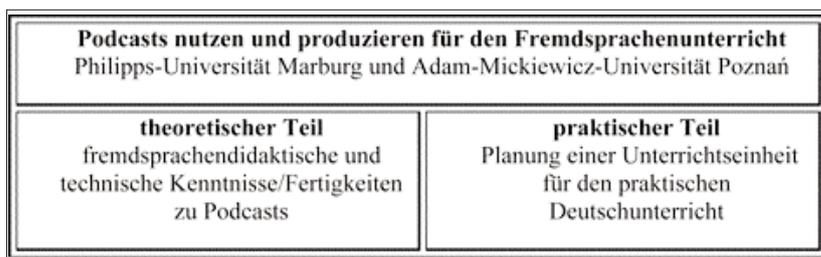
Im Wintersemester 2010/2011 wurde das Seminar „Podcasts nutzen und produzieren für den Fremdsprachenunterricht“ an den Hochschulen in Marburg und Poznan angeboten, wobei am Seminar in Marburg Lehramtsstudierende für die Fächer Englisch, Französisch und Spanisch sowie Deutsch als Fremdsprache-Studierende teilnahmen; in Poznan richtete sich das Seminar an zukünftige Deutschlehrende im 5. Studienjahr (vgl. im Folgenden auch Adamczak-Kryzstofowicz/Stork im Druck). Im theoretischen Teil des internationalen Kooperationsseminars erwarben die Studierenden an ihrem jeweiligen Studienort die notwendigen fremdsprachendidaktischen und technischen Kenntnisse und Fertigkeiten

in Bezug auf Podcasts (zur Nutzung und Produktion sowie zum didaktischen Potential von Podcasts im Fremdsprachenunterricht vgl. exemplarisch Horn/Fiene 2007, Bühler 2008, Kluckhohn 2009, Schreiber 2010, Waragai/Ohta/Raindl 2010, Del Carmen Calero Ramirez 2011, Schmidt-Bernhardt/Stork/Adamczak-Kryzstofowicz/Rybszleger 2011, Kap. 6 und 7 sowie Stork 2012). Dies umfasst u.a. thematische Aspekte wie Hörverstehensprozesse, Hörstile, Schwierigkeiten beim Hörverstehen, Auswahl von Hörtexten, Produktion von Hörtexten, Erstellung von Übungsmaterialien sowie kritische Analyse von Unterrichtsmaterialien. Im praktischen Teil arbeiteten die Studierenden beider Universitäten dann in gemischten Gruppen an einer Projektaufgabe. Diese bestand in der Planung einer Unterrichtseinheit (inklusive der Formulierung von Lernzielen und didaktisch-methodischer Begründungen) für den praktischen Deutschunterricht im 1. bis 3. Studienjahr am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznan. In Absprache mit der Seminarleitung wurden die Themen der zu erstellenden Unterrichtseinheiten von den Studierenden in Poznan ausgewählt, so dass Gruppen mit jeweils zwei bis drei polnischen Studierenden entstanden. Anschließend ordneten sich jeweils ein bis zwei Studierende aus Marburg den thematischen Gruppen zu. Auf diese Weise bildeten sich Gruppen zu vier bis fünf Studierenden (aus Poznan und Marburg). Bei didaktisch-methodischen Fragen standen ihnen die Seminarleiterinnen sowie bei technischen Fragen eine studentische Hilfskraft zur Verfügung.

Begleitend zum Seminar wurde auf der Lernplattform ILIAS, die an der Philipps-Universität Marburg genutzt wird, ein Kurs eingerichtet, der vom dortigen Hochschulrechenzentrum für die Studierenden und die Seminarleiterin aus Poznan geöffnet wurde. Auf der Lernplattform (zu den verschiedenen Funktionen von Lernplattformen vgl. Schulmeister 2005, S. 10) wurden folgende Objekte den Marburger und Poznaner Seminarnehmern zur Verfügung gestellt: Elektronischer Semesterapparat mit Fachtexten, Umfragen zu Erwartun-

gen (zu Beginn) und zur Einschätzung des Seminars (am Ende), Forum: Pinnwand (Ankündigungen, aktuelle Informationen zum Seminar, Diskussionen), Ordner: Sitzungen (Materialien und Informationen zu den einzelnen Sitzungen des Seminars in Form von Powerpoint-Präsentationen und Arbeitsblättern), Ordner: Organisatorisches (z.B. Seminarplan, Hinweise zum Leistungsnachweis), Linksammlung: Links zu Podcasts, die für Poznaner DaF-Lernende geeignet sind, Ordner: Unterrichtsplanungen und Materialien (von den Studierenden hochgeladen). Außerdem erhielten alle Studierenden das Recht, eine eigene Gruppe anzulegen, und zwar entweder als öffentliche Gruppe (für Nicht-Mitglieder sichtbar) oder als geschlossene Gruppe (für Nicht-Mitglieder unsichtbar). Einsicht in die Gruppen hatten nur die jeweiligen Gruppenmitglieder, nicht aber die Seminarleitung. Die Studierenden konnten dort u.a. Ordner, Dateien, Weblinks, Foren oder einen Chat erstellen.

Abbildung 1: Struktur eines internationalen Kooperationsseminars zur Nutzung und Produktion von Podcasts



1.2 Seminar „Theorie und Praxis einer interkulturellen Begegnungsdidaktik für Fremdsprachenlehrende“

Im Sommersemester 2011 und im Sommersemester 2012 wurde das Seminar „Theorie und Praxis einer interkulturellen Begegnungsdidaktik für Fremdsprachenlehrende“ am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg für Fremdsprachenlehramtsstudierende angeboten. An dem Partnerinstitut der Adam-Mickiewicz-Universität Poznan wurde gleichzeitig ein parallel angelegtes Seminar „Ausgewählte Aspekte der interkulturellen Glottopädagogik mit dem Schwerpunkt: Interkulturelle Begegnungsdidaktik für Fremdsprachenstudierende“ durchgeführt, das sich als fakultative Lehrveranstaltung an polnische DaF-Studierende im 2. bis 5. Studienjahr richtete und gleiche Ziele und Inhalte sowie einen gleichen Aufbau wie das Marburger Seminar hatte. Im Rahmen der internationalen Kooperationslehrveranstaltung sollten Grundzüge einer interkulturellen Begegnungsdidaktik erarbeitet und Konzepte für eigene zukünftige Austauschprogramme der Seminarteilnehmenden erstellt werden. Das Hauptziel war es, die Studierenden zu befähigen, als Lehrerinnen und Lehrer an allen Schultypen selbst Begegnungsprojekte zwischen polnischen und deutschen Schülerinnen und Schülern zu initiieren und durchzuführen und somit die interkulturelle Zusammenarbeit (medial vermittelt) praktisch zu erproben. In diesem Zusammenhang wurden folgende thematische Schwerpunkte im theoretischen Teil des Seminars genauer behandelt: zentrale Begriffe interkulturellen Lernens und interkultureller Begegnungsdidaktik,

Formen sowie Arten von Schülerbegegnungen (vgl. hierzu exemplarisch Grau/Biechele/ Müller-Hartmann 2003, Müller-Hartmann/Grau 2004 und Kraus 2007), Projektmanagement bei der Organisation von internationalen Begegnungen in Schule, Medien und Kommunikation bei der Organisation von internationalen Begegnungen für Schule, Praxis von Schülerbegegnungen (rechtliche Grundlagen, Phasen von Begegnungsprojekten, vgl. hierzu z.B. Leiprecht/Winkelmann 2003 und Böinig 2007), Auswertung bereits durchgeführter Beispielbegegnungen (vgl. z.B. Schulze 2010), Besprechung von Begegnungsstätten in Großpolen und in Hessen sowie Übersicht über nützliche Links, Bücher, Kontakte und Organisationen, die die Lehrenden bei der Organisation von internationalen Begegnungswochen unterstützen können.

Im praktischen Teil arbeiteten die Studierenden beider Partneruniversitäten in gemischten Kleingruppen (drei bis vier Marburger Studierende und zwei Poznaner Studierende) via synchrone und asynchrone elektronische Medien (wie E-Mails, Skype, Facebook, zu ihrer Begrifflichkeit und Charakteristik vgl. Rösler 2007, S. 49f) an einer Seminaraufgabe. Diese bestand darin, gemeinsam ein ausführliches Programm für eine (fiktive) internationale 5- bis 7-tägige Begegnungswoche (Klassenfahrt) zwischen Schülerinnen und Schülern einer polnischen und einer deutschen Schulklasse zu erstellen.

Als Kommunikationsmedium stand ähnlich wie im Falle des bereits beschriebenen Kooperationsseminars zur Nutzung und Produktion von Podcasts auch die Lernplattform „ILIAS“ der Philipps-Universität Marburg zur Verfügung, zu der alle beteiligten Studierenden beider Universitäten Zugang erhielten. Die Seminarleiterinnen hatten dort für jede Kleingruppe einen eigenen Gruppenordner eingerichtet, der nur für die jeweiligen Mitglieder sowie die Seminarleitung einsehbar war. Es handelte sich dabei um ein Angebot, das genutzt werden konnte, aber nicht musste. Es war möglich, dort Dateien einzustellen oder ein Gruppenforum (Online-Forum) einzurichten, in dem die Mitglieder schriftlich miteinander zu selbst gewählten Themen kommunizieren konnten. Durch die Online-Kooperation mit Seminarteilnehmenden auf beiden Seiten sollten verschiedene Perspektiven aufgezeigt und die länderübergreifende Zusammenarbeit unter Nutzung digitaler Medien demonstriert werden.

Abbildung 2: Struktur eines internationalen Kooperationsseminars im Bereich interkultureller Begegnungsdidaktik

Theorie und Praxis einer interkulturellen Begegnungsdidaktik für Fremdsprachenlehrende Philipps-Universität Marburg und Adam-Mickiewicz-Universität Poznań	
theoretischer Teil fremdsprachendidaktische und technische Kenntnisse/Kompetenzen zur interkulturellen Begegnungsdidaktik	praktischer Teil Erstellung eines Programms für eine internationale 5- bis 7-tägige Begegnungswoche (Klassenfahrt)

2. Hochschuldidaktische Potenziale

Im Anschluss an die zusammenfassende Darstellung zweier Beispiele für internationale Kooperationsseminare möchten wir nun die hochschuldidaktischen Potenziale aufzeigen. Internationale Kooperationsseminare bieten im Vergleich zu traditionellen Seminaren, in denen Studierende einer Hochschule gemeinsam arbeiten, mehrere mögliche hochschuldidaktische Vorteile:

a.) Virtuelle Mobilität

Studierende können von ihrer Heimatuniversität aus mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien grenzüberschreitend mit Studierenden einer anderen Universität in Kontakt treten und von und miteinander lernen. Somit ergänzt die virtuelle Mobilität die physikalische Mobilität der Studierenden.

b.) Förderung der Kooperationsfähigkeit

Kooperationsfähigkeit, eine wichtige Schlüsselkompetenz aller Studierenden, wird durch die produktorientierte Zusammenarbeit gefördert. Die Kooperation mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien ist dabei besonders anspruchsvoll, da die Studierenden – anders als bei direkten Formen der Zusammenarbeit – einander nicht kennen und häufig schriftlich (z.B. per E-Mail) kommunizieren. Hierbei ist es oftmals erforderlich, explizit die Prozesse der Zusammenarbeit zu benennen und miteinander auszuhandeln. Zudem werden die Studierenden im Sinne der Forderung von Webler (2002:19) auf die „spezifischen Anforderungen einer (nicht nur Kommunikation, sondern:) Kooperation“ mit Personen außerhalb Deutschlands vorbereitet.

c.) Förderung der interkulturellen Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz kann durch die Auseinandersetzung der Studierenden mit einer fremden Perspektive und durch (medial vermittelten oder direkten) Kontakt gefördert werden (zur großen Relevanz von interkulturellem Lernen im Hochschulbereich vgl. Queis 2002). Dies ist allerdings nicht automatisch der Fall, „da Interaktion immer zwischen Menschen mit ihren individuellen Persönlichkeiten, Erfahrungen und Rollen und nicht zwischen modellhaften Vertreter/innen einer bestimmten Kultur stattfindet“ (Mehlhorn 2010:13). Zudem zeigen Forschungen aus den Bereichen Schüleraustausch und Jugendbegegnungen, dass interkulturelles Lernen „als vielschichtiger, längerfristiger und von vielen Faktoren abhängiger Prozess, der zudem in den meisten Fällen ungenau definiert ist, (...) sowohl für die Forschung als auch die Praxis schwierig zu operationalisieren und damit auch zu evaluieren“ (Grau 2010, S. 314) ist (vgl. hierzu auch Boullay/Kiefer/Schneider 1995).

d.) Förderung der Medienkompetenz

Durch die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien wird die Medienkompetenz der Studierenden gefördert. Falls anspruchsvolle Anwendun-

gen einbezogen werden, sollte den Studierenden eine entsprechende technische Beratung und/oder Unterstützung angeboten werden.

e.) **Stärkung internationaler wissenschaftlicher Beziehungen**

Durch die gemeinsame Gestaltung und Durchführung von Kooperationsseminaren können die internationalen wissenschaftlichen Beziehungen zwischen Instituten und den Lehrenden gestärkt werden, was wiederum der Lehre zu Gute kommt.

3. Mögliche Fallstricke

Wie gesehen gehen wir davon aus, dass internationale Kooperationsseminare viele hochschuldidaktische Vorteile mit sich bringen können. Es gibt allerdings auch einige Fallstricke, die bei der Planung bedacht werden sollte, um die Potenziale nicht im Keim zu ersticken.

a.) **Rahmenbedingungen**

Probleme bei erfolgreichen internationalen Zusammenarbeit können unterschiedliche Rahmenbedingungen (wie abweichende Semesterzeiten, anderes Benennungssystem, ungleiche Voraussetzungen für den Leistungsnachweis) bereiten, die mit unterschiedlichen Studienprogrammen beider Partneruniversitäten eng zusammenhängen und andere Motiviertheit bzw. ungleiches Engagement der Studierenden mit sich bringen. Daher sollte in der Vorbereitungsphase genau überlegt werden, wie man ähnliche Anforderungen für den Leistungsnachweis formulieren sowie die Praxis- und die Theoriephase des geplanten Kooperationsseminars auf einer Seite verlängern, verkürzen oder zum Teil miteinander kombinieren kann, so dass Unterschiede in den Rahmenbedingungen den Kooperationsverlauf nicht beeinträchtigen.

b.) **Sprache**

Die gegenseitige Verständigung ist nur dann möglich, wenn beide Seiten in einer gemeinsamen Sprache kommunizieren können. Für die Projektteilnehmenden mit der Fremdsprache als Kommunikationssprache (in unserem Falle Poznaner Studierende, die Deutsch auf dem Niveau B1-B2 beherrscht haben) kann es manchmal äußerst schwierig sein, sich mit muttersprachlichen Handlungsmustern und Diskurskompetenzen (z.B. beim Diskutieren und Überzeugen unter Nutzung digitaler Medien) auseinanderzusetzen. Daher sollten alle ProjektteilnehmerInnen nicht nur in der Anfangsphase, sondern auch im Laufe des Arbeitsprozesses immer wieder für mögliche Asymmetrien auf sprachlicher Ebene sensibilisiert werden. Die Mitglieder der Gruppe, für die die Kommunikationssprache die Muttersprache ist, sollten zur Geduld und Offenheit gegenüber der sprachlichen Unzulänglichkeiten ihrer ausländischen PartnerInnen ermuntert und die Nicht-MuttersprachlerInnen zum mutigen Äußern aller Ideen und Gedanken (trotz sprachlicher Befürchtungen) angeregt werden. Sprachliche Asymmetrien könnten aber auch durch die Nutzung einer für beide Seiten fremden Sprache als Kommunikationssprache (z.B. Englisch als Lingua Franca) aus dem Weg geräumt werden.

c.) **Gruppengrößen**

Auch Organisationsschwierigkeiten wie unterschiedliche oder Seminargruppen in den beteiligten Hochschulen können sich im Verlauf des Kooperationsseminars zu einem Fallstrick entwickeln. Große Gruppen auf einer und kleine Gruppen auf der anderen Seite können beispielsweise negativ die Arbeitsstimmung beeinflussen, Integrationsprozesse beeinträchtigen oder eine ungleiche Teilung von Pflichten bewirken. Aus diesem Grunde sollten die Teilnehmerzahlen auf jeder Seite bei der Planung der Kooperation von den Seminarleitenden abgesprochen werden.

d.) **Mangelnde Absprachen**

Eine große Hürde in einer internationalen Kooperation können des Weiteren mangelnde Absprachen sowohl zwischen den Seminarleitenden als auch zwischen den Seminarteilnehmenden sein, die sich beispielsweise auf verschiedene Erwartungen hinsichtlich der Zusammenarbeit in den Gruppen (z.B. Häufigkeit des E-Mail-Kontakts) sowie abweichende Vorstellungen des Endprodukts beziehen können. Hier kommt es darauf an, Erwartungen und Vorstellungen explizit zu machen und zur Diskussion zu stellen.

e.) **Probleme mit wenig bekannten Medien**

Die internationale Zusammenarbeit kann schließlich auch durch Schwierigkeiten im Umgang mit anspruchsvollen Medien beeinträchtigt werden. Bei der Planung einer internationalen Kooperation sollte daher nicht übersehen werden, dass sich die Projektteilnehmenden, für die beispielsweise die Lernplattform der Partneruniversität eine Neuigkeit und zugleich Herausforderung darstellt, teilweise bei der Kommunikation über solch eine komplexe und fremde Lernumgebung überfordert fühlen können. Andererseits kann eine schrittweise technische Beratung und Unterstützung der Seminarleitenden sowie die Diskussion der spezifischen Funktionen und Vor- und Nachteile neuer Kommunikationstechnologien Probleme mit wenig bekannten Medien minimieren.

4. Ausblick

Da die grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Zuge vielfältiger Internationalisierungs- und Einigungsprozesse innerhalb Europas, der globalen Vernetzung im beruflichen Bereich sowie internationaler Mobilität in Bildung, Arbeit und Wirtschaft immer größere Bedeutung erhält, sollte Studierenden in allen Fächern ermöglicht werden, im Rahmen ihres Studiums an anspruchsvollen Produkten gemeinsam mit ausländischen Partnerinnen und Partnern zu arbeiten (wobei nicht außer Acht gelassen werden soll, dass die beteiligten Studierendengruppen durch Migration und Austauschstudium in sich bereits internationalisiert sein können (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 74f)). Besonders geeignet dafür sind verschiedene Austauschprogramme und Studienreisen, in denen sowohl Studierende als auch Lehrende unterschiedlicher Länder (z.B. Polen und Deutschland) von grenzüberschreitenden direkten Begegnungen profitieren.

ren können. Ein solcher Austausch kann aber auch virtuell via elektronische Medien realisiert werden, so dass sich vielfältige Internationalisierungsprozesse in den regulären Hochschulbetrieb ohne großen zusätzlichen Kosten- und Zeitaufwand integrieren lassen. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden unserer medial gestützten Kooperationsseminare hielt in Evaluationen mittels Fragebögen die Durchführung weiterer Kooperationsseminare in der Zukunft für eine sinnvolle Bereicherung des Universitätsalltags. Dabei begründeten sie ihre positiven Stimmen mit großem Interesse an interkulturellem Lernen und interkultureller Kommunikation, mit der Möglichkeit internationaler Bekanntschaften und neuer Erfahrungen sowie mit interessanten Einblicken in andere Arbeitsweisen und Unterrichtsformen (vgl. hierzu die Diskussion von Ergebnissen der Fragebogenerhebung bei Adamczak-Krysztofowicz/Stork im Druck). Wir halten es daher für äußerst wichtig, den Studierenden in allen Fächern medial gestützte Kooperationsseminare anzubieten, weil sie sich zum einen ohne zeitaufwändige und kostspielige Vorbereitungen in das Studienprogramm jeder universitären Studienrichtung integrieren lassen und zum anderen grenzüberschreitende Einblicke und Erfahrungen ermöglichen und einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung des Studiums leisten.

Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krysztofowicz, S./Stork, A. (2010): DaF-Lehrerausbildung in Deutschland und Polen: Konzeption und Durchführung eines Kooperationsprojekts zur Erstellung und Erprobung von Hörverstehensmaterialien. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, S.277-302.
- Adamczak-Krysztofowicz, S./Stork, A. (im Druck): „Unterrichtsmaterialien via elektronischer Medien grenzüberschreitend entwickeln. Ausgewählte Ergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen Studierenden aus Poznan und Marburg“. In: Chudak, S. (Hg.): *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt a.M.
- Böing, M. (2007): „Sprachdynamik garantiert! Erlebnisorientierte Tandemaktivitäten für den Schüleraustausch“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, Jg. 41/H. 87, S. 10-19.
- Boullay, P./Kiefer, G./Schneider, E. (1995): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des saarländischen Modellversuchs*. Saarbrücken.
- Bühler, P. (2008): „Podcasting im Hörverstehensunterricht. Rezeptive und produktive Einsatzmöglichkeiten“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Jg. 5/H. 1, S. 25-30.
- Del Carmen Calero Ramirez, C. (2011): „Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 38/H. 1, S. 36-69.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2010): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2., durchgesehene Auflage Opladen & Farmington Hills.
- Grau, M. (2010): „Austausch- und Begegnungsdidaktik“. In: Hallet, Wolfgang/Königs, F.G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Verber, S. 312-316.

- Grau, M./Biechele, M./Müller-Hartmann, A. (2003): „Alte und neue Herausforderung: Schülerbegegnungen über Grenzen. Ein Plädoyer für den institutionalisierten Schüleraustausch“. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 29, S. 5-12.
- Horn, D./Fiene, D. (2007): *Das Podcast-Buch. Das Radio des Web 2.0*. Poing.
- Kluckhohn, K. (2009): *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin und München.
- Kraus, A. (2007): „Austausch: reell – virtuell – interkulturell“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Jg. 41/H. 87, S. 2-8.
- Leiprecht, R./Winkelmann, A. (2003): „Begegnung am ‚Dritten Ort‘. Neues und Altes in der Praxis von Schülerbegegnungen“. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 29, S. 13-20.
- Mehlhorn, G. (2010): „Begegnung und Begegnungssituationen“. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar, S. 12-15.
- Müller-Hartmann, A./Grau, M. (2004): „Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Jg. 38/H. 70, S. 2-9.
- Queis, D. von (2002): „Lehren und Lernen mit fremden Kulturen“. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 50/H. 1, S. 27-31.
- Rösler, D. (2007): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*, 2. Auflage Tübingen.
- Schulmeister, R. (2005): *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. 2. Auflage München.
- Schulze, S. (2010): „Zwischen Spaßreise und interkultureller Begegnung: Der Einfluss eines schulischen Aufenthaltes in Großbritannien auf das Landesbild der Teilnehmer“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 15/H. 1, S. 98-115.
- Stork, A. (2012): „Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 39/H. 1, S. 3-16.
- Schmidt-Bernhardt, A./Stork, A./Adamczak-Krysztofowicz, S./Rybszleger, P. (2011): *Deutsch-polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*. Marburg.
- Schreiber, R. (2010): „Aktionsforschung zum Einsatz von Podcasts und mp3-Dateien als Interaktionsmedium zwischen Dozenten und Lernenden“. In: Jung, M./Chlosta, C. (Hg.): *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung*. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008, Göttingen, S. 191-212.
- Teichler, U. (2007): *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt/New York.
- Waragai, I./Ohta, T./Raindl, M. (2010): „Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien“. In: *German as a foreign language* 1, pp. 25-48.
- Webler, W.-D. (2002): „Internationalisierung schon eingelöst?“. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 50/H. 1, S. 18-26.

■ Dr. Antje Stork, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Schulpädagogik, Philipps-Universität Marburg,
E-Mail: stork@staff.uni-marburg.de

■ Dr. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Leiterin des Lehrstuhls für Interkulturelle Glottopädagogik, Institut für Angewandte Linguistik, Adam-Mickiewicz-Universität in Poznan,
E-Mail: adamczak@amu.edu.pl

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

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

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

Benedikt Reusch & Philipp Dreps

Die Reading Week der Universität Bielefeld



Benedikt Reusch



Philipp Dreps

By the introduction and implementation of a "Reading Week" the University of Bielefeld underpins her conceptual emphasis on the self-study of her students. This "Reading Week", realized between June 14 and 17, 2011, has been conceived and accompanied by science as a pilot project among the faculty of educational science. The current article outlines the conceptual bases and presents the most important results of the evaluation concerning the students' shaping of the named week.

Die Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld hat im Sommersemester 2011 erstmalig eine Reading Week (RW) veranstaltet. Die Implementierung dieses neuen Lernformates an zunächst *einer* Fakultät dient der Universitätsleitung als wissenschaftlich begleitete Pilotstudie, um die Erfahrungen bei einer zukünftigen Ausdehnung des Formates auf die anderen Fakultäten nutzbar zu machen. Aber was ist eigentlich eine Reading Week und warum erscheint es als notwendig, eine ganze Semesterwoche unter den Banner des Lesens zu stellen, wo doch davon auszugehen ist, dass Lektüre von je her eine Grundkategorie des Studierens per se darstellt? Sucht man das offene Gespräch mit heutigen Studierenden, wird deutlich, dass durch die outputorientierte Bolognaform zwei Faktoren aufeinander treffen, die das möglichst autonome Studium (dem an der ‚Reformuniversität‘ Bielefeld schon immer eine besondere Bedeutung beigemessen wurde) erschweren: Ein erhöhtes Prüfungspensum und eine starke Vorstrukturierung der Studieninhalte. Es ist daher davon auszugehen, dass Studierende täglich ein durch die jeweiligen Seminare fremdbestimmtes und hohes Lesepensum zu meistern haben, das wenig Raum bietet für interessenfokussierte Lektüre.

Der alleinige Blick auf die Statusgruppe der Studierenden wäre jedoch verkürzt und würde missachten, dass die beiden genannten Faktoren nicht nur das Studieren, sondern ebenso die Lehre belasten. Leistungen wollen schließlich geprüft werden und stark zielorientierte Studieninhalte machen auch vor den wohlmöglichst breitgefächerten Expertisen der Lehrenden nicht halt. Die Reading Week – als Gegengewicht zur verschulerten Universität – dient demnach nicht nur den Studierenden als ein Instrument für ein liberaleres Selbststudium, sondern kommt im gleichen Maße auch den Lehrenden zu Gute.

Beide Statusgruppen – die Studierenden und die Lehrenden – müssen daher ihren Platz in dem Konzept einer Reading Week erhalten, wie sie im Folgenden skizziert werden soll. Anschließend werden Vorgehensweise und Ergebnisse der begleitenden Evaluation vorgestellt und diskutiert.

1. Konzept

Wesentliches Merkmal der Reading Week 2011 ist es zunächst, dass während dieses Zeitraumes keine Seminare und Vorlesungen, aber auch keine Gremien stattgefunden haben, sodass für Studierende und Lehrende gleichermaßen Freiräume geschaffen wurden. Das so entstandene Zeitkontingent konnte ganz individuell zur intrinsisch motivierten Vertiefung thematischer Interessenschwerpunkte oder zur Erarbeitung studienrelevanter Inhalte genutzt werden (vgl. Universität Bielefeld 2011, S. 1). Damit wird neben dem Ziel, das eigenmotivierte Selbststudium zu fördern, eine weitere Intention der Reading Week erkennbar: Möglichkeiten für ein individuelles Stressmanagement zu schaffen (vgl. ebd., S. 1). Als Entschleunigungsinstrument kommt die Reading Week somit vor allem denjenigen Studierenden gelegen, die durch Stoffmenge und Vermittlungsgeschwindigkeit innerhalb ihres Studiums unter zeitlichen Druck geraten. Vor allem diese Subgruppe hat während der Reading Week die Möglichkeit, wieder Anschluss zu finden und/oder im Semester kurz innezuhalten, um Kraftreserven für das weitere Studium aufzutanken.

Als weiteres Merkmal der Reading Week ist ihre offene Gestalt zu nennen, „d.h. die Ausgestaltung der Elemente, die Erweiterung des Angebotes etc. liegen in der Hand der Dozent/innen und Studierenden, die verhandeln, wie IHRE RW [Herv. im Original] realisiert werden

soll" (ebd., S. 1). Die hier vom Organisationsteam thematisierten Elemente werden als drei Bausteine beschrieben, von denen der erste Baustein „Selbststudium“ obligatorisch ist. Die beiden weiteren Bausteine sind als ergänzendes Angebot zu bezeichnen und können in Zukunft jährlich den aktuellen Bedürfnissen entsprechend angepasst und erweitert werden (ebd., S. 2)

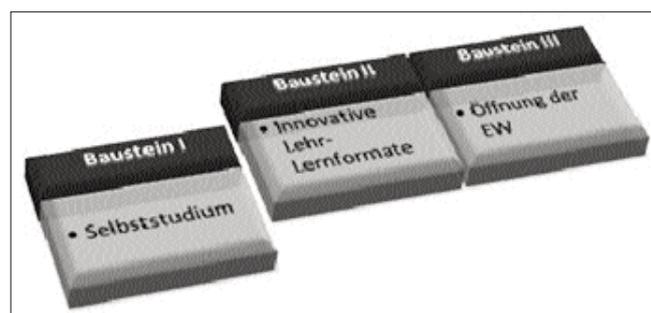
Baustein I: „Selbststudium“

Hauptargument für die Implementierung einer Reading Week ist es, das Selbststudium zu fördern. Daher wird diesem Anliegen auch der wichtigste Baustein gewidmet. Definitorisch betrachtet geht der Begriff ‚Selbststudium‘ über das eigenmotivierte Lesen von fachlicher Lektüre hinaus und wird somit eingestehender Weise auch nicht mehr gänzlich durch den Begriff der *Reading Week* erfasst. Denn Selbststudium impliziert neben der reinen Lektüre auch das „eigenständige Erlernen einzelner Studieninhalte“ (Trisl 2010, S. 3). Dass diese Studieninhalte dabei auch curricularer Art sein können, beschreibt ein Online-Lexikon für Studierende. Dort heißt es, dass auch die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen sowie das Lernen für Prüfungen Teil des Selbststudiums seien (vgl. Behmel 2005). Somit ist z.B. auch das Auswendiglernen von Vorlesungsfolien als Vorbereitung auf eine Anatomieprüfung legitimer Teil dieses Bausteins. Dieser ist schon deshalb nicht weiter ausdifferenziert, um intrinsische Impulse nicht durch externe Vorgaben zu behindern und somit das Ziel, neue Motivationsstrukturen aufzubauen, zu verfehlen (vgl. Universität Bielefeld 2011, S. 1). Durch eine ‚Best-of-Liste‘, die erziehungswissenschaftliche Literaturempfehlungen einiger Dozent/innen enthält, wurde jedoch ein gezielter Impuls gesetzt, um die Studierenden zum Lesen außercurricularer Fachliteratur zu motivieren; darin aufgeführt unter anderem „Erziehung nach Auschwitz“ von Theodor W. Adorno.

Baustein II: „Innovative Lehr-Lernformate“

Während das Selbststudium in Baustein I sich im Grunde selbst genügt, wird mit diesem Baustein ergänzend und unterstützend ein dezentes Rahmenprogramm angeboten, um das Selbststudium fakultativ zu begleiten. Der Baustein II dient dazu, das Gelernte und Erfahrene zu strukturieren und zu reflektieren, um für eine „nachhaltige Organisation von Wissen“ zu sorgen (vgl. ebd., S. 2). Dieses Element wurde deshalb den innovativen Lehr- und Lernmethoden gewidmet. Exemplarisch genannt,

Abbildung 1: Bausteine der Reading Week 2011



bot das Projekt ‚Peer Learning‘ der Abteilung „Lehren & Lernen“ der Universität Bielefeld z.B. einen Workshop an, in dem die Studierende eine neue Methode (‚peer facilitated learning‘) erlernen konnten, die dazu geeignet ist, Texte in Gruppen zu lesen und zielführend zu bearbeiten.

Baustein III: „Öffnung der EW“

Dieser Baustein des Konzeptes fördert aktuelle Diskurse, die von fachwissenschaftlichem oder politischem Interesse sind (ebd., S. 2). Fokussiert wurden aus gegebenen Anlass vor allem zwei Bereiche: Auf der einen Seite sollte die Internationalisierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums ein Schwerpunkt werden, da sich diese für den Fachmaster in Erprobung befindet. Zum anderen sollte das in der Öffentlichkeit aufkommende Thema nach der ‚richtigen Erziehung‘, welches durch den Bestseller der als ‚Tigermutter‘ bekannt gewordenen Amy Chua auf die mediale Agenda kam, fachwissenschaftlich debattiert werden. Darüber hinaus konnten sich durch die Offenheit des Konzeptes auch weitere Diskussionsforen im Rahmen dieses Bausteins entwickeln. So organisierten Studierende der Fakultät z.B. eine Filmschau mit anschließender Diskussionsrunde. Gezeigt wurde Günther Wallraffs investigative Reportage „Schwarz auf Weiß – Eine Reise durch Deutschland“. In einer sehr lebhaften und kontroversen Diskussion wurden sowohl Methode als auch Ergebnis der Reportage wissenschaftlich beleuchtet.

Um zu überprüfen, wie die Statusgruppe der Studierenden den offenen Rahmen des skizzierten Konzeptes angenommen und aktiv mitgestaltet hat, wurde das Pilotprojekt für diese Gruppe evaluiert. Die methodische Vorgehensweise dieser Evaluation wird im Folgenden skizziert werden.

2. Methode

Um möglichst viele Studierende der Fakultät zeitnah im Anschluss an die Leseweche zu erreichen, entschied man sich für eine mit Unipark gestaltete online-Umfrage. Diese wurde über den entsprechenden E-Mail-Verteiler der Fakultät den Studierenden der Erziehungswissenschaft zugestellt. In zwei Evaluationswellen konnte so eine für die Größenordnung der Grundgesamtheit ausreichende Stichprobe (n=340) mit einer genügenden Ausschöpfungsquote (10,8%) erzielt werden (vgl. Diaz-Bone 2006, S. 131). Zur Generierung sinnvoller Items wurde im Vorfeld ein leitfadengestütztes Gruppeninterview mit dem Organisationsteam der Reading Week geführt und eine Inhaltsanalyse des schriftlichen Konzeptes durchgeführt. Die dort geäußerten Ziele, Intentionen und Wünsche an diese Reading Week, konnten so in den Fragebogen eingebaut werden. Dieses Vorgehen ermöglichte einen Abgleich zwischen intendierten Effekten und tatsächlichen Ergebnissen der Leseweche. Die Methode des Gruppeninterviews wurde ausgewählt, da im Organisationsteam alle betroffenen Statusgruppen vertreten sind. Dadurch konnten sowohl die Perspektiven der Studierenden, der Professor/innen als auch der

wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen der Fakultät bei der Konstruktion des Fragebogens beachtet werden. Das so entstandene Erhebungsinstrument umfasst insgesamt 30 Items, die neben soziodemografischen Daten und Fragen zur Kommunikation der Reading Week vor allem das Lese- und Teilnahmeverhalten der Proband/innen sowie ihr Stressempfinden vor und während der Reading Week erfragten. Die Offenheit des Konzeptes und die damit verbundene Freiheit in der individuellen Gestaltung dieser Woche, kamen in vier offenen Items zu tragen, die unter anderem Aufschluss darüber geben sollten, wie eine gelungene Reading Week aus Sicht der Studierenden gestaltet werden könnte. Die generierten Daten wurden im Anschluss der Erhebungsphase in SPSS exportiert, dort aufbereitet und statistisch ausgewertet. Einige so entstandene Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

3. Ergebnisse

Die Analyse der Ergebnisse fokussierte vor allem die im Gruppeninterview und dem vorliegenden Konzept genannten Zielvorstellungen zur Reading Week. Die Daten wurden daher entsprechend der Subthematiken ‚studentisches Leseverhalten‘ und ‚Entschleunigungspotenzial der Reading Week‘ ausgewertet. Darüberhinaus schienen die generellen studentischen Positionierungen zur und Wünsche an eine Reading Week für die Weiterführung und Ausweitung des Projektes von besonderem Interesse.¹

Beginnend mit dem Leseverhalten der Student/innen, kann ein tendenziell positives Bild in Bezug auf die Erwartungen des Organisationsteams an eine RW skizziert werden: 48% der befragten Student/innen geben an, während der RW mehr bzw. eher mehr fachwissenschaftliche Literatur gelesen zu haben, als in einer durchschnittlichen Semesterwoche. Es darf also geschlussfolgert werden, dass – trotz oder gerade wegen der ausgesetzten Pflichtlektüre in den Seminaren – eine selbstständige Auseinandersetzung mit Fachliteratur stattgefunden hat, die über die durchschnittliche Lektüre im Semester hinaus ging. Ein weiteres interessantes Ergebnis lieferte die Berechnung statistischer Zusammenhänge. So stellte sich heraus, dass vor allem diejenigen Studierenden den Möglichkeitsraum der Reading Week für das Lesen von Fachlektüre genutzt haben, die ihr Studium subjektiv anstrengender einschätzen, was ein signifikanter und mittelstarker Zusammenhangswert von $\Phi = 0,262^*$ belegt. Da die Ergebnisse auch unterstützten, dass Studierende, die ihr Studium als anstrengender empfinden, es nicht schaffen, die Pflichtlektüre im Semester zu lesen ($r = -0,244^*$)², kann insgesamt festgestellt werden, dass vor allem diejenigen Studierenden die Reading Week zum Lesen genutzt haben, die im laufenden Semester selbst zu wenig Zeit für die fachwissenschaftliche Lektüre verspüren. Auf Baustein I rekurrend, können die hier ausgewiesenen Ergebnisse durchaus als Erfolg bezeichnet werden.

Um das studiumsbezogene Stressempfinden und die Möglichkeiten der RW diesem entgegenzuwirken, darzustellen, wurde im Erhebungsinstrument u.a. nach der

subjektiven Selbsteinschätzung der Proband/innen gefragt. Eine Zusammenhanganalyse ergab dabei: Je stressiger die Studierenden das eigene erziehungswissenschaftliche Studium bewerten, desto stärker wird der durch die Reading Week erzeugte Entschleunigungseffekt eingeschätzt ($r = 0,236^*$). Dabei konnte vor allem herausgestellt werden, dass gerade diejenige Subgruppe, die ihr Studium als stressreich empfindet, die Reading Week zur Aufarbeitung von Studieninhalten genutzt hat ($\Phi = 0,312^*$). Die Annahme, dass gerade diejenigen Studierenden von der Reading Week profitieren, die während des Semesters unter Druck geraten sind, kann somit bestätigt werden.

Dieser prägnante Einblick in zentrale Intentionen der RW offenbart, dass die im Konzept eröffneten Möglichkeitsräume durch die Mehrheit der Student/innen aktiv genutzt und für ihr Studium als erwünscht betrachtet werden. Dies untermauern eindrucksvolle 82,7% der Proband/innen, die sich eine Weiterführung des Lernformates in den weiteren Semestern wünschen.³ Auch die überdurchschnittlich häufig ausgefüllten offenen Items stützen dieses Ergebnis: So bezeichnen die Studierenden die erste RW als gelungen, weil „*ich wirklich mal die Zeit gefunden habe, mich intensiv mit liegengeliebenen Texten zu beschäftigen und dass ich mich eigenständig für weitere Literatur entscheiden konnte*“ oder damit, dass „*ich genügend Zeit habe mich auch mal ausseruniversitär [sic!] mit der Fachliteratur, die mir zusagt beschäftigen kann*“ oder auch, da „*Themen, die [ich] während der Seminare/Vorlesungen interessanter fände [sic!], genauer nachzuarbeiten und neue Anregungen zu bekommen*“. Auch wurde die Offenheit des Konzeptes gelobt, da es ermöglihe, dass die „*Studierenden frei entscheiden können, wie sie ihre Zeit nutzen. Ob für das Lernen für Prüfungen, für die Vertiefung in ein Fachgebiet, oder um Angebote der Reading Week in der Woche anzunehmen*“.

Durch die Fragen zu den Informationswegen innerhalb der Reading Week wurde zudem die besondere Rolle der Dozent/innen in diesem Format deutlich: Diese können als multiplikatorisch-katalysatorische Funktionsträger/innen der RW bezeichnet werden. Ihre Bedeutung für die Informationsweitergabe über die Leseweche wird durch den starken Zusammenhang deutlich, dass Studierende, die durch Ihre Dozent/innen über die RW informiert wurden, sich auch insgesamt ausreichend über dieses Projekt informiert fühlten ($r = 0,67^*$). Darüberhinaus ist ein starker Einfluss der Dozierenden auf das Nutzungsverhalten der Student/innen zu identifizieren: Je motivierter die Student/innen sich durch die Dozent/innen gefühlt haben die RW zu nutzen und zu gestalten, desto mehr Zeit haben sie in dieser Woche für das Lesen von Fachliteratur aufgewendet ($r = 0,345^*$).

¹ Es wird ein Signifikanzniveau von $p < 0,5$ festgelegt. Die Bewertung der Korrelationsstärke erfolgt anhand der von Diaz-Bone beschriebenen Konventionen in den Sozialwissenschaften (vgl. Diaz-Bone 2006, S. 91)

² Das negative Vorzeichen begründet sich durch die Formulierung der Items im Erhebungsinstrument.

³ Kumulierte Prozente der beiden positiven Ausprägungen auf einer 5er-Skala.

Die Rolle der Dozierenden ist demnach nicht nur bei der Information über die RW bedeutsam, sondern ebenso bei der Motivation der Studierenden zur aktiven Gestaltung dieser Woche. Beachtet man die hier erkennbare Relevanz der Dozierenden für den Erfolg dieses Formates, scheint folgendes Zitat einer ProbandIn darauf hinzuweisen, dass sich die Statusgruppe der Lehrenden selbst nicht hinreichend ihrer zentralen Aufgabe bewusst ist: Die Probandin beschreibt, „*dass einige Dozenten die Reading-Week ‚belächelten‘. Es gibt durchaus Studenten, die sich neben den Pflichtlektüren und -kursen weiterbilden und die Zeit der Reading Week auch dafür nutzen wollten. Für diese Studenten fand ich es schade und etwas respektlos, wenn Dozenten pauschal davon ausgingen, dass die Reading Week nur für die Freizeit genutzt wird*“.

Das in diesem Zitat dargestellte hedonistisch ausgeprägte Studentenbild einiger hier beschriebener Dozierender wird den Student/innen offenbar nicht gerecht, denn die Evaluation ergab, dass die Studierenden die Zeit mit Abstand eher für das Aufbereiten von Veranstaltungsinhalten (43,8%), das Lernen für Prüfungen (38,9%), das Schreiben von Hausarbeiten (39,5%) und das Lesen von Fachliteratur (39,5%) nutzten, als sich zu erholen oder in den Urlaub zu fahren (29,4%). Diese negative Erwartungshaltung einiger Dozierender ist mit dem positiven und humanistisch ausgewiesenen Studentenbild, das der Reading Week zu Grunde liegt, nicht vereinbar.

4. Abschließende Bewertung

So, wie die Einschaltquoten bei einem TV-Piloten letztlich darüber entscheiden, ob aus diesem eine weiterführende Serie produziert und gesendet wird, sind es die entsprechenden Gremien auf Dekanats- und Rektorats-ebene, die anhand der hier exemplarisch skizzierten Daten über eine Fortführung der Reading Week entscheiden müssen. Die Ergebnisse fallen insgesamt sehr positiv aus und veranlassen die Evaluatoren dazu, für eine Weiterführung und universitätsweite Öffnung der Reading Week zu plädieren.

So konnte dargestellt werden, dass die Reading Week für das Selbststudium messbare Impulse setzen konnte und die Studierenden gerade durch das auf Freiwilligkeit basierende und offene Konzept motiviert, die entstandenen Möglichkeitsräume aktiv für ihr Studium nutzten. Besonders erfreulich erscheint das Ergebnis, dass die so zur Verfügung gestellte Zeit, vor allem derjenigen Sub-

gruppe Studierender entgegenkommt, die in ihrem Studium unter Druck geraten ist. Während diese Woche also für die einen ein vertieftes Studium einzelner eigenmotivierter Studieninhalte ermöglicht, stellt sie für manche andere einen dringend benötigten ‚Puffer‘ dar, um Studieninhalte aufzuholen und so einem potenziellen Scheitern entgegenzuwirken. Es kann daher die These aufgestellt werden, dass die skizzierten positiven Entschleunigungseffekte das Potenzial der Reading Week beschreiben, durch instrumentelles Coping wieder für ein Selbstwirksamkeitsempfinden der Studierenden zu sorgen und somit neue Motivationsstrukturen für den weiteren Studienverlauf aufzubauen.

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass in einer offenen Kommunikation zwischen Initiator/innen und den Dozent/innen an den Fakultäten, die Relevanz ihrer Rolle in diesem Format zukünftig thematisiert werden müsste. Nur so kann das Potenzial der Dozierenden genutzt werden, um Studierende zu einer gemeinsamen und aktiven Gestaltung der Reading Week zu motivieren.

Die hier vorgestellte Evaluation kann über Wirkweise und Potenziale einer Reading Week jedoch nur erste Hinweise liefern. Eine Fortführung der wissenschaftlichen Begleitung dieses Formates ist daher zwingend erforderlich und kann auf Grundlage dieser Studie aufgebaut und weiter ausgestaltet werden.

Literaturverzeichnis

- Behmel, A. (2005): Selbststudium. In: Lexikon der Hochschulbegriffe. URL: <http://www.student-online.net/dictionary/action/view/Glossary/52701a20-b9e9-1028-9a84-00096b3f4e2e>.
Letzter Zugriff: 28.12.2011.
- Diaz-Bone, R. (2006): Statistik für Soziologen. Konstanz.
- Trisl, O. (2010): Flächen und Arbeitsplätze für das Selbststudium. Hannover. URL: http://www.his.de/publikation/seminar/Forum_Hochschulbau_06_2010/06_HISForumHSBau_10_TOP6.pdf. Letzter Zugriff: 28.12.2011.
- Universität Bielefeld (2011): Pilotprojekt Reading Week vom 14. bis 17. Juni 2011 (Konzeptpapier). Zitation von Internetquellen.
URL: http://ekvv.unibielefeld.de/blog/erziehungswissenschaft/resource/RW_Konzept_Reading_Week.pdf – Download vom 05.07.2011.

- **Benedikt Reusch**, B.A., Wissenschaftliche Hilfskraft, Bielefeld Center for Education and Capabilities Research',
E-Mail: b.reusch@uni-bielefeld.de
- **Philipp Dreps**, B.A., Wissenschaftliche Hilfskraft, Projekt Peer Learning, Universität Bielefeld, E-Mail: philipp.dreps@uni-bielefeld.de

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag | **Kontakt:** info@universitaetsverlagwebler.de

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

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Karin Schweiger



Karin Schweiger

Kompetenzerwerb durch den Einsatz von Planspielen im Studium an der Fachhochschule

To establish practical relevance in scientific studies at universities and universities of applied sciences is again and again an extraordinary task. In all objectivity, there are indeed many options, but they are variously complex and, in absence of a didactic training of teachers, only part of them is used. Simulation games are among the most successful models, because they result in especially practice-oriented actions with reasonable effort. Karin Schweiger presents possible applications in her paper **Competence Acquisition Through the Use of Simulation Games in Studies at Universities of Applied Sciences**.

Das Lehren und Lernen an den Fachhochschulen ist ausgerichtet auf eine wissenschaftlich fundierte Praxisausbildung auf Hochschulniveau. Dieser Bildungsauftrag stellt sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden eine große Herausforderung dar. Didaktische Überlegungen und Veranstaltungsmodelle sollen verfügbares Wissen auf hohem wissenschaftlichem Niveau mit repräsentativen Praxiserfahrungen kombinieren (Sohm 1999, S. 32ff). Dieser Auftrag soll nicht nur im Praxissemester und durch die Praxiserfahrung der Lehrenden umgesetzt, sondern auch im täglichen Studienalltag erfüllt werden. Der Einsatz von neuen konstruktivistischen Lehr-/Lernmethoden und -modellen wie zum Beispiel dem Planspiel macht einen Praxistransfer im Rahmen von Übungen und Vorlesungen des Studienalltags möglich.

Pädagogen aller Ebenen, aber vor allem in der Erwachsenenbildung und im tertiären Bildungsbereich müssen ihre pädagogische Organisation und Gestaltung der Lehre neu ausrichten, sich auf eine veränderte Lehr-/Lernpraxis einstellen. Ihr Hauptaugenmerk liegt nicht mehr in der Vermittlung von Wissen, sondern auf den Bedingungen und Formen des Umgangs mit Wissen (Hof 2002, S. 87). Der Lehrende wird somit noch weniger als früher nur als Wissensvermittler gesehen, sondern als Lernprozessberater. Sie gestalten Lernräume und Lernsituationen und fungieren als aufmerksame Beobachter von Lernprozessen (Siebert 2008, S. 15). Seine vornehmliche Aufgabe ist es Lernangebote zu schaffen, Literatur bzw. sonstige Wissensquellen bereitzustellen und nur bei Bedarf einzugreifen oder zu lenken. Lebendiges und nachhaltiges Lernen sollen verstärkt durch geeignete Methodik und Didaktik erreicht werden.

1. Konstruktivistische Didaktik

Die konstruktivistische Didaktik scheint ein didaktischer Ansatz zu sein, der diesem Trend Rechnung trägt.

Lernen soll demnach nicht ein Reproduzieren von tragem Wissen sein, sondern es soll zu einem Zuwachs an Wissen, der Fähigkeit der praktisch problemlösungsorientierten Umsetzung und damit zu einem Kompetenzerwerb kommen, der nicht nur im pädagogischen sondern auch im außerpädagogischen Lebensraum stattfindet und somit lebenslanges Lernen möglich macht. (Reich 2005) Nicht nur „WAS ich lerne“ ist entscheidend, sondern auch die Methode – „WIE ich lerne“ – soll erworben werden. Um diese Ziele und eine Qualität in der Lehre der Fachhochschulen zu erreichen sind Lehrende gefragt, die sowohl Erfahrungen aus der Praxis mitbringen als auch auf eine pädagogisch-didaktisch Ausbildung verweisen können und den Mut haben, neue didaktische Wege zu gehen.

Einen Weg, auf dem dieses neue Lernverständnis umgesetzt wird, bildet unter anderem die konstruktivistische Didaktik. Hier wird auf den Lernenden, auf den Lernprozess und auf die Selbstlernkompetenz besonderes Augenmerk gelegt. Vor allem die Selbstlernkompetenz ist in unserer Berufswelt und unserer schnelllebigen Welt, wo die Halbwertszeit des Wissens immer kürzer wird, besonders wichtig.

Die Fähigkeit, sich selbst neues Wissen und neue Fähigkeiten anzueignen, wird zur entscheidenden Qualifikation für die berufliche und persönliche Entwicklung (Arnold 2007).

Aus dem konstruktivistischen Ansatz lassen sich Prinzipien ableiten, die für eine förderliche Lernumgebung

und für die Erlangung der Selbstlernkompetenz notwendig sind:

- a. Komplexe Ausgangsprobleme, welche eine intrinsische Motivation auslösen, sollen der Ausgangspunkt für den Lernprozess sein. Der Wissenserwerb soll durch die Anwendung und das „Tun“ erworben werden.
- b. Die Problemsituation sollte authentisch und realitätsnah sein, damit die Distanz zwischen dem Lern- und Anwendungskontext verringert wird.
- c. Damit das erworbene Wissen auch auf andere Problemstellungen übertragen werden kann und eine Betrachtungsweise aus multiplen Perspektiven möglich ist, sollten multiple Lernkontexte bereitgestellt werden.
- d. Durch Artikulation und Reflexion der Problemlösungsprozesse erlangt der Lernende die Fähigkeit, Wissen zu abstrahieren und Problemlösefähigkeiten zu trainieren.
- e. Das Arbeiten in Gruppen – sowohl Lernende als auch Experten kooperieren gemeinsam – ermöglicht ein Lernen im sozialen Austausch und sollte daher in vielen Lernphasen möglich gemacht werden (Hammerer 2011).

In verschiedenen neueren Lehr-Methoden und Techniken kommen diese Grundprinzipien zur Umsetzung.

Während das traditionelle darbietende Lehrverfahren (dozentenorientierte Lehre) einen hohen Strukturierungsgrad aufweisen, und die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses vorwiegend vom Vortragenden bestimmt wird, setzen die erarbeitenden und explorativen Lehrverfahren auf die **Eigenaktivität des Lernenden**. Lernen wird in Partner- und Gruppenarbeiten und durch die Vergabe von Arbeitsaufträgen ausgelöst und der Lehrende übernimmt die Rolle des Beobachters und Beraters. Bei diesen Lehr- bzw. Lern-Methoden gibt es weitgehend keine oder nur geringe Strukturvorgaben, die Lernenden müssen Sachstrukturen selbst erarbeiten sowie kognitive Strukturen transformieren und gegebenenfalls integrieren. Somit ist die Methode nicht ein bestimmter Weg zum Ziel, sondern Erfahrungsräume, die mehr oder weniger genutzt werden.

Nach Arnold (2007) ist die Wirksamkeit einer Lehr- bzw. Lernmethode nur dann gegeben, wenn sie

- die Lernenden aktiviert,
- ihnen einen Freiraum für Suchbewegungen gibt,
- sie zu Kooperationen ermutigt,
- die eigenverantwortliche Lernfähigkeit fördert,
- Problemlösungsfähigkeit fordert und
- das Gefühl der Selbstwirksamkeit vermittelt.

Methoden im Studium, die sich für die Umsetzung dieser Elemente besonders gut eignen, können Projektarbeiten, Fallstudien oder Planspiele sein.

2. Planspiel

Der Begriff des Planspiels wird unterschiedlich gehandhabt. Manchmal wird er reduziert auf das Thema der Unternehmensplanspiele. Es kann aber auch im weite-

ren Sinne als Instrument verstanden werden, mit dem verschiedenste Inhalte, auch zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft, Wirtschaft, und Umwelt sowie soziale Kompetenzen erworben werden können. Mit dem Begriff Simulationsspiel werden kurze, einfach einsetzbare Planspiele bezeichnet. Der Einsatz von Planspielen ist in angloamerikanischen Ländern weit verbreitet, während er in Österreich oder Deutschland noch eher zögerlich ist. Daher wird auch häufig der englische Begriff Simulation Game, verwendet, der in angloamerikanischen Ländern auch für eine breite Palette erfahrungsbasierter, spielerischer Lernmethoden verwendet wird (Ulrich 2003). „Der Begriff Planspiel kennzeichnet ein Instrument, das zum Simulieren von planungsbedürftigen (Handlungs-, Ereignis-)Situationen genutzt wird, um diese besser verstehen, erfahren oder einschätzen zu können.“ (Böltz 2008, S. 14) Vor allem das Planspiel zeigt in seiner Gestaltungsphilosophie eine spezielle Lernprozesskonstruktion. Es ist ein „experimenteller Ort“ um Wissen zu generieren bzw. um Wissen anzuwenden und aus den Erkenntnissen wiederum neues Wissen zu generieren. Das Planspiel kann einerseits ein Transfer von theoretischem Wissen hin zur praktischen Anwendung sein und andererseits auch wichtige Lernimpulse in unterschiedliche Richtungen setzen.

Mit solchen Instrumenten der didaktischen Methodik – zu denen Planspiele, Projektarbeiten und Fallbeispiele gehören – können problemorientierte Lernumgebungen gestaltet werden, in denen die Balance zwischen Instruktion und Konstruktion gehalten und der aktive Lernende im Lernprozess angeleitet, unterstützt und beraten wird (Blötz 2008, S. 78). Denn die Erfahrung hat gezeigt, dass die Lernenden trotz einer aktiven Rolle, oft auch ein gewisses Maß an Instruktion brauchen, damit es zu keiner Überforderung kommt und somit effektives Lernen möglich ist, auch wenn es erfolgreiche Modelle mit selbständigerem Lernen, z.B. innerhalb des problembasierten Lernens (PBL) gibt (siehe Abb. 1).

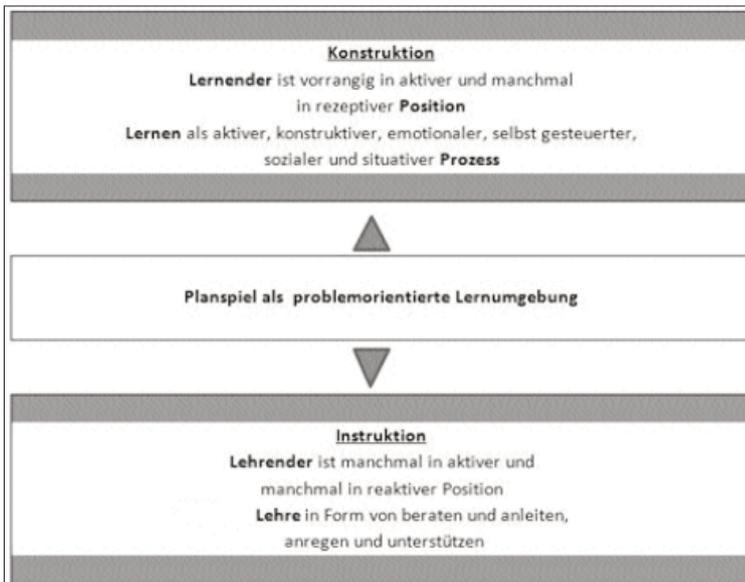
Entsprechend dem System des konstruktivistischen Lehrens und Lernens sind verschiedene Lernprozesse relevant, die im Planspiel ihre Anwendung finden. So ist Lernen ein

- aktiver Konstruktionsprozess – nur ein eigenaktiver und selbständiger Lernender kann Wissen erwerben.
- konstruktiver Prozess – neues Wissen muss in eine vorhandene Wissensstruktur eingebaut und aufgrund individueller Erfahrungen interpretiert werden können.
- emotionaler Prozess – während des Wissenserwerbs sind positive, freudvolle Emotionen – im Gegensatz zu Angst und Stress – für den Wissenserwerb förderlich.
- selbstgesteuerter Prozess – die Kontrolle und Überwachung des Lernprozesses liegt beim Lernenden.
- situativer Prozess – lernen ist stets an eine bestimmte Lernumgebung bzw. einen spezifischen Kontext gebunden (Blötz 2008, S. 77).

Je nach Art und Aufbau des Planspiels können die jeweiligen Prozesse auf relativ einfache Art und Weise in Gang gesetzt und durchlaufen werden.

Planspiele gliedern sich in der Regel in drei Phasen. Die erste Phase beinhaltet das Briefing zum Thema und zu

Abbildung 1: Ausgewogenheit zwischen Konstruktion und Instruktion



den „Spielregeln“. Dies passiert noch auf einer Metaebene – das Planspiel wird sozusagen noch von „außen“ betrachtet.

In der zweiten Phase – der sogenannten „Simulationsphase“ – wird diese bei anderen Methoden beibehaltene Metaebene verlassen und es erfolgt die Durchführung des Planspiels. Der Teilnehmer taucht in eine simulierte Realität ein, er handelt in den Themen. Dies ist die konkrete didaktische Methode, die den Lernenden aktivieren soll. Sie widerspiegelt den Prozess des erfahrungsbasierten Lernens. Während des Spiels machen sich die Studierenden mit der Situation vertraut, sammeln Informationen, führen Verhandlungen und können aufgrund dieses Wissens konkrete Entscheidungen treffen, deren Auswirkungen im Spiel erlebt und reflektiert werden. Diese Reflexion bewirkt eine Verankerung der Lerninhalte. In der dritten Phase kehrt der Teilnehmende wieder in die „normale Welt“ – in die Metaebene zurück und es folgt ein Auswerten und Reflektieren und Verdichten der Erfahrungen. Nun wird die Spielrealität mit der dem Spiel zugrunde liegenden Realität konfrontiert, wodurch ein wichtiger Lernprozess ausgelöst wird, der einen Transfer oder eine Verwertung der Erkenntnisse für die Wirklichkeit möglich macht und die Teilnehmenden praxisnahes Handlungswissen erwerben.

Das didaktische Grundprinzip, das dem Planspiel zugrunde liegt, beinhaltet eine Reduktion einer komplexen Wirklichkeit unter Berücksichtigung von erwünschten Lern- und Trainingszielen, nämlich durch den Kompetenzerwerb selbst zu Erkenntnis zu kommen – selbst zu lernen, aus den eigenen Erfahrungen zu lernen. Denn wie heißt es nicht umsonst: „aus Erfahrung wird man klug“.

In allen Lebensbereichen ist eine Zunahme an Komplexität und Zusammenhängen zu erkennen, was beim handelnden Menschen immer mehr Systemkompetenz erfordert. Für die Erlangung und das Training dieser Kompetenz ist auch eine entsprechende Lernumgebung er-

forderlich (Kriz 2000) was ebenfalls durch das Planspiel abgedeckt werden kann. Das Planspiel ist geradezu prädestiniert dazu diese Komplexität egal ob in betriebswirtschaftlichen oder sonstigen Zusammenhängen abzubilden und erfolgreich zu gestalten. Frei nach dem Motto „Ein Planspiel sagt mehr als 1.000 Bilder“ lassen sich damit komplexe Sachverhalte ganzheitlich kommunizieren. Viele unterschiedliche Facetten und einzelne Aspekte, die ein komplexes System aufweist, können durch das Planspiel in ihrer Ganzheit erfasst werden. Eine komplexe Problemstellung lässt sich auf ein überschaubares Niveau verdichten. Prozesse können in der Simulation beschleunigt oder auch verlangsamt werden. Auch „Time-outs“ sind zur Reflexion in kritischen Spielsituationen möglich. Durch gefahrloses Experimentieren werden Lernprozesse in Gang gesetzt, was in der Realität zu riskant oder gar unmöglich wäre. Unvorhergesehene Wechsel- und Nebenwirkungen während oder nach dem Planspiel ermöglichen außerdem weitere Analysen und zusätzliche Lernprozesse (Ulrich 2009, S 8-22).

Die Teilnehmer/innen eines Planspiels reden und überdenken nicht Sachverhalte, sondern sie „tun“ sie. Dabei werden sie in eine fiktive bzw. mögliche Situation versetzt, welche ein mehr oder weniger vereinfachtes Abbild der Realität ist. Durch die aktive Beteiligung an der Simulation der Wirklichkeit erleben die TeilnehmerInnen des Spiels diese Wirklichkeit sehr direkt (Ulrich et al 2010).

Ob Lernen stattfindet, hängt zum Großteil von der intrinsischen Motivation der Lernenden ab. Der Lehrende setzt in der Regel durch externale Ereignisse einen internalen Lernprozess beim Lernenden in Gang. Das Planspiel kann nun in verschiedener Hinsicht hier einen Motivationsschub leisten. Da ist zunächst der Charakter des „Spiels“ und des „Konkurrenzkampfes“, der uns Menschen schon in den Genen liegt und anspricht. Außerdem fordert das Spiel auf zu handeln, Entscheidungen zu treffen, sich selbst zu behaupten und Handlungsverantwortung zu übernehmen. Der Lernende erkennt und lernt aus den Auswirkungen seiner Entscheidungen. Außerdem kann der Spieler je nach Spielart in unterschiedliche Rollen schlüpfen. Mit unterschiedlichen Spielen und Spielvariationen können unzählige didaktische Lehrziele verfolgt werden, da das Planspiel ein großes Spektrum für die Zielqualitäten „Erleben“, „Erfahren/Erkenntnisgewinn“ und „Üben“ bietet.

Aber auch die Spielleitung, respektive der Lehrende lernt mit jeder Durchführung des Planspiels, denn sie/er erhält neue Impulse und Hinweise für eine eventuelle Qualitätsverbesserung des Planspiels und profitiert außerdem von möglichen neuen Erkenntnissen der Teilnehmenden und reflektiert die didaktische Vorgehensweise. Wie eingangs erwähnt, sind Planspiele als experimenteller Ort zu sehen für die Überprüfung, inwieweit theoretisches bzw. aggregiertes Wissen für den Handlungserfolg nützlich sind, im Besonderen deshalb, weil Wissen sich hier in unterschiedlichsten neuen und auch überraschenden Situationen bewähren muss – genauso wie im

Berufsleben. Genau diese Planspieleigenschaft stellt somit ein ideales Instrument oder eine Methode dar um den geforderten Praxisbezug, den Transfer von theoretischem Wissen auf Fachhochschulniveau in die Alltagspraxis zu gewährleisten. Das Denken bzw. vernetzte Denken wird dergestalt geschult, als damit die Förderung der Problemlösungskompetenz in komplexen Situationen verbunden ist. Die fachhochschulische Ausbildung garantiert außerdem den damit verbundenen intellektuellen Anspruch. Diskussionen und Reflexionen der Lernenden und Lehrenden unter- und miteinander lösen Denkanstöße und Lernimpulse in unterschiedliche neue Richtungen aus und es kommt zur gegenseitigen Bereicherung.

Schließen möchte ich mit einem chinesischen Sprichwort enden: „Ich höre und vergesse, ich sehe und erinnere mich, ich tue und verstehe.“ Erst das Tun eröffnet uns die Welt des Wissens.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold R./Nolda S./Nuissl E. (Hg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn.
- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.
- Blötz U. (2008): Planspiele in der beruflichen Bildung, Bielefeld.
- Capaul R., Ulrich M. (2010): Planspiele – Simulationsspiele für Unterricht und Training, Tobler Verlag, Altstätten.

- Erpenbeck J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie, Münster.
- Hof, C. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenz, In: Nuissl, E./Schiersmann C./Siebert H. (Hg.), REPORT H. 49, „Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?“
www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp, 27. 3. 2012.
- Reich K. (2005): Konstruktivistische Didaktik In: Schulmagazin 3/2005, Oldenburg.
- Hammerer R. (2011): Selbst gelernt hält besser, WIFI Österreich, Wien.
- Kriz, W.C. (2000): Gestalten in/von Lernprozessen im Training von Systemkompetenz, Gestalttheorie, www.wkriz.com/download/artikel/kriz2000_gestalttheorie_systemkompetenz_training.pdf, (9. März 2012)
- Siebert, H. (2008): Konstruktivistisches lehren und lernen. Augsburg.
- Sohm, K. (1999): Praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau – Eine pädagogisch-didaktische Herausforderung, Wien.
- Ulrich M. (2003): Mit Planspielen nachhaltige Entwicklung erleben! In: DGU Nachrichten Nr. 27/Mai 2003, www.ucs.ch/service/download/docs/artikelpnsaha.pdf (13. März 2012).
- Ulrich M. (2006): Komplexität anpacken: Mit Planspielen erfolgreiches Handeln erlernen, In: Tagungsband zur 7. Werner-Kollath Tagung „Komplexität erkennen – Zukunft gestalten. Ernährungsökologie als integrativer Ansatz für Wissenschaft und Praxis“, Bad Soden.

■ **Karin Schweiger, Mag., Gesundheitsmanagement & Gesundheitsförderung, Fachhochschule Burgenland,**
E-Mail: karin.schweiger@fh-pinkafeld.ac.at

Jenna Voss:

Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen: Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht. Doch sie gibt nicht auf.

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

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

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

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

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

Reihe Campus-Literatur

Ines Schell-Kiehl



Ines Schell-Kiehl

Die Rolle der Lehrenden bei der Entwicklung innovativer Lehr-/Lernprozesse in den Niederlanden - Ergebnisse eines Surveys am Beispiel der Fachhochschule Saxion¹

Assuming that higher education should set a good example for lifelong learning and educational innovation, leads to a continued process of development and elaboration in Dutch higher education. Teachers and lecturers are thereby seen as the key persons in designing and implementing improved educational settings. 306 lecturers of a Dutch University of Applied Science participated at a web based survey about their position as 'change agent' in educational innovation processes. The results show that they are very positive about developing new challenging possibilities for their lectures and courses. However, they are uncertain about the effect educational innovations may have and if they really will improve the educational process. To innovate for the sake of innovation they do reject.

Die Annahme, dass gerade die Hochschullehre eine gesellschaftliche Vorreiterrolle und Vorbildfunktion in Bezug auf die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und Innovation einnimmt, führt dazu, dass in den Niederlanden die Hochschullehre kontinuierlich verändert und an neuere Entwicklungen angepasst wird. Den Lehrenden kommt beim Entwerfen und Implementieren der erneuerten Studiensituation eine Schlüsselrolle zu. In der hier zugrunde liegenden Studie wurden 306 Dozent/innen einer niederländischen Fachhochschule mit einem online Survey zu ihrer Rolle als ‚change agent‘ bei Innovationsprozessen befragt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Dozent/innen Innovationen in Lehr-/Lernprozessen gegenüber positiv eingestellt sind, darüber hinaus tragen sie selbst zu vielen innovativen Entwicklungen persönlich bei. Undeutlich bleibt jedoch für viele Dozent/innen ob eingeführte Veränderungen auch tatsächlich zu Verbesserungen in der Lehr-/Lernsituation führen; ein Verändern ‚um des Veränderns Willen‘ wird von ihnen abgelehnt.

1. Innovative Lehr-/Lernprozesse und die Rolle der Lehrenden – Entwicklungen in der niederländischen Fachhochschullandschaft

In der aktuellen Diskussion innerhalb der ‚onderwijskunde‘ („Unterweisung“, niederländisch für Bildungsbzw. Unterrichtswissenschaften) wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Studierende und Absolvent/innen, aber auch bereits erfahrene Arbeitnehmer/innen in der Lage sein müssen sich auf ständig verändernde Situationen in einer dynamischen Gesellschaft einzustellen. Hierzu gehört auch, unter sich verändernden (ge-

sellschaftlichen) Bedingungen mit Hilfe der eigenen Kompetenzen das von ihnen gewählte Berufsgebiet fachlich weiterzuentwickeln (Schell-Kiehl/Siemer 2010). Dem Bildungssystem – insbesondere den Universitäten und dem ‚hoger beroepsonderwijs‘² – wird dabei eine Vorbildfunktion zugeschrieben: Die Hochschulen sollen nicht nur dem dynamischen, gesellschaftlichen Prozess folgen, sondern die Bereitschaft zu kontinuierlicher Veränderung und Erneuerung ihren Studierenden und Mitarbeitenden vorleben. Die kontinuierliche Weiterentwicklung bspw. von Curricula wird daher als eine der Kernaufgaben des Bildungssystems angesehen, um auf allen Niveaus und in allen Bereichen aktuelle und qualitativ hochwertige Lehre bieten zu können (de Vries 2010).

Auch wenn es für Angehörige des deutschen Hochschulsystems befremdlich klingen mag, in der Vergangenheit wurden als notwendig erachtete Veränderungen und Innovationen häufig durch Experten entwickelt und ‚top-down‘ eingeführt, hierbei blieben die Ideen und Innovationen der Lehrenden selbst jedoch häufig unberücksichtigt (Hargreaves 1998; Bolt, Studulski, Vegt/Bontje 2006; Fullan 2007; García/Roblin 2008; Vodegel, Smid/van den Bosch 2011). Dies hatte zur Folge, dass die ‚von oben‘-auferlegten Veränderungen häufig misslingen: „Teachers do not uncritically accept drastic changes to their work when these are suggested from outside; their reaction is one of sceptical caution“ (Hargreaves 1998,

¹ Der gesamte Bericht des Projekts ist einzusehen unter http://www.saxion.nl/onderwijsinnovatie/downloads/innovatief_en_effectief_onderw

² Die hbo-Einrichtungen sind vergleichbar mit den deutschen Fachhochschulen und bezeichnen sich auch als Universities of applied science. Ihre Lehrenden sind jedoch häufig geringer qualifiziert als an deutschen Fachhochschulen und sie werden in der Fachliteratur häufig als ‚teachers‘ bezeichnet.

17). In den letzten Jahren hat sich daher die Einsicht durchgesetzt, dass Dozent/innen auf allen Niveaus des Bildungssystems eine wichtige Rolle bei der Entwicklung, der Anwendung sowie der Diffusion erfolgreicher Innovationen in der Lehre einnehmen sollten. Auf diese Weise können sie ein eingehendes Verständnis für die Notwendigkeit von Veränderungen entwickeln und intrinsisch motiviert an eigenen Innovationen arbeiten (Könings/Brand-Gruwel/Merriënboer/van 2007; Fullan 2007; Coenders/Terlouw/Dijkstra 2008; Dam/Schipper/Runhaar 2010). Den Lehrenden aller Bildungseinrichtungen wird auf diese Weise mehr und mehr der Status eines ‚change agent‘ zuerkannt (Kwakman 2003; Bolt et al. 2006; Bakkens/Vermunt/Wubbels 2009).

Vor allem Fachhochschulen haben, ergänzend zu landesweit bildungspolitisch angestoßenen Innovationsprozessen, damit begonnen, komplexe Veränderungen in der Lehre durch sogenannte „teacher-design-teams“ entwickeln und umsetzen zu lassen. Dieser Trend wird in der niederländischen Forschungsliteratur (u.a. de Vries 2010; Handelzalts 2009) und auf Fachkongressen (bspw. Onderwijs Research Dagen 2010) aufgegriffen und intensiv diskutiert. Dies bedeutet auch, dass Veränderungsprozesse nicht mehr rein ‚top-down‘ den Lehrenden auferlegt werden können, sondern Dozent/innen gebraucht werden, die ihre eigene Praxis entwerfen und erforschen und damit für den Erfolg von Innovationen unentbehrlich sind.

Dem entgegen steht die Tatsache, dass der Anteil der promovierten Fachhochschullehrenden in den Niederlanden im internationalen Vergleich sehr niedrig ist und lange Zeit auch ein Masterabschluss nicht Voraussetzung für eine Tätigkeit als Dozent/in einer Fachhochschule im ‚hogere beroepsopleiding‘ war. Die weitere Professionalisierung und das Anheben des Bildungsniveaus der Lehrenden wird dann auch als zentrale Voraussetzung und wichtigste Investition in die Qualität und Innovationsfähigkeit der Lehre an den Fachhochschulen gesehen (Veerman 2010, vgl. kritisch hierzu Hattie/Marsh 2004). So zentral der Begriff der Bildungsinnovation in der niederländischen wissenschaftlichen und fachlichen Diskussion auch sein mag, er wird keineswegs eindeutig definiert und verwendet. So steht bei einigen der vorliegenden Definitionen die Perspektive der Bildungseinrichtung im Vordergrund, andere formulieren aus der Perspektive der Individuen (z.B. Nauta/Blokland 2007). Einige Autor/innen betonen das planmäßige, vom Management ausgehende Vorgehen bei der Einführung von Innovationen, wohingegen andere den Blick auf kontinuierliche soziale Prozesse legen, die dazu führen, dass Innovationen nach und nach aus den Ideen und Handlungen einzelner Lehrender entstehen. Diese Autor/innen nehmen eine deutliche ‚bottom-up‘ Perspektive ein (bspw. Kappler/Knoblauch 1996). Wieder andere Autor/innen bedienen sich cybernetischer Theorien und sprechen bspw. in Anlehnung an Agyris/Schön (1978 und 1996) bei der Entstehung, Umsetzung und Weiterentwicklung praxisverändernder Ideen von single-loop-, double-loop- und deutero-learning (Bolt et al. 2006), wobei nur dem deutero-learning die Qualität einer tatsächlichen Innovation zugeschrieben wird.

Übereinstimmung erzielen alle Definitionen jedoch in Hinblick darauf, dass es sich bei einer wirklichen Innovation darum handeln muss, Ziele und Mittel in neuartiger, verbesserter Weise miteinander zu kombinieren. Die auf diese Weise erzielten Veränderungen bzw. Verbesserungen von Prozessen und/oder Produkten sollten sich dabei nicht auf ein einmaliges Vorkommen beziehen, sondern grundlegender Natur sein (Blank/Haelermans/Hulst 2009).

Innovationen im Bildungsbereich müssen grundsätzlich sehr komplex angelegt sein. Lehr-/Lernprozesse beziehen sich sowohl auf Produkte, Prozesse und soziale Interaktionen. Sie müssen Veränderungen in der Umgebung und Lebenswelt von Studierenden und Lehrenden kontinuierlich Rechnung tragen, genauso wie sich verändernden technologischen, fachlichen und organisatorischen Aspekten. Dies bedeutet auch, dass die Auslöser für Innovationen in einer Bildungsorganisation sehr divers sein können: Kritische Situationen, neue Arbeitsweisen, neue theoretische Erkenntnisse, neue Medien, sich verändernde Netzwerke, neues Personal etc.. Aber auch gesellschaftliche und politische Entwicklungen und Anforderungen auf der Supra- oder Makroebene, die innerhalb einzelner Bildungseinrichtungen umgesetzt werden sollen und sich auf das Mikroniveau der Lehrenden (vielleicht sogar das Nanoniveau der Lern- und Entwicklungspläne der einzelnen Studierenden) auswirken, können ein Grund für Innovationen sein (de Vries 2010, zu den Lern- und Entwicklungsplänen in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung einzelner Studierender im niederländischen Hochschulsystem (s. Schell-Kiehl/Siemer 2010).

In all diesen Fällen ist das Handeln und Lernen der individuellen Dozent/innen bedeutsam für die Entwicklung, Umsetzung und Einführung innovativer Ideen in die tägliche Praxis. Sie müssen Entwicklungsnotwendigkeiten erkennen und/oder Veränderungsvorschläge akzeptieren und umsetzen, sollen hieraus tatsächlich Innovationen entstehen. Damit dies gelingen kann, brauchen die Lehrenden in ihren jeweiligen Organisationen ‚reichhaltige Lernumgebungen‘ (z.B. Kessels 1997; Simons, 1999; Lakerveld 2005) und eine innovative Organisationskultur (Kappler/Knoblauch 1996; Dam et al. 2010), die sie darin unterstützt, Arbeitsweisen zu verändern und verbesserte Lehr-/Lernprozesse mit ihren Studierenden zu erproben.

Aufgrund dieser Überlegungen haben wir in dieser Studie einen individuellen Blickwinkel in Bezug auf die Entstehung und Umsetzung von Innovationen eingenommen und die Lehrenden mit ihrer Kreativität und ihrem Engagement in den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt.

Ihre Rollen in und Beiträge zu verschiedenen Innovationsprozessen waren von besonderem Interesse.

2. Zielsetzung und Fragestellung

Auf Basis des hier skizzierten theoretischen und gesellschaftlichen Hintergrundes wollen wir an dieser Stelle herausarbeiten, inwieweit Veränderungen in den Lehr-/Lernprozessen der untersuchten Fachhochschule Saxion

Tabelle 1: Beispiele für die Kategorienbildung

Kategorie	Definition	Beispiel
Curriculum	Veränderungen im Lehrplan einer Studienrichtung. Dieser Prozess findet meistens in 'teacher-design-teams' unter Leitung bildungswissenschaftlicher Experten (onderwijskundigen) statt.	<ul style="list-style-type: none"> „Innerhalb der Akademie Mensch und Arbeit ist das gesamte Curriculum erneuert worden. Ich bin der Koordinator einer Lehrlinie und habe selbst aktiv mit entwickelt.“ „Implementation des neuen Curriculums K&T“
Neue Medien	Die Einführung und Nutzung neuer Medien (elektronische Lernumgebungen, Gaming, digitale Prüfungen, Lern-Software etc.) im Studium und/oder das Anpassen bereits verwendeter neuer Medien.	<ul style="list-style-type: none"> „Der Einsatz einer webbasierten Business Simulation auf Englisch (aus den USA), bei der Studierende in Gruppen Unternehmen in ihrem gesamten Lebenszyklus simulieren (von der Entstehung bis zum Ausgewachsen sein) und in der alle Elemente der Betriebsführung eine Rolle spielen: finanziell, Produktion, Verkauf, Marketing, Qualitätskontrolle etc.“ „Elektronische Lernumgebungen, digitale Prüfungen, Multimedia Einsatz und online ansprechbar sein für Studierende“

in den vergangenen zwei Jahren auf ‚bottom up‘, durch die Lehrenden selber, entwickelt wurden und welche Auswirkungen diese Innovationen aus der Perspektive der Dozent/innen letztendlich auf die Lehr-/Lernprozesse hatte.³

Die zentralen zu beantwortenden Fragen sind im Kontext dieses Artikels demnach:

- Welche ‚bottom up‘ Innovationen sind von den Dozent/innen entwickelt worden?
 - Welche Rolle spielten die Lehrenden selber bei diesen Innovationsprozessen?
- und
- Inwiefern sind Auswirkungen dieser Veränderungen auf die Lehr-/Lernprozesse erhoben und bekannt gemacht worden?

3. Forschungsmethode und Daten-Analyse

Im Rahmen der Studie wurde ein digitaler Fragebogen entwickelt, der 54 sowohl nominal skalierte Fragen als auch einige 5-Punkt Likert-Skalen sowie offene Fragen enthielt. Die persönliche Einschätzung der Dozent/innen zu den innerhalb der Fachhochschule Saxion entwickelten und durchgeführten didaktischen Innovationen stand dabei im Mittelpunkt des Interesses.

Im März 2010 haben alle Lehrenden aller drei Standorte der Fachhochschule Saxion (Enschede, Deventer und Apeldoorn) per E-Mail eine Einladung empfangen, um an der Studie mitzuwirken. Dies waren zum damaligen Zeitpunkt 1.209 Personen. Mit Hilfe des webbasierten Survey Programms 'Parantion' wurde der Fragebogen erstellt und versandt. Die Dozent/innen hatten zwei Wochen lang die Möglichkeit den Fragebogen online auszufüllen. Eine Woche nach Beginn der Datenerhebung wurde eine E-Mail zur Erinnerung verschickt. 306 Dozent/innen haben die gestellten Fragen beantwortet (25,72%).

Die quantitativen Daten sind mit Hilfe des Programms SPSS deskriptiv analysiert worden.

Die mit Hilfe der offenen Fragen erhobenen qualitativen Daten sind mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1995; Bryman 2008) kodiert und kategorisiert worden. Es ließen sich dabei Kategorien für sowohl die genannten Innovationen selber als auch die dadurch erzielten positiven Veränderungen in den alltäglichen Lehr-Lernarrangements entwickeln.

Manche Ausführungen der Dozent/innen waren so reichhaltig und komplex, dass die durch sie beschriebenen Innovationen Auswirkungen in verschiedenen Be-

reichen hatten und damit mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten.

Zwei Beispiele sollen das durch uns entwickelte Kategorienschema verdeutlichen: siehe Tabelle 1.

4. Untersuchungsergebnisse

Da es sich bei den 306 Respondenten um ein ‚convenient sample‘ handelt, wurde an Hand der persönlichen Daten kontrolliert, ob es sich um eine repräsentative Stichprobe der gesamten Gruppe der Lehrenden handelt. In Bezug auf die Variablen Geschlecht, Lebensalter, Berufserfahrung und die Verteilung über alle Fakultäten bzw. Akademien der Fachhochschule konnte dies bestätigt werden.

74% der befragten Dozent/innen geben an in den letzten 24 Monaten selbst Innovationen in der Lehre (mit-) entwickelt zu haben. Die Rollen, die die Lehrenden während der Entwicklung der Innovationen gespielt haben sind divers und viele von ihnen haben in den vergangenen zwei Jahren in unterschiedlicher Form an Innovationsprozessen mitgewirkt.

Sie waren Ausführende, Entwickelnde, Implementierende, Koordinierende oder Forschende in diesen Prozes-

³ Insgesamt war die Studie jedoch sehr viel umfangreicher und es wurden Daten zu 8 Themengebieten erhoben:

1. Intentionen von Lehrenden, um Unterricht zu verbessern
2. Einstellungen in Hinblick auf Unterrichtsinnovationen
3. Einstellungen in Hinblick auf die Möglichkeiten innerhalb der Hochschule Lehr-Lern-Prozesse zu verbessern
4. 'Bottom-up' entwickelte Innovationen
5. Erfahrung und Wissen in Bezug auf 'top-down' eingeführte Innovationen
6. Die eigene Rolle bei Innovationsprozessen
7. Das Erheben von Auswirkungen ‚top-down‘ und ‚bottom-up‘ entwickelter Innovationen
8. Die Diffusion der erzielten Ergebnisse innerhalb der Hochschule und darüber hinaus.

sen. Häufig überlagerten sich dabei verschiedene Funktionen. So gaben 212 Dozent/innen an, fertig entwickelte didaktische Veränderungen in den vergangenen 24 Monaten ausgeführt zu haben. Lediglich 60 von ihnen beschränkten sich auf diese Rolle, alle anderen übernahmen auch andere Funktionen in den Innovationsprozessen.

Die Befragten, die selbst an Veränderungsprozessen mitgewirkt hatten, wurden mit Hilfe des automatischen ‚routing‘ innerhalb des Fragebogens zu zwei offenen und zwei geschlossenen Fragen weitergeleitet, die die übrigen Befragten nicht zu sehen bekamen. Die Fragen lauteten wie folgt:

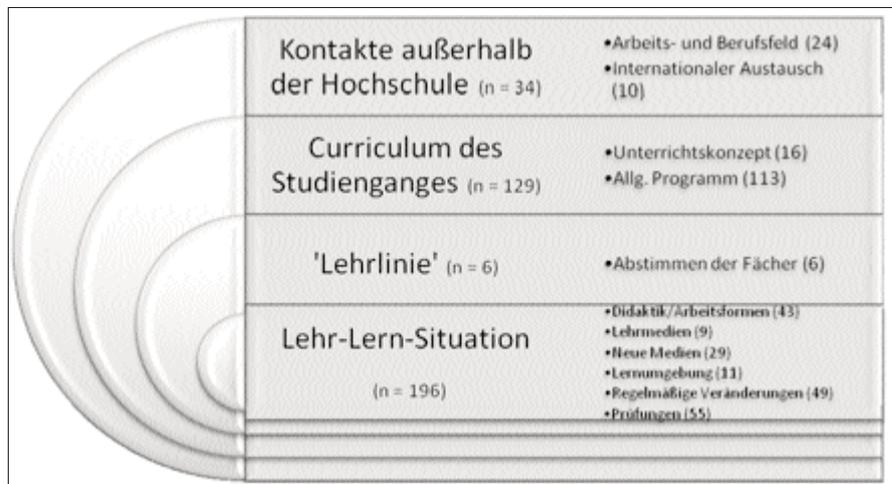
- Nennen Sie eine Innovation im Bereich der Lehre, zu der Sie oder Sie gemeinsam mit Ihrem Team beigetragen haben.
- Hat diese Innovation letztendlich zu einer Veränderung innerhalb der Lehre geführt? (ja/nein)
- Wenn ja, beschreiben Sie bitte die erzielte Veränderung. Wenn nein, beschreiben Sie bitte warum nach Ihrer Einschätzung keine Veränderung erfolgte.
- Gibt es eine weitere Innovation, an der Sie mitgewirkt haben? (ja/nein)

Abhängig von der Antwort der letzten Frage (ja oder nein), wurden die Befragten entweder zu einer weiteren Seite geleitet, auf der sie eine weitere Innovation beschreiben konnten oder aber ihnen wurden direkt die Fragen aus den restlichen Themengebieten des Fragebogens vorgelegt.

Insgesamt sind von 184 Dozent/innen 365 ‚bottom-up‘ entwickelte Innovationen beschrieben worden. Abbildung 1 macht deutlich, auf welche vier Ebenen der Lehr-/Lernprozesse sich die genannten Innovationen beziehen und welche 11 zentralen Themen hierbei von Bedeutung waren (in Klammern die Anzahl der Nennungen). So benennen die Befragten zum einen Innovationen, die sich auf Kontakte zu Einrichtungen oder Personen außerhalb der Fachhochschule selber richten. Es geht hier um eine engere Zusammenarbeit mit relevanten nationalen oder internationalen Partnern des jeweiligen Berufsfeldes und/oder anderen Bildungseinrichtungen für das ein Studiengang ausbildet. Diese Zusammenarbeit kann sich auf den Inhalt, die Form oder die Prüfungen bestimmter Lehreinheiten bzw. ganzer Studiengänge beziehen oder aber auch den Austausch von Studierenden und Dozierenden betreffen.

Die Ebene darunter haben wir als Curriculumniveau bezeichnet. Innovationen, die sich auf diesen Bereich beziehen werden zahlreich angesprochen und meist im Kontext mit Veränderungen auf den darunterliegenden Ebenen genannt. Hierzu gehören veränderte didaktische Konzepte die für einen Studiengang gelten sollen genauso wie Veränderungen im Lehrplan bzw. Basisprogramm einer Studienrichtung.

Abbildung 1: Ebenen und Themen der von Dozent/innen entwickelten Innovationen



Darunter befindet sich die Ebene der so genannten Lehrlinien, einer Besonderheit des niederländischen Bildungswesens. Es handelt sich um Kombinationen von auf einander aufbauenden Studienfächern, die in ihrer Gesamtheit und über die jeweiligen Studienjahre sich im Schwierigkeitsgrad steigernd, die Studierenden dazu befähigen sollen bestimmte Teilbereiche der für den Studienabschluss notwendigen Kompetenzen zu erlernen und weiterzuentwickeln (s. hierzu auch Schell-Kiehl/Siemer 2010). Es werden lediglich sechs Innovationen in diesem Bereich durch die Lehrenden benannt. An anderer Stelle im Fragebogen wurde jedoch deutlich, dass sich 46% der Befragten in diesem Bereich Verbesserungen in Bezug auf die Anschlussfähigkeit der entsprechenden Studienfächer wünschen würden.

Die größte Anzahl der durch die Befragten beschriebenen Fälle richtet sich auf Veränderungen auf der Ebene der konkreten Lehr-/Lern-Situationen. Hiermit sind sprichwörtlich Veränderungen in der Lernumgebung der Studierenden gemeint (andere Lehr- und Lernorte aufsuchen bzw. den herkömmlichen eine andere Form geben oder diese umgestalten), eine Verbesserung im Zusammenspiel von Veranstaltungsthema und Motivationsstruktur der Studierenden bspw. durch andere Arbeitsformen erzielen, das neu Einführen oder das verbesserte Anwenden von (neuen) Medien sowie das Weiterentwickeln der Prüfungsformen bspw. im Kontext eines veränderten didaktischen Konzepts. Aber auch Studierendenevaluationen oder bspw. gesetzliche Änderungen können dazu führen, dass die Lehrenden in regelmäßigen Abständen Veränderungen auf dieser Ebene anbringen.

Auch wenn die Innovationskategorien auf den anderen Ebenen zum Teil weniger häufig benannt wurden, machen die Dozent/innen in ihren Aussagen dennoch deutlich, wie bedeutsam und effektiv in ihrer Wahrnehmung einzelne Innovationen für den jeweiligen Studiengang sein können.

So wurde bei der weiterführenden Frage, ob die entwickelte Innovation auch tatsächlich Veränderungen in der täglichen Lehrpraxis hervorgebracht hat, deutlich, dass lediglich in 44 (12,1%) der 365 beschriebenen Fälle

Tabelle 2: Auswirkungen der ‚bottom-up‘ entwickelten Innovationen (aus der Perspektive der Lehrenden) (n = 285 Innovationen mit einem positiven Ergebnis)⁴

Eingeführt, aber Auswirkungen sind noch nicht bekannt	144 (39%)
Verbesserte Bezugnahme der Lehre auf die Berufspraxis	51 (13,8%)
Verbesserte Prüfungspraxis	39 (10,6%)
Bessere Lernergebnisse bei den Studierenden	39 (10,6%)
Erhöhte Motivation der Studierenden	32 (8,7%)
Verbesserung in der Unterrichtsorganisation	27 (7,3%)
Eine bessere Seminaratmosphäre	20 (5,4%)
Erhöhte Anwesenheit der Studierenden	8 (2,2%)
Mehr Verantwortungsübernahme durch die Studierenden	7 (1,9%)
Mehr Flexibilität für die Lehrenden	1 (0,3%)
Höhere Motivation bei den Lehrenden	1 (0,3%)

nicht die gewünschten Verbesserungen erzielt werden konnten. Die Lehrenden geben hierfür als Gründe vor allem eine mangelnde Unterstützung seitens Kolleg/innen oder aber auch des Managements einzelner Fakultäten an. Zum Teil wird jedoch auch die Struktur der Gesamtorganisation für bestimmte Vorhaben als hinderlich angesehen.

285 (78,1%) geschilderte Fälle wurden jedoch von den Dozent/innen in dem Sinne als erfolgreich beschrieben, als dass die Lehrenden diese implementieren und ggf. sogar positive Veränderungen in Bezug auf die Lehr-/Lernprozesse bemerken konnten.⁵ Diese Innovationen haben wir tiefergehend analysiert.

Es scheint häufig vorzukommen (39%), dass Lehrende an Veränderungsprozessen (mit-)arbeiten, ohne jedoch nachvollziehen zu können, ob sich die Lehre dadurch in irgendeiner Form tatsächlich grundlegend verbessert hat. Zum einen scheint ein häufiger Grund hierfür zu sein, dass die Neuerungen gerade erst eingeführt wurden und deshalb keine Erfahrungen und Vergleiche vorliegen. Zum anderen scheinen die entwickelten Veränderungen nicht immer systematisch auf ihre Wirkungsweise hin überprüft zu werden. Auf diesen Punkt kommen wir noch zurück.

In einigen Fällen konnten die Befragten jedoch sehr konkret benennen in welchen Punkten die eingeführten Veränderungen eine Verbesserung der Lehre hervorgebracht hatten und damit tatsächlich den Charakter einer Innovation (siehe oben) tragen. Hierzu zählten eine verbesserte Bezugnahme der Lehre auf die konkrete Berufspraxis, positive Auswirkungen auf den Lerneffekt bei den Studierenden, eine verbesserte Prüfungspraxis sowie eine gesteigerte Motivation der Studierenden. Deutlich weniger häufig wurden Auswirkungen auf die Anzahl der regelmäßigen Seminarteilnehmer/innen, die Seminaratmosphäre oder sogar positive Effekte bei den Lehrenden selber festgestellt.

Eine weitergehende Analyse der einzelnen Innovationen in Kombination mit den von den Lehrenden wahrgenommenen Verbesserungen machte aber deutlich, dass die einzelnen erfolgreichen Innovationen – ganz der Komplexität von Lehr-/Lernprozessen entsprechend – verschiedene Veränderungen auf mehreren Ebenen her vorbrachten.

So scheinen die mit Bezug auf die Ebene ‚Kontakte außerhalb der Bildungsorganisation‘ entwickelten Innovationen sich zu allererst darauf zu richten, dass der Anschluss der Studierenden an ihr zukünftiges Berufsfeld besser verläuft. Gleichzeitig benennen die mit den Veränderungsprozessen beschäftigten Lehrenden jedoch positive Auswirkungen auf der Ebene der direkten Lehr-/Lern-Situation: eine erhöhte Motivation und Leistungsbereitschaft der Studierenden, bessere Lernergebnisse, mehr Seminarteilnehmer/innen etc. Aber auch andersherum kann gelten, dass zum Beispiel kleinteilige Veränderungen im Bereich der Prüfungen nicht nur mehr Transparenz und Effizienz in diesem Bereich bieten, sondern auch eine verbesserte Motivation und erhöhte Lernleistungen bei den Studierenden festgestellt werden. Zum Teil führen die Veränderungen in den geforderten Prüfungen aber auch dazu, einen besseren Anschluss an das Arbeits- und Berufsfeld zu erzielen und/oder Verbesserungen in den Abläufen der Studienorganisation herbeizuführen.

An dieser Stelle können nicht alle Auswirkungen der Innovationen dargestellt werden. Für eine ausführliche Aufarbeitung der Ergebnisse kann der Projektbericht eingesehen werden.⁶

Dass die Auswirkungen der benannten Innovationen für die Lehrenden individuell spürbar sind, ist das eine, aber werden sie auch tatsächlich auf ihre Wirkungsweise überprüft und führt dies ggf. zu weiteren Verbesserungen? Hierüber herrscht viel Unsicherheit unter den Dozent/innen. 23% der Befragten geben an, dass die Auswirkungen der eingeführten Innovationen nicht weiter untersucht werden. 32% weiß nicht, ob dies der Fall ist und knapp 45% sagt, dass dies getan wird.

Von denjenigen, die davon ausgehen, dass die erzielten Effekte der Innovationen gemessen werden, ist sich 41% nicht sicher, ob die Ergebnisse dieser Evaluationen dazu führen weitere Verbesserungen vorzunehmen und 11% geht davon aus, dass dies nicht der Fall ist.

Wenn die erzielten Effekte einer didaktische Innovation erhoben werden, geschieht dies hauptsächlich durch die Befragung der Studierenden, die Kontrolle der Prüfungsergebnisse oder auch mit Hilfe von Befragungen unter Dozent/innen.

Gefragt danach wie die Dozent/innen selber Informationen über erfolgreiche Innovationsprozesse innerhalb der Fachhochschule oder auch darüber hinaus verbreiten, fällt auf (siehe Tabelle 4), dass es vor allem die Teambesprechungen in den unterschiedlichsten Konstellationen

⁴ Einige der Fälle erzielten positive Veränderungen gleich in mehreren der hier aufgeführten Kategorien.

⁵ Bei 36 (9,8%) der Fälle wurde diese Frage nicht beantwortet.

⁶ http://www.saxion.nl/onderwijsinnovatie/downloads/innovatief_en_effectief_onderw

Tabelle 3: Welche Effekte von Unterrichtsinnovationen werden erhoben

Studierendenevaluationen	78,5% (146)
Prüfungsergebnisse	49,5% (92)
Evaluationen bei den Lehrenden	48,4% (90)
Meinung des Berufsfeldes	48,4% (90)
Studiendauer	39,2% (73)
Gespräche der Praktikumsbegleiter mit Praxisvertreter/-innen	16,7% (31)
Anwesenheit der Studierenden	14,5% (27)
Weiß nicht	20,4% (38)

sind, die hierfür genutzt werden. Aber auch die fakultätsinternen Studientage, die jährlich mindestens einmal stattfinden, bieten hierfür Raum (30%). Nur selten publizieren Dozent/innen über die von ihnen entwickelten Innovationen (6%), präsentieren sie auf Kongressen und Tagungen (6%) oder informieren darüber die Presse (2,6%). Die Informationen über durchgeführte Innovationen bleiben damit vor allem intern und auf die eigene Fakultät ausgerichtet.

5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Unser Interesse richtete sich darauf, durch Fachhochschullehrende selbst entworfene und durchgeführte didaktische Innovationen an dem Beispiel einer einzigen niederländischen Hochschule zu untersuchen. Uns ist bewusst, dass diese Herangehensweise durch weitere Erhebungen bspw. aus Sicht der Studierenden und einer Dokumentenstudie bspw. den jährlichen ‚Managementrapportagen‘ zur Qualität der Umsetzungen ergänzt werden könnte, um die Ergebnisse aus der rein deskriptiven Perspektive der Dozent/innen erweitern zu können.

Tabelle 4: Kommunikation in Bezug auf ‚bottom-up‘ Innovationen

Teambesprechungen	111 (47.2%)
Abstimmung mit Vorgesetzten/Kollegen	79 (33.6%)
Studientage	71 (30.2%)
Teamleiterbesprechungen	37 (15.7%)
Gespräche mit Studierenden	34 (14.5%)
Intranet	32 (13.6%)
Fakultätsübergreifende Besprechungen	21 (8.9%)
Publikationen	14 (6%)
Kongresse/Tagungen	14 (6%)
Saxion-weite Besprechungen	8 (3.4%)
Landesweite Besprechungen	8 (3.4%)
Presse	6 (2.6%)
Studierendenspsychologe	3 (1.3%)
SaxNu (Studierendenzeitschrift)	3 (1.3%)
Science4use	1 (0.4%)
Besprechungen der Managementteams	1 (0.4%)
Science Café	0 (0%)
Ich habe nicht informiert	41 (17.5%)
Anderes	24 (10.2%)

Auch können die Ergebnisse nicht ohne weiteres als ‚generalisierbar‘ gelten, da es sich um ein ‚convenience sample‘ handelt, bei dem wir nicht vollkommen ausschließen können, dass sich vor allem Lehrende mit einem besonderen Interesse für didaktische Innovationen beteiligt haben. Wenngleich wir noch einmal betonen möchten, dass die Stichprobe in Bezug auf das Geschlecht, die Zugehörigkeit zu den Fachbereichen, das Alter und die Erfahrung mit Lehr-/Lernprozessen als repräsentativ für die hier untersuchte Fachhochschule gelten kann und unsere Zielsetzung darauf ausgerichtet war besonders reichhaltige Informationen über stattfindende aktuelle Innovationsprozesse zu erhalten.

Die 365 erhobenen ‚bottom-up‘ Innovationen, die von den Befragten entwickelt worden sind, zeichnen sich dann auch durch Vielfältigkeit und Komplexität aus. Es handelt sich nicht um isolierte Verbesserungen, sondern sie wirken sich auf unterschiedliche Ebenen der Lehr-/Lernprozesse der hier untersuchten niederländischen Fachhochschule aus. Diese Veränderungen sind aus Sicht der Dozent/innen zudem als eingebettet in gesellschaftliche und praxisspezifische Entwicklungen zu sehen. Die Lehrenden selber übernehmen bei diesen Innovationen häufig verschiedene Rollen, nur selten sind sie auf die Durchführung der von anderen entworfenen Verbesserungen beschränkt. Allerdings werden die durchgeführten Innovationen und damit erzielten positiven Veränderungen für das Studium mehr fakultätsintern als organisationsweit oder sogar darüber hinaus kommuniziert.

Die Untersuchungsteilnehmer/innen sind motiviert und erfindungsreich, was die Verbesserung der eigenen Lehrpraxis betrifft. Ein wichtiger Punkt, um diese Innovationsfähigkeit weiter zu stärken scheint zu sein, dass die Lehrenden davon überzeugt sind, dass nicht ein ‚verändern um des Veränderns Willen‘ stattfindet. Dazu gehört auch, dass die Ergebnisse der durchgeführten Veränderungen überprüft werden und ggf. in weiteren Anpassungen der Innovationen an die jeweiligen Erfordernisse münden. In der Evaluation der eingeführten Innovationen sehen wir noch viele Entwicklungsmöglichkeiten und es sollte verstärkt darüber nachgedacht werden, wie die durch die Lehrenden selbst erlebten und gefühlten positiven Auswirkungen tatsächlich erfassbar und damit der Überprüfung zugänglich gemacht werden können. Dies gilt auch für die Diffusion von Erfahrungen mit eingeführten Innovationen über die Fakultätsgrenzen hinweg. Das Sammeln und Verbreiten von relevantem Wissen über Veränderungsprozesse ist u.E. von besonderer Bedeutung für die Entwicklung zukünftiger grundlegender Innovationen.

Literaturverzeichnis

- Bakkers, I./Vermunt, J.D./Wubbels, T. (2009): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, pp. 533-548.
- Bergen, T., Veen, K. van (2004): Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is dat zo moeilijk? *VELON*, Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Vol. 25/No.4.
- Blank, J./Haelermans, C./Hulst, B. van (2009): Innovatiekracht van het voortgezet onderwijs. Utrecht: Innovatieproject VO-raad.

- Bolt, L. van der/Studulski, F./Vegt, A.L. van der/Bontje, D. (2006):* De betrokkenheid van de leeraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur. Utrecht.
- Bryman, A. (2008):* Social Research Methods. New York.
- García, L.M./Roblin, N.P. (2008):* Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 104-116.
- Dam, K. van/Schipper, M./Runhaar, P. (2010):* Developing a competency-based framework for teachers entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 965-971.
- Handelzalts, A. (2009):* Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams. Enschede.
- Hattie, J./Marsh, H.W. (2004):* One journey to unravel the relationship between research and teaching. Conferencepaper presented at "Research & Teaching: Closing the Divide? An International Colloquium. Marwell onferene Centre, Colden Commen Winchester, Hampshire.
- Kessels, J. (1997):* Curriculum van een onderneming. Zeven functies om het leervermogen te versterken. In: Leenen, H./Rosendaal, B./H. Zee, van der (Eds.), *Concurreren op deskundigheid*. Alphen aan den Rijn/Diegem.
- Könings, K.D./Brand-Gruwel, S./Merriënboer, J.J.G. van (2007):* Teachers' perspectives on innovation: Implications for educational design. *Teacher and Teacher Education*, 23, pp. 985-997.
- Kwakman, C. (2003):* Factors affecting teachers' participation in professional leaning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 149-170.
- Lakerverld, J. van (2005):* Het Corporate Curriculum. Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn. Enschede.
- Levine, T.H./Marcus, A.S. (2010):* How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 389-398.
- Mayring, P. (1995):* Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Keupp, H./von Rosenstiel, L./Wolff, St. (Eds.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, pp. 209-213.
- Schell-Kiehl, I./Siemer, L. (2010):* Erfassen der Kompetenzentwicklung bei Studierenden der Sozialpädagogik – Erfahrungen an der euregionalen Schnittstelle Niederlande/Deutschland. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 18, p. 196-211.
- Simons, P.R.J. (1999):* Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. In R. Schlusmans, R. Slotman, C., Nagtegaal C./G.Kinkhorst (Eds.), *Competentiegerichte leeromgeving*. Amsterdam, pp. 31-45.
- Veerman, C. (2010):* Differentieren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs. Advies van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel.
- Vodegel, F., Smid, G./Bosch, van den, H. (2011):* Succesfactoren voor de aanpak van onderwijsinnovatie. *Onderwijsinnovatie*, 3, pp. 25-29.
- De Vries, B. (2010):* De docent als ontwerponderzoeker: Een implementatiescenario als hulpinstrument. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

■ Dr. Ines Schell-Kiehl, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Department of Social Work, Fachhochschule Saxion, E-Mail: i.schell@saxion.nl

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

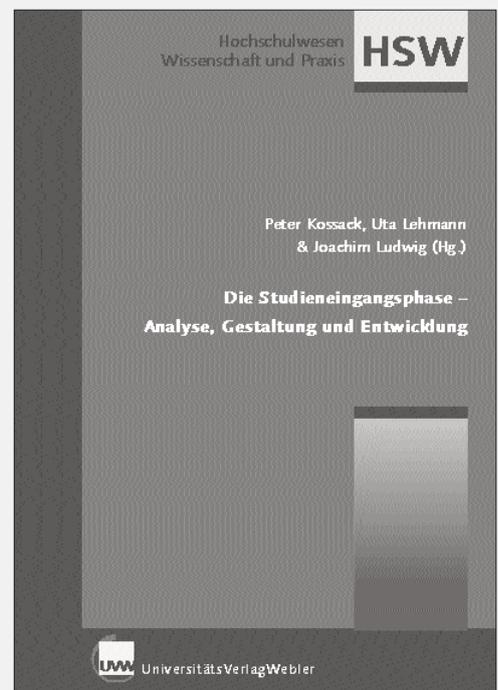
Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind.

Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen.

Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind.

Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.



3-937026-77-0, Bielefeld 2012
165 Seiten, 19.80 Euro

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

*Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans &
Antonia Scholkmann*

Gute Lehre – empirisch geprüft: Aktivierende Forschung zur Hochschullehre.

Zwischenbericht aus zwei Forschungsprojekten und einer Expert/innen-Diskussion mit wissenschaftspolitischen Empfehlungen



*Sigrid
Metz-Göckel*



Marion Kamphans



*Antonia
Scholkmann*

The scientific observation of the effects of academic teaching is difficult. Everyday observations about learning progress are methodically unsecured. There is a lack of empirical research in this area. But research faces a number of methodological difficulties when trying to exactly determine the effect of learning situations on learning success. Two extensive projects have decided to solve these problems. The article by *Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans & Antonia Scholkmann* captioned **Good Teaching - Empirically Tested: Activating Research to Higher Education Teaching** recounts initial considerations and preliminary results of the German Federal Ministry of Education and Research projects on the effectiveness of educational interventions in teaching and the effectiveness of problem-based learning (PBL). At the same time, the results of the symposium "Inspiration and Intervention", which was held on these projects in July 2011, are picked up.

„Gute Lehre“ ist zum Standortfaktor geworden.“¹
(HRK 2011, S. 53)

Der folgende Beitrag skizziert eine aktivierende Forschung zur Hochschuldidaktik und Ergebnisse aus zwei aktuellen Forschungsprojekten, die das Zurechnungsproblem der Effekte hochschuldidaktischer Formate untersuchen und in Vorstellungen zur hochschuldidaktischen Forschungsförderung münden. Anlass ist das Symposium ‚Inspiration und Intervention‘, das im Juli 2011 in Dortmund stattfand und bei dem Expert/innen der Hochschulforschung und Qualitätssicherung Ergebnisse dieser beiden Forschungsprojekte im Zusammenhang mit weitergehenden Empfehlungen für eine aktivierende Hochschulforschung diskutiert haben.

1. Aktivierende Forschung zur Hochschuldidaktik und Weiterbildung

Die Forschung zu Formaten und Vermittlungskonzepten der Hochschullehre hat durch die Projektförderung des

Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in der Programmlinie *Professionalität der Hochschullehre* seit 2008 neuen Aufschwung erhalten – nicht zuletzt hervorgerufen durch die gestufte Studienreform der Bologna-Reform und die Ausrichtung der Lehre an der Kompetenzentwicklung der Studierenden. Seit den 1990er Jahren versteht sich die hochschuldidaktische Forschung als Teil der empirischen Bildungsforschung. Ihre zentralen Fragen sind, wie Lernverhalten motiviert ist und wodurch es reguliert werden kann, ebenso wie soziale Umwelten auf die studentische Selbstregulation und ihre intrinsische Motivation einwirken. Neuere Untersuchungen signalisieren eine Wende von der politischen Einführung (umfassender) Reformen zu einer empirischen Forschung, deren zentrales Merkmal *die Überprüfung intendierter zieldefinierter Veränderungen* in quasi experimentellen Forschungsdesigns ist. Ein Teil der

¹ Mit der Gründung einer eigenen Fakultät für die Lehre hat die TU München auf die Anforderungen reagiert und z.B. ein innovatives „Freisemester für die Lehre“ eingerichtet, in dem die Dozent/innen Zeit finden, eine ausgereifte Lehrveranstaltung zu konzipieren (HRK 2011, S. 57).

Forschung befasst sich mit einem weiteren *Perspektivenwechsel auf die akademische Lehre*, indem die Lernfortschritte der Studierenden in den Blick genommen und ihre selbsteingeschätzten Lernzuwächse in Lehrveranstaltungen gemessen werden (Braun/Gusy/Leidner/Hannover 2008). Diese Forschung wurde u. a. durch die Einführung und Evaluation alternativer Lehrformen inspiriert, die eine entdeckende Auseinandersetzung mit Lerninhalten fokussieren. Loyens/Rikers (2011) fassen diese Forschung unter den Begriff *inquiry-based learning* zusammen. Mit der Einführung des problembasierten Lernens an der Universität Maastricht in den 1970er Jahren (vgl. Moust/van Berkel/Schmidt 2005, S. 209; van der Vleuten/Wijnen 1990, S. 153) entwickelte sich eine Forschungstradition, die Strukturen und Effekte dieser Auffassung vom universitären Lernen untersuchte.

Als Mythos ‚gute Lehre‘ lässt sich die allseitige Vorstellung bezeichnen, dass die Hochschullehre mit ihren traditionellen Formaten effektiv im Sinne ihrer Zielsetzung sei. Diese Wunschvorstellung steht nur teilweise auf solidem Fundament, denn im Grunde haben wir wenig zuverlässiges Wissen darüber, wie viel und wie Studierende in den konkreten Lehrveranstaltungen wirklich lernen. Das Problem ist vor allem ein *Zurechnungsproblem* (vgl. Metz-Göckel/Kamphans/Scholkmann 2012), denn als Forschende stellen wir uns Fragen wie: Welches Verhältnis besteht zwischen dem Wissensangebot in einer Lehrveranstaltung und seiner Rezeption bzw. Verarbeitung durch die anwesenden Studierenden? Und wie wirksam sind Inhalte und Vermittlungsformate hochschuldidaktischer Angebote für Teilnehmer/innen an hochschuldidaktischer Weiterbildung?

So fragt auch die dänische Hochschulexpertin Annette Kolmos (2010, S. 1): „Why is it so difficult to change the teaching and learning in a single classroom in higher education (HE), not to mention classroom change at the institutional level?“ Wir versuchen, darauf eine Antwort zu geben, indem wir über einen Typ von Studien berichten, den wir hochschuldidaktische Interventionsstudien nennen und geben zusammenfassend die Diskussion in drei Arbeitsgruppen des Symposions wieder, da in ihnen Vorstellungen einer weiteren Förderung der Hochschulforschung formuliert wurden.

2. Theoretische Konstrukte der hochschuldidaktischen Forschung

Zur empirischen Wirksamkeitsforschung zu Formaten der Hochschullehre gehören die Interventionsstudien. *Interventionsstudien* zur Hochschullehre zeichnen sich dadurch aus, dass sie kurzfristige Veränderungen mit geringem Aufwand in den Lehrformaten einführen und die Effekte bei den Studierenden in einem Prä-Post-Vergleich untersuchen. Diese Untersuchungen bezeichnen wir deshalb als aktivierend für die Lehrenden wie die Studierenden, weil sie nicht nur konstatieren, wie etwas ist, sondern gleichzeitig die Lehrpläne zu verändern versuchen. Die Bezeichnung *aktivierende Hochschulforschung* betrifft somit eine Forschungskonzeption, bei der

- kurzfristige Veränderungen der Lehrformate in Absprache mit der Lehrperson eingeführt und diese methodisch kontrolliert überprüft werden oder

- unterschiedliche Lehrformate vergleichend im Hinblick auf ihren studentischen Lernerfolg untersucht werden.

In der Zielsetzung geht es der aktivierenden Hochschulforschung um strukturelle, kulturelle und habituelle Veränderungen der institutionellen Lehrangebote und um Lernprozesse von Personen und Institutionen. Die kulturellen Veränderungen, die dabei induziert werden, sind allerdings kleinschrittig, minimalistisch und erst längerfristig kumuliert bemerkbar, wie wir aus der soziologischen Feldforschung von Bourdieu zur akademischen Welt annehmen können. Denn der wissenschaftliche Lehr-Habitus ist eher statisch als flexibel (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006, S. 167ff), und Lehrende sind fest in die Strukturen und Prozesse ihrer Hochschule eingebettet, die sich als „besondere Organisation“ begreift (Beckmeier/Neusel 1991), weil sie sich durch eine fragmentierte Organisationsstruktur und akademische Kommunikationskultur (Konsensorientierung und Kollegialität auf der professoralen Ebene) und damit durch eine strukturelle Flexibilität und kulturelle Determiniertheit auszeichnet (Neusel 1998, S. 106). Lehrende nehmen sich in ihrem hochschulischen Aktionsradius unterschiedlich stark als Akteure wahr – in einer Spanne zwischen ‚in den Verhältnissen gefangen‘ bis hin zu aktiv die Prozesse in ihrer Hochschule und Lehre gestaltend. Sie haben sich in der Regel in ihren ‚Lehr-Routinen‘ eingerichtet und beeinflussen so als zentrale Akteure und Akteurinnen die Lehrkultur in ihrem Fach und ihrer Fakultät. Daher sind eine institutionen- und eine individuenzentrierte Forschungskonzeption aufeinander zu beziehen.

Die Forschung zu hochschulischen Lehr- und Lernprozessen operiert mit einigen Gegenüberstellungen zum Lehrstil bzw. zu Lehrkonzepten, die sich in den begrifflichen und konzeptuellen Dichotomien instruktivistisch vs. konstruktivistisch, studierend-fokussiert vs. lehrendfokussiert, institutionszentriert vs. individuumszentriert, konstatierend vs. verändernd niederschlagen. Diese Gegenüberstellungen können dabei entweder als polare und typische Alternativen gedacht oder aber als in einem Kontinuum angesiedelte Differenzierungen angesehen werden. In der empirischen Forschung zu akademischen Lehr- und Lernprozessen in den aktuellen Reformprozessen nimmt insbesondere der Vergleich eines *instruktivistischen versus konstruktivistischen* Verständnisses von Lehr-Lernprozessen einen hohen Stellenwert ein (Eder et al. 2011; Küng/Scholkmann/Ingrisani 2012; Braun 2010; Braun/Leidner 2009; Braun/Hannover 2008). Mit einem instruktivistischen Lehrverständnis ist die Orientierung an den fachwissenschaftlichen Inhalten und ihrer Vermittlung durch die Lehrenden gemeint, mit einem konstruktivistischen Verständnis die Ausrichtung am Lernprozess, dem Vorwissen und den Interessen der Studierenden. Lehrende arrangieren Lernen in sozialen Zusammenhängen als Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Inhalten und den an den Prozessen beteiligten Personen. Aus konstruktivistischer Perspektive wird Wissenserwerb als intra-individueller Prozess aus Wahrnehmung, Interpretation und Anknüpfen an Vorwissen verstanden (vgl. Mienert/Pitcher 2011, S. 47f; Winteler/Forster 2007, S. 107). Eine konstruktivistische

Lehrorientierung wird als studierenden-orientierter Lehrstil bezeichnet (vgl. Trigwell/Prosser 2004). Lehrende, die ihre Lehre auf die Studierenden ausrichten, sehen ihre Aufgabe vorrangig darin, den Wissens- und Kompetenzerwerb der Studierenden zu unterstützen und zu versuchen, die Eigenaktivitäten der Studierenden anzuregen, um auf diese Weise bessere Lernergebnisse und ein tiefenorientiertes Lernen zu erreichen. Sie verstehen sich eher als Lernbegleiter denn als Instruktoren. Das hat Folgen für die Lehrformate, die dann stärker auf Interaktionen ausgerichtet sind.²

Wir unterscheiden ferner in der hochschuldidaktischen Forschung eine *institutionen-zentrierte bzw. strukturelle Perspektive* von einer *individuenzentrierten Perspektive*. Diese Unterscheidung ist insofern relevant, als sie an die Debatte zur Struktur vs. Handeln anknüpft (vgl. z.B. Schimank 2000), in der die Reichweite der Veränderung von Lehre und ihre Qualität thematisiert werden. Strukturelle Veränderungen, z.B. die gestufte Studienreform, so die Annahme, haben eine größere Reichweite als die Veränderungen, die sich an die Lernbereitschaft der Lehrpersonen richten. Diese Gegenüberstellung bleibt jedoch abstrakt und formal. Denn die strukturellen Veränderungen müssen von den Personen, die davon tangiert werden, mitgetragen oder in Handlungen umgesetzt und verinnerlicht werden. Strukturelle Veränderungen, wie sie die Bologna-Reform angeregt hat, sollten von den Lehrenden und Studierenden mitvollzogen werden. Sie müssen es aber nicht, da sie unterwandert werden können und alles beim Alten bleiben kann, auch wenn es anders dargestellt wird, wie bereits mit Gegenüberstellung von *talk* und *action* von Brunsson (1989) eingeführt (vgl. hierzu auch Hanft 2000, S. 4ff³). Diese kulturelle Dimension erweist sich für eine empirische Dokumentation schwerer zugänglich und gerade in ihrer ‚Unfassbarkeit‘ widerstandsfähiger. Wir machen dennoch diese Unterscheidung zwischen struktureller und kultureller Dimension, weil die Empirie des Forschungsprojekts, von dem nachfolgend etwas ausführlicher berichtet wird, zeigt, dass selbst wenn primär die Lehrpersonen adressiert werden, auch die institutionalisierten Lehrformen berücksichtigt und Veränderungen über sie induziert werden können. In einem zweiten Projekt versuchen wir, einen eher institutions-zentrierten Veränderungsprozess umzusetzen, indem wir problembasiertes Lernen auf Fachebene mit einem traditionellen Lehrkonzept vergleichen. Die Intention beider Forschungsprojekte ist es, Veränderungen in der Lehre sowohl über die Individuen als auch die institutionellen Rahmenbedingungen zu induzieren. Beide Konzepte untersuchen wir auf ihre Lernwirksamkeit bei den Studierenden.

3. Effektivität der akademischen Lehre – Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten

Das BMBF-Projekt **Lehre – Wirksamkeit – Interventionen (LeWI)**⁴ verbindet in einem komplexen Forschungsdesign ein ‚Lehr-Coaching‘ als hochschuldidaktische Beratung mit konkret handhabbaren kleinschrittigen Veränderungen von Lehrveranstaltungen, meist in Form kurzer

interaktioneller Sequenzen. Diese ‚vereinbarten‘ Veränderungen nennen wir Interventionen. Die ausgewählten Lehrveranstaltungen werden in ihrer veränderten Durchführung vom Forschungsteam teilnehmend beobachtet und in einem Methodenmix (Beobachtungen und Befragungen sowie Gespräche/Interviews) Rückmelde-Daten aus der Perspektive der Lehrenden und Studierenden an drei Zeitpunkten erhoben und so auch die Nachhaltigkeit der umgesetzten Veränderungen überprüft. Diesen mehrperspektivischen Blick (vgl. Prenzel 2000, S. 87f) auf konkrete Lehrsituationen einzunehmen, ist wichtig, um einen Überblick über die Gesamtsituation und mögliche Zusammenhänge zu erhalten. D.h. die Lehrenden werden nicht nur in ihrem konkreten Tun einer Lehrveranstaltung beobachtet, sondern auch die Wirkungen ihres Tuns auf das Lernen der Studierenden geprüft und die Rahmenbedingungen vor Ort dabei berücksichtigt (z.B. Zeitstruktur und Stoffvermittlung).

Der zweite Grund ist ein methodologischer. Eine methodisch-kontrollierte und theoretisch kontextualisierte Betrachtung kann Phänomene sichtbar machen, die vorher nicht offensichtlich waren und Implizites dadurch explizit werden lassen. Dies betrifft z.B. (Geschlechter-)Diskriminierungen, die Lehr-Lern-Interaktionen durchziehen können, aber auf den ersten Blick nicht weiter auffallen, weil sie so subtil und z.T. auch unbewusst stattfinden, dass sie der Selbstwahrnehmung der handelnden Personen nicht zugänglich sind, aber von außen beobachtet werden können (vgl. Müntz 2002, 2003). Dies könnte auch den „Mythos gute Lehre“ betreffen, denn Lehrende gehen in ihrem professionellen Selbstverständnis davon aus, gute Lehre zu machen, ohne dass es zu einer Überprüfung käme (vgl. Metz-Göckel et al. 2010).

Im Rahmen des LeWI-Projektes wurden 32 Coaching-Prozesse durchgeführt.⁵ Die Auswertung der qualitativen und quantitativen Untersuchung ergab sichtbare und ‚messbare‘ Ergebnisse auf Seiten der Lehrenden wie der Studierenden. Die Ergebnisse hatten in mehreren Fällen zur Folge, dass Lehrveranstaltungen von den Lehrenden modifiziert wurden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es mit dem Format „LeWI-Coaching“ gelingen kann, die Lehrkompetenz von Lehrenden zu fördern, ihr Methodenrepertoire zu erweitern und ihre Rolle als ‚interaktiv Lehrende‘ zu stärken. Die Studierenden können ihren Lernerfolg steigern, da es gelingt,

² Diese konzeptionelle Vorstellung vom akademischen Lehren und Lernen greift auch die Debatte zum forschenden Lernen und Lehren und wissenschaftlichen Prüfen auf, die bereits seit den 1970er Jahren ein relevantes hochschuldidaktisches Thema ist (Huber/Hellmer/Schneider 2009).

³ Die Autorin hat hier beispielhaft beschrieben, wie Prüfungsreformen in einer Fakultät letztendlich an der Aushebelung durch organisationale Charakteristika (irrationale Entscheidungsfindungen) scheitern.

⁴ Leitung Marion Kamphans/Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen: Christiane Ernst, Bianca Becker, Anna Funger (ehem.), Jennifer Eickelmann (ehem.). Verbundpartner sind die Technische Universität München (Prof. Dr. Susanne Ihlen, Wolfram Schneider), die Technische Universität Braunschweig (Prof. Dr. Elke Heise, Ute Zaepernick-Rothe) sowie die Leuphana Universität Lüneburg (Prof. Dr. Christa Cremer-Renz, Dr. Bettina Jansen-Schulz, Brit-Maren Block). Laufzeit und Förderung: 12/2008-07/2012.

⁵ Zusätzlich zu den Coachings wurden die Fragebögen in 8 Kontrollgruppen (= 8 Lehrveranstaltungen) bei Lehrenden und Studierenden eingesetzt.

sie in Veranstaltungen stärker als bisher kognitiv ‚bei der Stange zu halten‘ und zu einer interaktiveren Mitarbeit zu bewegen. Konsequenterweise ändern Lehrende schon während des oder im Anschluss an das LeWI-Coaching ihre Lehrkonzepte entweder in Teilen oder in Gänze. Positive Effekte sind auch, dass die Wertschätzung gegenüber der Lehre steigt und Lehrende sich über das LeWI-Coaching und seine Effektivität austauschen. Sie regen damit sich selbst verstärkende Prozesse in der Fachkultur an. Und auch die Studierenden äußern sich positiv darüber, dass der Lehre und „gutem“ Lehren mehr Aufmerksamkeit als bisher gewidmet wird (vgl. Block 2011; Block/Eickelmann 2011; Kamphans et al. 2011).

In einer online-Befragung im Rahmen des LeWI-Projektes wurde zudem ein Instrument entwickelt, das die Zufriedenheit mit der Lehre ermittelt (s. ausführlicher Heise/Zaepernick-Rothe 2012). Die allgemeine Zufriedenheit der Wissenschaftler/innen mit ihrer Lehre zeigt sich differenzierter in den Subskalen. Sie ist groß im Vergleich mit der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen und der Forschungsförderung, so dass hier positive Ansätze zur weiteren Verbesserung möglich sind.

Das BMBF-Projekt **„Wirksamkeit problembasierter Lernens als hochschuldidaktische Methode – PBL“**⁶ befasst sich in einem internationalen Vergleich mit der unterschiedlichen Implementierung des Lehr-Lernkonzepts ‚Problembasiertes Lernen (PBL)‘ in den Niederlanden (Universität Rotterdam) und Schweden (Universität Linköping), Deutschland und der Schweiz.

Hintergrund des Forschungsprojekts ist das wachsende Interesse am konstruktivistisch geprägten Lehr-Lern-Ansatz PBL – im deutschen Sprachraum auch als „Problemorientiertes Lernen“ (PoL) bekannt – dem das Potenzial zugesprochen wird, eine Antwort auf die Bildungsherausforderungen des 21. Jahrhunderts zu sein (Christensen/Aarup Jensen 2008). Zur Wirksamkeitsprüfung wurde in der Werkstattphase des Projekts (Pilotstudie) ein eigenes Instrument entwickelt, welches das Tiefenlernen der Studierenden auf verschiedenen Verständnisebenen misst und einen Vergleich mit der Kontrollgruppe ermöglicht. Das untersuchte Fachgebiet ist die Lehre der (Entwicklungs-)Psychologie. In der Hauptstudie, in der das Messinstrument eingesetzt wurde, konnten Lehrveranstaltungen an deutschen Universitäten als Kontrollgruppen gewonnen werden und für die Experimentalgruppe eine Schweizer Hochschule, die Entwicklungspsychologie problembasiert unterrichtet. Die Kontrollgruppen in Deutschland studieren dieses Fachgebiet nach der traditionellen Lehrmethode.

Im problemorientierten Lernen erarbeiten sich Studierende alles Wissen konsequent in Kleingruppen durch die Bearbeitung von authentischen Problemfällen eines Fachs, die in der Regel paradigmatisch für eine berufliche Situation sind (vgl. Barrows 1986; Barrows 1985; Barrows/Tamblyn 1980) und die Anwendung eines curricular vorgesehenen Fachwissens beinhalten (Dochy et al. 2003). Dieses problembasierte Vorgehen, so die Annahme, bereitet Studierende besser auf eine zukünftige Berufstätigkeit vor, indem

- a) überfachliche Kompetenzen stärker geschult werden und
- b) Fachwissen nachhaltiger und mit Bezug zu konkreter beruflicher Problemlösung erworben und konsolidiert wird (vgl. Ricken/Roters/Scholkmann 2009).

Vor dem Hintergrund weitreichender curricularer und organisationaler Veränderungen, die bei der Umstellung von Lehre nach problembasierten Prinzipien notwendig werden, bestand das Interesse des Forschungsprojekts darin zu überprüfen, welche Wirksamkeit PBL-Lehre im Hinblick auf diese beiden Kriterien hat. *Aktivierung* entsteht im Projekt PBL dadurch, dass auf individueller und organisationaler Ebene Ergebnisse generiert werden, die als *Handlungswissen* Grundlage für eine Veränderung von Lehre und Studium darstellen.

Ergebnisse aus der Pilotstudie mit zwei deutschsprachigen Untersuchungsgruppen (eine davon (die Schweizer) problembasiert lernend, die andere als Vergleichsgruppe mit traditionell vorlesungsbasierter Lehre) zeigen keine eindeutige Überlegenheit für problembasiertes Lernen von Fachwissen (vgl. Eder et al. 2011). Allerdings wurden aufgrund systematischer Stichprobenunterschiede Hinweise generiert, dass Bildungsungleichheiten, d.h. schlechtere Ausgangsbedingungen durch geringere wertige Schulabschlüsse, durch problemorientiertes Lehren und Lernen ausgeglichen werden können. Eine schlechtere Schulabschlussnote und ein Hochschulzugang, der nicht über das Abitur erfolgt, spielen für die Leistung in einem neu konstruierten Wissenstest keine Rolle mehr. Studierende erbringen unabhängig von Schulleistung und Art der Hochschulzugangsberechtigung die gleiche Leistung im Wissenstest. Ein weiteres Forschungsergebnis belegt, dass problembasiert und traditionell studierende Versuchspersonen den überfachlichen Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Bereichen sehen (Küng/Scholkmann/Ingrisani 2012).

Die Erkenntnisse der Hauptstudie zeigen darüber hinaus, dass sich die Struktur des generierten Wissens zwischen den problembasiert und den vorlesungsbasiert studierenden unterscheidet (Scholkmann et al., in Vorbereitung): Studierende aus vergleichbaren vorlesungsbasierten Curricula zeigen eine große Spannweite in ihrem Fachwissenserwerb, der Wissenserwerb von problembasiert Studierenden ist eher im ‚Mittelfeld‘ zwischen sehr guten und weniger guten Ergebnissen zu beobachten. Dieses Ergebnis weist auf eine vorsichtigeren, aber auch strukturierte Lernstrategie bei problembasiert studierenden Personen hin. Eine weitere Erkenntnis aus der Hauptstudie ist die Prüfung von Unterschieden in der Lehr-Einstellung von Lehrenden in problembasierten und vorlesungsbasierten Curricula (Scholkmann/Eder/Roters/Ricken, angenommen; Scholkmann/Loyens, in Vorbereitung) sowie die von impliziten Annahmen über ‚gute Lehre‘ in den untersuchten Studiengängen (Scholkmann, in Vorbereitung).

⁶ Leitung Dr. Antonia Scholkmann/ Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel. Wissenschaftliche Mitarbeit: Franziska Eder, Maria Paula Valk-Draad. Assoziierte Projektmitglieder: Judith Ricken, Bianca Roters. Aktuelle Laufzeit und Förderzeitraum: 04/2009-03/2012.

4. „Inspiration und Intervention“ – zur nachhaltigen Verankerung aktivierender Hochschulforschung als Erfordernis

Eine aktivierende Hochschulforschung ist, wie Eingangs bereits skizziert, darauf angewiesen, dass die Wirksamkeit von Lehr- und Lerninnovationen über längere Zeiträume untersucht werden, um fundierte Aussagen über strukturelle, kulturelle wie auch habituelle Veränderungen von Personen und Institutionen machen zu können (s. ausführlicher Metz-Göckel et al. 2012). Ergebnisse der aktivierenden Feldforschung zur Hochschullehre wurden auf dem Symposium *Inspiration und Intervention*⁷ mit Expertinnen und Experten der Hochschuldidaktik-Forschung und Qualitätssicherung in drei Arbeitsgruppen anhand der folgenden drei Fragenkomplexe diskutiert.

1. Wie können Lehrende dafür gewonnen werden, in ihren Veranstaltungen minimale Veränderungen (Lehrinterventionen) durchzuführen und empirisch beforschen zu lassen?

In dieser ersten Arbeitsgruppe⁸ zur Schaffung einer reflexiven Lehrkultur wurden *strukturelle und (organisations-)kulturelle Bedingungen diskutiert*, die die Durchführung von Lehrinnovationen und die Bereitschaft zur Teilnahme an ihrer wissenschaftlichen Erforschung fördern können.

Wichtig ist eine klar kommunizierte konzeptuelle Trennung zwischen einer zu verändernden Lehrpraxis und ihrer Erforschung, d.h. zwischen der umgesetzten didaktischen Veränderung und der Beforschung dieser Prozesse⁹, also die Differenzierung der unterschiedlichen Ebenen der Intervention (hochschuldidaktische Innovation vs. Begleitforschung). Nur wenn Lehrende größtmögliche Klarheit und Mitsprachemöglichkeit haben, auf welcher Ebene sie sich bewegen – sei es eine didaktische Neuerung, sei es eine wissenschaftliche Erforschung oder eine institutionelle Reform – könnten sie ihre Teilnahme (ggf. auch Nicht-Teilnahme) an Interventionsstudien erklären. An *die Freude* des Lehrens zu appellieren, könnte für die Bereitschaft, die bisherige Vorgehensweise bzw. *Didaktik zu verändern*, ein lohnenswertes „Einfallstor“ sein.

Möglichkeiten, die individuelle Arbeitszufriedenheit durch innovative Lehre zu fördern, sind:

- strukturelle Anreize, z.B. die Erweiterung von zeitlichen und anderen Handlungsspielräumen,
- das Einräumen von Experimentiermöglichkeiten nebst ihrem Scheitern (HRK 2011, S. 32).
- hochschuldidaktisches *know how* und Reflexion der eigenen Lehrmotivation.

Ein zweiter wichtiger Stimulus für Lehrinnovationen ist eine gezielte externe Steuerung von Anreizen (materiell und ideell) und die Förderung einer gemeinsamen Lehrkultur in Universitäten und Fachbereichen.

Eine dritte Ebene ist die ‚Überzeugungsarbeit‘ als Auseinandersetzung mit wissenschaftlich generierten Befunden und Evaluationsergebnissen. Diese können ein Stimulus für die Einsicht in effektive Veränderungen der Lehre sein. Die Bereitschaft, die eigene Lehre und Lehr-

innovationen zum *Gegenstand (externer) wissenschaftlicher* Forschung zu machen oder sich an *kontrollierten Interventionsstudien* zu beteiligen, wird vor allem vom Interesse an Transparenz seitens forschungsinteressierter Lehrender getragen. Am Anfang der Überzeugungsarbeit durch die Forscher/innen steht ein Appell an die Wissenschaftsorientierung der potenziell Teilnehmenden, da durch die kommunizierte Bedeutung der Wirksamkeit von Lehrinnovationen fundierte Erkenntnisse über ihren Nutzen ermittelt werden können (vgl. Winteler/Forster 2008). Auch die transparente Darstellung des Untersuchungsdesigns und eine zeitnahe Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die ‚Beforschten‘ sind akzeptanzförderlich ebenso die Partizipation auf allen Ebenen des Forschungsprozesses – bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisdarstellung in Form einer Koproduktion von Erkenntnissen.

2. Wie kann die Nachhaltigkeit dieser Art aktivierender Hochschulforschung institutionell und wissenschaftspolitisch gesichert werden?

Die Antworten und Ideen zu dieser Frage¹⁰ bewegen sich auf der *Makroebene* des Verhältnisses von Politik und Wissenschaft, auf der *Mesoebene* von politischen und wissenschaftlichen Entscheidungen innerhalb der Hochschulen sowie auf der *Mikroebene* der einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, z.B. der konkreten Lehr-Lern-Interaktionen und „inneren Zustände“ (Prenzel 2004, S. 92).

Auf der *Makroebene* der bildungspolitischen Ausrichtung wäre ein breites Spektrum (aktivierender) Hochschulforschung zu fördern und die einseitige Reduktion auf eine überwiegend quantifizierende Forschung zu vermeiden. Eine aktivierende Hochschulforschung und Hochschuldidaktik-Forschung im Speziellen sollte inhaltlich wie institutionell breiter verankert werden und stabilere Rahmenbedingungen für das Hochschul- und Wissenschaftssystem schaffen.¹¹ Dafür ist der Dialog zwischen Politik und Wissenschaft weiter zu intensivieren, die Finanzierung der Hochschulen über mehrere Jahre zu garantieren und von den politischen Wahlrhythmen zu lösen. Erfahrungsgemäß dauern Veränderungsprozesse an Hochschulen länger als eine Legislatur- oder Amtsperiode von 4 bis 5 Jahren. Die Debatte um Nachhaltigkeit ist für unterschiedliche Beteiligungsformen und Zielgruppen zu öffnen und Forschungsergebnisse sind übergreifend zu dokumentieren und zugänglich zu machen.

⁷ Symposium „Inspiration und Intervention: Aktivierende Hochschulforschung zur Hochschullehre“ am 14. und 15.07.2011 an der TU Dortmund, s. <http://www.hdz.zu-dortmund.de/581>.

⁸ Diese Arbeitsgruppe wurde von Barbara Becker moderiert.

⁹ Explizit ausgenommen wurde hierbei der Aspekt einer (reflexiven) Selbstbeforschung – Personen, die didaktische Veränderungen umsetzen und deren Wirkung erheben, befinden sich nach Meinung der Gruppenteilnehmenden innerhalb eines Paradigmas autonom vollzogener Innovation.

¹⁰ Moderiert wurde sie von Prof. Dr. Christa Cremer-Renz (Leuphana Universität Lüneburg).

¹¹ Dies betrifft eine mehr oder weniger kontinuierliche Finanzierung der Hochschulen sowie den Abbau prekärer Arbeitsverhältnisse (Arbeitszeitgesetz) und eine systematische Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs.

Auf der Mesoebene sind die Leitungen der Hochschulen und Fakultäten gefordert, Visionen und klare Zielsetzungen zu entwickeln und Veränderungsprozesse bei „allen“ Akteurinnen und Akteuren zu initiieren, auch wenn es vermessen klingt und unwahrscheinlich sein wird, dass es gelingt, „alle Akteur/innen zu aktivieren“. Dennoch ist es wichtig, so viele Personen wie möglich für die Veränderungen zu begeistern und „mitzunehmen“, ansonsten treten Effekte auf, die aus der Perspektive der (Hochschul-)forschung als „informelle Verklüngelung“ bezeichnet werden können oder als „strukturelle Flexibilität und kulturelle Determiniertheit“ (Beckmeier/Neusel 1991). Oder es verstärken sich Aspekte eines mehr oder weniger statischen und trägen Habitus („Hysterisis“, Bourdieu/Wacquant 2006, S. 164), was in der Konsequenz bedeuten würde, dass Veränderungsmaßnahmen einmalige Aktivitäten blieben und nicht im Sinne einer Organisationsentwicklung aufgegriffen und weiter verfolgt würden. Nachhaltigkeit dagegen bedeutet auf dieser Ebene, Forschungsergebnisse zum Lehren und Lernen für den Transfer und für Veränderungsprozesse innerhalb der Hochschule zu nutzen. D.h. professionell agierende Hochschulen setzen auf eine wissenschaftsbasierte Hochschulsteuerung und hier auch auf eine wissenschaftsbasierte Hochschullehre, die reflektiertes Genderwissen¹² einbezieht.

Um auf der Mikroebene der einzelnen Wissenschaftler/-innen eine Einstellungsänderung und Aufgeschlossenheit für Ergebnisse der aktivierenden Hochschulforschung zu erreichen, ist sowohl die Bedeutung des kollegialen Austauschs zur Lehre als auch eine wertschätzende Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden zu kommunizieren. Daher sind vielfältige Möglichkeiten zur Selbstreflexion anzubieten, wofür das LeWi-Coaching ein Beispiel ist.

3. Wie sollte eine optimale Hochschulforschung konzipiert sein, um nicht triviale Ergebnisse zu ermitteln?

Systematisierung, Theoriegeleitetheit, historische Bezüge und Methodenvielfalt sind hier wichtige Kriterien.¹³ Da das Forschungsfeld gegenwärtig expandiert, ist eine *Systematisierung und Bündelung als Überblick*, was alles in der Hochschulforschung zur Hochschullehre wo und wie geforscht wird, ein aktuelles Desiderat.¹⁴ Bisher fehlt den meisten Studien, die wertvolle Datensammlungen liefern, eine *theoretische Fundierung*. Es sollte Qualität vor Quantität rangieren, individuums- und institutionszentrierte Herangehensweisen verknüpft und als längerfristige, längsschnittliche und prozessorientierte Forschung konzipiert und somit nicht nur mehr, sondern mehr innovative Forschung in *einer Kontinuität* gefördert werden. Die akademische Lehre ist nicht losgelöst von ihrem Kontext zu betrachten, in Vergleichen von Strukturdaten sind auch die Kontexte und historischen Bezüge wichtig, z.B. kann aus einer bildungstheoretischen Perspektive Kompetenz begriffskritisch reflektiert werden: Was bedeuten die Begriffe Bildung, Qualifikation und Kompetenz in einer längerfristigen Perspektive für das Studium?

Eine „empirische Akzentuierung“ der hochschuldidaktischen Forschung besteht vor allem darin, die Wirksam-

keit von hochschuldidaktischen Konzepten empirisch zu kontrollieren und den Begriff Hochschullehre genauer zu klassifizieren. Ob Coaching ein probates Mittel für die Problemlösung ist, ist eine noch offene Frage. Ein „Trivialitätsverdacht“ liegt vor, wenn Ergebnisse, die bereits vorher gut sichtbar waren, mit sehr großem Aufwand wiederholt werden.

Zu den eingesetzten *Methoden* wurde festgehalten: Eine politische und eine wissenschaftliche Sicht auf die Qualität der Hochschullehre und ihre Erforschung sind strikt zu unterscheiden. Für die wissenschaftliche Forschungsförderung ist die Methodenfundierung und Methodenabhängigkeit der Ergebnisse wichtig, ebenso eine kritische Reflexion der Ergebnisse: Was sind die Ergebnisse wert? Sind sie zuverlässig? Messen sie in dem komplexen Zusammenhang wirklich das, was sie zu messen beanspruchen? Wissenschaftlich sind trianguläre methodische Zugänge und ein systematischer Methodenvergleich grundlegend.

Ein legitimer Anspruch der Politik ist es, dass die Projekte zur Hochschullehre Erfolg haben. Offen ist jedoch, wie „Erfolg“ von der Politik definiert wird. Ist die Forschung zur Professionalisierung der Hochschullehre ihr Geld wert, ist eine Frage der Politik, die sich so für die Wissenschaft nicht stellt.

Relevante Fragen für den *Transfer* sind: Was bringt die Studierenden-Zentrierung für den Studienerfolg? Eine kritische Sicht auf den Kompetenzbegriff im Rückblick auf die Auseinandersetzungen zum Bildungs- und Qualifikationsbegriff lässt die Frage offen, was ein Studium in einer längerfristigen Perspektive tatsächlich bringt, solange dies nicht empirisch untersucht wird (Bülowschramm/Rebenstorf 2011). Ein wichtiger Aspekt bei der Konzeption hochschuldidaktischer Forschungsvorhaben ist die Akzeptanzförderung von hochschuldidaktischen Neuerungen. Lässt sich eine handhabbare Intervention zugunsten innovativer Methoden in einem traditionellen Umfeld überhaupt sinnvoll durchführen und mit welcher Reichweite?

5. Schlussfolgerungen

Das Plenum formulierte den Wunsch, eine *gemeinsame Methodentagung* der neuen Fachgesellschaften für Hochschuldidaktik, der Fachgesellschaft für Hochschulforschung und der neuen Vereinigung für Hochschulmanagement zu konzipieren, weil ein Bedarf an Längsschnittuntersuchungen besteht, und der Blick von außen sowie Kontrollgruppen sinnvoll und notwendig sind. Eine Selbstevaluation der Projekte reicht nicht aus.

Die Diskussionsergebnisse auf dem Symposium zeigen: Veränderungen in Lehren und Lernen an Hochschulen können selten über einmalige Querschnitt-Vergleiche nachgewiesen werden. Effekte ergeben sich meist im

¹² Dies umfasst professionelles Wissen über die Geschlechter im Lehr- und Studienalltag, aber auch zum Umgang mit weiteren Diversity-Kategorien.

¹³ Die Arbeitsgruppe 3 wurde von Prof. Dr. Carola Bauschke-Urban (Hochschule Rhein-Waal) moderiert.

¹⁴ Dies wurde insbesondere von den neuen Mitgliedern der hochschuldidaktischen Community formuliert.

Zusammenspiel institutioneller, kultureller und individueller Einflussgrößen, deren empirische Abbildung komplex ist. Veränderungen auf institutioneller und kultureller Ebene können in der Regel ihre Wirkung erst zeitverzögert entfalten. Personenzentrierte individuelle Auswirkungen neuer didaktischer Arrangements interagieren mit den jeweils am Standort vorhandenen oder durch die Bildungsangebote einer Institution gesteuerten Charakteristika der Akteure (Lehrende wie Studierende). Kulturell geprägte Einstellungen haben nochmals ihren eigenen Einfluss auf die Wirksamkeit einer didaktischen Intervention. Kontrollierte Interventions- bzw. Umsetzungsstudien, wie sie in den Projekten LeWI und PBL durchgeführt werden, bieten die Möglichkeit, diese Mechanismen auf einer Mikro- bzw. Mesoebene zu beleuchten und dadurch neue Erkenntnisse über das Zusammenspiel und den zeitlichen Verlauf ‚guter‘ Lehre zu gewinnen.

Eine aktivierende Hochschulforschung, die an den kulturellen Veränderungen in der Lehre ansetzt, die Rahmenbedingungen und individuelle Perspektiven miteinbezieht sowie intervenierend mehrperspektivisch und theoriebezogen vorgeht, bietet die Möglichkeit, sich den zentralen Fragen der hochschuldidaktischen Forschung zu stellen. Sie stellt gleichzeitig eine Variante der hochschuldidaktischen Weiterbildung zu den Fragen dar: Wie lässt sich studentisches Lernen in seinem Lernerfolg verbessern? Und welchen Anteil haben daran Lehrende und die Studierenden selbst? Mit zuverlässigeren Antworten, als sie bislang vorliegen, könnte es gelingen, nicht nur dem Mythos „guter Lehre“ auf die Spur zu kommen, vielmehr könnte es gelingen, das „Zurechnungsproblem“ hochschuldidaktischer Weiterbildungen in der Wirkung auf „gutes, effektives“ studentisches Lernen zu lösen.

Literaturverzeichnis

- Barrows, H.S. (1986): A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, Vol. 20/No. 6, pp. 481-486.
- Barrows, H.S. (1985): How to design a problem-based curriculum for the preclinical years. New York.
- Barrows, H.S./Tamblyn, R.M. (1980): Problem-based Learning: An approach to medical education. New York.
- Beckmeier, C./Neusel, A. (1991): Entscheidungsverflechtung an Hochschulen. Determinanten der Entscheidungsfindung an bundesdeutschen und französischen Hochschulen am Beispiel der Studiengangsentwicklung. Frankfurt am Main/New York.
- Beckmeier, C./Neusel, A. (1994): Leitungsstrategien und Selbstverständnis von Hochschulpräsidenten und -rektoren: Eine Pilotstudie an zehn ausgewählten Hochschulen. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel.
- Bloch, B.-M. (2011): Fachbezogene Hochschuldidaktik: Forschung und Lehre im Dialog. In: Dudeck, A./Jansen-Schulz, B. (Hg.) (2011): Hochschule entwickeln. Festgabe für Frau Prof. Dr. Christa Cremer-Renz. Baden-Baden, S. 185-200.
- Bloch, B.-M./Eickelmann, J. (2011): Wirksamkeit individueller Coachings – Ergebnisse der Begleitforschung. Vortrag beim Symposium „Inspiration und Intervention: Aktivierende Hochschulforschung“ am 14./ 15. Juli 2011 an der TU Dortmund.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.J.D. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.
- Braun, E. (2010): Kompetenzerwerb in der reformierten Hochschule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Publikationsbasierte Habilitationsschrift, eingereicht beim FB Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin, Dez. 2010.
- Braun, E./Leidner, B. (2009): Academic Course Evaluation: Theoretical and Empirical Distinctions Between Self-Rated Gain in Competences and Satisfaction with Teaching Behavior. *European Psychologist*, Vol. 14/No. 4, pp. 297-306.
- Braun, E./Gusy B./Leidner B./Hannover B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEva-Komp). *Diagnostica*, Vol. 54/No. 9, pp. 30-42.
- Braun, E./Hannover, B. (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschullehrenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: M. A. Meyer/M. Prenzel/S. Hellekamps (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9, pp. 277-291, Wiesbaden.
- Brunsson, N. (1989): The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations. Chichester.
- Bülöw-Schramm, M./Rebenstorf, H. (2011): Forschungsbasierte Entwicklung von hochschuldidaktischen Interventionen -- Ein kooperativer Ansatz. Präsentation bei der 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), 12./13. Mai 2011 in Lutherstadt Wittenberg.
- Christensen, O. R./Aarup Jensen, A. (2008): New Challenges for the Problem Based Learning Model – Postmodern Conditions for University Education. Aalborg University: Working Papers on Learning No. 3.
- Dochy, F./Segers, M./van den Bossche, P./Gijbels, D. (2003): Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction* (13): pp. 533-568.
- Eder, F./Roters, B./Scholkmann, A./Valk-Draad, M.P. (2011): Wirksamkeit problembasierter Lernens als hochschuldidaktische Methode. Ergebnisbericht einer Pilotstudie mit Studierenden in der Schweiz und Deutschland. Technische Universität Dortmund: HDZ. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2003/28893>.
- Hanft, A. (2000): Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisations-theoretische Analyse. In: Hanft, A. (Hg.): Hochschulen management? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied; Krieffel: Luchterhand (Hochschulwesen in Wissenschaft und Praxis), S. 3-24.
- Heise, E./Zaepernick-Rothe, U. (2012): Zufriedenheit von Lehrenden an deutschen Universitäten mit ihrer Lehrtätigkeit. In: F. G. Becker, G. Krücken/E. Wild (Hg.): Gute Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Projekt Nexus. Bonn.
- Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, Bielefeld.
- Kamphans, M./Ernst, Chr./Eickelmann, J./Metz-Göckel, S. (2011): Lehr-Coaching in der Praxis – das „LeWI-Coaching“. *Journal Hochschuldidaktik* Jg. 22/H. 2, S. 16-19.
- Kolmos, A. (2010): Premises for Changing to PBL. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Jg. 4/H. 1, S. 1-7.
- Küng, M./Scholkmann, A./Ingrisani, D. (2012): „Problem-based Learning“. Normative Ansprüche und empirische Ergebnisse. In: Keller, S./Bender, U. (Hg.): Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten. Seelze, S. 266-280.
- Loyens, S.M.M./Rikers, R.M.J.P. (2011): Instruction Based on Inquiry. In R. E. Mayer/P. A. Alexander (Eds.): *Educational psychology handbook series. Handbook of research on learning and instruction*. New York, pp. 361-381.
- Mienert, M./Pitcher, S. (2011): Pädagogische Psychologie. Wiesbaden.
- Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Scholkmann, A. (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15/H. 2, S. 213-232, DOI: 10.1007/s11618-012-0274-z.
- Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Ernst, Chr./Funger, A. (2010): Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen. In: Auferkorte-Michaelis, N./Ladwig, A./Stahr, I. (Hg.) (2010): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule, Leverkusen, S. 13-29.
- Moust, J.H.C./van Berkel, H.J.M./Schmidt H.G. (2005): Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University. *Higher Education*, Vol. 50, pp. 665-683.
- Münst, A. S. (2003): Die implizite Vermittlung von hierarchischen Statuspositionen in Lehrveranstaltungen. In: Berendt, B. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin/ Stuttgart, A 2.2.
- Münst, A. S. (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Weinheim.
- Neusel, A. (1998): Annäherung an ein Forschungskonzept zur Untersuchung des Zusammenhangs von Geschlecht und Organisation in der Hochschule. In: Teichler, U., Daniel, H.-D./Enders, J. (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt a. M. und New York, S. 97-119.
- Prengel, A. (2004): Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb. S. 90-101.

Prengel, A. (2000): Perspektivitätstheoretische Fragen an die (De-)Konstruktionsdebatte. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Opladen, S. 86-95.

Ricken, J./Roters, B./Scholkmann, A. (2009): Projekt PBL: Wirksamkeit problembasierter Lernens als hochschuldidaktische Methode. Journal Hochschuldidaktik, Jg. 20/H. 1, S. 7-10.

Schimank, U. (2000): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurs-theoretische Soziologie. Weinheim.

Scholkmann, A./Loyens, S. M. M./Koch, F./Roters, B./Ricken, J./Dahlgren, L.-O. (in Vorbereitung): To know or not to know? Acquisition of a flexible knowledge base in problem-based and lecture-based curricula.

Scholkmann, A./Eder, F./Roters, B./Ricken, J. (angenommen): Kompetenzförderliche Lehrereinstellungen beschreiben, erfassen, fördern: Die Dortmunder Befragung für Lehrende (DoBeLe). Zeitschrift für Hochschulentwicklung.

Scholkmann, A./Loyens, S.M.M. (in Vorbereitung): Approaches to Teaching in Problem-Based and Lecture-based Curricula (AT).

Trigwell, K./Prosser, M. (2004): Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. Educational Psychology Review, Vol. 16/No. 4, pp. 409-424.

van der Vleuten, C./Wijnen, W. (Eds.) (1990): Problem-based learning: Perspectives from the Maastricht experience. Amsterdam.

Winteler, A./Forster, P. (2007): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: Das Hochschulwesen. Jg. 45/H. 2, S. 102-109.

■ **Dr. Sigrid Metz-Göckel**, Prof. em., Zentrum für Hochschulbildung, Bereich Hochschuldidaktik, TU Dortmund, E-Mail: sigrid.metz-goeckel@tu-dortmund.de

■ **Marion Kamphans**, Sozialwissenschaftlerin und Projektleiterin, Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschulbildung, TU Dortmund, E-Mail: marion.kamphans@tu-dortmund.de

■ **Dr. Antonia Scholkmann**, zur Zeit Vertretungsprofessur, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, Universität Hamburg, E-Mail: antonia.scholkmann@uni-hamburg.de

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

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



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

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2012

acatech - Deutsche Akademie der
Technikwissenschaften

Gespräch mit Rudolf Hielscher
(Leiter acatech Brüssel-Büro) zur
wissenschaftsbasierten
Politikberatung bei der EU

Reinhard Hüttl
„Wissenschaftsbasierte
Politikberatung bei der EU“
Es gilt das gesprochene Wort

Revised draft paper after
deliberation at the Euro-CASE
Innovation Platform London
meeting as of 11-12 October 2012
Euro-CASE Policy Position Paper
“EU Public-Private Partnerships in
Research and Innovation”

Anhang:
Kurzbeschreibung der erwähnten
Institutionen

Wilhelm Krull
Governance for Integrity and
Quality in Universities – Towards a
Culture of Creativity and Quality
Assurance

Helene Schruff & Lutz Bornmann
Das Fachbeiratswesen der
Max-Planck-Gesellschaft:
Ein Best Practice Beispiel für
eine flächendeckende und
kontinuierliche Evaluation von
Forschungsinstituten

Axel Philipps
Ressortforschungseinrichtungen und
ihre Merkmale praxisorientierter
Wissensproduktion

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2012

*Thomas Schweitzer,
Martin Mittelbach & Frank Uhlig*
NAWI Graz – Kooperation statt
Konkurrenz. Ein Beispiel für
erfolgreiches Change Management
an Universitäten

*Anita Engels, Stephanie Zuber,
Sandra Beaufäys &
Tina Ruschenburg*
Frauenanteile und
Beschäftigungspraxis in der
Exzellenzinitiative

*Stefan Andereggen &
Roman Boutellier*
Technologieplattformen als
Infrastruktur-basierte
Kooperationen an der ETH Zürich

*Heinz Ahn, Yvonne Höfer-Diehl,
Ludmila Neumann &
Nadia Vazquez Novoa*
Fakultätsübergreifende Beurteilung
der Lehrleistung:
Eine Methodik zum Vergleich der
Lehreffektivität und Lehreffizienz
von Studiengängen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2012
Am Anfang ...

Beratungsentwicklung/-politik

Günter Rietbrock
Früher war Alles ...

Ralf Mahler
Über den Seiteneinstieg zur Profession
Ein kleiner persönlicher Rückblick

Tobias Grunwald
Von der Hochschule in den
Profi-Fußball und zurück

Theresa Eckermann
Quaestia – Studieren geht
über probieren

Andrea Böttcher
Alles nur Marketing? Studienberatung
an der privaten Zeppelin Universität

*Jana Darnstädt, Ute Rossié &
Heide Schmidtmann*
Öffnung der Hochschule –
Auswirkungen auf Betreuung
und Beratung

Ludger Büter
Mediation als neues Arbeitsfeld
der psychologischen Beratung

Andreas Eimer
Career Counselling – information
provision or more?

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

*Gespräch zwischen Hanna Dieckmann,
Andreas Eimer und Peter Schott*
Geprägt durch Gestaltungsmöglichkeit
und -notwendigkeit:
Berufsperspektiven für Geistes- und
Kulturwissenschaftler/innen

Jörn Sickelmann
Die Frage nach der Religiosität –
(k)eine Frage für die Studienberatung?

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 4/2012

Wolff-Dietrich Webler
Zentren für Qualitäts- bzw. Hochschulentwicklung – ein Vergleich

Nicole Auferkorte-Michaelis & Christian Ganseuer
Das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen

Philipp Pohlenz
Das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam: wissenschaftliche Dienstleistungen und Hochschulforschung

Vorstellung des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2012

Hochschulmanagement und Hochschulforschung – zwei Welten?

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Veit Larmann & Wenzel Matiaske
Von peripheren Hochschulen lernen? Überlegungen zur Personalstrategie von Hochschulen

Nora Krzywinski
Universitätskultur als Hemmnis und Aktivierer im strategischen Universitätsmanagement - Drei Thesen

Lena Ulbricht
Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: neue Erkenntnisse über politische Prozesse

Qualitätsentwicklung/-politik

Isabel Steinhardt & Kirsten Iden
Formative Studiengangevaluation: erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen?

Rezension

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel (2012): Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich (Philipp Pohlenz, René Krempkow)



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

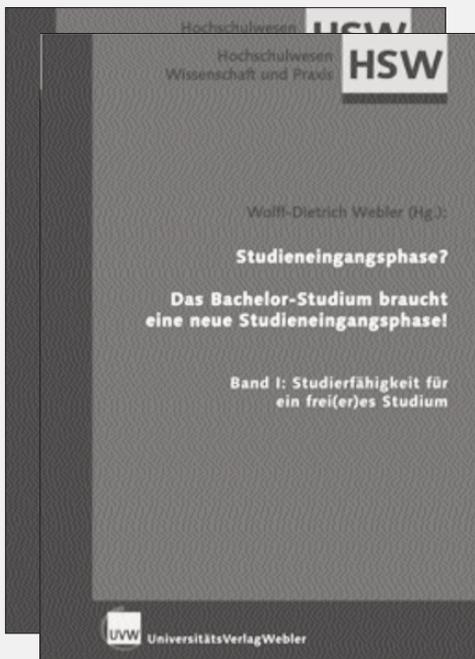
Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

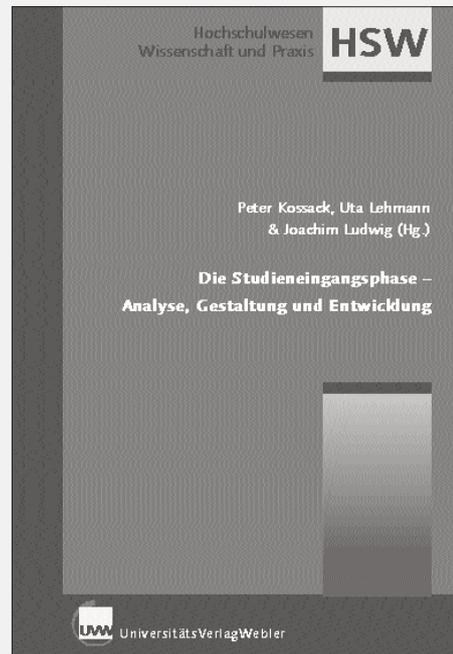
Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

**Wolff-Dietrich Webler (Hg.):
Studieneingangsphase?
Das Bachelor-Studium braucht
eine neue Studieneingangsphase!**



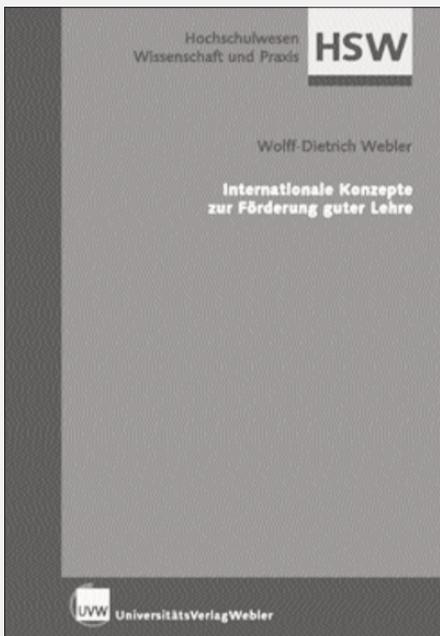
*ISBN-13: 978-3-937026-76-3,
Doppelband im Schuber, Bielefeld 2012,
Band I: 227 Seiten, Band II: 262 Seiten, 69.50 Euro*

**Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.):
Die Studieneingangsphase –
Analyse, Gestaltung und Entwicklung**



*ISBN-13: 978-3-937026-77-X,
Bielefeld 2012, 165 Seiten, 19.80 Euro*

**Wolff-Dietrich Webler:
Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre**



*ISBN-13: 978-3-937026-73-2,
Bielefeld 2011, 121 Seiten, 18.60 Euro*

**Heinz W. Bachmann:
Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen
an einer Hochschule**



*ISBN-13: 978-3-937026-65-7,
Bielefeld 2009, 172 Seiten, 24.90 Euro*

Weitere Informationen zum Klappentext und Inhaltsverzeichnis unter: www.universitaetsverlagwebler.de

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