

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Zur Frühidentifikation von Studienabbrüchen
- Mobbing im Hochschulstudium – Eine quantitative Pilotstudie
- Zum Vergleich des Studienstandorts Deutschland und Frankreich für die Chinesen
- Lebenslanges Lernen unterstützen
Potenziale und Hindernisse eines Engagements
von Universitäten in der Lehrerfortbildung
- Interuniversitäre Weiterbildung (IUW):
durch länderübergreifende Konzepte
Professionalität und Innovation steigern
- Praktische Gestaltungsvarianten für Seminare
Chancen der methodischen Umsetzung von Seminarzielen
Einfach bessere Seminare (Teil II)

Herausgeber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Herausgeber-Beirat

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

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

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

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

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

Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt 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 beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelpreis: 17€

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.

Englische abstracts: Autoren

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW

Redaktionsschluss: 10.12.2014

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 beigelegt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

181

Hochschulforschung

Björn Christensen & Jan-Hendrik Meier
Zur Frühidentifikation von Studienabbrüchen

182

Marie Drüge & Karin Schleider
Mobbing im Hochschulstudium –
Eine quantitative Pilotstudie

186

Hochschulentwicklung/-politik

Jun He
Zum Vergleich des Studienstandorts Deutschland
und Frankreich für die Chinesen

191

Britta Fischer
Lebenslanges Lernen unterstützen
Potenziale und Hindernisse eines Engagements von
Universitäten in der Lehrerfortbildung

196

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Jana Leipold, Elke Karrenberg,
Wiebke Stegh & Christina Demmerle*
Interuniversitäre Weiterbildung (IUW):
durch länderübergreifende Konzepte
Professionalität und Innovation steigern

203

Wolff-Dietrich Webler
Praktische Gestaltungsvarianten für Seminare
Chancen der methodischen Umsetzung von Seminarzielen
Einfach bessere Seminare (Teil II)

207

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

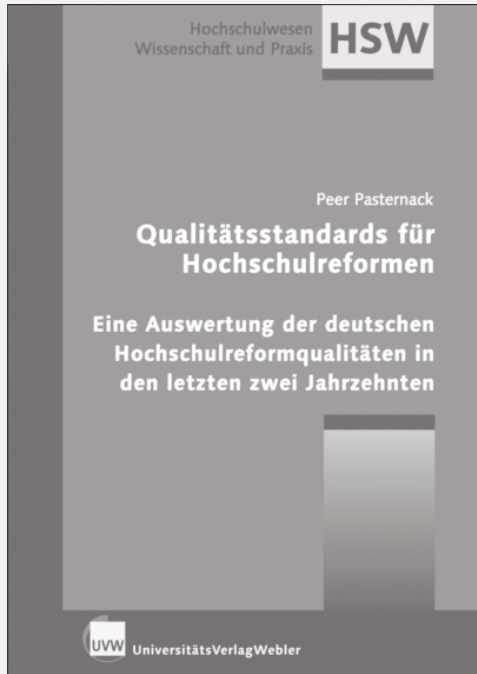
Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

IV

Peer Pasternack

Qualitätsstandards für Hochschulreformen

Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten



Seit Jahrzehnten sind fortwährend neue Hochschulreformen eine Dauererscheinung. Eines ihrer fundamentalen Versprechen lautet, dass dadurch die Qualität der Hochschulen gesteigert werde. Wenn jedoch die tatsächlichen Reformwirkungen untersucht werden, dann stellt sich fast immer heraus: Die jeweilige Reform hat zwar zupackende Qualitätsanforderungen an die Hochschulen formuliert, vermochte es aber nicht, diesen Anforderungen auch selbst zu genügen. Peer Pasternack analysiert dies für neun Hochschulreformen der letzten zwei Jahrzehnte. Auf dieser Basis schlägt er vor, dass die Hochschulreformakteure ihren Fokus verschieben sollten: von qualitätsorientierten Reformen hin zur Qualität solcher Reformen. Um eine solche neue Fokussierung zu erleichtern, werden im vorliegenden Band die dafür nötigen Qualitätsstandards formuliert.

ISBN 978-3-937026-92-3

Bielefeld 2014, 224 Seiten, 38.50 Euro

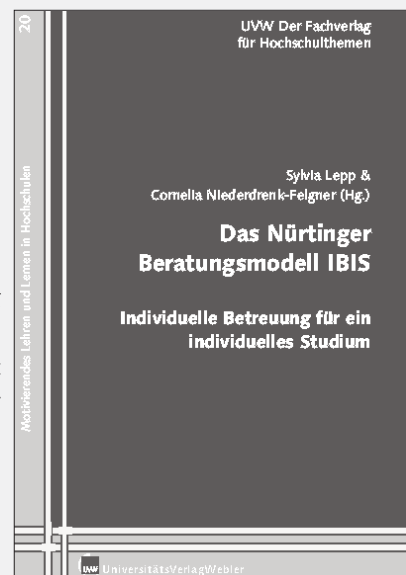
Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.)

Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS

Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium

Wachsende Studierendenzahlen und sinkende Betreuungsquoten, zunehmende Heterogenität, niedrigeres Studieneintrittsalter und ansteigende Orientierungslosigkeit verursachen ein höheres Maß an subjektivem Belastungserleben der Studierenden, sind Ursachen für abnehmende Identifikation mit dem Studienfach und steigende Studienabbrecherquoten.

Mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre entwickelt das Kompetenzzentrum Lehre der HfWU ein Beratungsmodell mit dem Ziel, zu einem höheren Studien-erfolg aller Studierenden beizutragen. Das Team an Studienfach- und Lernberater/innen bietet unter dem Dach des Projekts „IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“ den Studierenden Unterstützung in allen schwierigen Situationen, mit denen sie im Verlauf des Studiums konfrontiert werden können. Die Angebote sollen es ihnen erleichtern, ihren Weg über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg selbstgewiss, entschieden und kompetent zu beschreiten. Sie umfassen die gesamte Bandbreite möglicher Aktivitäten: Beratung, Training und Coaching. Entsprechend angeboten werden individuelle Beratung und Coaching, Werkstätten und Workshops. Weitere wichtige Aufgabenfelder wie die Qualifizierung von Tutor/innen und Mentor/innen für die Studieneingangsphase, für die Phase der Entscheidung für eine Praxissemesterstelle, für die Wahl der Vertiefungsrichtung und den Übergang in den Beruf oder ein weiterführendes Studium runden das Bild der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche des IBIS-Teams ab. Im vorliegenden Band werden ausgewählte über den Studienverlauf hinweg angebotene Maßnahmen theoretisch begründet, inhaltlich detailliert vorgestellt und auf Basis der Rückmeldung von Studierenden kritisch reflektiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin überprüft.



ISBN 978-3-937026-93-0

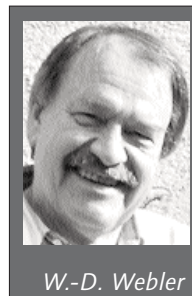
Bielefeld 2014, 207 Seiten, 32.00 €

Lange Zeit war der Studienerfolg von Studierenden ihre Privatangelegenheit. Das Interesse der (staatlichen) Hochschulen daran hielt sich in Grenzen. Erst als DER SPIEGEL 1993 erstmals Studienabbrecherquoten (für NRW) öffentlich machte (Spitzenwert Germanistik Magister 93%, Anglistik Magister 91%), wuchs die Aufmerksamkeit und entstand eine öffentliche, bald auch differenzierende Debatte. In der Folgezeit wurden Fachwechsel innerhalb der ersten beiden Semester völlig heraus gerechnet, lenkten aber die Aufmerksamkeit stärker auf den Beratungsbedarf und auf das Phänomen des Parkstudiums auf dem Weg in ein NC-Fach. Die Einsicht, dass nicht nur individuelle Fähigkeiten, sondern auch die Güte des Angebots für Studienerfolg verantwortlich waren, setzte sich erst allmählich durch. Erst als der Staat mit der Einführung der leistungsorientierten Mittelzuweisung (LOM) auch ein materielles Interesse an niedrigeren Abbrecherzahlen weckte, bewegte sich mehr. Die Frage einer Früherkennung von Gefährdungen wurde wichtiger. Bekannt war, dass die Weichen für den Studienerfolg bereits in der Studieneingangsphase, also in den ersten beiden Semestern gestellt werden. Darauf konzentrierten sich die Reformen, bezogen auf ganze Jahrgänge. Jetzt ist es *Björn Christensen & Jan-Hendrik Meier* gelungen, die Diagnose zu individualisieren. In ihrem Beitrag **Zur Frühidentifikation von Studienabbrüchen** stellen sie ihren Ansatz vor, Problemgruppen zu erkennen und ihnen gezielt zu helfen. **Seite 182**

Die Fähigkeit, sich auf die Arbeit zu konzentrieren und leistungsfähig zu sein, hängt stark auch von der Arbeitsatmosphäre ab. Störungen im Vorgesetzten-Mitarbeiter-Verhältnis (also vertikal) oder im kollegialen Verhältnis (also horizontal) wirken sich negativ auf das Leistungsvermögen aus. Das gleiche gilt auch schon für Schule und Hochschule. Während einschlägige Probleme an Schulen schon länger untersucht werden, war die Situation (vielleicht bis auf Vorfälle sexueller Belästigung) an Hochschulen wenig aufgeklärt. *Marie Drüge & Karin Schleider* haben nun einen Vorstoß in diese Richtung unternommen und berichten in ihrem Artikel **Mobbing im Hochschulstudium – Eine quantitative Pilotstudie** über erste Ergebnisse zu vertikalem und horizontalem Mobbing, die wir gerne an dieser Stelle publizieren. **Seite 186**

China betreibt eine höchst aktive Bildungs- und Wissenschaftspolitik, zu der auch die Förderung von Auslandsstudien gehört. Während viel in den USA und auch in Australien studiert wird, hat Europa aufgrund seiner Wissenschaftsgeschichte für viele Chinesen einen ganz besonderen Stellenwert. Die Attraktion der verschiedenen europäischen Länder ist dabei durchaus unterschiedlich, und sie unterliegt auch Verschiebungen. *Jun He* referiert in seinem Artikel: **Zum Vergleich des Studienstandorts Deutschland und Frankreich für die Chinesen** beachtliche Gründe für solche Verschiebungen. **Seite 191**

Abstrakt herrscht große Einigkeit darüber, dass ein Konzept des Vorratslernens, das in Schule und Hochschule eine Phase der Erstausbildung abschließt, nicht mehr zeitgemäß ist. Zum einen hat sich der Erkenntnisgewinn so beschleunigt, dass unser Wissen schnell veraltet und scheinbare Verlässlichkeit dieser Erkenntnisse ständig neu widerlegt wird, zum anderen müssen wir selbst bereit sein, unsere bequemen Routinen immer wieder auf die Probe zu stellen. Diese Abstraktion in die Praxis umzusetzen, stößt jedoch auf vielfältige Hindernisse. Dabei sind diese Hindernisse in den verschiedenen Berufsfeldern sowohl auf der Seite der Klientel und der Institutionen, an denen sie tätig sind, als auch der Anbieter offensichtlich unterschiedlich zahlreich. Teilweise tun sich auch die Universitäten aus den verschiedensten Gründen schwer, ihrem Auftrag zur Fort- und Weiterbildung nachzukommen. Die Lehrerfortbildung bildet da ein ganz besonderes Feld. *Britta Fischer* stellt in ihrem Beitrag **Lebenslanges Lernen unterstützen. Potenziale und Hindernisse eines Engagements von Universitäten in der Lehrerfortbildung** anhand einer SWOT-Analyse die Möglichkeiten vor, die sich in diesem Feld eröffnen. **Seite 196**



Jana Leipold, Elke Karrenberg, Wiebke Stegh & Christina Demmerle beschreiben in einem knappen Bericht unter dem Titel: **Interuniversitäre Weiterbildung (IUW): durch länderübergreifende Konzepte Professionalität und Interaktion steigern** die seit nunmehr 15 Jahren erfolgreiche Arbeit der IUW und stellen das dahinter stehende Konzept vor. Länderübergreifend ist es insofern, als diese Plattform 9 Universitäten der Bundesländer Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland umfasst. Die Vorteile solcher Kooperationen, wie sie auch innerhalb von Flächenländern wie NRW oder Niedersachsen aufgebaut worden sind, erscheinen äußerst plausibel und laden zur Nachahmung ein. **Seite 203**

In den letzten beiden Jahrgängen hat sich unsere Zeitschrift HSW in je einer Doppelausgabe in Analysen und Reformmodellen grundsätzlicher den Standard-Lehr-/Lernveranstaltungen des Studiums zugewandt: der Vorlesung und den Seminaren. In der vorliegenden Ausgabe folgen nun noch einmal **Praktische Gestaltungsvarianten für Seminare. Chancen der methodischen Umsetzung von Seminarzielen**, vorgelegt von *Wolff-Dietrich Webler*, mit einem besonderen Akzent darauf, das Interesse am Lesen zu steigern. Darin eingebettet liegt obendrein als Ziel für Studierende, kritisch lesen zu lernen – eine zweifellos notwendige Fähigkeit, die aber in den letzten Jahren abgenommen zu haben scheint. **Seite 207**

W.W.

Björn Christensen & Jan-Hendrik Meier

Zur Frühidentifikation von Studienabbrüchen



Björn Christensen



Jan-Hendrik Meier

University drop-outs cause high personal and social costs. An early identification of students being in danger is the basis for an effective prevention strategy. This paper presents a corresponding statistical prediction-approach, wherein a variety of possible risk factors can be considered and the goodness of fit will be automatically optimized. The approach is transferable to other colleges and departments. Based on a sample data set, the functionality of the approach is illustrated, wherein the predictive power is at 85%.

Studienabbrüche verursachen hohe persönliche und gesellschaftliche Kosten. Eine frühe Identifikation abbruchgefährdeter Studierender stellt die Grundlage einer wirksamen Prävention dar. Der vorliegende Beitrag zeigt Möglichkeiten hierfür auf. Hierbei werden im Rahmen eines statistischen Ansatzes eine Vielzahl möglicher Einflussfaktoren berücksichtigt und es kann automatisch eine optimale Erfolgsprognose errechnet werden. Der Ansatz ist dabei flexibel auf andere Hochschulen und Fachbereiche übertragbar. Anhand eines Beispieldatensatzes wird die konkrete Funktionsweise des Ansatzes dargestellt, wobei die Prognosegüte 85% beträgt.

1. Einleitung

Unabhängig vom individuellen Grund verursacht ein Studienabbruch erhebliche Kosten. Diese entstehen sowohl der Hochschule – und damit der Gesellschaft – als auch dem erfolglosen Studierenden, dem während der Zeit des Studiums das Einkommen und erste Karriere-schritte entgehen und der mit einem Studienabbruch unter Umständen ein negatives Signal in den Arbeitsmarkt entsendet. Nach der neuesten Erhebung von Heublein et al. (2014) liegen die Studienabbruchquoten über alle Studiengänge und Hochschularten hinweg im Mittel bei 28%. Für die rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge werden an Universitäten Werte im Rahmen dieser Größenordnung errechnet. An Fachhochschulen liegen sie im Bereich um 15% etwas niedriger. Tinto (1993) wies bereits darauf hin, dass Hochschulen ein intrinsisches Interesse daran haben sollten, potenzielle Studienabbrüche früh zu erkennen, um mögliche Studienabbrecher beizeiten zu beraten und in schwereren Fällen zu intervenieren. Nicht zuletzt wird diese Notwendigkeit in der jüngeren Zeit durch Zielvorgaben der Politik erhärtet, die den Hochschulen Vorgaben hinsichtlich akzeptabler Abbruchquoten und Studiendauern macht. Weiterhin bestehen eine implizite gesellschaftliche Verpflichtung

und eine Fürsorgepflicht gegenüber den Studierenden, denen mit einer – wie auch immer gearteten – Intervention bei einem drohenden Scheitern im Studium nachgekommen werden kann.

Kolb et al. (2006) konnten bereits erste Ergebnisse hinsichtlich einer möglichen Identifikation abbruchgefährdeter Studierender aufzeigen. Danach ist die Anzahl der im ersten Semester erbrachten Leistungen gegenüber den für dieses Semester vorgesehenen Leistungen ein sehr guter Indikator für die Studienerfolgsprognose. An ihre Ergebnisse soll im Folgenden angeknüpft werden. Die vorliegende Studie macht sich zur Aufgabe, weitere studienleistungsspezifische Indikatoren zu erheben und auf ihre Prognosegüte hin zu untersuchen. Dabei ist der Fokus darauf gerichtet, mittels eines automatisierten Verfahrens die Prognosegüte zu maximieren, um den methodischen Ansatz strukturgleich auf andere Hochschulen und Fachbereiche zu übertragen. Die vorliegenden Ergebnisse können sodann als Basis für geeignete Maßnahmen in der Hochschulpraxis, zum Beispiel zur Gestaltung der Curricula und der Prüfungsverfahren, dienen.

2. Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext

Die Gründe für Studienabbrüche sind vielfältig (Tinto 1993, Heublein et al. 2010). So hat sich mit der Studienabbruchforschung in den letzten Jahrzehnten eine interdisziplinäre Forschungsrichtung etabliert, die sich intensiv mit den Gründen für Studienabbrüche auseinandersetzt. Insbesondere die Metastudien von Schröder-Gronostay (1999), Pohlentz et al. (2007) und Sarcletti/Müller (2011) erlauben einen guten Überblick über diese Forschungsrichtung. Heublein (2010) führt Studienabbrüche an erster Stelle auf Leistungsprobleme zurück. Es folgen Probleme mit der Finanzierung, mangelnde Studienmotivation, unzureichende Studienbedingungen und – zu einem geringen Teil – familiäre Umstände. Für Untersuchungen dieser Art werden überwiegend Inter-

views und Fragebogenumfragen eingesetzt. Die Erkenntnisse aus Befragungen sind wichtig für die Gestaltung der Curricula und die Berechnung des Workloads genauso wie für das Qualitätsmanagement an Hochschulen, jedoch sind sie aufgrund ihres ex post-Charakters gänzlich ungeeignet für eine Implementierung in den Regelprozess zur Früherkennung von Studienabbrüchen. Für die Früherkennung können daher lediglich Leistungsnachweise der Studierenden und Daten aus der Bewerbung an der Hochschule herangezogen werden.

Anders als in den angloamerikanischen Ländern wurde in Deutschland aufgrund datenschutzrechtlicher Bedenken auf Längsschnittuntersuchungen von Studienverläufen weitestgehend verzichtet (Pohlenz/Tinsner, 2004). Aus diesem Grunde konnten auch wünschenswerte Steuerungsmaßnahmen der Hochschulen und der Politik bislang nicht hinreichend mit Zahlen belegt werden. Henn/Polaczek (2007) können auf Basis einer multivariaten Regression aufzeigen, dass in den Ingenieurwissenschaften vor allem die mathematischen Vorkenntnisse – gemessen durch einen Studieneingangstest – über den Studienverlauf mitentscheiden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Zeit zwischen dem Erwerb der Studienzugangsberechtigung und der Aufnahme des Studiums ausnahmslos positiven Einfluss auf den Studienerfolg zeigt. Weiterhin konnten auch für die Note und Art der Hochschulzugangsberechtigung signifikante Ergebnisse hinsichtlich der Studienerfolgsprognose gezeigt werden. Das gleiche Ergebnis hinsichtlich der Note der Hochschulzugangsberechtigung konnte in einer ganzen Reihe von Studien ebenfalls belegt werden (Schröder/Daniel 1998), während andere Studien diesen Zusammenhang eher negieren (Burton/Ramist 2001). Im angloamerikanischen Sprachraum hingegen haben Längsschnittuntersuchungen von Studienverläufen eine lange Tradition. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass – anders als an deutschen Hochschulen – stets ein Studieneingangstest über die Hochschulzulassung (mit-)entscheidet. Der am häufigsten verwendete SAT-Test (ehemals *Scolastic Assessment Test*) muss entsprechend seine Validität und Vorhersagekraft regelmäßig unter Beweis stellen. Hierzu werden durch den Entwickler dieses Testverfahrens, das College Board, New York, in regelmäßigen Abständen Ex-post-Studien zur Vorhersagekraft dieses Tests ausgeführt. Hiernach liefern SAT-Scores in Kombination mit der Durchschnittsnote der weiterführenden Schule GPA (High School Grade Point Average) die besten Indikatoren für eine Studienerfolgsprognose.

Kolb et al. (2006) konnten an dieser Stelle auf Basis einer Varianzanalyse (ANOVA) für zwei Studiengänge der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg Unterschiede in den Studienleistungen im ersten Semester zwischen späteren Absolventen, Langzeitstudierenden und erfolglosen Abgängern feststellen. Für die Ermittlung der Studienleistung wurde die Anzahl der erfolgreich/erfolglos absolvierten Prüfungen des ersten Semesters erfasst. Es konnte gezeigt werden, dass die auf diese Weise gemessenen Studienleistungen zwischen den Gruppen signifikant differieren. So hatten die späteren Absolventen im Schnitt 4,36 mehr bestandene Prüfungen und 3,66 weniger nicht bestandene Prüfungen aufzuweisen als die

Studierenden der Schwundgruppe. Auch konnte aufgezeigt werden, dass über 70% der Studierenden, die der späteren Schwundgruppe zuzurechnen sind, bereits in der Studieneingangsphase identifiziert werden können.

3. Datengrundlage

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden als Beispieldatensatz die Studienverlaufsdaten des Bachelor-Studiengangs Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule Kiel herangezogen. Zwar ist dieser Datensatz weder repräsentativ noch auf andere Studiengänge übertragbar, jedoch weist er ein vergleichsweise seltenes Spezifikum auf: Es gibt innerhalb dieses Studienganges bislang keinerlei Restriktionen, innerhalb welcher Frist Prüfungsleistungen abzulegen sind oder das Studium erfolgreich zu beenden ist. Somit verzerren derartige Restriktionen auch nicht das Ergebnis.

Es wurden die Studienverläufe von insgesamt 244 Studierenden des Wintersemesters 2009/2010 bzw. Sommersemesters 2010 ausgewertet. Hierfür wurden die Daten durch die Zentralverwaltung der Hochschule anonymisiert zur Verfügung gestellt. Der Datensatz enthält Variablen für das Geschlecht, das Geburtsdatum, das Datum der Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung, die Art der Hochschulzugangsberechtigung, Fachsemester zu Beginn des Studiums und Note der Hochschulzugangsberechtigung. Weiterhin liegen sämtliche Leistungsnachweise der Studierenden mit Datum der Prüfung, Semester der Prüfung, Note der Prüfung und vergebenen ECTS-Leistungspunkten vor. Ergänzend sind Daten über den Abschluss des Studiums inklusive des Datums vorhanden.

4. Empirische Untersuchung zur Frühidentifikation von Studienabbrüchen

Soll der Studienerfolg statistisch analysiert werden, muss zuerst definiert werden, was ein Studienerfolg ist. Neben dem Erwerb des Abschlusses muss auch die Studiendauer in diese Definition mit einbezogen werden. In Abgrenzung zu Kolb et al. (2006) wird der Studienerfolg nach einer frei festlegbaren Endsemesterzahl als bivariate zu erklärende Variable herangezogen (ja: 1, nein: 0). Studierende, die entweder zum Zeitpunkt des gewählten Endsemesters noch eingeschrieben sind und keinen Studienabschluss aufweisen, oder die vor dem gewählten Endsemester ihr Studium bereits abgebrochen haben oder exmatrikuliert wurden, weisen im Datensatz keinen erfolgreichen Studienabschluss auf.

Aus der bereits oben beschriebenen Datengrundlage werden folgende Merkmale zum Zeitpunkt des Abschlusses des zweiten Semesters extrahiert, wobei Studierende, die ihr Studium in den ersten beiden Semestern abbrechen, aus der Analyse ausgeschlossen werden:

- Geschlecht (männlich: 1, weiblich: 0)
- Jahre zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und der Aufnahme des Studiums
- Geburtsjahr
- nicht erstes Fachsemester (ja: 1, nein: 0)
- Note der Hochschulzugangsberechtigung

- Creditpoints 1. Semester
- Creditpoints 2. Semester
- bestandene Modulprüfung (ja: 1, nein: 0), wobei alle im ersten und zweiten Semester vorgesehenen Fächer einbezogen wurden
- Note ausgewählter Modulprüfungen in Kernfächern, konkret Mathematik, Statistik 1, VWL 1, ABWL, Kosten- und Leistungsrechnung

Da die Einflussfaktoren auf den Studienerfolg sowie die Güte einer Prognose des Studienerfolgs Inhalt der vorliegenden Untersuchung sein sollen, kommt im Folgenden eine multivariate logistische Regression (Backhaus et al. 2011) zum Einsatz. Da zu erwarten ist, dass die erklärenden Variablen hochkorreliert sind und somit über die Erhöhung der Varianz der geschätzten Parameter auch die Varianz des Prognosefehlers steigt (von Auer 2011, S. 260, S. 522), wird zur Vermeidung ein so genannter Vorwärts-Ansatz gewählt, d.h. das Modell nimmt sukzessive erklärende Variablen auf, solange sie signifikant sind. Als Grenze des Signifikanzniveaus wird 10% gewählt. Dieses Vorgehen hat hinsichtlich des Prognoseansatzes den Vorteil, dass die Multikollinearität automatisch reduziert wird. Der Nachteil, dass nur eine Auswahl an erklärenden Variablen im Modell aufgenommen wird, spielt nur eine untergeordnete Rolle. Der Grund dafür liegt im vorrangigen Ziel der Schaffung einer optimalen Prognose und weniger der Erklärung der Effekte.

Die Evaluierung der Prognosegüte des Modells für den ausgewählten Datensatz erfolgt zum einen innerhalb des Analysemodells, d.h. für ein ausgewähltes Studieneintrittssemester (In Sample-Prognose), und zum anderen für das darauf folgende Studieneintrittssemester (Out of Sample-Prognose). Letzteres dient der Überprüfung der Strukturkonstanz des Modells, sodass kontrolliert wird, ob overfitting durch den gewählten Ansatz wirksam vermieden wird. Als Kennzahlen der Prognosegüte dienen Cramer-korrigierte Klassifikationsmatrizen (Christensen et al. 2014), wobei für den Trennwert 39% angenommen wurde, welches dem gewichteten Mittel der beiden Studienjahrgänge entspricht.

Die Ergebnisse der Prognosen sollen exemplarisch für eine Aufnahme des Studiums im Wintersemester 2009/2010 analysiert und prognostiziert werden (In Sample-Prognose; 158 Studierende). Anschließend wird das Prognosemodell auf Daten der Aufnahme des Studiums im Sommersemester 2010 übertragen (Out of Sample-Prognose; 86 Studierende). Zugrunde gelegt wird dabei ein Zeitraum von acht Semestern für die Definition des Studienerfolgs (die Regelstudienzeit liegt bei sechs Semestern). Es zeigt sich, dass innerhalb des Analysedatensatzes 136 Prognosen korrekt sind, welches einer Quote von 86% entspricht (Tabelle 1).

Wird das Prognosemodell auf die Gruppe der Studierenden mit Studienstart im Sommersemester 2010 übertragen, so wird eine Quote von 84% korrekt prognostiziert (Tabelle 2). Es zeigt sich somit, dass das Prognosemodell mit hoher Güte den Studien(miss-)erfolg prognostizieren kann und die Prognose Strukturkonstanz aufweist. Insbesondere sei angemerkt, dass innerhalb der Gruppe

Tabelle 1: Prognosegüte innerhalb des Analysesamples (In Sample-Prognose)

		Analysedatensatz	
		Kein Studienerfolg	Studienerfolg
Prognose	Kein Studienerfolg	79	5
	Studienerfolg	17	57

Tabelle 2 : Prognosegüte im Prognosesample des folgenden Studienjahrgangs (Out of Sample-Prognose)

		Analysedatensatz	
		Kein Studienerfolg	Studienerfolg
Prognose	Kein Studienerfolg	40	2
	Studienerfolg	12	32

derer, für die das Modell keinen erfolgreichen Studienabschluss prognostiziert, nur in fünf Prozent der Fälle (2 von 42) eine fehlerhafte Prognose ausgewiesen wird, d.h. innerhalb dieser Gruppe nahezu alle Studierenden tatsächlich nicht erfolgreich das Studium abschließen. Somit ist die Fehlerquote innerhalb dieser Gruppe besonders gering.

Interessant ist des Weiteren, welche Faktoren den Studienerfolg besonders gut prognostizieren können. Die logistische Regression ermittelt sechs Variablen als relevant für das Modell. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 dargestellt. Es lässt sich erkennen, dass der Vorwärts-Ansatz der logistischen Regression sicherstellt, dass alle aufgenommenen Variablen auf dem 10%-Niveau signifikant sind. Männer weisen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, das Studium erfolgreich zu beenden. Haben die Studierenden das Studium nicht im ersten Fachsemester begonnen, sinkt hingegen die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich zu beenden. Die Anzahl der Creditpoints sowohl im ersten als auch im zweiten Semester erhöhen die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich zu beenden, wohingegen die Note in Mathematik und Kosten- und Leistungsrechnung die Wahrscheinlichkeit absenkt. Letztere Effekte sind dabei als plausibel zu bezeichnen.

Es sei allerdings angemerkt, dass die aufgeführten Variablen, bedingt durch multikollineare Effekte, nur stellvertretend für weitere Wirkungen von Variablen, die nicht in das Modell aufgenommen wurden, stehen können. Außerdem sind die einzelnen geschätzten Regressionskoeffizienten vor dem Hintergrund der anderen in das Modell aufgenommenen Effekte zu interpretieren. So lässt sich beispielsweise der im Modell beobachtbare Effekt des Geschlechts – Männer weisen eine deutlich größere Wahrscheinlichkeit auf, das Studium erfolgreich abzuschließen – nicht in einfachen deskriptiven Analysen der Daten beobachten, da Frauen in den beiden Datensamples insgesamt zu 49% erfolgreich das Studium abschließen gegenüber 42% bei den Männern. Der Regressionskoeffizient darf also nicht monokausal interpretiert werden.

Tabelle 3: Ergebnisse der logistischen Regression mit Vorwärts-Ansatz

Variable	Exp(B)	Signifikanzniveau p
Konstante	0,206	0,309
Geschlecht	2,650	0,057
Nicht erstes Fachsemester	0,064	0,063
Creditpoints 1. Semester	1,089	0,006
Creditpoints 2. Semester	1,106	0,000
Note Mathematik	0,601	0,035
Note Kosten- und Leistungsrechnung	0,603	0,044

Um die Validität des Modells zu testen, wurde das Modell auch für den Fall des Studienerfolgs nach dem 10. Semester sowie für den Fall bei Aufnahme des Studiums im Sommersemester 2009 untersucht. Die Prognosegüte im Prognosesample (Out of Sample-Prognose) ist auch in diesen beiden Fällen mit jeweils knapp 80% sehr hoch.

5. Zusammenfassung

Hochschulen haben vor dem Hintergrund des politischen Diskurses um Studienabbrüche und die Studienqualität an deutschen Hochschulen ein intrinsisches Interesse, aber auch eine gesellschaftliche Verantwortung, sich um potenzielle Studienabbrecher zu kümmern. Dabei sind geeignete Methoden vonnöten, gefährdete Studierende früh zu identifizieren, sie zu beraten und auf ihrem Weg zu unterstützen.

Der vorliegende Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, mittels eines statistischen Ansatzes abbruchgefährdete Studierende frühzeitig zu identifizieren, wobei eine Vielzahl möglicher Einflussfaktoren berücksichtigt werden kann und daraus automatisch eine optimale Erfolgsprognose errechnet wird. Der Ansatz ist dabei flexibel auf andere Hochschulen und Fachbereiche übertragbar.

Anhand eines Beispieldatensatzes wird die konkrete Funktionsweise des Ansatzes dargestellt, wobei die Prognosegüte 85% beträgt. Das durch das statistische Verfahren automatisch generierte Prognosemodell zeigt dabei auf Daten des folgenden Studieneintrittssemesters angewandt eine vergleichbar hohe Prognosegüte.

Literaturverzeichnis

- Auer, L. von (2011): Ökonometrie, 5. Auflage, Berlin.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plink, W./Weiber, R. (2011): Multivariate Analysemethoden, 13. Auflage, Berlin.
- Burton, N.W./Ramist, L. (2001): Predicting Success in College: SAT Studies of Classes Graduating Since 1980, College Entrance Examination Board, New York.
- Christensen, B./Papies, D./Proppe, D./Clement, M. (2014): Gütemaße der logistischen Regression bei unbalancierten Stichproben. In: WiSt, Jg. 43/H. 4, S. 211-213.
- Henn, G./Polaczek, C. (2007): Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften. In: Das Hochschulwesen, 55. Jg./H. 5, S. 144-147.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen – Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Heublein, U./Huttsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahrgangs 2007/08. Hochschul Informations System GmbH.
- Kolb, M./Kraus, M./Pixner, J./Schüpbach, H. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von Studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen, Jg. 54/H. 6, S. 196-201.
- Pohlentz, P./Tinsner, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs – Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten, Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, Potsdam.
- Pohlentz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken.
- Tinto, V. (1993): Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition, Chicago.
- Sarletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Bd. 1. S. 235-248.
- Schröder, M./Daniel, H.-D. (1998): Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie (1975-1997). Reihe Werkstattberichte, Band 54, Kassel.
- Schröder-Gronostay, M. (1999): Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung Praxis. S. 209-240, Neuwied.

■ Dr. Björn Christensen, Professor für Statistik und Mathematik, Fachbereich Wirtschaft, Fachhochschule Kiel,
E-Mail: Bjoern.Christensen@FH-Kiel.de

■ Dr. Jan-Hendrik Meier, Professor für ABWL und Kostenmanagement, Fachhochschule Kiel; Dekan für Forschung und Internationalität, Fachbereich Wirtschaft,
E-Mail: Jan-Hendrik.Meier@FH-Kiel.de

Marie Drüge & Karin Schleider

Mobbing im Hochschulstudium – Eine quantitative Pilotstudie



Marie Drüge



Karin Schleider

The subject of this quantitative pilot study is to describe and to compare horizontal and vertical bullying in higher education. Bullying as a series of negative acts, performed with a high frequency and over a period of time, may be performed by hierarchically superior of a subordinate (vertical bullying) or vice-versa on the same hierarchical level (horizontal bullying). To describe bullying in higher education we used the means of the Negative Acts Questionnaire R (Einarsen/Hoel/Notelaers 2009) in a group of 221 students (age: $M=23,38$, $SD=2,92$; sex: female=85,5%). The results show that the prevalence of vertical bullying is alarmingly high and significantly more frequently than horizontal bullying: There are 13,1% of the students, who experience at least one act of bullying weekly by lecturers and 3,2% by fellow students. A need for specific preventions and interventions for higher education can be derived from the results.

Gegenstand der vorliegenden quantitativen Pilotstudie ist die Beschreibung und der Vergleich von horizontalem und vertikalem Mobbing im Hochschulstudium. Mobbinghandlungen, bei denen jemand mehrmalig über einen längeren Zeitraum Schikanen oder Benachteiligungen ausgesetzt ist, können von hierarchisch Höhergestellten (vertikales Mobbing) oder von Gleichgestellten (horizontales Mobbing) ausgeübt werden. Um Mobbing im Hochschulstudium zu beschreiben, wurden 221 Studierende (Alter: $M=23,38$, $SD=2,92$; Geschlecht: weiblich=85,5%) mit dem Negative Acts Questionnaire R (Einarsen/Joel/Notelaers 2009) befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Prävalenz des vertikalen Mobblings alarmierend hoch ausfällt und signifikant häufiger stattfindet als horizontales Mobbing: 13,1% der Studierenden erfahren wöchentlich mindestens eine Mobbinghandlung durch Lehrende und 3,2% wöchentlich mindestens eine Mobbinghandlung durch Mitstudierende. Aus den Ergebnissen wird ein Bedarf für spezifischen Präventions- und Interventionsangeboten in den Hochschulen abgeleitet.

1. Einführung und Problemstellung

Mobbing am Arbeitsplatz verursacht neben erheblichen gesellschaftlichen Schäden wie beispielsweise hohen Kosten (Heidenreich 2007) vor allem auch gravierende gesundheitlichen Folgen bis hin zum Suizid (Wolmerath 2004). Betroffene leiden oftmals an psychischen (z.B. geringes Selbstwertgefühl, Depressionen) und körperlichen (z.B. Schlafstörungen, Hautkrankheiten) Beschwerden (ebd.). Mobbing in der Schule oder am Arbeitsplatz wird in Gesellschaft und Fachliteratur zunehmend thematisiert, Mobbing im Studium hingegen stellt ein wenig beforschtes Feld dar, obwohl gerade in der Lebensphase junger Erwachsener dem sozialen Umfeld eine besondere Bedeutung zugesprochen wird.

2. Theoretische und empirische Grundlagen

Begriffsklärung von Mobbing

Der Begriff „Mobbing“ wird derzeit umgangssprachlich fast inflationär genutzt und auch für einzelne Mobbinghandlungen verwendet (Esser/Wolmerath 2005), Einzelereignisse sind jedoch nicht als Mobbing zu bezeichnen (Meschkutat/Stackelbeck/Langenhoff 2002). In der Fachliteratur liegen unterschiedliche Begriffsdefinitionen vor. Leymann definiert Mobbing als „negative kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind (von einer oder mehreren anderen) und die sehr oft und über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und damit die Beziehung zwischen Täter und Opfer kennzeichnen“ (2009, S. 21). Nach Meschkutat, Stackelbeck und Langenhoff (2002) werden Handlungen, die mehrmals über einen längeren Zeitraum ausgeübt werden, bei denen jemand „schikaniert, drangsaliert oder benachteiligt und ausgegrenzt“ wird (ebd., S. 19) als Mobbing bezeichnet. In Anlehnung an die Forschergruppe um Einarsen (2009) definieren wir Mobbing als Prozess über einen längeren Zeitraum (mindestens ein halbes Jahr), in dem sich eine oder mehrere Personen regelmäßig negativen Handlungen durch eine oder mehrere Personen ausgesetzt fühlen und Schwierigkeiten bestehen, sich gegen diese Handlungen zu wehren. Diese Definition bezieht sich somit auf das subjektive Erleben von Mobbing.

Arten und Formen von Mobbing

Verschiedene Forschungsarbeiten (z.B. Leymann 2009, Zapf 2004) versuchen Mobbinghandlungen zu identifizieren und zu systematisieren: Leymann (2009) analysierte 300 Interviews mit Betroffenen und grenzte 45 verschiedene Mobbinghandlungen voneinander ab. Diese Handlungen können (a) Angriffe auf die Möglichkeit sich mitzuteilen, (b) die sozialen Beziehungen, (c)

das soziale Ansehen, (d) die Qualität von Beruf- und Lebenssituation oder (e) die Gesundheit darstellen. Als Strategien ordnet Zapf (2004) diesen Handlungen (a) organisationale Maßnahmen (z.B. Kompetenzzug), (b) die soziale Isolation der Person, (c) Angriffe auf die Person, (d) verbale Aggressionen, (e) Androhung oder Ausübung von körperlicher Gewalt sowie (f) das Verbreiten von Gerüchten zu. Aus diesen Handlungen und Strategien leiten Einarsen und Mitarbeiter (Einarsen/Hoel 2001, Einarsen/Hoel/ Notelaers 2009) die Unterscheidung dreier Arten von Mobbing ab: arbeitsbezogenes, personenbezogenes und körperlich-bedrohliches Mobbing. Dieses Modell gilt auch faktoranalytisch als abgesichert (ebd.). Zudem unterscheidet man zwischen den Formen des vertikalen und horizontalen Mobblings: Wenn der Handelnde und der Betroffene auf zwei unterschiedlichen Hierarchieebenen stehen, spricht man von vertikalem Mobbing; wenn beide jedoch auf einer Hierarchieebene stehen, handelt es sich um horizontales Mobbing (Eisermann/De Constanzo 2011). Bei vertikalem Mobbing unterscheidet man je nach Handlungsrichtung zwischen top-down (durch eine Vorgesetzte oder einen Vorgesetzten) und bottom-up (durch sog. Untergebene) (ebd.).

Häufigkeit von Mobbing

Der Mobbing-Report (Meschkutat/Stackelbeck/Langenhoff 2002) stellt eine bevölkerungsrepräsentative Erhebung in Deutschland (n=4396 Probanden) dar. Dabei wurden die Teilnehmenden gefragt, ob Mobbing vorläge; 11,3% der Befragten äußerten von Mobbing am Arbeitsplatz betroffen zu sein, davon 2,7% zum Zeitpunkt der Befragung. Von diesen Mobbingbetroffenen berichteten 42,4% horizontales Mobbing (von Einzelpersonen oder einer Gruppe auf gleicher Hierarchieebene ausgehend), 38,2% vertikales top-down Mobbing, 2,8% vertikales bottom-up Mobbing, die anderen berichteten Mischformen. Im europäischen Vergleich unterscheidet sich die Prävalenzrate in Deutschland nicht von der anderer Länder, auch hier wurden Prävalenzraten zwischen 1 und 3,5% ernsthafter Mobbingfälle am Arbeitsplatz nachgewiesen (Schwickerath 2009, S. 11). Die These, dass Frauen häufiger von Mobbing betroffen seien als Männer konnte im Mobbing-Report nicht gestützt werden.

Erfassung von Mobbing

Zur Erfassung von Mobbing wurden bislang verschiedene Verfahren verwendet, allerdings ist die Erfassung aufgrund des prozesshaften Geschehens und des sozialen Charakters sowie der stigmatisierenden und sozial unerwünschten Konnotation des Begriffs erschwert (Eisermann/De Constanzo 2011). Zudem ist eine objektive Messung schwierig, da es sich um eine subjektive Situationsbewertung handelt. Einige Autoren verwenden Listen möglicher Mobbinghandlungen (Leymann 2009), andere Vignetten mit Fallgeschichten (Rieger u.a. 2007) oder eine Definition mit anschließender Selbstauskunft (Meschkutat/Stackelbeck/Langenhoff 2002). International wird in den letzten Jahren der NAQ R (Einarsen/Hoel 2001, Revision: Einarsen/Hoel/Notelaers 2009), ein Messinstrument, das mit 22 Items arbeitsbezogenes,

personenbezogenes und körperlich-bedrohliches Mobbing erfasst, verwendet (vgl. z.B. Balducci u.a. 2010; Jiang/Jiao/Rong 2011). Dieses wird im deutschen Raum bislang jedoch nur in wenigen Forschungsarbeiten eingesetzt (Rieger u.a. 2007, Fuß u.a. 2010).

Mobbing im Hochschulstudium

Mobbing im Hochschulstudium wurde im Gegensatz zu Mobbing am Arbeitsplatz oder in der Schule kaum untersucht. International gibt es zwar einige wenige Untersuchungen (Chapell u.a. 2004; de los Rios u.a. 2012; Yamada/Cappadocia/Pepler 2014), bundesweit bislang jedoch keine. Die Forschergruppe um Chapell (2004) fanden in den USA Prävalenzraten von 2,8% (regelmäßig), 24,7% (unregelmäßig) bei horizontalem Mobbing und 0,5% (regelmäßig) - 4,2% (unregelmäßig) bei vertikalem Mobbing durch Lehrende. De los Rios et al. (2012) befragten in Kolumbien 218 Studierende nach ihren Mobbing Erfahrungen, unter diesen bezeichneten sich 10,6% als Opfer, 12,4% als Täter/innen, sowie 87,6% als Zeugen von Mobbinghandlungen im akademischen Kontext (durch Mitstudierende oder Lehrende), körperliche Mobbinghandlungen wurden nicht berichtet. Yamada und Mitarbeiterinnen (2014) untersuchten in Kanada an 336 Personen im Promotions- oder Master-Studium Mobbing Erfahrungen durch die Betreuer/innen. Es zeigte sich, dass 21,3% von Mobbinghandlungen durch die Betreuenden betroffen waren, davon 3,4% mindestens einmal wöchentlich, die anderen in unregelmäßigen Abständen. Meistens bezog sich das berichtete Mobbing auf die Arbeit. Außerdem zeigten sich Geschlecht und Rang des/der Betreuenden als Prädiktoren für das Vorkommen von Mobbing. Diese internationalen Studien belegen, dass Mobbing an Hochschulen tatsächlich ein Problem darstellt, dem sich durch diese Untersuchung nun auch national zugewandt werden soll.

3. Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung versucht (1) die Prävalenzrate von vertikalem und horizontalem Mobbing im Hochschulstudium zu erheben, (2) die Arten arbeitsbezogenes, personenbezogenes und körperlich einschüchterndes Mobbing sowie die Formen vertikales und horizontales Mobbing zu vergleichen und dabei (3) Geschlecht und Alter zu berücksichtigen.

4. Methodik

Forschungsstrategie und Erhebungsmethode

Im Rahmen dieser explorativen Querschnitterhebung wurde der durch Translation-Retranslation in Deutsche gebrachte NAQ R (Einarsen/Joel/Notelaers 2009) verwendet. Die Proband/innen sollten die Items des NAQ R im Rahmen des akademischen Kontexts einmal auf „Lehrende“ und einmal auf „Mitstudierende“ beziehen sollten.

Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 221 Studierende verschiedener pädagogischer Studiengänge (Lehramt, Erziehungswissenschaften, Gesundheitspädagogik, Pädagogik) teil.

gogik der frühen Kindheit) zwischen 19 und 44 Jahren ($M=23,98$, $SD=2,92$) teil, von denen 85,5% ($n=189$) weiblich waren. Die Spannweite der Semesteranzahl reichte vom ersten bis zum zwölften Semester ($M=5,05$, $SD=2,551$).

Auswertungsmethodik

Nach Aufbereitung der Daten wurden in Anlehnung an Einarsen u.a. (2009) die Summenwerte zu den Skalen arbeitsbezogenes, personenbezogenes und körperlich-bedrohliches Mobbing gebildet. Zur Bearbeitung der erhobenen Daten wurde das Programm „SPSS 21.0“ verwendet. Außer Methoden der deskriptiven Statistik (Mittelwerte, Standardabweichungen, Häufigkeiten) wurden Auswertungsmethoden der prüfenden Statistik wie parametrische (t-Tests), und non-parametrischen Verfahren (Chi²-Test, Friedman-Test, Wilcoxon-Test, punkt-biseriale Korrelation) herangezogen. Sämtliche Signifikanzprüfungen erfolgten auf einem Niveau von $p<.05$.

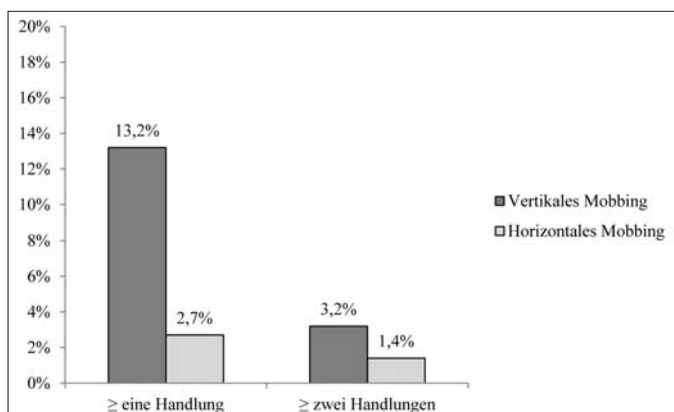
5. Ergebnisse

Prävalenz

Gemäß der oben genannten Definition wird als Mobbing gewertet, wenn eine Person mindestens einmal wöchentlich mindestens eine Mobbinghandlung erfährt. Demnach erleben 13,1% (29) der Studierenden vertikale Mobbinghandlung durch Lehrende und 3,2% (7) horizontale Mobbinghandlungen. Nach einer engeren Definition müssten wenigstens zwei Handlungen mindestens einmal wöchentlich vorkommen, entsprechend würden sich die Zahlen auf 2,7% (6) bei vertikalem Mobbing und durch Lehrende und 1,4% (3) bei horizontalem Mobbing durch Mitstudierende reduzieren. Die Signifikanzprüfung mittels T-Tests zeigen, dass horizontales Mobbing signifikant häufiger stattfindet als vertikales (siehe Abbildung 1).

Arten und Formen von Mobbing- Auf Itemebene zeigten sich signifikante Rangunterschiede: Mobbinghandlungen durch Lehrende wurden in den Bereichen der Items 2, 3, 8, 10, 16, 18, 19 und 21 häufiger wahrgenommen, Mobbinghandlungen durch Mitstudierende hingegen in den Bereichen der Items 5 und 6 (siehe Tab. 1). Auf Skalenebene wurden die Summenscores der Ska-

Abbildung 1: Häufigkeiten von vertikalem und horizontalem Mobbing (eigene Darstellung)



len arbeitsbezogenes Mobbing, personenbezogenes Mobbing und körperlich-einschüchterndes Mobbing gebildet. Im Medianvergleich unterschieden sich hierbei arbeitsbezogene Mobbinghandlungen von Lehrenden (10) signifikant von denen Mitstudierender (8), bei personenbezogenen und körperlich-einschüchternden Mobbinghandlungen ergaben sich keine Unterschiede. Mobbingprävalenz unter Berücksichtigung von Geschlecht und Alter. Es zeigten sich im Chi²-Test keine signifikanten Unterschiede in der Prävalenz von vertikalem und horizontalem Mobbing zwischen Proband/innen. Allerdings zeichnet sich ein Geschlechtsunterschied für vertikales Mobbing rein deskriptiv ab. Im Verhältnis geben mehr männliche Probanden (6/32) an, von mindestens einer wöchentlichen Mobbinghandlung betroffen zu sein, als weibliche (23/189). Allerdings zeigen sich diese Unterschiede im Chi²-Test nicht als signifikant. Zwischen Alter und Mobbingprävalenz konnten keinerlei signifikante Zusammenhänge nachgewiesen werden.

6. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass Mobbing auch an Hochschulen relativ häufig auftritt und somit ein bedeutsames Problem darstellt, dem mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Die ermittelte Prävalenz von 13,1% bei *vertikalem Mobbing* durch Lehrende (mind. eine Handlung/einmal wöchentlich) ist im internationalen Vergleich zu 4,2% (Chapell u.a. 2004) und 3,4% (Yamada/Cappadocia/Pepler 2014) alarmierend. Obwohl Prävalenzzahlen je nach Messinstrument variieren und daher nur bedingt vergleichbar sind, fordern die Ergebnisse einen dringenden Handlungsbedarf. Vertikale Mobbinghandlungen durch Lehrende zeigen sich meist arbeitsbezogen, wie z.B. durch übermäßige Kontrolle der Arbeit von Studierenden durch die Aufbündung eines nicht zu bewältigenden Arbeitspensums oder dadurch dass Arbeiten weit unter dem Kompetenzniveau vergeben werden. Um hier vorzubeugen könnte Lehrenden beispielsweise berufsbezogene Beratung wie Supervision oder kollegiale Beratung angeboten werden. Erste Studien geben Hinweise darauf, dass Supervision mobbingpräventiv wirkt (Drüge/Schleider 2013), indem sie beispielsweise die Selbstwahrnehmung der eigenen Mobbing-Disposition erhöht und die Wahrnehmungsfähigkeit der institutionellen Mobbing-Bereitschaft verbessert (Lehmenkühler-Leuschner 2003).

Auch *horizontales Mobbing* konnte durch die Untersuchung im Hochschulstudium nachgewiesen werden; allerdings war die Prävalenzzahl mit 3,2% (mind. eine Handlung/einmal wöchentlich) in signifikant geringerem Ausmaß vorhanden als vertikale Mobbinghandlungen und im internationalen Vergleich. Horizontale Mobbinghandlungen zeigen sich hier meist eher personenbezogen z.B. durch Gerüchte und Tratsch oder dem Gefühl ignoriert, ausgeschlossen oder geschnitten zu werden. Da soziale Beziehungen während des Studiums eine enorme Bedeutung zukommt (Richter u.a. 2011), ist insbesondere die Förderung eines positiven Beziehungsklimas zu betonen. Als Präventions- und Interventionsmaßnahmen könnten pädagogisch-psychologische Trainings zur Förderung der sozialen Kompetenz von

Tabelle 1: Häufigkeiten der verschiedenen Mobbinghandlungen (Itemebene NAQ-R) der Lehrenden (VM) und der Studierenden (HM) (eigene Berechnung)

Kurzform des NAQ-R-Items	nie %		ab und zu %		monatlich %		wöchentlich %		täglich %		
	VM	HM	VM	HM	VM	HM	VM	HM	VM	HM	
Arbeitsbezogene Mobbinghandlungen											
Auftrag von Arbeiten weit unter eigenem Kompetenzniveau bekommen	43,4	77,8	42,2	20,4	10,4	1,8	4,1	0,0	0,0	0,0	**
Arbeiten mit unangemessenen und unmöglichen Zielen/Fristen aufgegeben	55,2	90,5	35,7	9,0	8,1	0,9	0,9	0,0	0,0	0,0	**
Übermäßige Kontrolle der Arbeit	73,8	91,4	24,4	8,1	1,4	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	**
Druck, etwas nicht in Anspruch zu nehmen, das eigentlich zusteht	63,8	90,5	30,3	8,1	4,5	0,9	1,4	0,5	0,0	0,0	**
Aufbürdung eines nicht zu bewältigendes Arbeitspensums	52,5	92,3	38,9	6,3	5,0	0,9	3,6	0,5	0,0	0,0	**
Benötigte Informationen werden vorenthalten	50,2	48,4	41,2	43,4	7,2	7,7	1,4	0,5	0,0	0,0	
Ansichten und Meinungen werden ignoriert	56,1	55,7	36,7	39,8	6,8	4,1	0,5	0,5	0,0	0,0	
Personenbezogene Mobbinghandlungen											
Verbreitung von Gerüchten und Tratsch	99,1	71,0	0,5	24,4	0,5	3,6	0,0	0,9	0,0	0,0	**
Ignoriert, ausgeschlossen, geschnitten werden	84,2	64,3	12,2	30,3	3,2	4,1	0,5	0,9	0,0	0,5	**
Erfahrung von Demütigungen und lächerlich gemacht werden	76,5	85,1	18,6	14,9	3,2	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	*
Kündigung/Studienabbruch werden signalisiert	89,1	96,4	10,4	3,6	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*
Wichtige Aufgabenbereiche werden entzogen und durch niedrigere ersetzt	73,3	75,1	21,3	24,0	5,0	0,5	0,5	0,5	0,0	0,0	
Beleidigenden Bemerkungen über Person, Einstellung, Privatleben ausgesetzt sein	86,4	79,6	12,7	17,6	0,9	2,3	0,0	0,5	0,0	0,0	
ständige Erinnerung an unterlaufene Fehler	85,1	79,6	13,1	18,1	1,4	2,3	0,5	0,0	0,0	0,0	
Ignoriert werden, abwehrende Reaktionen bei Näherung	92,8	91,0	5,4	8,1	1,8	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	
Ständiges kritisiert werden an Schwächen und Fehlern	88,7	91,0	9,0	8,1	1,8	0,9	0,5	0,0	0,0	0,0	
Leute spielen übel mit	96,4	95,9	3,6	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Falschen Beschuldigungen ausgesetzt sein	94,6	95,0	5,0	5,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Ziel übermäßiger Sticheleien oder Sarkasmus zu sein	98,6	99,1	1,4	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Körperlich-einschüchterndes Mobbing											
Angeschrien werden, Ziel spontaner Wutausbrüchen sein	91,4	96,4	8,1	3,6	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*
Ziel einschüchternden Verhaltens werden (Anrempeln, Weg versperren)	95,0	97,7	4,5	1,4	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	0,0	
Androhung von Gewalt oder körperlicher Misshandlung	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
**= p<0,05, **=p<0,001											

Lehrenden und Studierenden für den Hochschulbereich adaptiert und angeboten werden (Dürnberger 2013) des weiteren könnten bewährte Maßnahmen der Arbeitswelt wie Mobbingbeauftragte oder eine Mobbing-hotline für das Hochschulwesen adaptiert werden. Hinsichtlich einer *Genderperspektive* wurde rein deskriptiv eine höhere Prävalenzzahl von Mobbing bei Männern gefunden. Dies bleibt weiterhin zu untersuchen, da die nationale und internationale Forschung hierzu bisher widersprüchliche Ergebnisse bietet (z.B. Meschkutat/Stackelbeck/Langenhoff 2002). Darüber hinaus sollte in zukünftigen Studien Zusammenhänge zwischen Alter und Mobbingprävalenz fokussiert werden indem verstärkt ältere Studierende mit einbezogen werden, da die Stichprobe hinsichtlich des Alters wenig streut.

Mit dieser Studie wurden national erstmals die Prävalenzen von vertikalem und horizontalem Mobbing im Hochschulstudium erhoben, die Ergebnisse sind dabei folgenden Einschränkungen zu interpretieren: Zunächst sind in der vorliegenden Stichprobe Männer unterrepräsentiert. Darüber hinaus sollten Folgestudien untersuchen, ob die gefundenen Ergebnisse auch auf andere Studiengänge generalisierbar sind. Methodologisch wäre zudem anzuregen, ein Messinstrument für Mobbing im Hochschulstudium zu entwickeln. Außerdem wäre von Interesse, ob auch vertikale bottom-up Mobbing-handlungen an Hochschulen auftreten; hierzu könnten die Lehrenden in künftige Untersuchungen mit einbezogen werden.

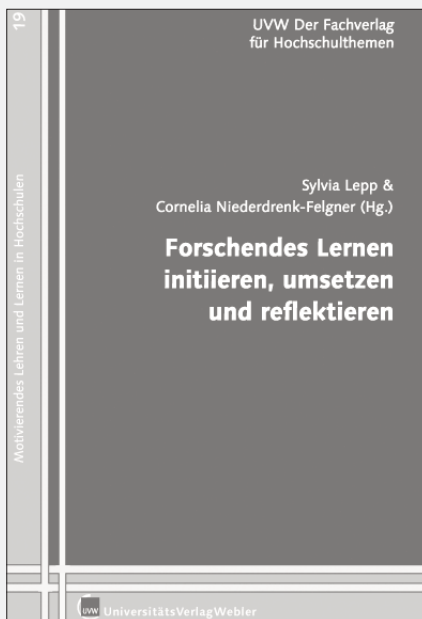
Literaturverzeichnis

- Balducci, C./Spagnoli, P./Alfano, V./Barattucci, M./Notelaers, G./Fraccaroli, F. (2010): Valutare il rischio mobbing nelle organizzazioni: Contributo alla validazione Italiana dello Short Negative Acts Questionnaire (S-NAQ). In: *Psicologia Sociale*, Vol. 5/No. 1, pp. 147-167.
- Chapell, M./Casey, D./De la Cruz, C./Ferrell, J./Forman, J./Lipkin, R./Whittaker, S. (2004): Bullying in college by students and teachers. In: *Adolescence*, Vol. 39/No. 153, pp. 53-64.
- de los Ríos, O./Martínez, M./Valega Mackenzie, S. (2012): El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: Incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. In: *Universitas Psychologica*, Vol. 11/No. 3, pp. 793-802.
- Drüge, M./Schleider, K. (2013): Supervision und Coaching in der Kinder- und Jugendhilfe – Eine qualitative Pilotstudie. In: *Neue Praxis*, Jg. 43, S. 570-581.
- Dürnberger, H. (2013): Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 61/H. 6, S. 193-199.
- Einarsen, S./Hoel H./Notelaers, G. (2009): Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire-Revised. In: *Work & Stress*, Vol. 23/No.1, pp. 24-44.
- Einarsen, S./Hoel, H. (2001): The Negative Acts Questionnaire: Development, validation and revision of a measure of bullying at work. Paper presented at the 10th European Congress of Work and Organizational Psychology, Prague, Czech Republic.
- Eisermann, J./de Costanzo, E. (2011): Die Erfassung von Mobbing – Eine Konstruktvalidierung aktueller Datenerhebungsverfahren. Dortmund, Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Esser, A./Wolmerath, M. (2008): Mobbing. Der Ratgeber für Betroffene und ihre Interessenvertretung. 7. Aufl. Frankfurt am Main.
- Fuß, I./Nübling, M./Schwappach, D./Rieger, M. (2010): Mobbing bei Krankenhausärzten – Prävalenz und Prädiktoren. In: Schwartz, F.W./Angerer, P. (Hg.): Arbeitsbedingungen und Befinden von Ärztinnen und Ärzten. Befunde und Interventionen. Köln.
- Heidenreich, J. (2007): Kostenfaktor Mobbing.
- Jiang, J./Jiao, D./Rong, W. (2011): Revision of Negative Acts Questionnaire (NAQ). In: *Chinese Journal of Clinical Psychology*, Vol. 19/No. 4, pp. 458-461.
- Lehmenkühler-Leuschner, A. (2003): Mobbing und Supervision: die Möglichkeit, die Dinge auch anders sehen zu können. In: *Forum Supervision*, 21, S. 5-18.
- Leymann (2009): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbeck Hamburg.
- Meschkat, B./Stackelbeck, M./Langenhoff, G. (2002): Der Mobbing-Report. Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland. Bremerhaven.
- Richter, D./Kunter, M./Lüdtke, O./Klusmann, U./Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 14/H. 1, S. 35-59.
- Rieger, M.A./Fuß, I., Nübling/M., Schwappach, D./Hasselhorn, H.-M. (2007): Psychosoziale Belastung und Mobbing bei Krankenhausärzten – Forschungsergebnisse und Konsequenzen. In: Hofmann, F. (Hg.): Arbeitsmedizin im Gesundheitsdienst. Freiburg, S. 190-196.
- Wolmerath, M. (2004): Mobbing im Betrieb. Rechtsansprüche und deren Durchsetzbarkeit. 2. Aufl. Baden-Baden.
- Yamada, S./Cappadocia, M./Pepler, D. (2014): Workplace bullying in Canadian graduate psychology programs: Student perspectives of student-supervisor relationships. Training And Education. In: *Professional Psychology*, Vol. 8/No. 1, pp. 58-67.
- Zapf, D. (2004): Mobbing in Organisationen – Wissenschaftliche und konzeptionelle Grundlagen. In: Schwickerath, J./Carls, W./Zielke, M./Hackhausen, W. (Hg.): Mobbing am Arbeitsplatz. Grundlagen, Beratungs- und Behandlungskonzepte. Lengerich, S. 11-35.

■ Dr. Karin Schleider, Professorin für für Beratung, Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie, Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: k.schleider@ph-freiburg.de

■ Marie Drüge, Dipl. Psych., Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Freiburg, E-Mail: marie.druege@ph-freiburg.de

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.)
Forschendes Lernen initiieren, umsetzen und reflektieren



ISBN: 978-3-937026-91-6
Bielefeld 2014, 188 Seiten, 32.00 €

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

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

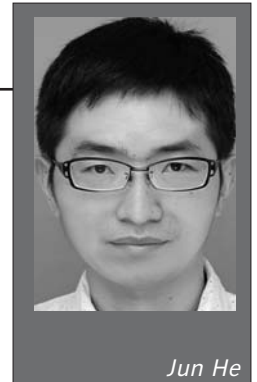
Von der Lehrveranstaltung zur Lernveranstaltung: Der oft geforderte „shift from teaching to learning“ und die durch Bologna angestoßene Kompetenzorientierung regen zu einer kritischen Diskussion der Lehr-/Lernsituationen an, die an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen (HfWU) zu der Implementation von Forschendem Lernen führte. Nach einem einführenden Beitrag zu Diskussion, Ablauf und Anforderungen des Forschenden Lernens beschreiben acht Professor/innen der HfWU ihre Erfahrungen mit der Umstellung auf das neue Format. Dabei stellen sie Veranstaltungskonzepte, Ergebnisse der Studierenden und Reflexionen aus Studierenden- und Lehrendensicht dar.

Der Kanon der Projektberichte bezieht sich auf Veranstaltungen aus unterschiedlichen Studiengängen in unterschiedlichen Phasen des Student-Life-Cycles. Ob Grundlagenfach, Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten, Studienprojekt oder Veranstaltung im Masterstudiengang: Dieser Sammelband präsentiert als einer der ersten im deutschsprachigen Raum die Ergebnisse einer Scholarship of Teaching and Learning. Damit bietet er tiefgehende Einblicke in die Durchführung und Ergebnisse forschender Lehrveranstaltungen auf verschiedenen Ebenen, die als wertvolle Hilfestellung für weitere Arbeiten dienen können.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Jun He

Zum Vergleich des Studienstandorts Deutschland und Frankreich für die Chinesen¹



Jun He

At present, Chinese students are on the move around the world and build also a large proportion among international students in Germany and France. Several years ago there were far more Chinese students studying in Germany than in France, whereas now Chinese students in Germany are outnumbered by their counterparts in France. In terms of Chinese students' motivation of studying abroad, major choice and so on the two host countries have much in common. The similarity is manifested in both countries' steps towards internationalization of higher education with the introduction of English-taught programs, their language and culture interests and the corresponding promotion policies as well.

Vor dem Jahr 1978 studierte nur eine winzige Anzahl an chinesischen Studierenden, die überwiegend Regierungsstipendiaten waren, im Ausland. Mit der Einführung der Reform- und Öffnungspolitik hat sich die Situation geändert und seitdem streben immer mehr Chinesen auf eigene Kosten ein Studium im Ausland an. Seit der Jahrtausendwende erfährt das Auslandsstudium der Chinesen einen neuen Aufschwung. China ist mittlerweile das weltweit wichtigste Land für die Entsendung von Studenten ins Ausland. Neben englischsprachigen Ländern wie den USA, Australien, Großbritannien zieht es wegen entsprechender Fördermaßnahmen immer mehr Studierende aus der Volksrepublik nach Frankreich und Deutschland. Das deutsche und französische Hochschulwesen übt im Ausland, besonders in China, eine höhere Attraktivität aus als vielfach in der inländischen Öffentlichkeit wahrgenommen. Bezüglich der Studienmotive, der Fächerwahl, der Studentenanzahl, des Sprach- und Kulturinteresses und der entsprechenden Fördermaßnahmen haben Deutschland und Frankreich als Studienstandort für die Chinesen vieles gemeinsam, wobei in der letzten Zeit allerdings auch spürbare Änderungen zu verzeichnen sind. Im vorliegenden Beitrag wird auf einen Vergleich zwischen den beiden Studienstandorten für chinesische Studierende eingegangen.

1. Entwicklungstendenz des Auslandsstudiums der Chinesen in Deutschland und Frankreich

Die USA, die als die stärkste Wirtschaftsmacht der Welt auch am großzügigsten im Wissenschafts- und Ausbildungssektor investieren, sind nach wie vor das wichtigste Zielland chinesischer Studierender. Zu den Pluspunkten der USA zählen auf jeden Fall die weit verbreitete englische Sprache und das Studiensystem, an dem sich die chinesischen Hochschulen orientieren. Neben den USA sind Japan², Großbritannien, Kanada und Austra-

lien bevorzugte Zielländer für chinesische Studenten. Abbildung 1 macht den Beliebtheitsgrad der sieben beliebtesten Studienländer bei den Chinesen deutlich, der sich in der Anzahl der chinesischen Studierenden in den jeweiligen Ländern 2011 ausdrückt. In Hinsicht auf Studienstandort für die Chinesen befinden sich Deutschland und Frankreich fast auf der gleichen Rangstellung, wobei das Jahr 2010 einen Wendepunkt darstellt. Abbildung 2 gibt einen deutlichen Überblick über die Entwicklungstendenz der Anzahl der chinesischen Studierenden jeweils in Deutschland und Frankreich.

Wie Abbildung 2 anschaulich macht, so lässt sich für einen langen Zeitraum beobachten, dass sich Deutschland größeren Zuspruchs der chinesischen Studierenden erfreut. So ist die Anzahl 2004 in Deutschland fast doppelt so hoch wie die in Frankreich. Seitdem stagniert die Zahl in Deutschland und teilweise ist ein leichter Rückgang erkennbar, während sich die Zahl in Frankreich aber von Jahr zu Jahr erhöht und der in Deutschland allmählich nähert. Seit 2010 hat die Anzahl in Frankreich zum ersten Mal diese in Deutschland überholt und in den nächsten zwei Jahren wird dieser Abstand immer größer.

2. Zu Studienmotiven der Chinesen in Deutschland und Frankreich

Die Chinesen bilden derzeit die größte Gruppe der Bildungsausländer in Deutschland und nach Marokko die

¹ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird im vorliegenden Beitrag auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter, sofern eine geschlechtsspezifische Differenzierung nicht erforderlich ist. Dieser Artikel wird dankenswerterweise durch "the Scientific Research Foundation for the Returned Overseas Chinese Scholars, State Education Ministry" gefördert.

² Wegen der nachvollziehbaren Gründe wie des Ausbruchs des starken Erdbebens bei Fukushima und auch der Verschlechterung der sino-japanischen Beziehung infolge des Territoriumstreits nimmt die Zahl der chinesischen Studierenden in Japan seit 2011 drastisch ab. So ist diese Zahl 2012 laut den Daten von *Institute of International Education* auf 86.324 gesunken.

Abbildung 1: Anzahl der chinesischen Studierenden im Ausland 2011 (Quelle: OECD Education Online Database, unter: <http://stats.oecd.org>, 30.04.2014)

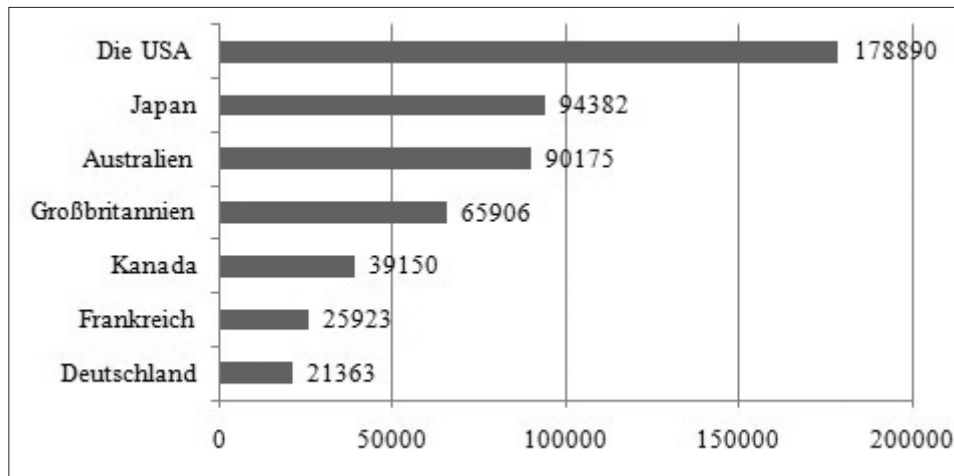
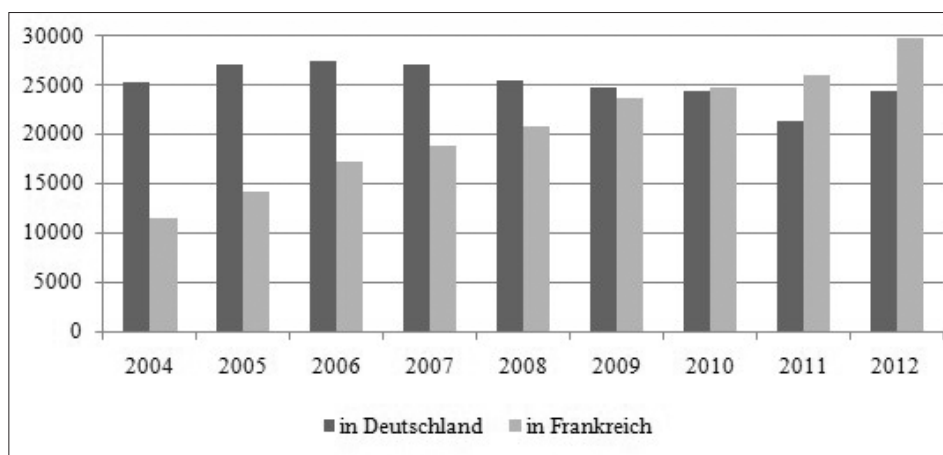


Abbildung 2: Anzahl der chinesischen Studierenden in Deutschland und Frankreich zwischen 2004 und 2012 (Quelle: OECD Education Online Database, unter: <http://stats.oecd.org>, 30.04.2014)



zweite größte in Frankreich.³ Die Gründe für die große Beliebtheit der beiden Länder bei den chinesischen Studierenden haben viele gemeinsam. Vor allem ragen die Faktoren wie hohe Ausbildungsqualität, guter Ruf der Hochschulen und Fachbereiche hervor. Viele renommierte deutsche und französische Hochschulen wie RWTH Aachen, LMU München oder Ecole Normale Supérieure de Paris, Université Paris IX Dauphine genießen in China große Anerkennung. Die Natur- und Ingenieurwissenschaften wie Maschinenbau, Feinmechanik, Elektrotechnik u.a. an deutschen und französischen Hochschulen freuen sich großer Bewunderung der Chinesen. Einige Fächer an französischen Hochschulen wie Modedesign, Weinwissenschaft, Hotelmanagement usw. werden in den Augen zahlreicher Chinesen sogar zum Inbegriff des jeweiligen Fachbereichs.

Die beinahe freien Studiengebühren der staatlichen Hochschulen in beiden Ländern üben eine starke Anziehungskraft auf chinesische Studierende aus. Dieser Faktor fällt ins Gewicht, insbesondere vor dem Hintergrund, dass in China längst Studiengebühren erhoben

und für selbstverständlich gehalten werden. In Hinsicht auf die Studienkosten scheinen Deutschland und Frankreich insofern ideale Studienländer zu sein, weshalb sich immer mehr Chinesen aus Elternhäusern mit durchschnittlichen finanziellen Verhältnissen in diese beiden Länder begeben. Für Deutschland werden seit dem Wintersemester 2013/2014 die vor einigen Jahren von einigen Bundesländern eingeführten Studiengebühren wieder abgeschafft, was wiederum eine landesweite Studiengebührenfreiheit bedeutet. Obwohl die Kosten für den Lebensunterhalt in den beiden Zielländern viel höher ausfallen als in China, genießen die Studierenden auch Begünstigungen in vielen Lebensbereichen wie z.B. bei der Bezahlung von Krankenversicherung und Fahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Diese Subvention entfällt auch auf die Miete für Studierende in Frankreich.

Nicht zu unterschätzen ist auch das Sprach- und Kulturmotiv. Bei einer Umfrage unter den Studieninteressierten, die sich schon für ein Studium in Deutschland entschieden haben, wird das Interesse an deutscher Kultur auch als eines der Motive genannt, obwohl es keine wesentliche Position (13,6%) einnimmt. Auch für

das Auslandsstudium der chinesischen Studieninteressierten in Frankreich ist das kulturelle Motiv von Bedeutung (vgl. Xie 2009, S. 135-138; Deng 2013, S. 170-171). Nicht ganz überraschend ist, dass das Sprach- und Kulturmotiv zum Studium in Frankreich bei den chinesischen Studieninteressierten – auch wahrscheinlich bei denen anderer ausländischer Herkunft – höher ausfällt als das für ein Studium in Deutschland. Hier ist ein deutlicher Unterschied bezüglich des angenommenen Sprachbildes bzw. -prestiges erkennbar, die auch mit der Kultur eng zusammenhängt. So gilt Französisch in China – auch dank der engagierten Sprachförderungs politik seitens Frankreichs – oft als eine prestigereiche Kultursprache angesehen, die mit mehr oder weniger stereotypisierten Eigenschaften wie Romantik, Grazie, Adelheit u.a. verbunden ist (He 2013, S. 93).

³ Dieser Tatbestand lässt sich durch verschiedene Datenquellen wie Institute of International Education (<http://www.iie.org>), OECD Education Online Database (<http://stats.oecd.org>) und Statistisches Bundesamt (<https://www.destatis.de>) belegen.

3. Förderung der Hochschulinternationalisierung in Deutschland und Frankreich

Deutschland ergreift in den letzten Jahren verschiedene gesetzliche Maßnahmen, um den Hochschulinternationalisierungsprozess zu beschleunigen und den Zugang ausländischer Studierender zum deutschen Arbeitsmarkt weiter zu liberalisieren. Die Regelung zur Erwerbstätigkeit, deren Frist seit August 2012 sich auf 120 ganze bzw. 240 halbe Tage im Kalenderjahr erhöht hat (§ 16 Abs. 3 AufenthG, vgl. BfA 2014: 14), verschafft ausländischen Studierenden die Chance, durch eigene Nebentätigkeit die finanzielle Bürde während des Studiums zu erleichtern. Ausländischen Studierenden mit einem anerkannten Hochschulabschluss wird seit August 2012 ein erleichterter Arbeitsmarktzugang über die „Blaue Karte EU“ ermöglicht. Mit einem deutschen Hochschulabschluss kann eine Aufenthaltserlaubnis für Arbeitssuchende bis zu anderthalb Jahren verlängert werden, wobei in diesem Zeitraum die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ohne Einschränkung erlaubt ist (§ 16 Abs. 4 AufenthG, vgl. BfA 2014: 15). Bis dahin war lediglich eine Nebentätigkeit im gleichen zeitlichen Umfang wie während des Studiums gestattet. Zudem werden Hochschulabsolventen, die über einen deutschen, in Deutschland anerkannten oder einem deutschen Hochschulabschluss vergleichbaren ausländischen Hochschulabschluss verfügen, die Möglichkeit zur Einreise nach Deutschland zur Arbeitsplatzsuche gewährt (§ 18c AufenthG, vgl. BfA 2014, S. 27). Dabei beläuft sich die Zeitspanne der Aufenthaltserlaubnis zur Arbeitssuche auf bis zu sechs Monaten (vgl. ebd.).

Jüngsten Zahlen von *Institute of International Education* zufolge ist Frankreich derzeit nach den Vereinigten Staaten und Großbritannien das drittgrößte Zielland ausländischer Studierender. Diese Entwicklung ist verschiedenen staatlichen Maßnahmen zu verdanken, etwa dem Gesetz vom Juli 2013 zur Erhöhung des Hochschulstandorts Frankreich, mit besonderem Fokus auf die Forschung und die Vereinfachung des Bildungsangebots über territoriale Partnerschaften. Nicht selten erfolgt die Förderung durch die Verstärkung der Zusammenarbeit mit dem Entsendeland. Was die Studienfächer angeht, bevorzugen chinesische Studierende nach wie vor die Natur-, Ingenieur-, Wirtschafts- und Kunstwissenschaft. Seit 2011 wird die sino-französische Zusammenarbeit auch im Bereich der Geisteswissenschaft tatkräftig gefördert. Eingeführt wird ein Zusammenarbeitsprojekt zwischen der Renmin-Universität in China und der Paris-Sorbonne Universität und der Paul Valéry Universität, die zu den renommierten Universitäten mit einer althergebrachten humanistischen Tradition in Frankreich zählen. Durch das Projekt wird das Studium der Chinesen in geisteswissenschaftlichen Fächern wie Philologie, Philosophie, Soziologie, Geschichtswissenschaft u.a. in besonderer Weise gefördert.

An der Förderung des Ausländerstudiums wirken nicht nur die Hochschulen und Forschungseinrichtungen, sondern auch die Ausländerbehörde und Arbeitsagentur u.a. mit. Die französische Regierung hat viele hochschulpolitische Entscheidungen, die im Interesse der ausländischen Studierenden liegen, getroffen. So erließ

die sozialistische Partei, die gegenüber den Einwandern und Auslandsstudenten nach wie vor eine lockere Politik betreibt, im Juni 2012 die umstrittene circulaire Guéant, um Hemmnisse der Absolventen bei der Arbeitssuche in Frankreich zu beseitigen. Kurz danach wurde die neue lockere Vorschrift über den Aufenthalt der ausländischen Studierenden nach dem Studienabschluss verkündet, um ihren Rechten und Interessen besser gerecht zu werden. Die Förderung des Auslandsstudiums wird zudem verstärkt, indem mehr Stipendium an ausländische Studierende vergeben wird. Zu weiteren Förderungsmaßnahmen des Ausländerstudiums in Frankreich gehören:

- Erteilung mehrjähriger Visa für Gaststudierende und -wissenschaftler,
- Gewährung des Sonderstatus für Promovenden,
- Einrichtung gesonderter Anlaufstellen für ausländische Studierende,
- Erneuerung und Neubau von Wohnheimen,
- Demokratisierung des Austauschprogramms usw. (vgl. Französische Botschaft in Berlin 2013a).

Zur Steigerung des Hochschulstandorts wird zudem die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland und Frankreich längst eingeführt. Die Studienangebote via eine Fremdsprache (zumeist Englisch) an französischen Hochschulen werden im neuen Hochschulgesetz, das sich ab dem Mai 2013 in der parlamentarischen Beratung befindet, nochmals verankert (Französische Botschaft in Berlin 2013b). In Deutschland werden seit Langem die englischsprachigen Studiengänge im Rahmen der Hochschulinternationalisierung vom DAAD organisiert und bezuschusst, wobei HRK (Hochschulrektorenkonferenz) und KMK (Kultusministerkonferenz) auch daran mitwirken. Mit dieser Hochschulsprachpolitik zielen die Bildungsplaner der beiden Länder darauf ab, die sogenannte sprachliche Barriere möglichst zu senken und mehr ausländische Studierende ohne entsprechende Kenntnisse der Landessprache anziehen. Man geht davon aus, dass die erforderlichen Kenntnisse der Landessprache zahlreiche potentielle Studierinteressierte von dem Studium fernhalten. Bedenkt man, dass sich Englisch längst als internationale Wissenschaftssprache weltweit durchsetzt und der Erwerb einer anderen Fremdsprache großen Aufwand in Anspruch nimmt, wäre die Annahme der Bildungspolitik vielleicht nicht unhaltbar. Dies trifft insbesondere auf chinesische Studierende zu, die eine langjährige Lernbiographie des Englischen hinter sich haben und ein Angebot von anderen Fremdsprachen als Englisch nicht auf der Schulebene, sondern vielmehr erst im Hochschulbereich stattfindet.

Zurzeit setzt sich der Trend fort, dass sich die englischsprachigen Studienprogramme in Deutschland und Frankreich ausdehnen. So beläuft sich die Anzahl derartiger internationaler Studiengänge in Frankreich und Deutschland, in denen die Lehrveranstaltungen teilweise oder völlig auf Englisch erfolgen, auf jeweils ca. 700 und 900.⁴ Nimmt man diese Anzahl als Maßstab der Hochschulinternationalisierung, so marschieren deut-

⁴ Die Daten werden den Internetseiten <http://taughtie.campusfrance.org> und <http://www.daad.de> entnommen (15.05.2014).

sche Hochschulen mit größeren Schritten. Laut dem Ergebnis einer Befragung, die unter den chinesischen Teilnehmern in internationalen Studiengängen in Deutschland (N=72) gemacht wurde, würden 48% nicht nach Deutschland kommen, wenn es dort keine englischsprachigen Studiengänge gäbe (vgl. He 2013, S. 165). Hier wird deutlich, dass die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland tatsächlich mehr chinesische Studierende an sich zieht.

4. Sprachkenntnisse: ein nicht zu vernachlässigender Aspekt im Auslandsstudium

Der Faktor der Sprache ist eine Einflussgröße, die bei der Wahl eines Studienlandes in die Waagschale geworfen wird. Gerade im Hinblick auf die Hochschulinternationalisierung ist dieser Faktor, dessen Gewicht aber nicht selten unterschätzt bzw. vernachlässigt wird, von besonderer Bedeutung. Mit der Einführung der englischsprachigen Hochschullehre in zahlreichen europäischen Ländern einschließlich Deutschlands und Frankreichs kursiert die Fehleinschätzung etlicher ausländischer Studierender, dass man dort ein Studium, das mit der Landessprache nichts zu tun hat, absolvieren kann. Oder ganz umgekehrt: Ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen an deutschen Hochschulen möchten von sich aus Deutsch lernen, aber ihr Wunsch bleibt durch das scheinbar gutgemeinte „sprachliche Entgegenkommen“ der Hochschulen ignoriert, indem sie im hochschulischen Umfeld kein Deutsch sprechen (müssen) vgl. Petereit/Spielmanns-Rome 2010, S. 172; Fandrych/Sedlaczek 2013).

4.1 Förderung der Landessprache bei den Auslandsstudierenden

Die Einführung der englischsprachigen Hochschullehre in Deutschland und Frankreich stößt bei aller Beliebtheit auch auf Widerstände, vor allem bei den Fachvertretern der Germanistik und Romanistik sowie den auf die Förderung der jeweiligen Sprache abzielenden Organisationen wie Sprachvereinen und -gesellschaften. Nicht nur im Fachkreis sondern auch in der breiten Öffentlichkeit wird seit langem eine rege Diskussion ausgelöst, ob Deutschland mit der Förderung der englischen Sprache im Bildungsbereich die internationale Stellung der eigenen Sprache untergräbt (vgl. Wagener 2013). Es wird im Weiteren auf die Frage eingegangen, ob und inwieweit die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland dem Deutschlernen außerhalb des deutschsprachigen Raums Abbruch tut (vgl. He 2013a, 2013b). Die Debatte über den uneingeschränkten Gebrauch der französischen Sprache im Hochschulwesen, der frühestens 1994 beim Erlass von Loi Toubon zur Diskussion gestellt wurde, hat im Zusammenhang mit dem seit Mitte Mai 2014 im Parlament diskutierten Hochschulgesetzentwurf, in dem Englisch als Lehrsprache zugelassen wurde, neuen Zündstoff erhalten. Die Mitglieder der altherwürdigen Académie française warnten umgehend vor einer „Verarmung und Marginalisierung“ des Französischen zu einer „profanen Alltagssprache“ – oder noch schlimmer – zu einer „toten Sprache“ infolge der Verwendung des Englischen in der Hochschullehre und sehen darin gar

das „Ende der französischen Universalkultur“ (vgl. Uni-Spiegel 2013).

Bei der Einführung des englischsprachigen Studienangebots weist das französische Ministerium zugleich darauf hin, dass Französisch weiterhin die Unterrichtssprache bleibe (Französische Botschaft in Berlin 2013b). Der Unterricht in der Fremdsprache werde obligatorisch von französischen Sprachkursen sowie einer Einführung in die französische Kultur begleitet und diesbezügliche Kenntnisse würden im Rahmen des Abschlusses bewertet (ebd.). Mit der studienbegleitenden Förderung des Französischen erhoffen die Bildungspolitiker in Frankreich, dass mit einer Zunahme der Anzahl ausländischer Studierender aktive Botschafter der Frankophonie gewonnen würden. Entsprechende Ansätze zur Beibehaltung des Deutschen als Lehrsprache – auch in englischsprachigen Studiengängen – lassen sich in Deutschland auch beobachten. So kommt es in der aktuellen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz deutlich zum Ausdruck, dass „der Erwerb von Sprachkenntnissen [Deutschkenntnissen, J.H!] als verbindliches Element in die [englischsprachigen, J.H!] Studiengänge integriert werden sollte, soweit dieser erforderlich ist“ (HRK 2011, S. 2f.). Ohne tatkräftige Förderung des Deutscherwerbs und der Heranführung ausländischer Studierender an die deutsche Kultur ließen sich intendierte Ziele der englischsprachigen Studiengänge, zukünftige Multiplikatoren mit kulturellen Verbindungen zu gewinnen, auch schwer verwirklichen.

4.2 Förderung der jeweiligen Landessprache in China

Der Studienstandort von Deutschland und Frankreich für die Chinesen steht auch im engen Zusammenhang mit der Förderung der entsprechenden Landessprache und dem Lehr- und Lernangebot der jeweiligen Sprache in China. Was die Rangstellung der beiden Sprachen im chinesischen Hochschulwesen angeht, nimmt Deutsch unter den wichtigsten Fremdsprachen nach Englisch und Japanisch fast den dritten Platz ein, ungefähr gleichauf mit Französisch, so Zhu (2007, S. 142), Leiter des Anleitungskomitees für Fremdsprachenunterricht in China. Neulich zeichnet sich jedoch der Trend ab, dass die Zahl der Französischlerner in China rasant wächst und die der Deutschlerner überholt. Wegen der Größe Chinas, der Vielzahl der Hochschulen und Studierenden gibt es bisher leider keine sicheren Daten über die gesamte Lernerzahl der deutschen und französischen Sprache in China, insbesondere die derjenigen, die Deutsch oder Französisch studienbegleitend, d.h. im Sinne eines Nebenfachs lernen. Eine mögliche Stütze wäre die Zahl der Deutsch- und Französischabteilungen in China. Derzeit gibt es in China insgesamt knapp 80 Deutschabteilungen, während sich die Anzahl der Französischabteilungen auf ca. 100 beläuft.⁵ Insgesamt betrachtet belegen definitiv mehr Chinesen im Vergleich zum Deutschen Französisch als Hauptfach.

⁵ Die Zahlen werden den offiziellen Webseiten der Fremdsprachenfakultäten der chinesischen Hochschulen entnommen. Anzumerken ist es hierbei, dass nur die jeweiligen Abteilungen an staatlichen Hochschulen mit einem vierjährigen Vollstudium berücksichtigt und diejenigen an den privaten Hochschulen in der Form von Junior- oder Berufskolleg nicht mit einbezogen sind.

Abbildung 3: Standorte und Anzahl der Alliances Française und Goethe-Institute (bzw. Goethe-Zentren) in China (Stand: Juni 2014, F steht für Alliance Française und D für Goethe-Institute bzw. -Zentren)



Hinzu kommt ein anderer Indikator, nämlich die Zahl der Mittlerorganisationen in China, die sich der Förderung der jeweiligen Landessprache verschreiben. Beim Lernen der deutschen und französischen Sprache in China spielt die Sprachförderung durch die jeweilige Mittlerorganisation, vor allem Goethe-Institut und Alliance française, auch eine wesentliche Rolle. An dieser Stelle ist zu bemerken, dass Frankreich bei der Sprachförderung entsprechend seiner engagierten Sprachpolitik seit eh und je viel aktiver handelt als Deutschland. So besitzt Alliance Française in 16 chinesischen Städten seine Zweigstellen, während in ganzem China nur drei Zweigstellen vom Goethe-Institut in Beijing, Hongkong und Shanghai mit weiteren sechs Goethe-Sprachzentren in sechs anderen Städten vertreten sind, wie man Abbildung 3 die Daten entnimmt. An dieser Stelle zeigt sich auch, dass Deutschland im Vergleich zu Frankreich bei der Sprachförderung in China bei weitem ins Hintertreffen gerät.

5. Abschließende Bemerkung

Zunehmend engagierter beteiligen sich Deutschland und Frankreich an der Hochschulinternationalisierung und -vermarktung, die seit langer Zeit vor allem von einigen englischsprachigen Ländern wie den USA, Großbritannien, Australien, Kanada u.a. betrieben wird. Bei den Chinesen erfreuen sich die Studienstandorte Deutschland und Frankreich seit diesem Jahrzehnt regen Zuspruchs, der auch den Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen mit verschiedenen Förderungsmaßnahmen der beiden Länder zu verdanken ist. Während vor einigen Jahren die Anzahl der chinesischen Studierenden in Deutschland die in Frankreich bei weitem übertraf, zeigt sich die aktuelle Entwicklungstendenz, dass französische Hochschulen immer mehr Bildungsausländer aus China nach sich ziehen als deutsche. Diese Überholung wäre auf verschiedene Faktoren zurückzuführen, wie z.B. die zunehmend stärkere Förde-

rung des Auslandsstudiums seitens Frankreichs, die größere Reichweite der französischen Sprache auf der ganzen Welt usw. Zusammenfassend betrachtet sind Deutschland und Frankreich für internationale Studierende Industrieländer mit guter Ausbildungsqualität und hoher Renommee, deren Studienstandorte durch die Einführung der Lehrsprache Englisch noch attraktiver gemacht werden. Um dem endgültigen Ziel der Hochschulinternationalisierung, die im Interesse der beiden Länder liegen, gerecht zu werden, sollte man bei der Steigerung des Hochschulstandorts die Förderung der Landessprache auch nicht außer Acht lassen.

Literaturverzeichnis

- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2014): Bildung und Beruf in Deutschland. Eine Broschüre zu den rechtlichen Voraussetzungen des Aufenthalts für Drittstaatsangehörige. [Druckschrift, <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bildung-und-beruf-in-deutschland.pdf?blob=publicationFile#page=24>, 30.04.2014]
- BfA (Bundesagentur für Arbeit) (2014): Aufenthaltsgesetz (AufenthG) Durchführungsanweisungen (Stand: 25.04.2014) [http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc?IdcService=GET_FILE&dDocName=L6019022DSTBAI378079&RevisionSelectionMethod=Latest, 01.05.2014]
- Deng, Y. (2013): Recherches sur les Motivations des Étudiants Chinois D'aller Étudier en France. In: Canadian Social Science, Jg. 9 /H. 1, pp. 169-173.
- Fandrych, C./Sedlaczek, B. (2012): "I need German in my life ...". Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Tübingen.
- Französische Botschaft in Berlin (2013a): Frankreich hoch im Kurs bei internationalen Studierenden. [<http://www.ambafrance-de.org/Frankreich-hoch-im-Kurs-bei>, 30.4.2014].
- Französische Botschaft in Berlin (2013b): Neues französisches Hochschulgesetz soll Unterricht in Fremdsprachen erlauben. [<http://www.ambafrance-de.org/Neues-franzosisches>, 30.4.2014]
- He, J. (2013a): Die Auswirkungen der englischsprachigen Hochschullehre in Deutschland auf das Deutschlernen in China. Frankfurt a. M.
- He, J. (2013b): Führt die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland zum Attraktivitätsverlust der deutschen Sprache in China? In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 5, S. 146-150.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2011): Empfehlung „Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen“. Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 in Berlin. (http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf, 11.04. 2012).
- Institute of International Education (2014): International students in France. [<http://www.iie.org/Services/Project-Atlas/France/International-Students-In-France>, 15.05.2014]
- Petereit, K./Spielmanns-Rome, E. (2010): Sprecht Deutsch mit uns! Ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen wollen mehr Deutsch lernen. In: Forschung und Lehre, Jg. 14/H. 5, S. 172-173.
- UniSpiegel (2013): Streit über Sprache an Unis: Grande Nation soll Englisch sprechen. [<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/frankreich-streitet-ueber-unterricht-in-englisch-an-staatlichen-unis-a-901186.html>, 01.05.2014]
- Xie, Y. (2009): Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français? In: Synergies Chine, H. 4, pp. 133-144.

■ Dr. Jun He, Dozent für deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, Deutschabteilung der Südwestchinesischen Jiaotong Universität, Chengdu, V. R. China, E-Mail: jun.he@gmx.de

Britta Fischer



Britta Fischer

Lebenslanges Lernen unterstützen

Potenziale und Hindernisse eines Engagements von Universitäten in der Lehrerfortbildung

Considering the relevance of lifelong learning for teachers, this article will examine the potentials and obstacles of university involvement in the third phase of teacher training. It will be shown that a successful involvement demands a systematic approach, which has to account for state-specific regulations and the needs of individual universities. At the same time it becomes apparent that universities engaging in further teacher training can improve teacher training on the whole.

Vor dem Hintergrund der Relevanz des lebenslangen Lernens für Lehrkräfte wird der Frage nach den Potenzialen und Hindernissen eines Engagements von Universitäten im Bereich der dritten Phase der Lehrerbildung nachgegangen. Deutlich wird, dass aus der Perspektive der Hochschule ein systematisches Vorgehen erforderlich ist, welches länderspezifische Regelungen und die Bedingungen der einzelnen Hochschule berücksichtigt. Transparent wird zugleich, dass eine Beteiligung von Hochschulen in diesem Bereich nicht nur für die Weiterentwicklung der Professionalität von Lehrkräften, sondern auch für die Erstausbildung gewinnbringend sein kann.

Schule als Institution der sich wandelnden Gesellschaft ist laufend mit Ansprüchen der Veränderung konfrontiert und damit auch ihre Akteure. Für Lehrer/innen bedeutet dies, dass sie ihre Kompetenzen fortwährend erweitern müssen und für das Lehrerbildungssystem, dass die Qualifikationsbemühungen nicht mit dem Eintritt in den Beruf beendet werden können. Zu fordern ist von im Beruf stehenden Lehrkräften die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und vom Bildungssystem die Bereitstellung von bedarfsorientierten Unterstützungsangeboten für eben diesen Prozess. Welche Rolle können Universitäten in diesem Zusammenhang übernehmen? Wo liegen die Potenziale, aber auch die Grenzen eines Engagements von Hochschulen in der Lehrerfortbildung?¹

Vor diesem Hintergrund werden im Nachfolgenden Potenziale und Hindernisse eines Engagements von Universitäten in der dritten Phase der Lehrerbildung näher beleuchtet. Hierzu werden vorhandene Stärken und Schwächen dargestellt sowie Chancen und Risiken einer Beteiligung am Lehrerfortbildungsmarkt bzw. einer Profilbildung im Bereich von deren Fortbildung aufgezeigt. Diese Analyse bildet die Grundlage für ein strategisches Konzept, welches anschließend dargestellt wird. Die Ausführungen schließen mit einem Ausblick zum Stellenwert des Engagements von Universitäten im Feld der Lehrerfortbildung und den sich ergebenden Transferpotenzialen für die Erstausbildung.

1. Potenziale und Hindernisse für das Engagement von Universitäten in der Lehrerfortbildung

Für die Beantwortung der Frage nach Potenzialen und Hindernissen für ein Engagement von Universitäten in der Lehrerfortbildung wurde eine Erfassung der Ausgangssituation im Sinne einer Stärken-Schwächen-Differenzierung in zwei Teilbereichen durchgeführt: eine Bewertung des Ist-Standes von hochschuleitig vorhandenen Faktoren, die für eine Beteiligung am Lehrerfortbildungsmarkt relevant sind und eine Analyse des Ist-Standes der dritten Phase der Lehrerbildung. Ein solches Vorhaben ist mit dem Problem der Heterogenität von länderspezifischen Vorgaben im föderalen Bildungssystem Deutschlands sowie standortspezifischen unterschiedlichen Gegebenheiten von Hochschulen behaftet. Insofern stellen die nachfolgenden Ausführungen eine gewisse Verallgemeinerung dar, die gleichwohl bestehende Differenzen exemplarisch aufzeigt. Die durchgeführte SWOT-Analyse ergab folgendes Bild von vorhandenen Ausgangsbedingungen an den Universitäten. Die Stärken der Institution Universität liegen in sechs Bereichen:

Institutionell verankerter Ort der Lehrerausbildung an der Universität

Die lehrerausbildenden Universitäten verfügen an vielen Standorten mit einem Zentrum für Lehrerbildung über einen zentralen „Ort“ für die universitäre Lehrerausbildung. Dieser ist eine erste Anlaufstelle für Studierende, Hochschullehrende und Mitarbeiter der Verwaltung bei allen lehramtsspezifischen Fragen. Zudem bildet diese Einrichtung die Schnittstelle einer Universität zu anderen lehrerausbildenden Hochschulen, zu den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sowie zu den Schulen und Lehrkräften der Region. Strukturell ist ein solches Zentrum beispielsweise als eine zentrale wissenschaftli-

¹ Im Folgenden wird nur noch der Begriff Fortbildung verwendet. Damit sind alle Arten der Schulung von Lehrkräften gemeint.

che Einrichtung dem Rektorat bzw. Präsidium zugeordnet, welchem in diesem Fall im Rahmen seiner Leitungsfunktion eine unterstützende Rolle bei der Erfüllung der dem Zentrum übertragenen Aufgaben zukommt. Die Universitäten verfügen somit in der Regel bereits über eine im Kontext der Lehrerbildung etablierte und hochschulisch institutionell verankerte Einrichtung, die mit ihren universitätsinternen und -externen Beziehungs- und Kooperationsstrukturen auch für Bildungsangebote im Rahmen der Professionalisierung von im Beruf stehenden schulischen Lehrkräften genutzt werden kann. In den einzelnen Bundesländern ist dies im Hochschulgesetz explizit als Anforderung ausgewiesen.

Verfügbarkeit von Qualitätssicherungskonzepten

Die Erarbeitung und Umsetzung eines Qualitätsmanagementkonzeptes gehört heute zu einem festen Bestandteil universitärer Arbeit. Insofern verfügen lehrerbildende Hochschulen über eine hochschulspezifische Grundlage für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ihrer Lehrerbildung. Mitunter existieren zudem spezifische Ansätze für die Lehrerbildung im Allgemeinen und den Bereich der Lehrerfortbildung im Besonderen (Fischer 2010).

Kenntnisse über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung

Aufgrund ihrer Erfahrungen in der Erstausbildung verfügen die beteiligten Hochschulakteure über fundiertes Wissen bezüglich der Leistungen dieser Phase im Rahmen des Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften an Schulen. Dies ist zusammen mit dem Wissen über die zweite Phase der Lehrerbildung Voraussetzung, um die Anschlussfähigkeit von Qualifizierungsangeboten hinsichtlich Inhalten, Lehr-Lernformaten und Kompetenzen zu gewährleisten. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Kontext die Einführung von Langzeitpraktika an Schulen, wie dem Praxissemesters im Rahmen der lehramtsbezogenen Masterstudiengänge in Nordrhein-Westfalen oder im Rahmen der sogenannten Reform „GHR 300“ in Niedersachsen. Solche Veränderungen in der Erstausbildung, bei denen explizit eine Kooperation zwischen Vertretern der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung gefordert ist, bergen die Chance einer vertieften Zusammenarbeit und damit insgesamt einer verbesserten Anschlussfähigkeit zwischen diesen Phasen. Gerade weil, ungeachtet der zuvor angesprochenen Neuerungen, aktuelle und zukünftige Reformen nicht folgenlos für das institutionalisierte Lernen im Beruf sind, ist ihre Kenntnis grundsätzlich unabdingbar für die Konzeption eines zukunftssträchtigen Fortbildungsprogramms.

Verknüpfung von Forschung und Entwicklung

Universitäten, insbesondere bei einer expliziten Ausrichtung als forschungsorientierte Hochschule, haben die institutionellen und personellen Voraussetzungen für eine Verknüpfung von Forschung und Entwicklung, die als ein wichtiger Aspekt zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung insgesamt angesehen werden kann; und dies in verschiedener Hinsicht: Problembereiche von Schule und Unterricht, die beispielsweise von Lehrer/innen be-

stehender Kooperationsnetzwerke benannt werden, können von der Wissenschaft aufgegriffen und bearbeitet werden. Die mittels Forschung gewonnenen Erkenntnisse können sodann im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen für die Praxis zugänglich und nutzbar gemacht werden. Zudem ist es möglich, die Ergebnisse in die Erstausbildung einfließen zu lassen, um der Forderung nach einer an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgerichteten Lehrerbildung zu entsprechen. Darüber hinaus kann sich im Kontext von Fortbildungsangeboten die Verknüpfung von Forschung und Entwicklung auf einen weiteren Aspekt beziehen: auf die Erarbeitung und Evaluation von Qualifizierungskonzepten, besonders im Hinblick auf den tatsächlich erzielten Output und den Transfer des Gelernten in den Schul- und Unterrichtsalltag sowie ihre möglicherweise notwendige Modifikation. Evaluationen verbleiben demgegenüber oft lediglich auf der Ebene von Erhebungen der Teilnehmerzufriedenheit, der Bewertung von Prozessvariablen oder einer antizipierten Einschätzung der Nützlichkeit (Diehl u.a. 2010).

Hohe Qualifikation der Lehrenden

Ob Lehrkräfte berufsbezogene Fortbildungsangebote tatsächlich nutzen, hängt von einer Reihe von Einflussfaktoren ab. Hierzu zählt sicherlich auch der eingesetzte Referent. Wird dessen Qualifikation negativ beurteilt, werden thematisch interessante und relevante Bildungsangebote durchaus nicht besucht bzw. schuleseitig nicht nachgefragt. Vor diesem Hintergrund zählt es zu einer Stärke von Universitäten, dass sie über hoch qualifiziertes Lehrpersonal in unterschiedlichen Bereichen verfügen. Je nach relevanter Basisqualifikation können Fachdidaktiker, Psychologen, Erziehungswissenschaftler oder beispielsweise Soziologen als Referenten eingesetzt werden. Im Einzelnen verfügen die Lehrenden über Erfahrungen in der Fortbildung von Lehrkräften an Schulen und sind dementsprechend mit den Besonderheiten dieser Zielgruppe vertraut. Dies ist insofern wichtig, als sich der Umgang mit berufserfahrenen Lehrkräften von dem mit Studierenden in der Erstausbildung oftmals fundamental unterscheidet. Des Weiteren kann sicherlich an vielen Standorten auf ein Netzwerk an Experten aus dem Bereich der zweiten Phase der Lehrerbildung, der Schule sowie anderer lehrerbildenden Universitäten zurückgegriffen werden. Hochschulen dürften somit über einen umfangreichen Pool an Referenten mit unterschiedlichsten Qualifikationsprofilen verfügen. Dieser bildet eine wichtige Basis, um nachfrageorientiert agieren zu können.

Vielfältige Infrastruktur

Fortbildungsangebote können in verschiedenen Formaten wie Inhouse-Schulungen, schulexternen oder Blended Learning-Veranstaltungen durchgeführt werden. Für letztgenannte Formate muss die Bildungseinrichtung eine entsprechende Infrastruktur bereitstellen. Für die Universitäten stellt sich die Situation insofern als günstig dar, als sie in der Regel über zeitgemäß medientechnisch ausgestattete Seminarräume, moderne Labore, Online-Lernplattformen u.a.m. verfügen. Einschränkend gilt je-

doch auch, dass in Zeiten hoher Studierendenzahl die Verfügbarkeit von Räumlichkeiten auf dem Campus gerade während der Vorlesungszeiten nur eingeschränkt gegeben ist.

Neben diesen für die Profilbildung bedeutsamen Stärken müssen jedoch auch einige Schwächen konstatiert werden:

Kein umfassendes Wissen über Interesse und Bedarf an Fortbildung sowie unzureichende Konkretisierung von Einflussfaktoren auf die Nutzung von Fortbildungsmaßnahmen

Problematisch erscheint, dass kaum umfassendes und aktuelles Wissen über das Interesse der einzelnen Lehrkraft an fachspezifischen Themen und über den Bedarf im Rahmen der individuellen Entwicklung sowie der Schulentwicklung existiert. Für viele Unterrichtsfächer lassen sich nur einzelne relevante Themen aufgrund des Austausches mit Lehrer/innen sowie Schulleitungen und des Wissens über veränderte Anforderungen an Lehrkräfte und Defizite bzw. Grenzen der Erstausbildung identifizieren. Dies ist für die Entwicklung eines umfassenden Gesamtkonzeptes, wie es für eine Profilbildung hilfreich ist, jedoch nicht hinreichend. Zudem lassen sich aus der Wirksamkeitsforschung zwar Hinweise für die Gestaltung von Maßnahmen ableiten, jedoch ist damit nicht garantiert, dass diese den Erwartungen, Wünschen und Möglichkeiten der Abnehmer entsprechen. Beispielsweise kann man heute davon ausgehen, dass singuläre Angebote in der Regel weitgehend unwirksam sind. Zu präferieren sind demgegenüber längerfristige Angebote (Lipowsky 2010). Allerdings steht ihrer tatsächlichen Nutzung unter Umständen die für Fortbildungen zur Verfügung stehende Zeit entgegen. Lehrer/innen müssen heute einer Vielzahl von Anforderungen, auch außerhalb des Unterrichts, gerecht werden. Hinzu kommen private Verpflichtungen, die zu einem begrenzten Zeitbudget für Qualifizierungsmaßnahmen führen. Solche und weitere potentiell hemmenden Faktoren müssen für eine adäquate Planung von Fortbildungsmaßnahmen bekannt sein. Empirisch basierte Anhaltspunkte hierzu lassen sich beispielsweise aus einer Studie von Jäger und Bodensohn (2007) oder den IQB-Ländervergleichen für den Bereich der Grundschule und der Sekundarstufe I (Richter u.a. 2012; Richter u.a. 2013) gewinnen.

Unzureichende Stringenz der Bündelung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen an Hochschulen

Recherchiert man universitätsseitig angebotene Fortbildungen für Lehrkräfte an Schulen, dann gewinnt man den Eindruck, dass vielerorts verschiedene hochschulinterne Einrichtungen Angebote bereitstellen, ohne dass ein verbindlicher zentraler Ort der Bündelung von Einzelangeboten oder Fortbildungsprogrammen der einzelnen Institute, Fakultäten oder zentralen Einrichtungen existiert. Für Lehrer/innen bzw. Schulleitungen als Koordinatoren von Fortbildungsmaßnahmen geht dann damit das Problem einher, dass sie keinen klaren Ansprechpartner haben, bei dem sie sich über die vorhan-

denen Angebote der Hochschule informieren oder spezifische Angebote nachfragen können. Für die einzelne Universität bedeutet dies eine erschwerte Kommunikation vorhandener Professionalisierungsmaßnahmen, weil die im Einzelnen existierenden Netzwerke und Kommunikationswege nicht stringent genutzt werden. Darüber hinaus verhindern die mangelnde Bündelung und die fehlende Zuschreibung der Zuständigkeit für die Kommunikation der Maßnahmen nach außen die Entwicklung einer tragfähigen Kommunikationsstrategie für das Lehrerfortbildungsangebot. Dies dürfte jedoch für die Etablierung der Hochschule als Akteur in diesem Bildungsbereich unabdingbar sein.

Unzureichende personelle Kapazitäten

Inwiefern hochschulseitig hinreichende personelle Kapazität für die Entwicklung und Implementierung eines tragfähigen Fortbildungsprogramms zur Verfügung stehen, dürfte nicht selten von der jeweiligen Hochschulentwicklungsstrategie abhängen. Zu fragen ist, inwiefern der jeweilige Standort sich grundsätzlich zu einer Verantwortung für die Unterstützung lebenslangen Lernens bekennt. In Anlehnung an Meyer-Guckel u.a. (2008, S. 23) ist anzunehmen, dass quartäre Bildung an vielen Hochschulen lediglich eine marginale Rolle spielt: „Als Zielgruppe ihrer Bildungsangebote denken Hochschulen im Wesentlichen an Abiturienten, die unmittelbar oder kurz nach dem Abitur ein Studium als Erstausbildung aufnehmen“. Universitäten verfügen nichtsdestotrotz über Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker, die in die Entwicklung von konkreten Angeboten einbezogen werden können. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass deren Kernaufgaben nicht in der quartären Bildungsarbeit liegen. Zudem ist es im Sinne von „Kinder brauchen Eltern“ erforderlich, dass Professionalisierungsprogramme für im Beruf stehende Lehrkräfte „akademische Köpfe“ benötigen, welche die Gesamtverantwortung übernehmen (Meyer-Guckel u.a. 2008). Nicht vergessen werden darf neben konzeptioneller Arbeit auch der Aufwand für organisatorische Belange im Kontext der konkreten Angebotsdurchführung. Die Verfügbarkeit von Anreizsystemen für einzelne Hochschullehrende, sich in die Lehrerfortbildung einzubringen und die Bereitstellung von notwendigen personellen Ressourcen sind kaum angemessen hochschulübergreifend einzuschätzen.

Nachdem die für eine Profilbildung identifizierten Stärken und Schwächen aufgezeigt worden sind, wird im Folgenden die Analyse des Umfeldes dargestellt. Zunächst werden die Chancen, die sich aus der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens im Rahmen der professionellen Entwicklung von Lehrkräften und dem heutigen Wissen über den Stand der Lehrerfortbildung ergeben, formuliert. Anschließend werden die Risiken benannt, die sich auf der Grundlage eines Angebots-Nutzungs-Modells von Lehrerfortbildungen (Fischer 2014) ableiten lassen.

Für ein Engagement im Bereich der Lehrerfortbildung sprechen folgende Faktoren:

Notwendigkeit der Fortbildung von Lehrkräften

Als unumstritten gilt die Notwendigkeit des Lernens im Beruf. Die Forderung nach dem lebenslangen Lernen ergibt sich für Lehrkräfte aus dem Wandel der an sie gestellten Anforderungen infolge der sich verändernden Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, den gegenwärtigen Entfaltungsoptionen von Schule, der nach TIMSS und PISA an die Schulen herangetragenen Entwicklungsanforderungen oder jüngst dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems (Bieber/Jankofsky 2012; Oelkers 2009; Priebe 2011). Zudem ist aufgrund der aktuellen und zukünftig erwarteten Arbeitsmarktsituation die Teilnahme an zusätzlichen Qualifizierungsmaßnahmen durchaus für die einzelne angehende Lehrkraft eine Möglichkeit, die eigenen Einstiegschancen zu verbessern. Denkbar ist im Zuge der Bachelor-Master-Struktur auch die Qualifizierung für ein drittes Fach in Form eines Weiterbildungsmasters. Vor dem Hintergrund der erhöhten Anteile an Praxisphasen im Studium und insbesondere der Anforderungen, die im Rahmen von Langzeitpraktika an schulische Mentoren gestellt werden, kommt zudem ein Qualifizierungsbedarf dieser Funktionsträger auf das Bildungssystem zu. Dies gilt gerade, weil ihre Expertise in der Regel nicht in der Erwachsenenbildung liegt, sie jedoch eine hohe Relevanz für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte an Schulen haben dürften. Nach Arnold u.a. (2011, S. 225) kann davon ausgegangen werden, dass diese Mentoren in der konkreten Handlungssituation bestimmen, „wie sich Lernsituationen in Praktika gestalten und welche Kompetenzen Praktikant/innen entwickeln. (...) Ihr prinzipieller Einfluss ist nicht zu unterschätzen, da sie aufgrund der engen Zusammenarbeit und des Interdependenzverhältnisses einen direkten Zugang zu wichtigen Quellen professioneller Entwicklung der Praktikant/innen haben: deren Handlungsunsicherheit, eigenes Vertrauen in eine gut gelebte Praxis, Offenheit für Neues sowie deren Bereitschaft zu lernen und sich an den Schulalltag anzupassen.“

Unzureichende Bedarfsorientierung und Qualität existierender Angebote

Wird Fortbildung als strategisches Mittel zur individuellen Professionalisierung und zur Schulentwicklung verstanden, ist es erforderlich, dass die Themen am Bedarf der einzelnen Lehrkraft und der Schule als Ganzes ausgerichtet werden. In der Realität werden Angebote häufig durch die verfügbaren Referenten bestimmt und spiegeln deren individuelle Kompetenzen und Präferenzen wider oder die Inhalte werden aus normativen Vorstellungen dessen, was Lehrer/innen können sollten und was demzufolge in den Berufseingangsprofilen dieser Berufsgruppe fehle, abgeleitet. Einher geht damit anscheinend nicht selten eine unzureichende Passung zwischen Angebot und Bedarf, die negative Konsequenzen für die tatsächliche Nutzung der Angebote durch Lehrkräfte haben dürfte. Mitunter findet man fachspezifisch umfangreiche Angebote, die aufgrund von Teilnehmermangel nicht stattfinden. Darüber hinaus berichten Lehrer/innen oft über in ihren Augen schlechte Fortbildungen, die massive negative Folgen für die Bereitschaft

einer Teilnahme an weiteren Bildungsangeboten haben. Demgegenüber führen am Interesse und dem realen Bedarf ausgerichtete und qualitativ hochwertige Angebote zu einem positiven Einfluss auf die Bereitschaft, an Bildungsangeboten teilzunehmen. Genau hier liegt eine universitäre Chance für ihre Positionierung auf dem quartären Bildungsmarkt: die Bereitstellung bedarfsorientierter Fortbildungsangebote, d.h. eine Ausrichtung an den zur Bewältigung von alltäglichen Problemen und besonderen Anforderungen aus Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht notwendigen Kompetenzen, über die die Systemakteure noch nicht (hinreichend) verfügen und deren Aufbau bzw. deren Verbesserung in Folge des Handlungsdrucks nachgefragt wird.

Mit einer Neupositionierung bzw. Profilbildung im Bereich der Lehrerfortbildung sind auch spezifische Risiken verbunden, denn Bedarfsorientierung im oben genannten Sinne stellt keine hinreichende Bedingung für die tatsächliche Nutzung von Programmen dar. Auf der Grundlage eines Angebots-Nutzungs-Modells von Lehrerfortbildungsmaßnahmen (Fischer 2014) können insbesondere folgende potenziell hemmende Faktoren identifiziert werden:

Unüberschaubarkeit von Anbietern

Fortbildungen für Lehrkräfte an Schulen werden, je nach Bundesland, von einer unterschiedlichen Anzahl an Institutionen angeboten. Existierende Datenbanken geben zwar einen grundlegenden Überblick, bilden in der Regel jedoch verfügbare Angebote nicht umfassend ab. Für die Anbieter ist damit das Problem der Identifikation von Konkurrenzangeboten und der eigenen Schwerpunktsetzung verbunden sowie die Notwendigkeit einer sehr guten Kommunikationsstrategie für die Verbreitung des Bildungsangebots.

Gesetzliche Fortbildungspflicht, aber keine Regelung von Häufigkeit und Umfang

Über die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer ist die Fortbildungspflicht von Lehrkräften geregelt. Beispielsweise heißt es im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen in § 57 Absatz 3, dass Lehrer/innen verpflichtet sind, „sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen. Die Genehmigung von Fortbildung während der Unterrichtszeit setzt in der Regel voraus, dass eine Vertretung gesichert ist oder der Unterricht vorgezogen oder nachgeholt oder Unterrichtsausfall auf andere Weise vermieden wird“ (Schulgesetz NRW, SchulG 2012). Festgeschrieben ist jedoch nicht, wie häufig und in welchem Umfang eine Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen erfolgen soll bzw. muss. Je nach Bundesland finden sich unterschiedliche Vorgaben bezüglich der Mindestteilnahme und des Umfangs (Richter u.a. 2012). Dementsprechend verwundert es nicht, dass informelle Gespräche darauf hinweisen, dass die Partizipation an Fortbildungen sehr unterschiedlich ist und zum Teil in den letzten Jahren über-

haupt nicht oder nur im Rahmen von schulinternen Maßnahmen erfolgt ist. Das Bild einer sehr unterschiedlichen Teilnahme an Bildungsmaßnahmen wird durch die Ergebnisse der Befragung von Jäger und Bodensohn (2007) bestätigt.

Freistellungsfrage und Kostenfrage

Der Besuch von Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit und das Anfallen von Kosten für die Teilnahme an einer Fortbildung stellen potenzielle Hindernisse für das Engagement von Lehrer/innen dar. Jedoch zeigen die Ergebnisse der Untersuchung von Jäger und Bodensohn (2007), dass Lehrkräfte durchaus bereit sind, Entgelte zu bezahlen bzw. finanzielle Eigenbeteiligungen zu tätigen. Erfahrungen im Bereich sportbezogener Fortbildungsangebote machen zudem deutlich, dass bei Interesse und/oder persönlichem Handlungsdruck Lehrer/innen bereit sind, Qualifizierungsmaßnahmen außerhalb der Dienstzeit zu besuchen.

2. Strategisches Konzept für ein Engagement im Bereich der Lehrerfortbildung

Im Folgenden wird ein auf der Basis der SWOT-Analyse entwickeltes strategisches Konzept dargestellt. Unter der Fragestellung „Wie kann der Bereich der Lehrerfortbildung an der Universität qualitativ anspruchsvoll ausgebaut werden?“ wurden fünf miteinander in Beziehung stehende Teilstrategien erarbeitet:

- (1) Schaffung einer klaren institutionell verankerten Zuständigkeit für den Bereich der Lehrerfortbildung
- (2) Ermittlung von Einflussfaktoren auf die Nutzung von Fortbildungsangeboten
- (3) Entwicklung eines Rahmenkonzepts zur Fortbildung von Lehrkräften, dessen Konkretisierung und Umsetzung
- (4) Schaffung von Anreizsystemen für eine Beteiligung von Hochschullehrenden
- (5) Entwicklung und Umsetzung einer Kommunikationsstrategie

Klare institutionelle Strukturen und Verantwortlichkeiten an der Universität für den Bereich der Lehrerfortbildung zu schaffen, ist ein wichtiger Schritt, um eine Profilbildung zu realisieren, langfristig zu sichern und somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu leisten. Nur so können die Aktivitäten der Universität zieladäquat geplant und koordiniert werden. Der Festlegung von Zuständigkeit und der Definition von Schnittstellen folgt sodann aufgrund des unzureichend geklärten Bedarfs an Fortbildungsthemen und der nutzerseitig erwünschten Organisations- und Gestaltungsmerkmale von Bildungsmaßnahmen die Klärung eben dieser Aspekte.

Auf der Grundlage eines Angebots-Nutzungs-Modells von Lehrerfortbildungsmaßnahmen (Fischer 2014) und unter Rückgriff auf bestehende Umfragen, insbesondere für das Fach Mathematik (Jäger/Bodensohn 2007), gilt es, eine am Erkenntnisinteresse ausgerichtete Erhebung durchzuführen. Dabei ist zunächst auch die Zielgruppenfrage zu klären. Sollen (zunächst) im Beruf stehende

Lehrkräfte mit einer bestimmten Fakultas oder schulische Akteure mit spezifischen Funktionsrollen (Schulleiter, Mentoren) angesprochen werden oder werden auch Referendare als eine (zukünftige) Zielgruppe für das zu entwickelnde Qualifizierungsprogramm in die Erhebung einbezogen?

Basierend auf den Umfrageergebnisse und unter Einbeziehung der Expertise von Hochschullehrenden sowie Wissenschaftlern lässt sich dann als weitere Handlungsstrategie ein am Interesse und Bedarf ausgerichtetes Rahmenkonzept für die Fortbildung von Lehrkräften entwickeln, ausgestalten und schließlich implementieren. Die Leitidee ist dabei, dass sich Angebote professioneller Fortbildung von Lehrer/innen „an der Praxis und ihren Problemlagen orientieren“ (Oelkers 2009, S. 11) und dabei nicht nur von Defiziten ausgehen, sondern auch die Potenziale der Lehrkräfte berücksichtigen. Insofern müssen sie auch anschlussfähig an die Erstausbildung sein. Bildungsangebote für im Beruf stehende Lehrkräfte sollten aber nach der hier vertretenen Auffassung primär aus dem benannten Blickwinkel konzipiert werden und dies aus folgenden Gründen: Erstens lässt sich der Fortbildungsbedarf nicht einfach aus Defiziten der Erstausbildung ableiten, zumal es „die“ Defizite nicht gibt. Die Kompetenzprofile der Fortbildungsteilnehmer dürften sich schon alleine aufgrund der unterschiedlichen Curricula, die der Erstausbildung des Einzelnen zugrunde lagen, unterscheiden. Zweitens würden damit informelle Lernprozesse und das Lernen im Beruf ausgeblendet. Gerade Berufserfahrungen gelten aber als bedeutsam für die Entwicklung von Handlungskompetenz. Aufgrund der anzunehmenden Heterogenität der Kompetenzprofile der Zielgruppe wird ein modularisiertes Gesamtkonzept als angemessen betrachtet. Dies eröffnet erstens die Möglichkeit einer Selektion von Bausteinen entsprechend der jeweiligen persönlichen Voraussetzungen sowie der intendierten Ziele und damit eines individualisierten Qualifizierungsprogramms. Hier von kann ein positiver Einfluss auf die Nutzung der angebotenen Veranstaltungen erwartet werden, denn die Passung von Angeboten mit dem persönlichen Bedarf und Interesse kann als ein wichtiger Einflussfaktor auf die Teilnahmebereitschaft angesehen werden. Zudem können zweitens die Module die Grundlage für maßgeschneiderte schulinterne Fortbildungen sein, die nachfrageorientiert zusammengestellt und angepasst werden. Darüber hinaus gilt es, bei der Entwicklung der Module und der einzelnen Seminare Konstruktionskriterien wie beispielsweise Vielfältigkeit, Lernprozess- und Lernmotivationsorientierung, Kooperationsorientierung, Schulbasierung oder Unterstützungsorientierung aufzugreifen. Von diesen und weiteren Prinzipien ist nach derzeitigem wissenschaftlichen Erkenntnisstand anzunehmen, dass sie einen positiven Einfluss auf die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen haben (Fischer 2014; Lipowsky 2010). Perspektivisch muss das erarbeitete und implementierte Programm bzw. müssen die einzelnen Module im Sinne der Qualitätsentwicklungsarbeit evaluiert werden. Da Bildungsmaßnahmen letztlich das Ziel der Erweiterung der Kompetenzprofile von Lehrkräften haben, müssen sich Universitäten als Anbieter

solcher Qualifizierungsmaßnahmen auch der Frage der Wirksamkeit ihres Handelns stellen. Wirksamkeit bemisst sich dabei an den tatsächlich erreichten Ergebnissen bei den Nutzern, aber auch an dem Transfer des Gelernten in die Schule und den Unterricht. Sie zu erreichen, verlangt die Qualität des Inputs zu berücksichtigen und sich mit dem Prozess der Kompetenzerweiterung auseinanderzusetzen.

Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass zudem Anreizsysteme für das Engagement von Hochschullehrenden in der dritten Phase der Lehrerbildung geschaffen werden müssen. Qualifizierte Lehrende sind zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für die Beteiligung einer Hochschule am quartären Bildungsmarkt. „Bei der Gestaltung von Anreizsystemen darf nicht übersehen werden, dass Hochschullehrer [durchaus] bereits jetzt hohe Anreize haben, sich in der quartären Bildung außerhalb der eigenen Hochschule zu engagieren. Ziel muss es sein, dass das Engagement in der eigenen Hochschule mindestens genauso attraktiv wird wie außerhalb. Darüber – und auch über die Frage, ob neues Engagement geweckt werden kann – entscheidet das Paket aus Anreizen und Leistungen eines zentralen Serviceangebots“ (Meyer-Guckel u.a. 2008, S. 108), zu dessen Aufgaben beispielsweise die Unterstützung bei der Konzeption von nachgefragten Maßnahmen oder das Marketing für existierende Angebote gehört. Letztendlich muss auch bedacht werden, dass die Nutzung und Nachfrage von Fortbildungsmaßnahmen durch die Zielgruppe(n), angesichts der Unübersichtlichkeit des Anbietermarktes und negativen Konnotationen von Fortbildungsangeboten, die Erarbeitung einer Kommunikationsstrategie bedingt. Diese muss zwei Herausforderungen gerecht werden: das Unterstützungsangebot gegenüber den Adressaten bekannt zu machen und durch eine geeignete Kommunikationsbotschaft eine positive Wahrnehmung durch die Adressaten aufzubauen.

3. Ausblick

Universitäten haben ein besonderes Potenzial, der Forderung nach angemessenen Unterstützungsleistungen für die Gestaltung von lebenslangen Bildungsbiografien nachzukommen. Dem stehen jedoch auch bestimmte Hindernisse gegenüber. Je nach Situation und Potenzialen einer Hochschule kann die Priorität für Lehrerfortbildungen unterschiedlich hoch sein. Das hier Aufgezeigte kann Anlass für Hochschulakteure bieten, sich verstärkt mit der Rolle von Universitäten in der Lehrerfortbildung auseinander zu setzen sowie Möglichkeiten und Grenzen eines verstärkten Engagements in diesem Bildungsbereich bewusst in den Blick zu nehmen.

Letztlich sollte nicht vergessen werden, dass eine Beteiligung an der dritten Phase der Lehrerbildung nicht nur die Kompetenzentwicklung von im Beruf stehenden Lehrkräften fördert, sondern zudem für eine verbesserte universitäre Ausbildungsphase gewinnbringend sein kann und letztlich Professionalisierung als lebenslangen Prozess verstärkt in den Fokus bringt. Mit der Beteiligung von Hochschulakteuren in diesem Bereich endet ihre (Mit-)Verantwortung für die berufsbezogenen Bil-

dungsverläufe nicht mehr länger mit dem Hochschulabschluss angehegender Lehrer/innen. Notwendig wird hierdurch, dass Hochschuldozenten sich stärker damit auseinandersetzen, wie sich die Expertise von Lehrkräften über die Jahre hinweg entfaltet (Neuweg 2010). Die Frage nach der Entwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen, den erforderlichen, aber auch realisierbaren (Vor-)Leistungen der einzelnen Phasen der Lehrerbildung sowie der Bedeutung von (wissenschaftlichem) Wissen für das Können von Lehrkräften müssen verstärkt bearbeitet werden. Gewinnbringend erscheint es, unterschiedliche Perspektiven und Expertisen zu nutzen, d.h. letztlich interdisziplinär bei der Bearbeitung dieser Fragestellungen zusammenzuarbeiten. Daraus ergibt sich zugleich eine weitere Chance: Lehrerbildung kann durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Akteuren universitätsintern eine breitere Aufmerksamkeit erhalten, gerade auch, wenn bis jetzt weniger involvierte Hochschulmitarbeiter einbezogen werden. Mit einem Engagement in der Fortbildung von Lehrkräften geht damit auch die Chance einher, dass Lehrerausbildung immer weniger als ein „Fremdkörper“ an Hochschulen betrachtet wird.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H./Hascher, T./Messner, R./Niggli, A./Party J.-L./Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn.
- Bieber, G./Jankofsky, B. (2012): Auf Veränderungen reagieren. Herausforderungen an Beratungs- und Unterstützungssysteme im Kontext der Anforderung an Schule. In: *ketron*, Jg. 25/H. 1, S. 7-13.
- Diehl, T./Krüger, J./Richter, A./Vigerske, S. (2010): Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe19/diehl_etal_bwpat19.pdf; Zugriffsdatum: 10.06.2014.
- Fischer, B. (2010): Qualitätsmanagement in der universitären Lehrerbildung. Rahmenmodell und Qualitätsbereiche. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, Jg. 10/H. 4, S. 48-54.
- Fischer, B. (2013): Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Schulen. Ein Leitbild als Grundlage für das hochschulinterne Qualitätsmanagement von universitären Angeboten. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 61/H. 5, S. 169-174.
- Jäger, R. S./Bodensohn, R. (2007): Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern. URL: <http://www.telekom-stiftung.de/4-hochschule/1-mathematik/2-mathematik-anders-machen/img/070119-umfrage.pdf>; Zugriffsdatum: 17.06.2009.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger A./Lüders M./Mayr J. (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster.
- Meyer-Guckel, V./Schönfeld, D./Schröder, A.-K./Ziegele, F. (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. URL: http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/quartaere_bildung/quartaere_bildung.pdf; Zugriffsdatum: 20.11.2012.
- Neuweg, G. H. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger A./Lüders M./Mayr J. (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster.
- Oelkers, J. (2009): "I wanted to be a good teacher..." Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf>; Zugriffsdatum: 11.01.2010.
- Priebe, B. (2011): Weiterentwicklung von Lehrerfortbildung und Schulberatung im schulischen Unterstützungssystem in Nordrhein-Westfalen. Eine Expertise von Botho Priebe im Auftrag der GEW NRW. URL: www.gew-nrw.de/fileadmin/download/schule/Schulpolitik/Expertise_BP.pdf; Zugriffsdatum: 20.08.2012.
- Richter, D./Kuhl, P./Haag, N./Pant, H. A. (2013): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In: Pant, H. A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegle, T./Pöhlmann, C. (Hg.): *IQB-Ländervergleich 2012 - Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster/New York/München/Berlin.

Richter, D./Kuhl, P./Reimers, H./Panat, H. A. (2012): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In: Stanat, P./Pant, H. A./Böhme, K./Richter, D. (Hg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster/New York/München/Berlin.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. November 2012 (GV. NRW. S. 514). URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf>; Zugriffsdatum: 15.4.2013.

■ **Dr. Britta Fischer**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Geschäftsführerin des Sportlehrer/-innen-Ausbildungs-Zentrums der Deutschen Sporthochschule Köln,
E-Mail: b.fischer@dshs-koeln.de

Peter Dyrchs Didaktikkunde für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

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

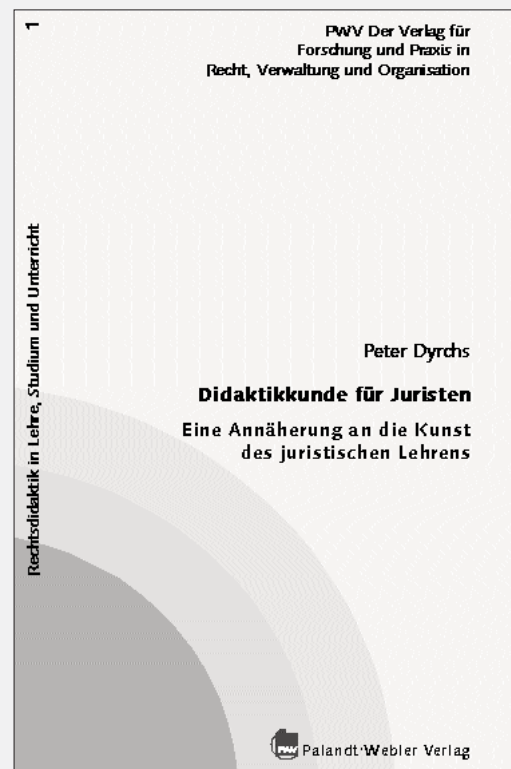
Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie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

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

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

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

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



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

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

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

*Jana Leipold, Elke Karrenberg,
Wiebke Stegh & Christina Demmerle*

Interuniversitäre Weiterbildung (IUW): durch länderübergreifende Konzepte Professionalität und Innovation steigern



Jana Leipold



Elke Karrenberg



Wiebke Stegh



Christina
Demmerle

Germany universities have one of the most interesting times in their histories ahead of them. By an increasing international competition for excellent researchers and students, within a framework of a rapidly evolving financial, legal and political environment, its administration is in search of approaches and concepts to master these challenges. In the next sections we specify the concept of the Inter-University Training. Our outlined concept is an innovative platform that enables knowledge exchange, idea development and further education at universities at the states of Hesse, Rhineland-Palatinate and Saarland. We also emphasize, highlight and identify factors that lead to success.

Inter-University Training is best described by

- professionalization within new topics in form of Communities of Practices,
- easily accessible trainings,
- networking across the states, and
- enabling innovation at universities through quick reactions on current topics and future topics.

Those are the characteristics which distinguish the Inter-University Training from other training purposes.

Universitäten in Deutschland stehen vor einer der interessantesten Zeiten ihrer Geschichte: Im zunehmend internationalen Wettbewerb um herausragende Wissenschaftler/innen und Studierende, in sich verändernden politischen, finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen strebt der administrative Bereich der Universität nach Konzepten, die dies ermöglichen. Im Folgenden werden die Interuniversitäre Weiterbildung (IUW) skizziert – **eine innovative Plattform, die Austausch, Ideenentwicklung und Weiterbildung** in den Universitäten in Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland ermöglicht – Schlagworte, die IUW kennzeichnen und sie von anderen Formaten unterscheiden:

- eigenständige Professionalisierung der Teilnehmenden in neuen Themenbereichen im Sinne von Communities of Practices,
- die Vernetzung über die Landesgrenzen hinaus,

- das Ermöglichen von Innovation durch schnelles Aufgreifen aktueller Themen sowie
- die niedragschwellige Verfügbarkeit.

1. Gründungsidee und Ziele

Neun Hochschulen aus drei Bundesländern bilden den IUW-Verbund: die Johannes Gutenberg-Universität Mainz, an der seit IUW-Beginn der Sitz der Geschäftsstelle der IUW ist, die Technische Universität Kaiserslautern, die Universität Koblenz-Landau und die Universität Trier aus Rheinland-Pfalz. Die Technische Universität Darmstadt, die Goethe-Universität Frankfurt am Main, die Justus-Liebig-Universität Gießen und die Philipps-Universität Marburg aus Hessen sowie die Universität des Saarlandes gehören ebenfalls dem Verbund an.¹

Zielsetzung der beteiligten Kanzlerinnen und Kanzler war und ist es, **Führungskräften und Führungsnachwuchskräften insbesondere aus den Verwaltungen** mit der IUW eine Plattform für Weiterbildung und Austausch unter Kolleginnen und Kollegen zu bieten. Des Weiteren wird durch das Kennenlernen neuer Ideen und Herangehensweisen aus anderen Hochschulen und auch aus Organisationen außerhalb des Hochschulumfeldes bei den IUW-Veranstaltungen Innovationen an der eigenen Hochschule gefördert.

2. Format des Programms – Communities of Practice

Die IUW entstand vor 15 Jahren ausgehend von einem Weiterbildungsbestreben und dem Gedanken, Best Practices auszutauschen, sich zu vernetzen und Innovationen zu generieren. Die IUW ist eine Plattform für das Lernen im Netzwerk, eine Art **Community of Practice** (kurz CoP). Eine CoP ist eine Gemeinschaft von Personen(gruppen), die ähnliche Aufgaben und Herausforderungen haben, eine gemeinsame Identität – Universität – teilen und diese Identität durch die Interaktion zusammen weiterentwickeln. Darüber hinaus sind sie informell miteinander verbunden und wollen miteinander diskutieren, um die Weiterentwicklung und den Wissensaustausch sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene zu fördern (Jeon/Kim/Koh 2011, S. 252; North/Romhardt/Probst 2000, S. 54; Wenger 1998). Es geht dabei auch um das gemeinsame Professionalisieren und darum, in der langjährigen Interaktion neue Haltungen entstehen zu lassen (z.B. die Entwicklung einer zunehmenden Serviceorientierung an Hochschulen). Die beteiligten Hochschulen stehen (im Sinne einer CoP) zwar in Konkurrenz zueinander (z.B. um Studierende und Gelder) und sind eigenständige Institutionen, bewegen sich aber dennoch in gleichen Umständen, haben eine ähnliche Entstehungsgeschichte und ein gleiches Ziel: hervorragende Forschung und Lehre. Chancen der überregionalen Zusammenarbeit ergeben sich aus Themen, die teilweise nur wenige Menschen an einer Universität bewegen, die jedoch von hoher Relevanz sind (bspw. der Umgang mit neuen Beschäftigungsverhältnissen an Hochschulen). Bei der **Gründung 1999** konnten die Beteiligten noch nicht vorhersehen, wie gut dieses neue Konzept zum Lernen im Netzwerk angenommen werden würde: nicht nur über Universitäts-, sondern sogar über mehrere Landesgrenzen hinweg an gemeinsamen Themen zu arbeiten, sich auszutauschen, Anregungen von außen aufzunehmen und diese wieder zurück an die eigene Hochschule zu tragen. Inzwischen kann man bilanzieren: das Konzept hat sich bewährt. Mit **mittlerweile 2.000 Teilnehmenden in insgesamt 125 Veranstaltungen** seit 1999 erlebt die IUW einen hohen Durchdringungsgrad in den drei Bundesländern.

3. Struktur der Interuniversitären Weiterbildung

Der Zusammenschluss der Universitäten allein genügt jedoch nicht, um regelmäßig ein innovatives und funk-

tionierendes Weiterbildungsprogramm auf hohem Niveau auf die Beine zu stellen.

Die Struktur der IUW umfasst deshalb zudem:

- eine IUW-Geschäftsstelle, die in der Personalentwicklung der Johannes Gutenberg Universität Mainz beheimatet ist,
- IUW-Weiterbildungsreferent/innen an den jeweiligen Hochschulen und
- eine IUW-Projektstelle, die bei der Organisationsentwicklung Prof. Dr. Ryschka angesiedelt ist.

Die IUW-Geschäftsstelle übernimmt die komplette Programmbetreuung inklusive der Absprache mit den Weiterbildungsreferent/innen, der Veranstaltungsadministration (d.h. Teilnehmermanagement und Ausstellen von Teilnahmebestätigungen), dem Finanzcontrolling und sorgt für die Öffentlichkeitsarbeit der IUW.

Die IUW-Weiterbildungsreferent/innen der teilnehmenden Universitäten aus Hessen, dem Saarland und Rheinland-Pfalz kommen zum größten Teil aus den Personalabteilungen und Personalentwicklungen. Sie sind die für die IUW zuständigen Ansprechpartner/innen an den Universitäten, die Teilnehmer/innen und Interessierten vor Ort Fragen zum Programm beantworten, das Programm innerhalb der Universität bekannt machen, eine Veranstaltung pro Turnus an ihrer Universität ausrichten und die Weiterbildungsbedarfe an ihrer Universität erheben. **Die IUW-Projektstelle** ist für die inhaltliche Konzeption der einzelnen Veranstaltungen, die Referentenakquise und -betreuung, die Veranstaltungsorganisation vor Ort in Kooperation mit den Weiterbildungsreferent/innen und die Moderation und Evaluation der Veranstaltungen zuständig.

4. Planung des Weiterbildungsturnus

Die zukunftsweisenden Themen werden aus dem Kreis der beteiligten Hochschulen in einem jährlichen Workshop von den Verantwortlichen herausgearbeitet. Somit wandeln sich die Themen mit den Schwerpunkten der jeweiligen Jahre. Dabei wird darauf geachtet, dass sich die folgenden **14 Themenfelder** gleichmäßig in den Programmen wiederfinden: (1) Hochschulsteuerung, Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung, (2) Marketing, (3) Finanzen und Beschaffung, (4) Recht, (5) EDV, (6) technisches Gebäudemanagement und zentrale Dienste, (7) Immobilienmanagement, (8) Zentrale Einrichtungen, (9) Forschungsförderung und Technologietransfer, (10) Fachbereichsmanagement, (11) Studium und Lehre, (12) Wissenschaftlicher Nachwuchs, (13) Personal und Personalentwicklung und (14) Gesundheitsschutz und Arbeitssicherheit.

Der Anspruch ist es, neben Führungsthemen vor allem aktuelle Entwicklungen aufzugreifen, für die es so kein eigenes Weiterbildungsangebot gibt: Das kann zum Bei-

¹ Die Universität Kassel, Gründungsmitglied, stieg aufgrund der großen Entfernungen zu den anderen Hochschulen 2002 aus. Das Konzept der IUW sieht vor, dass die Veranstaltungen eines Turnuswechselseitig an den verschiedenen Hochschulen durchgeführt werden. Aufgrund der geographischen Lage war es für Interessierte aus Kassel mit deutlich mehr Aufwand verbunden, an den Veranstaltungen der restlichen Universitäten teilzunehmen.

spiel Immobilienmanagement unter den Aspekten der Nachhaltigkeit sowie der aktuellen Studierendenwelle sein, der Umgang mit neuen Beschäftigungsformen, Social Media im Bereich Vermarktung und Recruiting, Beschaffung, der Umgang mit den neuen EU-Förderprogrammen, alternative Rechtsformen für die Organisation von Wissenschaftsbetrieben oder aktuelle Entwicklungen im Hochschulrecht.

Im Frühjahr jeden Jahres erfragen die Weiterbildungsreferent/innen aktuelle Themen, Veränderungen, Fragestellungen auf zentraler und dezentraler Ebene. So wird sichergestellt, dass die IUW den Puls der Zeit trifft. Nachdem die zukunftsweisenden Veranstaltungsthemen am Ende des ersten Quartals eines jeden Jahres gemeinsam von den IUW-Weiterbildungsreferent/innen der Universitäten in einem Workshop definiert und das Programm durch die Kanzler/innen der Universitäten freigegeben wurden, plant die Organisationsentwicklung Prof. Dr. Ryschka die Veranstaltungen.

Wird das Weiterbildungsprogramm der IUW veröffentlicht, ist es Aufgabe der Weiterbildungsreferent/innen, die entsprechenden Zielgruppen anzusprechen und auf die jeweils relevanten Veranstaltungen hinzuweisen. Über die Jahre hat sich die IUW in den Hochschulen so weit etabliert, dass ehemalige Teilnehmer/innen sich selbst über das Programm informieren und anmelden.

Je nach Veranstaltungstyp nehmen 10-30 Personen aus den neun Hochschulen der drei Bundesländer teil, wobei – bei nicht ausreichender Besetzung durch die neun IUW-Hochschulen – auch Plätze an externe Teilnehmende (z.B. aus anderen Hochschulen oder wissenschaftsnahen Einrichtungen) gegen eine Teilnahmegebühr vergeben werden. Die Programmkosten (Referent/innenhonorare, Werbematerialien, Homepage etc.) werden durch einen jährlichen Gesamtbetrag pro Universität gedeckt. Dies ermöglicht es, viele Menschen an Veranstaltungen teilnehmen zu lassen, ohne zusätzliche Weiterbildungskosten zu generieren: eine Seltenheit im Weiterbildungsbereich, die eine hohe Durchdringung in der Universität ermöglicht.

Die Veranstaltungen werden abwechselnd von den teilnehmenden Hochschulen ausgerichtet, die sich dann vor Ort um Räume und Verpflegung kümmern. So haben die Teilnehmenden nicht nur die Möglichkeit, Kolleginnen und Kollegen anderer Hochschulen, sondern auch andere Hochschulen direkt vor Ort kennenzulernen.

5. Die Veranstaltungsformate: Informationsveranstaltungen, Trainingsveranstaltungen und Erfahrungsaustausche

Aktuell werden drei unterschiedliche Veranstaltungsformate angeboten, die die Zielsetzung Wissenserwerb, Wissensanwendung und Wissensaustausch jeweils unterschiedlich stark fokussieren: Informationsveranstaltungen, Trainingsveranstaltungen und Erfahrungsaustausche. Diese Formate und die konkrete Ausgestaltung werden kontinuierlich überprüft und weiterentwickelt, sie „leben“ durch die Teilnehmenden, um diesen – ganz im Sinne der Gestaltung von funktionierenden CoPs

(siehe z.B. Bettoni/Clases/Wehner 2004, S. 4) – auch bei sich verändernden Bedingungen stets einen gleichbleibend hohen Nutzen zu bringen.

- Bei den **Informationsveranstaltungen**, die den größten Teil der IUW-Angebote ausmachen, werden Referent/-innen, die entweder aus den neun Mitgliedsuniversitäten selbst, anderen bundesdeutschen Universitäten, wissenschaftsnahen Einrichtungen oder der Wirtschaft stammen, engagiert und eingeladen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu teilen. Angestrebt ist insgesamt eine 50:50 Mischung aus IUW-internen und -externen Referent/innen. Die tatsächliche Durchmischung fällt pro Veranstaltung und Turnus unterschiedlich aus.

Die Teilnehmenden (bis ca. 30 pro Veranstaltung) bekommen die Möglichkeit bei ein bis vier Fachvorträgen und Praxisbeispielen von Expert/innen aus dem Hochschulumfeld und der Wirtschaft, Ideen und Anregungen für die eigene Arbeit zu sammeln und innovative Ansätze an die eigene Universität zu tragen. Besonderer Wert wird bei diesen Veranstaltungen darauf gelegt, dass – sofern vorhanden und möglich – Best Practices aus Hochschulen vorgestellt werden, damit die Teilnehmenden von den Erfahrungen anderer in diesem Bereich lernen können.

- Bei den **Trainingsveranstaltungen** mit 10-15 Teilnehmenden pro Veranstaltung geht es vermehrt um das Erlernen von Techniken und Methoden und die Anwendung von Neuem. Pro Turnus werden ein bis zwei von einem Trainer/einer Trainerin gestaltete Verhaltenstrainings – z.B. zu den Themen Führung, Change Management, Kommunikation – angeboten.

- Den dritten Bereich bilden die **Erfahrungsaustausche** mit ca. 10-20 Teilnehmenden pro Austausch, bei denen sich Hochschulangehörige zu konkreten Fragestellungen austauschen können. Im Vorhinein werden relevante Fragestellungen bei den angemeldeten Teilnehmenden erfragt, um die Veranstaltung besser planen zu können. Eingeleitet wird ein Erfahrungsaustausch durch einen zum Thema passenden Impulsvortrag von einem Referenten bzw. einer Referentin. Die Veranstaltung lebt insbesondere von den Beiträgen und dem Einsatz der Teilnehmenden – aktuelle Problemstellungen, Ideen und Vorgehensweisen werden im Kreis von Kolleginnen und Kollegen diskutiert. Moderiert wird der Tag durch einen internen oder externen Moderator, damit sich die Anwesenden ganz auf die Inhalte konzentrieren können, um so den größtmöglichen Nutzen für sich zu schaffen. Pro Turnus werden meist ein bis zwei Erfahrungsaustausche angeboten – so haben sich beispielsweise Ende des Jahres 2013 Verantwortliche von acht Universitäten an der TU Kaiserslautern zum Thema Berufungsverfahren zusammengefunden. Alle Teilnehmenden haben eigene Konzepte zu Berufungsverfahren vorgestellt, Herausforderungen eingebracht und zielgerichtet Lösungsansätze ausgetauscht. Jeder der Anwesenden hatte dabei sein Wissen geteilt, einen Eindruck bekommen, wo die eigene Hochschule steht und neue Ideen für die konkrete Arbeit bekommen, um nicht zuletzt so den eigenen Arbeitsbereich mit mehr Innovationen füllen zu können. Vor allem bei diesem Ver-

anstellungsformat wird noch einmal deutlich, dass es nicht nur um das Mitnehmen neuen Wissens, sondern auch um das Teilhabenlassen anderer an eigenen Erfahrungen und das gemeinsame Entwickeln von Lösungen geht – und gerade dieser Aspekt ist ein wichtiger Bestandteil funktionierender CoPs (Jeon/Kim/ Koh 2011, S. 255 f).

6. Fazit

Die **positiven Evaluationsergebnisse** in den Bereichen allgemeine Zufriedenheit, Veranstaltungseffizienz und -leitung, praktischer Nutzen, inhaltliche Konzeption sowie Didaktik, die seit Jahren stabil sind, sprechen für sich. Auch aus Gesprächen mit Teilnehmenden, den Kanzler/innen, Weiterbildungsreferent/innen und den internen sowie externen Referent/innen wird deutlich, dass das Gemeinschaftsprojekt IUW Jahr für Jahr mit einem gelingenden Konzept ermöglicht, was in inneruniversitären Weiterbildungsveranstaltungen alleine nicht leistbar wäre: Expert/innen verschiedener Hochschulen aus mehreren Bundesländern kommen an einem Tag zusammen, beraten sich zu Themen für die es an einer Hochschule alleine nur wenige Austauschpartner gibt, lernen voneinander, nehmen neue Ideen für ihren Arbeitsalltag und somit auch innovative Ansätze für die gesamte Universität mit nach Hause, bekommen einen Eindruck davon „wie es an anderen Unis aussieht“, um sich dann nicht zuletzt auch über die Veranstaltung hinaus zu vernetzen und in Kontakt zu bleiben.

Einen genaueren Eindruck von der IUW und Informationen zum Programm aus dem aktuellen Turnus finden Sie unter folgendem Link: www.iuw-online.de.

Literaturverzeichnis

- Bettoni, M./Clases, C./Wehner, T. (2004):* Communities of Practice im Wissensmanagement: Charakteristika, Initiierung und Gestaltung. In: Reinmann, G./Mandl, H. (Hg.): *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen, S. 319-328.
- Jeon, S./Kim, Y.-G./Koh, J. (2011):* An integrative model for knowledge sharing in communities-of-practice. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 15, pp. 251-269.
- North, K./Romhardt, K./Probst, G.J.B. (2000):* Wissensgemeinschaften – Keimzellen lebendigen Wissensmanagements. *io-Management*, 7/8. Jg. 2000, S. 52-62.
- Wenger, E. (1998):* *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

- **Dr. Jana Leipold**, Referentin Personalentwicklung, Geschäftsstelle der IUW (www.iuw-online.de), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: jana.leipold@uni-mainz.de
- **Elke Karrenberg**, Leiterin Referat Personal-service und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: elke.karrenberg@uni-mainz.de
- **Wibke Stegh**, Beraterin & Trainerin, Organisationsentwicklung Prof. Dr. Ryschka (www.ryschka.de), E-Mail: stegh@ryschka.de
- **Christina Demmerle**, Beraterin & Trainerin, Organisationsentwicklung Prof. Dr. Ryschka (www.ryschka.de), E-Mail: demmerle@ryschka.de

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

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“- unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

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

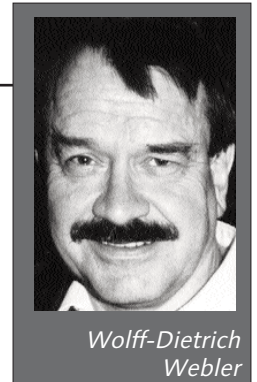
Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.



ISBN 978-3-937026-94-7
Bielefeld 2015, 269 Seiten

Wolff-Dietrich Webler

Praktische Gestaltungsvarianten für Seminare Chancen der methodischen Umsetzung von Seminarzielen Einfach bessere Seminare (Teil II)



Wolff-Dietrich Webler

This article offers numerous hints for organizing seminar sessions with special emphasis on reading in a critical way, especially for lecturers in their entry phase of teaching. Weak motivation of students to read is one of the main problems during their studies. Some means of supporting their motivation are offered to the lecturers, beneath other teaching methods useful to improve seminars.

Es gibt mittlerweile eine große Bandbreite von Gestaltungsmöglichkeiten für Seminare – naturgemäß deutlich breiter als für Vorlesungen. Daraus wird hier eine kleine Auswahl zusammengestellt, die sich besonders an den Bedürfnissen solcher Lehrender orientiert, die erst dabei sind, ihr Methodenrepertoire aufzubauen. Trotzdem werden auch erfahrene Lehrende neue Ideen oder ganze Konzepte finden, die sie in ihr Repertoire aufnehmen wollen. Von den 12 im ersten Teil dieses Aufsatzes (HSW 4+5/2014) behandelten Seminartypen hatte sich die weitere Darstellung auf zwei besonders umstrittene Typen konzentriert, das Referate- und das Textseminar. Dieser Focus bedeutete weder, dass die anderen unwichtiger, noch, dass sie weniger anspruchsvoll sind. Es ging umgekehrt darum, Referate- und Textseminare in ihrem Wert noch einmal herauszustellen und nicht wegen Mängeln in der Durchführung immer weiter zurückgehen zu lassen. Auch hier im Teil II werden Details des Umgangs mit Seminar texts zunächst im Vordergrund stehen. Dann folgen Gestaltungsmöglichkeiten anderer Seminare. Von dem, was einschlägig eingesetzte Lehrende beschäftigt, steht die große Unlust vieler Studierender zu lesen ganz im Vordergrund. Auch dazu enthält der Text Lösungshinweise.

1. Einleitung

1.1 Zur Bedeutung von Texten als Lerngegenstand

Wissenschaft lebt von Mitteilung; diese kann in praktischer Demonstration (auch Simulation) bestehen oder Bild, Ton und Text annehmen. Letzterer überwiegt als Medium. Da mitgeteilte Wahrnehmungen hochgradig subjektiv – nicht zuletzt interessengeleitet – aber auch fehleranfällig sind, muss jede gerichtete Mitteilung, aber auch alle in anderen Kontexten entstandenen, z.T. zufällig, unabsichtlich oder mit ganz anderer Absicht erzeugten Texte geprüft werden, um ihren jeweils interessierenden Kern möglichst objektiv herauszuarbeiten. Dafür gibt es Methodiken, die gerade die textintensiven Wis-

senschaftsdisziplinen entwickelt haben. Diese Methodiken müssen von den Studierenden – zumindest in den Geistes- und Sozialwissenschaften – zu Studienbeginn erlernt werden, um möglichst bald verfügbare Informationen auf ihren Gehalt prüfen zu können. Die dazu notwendige Wahrnehmungs- und Analysefähigkeit zu erwerben, fällt nicht leicht und muss (zumindest zu Studienbeginn) intensiv geübt werden. Im nachfolgenden Text werden eine ganze Reihe teils wohlbekannter (als Erinnerung an ihre Verfügbarkeit), teils weniger bekannter oder neuer Methoden behandelt, die geeignet sind, diese Kompetenzen zu erwerben.

1.2 Erfahrungsbasierte Seminargestaltung unwissenschaftlich?

Der Gestaltung von Studiengängen sowie den einzelnen Lehr-/Lernveranstaltungen wird öfter vorgehalten, nur ihre Fachinhalte seien wissenschaftlich, nicht jedoch ihr Aufbau. Der werde nach dem Prinzip des "trial and error", der Imitation erlebter Modelle bzw. allein nach der Lehrerfahrung entschieden. In vielen Fällen mag das zutreffen, denn eine professionelle Vorbereitung auf die Hochschullehre bildet in Deutschland immer noch die Ausnahme. Aber in hochschuldidaktisch begründeten (hier mit Ergebnissen aus der Kognitions-, Motivations- und Lehr-/Lernforschung, der Bildungstheorie sowie der Methodiken der Geistes- und Sozialwissenschaften unterlegten) Entwicklungen liegt wissenschaftliches Vorgehen vor.

Außerdem sollte auch erfahrungsgebundenes Vorgehen nicht quasi als vorwissenschaftlich oder gar unwissenschaftlich bezeichnet werden. Wissenschaftshistorisch beginnt jede Beschäftigung mit einem Gegenstand mit Beobachtung und mit der Sammlung von Erfahrungen damit. Erfahrungslernen wird im Studium u.a. deshalb verstärkt eingesetzt, weil es (neben seiner Motivationswirkung und erhöhten Gedächtnisleistung) ein sich ständig selbst überprüfendes Lernen ist – als unwissenschaftlich würde das niemand einordnen. Erfahrungswissen

bildet oft eine solidere Basis als theoretische Konstruktionen – es ist sogar die Basis jeder Empirie. Auch ist es Ausgangspunkt induktiver Theoriebildung.

Andernfalls gerät das Vorhaben leicht in Realitätsverlust. In der Wissenschaftsgeschichte gibt es zahlreiche Beispiele, in denen sich gedankliche Konstruktionen über (Na tur-)Beobachtung hinwegzusetzen versucht haben – mit oft irreführendem Ergebnis. Aber das Erfahrungswissen selbst muss wieder Gegenstand der Überprüfung werden, z.B. darauf, ob es die behauptete Repräsentativität, die Allgemeingültigkeit für weiteres Handeln tatsächlich beanspruchen kann. Z.B., ob behauptete Kausalketten tatsächlich so existieren usw.

Der Einwand der Unwissenschaftlichkeit der Studiengangsentwicklung trifft allerdings (wie vorstehend relativiert) auch auf die Gestaltung der einzelnen Lehr-/Lernveranstaltungen zu und verweist letztlich auf die Notwendigkeit der Wahrnehmung von Lehraufgaben als professionelles Handeln.

2. Angemessene Anforderungen an Studierende

Seminare werden – auch von Lehrenden – oft missverstanden als Gelegenheit, nur den Umgang mit Texten zu erlernen. Darunter wird das Auffinden einschlägiger Literatur sowie verständiges Lesen verstanden, die Fähigkeit, Texte zusammen zu fassen und deren Inhalte zu referieren. Dazu wird Gelegenheit gegeben. Zu einem wissenschaftlichen Studium gehört aber zentral die Textkritik und der kritische Umgang mit Texten. Dies gilt ausdrücklich auch für Seminare außerhalb der sog. Textseminare, denn es trägt wesentlich zu einer konstruktiv-skeptischen Grundhaltung bei, die im Studium gegenüber jedweder „Information“ entwickelt werden sollte. Diese Anforderung durchzieht alle Arbeitsformen und schlägt sich auch als Erfolgskriterium für die Beurteilung von Arbeitsprodukten nieder. Bei der Durchsicht von Hilfen, die den Studierenden z.B. für die Anfertigung von Seminararbeiten gegeben werden, erschöpfen sich die Hinweise allzu oft in der Einhaltung von Formalien. Indikatoren für eine angemessene Skepsis und kritische Distanz zu den zugrunde liegenden Texten fehlen vielfach.

2.1 Erwartungen an das Ergebnis einer Aufgabe

Aufgaben und die Erwartungen an das Ergebnis einer Aufgabe sollten immer aus übergeordneten Zusammenhängen abgeleitet sein (Kompetenzprofile als Ergebnis des Studiums und deren eigenem Ableitungszusammenhang sowie deren Übersetzung in das Curriculum), die ihrerseits den Studierenden in ihrer Herleitung zumindest in ihren Umrissen transparent und plausibel sein sollten. Insofern sollten Erwartungen der einzelnen Lehrenden immer aus einer Sachwahrung der Lehrenden für die notwendigen Standards des Faches entspringen, also aus den im Fach gültigen Qualitätsmerkmalen, denen ein Ergebnis genügen sollte, nicht der eigenen subjektiven Lust und Laune (auch nicht als Eindruck bei den Studierenden). Die individuellen Anforderungen müssen sich m.a.W. im Licht dieser Standards legitimieren lassen. *Studierende* sind bei der Erfüllung von Leistungsanforderungen unseren empirischen Studien entsprechend

oft sehr unsicher A) hinsichtlich der Form eines Ergebnisses und B) hinsichtlich der Standards.¹

Auch für die Lehrenden ist es sehr nützlich, sich der eigenen Erwartungen noch einmal klar zu vergewissern und ihre Berechtigung selbstkritisch zu prüfen

- A) hinsichtlich der Form eines Ergebnisses,
- B) hinsichtlich der Standards, also der Qualitätsmerkmale und
- C) hinsichtlich des realistischen Zeitaufwandes, diesen Erwartungen zu genügen.

Zu B) Auf welchem Leistungsniveau soll das Ergebnis angesiedelt sein? Was lege ich meiner Beurteilung des Ergebnisses an Kriterien zugrunde?

Zu C) Welchen Zeitaufwand kann bzw. darf ich angesichts der anderen Anforderungen an die Studierenden realistisch erwarten? Welcher Zeitaufwand ist für ein vollgültiges Ergebnis unverzichtbar? (Daumenregel: Welche Zeit würden kundige Kolleg/innen brauchen, wenn sie probenhalber die Aufgabe lösen würden? Geschätzter Zeitaufwand mal Faktor 3 ist für den Aufwand von Studierenden realistisch!)

2.2 Leistungskriterien

Unter den Leistungskriterien sind solche zu unterscheiden, die von Anfang an zu erfüllen sind, wie Sorgfalt, Form des Zitierens usw. sowie solche, die im Laufe des Studiums zu steigern sind, wie der Umfang der erfassten Literatur bis hin zur Wiedergabe des state-of-the-art. Ein Teilgebiet davon umfasst den Prozess und die Tiefe der Aufbereitung des Ausgangsmaterials für eine Seminarleistung.

Hier sind als alternative Erwartungen an eine schriftliche Leistung zu klären und den Studierenden zu erklären: A) nur eine Zusammenfassung eines/mehrerer, bekannter/vorgegebener oder selbst gesuchter Aufsätze oder B) umfangreiche Literatur zu ermitteln und zu prüfen oder C) den Stand der Forschung zu dieser Frage zu ermitteln und zusammenzufassen. Die Stufen A+B sind Zwischenübungen, die nur Teilziele erreichen, also noch nicht die vollen Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens erfüllen. Die genauere Beschreibung der Erwartungen der Lehrenden an den Arbeitsprozess (oder eine explizite Aushandlung und Vereinbarung mit den Studierenden) muss nicht Offenheit und Kreativität töten! (s.u.)

Weitere Leistungskriterien beziehen sich auf die Art der Aufbereitung:

- auf die besondere Sorgfalt bei der Suche und Aufbereitung des Ausgangsmaterials (auch verstecktes Material gefunden; sorgfältige Heranziehung, Präsentation, Zitierweise etc.)

¹ Den so bezeichneten Erkenntnissen liegen über 80 Evaluationsprojekte zugrunde, in denen – etwa hälftig in Universitäten und Fachhochschulen – die Situation von Lehre und Studium sehr gründlich untersucht worden ist. Die Untersuchungen blieben vertraulich, die Abschlussberichte gingen ausschließlich an den betreffenden Fachbereich, um ohne strategische oder diplomatische Rücksichten Klartext schreiben zu können. Dabei wurden rd. 15.000 Lehrende und rd. 55.000 Studierende in Deutschland befragt. Gruppendiskussionen über die Befunde sowie Dokumentenanalysen sowie Daten der Hochschulstatistik kamen hinzu. In einzelnen Fällen wurde auch die Situation der Forschung untersucht 8zum Projektdesign und zu Einzelheiten der Methodik vgl. Weblor/Domeyer/Schiebel 1993, Weblor 1999, Ders. 2002).

- auf die kritische Einschätzung der Eignung des Materials durch die Studierenden (also sollen die Studierenden selbst Eignungskriterien entwickeln, wie z.B. die Flut möglicher Literatur gefiltert werden kann: nicht Masse, sondern Klasse).

2.3 Entwicklungsabhängige Präzisierung der Qualität des Ergebnisses

Die Anforderungen an die Qualität eines Ergebnisses können entwicklungsabhängig variieren, wie oben ausgeführt. Dazu stellen sich den Lehrenden Fragen, wie: Ist das auf dem Entwicklungsstand gerade dieser Gruppe von Studierenden realistisch erreichbar? Ist es von der Funktion des Ergebnisses her evtl. unverzichtbar? (Ein Gerät andernfalls nicht funktionierend; ein Patient andernfalls gefährdet; andere abhängige Leistungen andernfalls nicht anschließbar; Aussagen einer Literaturrecherche andernfalls nicht verlässlich usw.).

Die genauere Beschreibung der Erwartungen an das Produkt des Arbeitsprozesses kann eine ungewöhnliche, unerwartete Problemlösung ausdrücklich einschließen! Evtl. ist Kreativität gerade Bestandteil der Erwartungen an die Qualität des Ergebnisses.

Daher sollten die Lehrenden bei der Bekanntgabe von Leistungsanforderungen darauf achten, dass

- a) die Studierenden Form und Inhalt der Leistungsanforderungen verstanden haben (klare Beschreibung des Produkts, auch seiner Ergebnisoffenheit; bei letzterer müssen aber sonstige (z.B. funktionale) Bedingungen genannt werden, denen die Lösung genügen soll),
- b) die Studierenden den Weg der Erfüllung dieser Anforderungen im Studium bereits erlernen konnten (wenn es nicht förmlich Teil dieser Anforderung ist, diesen Weg zur Erfüllung selbst zu finden),
- c) die einzelnen Studierenden – falls sie noch nicht erlernen konnten, die Anforderungen zu erfüllen (ohne Verschulden), Gelegenheit erhalten sollten, das Fehlende zu erlernen. Falls dies aus eigenem Verschulden nicht erlernt wurde, sollten faire Hinweise gegeben werden, wie das Fehlende erlernt werden kann (wo Anweisungen, Modelle, Literatur u.ä. zu finden sind),
- d) ihnen die Qualitätsmerkmale des erwarteten Ergebnisses genau bezeichnet werden (Standards der Anforderungen, Höhe des Leistungsniveaus), nach denen das Produkt beurteilt wird.

Letzteres ist nicht nur ein Erfordernis der Transparenz und Orientierung, sondern Ausdruck des Respekts jungen Erwachsenen gegenüber und ein Beitrag dazu, dass sie selbst urteilsfähig und damit selbststeuerungsfähig werden.

3. Eine negative Rahmenbedingung: Überfüllte Seminare

3.1 Problem

Im ersten Teil dieses Artikels (HSW 4+5/2014) war vor der Betrachtung unterschiedlicher Arten von Seminaren (es gibt nicht „das Seminar“) auf das Überfüllungsphänomen bei vielen Seminaren in den sog. Massenfächern eingegangen worden, das die ursprünglichen Ziele der Seminararbeit unerreichtbar zu machen schien. Von

Überfüllung war die Rede, wenn die Merkmale einer Übung für ihre Mitglieder nicht mehr erhalten bleiben und die Veranstaltung in eine Variante von Vorlesungen abgeleitet. Denn auch in Seminaren mit großen Teilnehmezahlen – so wurde im ersten Teil betont – gelten im Grundsatz die gleichen Ziele weiter: Individualisierung des Lernens, möglichst weitgehend nach eigenem Tempo und auf eigenen Wegen und (in einem Spektrum der Möglichkeiten), der Wechsel vom Zuhören zum Handeln, z.B. zum Einüben wissenschaftlichen Schreibens mit allen Voraussetzungen für gute Schreieergebnisse (Einüben der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Strukturierung, Aufbau einer eigenen wissenschaftlichen Position mit Argumentationsketten usw.), dem mündlichen Austausch in Lerngruppen auf dem Wege zu einem individuellen bzw. Gruppenergebnis bis hin zum Vortragen einer solchen eigenen wissenschaftlichen Position mit deren Verteidigung gegen Einwände. Die Erörterung von Lösungen soll hier fortgesetzt werden.

3.2 Vorschläge zur Problemlösung

Wenn die Studierenden in großer Zahl zugelassen sind, mit welchen methodischen Mitteln kann es gelingen, die Ziele der Seminararbeit trotz Überfüllung zu erreichen? Diese Frage aus dem ersten Teil kann hier mit methodischen Details beantwortet werden. Individuelles Lernen und hohe Eigenaktivität sind nur über konsequent eingeforderte und eingehaltene Selbststudienanteile und zumindest Phasen gelingender Gruppenarbeit zu ermöglichen – Gruppenarbeit, die im Raum des Seminarplenums organisiert werden kann und meist muss, weil Ausweichräume nicht zur Verfügung stehen.

Dazu ist zumindest eine Anordnung der Seminarmöbel in Tischgruppen zu 4-6 Plätzen notwendig. Besonders die Seminarräume für große Teilnehmezahlen werden von der Anordnung der Tische her häufig frontal eingeäumt, mit Blickrichtung zur lehrenden Person, zur Tafel bzw. Projektionswand, sodass die Anordnung automatisch zu dozentenorientierter Lehre einlädt, nicht zur ursprünglich gedachten Seminararbeit, also zum Zuhören geeignet, nicht zum wechselseitigen Reden. Wenn es überhaupt zum wechselseitigen, nicht dozentenorientierten Reden kommt, haben die Studierenden infolgedessen Mühe, sich gegenseitig anzuschauen, sie reden sich gegenseitig in den Rücken. Teilautonome Tischgruppen dagegen erlauben es im Seminarraum, das Hauptgewicht der Kommunikation in diese Gruppen zu verlegen und das allgemeine Plenum auf Ein- und Anleitungssowie Berichtsphasen zu beschränken. Dazu werden Seminarische (wenn sie etwas breiter sind) einfach um 90 Grad gedreht, und die Studierenden nehmen an beiden Seiten des Tisches (und evtl. dem Kopf, der freien Blick zur Tafel gewährt) Platz oder – bei schmalen Seminartischen – zwei Tische werden ebenfalls gedreht und jeweils als „Päckchen“ aneinander gestellt, sodass die Studierenden wieder an beiden Seiten Platz nehmen können. Bei z.B. 60 Studierenden entstehen dann 10 bis 15 Gruppentische. Überflüssige Tische können als Ablagefläche an die Wände geschoben werden. (Näheres zur Organisation solcher Gruppenarbeit folgt in einem späteren Abschnitt).

Die Lehrenden können in den Gruppenarbeitsphasen ihren Stuhl nehmen, von Gruppe zu Gruppe wandern, am freien Ende des Tisches Platz nehmen, in die Arbeit der Gruppe hinein hören (nicht eingreifen) und können dort leise befragt werden. Sie können dann bei allgemein interessierendem Klärungsbedarf (Missverständnisse, unklarer Arbeitsauftrag usw.) diese Gruppenphase für allgemeine Erklärungen kurz unterbrechen, bevor die Gruppen weiterarbeiten. Die Arbeitsaufträge an die Gruppen können arbeitsteilig oder arbeitsgleich organisiert werden und sollten jedem Gruppenmitglied schriftlich vorliegen (z.B. elektronisch), um Missverständnisse und ständige Rückfragen zu vermeiden. Das Semester kann mit umfangreicheren Aufträgen an die Gruppen auch sitzungsübergreifend organisiert werden. Nach entsprechender Einweisung und Überzeugung beginnen die Tischgruppen dann ein „Eigenleben“ und setzen ihre Arbeit mit Beginn einer neuen Seminarsitzung von sich aus fort. Dieses „und Überzeugung“ bedeutet eine hohe Transparenz der (o.g. kompetenzorientierten) Semester- und Sitzungsziele in der betreffenden Veranstaltung, sodass die Verfolgung dieser Ziele eine eigene Steuerungsfunktion in den Gruppen entfalten kann. Dies setzt eine entsprechende Reflexion solcher Ziele und Lernwirkungen der ausgewählten Lernsituationen durch die Lehrenden und deren Erörterung mit den Studierenden voraus. Ohnehin sollte mit den Studierenden häufiger auf einer Meta-Ebene über die Art und Weise ihres Lernens, deren Ziele und Art des Vorgehens gesprochen werden. Sonst ist Verantwortungsübernahme und die angestrebte Selbstorganisation des Lernens kaum möglich. Die enge Steuerung ihrer Lernprozesse durch die Lehrenden und damit ihre Abhängigkeit bleiben sonst erhalten. Das begünstigt eine Konsumhaltung und Unselbständigkeit, die dann wieder von Seiten der Lehrenden beklagt wird. (Soweit Lerntagebücher in den Fächern verwendet werden, wird bereits auf diese Meta-Ebene der Reflexion eigener Entwicklung und zugrundeliegender Lernprozesse abgestellt).

4. Basis des Studiums in Seminaren: Aktive Informationsbeschaffung und verständige Wahrnehmung

4.1 Wieviele Aufsätze, wie viele Seiten müssen es sein?

Zu Beginn des Studiums – bevor die Studierenden sich Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, insbesondere Recherche-Techniken aneignen konnten – wird es für Lehrende notwendig sein, Studienmaterial selbst einzubringen. Aber so schnell als möglich sollten die Seminarthemen von den Studierenden selbst mit Informationen unterfüttert werden (aktive Informationsbeschaffung). Dies umfasst als Lernerfordernis die Stichworte 1. Techniken der Informationsbeschaffung, 2. Prüfung der Information, 3. Umgang mit widersprüchlichen Informationen, 4. Umgang mit unvollständigen Informationen. Außerdem geht es darum, die notwendigen quantitativen und qualitativen Maßstäbe einzuführen, sodass sie die Studierenden erwerben können. Quantitativ geht es nicht darum, ob es reicht, einen einzigen einschlägigen

Artikel (oder wie viele mehr, noch dazu nach Seitenumfang diskutiert) einzubeziehen und zu lesen, sondern als qualitatives Ziel, sich gründlich zu informieren und urteilsfähig zu werden – schon früh mit dem Ziel, den Erkenntnisstand, den Stand der Forschung hierzu zu erfassen. Zwischentappe hierzu kann sein, zumindest alle von der Sekundärliteratur als wesentlich eingestuften Sichtweisen (vertretenen wissenschaftlichen Positionen) erfasst zu haben.

Nicht geringes Erstaunen löst beim Verfasser auch die Auskunft von Teilnehmer/innen an Weiterbildungen aus, sie selbst hätten im Studium gelernt, es reiche vollkommen, Literatur der letzten 5 Jahre zu berücksichtigen. Die Gültigkeit einer solchen „goldenen Regel“ würde voraussetzen, dass die jüngste Literatur zuverlässig den früheren Erkenntnisstand widerspiegelt – was nicht der Fall ist. Im übrigen liegt einem solchen Ratschlag letztlich eine schon naiv zu nennende Fortschrittsgläubigkeit zugrunde (zumindest über die Spanne der letzten 5 Jahre).

Studienanfänger/innen fällt es schwer, eine Urteilsfähigkeit zu praktizieren, die sie gerade erst erwerben wollen, und Begriffe wie „wesentlich“, „gründlich“, „quantitativ und qualitativ ausreichend“ und „bedeutungsvoll“ füllen zu können. Hier ist Beratung dringend notwendig. Die heutigen Suchmaschinen drucken – einschlägigen Suchbegriffen entsprechend – beliebig lange Listen aus, denen keine Relevanzkriterien zu entnehmen sind; Ratlosigkeit bleibt zurück. Also muss so schnell als möglich gelernt werden, Texte in ihrer Einschlägigkeit und Relevanz selbst zu prüfen und beurteilen zu lernen.

4.2 Intensivierung der Lesebereitschaft

Da Wissenschaft nicht zuletzt auf Kommunikation basiert (individuelle Erkenntnis wird erst durch Kommunikation dazu), liegen wissenschaftliche Ergebnisse kommunikativ aufbereitet (überwiegend schriftlich, aber auch audio-visuell) vor. Dieses Material – sorgsam ausgewählt – zur Kenntnis zu nehmen, gehört zu den Grundlagen des Studiums. Trotzdem ist die Bereitschaft, Vorbereitungsmaterial für die Seminarsitzungen zu lesen, bei Studierenden recht begrenzt. Daher muss eine *Grundmotivation zum Lesen* vorhanden sein, notfalls geweckt werden. Dies ist nicht immer der Fall bzw. kann von Seiten der Lehrenden relativ leicht zugeschüttet werden. Wie kann die Lesebereitschaft (wieder) geweckt werden? Darauf ist auch schon in Teil I dieses Artikels eingegangen worden (HSW 4+5/2014). Die nachfolgenden Regeln und zusätzlichen Überlegungen gehören in den Geisteswissenschaften zum methodischen Standardrepertoire. Und doch sind immer wieder Lücken festzustellen, insbesondere in der Lehre anderer Disziplinen, etwa der Sozialwissenschaften. Daher wird an dieser Stelle darauf eingegangen.

Lesen ist in der Regel emotional hoch besetzt, denn Lesen ist eng mit unserer Erlebniswelt verknüpft. Oh ja, lesen – oder ach Gott, schon wieder lesen! Und so viel! Hat Lesen meinen Blick erweitert? Habe ich mich durch Texte gequält? Hat Lesen mir spannende Geschichten nahe gebracht, mich bestens unterhalten? Mich in Phantasiewelten versetzt? Habe ich Misserfolge bzw. Niederlagen erlebt, die ich mit dem Lesen unverständener Texte

verbinde? Verbinde ich mit Lesen vor allem Unterhaltung oder auch neue Einsichten und Erkenntnisgewinne?

Ob ich generell motiviert bin zu lesen, hängt von vielen Sozialisations- und speziell den Lese- Erfahrungen in Familie, Kindheit und Schule und vom Entwicklungsgrad meines eigenen Neugierverhaltens ab. *Ob ich im aktuellen Fall motiviert bin zu lesen*, hängt von all diesen vergangenen Erfahrungen, aber auch davon ab,

- ob der Text in mir Fragen weckt, mich neugierig macht, mich schnell erkennen lässt, dass ich etwas für mich Interessantes herausziehen kann, z.B. mit neugierig machenden Fragen oder Begriffen in Zwischenüberschriften lockt oder ob ich spontan eine eigene Motivation entwickeln kann (intrinsisch: das Thema oder die verwendeten Bilder, Zeichnungen usw. machen mich neugierig; die Autorin schreibt immer so gut verständlich, spannend usw.),
- ob mir der konkrete Text von jemandem „aufgegeben“ worden ist, (dann handelt es sich zunächst einmal um dessen Motivation, nicht um meine eigene) und ich lese, aber nur pflichtgemäß oder aus Furcht vor Misserfolg oder Hoffnung auf Erfolg (extrinsisch: vom Lesen hängt z.B. eine gute Leistung ab, die ich erreichen will),
- ob der Text in gut verständlicher Sprache geschrieben ist ohne lange Schachtelsätze, nicht mit Fachtermini überladen, plastisch bzw. bildhaft oder mit Vergleichen – die Sätze also relativ schnell zu verstehen sind oder ich die Bedeutung mehr oder weniger mühsam erst erschließen muss,
- ob der Text vom Seiten-layout her als wenig gegliederte „Bleiwüste“ durch Monotonie abstößt, usw..

Die letzten Zeilen zeigen schon: Ich gehe bereits mit Erwartungen an das Lesen heran.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass nur gelesen wird, wenn der Text irgendwelche Bedeutung für die Leser/innen hat oder verspricht. Das kann idealerweise eine selbst entwickelte Bedeutung sein, der nachgegangen wird, notfalls ein von außen aufgebener Nutzen (extrinsische Lesemotivation zur Erlangung von Vorteilen oder Vermeidung von Nachteilen, z.B. in Klausuren). Folgende Ziele können z.B. verfolgt werden:

1. Kennenlernen, was Autor/innen mitteilen wollen (Einnehmen der Perspektive des Autors, i.d.R. Interesse am Gesamttext; z.B. bei einer Rezension. Besonders ausgeprägt beim Studium von „Größen“ des Faches, bestimmten Dichtern usw.).

Eigenes Leseinteresse: allgemein, ungerichtet; tendenziell unbegrenzt, ohne zeitliche Einschränkung; dauernde Verfolgung der Entwicklung, um auf dem aktuellen Stand zu bleiben. Es kann auch eine eigene Schreibabsicht zugrunde liegen: Dann möchte sich die betreffende Person darüber informieren, was es schon gibt und wie das Thema „angefasst“ wurde.

2. Eigene, gezielte, durch eine Suchfragestellung (eigenes Thema) gerichtete Suche nach Informationen. (Text „gegen den Strich“ lesen). Enthält der Text solche Informationen? (Einnehmen der eigenen Perspektive, Interesse nur an Teilen des Textes).

Eigenes Leseinteresse: Selektiv, spezifisch, sehr begrenzt mit besonders eingeschränkter Zeit (Recherche), weil das eigene Schreibprojekt wegen eines Abgabetermins abgeschlossen werden muss.

3. *Ein zwischen diesen Absichten liegendes Interesse* könnte darin bestehen, dass eine Kollegin einen eigenen Text bringt, der u.U. noch nicht abgeschlossen ist mit der Bitte, ihn einmal kritisch „probezulesen“ mit dem Ziel konstruktiver Kritik, die in die Fertigstellung dann aufgenommen werden könnte.

5. Wahrnehmung und Analyse von Texten – (wieder) kritisch lesen lernen

Im Studium ist es für Lehrende immer wieder neu erstaunlich, wie viele Schwierigkeiten viele Studierende haben, Texte auf ihre Verlässlichkeit hin zu prüfen und verständlich zu lesen, d.h. den Texten die erschließbaren Inhalte zu entnehmen. Daher muss Textarbeit in Seminaren in der gesamten Spanne des Studiums eine hohe Bedeutung beigemessen werden. Hier einige Hinweise als Hilfestellung zur Verwendung in Seminaren:

5.1 Lesen wissenschaftlicher Texte – nein, das Erschließen eines Textes

Wissenschaftliches Lesen von Texten hat oft zum Ziel, daran zu forschen (als Quelle) oder sich über dort mitgeteilte wissenschaftliche Erkenntnisse zu informieren. Beides geschieht, um eigene Standpunkte oder Weiterentwicklungen eigener Positionen darauf zu gründen. Schon die Entscheidung, einen Text heran zu ziehen, ist auf einer ersten Stufe interessengeleitet. Anlass könnte sein: Vermutete Verbindung zum Semesterthema, Referatethema, eigene Neugierde ohne direkte Verwendungsabsicht. Suchfragen könnten sein: Was, in welcher Richtung suche ich? Welches Themenspektrum umfasst meine Suche? Liegt der Text in diesem Spektrum? Wozu brauche ich diesen Text? Was könnte er mir bringen? Animiert mich der Titel; der Autor? Warum?

Auf einer zweiten Stufe wird der Text

- a) von uns auf seine Herkunft, Absichten usw. geprüft; (dafür ist Abstand zu Autor und Text (= Textdistanz) notwendig),
- b) möglichst nie ohne eigene gerichtete Frage, ohne selbstformuliertes Interesse zu lesen begonnen (ein Idealfall, den wir hier wahrscheinlicher machen wollen),
- c) oft nicht als Gesamt(kunst)werk, sondern als Steinbruch gesehen, mit dessen Hilfe Informationen für ein eigenes Schreibprojekt gewonnen werden sollen.

Stichworte für das Vorgehen als Schnellinformation über den Inhalt *vor Beginn des detaillierten Lesens* können sein (äußere Textkritik/innere Textkritik):

1. Stufe: Überblick verschaffen, eigene Neugierde entwickeln

Also mit eigenen Fragen an den Text herangehen. Zunächst sind es formale Fragen, mit denen ein Text vor dem Lesen eingeordnet/erschlossen wird:

Einordnen des Textes

- Wo ist der Text gefunden worden/wo ist er erschienen? (Forschungsreihe, Zeitschrift, Tagung(-spublikation), Festschrift, sonstiger Sammelband)
- Liegt eine Originalarbeit vor oder eine Übersetzung, evtl. ein Wiederabdruck?
- erkennbare Absicht, ihn zu schreiben/Verwendungszweck (biographischer Text, Antrag zu einem Forschungsprojekt, Mitteilung eines Forschungsergebnisses, state-of-the-art-Bericht als Handbuchartikel, Überblick für Lehrzwecke usw.)

Überblick verschaffen

- Kommentar zum Text im editorial/Vorwort?
- Titel des Textes, seine Begriffe
- Untertitel
- Ziel des Textes? Hauptaussage (z.B. Zusammenfassung im Klappentext, im abstract)
- Gliederung: Abschnittsüberschriften (Mitteilung in der Überschrift, Begriffe)

Einordnung des Autors/der Autorin

- Fachliche Zugehörigkeit, institutionelle Zugehörigkeit
- Ist mir der Autor/die Autorin irgendwoher bekannt?
- Was hat die Person darüber hinaus noch geschrieben?
- Gehört die Person einer bestimmten wissenschaftlichen Schule an bzw. ist er/sie selbst Vertreter einer prägnanten Position?

1. Titel: Welche Assoziationen löst der Titel in mir aus? Habe ich schon von mir aus Erwartungen, die sich an dem Titel, einem Begriff dort o.ä. fest machen? Welche Begriffe enthalten Titel/Untertitel? Kenne ich deren Bedeutung? Hatte ich mit deren Inhalten irgendwo schon zu tun? Was war das? Möchte ich über diese Stichworte mehr erfahren?

2. Autor/innen: Kenne ich die? Schon etwas von ihnen gelesen? Kenne ich den Autor aus irgendeinem Kontext? Ist er/sie einer bestimmten wiss. Schule/Richtung zuzuordnen? Weiß ich über diese Schule/Richtung schon mehr?

3. Verlag: „Steht der für ein bestimmtes Programm“, gut gemachte Bücher o.ä. (Herder Verlag z.B.)? Ist der Verlag typisch für dieses Gebiet?

4. Ist der Text in einer Reihe erschienen? Wofür ist diese Reihe typisch? Wer gibt die Reihe heraus?

5. Was sagt mir der Klappentext, das abstract o.ä.? Wie ist der Zuschnitt des Themas? Was wird vom Autor schon ausgeschlossen/de facto nicht behandelt? Was steht im Zentrum? Was verspricht der Text mir mitzuteilen? Habe ich damit zu tun? Könnte ich damit künftig zu tun bekommen? Gehört der Gegenstand fest zu dem Gebiet, in dem ich (als Studierende/r) kompetent werden will? An wen wendet sich der Autor, wer ist der Adressat seiner Botschaft? Wenn ich nicht zu dieser Gruppe gehöre, worin könnte der Gewinn *für mich* bestehen, wenn ich mich mit ihm auseinandersetze? Was lerne ich dabei? Beherrsche ich das schon, was er an Verbesserung bringt – oder später noch besser?

6. Gliederungen, Abschnittsüberschriften: Wie ist der Text gegliedert? Welche Hauptabschnitte, Abschnitte, Unterabschnitte hat er? Fallen mir Punkte ein, die unter einem solchen Thema behandelt werden könnten, die ich aber bisher nicht sehe?

7. Graphiken, Bilder: lösen sie weitere Assoziationsketten aus, machen sie zusätzlich neugierig, machen sie einen Zusammenhang vielleicht schlagartig klar?

8. Was ist die zentrale Botschaft des Autors? Was will er behandeln/weitertreiben? Was ist das Neue, Mitteilenswerte an diesem Text? Widerlegt er bisheriges Wissen? Ergänzt er? Schließt er eine Wissenslücke? Bildet er eine Brücke zwischen bisher unverbundenen Kenntnisinseln bei mir? Öffnet er den Blick auf etwas gänzlich Neues, von dessen Existenz ich kaum etwas wusste (Entdeckung)?

2. Stufe: Eigene Erwartung entwickeln, Neugierde zu-
spitzen, Fragestellung(en) formulieren

Eigenes (engeres) Interesse klären – ein gerichtetes Interesse entwickeln.

Wozu brauche ich diesen Text? Was könnte er mir bringen? Worin also könnte mein Lese-Interesse bestehen? Liefert der Text mutmaßlich Informationen zu meinen Fragen? Kann ich das aufgrund der bisherigen Annäherung an den Text klären? Worin also könnte mein Lese-Interesse bestehen?

Perspektive, aus der der Text geschrieben wurde, unterscheiden von der eigenen (Such-)Perspektive (Differenz zwischen Autorenperspektive und eigener Perspektive als Beitrag zur Textdistanz)

Nie einen Text zu lesen beginnen, ohne selbst zu wissen, was ich von dem Text will; worauf er mir antworten soll. Also nie „ungerichtet“ lesen. Dann übernehme ich allzu leicht die Sicht, Gliederung des Autors und es fehlt die „Textdistanz“ (s.u.). Letztere ist aber wichtige Voraussetzung für wissenschaftliches Lesen, um die referierte Sicht prüfen und in Relation zu anderen Positionen setzen zu können.

Habe ich selbst ein Thema, eine Suchfragestellung (aus Referat, Hausarbeit, Examensarbeit) zu der ich Informationen suche? Bietet der vorliegende Text dazu Anhaltspunkte oder hilft mir, einschlägige Literatur zu finden? Sobald ich eine eigene Suchfragestellung habe, ergeben sich z.T. die gleichen Fragen wie oben, aber möglicherweise in anderer Reihenfolge, z.T. spezifische weitere Erschließungsfragen. Was suche ich? Enthält der Text einschlägiges Material? Wie muss ich das verstehen? (Rahmung, Einordnung). Ist die Information verlässlich? Zitierbar? Welches könnte der Nutzen für mein Schreibprojekt sein? Erweiterung, Abrundung, Bestätigung, Untermauerung, Verstärkung, Widerlegung, Veränderung der eigenen Perspektive (Folge: ein anderer eigener Themenzuschnitt). *Nun erst (detailliert) zu lesen beginnen.*

5.2 Textdistanz gewinnen

Schüler/innen sowieso, aber auch Studierende haben erhebliche Schwierigkeiten, Distanz zum Duktus eines vorliegenden Textes zu gewinnen. Die Versuchung ist groß, Texte aus dem gleichen Blickwinkel zu lesen, wie sie geschrieben worden sind. Dieses „auf den Text einlassen“ ist beim Lesen (nicht der Analyse) von Unterhaltungsliteratur vielleicht angebracht, wenn auch z.B. bei einem Krimi die gedankliche Suche nach dem Mörder bereits beginnt, wenn noch einführende Szenarien geschildert werden. Dort denken Leser/innen bereits auf einer zweiten Ebene. Bei wissenschaftlichen Texten wird

selbst dann, wenn es um die Kenntnisnahme von Forschungsergebnissen geht, Textdistanz insofern erforderlich, als z.B. die Schilderung der Datengewinnung methodenkritisch begleitet wird und die Angemessenheit einzelner Schritte gleich mit geprüft wird. Um das Ziel „Textdistanz“ anzugehen und die Studierenden zu Textkritik zu befähigen, können mehrere kontroverse bzw. widersprüchliche Texte zum gleichen Thema verwendet werden, die nicht harmonisch nebeneinander konsumiert werden können. Also müssen sich die Leser/innen um eine dritte Perspektive bemühen – Textdistanz ist gewonnen.

Abschließend: Bewertung der Qualität/Originalität/Aktualität des Textes.

5.3 Kleine Leseübung für ein Seminar

Um allen Beteiligten die Differenz zwischen „gehört und verstanden haben“ und „danach handeln“ zu demonstrieren, kann nach der Besprechung der o.g. Herangehensweise an einen Text eine kleine Leseübung angeschlossen werden. Grundlage ist ein beliebiger, in das Seminar passender Text von 3-4 Seiten mit vorhandenen Untergliederungen. Die Schrittfolge kann sein:

1. Allgemeines (kurze Einführung des Textes, verbunden mit der Aufforderung, ihn zu lesen ohne den Hintergrund der Übung schon zu verraten)
2. Lesebeginn durch die Studierenden
3. Nach 2 Minuten Unterbrechung durch die Lehrenden mit der Frage: Worum handelt es sich bei diesem Text? (Verblüffung bei den Studierenden – sie hatten doch gerade erst zu lesen begonnen!? Wie sollten sie sich jetzt schon zum Inhalt äußern?)
4. Ertappt: Nicht nach den o.g. Punkten vorgegangen!
5. Wiederholung der Punkte von oben: Überblick verschafft
6. Neue Übung: Text gliedern – ggfls. abweichend vom Autor – in Abschnitte nach eigener Meinung; Abschnitte markieren; Abgrenzungskriterien?
7. Abschnittsüberschriften erfinden/formulieren
8. Zu vorhandenen Einzel-Absätzen Überschriften formulieren
9. Nächster Schritt: Statt der Absatz-Überschrift: ein einziges Wort erfinden, das den Inhalt prägnant kennzeichnet
10. Neue Übung: Abstract schreiben über den Text
 - zunächst eine halbe DIN A 4-Seite
 - dann 5 Sätze
 - dann 7 Zeilen.
11. Wiederholung der Übung mit neuem Text
12. Wiederholung mit einem dritten Text.

5.4 Strukturierungsübung

Grundlage: Ein Fachtext von 3 (bis 4) Seiten, der ungegliedert ist (keine Absätze, keine Abschnittsüberschriften) oder dessen Gliederung für die Übung gelöscht wird.

1. Die Studierenden sollen den Text lesen und dessen inhaltliche Argumentationsphasen, -schritte etc. erfassen. Art des Textes? Privat-/Geschäftsbrief, Fachaufsatz, Gutachten, Klage, Urteil, usw. Aus welchem Anlass/bei welcher Gelegenheit wurde der Text also geschrieben? Inhaltlicher Zweck/Ziel des Textes? Was

will der Autor/die Autorin mit dem Text erreichen? Welcher Stilmittel bedient er/sie sich?

2. Die Studierenden entwerfen eine Gliederung in a) größere Abschnitte (wenn der Text das hergibt) und b) kleinere Absätze, die in sich geschlossene Gedankengänge enthalten.
3. Über den Inhalt der einzelnen Abschnitte werden kleine abstracts geschrieben, die den Inhalt in 3-5 Sätzen wiedergeben.
4. Als nächstes werden die abstracts zu einfachen Überschriften verkürzt. Bei Überschriften ist immer zu entscheiden, ob man den Inhalt bereits in der Überschrift möglichst vollständig wiedergeben will (eher abzurufen) oder eine neugierig machende inhaltliche Kennzeichnung bevorzugt, die aber schon ausreichend konkret den Inhalt signalisiert.
5. Auch die Absätze erhalten Überschriften.
6. Im nächsten Schritt werden alle Überschriften zu einem einzigen Begriff verkürzt, der den Inhalt möglichst treffend wiedergibt bzw. zum Lesen animiert.

In der Auswertung wird auch über verbesserte Formulierungen gesprochen, entweder durch bloßen Vergleich oder durch Neu-Formulierung. Für die Auswertung können zwei Wege eingeschlagen werden. Wenn den Studierenden ihre bisherige Art zu gliedern möglichst authentisch vor Augen geführt werden soll, dann arbeiten sie zunächst alle Schritte ab, dann folgt schrittweise die Besprechung der Ergebnisse. Wenn sie schon aus der Besprechung des vorangegangenen Schrittes für den nächsten Schritt lernen sollen, in dem sie bereits anders formulieren, als sie es ohne Besprechung getan hätten, dann folgt jedem Formulierungsschritt die Besprechung der jeweiligen Ergebnisse der Etappe.

Bei über 10 Teilnehmern schlage ich vor, zunächst 4 Freiwillige ihre Ergebnisse vorlesen zu lassen und dann beim Ersten wieder mit der Besprechung zu beginnen; dadurch haben die Beteiligten schon einen gewissen Vergleich, bevor sie die einzelnen Ergebnisse diskutieren und verbessern.

6. Zur Interpretation und Diskussion von Texten in Seminaren

6.1 Intensivierung der Arbeit mit Texten

Die Moderation der Besprechung von Texten (z.B. „Klassikertexten“) in Seminaren umfasst sechs Phasen. Im übrigen gelten die gleichen Regeln, sich einen ersten Überblick zu verschaffen, wie für das Lesen von Einzeltexten:

1. Aufbau einer persönlichen Beziehung zum Text als Lehrende auf einer Meta-Ebene anhand folgender Fragen: a) Wozu wird der Text im Seminar eingesetzt? Was sollen die Studierenden anhand dieses Textes lernen (sowohl Wissenserwerb (in der Sache auskennen) als auch Urteilsfähigkeit (Qualität des Textes – anhand welcher Kriterien?) als auch Texterschließung üben (Methodik) usw.. b) Ist der Text schon bekannt? Kenne ich den Text aus irgendeinem Zusammenhang? c) Schien er mir interessant/nicht interessant? Warum? d) Hatte ich Probleme, den Text zu verstehen? Warum/an welchen Stellen? e) Kann ich den In-

halt in mein Vorwissen einordnen oder fehlt mir der Zugang? f) Sehe ich schon eine Verwendungsmöglichkeit für den Text? Usw.

Dann folgen Fragen, die z.T. typischerweise auch als Grundlage einer Rezension gestellt werden.

2. Einordnung des Textes („äußere Quellenkritik“ in den Geschichtswissenschaften), Raum-zeitlicher und inhaltlicher Entstehungskontext des Textes, wo aufgefunden; Beschaffenheit (Urkunde, auf Pergament geschrieben; Original, Abschrift; Text in einer Handschrift – modern: publiziert in einem Sammelband), Seitenumfang, Ausstattung mit Abbildungen (Fotos, Graphiken usw.). Autor, dessen Lebensdaten und fachliche Schwerpunkte, evtl. Zugehörigkeit zu einer wissenschaftlichen Richtung, einer wissenschaftlichen „Schule“ o.ä..
3. Thema, Art des Textes (Gedicht, Prosa-Text, wissenschaftlicher Aufsatz usw.), Einbettung in sein Themenfeld, Anlass seiner Entstehung, Gliederung, Hauptaussagen aus Sicht des Autors; wenn vorhanden, fachliche Gegenpositionen/Gegentexte; („innere Quellenkritik“ in den Geschichtswissenschaften).
4. Sammlung der Fragen an den Text, unter denen er von den Studierenden gelesen wurde (Fragen, die von den Lehrenden vorgegeben worden waren oder die die Studierenden entwickelt hatten); Zuordnung mehrerer Fragen an arbeitsgleiche oder arbeitsteilige Tandems (zu zweit) oder Gruppen von 3-6 Studierenden, die die Texte in getrennten Durchgängen jeweils unter dieser Fragestellung analysieren, interpretieren und diskutieren. Dabei wird herausgearbeitet und festgehalten, wie sich der Text bzw. seine Interpretation unter den veränderten Fragestellungen selbst verändert.
5. Eingehende Beschäftigung mit dem Text, zunächst anknüpfend an die Fragen der Teilnehmer/innen; möglicherweise ergeben sich daraus assoziativ weitere Fragen. Auch ist hier Gelegenheit für die Lehrenden, eigene für notwendig erachtete Fragen einzubringen, wenn die Studierenden nicht selbst darauf gekommen sind (also nachträglich). Sehr geeignet hierfür erscheint auch die methodische Variante der arbeitsteiligen Beschäftigung mit Texten (s.u.).
6. abschließend erneut den Bogen schlagen zu damit zusammenhängenden (Nachbar-)Themen, entsprechenden Texten und dem Kontext.

6.2 Die intensive Kenntnisnahme von Texten in Seminaren – Eine arbeitsteilige Variante

Üblich ist es, ganzen Seminaren aufzugeben, bis zur nächsten Sitzung bestimmte Texte zu lesen, um anschließend in der Sitzung informiert darüber sprechen zu können. Dabei kommt es sehr häufig dazu, dass die berühmte Handvoll Studierender, die immer vorbereitet ist, den Text tatsächlich gelesen hat, eine weitere Gruppe „drübergehuscht ist“, also allenfalls erste Eindrücke von dem Text gesammelt hat und der Rest des Seminars den Text nicht kennt. Auf dieser Basis kann nicht vernünftig gearbeitet werden.

Wird diese Situation im Seminar von den Lehrenden so konstatiert, kommt häufig der Vorschlag von Studierenden

den „Dann fassen Sie doch bitte den Text für uns noch einmal kurz zusammen – Sie kennen den Text doch am Besten!“ Das ist bequem, scheint eine Diskussion über den Text im Plenum zu ermöglichen (aber allenfalls oberflächlich – von einer gründlichen, auch textkritischen Erarbeitung eines Textes scheinen diese Studierenden kaum eine Vorstellung zu haben) und bestätigt die Studierenden in ihrer Strategie des Nicht-Lesens. Davon ist also dringend abzuraten.

Die Methode (insbesondere bei Anfangssemestern anzuwenden, um notwendige Regeln mit Nachdruck einzuprägen), daraufhin die Sitzung ausfallen zu lassen („Die Voraussetzungen zur Durchführung einer sinnvollen Sitzung sind nicht gegeben“) kann nur wenige Male angewandt werden (hat sich allerdings als sehr wirksam erwiesen). Es empfiehlt sich dann übrigens, die vorbereiteten Studierenden unter den Seminarteilnehmern statt dessen zu einem Kaffee einzuladen; ihre Vorbereitung soll nicht auch noch bestraft werden (es sei denn die Gesellschaft des Lehrenden wird als solche empfunden). Andere Methoden, die diese Notbremse vermeiden, sind zunächst vorzuziehen.

In Frage kommen mehrere, nachfolgend dargestellte Möglichkeiten:

Text gemeinsam im Seminar lesen

Hierbei wird vorgezogen, nicht auf häusliche Vorbereitung (also ein Stück Selbststudium) zu setzen, sondern den Text gemeinsam im Seminar während der Sitzung zu lesen. Zwar bietet diese Methode einigermaßen die Sicherheit, dass alle Beteiligten anschließend über eine vergleichbare Kenntnis des Textes verfügen und darauf aufgebaut werden kann. Aber dadurch kommen nur noch Texte mit begrenztem Umfang in Frage, da sonst (ohne die weiter unten dargestellte Methode) die Zeit nicht reicht, über den Text zu reden. Insgesamt bleibt dann zu wenig Zeit, im Semester einen angemessenen Stoffumfang über Textrezeption zu bewältigen.

Texte arbeitsteilig in Gruppen von Sitzung zu Sitzung vorbereiten

Bei dieser Methode werden Texte nicht vom ganzen Seminar gelesen, sondern arbeitsteilig in Gruppen von Sitzung zu Sitzung vorbereitet und dann in ungewöhnlicher Weise den anderen Seminarteilnehmer/innen vorgestellt. Die Schritte:

1. Verschiedene Gruppen übernehmen – als ganze Gruppe – jeweils das Lesen und Erarbeiten eines bestimmten Textes. Die Gruppenmitglieder wissen, dass jedes von ihnen zu einem Zeitpunkt X anderen Mitgliedern des Seminars den Text vortragen und erläutern muss. Sie arbeiten also sehr aufmerksam mit.
2. Nach individuellem Lesen wird der Text während der Seminarsitzung in der Gruppe besprochen, sein Sinn evtl. nach Leitfragen erschlossen, die von der Gruppe selbst erarbeitet oder von den Lehrenden vorgegeben werden.
3. Die Gruppe denkt darüber nach, wie der Text am besten von den übrigen Seminarmitgliedern erarbeitet werden kann (kleine fachdidaktische Übung). Die bevorstehende Präsentation besteht sicherlich darin, den Text im Wortlaut auszuhändigen (wenn die Texte

nicht allen schon vorliegen), eine Struktur zu erstellen, wesentliche Inhalte und ein Resümee zu präsentieren usw.

4. Nach dieser Erarbeitungsphase lösen sich alle Gruppen auf. Es werden neue Gruppen im Seminar gebildet, denen je ein Mitglied jeder vorherigen Gruppe angehört.
5. Nun werden von den Gruppenmitgliedern zeitgleich in allen neu gebildeten Gruppen reihum die in den Herkunftsgruppen erarbeiteten Texte den anderen Mitgliedern vorgestellt.
6. Als Ergebnis verfügt jedes Seminarmitglied über intensive Kenntnis eines Textes und verhältnismäßig gute Kenntnis der anderen Texte.

Auf diese Weise kann je nach Größe des Seminars von Sitzung zu Sitzung (oder, bei umfangreicheren Texten, terminiert zu bestimmten Sitzungen im Laufe des Semesters) eine Mehrzahl an Texten erarbeitet werden. Beispiel: besteht ein Seminar aus 36 Studierenden, können 6 Gruppen à 6 Mitglieder gebildet werden. Da jede Gruppe einen Text übernimmt, können also 6 Texte gleichzeitig in einem Zeitabschnitt des Seminars arbeitsteilig vorbereitet werden.

Aus den o.g. organisatorischen Gründen sollte die Zahl der Mitglieder pro Gruppe mit der Zahl der Gruppen identisch sein, sodass sich leicht „ohne Rest“ neue Gruppen bilden lassen, in denen alle bisherigen Gruppen vertreten sind (oder doppelt so viele Mitglieder aufweisen als Gruppen existieren, sodass immer zwei Mitglieder zusammen in die neuen Gruppen gehen). Wenn das Seminar eine ungerade Zahl Mitglieder hat, wird eben ein Mal ein Tandem gebildet, das zusammen in eine neue Gruppe geht.

Die Texte können von Sitzung zu Sitzung zu Hause vorbereitet werden, um die individuellen Einsichten dann zunächst in der Gruppe im Seminar zusammen zu fassen, bevor sie weiter gegeben werden. Die Textvorbereitung hat weit größere Lesewahrscheinlichkeit als üblich, weil die Beteiligten wissen, dass sie „Botschafter ihrer Gruppe“ sein werden.

Die Texte können aber auch (bei kürzeren Texten) in den Sitzungen selbst in Gruppenarbeit erschlossen werden.

7. Erzeugen unterschiedlicher Texte

In einer Berufskarriere in und außerhalb der Wissenschaft kommt es immer wieder vor, dass mit unterschiedlichen Textsorten umgegangen werden muss – sie sogar selbst erzeugt werden müssen. Das setzt Sensibilität und eine Vertrautheit damit voraus, die im Studium erworben werden kann. Beispielhaft seien 9 verschiedene Textsorten genannt, die mit vergleichsweise geringem Aufwand auch selbst erzeugt werden können. Dabei kommt es mehr darauf an, die Differenzen der Textsorten bewusst zu machen, als solche Texte perfekt zu erstellen. Daher wird an dieser Stelle auf detaillierte Anleitungen verzichtet und sich auf eine Aufzählung beschränkt:

Übung: Erzeugen unterschiedlicher Texte

(Ziel: Sensibilisierung für unterschiedliche Textsorten, Fähigkeit, solche Texte zu schreiben)

1. Verlaufsprotokoll (einer Sitzung/einer Exkursion u.ä.)
2. Ergebnisprotokoll (einer Sitzung)
3. Beobachtungsprotokoll (z.B. Hospitation im Schulunterricht oder in Hochschulveranstaltung)
4. Thesenpapier erstellen
5. Praktikumsbericht (Fakten- und Reflexionsbericht)
6. Rezension schreiben
7. Gutachten über eine Examensarbeit/Gutachten als Herausgeber/in einer Zeitschrift
8. Projektskizze zu einem geplanten Forschungsprojekt
9. Gutachten über einen Förderantrag zu einem Forschungsprojekt
10. Schreiben von Essays.

Wenn Studierende (selbst ühend) sich die Differenzen zwischen Textsorten klar gemacht haben, gehen sie auch verständiger mit wissenschaftlichen Texten um. Das gilt besonders für Studierende, die nicht eine der textintensiven Wissenschaften studieren.

8. Seminartypen übergreifende Vorschläge zur Intensivierung des Lernens in Seminaren

8.1 Methodenvielfalt in der Seminargestaltung

Es gibt mittlerweile eine nur noch schwer zu überschauende Vielfalt an didaktischen Methoden, die in Seminaren eingesetzt werden können. Diese Methoden sind auch in großer Zahl im Internet zugänglich (wobei Reflexionsgrad und wissenschaftliche Begründung stark variieren und unter gleichen Begriffen viele Schattierungen verstanden werden). Das eigentliche Problem besteht in der zielangemessenen Auswahl der Methode, dem „matching“ zwischen gegebener Situation und Methode, denn es gibt keine universell anwendbaren Methoden; jede ist in bestimmten Situationen u.U. ideal, in anderen führt sie zum Scheitern, zumindest zu suboptimalen Verläufen. Also kommt es auf eine angemessene Situationsdiagnose und entsprechende Wahl an. Bei dieser Diagnose stehen die klassischen Fragen der Hochschuldidaktik im Vordergrund: Fragen nach den curricularen Lehrzielen (dem Kompetenzerwerb), dem Stoff (anhand dessen die Kompetenzen erworben werden sollen), den beteiligten Lernenden (ihren Voraussetzungen, eigenen Lernzielen), den Lehrenden (ihren Voraussetzungen und ihrer persönlichen Interpretation der Lehrziele), den Rahmenbedingungen des Lernprozesses (incl. Raum- und Zeitbedingungen), den präferierten Präsentations- bzw. Aneignungsmethoden und den aus der Kombination all dessen zu organisierenden Lehr-/Lernprozessen.²

8.2 Zielführende Lernmethoden in Seminaren (nicht nur in Referateseminaren)

Im Vordergrund der Überlegungen zur Gestaltung von Seminaren – so muss gegenüber der unbefriedigenden Realität immer wieder betont werden – geht es darum, seminarspezifische Ziele konsequenter zu verfolgen, d.h. die wissenschaftliche Erarbeitung von Themen und die darauf aufbauende wissenschaftliche Kommunikation interaktiv zu üben, in allen Veranstaltungen, die sich Seminare nennen. Je mehr Redeanteile die Lehrenden haben, desto geringer ist der Seminarcharakter gewahrt,

d.h. desto weniger üben die Studierenden selber. Diese Forderung schließt kompakte Phasen der Einführung, von Zwischenkommentaren, der Zusammenfassung in Form frontaler Kurzvorträge der Lehrenden nicht aus. Aber die Gesamtbilanz einer Sitzung muss anders gewichtet sein.

An didaktisch-methodischen Stichworten bietet sich an (Teil I des vorliegenden Aufsatzes sowie vorstehende Teile in Stichworten zusammenfassend):

- das Einüben der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens,
- die Erarbeitung eines Themas durch aktive Informationsbeschaffung (Übung von Recherche-techniken (u.a. Erstellung von Exzerpten), Übung von Auswahlkriterien),
- interaktive, kommunikative Übungsform wissenschaftlichen (Er-)Arbeitens von Themen,
- das Rollenverständnis der Lehrenden zu klären bei nicht sofort beantwortbaren Fragen der Studierenden,
- Gruppen von Studierenden (z.B. Tischgruppen) zu Experten für bestimmte Teilthemen bzw. Fragestellungen werden zu lassen, die dann auch regelmäßig bei einschlägigen Themen gefragt werden (sehr motivierend, dieser Expertenrolle auch gerecht zu werden). Evtl. Steigerung zum Gruppenpuzzle,
- eigene Perspektive/eigenes Thema durch die Studierenden zu entwickeln,
- Textdistanz zu anderen Texten zu entwickeln (d.h. eine eigene Fragestellung quer zu mehreren Texten verfolgen), nicht automatisch die Autorenperspektive übernehmen,
- (i.d.R.) nicht Zusammenfassung nur eines Textes vereinbaren,
- die Bedeutung als Vorübung für die Examensarbeit und weitere wissenschaftliche Arbeiten zu klären.

9. Anregungen für weitere Seminartypen

9.1 Gestaltungsvarianten für Seminare

Bei der Wahl eines Seminartyps und innerhalb des Typs bei den Auswahlkriterien für Methoden geht es nicht einfach um Abwechslung oder gar Entertainment, sondern die Auswahl ist zielabhängig. Diese Ziele können im Verlauf eines Semesters wechseln, sodass auch der Seminartyp oder zumindest die Methodik wechseln können. Der traditionelle Focus auf Fachinhalte scheint gesichert. Demgegenüber sollten vielleicht kommunikative Ziele besonders gefördert werden (die sich meist mit fachlichen Zielen kombinieren). Dies lässt sich umsetzen besonders durch

1. die Organisation einer Experten-Anhörung
2. Erkundungsaufträge/Praxiserkundungen (Fragenkatalog)
3. eine Podiumsdiskussion
4. Simulationen
5. eine Pro-Contra-Debatte

Die vorstehend zusammen gestellten Anregungen können nur Beispiele sein. Die sich bietenden methodischen Möglichkeiten sind außerordentlich breit.

9.2 Produktorientierte Seminare

Im Mittelpunkt solcher Seminare stehen Produkte, die von Studierenden im Laufe des Semesters erstellt werden. Im Arbeitsprozess werden zahlreiche Kompetenzen erworben. Solche Produkte haben Projektcharakter und stellen sitzungsübergreifende Aufgaben dar. Als Beispiele können dienen:

1. Schulbuchentwicklung
2. Vorbereitung einer Tagung
3. Vorbereitung einer Exkursion
4. Vorbereitung auf Praxisphasen im Studium
5. Entwurf und Durchführung einer Simulation (z.B. Rollenspiel)
6. Entwicklung einer idealen Einführung und Integration von ausländischen Studierenden
7. Entwicklung einer Lernvereinbarung bzw. von Verhaltensregeln im Seminar (mit Ableitung und Begründung)

10. Fazit

Basierend auf zahlreichen Weiterbildungsmaterialien des Autors, ergänzt der vorstehende Text den 1. Teil des Artikels, der in HSW 4+5/2014 erschienen ist. In diesem Rahmen war es noch breiter möglich, auf didaktisch-methodische Anregungen einzugehen und den Akzent auf praktische Anwendung zu legen. Vieles davon hat der Verfasser in Seminaren selbst erprobt oder vielfach von Seminarteilnehmern in Weiterbildungen geschildert bekommen. Hier wurden aber nicht nur Modelle zur Kopie dargestellt, sondern sie und die zugrunde liegenden Argumentationen wollen in erster Linie Anregungen für eigene Überlegungen und praktische Varianten der Leser/innen sein. Wenn der Text auf diese Weise die Bereitschaft zu neuen Lösungen gefördert hat, ist sein Zweck erfüllt.

Literaturverzeichnis

- Webler, W.-D./Domeyer, V./Schiebel, B. (1993): Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 107, hrsgg. vom BMBW), Bonn
- Webler, W.-D. (1999): „Evaluation und dauerhafte Qualitätssicherung – eine Alternative zum Peer Review. Evaluation im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung.“ In: Das Hochschulwesen, Jg. 47/H. 5, S. 149-153.
- Webler, W.-D. (2002): „Vergleich von fünf wichtigen Evaluationsmodellen in Deutschland – Grundlagen einer Meta-Evaluation.“ In: Neumann, K./Osterloh, J. (Hg.): Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Weinheim.

² Zur Auswahl stehende Methoden, die nicht nur kurz beschrieben, sondern deren Hintergrund, Verwendungskontext u.ä. auch etwas erläutert wird, bietet z.B. der Münchner Methodenkasten (s. HSW 4+5/2014) oder Stangl <http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/lernen-lehren.shtml>

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, Prof., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Klaus Dieter Bock
Seminar-/Hausarbeiten - ... betreut, gezielt als Trainingsfeld
für wissenschaftliche Kompetenzen genutzt
... ein Schlüssel zur Verbesserung von Lehre und zur Reform von Studiengängen
Ein Text auch für Studierende

Reihe: Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen

Seminar- bzw. Hausarbeiten könnten ein besonders ergiebiges Trainingsfeld sein, auf dem die Kompetenzen, die insgesamt die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten ausmachen, geübt und entwickelt werden: z.B. argumentieren, analysieren, vergleichen, interpretieren, Theorien anwenden/ entwickeln. Die hier eigentlich vorhandenen Lernmöglichkeiten bleiben jedoch in der gegenwärtig üblichen Seminar-Praxis häufig ungenutzt. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten im Studium wird weithin dem Zufall überlassen, weshalb kaum jemand auf die Idee kommt, die Themen von Seminar- bzw. Hausarbeiten explizit so zu bestimmen, dass diese Fähigkeiten geübt werden könnten. Zur Verbesserung dieser immer wieder beklagten Situation genügt es also nicht, den Studierenden ausführlichere Rückmeldungen auf ihre Leistungen zu geben.

Der Erwerb dieser Kompetenzen müsste zunächst explizit unter die Lehrziele „normaler“ Veranstaltungen aufgenommen werden, damit man Seminar- bzw. Hausarbeiten gezielt fürs Training dieser Kompetenzen einsetzen kann. Erst dann ist es möglich, den Studierenden eine gezielte Rückmeldung zu geben und nicht nur irgendeine auf eine irgendwie gute Arbeit. Und nur so können Studierende erfahren, dass sie - im Sinne wissenschaftlichen Studiums - etwas gelernt haben, was sie gelernt haben und „wo sie stehen“.

Zu dieser motivationsfördernden Erkenntnis und damit zur Verbesserung der Lehre könnten Seminar- bzw. Hausarbeiten beitragen, wenn Lehrende genauer bestimmen, wozu Seminar- bzw. Hausarbeiten - ausser zum blossen Erwerb eines „Scheins“ - dienen sollen, und wenn sie die damit verbundenen Mühen auf sich nehmen. Solche Überlegungen sollen hier durch Klärung der komplexen Zusammenhänge angeregt werden.

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



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

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

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

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2014

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull

Im Dschungel multipler Strukturen und Akteure – die Perspektive eines privaten Wissenschaftsförderers

Ori Schipper

Ethische und rechtliche Grenzen der Wissenschaft

Valentin Amrhein

Die unsichtbaren Leistungsträger

Meinungsforum

Wolff-Dietrich Webler

Exzellenzinitiative nach 2017 – Welchen Chancen und Gefahren sieht sich die Wissenschaftspolitik gegenüber?

Forschung über Forschung

René Krempkow

Die Rolle von Wissenschaftspreisen als nichtmaterielle Anreize im Wettbewerb um Reputation

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2/2014

Hochschulmarkt-Performance

Organisations- und Managementforschung

Alexander Dilger & Laura Lütkenhöner

Publikationsangaben auf den Webseiten von BWL-Professoren

Matthias Klumpp, Peter Westergerling & Stephan Zelewski
Effizienz universitärer Forschung – eine Fallstudienenerhebung an der Universität Duisburg-Essen

Daniel Weimar, Markus Schauburger & Joachim Prinz

Studiengangswahl und Gründungsaffinität: Eine empirische Untersuchung deutscher Hochschulen

Stefan Heinemann

Aspekte der Grundlegung und Anwendungsperspektiven einer Ethik des Hochschulmanagements

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2014

Eltern in der Studienberatung – Theorie, Praxis, Herausforderung

Eltern in der Studienberatung – Theorie, Praxis, Herausforderung

Daniel Wilhelm

Helikopter-Eltern landen auf dem Hochschulcampus

Ute Benninghofen

Eltern in der Studienberatung – Zur Diskussion um Sinn und Unsinn einer Elternberatung an der Hochschule

Tobias Grunwald & Suat Yilmaz
Talente fördern! Doch was sagen die Eltern dazu?

Markus Diem

„Uni für Eltern“ Ein neues Angebotsformat der Studienberatung der Universität Basel

Annette Linzbach

„Hilfe – was mache ich nur mit diesen Eltern im Beratungsgespräch?!“

Dana Voß

Stipendienberatung für Eltern: ein Erfahrungsbericht aus der Beratungspraxis des Elternkompass

Michael Töpler

Zu Rolle und Bedeutung der Eltern in der Studienberatung

Beratungsentwicklung/-politik

Franz Rudolf Menne

Ein Schlaglicht auf die allgemeine Studienberatung in den 1950er Jahren – am Beispiel der Universität Bonn

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1+2/2014

Susanne Schulz

Keine OE ohne PE – ganzheitliche Personalentwicklung als Schlüsselgröße für die systemische Organisationsentwicklung an Universitäten

Martin Mehrtens

Förderung mit Perspektive und Organisationsbezug Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit

Jael Fuck & Ute Symanski

Kongress Personalentwicklung an Hochschulen – ein externer Blickwinkel

Cornelia Ruppert

Netzwerk „PE-NRW“ gegründet

Stefan Schohl & Kristin Unnold

Der Beitrag des Gesundheitsmanagements an der Universität Bielefeld zum Inplacement

Hildegard Guderian

Funktionen als Mittel des Organisationsmanagements

Meike Ganzer

Organisationsgestaltung an Universitäten am Beispiel des Projekts „Campusmanagement“ an der Universität Duisburg-Essen

Judith Hoffmann, Frank Meier & Martin Schultze

Potenziale und Handlungsempfehlungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2014

Die Besten gewinnen? Qualität in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung

Qualitätsentwicklung/-politik

Brigitte Lehmann & Anna Fräbendorf

Qualitätssicherungsmaßnahmen der Humboldt Graduate School

Ruth Kamm & Iris Werner

Perspektiven nach der Juniorprofessur – Das Beispiel der CAU Kiel

Qualitätsforschung

René Krempkow, Nathalie Huber & Jeannette Winkelhage

Warum verlassen Promovierte die Wissenschaft oder bleiben? Ein Überblick zum (gewünschten) beruflichen Verbleib nach der Promotion

Franziska Pestel, Mandy Reppe, Katrin Pittius & Sylka Scholz

Welchen Wissenschaftler/innentyp wollen wir kultivieren? Lebensentwürfe von Nachwuchswissenschaftlerinnen zwischen Karriere und Familie

Jürgen Janger & Klaus Nowotny

Bestimmungsfaktoren für die Arbeitsplatzwahl von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen



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

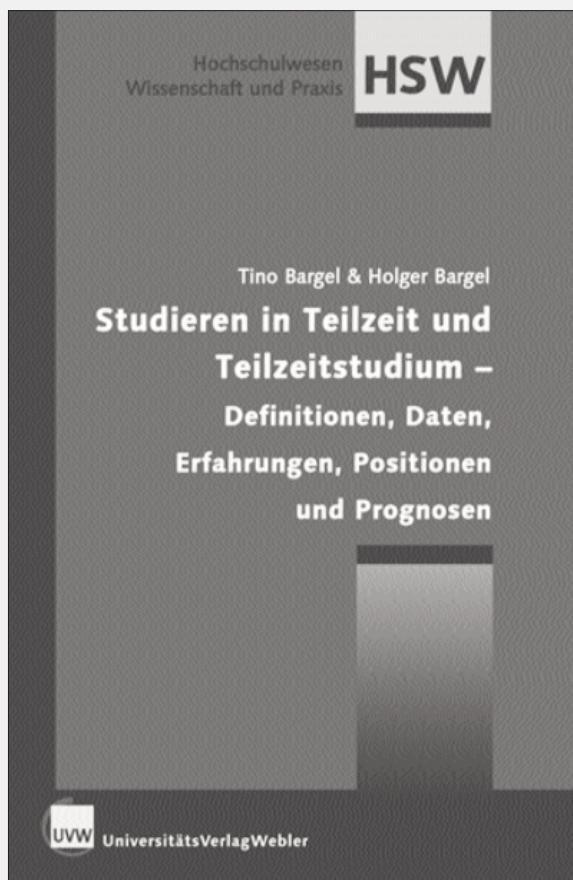
Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Tino Bargel & Holger Bargel:
Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium –
Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen



Die Studie – erstellt im Auftrag des MWK Stuttgart – arbeitet das bislang unübersichtliche Feld des Studierens in Teilzeit und des Teilzeitstudiums mit einem breiten Themenspektrum auf. Sie umfasst Definitionen und Differenzierungen, amtliche Daten und Statistiken, Studien und empirische Befunde, Gesetzestexte und Regularien, Stellungnahmen und Empfehlungen, Einrichtung und Erfahrungen, Positionen und Prognosen.

Im einzelnen wird das Teilzeitstudium gegen andere Studierformen abgegrenzt und intern differenziert. Bislang fehlende amtliche Daten über das Teilzeitangebot und dessen Besuch werden vorgelegt. Erstmals werden differenziert anhand empirischer Studien, insbesondere der Zeitreihe des Studierendensurveys, Zusammensetzung und Profil, Erfahrungen und Forderungen der Teilzeitstudierenden dargestellt. Die Passagen der Hochschulgesetze der Bundesländer zum Teilzeitstudium werden ebenso wie die Erfahrungen verschiedener Hochschulen mit der Einrichtung eines Teilzeitstudiums mit-

einander verglichen. Die Haltungen verschiedener Instanzen, z.B. Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat, oder Verbände, wie fzs, GEW, Stifterverband, und die Empfehlungen wissenschaftlicher Experten werden vorgestellt. Ausführlich eingegangen wird auf die Befunde einer eigenen Online-Befragung bei Hochschulleitungen über deren Erfahrungen und Positionen zum Teilzeitstudium. Schließlich erfolgt erstmals eine Prognose zum Bedarf und zur Nachfrage nach Studienmöglichkeiten in Teilzeit; dafür wird ein Grundmodell aufgestellt und die grundsätzlichen Parameter der Berechnungen entwickelt.

Es ist damit ein umfassendes und aktuelles Kompendium zum ‚Studieren in Teilzeit (Teilzeitstudium)‘ entstanden, das als Plädoyer für flexible Studienmöglichkeiten, individualisierte Studienverläufe, eine Öffnung der Hochschulen und Diversifizierung der Lehre im Rahmen eines Konzeptes zum Lebenslangen Lernen zu verstehen ist.

ISBN 13: 978-3-937026-90-9

Bielefeld 2014, 265 Seiten, 39.80 €

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

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