

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Lehrverfassungen im Vergleich – Eine explorative Untersuchung ausgewählter deutscher Lehrverfassungen
- Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz
- Das Eignungsberatungsverfahren PARcours: Stärken, Schwächen und Nutzen für die Lehramtsstudierenden
- Zehn Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz
- Hochschuldidaktische Seminarkonzeption für eine inklusionsvorbereitende Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften
- Studium auf Distanz zur Hochschule
Ein Plädoyer für selbstgesteuertes Lernen oder Selbststudium mit Hilfe traditioneller Methoden und digitaler Medien
Reflexion und praktische Handlungsanleitung

Herausgeber*innen

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc. phil., Universität Halle-Wittenberg

Sabine Behrenbeck, Dr. phil., Wissenschaftsrat Köln

Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln

Georg Krücken, Prof. Dr. phil., Universität Kassel

Uwe Schmidt, Prof. Dr. phil., Universität Mainz

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

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin

Herausgeber*innen-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

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., ehem. 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 Autor*innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen: Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW Redaktionsschluss: 25.05.2020

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

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 19€/Doppelheft: 34€

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

Hochschulforschung

Peter-Georg Albrecht & Anne Lequy
Lehrverfassungen im Vergleich – Eine explorative Untersuchung ausgewählter deutscher Lehrverfassungen **3**

Christine Böckelmann & Sheron Baumann
Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz **14**

Martina King
Das Eignungsberatungsverfahren PARcours: Stärken, Schwächen und Nutzen für die Lehramtsstudierenden **22**

Hochschulentwicklung/-politik

Elena Wilhelm
Zehn Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz **31**

Jana Jungjohann, Larissa Fühner & Alexander Pusch
Hochschuldidaktische Seminarkonzeption für eine inklusionsvorbereitende Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften **40**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Wolff-Dietrich Webler
Studium auf Distanz zur Hochschule
Ein Plädoyer für selbstgesteuertes Lernen oder Selbststudium mit Hilfe traditioneller Methoden und digitaler Medien
Reflexion und praktische Handlungsanleitung **45**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



Bielefeld 2018, 212 Seiten, ISBN 978-3-946017-14-1,
39.70 Euro zzgl. Versand

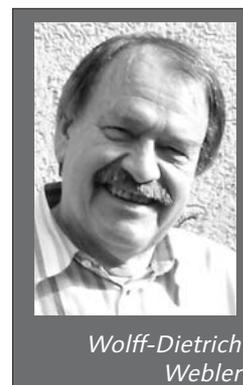
Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Die Doppelausgabe des HSW erscheint infolge der Begleiterscheinungen der Corona-Krise etwas verspätet. Manche Autor*innen dieser und anderer Ausgaben des Verlages waren mit der Neuorganisation ihres Alltags derartig beschäftigt, dass sie ihre Texte oder deren Überarbeitung nur mit Verzögerung einreichen konnten. Dafür bitten wir unsere Leser*innen um Verständnis.

Die Universitäten sind in den letzten 20 Jahren noch stärker von Forschungsmitteln, Forschungsreputation (z.B. in internationalen Rankings), Forschungswettbewerben und damit von Forschungsleistungen abhängig geworden als vorher. Immer weniger zeitliche und personelle Ressourcen stehen für die Lehre zur Verfügung bzw. diese Aufgabe wird zu einem wachsenden Anteil an (bis dahin) immer weniger ausgewiesene Lehrkräfte abgegeben. Auch eine systematische Vorbereitung von Wissenschaftler*innen auf ihre Lehraufgaben scheint zwar nicht fachlich, aber hochschuldidaktisch, d.h. in lernförderlicher Form auf Wissenschaftsniveau zu stagnieren. Auf diese Situation hat der Wissenschaftsrat (WR) 2017 versucht, mit seinem Positionspapier strategisch zu reagieren und eine gewisse Gegenbewegung auszulösen. Darauf hagelte es vielfältige Kritik – aus welcher Interessenrichtung auch immer. Bei einer Einordnung der Kritik durch bestimmte Interessenträger ist jedenfalls plausibel, dass es unterschiedliche Motive für die Kritik gibt. Zumindest liegt auf der Hand, dass es auch andere Wege gibt, Lehre – und zwar gute Lehre – an Hochschulen zu fördern. Derartige Absichten können in unterschiedlichen Texten der Hochschulen erkennbar werden: „Lehrverfassung, Leitbild, Lehrstrategie, Hochschulentwicklungsplan.“ *Peter-Georg Albrecht & Anne Lequy* legen in dieser Situation mit ihrer Studie **Lehrverfassungen im Vergleich – Eine explorative Untersuchung ausgewählter deutscher Lehrverfassungen** zum ersten Mal eine empirische Annäherung vor. Über die Umsetzung des zugrunde liegenden Positionspapiers des WR ist wenig bekannt; durch dieses „Recherche- und Analyseprojekt“ wird dem abgeholfen. **Seite 3**

Die Entwicklung des tertiären Bildungssektors steht spätestens seit der Mitte der 1960er Jahre – mit dem Beginn der steil ansteigenden Studierendenzahlen – in einem wachsenden Spannungsverhältnis zwischen der zunehmenden institutionellen Differenzierung einerseits und wachsenden Konvergenz der (Aus-)Bildungsziele andererseits, verstärkt in den vereinheitlichenden Studienstrukturen der Bologna-Reform sowie der Bindung an den europäischen Qualifikationsrahmen – quer zu den Hochschularten. Das gilt ohne große Differenzen für alle Hochschulen im deutschsprachigen Raum. Berufsqualifizierende Abschlüsse müssen alle Studiengänge anbieten, allerdings mit unterschiedlich profilierten Lehrenden und deutlichen Differenzen in deren Forschungsprofil und ihrer Erfahrung in Berufsfeldern, für die sie ausbilden. An Fachhochschulen (und in der Schweiz auch Pädagogischen Hochschulen, die diesen dort gleichgestellt sind) wird besonderer Anwendungsbezug gefordert, der schon in der Qualifizierung des Lehrkörpers liegen muss. Kombiniert mit dem Abschluss eines Hochschulstudiums führten diese Bedingungen zu einer

Doppelqualifizierung an diesen Hochschulen und vom Profil her zumindest zum Teil zu einer besseren Eignung für die Lehraufgaben in berufsqualifizierenden Studiengängen der Gegenwart. Das löst immer wieder Kritik an den Universitäten mit deren Berufungsvoraussetzungen aus. In einer solchen Debatte ist es von großem Interesse zu erfahren, wie weit die Forderung nach Praxiserfahrung bei den Berufungen an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz eingehalten worden ist. Dies wird immer wieder ohne empirische Basis bezweifelt. Umso wichtiger ist es für die Sachanalyse, die Ergebnisse einer diesbezüglichen empirischen Studie zur Verfügung zu haben. *Christine Böckelmann & Sheron Baumann* legen hiermit die Ergebnisse ihrer Studie vor: **Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz.** **Seite 14**



Wolff-Dietrich
Webler

Nicht nur, aber vor allem auch, wenn sie Eltern sind, wünschen sich Menschen für ihre schulpflichtigen Kinder manchmal, dass Lehrer*innen vor ihrer Berufswahl beraten worden wären oder sogar Ausschlussverfahren für ungeeignete spätere Pädagogen existieren würden. Sind es „nur“ Eignungstests zum Studium – und nicht für den Beruf, stellt sich wieder die Frage, ob die Indikatoren zwar die Studienanforderungen zutreffend spiegeln, aber wie viel das mit beruflichen Anforderungen zu tun hat – ob das nachfolgende Studium hinreichend praxisbezogen konzipiert ist, sodass eine Berufseignung aufgrund von bloßen Studieneignungsdaten in Sichtweite kommt. Eignungstests für berufliche Kontexte leiden regelmäßig an mehreren Problemen: nicht nur fast unvermeidlich an der Eignung der Indikatoren für eine Prognose, sondern eine Prognose zu formulieren ist umso problematischer in den Fällen, in denen vor der beruflichen Verwendung noch (ausgedehnte) Lernprozesse liegen, wie ein Lehramtsstudium. So wünschenswert Eignungstests oft auch sind, stellt die Entwicklung hohe Ansprüche an das Instrument. Da obendrein nach dem Grundgesetz eine Berufslenkung nicht stattfindet und ein NC nicht festgestellt ist, kann es sich nach Lage der Dinge nur um ein Beratungsinstrument handeln, das die Entscheidungen potentieller Lehramtsstudierender anleiten kann. In ihrem Artikel **Das Eignungsberatungsverfahren PArcours: Stärken, Schwächen und Nutzen für die Lehramtsstudierenden** geht die Autorin *Martina King* ausführlich auf diese Problematiken ein. **Seite 22**

Die Diskussion um die Theoriebasis und den Praxisbezug des Lehramtsstudiums ist nicht nur weit mehr als ein Jahrhundert alt, sie gilt auch nach wie vor als nicht entschieden. Allerdings nimmt sie immer neue Formen an. Eine Form war die Debatte um grundständige oder polyvalente Lehramtsausbildung, die mit der Bologna-reform (ich prognostiziere mal: vorläufig) zugunsten der Polyvalenz entschieden wurde. Ob in den 1970er Jahren

als noch gemäßigter (und sehr erfolgreicher) Modellversuch „schulpraktische Studien in der 1. Phase der Lehrerbildung“ an der Universität Bielefeld oder als deutlich weitergehender Modellversuch „Einphasige Lehrerbildung“ an der aus einer Pädagogischen Hochschule hervorgegangenen Universität Oldenburg – das Spannungsverhältnis der immer wieder unnötig als Polarität gedachten Theorie-/Praxisbeziehungen besteht weiter. Wie der in dieser Ausgabe nachfolgende Beitrag von Jungjohann, Fühner & Pusch zeigt, muss das immer wieder differenziert austariert werden. Die Entwicklung in der Schweiz, wo Pädagogische Hochschulen kein Promotionsrecht besitzen und zur Gruppe der Fachhochschulen gerechnet werden, steht die Entwicklung nochmal in einem anderen Kontext als in Deutschland. Die Autorin *Elena Wilhelm* war dort zu einem Tagungsvortrag eingeladen, mit dem sie nach eigenen Worten „den Diskurs anregen und gewisse Mythen in Frage stellen“ wollte. Damit waren Provokationen möglicher Denkgewohnheiten gemeint. Mit der Publikation ihrer **Zehn Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz** hofft sie und hoffen wir, fruchtbare Diskussionen auszulösen.

Seite 31

Die eben skizzierte Diskussion auf der Mesoebene des Theorie-/Praxisverhältnisses spiegelt sich noch einmal auf der Mikroebene der Lehr-/Lernbeziehungen in konkreten Lehr-/Lernveranstaltungen. *Jana Jungjohann, Larissa Fühner & Alexander Pusch* legen eine **Hochschuldidaktische Seminarkonzeption für eine inklusionsvorbereitende Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften** vor. In der publikationsvorbereitenden Korrespondenz zwischen Autor*innen und geschäftsführenden Herausgeber wurde von seiner Seite noch einmal betont: „Das Studium sollte als ein Teilziel anstreben (wenn es nicht schon ins Studium mitgebracht wird), was den Kern jeder pädagogischen Arbeit ausmacht: Menschen grundsätzlich zu mögen, Kinder zu lieben und Freude

dabei zu empfinden, Lernende in ihrem Lernen zu unterstützen und sie in allen Dimensionen wachsen zu sehen. Das muss in den Lehr-/Lernveranstaltungen auch deutlich als eine Basis des Berufes ausgesprochen werden. Auf Fach und Stoff fixiert zu sein, reicht nicht aus.“ Das entsprach auch der Grundauffassung der Autor*innen. Möge es auch sonst die Theorie-/Praxisdebatte (mindestens im Lehramtsstudium) prägen, um reine Konstrukteure des Schulunterrichts zu vermeiden.

Seite 40

Wie wir alle wissen, hat die Corona-Krise im Sommersemester 2020 zu einem Online-Semester geführt, und die ersten Entscheidungen aus der Hochschulpolitik auf Ebene der Bundesländer liegen vor, dass diese Form des reinen E-Learning auch im Wintersemester 2020/2021 wohl bis Weihnachten beibehalten werden wird. Die Hochschulen und die einzelnen Lehrenden haben bei der plötzlichen Umstellung außerordentliche (Improvisations-)Leistungen vollbracht. Die aktuellen Online-Programme wie Zoom, Microsoft Teams usw. bieten zwar die Möglichkeit, Lernsituationen zu variieren, aber oft musste sich mit den Möglichkeiten erst vertraut gemacht werden. Unter dem Zeitdruck bestand das Risiko, dass Tendenzen zu einem lehrendenzentrierten „Unterricht“ und der „Belehrung“ der Studierenden überwiegen würden. In dieser Situation hat *Wolff-Dietrich Webler* in seinem Beitrag durchaus bekannte, aber oft nicht alltagspräzise hochschuldidaktische Möglichkeiten zusammengestellt, die einem anderen bildungstheoretischen Konzept folgen: **Studium auf Distanz zur Hochschule. Ein Plädoyer für selbstgesteuertes Lernen oder Selbststudium mit Hilfe traditioneller Methoden und digitaler Medien – Reflexion und praktische Handlungsanleitung**. Der Text war ursprünglich für die Beteiligten an einer Weiterbildung geschrieben, war dann aber so willkommen, dass er hier veröffentlicht wird.

Seite 45

W.-D. Webler

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.

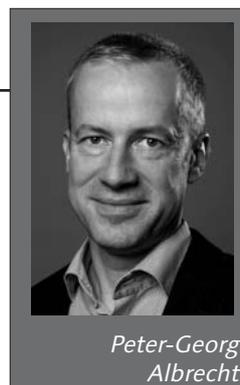
Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Hochschulentwicklung und -politik,
- Ergebnisse der Hochschulforschung (der Forschung über Hochschulen inkl. Evaluationsmethoden und -ergebnisse),
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews, oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

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

Peter-Georg Albrecht & Anne Lequy

Lehrverfassungen im Vergleich – Eine explorative Untersuchung ausgewählter deutscher Lehrverfassungen



*Peter-Georg
Albrecht*



Anne Lequy

© Foto Albrecht: Hochschule Magdeburg-Stendal
© Foto Lequy: Dawin Meckel/Hochschule Magdeburg-Stendal

The German Council of Science and Humanities recommends that, in addition to a mission statement, every German higher education institution should have a teaching constitution. Many higher education institutions have thus set out for giving themselves such a strategic conceptual framework of action. The first exploratory study of existing teaching constitutions shows: The texts vary strongly; some are rather descriptive and concern structures and processes, others are highly normative and focus targets as well as the requirements that are needed to fulfil them.

Eine Untersuchung von Lehrverfassungen könnte den Anspruch haben, die aktuellen Lehrverfassungen aller deutschen Hochschulen zu untersuchen und zu vergleichen. Sie könnte, sogar darüber hinaus, diese Verfassungen bzw. die lehrleitenden Textbausteine in den Hochschulentwicklungsplänen, Lehrstrategien und Leitbildern in Bezug zu den hochschulpolitischen Diskussionen und zum state of the art der Hochschuldidaktik zu stellen. Und sie könnte dabei sogar noch die Evidenz und Funktionalität der verfassten Texte in Bezug auf ihre Steuerungskraft im Sinne der Hochschulgovernance, ihre Gestaltungskraft in Bezug auf Prozesse und Strukturen und sogar ihre Wirksamkeitskraft in Bezug auf das verfassungsbezogene Verhalten kollektiver und individueller Akteure untersuchen.

Die Autoren sind einen anderen methodischen Weg gegangen und dementsprechend zu anderen Ergebnissen gekommen: Ausgehend vom Prinzip des Theoretical Sampling der qualitativen Erhebungs- und Analyse-Schule der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2010/1967; Strauss/Corbin 1996; Strauss 1994) wurden sukzessive zunächst die Lehrverfassungen der Hochschulen der näheren Umgebung bzw. der mit der eigenen Hochschule kooperierenden Hochschulen zusammengetragen. Anschließend wurde offen, axial und selektiv kodiert bzw. offene, axiale und selektive Codes, Kategorien, vergleichende Matrizen und Kernkategorien identifiziert und ausgewählt.

Im weiteren Vollzug dieses – noch einmal betont: qualitativen (!) Erhebungsvorgehens – wurden weitere Lehrverfassungen und lehrleitende Texte hinzugezogen und analysiert, bis eine gewisse theoretische Sättigung erreicht war (vgl. hierzu Strauss/Corbin 1996, S. 148ff.) bzw. erste kodebezogene bzw. kategoriale Redundanzen und matrixbezogene Überlagerungen immer offensicht-

licher wurden („Mischverfassungen bzw. Mischtextbausteine“); gleichzeitig aber auch Ausnahmen und Sonderfälle von Regelfällen bzw. immer wieder auftauchenden Textbausteinen unterschieden werden konnten.

Entstanden ist eine explorative komparative Darstellung ausgewählter Lehrverfassungen, die die dahinter liegende praktische hochschulpolitische Diskussion ebenso wie die wissenschaftlichen Stand der Hochschuldidaktik nicht systematisch in die Analyse einbezogen hat, diese jedoch – wie bspw. bei quantitativen Untersuchungen auch (die ja zunächst die Forschungsfrage zu filtern und separieren und am Ende der Untersuchung die methodengeleitet erzeugten Ergebnisse einzuspeisen bzw. in Beziehung zu setzen versuchen) – einerseits als Arbeitshypothesen eingespeist und andererseits ausgehend von ihren Ergebnisthesen andiskutiert hat.

Mehr konnte die vorliegende Pilotstudie nicht leisten; mehr kann von ihren Ergebnissen auch nicht erwartet werden. Vor allem können von ihr, die auf der Ebene der komparativen Textvergleichs angesiedelt ist, keine Aussagen zur tatsächlichen empirisch nachweisbaren Steuerungs-, Prozessgestaltungs- und Ergebnisqualität erwartet werden, wie vielleicht manche Hochschulleitungen, Hochschuldidaktiker*innen und in der akademischen Selbstverwaltung mit der Erstellung solcher Texte betreten Professor*innen erwarten könnten ...

Kurz gesagt: Die Autor*innen der vorliegenden explorativen Untersuchung haben methodisch begründete ausgewählte Lehrverfassungstexte und -textbausteine deutscher Hochschulen nach den Erhebungs- und Analyseregeln der Grounded Theory Method erhoben, aufbereitet und einbezogen und offen, komparativ sowie kategoriebildend ausgewertet. Sie sind davon ausgegangen, dass Hochschulen Lehrverfassungen haben bzw. haben sollten, wie es der Wissenschaftsrat emp-

fohlen hat (erstmalig in Wissenschaftsrat 2015 S. 99, ausführlich jedoch erst in Wissenschaftsrat 2017). Die Analyse zeigte – auch wenn dies vertieft und in Bezug auf die Akteure zu analysieren erst in Folgeuntersuchungen möglich sein wird –, dass es neben den formalen Textstrukturierungen (von der Präambel über die Grundsätze und Details bis hin zur Salvatorischen Klausel und zur Geltung) höchst unterschiedliche Adressierungen und dementsprechende Textstrukturierungen und -formulierungen vorgenommen werden; die vor dem Hintergrund höchst unterschiedlicher Steuerungs-, Prozessgestaltungs- und Ergebnisansinnen der Verfasser zu erfolgen scheinen, was aber zum gegenwärtigen Stand der Forschung zunächst einmal nur als Vermutung formuliert werden kann und weiterer vertiefender Forschung zu klären vorbehalten bleibt.

An sehr konkreten Fallbeispielen – wie es auch von der Grounded Theory Method empfohlen wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 193ff.) – wird gezeigt, welche Art Lehrfassungen es gibt, geht man von ihrer formulierten Verfasstheit aus und setzt diese – und nur diese – methodengleitet in Beziehung zueinander ...

1. Annäherung: Qualität in Studium und Lehre und Lehrverfassungen in Deutschland

„Die Qualität der Lehre an den Hochschulen in Deutschland liegt nicht allein in der Verantwortung jedes einzelnen Lehrenden, sondern auch in der Verantwortung der Institution. Doch erst wenige Hochschulen hierzulande bieten angemessene Freiräume und Anreize für Lehrinnovationen und verfügen über eine Lehrverfassung bzw. eine hochschulweite Lehrstrategie, wie sie der Wissenschaftsrat 2015 empfohlen hat“, diagnostiziert der Stifterverband (Stifterverband 2020).

Eine Lehrverfassung bzw. eine Lehrstrategie ist eine „grundsätzliche Klärung des Selbstverständnisses als Lehrinstitution sowie die Verständigung auf fächerübergreifende didaktische Leitlinien. Dazu gehören eventuell auch grundlegende Qualifizierungsziele, die für die Hochschule und ihre Lehrenden normativ bindend sind und als leitende Maxime für alle wichtigen mit der Lehre in Verbindung stehenden Aktivitäten und Belange einer Hochschule dienen“ (ebd.).

Unter den Stichworten „Hochschule“ bzw. „Universität“ und „Lehrverfassung“, „Lehrstrategie“ bzw. „Leitbild Lehre“ oder „Leitlinien Lehre“ finden sich, lässt man die bekannten Suchmaschinen das Internet durchsehen, i.d.R. Gesamtleitbilder mit einem Absatz bzw. Gesamtstrategien und/oder Hochschulentwicklungspläne mit einem Kapitel zur Lehre.

Dort, wo Hochschulen ihre landesspezifischen Grundaussstattungen erhalten wollten, sind nach dem Willen von Landesgesetzgebern entsprechende Entwicklungspläne erstellt worden, die zumeist auch Voraussetzung, Bestandteil und/oder Ergebnis von Zielvereinbarungen zwischen den Hochschulen und ihren Bundesländern waren. Dort, wo Hochschulen in den Genuss zusätzlichen Drittmitteln kommen wollten, haben sie sich bei entsprechenden Vorgaben der Drittmittelgeber (in der Exzel-

lenzinitiative, der Initiative Innovative Hochschule, dem Qualitätspakt Lehre) Leitbilder, Strategien bzw. Pläne gegeben. Einige Preise, wie der des Stifterverbandes zum „Wettbewerb exzellente Lehre“ des Stifterverbandes und der Kultusministerkonferenz der Länder im Jahr 2009 oder der „Genius Loci-Preis für Lehrexzellenz“ des Stifterverbandes der deutschen Wissenschaft ab dem Jahr 2017 tragen dazu bei, entsprechend ausgerichtete Leitlinien zu forcieren.

1.1 Überlegungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre im Jahr 2008

Am Beispiel der Argumente des Wissenschaftsrates im Jahr 2008 sowie der Argumente des Wissenschaftsrates im Jahr 2017 soll in einem ersten – noch voranalytischen Schritt – deutlich gemacht werden, wozu Lehrverfassungen dienen.

Mit der Leistungsdimension Lehre von Hochschulen hat sich der Wissenschaftsrat zuletzt im Jahr 2008 in den „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“¹ eingehend befasst. Darin hat er für verschiedene Aspekte der Lehre wichtige Kernempfehlungen ausgesprochen, die nach wie vor – und auch für das vorliegende Papier – eine wesentliche Grundlage bilden. Seine damaligen Empfehlungen – untergliedert nach Studium, Lehre, Qualität, Institutionellem und Ressourcen – lauteten:

Gestaltung von Studium und Lehre durch „Strukturierung der Studieneingangsphase und sorgfältige Gestaltung von Übergängen vor und nach dem Studium sowie während des Studiums, aktive Einbindung der Studierenden in die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium sowie Aufbau eines umfassenden Angebots der fachlichen und persönlichen Beratung und Betreuung der Studierenden durch die Hochschulen.

Professionalisierung der Lehrtätigkeit durch Entwicklung von Personalentwicklungskonzepten der Hochschulen unter Einschluss der Lehrtätigkeit, Differenzierung der Personalstruktur, auch durch Einstellung von zusätzlichem Personal mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre, maßgebliche Berücksichtigung lehrbezogener Kompetenzen bei der Rekrutierung von Wissenschaftlern an den Hochschulen, Professionalisierung der Lehre durch systematische Qualifikation des Lehrpersonals, Etablierung oder Ausbau von Fortbildungseinrichtungen für die Lehre, disziplinäre Fachzentren zur Entwicklung fachbezogener Innovationen in der Lehre sowie Einrichtung eines nationalen und hochdotierten Lehrpreises, um die Reputation der Lehre zu stärken.

Qualitätsbewertung von Studium und Lehre durch den Aufbau verlässlicher Bewertungsinstrumente für die Qualität der Lehrleistungen und zur differenzierten Erfassung des Kompetenzgewinns im Studium, Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Input- und Output-Faktoren in Bewertungsverfahren der Qualität von Lehre und Studium sowie Herstellung von Transparenz über zentrale Indikatoren, die Rückschlüsse auf die Qualität von Studienangeboten zulassen.

¹ Vgl. Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. Drucksache Nr. 8639-08, S. 10-11.

Institutionelle Verantwortung der Hochschulen durch Entwicklung eines strategischen Plans mit den wesentlichen Zielsetzungen für Studium und Lehre von Seiten der Hochschulen sowie der einzelnen Fachbereiche, Etablierung eines Qualitätsmanagement-Systems an Hochschulen für Studium und Lehre, Berücksichtigung des tatsächlichen zeitlichen Aufwandes bei der Bewertung des Lehraufwandes sowie Vermeidung von Überlastungen der Hochschulen durch externe Qualitätssicherungsmaßnahmen; Balance zwischen Aufwand und Nutzen. Zusätzliche Mittel für die Qualitätsverbesserungen von Studium und Lehre durch Erhöhung der Personalressourcen für verbesserte Betreuungsrelationen (Erhöhung um 33% in den Geistes-, Sozial- Wirtschafts- und Rechtswissenschaften; Erhöhung um 10% in den MINT-Fächern und der Medizin), Personalressourcen für Qualitätsverbesserungsmaßnahmen (Tutorien, Personal für Beratung von Studienanfängerinnen und -anfängern und zur Unterstützung bei Lehrorganisation und Prüfungen, Fortbildungen), Sachmittelzuschlag von 30% für Maßnahmen zur Erneuerung und Qualitätsverbesserung der Lehre (Qualitätsmanagement an Hochschulen, Sachausstattung Lehr-/Lernumfeld, Bibliotheken), Zusätzliche Mittel für die Fachzentren für Hochschullehre sowie Berücksichtigung des höheren Betreuungsbedarfs bei der künftigen Berechnung der Curricularnormwerte und grundsätzliche Erneuerung des Kapazitätsrechts.

Diese fünf Leistungsdimensionen der Hochschulen wurden noch nicht dadurch untermauert, durch welche Rahmung eigentlich der „Aufbau verlässlicher Bewertungsinstrumente für die Qualität der Lehrleistungen“ (siehe oben unter Drittem) forciert werden könnte. Eine dafür „grundsätzliche Klärung“ sowie ein Festschreiben dieser Klärung in Form einer „Lehrverfassung“ wurde erst in den Jahren danach in der Hochschulpolitik diskutiert und im Jahr 2017 vom Wissenschaftsrat skizziert.

1.2 Überlegungen zu Strategien für die Hochschullehre im Jahr 2017

In seinem Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ hat der Wissenschaftsrat im Jahr 2017² vorgeschlagen, nach Zielen von Lehre, Professionalisierung sowie Steuerungsaspekten von nachhaltiger langfristiger Entwicklung von Lehre zu unterscheiden.

Diese sogenannten strategischen Handlungsfelder beinhalten folgende Maßnahmen, deren Umsetzungsverbindlichkeit durch Worte wie „gemeinsam, systematisch, stabil bzw. dauerhaft, gleichermaßen und gleichberechtigt“ markiert wird:

So geht es unter der Überschrift „Ziele von Lehre“ darum, Lehrverfassungen und Lehrprofile für Hochschulen und Studiengänge zu entwickeln, die Bedeutung der Curricula wiederentdecken und diese gemeinsam zu gestalten, Qualitätsentwicklung in der Lehre systematisch nach Zielen auszurichten sowie mit institutionellen Strategien auf neue Herausforderungen in der Lehre zu antworten (Wissenschaftsrat 2017, S. 16–22).

Zwecks der „Professionalisierung von Lehre“ ist es notwendig, die gemeinsame Verantwortung für die Lehre zu stärken, die Lehrenden durch eine systematische Quali-

fizierung für die Lehre zu stärken und dies mit Lehr-Lern-Forschung zu verbinden, Transfer und Verbreitung guter Konzepte auch durch mehr personelle Stabilität im Hochschulmanagement zu fördern sowie Qualifikation in Lehre und Forschung bei Berufungen gleichermaßen zu berücksichtigen (ebd., S. 23–26).

Die „Steuerung von Lehre“ bedarf der Anstrengung, aussagekräftige Bewertungskriterien zu entwickeln, die Steuerung ermöglichen, qualitätsfördernde Strukturen zu bestimmen und in ihrer Funktionalität zu prüfen, die Mittelvergabe stärker und aussagekräftiger an Lehrqualität zu knüpfen, strategische Maßnahmen im Bereich Lehre an den Hochschulen zu prüfen und zu belohnen, alternative Berechnungsmodelle für die Gesamtheit der Lehraufgaben zu prüfen sowie Lehrleistungen als Karrierefaktor zu stärken (Wissenschaftsrat 2017, S. 27–32).

„Langfristige Entwicklung von Lehre“ ist nur möglich, wenn es gelingt die Rahmenbedingungen von Studium und Lehre finanziell zu stabilisieren, dauerhaft Fördermöglichkeiten für Innovationen in der Lehre bereitzustellen, Vernetzung, Austausch und Transfer zwischen Projekten und Akteuren zu fördern, Einrichtung einer eigenständigen Organisation zur Förderung und Entwicklung der Hochschullehre zu prüfen (ebd., S. 33–38).

Mittlerweile ist hochschulpolitisch unumstritten: Hochschulen sollten Lehrverfassungen haben – dieser Empfehlung des Wissenschaftsrats aus dem Jahr 2017 sind bereits einige gefolgt; andere arbeiten daran. Darüber, was Lehrverfassungen als – lehrbezogene – Hochschulleitbilder, -strategien bzw. -entwicklungspläne sein sollten und welche Inhalte in ihnen zu verhandeln sind, ist hochschulpolitisch unter anderem vom Wissenschaftsrat, vom Stifterverband, von der Hochschulrektorenkonferenz und vom Akkreditierungsrat viel diskutiert und geschrieben worden³.

Lehrverfassungen gelten demnach als „grundsätzliche Klärungen“ des Selbstverständnisses einer Hochschule als akademische Lehrereinrichtung. Zu diesen grundsätzlichen Klärungen kann es gehören, sich auf fächerübergreifende didaktische Leitlinien sowie grundsätzliche Qualifizierungsziele zu verständigen, die dann „für die Hochschule und ihre Lehrenden normativ bindend sind

² Vgl. Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Halle (Saale). Drucksache Nr. 6190-17. S. 16–38.

³ Im Detail sind das die Papiere: Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Drucksache Nr. 6190-17. Halle (Saale). Siehe <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> (05.03.2020). Stifterverband (2020): Genius Loci-Preis für Lehrexzellenz. Hochschulpreis des Stifterverbandes und der VolkswagenStiftung. Essen. Siehe <https://www.stifterverband.org/genius-loci> (05.03.2020). Hochschulrektorenkonferenz HRK (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015. Bonn. Siehe https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf (07.02.2020). Akkreditierungsrat (Hg.) (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates von 2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drucksache des Akkreditierungsrates Nr. 20/2013. Bonn. Akkreditierungsrat (Hg.) (2009): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009. Bonn. Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drucksache Nr. 8639.08. Berlin. Siehe <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> (07.02.2020).

und als leitende Maxime für alle wichtigen mit der Lehre in Verbindung stehenden Aktivitäten und Belange einer Hochschule dienen“ (so der Stifterverband 2020).

1.3 Eine Gegenstandsdefinition als Ausgangspunkt für die Untersuchung

Seit 2015 sind sich viele hochschul- und wissenschaftspolitische Akteure einig:

„Um zu einer expliziten, kohärenten und im Selbstverständnis der Institution fest verankerten Formulierung ihrer jeweiligen Qualifizierungsziele zu gelangen, sollten Hochschulen ... übergeordnete Lehrverfassungen sowie studiengangsspezifische Lehrprofile – mit einer hohen Orientierungswirkung für Studieninteressierte und einer ausgeprägten Verbindlichkeit für die einzelnen Lehrenden – entwickeln. Diese Lehrverfassungen und -profile stellen zugleich Transparenz für potentielle Arbeitgeber und aufnehmende Bildungseinrichtungen her.

Unter einer Lehrverfassung ist dabei eine grundsätzliche Klärung des Selbstverständnisses als Lehrinstitution, der fächerübergreifenden didaktischen Leitlinien und gegebenenfalls grundlegender Qualifizierungsziele zu verstehen, die für die Hochschule und ihren Lehrkörper normativ bindend ist. Sie soll als leitende Maxime für alle wichtigen mit der Lehre in Verbindung stehenden Aktivitäten und Belange einer Hochschule – von der Studienberatung bis zur Personalrekrutierung – dienen“⁴.

2. Durchführung: Schritte, Forschungsstrategien und Zwischenergebnisse auf dem Weg zu einer wirklichkeitsnahen systematisierenden Theorie zu Lehrverfassungen

2.1 Erhebungsschritte

Wie die Auswertung orientierte sich auch die Erhebung an der Methodologie der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2010/1967, Strauss/Corbin 1996, Strauss 1994). Die Auswahl der Lehrverfassungen und lehrliehenden Textbausteine erfolgte stets nach dem Prinzip größtmöglicher Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit (most similar, most different). Stets erfolgen Auswertung und Erhebung parallel und verknüpft (ebd.).

Das heißt: Nach einer Erstanalyse der ersten Texte und einer ersten – ebenfalls nach dem Prinzip von Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit erfolgenden – offenen Kodierung und ersten analytischen Schritten wurden gezielt weitere Lehrverfassungen und Lehrverfassungstextbausteine gesucht, von denen andere, noch nicht gefundene oder aber ähnliche, vertiefende Aussagen erwartet wurden und auf erste sich abzeichnende Kategorien oder gar einige „Schlüssel- und Kernkategorien“ (i.S. des sogenannten Theoretischen Samplings) (vgl. Strauss 1994, S. 65 u. S. 70-71)⁵.

Nach einer komparativen Kodierung dieser Texte wurde noch einmal nach weiteren Lehrverfassungen und lehrliehenden Textbausteinen gesucht (ebenfalls im Sinne des Theoretischen Samplings, „bei dem sich der Forscher (stets) auf einer *analytischen* Basis entscheidet, welche Daten als Nächstes zu erheben sind“, weil

er oder sie den „Prozess der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie *kontrolliert*“) (Strauss 1994, S. 70)⁶.

In der gegen Ende der Untersuchung erfolgende fokussierende Analyse aller Lehrverfassungen und Lehrverfassungstextbausteine wurde kritisch überprüft, ob und welche möglichst ähnlichen und möglichst unterschiedlichen Texte im Sample vorhanden sind.

2.2 Auswertungsstrategien

Die Auswertung erfolgte in Form einer offenen Kodierung, einer komparativen und einer fokussierenden Kodierung (vgl. hierzu Glaser/Strauss 2010/1967, S. 111-119; Strauss/Corbin 1996 S. 43-117; Strauss 1994, S. 94-115):

Bei der offenen Kodierung wurden – neben der o.g. Auswahlüberprüfung – zunächst unterschiedliche Textbausteine und Textsorten identifiziert. Von den Autoren der Texte besonders hervorgehobene sowie aus Sicht der Auswertenden (Kodiererinnen und Kodierer) analytisch bedeutsame Abschnitte und Wörter wurden hervorgehoben (siehe Glaser/Strauss 2010/1967, S. 111-114; Strauss/Corbin 1996, S. 43-74; Strauss 1994, S. 94-101). In der komparativen Kodierung (in der Methodologie der Grounded Theory auch axiale Kodierung genannt) wurde – neben einer weiteren Prüfung der ausgewählten Texte und Hinzuziehung weiterer – verglichen. Es galt, in den vorhandenen und hinzugekommenen Texten weitere Textbausteine und Textsorten sowie besonders hervorgehobene sowie für die sich entwickelnde Analyse als bedeutsam angesehene Abschnitte und Wörter zu erkennen und diese systematisch mit denen aus anderen Texten in Beziehung zu setzen (vgl. Glaser/Strauss 2010/1967, S. 114-116; Strauss/Corbin 1996, S. 75-93; Strauss 1994, S. 101-106).

Die gleichermaßen interpretativ und ergebniskommunikativ motivierte Festlegung von Kernkategorien erfolgte in der fokussierenden Analyse, in der zwar auch weiterhin vergleichend vorgegangen und nach Ähnlichkeiten und Unterschieden im Material gesucht wurde, aber die Suche nach dem „roten Faden“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 94-100) im Mittelpunkt der Analysearbeit stand.

Nach der Einzelinterviewanalyse und der vergleichenden und in Beziehung setzenden Analyse ging es in diesem

⁴ Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bonn. Drucksache Nr. 4925-15. S. 99.

⁵ „Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert“ (Glaser/Strauss 2010/1967, S. 53). Die Methodologie der Grounded Theory legt großen Wert darauf, „dass alle drei Operationen (Erhebung, Kodierung und Analyse) weitestgehend parallel ausgeführt werden“ (Glaser/Strauss 2010/1967, S. 52).

⁶ Noch einmal anders ausgedrückt: „Theoretisches Sampling meint „Auswahl einer Datenquelle, Fall, Stichprobe, Ereignis etc. auf der Basis von Konzepten, die eine (bestätigte theoretische) Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ und „kein Sampling im gebräuchlichen statistischen Sinn (eines repräsentativen Samplings)“ (Strauss/Corbin 1996, S. 148). Es ist verknüpft mit der Auswertung. Dementsprechend korrespondieren offenes Sampling mit dem offenen Kodieren, das Sampling von Beziehungen und Variationen mit dem axialen Kodieren und das gegen Ende der Auswertungsarbeit erfolgende be- und abgrenzende Sampling mit dem selektiven Kodieren (Strauss/Corbin 1996, S. 148).

dritten Schritt darum, selektiv zu kodieren, um wirklich datenbasierte und zugleich aussagekräftige (pointierte) Ergebnisse zu generieren (siehe Glaser/Strauss 2010/1967, S. 116-119; Strauss/Corbin 1996, S. 94-117; Strauss 1994, S. 106-115).

2.3 Zwischenergebnisse ... einer Forschung mit der Grounded Theory Method

2.3.1 Most different: RWTH Aachen und Leuphana Universität Lüneburg

RWTH Aachen

Empirie: Die RWTH Universität Aachen ist neben der Technischen Hochschule Köln die Siegerin des ersten Genius Loci-Preises für exzellente Hochschullehre des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft⁷.

Bereits im Jahr 2009 hat sich die Universität ein Zukunftskonzept verfasst, sich über gemeinsame Werte verständigt, eine „Vision 2020“ entwickelt, Ziele definiert und die „Voraussetzungen für exzellente Lehre und Forschung“ bedacht⁸.

„Im Bereich Lehre ist das primäre Ziel, eine Erfolgsquote bei den Studierenden von 75% zu erreichen. Bei Beibehaltung der derzeit etwa 5500 Studienanfängerinnen und Studienanfängern muss hierzu die Qualität der Lehre wesentlich angehoben werden. Dies erfordert, langfristig die Betreuungsrelation der Lehrenden (Professorinnen, Professoren und wissenschaftlicher Mittelbau) pro Studierende substanziell zu verbessern. Dabei gilt es, den Anteil an Professorinnen und internationalen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern maßgeblich zu erhöhen (Gender and Diversity). Zugleich sollen die Studierenden im Rahmen eines Self-Assessment ihre Eignung für das gewählte Studium überprüfen. Die angestrebte Erfolgsquote bezieht sich auf solche Studierende, die mit Aufnahme ihres Studiums ihre Eignung für das jeweilige Studium und die Grundkenntnisse durch das Self-Assessment nachgewiesen haben“ (RWTH Aachen 2009, S. 8).

Deshalb wurde bereits 2009 in einer SWOT Analyse Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken abgewogen und begonnen, an der Verbesserung der Organisation des Studiums insbesondere zu Studienbeginn zu arbeiten (RWTH 2009: Präsentation Studierende im Fokus der Exzellenz, S. 6). Self-Assessments wurden ebenso verpflichtend wie verpflichtende Gespräche für Studierende mit Startproblemen und persönliche „Profis zum Anfassen“ (ebd., S. 8-10).

Erste analytische (Zwischen-)Erkenntnisse: Obwohl das Zukunftskonzept im Jahr 2006 geschrieben wurde, weil man beim Bundeswettbewerb Exzellenzinitiative dabei sein wollte (S. 4), zeigt der Blick auf die Ziele – auch im Bereich der Lehre – doch, dass diese sehr SMART und damit ‚belastbar‘ sind.

Politisch interessant sind trotz der klar formulierten Ziele die Forderungen an Dritte: Denn natürlich ist die RWTH „führend bei interdisziplinären (und internationalen) Großforschungsprojekten und führend bei der Drittmitteleinwerbung“ in Deutschland wie auch europaweit (vgl. S. 6-7). Allerdings ist es auch für eine solch promi-

nente, erfolgreiche und entsprechend gut ausgestattete Universität notwendig, von der „Generierung von Wachstum“ durch die „Einwerbung von Drittmitteln“ zu einem nachhaltigeren „signifikanten qualitativen Wachstum“ zu kommen (S. 8). Dafür wurden vom Land NRW gefordert, die „Grundfinanzierung anzupassen“. „Zur Realisierung der im Bereich Lehre definierten Ziele sind sowohl eine quantitative Erhöhung des Personals als auch eine Anpassung von rechtlichen Rahmenbedingungen auf dem Gebiet der Kapazitätsverordnung und Studierendenauswahl sowie neuartige Finanzierungs- und Beschäftigungsmodelle (z.B. Studienbeiträge, Lecturer-Stellen) notwendig“ (S. 9). Erst ausgehend von diesen Forderungen wird versprochen, dass es „letztendlich ... Synergiegewinne und die verstärkte Position bei der Drittmitteleinwerbung, die ein qualitatives Wachstum denkbar erscheinen lassen“ geben wird (S. 10).

Aus Sicht der Frage, wie zentrale Ziele und so Steuerungselement durchgesetzt werden können, ist interessant, dass die Hochschule ihre Forderung nach Partizipation und anderen erwünschten Verhaltensweisen ihrer Mitglieder mit ihrem Hochleistungskulturanspruch begründen kann: „Aus unserem Anspruch der Hochleistungskultur leiten wir Merkmale eines gemeinsamen Bewusstseins ab, um die Strategie der RWTH Aachen auch im Verhalten jeder und jedes einzelnen Angehörigen dieser Hochschule abzusichern. Im Rahmen eines Change-Management-Prozesses soll erreicht werden, dass die Verhaltensweisen der Angehörigen der RWTH den vor ihnen liegenden Aufgaben angemessen sind. Dabei sollen vor allem folgende Verhaltensweisen besonders angesprochen werden: 1. Leistungsprinzip, 2. Kooperationsbereitschaft und 3. Veränderungsbereitschaft. Aus dem Anspruch von Exzellenz und qualitativem Wachstum leiten wir unsere strategischen Aktivitäten ab. Wir streben an, in den für die RWTH Aachen relevanten Wissenschaftsbereichen Synergien und Meinungsführerschaft in den Wettbewerbsfeldern Forschung und Lehre zu erreichen“ (S. 15).

Die RWTH Aachen überzeugte die Jury des Stifterverbandes für den Genius Loci-Preis 2017 mit einer soliden und sehr durchdachten Lehrstrategie, die sich klar in die Gesamtstrategie der Hochschule einfügt. Die Universität strebe eine kompetenzorientierte, forschungsgeleitete und praxisbezogene Ausbildung an von hochqualifizierten und verantwortungsbewussten Absolventen. Das von der RWTH verfolgte Ziel, 75 Prozent der Studierenden zum Studienabschluss zu führen, sei zwar sehr ambitioniert, aber mit der gewählten Strategie durchaus erreichbar. Die RWTH wurde bereits 2009 im „Wettbewerb exzellente Lehre“ des Stifterverbandes und der Kultusministerkonferenz der Länder ausgezeichnet. Entscheidend für die erneute Prämierung im Jahr 2017 war, dass sie ihre Lehrstrategie systematisch und verbindlich aufgegriffen hat und umsetzt (ebd.).

⁷ Vgl. <https://www.stifterverband.org/genius-loci> (25.03.2020).

⁸ RWTH Aachen (2009): Strategie der RWTH 2009–2020. Aachen. Siehe <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Profil/~csxx/Strategie-2020/>, S. 8 und S. 15 (07.02.2020).

Leuphana Universität Lüneburg

Empirie: Die Universität Leuphana verfügt über ein Leitbild⁹ sowie über ein im deutschen Raum einzigartiges Studienmodell. Zentraler Anker ist das Selbstverständnis als „humanistische, handlungsorientierte und nachhaltige Universität für die Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts, in dem Ausbildung und Bildung gleichwertig nebeneinander stehen“ (Leuphana Universität Lüneburg 2020).

„Die Kombination eines Hauptstudiums mit einem Nebenfach sowie vor allem einem Komplementärstudium, das über das sog. Leuphana College organisiert wird, eröffnet Studierenden verschiedene Perspektiven auf fachfremde Themen und entwickelt starke Bezüge zur außeruniversitären Zivilgesellschaft und bereitet sie auf lebenslanges Lernen vor“ (ebd.).

„Darüber hinaus hat sich die Leuphana mit den in der Universitätsentwicklungsplanung abgestimmten Zielen auf den Weg gemacht, ihr fachliches wie didaktisches Lehrprofil inhaltlich weiterzuentwickeln mit Blick auf die Interaktion in Form von dialogischen, interaktiven Lehr-, Lern- und Austauschformaten, in Form von digitalen Lehr- und Lernformaten, zwischen Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, zwischen Theorie und Praxis und zwischen unterschiedlichen Fächern.

Daraus leiten sich die folgenden fünf Interaktionsfelder ab, die – ergänzt durch weitere, übergreifende Handlungsfelder wie z.B. das (kompetenzorientierte) Prüfen und forschendes Lehren und Lernen – im Fokus der hochschuldidaktischen und curricularen Lehrentwicklung an der Leuphana stehen und zugleich deren Rahmen bilden: Dialogorientierte Lehre, Digitale Lehre, Diversitätsorientierte Lehre, Erfahrungsorientierte Lehre, Inter- und transdisziplinäre Lehre“¹⁰.

Erste analytische (Zwischen-)Erkenntnisse: Die mehrfache Auszeichnung der Umsetzungsanstrengungen der Leuphana zur Umsetzung der Bologna-Reform in den 2000er Jahren durch verschiedene Stiftungen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Nixdorf Stiftung, VolkswagenStiftung und Stiftung Mercator) macht deutlich, dass die Universität einen besonderen Weg beschritten hat, das BA-Studium mit seiner Fachqualifikation anzureichern um Überblickswissen und einen tiefen Erwerb von Urteilsfähigkeit.

Das Leitbild, mehr noch aber das Studienmodell und die Universitätsentwicklungsplanung, die 2016 für die kommenden Jahre beschlossen wurde, machen deutlich, wie dies funktioniert: Die Volluniversität hat ihre vier Fakultäten in einer Matrixstruktur mit drei Schools verknüpft die „als fachübergreifende Heimat der Studierenden“ gelten: Dem College, das mit dem Bachelor abgeschlossen wird, die Graduate School für den Master und die Professional School, die sich zum Ziel gesetzt hat, Weiterbildung anzubieten und so „lebenslanges Lernen weiter voranzutreiben sowie einen wirkungsvollen Beitrag zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung der Region und darüber hinaus zu leisten“¹¹. Eine Digital School, ein Methodenzentrum und eine Zentraleinrichtung Moderne Sprachen ergänzen die drei zentralen Schulen.

Umgesetzt werden einige der Maßnahmen des Universitätsentwicklungsplanes auch durch QPL-Einzelvorhaben „Leuphana auf dem Weg“, indem die Universität den Auf- und Ausbau eines hochschulweiten Netzwerks für strategisches Qualitätsmanagement in den Fakultäten und den Schools der Leuphana anstrebt. Außerdem nimmt die Universität teil am QPL-Verbundvorhaben „Quality Audit – Beförderung von Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre durch peer-gestützte Verfahren im Netzwerk“ (ebd.).

2.3.2 Most similar: TH Köln und Hochschule Coburg
TH Köln

Empirie: In ihrem Hochschulentwicklungsplan¹² bzw. „strategischen Rahmenplan“ hat die Technische Hochschule Köln (kurz: TH Köln) im Jahr 2011 niedergeschrieben, was ihre zentralen Werte sind: Gleich an die gesellschaftliche Verantwortung knüpft die Leitlinie vielfaltsverpflichtete „Unternehmenskultur“ sowie „Qualität und Exzellenz in Studium und Lehre“ an: „2. Die Fachhochschule Köln setzt auf die bereichernde Wirkung der Vielfalt und Individualität ihrer Hochschulangehörigen. 3. Die Fachhochschule Köln fühlt sich den Lernenden verpflichtet und will durch exzellente Lehre und ausgezeichnete Studienbedingungen Begeisterung und Neugierde wecken und Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Studierenden gezielt und aktiv fördern“ (TH Köln 2011, S. 3-6).

Gute Lehre erfordert laut des strategischen Rahmenplanes, auch ein Teilzeitstudium vorzuzulassen (S. 16), ein gutes Qualitätsmanagement in Lehre und Studium (in dem die Studierbarkeit eine zentrale Rolle spielt und um bspw. „Studienabschlüsse in der Regelstudienzeit zu ermöglichen“) aufzubauen, dass nach den „European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education“ der European University Association (EUA) zertifiziert ist (ebd., S. 17).

Hervorragend ist auch die Verpflichtung zu einem guten Übergang in die Hochschule und zu einem guten Übergang in den Beruf sowie studierendenzentrierter Lehre (mit E-Learning-Anteilen) und Organisationsstruktur (mit einem Campus-Management-System) (ebd., S. 17-20).

Ein besonderes Angebot für Lehrende ist das Lehrenden Coaching des Zentrums für Lehrentwicklung ZLE an der Hochschule (an dem Lehrende insgesamt mit hochschul- und mediendidaktischer Unterstützung Lehrkonzepte entwickeln, erproben, publizieren und im kollegialen Austausch reflektieren können) (TH Köln 2017)¹³.

Das Lehrenden-Coaching versteht sich als ein wesentliches Element der Lehrentwicklung und begleitet Neuberufene beim Einstieg in die Lehr- und Lernkultur. Dadurch soll soziale Innovation auch im hochschulischen

⁹ Leuphana Universität Lüneburg (2016a): Leitbild. Lüneburg. Siehe <https://www.leuphana.de/universitaet/profil/leitbild.html> (25.03.2020).

¹⁰ Leuphana Universität Lüneburg (2016c): Lehrprofil. Lüneburg. Siehe <https://www.leuphana.de/universitaet/entwicklung/lehre/lehrprofil.html> (25.03.2020).

¹¹ Leuphana Universität Lüneburg (2016b): Universitätsentwicklungsplanung. Lüneburg. Siehe https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/universitaet/files/EWP_CB_2019-07-10.pdf, S. 15 (17.03.2020).

¹² TH Köln (2011): Hochschulentwicklungsplan. Strategischer Rahmenplan. Köln.

¹³ Vgl. TH Köln (2017): Strategische Leitlinien zu Lehre und Studium. Köln. Siehe https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/strategische_leitlinien_zu_lehre_und_studium.pdf (25.03.2020).

Miteinander gelebt werden „im Sinne einer universitas, in der sich Lehrende und Lernende als Partnerinnen und Partner im Bildungsprozess verstehen. Hierzu gehören unter anderem: 1. Studierendenzentrierung, 2. Kompetenzorientierung sowie 3. Das Lernen und Lehren auf Augenhöhe in Formaten wie Problem Based Learning, Forschendes Lernen u.v.m. (ebd.).

Erste analytische (Zwischen-)Erkenntnisse: Die Technische Hochschule Köln hat nach Auffassung der Jury des Stifterverbandes für den Genius Loci-Preis 2017 ein sehr schlüssiges Lehrkonzept entwickelt, das exzellent auf die vorhandenen Rahmenbedingungen abgestimmt ist. Besonders positiv bewertete die Jury des Stifterverbandes im Jahr 2017 das Bekenntnis der Fachhochschule zu einer vielfältigen Studierendenschaft (siehe hierzu noch einmal TH Köln 2017).

Die Hochschule wurde bereits 2009 im „Wettbewerb exzellente Lehre“ ausgezeichnet. Die damals prämierten Lehrkonzepte wurden konsequent weiterentwickelt und waren Grundlage für die nun ausgezeichneten Strategien (ebd.).

An der TH Köln können Studiengänge aller spezialisierten akademischen Berufsabschlüsse der angewandten Naturwissenschaften, der Architektur und des Bauwesens, der Informatik, der Information und Kommunikation, des Ingenieurwesens, der Kultur, Gesellschaft und des Sozialen sowie der Wirtschaft studiert werden¹⁴.

An der Hochschule existiert ein Zentrum für Lehrentwicklung ZLE, das die Umsetzung des strategischen Rahmenplans der Hochschule im Bereich der Lehre unterstützt. Im Rahmen des QPL-geförderten Projektes „Profil hoch Zwei“ werden Projektarbeiten von Studierenden (mit mindestens 30 ECTS) zu entscheidenden Strukturelementen des Studiums. Durch diese Projektarbeit setzen sich die Studierenden stärker als bisher mit Praxis- und/oder Forschungsfragen auseinander und werden durch den Fokus auf projektbasiertes Lernen (BPL) stärker auf zukünftige berufliche Anforderungen vorbereitet. Die Jury des Stifterverbandes lobte insbesondere das Lehrenden-Coaching-Programm des ZLE, das für alle Neuberufenen verpflichtend ist.

Hochschule Coburg

Empirie: Die Hochschule Coburg verfügt über eine Lehrverfassung, die Teil ihres Hochschulentwicklungsplanes ist (HS Coburg 2015)¹⁵.

In diesem Plan macht die Hochschule Coburg vor allem einen Willen zu Zukünftigem deutlich. Ihre „Intention“ lautet „Auf in die Zukunft!“ (S. 4ff.); und dafür wird nicht nur der „Status Quo“ analysiert (S. 8ff.), sondern auch ein „Status Futurus“ umrissen (ebd., S. 10-23).

Ausgehend vom Leitbild der Hochschule, der in Coburg als „Kompass“ gilt, wird die „Vision ... Lust auf Zukunft“ entwickelt, aus der sich fünf strategische Entwicklungsschwerpunkte mit über sechzig Umsetzungsschritten in Form eine Maßnahme-Kataloges (ebd., S. 29ff.) nebst Realisierungsschritten (ebd., S 47-50).

Die strategischen Ziele bzw. Entwicklungsschwerpunkte der Hochschule lauten: I. Wir setzen auf die Befähigung unserer Absolventen zu gesellschaftlich verantwortlichem Handeln, II. Wir begleiten jedes Mitglied unserer

Hochschule entsprechend seiner individuellen Stärken, III. Wir verstehen internationale Mobilität und interkulturelle Erfahrung als Impulse für eine weltoffene Haltung, IV. Wir setzen auf lebenslanges Lernen und nachfrageorientierte Weiterbildung, V. Wir setzen auf eine profilbildende Balance zwischen Forschung und Lehre. Die Hochschule Coburg fühlt sich einer exzellenten Lehre verpflichtet und sieht Forschung als eine treibende Kraft hierfür an. Forschendes und projektbezogenes Lernen sowie experimentelle Lehrformate sind wesentliche Elemente des Profils der Hochschule. Ein eigenständiges Promotionsrecht eröffnet den Absolventen neue wissenschaftliche Karrierewege.

Erste analytische (Zwischen-)Erkenntnisse: Der Hochschulentwicklungsplan der Hochschule Coburg korrespondiert mit den Zielvereinbarungen, die die Hochschule mit dem Bayrischen Staatsministerium für Wissenschaft abgeschlossen hat.

Allerdings ist zu sehen, dass nur einige Maßnahmen – die im Übrigen sehr vage formuliert sind (z.B. „wird gestärkt“, „werden ermöglicht“ (HS Coburg 2015, bspw. S. 34) – mit den Inhalten der aktuellen Zielvereinbarungen korrespondieren (ebd., S. 35ff.). Besonders eigentümlich vage wirken in Form von quantitativen Diagrammen dargestellten Aufwands-Nutzen-Analysen zu den einzelnen Maßnahmen.

Der Prozess von einer Stärken-Schwächen-Analyse Ende 2011 bis zur Finalisierung des Textes und zum Beschluss des Hochschulrats 2015 macht die Beteiligung der verschiedenen Hochschulmitglieder deutlich. Allerdings ist ein Hochschulentwicklungsplan vorrangig landespolitisch motiviert. Aufgrund des Ausscheidens des Hochschulpräsidenten, der diesen Prozess vorangetrieben hat, könnte es sein, dass der Prozess zum Stehen gekommen ist.

Praktisch weiter vorangetrieben wird die Umsetzung der einzelnen Maßnahmen durch das QPL-Einzel-Projekt der Hochschule (mit eigener zusätzlicher Website (!) („Coburger Weg“), die u.a. auch stark studierendenorientiert ist) und das QPL-Verbund-Projekt, an dem die Hochschule beteiligt ist.

Hervorzuheben ist, dass das Leitbild der Hochschule für eine angewandte Hochschule Vollportfolio einer westdeutschen Fachhochschule, an der spezialisierte akademisierte Berufsabschlüsse erworben werden können (Ingenieure, Sozialarbeiter), sehr generalistisch gesellschafts- bzw. humanwissenschaftlich bzw. ethisch verfasst ist und deutlich Querschnitts- bzw. Schlüsselkompetenzen hervorhebt („Vorbilder, Mut, Verantwortung, Offenheit ... Gerechtigkeit, Weltoffenheit“) (ebd.).

3. Untersuchungsergebnis: Eine Typologie deutscher Lehrverfassungen

Zu den deutschen Hochschulen, die mittlerweile über Lehrverfassungen verfügen, gehören die Leuphana Universität Lüneburg, die Hochschule für angewandte Wis-

¹⁴ Vgl. TH Köln (2020): Studiengänge. Köln. Siehe https://www.th-koeln.de/studium/alle-studiengaenge-auf-einen-blick_76.php (25.03.2020).

¹⁵ Hochschule Coburg (2015): Hochschulentwicklungsplan. Coburg.

senschaften Coburg, die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, die Technische Hochschule Köln und die RWTH Aachen.

Lehrverfassungen haben außerdem die Goethe-Universität Frankfurt, die Technische Universität Hamburg, die Duale Hochschule Baden-Württemberg, die SRH Hochschule Heidelberg und die Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Lehrfassungen finden sich, bezieht man die Lehrverfassungstextbausteine von Hochschulentwicklungsplänen mit ein, auch an der Hochschule München; Friedrich-Schiller-Universität Jena, Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität Frankfurt; Universität Osnabrück; Technische Hochschule Wildau; Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe; Hochschule Kempten; Carl-von-Osietzky-Universität Oldenburg; Hochschule Aschaffenburg; Hochschule Ruhr West; Leibniz Universität Hannover; Hochschule Ludwigshafen am Rhein; Universität Rostock; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Technische Universität Berlin; Universität Leipzig; Technische Universität Braunschweig; Hochschule Hannover; Universität Bielefeld; Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg – und diese sind sicher nicht alle deutschen Universitäten und Hochschulen, die über entsprechende Texte und Textbausteine verfügen¹⁶.

Auf Basis des Prinzips *most different vs. most similar* wurden in einem theoretical sampling Lehrverfassungstexte bzw. Lehrverfassungstextbausteine der genannten Hochschulen und Universitäten ausgewertet. Die Auswertung erfolgte nach den Analyseschritten der Grounded Theory Method: einzeln, komparativ und selektierend.

Am Beispiel von vier sich im Analyseprozess als exemplarisch erweisenden Lehrverfassungen – die der Leuphana Universität Lüneburg, der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, der SRH Hochschule Heidelberg und der RWTH Aachen – kann verdeutlicht werden, welche Typen von Lehrverfassungen derzeit in Deutschland existieren.

3.1 Typus A: Die deskriptive Lehrverfassung

Die deskriptive Lehrverfassung des Typus A hat, wie die Kategorisierung nahelegt, vorrangig einen beschreibenden Charakter. In ihr werden die vorhandenen Gegebenheiten und Struktureinheiten der Hochschule dargestellt. Ihr normativer Gehalt, nach dem bestimmte Qualitäten umrissen bzw. sogar eingefordert werden, ist gering.

Ein Beispiel für Typus A ist die Lehrverfassung der Leuphana Universität Lüneburg, die die vorhandenen Organisationseinheiten und weniger die handelnden Personen in den Mittelpunkt stellt, da sie von fachbereichsübergreifenden Bachelor-, Master- und Weiterbildungseinheiten und diesen zugeordneten zusätzlichen zentralen Lehrinrichtungen spricht. Diese heißen bei ihr „College“ (für die Bachelorstudierenden), „Graduate School“ (für die Masterstudierenden), „Professional School“ (für die Weiterbildung) sowie „Leuphana College“, „Digital School“, „Methodenzentrum“ und „Zentraleinrichtung Moderne Sprachen“. Der Kooperationsanspruch wird von dieser Hochschule durch die Rede von verknüpfenden „Matrixstrukturen“, von Ergänzungs- bzw. „Komplementär“-Angeboten und anderen, ebenfalls eher institutionellen Aspekten, die die Studierenden und Lehren-

den über die Fachbereichsgrenzen zusammenbringen sollen, deutlich gemacht. (Diese Schools gelten als „Heimat der Studierenden“; das Leuphana College stellt Bezüge zu anderen Disziplinen, „zur außeruniversitären Zivilgesellschaft“ her). Spezifische, auf die Hochschulinstitutionen und die in ihr handelnden Individuen bezogene Leistungsansprüche tauchen in der Lehrverfassung dieser Hochschule nicht auf¹⁷.

3.2 Typus B: Die prozessbenennende und Prozessqualität empfehlende Lehrverfassung

Die prozessbenennende und Prozessqualität empfehlende Lehrverfassung vom Typus B ist leicht normativ formuliert. Sie umreißt mehr als nur vorhandene Organisationseinheiten oder handelnde Personen. Allerdings geht sie nicht allzu sehr auf bestimmte Ziele bzw. anvisierte Ergebnisse ein, sondern stellt hochschulspezifische Prozesse und deren Qualität in den Mittelpunkt.

Ein Beispiel für den Typus B ist die Lehrverfassung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In ihr sind keine Gegebenheiten der Universität, sondern insgesamt elf Handlungsfelder angesprochen, in denen die Hochschule durch bestimmte Maßnahmen und in einer bestimmten Intensität aktiv sein will. Dafür hat sie vor, einiges (wie beispielsweise ihr „Profil als Volluniversität“) zu „erhalten“; anderes (wie beispielsweise eine „zentrale Steuerung“) aber auch „aufzubauen“. All dies soll vorrangig kooperativ geschehen: Der Universität ist wichtig, die vorhandenen Angebote einerseits besser zu „verzahnen“, andererseits die dafür zuständigen institutionellen Einheiten „aufzubauen“ sowie mehr als bisher zu „stärken“, zu „fördern“ und zu „unterstützen“¹⁸. In ihrer prozessualen Sichtweise wird in der Lehrverfassung der Johannes Gutenberg-Universität insbesondere auf Kooperation und gegenseitige Unterstützung Wert gelegt, damit es zu gehaltvollen Prozessen kommen kann, die ja zumeist von verschiedenen Struktureinheiten und Personen verantwortet werden. Personale Kooperationsansprüche sind weniger deutlich formuliert als vielmehr organisatorische. Leistungsansprüche – ob an bestimmte Personengruppen oder bestimmte Organisationseinheiten – werden erhoben.

3.3 Typus C: Die prinzipienorientierte Lehrverfassung

Typus C entspricht der Lehrverfassung, die Prinzipien bestimmt und an Prinzipientreue sich orientiert. Dieser mittlere normative Typus geht weder von Strukturen und Prozessen aus, noch ist er von genau definierten Ergebnissen her bestimmt. Er hält die vorhandenen Organisationseinheiten und handelnden Personen eher dazu an, sich für die Realisierung bestimmter Prinzipien einzusetzen.

Ein Beispiel für den Typus C ist die Lehrverfassung der SRH Hochschule Heidelberg, die stets ein bei ihr herr-

¹⁶ Auf die Quellenangabe wird an dieser Stelle verzichtet. Ein Überblick über die Quellen kann aber bei den Autoren angefordert werden.

¹⁷ Leuphana Universität Lüneburg (2016): Fortschreibung der Universitätsentwicklung der Leuphana Universität Lüneburg – für den Zeitraum 2016-2025. Lüneburg. Siehe https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/ueberleuphana/files/Entwicklungsplan_final_160527.pdf (07.02.2020).

¹⁸ Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2010 und 2017): Lehrstrategie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainz. Siehe http://www.uni-mainz.de/lehre/Dateien/JGU_lehrstrategie.pdf (07.02.2020).

schendes spezifisches Lehrprinzip betont, ohne dass sie auf die individuellen und institutionellen Gegebenheiten an ihrer Hochschule eingehen würde. Dieses Lehrprinzip nennt die SRH Hochschule Heidelberg das „Core-Prinzip“ („Competence Oriented Research and Education“), welches in einem „Code of Conduct“ festgeschrieben ist. Aus der steten Betonung dieses zentralen Lehrprinzips in der Lehrverfassung geht allerdings nicht hervor, ob zum Beispiel von den Studierenden besondere Vor-, Studien- oder Abschlussleistungen erwartet werden. Das in der Lehrverfassung beschriebene hochschulspezifische Blocklehrmodell in „Fünf-Wochen-Blöcken“ verspricht Unterstützung, Zufriedenheit und Erfolg der Studierenden; ja sogar, dass auf Basis der diese Blöcke leitenden „Kompetenzfahrpläne“ und der guten „Abstimmung“ von Lehr- und Lernmethoden und Prüfungsmethodik der „Lernen- de gar nicht umhinkommt, das beabsichtigte Lernziel zu erreichen“. Von den Lehrenden wird erwartet – und deshalb steht die SRH Hochschule Heidelberg für den Typus C –, ihre Lehrleistungen an diesem Prinzip auszurichten: Sie haben ihre Methoden „konsequent“ dem definierten Ziel „anzupassen“¹⁹. Mit ihrer Lehrverfassung nimmt die SRH Hochschule Heidelberg allerdings nur die Lehrenden in die Pflicht. Welchen Beitrag die Studierenden und vor allem die an der Hochschule vorhandenen Organisationseinheiten zur Erreichung dieses Ziels leisten, ist in der Lehrverfassung nicht dargelegt.

3.4 Typus D: Die ergebnisbeziefernde und leistungseinfordernde Lehrverfassung

Typus D ist der der ergebnisbeziefernden und leistungseinfordernden Lehrverfassung. Sie hat „smart“ bezifferbare (also spezifische, messbare, aktionsorientierte, realistische und terminierte) Ergebnisziele gesetzt, die von den Organisationseinheiten und den handelnden Personen an der Hochschule durch entsprechende Leistungsanstrengungen erreicht werden sollen. Sie alle haben sich so zu verhalten, dass die Ergebnisse realisiert werden können.

Ein Beispiel hierfür ist die Lehrverfassung der RWTH Aachen. Weit weniger, als die Gegebenheiten der Universität zu beschreiben, werden in der Lehrverfassung dieser Hochschule Ziele formuliert, wenn beispielsweise davon gesprochen wird, „eine Erfolgsquote bei den Studierenden von 75 Prozent zu erreichen“. Mit diesen Zielen sind institutionelle und individuelle Leistungsansprüche verbunden, die von den Organisationseinheiten der Hochschule und den handelnden Personen eingelöst werden sollen, was dadurch ausgedrückt wird, dass zum Beispiel Studierende ihre „Eignung für das gewählte Studium überprüfen sollen“ und Lehrende das primäre Ziel der Studienerfolgsquote durch eine „wesentliche“ Anhebung der Qualität der Lehre einzulösen haben. Kooperation wird zur Erbringung dieser Leistungen nicht nahegelegt, da sogar davon gesprochen wird, dass viele dieser Leistungen nur möglich sind, wenn es zu (individuellen wie auch organisationspezifischen) „Verhaltensänderungen“ kommt: Weil angestrebt wird, „in den für die RWTH Aachen relevanten Wissenschaftsbereichen Synergien und Meinungsführerschaft in den Wettbewerbsfeldern Forschung und Lehre zu erreichen“, wird erwartet, dass die „Verhaltensweisen der Angehörigen“

der RWTH Aachen „den vor ihnen liegenden Aufgaben angemessen sind“, wozu neben „Kooperationsbereitschaft“ und „Veränderungsbereitschaft“ vor allem und primär „Leistung“ gehört²⁰.

3.5 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Typus A: Die deskriptive Lehrverfassung

Die Lehrverfassung vom Typus A hat einen, die vorhandenen Gegebenheiten und Organisationseinheiten beschreibenden deskriptiven Charakter. Ihr normativer, bestimmte Qualitäten umreißender oder gar einfordernder Gehalt ist gering, sodass zu fragen ist, ob es sich bei dem Text überhaupt um ein Leitbild, eine Strategie oder einen Entwicklungsplan handelt, der bzw. die ja vorrangig normative Ansprüche geltend machen soll.

Typus B: Die prozessbenennende und Prozessqualität empfehlende

Die Lehrverfassung vom Typus B hat einen leicht normativen Charakter. Allerdings geht dieser Typus nicht von bestimmten – orientierenden – Prinzipien oder – zukünftigen – Ergebnissen aus, sondern nimmt – vorhandene ebenso wie zukünftig notwendige – hochschulspezifische Prozesse in den Blick und arbeitet Qualitätskriterien für diese heraus. Ein zentrales Charakteristikum ist dabei der Verweis auf den Kooperationsgehalt und die gegenseitige Unterstützung, die zur Realisierung gehaltvoller Prozesse zwischen Organisationseinheiten und handelnden Personen führen sollen.

Typus C: Die Prinzipien bestimmende und zu Prinzipientreue auffordernde Lehrverfassung

Die Lehrverfassung vom Typus C hat einen mittleren normativen Charakter, weil sie weder von den vorhandenen Strukturen und Prozessen, aber auch nicht von klar zu beziffernden Ergebnissen, wohl aber von bestimmten Prinzipien ausgeht. Die vorhandenen Organisationseinheiten wie auch handelnden Personen sind aufgerufen, die Realisierung dieser Prinzipien in die Tat umzusetzen.

Typus D: Die ergebnisbeziefernde und leistungseinfordernde Lehrverfassung

Die Lehrverfassung vom Typus D hat einen stark normativen Charakter, der von bezifferbaren Ergebnissen und diesbezüglich notwendigerweise zu erbringenden Leistungen ausgeht. Die Struktureinheiten der Hochschule wie auch die handelnden Personen sind verpflichtet, sich institutionell wie auch individuell so zu verhalten, dass diese Leistungen erbracht werden, um die avisierten Ergebnisse zu verwirklichen.

3.6 Ausblick ... auf die Grundgesamtheit und weitere mögliche und notwendige Forschungsarbeiten

Nimmt man – jenseits der hier vorgelegten Studie – zum Abschluss noch einmal die Grundgesamtheit aller Hoch-

¹⁹ SRH Heidelberg (2018): Code of Conduct. Heidelberg. Siehe <https://www.hochschule-heidelberg.de/de/hochschule/ueber-uns/vision-und-leistungsversprechen/code-of-conduct/>, S. 3, S. 7, S. 16ff. (07.02.2020).

²⁰ RWTH Aachen (2009): Strategie der RWTH 2009–2020. Aachen. Siehe <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Profil/~csxx/Strategie-2020/>, S. 8 und S. 15 (07.02.2020).

schulen in Deutschland und deren Lehrverfassungen in den Blick, ohne vorgelegten differenzierenden und systematisierenden Erhebungs- und Analyse-Ergebnisse mit dieser Grundgesamtheit in Beziehung zu setzen²¹, so zeigt sich:

- Noch sind in Deutschland nur wenige explizit Lehrverfassungen genannte Texte auf den Weg gebracht worden.
- Die Hochschulen verfügen mehrheitlich über Gesamtleitbilder bzw. -strategien sowie über Hochschulentwicklungspläne.
- Dort, wo Hochschulen ihre landesspezifischen Grundausstattungen erhalten wollten, sind nach dem Willen von Landesgesetzgebern entsprechende Entwicklungspläne erstellt worden, die zumeist auch Voraussetzung, Bestandteil und/oder Ergebnis von Zielvereinbarungen zwischen den Hochschulen und ihren Bundesländern waren.
- Dort, wo Hochschulen in den Genuss von zusätzlichen Drittmitteln kommen wollten, haben sie sich Lehrverfassungen gegeben, wenn es für das Einwerben der Fördermittel sinnvoll schien (so zum Beispiel bei einigen wenigen Hochschulen in der Exzellenzinitiative und im Qualitätspakt Lehre).
- Einige eigens ausgelobte Prämien trugen zusätzlich dazu bei, Hochschulen zur Formulierung von Lehrverfassungen anzuregen, etwa die des „Wettbewerbs exzellente Lehre“ des Stifterverbandes und der Kultusministerkonferenz der Länder im Jahr 2009 oder der „Genius Loci-Preis für Lehrexzellenz“ des Stifterverbandes, der seit 2017 jährlich ausgelobt wird.
- Das Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ (Wissenschaftsrat 2017) sowie die Ankündigung verschiedener hochschulpolitischer Akteure, die Vergabe von Mitteln für Hochschulen zukünftig – unter anderem – vom Vorhandensein entsprechender Leitbilder, Strategien bzw. Pläne abhängig zu machen, beschleunigen derzeit den Prozess der Erarbeitung und Inkraftsetzung von Lehrverfassungen.

Ob sie nun eher Leitbilder für Studium und Lehre, Lehrstrategien oder – immer noch „nur“ – Hochschulentwicklungspläne genannt werden – immer geht es in Lehrverfassungen um bestimmte Qualitäten, die von Werten bis zu sogenannten „smarten“ Zielen reichen.

Ob Lehrverfassungen inhaltlich nebulös oder klar formuliert sind, ja mehr noch, ob sie binnenaktivierend oder gar nach außen profilbildend wirken (Wissenschaftsrat 2017) ist sehr kontextabhängig. Häufig, so scheint es, werden in den vorhandenen Lehrverfassungen aber normativ, sozusagen voraussetzend und dabei überspringend, erwünschte Ergebnisse beziffert und Prinzipien bestimmt, ohne dass Prozesse benannt oder sich zunächst einmal auch nur der vorhandenen Strukturen vergewissert worden wäre.

Außerdem ist zu bedenken, dass gerade die personale „Realität (stets) grundlegend anders aus(sieht). Wie wir aus der Organisationswissenschaft wissen, erfinden und initiieren oftmals Mitarbeiter in dezentraler Weise Praktiken, die neue Perspektiven eröffnen. Daraus entstehen verschiedene Stoßrichtungen für Veränderungen, die irgendwann unvorhergesehen strategisch verbunden werden. Erst retrospektiv werden Leitbilder und Vi-

sionen formuliert, um dem Ganzen den Eindruck einer durchgängigen Logik und Planmäßigkeit zu geben“ (Kühl et al. 2017).

Es ist zwar so, dass „die Qualität der Lehre an den Hochschulen in Deutschland (...) nicht allein in der Verantwortung jedes einzelnen Lehrenden, sondern auch in der Verantwortung der Institution“ liegt (Stifterverband 2020), wichtig ist aber, dass sich die Hochschulen mehr geben als nur Texte, die als „Fassadenmanagement“ herzuhalten haben (Kühl et al. 2017). Dies ist vor allem wichtig, weil es eben nicht nur gilt, das eigene „Profil in Abgrenzung und Konkurrenz zu Profilen anderer Universitäten und Hochschulen“ zu schärfen (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg 2017), sondern hochschulweite Diskurse über den Stellenwert der Lehre anzustoßen. „Fertig“ – wenn dies möglich ist – wären Lehrverfassungen „erst, nachdem Professoren, Mitarbeiter und Studenten ihre Inhalte gemeinsam ausgehandelt haben“ (Wiarda 2017). Denn dann, und nur dann, wenn sie alle Lehrenden, Servicemitarbeiterinnen und -mitarbeiter und insbesondere die Studierenden einbezogen haben, könnten Lehrverfassungen zum zentralen „Gesellschaftsvertrag einer jeden Hochschule werden“ (ebd.).

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (Hg.) (2009):* Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009. Bonn.
- Akkreditierungsrat (Hg.) (2013):* Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates von 2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drucksache des Akkreditierungsrates Nr. 20/2013. Bonn.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2010):* Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. (3. unveränd. Aufl. der Originalausgabe von 1967) Bern: Huber Verlag.
- Hochschule Coburg (2015):* Hochschulentwicklungsplan. Coburg.
- Hochschulrektorenkonferenz HRK (2015):* Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015. Bonn. Siehe https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf (07.02.2020).
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2010 und 2017):* Lehrstrategie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainz. Siehe http://www.uni-mainz.de/lehre/Dateien/JGU_lehrstrategie.pdf (07.02.2020).
- Kühl, S./Langemeyer, I./Reinmann, G./Schütz, M. (2017):* Jenseits eines Potpourris von Plattitüden. Zur Forderung des Wissenschaftsrates nach „Lehrverfassungen“ an den Hochschulen. Siehe <https://sozialtheoristen.de/2017/05/18/jenseits-eines-potpourris-von-plattitueden-zur-forderung-des-wissenschaftsrates-nach-lehrverfassungen-an-den-hochschulen/> (01.01.2020).
- Leuphana Universität Lüneburg (2016a):* Leitbild. Lüneburg. Siehe <https://www.leuphana.de/universitaet/profil/leitbild.html> (25.03.2020).
- Leuphana Universität Lüneburg (2016b):* Fortschreibung der Universitätsentwicklung der Leuphana Universität Lüneburg – für den Zeitraum 2016-2025. Lüneburg. Siehe https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/ueberleuphana/files/Entwicklungsplan_final_160527.pdf (07.02.2020).
- Leuphana Universität Lüneburg (2016b):* Universitätsentwicklungsplanung. Lüneburg. Siehe https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/universitaet/files/EWP_CB_2019-07-10.pdf (17.03.2020).
- Leuphana Universität Lüneburg (2016c):* Lehrprofil. Lüneburg. Siehe <https://www.leuphana.de/universitaet/entwicklung/lehre/lehrprofil.html> (25.03.2020).
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2017):* Leitbild und Leitlinien für Studium und Lehre an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Beschluss des Senats vom 19.04.2017. Magdeburg.

²¹ ... eine solche weitergehende einbettende analytische Arbeit bleibt, wie bereits in der Einleitung dargestellt, Folgeuntersuchungen vorbehalten.

- Reinmann, G. (2017): Von Verfasstheiten und Verfassungen der Lehre. Hamburg. Siehe <https://gabi-reinmann.de/?p=5970#more-5970> (05.03.2020).
- RWTH Aachen (2009): Strategie der RWTH 2009–2020. Aachen. Siehe <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Profil/~csxx/Strategie-2020/> (07.02.2020), S. 8 und S. 15.
- SRH Heidelberg (2018): Code of Conduct. Heidelberg. Siehe <https://www.hochschule-heidelberg.de/de/hochschule/ueber-uns/vision-und-leistungsversprechen/code-of-conduct/> (07.02.2020), S. 3, 7, 16ff.
- Stifterverband (2020): Genius Loci-Preis für Lehrexzellenz. Hochschulpreis des Stifterverbandes und der VolkswagenStiftung. Essen. Siehe <https://www.stifterverband.org/genius-loci> (05.03.2020).
- Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, (2. Aufl.). München.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- TH Köln (2011): Hochschulentwicklungsplan. Strategischer Rahmenplan. Köln.
- TH Köln (2017): Strategische Leitlinien zu Lehre und Studium. Köln. Siehe https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/strategische_leitlinien_zu_lehre_und_studium.pdf (25.03.2020).
- TH Köln (2020): Studiengänge. Köln. Siehe https://www.th-koeln.de/studium/alle-studiengaenge-auf-einen-blick_76.php (25.03.2020).
- Wiarda, J.-M. (2017): Das U-Boot ist gesunken. Auf Druck der Hochschulen streicht die KMK die Pflicht zur Lehrverfassung. Teltow. Siehe <https://www.jmwiarda.de/2017/11/16/das-u-boot-ist-gesunken/> (05.03.2020).
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drucksache Nr. 8639,08. Berlin. Siehe <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> (07.02.2020).
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bonn. Drucksache Nr. 4925-15.
- Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Drucksache Nr. 6190-17. Halle (Saale). Siehe <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> (05.03.2020).

■ Peter-Georg Albrecht, Dr., Politikwissenschaftler, Wiss. Mitarbeiter, Hochschule Magdeburg-Stendal, E-Mail: Peter-Georg.Albrecht@h2.de

■ Anne Lequy, Prof. Dr., Professorin für Fachkommunikation Französisch, Rektorin der Hochschule Magdeburg-Stendal, E-Mail: Anne.Lequy@h2.de

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Jana M. Gieselmann

Motivation internationaler Professoren

Eine explorative Studie im Rahmen des akademischen Personalmanagements

Deutsche Universitäten versuchen seit vielen Jahrzehnten eine Internationalisierung ihrer Forschung und Lehre voranzutreiben. Die zentralste Strategie zur Erreichung dieses Ziels ist die Internationalisierung des wissenschaftlichen Personals. Internationale Professorinnen und Professoren können mit ihrer andersartigen wissenschaftlichen Sozialisation in Forschung und Lehre, ihrem Verständnis von Universität, ihren Kontakten in ihre Herkunftsländer und ihren Sprachkenntnissen als Agenten der Internationalisierung wirken.

Um zielgerichtete Personalgewinnung für die Gruppe der internationalen Professorinnen und Professoren zu betreiben, Berufungsprozesse erfolgsversprechend zu gestalten, sinnvolle Bewerberansprache und zielgruppenadäquate Auswahlinstrumente einzusetzen, muss zunächst die Motivation ausländischer Professorinnen und Professoren, an deutschen Universitäten tätig zu werden, untersucht werden. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu diesem Desiderat in Forschung und Praxis, indem sie den Komplex der Motivation internationaler Professorinnen und Professoren, an einer deutschen Universität tätig zu werden, als Teilaspekt der Internationalisierung von Universitäten beleuchtet.



ISBN 978-3-946017-18-9, Bielefeld 2020, 358 Seiten, 66.- Euro zzgl. Versand

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

Christine Böckelmann & Sheron Baumann

Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz



*Christine
Böckelmann*



Sheron Baumann

In fulfilling their public mandate, Swiss Universities of Applied Sciences and Arts as well as Universities of Teacher Education offer practice-oriented degree programs and engage in applied research. This requires lecturers who have both scientific and practical competencies. Due to the lack of empirical data on lecturer profiles, concerns that these two relatively new higher education institutions have become "ivory towers" for theoreticians appear in the press and public debate. However, recent survey data attests that the vast majority of lecturers not only has experience as practitioners in the vocational field relevant to their students, but also have on average accumulated many years of practice, often in parallel with their teaching activities.

The hitherto existing focus on the extent of professional experience of lecturers who work for Universities of Applied Sciences and Arts and Universities of Teacher Education should be replaced by a discussion on its nature and relevance for students.

Fachhochschulen – und in der Schweiz auch die Pädagogischen Hochschulen – haben den Auftrag, Studierende und erfahrene Berufspersonen wissenschaftsbasiert sowie berufsfeldbezogen und praxisrelevant aus- oder weiterzubilden. Ihre Forschung soll nicht nur wissenschaftlich hochstehend, sondern auch anwendungsorientiert sein. Entsprechend ist es ein wichtiges Ziel, Projekte in Kooperation mit Praxispartnern durchzuführen, für die auch Dienstleistungen erbracht werden. Um dies auf qualitativ hochstehendem Niveau zu realisieren, sind die Hochschulen auf Professorinnen, Professoren bzw. Dozierende angewiesen, die nicht nur über eine wissenschaftliche Befähigung und didaktische Kompetenzen, sondern auch über eine qualifizierte Praxiserfahrung verfügen. Entsprechend wird von einem „doppelten Kompetenzprofil“ gesprochen.

Da es in der Schweiz eine systematische „Wissenslücke“ in Bezug auf die Frage gibt, inwieweit diese „doppelte Kompetenzanforderung“ tatsächlich erfüllt wird, wurde im Jahr 2018 von der Hochschule Luzern – Wirtschaft und der Pädagogischen Hochschule Luzern eine umfangreiche Dozierendenbefragung durchgeführt.

1. Die Studie

In den letzten Jahren flammten in der Öffentlichkeit immer wieder Spekulationen auf, wonach es aufgrund der Hochschulentwicklung in den vergangenen 20 Jahren mit dem Praxisbezug von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen nicht zum Besten bestellt sei – dies, obwohl bisher

jegliche Daten dazu fehlten, wie die Situation tatsächlich aussieht (z.B. NZZ, 22.05.2011; NZZ, 13.02.2018; Die Zeit, 25.01.2018). Die schweizweite Studie hatte das Ziel, hier mehr Klarheit zu schaffen. Neben Daten zur vorhanden Praxiserfahrung wurden Angaben zu den gesamten Qualifikationsprofilen, zu den Laufbahnen und zum Einsatz in den vier Leistungsbereichen Aus- und Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen erhoben. Da in der Schweiz die Pädagogischen Hochschulen strukturell den Fachhochschulen gleichgesetzt sind, wurde eine gemeinsame Studie durchgeführt. Einbezogen wurden auch die Künste, die als Fachbereiche innerhalb der Fachhochschulen angesiedelt sind¹.

Dank der ideellen Unterstützung von swissuniversities, der Dachorganisation der Schweizer Hochschulen, beteiligten sich mit Ausnahme einzelner kleiner Institutionen alle Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz an der Befragung. Durch die jeweiligen Personal- oder Hochschulentwicklungsstellen wurde ein Link zu einem Online-Fragebogen an 10.025 Personen versendet, die gemäß der Kategorisierung des schweizerischen Bundesamts für Statistik zur Personalkategorie der Dozierenden gehören. Darunter fallen auch die Professorinnen und Professoren. 25% der Angeschriebenen bearbeiteten den Fragebogen bis zum Ende, so dass deren Antworten in die Auswertung einbezogen werden konnten. Diese

¹ Für die Künste gibt es in der Schweiz keinen eigenen (universitären) Hochschultyp. Sie sind als Fachbereiche innerhalb der Fachhochschulen angesiedelt.

für Online-Befragungen vergleichsweise hohe Rücklaufquote ist erfreulich, wurden doch für die rund 30-minütige Bearbeitung des umfangreichen Fragebogens keine Anreize geboten.

Die Stichprobe kann in Bezug auf die Hochschulen und die Geschlechterverteilung als repräsentativ gelten. In Bezug auf die Repräsentanz der Fachbereiche gibt es Einschränkungen. So sind die Dozierenden von Pädagogischen Hochschulen sowie die Dozierenden aus dem Fachbereich Technik & IT leicht übervertreten und diejenigen aus dem Fachbereich Musik, Theater & Film leicht untervertreten. Auswertungen je Fachbereich sind damit aussagekräftiger als Aussagen in Bezug auf das Gesamt-Sample.

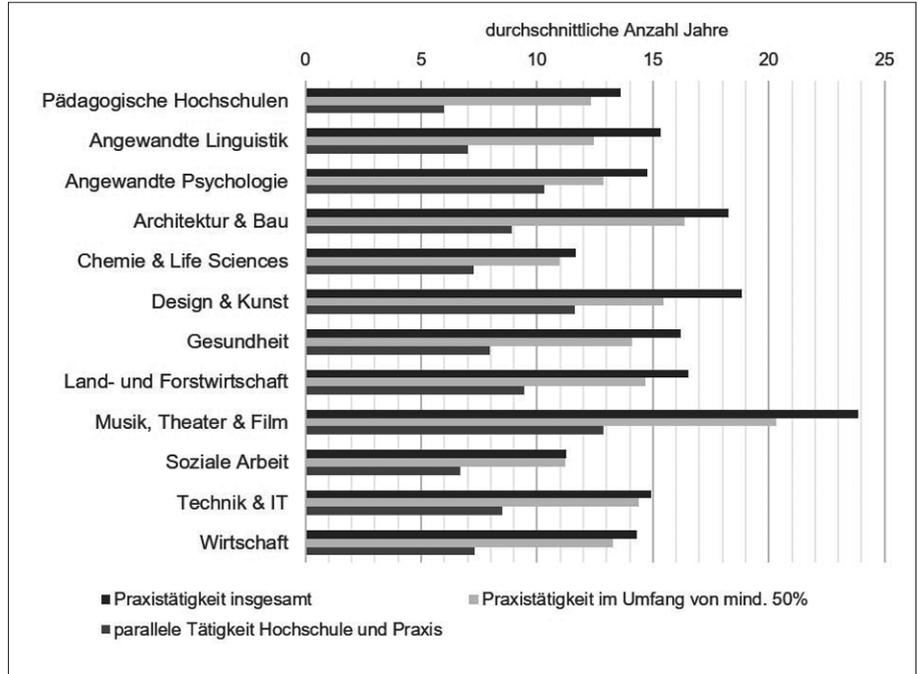
Zu den Ergebnissen liegt ein Forschungsbericht vor, der einen Überblick über die wichtigsten Befunde in allen Bereichen der Befragung gibt (Böckelmann et al. 2019). Die Ergebnisse einer vertieften Auswertung zur Frage, wie es um die Praxiserfahrung der Dozierenden steht, werden in diesem Beitrag dargestellt. Das Konstrukt der „relevanten Praxiserfahrung“ wurde für die Befragung umschrieben als „Berufserfahrung in einem potenziellen zukünftigen Berufsfeld der Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs, in dem man lehrt“.

2. Vorhandensein von relevanter Praxiserfahrung

Zunächst ist festzustellen, dass der Anteil der Dozierenden, der nach eigenen Angaben über relevante Praxiserfahrungen verfügt, sehr hoch ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass aufgrund des bei Befragungen immer vorhandenen Drucks, „sozial erwünschte“ Antworten zu geben, vielleicht die eine oder andere Aussage etwas „zurechtgerückt“ sein dürfte (vgl. z.B. John/Robins 1994). Dennoch: Von den Fachhochschuldozierenden gaben 89,5% und von den Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen 90,5% an, dass sie in irgendeiner Form in einem potenziellen zukünftigen Berufsfeld der Studierenden tätig waren oder noch sind. Die Anforderung, dass an den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in hohem Maße Praxiskompetenzen vorhanden sein sollen, darf damit als erfüllt gelten.

An den Fachhochschulen zeigen sich Werte über 90% in den Fachbereichen Architektur & Bau, Wirtschaft, Gesundheit, Design & Kunst sowie Musik, Theater & Film. Den tiefsten Wert verzeichnet der Fachbereich Angewandte Linguistik mit 76%. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass in den dort angesiedelten Studiengängen sogenannte „Referenzfächer“, d.h. wissenschaftliche Disziplinen, die nicht zum Fach selbst gehören, jedoch für dessen Verständnis wichtig sind, einen relativ hohen Anteil

Abb. 1: Durchschnittliche Anzahl Jahre Praxistätigkeit der Dozierenden



ausmachen. Kompetente Dozierende kommen in diesem Fachbereich deshalb besonders häufig nicht aus Berufsfeldern, für die in den Studiengängen qualifiziert wird.

3. Umfang der Praxiserfahrung

In Bezug auf den *Umfang* der Praxiserfahrung wurde zwischen der *gesamten Zeitdauer* der Praxistätigkeit, der Anzahl Jahre, in denen in einem Umfang von *mindestens 50%* in der Praxis gearbeitet wurde, sowie der Anzahl Jahre, in denen die Dozierenden *gleichzeitig an der Hochschule und in der Praxis* tätig waren oder noch sind, differenziert.

Die Dozierenden mit einer relevanten Praxiserfahrung waren insgesamt während durchschnittlich 15,25 Jahren in der Praxis tätig. Das ist eine unerwartet lange Zeitspanne. Der Median beträgt 14 Jahre. Schließt man die Extremwerte aus (d.h. berücksichtigt man nur die 95% häufigsten Werte), so ergibt sich ein Mittelwert von 12 Jahren und ein Median von 10 Jahren.

Differenziert man in der gleichen Gruppe nach Hochschultypen, so zeigt sich bei den Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen eine durchschnittliche Dauer der Praxistätigkeit von rund 13,6 Jahren; bei den Fachhochschuldozierenden beträgt der Durchschnitt 16 Jahre². Den höchsten Wert gibt es hier im Fachbereich Musik, Theater & Film mit 23,8 Jahren, die geringsten Werte sind in den Fachbereichen Soziale Arbeit mit 11,2 Jahren und Chemie & Life Sciences mit 11,7 Jahren zu verzeichnen (vgl. Abbildung. 1).

Ob während einer Praxistätigkeit das jeweilige Berufsfeld in seinen relevanten Dimensionen erfasst werden kann, ist unter anderem vom Umfang abhängig, in dem

² Die Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant: Mann-Whitney-U-Test: $z = -5,947$, $p = .000$. Die Effektstärke nach Cohen liegt bei $= .13$ und entspricht einem schwachen Effekt.

dort gearbeitet wird. Interessant ist daher, wie viele Jahre die Dozierenden zu *mindestens 50%* in einem potenziellen zukünftigen Arbeitsfeld der Studierenden tätig waren (vgl. ebenfalls Abbildung 1). Hier zeigt sich eine durchschnittliche Dauer von 13,8 Jahren (Median 12 Jahre) für Dozierende an Fachhochschulen bzw. 12,6 Jahre (Median 11 Jahre) für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen. Die „Rangliste“ der FH-Fachbereiche verändert sich dabei nicht. Auch hier findet sich der höchste Wert im Fachbereich Musik, Theater & Film und die tiefsten Werte in den Fachbereichen Soziale Arbeit sowie Chemie & Life Sciences.

Der hohe Umfang der Praxiserfahrungen resultiert wesentlich daraus, dass 40,3% der Befragten zum Teil jahrelang *parallel* an der Hochschule und in einem relevanten Praxisfeld tätig waren, oder dies auch heute noch sind. Eine solche parallele Tätigkeit dauerte bis zum Befragungszeitpunkt durchschnittlich 8 Jahre (Median 6 Jahre). Auch bei dieser Betrachtung findet man den höchsten Wert im Fachbereich Musik, Theater & Film (durchschnittlich rund 13 Jahre), aber auch im Fachbereich Design & Kunst sind solche Arbeitssituationen langdauernd (durchschnittlich rund 11,5 Jahre). Die tiefsten Werte finden sich im Fachbereich Angewandte Linguistik (durchschnittlich rund 7 Jahre) und im Fachbereich Soziale Arbeit (durchschnittlich rund 6,5 Jahre). Jenseits dieser beeindruckenden Zahlen lässt sich feststellen, dass rund 10% der Dozierenden über keine relevante Praxiserfahrung verfügen und eine weitere Gruppe von knapp 5% *weniger als zwei Jahre* in einem relevanten Praxisfeld gearbeitet hat. Unter ihnen gibt es zudem besonders viele, deren Praxistätigkeit einen Umfang von weniger als 50% hatte. Interessant ist, dass sich unter denjenigen, die wenig oder keine Praxiserfahrung haben, ein im Vergleich zur praxiserfahrenen Gruppe statistisch signifikant erhöhter Anteil findet, der parallel noch an einer Universität arbeitet (7,9% gegenüber 4,9%³).

4. Zusammenhänge zwischen Beschäftigungsgrad und Dauer der Praxiserfahrung

In der Schweiz sind Dozierendenanstellungen an Hochschulen in allen Stellenprozent-Varianten möglich. Inwieweit sich eine umfangreiche Praxiserfahrung auf die Inhalte von Lehrveranstaltungen oder Forschungsprojekte auswirken kann, ist entsprechend auch davon abhängig, in welchem Umfang jemand überhaupt für die Hochschule tätig ist.

Aufgrund der erhobenen Daten zeigt sich, dass Dozierende mit einem *höheren* Beschäftigungsgrad in fast allen Fachbereichen tendenziell über eine *weniger lange* Praxiserfahrung verfügen als solche mit einem geringeren Beschäftigungsgrad. So beträgt die mittlere Dauer der Praxiserfahrung bei Dozierenden mit einem Beschäftigungsgrad unter 50% 17,7 Jahre, während sie für die Gruppe mit einem höheren Beschäftigungsgrad gut fünf Jahre kürzer ist (12,6 Jahre⁴). Dies dürfte vor allem damit zusammenhängen, dass die Möglichkeit, parallel an der Hochschule und in einem relevanten Praxisfeld zu

arbeiten, mit steigendem Umfang der Arbeit an der Hochschule abnimmt.

Eine Ausnahme bildet zum einen der Fachbereich Musik, Theater & Film, wo sich keine wesentlichen Differenzen zwischen Dozierenden mit unterschiedlichem Beschäftigungsgrad zeigen. Hier ist die parallele Tätigkeit in Hochschule und Praxis durchgängig sehr weit verbreitet (84,2% aller Dozierenden). Zum anderen fällt der Fachbereich Soziale Arbeit auf. Hier haben diejenigen mit einem geringen Beschäftigungsgrad durchschnittlich eine weniger lange Praxiserfahrung als diejenigen mit einem hohen Beschäftigungsgrad. Möglicherweise liegt dies daran, dass – wie in der Angewandten Linguistik – auch in der Sozialen Arbeit relativ viele Dozierende aus sogenannten „Referenzfächern“ stammen. Sie haben also zum Beispiel einen Hintergrund als Soziologen, Psychologinnen u.a.m. und können i.d. Regel gar keine Praxiserfahrung in der Sozialarbeit mitbringen, weil sie zu meist nicht über die entsprechende Ausbildung verfügen. Nach Auskunft von Führungspersonen aus diesem Fachbereich lehren solche Dozierende besonders häufig lediglich mit kleinen Pensen. Weiter ist der Anteil von Frauen unter den Dozierenden in der Sozialen Arbeit besonders hoch. Eine Vermutung ist, dass Frauen parallel zur Dozierendentätigkeit oftmals eher Familienarbeit übernehmen, als noch in einem zukünftigen Berufsfeld der Studierenden tätig zu sein.

Es besteht allerdings – über alle Fachbereiche hinweg betrachtet – keine *generelle* Tendenz, dass Frauen weniger häufig parallel in relevanten Praxisfeldern arbeiten als Männer. Dem vermutlich höheren Engagement von Frauen in der Familienarbeit steht gegenüber, dass Männer häufiger mit hohen Pensen an den Hochschulen angestellt sind, was tendenziell ebenfalls mit einem Verzicht auf eine parallele Praxistätigkeit einhergeht.

5. Praxiserfahrung von promovierten Dozierenden

Ein Kritikpunkt, der in der öffentlichen Diskussion besonders häufig genannt wird, ist der vermutete zu hohe Anteil an promovierten Dozierenden – verbunden mit der Annahme, dass diese zu stark wissenschaftlich und zu wenig praxisorientiert qualifiziert seien. Die Daten zeigen hierzu Folgendes:

Über eine Promotion verfügen aktuell rund 43,5% der Fachhochschuldozierenden (mit großen Differenzen zwischen den Fachbereichen) und 37,5% der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen (vgl. Abbildung 2).

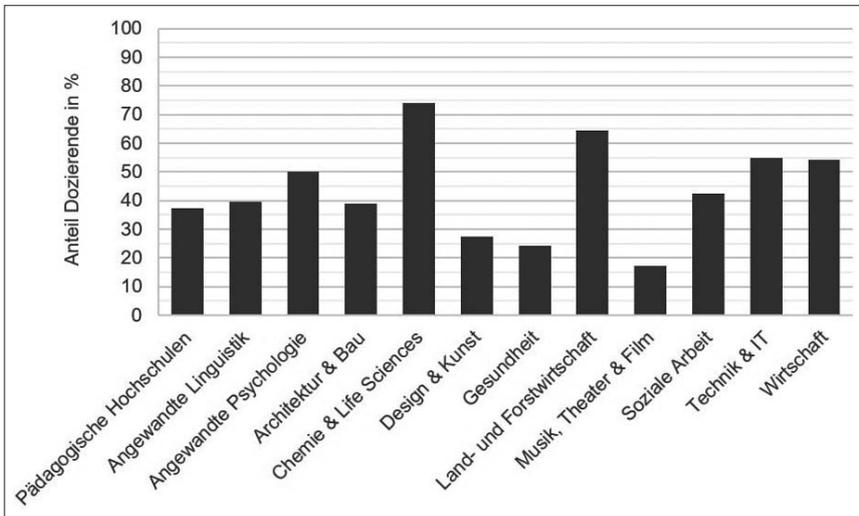
Dabei gibt es unter ihnen – über alle Befragten hinweg betrachtet – einen statistisch signifikanten, leicht erhöhten Anteil mit wenig oder keiner Praxiserfahrung. Der Zusammenhang ist jedoch nicht stark⁵. Ein möglicher

³ Chi-Quadrat(1) = 5.478, p = .019, n = 2493; Zusammenhang ist schwach: Cramers V (.047), Kontingenzkoeffizient CC (.047)

⁴ Die Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant: Mann-Whitney-U-Test: z = -7.958, p = .000. Die Effektstärke nach Cohen liegt bei r = .16 und entspricht einem schwachen Effekt.

⁵ Chi-Quadrat(1) = 90.804, p = .000, n = 2500, Cramers V (.191), Kontingenzkoeffizient CC (.187)

Abb. 2: Anteil Dozierende mit einer Promotion



Hintergrund dafür ist, dass das Absolvieren eines dritten Zyklus' zu einer – zumindest temporären – Einschränkung der Möglichkeit führt, auch noch in der Praxis zu arbeiten, oder die wissenschaftliche Orientierung gegenüber der Praxisorientierung generell etwas stärker ausgeprägt ist. Dies zeigt sich auch daran, dass promovierte Dozierende statistisch signifikant seltener *parallel* auch noch in praxisrelevanten Bereichen erwerbstätig sind⁶ als solche ohne Promotion.

Auch bezüglich der durchschnittlichen Anzahl Jahre, welche die beiden Dozierendengruppen in der Praxis verbracht haben, gibt es deutliche Unterschiede: Promovierte weisen mit 9,9 Jahren eine kürzere mittlere Praxisdauer auf als nicht promovierte Dozierende. Diese bringen im Mittel 15,8 Jahre an Erfahrung mit⁷; die durchschnittliche Differenz beträgt also 5,9 Jahre. Wertet man nach Fachbereichen aus, so reicht das Spektrum dabei von 3,4 Jahren Differenz im Fachbereich Chemie & Life Sciences bis zu 7,8 Jahren im Fachbereich Design & Kunst. Die Unterschiede sind dabei in allen Fachbereichen außer in der Angewandten Linguistik, der Angewandten Psychologie, in Chemie & Life Sciences sowie in der Land- & Forstwirtschaft statistisch signifikant, wenn auch nur mit schwachen bis mittleren Effektstärken⁸.

Ein besonders *starker Zusammenhang* zwischen Promotion und fehlender bzw. kleiner Praxiserfahrung zeigt sich in den Fachbereichen Gesundheit und Soziale Arbeit⁹. Leichte bis mittlere Zusammenhänge bestehen in den Fachbereichen Musik, Theater & Film, Technik & IT sowie an den Pädagogischen Hochschulen¹⁰.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zwar – je nach Fachbereich in unterschiedlichem Ausmaß – die Tendenz besteht, dass Promovierte über weniger Praxiserfahrung verfügen als Nicht-Promovierte. Als insgesamt praxisfremd kann die Gruppe allerdings nicht bezeichnet werden.

6. Lehrdiplome bei Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen

Für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen gilt das Lehrdiplom einer Zielstufe, für die ausgebildet wird, als

starker Indikator für Praxiskompetenz. Da die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz um die Jahrtausendwende von einer seminaristischen Ausbildung in ein Studium an Pädagogischen Hochschulen transferiert wurde, und es außerdem auch universitäre Lehrdiplome gibt, ist der Anteil derjenigen, der über ein Lehrdiplom verfügt, allerdings nicht ganz einfach zu eruieren. Festgestellt werden kann jedoch, dass er *mindestens* 63,1% beträgt (Anteil der Befragten, die ein seminaristisches Lehrdiplom haben plus Anteil der Befragten, die einen Abschluss einer Pädagogischen Hochschule erworben haben). Hinzu kommen diejenigen mit einem universitären Lehrdiplom, die in dieser Befragung nicht identifiziert werden konnten (gymnasiale Lehrdi-

plome; ältere wirtschaftspädagogische Abschlüsse, ausländische Abschlüsse).

Beinahe alle Befragten, die gesichert über ein Lehrdiplom verfügen, haben auch relevante Praxiserfahrungen (96,5%). Im Mittel waren sie während 13,8 Jahren in der Praxis tätig. Ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Lehrdiplom erreichen hingegen nur 9,4 Jahre Praxiserfahrung, was statistisch signifikant weniger ist¹¹, jedoch immer noch auf eine hohe Praxiskompetenz schließen lässt.

7. Praxiserfahrung und Tätigkeit in unterschiedlichen Leistungsbereichen

An den Schweizerischen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen gibt es kein verbindliches Lehrdeputat für Dozierende. Vielmehr werden in Bezug auf den Einsatz in den verschiedenen Leistungsbereichen individuell ganz unterschiedlichen Arbeitsportfolios vereinbart. Damit stellt sich die Frage, ob Dozierende mit sehr wenig oder

⁶ Chi-Quadrat(1) = 112.545, p = .000, n = 2500, Cramers V (.212), Kontingenzkoeffizient CC (.208). Der Zusammenhang zeigt sich in allen Fachbereichen außer in der Angewandten Psychologie, in Chemie & Life Sciences und in der Land- & Forstwirtschaft.

⁷ Die Mittelwerte unterscheiden sich statistisch signifikant: Mann-Whitney-U-Test: z = -14.497, p = .000, r = .29.

⁸ Architektur & Bau: 6.4 Jahre; t(127) = 3.403, p = .001; r = .29; Design & Kunst: 7.8 Jahre; Mann-Whitney-U-Test: z = -3.234, p = .001, r = .32; Gesundheit: 3.96 Jahre; t(229) = 2.798, p = .006; r = .18; Musik, Theater & Film: 5.06 Jahre; t(170) = 2.133, p = .034; r = .16; Soziale Arbeit: 6.36 Jahre; Mann-Whitney-U-Test: z = -5.127, p = .000, r = .42; Technik & IT 5.84 Jahre; t(430) = 6.453, p = .000; r = .30; Wirtschaft: 3.73 Jahre; t(312) = 3.508, p = .001; r = .20; Pädagogische Hochschulen: 5 Jahre; t(787) = 7.132, p = .000, r = .25.

⁹ Gesundheit: Chi-Quadrat(1) = 29.913, p = .000, n = 240, Cramers V (.353), Kontingenzkoeffizient CC (.333); Soziale Arbeit: Chi-Quadrat(1) = 15.135, p = .000, n = 151, Cramers V (.317), Kontingenzkoeffizient CC (.302).

¹⁰ Musik, Theater & Film: Chi-Quadrat(1) = 4.653, p = .031, n = 174, Cramers V (.164), Kontingenzkoeffizient CC (.161); Technik & IT: Chi-Quadrat(1) = 10.501, p = .001, n = 432, Cramers V (.156), Kontingenzkoeffizient CC (.154); PHS: Chi-Quadrat(1) = 47.960, p = .000, n = 814, Cramers V (.243), Kontingenzkoeffizient CC (.236).

¹¹ t(789) = -6.273, p = .000, r = .22 und entspricht somit einem schwachen bis mittleren Effekt.

mit überdurchschnittlich viel Praxiserfahrung besonders häufig in bestimmten Leistungsbereichen tätig sind.

Insgesamt sind gut 91% aller Dozierenden in der *Ausbildung* tätig. Dozierende mit *keiner oder weniger als zwei Jahren Praxiserfahrung* sind dabei etwa gleich häufig anzutreffen wie alle anderen Dozierende. Hingegen arbeiten jene, die bisher *keiner parallelen Tätigkeit* in einem relevanten Praxisfeld nachgegangen sind, vergleichsweise *häufiger* in der Ausbildung als in anderen Leistungsbereichen¹². Der unmittelbare Konnex zwischen Praxistätigkeit und Arbeit an der Hochschule kommt in der Ausbildung damit etwas reduziert zum Tragen.

Dasselbe gilt für die Forschung. Auch hier sind Dozierende, die bisher *keiner parallelen Tätigkeit in der Praxis* nachgegangen sind, vergleichsweise *häufig* tätig¹³. Zudem arbeiten hier mit rund 60% besonders oft Dozierenden mit *sehr wenig oder keiner Praxiserfahrung*. Im Vergleich dazu beträgt dieser Anteil unter *allen* Dozierenden 50%. Möglicherweise hängt dies mit Berufsbiografien zusammen, in denen viel Zeit in eine hohe (forschungs-)methodische Qualifikation investiert wurde. Weiter ist ein intensives Engagement in der Scientific Community möglicherweise nicht ganz einfach mit einer parallelen Praxistätigkeit kombinierbar.

Besonders *selten* arbeiten Dozierende mit wenig oder keiner Praxiserfahrung in der *Weiterbildung*. Während *insgesamt* knapp 40% in diesen Leistungsbereich involviert sind, sind es unter denjenigen mit *wenig oder keiner Praxiserfahrung* lediglich etwas mehr als 25%. Keinen statistisch relevanten Unterschied in Bezug auf die Tätigkeit in der Weiterbildung gibt es zwischen Dozierenden, die parallel noch in der Praxis arbeiten und solchen, die dies nicht tun.

Auch im Bereich der *Dienstleistungen* sind Dozierende mit *wenig oder keiner Praxiserfahrung* vergleichsweise *selten* tätig. Der Anteil beträgt 25%, während insgesamt 30% aller Dozierenden in diesem Leistungsbereich tätig sind. Interessant ist hier, dass Dozierende, die *parallel* noch in einem relevanten Praxisfeld arbeiten, *seltener* im Dienstleistungsbereich tätig sind als Dozierende, die dies nicht tun. Der Zusammenhang ist allerdings schwach¹⁴. Möglicherweise liegt dies daran, dass manche Dozierende Dienstleistungsaufträge privat und nicht über die Hochschule abwickeln, was dazu führt, dass eine parallele Tätigkeit in der Praxis das Engagement in diesem Leistungsbereich vermindert.

Der reduzierte Einbezug von Dozierenden mit wenig oder keiner Praxiserfahrung in die Weiterbildung und die Dienstleistungen ist schlüssig. Diese Leistungsbereiche sind in besonderem Maße auf Dozierende mit „glaubwürdiger“ und aktueller Praxiserfahrung angewiesen. Die „Anschlussfähigkeit“ an die Gegebenheiten des jeweiligen Arbeitsfeldes ist hier für eine qualitativ hochstehende Arbeit von besonders hoher Bedeutung. Weiterbildungen sind sehr deutlich auf die Praxisumsetzung ausgerichtet, und im Bereich der Dienstleistungen ermöglicht eine gute „Feldkompetenz“ eine hohe Effektivität bei der Auftragsbearbeitung. Weiter dürfte es Dozierenden mit größerer Praxiserfahrung einfacher fallen, „auf gleicher Augenhöhe“ mit Auftraggebern zu verhandeln, da sie mit der Kultur des jeweiligen Feldes vertraut sind.

Blickt man schließlich noch auf das Arbeitsfeld der Organisations- und Leitungsfunktionen, so zeigt sich, dass Dozierende mit keiner bzw. kleiner Praxiserfahrung hier vergleichsweise häufig Tätigkeiten übernehmen, in denen sie keine Führungsverantwortung als Linienvorgesetzte haben. Solche Funktionen sind vor allem in Stäben und Geschäftsstellen zu finden, die häufig nicht unmittelbar mit der operativen Leistungserbringung verbunden sind.

8. Alterskohorten und ihre Praxiserfahrung

Eine interessante Frage ist, ob sich verschiedene *Alterskohorten* von Dozierenden im Hinblick auf ihre Praxiserfahrung voneinander unterscheiden. Als Alterskohorten wurden dabei definiert: Dozierende bis 35 Jahre, Dozierende zwischen 36 und 45 Jahren, Dozierende zwischen 46 und 55 Jahren sowie Dozierende, die zum Zeitpunkt der Befragung älter als 55 Jahre waren.

Intuitiv kann angenommen werden, dass jüngere Dozierende über weniger Praxiserfahrung verfügen als ältere. Dies bestätigt sich denn auch in den Daten. Allerdings zeigt sich zudem, dass Dozierende in den ersten beiden Kohorten, d.h. die Jüngeren im Alter bis 45 Jahre, vergleichsweise seltener mehr als zwei Jahre Praxiserfahrung vorweisen können als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Es werden also häufig jüngere Dozierende eingestellt, welche noch kaum ein Mindestmaß an Praxiserfahrung vorweisen können. Dies kommt – im Vergleich zum gesamten Fachhochschulsample – besonders häufig in den FH-Fachbereichen Angewandte Psychologie, Architektur & Bau, Design & Kunst, Chemie & Life Sciences sowie Land- & Forstwirtschaft vor¹⁵.

Nun könnte man argumentieren, dass dies nicht problematisch ist, da diese jüngeren Dozierenden die Praxiserfahrung durch eine parallele Tätigkeit in der Praxis noch aufbauen könnten. Hier zeigen die Daten allerdings, dass Dozierende, die relativ jung in die Hochschule eingetreten sind, vergleichsweise seltener parallel noch in der Praxis tätig werden als diejenigen, die erst in einem etwas höheren Alter an die Hochschule gewechselt haben. Wer sich also bis zum Eintritt in die Hochschule vergleichsweise wenig in der Praxis verankert hat, etabliert später seltener eine Arbeitssituation, in der Praxis und Hochschule parallel kombiniert werden. Die etwas auffälligen Anteile von Dozierenden mit einer sehr geringen Praxiserfahrung in den genannten Fachbereichen sind also durchaus relevant, da sie möglicherweise nicht durch eine zukünftige parallele Tätigkeit in der Praxis zurückgehen werden.

¹² Chi-Quadrat(1) = 9.544, p = .002, n = 2493; Zusammenhang ist aber schwach: Cramers V (.062), Kontingenzkoeffizient CC (.062)

¹³ Statistisch signifikante Differenz: (Chi-Quadrat(1) = 163.502, p = .000, n = 2500; Zusammenhang hat mittlere Stärke: Cramers V (.256), Kontingenzkoeffizient CC (.248)

¹⁴ Chi-Quadrat(1) = 33.794, p = .000, n = 2500; Cramers V (.116), Kontingenzkoeffizient CC (.115)

¹⁵ Anteile von Dozierenden mit mehr als 2 Jahren Praxiserfahrung: Angewandte Psychologie: 8,3%; Architektur & Bau: 14,9%; Design & Kunst: 16,3%; Chemie & Life Sciences: 16,7%; Land- & Forstwirtschaft: 18,1%

Dozierende mit einer überdurchschnittlich langen Praxiserfahrung kann es nur in den drei älteren Kohorten geben. Unter den 36- bis 45-Jährigen Fachhochschuldozierenden beträgt ihr Anteil 5,7%; die übrigen Dozierenden mit einer überdurchschnittlichen Praxiserfahrung sind unter den über 45- bzw. über 55-Jährigen zu finden. An den Pädagogischen Hochschulen zeigt sich im Vergleich zu den Dozierenden an Fachhochschulen keine grundsätzlich andere Verteilung der Praxiserfahrung über die Alterskohorten hinweg. Am häufigsten (44,9%) können hier Dozierende der Kohorte der 46 bis 55-Jährigen eine Tätigkeit von mehr als zwei Jahren im zukünftigen Berufsfeld ihrer Studierenden ausweisen.

9. Eintrittskohorten und ihre Praxiserfahrung

Gruppiert man Dozierende nach dem Jahr ihres Eintrittes in die Hochschulen, können sich aus dem Vergleich der Praxiserfahrung Hinweise auf mögliche Veränderungen in der Rekrutierungspraxis der Hochschulen über die letzten Jahre bzw. Jahrzehnte ergeben. Das Alter der Dozierenden steht dabei in einem gewissen Zusammenhang zum Eintrittsjahr. Die beiden Faktoren sind jedoch nicht identisch, da sehr unterschiedliche Biografien von FH- und PH-Dozierenden zu einem unterschiedlichen Alter beim Eintritt führen.

Für den Vergleich wurden folgende *Eintrittskohorten* definiert: Dozierende, die bis 1990 eingetreten sind, Dozierende mit Eintritten von 1991 bis 2000, von 2001 bis 2005, von 2006 bis 2010, von 2011 bis 2015 und von 2016 bis 2018.

Zunächst lässt sich feststellen, dass – über die gesamte Stichprobe hinweg betrachtet – die Dozierenden mit der längsten Anstellungsdauer auch die längste Praxiserfahrung haben, was sich im Wesentlichen mit der häufigen parallelen Praxistätigkeit erklären lässt: Die durchschnittliche Akkumulation von Praxiserfahrung endet nicht mit dem Eintritt in die Hochschule, sie steigt vielmehr kontinuierlich mit der Dauer der Tätigkeit an der Hochschule weiter. Besonders deutlich zeigt sich dies in den Fachbereichen Musik, Theater & Film sowie Design & Kunst¹⁶, wo dieses Arbeitsmodell am weitesten verbreitet ist.

In einzelnen Fachbereichen zeigen sich aber davon abweichende Muster. So wird an den Pädagogischen Hochschulen die generelle Tendenz durchbrochen, indem die Eintrittskohorte 2006-2010 über eine vergleichsweise lange Praxiserfahrung verfügt (vgl. Tabelle 1). Da die parallele Praxistätigkeit an den Pädagogischen Hochschulen vergleichsweise selten ist, scheinen in diesen Jahren tatsächlich besonders viele Dozierende mit einer ausgedehnten Praxiserfahrung angestellt worden zu sein. Interessant ist zudem, dass an den Pädagogischen Hochschulen seit 2001 signifikant *weniger* Dozierende angestellt wurden, die nicht über mindestens zwei Jahre Praxiserfahrung verfügen¹⁷. Ein Mindeststandard

an Praxiserfahrung wurde seit dieser Zeit also konsequenter als früher eingehalten.

In den FH-Fachbereichen Chemie & Life Sciences, Gesundheit sowie Wirtschaft verfügen die Dozierenden, die bis 1990 eingetreten sind, die also bereits *am längsten* an den Hochschulen arbeiten, im Mittel über *am wenigsten* Praxiserfahrung. Die höchsten Werte gibt es in diesen Fachbereichen bei den Dozierenden mit Eintritt zwischen 1991 und 2000 (Chemie & Life Sciences), bei denjenigen mit Eintritt zwischen 2001 und 2005 (Wirtschaft) bzw. bei denjenigen mit Eintritt zwischen 2006 und 2010 (Gesundheit). Im Fachbereich Wirtschaft lässt sich zudem das Gleiche beobachten wie an den Pädagogischen Hochschulen: Auch hier wurden ab 2001 signifikant weniger Dozierende eingestellt, die nicht über mindestens zwei Jahre Praxiserfahrung verfügen¹⁸. Auch der Fachbereich Technik & IT weicht vom generellen Muster ab, indem sich die Dozierenden mit der längsten Praxiserfahrung in den mittleren Eintrittskohorten (2001-2005/2006-2010) finden (vgl. Tabelle 1). Insgesamt spiegeln sich in den unterschiedlichen Mustern die zum Teil sehr unterschiedlich starken Umwälzungen in den Personalkörpern nach der Gründung der Fachhochschulen um die Jahrtausendwende, die zudem teilweise zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattgefunden haben.

Tab. 1: Mittlere Praxiserfahrung in Jahren pro Eintrittskohorte

	bis 1990	1991-2000	2001-2005	2006-2010	2011-2015	2016-2018
Gesamtsample	17,2	14,7	14,4	14,4	12,0	10,8
Fachhochschulen	18,2	14,8	15,5	14,6	12,8	11,7
Pädagogische Hochschulen	14,3	14,4	12,7	14,0	10,7	9,1
Angewandte Linguistik	17,5	9,3	20,8	6,1	8,8	13,7
Angewandte Psychologie	-*	11,7	15,8	14,6	10,0	5,5
Architektur & Bau	21,7	18,5	14,6	19,5	14,1	12,7
Chemie & Life Sciences	1,0	10,9	10,4	10,5	8,8	5,1
Design & Kunst	26,0	20,5	19,2	17,6	11,6	14,6
Gesundheit	10,4	11,1	15,0	17,9	13,3	12,9
Land- & Forstwirtschaft	-*	17,2	16,0	10,3	14,3	0,0
Musik, Theater & Film	35,4	27,7	21,5	18,4	17,2	15,3
Soziale Arbeit	15,0	8,7	10,7	9,0	10,1	7,3
Technik & IT	13,0	12,7	14,4	14,1	12,7	13,0
Wirtschaft	10,0	12,8	15,3	12,9	11,9	12,3

(* keine Daten)

10. Zusammenfassung und Diskussion

Praxiserfahrung in einem potenziellen zukünftigen Berufsfeld der Studierenden ist unter den Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz in hohem Maße vorhanden. Der Anteil der „Praxis-Unerfahrenen“ beträgt in beiden Hochschultypen nur gerade um die 10%. In Fachhochschul-Fachbereichen, in denen Referenzdisziplinen in der Lehre eine

¹⁶ In diesen beiden Fachbereichen haben die später eingetretenen Dozierendenkohorten signifikant weniger häufig eine überdurchschnittliche lange Praxiserfahrung als die früher eingetretenen (Design & Kunst: Chi-Quadrat(5) = 21.193, p = .001, n = 152 / Musik, Theater & Film: Chi-Quadrat(5) = 11.412, p = .044, n = 91).

¹⁷ Chi-Quadrat(5) = 33.787, p = .000, n = 681

¹⁸ Chi-Quadrat(5) = 12.092, p = .034, n = 267

besonders wichtige Rolle spielen, ist dieser Anteil leicht erhöht.

Die durchschnittliche Dauer der Praxistätigkeit ist in beiden Hochschultypen zudem eindrücklich lang. Selbst in den Fachbereichen, in denen die Dozierenden über die kürzeste Praxiserfahrung verfügen, beträgt sie über zehn Jahre. Dazu trägt wesentlich bei, dass ein hoher Anteil von Dozierenden teilweise über viele Jahre parallel an der Hochschule und in der Praxis gearbeitet hat, bzw. heute noch in dieser Form tätig ist. Tendenziell führt denn auch ein höherer Beschäftigungsgrad an der Hochschule zu einem etwas geringeren Umfang an Praxiserfahrung, da sich dadurch die Möglichkeiten eines parallelen Engagements in der Praxis verringern.

Aus den Daten ergeben sich Hinweise auf unterschiedliche Berufsbiografien, die mit einer unterschiedlich umfangreichen Praxiserfahrung verbunden sind. So sind Dozierende, die relativ jung in die Hochschule eintreten, vergleichsweise selten parallel noch in der Praxis tätig, und akkumulieren insgesamt weniger Praxiserfahrung. Oder umgekehrt formuliert: Wer in der zweiten Hälfte seiner Berufsbiografie eine Arbeit an einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule aufnimmt, bringt zumeist nicht nur umfangreiche Praxiserfahrung mit; solche Dozierenden stärken ihren Praxisbezug durch eine parallele Praxistätigkeit vergleichsweise häufig auch noch weiter. Zudem gibt es Hinweise auf etwas stärker wissenschaftlich oder etwas stärker praxisorientierte Berufsbiografien. So haben Dozierende mit einer Promotion in den meisten Fachbereichen tendenziell etwas weniger lang in der Praxis gearbeitet als andere Dozierende.

Diese Tendenzen zeigen sich allerdings in den verschiedenen Fachbereichen bzw. Hochschultypen sehr unterschiedlich. Verbunden mit den – auf hohem Niveau – deutlichen Unterschieden in der Länge der Praxiserfahrung und in der Verbreitung und Dauer einer parallelen Tätigkeit in Hochschule und Praxis, wird der Bedarf deutlich, die Thematik unterschiedlicher biografischer Muster in vertiefenden qualitativen Studien differenziert nach Fachbereichen bzw. Hochschultypen zu untersuchen. Gesamtaussagen über Berufsbiografien und damit verbundene Praxiserfahrungen von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen vermögen die Situation zu wenig zu erfassen.

Hochschulpolitisch relevant ist, dass die Daten auf eine Veränderung der Rekrutierungspraxis der Hochschulen in den letzten Jahren hinweisen. Diese fällt allerdings in den verschiedenen Fachbereichen bzw. Hochschultypen unterschiedlich aus und manifestiert sich u.a. im Anteil an praxiserfahrenen Dozierenden in verschiedenen Eintrittskohorten. Während er in den Pädagogischen Hochschulen und den FH-Fachbereichen Design & Kunst, Gesundheit, Musik, Theater & Film, Technik & IT sowie Wirtschaft seit 2001 mindestens 80% beträgt, liegt der entsprechende Anteil in den FH-Fachbereichen Soziale Arbeit, Chemie & Life Sciences, Angewandte Psychologie und Angewandte Linguistik unter dieser Grenze. Es fällt auf, dass diese vier Fachbereiche in der Schweiz alle relativ spät tertiarisiert wurden. Dies dürfte aber nicht der alleinige Grund für die Unterschiede zu den anderen Fachbereichen sein, da die Gesundheit ebenfalls zu die-

ser Gruppe gehört. Auch hier gilt: Die Entwicklungen in den verschiedenen Fachbereichen müssen zwingend differenziert betrachtet werden, wenn es darum geht, Tendenzen in der Rekrutierungspraxis von Hochschulen zu diskutieren.

In Bezug auf den Ruf nach möglichst umfangreicher Praxiserfahrung von Dozierenden stellt sich die Frage, ob diese für alle Leistungsbereiche gleich relevant ist. Obwohl eine Tätigkeit in mehreren Leistungsbereichen üblich ist, haben die Hochschulen grundsätzlich die Möglichkeit, einen differenzierten Einsatz von Dozierenden mit unterschiedlicher Praxiserfahrung in den verschiedenen Leistungsbereichen vorzunehmen – je nachdem, wie wichtig sie dies für die jeweilige Tätigkeit einschätzen. Hier zeigen die Daten, dass Dozierende mit keiner oder sehr wenig Praxiserfahrung vergleichsweise häufig in der Forschung anzutreffen sind. Hingegen arbeiten in der Weiterbildung sowie im Dienstleistungsbereich besonders oft Dozierende, die über substanzielle Praxiserfahrung verfügen. Eine gewisse Differenzierung findet also durchaus statt. Bei Dozierenden, die in der Ausbildung tätig sind, zeigen sich in Bezug auf die Praxiserfahrung keine besonderen Auffälligkeiten.

Eine weitere wichtige Thematik ist, *welche Art* von Praxiserfahrung für welchen Leistungsbereich welche Relevanz hat. In Bezug auf die Ausbildung ist hier bedeutsam, dass – mit Ausnahme der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen – der berufsbefähigende Bachelorabschluss nicht zwingend in ein ganz spezifisches Berufsfeld bzw. eine ganz spezifische Position führt. So hat die Berufserfahrung einer Finanzchefin eines Unternehmens, die als Dozentin an einer Fachhochschule für Wirtschaft lehrt, unter Umständen wenig mit den praktischen Problemen zu tun, mit denen sich eine Absolventin oder ein Absolvent eines Bachelorstudiengangs in Business Administration – zumindest am Anfang ihrer oder seiner Karriere – konfrontiert sieht. Während einer langen beruflichen Praxis eines Dozierenden können Spezialisierungen und/oder hierarchische Aufstiege stattfinden, welche nur eine geringe Relevanz für das spätere Tagesgeschäft von Studierenden haben, welche am Anfang ihres Berufslebens stehen. Entsprechend dürften Dozierende, die *nicht* über eine jahrzehntelange Berufspraxis verfügen und vor ihrer Anstellung eher Aufgaben in einer Juniorfunktion oder auf einer mittleren Ebene wahrgenommen haben, zum Teil sogar eher fähig sein, für Bachelorstudierende einen relevanten Praxisbezug in ihrer Lehre herzustellen, als Kolleginnen und Kollegen mit besonders langer Praxiserfahrung. Weiter sind die allermeisten Dozierenden selber einen anderen Qualifikationsweg gegangen als ihre Studierenden. So verfügen lediglich rund 4% über einen Abschluss aus der beruflichen Bildung und bei ebenfalls nur gerade 4% ist der Bachelorabschluss einer Fachhochschule der höchste Abschluss; der überwiegende Teil der Dozierenden ist einen universitären Qualifikationsweg gegangen. Dies stärkt zusätzlich die Vermutung, dass die Dozierenden ihre Berufserfahrung teilweise nicht auf einer Ebene gesammelt haben, die für Einstiegspositionen von Bachelorstudierenden relevant ist. Für die Weiterbildung, die Forschung und die Dienstleistungen sowie je nach Fachbereich die Lehre auf Master-

stufe kann hingegen der größere berufliche und fachliche Horizont, den höhere hierarchische Positionen bieten, sehr relevant und gewinnbringend sein, da hier Zusammenhänge, die wenig Bezug zum Tagesgeschäft von Bachelorabsolventinnen und -absolventen haben, wichtig sind.

Den Äußerungen, die ein Abdriften der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zu praxisfernen Institutionen befürchten, fehlt angesichts der Umfrageergebnisse die empirische Basis. Vielmehr sollte die Frage, *welche* Praxiserfahrung von Dozierenden wichtig ist, und was sich die Hochschulen für *welchen Leistungsbe- reich* davon erhoffen, stärker in den Vordergrund gerückt werden.

Die Zeit (25.01.2018): Eine Formel greift zu kurz. Online <https://www.zeit.de/2018/05/crispino-bergamaschi-leiter-fachhochschule-schweiz> (05.12.2019).

NZZ (22.05.2011): Weniger Theorie und mehr Praxis für Junglehrer. Online https://www.nzz.ch/weniger_theorie_und_mehr_praxis_fuer_junglehrer-1.10659131 (20.12.2019).

NZZ (13.02.2018): Die Fachhochschulen sind Elfenbeintürme geworden. Online <https://www.nzz.ch/schweiz/die-fachhochschulen-sind-zu-elfen-beintuermen-geworden-ld.1356101> (05.12.2019).

Literaturverzeichnis

Böckelmann, C./Tettenborn, A./Baumann, S./Elderton, M. (2019): Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen. Forschungsbericht. Online <https://www.hslu.ch/de-ch/wirtschaft/institute/ibr/kompetenzen/public-and-nonprofit-management/oeffentliches-bildungsmanagement/dozierende-an-fachhochschulen/> (05.12.2019).

John, O. P./Robins, R. W. (1994): Accuracy and Bias in Self-Perception: Individual Differences in Self-Enhancement and the Role of Narcissism. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), pp. 206-219. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.206>.

- **Christine Böckelmann**, Prof. Dr., Psychologin FSP, Direktorin Hochschule Luzern – Wirtschaft, E-Mail: christine.boeckelmann@hslu.ch
- **Sheron Baumann**, lic. rer. oec., mag. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter Hochschule Luzern – Wirtschaft, E-Mail: sheron.baumann@hslu.ch

Reihe: Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage

Falk Pingel (Hg.)

„Keine Kameraden“ – das Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener im Nationalsozialismus

„Das Schicksal der 5,3 Millionen sowjetischer Kriegsgefangener aus dem Erinnerungsschatten herausholen!“

Bundespräsident Joachim Gauck rief mit diesen Worten am 8. Mai 2015 in Stukenbrock zur Weiterentwicklung der bestehenden Dokumentationsstätte „Stalag 326“ („Stammlager“ für sowjetische Kriegsgefangene im „Dritten Reich“) zu einer Gedenkstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung auf. Das furchtbare Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen hatte bis dahin nur eine untergeordnete Rolle in der deutschen Erinnerungspolitik eingenommen und seine Beurteilung war zudem von politischen Kontroversen gekennzeichnet. Über 3 Millionen, d.h. etwa zwei Drittel, der sowjetischen Kriegsgefangenen wurden während ihrer Gefangenschaft Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, die mit dem Krieg gegen die Sowjetunion verfolgt wurde und hinter der Front nicht aufhörte, sondern auf den Gewaltmärschen, in den Lagern der besetzten Gebiete und des Reiches fortgesetzt wurde.

Ausgehend von der Würdigung, die die damalige „Dokumentationsstätte“ in Schloß Holte-Stukenbrock durch den Besuch des Bundespräsidenten erhalten hatte, haben sich politische und zivilgesellschaftliche Initiativen gebildet mit dem Ziel, um Unterstützung für die Ausgestaltung des Gedenkortes zu werben. Diesem Ziel dient diese Broschüre, die vom *Initiativkreis zur Unterstützung des Ausbaus der Gedenkstätte Stalag 326, Bielefeld*, zusammengestellt wurde.



ISBN 978-3-946017-16-5,
Bielefeld 2019, 60 Seiten,
11.95 Euro zzgl. Versand

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

Martina King



Martina King

Das Eignungsberatungsverfahren PARcours: Stärken, Schwächen und Nutzen für die Lehramtsstudierenden

At the University of Passau, an aptitude assessment procedure called PARcours is offered to prospective trainee teachers. In this procedure, the competencies and characteristics of the participants are evaluated while performing tasks. Afterwards, feedback is provided in order to discuss their aptitude for teacher training and teaching. In this article: "The aptitude assessment procedure PARcours: Strengths, weaknesses, and benefits for trainee teachers", Martina King describes the PARcours and presents test quality criteria of the procedure. From the participants' perspectives, the feedback is comprehensive and it takes place in a positive atmosphere. As the PARcours results can be influenced by the method of assessment, the participants' aptitude should be assessed carefully.

Wer in Europa den Entschluss fasst, ein Lehramtsstudium zu beginnen, wird je nach Ausbildungsland bzw. -stätte mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen konfrontiert. Während in Finnland und Österreich verpflichtende selektive Eignungsverfahren angewendet werden (vgl. Neubauer et al. 2017; Kricke 2016), wird mit den an deutschen Universitäten eingesetzten Verfahren vorrangig das Ziel verfolgt, Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Eignung zu beraten und in ihrer Kompetenzentwicklung zu fördern. Zum Einsatz kommen vorwiegend Verfahren der Selbsteinschätzung (Bier Buschor et al. 2011, S. 34; Klusmann/Köller/Kunter 2011, S. 715; Rothland/Tirre 2011, S. 657). Allerdings gibt es auch Fremdeinschätzungsverfahren, für welche charakteristisch ist, dass sich Studierende in Übungen erproben und persönliche Beratung angeboten wird (Beispiele für Verfahren der Fremdeinschätzung: ABC-Lehramt, Universität Trier; AC – Assessment Centre, Pädagogische Hochschule Zürich; Basiskompetenzen, Universität Kassel; PARcours, Universität Passau; QUALITEACH, Universität Erfurt). Selbsteinschätzungsverfahren werden zumeist in Form von Online-Verfahren angeboten. Sie informieren am Lehramtsstudium interessierte Personen über den Lehrberuf und regen mit der Bearbeitung von Fragebögen zur Selbstreflexion an (Eder/Hörl 2011, S. 68; Klusmann et al. 2011, S. 717; Rothland/Terhat 2011, S. 637) (Beispiele für Online-Verfahren: CCT – Career Counselling for Teachers; FIBEL – Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für das Lehramt, Universität Münster; FIT – Fit für den Lehrberuf, Universität Potsdam). An der Universität Passau wird seit 2009 das Eignungsberatungsverfahren PARcours angeboten. PARcours ist ein freiwilliges, nicht-selektives und auf Fremdeinschät-

zung basierendes Verfahren. Im vorliegenden Artikel wird zunächst der Forschungsstand zu den Eignungsmerkmalen von Lehramtsstudierenden und deren Einschätzung dargelegt. Anschließend wird der PARcours vorgestellt, und es werden die Testgütekriterien behandelt. Weiter wird der Frage der Nützlichkeit des Verfahrens nachgegangen. Abschließend werden auf Basis der Erkenntnisse verschiedene Stärken und Schwächen von PARcours aufgezeigt.

1. Eignungsmerkmale und deren Einschätzung

Studienrichtungen, welche auf einen bestimmten Beruf vorbereiten, erfordern zumeist *spezifische Voraussetzungen* zu Studienbeginn. So sind beispielsweise für ein Musik- oder Sportstudium bestimmte Qualifikationen für eine erfolgreiche Ausbildung von Nöten (Rothland/Terhat 2011, S. 635). Der Lehrberuf erfordert unter anderem Fähigkeiten, welche in der Studienzeit nicht umfassend erworben werden. Folglich beinhaltet der Begriff Eignung für Studienrichtungen mit klarem Berufsziel mehr als Studieneignung, impliziert jedoch noch nicht die Berufseignung, da die Ausbildung sonst ohne Bedeutung wäre (vgl. Mayr/Nieskens 2015; Mayr 2012). Im Folgenden sind Eignungsmerkmale von Lehramtsstudierenden je nach Erwerbbarkeit und Bedeutsamkeit für das Studium und den Lehrberuf zusammengefasst angeführt (siehe Ausführungen zu diesen und weiteren Eignungsmerkmalen in Mayr 2012, S. 42 sowie Schaar-schmidt 2012, S. 60ff.):

- a) Grundsätzlich sollten Lehramtsstudierende bestimmte *Dispositionen* aufweisen, welche als relativ stabile Eigenschaften in der Persönlichkeit verankert sind und im Erwachsenenalter nicht oder kaum mehr verändert

werden können. Für den Erfolg im Lehramtsstudium und -beruf sind intellektuelle Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale (wie etwa Gewissenhaftigkeit, Extraversion und psychische Stabilität) sowie berufsrelevante Interessen (insbesondere soziale, künstlerisch-sprachliche, unternehmerische und berufsspezifische Interessen) bedeutend (vgl. z.B. Mayr 2012; Schaarschmidt 2012; Borkenau/Ostendorf 2008; Gottfredson 1997). Ergänzend sind intrinsische Studien- und Berufswahlmotive für die Studien- und Berufsbeibehaltung günstig (Mayr 2012).

- b) Des Weiteren sollen *Kompetenzen* vorliegen, welche für den Studien- bzw. Berufserfolg notwendig, jedoch zumeist nicht Gegenstand der Lehramtsausbildung sind. Beispiele hierfür sind stimmlich-sprecherische Fähigkeiten, sozial-kommunikative Fähigkeiten, wertschätzendes Verhalten sowie Empathie-, Team- und Problemlösefähigkeiten (vgl. Mayr/Nieskens 2015; Schaarschmidt 2012; Sliwka/Klopsch 2012; Voigt-Zimmermann 2010).
- c) Ergänzend gibt es für die *Berufseignung* wichtige Kompetenzen, welche entwickelbar sind bzw. im Studium erworben werden. Dazu zählen insbesondere pädagogische Fähigkeiten sowie fachliches und fachdidaktisches Wissen (vgl. Mayr/Nieskens 2015; Schaarschmidt 2012).

Zur Erfassung von Dispositionen im Rahmen der Eignungsfeststellung kann auf bereits existierende Verfahren zurückgegriffen werden, wie etwa BOMAT zur Einschätzung der kognitiven Leistungsfähigkeit (Hosiep/Turck/Hasella 2001), NEO-FFI zur Messung der fünf Persönlichkeitsdimensionen (Borkenau/Ostendorf 2008) und AIST-R zur Erfassung schulisch-beruflicher Interessen (Bergmann/Eder 2005). Zur Erhebung der für den Studien- und Berufserfolg wesentlichen Kompetenzen stehen keine allgemein bewährten Verfahren zur Verfügung, sodass eine eigenständige Entwicklung geeigneter Instrumente erforderlich ist. Die Kompetenzerfassung kann in Form von Selbst- und/oder Fremdeinschätzungen durchgeführt werden. *Selbsteinschätzungsverfahren* haben den Vorteil, dass sie ökonomisch in der Durchführung sind und einer breiten Masse angeboten werden können. Im Vergleich dazu sind *Fremdeinschätzungsverfahren* aufwendiger, ermöglichen jedoch einen persönlichen Austausch und bieten einen zusätzlichen externen Blick auf die Eignung. Im Bereich der Kompetenzeinschätzung wurde eine Divergenz zwischen Selbst- und Fremdbeurteilungen festgestellt. Bei der Eignungsfeststellung gibt es Hinweise darauf, dass die Fremdeinschätzung im Vergleich zur Selbsteinschätzung besser für die Vorhersage von Studienleistung geeignet ist (Bieri Buschor/Schuler Braunschweig 2011, S. 702ff.). In den letzten Jahren wurden im deutschen Sprachraum eine Reihe von *Verfahren zur lehrberufsspezifischen Eignungsabklärung* entwickelt, erprobt und empirisch begleitet (Rothland/Tirre 2011, S. 656f.). Einen Überblick über verschiedene Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren findet man etwa in Nieskens (2012, S. 127) sowie Klusmann, Köller und Kunter (2011, S. 715). Darauf hinzuweisen ist, dass für das komplexe Tätigkeitsfeld von

Lehrkräften eine Vielzahl von Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen bedeutend sind und die Schwierigkeit besteht, die wichtigsten herauszufiltern und mittels entsprechender Verfahren zu messen. Auf die Problematik der Festlegung wesentlicher Kriterien verweisen etwa Rothland und Tirre (2011, S. 656). Die in diesem Artikel angeführten und im Verfahren PARcours erhobenen Eignungsmerkmale stellen lediglich eine Auswahl relevanter Merkmale dar.

2. Der PARcours

Das Eignungsberatungsverfahren PARcours wurde von Professor Seibert mit Kolleg*innen an der Universität Passau im Jahr 2009 entwickelt. Der PARcours wird zumeist zweimal jährlich, jeweils zu Beginn des Winter- und Sommersemesters an mehreren Tagen angeboten. Die Teilnahme ist für die Studierenden kostenlos. Mit dem Verfahren wird das Ziel verfolgt, angehende Lehramtsstudierende zu ihrer Studien- und Berufseignung unterstützend zu beraten. In den Jahren 2012 bis 2016 wurde der PARcours unter Berücksichtigung neuer Forschungsergebnisse und auf Basis von in den Durchführungen gewonnenen Erkenntnissen modifiziert und weiterentwickelt (Hechinger 2018; Hechinger 2016; Hechinger/Seibert 2015). Im Vergleich zur ursprünglichen Version (Wirth/Seibert 2011) unterscheidet sich das gegenwärtig vorliegende Verfahren insbesondere darin, dass die Eignungsmerkmale mittels Skalen eingeschätzt werden und der Ablauf sowie die Erstellung der Ergebnismeldung standardisiert erfolgen (Hechinger 2018).

2.1 Ablauf und Übungen

Die zentralen Bestandteile eines PARcours Tages sind die drei Übungen Selbstpräsentation, Gruppendiskussion und Filmanalyse. Vor jeder Übung erhält jede*r Teilnehmende eine Instruktion, worauf die Vorbereitung auf die Übung erfolgt. Die Übungsausführungen finden in den Beobachtungsräumen statt. In der ersten Übung *Selbstpräsentation* werden die Teilnehmenden aufgefordert, über ihre Motive für die Wahl des Lehramtsstudiums zu berichten und die persönliche Eignung zu reflektieren. Die Teilnehmenden werden von geschulten Beobachter*innen beobachtet und hinsichtlich folgender Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale mittels Skalen eingeschätzt: Intrinsische Motivation, Wirkung auf andere Personen, Präsentationsfähigkeit sowie verbales, paraverbales und nonverbales Sprachverhalten. Als zweite Übung wird eine *Gruppendiskussion* durchgeführt. Die Teilnehmenden werden in der Instruktion aufgefordert, zehn Anforderungen an Lehrer*innen (z.B. Lehrerinnen und Lehrer müssen pädagogisch kompetent sein) nach ihrer Wichtigkeit zu reihen und das Resultat für sich zu begründen. Anschließend findet im Beobachtungsraum eine Diskussion zwischen vier Teilnehmenden statt, in welcher eine gemeinsame Reihung gefunden werden soll. Jede*r Teilnehmende wird seitens der Beobachter*innen hinsichtlich der Kompetenzen Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Wertschätzung gegenüber den Gruppenmitgliedern eingeschätzt.

Die dritte Übung ist die *Filmanalyse*. In der Instruktion wird den Teilnehmenden eine kurze Filmsequenz gezeigt, welche einen Konflikt zwischen einem Schüler und einem Lehrer zeigt. Die Teilnehmenden sollen die Geschehnisse detailliert beschreiben, unterschiedliche Sichtweisen darstellen und Vorschläge zur Problemlösung anführen. Die Beobachter*innen schätzen dabei folgende Kompetenzen ein: Fähigkeit zur Situationsanalyse, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Fähigkeit zur Problemlösung.

Zwischen den Übungen betreuen studentische Hilfskräfte von fortgeschrittenen Semestern die Teilnehmenden. Die Hilfskräfte sind für den zeitlichen und räumlichen Ablauf zuständig, sie informieren in den Wartezeiten zwischen den Übungen über das Lehramtsstudium und beantworten Fragen rund ums Studium.

2.2 Kompetenzeinschätzung

Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale zeigen sich im situativen Bewältigen von Anforderungen (vgl. Bieri Buschor/Schuler Braunschweig 2011, S. 697; Klieme/Hartig 2007, S. 13). Durch den Einsatz der Übungen im PArours und die Übungsperformanz der Teilnehmenden kommen die zu erhebenden Eignungsmerkmale zum Ausdruck. Für die Kompetenz- und Merkmalerfassung wurden *4-stufige Ratingskalen* entwickelt. Die Festlegung der Stufenzahl erfolgte unter Berücksichtigung der Datenerhebungsmethode (Döring/Bortz 2016, S. 249): Bei der Fremdeinschätzung würde eine feine Differenzierung das Urteilsvermögen der Urteilenden überfordern, sodass eine geringe Anzahl an Kategorien vorgezogen wurde. Durch die gerade Kategorienganzahl wird von den Beobachter*innen ein zumindest tendenziell in eine Richtung weisendes Urteil eingefordert (vgl. Döring/Bortz 2016). Die Zusatzkategorie „nb“ (nicht beobachtet bzw. nicht beobachtbar) soll dazu beitragen, dass Eignungsmerkmale nur dann eingeschätzt werden, wenn diese auch beobachtet werden. In Abbildung 1 ist als Beispiel die Skala zur Erfassung der Kooperationsfähigkeit abgebildet. Ergänzend zu den PArours Übungen werden zwei standardisierte Tests eingesetzt: Das NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) (nach Costa/McCrae, deutschsprachige Auflage von Borkenau/Ostendorf 2008) erfasst fünf Dimensionen der Persönlichkeit und der Test AIST-R (Bergmann/Eder 2005) dient der Erhebung schulisch-beruflicher Interessen.

Abb. 1: Skala zur Erfassung der Kooperationsfähigkeit

Die Teilnehmerin/der Teilnehmer...	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nb
1) ... vertritt und begründet plausibel den eigenen Standpunkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2) ...zeigt sich kompromissbereit (z.B. sich überzeugen lassen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
3) ... beteiligt sich konstruktiv am Gruppenprozess (durch Zurückhaltung und offensives Agieren).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
4) ... vermittelt konstruktiv zwischen unterschiedlichen Standpunkten und/oder zeigt Gemeinsamkeiten auf (Moderation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

2.3 Ergebnismrückmeldung

Für jede*n Teilnehmer*in wird mittels vordefinierter Textbausteine eine elektronisch gestützte und individualisierte Ergebnismrückmeldung erstellt. In diesem Dokument werden die Ergebnisse für jedes Konstrukt berichtet, die Messwerte interpretiert sowie Empfehlungen zur Kompetenzentwicklung dargeboten. Ergänzend wird ein *Kompetenzgesamtwert (KGW)* angeführt, welcher aus der Summe der Skalenmittelwerte gebildet wird. Die Interpretation des Gesamtwertes erfolgt durch den Vergleich mit der Gesamtstichprobe (vgl. Eder/Hörl 2011, S. 68). Die Ergebnisse werden in einem ca. 20-minütigen *Feedback- und Perspektivengespräch* zwischen je einer*m Teilnehmer*in und einer*m Beobachter*in rückgemeldet. Dabei werden die erhobenen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale besprochen, die gemessenen Werte berichtet, Empfehlungen zur Weiterentwicklung formuliert und eine Einschätzung hinsichtlich der Eignung für das Lehramtsstudium und den Lehrberuf gegeben.

3. Hauptanliegen dieser Studie

Der Einsatz von Eignungsverfahren im Rahmen der Lehrer*innenbildung erfordert ausführliche Untersuchungen zum Ausmaß der Erfüllung der *testtheoretischen Grundanforderungen*. Werden Prognosen zur Studieneignung auf Basis der Resultate getätigt, ist deren Objektivität, Reliabilität und Validität nachzuweisen. Ergänzend befasst sich das *Gütekriterium der Nützlichkeit* mit der Frage, welchen Nutzen die erzielten Ergebnisse für die pädagogische Praxis haben (Moosbrugger/Kelava 2007, S. 21). Zur Validität sowie zur Nützlichkeit und Wirkung von auf Fremd- oder Selbsteinschätzung basierenden Eignungsverfahren existiert eine ausführliche Befundlage (siehe z.B. Mayr/Nieskens 2015; Bieri Buschor et al. 2011; Bieri Buschor/Schuler Braunschweig 2011; Eder/Hörl 2011; Klusmann et al. 2011). In einem prognostisch validen Verfahren müssen Personen, denen eine hohe oder niedrige Eignung für ein Lehramtsstudium oder den Lehrberuf attestiert wird, später auch mehr oder weniger Erfolg im Studium bzw. Beruf aufweisen (Klusmann et al. 2011, S. 713). Im Rahmen von Validierungsstudien zu dem an der Pädagogischen Hochschule Zürich eingesetzten Assessment Centre wurden Zusammenhänge zwischen den Leistungen im Verfahren und dem späteren Studienerfolg gefunden. Dabei konnten im Vergleich zur studentischen Selbsteinschätzung die Perspektiven der Mentor*innen den Studienerfolg der Studierenden besser vorhersagen (Bieri Buschor et al. 2011, S. 42; Bieri Buschor/Schuler Braunschweig 2011, S. 702). Untersuchungsergebnisse zur Nützlichkeit und Wirkung liegen für auf Selbsteinschätzung basierenden Eignungsverfahren vor: Im

Rahmen einer Evaluationsstudie der Studienberatungstests der Universität Salzburg berichteten die teilgenommenen Studierenden, dass die erzielten Ergebnisse eine bestärkende und entwicklungsfördernde Wirkung auf sie hatten (Eder/Hörl 2011, S. 73). Dieser Befund deckt sich mit der Wirkungsanalyse zum Self-Assessment Verfahren Career Counselling for Teachers (Mayr/Nieskens 2011, S. 85). Aufbauend auf bereits vorliegenden testtheoretischen Untersuchungen zum PARcours (Hechinger 2016, 2018; Hechinger/Seibert 2015), werden in diesem Artikel weiterführende Analysen zu den Hauptgütekriterien dargelegt. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welchen Nutzen das Eignungsberatungsverfahren für die Teilnehmenden hat.

4. Testgütekriterien

4.1 Objektivität

Nach Döring und Bortz (2016, S. 442) gibt die Objektivität eines Tests an, ob ein Test bzw. dessen Ergebnis von der testanwendenden Person unabhängig ist. Das Gütekriterium besteht aus den drei Elementen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität. Die beiden letztgenannten Elemente können im PARcours problemlos erreicht werden: *Auswertungsobjektivität* ist sichergestellt, da die Ergebnisauswertung nach festgelegten Regeln und computergestützt erfolgt. Auch darf die *Interpretationsobjektivität* als ausreichend gegeben angenommen werden, denn die Erstellung der schriftlichen Ergebnisrückmeldung erfolgt mittels Textbausteinen, und die Skalenwerte werden anhand von Vergleichswerten eingeordnet. Nicht gänzlich objektiv findet das mündliche Beratungsgespräch statt. Ein konzipierter Leitfaden stellt zwar einen geregelten Ablauf sicher, das Gespräch ist jedoch von der Persönlichkeit und Wahrnehmung der*des jeweiligen Beobachterin*Beobachters geprägt, was in gewissem Ausmaß auch erwünscht ist. Im Vergleich zur Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ist bei Verfahren mit Fremdeinschätzung die *Durchführungsobjektivität* schwerer zu erreichen. Diese liegt vor, wenn die Testergebnisse unabhängig von der testdurchführenden Person sind (Döring/Bortz 2016, S. 443). Im Falle des PARcours müsste eine Unabhängigkeit der Konstrukteinschätzungen von den Beobachter*innen bestehen. Untersuchungen diesbezüglich wurden für den PARcours Durchgang im Wintersemester 2014/2015 bereits durchgeführt (Hechinger 2016, S. 246f.). Dabei wurde eine Divergenz der Beobachter*inneneinschätzungen für die schwierigste Übung Filmanalyse festgestellt, sodass Skalenmodifikationen folgten. Neue Analysen für den Durchgang im Wintersemester 2017/2018 ($n = 92$) zeigen zwar verbesserte Werte, die Korrelationskoeffizienten zwischen den Beobachter*innenratings sind allerdings nach wie vor nicht zufriedenstellend (gemittelte Koeffizienten für die Items der drei Skalen Fähigkeit zur Situationsanalyse: $r_s = .307$, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme: $r_s = .495$ und Fähigkeit zur Problemlösung: $r_s = .629$). Eine subjektive Färbung der Einschätzungen ist somit anzunehmen, sodass weitere Analysen und Maßnahmen zur Erhöhung der Übereinstimmung der Beobachter*innenratings erforderlich sind. Wichtige Schritte in Richtung Objektivität

wären bisher die Standardisierung von PARcours in Form von detaillierten Instruktionen zur Verfahrensdurchführung sowie die ausführlichen Schulungen und Evaluationen der Beobachter*innen.

4.2 Reliabilität

Unter der Reliabilität einer Skala versteht man den Grad der Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal erfasst wird (vgl. Lienert/Raatz 1998). Für die Reliabilitätsbestimmung erfolgt am häufigsten die Berechnung von *Cronbachs Alpha-Koeffizienten* (Döring/Bortz 2016, S. 443). Mit dem Eignungsberatungsverfahren PARcours wird die Absicht verfolgt, wichtige und diverse Eignungsmerkmale für das Lehramtsstudium und den Lehrberuf zu erfassen. Dabei bestehen die Problematiken, dass das Verfahren zugleich benutzer*innenfreundlich sein soll und in den Übungen nicht jedes beliebige Eignungsmerkmal erhoben werden kann. Angesichts dessen sowie auf Basis der Befundlage zur Eignungsdiagnostik wurden zwölf zu erfassende Eignungsmerkmale festgelegt. Im PARcours haben die Beobachter*innen die Aufgabe, den Übungsausführungen aufmerksam zu folgen und gleichzeitig die betreffenden Skalen zu bearbeiten. Aus diesem Grunde weisen die PARcours Skalen eine Kürze von durchschnittlich vier Items auf. Für die zwölf Skalen wurden Reliabilitätskoeffizienten zwischen .67 und .85 berechnet. Lediglich eine Skala liegt unter .70. Das Mittel aller Koeffizienten beträgt .78. In Anbetracht der Tatsachen, dass Alpha-Koeffizienten umso höher sind, je mehr Items eine Skala enthält (Döring/Bortz 2016, S. 468), und die PARcours Skalen eine geringe Itemanzahl aufweisen, können die errechneten Reliabilitäten als ausreichend akzeptiert werden.

4.3 Validität

4.3.1 Inhaltsvalidität

Inhaltsvalidität ist gegeben, wenn die Inhalte einer Skala das interessierende Merkmal oder Konstrukt tatsächlich und hinreichend präzise abbilden (Hechinger 2014, S. 38f.). Für den Nachweis dieser Validitätsform existieren keine statistischen Verfahren (vgl. Hechinger 2014). Um zu überprüfen, ob eine Skala inhaltlich valide ist, wird dessen *Konstruktion* detailliert beleuchtet (Rammstedt et al. 2012, S. 14). Für das Eignungsberatungsverfahren PARcours wurden die zu messenden Konstrukte präzise definiert, und die Itementwicklung erfolgte in enger Anlehnung an die Konstruktdefinitionen. Ergänzend wurden die Skalen immer wieder Expert*innen sowie Studierenden vorgelegt, gemeinsam diskutiert und folglich optimiert. Außerdem wurden die Itemformulierungen nach jedem PARcours Durchgang begutachtet und erforderlichenfalls modifiziert. Einschränkend ist anzumerken, dass einige Konstrukte aufgrund der geringen Itemanzahl (siehe Ausführungen zur Reliabilität) nicht vollständig und allumfassend abgebildet sind.

4.3.2 Zusammenhangsstruktur der Skalen

Gemäß Campell und Fiske (1959, S. 84) handelt es sich bei Tests oder Skalen um Trait-Methoden Einheiten, wonach nicht nur die Ausprägung im Konstrukt, sondern auch die verwendete Messmethode eine Auswirkung

auf die Messwerte hat. Mögliche *Quellen der Varianz* können Charakteristika der Beurteiler*innen, der Messinstrumente sowie der Situationen, in denen Messungen erfolgen, sein (vgl. Schermelleh-Engel/Schweizer 2007). Im PARcours werden die Kompetenzen und Merkmale in Übungen erhoben und durch die Beobachter*innen eingeschätzt. Anzunehmen ist, dass die Varianz der Skalenwerte nicht nur auf die Konstruktausprägungen, sondern auch auf Charakteristika der Beobachter*innen (siehe Ergebnisse zur Objektivität) und auf den Inhalt und die Schwierigkeit der Übungen zurückgehen. Einen ersten Hinweis auf differente Übungsschwierigkeiten liefern festgestellte Mittelwertsunterschiede zwischen den Übungen (siehe Hechinger 2018). Um den PARcours für die Teilnehmenden attraktiv und interessant zu gestalten und ein Kennenlernen von unterschiedlichen Aufgabengebieten des Lehrberufs zu ermöglichen, sind unterschiedliche Inhalte und Schwierigkeiten der Übungen bis zu einem gewissen Grad auch beabsichtigt. Die Durchführung einer exploratorischen Faktorenanalyse (EFA) soll klären, in welchem Ausmaß die Skalenwerte mit den PARcours Übungen in Verbindung stehen.

Die EFA ist ein struktursuchendes Verfahren und ermöglicht die Zuordnung von Items zu Faktoren (vgl. Moosbrugger/Kelava 2007). In der vorliegenden Studie wird die EFA herangezogen, um ein mögliches Beziehungsmuster der PARcours Skalen zu erkennen. Mit den Daten von 226 PARcours Teilnehmenden wurde eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) mit Varimax-Rotation durchgeführt. Die Daten sind für die Durchführung einer PCA geeignet: Der KMO-Koeffizient liegt bei .70, die MSA-Koeffizienten der Items liegen zwischen .64 und .79 (vgl. Bühner 2011), der Bartlett-Test ist signifikant ($p = .000$). Mit Eigenwerten größer als 1.0 werden vier Faktoren extrahiert. Sie erklären zusammen 69,2% der Varianz aller Variablen. Die Ladungen der Skalen auf den Faktoren sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Faktorladung der PARcours Skalen

	Skala	F1	F2	F3	F4
Übung 1 (Selbstpräsentation)	Intrinsische Motivation (FB 2)	,007	,721	,061	,123
	Wirkung auf andere Personen (FB 1)	,135	,406	,716	-,012
	Präsentationsfähigkeit (FB 2)	,112	,865	,123	,113
	Verbales Sprachverhalten (FB 1)	-,002	,077	,811	,135
	Paraverbales Sprachverhalten (FB 1)	,047	,048	,861	,086
	Nonverbales Sprachverhalten (FB 2)	,043	,747	,156	,065
Übung 2 (Gruppendiskussion)	Wertschätzung	,836	,003	,092	,087
	Kommunikationsfähigkeit	,872	,125	-,015	,058
	Kooperationsfähigkeit	,904	,045	,066	,106
Übung 3 (Filmanalyse)	Fähigkeit zur Situationsanalyse	,090	,195	,123	,763
	Fähigkeit zur Perspektivenübernahme	,009	,124	,095	,848
	Fähigkeit zur Problemlösung	,130	,000	,010	,723

Abkürzungen: FB 1= Fragebogen 1, FB 2= Fragebogen 2

Wie in Tabelle 1 ersichtlich, lassen sich die Skalen nicht zu inhaltlich begründbaren Themen zusammenfassen. Beispielsweise sind das verbale, paraverbale und non-verbale Sprachverhalten wider Erwarten keinem gemeinsamen Faktor zugehörig. Hingegen gruppieren sich alle Skalen, je nachdem in welcher Übung sie eingesetzt

werden. So laden beispielsweise alle Skalen der Übung 2 auf dem Faktor 1. In der Übung 1 werden zwei Fragebögen eingesetzt. Die Skalen dieser Übung fügen sich zu zwei Gruppen zusammen, je nachdem welchem Fragebogen sie zugehörig sind. Eine Beeinflussung der Skalenwerte durch die Messmethode ist demnach anzunehmen. Da die Skalen unter Berücksichtigung der Übungen entwickelt wurden, ist eine Verknüpfung zwischen den Übungen und den Skalenwerten allerdings nicht überraschend.

4.3.3 Kriteriumsvalidität

Mit dem Verfahren PARcours wird das Ziel verfolgt, valide Aussagen hinsichtlich der Bewährung im Lehramtsstudium und -beruf auf Basis der Ergebnisse tätigen zu können. Gelingt ein Nachweis der Legitimation der Eignungsempfehlung, ist Kriteriumsvalidität gegeben (vgl. Hartig/Frey/Jude 2007). Die Bestimmung der Kriteriumsvalidität erfolgt durch die Ermittlung von empirischen Zusammenhängen zwischen den Messwerten und möglichen externen Kriterien, wobei Kriterien gewählt werden können, die zeitlich parallel existieren (konkurrente Validität), oder solche, die eine zukünftige Ausprägung eines Konstrukts vorhersagen (prädiktive Validität) (vgl. Christensen 2004; Cronbach/Meehl 1955).

Für die Untersuchung der *prädiktiven Validität* wird der Verbleib im Lehramtsstudium als Kriterium herangezogen. Angenommen wird, dass Studierende mit guten PARcours Ergebnissen sich in ihrem Studium bewähren und dieses auch erfolgreich abschließen. Im Rahmen einer Longitudinalstudie wurden Analysen zum Abbruch des Lehramtsstudiums durchgeführt (siehe Hechinger 2018). Dabei wurde festgestellt, dass Lehramtsstudierende ($N = 297$), die ihr Studium abbrechen, bereits zu Studienbeginn einen niedrigeren Kompetenzgesamtswert (KGW) im PARcours aufweisen. Ergänzend wurden Untersuchungen zur *konkurrenten Validität* durchgeführt ($N = 411$). Dabei konnten Korrelationen zwischen dem KGW und den Interessentypen festgestellt werden, welche für das Lehramtsstudium und den Lehrberuf besonders relevant sind (Hechinger 2018, S. 14f.). Berechnet man Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Interessentypen und den PARcours Übungswerten, so ergibt sich ein ähnliches Bild: Alle drei Übungen korrelieren gering, jedoch signifikant mit den unternehmerischen

Interessen ($r_s = .176$), künstlerisch-sprachlichen Interessen ($r_s = .140$) und sozialen Interessen ($r_s = .125$). Die Übungen 2 (Gruppendiskussion) und 3 (Filmanalyse) weisen die höchsten Korrelationen mit den unternehmerischen Interessen auf, und die Übung 1 (Selbstpräsentation) korreliert am höchsten mit den sozialen In-

teressen. Bei diesen drei Interessentypen handelt es sich um Prädiktoren für die Studien- und Berufsbe-währung (Mayr 2012 S. 41f.; Bergmann/Eder 2005, S. 116ff.). Die Validierungsergebnisse sind ein Hinweis dafür, dass die auf Basis der Übungswerte und des KGWs formulierte Eignungseinschätzung für das Lehr-amsstudium valide ist.

5. Nutzen von PARcours

Der Einsatz von PARcours ist nicht nur dann gerechtfertigt, wenn die drei Testgütekriterien erfüllt werden. Bedeutend ist ebenso, dass das Verfahren einen Nutzen für die Teilnehmenden hat. In welchem Ausmaß dies gegeben ist und wie die Teilnehmenden den PARcours wahrnehmen, wurde im Rahmen einer als Längsschnittstudie angelegten *Evaluation* untersucht.

5.1 Instrument und Datenerhebung

Entwickelt wurde ein *Fragebogen*, welcher aus einzu-schätzenden Aussagen sowie Fragen zum Lehramtsstudium (Teil A) und zum PARcours (Teil B) besteht. Teil B beinhaltet beispielsweise Items zum Ablauf (Beispielitem: Ich wusste den ganzen Tag über, wo ich wann zu sein hatte), zu den Übungen (Beispielitem: Die Atmosphäre in den Übungsräumen empfand ich als angenehm) und zur Eignungsberatung (Beispielitem: Die schriftliche Ergebnisrückmeldung ist für mich klar und verständlich formuliert). Die Aussagen sollten auf 4-stufigen Ratingskalen eingeschätzt werden, deren Abstufungen durch genaue verbale Beschreibungen gekennzeichnet sind (4= stimmt völlig, 3= stimmt eher, 2= stimmt eher nicht, 1= stimmt gar nicht). Den Abschluss des Fragebogens bilden Aussagen mit dichotomem Antwortformat (Beispielitem: Die Teilnahme am PARcours sollte für alle angehenden Lehramtsstudierenden verpflichtend eingeführt werden).

Die *Datenerhebung* erfolgte nach drei PARcours Durchgängen, und zwar im Dezember 2015, Januar 2017 und Dezember 2017. Der Fragebogen wurde als Online-Version im Anschluss an eine Vorlesung von denjenigen Studierenden bearbeitet, die den PARcours absolviert hatten. Zudem wurde der Fragebogen als E-Mail an weitere, in der Vorlesung nicht anwesende PARcours Absolvent*innen gesendet.

5.2 Stichprobe und Datenauswertung

Bei einer Grundgesamtheit von 247 PARcours Absolvent*innen in den drei Durchgängen umfasst die 1. Stichprobe 59 Personen (78,7% der Grundgesamtheit 1), die 2. Stichprobe 67 Personen (83,8% der Grundgesamtheit 2) und die 3. Stichprobe 62 Personen (67,4% der Grundgesamtheit 3). Somit liegen insgesamt Daten von 188 Personen vor. Die *Gesamtstichprobe* besteht aus 146 weiblichen und 42 männlichen Lehramtsstudierenden (77,7% weiblich; Alter: $M= 20.40$ Jahre, $SD= 3.75$). Diese Geschlechterverteilung entspricht der Verteilung in der Grundgesamtheit.

Im Rahmen der *Datenauswertung* mit dem Statistikprogramm SPSS 26 wurden Prozentsätze der zustimmenden Kategorien (Stufe 3 und 4) sowie Itemmittelwerte berechnet. Auf Basis von Faktorenanalysen wurden Items

zusammengefasst und Skalenmittelwerte eruiert. Die Mittelwerte können zwischen 1 und 4 liegen. Für Fragebogenitems mit dichotomem Antwortformat wurden Häufigkeitszählungen durchgeführt und Prozentwerte berechnet.

5.3 Beschreibung und Diskussion der Ergebnisse

Die Items im Ratingformat wurden einer exploratorischen Faktorenanalyse (EFA) unterzogen. Dabei wurden *vier Faktoren* mit Eigenwerten größer als 1.0 extrahiert. Zusammen erklären sie 63,1% der Varianz aller Variablen. Der Faktor 1 inkludiert alle acht Items zur mündlichen und schriftlichen Eignungsberatung. Faktor 2 bildet drei Items zur Atmosphäre ab. Der 3. Faktor umfasst drei Items zum Ablauf des Verfahrens, und der Faktor 4 besteht aus drei Items zum persönlichen Gewinn durch die PARcours Teilnahme. In Abbildung 2 ist jeweils der Prozentsatz der Teilnehmenden abgebildet, die das betreffende Statement auf einer vierstufigen Skala als „stimmt eher“ (3) oder „stimmt völlig“ (4) bezeichneten. Dabei sind die Items nach ihrer Faktorzugehörigkeit gruppiert. Anzumerken ist, dass die Items von den Proband*innen im Allgemeinen hoch eingeschätzt werden (Itemmittelwerte gemittelt= 3.48). Daher beginnt in der Grafik das Minimum des Intervalls bereits bei 50 Prozent.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation detailliert erläutert:

- Die acht Items zur *Eignungsberatung* (Cronbachs Alpha= .89) weisen einen Skalenmittelwert von 3.49 auf. Gebildet werden die inhaltlich gut begründbaren Subfaktoren *Mündliches Beratungsgespräch* (Cronbachs Alpha= .81) und *Schriftliche Ergebnisrückmeldung* (Cronbachs Alpha= .82). Das Beratungsgespräch wird von den Teilnehmenden höher eingeschätzt (Skalenmittelwert= 3.58) als die schriftliche Rückmeldung (Skalenmittelwert= 3.40). Besonders hoch eingeschätzt wird beispielsweise das Item „Die von der Feedbackgeberin/dem Feedbackgeber geäußerten Hinweise waren für mich verständlich und nachvollziehbar“ (91% der Befragten wählen die zustimmenden Kategorien „stimmt eher“ oder „stimmt völlig“). Die niedrigste Zustimmung von 84% besteht für die Aussage „Die Inhalte der schriftlichen Ergebnisrückmeldung waren für mich gewinnbringend“.
- Der Faktor *Atmosphäre* (Cronbachs Alpha= .79) weist einen Mittelwert von 3.56 auf. Dabei wird die Atmosphäre im Vorbereitungsraum höher eingeschätzt (96% Zustimmung) als in den Übungsräumen (92% Zustimmung).
- Für den Faktor *Ablauf* (Cronbachs Alpha= .52) liegt der niedrigste Mittelwert von 3.38 vor. Der Grund dafür ist, dass lediglich 68% der Proband*innen die Wartezeiten zwischen den Übungen als akzeptabel wahrnehmen. Hoch eingeschätzt werden hingegen die Betreuung durch die studentischen Hilfskräfte (97% Zustimmung) und die Koordination am PARcours Tag (94% Zustimmung).
- Der Mittelwert für den Faktor *Persönlicher Gewinn* beträgt 3.47 (Cronbachs Alpha= .66). Der Großteil der

Abb. 2: Einschätzungen von 188 Lehramtsstudierenden im Rahmen der Evaluation von PARcours



Befragten gibt an, dass ihr Studieneinstieg durch das Kennenlernen von Studienkolleg*innen unterstützt wurde (88% Zustimmung). Im Vergleich dazu wird der Gewinn durch die Begegnung mit Dozierenden niedriger eingeschätzt (84% Zustimmung). Der Aussage „Im Allgemeinen empfinde ich meine Teilnahme am PARcours im Nachhinein als für mich persönlich gewinnbringend“ stimmen 88% zu.

- Ergänzend empfehlen 95% der Befragten die Teilnahme am PARcours. Bezüglich der Frage, ob die Teilnahme obligatorisch sein sollte, liegt eine eher ausgeglichene Meinung vor: 47% der Befragten stimmen für eine verpflichtende Teilnahme, während 53% dies ablehnen.

Zufolge der Ergebnisse kommt dem *mündlichen Beratungsgespräch* am Ende des Durchführungstages eine wichtige Bedeutung zu: Der Kontakt und das gemeinsame Gespräch mit den Feedbackgeber*innen werden von den Studierenden zumeist positiv wahrgenommen. Die Hinweise im Beratungsgespräch werden als gewinnbringender, klarer und verständlicher im Vergleich zur schriftlichen Rückmeldung eingeschätzt. Dieses Ergebnis spricht für den Einsatz von Fremdeinschätzungsverfahren mit persönlichem Feedback. Auffallend ist, dass sowohl die mündliche als auch die schriftliche Eignungsberatung im PARcours von den Teilnehmenden verständlicher als nützlicher bewertet wird. Dieser Befund deckt sich mit den Evaluationsergebnissen zu den Salzburger Studienberatungstests von Eder und Hörl (2011, S. 71).

Die *Atmosphäre* am PARcours Durchführungstag wurde durchwegs positiv wahrgenommen: Die Teilnehmenden fühlen sich im Allgemeinen und insbesondere im Beratungsgespräch sehr wohl. Auch ist eine gute Betreuung durch die studentischen Hilfskräfte gegeben. Die gute Atmosphäre und Betreuungssituation sind eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Teilnehmenden ihre Fähigkeiten bestmöglich zum Ausdruck bringen können. Ein positiver Nebeneffekt von PARcours ist das Kennenlernen von Studienkolleg*innen am PARcours Tag. Dies bestätigen auch persönliche Rückmeldungen von PARcours Absolvent*innen in fortgeschrittenen Semestern.

Problematisch sind *Aufwand und Zeitumfang* des Eignungsberatungsverfahrens: Die Wartezeiten zwischen den Übungen werden von den Teilnehmenden als wenig akzeptabel eingeschätzt. Dabei ist anzumerken, dass der PARcours seit jeher recht zeit-, kosten- und personalintensiv ist (Wirth/Seibert 2011, S. 59). Dies scheint ein Problem einiger Eignungsverfahren zu sein (Bieri Buschor/Schuler Braunschweig 2011, S. 706; Eder/Hörl 2011, S. 85). Im Falle von PARcours ist jedenfalls eine Verfahrenskomprimierung anzustreben.

Zur Frage nach dem *Nutzen von PARcours* für die Teilnehmenden kann zusammenfassend Folgendes festgehalten werden: Das mündliche Beratungsgespräch ist für die angehenden Lehramtsstudierenden grundsätzlich wertvoll, allerdings sind die Inhalte der Rückmeldung noch zu wenig gewinnbringend. Eine Überarbeitung der schriftlichen Ergebnismeldung ist erforderlich. Dabei sollten differenziertere Empfehlungen zur Weiterentwicklung im Studium formuliert werden. Er-

gänzend ist die Nacharbeit mit den Studierenden zu erweitern, um eine verbesserte Nutzung der Rückmeldungen für die Studiengestaltung zu erreichen (vgl. Eder/Hörl 2011).

6. Stärken und Schwächen von PARcours

Die Stärke des Eignungsberatungsverfahrens PARcours der Universität Passau liegt vor allem in der verwendeten Methode (Kompetenzfassung mittels Fremdeinschätzung in Übungen), welche eine *umfassende und persönliche Eignungsberatung* der Studierenden durch Expert*innen der Schulpädagogik ermöglicht. Die Ergebnisse der Evaluationsergebnisse bestätigen den Nutzen der mündlichen Eignungsberatung für die Lehramtsstudierenden. Somit besteht ein wesentlicher Vorteil gegenüber Online-Verfahren, in welchen zumeist ausschließlich auf computergestütztes Feedback zurückgegriffen wird (vgl. Mayr/Nieskens 2015, S 83; Rothland/Terhart 2011, S. 637). Die im PARcours verwendete Methode ermöglicht das Eingehen auf die individuelle Situation der Ratsuchenden. Weiter können die fachlichen Aspekte des Lehramtsstudiums angesprochen werden. Angesichts der Tatsache, dass zahlreiche Studierende weniger Probleme mit der Frage haben, ob sie Lehrer*in werden wollen, sondern welche Fächer sie studieren sollen, ist eine Unterstützung hinsichtlich der Fächerentscheidung wesentlich (Eder/Hörl 2011, S. 84). Auf Grundlage der vorliegenden Erkenntnisse wird eine Empfehlung an Hochschulleitungen ausgesprochen, Fremdeinschätzungsverfahren einzusetzen und am Studium interessierte Personen ein individuelles Eignungsfeedback anzubieten.

Im Rahmen einer Validierungsstudie konnte nachgewiesen werden, dass die im PARcours erzielten Ergebnisse mit dem späteren Studienerfolg zusammenhängen. Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen aus der Assessment Centre-Forschung (Bieri Buschor/Schuler Braunschweig 2011, S. 705). Die Validierungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass der PARcours ein recht *valides Verfahren* zur Einschätzung der Studieneignung ist. Dabei ist anzumerken, dass als Kriterium für den Erfolg lediglich der Verbleib im Lehramtsstudium herangezogen wurde. Weitere relevante Erfolgskriterien, wie etwa Zufriedenheit und akademische Leistungen im Studium (Klusmann et al. 2011, S. 713), sollten in zukünftigen Validierungsstudien Berücksichtigung finden. Die Frage, ob der PARcours die Eignung für den Lehrberuf erfasst, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht beantwortet werden. Erste Hinweise dafür liefern die gefundenen Korrelationen zwischen den PARcours Ergebnissen und den unternehmerischen, künstlerisch-sprachlichen und sozialen Interessen, welche für den Erfolg im Lehramtsstudium und -beruf günstig sind (Mayr 2012, S. 41f.; Bergmann/Eder 2005, S. 116ff.). Dennoch zeigt sich noch erheblicher Forschungsbedarf, bevor belastbare Aussagen über die Eignung und Nicht-Eignung für den Lehrberuf getroffen werden können.

Ein wesentlicher Nachteil in der gewählten Methode besteht darin, dass die PARcours Ergebnisse nicht methodenunabhängig erzielt werden. Messungen gelten dann als valide, wenn diese einen möglichst geringen

methodenspezifischen Anteil aufweisen (vgl. Schermelleh-Engel/Schweizer 2007). Für den PARcours wurde eine Beeinflussung der Skalenwerte durch die Übungen und Beobachter*innen festgestellt. Folglich ist zu empfehlen, die Kompetenzwerte in Bezug auf die Übungen, in welchen diese erfasst werden, rückzumelden. Dabei können Parallelen zu Situationen im Studium und Lehrberuf hergestellt werden, indem aufgezeigt wird, inwiefern bestimmte Kompetenzen in der Ausbildung und späteren Berufsausübung benötigt werden. Aufgrund der festgestellten Einschränkung der Objektivität des Verfahrens PARcours soll eine Einschätzung der Eignung vorsichtig erfolgen. Am besten wäre es, von einer Eignungsfestlegung gänzlich abzusehen und stattdessen eine *Eignungsempfehlung* zu formulieren. Das Beratungsgespräch soll immer konstruktiv und im gemeinsamen Dialog stattfinden, indem die Kompetenzwerte gemeinsam besprochen, eventuelle Bedenken begründet und mögliche Alternativen aufgezeigt werden.

Zufolge der Validierungsergebnisse darf eine Eignungsempfehlung für das Lehramtsstudium auf Basis des Kompetenzgesamtwerts erfolgen. Diesbezüglich ist zu kritisieren, dass für die Erstellung des Vergleichswertes lediglich die PARcours Absolvent*innen berücksichtigt werden (vgl. Bieri Buschor/Schuler Braunschweig 2011, S. 706). Der PARcours wird gegenwärtig von ca. 20 bis 25 Prozent aller Studienanfänger*innen des Lehramtes angenommen. Um eine gesicherte Basis für Vergleichswerte zu erlangen, sind PARcours Durchgänge in Form von Vollerhebungen erforderlich. Somit wäre außerdem eine Generalisierung der PARcours Ergebnisse auf alle Lehramtsstudierenden der Universität Passau möglich, was zum jetzigen Zeitpunkt nicht zulässig ist (vgl. Hechinger 2018, S. 19). Eine verpflichtende Einführung von PARcours ist derzeit aus politischen aber auch finanziellen Gründen schwierig. Erforderlich sind Maßnahmen, welche den PARcours *ökonomischer und praktikabler* machen. Somit wäre die Grundlage für eine Anwendbarkeit des Passauer Verfahrens an anderen Universitäten und Hochschulen mit einer hohen Zahl von Lehramtsstudierenden gegeben. Des Weiteren ist auf die *Einschränkung der Repräsentativität* der Evaluationsergebnisse hinzuweisen. Es ist anzunehmen, dass die Respondent*innen eine positive Selektion aus der Gesamtgruppe darstellen, sodass die Resultate für eine allfällige Generalisierung wahrscheinlich etwas nach unten korrigiert werden müssen (vgl. Eder/Hörl 2011, S. 70).

Hinsichtlich der konkreten Verfahrensdurchführung erscheint der *Zeitpunkt* nicht optimal. Sinnvoll wäre es, Eignungsverfahren für studieninteressierte Schüler*innen in den Abschlussjahrgängen anzubieten, sodass die gewonnenen Erkenntnisse in den Prozess der Ausbildungs- und Berufsentscheidung eingebracht werden können (Rothland/Tirre 2011, S. 657). Ist die Wahl getroffen, so werden diskrepante Informationen eher abgewehrt (Eder/Hörl 2011, S. 84f.). Der Grund für den gewählten Zeitpunkt der PARcours Durchführung ist, dass erst mit der Inskription an der Universität Passau ein Zugang zur interessierenden Gruppe besteht und die betreffenden Personen persönlich über das Angebot informiert werden können. Im Falle von Unsicherheiten kann

ein Aufzeigen von Alternativen zu Studienbeginn jedenfalls wertvoll sein und einen sinnvollen Wechsel der Studienrichtung bewirken.

Literaturverzeichnis

- Bergmann, C./Eder, F. (2005): AIST-R: Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Göttingen.
- Bieri Buschor, C./Moser, P./Périsset, N./Schuler, P. (2011): Der Check am Eingang. Das Assessment Centre der Pädagogischen Hochschule Zürich zur Aufnahme der Studierenden und seine prognostische Validität. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4 (1), S. 33-46.
- Bieri Buschor, C./Schuler Braunschweig, P. (2011): Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (5), S. 695-710.
- Borkenau, P./Ostendorf, F. (2008): NEO-FFI: NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae. 2. Auflage. Göttingen.
- Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München.
- Campbell, D. T./Fiske, D. W. (1959): Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. In: Psychological Bulletin, 56 (2), pp. 81-105.
- Christensen, L. B. (2004): Experimental Methodology. 9th Edition. Boston: Pearson.
- Cronbach, L. J./Meehl, P. E. (1955): Construct Validity in Psychological Tests. In: Psychological Bulletin, 52 (4), pp. 281-302.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Human- und Sozialwissenschaften. 5. Auflage. Berlin.
- Eder, F./Hörl, G. (2011): Studienberatungstests für Lehramtsstudierende der Universität Salzburg. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4 (1), S. 63-87.
- Gottfredson, L. S. (1997): Why G Matters: The Complexity of Everyday Life. In: Intelligence, 24, pp. 49-132.
- Hartig, J./Frey, A./Jude, N. (2007): Validität. In: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, S. 135-163.
- Hechinger, M. (2014): Validierung in den Sozialwissenschaften. Ein Validierungsmodell für Skalen am Beispiel des musikalischen Flow-Erlebens. Bad Heilbrunn.
- Hechinger, M. (2016): PARcours. Kompetenzanalyse und Eignungsberatung angehender Lehramtsstudierender. In: Boeger, A. (Hg.): Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden, S. 229-257.
- Hechinger, M. (2018): Was bringen Lehramtsstudierende für ihr Studium mit? Eine Kompetenzanalyse im Rahmen des Eignungsverfahrens PARcours. In: Pädagogische Horizonte, 2 (1), S. 1-22.
- Hechinger, M./Seibert, N. (2015): Eignungsverfahren für angehende (Gymnasial-) Lehrerinnen und Lehrer sind nötig?! In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengl-Jörns, R. (Hg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning". Bad Heilbrunn, S. 38-63.
- Hossiep, R./Turck, D./Hasella, M. (2001): BOMAT – Advanced – Short Version: Bochumer Matrizentest. Göttingen.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11-29.
- Klusmann, U./Köller, M./Kunter, M. (2011): Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (5), S. 711-721.
- Kricke, M. (2016): Die Auswahl von Lehramtsstudierenden. Ein Beispiel aus Finnland. In: Boeger, A. (Hg.): Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden, S. 305-332.
- Lienert, G. A./Raatz, U. (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Auflage. Weinheim.
- Mayr, J. (2012): Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In: Weyand, B./Justus, M./Schratz, M. (Hg.): Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen, S. 38-57.
- Mayr, J./Nieskens, B. (2015): Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf. In: Das Hochschulwesen, 63 (3+4), S. 81-86.
- Moosbrugger, H./Kelava, A. (2007): Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, S. 7-26.
- Neubauer, A./Koschmieder, C./Krammer, G./Mayr, J./Müller, F. H./Pflanzl, B./Pretsch, J./Schaupp, H. (2017): TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. Kontext, Konzept und erste Befunde [elektronische Version]. Zeitschrift für Bildungsforschung, doi:10.1007/s35834-017-0178-3.
- Nieskens, B. (2012): Einblicke in die Praxis. Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung. In: Weyand, B./Justus, M./Schratz, M. (Hg.): Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen, S. 124-177.
- Rammstedt, B./Kemper, C. J./Klein, M. C./Beierlein, C./Kovaleva, A. (2012): Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventary-10 (BFI-10). Mannheim.
- Rothland, M./Terhart, E. (2011): Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (5), S. 635-638.
- Rothland, M./Tirre, S. (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (5), S. 655-673.
- Schaarschmidt, U. (2012): Eignung für den Lehrerberuf frühzeitig erkennen und kontinuierlich fördern. Implikationen aus den Potsdamer Lehrstudien. In: Weyand, B./Justus, M./Schratz, M. (Hg.): Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen, S. 58-77.
- Schermelleh-Engel, K./Schweizer, K. (2007): Multitrait-Multimethod-Analysen. In: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, S. 325-341.
- Sliwka, A./Klopsch, B. (2012): Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an. Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive. In: Weyand, B./Justus, M./Schratz, M. (Hg.): Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen, S. 14-35.
- Voigt-Zimmermann, S. (2010): „Stimmbildung“ für Lehramtsstudierenden. Die Situation an deutschen Hochschulen. In: Interdisziplinär, 18 (1), S. 42-49.
- Wirth, R./Seibert, N. (2011): PARcours – ein eignungsdiagnostisches Verfahren für Lehramtsstudierende der Universität Passau. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4 (1), S. 47-62.

Internetquellen zu Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren (06.04.2020)

- ABC-Lehramt, Universität Trier:
https://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/templates/ABC_Poster_sdw_2011_Final.pdf
- AC – Assessment Centre, Pädagogische Hochschule Zürich:
<https://phzh.ch/de/forschung/forschung-auf-einen-blick/projekt Datenbank/projektDetail?id=61>
- Basiskompetenzen, Universität Kassel:
<http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zb/basiskompetenzen/basiskompetenzen/basiskompetenzen.html>
- CCT – Career Counselling for Teachers:
<http://www.cct-austria.at/CCT/SetAudience>
- FIBEL – Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für das Lehramt, Universität Münster:
<http://uni-fibel.uni-muenster.de/index.php?loc=home>
- FIT – Fit für den Lehrerberuf, Universität Potsdam:
<http://www.vbe.de/angebote/potsdamer-lehrerstudie0.html>
- PARcours, Universität Passau:
<http://www.phil.uni-passau.de/schulpaedagogik/forschung/profilelemente/parcours/>
- QUALITEACH, Universität Erfurt:
<https://www.uni-erfurt.de/qualiteach/teilprojekte/teaching-talent-center/>

Förderhinweis und Dank

Der vorliegende Artikel wurde zu einem Großteil während eines Forschungsjahres verfasst, welches durch die Habilitationsförderung der Bayerischen Gleichstellungsförderung ermöglicht wurde.

Ein Dank gilt dem Gründungsvater von PARcours, Herrn Prof. Dr. Norbert Seibert, für sein Anvertrauen der Weiterentwicklung des Eignungsberatungsverfahrens. Ich danke außerdem Herrn Patrick Urbauer, der sehr kompetent und engagiert bei der Konzeption der Skalen für PARcours und die Evaluationsstudie mitwirkte.

■ **Martina King**, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin (Habilitation und Stipendiatin der Bayerischen Gleichstellungsförderung), Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, Universität Passau, E-Mail: martina.hechinger@uni-passau.de

Elena Wilhelm



Elena Wilhelm

Zehn Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz

Since teachers have been trained in public educational institutions, various questions of their education have been the subject of repeated critical discussions. In talk shows and the mass media, the impression is sometimes given that teacher education consists mainly of deficits. But not only teacher education is under scrutiny. Rather, it is about different ideas of what the task of a teachers and university lecturers could still be in today's world. The article sheds light on a fundamental critique and a utopia of elementary schools and schools of education. They are pointed out in the criticism "teaching without learning" and in the utopia "learning without teaching". Based on this, ten theses for the future development of teacher training institutions are developed.

1. Die Kritik der Kompetenzorientierung: Lehren ohne Lernen

Exemplarisch für die Kritik „Lehren ohne Lernen“ steht die Gesellschaft für Bildung und Wissen. Die Aktivitäten der Gesellschaft sind getragen von der Sorge über die zunehmende Bürokratisierung und Ökonomisierung der Bildungslandschaft. Aus den Reihen der Mitglieder und Beiräte wurde auch die Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz ins Leben gerufen (vgl. 2017, 2018) auf der man sich im geschützten Rahmen, weitgehend ohne Widerspruch, eher anekdotisch und polemisch – seltener leider theoretisch und empirisch fundiert – über die Kompetenzorientierung auslässt. Gesellschaft und Konferenz zielen auf die Entlarvung des Kompetenzbegriffs, der in allen einschlägigen bildungspolitischen Profilen und Curricula eine beängstigende Karriere gemacht habe (vgl. Bethke 2017). Die Hauptkritik der „Inkompetenzler“ lautet, dass die heutigen Studierenden und Schülerinnen und Schüler immer inkompetenter werden bzw. inkompetent gemacht werden. Das Ziel kompetenzorientierter Bildungsprozesse sei nicht mehr Bildung, sondern der umfassend kompetent gewordene Mensch. Der Effekt der Kompetenzorientierung indes sei letztlich aber die Bildung zur Inkompetenz. Lehren ohne Lernen eben. Die Orientierung der Bildung an zu entwickelnden Kompetenzen wird als Ökonomisierung der Bildung interpretiert. Kompetenz werde im Hinblick auf die Arbeit domestiziert und es gehe in der Kompetenzorientierung um die reine Verwertung von Kompetenz. Nicht mehr die „Wahrung der Schöpfung“ sei das Ziel (was mit dem Bildungsbegriff zum Ausdruck gebracht sei), sondern die „Steigerung der Wertschöpfung“ (vgl. exemplarisch Geissler/Orthey 2002, S. 72). Der Neoliberalismus habe mit seiner Kompetenzorientierung das humanistische

Bildungsverständnis komplett zerstört. Das Wissen trage seinen Zweck nicht mehr in sich selbst, sondern unterliege nur noch dem Kriterium der Anwendbarkeit. Der fachliche Anteil in den Curricula werde immer kleiner. Das Verhältnis von Wissen und Können sei durch die Dominanz der Kompetenz vollkommen auf den Kopf gestellt worden, so Konrad Paul Liessmann, einer der Apologeten dieses Diskurses, (vgl. z.B. Liessmann 2008, 2014, 2016, 2017, 2018 sowie Liessmann/Lacina 2013). Was zählt, sei messbare Tätigkeit, Nützlichkeit und Problemlösung. Damit aber würde den Studierenden die Erkenntnislust und die Neugier genommen, deren sie doch bedürften, um die Wirklichkeit verstehend zu durchdringen.

Die „Inkompetenzler“ stützen sich kaum auf Empirie. Im Gegenteil wird die empirische Bildungsforschung ziemlich flächendeckend desavouiert. Die Kritik der Lehrerbildung ist, wie auch die Schulkritik, unterkomplex, einseitig und theoretisch und empirisch ziemlich uninformiert (vgl. dazu auch Reichenbach 2014, S. 226). Es handelt sich um eine Kritik, die zwischen Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb unnötigerweise polarisiert. Es wird zunächst ein Popanz aufgebaut, um ihn hernach fulminant niederzureißen, und um schließlich – etwas ideenlos – zum Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts zurückzukehren. Man kann aber Kompetenz durchaus komplexer fassen (vgl. dazu Wilhelm/Forrer Kasteel 2014 sowie Forrer Kasteel et al. 2008): als relationalen Begriff, der eine Beziehung herstellt zwischen der Person bzw. dem individuell vorhandenen Wissen (deklaratives Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können), den Motiven und Interessen (Wollen) auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen auf der anderen Seite. Kompetenz basiert in dieser Fassung selbstverständlich unabdingbar auf

Wissen, wie auch auf Werten, Erfahrungen und Fähigkeiten. Es ginge bei einem solchen Verständnis dann weniger um die Frage, ob der Wissens- oder der Kompetenzbegriff zur Beschreibung von Bildungszielen geeignet ist, sondern um die Frage, wie sich der Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz bzw. zwischen Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung darstellt und was dies letztlich für Bildungsprozesse bedeutet. In der sich bildenden und lernenden Person muss sich das Wissen in einem reflexiven Prozess in situative Handlungskompetenz transformieren. Ein vernünftiger Gebrauch des Begriffs bzw. des Konzepts bestünde dann darin, Kompetenzen als orientierende Metakategorien bei der Planung und bei der nachgängigen Reflexion in der Lehre zu verwenden (vgl. Messner 2016, S. 32). Allerdings ist die von einigen geforderte schrittweise Abarbeitung von gestuften Kompetenzniveaus, die permanente Selbstevaluation der Zielerreichung in jedem einzelnen, kleinen Lernschritt bzw. die Steuerung der Lehre über ausdifferenzierte Kompetenzen meines Erachtens tatsächlich eine technizistisch anmutende Illusion (vgl. Messner 2016, S. 32). Das zu kritisierende Potential an der Kompetenzorientierung sind also nicht die Kompetenzen an sich, sondern die Illusion ihrer feingranulierten Mess- und Prüfbarkeit.

2. Die Utopie der Hochschule als offene Plattform: Lernen ohne Lehren

In einer Zukunftsutopie der Volks- und der Hochschule wird die Kompetenzorientierung sozusagen auf die Spitze getrieben. Die Reformbewegung zielt mit der Gesinnung „Lernen ohne Lehren“ sozusagen in die Gegenrichtung. Gegenüber dem Ist-Zustand wird ein sehr viel stärker selbstbestimmtes, selbstgesteuertes und intrinsisches Lernen gefordert. Die Hochschuldozentin wie auch der Lehrer spielen in diesem Fall nur noch eine Nebenrolle als Lerncoach, als Moderatorin des Lernprozesses, als Bildungsentertainer, als Entwicklungshelferin oder als Lernumgebungsgestalterin (Burow/Gallenkamp 2017). Der neue, private „Intrinsic Campus“ in Zürich soll der Prototyp für eine solchermassen gefasste Lehrerbildung der Zukunft werden. Die künftigen Lehrerinnen lernen dort auf die gleiche Art, wie die Schülerinnen in der Schule der Zukunft lernen sollen: nämlich jede gemäß eigenen Lernzielen und im eigenen Tempo. Als Lerncoaches des Intrinsic Campus stehen Kreative, Psychologinnen und Dozenten von Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung. Sie beraten die Studierenden individuell und motivieren sie zum Lernen. Der „Intrinsic Campus“ ist ein zeitgeistiges Experiment – die Umsetzung der Idee, die Hochschule als eine offene Plattform und die Bildungsinstitutionen als agile Institutionen zu begreifen (vgl. zu den nachfolgenden Ausführungen Wilhelm 2019). Dirk Baecker (2017) versteht unter der agilen Hochschule ein spezifisches Konzept, in welchem insbesondere vertikale auf horizontale Strukturen umgestellt werden. Die Hierarchie an Hochschulen wird dabei ersetzt durch eine agile Auseinandersetzung mit Komplexität in Form von Projekten. Am Ende wird die Hochschule eine Plattform und eine technische Infrastruktur. Ein „empty diagram“,

„stage“, „interface“, wie Baecker sie beschreibt. Zugleich: Programm, Protokoll und Register (vgl. Baecker 2017, S. 26). Ein ähnliches Konzept schlug Patrick Masson, Direktor des Open Education Consortiums und Special Advisor der University of Massachusetts 2012 vor (Masson 2012). Auch bei ihm ist die agile Hochschule am Ende nur noch eine Plattform, die es interessierten Menschen erleichtert, sich zu versammeln. Die Hochschule wird zur Agora oder zu einem „Treibhaus“, wie es Barton Kunstler (2005) beschrieben hat: Sie bietet ein Umfeld, in dem kreative und innovative Aktivitäten gedeihen. Ihre Grenzen sind durchlässig und der Ein- und Ausstieg der „Teilnehmenden“ ist simpel, denn die agile Hochschule als Plattform hat keine formalen Zulassungsprozesse. Die Aktivitäten, die innerhalb der Plattform stattfinden, sind ungeplant und werden durch die Interaktionen zwischen den „Bewohner/-innen“ der Plattform bestimmt. Die Plattform ist instabil (Masson nennt es „proteisch“) und veränderbar. Aktivitätscluster werden geboren, leben, gedeihen und sterben. Eine solchermassen agile Hochschule besteht also aus freiwilligen Vereinigungen von Dozierenden und Studierenden. Die Curricula sind selbstorganisiert und fließend – basierend auf den Interessen der Fakultäten, Departemente und Institute sowie auf den Bedürfnissen der Studierenden. Die Hochschule bietet auch keine Anstellung mehr. Die Verweildauer der Angestellten wird über die gesamte Gemeinschaft bestimmt, die sich fließend zwischen der Wirtschaft, Gesellschaft und Hochschule hin und her bewegt. Es gibt keine Verwaltungsregeln, sondern ausschließlich Protokolle, die auf den Werten der Gemeinschaft basieren. Die agile Hochschule vergibt auch keine Diplome mehr, aber ihre Departemente vergeben individuelle Zertifikate. Die agile Hochschule fördert Spiel, Misserfolg und Experiment und macht alles in ihr geschaffene Wissen für jeden frei zugänglich. Sie hat eine fließende zeitliche Struktur: Es gibt keine Semester und das Lehren und Lernen ist eine fortlaufende Tätigkeit. Die agile Hochschule ist nicht ganz frei von Führung. Sie wird aber nicht durch Planung geführt, sondern durch Koordination. Die Rektorin oder die Präsidentin ist Gastgeberin und „Choice Architect“ (Thaler/Sunstein/Balz 2010). Sie ist „Chief Organizer“ oder „Scrum Master“, indem sie die Kommunikation erleichtert, Coaching anbietet und Hindernisse beseitigt. Sie führt über „Kultivierung und Fürsorge“ und nicht über „Führung und Kontrolle“. Und vor allem liebt sie Überraschungen.

Eine solche Hochschulutopie ist übrigens in vielen Zügen gar nicht mal neu. Bereits in den 1960er Jahren hat beispielsweise Clark Kerr, damals Rektor der University of California, die „Multiversity“ entworfen: Eine multiple, offene, flexible, permanent grenzüberschreitende, unternehmerische Hochschule (Kerr 2001; zitiert in: Von Wissel 2007, S. 277)

Die CODE University of Applied Sciences in Berlin (CODE) und die Ecole 42 in Paris und im Silicon Valley sind Prototypen einer Hochschule mit offenen Curricula. Sowohl die CODE als auch die Ecole 42 fokussieren auf Studiengänge im Bereich der Informatik (vgl. zu den nachfolgenden Ausführungen über die CODE und die Ecole 42 Wassmer 2019). Die CODE erhielt die Aner-

kennung des Deutschen Wissenschaftsrats als Fachhochschule und damit auch für das pädagogische Konzept. Das Lehr- und Lernprinzip basiert nicht auf Vorlesungen, sondern auf Projektarbeiten in Gruppen, wobei das praktische Handeln ohne große theoretische Bildung im Vordergrund steht. Die Professoren unterstützen die Studierenden in ihren Projekten als Mentoren anhand gemeinsam definierter Lernziele (vgl. Kloepfer 2017). Ist ein Projekt beendet, steigen die Studierenden in einem Kompetenzraster auf. Die Studierenden müssen in den Semestern also keine zeitlich festgelegten Module belegen oder sich zur Erlangung des Wissens an einem bestimmten Literaturkorpus orientieren. Auch klassische hochschulische Notennachweise existieren nicht (vgl. Kloepfer 2017). Die erlernten Kompetenzen versetzen die Studierenden in die Lage, drei Herausforderungen zu bewältigen: Kreatives und kooperatives Problemlösen, Einarbeiten in immer wieder neue Themen und das Entwickeln von unternehmerischen Fähigkeiten (vgl. Hanke 2017). Die Ecole 42 wurde vom Telecom-Unternehmer Xavier Niel mit 70 Millionen Euro gegründet. Das Ziel von Niel besteht darin, „die Bill Gates von morgen auszubilden“ (Meister 2015). An der Ecole 42 gibt es weder Professorinnen bzw. Dozenten, noch Vorlesungen oder Noten. Die Studierenden lösen selbstgesteuert Aufgaben, die durch die Schule bereitgestellt werden (vgl. Meister 2015; Crouzet 2019).

Ähnliche Entwürfe existieren auch für die Volksschule (vgl. z.B. Burri 2019; Precht 2013). Auch die Schule der Zukunft kennt nach dieser Revolution keine Stundenpläne, keine Prüfungen und keine Noten mehr. Unterstützt werden soll ausschließlich das intrinsische – im Gegensatz zum heute verbreiteten extrinsischen Lernen. Die Kinder sollen nicht mehr Auswendiglernen, denn um sich in der Welt zurechtzufinden bräuchten sie weniger Wissen als vielmehr Empathie und andere soziale Kompetenzen, Kreativität und die Bereitschaft, lebenslang zu lernen. Auch der von vielen Medien zum Pädagogik-Rockstar hochstilisierte Philosoph Richard David Precht (2013) will die Schule in diesem Sinne revolutionieren und plädiert dafür, dass die Schule der Zukunft „echte Problemlöser“ ausbilde. Precht treibt die Kompetenzorientierung radikal auf die Spitze. Reimschemen auswendig lernen, Goethes Werther lesen oder Algebra lernen – das sei vollkommen passé. Denn, wenn man in der Schule ein Reimschema auswendig lernen müsse, werde man kein Problemlöser. Die heutige Schule bringe Konformisten hervor und bereite auf den Dienst nach Vorschrift vor, der in Zukunft überhaupt nicht mehr gefragt sei. Die Schule in ihrer bisherigen Form sei daher vollkommen obsolet. Precht findet es nicht so wichtig, dass der Lehrer Kinder mag. Hingegen könne man von niemandem etwas lernen, dem man nicht gerne zuhöre. Darum ist er dafür, Lehrer wie in einer Casting-Show auszuwählen. Dann wisse man bereits nach zwei Minuten, ob jemand Lehrerin oder Lehrer werden sollte oder lieber nicht. Es gehe darum, wie man dastehe, rede und Farbe in das Thema bringe (Precht 2019; zitiert in: Furger 2019, S. 10). Das wäre also schon mal ein Tipp für ein schlankes Assessment der Pädagogischen Hochschule der Zukunft. Es dauert nur zwei Minuten. Etwas inkonsistent ist Precht hier ja schon: Der Lehrer wurde

zwar abgeschafft in der Form des Redners und des Vortragenden, trotzdem ist das Auftreten und Referieren seine künftig wichtigste Kompetenz.

„Lernen ohne Lehren“ korrespondiert also mit der Forderung, dass die Studierenden vollkommen selbstbestimmt und selbstorganisiert lernen und die Dozierenden der Zukunft als Coaches fungieren. Die Vermutung ist, dass Lernen am besten wie von alleine geschehe, vor allem Spaß machen soll und eigentlich einem ganz natürlichen, spielerischen Prozess entspreche, der heute mehr zerstört als zugelassen werde (Reichenbach 2016, S. 3; zu einer übertriebenen und polemischen Kritik dieses Konzepts in der Volksschule vgl. auch Winterhoff 2019).

Es existiert jedoch keine überzeugende Konzeption für eine agile Hochschule. Die Utopie der „Hochschule als offene Plattform“ bietet aber anregende und weiterzufolgende Ideen. Ich komme weiter unten darauf zurück.

Bildung ist immer auch mit einem Ethos der Anstrengung und des Übens verbunden. Student oder Schülerin zu sein, heißt nicht primär, nach persönlichem Gusto aus einem Angebot das zu wählen, was einem gefällt, sondern auch zuzuhören, sich etwas zeigen und vermitteln zu lassen, auch etwas tun zu müssen, was nicht frei gewählt wurde. Bildung besteht in der subjektiven Aneignung objektiver Kultur, die vor uns da war und nach uns sein wird. Bildung befähigt, an der kulturellen Welt zu partizipieren (vgl. Reichenbach 2016, S. 3). Studierende und Schüler sind keine Individualkunden, die sich ihre „eigene Welt“ bilden. Es erscheint notwendig, die Stellung der Bildungsinstitution als Repräsentantin der Kultur und ihre konstitutive Bedeutung für die moderne Gesellschaft in Erinnerung zu rufen. Schüler und Studenten sind keine Kunden. Bildung geschieht in Wechselwirkung mit der Welt. Das bedeutet, dass Vergesellschaftung notwendig und unausweichlich die andere Seite der Bildung darstellt (vgl. Tenorth 2020, S. 59). Bildung ist immer gleichzeitig Individuierung und Vergesellschaftung.

Basierend auf den angestellten Überlegungen entfalte ich nun ein paar Gedanken für die künftige Entwicklung der Pädagogischen Hochschule. Ich gewichte die Anregungen quantitativ unterschiedlich. Aber nicht, weil mir die einen wichtiger sind, als die anderen, sondern weil mir der Platz fehlt, auf alle gleichermaßen ausführlich einzugehen.

3. Anregungen für die Zukunft

3.1 Die Schule als konservativen Ort begreifen

Mit Hannah Arendt sollten wir verstehen, dass die Schule ein konservativer Ort ist und dies auch sein soll. Bildung und Erziehung können weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten, obwohl sie in einer Welt stattfinden, die, so Hannah Arendt, weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten sein dürfe.

„Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen. Weil die Welt von Sterblichen

gemacht ist, nutzt sie sich ab; und weil sie ihre Bewohner dauernd wechselt, ist sie in Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muss sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, dass wir so erziehen, dass ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann. Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, dass wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird. Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muss die Erziehung konservativ sein; dies Neue muss sie bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen, die, wie revolutionär sie sich auch gebärden mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben." (Arendt 2016, S. 273)

Es sei also nicht die Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers, den Kindern das Neue zu vermitteln. Arendts 1958 verfasster Text liest sich wie eine Kritik am Konzept des „Lernens ohne Lehren“: Die Schule ist gemäß Arendt die Institution, die wir speziell für die Heranwachsenden zwischen die Privatsphäre des Elternhauses und die „wirkliche Welt“ geschoben haben, um den Übergang von Familie zu Welt überhaupt zu ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich zu Kindern und Jugendlichen radikal anders verhalten, als sie sich zueinander verhalten. Die Qualifikation der Lehrerin bestehe daher darin, dass sie die Welt kennt und über sie belehren kann. Ihre Autorität beruhe darauf, dass sie für diese Welt die Verantwortung übernimmt (Arendt 2016, S. 270). Gegenüber dem Kind nimmt sie es auf sich, die Erwachsenen zu repräsentieren.

3.2 Den Agilitätsboom gelassen nehmen

Die Schule als „konservativen Ort“ begreifen, widerspricht radikal der zeitgeistigen Forderung nach agilen Institutionen, die permanent Innovation hervorbringen (vgl. dazu auch Wilhelm 2019). Dauerinnovation (nicht zu verwechseln mit Fortschritt) und Agilität sind auch Ansprüche, die an die Schule und die Hochschule gerichtet werden (Christensen/Eyring 2011). Die Forderung beruht auf der Annahme, dass sich Gesellschaft und Wirtschaft zunehmend disruptiv entwickeln. (Bildungs-)Institutionen müssten als Antwort darauf möglichst agil sein, um sich rasch an die zunehmend komplexer und unsicher werdende Umwelt anzupassen (Goldman et al. 1996). Und am agilsten seien möglichst hierarchielose Institutionen. Die Forderung nach Agilität beruht allerdings auf mehreren falschen Annahmen: Sowohl das Gefühl, dass die Anforderungen komplexer werden als auch die Agilitätsprinzipien sind nicht neu. Die Veränderungsdynamik, die wir heute beobachten, konnte man auch in der Hochphase der Industrialisierung Ende des 19. Jahrhunderts, in den 1920er Jahren oder in den 1970er Jahren wahrnehmen. Auch

die Einführung der Eisenbahn oder des Telefons hat die Wahrnehmung von Geschwindigkeit und Komplexität verändert. Die Forderungen nach Agilität und permanenter Innovation beruhen auf einer Dramatisierung der Entwicklungsdynamik. Der Blick für historische Entwicklungen verhilft zu etwas mehr Gelassenheit. Die aktuelle Literatur verfügt nicht über überzeugende und konsistente Konzeptionen für eine neue, agile Organisationsform. Beim Agilitätskonzept handelt es sich um die Neuverpackung von postbürokratischen Organisationsprinzipien, die seit langer Zeit bekannt sind. Auch die Forderung nach Enthierarchisierung findet sich bereits 1940 bei Mary Parker Follett (1941, S. 158; zitiert in: Kühl 2015a, S. 10). Entsprechende Experimente sind stets gescheitert. Es gibt keine große Organisation und keine Schule oder Hochschule, die ohne Hierarchie auskommt. Hierarchiefreie Organisationen sehen sich mit grundlegenden Koordinations- und Orientierungsproblemen konfrontiert (Kühl 2015b, S. 10).

3.3 Bildungsforschung stärken und beharrlich mehr Mittel einklagen

Wir haben gesehen, wie empiriefrei viele Postulate und Forderungen im Bildungsbereich sind. Die Pädagogischen Hochschulen müssen eine methodenplurale Bildungsforschung stärken und sie müssen, wohl hartnäckiger als bisher, sehr viel mehr Geld dafür einfordern. John Hattie sagte in einem Interview in der Aargauer Zeitung, dass es beschämend sei, dass es ausgerechnet in der Schweiz zu wenig Bildungsforschung und Bildungsforscherinnen gäbe (vgl. Hattie 2019). Selbst hartgesottene Bildungsforschungskritiker gestehen heute ein, dass die Reflexivität der Bildungstheorie gesteigert wird, wenn sie die Notwendigkeit ihrer Empirisierung anerkennt (vgl. Tenorth 2020, S. 47). Bildungsforschung muss sich mit den Prozessen und Entwicklungen innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen befassen (vgl. Zedler 2002, S. 26; zitiert in: Tillmann 2016, S. 6). Bildungsforschung schließt ein sehr breites Spektrum sowohl an Themen wie auch an methodischen Vorgehensweisen mit ein: Erforderlich und erwünscht sind alle möglichen Designs von den large-scale-Studien bis zu Einzelfallanalysen und ethnographischen Studien. Sie muss aufzeigen, was im Unterricht geschieht und was allenfalls im Sinne der Zielsetzung des Bildungswesens als bessere Möglichkeit derselben Praxis geschehen könnte. Es geht um das Verstehen des Eigensinns des Unterrichtens: wie im Unterricht erfolgreich oder aber erfolglos erzogen, gelehrt und gelernt wird. Die Bildungsforschung muss die Bedingungen aufzeigen, die Bildungs- und Lernerfolg ermöglichen, behindern oder gar verhindern (vgl. Gruschka 2012, S. 10). Und: Die vorhandene Forschung muss selbstverständlich kritisch rezipiert und den Studierenden vermittelt werden.

3.4 Unverdrossen noch mehr (Fach-)Wissenschaftlichkeit einfordern

Lehrerinnen und Lehrer sind Expertinnen für Unterricht und Erziehung. Ihr Status als Expertinnen und Experten gründet sich auf wissenschaftliche Wissensbestände: auf

fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen über ihre Unterrichtsfächer und auf erziehungswissenschaftliches Wissen. Die Aneignung dieses Wissens ist anspruchsvoller als diejenige von monodisziplinären Wissensbeständen (vgl. Hedtke 2020, S. 91). Unterschiedliche Dimensionen von Wissenschaftlichkeit sind für die spätere Berufspraxis relevant: Wissenschaft als Gegenstand des Lehrens und Lernens, Wissenschaft als Grundlage und Instrument für die methodisch geordnete Wahrnehmung von Schul-, Bildungs- und Erziehungspraxis sowie Wissenschaft als Basis professionellen Handelns (vgl. Hedtke 2020, S. 91).

Studierende sollten, ob in Vorlesungen, Seminaren oder Übungen, immer auf die Aufgabe bezogen werden, sich mit der Einstellung einer Forscherin bzw. eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln. Für die Dozierenden bedeutet dies die Verpflichtung, das Programm so vorzustellen und durchzuführen, dass der forschende Blick auf das Thema stets deutlich bleibt (vgl. Brinckmann et al. 2001). Es geht dabei nicht darum, dass eine Dozentin immer auch selber forschen muss oder wir aus den Studierenden kleine Forscherinnen machen. Doch Hochschulen müssen ihren Bildungsaufgaben durch die Vermittlung von wissenschaftlichen Wahrheiten und Methoden nachkommen. In einem Studium an der Pädagogischen Hochschule müssen also eine wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit erlangt werden. Urteils- und Handlungsfähigkeit sollen auch zum Lösen von Problemen befähigen, die während des Studiums noch nicht bekannt sind. Diesem Ziel dient die Forschungsanbindung eines Hochschulstudiums. Nebst der Vermittlung von Wissenschaft und der Einbindung der Studierenden in Forschung braucht es ein Einüben einer ethnographischen Sensibilität. Eine solche ist nur durch Forschendes Lernen zu entwickeln. Als pädagogische Fallgeschichten formulierte Erfahrungen müssen systematisch analysiert und verarbeitet werden. In Fallanalysen tritt den Studierenden die pädagogische Berufspraxis als eine immer wieder unbekannte und irritierende Wirklichkeit gegenüber (vgl. Somm/Wilhelm 1997). Die Notwendigkeit der Wissenschaftlichkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird durch die vehemente Forderung nach Schulpraxis immer wieder in Frage gestellt (vgl. dazu auch Hedtke 2020, S. 79ff.). Die Wissenschaftskompetenz der künftigen Lehrerinnen und Lehrer erfährt in der Öffentlichkeit vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit und Anerkennung. Die Strategie 2017–2020 der Kammer PH formuliert als eines von insgesamt zehn Zielen die „Stärkung der Allianz mit dem Berufsfeld, insbesondere in der berufspraktischen Ausbildung“. Ich bin mir nicht ganz sicher, ob dies der richtige Fokus und ob Allianz der richtige Begriff ist. Die Pädagogische Hochschule muss sich auf das konzentrieren, was sie am besten kann: Wissenschaft in Form von Lehre und Forschung. Ich plädiere für einen radikalen Perspektivenwechsel hin zur Wissenschaft. Die lehramtspezifischen Studienanteile müssten eigentlich auf eine Masterphase verschoben werden. Ich weiß, dass das ein unerfüllter Wunsch bleibt. Grundsätzlich aber gilt: je stärker man in der Lehrerbildung auf Forschungstätigkeit, Distanz und Reflexion, auf methodisch angeleitete und kritische Analyse und Diskussion setzt,

umso eher kann man Wissenschaftlichkeit als einen Teil des professionellen Selbstbildes von Lehrerinnen fördern. Je früher, je mehr und je intensiver man hingegen das wissenschaftliche Studium handlungsorientiert auf Schulpraxis und Unterrichtspraxis verankert – das heißt mit dem Ziel professioneller Handlungskompetenz des Lehrers und institutionell durch Beteiligung von außerhochschulischen Lehrpersonen im Studium – desto reibungsloser kann sich die praktische Logik samt ihrer disziplinierenden Macht in der Hochschule reproduzieren (vgl. Hedtke 2020, S. 97). Das aber verhindert einen prägenden Perspektivwechsel von der Praktik Unterricht zur Praktik Wissenschaft. Ich trete daher ein für einen möglichst späten und im größtmöglichen Maße kritisch begleiteten und wissenschaftlich reflektierten Praxisbezug. Das führt mich zur nächsten These.

3.5 Die Mischwesen entmythologisieren

Die Pädagogischen Hochschulen und die Fachhochschulen sind mit der Forderung nach einem „doppelten Kompetenzprofil“ der Lehrenden konfrontiert bzw. haben sich diese Forderung ein Stück weit auch selber auferlegt. Swissuniversities führt ein entsprechendes Förderprogramm. Nachdem der Praxisanteil in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch nie so hoch war wie heute (vgl. Criblez 2011), ist die Forderung nach dem doppelten Kompetenzprofil der Hochschullehrenden ein weiteres Zugeständnis an eine vermeintliche Stärkung der Praxisorientierung des Studiums. Aber wie kommen wir auf den Zusammenhang zwischen der Güte von Lehre und Mischprofilen? Studien verweisen eher auf die Notwendigkeit der Stärkung des wissenschaftlichen Profils. So auch die soeben erschienene Studie „Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz“ von Christine Böckelmann, Annette Tettenborn und Kolleginnen und Kollegen (vgl. Böckelmann et al. 2019). Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sind aus primär ausbildungsorientierten Institutionen hervorgegangen und es stehen ihnen vergleichsweise sehr geringe Ressourcen für die Forschung zur Verfügung. Trotz fehlender empirischer Evidenz tragen auch einige Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen das doppelte Kompetenzprofil wie eine Monstranz vor sich her. Aber wenn es keine entsprechende empirische Evidenz gibt (vgl. Hedtke 2020, S. 102): welche normativen Theorien und Ideologien begründen denn dann die Sinnhaftigkeit und Güte des doppelten (eigentlich ja dreifachen) Kompetenzprofils? Warum nehmen wir politisch und öffentlichkeitsinduzierte Themen häufig so rasch und unkritisch auf? Wieso teilen wir die Idee, die Praxis auch noch in die Hochschule hinein zu holen? Kaum jemand wird die notwendige doppelte Sozialisation der auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer bestreitet. Aber wir haben für jede Qualifikation und Sozialisation ihren je spezifischen Ort. Es gibt keinen Grund, diese Systeme zu zersetzen.

3.6 Die Differenzierung des Hochschulsystems selbstbewusst ignorieren

Das führt mich gleich zur nächsten Forderung: Wir sollten die politisch gewollte Differenzierung des Hoch-

schulsystems ignorieren. Das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) ist diesbezüglich ein anachronistischer Versuch, eine künstlich geschaffene Differenz zwischen Grundlagen- und Anwendungsorientierung zu schaffen, die in Realität so gar nie existiert hat. Die Universitäten haben nie reflektiert, was die Differenz für sie bedeuten könnte. Oder haben Sie schon einmal von einem Dokument gehört „Merkmale des Hochschultyps Universität“? Die Universitäten haben in den letzten Jahren vielmehr verständlicher- und richtigerweise all jene Ziele, Programme und Projekte in Angriff genommen und teilweise sogar ins Zentrum ihres Tuns gerückt, von denen die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen immer noch etwas trotzig glauben, es sei doch ihr genuiner Auftrag: So zum Beispiel den Berufsfeldbezug, die anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung, die Innovation, die Produkteentwicklung, die Start-up Förderung, Practical Impact Programme, Citizen Science Programme, die Third Mission usw. Die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen haben ihrerseits nach wie vor Hemmungen, sich in die umgekehrte Richtung zu bewegen und tun dies, wenn überhaupt, möglichst klandestin. Die angestrebte „Andersartigkeit“ (vgl. HFKG, Art. 3b) zwischen Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und universitären Hochschulen wird zunehmend erodieren. Sie war ein Stück weit immer schon Illusion. Denn der allergrößte Teil der Universitätsabsolventinnen und -absolventen ist später ja nicht in der Wissenschaft tätig. Die klare Trennung zwischen Relevanz in der Wissenschaft und Relevanz in Gesellschaft und Wirtschaft bildet keine Dichotomie mehr. Alle Hochschulen müssen, um zu überleben, die gesamte Palette des Leistungsspektrums anbieten. Das führt zwangsläufig zu Angleichungsprozessen in Folge der Übernahme andernorts erfolgreicher Konzepte und Programme (vgl. Rogge et al. 2013; Flink/Simon 2013). Diversifikation geschieht daher künftig nicht mehr über den Typus, sondern eher über spezifische Expansionen und Kooperationen. Expansion bedeutet für die Pädagogische Hochschule beispielsweise die unermüdliche und legitime Forderung nach Masterstudiengängen und nach dem Promotionsrecht, das Einklagen einer grundfinanzierten Forschung, die selbstverständlich sowohl grundlagen- als auch anwendungsorientiert ist – sofern diese Differenzierung überhaupt noch irgendeinen Sinn ergibt – und das Angebot einer umfassenden, wissenschaftlichen Weiterbildung. Nebst der Expansion werden aufgrund der Ökonomisierung des Hochschulsystems auch Kooperationen für die Positionierung einer Hochschule relevanter. Bis anhin wurden bei Kooperationen eher Ähnlichkeiten zusammengeführt. In einer wettbewerblichen Ausrichtung (vgl. Lange/Schimank 2007, S. 525) ist es für eine Hochschule vorteilhaft, dort zu kooperieren, wo eine alleinige Stärke vorhanden ist. Komplementäre Kooperationen dienen der Profilierung im internationalen Umfeld und der Bildung von Einrichtungen, die breite und tiefe Bildungs- und Lernwege, einen stärker integrierten Lehrplan und gemeinsame Forschungsprogramme und -plattformen bieten. Strategische Kooperationen werden meines Erachtens zu einer der wichtigsten Aufgaben

einer Hochschulleitung. Auch im Bereich Infrastrukturen werden Zusammenschlüsse zwischen Hochschulen an Bedeutung gewinnen. Die Hochschulen müssen sich entscheiden, in welchen Bereichen sie Infrastruktur alleine oder gemeinsam anbieten und in welchen Bereichen sie Infrastruktur beziehen wollen.

3.7 Die digitale Transformation wissensbasiert und inhaltlich gestalten

Ich möchte auch zu diesem Thema kurz Stellung beziehen, obgleich ich weiß, dass die meisten zumindest auf diskursiver Ebene etwas übersättigt davon sind. Die digitale Transformation hat selbstverständlich Implikationen auf Bildung und Forschung. Meines Erachtens sind die inhaltlichen Implikationen der digitalen Transformation größer, als die didaktischen, die aber den Diskurs in meiner Wahrnehmung bisher stärker prägten. Der didaktischen Anwendung gewisser personalisierter Lernsoftware bzw. der Steuerung des Lernverhaltens durch Algorithmen stehe ich persönlich kritisch gegenüber. Von der kommerziellen Software profitieren vor allem die Anbieter, die immer exaktere Lern- und Persönlichkeitsprofile auf der Basis von immer größeren Datenmengen generieren (vgl. Lankau 2019). Das „affective computing“ und die „persuasive technologies“, mit deren Hilfe Einstellungen und Verhalten von Schülern und Studentinnen auch unbemerkt erfasst und verändert werden können, sind aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes problematisch. Wir sollten Lernsoftware wie Schulbücher und Lehrmittel einsetzen. Wo sinnvoll und gewinnbringend, kann damit gelernt und geübt werden. Aber niemand protokolliert, wer welche Bücher wie lange liest (vgl. Lankau 2017). Wir sollten (digitale) Medien als das begreifen, was sie im strukturierten Präsenzunterricht sind: didaktische Hilfsmittel bzw. hilfreiche Werkzeuge für konkrete, definierte Aufgaben (vgl. Lankau 2017, S. 144). Die didaktische Anwendung von digitalen Medien muss laufend erforscht und auf der Grundlage der aktuellen Studien kritisch diskutiert werden. Studien zum Lesenlernen beispielsweise weisen darauf hin, dass die Leseleistungen beim Lesenlernen mit Tablets geringer sind als beim Lesenlernen mit Büchern (Lankau 2019). Die Auseinandersetzung mit digitalen Techniken muss demnach gestärkt werden, um diese Werkzeuge wissensbasiert, qualifiziert und reflektiert einzusetzen. Immer aber brauchen wir auch den direkten, nicht medial vermittelten Dialog. Reale Räume, Werkstätten und Studios werden als Begegnungsräume umso wichtiger, je stärker Digitaltechniken die Bildungsprozesse sowie zwischenmenschliche Kommunikation mitbestimmen und -prägen.

Auch „Informatische Bildung“ ist selbstverständlich unabdingbar. IT-Systeme sind allgegenwärtig und eine Teilnahme und Teilhabe in unserer Gesellschaft, sowie die Mitgestaltung der Lebenswelt, setzen zunehmend informatische Kompetenzen voraus (vgl. Gesellschaft für Informatik 2019). Trotzdem ist es natürlich unsinnig, Programmieren zur fünften Landessprache der Schweiz zu erklären, wie dies der frühere Präsident der EPFL, Patrick Aebischer, gefordert hat (vgl. Aebischer 2017). Erstens hat Aebischer bereits 2014 Englisch zur fünften Landessprache erhoben. Programmieren wäre dann also die

sechste Landessprache. Zweitens ist Programmieren eine formal-abstrakte und keine natürliche Sprache. Drittens ist es eine Welt- und keine Landessprache. Und viertens gibt es mehrere Programmiersprachen. An der Pädagogischen Hochschule geht es unter digitalen Voraussetzungen auch darum, den Studierenden nicht nur beizubringen, wie sie Wissen verinnerlichen, sondern auch, wie sie Wissen aussortieren. Die Orientierungsfunktion der Lehrenden nimmt damit zu und nicht ab. Digital- und Medienkompetenz (vgl. dazu auch Jarrén/Wassmer 2009), vom Coding bis zur vollständigen Medienproduktion, kann man, pädagogisch sinnvoll und datenschutzrechtlich gesichert, auch sehr gut analog und offline im lokalen Intranet lernen, ohne Daten von Schülern und Studentinnen ins Netz zu stellen und sie dort zu verlieren. Es gibt technische Lösungen für den reflektierten Einsatz von Informationstechnologie in Schulen und Hochschulen, die sich den Forderungen der Datenökonomie nicht unterordnen (vgl. Lankau 2019). Hochschulen und Schulen sollten daher gemeinsam ihre eigene Informationstechnologie-Struktur aufbauen unter den drei Prämissen der Datensparsamkeit, der Dezentralisierung mittels lokaler Netze und Server sowie der verschlüsselten Datenübertragung zwischen kooperierenden Schulen.

3.8 Die „neuen“ Kompetenzen entromantisieren

Im Diskurs über die digitale Transformation werden Kompetenzen fokussiert, die es künftig braucht. Kreativität ist eine davon. Sie ist auch zum Leitbegriff der Bildungsrevolution „Lernen ohne Lehren“ geworden. Das Zulassen oder das Fördern von Kreativität ist das Ziel selbstorganisierten Lernens. Dabei ist der Begriff alles andere als klar und es bestehen seltsame Vorstellungen dessen, was Kreativität ist und wie sie entsteht. Denn Kreativität erfordert zunächst ein sehr breites, verinnerlichtes Wissen. Josef Krems (1995) beschreibt eine Serie von Experimenten, in denen Novizen und Experten unterschiedlicher Gebiete (Internisten, Auto-mechaniker, Programmierer) Hypothesen bilden mussten und Schlussfolgerungen aus bestimmten, vorgegebenen Symptomaten ziehen sollten. Man kann dies als eine Form von Kreativität begreifen. Über alle von ihm untersuchten Gegenstandsbereiche hinweg zeigte sich, dass Expertinnen ihre Hypothesen bei der Ursachensuche häufiger modifizieren als Novizinnen, dass Experten in geringerem Maße als Novizen einer Bestätigungstendenz unterliegen, und dass die Fähigkeit zum flexiblen Hypothesenwechsel auf Wissen basiert und damit an bestimmte Gegenstandsbereiche und die darin gemachten Erfahrungen gebunden ist (vgl. Funke 2000). Auch die aktuelle Kreativitätsforschung geht davon aus, dass es sich bei Kreativität um eine Neuformation von Wissen handelt. Wir benutzen also das, was wir bereits wissen, formen es um und setzen es in neue Beziehung zueinander. Je mehr wir wissen, desto leichter fällt es uns, Lücken zwischen einzelnen Konzepten und Ideen zu schließen (vgl. Reichlin 2015). Um Informationen und Wissen neu zu kombinieren und zu verarbeiten, müssen sie zunächst durch Lernen im Gedächtnis vorhanden sein (vgl. Holm-Hadulla 2011). Es nützt also gar nichts, wenn die Information nur im digi-

talen Gerät abgelagert ist. Wir haben hier zu wenig Zeit, um uns eingehend mit diesem hoch befrachteten Begriff und Thema zu befassen. Eine interessante Abhandlung über Kreativität hat Thomas Osborne geschrieben (2003). Er kritisiert die flächendeckende Installation der heroisierten und romantisierten Kreativitätserwartungen. Kreativität wird für Osborne aufgrund ihrer semantischen Aneignung durch managementaffine Diskurse zu einer Kapitalsorte und zum Selbstzweck.

3.9 Lustvoll und mutig experimentieren

Obleich ich persönlich der Hochschule als offene Plattform eher skeptisch gegenüberstehe: Wir sollten unbedingt punktuell mit neuen Formaten und Modellen experimentieren. Die „Hochschule als offene Plattform“ ist dabei nicht als Ersatz, sondern integrativ zu denken. Wir müssen mehr selbstverwaltete, explorative und offene Orte und Räume schaffen. Der „Intrinsic Campus“ ist insofern ein interessantes Experiment. Wohler wäre mir, diesen als PH-integratives Experiment zu gestalten. Ich habe der Hochschulleitung meiner Hochschule eine entsprechende Diskussionsgrundlage für ein offenes Curriculum unterbreitet. Ein solches funktioniert aber nicht für alle Studierenden und nicht für jedes Fach. Es ist ja kein Zufall, dass die beiden existierenden offenen Hochschulen – die CODE und die Ecole 42 – ausschließlich für Informatik ausbilden.

3.10 Begriffe bedacht verwenden

Ich komme zum letzten Punkt. Als Außenstehende ist man über die Verwendung einzelner Begriffe etwas irritiert. Dazu gehört beispielsweise der Begriff der „Tertiärisierung“. Im Kontext der Fachhochschulen existiert dieser Terminus nicht. Eigentlich wird mit Tertiärisierung ja der volkswirtschaftliche Prozess der Umwandlung einer Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft beschrieben. Erst recht ratlos steht man als Fachfremde dann dem Begriff der „inneren Tertiärisierung“ gegenüber. Und warum eigentlich sind Lehrerinnen und Lehrer Lehrpersonen? Oder Lehrkräfte? Es kann nicht nur um den Versuch einer gendergerechten Sprache gehen, denn mit diesem Problem sind alle Berufe konfrontiert. Eine Person oder eine Kraft, die lehrt? Wir finden solche Bezeichnungen ausschließlich dort, wo ein Beruf entwertet wird. Wie beispielsweise auch bei der Pflegekraft. Da scheint die Hauptsache, dass sie kräftig Hand anlegt. Eine Person, die lehrt, ist nicht dasselbe wie ein Lehrer. Man stelle sich eine Behandlungsperson vor anstelle einer Ärztin oder eine Konstruktionsperson, anstelle eines Ingenieurs. In den Dokumenten von Swissuniversities und der EDK werden diese Begriffe flächendeckend genutzt (Swissuniversities 2017a, 2017b; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1993, 1995). Wir sollten diesen wichtigen Beruf nicht begrifflich entwerten. Eine Lehrerin, ist eine Lehrerin, ist eine Lehrerin.

Literaturverzeichnis

Aebischer, P. (2014): Englisch für alle. Gastkommentar. In: Neue Zürcher Zeitung, 28.08.2014.

- Aebischer, P. (2017): So wird das Programmieren zur fünften Landessprache. Gastkommentar. In: Neue Zürcher Zeitung. 18.11.2017.
- Antoni, C. H. (1996): Teilautonome Arbeitsgruppen. In: Königsberg zu mehr Produktivität und einer menschengerechten Arbeit? Weinheim.
- Arendt, H. (2016): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München/Berlin/Zürich.
- Baecker, D. (2008): Creativity as artificial evolution. In: Jansen, S. A./Schröter, E./Stehr, N. (Hg.): Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität. Wiesbaden, S. 61-66.
- Baecker, D. (2017): Agilität in der Hochschule. In: die hochschule, 1, S. 19-28.
- Beglinger, M. (2019): Verblöden unsere Schulen? In: Neue Zürcher Zeitung. 14.11.2019.
- Bethke, H. (2017): Die Trauer der Universitäten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 11.07.2017.
- Böckelmann, C./Tettenborn, A./Baumann, S./Elderton, M. (2019): Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen. Luzern.
- Brinckmann, H./Omar, G./Gruschka, A./Lenhardt, G./zur Lippe, R. (2001): Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität. Abschlussbericht der Sommerakademie im Zentrum für internationale Studien: „Die Gegenwart und Zukunft der Universität in Schwellenländern“. Cuernavaca. 11. bis 12.10.2001.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2011): Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG). Bern.
- Burow, O.-A./Gallenkamp, C. (Hg.) (2017): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim.
- Burri, A. (2019): Revolution in der Schule: Lernen nach dem Lustprinzip. In: Neue Zürcher Zeitung. 17.08.2019.
- Christensen, C. M./Eyring, H. J. (2011): The Innovative University. Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out. Hoboken/New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Criblez, L. (2011): Praxisferne Lehrerbildung? In: Neue Zürcher Zeitung. 19.11.2011.
- Crouzet, O. (2019): 42. A digital transformation in education. Vortrag an der Bürgerstock-Konferenz am 11. Januar 2019. Online unter: <https://www.buergerstock-konferenz.ch/index.php/de/konferenz/2019> (17.10.2019).
- Flink, T./Simon, D. (2015): Profilbildung an deutschen Universitäten: Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance. In: Bungarten, P./John-Ohnesorg, M. (Hg.): Hochschulgovernance in Deutschland. Berlin: FES Schriftenreihe Hochschulpolitik, S. 29-54.
- Follett, M. P. (1941): Dynamic Administration. The Collected Papers of Mary Parker Follett. London: Sir Isaac Pitman and Sons.
- Forrer Kasteel, E./Markwalder, S./Parpan-Blaser, A./Wilhelm, E. (2008): Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung. In: Neue Praxis, 38 (2), S. 213-229.
- Fotilas, P. (1980): Arbeitshumanisierung und teilautonome Produktionsgruppen: wirtschaftliche, soziale und technische Aspekte. Berlin.
- Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz (2017): Kompetent in Kompetenz? Frankfurt am Main. 07./08.07.2017.
- Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz (2018): Plenum digitale – Vacuum mentale? Frankfurt am Main. 06.10.2018.
- Funke, J. (2000): Psychologie der Kreativität. Berlin/Heidelberg.
- Furger, M. (2019): Precht fordert eine Bildungsrevolution. Ein Interview mit Richard David Precht. In: Neue Zürcher Zeitung. 17.08.2019.
- Geissler, K. A./Orthey, F. M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49, S. 69-79.
- Gesellschaft für Informatik (2019): Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich. Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik e.V. erarbeitet vom Arbeitskreis Bildungsstandards Informatik im Primarbereich. Beilage zu LOG IN, 39 (191/192).
- Goldman, S. N./Nagel, R. N./Preiss, K./Warnecke, H.-J. (1996): Agil im Wettbewerb: Die Strategie der virtuellen Organisation zum Nutzen des Kunden. Berlin/Heidelberg.
- Gregersen, J. (2011): hochschule@zukunft 2030. Ergebnisse und Diskussionen des Hochschuldelphis. Wiesbaden.
- Gruschka, A. (2012): „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche? Vortrag auf dem Forum 11 zur Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ des BMBF. Berlin 29./30.03.2012.
- Gruschka, A. (2015): Entsachlichung. Vortrag an der Tagung „10 Jahre Frankfurter Einsprüche gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens. Bilanz und Fortsetzung“. Frankfurt am Main. 14.11.2015.
- Gruschka, A. (2016): Entsachlichung – wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung. In: Pädagogische Korrespondenz, 53, S. 48-57.
- Hanke, F. (2017): „Wir brauchen mehr unternehmerische Freiheit im Bildungssystem“ – Interview mit Manuel Dolderer von der CODE Universität. Online unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/interview-mit-manuel-dolderer-code-university> (17.10.2019).
- Hedtke, R. (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisorientierten Lehrerbildung. In: Scheid, C./Wenzl, T. (Hg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden, S. 79-108.
- Holm-Hadulla, R. M. (2011): Kreativität. Konzept und Lebensstil. Göttingen.
- Jansen, S. A./Schröter, E./Stehr, N. (Hg.) (2009): Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität. Wiesbaden.
- Jarren, O./Wassmer, C. (2009): Medienkompetenz – Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. In: merz 53 (3), S. 46-51.
- Kaube, J. (2019): Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? Berlin.
- Kerr, C. (2001): The Uses of the University. Cambridge: Harvard University Press.
- Kirchgeßner, K. (2018): Lernen für Pioniere. In: Charta 2020, S. 46-50. Online unter: <https://www.stifterverband.org/charta-2020-ausgabe-2018> (17.10.2019).
- Klein, H. P. (2020): Die wundersame fachliche Entkernung der Lehrerausbildung und ihre Folgen. In: Scheid, C./Wenzl, T. (Hg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden, S. 37-51.
- Kloepfer, I. (2017): Informatik mal ganz anders. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 17.10.2019.
- Kühl, S. (2015a): Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. Frankfurt am Main/New York.
- Kühl, S. (2015b): Sisiphus im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. Frankfurt am Main/New York.
- Kunstler, B. (2005): The hothouse effect: a model for change in higher education. In: On the Horizon, 13 (3), pp. 173-181.
- Laloux, F. (2015): Reinventing Organizations: Ein Leitfadens zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München.
- Lange, S./Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, K./Helge, J./Knill, C. (Hg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 38. Wiesbaden, S. 522-568.
- Lankau, R. (2017): Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht. Weinheim.
- Lankau, R. (2019): Der Bildungsferne Campus. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 05.10.2019.
- Liessmann, K. P./Lacina, K. (Hg.) (2013): Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Wien: facultas.wuv.
- Liessmann, K. P. (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München.
- Liessmann, K. P. (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2017): Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2018): Die kleine Unbildung. Liessmann für Analphabeten. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (Hg.) (2016): Neue Menschen! Bilden, optimieren, perfektionieren. Philosophicum Lech. Wien: Zsolnay.
- Masson, P. (2012): The Agile University. University of Massachusetts.
- Messner, R. (2016): Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, S. 23-44.
- Meister, M. (2015): Ecole 42 – gratis und ohne Vorzeugnis zum Tech-Nerd. Online unter: www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/frankreichs-weg-zum-startupparadies/story/26253796 (17.10.2019).
- Müller, B. (2019): Lebenslanges Lernen als soziale Innovation. Online unter: <https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/lebenslanges-lernen-als-soziale-innovation/> (01.11.2019).
- Nock, Y. (2018): Was ist guter Unterricht? Star-Bildungsforscher John Hattie erklärt, wie Kinder am besten lernen. Interview in: Schweiz am Wochenende. 28.04.2018.
- Oelkers, J. (2014): Schulkritik und die Zukunft der Schule. Vortrag im Konferenzzentrum der Hanns-Seidel-Stiftung. 19.02.2014.
- Osborne, T. (2003): Against 'creativity': a philistine rant. In: Economy and Society, 32 (4), pp. 507-525.
- Pollmanns, M. (2020): Lernen und Forschen. Von falschen Einebnungen ihrer Differenz und von ihrer Strukturhomologie. In: Scheid, C./Wenzl, T. (Hg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden, S. 53-75.
- Precht, R. D. (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München.
- Reichenbach, R. (2014): Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft. Weinheim, S. 226-240.

- Reichenbach, R. (2016): In der Schule wird nicht gekauft, sondern gelernt. In: Neue Zürcher Zeitung. 24.11.2016.
- Reichlin, M. (2015): Kreativität – Was ist das eigentlich? Online unter: www.uni.de (06.11.2019).
- Rogge, J.-C./Flink, T./Roßmann, S./Simon, D. (2013): Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft. In: die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung (2), S. 69-84.
- Scherrer, L. (2014): „Leider gibt es an den Schulen eine Neo-Manie“. Interview mit Roland Reichenbach. In: Neue Zürcher Zeitung. 26.07.2014.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1993): Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1995): Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen. Bern.
- Somm, I./Wilhelm, E. (1997): Forschendes Lernen am Fall als Voraussetzung eines situationsspezifischen Praxisverstehens in der Lebenswelt Schule. In: Beck, E./Guldemann, T./Zutavern, M. (Hg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen: UVK, S. 335-368.
- Swissuniversities (2017a): Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen. Bern.
- Swissuniversities (2017b): Strategie 2017–2020 der Kammer PH. Bern.
- Tahler, R./Sunstein, C. R./Balz, J. P. (2010): Choice Architecture. Online unter: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1583509 (14.11.2019).
- Tenorth, H.-E. (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Baumert, J./Tillman, K.-J. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 3, S. 45-71.
- Tillmann, K. (2016): Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: Baumert, J./Tillman, K.-J. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 3, S. 5-22.
- Von Wissel, C. (2007): Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland. Bielefeld.
- Von Wissel, C. (2012): Wissenschaftliche Kreativität. Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Arbeitspapier 251. Düsseldorf.
- Wassmer, C. (2019): Strategisches Observatorium ZHAW Teil III: „Offenes Curriculum“ und „Societal Impact Plattform“. Internes Manuskript. Winterthur.
- Wilhelm, E./Forrer Kasteel, E. (2014): Forschungsbasierte und kooperative Studiengangsentwicklung im Fach Soziale Arbeit: ein Beitrag zur Hochschulentwicklung. In: Huber, L./Pilniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld, S. 257-278.
- Wilhelm, E. (2019): The university as an open platform? A critique of agility. Beiträge zur Hochschulforschung, 41 (3), S. 66-79.
- Winterhoff, M. (2013): SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. München.
- Winterhoff, M. (2019): Deutschland verdimmt. Wie das Bildungssystem die Zukunft unserer Kinder verbaut. Gütersloh.
- Zedler, P. (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Timpelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 21-40.

■ **Elena Wilhelm**, Prof. Dr., Leiterin Hochschulentwicklung, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften,
E-Mail: elena.wilhelm@zhaw.ch

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Aletta F. Hinsken
Qualitätssicherung und Governance
in der Lehrerbildung
Eine Bestandsaufnahme nach der Reform
in Baden-Württemberg

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist. Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien moderiert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden?



ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld 2018,
80 Seiten, 18.95 Euro

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

Jana Jungjohann, Larissa Fühner & Alexander Pusch

Hochschuldidaktische Seminarkonzeption für eine inklusionsvorbereitende Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften



Jana Jungjohann



Larissa Fühner

This article presents a didactic seminar concept for regular school students with a focus on science subjects in preparation for inclusive teaching using the example of physics lessons. Five pillars form the basis for the seminar design: (1) knowledge about inclusive teaching practice, (2) attitudes and (3) self-efficacy of the students, (4) didactic and scientific repertoire of actions and (5) knowledge about the needs of learners with special educational need. The students are guided to reflect on the basis of fictitious teaching situations. In the cyclical evaluation of the seminar, the students emphasize the gain in ideas for action by dealing with possible needs of students with SEN using concrete model examples. The developed seminar concept allows to be transferred to other didactics in the field.



Alexander Pusch

Im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ergeben sich Änderungen im Schulsystem hin zu inklusiven Klassenstrukturen mit einer größeren Heterogenität der Schüler*innen (Gebhardt 2015). Dies stellt alle Lehrer*innen vor neue unterrichtliche Herausforderungen, welchen bereits während des Lehramtsstudiums als gemeinsame Aufgabe von Fachdidaktik und Sonderpädagogik zu begegnen sind.

In diesem Beitrag wird ein Seminarkonzept für Regelschullehr*innen mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt zur Vorbereitung auf inklusiven Unterricht am Beispiel des Physikunterrichts vorgestellt. Fünf Säulen bilden das Fundament der Seminargestaltung: (1) Wissen über inklusive Unterrichtspraxis, (2) Einstellungen und (3) Selbstwirksamkeit der Studierenden, (4) fachdidaktisches und -wissenschaftliches Handlungsrepertoire und (5) Wissen über Anforderungen von Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung (SPF). Die Studierenden werden anhand von fiktiven Unterrichtssituationen zum Reflektieren angeleitet. In der zyklischen Evaluation des Seminars betonen die Studierenden den Zugewinn an Handlungsideen durch die Auseinandersetzung mit dem möglichen Bedarf von Schüler*innen mit SPF an konkreten Modellbeispielen. Eine Übertragung des Seminarkonzepts auf weitere Fachdidaktiken wird ermöglicht.

1. Hintergrund: Einblicke in das inklusive Schulsystem

Ein vorrangiges Ziel bei der Umsetzung der schulischen Inklusion ist, dass alle Schüler*innen in einem gemeinsa-

men Setting bestmöglich unterrichtet, vorbehaltlos anerkannt und optimal gefördert werden (Grosche 2015). Die Gesetzestexte der Bundesländer sind insofern an diesen Wandel angepasst, als dass die allgemeinen Schulen als primärer Förderort für Schüler*innen mit SPF vorgesehen sind (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016). In den Schulstatistiken schlagen sich diese Änderungen bereits merkbar nieder. Im Schuljahr 2008/2009, dem letzten Schuljahr vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, erreichte Deutschland über alle Bundesländer hinweg eine Inklusionsquote von ca. 18,4%. Die Inklusionsquote beschreibt dabei, wie viele Schüler*innen mit SPF in allgemeinen Schulen unterrichtet werden (Lange 2017). Im Schuljahr 2015/2016 erreichten die Länder eine durchschnittliche Inklusionsquote von 37,7% (ebd.). Somit ist ein positiver Zuwachs von knapp 20% zu verzeichnen. Diese Veränderungen im Schulsystem stellen Lehrer*innen und somit auch die Ausbildung von angehenden Lehrer*innen vor neue Herausforderungen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018).

2. Bausteine für eine inklusiv ausgerichtete Lehramtsausbildung

Inklusiv arbeitende Regelschullehrer*innen tragen eine bedeutende Rolle für das Gelingen des inklusiven Fachunterrichts (Rischke/Baedorf/Müller 2015). Ihr unterrichtliches Handeln sowie ihre Lehrprofessionalität bestimmen zu einem großen Anteil, inwiefern das schulische Lernen aller Schüler*innen einer inklusiven Klas-

sengemeinschaft erfolgreich verläuft. Als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung von inklusiv arbeitenden Lehrer*innen benennt die *European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education* (EA; Donnelly 2011) in Anlehnung an den *World Report on Disabilities* (WHO 2011) drei zentrale und gleichwertige Kernkompetenzen der Professionalität von Lehrer*innen:

1. Wissen und Verständnisfähigkeit (knowledge),
2. Fähigkeiten und Kompetenzen (skills) sowie
3. Einstellungen und Werte (attitudes).

Laut der EA ist es notwendig, dass sich diese drei Bausteine auch in der ersten Ausbildungsphase von angehenden Lehrer*innen widerspiegeln. Der erste Aspekt ‚Wissen‘ liegt überwiegend in der Verantwortung der fachwissenschaftlichen Anteile der Ausbildung. In grundlegenden Modulen wird notwendiges fachliches Wissen erworben, auf dem angehende Lehrer*innen ihre Unterrichtsplanung aufbauen. Der zweite Aspekt ‚Kompetenzen‘ bezieht sich auf das pädagogische Handlungsrepertoire, welches einen professionellen Umgang mit den Situationen im schulischen Kontext sichert. Diese Kompetenzen werden häufig im Zusammenhang mit Vor- und Nachbereitungsseminaren von Praxisanteilen sowie in fachdidaktischen Veranstaltungen erworben. Weiterhin ist die Ausbildung und Reflexion des dritten Aspekts ‚Einstellungen und Werte‘ wichtig, da das Fachwissen alleine unterschiedliches Handeln von Lehrer*innen nicht ausreichend erklärt (Kunter et al. 2013). Zu den Personenfaktoren, welche sich auf die Einstellungen und Werte der Lehramtsstudierenden auswirken, zählen u.a. Geschlecht, Alter, professionsspezifische Merkmale, berufliche und private Vorerfahrungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeit (siehe Boyle/Topping/Jindal-Snape 2013; Markus et al. 2019). Insbesondere die Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden der unterschiedlichen Schularten differieren. Die Fragebogenstudie von Miesera, DeVries, Jungjohann und Gebhardt (2018) hat an einer deutschen Stichprobe gezeigt, dass Lehramtsstudierende des Regelschullehrer*innen signifikant negativere Einstellungen, geringere Selbstwirksamkeitswahrnehmungen und niedrigere Intentionen, eine inklusive Klasse zu unterrichten, aufweisen als sonderpädagogische Lehramtsstudierende. Außerdem geben in dieser Studie die Studierenden des Regelschullehrer*innen größere Bedenken gegenüber dem inklusiven Unterricht und Schüler*innen mit SPF an (ebd.). Solche Bedenken beeinflussen neben der Selbstwirksamkeit der Lehrer*innen im Unterricht auch etwaige positive Einstellungen (Sharma/Jacobs 2006). Daher ist es bei der Konzeption neuer fachdidaktischer Seminare insbesondere für Studierende der Regelschullehrer*innen elementar, die Einstellungen und Werte explizit zu fördern.

Menschliches Miteinander gehört zum Berufsalltag von Lehrer*innen und erfordert eine positive Grundhaltung gegenüber Schüler*innen und dem Lernen. Gerade im inklusiven Unterricht sind diese positiven Einstellungen unverzichtbar. Studentische Einstellungen und

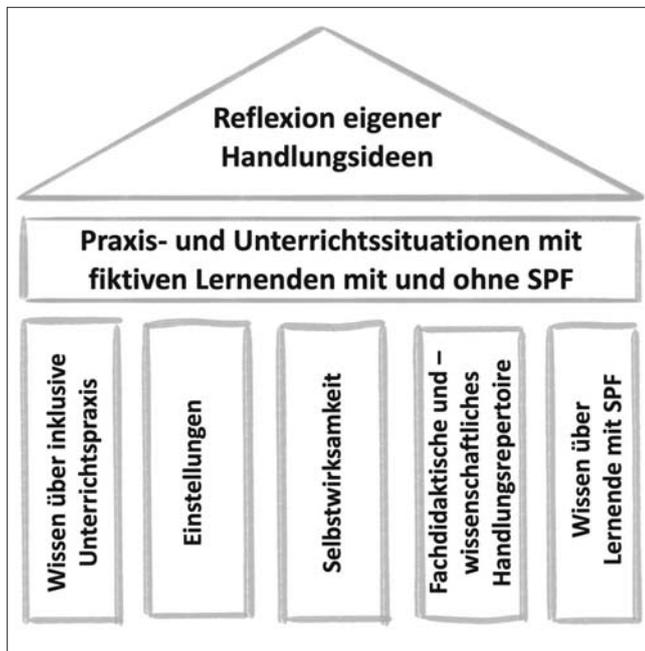
Werte lassen sich durch spezifische inklusionsorientierte Seminare (Sokal/Katz 2017; Sharma/Sokal 2015, 2016) und durch persönlichen Kontakt mit Schüler*innen im schulischen und privaten Kontext (Avramidis/Bayliss/Burden 2000; Boyle et al. 2013) beeinflussen. Damit diese Erfahrungen förderlich wirken, müssen sie positiver Natur sein und im Kontext reflektiert werden (Barr/Bracchitta 2012; Forlin/Chambers 2011). Außerdem ist ein verknüpftes Fachwissen über Inklusion und das eigene Unterrichtsfach förderlich (Kunter et al. 2011). Eine explorative Untersuchung mit Concept-Maps deckte bei sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden bereits eine enge Verbindung zwischen dem subjektiven Inklusions- und Unterrichtskonzept auf (Gebhardt et al. 2015). Diese Verknüpfung wurde bei Studierenden des Regelschullehrer*innen nicht gefunden, da sie ihr Wissen zur schulischen Inklusion getrennt zum eigenen Unterrichtskonzept visualisierten.

3. Implikationen für fachdidaktische Lehrveranstaltungen mit dem Schwerpunkt Inklusion

Zur Struktur und Entwicklung einer universitären fachdidaktischen Lehrveranstaltung mit dem Schwerpunkt Inklusion sind bisher nur wenige Seminarkonzepte veröffentlicht (z.B. Grubert et al. 2018; Krause/Kuhl 2018; Stender et al. 2019). Diese Konzepte begründen die Notwendigkeit Studierende für den inklusiven Unterricht zu befähigen, damit sie ihre Schüler*innen zu einem möglichst hohen Bildungserfolg verhelfen. Im Zentrum steht eine individualisierende Didaktik, welche Lernsituationen für unterschiedliche Lernbedürfnisse und Lernwege ermöglicht (Jungjohann/Gebhardt 2018). In dem Konzept des Universal Design for Learning (UDL; Katz 2013) werden Prinzipien zum flexiblen Umgang mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen zusammengefasst. Es dient als Planungsgrundlage, um die Unterrichtsgestaltung, -methoden und -inhalte für heterogene Lerngruppen zu öffnen. Ein weiteres Ziel einer Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf einen inklusiven Unterricht ist das adäquate Reflektieren unterrichtlicher Situationen. Durch Aufzeigen von Chancen und Möglichkeiten können positive Einstellungen im Hinblick auf die schulische Inklusion gefördert werden.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass neben fundiertem fachlichem und fachdidaktischem Wissen (z.B. Kompetenzmodelle und Learning Progressions) auch die erforderlichen Einstellungen und Werte (z.B. durch Erfahrungsaustausch und Praxisbeispiele) für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht im Zentrum der universitären Lehrveranstaltungen stehen. Zusätzlich kann Wissen über Schule und die inklusive Unterrichtspraxis (Wissen über Schüler*innen mit SPF und Kooperationsformen) falschen Vorstellungen und Erwartungen entgegenwirken, die zu negativen Einstellungen führen. Abbildung 1 visualisiert die inhaltlichen Bausteine für eine fachdidaktische universitäre Lehrveranstaltungen mit dem Schwerpunkt Inklusion.

Abb. 1: Bausteine einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung mit dem Schwerpunkt Inklusion



4. Konzept und Umsetzung eines Seminars für Lehramtsstudierende der Physik

Seit dem Wintersemester 2016/2017 wird an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ein Blockseminar zu inklusionsorientiertem Physikunterricht für Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen sowie Haupt-, Real- und Gesamtschulen angeboten. Dieses wurde inhaltlich und methodisch von den Autor*innen dieses Beitrags gestaltet und umgesetzt. Das Seminar wird durch die Studierenden je nach Studiengang am Ende ihres Bachelor- bzw. am Anfang ihres Masterstudiums belegt. Zum Zeitpunkt der Lehrveranstaltung haben sich die Studierenden bereits mit pädagogischen und fachdidaktischen Grundlagen auseinandergesetzt. Die Konzeption basiert auf den Bausteinen einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung mit dem Schwerpunkt Inklusion (siehe Abb. 1). Im Seminar werden folgende übergeordnete Ziele fokussiert und mittels verschiedener theoretischer und praktischer Lerneinheiten thematisiert:

- Erlangen von Einblicken in die schulische Inklusionsdebatte,
- Kenntnisse über den Unterstützungsbedarf von Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung,
- Vermittlung von Theorie und Praxis grundlegender physikdidaktischer und inklusiver Unterrichtsgestaltung zu Unterrichtsmethoden, Gestaltung von Aufgaben und Arbeitsblättern sowie des Experimentierens (u.a. durch das Universal Design for Learning),
- Kennenlernen von Möglichkeiten interdisziplinärer Teamkooperation in Schule und Unterricht,
- Erarbeitung und Entwicklung von Unterrichtssituationen und Handlungsmustern unter Einbezug fiktiver Modellschüler*innen mit und ohne SPF,

- Unterstützung beim Aufbau positiver Selbstkonzepte und Einstellungen zum Umgang mit Inklusion als Herausforderung und Chance.

Ein Schwerpunkt des Seminars liegt auf der Vermittlung eines realistischen Bildes von Barrieren und Förderfaktoren schulischer Inklusion. Als statistisch stärkste Gruppe stehen Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf *Lernen (LE)* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)* im Fokus. Theoriegeleitet werden die Bedürfnisse und Handlungsmöglichkeiten von Schüler*innen mit SPF sowie Praxisbeispiele der schulischen und unterrichtlichen Arbeit diskutiert. Dafür werden fiktive Modellschüler*innen zunächst in Form von kurzen „Steckbriefen“ eingeführt. Auf den „Steckbriefen“ sind neben einem fiktiven Namen sowie der Zuordnung zu einem SPF (LE bzw. ESE) Verhaltensbeobachtungen beschrieben, wie sie Lehrer*innen nach wenigen Wochen im Unterricht beobachtet und notiert haben könnten. Exemplarisch seien hier zwei Modellschüler*innen aufgeführt:

- „Charlotte (ESE): Charlotte traut sich extrem wenig zu. Bei unbekanntem Arbeitsauftrag äußert sie unmittelbar ohne nähere Betrachtung der Aufgabenstellung „Ich kann das nicht!“ und verweigert die Bearbeitung. Auf Interventionen, wie individuelle Ansprache, Veränderung der Aufgabenstellung oder Angebot von Anschauungsmaterialien, reagiert sie mit Abwendung oder Wutausbrüchen.“
- „Piet (LE): Piet fühlt sich in seiner Klassengemeinschaft wohl und arbeitet motiviert mit. Seine Beiträge sowie die Lösungen seiner Aufgaben sind häufig unstrukturiert und mit vielen Fehlern. An Gelerntes kann Piet sich nur kurzfristig erinnern und bereits erarbeitete Inhalte ruft er nicht sicher und wenig zielgerichtet ab. Differenzierte und wiederholende Aufgabenformate zur Festigung von Inhalten lehnt er mit den Worten „Das ist Baby!“ ab. Schnell beginnt er zu weinen, wenn er andere Aufgabenformate als seine Mitschüler*innen erhält.“

Die beschriebenen und weitere Verhaltensbeobachtungen der Modellschüler*innen werden mit den Studierenden unter Berücksichtigung des jeweiligen SPF analysiert und mögliche Handlungsoptionen im Unterricht erarbeitet. Im weiteren Verlauf des Seminars werden diese Modellschüler*innen gemeinsam mit Lernenden ohne SPF immer wieder bei der Gestaltung konkreter fachlicher Lernsituationen einbezogen.

Anhand der Gestaltung von Arbeitsmaterialien werden die physikspezifischen Aspekte des inklusiven Unterrichts erarbeitet und verdeutlicht, dass deren Grundlage stets das Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand ist. An vielen Beispielen werden die Potentiale von zielgleichem und zieldifferentem inklusiven Physikunterricht aufgezeigt (siehe Kasten). Durch das Erarbeiten und Aufzeigen von realitätsnahen Handlungsmöglichkeiten im inklusiven Unterricht soll zudem die Einstellung der angehenden Lehrer*innen positiv beeinflusst werden.

Potentiale des inklusiven Physikunterrichts

Naturwissenschaftlicher Unterricht mit hohen praktischen Anteilen, wie Physik-, Sach- oder Technikunterricht, hat enormes Potential für handlungsorientiertes und sinnreiches Lernen (Jungjohann/Frye 2015). Experimente können bei didaktisch sinnvollem Einsatz im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen, dabei Aufmerksamkeit fokussieren und Spannung sowie Erwartungen schüren. Sie ermöglichen ein Trainieren der Konzentration sowie von motorischen Fertigkeiten und fördern die Sorgfalt, Kooperationsfähigkeit und Verantwortlichkeit. Durch ein handlungsorientiertes Arbeiten kann der Unterstützungsbedarf von Schüler*innen mit SPF beim Experimentieren berücksichtigt werden. Beispiele sind ein gelenktes entdeckendes bzw. forschendes Lernen mit geeigneten Lernhilfen (z.B. Hilfekarten mit Fotos) oder die Bereitstellung detaillierter Versuchsanleitungen („Kochbuch“). Die Schüler*innen arbeiten in heterogenen Kleingruppen an alltagsrelevanten und motivierenden Fragestellungen. Hierzu verwenden sie idealerweise Alltagsmaterialien bzw. Materialien von reduzierter Komplexität. So ist es möglich, die individuellen Förderziele aller Schüler*innen zu fördern.

Der Physikunterricht trägt zu einer naturwissenschaftlichen Grundbildung bei, die die Schüler*innen zu persönlichen und gesellschaftlichen Entscheidungen in der immer stärker durch Naturwissenschaften und Technik geprägten Gesellschaft befähigt (Riegert/Musenberger 2015). Dafür geeignete Lehrziele für Schüler*innen mit SPF, die gemeinsam am gleichen Lerngegenstand zieldifferent erarbeitet werden können, sind z.B. das Kennen ...

- von Auswirkungen von Lärm auf das Hörvermögen und Einhalten von Sicherheitsregeln für den Umgang mit elektrischem Strom sowie das Kennen von Gefahrenquellen von Elektrizität in Natur (Gewitter bzw. Blitzschlag), Umwelt (Bahnüberleitungen) und Haushalt,
- von Möglichkeiten zum Einsparen von Energie im Haushalt,
- von Grundzügen naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen (z.B. Beobachten, Ableiten von Schlüssen).

5. Evaluation des Seminars

Im Rahmen der Begleitforschung zu dem Seminar wurden 45 Studierende in vier Semestern mittels Fragebögen mit offenem Antwortformat zu ihren Einstellungen, Kenntnissen und Erwartungen bezüglich der schulischen Inklusion befragt und diese mit dem Programm Maxqda im interpersonalen Konsens kodiert und ausgewertet.

Vor Beginn des Seminars überwiegen bei den Befragten vornehmlich negative Emotionen und Einstellungen zur Inklusion. Diese begründen sich vor allem in Unsicherheit und Uninformiertheit sowie der Angst vor Überforderung und Mehrarbeit. Auch ein ‚Zukurzkommen‘ der Schüler*innen ohne SPF wird befürchtet. Vereinzelt gibt es auch positive Emotionen, welche im Interesse und der besonderen Herausforderung sowie Freude über die gemeinsame Beschulung begründet liegen. Wissen über schulische Inklusion bringen die Teilnehmenden nur sehr vereinzelt aus Praktika, dem privaten Umfeld oder anderen universitären Veranstaltungen mit.

Die Studierenden stellen sich ihre spätere Arbeit in inklusiven Lernsettings häufig als Tätigkeit in einem multi-professionellen Team mit Sonderpädagog*innen und Inklusionsbegleiter*innen vor. Viele Studierende erläutern konkrete Vorstellungen zur Arbeit in inklusiven Klassen, wie z.B. kleinere Lerngruppen sowie Maßnahmen zur Differenzierung. Einige sehen ihre spätere Arbeit aufgrund verschiedener Probleme, wie Sprachschwierigkeiten, finanzieller Ausstattung oder Auseinandersetzungen mit Eltern als anstrengend, herausfordernd und schwierig an. Sie sehen zum Teil einen bedeutenden Mehraufwand in der Planung und in der Arbeit mit den Schüler*innen mit SPF.

Nach dem Seminar wurden die Teilnehmer*innen nach den für sie wichtigsten Inhalten befragt. Es zeigte sich eine Anwohnhäufung und große positive Präferenz bei den Praxis- und Fallbeispielen, den Möglichkeiten zur Gestaltung inklusiven Unterrichts (Methoden, Differenzierungsmaßnahmen und Teamteaching) sowie den Handlungsempfehlungen zu den sonderpädagogischen Förderbereichen. Gerade die Anwendung und Diskussion der inklusionsspezifischen Lösungsansätze an konkreten fachlichen Beispielen und fiktiven Modellschüler*innen ist für den individuellen Lernprozess und mögliche Entwicklungen einer positiven Einstellung der Studierenden essentiell.

6. Fazit

Die Reaktionen und Evaluationen in wiederholten Durchführungen des Seminars zur Vorbereitung auf einen inklusiven Unterricht zeigen die gute Vereinbarkeit von fachwissenschaftlichen und sonderpädagogischen Inhalten. Die Evaluation vor dem Seminar zeigt ein durchwachsendes bis negativ geprägtes Bild der Studierenden des Regelschullehramts auf die schulische Inklusion, welches sich nach dem Seminar zum Positiven gewandelt hat. Als förderliche Elemente haben sich die Einbindung konkreter fiktiver Modellschüler*innen mit SPF in unterrichtliche Beispielsituationen herausgestellt. Sie helfen den Lehramtsstudierenden sich in Situationen hineinzusetzen, erste Handlungsmuster aufzubauen und positive Einstellungen zu entwickeln. Die Konzeption des Seminars basiert auf fünf zentralen Säulen (inklusive Unterrichtspraxis, Einstellungen, Selbstwirksamkeit, fachdidaktisches und -wissenschaftliches Handlungsrepertoire sowie Wissen über Schüler*innen mit SPF), die auf Praxis- und Unterrichtssituationen mit fiktiven Modellschüler*innen mit und ohne SPF angewandt werden. Die Gliederung der Seminarkonzeption mittels der zentralen Säulen erlaubt eine Übertragung auf weitere Fachdidaktiken mit hohen handlungsorientierten Anteilen.

Literaturverzeichnis

- Avramidis, E./Bayliss, P./Burden, R. (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. In: *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), pp. 277-293. doi:10.1016/S0742-051X(99)00062-1.
- Boyle, C./Topping, K./Jindal-Snape, D. (2013): Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. In: *Teachers and Teaching*, 19 (5), pp. 527-542. doi:10.1080/13540602.2013.827361.

- Barr, J. J./Bracchitta, K. (2012): Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of age, gender, and relationship. In: Journal of Relationships Research, 3, pp. 10-17. doi:10.1017/jrr.2012.1.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis. https://www.bmbf.de/pub/Zwischenbilanz_Qualitaetsoffen_sive_Lehrerbildung.pdf (01.02.2020).
- Donnelly, V. (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen [TE4]. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Forlin, C./Chambers, D. (2011): Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39 (1), pp. 17-32.
- Gebhardt, M. (2015): Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein empirischer Überblick. In: Kiel, E. (Hg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart, S. 39-52.
- Gebhardt, M./Mühling, A./Gartmeier, M./Tretter, T. (2015): Wissen über Inklusion als gedankliches Netz. Vergleich zwischen Studierenden des beruflichen und des sonderpädagogischen Lehramts mithilfe von Concept-Maps. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 12 (66), S. 609-622.
- Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? In: Kuhl, P. (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, S. 17-39.
- Grubert, J./Schwalbe, A./Kulawiak, P. R./Wilbert, J. (2018): Seminarkonzept zur Förderung inklusionsrelevanter Kompetenzen. In: Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, S. 125-134.
- Jungjohann, J./Frye, S. (2015): Möglichkeiten der integrierten Sprachförderung im technischen Unterricht – Ein Praxisbeispiel aus dem Primarbereich. In: Praxis Sprache, 60 (2), S. 89-94.
- Jungjohann, J./Gebhardt, M. (2018): Lernverlaufsdiagnostik im inklusiven Anfangsunterricht Lesen – Verschränkung von Lernverlaufsdiagnostik, Förderplanung und Wochenplanarbeit. In: Hellmich, F./Görel, G./Löper, M. F. (Hg.): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Stuttgart, S. 160-173.
- Katz, J. (2013): The three block model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. In: Canadian Journal of Education, 36 (1), pp. 153-194.
- Krause, K./Kuhl, J. (2018): Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption. In: Roters, B./Gerlach, D./Eßer, S. (Hg.): Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive (Beiträge zur Schulentwicklung). Münster, S. 175-195.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster.
- Kunter, M./Klusmann, U./Baumert, J./Richter, D./Voss, T./Hachfeld, A. (2013): Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. In: Journal of Educational Psychology, 105 (3), pp. 805-820. doi:10.1037/a0032583.
- Lange, V. (2017): Inklusive Bildung in Deutschland. Ländervergleich (Gute Gesellschaft – soziale Demokratie 2017plus). Berlin.
- Markus, S./Hoffmann, L./Jungjohann, J./Miesera, S. (2019): Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. Editorial. In: Empirische Pädagogik, 33 (2), S. 137-143.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF). <https://bass.schul-welt.de/6225.htm> (15.02.2020).
- Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.) (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart.
- Rischke, M./Baedorf, D./Müller, U. (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf (01.02.2020).
- Sharma, U./Jacobs, D. K. (2006): Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. In: Teaching and Teacher Education, 55, pp. 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>.
- Sharma, U./Sokal, L. (2015): The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. In: Journal of Research in Special Educational Needs, 15 (4), pp. 276-284. doi:10.1111/1471-3802.12043.
- Sharma, U./Sokal, L. (2016): Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? In: Australasian Journal of Special Education, 40 (1), pp. 21-38. doi:10.1017/jse.2015.14.
- Sokal, L./Katz, J. (2017): Effects of the three-block model of universal design for learning on teachers' behaviours, efficacy, and concerns about inclusive teaching. In: Teacher Education and Practice, 30 (1), pp. 157-176.
- Stender, A./Pusch, A./Krabbe, C./Walkowiak, M. (2019): Inklusion in der Lehramtsaus- und fortbildung. In: Schulze-Heuling, L. (Hg.): Inklusive Lehr-Lernprozesse gestalten. Flensburg, S. 95-111.
- World Health Organization (WHO; 2011): World report on disability. Geneva/Switzerland: World Health Organization.

- **Jana Jungjohann, Dr.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Entwicklung und Erforschung inklusiver Bildungsprozesse, Technische Universität Dortmund, E-Mail: jana.jungjohann@tu-dortmund.de
- **Larissa Fühner, M.Ed.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Didaktik der Physik, Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, E-Mail: larissa.fuehner@wwu.de
- **Alexander Pusch, Dr.**, Studienrat im Hochschuldienst, Institut für Didaktik der Physik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, E-Mail: alexander.pusch@wwu.de

Für weitere Informationen zu unserem Zeitschriftenangebot, zum Abonnement einer Zeitschrift, zum Erwerb eines Einzelheftes, zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, zu den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

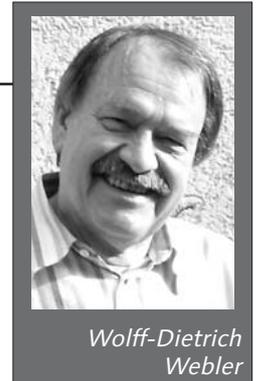
Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich
Webler

Studium auf Distanz zur Hochschule Ein Plädoyer für selbstgesteuertes Lernen oder Selbststudium mit Hilfe traditioneller Methoden und digitaler Medien Reflexion und praktische Handlungsanleitung¹

Distant learning is obligatory during the corona crises. Teachers are busy transferring their lectures and seminars into online mode. But is this the only option? Online teaching and learning doesn't reach the intensity of „original seminars“. Besides other obstacles, there is always a screen between teacher and student. The following article shows a variety of methods, bringing students into satisfying learning situations, within and besides online offers. A variety of independent, self responsible learning formats may help to solve the problem. They are kicked off and accompanied by the teacher; meanwhile students work independently. The teachers' periodical feedback helps stay the course.

I. Einführung

1. Anlass

Momentan ergibt sich infolge der Corona-Krise eine Lage, die dazu zwingt, Studium neu zu organisieren. Infolge dieser Krise besteht der Zwang, Lerngemeinschaften – soweit sie in räumlicher, körperlicher Nähe agieren – aufzulösen, die Teilnahme der Studierenden am Studium zu individualisieren und über Distanzen zu organisieren (Dislozierung) – übrigens mit und teilweise durchaus ohne technische Medien. Es lohnt sich, Studium außerhalb geschlossener Veranstaltungen zu organisieren. Und da bieten sich nicht nur digitale Möglichkeiten. Der nachfolgende Text möchte nicht nur einige mediendidaktisch-technische Optionen in Erinnerung rufen, sondern auch auf traditionelle Wege hinweisen, die hohen Lernerfolg versprechen, aber relativ wenig angewandt werden. Digitale Medien stehen also nicht im Mittelpunkt, werden aber als Instrumente zur Verfolgung der o.g. Ziele der Dislozierung gerne herangezogen.

Viele hier gemeinsam dargestellten Zusammenhänge sind nicht neu; sie sind aber nicht ohne weiteres gemeinsam präsent, wenn über diese Fragen diskutiert wird. Außerdem ist der Kenntnis- und Erfahrungsstand unter Lehrenden je nach Fachrichtung und haupt- oder nebenberuflicher Bindung an Lehre sehr unterschiedlich. Insofern übernimmt dieser Text zunächst einmal die Funktion, einschlägige Überlegungen gemeinsam verfügbar zu machen.

Neue Medien haben ein Riesenpotential, das genutzt werden sollte. Dass sie jedoch Präsenzformen des Lehrens und Lernens ablösen sollten, scheint falsch zu sein. Daher sollten diese Präsenzformen bewahrt und

weiterentwickelt werden. Sie ergänzen nicht die Neuen Medien, sondern bilden weiterhin das Fundament des Lernens, zu dem Neue Medien ergänzend dazu kommen sollen.

2. Abgrenzung des Gegenstandes

2.1 Medien

Wenn heute in Texten von „Medien“ die Rede ist, sind inzwischen regelmäßig „technische Medien“ gemeint. *Dabei stellt der Mensch selbst in unserer Lebenswelt das wichtigste Medium zur Weitergabe von Botschaften dar – also von intentionalen Mitteilungen.* Dies gilt nicht nur für alle Bereiche der Kunst, sondern betrifft schon die Alltagskommunikation bis hin zu Redner*innen und Lehrenden in vielen Zusammenhängen. Wenn es gelingt, z.B. in einer guten Vorlesung durch Körpersprache und Rhetorik, nonverbale Merkmale wie Charisma, eigene Überzeugung, ja Begeisterung für den Gegenstand, also Ausstrahlung zu überzeugen, zu verblüffen und neugierig zu machen, spätestens dann wird deutlich, dass Menschen selbst (die wichtigsten) Medien sind. „Technische Medien“ mit „Medien“ gleichzusetzen, geschieht nicht immer absichtsvoll, verfolgt in einigen Fällen faktisch aber Interessen: Von dort wird in der Tendenz formuliert, der Einsatz von Medien sei erst dann perfekt, wenn technische Medien eingesetzt werden. Allein das ist schon zu klären, bevor z.B. Fragebögen zur Veranstaltungsbewertung eingesetzt werden, die implizit solche Annahmen enthalten.

¹ Dieser Text ist keine Literaturstudie, sondern beruht auf langjährigen praktischen Erfahrungen des Autors als Lehrender, auch auf Projekten mit Neuen Medien. Diese positiven Erfahrungen sollen weitergetragen werden.

2.2 Abgrenzung zur Medientechnik

Die Medientechnik umfasst in einem weiten Verständnis unter anderem Elektro- und Informationstechnik, Informatik und Medienmanagement. Medien werden überwiegend nicht von ihrer Eignung für höhere Lernerfolge der Studierenden her entwickelt. Die einsatzfähige Erstellung technischer Kommunikationssysteme war sicherlich das, was in den letzten Wochen an den Hochschulen am meisten interessierte. Digitalisierung des Lehrangebots mit dem kurzfristigen Ziel körperlicher Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen Studierenden untereinander als Prophylaxe gegen Ansteckung stand im Vordergrund, nicht Optimierung des Lernens. Es ging um Strategien der technisch-praktischen Umsetzung.

Digitale Lehre ist gegenüber Online-Veranstaltungen der umfassendere Begriff. Sie stellt – dann offline – auch Lernangebote über elektronische Medien zur Verfügung, die nicht sofort bearbeitet werden müssen. Online-Seminare setzen zeitgleiche Teilnahme voraus.

2.3 Abgrenzung zur Medienpädagogik

Eine Definition lautet: „Medienpädagogik befasst sich mit der Bedeutung von Medien für Bildung und Erziehung in den Teilbereichen Freizeit, Beruf und Bildungswesen. Dabei werden Funktionen, Inhalte, Nutzungsarten sowie die Auswirkungen von Medien auf Einzelpersonen und Gesellschaft untersucht.“

Die Medienpädagogik entwickelt Handlungsanleitungen, die eine Lehrkraft zur Vermittlung eines verantwortungsvollen und fortbildenden Umgangs mit traditionellen und neuartigen Medien befähigen. Neben ihrer Funktion der Vermittlung von Wissen hat Medienpädagogik die Aufgabe, über von Medien potenziell ausgehende Gefahren und Manipulationen aufzuklären und zu einer sinnvollen und kritischen Auswahl von Medienangeboten zu befähigen.² Abgesehen von dem auch hier eher technischen Verständnis von Medien ist die Verwendung von „vermitteln“ anzumerken; die darin liegende Zuversicht, dass von Lehrenden abgesandte Botschaften nicht nur immer ankommen, sondern auch verarbeitet werden, wird heute nicht mehr geteilt. Statt die Lehrenden in den Mittelpunkt zu stellen, wird den Lernenden eine aktive Rolle zugewiesen, sodass eher von „erwerben“ bzw. „aneignen“ die Rede sein sollte.

Der Wiener Bildungsserver definiert als Aufgaben:

„Medienpädagogik

- beschäftigt sich mit Medien und deren pädagogischen Bedeutung in Bildung, Beruf und Freizeit.
- untersucht welche Aufgaben und Funktionen Medien in unserer Gesellschaft übernehmen.
- schaut sich an, wie wir mit Medien umgehen.
- analysiert die Wirkung der Medien auf uns Menschen.
- entwickelt Konzepte für den sinnvollen Einsatz von Medien im pädagogischen Handeln und
- erarbeitet Ziele, die damit erreicht werden sollen.

Ziele

Das übergeordnete Ziel medienpädagogischer Bemühungen ist immer die Medienkompetenz. Dieses soll erreicht werden durch:

- die Vermittlung von Wissen über Medien und deren Einsatz sowie deren Einfluss und Auswirkungen.
- die Aufklärung, um möglichen negativen Wirkungen und Gefahren der Mediennutzung entgegenzuwirken.
- die Erziehung der Menschen zu einer stets kritisch-hinterfragenden Nutzung von Medien und deren Inhalten.
- die Erziehung der Menschen zu eigenständig, kreativ und innovativ agierenden Medienproduzenten.“

Die Medienpädagogik hat die Sichtung der Medienangebote (und deren förderliche Produktion) zum Gegenstand. Sie wendet sich verstärkt an Kinder und Jugendliche, möchte sie schützen und in ihrem Umgang mit Medien wertegebunden urteilsfähig machen – d.h. also einen möglichst selbstverantwortlichen Umgang von Individuen mit medialen Angeboten erwerben lassen. Sie beschäftigt sich stark mit der Entwicklung von Auswahlkriterien, mit (förderlichen und abzulehnenden) Inhalten, ihren Auswirkungen und ihrer Legitimation, mit der Urteilsfähigkeit bzgl. der Inhalte sowie einer vernunftgesteuerten Dosierung des Medienkonsums. Sie betrachtet mediale Angebote auf ihre dort enthaltenen Lernchancen und formuliert Auswahlempfehlungen.

2.4 Mediendidaktik

Die Mediendidaktik stellt unter Beachtung (und u.U. auch Kritik) der Rahmenbedingungen und dadurch verfügbaren Handlungsräume das Lernen und die Organisation von Lernsituationen ins Zentrum. Auch dort geht es um die zielgruppen- und organisationspezifische Auswahl von Inhalten und deren multimediale Kombination zu lehrziel- und lernzielgerechten Lernsituationen. Je nach Zielen kommt eine Vielfalt von Methoden zum Einsatz. Sie stellt auch Feedback- und Prüfungsmethoden zur Verfügung, die über Distanzen funktionieren – auch ohne direkte Aufsicht über die Prozesse in Prüfungen.

II. Neuorganisation des Studiums – Fragen an das Grundverständnis von Studium

Viele Formen des Lernens sind in digitale Angebote transferierbar, und davon wird mittlerweile auch reichlich Gebrauch gemacht. Der Transfer ins Internet gelingt aber sehr unterschiedlich, und das auf sehr unterschiedlichen didaktischen Niveaus. Im vorliegenden Text wird einigen Ursachen bzw. besseren Lösungen nachgegangen. Auch außerhalb des Studiums wird z.B. vielfach auf Webinare hingewiesen. Wenn sie aufgerufen werden, zeigen sich oft sehr traditionelle Vortragsformen, die mit der Grundidee von Seminaren (Übungen von und für Studierende – die Lehrenden tendenziell im Hintergrund) wenig zu tun haben.

Bei der Arbeit an Lösungen stellen sich sehr bald grundlegende Fragen an das jeweilige Verständnis von

² <https://definition-online.de/medienpaedagogik/>

Studium. Die Idealvorstellungen bestehen in jungen, selbständigen und ihr Studium selbstverantwortlich betreibenden Erwachsenen, die sich dazu der Hochschule mit ihrem Angebot bedienen. Das ist das Humboldtsche Verständnis von Studium, und darauf sollte eigentlich die gymnasiale Oberstufe wissenschaftspropädeutisch vorbereiten. Die Realität sieht motivational und lerntechnisch sowie in der Bereitschaft, Verantwortung für sich zu übernehmen, oft anders aus, aber daran kann schon in den ersten beiden Semestern durch geeignete Studieneingangsphasen gearbeitet werden (vgl. Webler 2012).

Die Probleme sind allerdings deutlich breiter, als oft angesprochen. Sie ließen sich aber ohnehin nicht binnen weniger Wochen lösen. Um sie nur anzudeuten: Hinter den Realitäten der Studiengangorganisation in Fachbereichen stehen bestimmte Verständnisse von Studium, die nicht thematisiert werden, weil sie für selbstverständlich gehalten werden, in Wirklichkeit aber nur eine der möglichen Varianten darstellen. Dies betrifft nach wie vor stark lehrzentrierte und lehrendenzentrierte Vorstellungen von Studium, in dem Studierende im „Unterricht“ „belehrt“ werden. Diese Vorstellungen lassen sich regelmäßig bei einer Analyse der Curricula (z.B. in Akkreditierungsverfahren) feststellen. Die Modulhandbücher füllen die ECTS praktisch restlos mit organisierter Lehre von Seiten der Hochschule aus. Offene Handlungsspielräume für die Studierenden fehlen i.d.R. Die Gründe und Motive bleiben oft unausgesprochen – angefangen beim Bild von Studierenden als tendenziell unselbständig, sodass Dozentenzentrierung dem Studierenerfolg entgegenkommen müsste – bis zum professoralen Interesse, über umfangreiche eigene Lehrgebiete des Lehrstuhls die eigene Position und die der Mitarbeiter*innen abzusichern. Aber vom Idealzustand eines Studiums ist damit die Realität aus Sicht der Studierenden weit entfernt – einem Idealzustand, in dem auch die allgemeinen Studienziele (§ 7 HRG) über enge fachdisziplinäre Grenzen hinaus tatsächlich erreicht werden (vgl. Webler 2020). Die Realität besteht oft in einem stark extern gesteuerten Verständnis von Studium. Das hat unmittelbare Folgen für ein Studium in Distanz von Lehrenden und Lernenden und zwischen Lernenden, wie unter Corona-Bedingungen.

Der *Begriff Selbststudium* (nicht als Vor- und Nachbereitung, sondern als fester Teil selbst gestalteten Studiums) kommt in den ein Studium regelnden Texten kaum vor.³ **In einem solchen Ausnahmesemester, wie dem vorliegenden, müsste neben digitaler Lehre jedoch verstärkt auf die Chancen des Selbststudiums zurückgegriffen werden.** Nicht nur in Texten, auch in der Alltagsrealität spielt selbstverantwortliches Selbststudium⁴ außerhalb veranstalteter Lehr-/Lernveranstaltungen fast keine Rolle – und zwar sowohl als curricular gelenktes als auch freies, ungeprüftes Studium. Wenn Selbststudium in Texten noch vorkommt, wird es oft doch wieder auf die Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen reduziert. Damit werden wertvolle Lernchancen außer Acht gelassen, die zur Qualität des Studiums mit Aussicht auf Lernerfolg wesentlich beitragen können. Wenn im Vordergrund wieder Neugier, „Lust am Lernen“, Offenheit stünde – das, was die Stu-

dierenden auch nach dem Examen weiter tragen soll – könnte mit Impulsdidaktik, problembasiertem Lernen (PBL) usw. usw. viel bewegt werden.

In einschlägigen Texten wird die Unterforderung und Langeweile in solchen „Fernstudienphasen“ als „Gefahr“ für Desinteresse bis hin zu Depressionen eingeführt:⁵ Diese Sichtweise ist nicht plausibel, geschweige denn zwingend gegeben, und diese „Gefahr“ ließe sich mit anderen Forschungen restlos widerlegen. Zwischen Geburt und Einschulung lernt der Mensch bekanntlich mehr und schneller als jemals wieder in seinem Leben. Das gilt auch für Kinder aus benachteiligten Familien. „Peinlicherweise“ ohne Lehrpersonen, ohne Curriculum, ohne Programm (außer bei Helikoptereltern). Abgesehen davon, dass vorübergehende Langeweile in der Pädagogik auch als Quelle der Kreativität und Selbständigkeit von Kindern gilt, kann Eigeninitiative – die oft erst von starker Langeweile (wieder) ausgelöst wird – sich in solchen Studienphasen neu entwickeln. Flow kann in allen diesen anderen Teilen des Studiums erlebt werden. Die Hochschuldidaktik als Wissenschaft (im Gegensatz zu mancher Alltagspraxis) legt den Hauptakzent der Lehre nicht auf die möglichst perfektionierte (und digital unterstützte) Präsentation von Stoff, ohne eine Fragehaltung erzeugt zu haben – die berüchtigten tausend Antworten auf (von den Studierenden) nie gestellte Fragen – sondern darauf, dass die Veranstaltungen vor allem genutzt werden, um „Neugier auf mehr“ zu erzeugen – und diese Neugier sich dann auch außerhalb der Veranstaltungen am Stoff befriedigen kann. Neugier ist bekanntlich eine der mächtigsten menschlichen Motivationen – und die kann genutzt werden. Neugierig aus Lehr-/Lernveranstaltungen herauszukommen und erpicht darauf zu sein, dieser Neugier, diesen neu erlebten Fragen nachzugehen, bildet eine attraktive Perspektive auf Lernerfolg. Das macht den Erfolg des weltweit erfolgreichsten didaktischen Ansatzes aus: Des erwähnten problem based learning, das im forschenden Lernen wiederkehrt. Die Briten haben die kürzeste Formel für gute Lehre geprägt: „Erzeugung von Neugier und Zweifel!“ (Ball 1985/2012). Und beide können sich dann, wenn sie sich eingestellt haben (und beide in Fragen münden), auf Seiten der Studierenden nur an dem zunächst in der Formel vermissten Stoff abarbeiten...

Gerade wenn Präsenzveranstaltungen in der Corona-Krise aufgelöst werden müssen und die einzelnen Studierenden stärker auf sich allein gestellt sind, könnte in Veranstaltungen viel mehr von Alternativen Gebrauch gemacht werden – hier in 5 Varianten vorgeschlagen: von **Erkundungsaufträgen** (s.u.). Eine weitere Lernchance besteht in Übungen zur **Darstellungs- und Textkritik** (s.u.). Studierende tun sich immer wieder schwer, Texte

³ Wie eine Kollegin bemerkte: Der Begriff Selbststudium ist allein schon sprechend: Gibt es denn auch ein Fremdstudium? Gemeint ist doch: Auf eigene Initiative, allein, ohne Veranstaltung, ohne externe Veranstaltung. Denn eine von Seiten der Lehrenden gestellte „Hausaufgabe“ ist doch wohl kein „Selbststudium“. In die gleiche Richtung geht die Debatte um undifferenzierte Anwesenheitspflichten in Lehrveranstaltungen (vgl. Webler 2017).

⁴ Die Formulierung „selbstverantwortliches Selbststudium“ klingt wie doppelt, soll aber von Vor- und Nachbereitung absetzen.

⁵ Vgl. bspw. Goetz/Nathan (2014) und Rothlin/Werder (2007)

zu schreiben, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Eine Steigerung dieser Übung bestünde in der **Simulation eigener Abschlussarbeiten als Aufsätze** (s.u.). Weiter können – etwas großformatiger – **eigene Projekte unterschiedlicher Formate** angegangen werden (s.u.). Und schließlich können ganze Semesterveranstaltungen aktiven Studierendengruppen überlassen werden: als **autonome Studiengruppen** (s.u.).

Natürlich müssen die Chancen digitaler Medien in dieser Situation genutzt werden. Aber gerade wenig darin geübte Lehrende (und solche, die vor allem von frontaler Instruktion überzeugt sind) nutzen digitale Lehre zur Übertragung von (überwiegend) Vortrags- bzw. Vorlesungsformen ins Netz. Digitale Lehre hat ihre Licht- und Schattenseiten (vor allem, wenn sie plötzlich von Lehrenden praktiziert werden muss, die sich bisher wenig damit auseinandergesetzt haben – verstärkt in der Gruppe der Lehrbeauftragten, die große Teile der Lehre tragen). Zur Zeit fehlt es oft auch an der erforderlichen Geräte-Ausstattung (hardware), die erst beschafft und individuell verteilt werden muss.

Wenn von Chancen dieses Semesters die Rede ist, dann liegen sie eben nicht nur in der digitalen Lehre. Die Handlungs- (und Wirkungs-)möglichkeiten sind wesentlich breiter. Es stehen Lösungen zur Verfügung, mit deren Hilfe auch in der entstandenen Situation der „shift from teaching to learning“ vollzogen werden kann – die weltweit anerkannte Programmatik, die das Lernen in den Mittelpunkt des didaktischen Denkens stellt.

EXKURS

III. Mediengestütztes Lehren und Lernen

Es gibt einen Blog gleichen Namens, der so punktgenau benennt, worum es in diesem Text geht, dass hier nicht nur mit einem Link auf den Text verwiesen werden soll, sondern der Text direkt zitiert wird:⁶

Wie können Medien das Lehren und Lernen unterstützen? Welche Medien sind in welcher Lernsituation besonders hilfreich? Welche Lehr- und Lernszenarien eignen sich für das mediengestützte Lernen?

Um derartige Fragen kompetent beantworten zu können, bedarf es eines umfassenden Wissens darüber, wie Menschen lernen. Es spielen vor allem Fragen der Gehirnforschung und der Neurobiologie sowie der Lehr-Lernforschung eine Rolle, Fragen, die sich damit auseinandersetzen, was Menschen lernen sollen (Fachwissenschaften, Bildungstheorie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken) und warum (Werte-Bildung) und vor allem Fragen der sozialen Interaktion. Das wissenschaftliche Arbeitsfeld, in dem entsprechende Fragen in einem ganzheitlichen Sinne behandelt werden, ist die Allgemeine Didaktik. Aktuelle Entwicklungen an den Universitäten sehen solche Fragestellungen zukünftig auch in den Vermittlungswissenschaften angesiedelt (siehe: Welbers 2003).

Die Mediendidaktik bewertet vor diesem allgemein-didaktischen Hintergrund technische Funktionen und gesellschaftliche Bedeutung einzelner Medien und sucht Antworten auf die Frage, „wie Medien bzw. Medienan-

gebote oder Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können ..“ (Tulodziecki/Herzig 2004, S. 249).

Ein Blick auf die Diskurse des E-Learnings, einem wichtigen Feld der interdisziplinär ausgerichteten Mediendidaktik, zeigt, dass dort allgemeindidaktische Begründungszusammenhänge nicht sonderlich ernst genommen werden. E-Learning wird vielmehr als prinzipielle Innovation angesehen, die im Vergleich zu traditionellen Formen des Präsenzlernens durch bessere Lernerfolge gekennzeichnet ist. Begründet werden entsprechende Positionen mit Erkenntnissen aus den gängigen Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus). Eine Vielzahl wissenschaftlicher Studien deuten jedoch darauf hin, dass „Lernerfolg eher unabhängig ist von dem gewählten Mediensystem“ (Kerres 2007, S. 3; siehe hierzu auch: Tulodziecki 2004, S. 81 oder: Schulmeister 2007, S. 363).

Die weitgehende Einengung des Begründungszusammenhangs des E-Learnings auf die bekannten Lerntheorien, wie auch der selten klar zu definierende Mehrwert führen dazu, dass ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, wie auch Lehrende an den Universitäten aktuelle E-Learning-Konzepte nur schwer in ihre Lehrveranstaltungen integrieren können. Denn Lehrende stehen keinesfalls einer Gruppe von systematisch kategorisierten Gehirnen gegenüber. Stattdessen sind es auf der einen Seite reale Menschen mit jeweils unterschiedlichen Dispositionen und Voraussetzungen und auf der anderen Seite Inhalte, differenziert und fachspezifisch fundiert, mit ihren wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Wirkzusammenhängen. Formal eingebunden in eine Bildungsinstitution, wird den Lehrenden hier ein ganzheitliches Handeln abverlangt, das weder durch aktuelle E-Learning-Konzepte noch durch die bekannten Lerntheorien erklärt wird.

So bedarf es der Einbettung der Mediendidaktik (und des E-Learnings) in einen allgemein-didaktischen Kontext, welcher Maßstäbe dafür bereitstellt, ganzheitliche Haltungen gegenüber Lernenden einnehmen zu können. Erkenntnisse aus Bildungstheorie, der Lehr-Lernforschung, aus Gehirnforschung, Neurobiologie und den Erziehungswissenschaften müssen heruntergebrochen werden auf praxistaugliche Strukturen, Methoden, Aktions- und Sozialformen, die dem Lehrenden genügend Gestaltungsmaterial für die konkrete Komposition einer Lehrveranstaltung bieten. Medien sind in diesem Zusammenhang erforderliche Hilfsmittel, die die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Kommunikation der Lernenden untereinander unterstützen: nicht mehr und nicht weniger. Starke Vorbilder für ein derartiges Verständnis von Lehren finden sich in der Reformpädagogik (z.B. Dewey 1993), in der Konstruktivistischen Didaktik (siehe: Reich 2006) und in der von Wolfgang Klafki begründeten Bildungstheorie (Meyer/Meyer 2007).

Bleibt die Frage, wie sich aktuelle, gesellschaftlich relevante Medien mit dem breiten Spektrum etablierter

⁶ <https://mediendidaktik.org/about/>

Methoden der Allgemeinen Didaktik sinnvoll verknüpfen lassen. Hier eröffnet sich ein Innovationspotenzial, dessen Auswirkungen die Errungenschaften von E-Learning und Blended Learning deutlich in den Schatten stellen könnten, denn falls diese Verknüpfung real werden sollte, wäre mit einer deutlich höheren Akzeptanz an der Basis der Bildungsinstitutionen zu rechnen als dies beim E-Learning der Fall ist. Klar wäre dann natürlich auch, dass nicht die Technologie die Marschrichtung vorgibt, sondern die etablierten Methoden einer emanzipatorischen Pädagogik." ...

Literaturverzeichnis

- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung (Jürgen Oelkers, Hg.). Weinheim/Basel.
- Kerres, M. (2007): Mediendidaktik. In: von Gross, F./Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden.
- Meyer, M. A./Meyer, H. (2007): Wolfgang Klafki – Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim/Basel.
- Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim/Basel.
- Schulmeister, R. (2007): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München.
- Tulodziecki, G./Herzig, B. (2004): Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen. In: Handbuch Medienpädagogik (Vol. 2). Stuttgart.
- Welbers, U. (2003): Vermittlungswissenschaften – Wissenschaftsverständnis und Curriculumsentwicklung. Düsseldorf."

EXKURS ENDE

IV. Einige Möglichkeiten der Auflösung von Präsenzveranstaltungen

Zur Auflösung von Präsenzveranstaltungen gibt es nicht nur – wie spontan anzunehmen – digitale Angebote, sondern auch viele Alternativen. Relativ kurze Kontakte (auch mal über Stunden) können über Skype, Video-Konferenzen usw. geschaltet werden. Aber das Stundenvolumen einer Studienwoche – digital geschaltet – kann für die Studierenden je nach Methodik auch dort sehr anstrengend sein. In der gegenwärtigen Situation können individuell aktive Arten des Studiums ohne digitale Medien verstärkt eingesetzt werden. Von daher lohnt es, noch einmal zusammenzufassen, welche traditionellen Möglichkeiten es gibt, körperliche Distanz zu Lehrenden und Lerngruppe mit intensivem Lernen zu verbinden. Und da gibt es viele Möglichkeiten, deren Einsatz im Alltag bisher eher vernachlässigt worden ist. Aus der Perspektive des Lernerfolgs sind alle Studienformen vorzuziehen, in denen weitgehend selbstgesteuert gelernt wird. Daher soll hier knapp diese Stufung in Erinnerung gerufen werden.

1. Von Lehrenden gesteuertes Studium

Eine Vorlesung, die zeitgleich angehört wird oder eine Telefonkonferenz oder ein Chat oder ein im Netz stattfindendes Seminar sind zwar ortsunabhängig, aber eben synchron. Das bedeutet, dass die Studierenden zu dieser Zeit am Bildschirm sein müssen. Denkbar sind auch Texte, Bilder, Videos (von Lehrenden übersandt oder per Link im Netz aufzusuchen), die als offline Angebote zu einer den Lernenden passenden Zeit bearbeitet werden können. Veranstaltungen hätten eine ungleich höhere Wirkung, wenn dort zur Vorbereitung für die Folgewo-

che des Semesters Lektüre vereinbart und tatsächlich gelesen würde, sodass dieser Stoff nicht mehr vorgetragen werden müsste (gleichgültig ob durch Lehrende oder in Referaten durch Studierende), sondern gleich über diesen Stoff gesprochen werden könnte. Auch die Möglichkeit, Erkundungsfragen zu stellen und bearbeiten zu lassen, ist zwar ein Weg der „Dislozierung“ des Lernens, aber normalerweise (wenn die Fragen nicht von Studierenden(-gruppen) selbst entwickelt werden), sind sie von Lehrenden gestellt. Damit ist die Aufmerksamkeit der Studierenden wieder von Seiten der Lehrenden auf irgendetwas gerichtet worden. Ursprüngliche Neugier sieht anders aus. Trotzdem können die Fragen gut gestellt sein und schnell Neugier auslösen, die in Lernen mündet.

2. Eigene Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen durch die Studierenden

Immer wieder sind Studierende anzutreffen, die annehmen, Studium bestehe aus den Lehr-/Lernveranstaltungen und vor allem in körperlicher Anwesenheit in Veranstaltungen. Die Urform des modernen Studiums, von Wilhelm von Humboldt eingeführt, hatte eine umgekehrte Verteilung. Der Hauptakzent lag in der Verfolgung eigener intellektueller Interessen mit Hilfe von Bibliotheken, wissenschaftlichen Sammlungen, Begegnungen, eigenen Exkursionen – und dann gab es auch noch hilfreiche Veranstaltungen. Das heutige Studium liegt Lichtjahre davon entfernt. Nicht wenige Studierende nehmen heute die Hinweise auf eine intensive Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen nicht ernst. Letztere bringen aber das Studium erst zur vollen Wirkung. Solche Hinweise kommen ihnen wie extern gesetzte Aufgaben vor, nicht wie die Verfolgung eigener Fragen – womit wir wieder beim neugiergeleiteten Lernen wären. Wenn ihnen bewusst wäre, dass sie selbst ihr eigenes Studium selbstverantwortet voran treiben sollten, sähe ihr Verhalten vielleicht anders aus; über das Verständnis von Studium kann (besonders in den ersten beiden Semestern) intensiv, aber nicht belehrend, gesprochen werden. Wünschenswert wäre z.B., wenn in den Veranstaltungen unklar gebliebene Begriffe oder Vorgänge notiert und ihnen anschließend nachgegangen würde oder die Erwähnung eines Vorgangs zu einem kleinen selbständigen Exkurs führen würde. Dieser Teil des Studiums würde ebenfalls außerhalb von Präsenzveranstaltungen stattfinden – also auch in Zeiten digitaler Lehre.

3. Selbstgesteuertes Studium

3.1 Begriff

Unter selbstgesteuertem Studium ist die curriculare Möglichkeit zu verstehen, durch Wahlmöglichkeiten der Studierenden eigene Interessenschwerpunkte zu setzen. Sicherheitshalber wäre das mit einer Beratung zu verbinden, in der vielleicht auf Folgen im weiteren Studium (oder sogar im Beruf) hingewiesen würde, die von Studierenden noch nicht übersehen werden können. Oder vor der Überfrachtung eigener Planungen zu warnen, die dann im Semester nicht eingelöst werden können. Viele Studiengänge sind allerdings so hermetisch ausgeplant,

dass solche Wahlmöglichkeiten kaum bestehen – sei es, dass die Lehrkapazität nicht ausreicht, Parallel-Veranstaltungen anzubieten, sei es, dass die Beratungskapazität nicht ausreicht. Im Zuge der Bologna-Reform sind bei der Teilung des Studiums in Bachelor- und Masterphase (und der Kürzung des ersten Studienabschnitts auf 6 Semester) viele Nebenfach-Gebiete aus dem Curriculum gestrichen worden, damit die Kern-Lehrgebiete genügend Platz hatten. Solange solche Nebenfach-Gebiete durch die Studierenden belegbar waren, konnten sie eigene Profile aufbauen. Lockerungen würden auch in der entstandenen Situation die Möglichkeiten erhöhen, außerhalb von Präsenzveranstaltungen das Studium fortzusetzen.

Letztlich eine Variante selbstgesteuerten Studiums, ja sogar eine Steigerung der Autonomie des Studiums stellen auch die Autonomen Studiengruppen dar (die unten weiter ausgeführt werden).

3.2 Was bedeutet selbstgesteuertes Lernen?

In seiner breitesten Bedeutung beschreibt selbstgesteuertes Lernen einen Prozess, in dem Individuen ohne oder mit Hilfe anderer die Initiative ergreifen, ihre Lernbedürfnisse diagnostizieren, eigene Lernziele formulieren, menschliche und materielle Ressourcen zum Lernen erkennen, angemessene Lernstrategien auswählen und anwenden und die Lernergebnisse bewerten. Dabei lernen sie aus eigenen Erfahrungen. Andere Bezeichnungen in der Literatur, die das gleiche meinen, sind selbstgeplantes Lernen, Fragemethode, unabhängiges Lernen, Selbstbildung, Selbststudium, Selbst-Lehren, Selbstinformation und autonomes Lernen. Die meisten Bezeichnungen suggerieren ungewollt isoliertes Lernen, während selbstgesteuertes Lernen üblicherweise in Verbindung mit verschiedenen Helfer*innen stattfindet, wie Lehrer*innen, Tutoren, Mentoren, Begleiter*innen und Peers.

Zwei Zugänge zur Bildung: Die Bedeutung von selbstgesteuertem Lernen wird deutlicher an einigen Gegenbegriffen. Schon die Existenz der Begriffe Pädagogik und Andragogik (Unterrichten von Kindern – und Erwachsenen lernen helfen) deutet darauf hin, dass von der Existenz zweier Sätze von Annahmen über Lernen ausgegangen wird, von dem wahlweise Gebrauch gemacht wird. Es handelt sich um Ansätze, die nicht automatisch nur gegenüber der einen oder der anderen Bezugsgruppe eingesetzt werden. Viele der gegenwärtigen Reformansätze gehen darauf zurück, dass andragogische Ansätze auf jüngere Lerner angewandt werden. Lehrgesteuertes Lernen (lehrerzentrierter Unterricht) geht davon aus, dass der Lerner letztlich eine abhängige Persönlichkeit ist und dass der Lehrer die Verantwortung hat zu entscheiden, was und wie der Lerner unterrichtet werden sollte. Selbstgesteuertes Lernen dagegen geht davon aus, dass die Menschen als wesentlicher Bestandteil des Reifens an Kapazität und Bedürfnis wachsen, sich selbst zu steuern, und dass diese Fähigkeit so schnell wie möglich entwickelt und unterstützt werden sollte. Lehrgesteuertes Lernen nimmt an, dass die Erfahrung des Lerners weniger wert ist als die des Lehrers, des Lehrbuch-Autors und Lernmaterial-Produzenten als eine Lernressource. Der Lehrer hat die Verantwortung,

dass die Ressourcen dieser Personen dem Lerner übermittelt werden. Selbstgesteuertes Lernen dagegen nimmt an, dass die Erfahrung des Lerners zu einer immer reicheren Quelle des Lernens wird, die gleichzeitig und gleichartig genutzt werden sollte wie die Erfahrungen der anderen. Lehrerzentriertes Lernen nimmt an, dass Lernende bereit sind, auf verschiedenen Reifestufen Verschiedenes zu lernen, und dass eine gegebene Zahl Lerner bereit ist die gleichen Dinge auf der gleichen Reifestufe zu lernen, während selbstgesteuertes Lernen annimmt, dass Lerner bereit sind, alles das zu lernen, was ihnen hilft, ihre jeweiligen Aufgaben im Leben zu bewältigen oder ihre Probleme zu lösen. Damit aber hat jedes Individuum eine andere Bereitschaft und andere Lernbedürfnisse.

Lehrerzentriertes Lernen nimmt an, dass Schüler und Studierende eine fachbezogene Lernorientierung besitzen (sie fassen Lernen als Wissensakkumulation auf), und dass Lernerfahrungen daher rund um Wissensbestände organisiert werden sollten. Selbstgesteuertes Lernen nimmt an, dass diese Orientierung ein Ergebnis des Schulunterrichts ist; die natürliche Orientierung der Schüler ist aufgaben- oder problemorientiert. Daher sollte Lernen aufgabenorientiert oder problemlösend organisiert werden.

Lehrerzentriertes Lernen nimmt an, dass Schüler und Studierende motiviert sind, auf externe Belohnungen (akademischen Erfolg in Prüfungen etc.) und Strafen hin zu lernen. Selbstgesteuertes Lernen dagegen nimmt an, dass Lerner durch interne Anreize motiviert sind, wie durch das Bedürfnis nach Anerkennung (besonders Selbstanerkennung), den Wunsch nach Zugewinn, den Zwang zu wachsen, die Genugtuung vollendeter Arbeit, den Wunsch, etwas ganz Spezifisches zu kennen und Neugier. Beim Betrachten dieser Unterschiede wird deutlicher, dass diese beiden Zugänge nicht sich ausschließenden Welten angehören. Situationsbezogen kann zwischen diesen Ansätzen auch gewechselt werden, denn es gibt genügend Situationen, in denen beide Ansätze hintereinander eingesetzt werden. Aber sich ihrer Differenzen und Stärken und Schwächen bewusst zu werden, macht Sinn.

3.3 Warum ist selbstgesteuertes (selbstbestimmtes, selbstorganisiertes) Lernen nötig??

Tragisch: Die meisten von uns haben gelernt, belehrt zu werden, aber nicht, zu lernen.

Es gibt unmittelbare, aber auch langfristige Gründe, warum das tragisch zu nennen ist.

1. Leute, die beim Lernen die Initiative ergreifen (proaktive Lerner), lernen mehr und besser als diejenigen, die zu Füßen der Lehrer sitzen und darauf warten, belehrt zu werden (reaktive Lerner). Sie treten in das Lernen zielgerichteter und motivierter ein. Sie tendieren auch dazu, von dem Gebrauch zu machen, was sie besser und länger betreiben als reaktive Lerner.
2. Selbstgesteuertes Lernen stimmt mehr mit dem natürlichen menschlichen Entwicklungsprozess überein. Neugeborene sind vollständig abhängig. Wir brauchen Eltern die uns schützen, ernähren, tragen und

⁷ Zusammenfassung nach: Malcolm S. Knowles (1975): Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York: Associated Press.

für uns Entscheidungen treffen. Je größer wir werden, desto stärker wird der Drang, unabhängig zu werden: zuerst von elterlicher Kontrolle, später von der der Lehrer und anderen Erwachsenen.⁸ Ein wesentlicher Aspekt der Reifung besteht darin, zunehmend Verantwortung für unser Leben zu übernehmen – immer selbstbestimmter zu werden.

3. Viele der neuen Entwicklungen in Bildung und Ausbildung (neue Curricula, offener Unterricht, Lernzentren, freie Studien, forschendes, entdeckendes Lernen usw.) basieren auf der Verantwortung der Lerner, selbst die Initiative zu ergreifen. Wer dieses Lernen nicht gelernt hat, erlebt in diesen Formen Angst, Überforderung, Frustration und oft auch Scheitern – ebenso wie die beteiligten Lehrer. Mittlerweile ist dies ein verbreitetes Problem.

Aber es gibt auch einen langfristigen Grund für die Tragik, nicht unabhängig Lernen gelernt zu haben – vielleicht der wichtigste: Alvin Toffler hat dies den „Zukunftsschock“ genannt. Wir sind mit einer Welt konfrontiert, in der schneller Wandel das einzige stabile Merkmal bildet. Das hat radikale Folgen für Bildung und Erziehung.

1. Es ist nicht länger realistisch, den Zweck der Erziehung und Bildung als „Weitergabe des Wissens“ zu definieren. Wenn die Halbwertszeit des Wissens bei 10 Jahren angekommen ist (1975; inzwischen bei 5 Jahren), dann ist die Hälfte dessen, was ein Mensch mit 20 Jahren an Wissen erworben hat, mit 30 Jahren überholt. Daher muss der Hauptzweck von Bildung und Erziehung sein, Lerntechniken zu erwerben, um lebenslang lernen zu können.
2. Außerdem müssen wir unser Verständnis von Lernen ändern. Es ist nicht notwendig von „Lehren“ oder „Unterrichten“ abhängig. Wir müssen lernen, im Alltag bewusst zu lernen, bei allen unseren Tätigkeiten. Lernen ist Teil des normalen Lebens. Erfahrungen müssen wir als Lernerfahrungen entdecken. Die Institutionen in unserer Umgebung werden ebenso zu Quellen des Lernens wie jede Person, mit der wir umgehen. Lernen bedeutet, von jeder Quelle für unsere persönliche Entwicklung Gebrauch zu machen – in und außerhalb von Bildungseinrichtungen.
3. Eine dritte Folge besteht darin, dass Lernen nicht mehr an „Jugend“ gebunden ist. Frühere Generationen haben in ihrer Jugend häufig fast alles Nötige für den Rest ihres Lebens gelernt („Vorratslernen“). Lernen ist längst zum lebenslangen Prozess geworden. Das frühe Lernen – in der Jugend – wird auf Lerntechniken gerichtet sein; Lernen nach der Schulzeit wird auf Wissen, Techniken, Verständnis, Haltung und Werte fokussiert sein, die für ein angemessenes Leben in einer sich rapide wandelnden Welt notwendig sind.

Zusammengefasst: Das „Warum“ des selbstgesteuerten Lernens heißt Überleben. Das Überleben als Individuum und als menschliche Rasse insgesamt. Wir reden hier nicht von etwas Schönem und Bequemem. Wir reden über eine fundamentale menschliche Fähigkeit – selbstgesteuertes Lernen – als Voraussetzung für das Leben in der Gegenwart.

4. Interaktives Lernen

Hier sind Lernsituationen denkbar, die sich zeitgleich in einem virtuellen Plenum im gleichen „Raum“ abspielen. Digital verbunden, können sich bekannte Seminardialoge entwickeln. Allerdings bedarf es einiger technischer Ausrüstung, die die einzelnen Studierenden in ihrem „Home-Office“ im Zweifel nicht haben, wie Kameras und Bildschirme (letztere mindestens im Laptop-Format). Außerdem gibt es eine enge Teilnahmebegrenzung. Wenn alle Beteiligten auf dem Bildschirm erscheinen sollen, gleicht dessen Oberfläche schnell einer Briefmarkensammlung.

Und die Möglichkeit, sich schriftlich im Chat an dem Gespräch zu beteiligen, verliert seine Unmittelbarkeit und erfordert eine Doppelmoderation, weil eine Person auf die Meldungen im Chat achtet und die andere das laufende Gespräch moderiert.

V. Traditionell verfügbare Lehr-/Lernmethoden mit hoher Wirkung

1. Selbststudium (ausführlicher: vgl. Anlage)

In der Alltagsrealität spielt selbstverantwortliches Selbststudium außerhalb veranstalteter Lehr-/Lernveranstaltungen fast keine Rolle – und zwar sowohl als curricular gelenktes als auch freies Studium. Für das „echte“, aus eigener Neugier entstehende und von ihr geleitete Studium stehen zunächst einmal alle Formen des Selbststudiums zur Verfügung. Angefangen beim klassischen, gedruckten Buch über E-Books, umfangreiche Internet-Angebote bis zur Mediathek und zu selbst unternommenen Exkursionen. Das gilt auch für Lernangebote, die von Seiten der Lehrenden im Internet bereit gestellt sind und nach eigener Zeiteinteilung gelernt werden können. Bei den medial angebotenen Lernmöglichkeiten sind bekanntlich rezeptive (z.B. einer Vorlesung folgen), statisch-reaktive (z.B. ein angebotenes Formblatt ausfüllen), einseitig-kreative (etwas Eigenes schaffen und weitergeben, z.B. eine Fallschilderung aufgreifen und bis zur Lösung bearbeiten) und interaktive Angebote (z.B. Dialoge am Bildschirm) zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist wichtig, weil sie unterschiedliche Randbedingungen für das Lernen bedeuten.

Selbststudium – dessen Ort und Zeit oft selbst bestimmt werden kann – bedarf besonderer Einstellungen und Fähigkeiten. Die Kontrollmöglichkeiten gegenüber unterlassenem oder geleistetem Selbststudium sind gering, daher werden diese Merkmale besonders gefordert: Selbstdisziplin, Motivation und Organisationsleistung. Sie stellen unzweifelhaft gleichzeitig wichtige Studienziele dar.

Selbststudium bedarf in besonderer Weise der Rückmeldung über den Lernerfolg, weil die eigene Urteilsfähigkeit noch nicht so ausgebildet ist und die Reaktionen

⁸ Das äußert Knowles. Es soll auch Fälle geben, in denen wohl umsorgte Jugendliche und junge Erwachsene es sich in diesem Klima durchaus bequem machen und an ein Ausbrechen kaum einen Gedanken verschwenden ...

der umstehenden Studierenden fehlen. Im Sinne der Selbstverantwortung für das Studium – letztlich ein Merkmal der erwünschten Persönlichkeitsentwicklung – müssen erfolgreiche Ansätze positiv verstärkt werden. Das kann in größerem Umfang als bisher durch offline angebotene Multiple Choice Klausuraufgaben geschehen. Zum einen können sie anspruchsvoll sein, z.B. auf der linken Seite sechs Varianten von Szenarien enthalten, von denen 4 richtig sind (!), aber als Lösungen unterschiedlich elegant. Die Auflösung und Möglichkeit der Selbstüberprüfung könnte schon durch weiterscrollen angeboten werden. Die Lernenden wissen dann, wie weit sie bereits dem Problem gewachsen waren. Möglich ist auch (als weitere Methodik), Tandems oder Trios von Studierenden solche Multiple Choice Klausuraufgaben samt Lösungen nach gleichen Regeln wie oben entwickeln und dann im Zirkel weitergeben zu lassen. Dann entwickelt und löst jede Gruppe zwei Durchgänge aus unterschiedlicher Perspektive, möglicherweise als Drittes dann noch ein Feedback an die Urheber oder eine sich daraus entwickelnde Diskussion zwischen diesen Gruppen. Das wäre ein sehr lernintensives Szenario ohne direkte Beteiligung von Lehrenden – und außerhalb von Präsenzveranstaltungen.

Den Studierenden könnte ein formaler Zeitrahmen an Studienintensität vorgegeben werden, in dem sie eigenen, studienbezogenen Interessen nachgehen könnten. Die müssten natürlich von den Studierenden anschließend angegeben und beschrieben werden. Darüber und über ihre Erfahrungen damit könnten anschließend digitale Plena veranstaltet werden, um auch von den Erfahrungen anderer lernen zu können. Für die Lehrenden wäre dies in einem Stresssemester eine starke Entlastung, weil allenfalls in der Mitte und am Semesterende Plena im Netz stattfinden würden, die aber kaum besonderer Vorbereitung der Lehrenden bedürften. Wie resümierte eine Kollegin: „Wer alles kontrollieren und alle immer instruieren will, hat eben auch viel Arbeit. Wer Zeit und Raum lässt für die Aktivitäten und Initiativen anderer, entlastet sich. Selbststudium ist also Win-Win für Lehrende und Studierende, nicht nur während einer Pandemie.“

Selbstverantwortung und Selbstorganisation, Priorisierung usw. sind Selbst- und Sozialkompetenzen, von denen viel die Rede ist, die aber sonst im Studium viel zu wenig eingeübt werden können, wenn alles übrige extern gesteuert wird.

2. Eigene Erkundungen

Mit parallelem Verlauf für die Studierenden vereinbarte oder frei gestaltete Erkundungen sind weitere Möglichkeiten, denen die Studierenden in und außerhalb des Internets nachgehen könnten (z.B. in Praxisfeldern; das können dem Studienfach verwandte Felder oder auch die Unterstützungsleistungen sein, die Studierende gerade als Erntehelfer, als Scouts in den Gesundheitsämtern oder als Aushilfen im Supermarkt erbringen). Man soll zwar zuhause bleiben, aber Ausflüge mit Erkundungsauftrag sind mit einiger didaktischer Fantasie in vielen Studiengängen möglich. Eine sehr traditionelle Variante also ... Allerdings könnte es sein, dass – je nach

studiertem Fach – die beobachtbaren oder befragbaren Praxisfelder (von Soziologie, Psychologie, Sozialpädagogik über Medizin und Ingenieurfächer bis Biologie) sich aufgrund der Corona-Krise bzw. der Einschränkungen so verändert haben, dass Erkundungen nur eingeschränkt möglich sind – es sei denn, auch diese Folgen zu erfassen sei Gegenstand des vereinbarten Erkundungszieles. Je nach fortgeschrittenem Studium können die Studierenden in mehreren Schüben mit Erkundungsfragen ausgestattet werden oder sie selbst entwickeln und miteinander vereinbaren. Dabei lassen sich auch fachspezifische Wahrnehmungen mit anderen disziplinären Sichtweisen kontrastieren. Der Verfasser hatte im Fach Industrie- und Betriebssoziologie ein längeres Praktikum im Maschinenbau zu begleiten und konnte die Studierenden statt eher technik-orientierter Sichtweisen mit Hilfe der Erkundungsfragen auf Betriebe als soziale Organisationen aufmerksam machen und für soziale, innerbetriebliche Probleme sensibilisieren.

3. Darstellungs- und Textkritik

Sowohl dann, wenn uns Lehrenden im Studienbetrieb Seminararbeiten u.ä. eingereicht werden, wie auch wenn nach dem Examen erste Artikel an Fachzeitschriften geschickt werden, fällt immer wieder die Unsicherheit der Autor*innen auf, die sich auf die Struktur des Textes, den Aufbau der Argumentation, Dichte von Belegen aus der Literatur bis hin zu Zitierregeln bezieht. Zwar hilft es immer wieder, die Autorenhinweise führender Zeitschriften des jeweiligen Faches als Orientierung heranzuziehen. Die Effekte sind schon verblüffend hoch. Aber das lässt sich noch steigern, denn Beispiele bzw. Muster helfen noch mehr als nur Regeln. Hier können Kriterienlisten ausgegeben werden; dabei muss nicht allen dortigen Kriterien bzw. deren Gewichtung zugestimmt und gefolgt werden. Aber sich damit auseinander gesetzt zu haben, hilft schon dabei, selbst urteilsfähig zu werden. Als Mitherausgeber mehrerer Zeitschriften sind dem Verfasser außerdem nicht nur eingereichte Artikel, sondern auch im Begutachtungsverfahren mehrere dazu passende Gutachten zugänglich. Die können den Studierenden als Anschauungsmaterial zur Verfügung gestellt werden. Wenn Beispiele gewählt werden, die in den Gutachten nicht abgelehnt, sondern mit Überarbeitungsvorschlägen zurückgegeben wurden (u.U. bis zu vier Seiten), lernen Studierende auch dabei sehr viel. Da die Texte ursprünglich von den Autor*innen als publikationsreif eingereicht wurden und sie in dieser Form auch hätten publiziert werden können, ist ein solches Vorgehen vertretbar. Auch hier sind die Lerneffekte hoch. Anschließend können die Studierenden dazu übergehen, wechselseitig ihre Seminararbeiten zu begutachten und dann ihre Gutachten wechselseitig zu diskutieren, wie in realen Vorgängen bei Begutachtungsverfahren auch, wenn die Gutachten zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Für die Lehrenden bedeuten solche gemeinsamen Übungen der Studierenden eine erhebliche Entlastung, weil sie kaum Lehrstoff vorzubereiten haben. Nicht einmal moderieren müssen sie; sie können die Selbstorganisation der Studierenden beobachten und allenfalls punktuell ret-

tend eingreifen, wenn der Prozess zu scheitern droht. (ergänzend dazu: Bock 2004).

4. Essay Writing als Textübung

In Deutschland ist es üblich, einen Text zu schreiben, abzugeben und bewerten zu lassen. In den USA dagegen wird ein Text geschrieben, als Versuch deklariert, abgegeben – dann von Lehrenden kommentiert zurückgegeben, überarbeitet und wieder vorgelegt, erneut kommentiert und überarbeitet und dann als dritte Version endgültig abgegeben und bewertet. Die Lernfortschritte auf Seiten der Studierenden sind frappierend (vgl. Bock/Stäheli 1999). Das Verfahren wird beim Peer Review-Verfahren für Zeitschriften (allerdings nur mit einer Überarbeitungsschleife) auch angewandt. In solchen Lehr-/Lernzusammenhängen wie dem Studium spricht nichts dagegen, ein solches Verfahren ebenfalls einzuführen (nur der Korrekturaufwand auf Seiten der Lehrenden, der aber über Tutor*innen stark abgemildert werden kann). In dem von Bock/Stäheli eingesetzten Fall ging es darum, dass die Studierenden im 1. Semester je individuell einen Handbuchartikel über einen Grundbegriff ihres Faches schrieben (also viele Begriffe zeitgleich parallel), in diesem Verfahren zurückbekamen und dann den nächsten Begriff bearbeiteten. Die Fakultät fand die Erfolge so eindrucksvoll, dass sie bei den Wiederholungen auch Tutorenmittel zur Verfügung stellte. Das Verfahren als solches lässt sich sehr gut in Distanz organisieren, weil die Schreibleistung ohnehin zuhause erbracht wird. Die Kommentare sind dann per Rundmail kommunizierbar, denn auch hier bestanden wichtige Lerneffekte darin, die Verbesserungen (Erweiterungen in der Sache, Korrekturen, Verdichtungen des Textes) von Version zu Version mitzuerleben.

5. Simulation eigener Abschlussarbeiten als Aufsätze

Wenn Studierende ein Studium schon weitgehend absolviert haben, ohne allzu viele Seminararbeiten oder ähnliche Vorübungen geschrieben zu haben, besteht eine ähnliche Unsicherheit wie im Punkt 3. Etliche haben keine Vorstellungen davon, was eine schlechte von einer sehr guten Arbeit unterscheidet. Wie kommen Notenstufen zustande? Woran wird das fest gemacht? Da hat es sich als sehr nützlich erwiesen, in der Betreuung mit Beispielen zu arbeiten. Im einen Fall hatte der Verfasser zwei Studierenden mit derartigen Orientierungsproblemen zwei Diplomarbeiten zu lesen gegeben – eine hervorragende und eine durchgefallene. Bei der durchgefallenen wurde vorher der Name gelöscht. Da sie so keinen Bestand hatte, gab es auch kein Datenschutzproblem. Die beiden Studierenden bestätigten, dass ihnen die Qualitätsdifferenzen schlagartig klar geworden seien. Ein solches Vorgehen ist mit keinerlei Mehrarbeit der Lehrenden verbunden.

Es gibt natürlich auch Literatur dazu, die den Studierenden empfohlen werden kann (z.B. Bock 2004). Auch in diesem Fall ergibt sich kein Mehraufwand. Wenn allerdings Seminararbeiten als Vorübung zur Abschlussarbeit in die Veranstaltung eingebaut werden, entsteht nicht

unerheblicher Lese- und Korrekturaufwand. Werden jedoch Mittel der Darstellungs- und Textkritik eingesetzt, wird erhebliche Hilfe ohne eigene Mitwirkung aufgebaut.

6. Eigene Projekte

Immer wieder wird angenommen, dass das Schein-Naturgesetz „erst Grundlagen, dann Anwendung“ unbedingt einzuhalten sei. Zahlreiche Erfahrungen widerlegen diese Annahme. Das gilt für äußerst erfolgreiches frühkindliches, rein neugiergeleitetes Lernen ebenso wie ursprüngliche Forschung, die zunächst „über ein rätselhaftes Phänomen stolpert“, bevor sich die für eine Lösung erforderlichen Grundlagen angeeignet werden. Auch in dislozierten Veranstaltungen können von Studierendengruppen eigene Projekte in unterschiedlichen Formaten bearbeitet werden (z.B. als „Service Learning“). Dabei sollen die Studierenden a) Gruppen bilden, die sich b) auf gemeinsame Themen bzw. Vorhaben einigen, sich c) über Grundlagen des Projektmanagement informieren bzw. von Lehrenden über solche Grundlagen informiert werden, dann d) ein Projektdesign entwickeln, sich e) dazu eine Rückmeldung von den Lehrenden holen, f) das Projekt beginnen können, g) einen Zwischen- und einen Endbericht abliefern (evtl. nach einem kurzen Berichtsschema von Seiten der Lehrenden, damit die Texte nicht ausufern). Das alles lässt sich außerhalb von Versammlungen organisieren. Dabei können Parallelprojekte mit gleichem Thema durchaus belebend wirken. Sie machen auch einen abschließenden Austausch interessant.

7. Autonome Studiengruppen

Die Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld hatte ihren Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, Themenwünsche für eine Veranstaltung zu entwickeln und die Lehrenden zu bitten, eine solche Veranstaltung im Folgesemester anzubieten. Wenn sich kein Lehrender dazu bereitfand, konnten die Studierenden unter den Lehrenden einen Paten suchen, der/die bereit war, die nun von den Studierenden autonom durchgeführte Veranstaltung aus der Distanz zu begleiten. Dazu wurde eine Art „Lernvertrag“ vereinbart. Der Semesterverlauf musste skizziert und vor allem mussten die Leistungen und Dokumente vereinbart werden, die von jedem einzelnen am Semesterende vorzulegen waren, um das Semester anerkannt zu bekommen. Wurde dies eingehalten, bekamen die Studierenden ihre Anerkennung. Im Laufe des Semesters hatten die Lehrenden mit dieser Veranstaltung nichts zu tun, also auch keine Arbeit. Sie mussten nur am Ende die Einhaltung der vereinbarten Leistungen kontrollieren. Die damit in der Fakultät gemachten Erfahrungen wiesen diese Veranstaltungen als äußerst motivierend und lernintensiv aus. Die Studierenden genossen ihre Autonomie, waren (auch durch das selbst gewählte Thema) hoch motiviert und wollten mit guten Leistungen diese Freiräume verteidigen. Der Übertragung in das Corona-Semester stehen allenfalls viel zu eng formulierte Modulbeschreibungen entgegen. Aber gerade für dieses Semester sind von der KMK viele Ausnahmen zugelassen worden ...

VI. Anmerkungen zu Chancen digitaler Medien und Mediendidaktik

1. Organisationsvorteile für das Lernen

Zu den großen Chancen digitaler Medien gehört, dass das Lernen zeit- und ortsunabhängig organisiert werden kann. Das ist in einer Zeit studienbegleitender Erwerbsarbeit, Kinderbetreuung oder der Pflege von Familienangehörigen ein wichtiger Faktor. In der Bewertung digitaler Medien – zu Hause genutzt – wird für einen Teil mit Recht hervorgehoben, dass kein Fahraufwand und keine Fahrzeiten entstehen und das Lernangebot am eigenen Ort und zu einer individuell passenden Zeit wahrgenommen werden kann. So funktioniert seit langer Zeit Fernstudium – vor allem basierend auf Studienbriefen. Allerdings sind auch dort seit langer Zeit periodisch im Studium gemeinsame Treffen eingeführt worden. Die „individuell passende Zeit“ gilt natürlich nicht für allein von der Hochschule oder den Lehrenden festgesetzte kommunikative Online-Angebote, deren Verlauf die gleichzeitige Präsenz der Beteiligten voraussetzt. Die Einschränkung der freien Verfügbarkeit gilt also für einseitig festgesetzte, aber auch für verabredete Termine, die die Zeiteinteilung binden.

Umso wichtiger ist es, im Studiengang bzw. der einzelnen Veranstaltung Lernangebote zu machen, deren Bearbeitung frei organisierbar ist. Die wichtigsten werden im weiteren Verlauf vorgestellt.

2. Binnendifferenzierung des Studiums

Aber es gibt weitere Chancen zur Nutzung der Vorteile digitaler Medien. Von der simplen Tatsache abgesehen, dass jedes Lernen letztendlich individuell geschieht, bieten digitale Medien zusätzliche Chancen für Flexibilisierungen. Individualisierung des Lernens bedeutet, dass inhaltliche Anforderungen in ihren Wissensvoraussetzungen und ihrem Schwierigkeitsgrad je nach dem Hintergrund und Entwicklungsstand der Studierenden variiert werden können. Insbesondere in Schulen heißt das „Binnendifferenzierung des Unterrichts“. Anlass dazu gibt es reichlich. Mittlerweile studieren in Deutschland 25% der Studierenden ohne Abitur. Sie wissen nicht weniger, sondern anderes als das in der Oberstufe der Gymnasien erworbene Wissen (wenn das Abiturwissen zwischen den Bundesländern überhaupt eng vergleichbar ist). Wenn diese Personen vom Gesetzgeber zum Studium zugelassen werden, dann muss der Staat ihnen auch ein faires (also ihren Voraussetzungen entsprechendes) Angebot machen. Die deutschen Hochschulen sind außerdem stolz auf ihre internationale Öffnung und ihre entsprechenden Studierendenzahlen. Aber die Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation zeigt sehr schnell, dass es viele Herkunftsländer und Kulturen gibt, deren Selbstverständlichkeiten sich von den europäischen und insbesondere deutschen erheblich unterscheiden. Wenn diese Studierendengruppen nicht scheitern sollen – was mit Recht auf die Inflexibilität des deutschen Hochschulsystems zurückfallen würde – dann hilft nur individuelle Differenzierung des Lernangebots.

Hier gab es an deutschen Hochschulen noch erheblichen Entwicklungsbedarf, der jetzt nicht umgehend befriedigt werden kann – schon gar nicht mit der erschwerten Präsenz auch der Lehrenden und der potentiellen Kooperationspartnern in den Medienzentren der Hochschulen. Während Hochschulen in der Vergangenheit z.T. Tutorien bzw. Mentoringprogramme für internationale Studierende organisieren konnten, um eine engere Betreuung anzubieten, ist genau dies in Corona-Zeiten erschwert und auf Distanz-Lösungen reduziert. Binnendifferenzierte Angebote sind mit Hilfe digitaler Medien gut zu entwickeln (s.u.).

3. Schneller Transfer von ehemaligen Präsenzveranstaltungen in den virtuellen Raum

Dieser Transfer ist das, was unter den gegenwärtigen erschwerten Mobilitätsbedingungen und dem Zeitdruck die Lehrenden am meisten interessiert. Auch wenn die Wünsche großrahmiger sind, kommen eher nur Minimallösungen infrage. Das, was in den letzten Wochen zu erleben war – der kurzfristige, erzwungenermaßen improvisierte Transfer großer Tagungen in digitale Veranstaltungen – führte zu Notlösungen, wie sie anders im nachfolgenden Sommersemester 2020 in vielen Fällen auch nicht zu erwarten waren.

Veranstaltungen mit hohen Anteilen frontaler Instruktion lassen sich besonders leicht in das neue Medium übertragen. Das gilt aber auch für Veranstaltungen, deren Funktion eher in der Beschränkung auf die Animation der Lernenden zur anschließenden, selbständigen Suche nach Lösungen besteht – außerhalb von förmlichen Veranstaltungen. Das Schlüsselwort „Selbststudium“ außerhalb digitaler Kontakte durchzieht den vorliegenden Text, weil es die digitalen Begegnungen begrenzt und den Anteil der Eigenarbeit (und damit intensiven Lernens) erhöht.

4. Eigenproduktionen als Semesterveranstaltungen für die digitale Lehre

Die Produktion von digitalen Semesterveranstaltungen unter voller Nutzung der didaktischen Möglichkeiten, die sich hier bieten, erfordert erheblichen Einsatz von Personen, Zeit und Material. Das wird häufig weit unterschätzt.

Der Verfasser hat Ranga Yogeshwar (Physiker, Absolvent der RWTH Aachen), den langjährigen Leiter der Wissenschaftsredaktion des WDR, in einem längeren Interview nach dem Geheimnis gefragt, mit dessen Hilfe die dort produzierten Sendungen so erfolgreich geworden sind (Webler 2000). Alle diese Sendungen – auch überwiegend naturwissenschaftlichen Inhalts – beruhen auf einem theaterdramaturgischen Konzept. Die gesamte Redaktion ist diesbezüglich geschult. Und aus eigener Erfahrung weiß der Verfasser, dass solche Produktionen – vom Zeitaufwand her (also Personalkosten) und u.U. auch hardware – als ganze Semesterveranstaltungen

Kosten verursachen, die dem Bau eines Einfamilienhauses entsprechen. Ähnlich sieht es mit Veranstaltungen aus, die etwa aktuell den Sendungen von Prof. Harald Lesch in Terra X gleichen. Hier abzuwinken („das können wir nicht leisten!“) ist nicht sofort einleuchtend. Wieso sollen Hochschulen nicht imstande sein, auf gleichem medialen Niveau zu lehren? Das wären ja Produktionen, die dann längere Zeit einsetzbar wären – zumindest im Bereich von Erkenntnissen, deren Halbwertszeit als länger eingeschätzt wird.

VII. Rahmenbedingungen der Nutzung digitaler Medien in Studium und Lehre

1. Gehört digitale Lehre überhaupt zu den Dienstaufgaben der Professoren?

Der Deutsche Hochschulverband (Berufsverband der Universitätslehrer) hat in einem Rechtsgutachten die etwas überraschende Frage aufgeworfen, ob denn digitale Lehre überhaupt zu den Dienstaufgaben der Professoren gehört?⁹ Wenn nicht höhere Gewalt vorliegt (wie die Pandemie), wird die Anweisung einer Hochschulleitung, künftig die Lehre digital anzubieten, als schwerwiegenden Eingriff in die Lehrfreiheit angesehen, es sei denn die Professur befindet sich von vornherein an einer Fernhochschule oder die Stellenbeschreibung enthält bereits eine solche Erwartung. Digitale Lehre ist dann nur eine der Wahlmöglichkeiten der einzelnen Lehrenden. Das zeigt, dass E-Learning nicht automatisch den Fortschritt verkörpert, der dann auch erwartet werden kann (wie manche Autor*innen es darstellen), sondern mit Vor- und Nachteilen verbunden ist, die jeweils abzuwägen sind.

2. Anforderungen an die Nutzung digitaler Medien in Studium und Lehre

Die Entwicklung digitaler Medien hat zu einer erheblichen Erweiterung und Ausdifferenzierung der Kommunikationsmöglichkeiten geführt. Das ist uneingeschränkt als ein großer Gewinn zu bewerten. Inzwischen gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die vorher undenkbar waren. Problematisch wurde es in der Vergangenheit immer nur dann, wenn diese Möglichkeiten über das reale Handlungsspektrum hinaus ausgedehnt werden sollten, also auch eingesetzt wurden, wo sie keinen Gewinn darstellten. Ihre Defizite konnten dann als Entwicklungsimpuls wirken; es konnte aber noch länger dauern, bis diese zusätzlichen Entwicklungen dann einsatzbereit waren. In den jetzigen Anforderungen ist zu unterscheiden zwischen den technischen Gestaltungsmöglichkeiten und deren didaktischer, lernförderlicher Nutzung. Zwischen ihnen besteht keine automatische, positive Verbindung. Soweit Lehr-/Lernveranstaltungen mit individualisierten Studierenden über Distanzen mit technischen Medien zu organisieren sind, müssen alle Lösungen drei Anforderungen genügen: a) Sie müssen lernförderlich sein – das hat naheliegenderweise Priorität. b) Sie müssen technisch möglich sein und c) der techni-

sche und organisatorische Aufwand muss für Lehrende und Lernende angemessen bleiben. Die Kombination gelingt nicht immer.

Zu a) Lernförderlich

Lernen wird ausgelöst, wenn ein Interesse erzeugt wird, sich mit einem Inhalt zu befassen. Das kann durch unvorhergesehene Ereignisse ausgelöst werden, die mit Gefahren oder der Aussicht auf Vorteile verbunden sind. Es kann auch planvoll geschehen – durch extern gesetzte Umstände (z.B. eine Prüfung oder einen Anwendungsfall, in dem wir erfolgreich agieren wollen) oder durch spontan entwickeltes Interesse, weil wir uns selbst einen Vorteil von gewonnenen Einsichten, Lösungen usw. versprechen. Ob extrinsisch oder intrinsisch erzeugt: Alles mündet in Neugier. Die medialen Möglichkeiten, **Neugier zu erzeugen**, sind außerordentlich groß. Anschaulichkeit zu erreichen – auch Praxisbezug durch Beobachtung praktischer Abläufe herzustellen – fällt mit Medien allgemein und digitalen Medien besonders leicht. Allerdings steigt mit diesen Medien die Versuchung zu frontaler Instruktion, zur Demonstration von etwas, was vorher nicht so gezeigt werden konnte – zumindest nicht so perfekt. In dem Maße, in dem Studierende aber als zu Beherrschende behandelt werden, ist damit vielfach eine Verantwortungszuweisung auf die Lehrenden verbunden, die die Studierenden zwar von Eigenverantwortung entlastet, ihre Entwicklung genau dadurch aber eher bremst. Digitale Angebote müssen also verstärkt zu aktivem, selbst verantwortetem Lernen beitragen. Das können sie – es muss aber auch beabsichtigt sein. Es geht nicht so sehr um Antworten, die übermittelt, als um Aufgaben, Fragen, offene Probleme, die erst noch zu lösen sind – und um Tools, die helfen, diese Lösungen zu entwickeln. Diese Aufgaben können auch offline angeboten und zu passender Zeit von den Studierenden bearbeitet werden. So wird wieder die Unabhängigkeit dieses Mediums von Ort und Zeit genutzt.

Zu b) Technisch möglich

Allgemein formuliert geht es um die Möglichkeit, Lehrinhalte in digitale Impulse zu verwandeln und sie den Interessierten zuzusenden. Sie an einem zentralen Ort zu erzeugen – etwa einem Studio oder dazu verwandelten Seminarraum oder dem eigenen Arbeitsplatz, ist mit immer leistungsfähigeren Programmen und häufig der Hilfe eines Medienzentrums möglich. Was das bei dislozierten Aktionsorten bedeutet, können wir am Rande der Tätigkeit von Nachrichtenkorrespondenten lernen. Der Sender muss einen erheblichen Aufwand betreiben, um die aktuellen Ereignisse und deren Einschätzungen auf den Bildschirm der Nutzer zu bringen. Das wird vom Zuschauer häufig erheblich unterschätzt, weil selten vor der Kamera zu sehen. Aber allein schon das Kommunikationsnetz zu den Studierenden und deren z.T. be-

⁹ https://www.forschung-und-lehre.de/recht/ist-elektronische-lehre-dienstpflicht-2667/?wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_onli-ne_chancen_w3.m_06.04.2020.nl_ref.zeitde.bildtext.link.20200406&utm_medium=nl&utm_campaign=nl_ref&utm_con-tent=zeitde_bildtext_link_20200406&utm_source=zeit_online_chancen_w3.m_06.04.2020_zonaudev_int

grenzten technischen Möglichkeiten aufzubauen, hat sich (zumindest am Anfang) nicht selten als Serie von Pleiten, Pech und Pannen erweisen. Die Mitglieder der Medienzentren haben da viele Male eindrucksvolle Leistungen vollbracht.

Zu c) Technischer und organisatorischer Aufwand für Lehrende und Lernende angemessen

Unter organisatorischem Aufwand wird hier die benötigte Arbeitszeit verstanden, um das Lernangebot bereitzustellen, technisch zu warten und nachzuhalten. Zum organisatorischen Aufwand werden evtl. sonstige Hilfen gerechnet (z.B. mehrere Kameras mit Kameraleuten usw., um längere, allzu statisch wirkende Einstellungen zu vermeiden, die dann wieder eine Bildregie erfordern). Durch die Corona-Krise erzwungen, sind hier von Lehrenden im Umgang mit den (z.T. neuen) Medien umfangreiche Weiterbildungsleistungen in kürzester Zeit erbracht worden, die bis an die Grenze des Leistbaren gingen. Und selbst wenn sie die Medientechnik schon beherrschten, blieben immer noch umfangreiche, medienpädagogische Vorbereitungs- und Transferleistungen übrig. In ersten Umfragen haben sich die Studierenden allerdings den Anfangsproblemen gegenüber als sehr kooperativ und positiv eingestellt erwiesen. Auch sie waren neugierig auf die Nutzung der neuen Möglichkeiten mit Lernerfolgen, die in keinem Modulhandbuch vorgesehen waren.

VIII. Gegenwärtige Alltagsgrenzen in der Nutzung digitaler Medien in Studium und Lehre

Es gibt nach wie vor wissenschaftlichen Austauschbedarf über den Vergleich der Effektivität von digitalen (Online- oder Offline-)Veranstaltungen (reinem E-Learning), Blended Learning und der traditionellen Präsenzlehre. Bei solchen Vergleichen ist das Design und die Methodik entsprechender vergleichender Studien genau zu betrachten. Beim Vergleich unterschiedlicher Lernumgebungen bzw. Medien – wie hier beabsichtigt – können identisch zusammengesetzten Studierendengruppen beim Wechsel der Lernumgebungen bzw. Medien offensichtlich nicht hintereinander die gleichen (ihnen bereits bekannten) Lerninhalte geboten werden. Wenn jedoch die Effektivität der Aneignung gleicher Inhalte in unterschiedlichen Lernumgebungen verglichen werden soll, muss es sich um differente Gruppen handeln. Angesichts der vielfältigen Voraussetzungen der einzelnen Gruppenmitglieder (inkl. ihrer unterschiedlichen Lerngeschichte, Lernstrategien, Präferenzen usw.) sind die Gruppen untereinander allenfalls näherungsweise vergleichbar. Wenn es sich bei dem Vergleich nicht um „Momentaufnahmen“, sondern um Semesterleistungen handelt, sind alle drei Gruppen monatelang der vollen Wirkung der sozialen Medien, öffentlichen Medien und ihrer sonstigen sozialen Kontexte ausgesetzt gewesen. Hier Leistungen dann monokausal auf einen spezifischen Input in einer spezifischen Lernumgebung zurückführen zu wollen, ist gewagt. Insofern ergeben sich grundsätzliche Fragen und erhebliche Skepsis, wenn Means et al. in

einer Metaanalyse von 45 empirischen Studien keine statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Effektivität zwischen Online-Veranstaltungen und traditioneller Präsenzlehre gefunden haben. Gemischte Formate (Blended Learning) scheinen reinen Online- und reinen Präsenzveranstaltungen offensichtlich überlegen zu sein (Means et al. 2013). Bei solchen Vergleichen ist selbstverständlich nachzufragen, welche Art Präsenz hier verglichen worden ist – solche mit Vor- und Nachbereitung anhand von Skripten, Bibliotheken und Internet oder ohne – als reine Präsenzleistung, wie Studium von vielen Studierenden nach wie vor interpretiert wird.

In dem hier vorliegenden Text geht es nicht um das Potential digitaler Medien, das bei entsprechender Expertise und Ausstattung entfaltet werden kann, sondern um ihre praktischen Einsatzmöglichkeiten im heutigen Alltag durch „normale“ Lehrende. Um diese Medien erfolgreich und didaktisch variabel nutzen zu können, bedarf es erheblicher Expertise und Aufwendungen an Zeit und Finanzen, die viele Lehrende nicht aufbringen – schon gar nicht Lehrende, die diese Aufgabe eher nur nebenberuflich erfüllen – und sie tragen einen erheblichen Anteil an der Lehre. Digitale Medien auf einfachem Niveau eingesetzt, kommen oft über einen qualitativ schwächeren *Ersatz* der Präsenzlehre nicht hinaus. Um hier professionelles Niveau in der Anwendung zu erreichen, muss erheblich Zeit investiert und müssen oft zusätzlich Kolleg*innen, Hilfskräfte zur Kameraführung, Bildregie usw. eingesetzt werden.

In vieler Hinsicht nachvollziehbar, waren viele Lehrende, die sich nicht kontinuierlich mit Medientechnik befassen, in den Tagen der Corona-Krise besonders stark angespannt. Sie waren in diesen Wochen auf der Suche nach den technischen Möglichkeiten, ihre bisherigen Veranstaltungen möglichst 1:1 als Online-Seminare zu organisieren, um ihre didaktischen Konzepte zu retten und Zeit zu sparen. Dazu gibt es zahlreiche, gut zugängliche und werbende Anleitungen, weil die Medienindustrie ein großes Interesse an der schnellen Verbreitung dieser Technik hat. Ob sie in allen Fällen zu empfehlen ist und wie gut gestaltete, eher traditionelle Alternativen aussehen, das sind Fragen, die dort systematisch eher nicht gestellt werden. Sie sind aber Voraussetzungen dafür, zwischen Handlungsalternativen abwägen zu können. Die Formel jedenfalls, wer nicht ständig im Netz unterwegs ist, hinkt seiner Zeit hinterher, scheint zumindest in vielen Fällen aus einer bestimmten, u.U. auch wirtschaftlichen Interessenrichtung zu kommen. Im Moment ist aus vielen Hochschulen zu hören, dass die technischen Voraussetzungen unzulänglich sind, der Markt zur technischen „Aufrüstung“ zusammengebrochen ist, Lieferschwierigkeiten bestehen und das Vorgehen nach „trial and error“ erhebliche Zeit und Energie fordert. Im Zusammenhang mit Lehr-/Lernzusammenhängen steht immer noch die Lernwirksamkeit im Hinblick auf die Studienziele im Vordergrund. Und da bleiben technische Medien ein Instrument, ein tool, und keine Lebenswelt. Nach etwas umfangreicheren Erfahrungen damit in den letzten Wochen breitet sich bei vielen Lehrenden wieder die Überzeugung aus: In der Unmittelbarkeit der Begegnung und ihrer Wirkung geht nichts über das direkte Zusammentreffen in der Präsenz-

lehre. In Online-Veranstaltungen bleibt immer eine Scheibe dazwischen – der Bildschirm. Und im Alltag mit Studierenden dann noch einmal verkleinert auf deren Laptop-Format – bzw. wenn sie alle auf den Bildschirm kommen – eher im Briefmarkenformat (z.B. in einer Videokonferenz mit zahlreichen Teilnehmer*innen). Das führt zu einer deutlich schwächeren Wahrnehmung, Ausstrahlung und menschlichen Präsenz, als wenn die Person in Lebensgröße auch mit ihrer nonverbalen Beteiligung im Seminar anwesend ist.

Gerade in der Nutzung digitaler Medien gibt es Motivationsdifferenzen, die schon beim Lesen dieser Zeilen auftreten und die zu beachten sind: Eine neue Erfahrung kann wegen ihrer Neuheit anziehend sein – auch sie zunehmend zu beherrschen kann motivieren. Der Eindruck von bekannten Akteur*innen kann in diesen Medien zunächst ein anderer sein usw. Das muss mit Inhalten nichts zu tun haben. Allerdings: Das Geschehen plötzlich auf einen heimischen kleinen Bildschirm gebannt zu sehen, muss nicht anziehender sein als die Wirklichkeit. Außerdem können lebendige Abläufe, auf den Bildschirm gebracht, plötzlich sehr „flach“ wirken, wie Akteur*innen im Fernsehen vertraut ist.

Die eine Gruppe Lehrender/Lernender hat gegenüber technischen Medien und deren Einsatz (auch Bedienung) eine Abneigung, z.B. weil sie im Ergebnis den Aufwand als höher empfindet als in der Präsenzlehre – obendrein unter Verlust der persönlichen Begegnung, die sie besonders schätzt/für unersetzlich hält. Andere Lehrende/Lernende empfinden im Umgang mit technischen Medien Faszination, die von diesen Medien und ihren Möglichkeiten ausgeht. Was dadurch zu lernen ist, muss nicht identisch sein mit den vorgesehenen Studienzielen. Und zu wissenschaftlicher Skepsis gehört auch, wirtschaftliche Interessen der Medienindustrie und deren Werbung einzubeziehen und deutlich zwischen ökonomischem Nutzen und Lernförderung zu unterscheiden.

Kaum einsetzbar sind diese Medien (nicht im Sinne einer Ergänzung, wo sie oft schon üblich sind, sondern als Ersatz für Präsenz) beispielsweise in der Sportpraxis, in der Laborpraxis, im Bedside-Teaching in der Medizin und bei vielen schriftlichen Prüfungen (zumindest in traditioneller Klausurform). Dies können nur Beispiele sein:

1. **Sportpraxis:** Körperliche Übungen (Schwimmen, Turmhalle) sind kaum in einen digitalen Raum übertragbar – es sei denn als Anleitung für „Wohnzimmer-Übungen“. Wie wir gerade erleben, sind Mannschaftssportarten nur schwer körperlich getrennt auszuüben – und Strategien des Zusammenspiels können zwar theoretisch erklärt, müssen aber irgendwann auch praktisch eingeübt werden.
2. **Laborpraktika:** Maschinenlabors, Chemielabors mit ihren Sicherheitsvorkehrungen sind in aller Regel nicht in Wohnungen von Studierenden vorhanden.
3. **Bedside-Teaching in der Medizin:** Auch dieses didaktische Mittel, Praxisbezug (Commitment, aber auch das Gefühl für die Komplexität von Krankheitsbildern) herzustellen, stößt an seine Grenzen.
4. **Schriftliche Prüfungen:** Semesterabschlussprüfungen als Distanzprüfungen von zuhause aus sind nicht ohne. Die Ergebnisse können zwar an die Hochschule abgesandt werden. Die Prüfungsaufsicht ist jedoch

extrem erschwert bis unmöglich. Hier sind Weiterentwicklungen nötig (s.u.).

Weitere Einschränkungen: Es gibt Probleme mit dem einfachen Transfer des didaktischen Konzepts einer Präsenzveranstaltung direkt ins Internet. Bestimmte Arbeitsformen können nicht einfach 1:1 ins Netz verlegt werden, ... 90 Minuten-Veranstaltungen zu übertragen ist noch einmal etwas einfacher als Blöcke von ein bis zwei Tagen Umfang. Zu unterscheiden ist auch zwischen dem Transfer einer einzelnen Sitzung und einer ganzen Semesterveranstaltung. Sicherlich haben einige inzwischen neue Erfahrungen mit Veranstaltungen (inkl. Tagungen) gesammelt, die auf der Basis von Adobe Connect, ConfTool oder Zoom organisiert waren. Anschließend waren viele enttäuschte Stimmen zu hören, die zu dem Ergebnis kamen, dass sich hier zwar frontale Instruktion übertragen ließ – auch noch Podiumsdiskussionen – aber dass weitere Teilnehmende aus dem Plenum sich nur schriftlich im Chat beteiligen konnten. Mittlerweile können auch Gruppenphasen organisiert werden. Diese Funktion muss dann eine weniger involvierte Person oder eine zusätzliche Person übernehmen. Woher nehmen, womit bezahlen? Anträge, Bewilligungen, Zeit ... Abgesehen davon gibt es massive Kritik an Zoom wegen mangelnder Datensicherheit und Missbrauchs der Daten für Werbezwecke.

Eigene Interaktion in Gruppen bis zu etwa 10 Beteiligten, die jeweils zuhause sitzen, ist noch möglich; bei größeren Teilnahmezahlen wird es in Ton- und Bildqualität oft schwierig und kommt an Präsenzveranstaltungen nicht heran.

IX. Sicherung und Feststellung des Lernerfolgs

1. Rückmeldung über den Lernerfolg – Feedback

Wenn Studierende allein sind und sich nur im virtuellen Raum austauschen können, haben nicht wenige Schwierigkeiten, bei einfach strukturierten Veranstaltungen (z.B. bei frontal präsentiertem Stoff) bis zur nächsten Prüfung „Stoff vor sich hin zu lernen“. Sie brauchen in Etappen Rückmeldungen über ihren Lernerfolg. Ein Weg dazu bietet die Einrichtung von Lerntandems oder Dreiergrüppchen unter den Studierenden, die die Zwischenprodukte der anderen Beteiligten in der Gruppe kommentieren sollen. Die Beteiligten müssen dann nicht nur ihre Etappenergebnisse formulieren und herumschicken (was sie mit größerer Wahrscheinlichkeit tun werden, um sich den Gruppenmitgliedern gegenüber keine Blöße zu geben – jedenfalls wenn die Anforderung nicht schlecht geredet werden kann), sondern sie sollen als Mitglieder der Gruppe auch selbst die Ergebnisse der Gruppenmitglieder analysieren und bewerten. Damit lernen die Studierenden schon auf den Stufen 4+5 der 6-stufigen Taxonomie kognitiver Leistungen von Anderson & Krathwohl¹⁰. Die digitalen Anforderungen enthalten entweder

¹⁰ 1. Stufe: gelernten Stoff so wie gelernt reproduzieren können; 2. Stufe: den Stoff verstanden haben; 3. Stufe: den Stoff in einfachen Mustern anwenden können (einfacher Transfer); 4. Stufe: Sachverhalte analysieren können; 5. Stufe: Sachverhalte mit Hilfe des Gelernten bewerten können; 6. Stufe: neue Lösungen mit Hilfe des Gelernten entwickeln können.

selber schon Kriterien für den Lernerfolg als Beurteilungshilfe – oder es werden Lösungshinweise erst nach Abschluss des Lösungsprozesses zugesandt oder zugänglich gemacht (frei geschaltet). Über diese Ergebnisse kann sich die Gruppe dann unmittelbar austauschen und dabei das Lernergebnis vertiefen. Wahrgenommener Erfolg motiviert ungemein, (Teil-)Misserfolge zeigen Nachhol- bzw. Wiederholungsbedarf. Diese differenzierte Rückmeldung von Seiten der einzelnen Lehrenden zu leisten ist bei etwas größeren Teilnahmezahlen von Studierenden innerhalb des Lehrdeputats nicht möglich. Aber die Lehr-/Lernveranstaltung kann didaktisch so aufgebaut werden, dass die Studierenden selbst laufend Rückmeldungen über den Grad ihres Lernerfolgs erhalten. Dazu bedarf es lediglich einer Lehre, die Erfolgserlebnisse für die Studierenden einbaut. Da unter den Motivationstypen auch die „Misserfolgsmeider“ (Seifert 2004)¹¹ mitgenommen werden sollen, kommt es darauf an, förmliche Erprobungssituationen eher zu vermeiden und ihnen informelle Situationen zu bieten, in denen sie unerwartete Erfolge erleben können, die sie in ihrem weiteren Lernen bestärken. Das kann systematisch angestrebt und eingebaut werden. In der Taxonomie von Anderson & Krathwohl sollten Anforderungen auf den Stufen 3-6 eingebaut werden. Generell geht es darum, ein Lernklima zu erreichen, in dem es für die Studierenden attraktiv ist, sich in einer fehlerfreundlichen Atmosphäre selbst zu erproben und des eigenen Lernerfolges zu versichern – zunächst auch ohne Prüfungen. Die Grundstruktur der Lernveranstaltungen sieht dann vor, zunächst attraktive, neugierig machende Anwendungsmöglichkeiten einzuführen. Wenn Lust darauf entstanden ist, die Lösung zu finden, dann erst soll der Stoff erworben werden, der zur Lösung notwendig ist. Das ist nicht nur das Prinzip des überaus erfolgreichen frühkindlichen Lernens, sondern auch vieler Forschungen und didaktisch gewandelt im forschenden Lernen. Das verläuft umgekehrt wie das Schein-Naturgesetz „erst Grundlagen, dann Anwendung“.¹² Die Grundlagen (als solche systematisiert) werden im letzten Drittel des Lösungsprozesses sortiert, nicht am Anfang, und stehen dann künftig als solche auch zur Verfügung. Die Anforderungen können allmählich von den Stufen 3 zu 6 gesteigert werden. Natürlich gehört es zum Studium dazu, dass die Studierenden diese Stufen der Taxonomie kennen, denn sie sollen ihren eigenen Entwicklungsprozess auf dieser Metaebene verfolgen können. Da die meisten Studierenden neugierig darauf sind, sich selbst besser kennen zu lernen („was kann ich mir zutrauen – was können andere mir zutrauen“) ist die Motivation für solche Themen gesichert. Selbstverantwortung setzt eigene Steuerungsfähigkeit voraus (und das wieder Kenntnisse der Steuerung). Erprobungssituationen werden nicht als Erprobung (also prüfungsähnlich) bezeichnet, sondern ergeben sich aus dem Fluss der Problemlösung. Wenn die Lösung mehrerer Anläufe bedarf, kann das als normal oder mindestens als lernförderlich bezeichnet werden. Im Fortsetzungstext kann dann eher beiläufig davon die Rede sein: „Da Sie das und das ja nun schon können, lohnt es, den Entwicklungsprozess fortzusetzen. Ihnen sind jetzt schon anspruchsvollere Lösungen zuzutrauen.“

Nochmal: Wichtig an diesem Ansatz ist es, nicht mit dem zur späteren Lösung notwendigen Stoff zu beginnen, sondern mit der Problemstellung, um deren Lösung es gehen wird (und die – vielleicht schon mit Hilfe der Studierenden und der Frage: „was würde Euch voraussichtlich mehr interessieren: die Bearbeitung des Problems X oder Y?“ – so gewählt ist, dass sie neugierig macht). Dann die lösungsrelevanten Inhalte verfügbar machen – am Anfang schon vorausgewählt, später kommt die Arbeit der Suche und Auswahl des lösungsrelevanten Stoffes auf die Gruppenmitglieder selbst zu. In Fächern, die üblicherweise keine Probleme lösen, kann entsprechend variiert vorgegangen werden: In Textwissenschaften können Fragen an den Text entwickelt werden, auf die es Antworten gibt, die dann auch von den Studierenden untereinander auf ihre Plausibilität geprüft werden. Das kann auch weiter zugespitzt werden. In Geschichte z.B. „Bewerten Sie diese Quelle – echt oder gefälscht?“ Vorher könnten sich die Studierenden mit Medienskandalen bei Quellenfälschungen befassen (z.B. den Hitler-Tagebüchern). Oder – wie eine Kollegin vorschlug, das Gepardi-Prinzip anzuwenden: Welches Gedicht passt zu dieser Interpretation?

Weiter wichtig: Die Studierenden lernen nicht allein, sondern in Gruppen, die sich untereinander kurzschließen, sich Rückmeldungen geben und dafür sorgen, dass niemand zurückbleibt oder gar aussteigt. Dabei lernen sie viel über unterschiedliche Wege und Irrtümer des Lernens. Die aufgetretenen Schwierigkeiten können dann in einem gemeinsamen Rückblick im Gesamtplenarium gesammelt und kommentiert werden. Die Gruppen sind dann schon auf den Stufen 4-6 „analysieren“, „bewerten“ und „neu entwickeln von Lösungen“ unterwegs. Ein Problem könnte sein, dass die Studierenden die Pluralität der Wege nicht akzeptieren und erwarten zu erfahren, „wie es richtig ist“. Dann ist Gelegenheit, über Uneindeutigkeiten in der Wissenschaft und deren Suchprozesse in Erkenntnisprozessen mit ihnen zu sprechen. Die Rolle der Wissenschaft in der Corona-Pandemie ist ein naheliegendes Demonstrationsobjekt.

Bei der Bearbeitung von Rückmeldungen durch Studierende macht es i.d.R. für sie keinen Sinn, zu schummeln, weil sich die Studierenden dann selbst beschummeln würden. Sie können selbst kontrollieren, ob sie – der Sache angemessen – gelernt haben und damit arbeiten (anwenden, neu konstruieren usw.) können. Und sie können trotz der Entfernung in gemeinsame Lernprozesse verwickelt werden. Also gibt es schon mal drei Lösungsrichtungen: a) die Vorgabe von Aufgaben, die eine Lösung haben und zu bearbeiten sind. Die Lösung wird in einer zweiten Welle von Informationen bekannt gegeben und kann mit der eigenen Antwort verglichen werden. b) Vorgaben, die keine eindeutige Antwort haben, deren Bearbeitung aber größere Lerneffekte auslöst. Das

¹¹ Diese Lernenden hatten schon so oft Misserfolge, dass sie mittlerweile keinerlei Lust verspüren, weitere Misserfolge zu erfahren. Sie verbinden förmliches Lernen geradezu mit Misserfolg.

¹² Selbst die Verfechter dieses Denkens (das nicht der Lehr-/Lernforschung entstammt) haben in der eigenen Biografie oft neugiergeleitet und nicht systematisch gelernt.

kann die Begutachtung kürzerer Artikel für Zeitschriften sein. Dazu lernen die Studierenden zunächst an Mustern, wie Sachverhalte für Zeitschriften dargestellt und anschließend (mit einem Schema), wie sie beurteilt/bewertet werden können (Vorübung für eigene Studien- und Abschlussarbeiten). An einem weiteren Text lernen sie selbst, ihn zu beurteilen (dabei analysieren sie ihn) und schreiben ein Gutachten (ca. 1 Seite). Hier bewegen sie sich schon auf den Ebenen 4-6 (Analyse, Bewertung, eigene Textproduktion). c) Schließlich können die Studierenden selbst (sozusagen spielerisch) 8 Klausurenfragen entwerfen; zugelassen sind nur die Ebenen 3 (einfache Anwendung/Transfer des Gelernten) bis 6. Nach den Klausurenfragen können auch 4 Multiple-Choice-Fragen entworfen werden (Vorgabe: Jeweils mindestens 6 Antwortmöglichkeiten, davon nur 2 falsch, der Rest mit unterschiedlicher Perfektion richtig). Und diese Fragen werden im Lerntandem (oder der eigenen Dreiergruppe) ausgetauscht, um sie probeweise als eigenes Feedback beantworten zu lassen, sowie den Lehrenden zugesandt. Solche sachadäquaten Aufgaben zu formulieren, setzt schon erhebliches Wissen und Nachdenken voraus. Die eigenen Bearbeitungen von Antworten können, müssen aber nicht dem Lerntandem zugesandt werden. Wenn verschickt, dann sollen die übrigen auch einen Kommentar formulieren. In diesem Verfahren lernen die Studierenden persönlich sehr viel und sind auch noch Tutor*innen der jeweils anderen, was ihre Lernchancen noch weiter erhöht.

Schließlich können auch noch „Fälle“, Probleme sowohl entworfen als auch bearbeitet werden. Das kann allein geschehen und nur das Ergebnis den anderen Mitgliedern der Lerngruppe mitgeteilt werden, oder die Gruppe kann bis zu einem Abgabetermin eine solche Aufgabe für andere Studierende des Seminars entwickeln. Aus den jeweils gegenseitig zugesandten Entwürfen können die Empfänger zwei auswählen und bearbeiten – die Ergebnisse wieder den ursprünglichen Urhebern/Korrespondent*innen zusenden.

Ein solches Szenario kann auch lauten: „Ein internationaler Studierender nimmt am gleichen Seminar teil, hat nicht alles verstanden und fragt Sie nach einem komplexen Zusammenhang aus dem Seminar (welchen? Sollen die Studierenden selbst ausdenken). Wie würden Sie das erklären?“ Folgt eine Erklärung. Das Szenario, das Thema und die Erklärung werden ebenfalls herumgeschickt und gelesen. Die damit ausgelösten Denkvorgänge („hätte ich das auch so erklärt/erklären können?“ „Ach, so kann man das auch sehen/sagen?“ „Nein, das hätte der internationale Studierende auch nicht verstanden; das muss doch anders erklärt werden!“ usw. sind intensiv. Dadurch, dass die eigenen Ergebnisse immer herumgeschickt werden, wird in die Antworten auch investiert.

Diese ganzen Prozesse führen dazu, dass die Studierenden den Semesterstoff so intensiv durcharbeiten und verstanden haben müssen, dass sie auf einem sehr hohen Kompetenzniveau ankommen. Wenn die Anforderungen tatsächlich bearbeitet worden sind (was ja formal kontrolliert wurde), müssen die Leistungen eigentlich nicht mehr geprüft werden (s.u.). Mit diesen Leistungen ist das Semester zumindest „bestanden“.

2. Prüfungen

Mündliche Prüfungen können in einer Video-Konferenz relativ problemlos abgenommen werden; das geschieht auch längst. Beisitzer*innen werden zugeschaltet oder befinden sich mit der prüfenden Person in einem Raum. Schwieriger sind **schriftliche Prüfungen** (insbesondere als Klausuren) durchzuführen. Natürlich können Aufgaben gestellt und Antworten zurückgeschickt werden. Das muss in einer Online-Sitzung geschehen, weil die Lösungen in einer bestimmten Zeit erarbeitet werden müssen. Dabei aber auf die Distanz eine Klausuraufsicht zu organisieren, ist schwer möglich. Irgendwie muss gesichert werden, dass keine Täuschungen stattfinden. Es wird in der Informatik zwar an Programmen gearbeitet, die es z.B. erlauben zu kontrollieren, ob ein Prüfling auffallend oft zur Seite schaut (evtl. auf eine unerlaubte Hilfe), aber sie sind noch nicht einsatzbereit, und es gibt andere Lösungen. Es wird doch dauernd die Forderung nach Praxisnähe erhoben – das Studium soll auf berufliche Tätigkeitsfelder vorbereiten. Was geschieht dort, wenn sich mir eine Anforderung stellt, die nicht aus dem Stand zu lösen ist? Wir beginnen zu recherchieren. Also sind in einer Prüfung schon mal alle Hilfsmittel zugelassen, die ein normaler Mensch in einer solchen Situation auch heranziehen würde. Das Geheimnis liegt woanders: Die Prüfungsanforderungen müssen so formuliert sein, dass Antworten nicht irgendwo abgelesen werden können, sondern erst entwickelt werden müssen. Sich dabei einiger Gedächtnishilfen zu bedienen, ist realitätsnah und problemlos. Diese Recherchemethoden zu beherrschen, ist dann Teil der Prüfung und zeitgemäß.

Statt also Einzelfragen bzw. Einzelaufgaben zu bearbeiten, wie in „klassischen“ Settings für Klausuren, könnten eher Seminararbeiten geschrieben werden, in denen z.B. Falllösungen bzw. Problemlösungen mit Hilfe der Lerninhalte dieses Semesters entwickelt werden. Die Ergebnisse können nicht schon vorbereitet und während der Prüfung nachgelesen werden. Das erinnert wieder an die Taxonomie kognitiver Leistungen von Anderson & Krathwohl, in denen auf den Stufen 4-6 „analysieren“, „bewerten“ und „neu entwickeln“ angesiedelt sind. Entsprechende Leistungen können auch in diesen Prüfungen verlangt werden. Darunter wurde auch schon vorgeschlagen, als problembasiertes Lernen die Studierenden in einem Projekt Lösungen für digitale Lehre und Lernen entwickeln oder bereits bestehende Lösungen analysieren und bewerten zu lassen. Die Motivation dazu kann zunächst als erheblich vorausgesetzt werden. Sie kann noch gesteigert werden, wenn deren Anwendung in diesem oder nächsten Semester zugesagt wird.

X. Resümee

Wie hier zu zeigen war, lassen sich Forderungen in einer Lage wie gegenwärtig, die dazu zwingt, Studium neu zu organisieren und Lerngemeinschaften aufzulösen (so weit sie in räumlicher, körperlicher Nähe agieren), die Teilnahme der Studierenden am Studium zu individualisieren und über Distanzen zu organisieren – mit und teilweise durchaus ohne technische Medien einlösen. Das muss kein Notbehelf sein. Es lohnt sich, Studium außer-

halb geschlossener Veranstaltungen zu organisieren und damit sogar neue Chancen für das Lernen zu gewinnen. Dabei sollten die Chancen aufgegriffen werden, die die digitalen Medien bieten. Aber hier helfen auch viele traditionelle, sehr wirksame Medien und Methoden, die uns zwar längst zur Verfügung stehen, aber vergleichsweise wenig eingesetzt werden. Dabei leistet das aktive Lernen – auch außerhalb organisierter Veranstaltungen (und damit auch außerhalb von Präsenzveranstaltungen) – in seiner Steigerung als Selbststudium nicht nur hohe motivationale Wirkungen, sondern durch die initiative, selbstorganisierte, -kontrollierte und selbstverantwortliche Anlage einen wirkungsvollen Beitrag zur Bildungswirkung des Studiums – sowohl in Richtung Citizenship, als auch in Richtung Employability. In Zeiten wie diesen sollte also selbständiges Lernen mit hohem Stellenwert gefördert werden. Im Rahmen der Methodenfreiheit der Lehre ist dafür auch in zunächst eng getaktet erscheinenden Curricula Platz.

Literaturverzeichnis

- Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman: New York.
- Ball, P. (2012): Curiosity: How Science Became Interested in Everything. London.
- Bock, K. D./Stäheli, U. (1999): Blockung, Essaytraining, Anwendungsbezug. Kernelemente einer neuartigen Veranstaltung. In: Das Hochschulwesen, 47 (4), S. 124-128.
- Bock, K.-D. (2004): 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. Bielefeld.
- Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./Wannemacher, K. (2019): Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. Berlin.
- Goetz, T./Nathan, T. C. (2014): Academic Boredom. In: Pekrun, R./Linnenbrink-Garcia, L. (eds.): International Handbook of Emotions in Education. New York, pp. 311-330.
- Jäckel, M. (2020): Der digitale Sommer. URL: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/statements-zum-coronasemester>.
- Jokiaho, A./May, B. (2017): Hindernisse für die Nutzung von E-Learning an Hochschulen. Aktueller Forschungsstand. In: Igel, C. (Hg.): Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz. Münster/New York, S. 20-31.
- Knowles, M. S. (1975): Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Associated Press: New York.
- Licka, P./Gautschi, P. (2017): Die digitale Zukunft der Hochschule. Wie sieht sie aus und wie lässt sie sich gestalten? Zürich.
- Means, B./Toyama, Y./Murphy, R./Baki, M. (2013): The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. In: Teachers College Record, 115 (3), pp. 1-47.
- Rothlin, P./Werder, P. R. (2007): Diagnose Boreout. Warum Unterforderung im Job krank macht. Heidelberg.
- Seifert, T. L. (2004): Understanding student motivation. In: Educational Research 46 (2), pp. 137-149.
- Webler, W.-D. (2020): Sind Hochschulen (auch) Bildungstätten? Müssen sie es nicht sogar sein? Und was bedeutet das heute? Der Bildungsauftrag der Bundesländer an die Hochschulen. In: Das Hochschulwesen (i.Vorb.).
- Webler, W.-D. (2017): Wie wär's mit faszinierendem, fesselndem Studium anstelle des Rufes nach der Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht? In: Das Hochschulwesen, 65 (4+5), S. 117ff.
- Webler, W.-D. (Hg.) (2012): Neue Studieneingangsphase? Das Bachelorstudium braucht eine neue Studieneingangsphase! 2 Bde, Bielefeld.
- Webler, W.-D. (2005): „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“ Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen).“ In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (1), S. 22-34.
- Webler, W.-D. (2000): Warum sind Ihre Wissenschaftsendungen so erfolgreich, Herr Yogeshwar? Fragen des HSW an den Leiter der Wissenschaftsredaktion des WDR-Fernsehens. In: Das Hochschulwesen, 48 (1), S. 2ff.
- Weegen, M. (2002): Auf dem Weg zur virtuellen Lehre? In: Das Hochschulwesen, 50 (4), S. 135ff.

Zoyke, A. et al. (2017): Webbasierte Classroom Response Systeme in der Hochschullehre – Eine designbasierte Fallstudie zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen aus Studierendensicht. In: Das Hochschulwesen, 65 (1+2), S. 48ff.

ANLAGE

Anleitung zum Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen)¹³

1. Bedeutung des autonomen Lernens in einem Kontinuum lebenslangen Lernens

1.1 Lebenslanges Lernen als Bedürfnis und Notwendigkeit

Bis vor einigen Jahrzehnten war es noch möglich, im Studium im Großen und Ganzen diejenigen Wissensbestände zu erwerben, die die Absolvent*innen in ihrem weiteren Berufsleben benötigten (Vorratslernen). Mit der Wissensexplosion und einem Absinken der Halbwertszeit des Wissens auf 5 Jahre ist nicht nur ständige Fort- und Weiterbildung unumgänglich geworden, auch berufliche Tätigkeiten wandeln sich so radikal, dass vor allem Grundlagen und umfangreiches Methodenwissen erlauben, sich schnell in neue Arbeitsgebiete ein zu arbeiten. Daraus resultiert eine Reihe von Änderungen. Die Verteilung bestimmter Themen und Lehr- bzw. Lernziele auf bestimmte Altersphasen und Bildungseinrichtungen wird immer schwieriger und unrealistischer wegen

- des permanenten Wandels der Arbeits- und Lebensanforderungen,
- der Individualisierung der Biografien mit vielfältigen Diskontinuitäten,
- der Pluralisierung der sozialen Milieus und Lebensstile,
- der kürzer werdenden Halbwertszeit des Wissens,
- (bei – im Vergleich zu Faktenwissen – deutlich langsamem Veralten von Grundlagenwissen und Methoden),
- der Auflösung traditioneller Strukturen.

Daraus folgt immer stärker individualisiertes, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen in einem Kontext lebenslangen Lernens, das seine Schwerpunkte je nach Bedarf neu setzt.

Welche Folgen hat dieser Wandel des Lernens?

- Der Lernbegriff wird erweitert und enger mit einem Konzept „kluger Lebensführung“ verknüpft.
- Lernen wird nicht mehr hauptsächlich als Ergebnis von Lehren in institutioneller Form, sondern als eine Vielfalt formaler und informeller Aktivitäten verstanden.
- Vier Dimensionen des Lernens im sog. Delors-Bericht:
 - Learning to know
 - Learning to do
 - Learning to be
 - Learning to live together.¹⁴

¹³ Text aus den Weiterbildungen des Verfassers zur Lehrkompetenz.

¹⁴ „Learning: The Treasure within.“ Bericht der „International Commission on Education for the 21st Century“ unter Leitung von Jacques Delors für die UNESCO, 1996.

Diese Veränderungen lösen eine andere Programmatik und ein anderes Selbstverständnis der Lehrenden aus:

- In den USA kursiert das Motto: „More learning – less teaching“.
- Weltweit ist die Rede vom „Shift from teaching to learning“.
- Lehrende werden zum „facilitator“, „coach“, „Lernberater“.
- In Deutschland verdrängt der Begriff „Lernkultur“ den traditionellen Begriff „Unterricht“.
- „Ermöglichungsdidaktik“ (R. Arnold) und „Impulsdidaktik“ (W. Webler) an Stelle der traditionellen „Vermittlungsdidaktik“.

1.2 Neugier, Fragehaltung – die Trümpfe frühkindlichen Lernens

Wie bekannt, lernen Menschen zwischen Geburt und Einschulung mehr und schneller als jemals wieder in einem gleichen Zeitabschnitt ihres Lebens. Woran liegt das? Die Lehr-/Lernforschung hat sich intensiv damit beschäftigt – auf der Suche nach Antworten auf Erwachsenenlernen. Es gibt kein Curriculum, keine Lehrperson, kein Schein-Naturgesetz des Lernens: „erst Grundlagen, dann Anwendung!“ Kleinkinder lernen hochmotiviert an Hindernissen, an Rätseln – und sie lernen völlig autonom. Ist zunächst die Höhe einer Treppenstufe ein solches Hindernis, das sie unbedingt überwinden wollen, so kommt mit dem Spracherwerb das unendliche Fragen dazu. Sie fragen uns „Löcher in den Bauch“: Warum ist der Himmel blau; warum ist die Sonne heiß; warum ist die Herdplatte immer heiß, wenn ich die Hand darauf lege? Sie erobern ihre kleine Welt mit ihren Fragen. Die Neugier scheint schier unerschöpflich.

Dann werden sie eingeschult. Binnen Wochen erstirbt der Wissensdurst. Sie kommen mittags nach Hause und sind satt, ja übersättigt. Sie werden überschüttet mit Mitteilungen. *Sie werden überschüttet mit 1000 Antworten auf nie gestellte Fragen!* Nicht Neugierde wird gestützt, nicht Fragehaltung wird entwickelt, sondern Wissen eingetrichtert. Und oft genug das Ganze nicht problembezogen, wie in der frühen Kindheit, sondern systematisch, wie die Lehrer*innen es selbst in Studium und Ausbildung gelernt haben. Die Fragen der Kinder kommen all zu häufig nicht mehr vor. Die Kinder resignieren bald in dieser Schule, fügen sich, arrangieren sich – aber das ist nicht mehr ihr eigener, von Neugier gesteuerter und getriebener Lernprozess; sie folgen den von außen gesetzten Erwartungen.

Nachdem sie dies 12 oder 13 Jahre eingeübt haben, kommen sie in diesem Zustand an die Hochschule. Eigene Neugier, eigenes Fragen sind im Regelfall längst nicht mehr die wesentlichen Trieb- und Steuerungskräfte ihres Lernens. Das kann bestenfalls wieder gelernt werden, wenn die ersten Semester dies überhaupt fördern. Die Enttäuschung der Lehrenden, keine jungen Forscherinnen und Forscher vor sich zu haben, die sich brennend für das interessieren, was die Lehrenden schon wissen, beruht auf keiner Rekonstruktion der Lerngeschichte der Erstsemester. Sie geht auch systematisch am Problem vorbei – denn wenn, dann würden die Studierenden sich für das interessieren, was sie selbst noch nicht wissen und was ihnen persönlich wissenswert erscheint. Dafür

geben die ersten Semester i.d.R. aber keinen Raum. Sie sollen lernen, was die Lehrenden für nötig halten. Eine Ausnahme davon bildet nur das problembasierte Lernen (PBL) in seiner radikalen Form, d.h. dann, wenn den Studierenden kein festes Problem vorgegeben wird, sondern lediglich ein größeres Problemfeld, aus dem sie selbst das sie interessierende Problem erkennen und herausarbeiten können.

1.3 Motivation zum Selbststudium

Die Motivationsforschung hat gezeigt, dass extrinsische Motivation, die darauf zurückgeht, dass von einem Ergebnis die Vermeidung von Nachteilen oder sogar der Gewinn von Vorteilen erhofft werden, nicht so weit trägt wie intrinsische Motivation, die ein Interesse an der Sache entwickelt. Es wird nicht nur intensiver gelernt (mit länger anhaltenden Gedächtnisleistungen), sondern auch das Zusammenhangswissen besser ausgeprägt, sodass das Wissen leichter handlungsrelevant aktiviert werden kann. Die Motivation zum Selbststudium geht entweder auf selbst entwickeltes Interesse zurück (häufig auch in einer Mischung aus in- und extrinsischen Motiven) oder es gelingt Lehrveranstaltungen, Neugier zu wecken, die dann außerhalb der Veranstaltung weiter verfolgt und befriedigt wird. Dies gelingt umso leichter, wenn die Veranstaltung Interessen der Studierenden aufnimmt, an Vorwissen bzw. bereits vorhandene Fragen der Studierenden anknüpft, neue Fragen auslöst und eine Perspektive zu deren Beantwortung weist. Damit Selbststudium betrieben werden kann, müssen Studierende in den ersten beiden Semestern nicht nur solide Arbeitstechniken (z.B. Recherche, Zitieren und den sog. wissenschaftlichen Apparat), wissenschaftliches Lesen und Schreiben lernen, sondern auch gezielte individuelle Lerntechniken und Methoden der Organisation autonomer Gruppenarbeit in der höchsten Form, d.h. sich selbst tragende Gruppen zu organisieren. Dies Alles leisten die meisten Studiengänge z.Z. nicht. Aus der Aus- und Fortbildung des Verfassers mit vielen Nachwuchswissenschaftlern geht hervor, dass sie selbst häufig eine solche solide Ausbildung nicht mehr erhalten haben, sodass sie diese Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr ohne weiteres vermitteln können. Hier besteht dringender Handlungsbedarf. Es gibt aber auch strukturelle Hindernisse.

2. Gegenwärtige Strukturen fördern Konsum statt Eigeninitiative – die Umkehrforderung muss lauten: „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“

2.1

Zahlreiche Regelungen, zahllose Gremienbeschlüsse, die das Studium, die die Auswahl und Reihenfolge von Lehrveranstaltungen seit Jahren reglementieren, haben den Studierenden die Entscheidungen über ihr Studium mehr und mehr weggenommen. Sie haben ihnen das Studium entfremdet. Das ist nicht mehr „ihr Ding“, das ist Sache der Hochschule – so, wie der Schulunterricht entfremdet war. Die Begründung, Studierende der Massenuniversität und der Fachhochschulen könnten das

nicht entscheiden, ist längst empirisch widerlegt. Die Studierenden reagieren in dem von Lehrenden beklagten und kritisierten Verhalten vollkommen folgerichtig: Sie reagieren entfremdet, lassen die Verantwortung dort, wo Gremien überzeugt waren, Studienerfolg durch Zwangssequenzen besser sichern zu können als durch individuelle Selbstverantwortung. Mit dieser Entwicklung haben sich die Hochschulen Dutzende von Problemen eingehandelt.

Diese Entwicklung steht in krassem Gegensatz zu dem Ziel, Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die in unserer marktorientierten, demokratischen Gesellschaft bestehen können, die also mit Eigeninitiative, Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung für sich und das Gemeinwesen usw. ausgestattet sind. Wo im Studium kann das zuverlässig erworben werden? Der Blick auf verschulte Studiengänge zeigt kontraproduktive Strukturen.

2.2

Das im deutschen Hochschulrahmengesetz (HRG) als Studienziel u.a. geforderte verantwortliche Handeln muss auch durch den Lehrkörper gefördert werden, indem das Bewusstsein von der (Mit-)Verantwortung für das Gemeinwohl und für eine Gesellschaft geweckt wird, in der ein solches Studium zu günstigen Rahmenbedingungen möglich ist. Wie beschreibt die Universität Oxford ihr Selbstverständnis?

„Zu uns kommen die Besten des Landes, um sich zu bilden und sich auf ein gesellschaftlich nützlich Leben vorzubereiten.“ (Oxford University Museum)

Der erste Halbsatz ist wohl unstrittig; wichtig ist der zweite: „um sich zu bilden“. Hier gibt es keinen Zweifel, wo das Aktivitätszentrum und die Verantwortung liegen: bei den sich selbst bildenden Studierenden. Und der letzte Halbsatz enthält eine eindeutige Botschaft, welche Ziele ein Studium verwirklichen sollte: Persönliche Bildung und Vorbereitung auf ein Leben, das gesellschaftlich nützlich ist.

Derartige Botschaften und Einsichten – und als erste Etappe die Übernahme der Verantwortung für sich selbst – können nur in einem Klima gedeihen, in dem die Studierenden autonome Subjekte ihrer eigenen, selbst gestalteten und verantworteten Bildung und nicht abhängige Objekte eines ihnen fremden Systems sind, Objekte, an denen eine Ausbildung fremdgesteuert vollzogen wird.

2.3

Aus allen diesen Gründen wirbt der Verfasser seit Jahren dafür, den Studierenden ihr wissenschaftliches Studium als Subjekte ihres Lern-, Bildungs- und Qualifikationsprozesses möglichst selbstverantwortet zurückzugeben. Zur Wahrnehmung dieser Selbstverantwortung und Selbständigkeit müssen sie durch geeignete Angebote der Hochschule insbesondere in den ersten beiden Semestern befähigt werden. Studierende müssen sich wieder in ihrem selbstverantworteten, selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen mit diesem Studium identifizieren können. Das Studium muss wieder „ihr Ding“ sein, Anreiz sein, diese Phase ihres Lebens erfolgreich zu gestalten; Verantwortung kann nur

- durch Erleben der Unverzichtbarkeit von Verlässlichkeit als alltägliches Zeichen der Übernahme von Verant-

wortung für den Anderen (Einhalten von Zusagen durch Lehrende und Studierende, Pünktlichkeit bei Sprechstunden, zugesagten Materialien an Studierende, Halten von Referaten, Ablieferung von Teilaufgaben an die Gruppe usw. usw.) und Aufmerksamkeit für Selbstverantwortung in Lehrveranstaltungen,

- durch eigene Identifikation mit dem Studium als wichtige Phase im Leben,
- durch ausreichende eigene Handlungsspielräume,
- eigene Entscheidungsmöglichkeiten der Studierenden,
- durch praktische Erprobung der eigenen Urteilsfähigkeit

erlernt werden. Daran fehlt es aber in vielen überregelten, verschulden Studiengängen.

Relativ einfache Einsichten, die manchen Fachbereichen immer noch abgehen, hat die Industrie schon längst verstanden. Die VW-Werke formulieren für die *Ausbildung ihrer Facharbeiter*:

„Selbständigkeit, Handlungsfähigkeit, Qualitätsbewusstsein, Engagement, Verantwortung, Methoden- und Entscheidungskompetenz wie Kreativität sind einige Forderungen, die Unternehmen an ihre Mitarbeiter*innen stellen. Doch zur Vermittlung solcher Fähigkeiten gibt es auch heute noch mehr Fragen als Antworten... Eine Antwort wiederholen wir: Selbständig handeln kann nur der, der verantwortliches Handeln gelernt hat; Qualität produzieren die, die in ihrem Handeln Qualitätskriterien als selbstverständlich akzeptiert haben. Und dies erfordert ein anderes Lernen, als Handeln nach vollständigen Vorgaben, als Nachvollziehen von Anweisungen, als Qualitätsbeurteilung ausschließlich durch Ausbilder*innen oder Kontrolleure.“ (Bongard 1991, S. 126) Ähnliches gilt für andere Firmen, z.B. Robert Bosch.

Welche Bedeutung hat dies für die Lehrkompetenz? Einerseits sind stark verschulte Studiengänge von einem negativen Menschenbild geleitet. Hier steht die Überzeugung Pate, die Menschen könnten nur durch Druck und Regulierung zu ihrem Besten gezwungen oder auf einem guten Weg gehalten werden. Sie sind eine einzige Misstrauenserklärung gegen Studierende. Ihnen wird eine positive Gestaltung ihres Studiums ohne diese „kanalisierenden“ Vorschriften nicht zugetraut (das zeigt sich dann auch in einer hohen Zahl von Klausuren, Scheinen, Leistungsnachweisen). Wenn ein positives Lernklima erst einmal zerstört ist (wenn womöglich schon die Schule hier „ganze Arbeit“ geleistet hatte oder wenn an der Hochschule nicht verstanden wurde, dieses Klima wieder aufzubauen), helfen (scheinbar) auch nur noch diese Zwangsmittel. Hier ist die Lehrkompetenz gefordert, denn für Systemfehler des Bildungssystems dürfen nicht die jungen Studierenden büßen. Andererseits sind in verschulden, verregelten Studiengängen die Lernstrukturen rückständig: Studierende haben wenig Gelegenheit, selbstorganisiertes, selbstverantwortetes Lernen zu lernen; mit der hohen Zahl von Scheinen in konventionellen Veranstaltungen und Inhalten wird auf extrinsische Motivierung der Studierenden durch Außendruck gesetzt, nicht auf das Wecken von Interesse, Neugier, Leidenschaft als beste Basis selbstgesteuerten Lernens. Das allein aber trägt lebenslanges Lernen, führt zu Initiative und Selbständigkeit – nicht Druck und Kontrolle.

3. Anleitung zum Selbststudium

3.1 Sinn des „wissenschaftlichen Apparates“, Techniken wissenschaftlichen Arbeitens

Techniken wissenschaftlichen Arbeitens zu lehren, steht in der akademischen Prestigehierarchie offensichtlich ganz unten. Die meisten Professoren befassen sich in ihren Veranstaltungen gar nicht damit und delegieren das an den Mittelbau. Auch dort wird wechselseitig gerne davon ausgegangen, dass (ohne Absprache) der Kollege (und vor allem die Kollegin) das schon erledigen wird. Am liebsten wird dieses Thema ganz an Tutorien abgetreten, wenn sie existieren.

Das bekommt dem Thema nicht gut. Selbst unterstellt, alle geben sich Mühe – was meistens auch der Fall ist – so werden diese Techniken, nur als solche dargestellt, als lästig und als Trockenkurs empfunden. Daher muss zunächst beim Sinn dieser Techniken begonnen werden, bei der Notwendigkeit, in wissenschaftlicher Arbeit zu dessen Wiederholbarkeit den Erkenntnisweg zu dokumentieren, die Methoden auszuweisen und fremde Datenbestände und fremde Ergebnisse genau auszuweisen, um den gesamten Erkenntnisprozess überprüfbar zu machen.

3.2 Bibliotheks- und sonstige Rechercheaufträge

Die Studierenden lernen am leichtesten mit der Bibliothek umzugehen, wenn sie nach einer entsprechenden Führung und Einweisung auch konkrete Suchaufträge einüben können. Dazu können Lehrende solche Suchaufträge im Kontext des Semesterthemas vorbereiten, sich selbst zu bestimmten Zeitpunkten als Anlaufstation in die Bibliothek setzen und die Bearbeitung der Aufträge durch die Studierenden bei Bedarf weiter betreuen. Ähnliches gilt für die Internet-Recherche. Die Studierenden lernen nicht nur, Literatur zu einem Thema aufzufinden; sie lernen auch, sich über die Relevanz der aufgefundenen Titel und die Prominenz der Autor*innen zu informieren. So begrüßenswert es ist, wenn von den Lehrenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften den Studierenden immer mehr „Semester-Apparate“ zur Verfügung gestellt werden, um die für die Veranstaltung notwendigen Bücher, Aufsätze und ppt-Folien als Lese- und Kopiervorlage vorzuhalten – damit wird aber den Studierenden umfangreiche Rechercharbeit und damit Lernarbeit abgenommen, die auf andere Weise wieder stattfinden muss.

3.3 Wissenschaftliches Lesen

Für wissenschaftliches Arbeiten ist es noch nachteiliger als in den meisten anderen Zusammenhängen, wenn Texte nicht sorgfältig genug gelesen werden. Daher müssen Leseübungen a) ein Problembewusstsein für diese mangelnde Sorgfalt erwerben lassen und b) Techniken der Textfassung und unterschiedlicher Stufen der Gliederung, der Komprimierung und zusammenfassenden Wiedergabe erlernt werden.

Die Studierenden müssen zunächst lernen, dass wissenschaftliche Literatur eher nur in Ausnahmefällen von A-Z gelesen wird. Häufiger ist es, nur einschlägige Teile zu lesen. Dazu muss der Gesamttext aber in möglichst kurzer Zeit erschlossen werden, um einschlägige Teile nicht

zu versäumen. Auch macht es wenig Sinn, einen Text ohne gezielte Fragestellung in die Hand zu nehmen. Die dazu nötigen Schritte müssen die Studierenden sehr früh im Studium lernen. Die Studierenden haben oft große Schwierigkeiten,

- a) eigene Fragen an einen Text zu entwickeln und
- b) diese Fragestellungen beim Lesen durch zu halten und nicht automatisch die Perspektive der Autor*innen einzunehmen (Textdistanz). Nur so aber sind sie im Stande, bei der Bearbeitung eigener Themen für ein Schreibvorhaben die einschlägige Literatur nach Material für das eigene Thema zu durchkämmen.

3.4 Exzerpieren und über Gelesenes berichten

Die Studierenden lernen, das (in der jeweiligen Suchperspektive) Wesentliche zu erfassen, sich systematisch über Gelesenes Notizen zu machen und anderen darüber zu berichten.¹⁵

3.5 Essaytraining

Diese Form wissenschaftlichen Schreibens gibt den Studierenden Gelegenheit, an einem für die Studierenden möglichst interessanten Thema ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Dieses Thema (z.B. ein Grundbegriff ihres Faches) wird auf 2-3 Seiten entwickelt, von Lehrenden/Tutor*innen sorgfältig korrigiert, mit den Studierenden intensiv durchgesprochen und von den Studierenden noch einmal geschrieben. Auch diese Version wird wieder sorgfältig korrigiert, intensiv durchgesprochen und ein drittes Mal geschrieben. Es ist verblüffend und sehr positiv verstärkend, wie groß die Fortschritte beim Schreiben sind, wie die Präzision und Verdichtung der Information zunimmt. Die Studierenden lernen sehr viel dabei. Die Darstellung einer entsprechenden Veranstaltung ist verfügbar oder kann zur Verfügung gestellt werden.

4. Autonomes Lernen

4.1 Autonomes Lernen und Wissensmanagement

Angesichts der vielfältigen Verfügbarkeit von Wissen besteht eine wichtige Bedingung für autonomes Lernen darin, den methodischen Zugriff auf diese Wissensbestände zu erlernen. Dazu gehören nicht nur die relativ leicht erlernbaren Methoden des Zugriffs (entweder als traditionelle „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens“ oder als Zugang zu Angeboten im Internet), sondern vor allem die viel schwierigeren Methoden der Bewertung von Qualität und Relevanz der im Überfluss angebotenen Information.

4.2 Autonomes Lernen in Gruppen

Hierzu muss an dieser Stelle kaum etwas geschrieben werden, weil dazu eigene Texte in der hochschuldidaktischen Weiterbildung des Verfassers über die Organisation von Gruppen, über die Ebenen und die Protokollierung der Gruppenarbeit usw. vorliegen.

¹⁵ Bock, K. D./Stäheli, U. (1999): Blockung, Essaytraining, Anwendungsbezug. Kernelemente einer neu(artigen) Veranstaltung. In: Hochschulwesen, 47 (4), S. 124ff.

5. Optimierende Lernstrategien

5.1 Zum Zusammenhang von Lernen und Gedächtnis

Hierzu liegen 5 verschiedene Texte aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung des Verfassers bereits vor.

5.2 Weitere Lerntechniken

Über Lerntechniken gibt es umfangreiche Ratgeberliteratur – auch im Schnellzugriff im Internet. Sie bezieht sich z.B. auf einige die Lernbereitschaft günstig beeinflussende Maßnahmen, etwa eine konstante Lernumgebung (Nutzung von Konditionierungen), auf den Aufbau von Lerngruppen (z.B. Lerntandems) oder auf Lerntheorien, mit denen Lernen besser erklärt und verstanden werden kann.

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

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hg.)
Lehre und Digitalisierung

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz

Auch als
E-Book

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.



Bielefeld 2018, 71 Seiten,

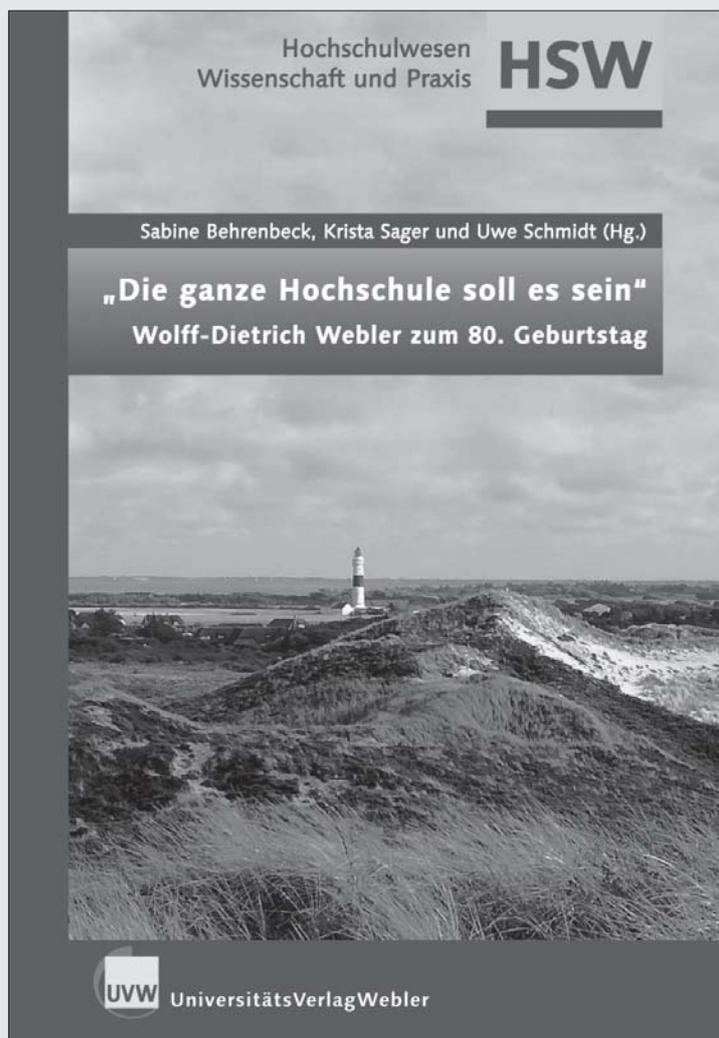
Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand, E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 Euro

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

Sabine Behrenbeck, Krista Sager und Uwe Schmidt (Hg.)
„Die ganze Hochschule soll es sein“
Wolff-Dietrich Webler zum 80. Geburtstag

Auch als
E-Book

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis



„Die ganze Hochschule soll es sein“ zitiert als Titel ein Thema des Hochschulforums, das seit 2007 alljährlich in der letzten Augustwoche auf Sylt stattfindet. Hier treffen sich Personen aus Wissenschaft und Hochschulforschung, Hochschulleitung und -administration, Förderorganisationen und Politik und diskutieren miteinander Themen rund um die Hochschulentwicklung. Konzentration und Entschleunigung, Vertrauen und Perspektivenvielfalt prägen den Austausch auf der Insel. Spiritus Rector und Gastgeber ist Wolff-Dietrich Webler, Verleger und Berater, Anbieter von Evaluationen und Weiterbildung in Hochschuldidaktik, der 2020 seinen 80. Geburtstag begeht. Zu diesem Anlass widmen ihm Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Hochschulforums diesen Sammelband und danken ihm damit für sein unermüdliches Engagement.

Bielefeld 2020, 374 Seiten

Print: ISBN 978-3-946017-17-2, 69.- Euro (zzgl. Versand)

E-Book: ISBN 978-3-946017-20-2, 49.- Euro

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

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

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2020
(Vorschau)

Martin Winter
Hochschulautonomie und
Beschäftigungsverhältnisse an
Universitäten
Ein Diskussionsbeitrag

René Krempkow
Die Beschäftigungsbedingungen des
wissenschaftlichen Nachwuchses in
Deutschland: Empirische Ergebnisse

Rudolf Stichweh
Was braucht das deutsche
Wissenschaftssystem in den 2020er
Jahren? Die Perspektive der
Wissenschaftsforschung

Otmar D. Wiestler
Pakte, nichts als Pakte – Was braucht
das deutsche Wissenschaftssystem in
den 2020 Jahren? Beitrag zur Sektion
2: System-Struktur-Institution

Anna Froese
Wissenschaft ohne (disziplinäre)
Grenzen: Wie sich Interdisziplinarität
im deutschen Wissenschaftssystem
verankern lässt

Martina Röbbcke & Dagmar Simon
Die Macht des Zufalls
Neue Wege für die Förderung
riskanter Forschungsideen?

Fo-Gespräch mit Dr. Rupert Pichler,
Abteilungsleiter Forschungs-
und Technologieförderung im
Bundesministerium für Verkehr,
Innovation und Technologie, Wien

u.v.m.

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2020
(Vorschau)

Peter Mudra & Harry Müller
Das „Nichtsemester“ ist keine
Lösung
Warum der Beschluss der KMK zur
Durchführung des Sommersemesters
2020 zu begrüßen ist

Thorben Sembritzki
Die Binnendifferenzierung der
Professur als Herausforderung
für das Hochschulmanagement

HM-Gespräch
von Alexander Dilger mit Wolff-
Dietrich Webler über eine Bilanz
seines Lebens aus Anlass seines
80. Geburtstages

u.v.m.

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2020
Beratung und Coaching von
spezifischer Klientel

Anregungen für die Beratungspraxis

Danny Knop et al.
Von der Studienorientierung über die
künstlerische Bewerbungsmappe zum
Kompetenzportfolio

Sylvie Tappert et al.
Effekte von spezifischem
gesundheitsförderndem Coaching für
Medizinstudierende an der Charité
Universitätsmedizin Berlin

Helga Knigge-Illner & David Willmes
Die Endphase der Promotion
bewältigen

Beratungsentwicklung/-politik

Ben Kahl
„Die Studienberatung informiert“
Ein Ausblick auf das Informieren in
Studienberatungen aus Erfahrungen in
zwei Jahren Arbeitskreis in der GIBeT
e.V.

Franz Rudolf Menne
Studien- und Studierendenberatung
an der Universität Münster um
1919/1920: Der Philosoph und
Pädagoge Otto Braun und sein
Beratungsnetzwerk

Martin Scholz
Anmerkung zur aktuellen Situation
Beratung unter dem Eindruck von
SARS-CoV-2

Rezension

*Karin Gavin-Kramer (2018):
Allgemeine Studienberatung nach
1945: Entwicklung, Institutionen,
Akteure. Ein Beitrag zur deutschen
Bildungsgeschichte
(Martin Schmidt)*

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1+2/2020
(Vorschau)

Katrin Klink & Andreas Tesche
Diversity Mainstreaming
– wie die Verbindung von Personalentwicklung und Diversity Management zur Organisationsentwicklung beitragen kann

Fred G. Becker, Michael Gutjahr & Cornelia Meurer
Qualität von universitären Berufungsverfahren aus der Sicht von Personalprofessor*innen: Eine empirische Studie

Sonja Militz et al.
Aller Anfang ist schwer
– Die Wirksamkeit von Mentoring im Studium am Beispiel des Peer-to-Peer-Mentoring-Programms der LMU München

Melissa Hennen et al.
Mentoring als Beitrag zur Integration Geflüchteter an deutschen Universitäten

Dagmar Grübler
Digitalisierung und Personalentwicklung – ein Status Quo aus der Sicht einer Personalentwicklerin

Diane Pfaff
Ein Virus als Beschleuniger der digitalen Transformation an Hochschulen

u.v.m.

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2020
Nachhaltigkeit in QM-Systemen: Reflexionen und Empirie

Qualitätsforschung

Mandy Petzold, Pascal Grosse, Greta Große & Adelheid Kuhlmei
Bestandsaufnahme und erste Ergebnisse der Akkreditierung medizinischer und gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge an der systemakkreditierten Medizinischen Fakultät der Charité – Universitätsmedizin Berlin

Vanessa Müller & Petra Pistor
Nur wirksam oder schon nachhaltig? Nachhaltigkeit von Evaluation und QM an der FH Münster
– eine erste Inhaltanalyse von QM-Jahresgesprächen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Mathis Heinrich
Nachhaltigkeit durch Flexibilität, Reichweite und Diffusion: Das Marburger Modell einer Qualitätssicherung „on demand“

Peggy Szymenderski, Anna Schwalbe & Markus Herklotz
Qualitätskultur als eine zentrale Bedingung für nachhaltige Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel der TU Dresden



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 Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website: 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
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure
Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kapitel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene“ und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat. Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet.

Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst. Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.

Das Buch ist nicht nur eine Fakten-Fundgrube für dringend notwendige neue Untersuchungen zur Allgemeinen Studierendenberatung, sondern auch für Studienberaterinnen und Studienberater, die ihr Tätigkeitsfeld besser kennenlernen wollen. Es eignet sich als Nachschlagewerk für Bildungsforscher und -politiker ebenso wie als historische Einführung in die deutsche Bildungspolitik nach 1945 einschließlich Exkursen zur Situation in der DDR und zu den Anfängen der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge (Bibliografie, Chronik,
Interviews, Dokumente etc.), 98.50 Euro



Erhältlich im Fachbuchhandel, als Campuzlizenz und direkt beim Verlag.

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