

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- Überblick über das türkische Universitätssystem
- Praxisanregungen für die Lehre
 - Die türkischen Universitäten auf dem Weg nach Europa
 - Universitäre Bildung und Prüfungssystem - Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen
 - Kann man Lernen lernen?
Evaluation eines Trainings zum selbstgesteuerten Lernen
- Konzept und die Erfahrungen mit einer Posterpräsentation als modularem Leistungsnachweis in handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen
 - Sieben Schritte - Modell zum Start eines Seminars
Teil 1: Die Schritte

5 | 2006

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,
bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg

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

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

Jürgen Lühje, Dr. jur., Dr. h.c.,
bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg

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

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

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.
Universität Kassel

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

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil.,
HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)

Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen

Jost Bauer, Prof., Reutlingen

Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln

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

Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin

Gertraude Buck-Bechler, Prof. Dr., Berlin

Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden

Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Gerhild Framhein, Dr., Konstanz

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Gernot Graebner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
(DGWF), Bielefeld

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

Jürgen Heß, Dr., Bonn

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

Gerd Köhler, Frankfurt am Main

Artur Meier, Prof. Dr., Berlin

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des
Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn

Klaus Schnitzer, Dr., Hannover

Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin

Karl Weber, Prof. Dr., Bern

Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsit-
zender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
(AHD)

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3
33613 Bielefeld

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

Satz:

Kathleen Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: Jonathan Harrow

Druck:

Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld, Tel.: 0521-946090

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 17. Dezember 2006

Bezugspreis:

Jahresabonnement 80 Euro /156 SFR, Einzelpreis 13,50 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Grafik:

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

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 ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk/Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

153

Hochschulentwicklung

Ayla Neusel, Gülsan Yalcin & Christiane Rittgerott
Die türkischen Universitäten auf dem Weg nach Europa

154

Peter Tremp & Balthasar Eugster
Universitäre Bildung und Prüfungssystem -
Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen

163

Nicole Berger & Birgit Spinath
Kann man Lernen lernen?
Evaluation eines Trainings zum selbstgesteuerten Lernen

166

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Christian Pihl & Klaus Hellermann
Konzept und die Erfahrungen mit einer Posterpräsentation als modularem Leistungsnachweis in handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen

171

Anne Brunner
Sieben Schritte - Modell zum Start eines Seminars
Teil 1: Die Schritte

176

Rezension

Jochen Hörisch:
Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater!
(Frank Berzbach)

182

Tagungsbericht

Sascha Neumann
Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen –
ein Blick zurück nach vorn
Bericht zur Tagung der Hochschulrektorenkonferenz
„Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards“

184

Meldungen

186

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

V

**Ulrich Welbers (Hg.):
Studienreform mit Bachelor und Master
Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen
Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften**

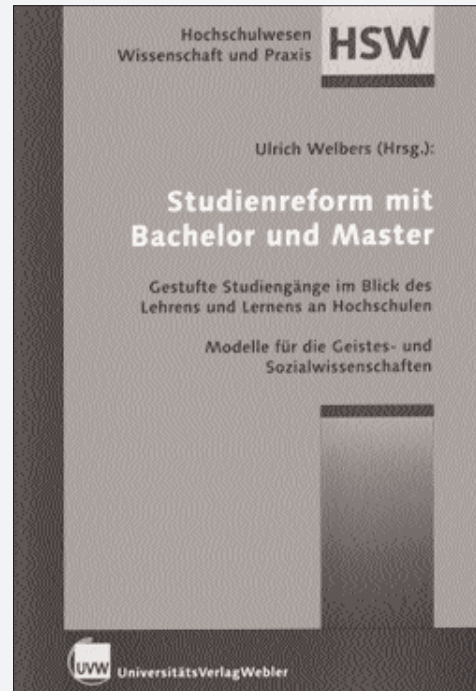
Der Band befasst sich mit den Chancen und Problemen, die eine Reform der Studiengänge durch gestufte Systeme beinhaltet.

Es werden Analysen und eine Fülle von Materialien bereitgestellt, die für die praktische Studienreformatarbeit vor Ort direkt nutzbar sind.

Im ersten Teil des Buches analysieren Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher fächerübergreifend zunächst die mit dem Thema verbundenen Stichworte, die einer näheren Bestimmung bedürfen.

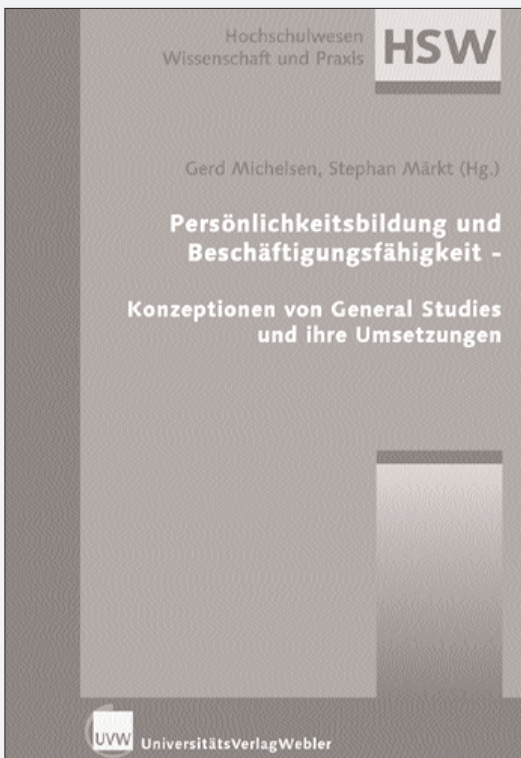
Im zweiten Teil werden Modelle aus den Geistes- und Sozialwissenschaften anschaulich vorgestellt, in denen auf unterschiedliche Art und Weise eine qualitätsvolle Studienreform bereits gelungen bzw. zu erwarten ist.

Ein Band für alle, die nach fundierten und pragmatischen Studienreformatlösungen für die Arbeit vor Ort im Fachbereich suchen, die wirksame Verbesserungen des Lehrens und Lernens erwarten lassen.



*ISBN 3-937026-11-8,
Bielefeld 2003, 2. Auflage, 528 Seiten, 29.50 Euro*

**Gerd Michelsen/ Stephan Märkt (Hg.)
Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit
Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen**



Der Bologna-Prozess zielt insbesondere auf die Einführung eines auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen ausgerichteten gestuften Studiensystems. In diesem Zusammenhang nimmt der Erwerb von fachübergreifenden Kompetenzen und fachbezogenen Schlüsselkompetenzen in Ergänzung zum reinen Fachwissen eine zentrale Rolle ein.

An verschiedenen Hochschulen sind mittlerweile eigene fachübergreifende Studienbereiche – oftmals General Studies oder Studium Fundamentale bezeichnet – eingerichtet worden, die teilweise auch die Persönlichkeitsbildung der Studierenden unterstützen sollen, so beispielsweise an der Universität Lüneburg.

Unterschiedliche Konzeptionen, Aspekte, Ziele und Umsetzungen von General Studies an ausgewählten Universitäten werden in diesem Band diskutiert.

*ISBN 3-937026-46-8,
Bielefeld 2006, 152 Seiten, 19.80 Euro*

Dieses Heft bietet zwei Schwerpunkte: Einen Überblick über das türkische Universitätssystem und Praxisanregungen für die Lehre.

„Das türkische Hochschulwesen bereitet sich energisch mit strukturellen Reformen auf die Integration in den Europäischen Hochschulraum vor.“ Dieses Resümee ziehen *Ayla Neusel, Gülsan Yalcin und Christiane Rittgerott* in ihrem Aufsatz **Die türkischen Universitäten auf dem Weg nach Europa**. In diesem Prozess bieten sich große deutsch-türkische Kooperationschancen, auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Westorientierung, Expansion und Balance des Bildungsangebots und der Einfluß politischer und ökonomischer Wechselfälle durchziehen die Hochschulentwicklung in der Türkei als roter Faden. Die Entwicklung wird entlang dieser Perspektiven analysiert. Das HSW veröffentlicht diesen Aufsatz besonders bereitwillig, um Grundkenntnisse über ein in Deutschland wenig bekanntes Hochschulsystem zugänglich zu machen.

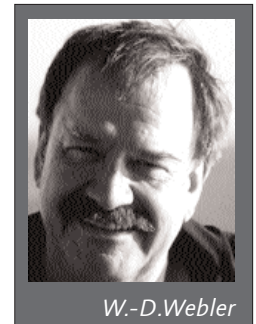
Seite 154

Peter Tresp und Balthasar Eugster (ETH und Universität Zürich) stellen in ihrem Beitrag **Universitäre Bildung und Prüfungssystem** 5 Thesen zur Diskussion. Hinter dem Titel verbergen sich Überlegungen zu grundlegenden Veränderungen der Universitäten als Bildungseinrichtungen aufgrund der Modularisierung und studienbegleitenden Prüfungen. Bei derartigen Zerlegung in „Häppchen“ wird die Frage nach dem Ganzen universitärer Bildung gestellt. Der Beitrag erfüllt auch die Funktion der kritisch-warnenden „Love Letters to Higher Education“ der HSW-Hefte. Die Autoren verweisen auf den Wechsel der Steuerung vom Lernprozeß in den alten Studiengangsstrukturen auf die begleitend abgeprüften Lernerfolge als Kompetenzvermittlung der Institution in den BA- und Masterstrukturen. Sie fordern ein Studium als individuelles Studienprojekt, das von der Universität (lediglich) unterstützt wird, sich allerdings an wissenschaftlichen Standards messen lassen muß. Ihre Überlegungen münden in die Forderung, die Überprüfung der Hochschulleistungen in der Vermittlung von Kompetenzen auf externe Prüfungsexperten zu übertragen, da die interne Überprüfung durch die Lehrenden selbst wenig objektiv erscheint. Damit wären die Prüfungen auch explizit Teil des Qualitätsmanagement-Systems.

Seite 163

Konzept, Verlauf und Erfolg „veranstalteter“ Lehr- und Lernprozesse sollten evaluiert werden, um sie nicht allein Wirkungsvermutungen zu überlassen. Das sehen beispielsweise auch die Akkreditierungskriterien der AHD für hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung vor. Über das Design solcher (Selbst-)Kontrollen herrscht allerdings Uneinigkeit. Die Vielfalt der Variablen ist nur zu einem kleinen Teil kontrollierbar, Laborbedingungen nicht herstellbar, die Kooperationsbereitschaft der Teilnehmenden begrenzt. Unter diesen Rahmenbedingungen sind oft nur Ergebnisse mit eingeschränkter Aussagekraft erzielbar. *Nicole Berger und Birgit Spinath* machen - ganz in der Tradition psychologischer Untersuchungsdesigns - den Versuch, auf möglichst hohem methodischen Niveau der Frage nachzugehen: **Kann man Lernen lernen?** Sie legen die Evaluation eines Trainings zum selbst gesteuerten Lernen vor und laden damit zu erneuter Methodendiskussion ein.

Seite 166



W.-D. Webler

Das Konzept und die Erfahrungen mit einer Posterpräsentation als modularem Leistungsnachweis in handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen (am Beispiel der Gesundheitsökonomie) stellen *Christian Pihl und Klaus Hellermann* vor. Modulprüfungen sind Neuland im Studium. Nicht mehr Einzelveranstaltungen abzuprüfen, sondern die gemeinsame, übergreifende Idee des Moduls zu identifizieren und in eine angemessene Prüfungsform zu bringen, fällt schwer. Die Schwierigkeiten erhöhen sich bei interdisziplinären Modulen. „Eine Prüfungsform, in der die Studierenden selbständig nochmals die Lerninhalte der verschiedenen Seminare, d.h. die unterschiedlichen Sichtweisen verschiedener Disziplinen aufarbeiten und präsentieren, erschien von daher am Sinnvollsten.“ Die Orientierung auf ein Modulprodukt als Posterpräsentation kam dem mit ihrer motivierenden, handlungsorientierenden Wirkung entgegen.

Seite 171

Anne Brunner berichtet in zwei Teilen (Heft 5 und 6) über **Sieben Schritte - Modell zum Start eines Semesters**. Für Erstlehrende wird der Einstieg in ihre erste Veranstaltung (angenommen: ein Referateseminar) in Schritte zerlegt und abwechslungsreich gestaltet. Das fällt besonders leicht, weil das Seminarthema „Schlüsselqualifikationen“ heißt. Mit 15-20 Studierenden bestehen ideale Voraussetzungen. Auch erfahrene Lehrende ohne breitere hochschuldidaktische Ausbildung können ihr Methodenrepertoire zur Organisation des Semestereinstiegs und zur Kommunikation erweitern. Teil I erläutert im vorliegenden Heft die praktischen Schritte, Teil II (in Heft 6-2006) liefert den Hintergrund mit seinen hochschuldidaktischen Begründungen. Auch wenn fachkulturelle und geschlechtsspezifische Differenzen sicherlich zu einer unterschiedlichen Aufnahme einzelner Methoden führen werden, können sie als Anregungen aufgenommen und entsprechend variiert werden.

Seite 176

Unter den „Berichten und Mitteilungen“ sei noch auf den Tagungsbericht **„Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen - ein Blick zurück nach vorn“** von *Sascha Neumann* über die HRK-Tagung „Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards“ hingewiesen.

Seite 184

W.W.

Ayla Neusel, Gülsan Yalcin & Christiane Rittgerott

Die türkischen Universitäten auf dem Weg nach Europa

1. Einleitung

Das Interesse am türkischen Hochschulwesen hat in Europa in den letzten Jahren stark zugenommen. Die Vermutung liegt nahe, dass der Europäisierungsprozess der Hochschulen auch in Deutschland die Tür zur Türkei wieder ein Stück geöffnet hat. So bewegen sich die türkischen Universitäten nach längerer Abstinenz wieder zurück in Richtung Europa – u.a. durch die türkische Mitgliedschaft am Bologna-Prozess, und nicht zuletzt verspricht die dynamische Hochschulentwicklung der letzten zehn Jahre in der Türkei ein ertragreiches Aktivitätsfeld für das Auslandsengagement deutscher Hochschulen.

Weitere Aspekte dieser Entwicklung sind:

- Deutschland ist für die Türkei nach den USA der zweitwichtigste Kooperationspartner in der Forschung. Durch die Mitgliedschaft der Türkei im 6. Forschungsrahmenprogramm der EU ergeben sich neue Perspektiven für eine Intensivierung der Zusammenarbeit. Die Türkei gilt zum Beispiel als attraktiver Partner in der Umwelt- und Materialforschung sowie in den Lebenswissenschaften (vgl. BMBF 2005b),
- die deutsch-türkische Hochschulkooperation blickt auf eine gemeinsame Geschichte zurück: Von der Gründung des republikanischen Hochschulwesens in 1933 in der Türkei bis in die späten 1950er Jahre wurde die wissenschaftliche Elite aus der Türkei in Deutschland ausgebildet,
- im dynamischen Ausbauprozess der türkischen Hochschulen entsteht ein enormer Bedarf an Hochschullehrernachwuchs. Dieser soll hauptsächlich an ausländischen Universitäten ausgebildet werden. Außerdem liegt die Türkei weltweit an fünfter Stelle (in Europa an erster Stelle) der Nachfrageländer nach internationaler Ausbildung (Böhm u.a. 2002),
- in Deutschland entwickelte sich unbemerkt vom Mainstream ein akademisches Potential mit türkischem Hintergrund, das einem doppelten Brückenkopf für die Erweiterung der wissenschaftlichen Beziehungen der beiden Länder gleicht. Nicht nur hat sich die Zahl der Studierenden aus der Türkei vervielfacht (vgl. Zentrum für Türkeistudien 2006), auch ihre Struktur hat sich stark verändert: Sie rekrutieren sich nicht mehr nur aus den bildungsorientierten Schichten aus der Türkei, drei Viertel von ihnen sind Bildungsinländer, die Hälfte (Gast-)Arbeiterkinder, 40% sind Frauen.¹ Diesen Strukturwandel in der Studentenschaft kann man getrost einen Elitenwechsel nennen;
- schließlich stellt die Türkei den Vorposten der westlichen „Scientific community“ in Richtung der Länder des Nahen Ostens und Zentralasiens dar.



Ayla Neusel



Gülsan Yalcin



Christiane Rittgerott

"The Turkish higher education system is spending a lot of energy on structural reforms to prepare itself for integration into the European framework." This, roughly translated, is how *Ayla Neusel, Gülsan Yalcin, and Christiane Rittgerott* sum up their article, **Turkish Universities on the Road to Europe**. This reform process provides great opportunities for German-Turkish joint ventures—and also for the younger generation of scientists. An orientation toward the west, the expansion and balancing of education provisions, and the impact of both political and economic vicissitudes are the central themes running through higher education development in Turkey. The article uses these perspectives to analyze the current situation. The HSW is particularly keen to publish this article in order to provide access to basic information on a higher education system with which most Germans are relatively unfamiliar.

Zwar ist das türkische Hochschulwesen durch das gewachsene Interesse an deutschen Hochschulen schon längst keine „Terra incognita“ mehr, doch noch prägen vor allem Einzelaspekte bzw. individuelle Erfahrungen das Bild von „der türkischen Hochschule“. Um die Potentiale des türkischen Hochschulwesens einschätzen zu können, ist es zunächst nötig, dieses näher kennen zu lernen; daher sollen in diesem Beitrag die aktuellen Strukturen, Entwicklungen und Dynamiken in der türkischen Hochschullandschaft skizziert werden.

¹ Diese Zahlen entnehmen wir einer Untersuchung zur Situation türkischer Studenten (BMBF 1994).

2. Von der kemalistischen Kulturrevolution zum Bologna-Prozess: Hochschulentwicklung in der Türkei zwischen 1933 und 2005

Seit der Gründung der Türkischen Republik (1923) durchziehen drei Themen als roter Faden die Entwicklung des modernen Hochschulwesens:

- 1) *Westorientierung*: Die Ziele der gesellschaftlichen Veränderungen, so auch der Bildungs- und Hochschulreformen, waren schon seit der osmanischen Reformzeit (Tanzimat-Reformen: 1839-1876) an der westlichen Moderne orientiert. Diese Identifikation mit dem Westen ist bis heute, bis zum Bologna-Prozess, unvermindert stark.
- 2) *Expansion und Balanciertheit des Angebots*: Ein wichtiges Ziel der Türkischen Republik war von Beginn an, ein egalitäres Angebot für das große Land mit seinen vielen Kulturen und seiner jungen Bevölkerung zu schaffen, um so auf den angestrebten technologischen und gesellschaftlichen Fortschritt vorbereitet zu sein.
- 3) *Einfluss politischer und ökonomischer Wechselfälle*: Die Umsetzung der hochschulpolitischen Ziele wurde durch immer wiederkehrende wirtschaftliche und politische Krisen beeinträchtigt. Diese Krisen hatten nicht selten Umorientierungen der gesamten Hochschulpolitik zur Folge.

Die Entwicklung des Hochschulwesens wurde bisher chronologisch dargestellt (vgl. z.B. Widmann 1985, S. 551, Strohmeier 1990, Özbay 1990, S. 125, Neusel, Bradatsch und Yalcin 1994, S. 3 Yalcin 2006, S. 91). Demgegenüber soll hier versucht werden, sie entlang der drei o.g. Hauptthemen aufzuschlüsseln und mit einschneidenden politischen Entwicklungen zu verknüpfen.

Zunächst verdeutlicht ein Überblick den quantitativen Ausbau des türkischen Hochschulwesens. In den ersten Gründungsjahren (ab 1933) wurden besonders in den Metropolen neue Hochschulen eingerichtet, die heute zu den „klassischen“ Universitäten des Landes gezählt werden. Der Hochschulausbau in den 1970er und 1980er und später verstärkt in den 1990er Jahren diente der Erweiterung des Bildungsangebots in den Provinzstädten. Parallel zu den staatlichen Hochschulen haben in den 1990er Jahren auch viele private Stiftungen Universitäten gegründet, diese wurden bevorzugt in den westlichen Metropolen etabliert.

Auch wenn die Datenlage nicht systematisch und zum Teil widersprüchlich ist,² zeigt der Überblick deutlich, dass, verbunden mit der Neugründung von Universitäten, die Zahl der Studierenden kontinuierlich gestiegen ist. Das Wachstum hat sich in der ersten Phase bis 1970 mäßig, (von 5.851 Studierenden im Jahr der ersten Universitätsgründung 1933 auf 177.281 im Jahre 1973), zwischen 1970 und 1990 relativ stark (von 177.281 auf 644.835 im Jahre 1990) und nach 1990 geradezu explosionsartig (von 644.835 bis 2.070.000 im Jahr 2005) entwickelt. Im Jahr 2005 studierten an 79 Universitäten über 2 Millionen Studenten, 79.555 Personen waren (als wissenschaftliches Personal) an den Hochschulen in Lehre und Forschung tätig (vgl. Deutsches Auswärtiges Amt 2006).

Diese Entwicklung wurde Ende 2005 mit der Einrichtung von weiteren 15 staatlichen Universitäten fortgeführt, wobei die Prognosen lauten, dass ein noch größerer Ausbau

nötig ist, um die Nachfrage im kommenden Jahrzehnt zu decken (vgl. YÖK 2006, S. 156).

Entstehung eines republikanischen Hochschulwesens: 1933-1949

Die Reformpolitik im Osmanischen Reich und später in der Türkischen Republik orientierte sich seit dem 19. Jahrhundert an westlichen Vorbildern. Das moderne Bildungssystem im Osmanischen Reich entstand nach dem französischen Modell, so z.B. die erste moderne Universität, Darülfünun, gegründet 1870.

In den auf die Gründung der Türkischen Republik 1923 folgenden gesellschaftlichen Reformen bis in die Mitte der 1930er Jahre – von manchen Autoren auch „Kulturrevolution“ genannt (Aktas 1982, S. 46 und Strohmeier 1990, S. 49) – war das moderne türkische Bildungswesen eines der Hauptreformthemen. Das gesamte Hochschulwesen wurde mit einer umfassenden gesellschaftlichen Modernisierungswelle bis in die Mitte der 1940er Jahre neu geschaffen. 1933 war das Jahr des endgültigen Bruchs mit der osmanischen Universitätstradition: Die alten Universitätsinstitutionen wurden geschlossen und die erste Universität der Republik wurde in Istanbul gegründet. Bei der Neugründung der türkischen Universitäten spielte das Humboldt'sche Universitätsmodell eine herausragende Rolle. In der neuen Universität Istanbul wurden die Professorenstellen mit jüdischen und deutschen Wissenschaftlern besetzt, die vor dem Nazi-Regime geflohen waren; dies war auch bei der Gründung weiterer Universitäten wie der Technischen Universität Istanbul (1944) und der Universität Ankara (1946) der Fall.

Das Universitätsgesetz von 1946 wird als Meilenstein in der Entwicklung bezeichnet, weil damit zum ersten Mal die rechtlichen und finanziellen Grundlagen für ein autonomes Hochschulwesen geschaffen wurden (Kaya 1984, S. 239, Strohmeier 1990, S. 50).

Orientierung nach Westen im Wandel der Hochschulentwicklung

Noch bis in die späten 1950er Jahre erfolgte die Ausbildung der akademischen Elite aus der Türkei – überwiegend die der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer – bevorzugt an deutschen Hochschulen. Die Orientierung an europäischen Vorbildern begann sich erst ab den 1950er Jahren unter der neu gewählten Regierung der Demokratischen Partei sukzessive zu ändern. Es wurden eine ganze Reihe von Universitäten nach US-amerikanischem Vorbild und mit amerikanischem Know-how gegründet (ein wichtiges Beispiel ist die Gründung der Middle East Technical University 1956 in Ankara).

Seit dieser Phase orientieren sich Hochschul- und Studiensystem, Personalstruktur und Nachwuchsförderung an türkischen Universitäten am Beispiel der nordamerikanischen Hochschulen; auch der Professorennachwuchs wird bevorzugt an amerikanischen Universitäten ausgebildet. In den letzten 15 Jahren entstanden 15 rein englischsprachige Universitäten nach dem angelsächsischen Hochschulmodell.

² Statistiken zum Hochschulwesen werden von Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK = Hochschulrat), dem nationalen Bildungsministerium und dem Statistischen Amt zur Verfügung gestellt. Die Daten beziehen sich oft auf unterschiedliche Zeiträume.

Zwischen 1960 und 1980 sorgten mehrere Militärputsche für immer wieder wechselnde Verhältnisse im Hochschulwesen. Zuletzt wurden durch den Militärputsch von 1980 die Universitäten vorübergehend geschlossen. Die Militärregierung erließ 1981 ein neues Hochschulgesetz, das die bis dahin existierende Hochschulautonomie wesentlich einschränkte und große Kompetenzen auf den neu eingerichteten Hochschulrat (YÖK) übertrug.

Mit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts setzte eine neuerliche Wende nach Europa ein. Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung durch die Türkei im Jahr 2001 begann eine Phase der erneuten Europäisierung - zuweilen konnte sogar von einer regelrechten Europa-Euphorie gesprochen werden (vgl. Yalcin 2006). Die angestrebte europäische Integration hat eine neue Qualität, weil der Bologna-Prozess eine gesamteuropäische Bewegung darstellt, die durch eine engere Verflechtung in gemeinsamen Zielsetzungen und Kooperationen künftig die internationale Konkurrenzfähigkeit der einzelnen nationalen Hochschulsysteme sichern soll. Das türkische Hochschulwesen bereitet sich energisch mit strukturellen Reformen auf die Integration in den Europäischen Hochschulraum vor.

Diese Entwicklung der letzten 10 Jahre unterstützt die These, dass die moderne Türkei sich als westliches Land definiert und sich mit den westlichen Werten identifiziert.

Verstärkte Regionalisierung des Hochschulangebots nach 1970

Das Ziel einer regional gleichmäßigen Verteilung des Hochschulangebots war bereits in den ersten Hochschulplänen der Republik vorhanden. 1937 entstand eine Vision von drei Kulturräumen, denen jeweils eine Universität als Mittelpunkt zugeordnet sein sollte: Im Westen waren Istanbul, im Zentrum des Landes Ankara und im Osten eine Universität Van-See als Hochschulstandorte vorgesehen (vgl. Strohmeier 1990, S. 58). Die regionale Expansion des Hochschulangebots konnte jedoch erst in den 1950er Jahren begonnen werden: In Erzurum wurde 1957 die Atatürk-Universität mit der Unterstützung der University of Nebraska und 1955 in Trabzon die Technische Universität gegründet.

Ein massiver Ausbau der Universitäten in den anatolischen Provinzstädten setzte in den 1970er Jahren ein (vgl. Tabelle 1). Das Ziel war vor allem der Ausgleich des starken regionalen Gefälles beim Studienplatzangebot. Zwischen 1971 und 1987 wurden 21 Universitäten gegründet, davon 14 in den strukturschwachen Provinzstädten. Diese Neugründungen waren von heftiger Kritik begleitet: Mangelhafte Ausstattung mit Personal und Ressourcen wurde den Hochschulen vorgeworfen und Zweifel an der Qualität der Lehre wurden geäußert; z.T. wurden sie als „Gecekondu-Universitäten“³ verspottet (vgl. Neusel u.a. 1995a, S. 22ff.).

Die dynamische Entwicklung seit den 1990er Jahren ist größtenteils durch die Gründung von weiteren Provinzuniversitäten bestimmt: Allein von 1992 bis 1993 wurden 25 weitere Universitäten gegründet, davon 23 in Provinzstädten. Diese Entwicklung setzt sich weiter fort: 15 weitere Universitäten wurden in 2005 ausschließlich in weiteren Provinzstädten gegründet, sie sollen im Wintersemester 2006/07 die ersten Studierenden aufnehmen.

Trotz aller Bemühungen um eine regionale Balance besteht auch heute noch ein, wenn auch abgeschwächtes West-

Tabelle 1: Neugründung von Universitäten nach Regionen

Gründungsphasen	1933-55	1956-69	70er	80er	1992-93	1994-99	2000-03
			Jahre	Jahre			
In den drei Metropolen (Istanbul, Ankara, Izmir)	3	3	1	6	2	18	5
In Provinzstädten	0	2	10	4	23	1	1
Gesamt	3	5	11	10	25	19	6

Quelle: nach Mizikaci 2006, S. 109ff.

Ost-Gefälle im Hochschulangebot (vgl. Tabelle 2). 1991/1992 studierten noch 60% der Studierenden in den drei Metropolen Istanbul, Ankara und Izmir, 2005/2006 lag ihr Anteil nur noch bei 33,2%. Die östlichen Provinz-Regionen (Ost- und Südostanatolien) blieben jedoch mit unter 8% der Studierenden immer noch stark dahinter zurück. Zudem befinden sich die prestigeträchtigsten Universitäten nach wie vor in den Metropolen der Westtürkei.

Tabelle 2: Verteilung der Studienplätze nach Regionen im Studienjahr 1991/92 und 2005/06 (ohne Fernstudium) in Prozent

	1991/92	2005/06
Drei Metropolen (Istanbul, Ankara, Izmir)	60,00	33,20
Marmara Region	7,00	13,90
Ägäis Region	0,00	9,30
Mittelanatolien	11,00	15,90
Mittelmeerregion	6,00	10,85
Schwarzmeeregeion	5,00	9,00
Ostanatolien	7,00	5,90
Südostanatolien	3,00	1,90
Regionen ohne Metropolen Gesamt	39,00	66,8
Insgesamt	99,00	100,00

Quellen: 1991/92 übernommen aus Neusel u.a. 1994 oder 1996, S. 255; für 2005/06 ÖSYM 2006, S. 35-41

Weitere Expansion in die Fläche: Das Vorhaben, 15 Universitäten mit sechzigtausend neuen Studienplätzen in weiteren Provinzhauptstädten 2005 einzurichten (YÖK 2006, S. 141), entfachte erneut heftige öffentliche Diskussionen über Qualitätsfragen im türkischen Hochschulsystem. Andererseits wurde in der Debatte auch argumentiert, dass diese Neugründungen Studienplätze „vor der Haustür“ für die große Nachfrage in bisher bildungsfernen Regionen schaffen. Es ist zu vermuten, dass das Angebot von Studienplätzen vor Ort auch die Nachfrage nach höherer Bildung belebt. Die wirtschaftliche Entwicklung in diesen Regionen unterstützt diese These: Der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften vor Ort steigt, andererseits steigen durch die Industrialisierung auch die Familieneinkommen und die Möglichkeit, den Kindern eine bessere Ausbildung zu finanzieren.

Starker Trend zur Privatisierung in der Dekade 1994-2003

Die wachsende Nachfrage nach Studienplätzen bei knappen staatlichen Ressourcen hatte bereits in der Vergangenheit phasenweise zur Gründung privater Hochschulen geführt. Zwischen 1961 und 1969 wurden unter dem Druck der zunehmenden Bewerberzahlen für das Universitätsstu-

³ Gecekondu (wörtlich „über Nacht errichtet“) ist der türkische Begriff für ungeplante Siedlungen am Rand der Großstädte.

dium private Hochschulen zugelassen. Die Kritik an der Privatisierung der Hochschulbildung, Unbehagen über die fehlende Qualitätssicherung, Diskussionen über den Nutzen oder Schaden solcher Einrichtungen führten 1971 dazu, dass private Hochschulgründungen für verfassungswidrig erklärt und verstaatlicht wurden. Auf eine Gesetzesänderung von 1981, die private Hochschulen wieder zuließ, folgte eine Welle von Neugründungen (vgl. Tabelle 3). Die *Bilkent Üniversitesi* (1984) war lange Zeit die einzige private Stiftungsuniversität des Landes, bis in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre ein regelrechter Gründungs-Boom von Non-profit-Universitäten einsetzte und weitere 25 private Hochschulen eingerichtet wurden. Alle liegen in den wirtschaftlich starken Metropol-Regionen des Landes: 23 in Istanbul, Ankara und Izmir und zwei in der weiteren Wirtschaftsmetropole Adana am Mittelmeer.

Tabelle 3: Neugründung von staatlichen und privaten Universitäten

Gründungsphasen	1933-55	1956-69	70er Jahre	80er Jahre	90er Jahre	2000-03
Staatliche Universitäten	3	5	11	9	25	0
Private Universitäten	0	0	0	1	19	6
Gesamt	3	5	11	10	44	6

Quelle: nach Mizikaci 2006, S. 109ff.

Ebenso wie die staatlichen stehen auch die privaten Universitäten unter der Aufsicht und Kontrolle des Hochschulrats (YÖK); sie verfügen zum Teil über große finanzielle Mittel aus Stiftungen. All diese Universitäten erheben Studiengebühren – überwiegend in US-Währung –, die sich je nach Universität und Studiengang jährlich auf 4.000 bis 6.000 US-Dollar belaufen. Lehre und Forschung wird in englischer Sprache durchgeführt (vgl. Yalcin 2001, S. 133).

3. Inklusion, Differenzierung und Segregation im tertiären Bildungsbereich

Die Hochschulen in der Türkei zeigen das Bild eines höchst differenzierten und hierarchischen Systems tertiärer Bildungseinrichtungen unter dem Label Universität. Es gibt eine erhebliche Spannweite in der Qualität von Lehre und Forschung, der Qualität des Lehrpersonals, im regionalen Einzugsgebiet, in der Ausstattung und Finanzierung, in nationaler und internationaler Reputation. Im öffentlichen Bewusstsein stehen die traditionellen „klassischen“ Universitäten, die neueren englischsprachigen Universitäten und einige der privaten Einrichtungen an der Spitze der Hierarchie, während die breite Basis besonders von den jüngsten Hochschulgründungen vornehmlich in den östlichen Provinzen gebildet wird.

Das differenzierte Hochschulsystem spiegelt die soziale Ungleichheit zwischen den erfolgreichen Studienbewerber/-innen und Studierenden an den staatlichen und privaten Universitäten einerseits und die regionale Hierarchisierung zwischen den Metropolen- und Provinzuniversitäten andererseits wider.⁴ Dass die soziale Herkunft, höhere Bildungsabschlüsse und höheres Einkommen der Eltern, regionale Herkunft aus den westlichen Metropolen und den Großstädten des Landes, Vorbereitung in besseren, d.h. meist

privaten, ausländischen oder fremdsprachlichen Schulen, die Bildungschancen der Söhne wie Töchter empfindlich beeinflussen, wurde bereits früher intensiv diskutiert (vgl. Ketenci 1980 und Pinar 1979). Der Befund, dass die Studierenden in den staatlichen Provinzuniversitäten eher aus den bildungsfernen Elternhäusern stammen und über geringere Einkommen verfügen (vgl. YÖK 1997), bestätigt erneut die bestehende Hierarchie im Hochschulsystem.

Bemerkenswert ist, dass zwar die soziale Segregation an türkischen Hochschulen intensiv, die geschlechtsspezifische Segregation aber relativ gering und der Frauenanteil in allen Studienstufen relativ hoch ist: 40% der Studierenden und 25% der Professor/innen (*full professors*) sind Frauen. Mit diesem hohen Anteil an Professorinnen liegen die türkischen Universitäten europaweit an der Spitze (vgl. OECD 2004). Auch Frauen in wissenschaftlichen Leitungsmätern an türkischen Universitäten gehören zum gewohnten Bild. Für diese erstaunliche Tatsache gibt es mehrere Ursachen, die in historisch-politischen (kemalistischen Reformen), sozio-kulturellen (familiärer Rückhalt) und ökonomischen Faktoren (staatlicher Arbeitsmarkt contra private Wirtschaft) sowie spezifischen Aspekten des Hochschulsystems (Laufbahnsystem, Metropolisierung der Hochschulangebote u.a.) zu suchen sind (vgl. Neusel 1993a, 1993b sowie Bradatsch und Neusel 1996).

Struktur des Hochschulsystems

Mit der Neuordnung durch das Hochschulgesetz von 1981 wurden alle bisherigen tertiären Bildungseinrichtungen (Universitäten, Akademien, Berufshochschulen und Lehrerbildungsinstitute) in ein Gesamtuniversitätssystem integriert. Gleichzeitig mit dieser formalen Harmonisierung wuchs die Heterogenität und starke Binnendifferenzierung des Hochschulsystems seit 1981 durch zwei gegenläufige Trends: Staatlicherseits lag bei den Hochschulgründungen nach wie vor das Hauptgewicht auf dem Ausgleich des regionalen Gefälles – d.h. auf der Einrichtung von Universitäten in der Provinz –, während (nach 1990) ein Boom privater Hochschulgründungen in den Metropolen einsetzte. 2001 kam es durch die Zulassung von Stiftungs-Berufshochschulen und von technologischen Forschungsinstituten zu einer weiteren Binnendifferenzierung. Mit dieser sehr stark differenzierten Struktur kann das türkische Hochschulwesen heute kaum mit dem deutschen, wohl aber mit dem US-amerikanischen System verglichen werden.

Heute umfasst das türkische Hochschulsystem 53 staatliche und 26 private Universitäten, zwei öffentliche Technologie-Institute sowie private Berufshochschulen (Vocational Schools) (vgl. Mizikaci 2006, S. 20). 15 weitere staatliche Universitäten befinden sich seit 2005 in Gründung.

Die Größe der Universitäten differiert sehr stark: Es gibt einerseits sehr kleine, hauptsächlich private Universitäten, die lediglich ein paar hundert Studenten unterrichten. Daneben studieren an großen staatlichen Universitäten 40.000 bis 60.000 Studierende, solche Universitäten sind sowohl in den Metropolen wie auch in den Provinzen zu finden (Mizikaci 2006, S. 50).

⁴ Eine Untersuchung des Hochschulrats (YÖK) von 1997 bestätigt die soziale Segregation zwischen den Studierenden in den privaten und staatlichen Spitzenuniversitäten der Metropolen und denen in anatolischen Universitäten mit weniger Reputation (YÖK 1997).

Große Bildungsnachfrage und der Flaschenhals Hochschulzugang

Der Stellenwert von Bildung ist in der türkischen Gesellschaft traditionell sehr hoch. Ein Universitätsabschluss öffnet die Tür zum gesellschaftlichen Aufstieg, daher strebt die junge Generation bevorzugt eine Universitätsausbildung an. Hinzu kommt, dass die Türkei eine enorm junge Bevölkerung hat: z. Zt. beträgt der Anteil der Bevölkerung im Ausbildungsalter von 5-19 Jahren 31% (Yalcin 2006, S. 110). So übersteigt trotz des Hochschulausbaus seit zwanzig Jahren die Zahl der Studienbewerber/innen die der Zulassungen um ein Vielfaches. Daher ist für das Land eine der größten Herausforderungen der Flaschenhals Hochschulzugang (Neusel u.a. 1995b).

Die Zulassung zum Hochschulstudium ist zentral geregelt. Das Besondere des Verfahrens ist, dass ein extrem heterogenes Hochschulsystem mit einem einheitlichen zentralen Zulassungsverfahren gekoppelt ist. So steuert das zentrale Verfahren die Bewerberzahlen durch eine einheitliche Zulassungsprüfung in das differenzierte System der Universitäten. Alle Abiturienten, die ein Studium aufnehmen wollen, müssen sich einer einheitlichen Zulassungsprüfung unterziehen. Die zentrale Steuerung der Zulassung zum Hochschulstudium ist ein unflexibles Instrument. Weder können die Studienbewerber/innen die von ihnen bevorzugte Universität und das Studienfach frei wählen, noch können Universitäten mit einem jeweils spezifischen Verfahren „ihre“ Studierenden aussuchen.

Im Jahr 2005 bewarben sich in der Türkei insgesamt 1.851.618 junge Menschen für einen Studienplatz, davon wurden lediglich 32,8% zugelassen (vgl. Tabelle 4). Der massive Ausbau der Studienplätze in den letzten 15 Jahren hat bewirkt, dass die Zulassungsquote bei 1/3 der Bewerberzahlen gehalten werden konnte. Mit jeder Zulassungswelle wächst das Heer der Nichtzugelassenen, die sich meist im nächsten Jahr erneut bewerben, umso stärker. Daher ist auch für die Zukunft mit einem stark wachsenden Bewerber-Potential um Hochschulbildung zu rechnen, denn voraussichtlich wird auch der engagierteste Ausbau der Studienplätze mit der steigenden Nachfrage nach Studienplätzen nicht Schritt halten können.

Das zentrale Zulassungsverfahren wirkt als ein Steuerungsinstrument auf das gesamte Bildungswesen: Die Hochschulen und Studienfächer, die von den Bewerberinnen und Bewerbern am stärksten favorisiert werden, rücken an die

Tabelle 4: Entwicklung der Zulassungszahlen von 1985 bis 2005

	1985	1990	1995	2000	2005 ¹
Bewerbungen	480.633	892.975	1.263.379	1.414.823	1.851.618
Zulassungen	156.431	196.253	383.974	439.061	607.331
Zulassungen in %	32,5	22,0	30,4	31,2	32,8

Quellen: YÖK 1997, S. 4, YÖK 2003, S. 33 und S. 29, Mizikaci 2006, S.54f.

Spitze der „Hitliste“. Diese besonders bevorzugten Universitäten liegen in den Metropolen und die bevorzugten Fächer sind Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften, Internationale Beziehungen und Medizin – Fächer mit einer großen Reputation, guten Berufsaussichten und hohem Einkommen (Yalcin 2006, S.116).

Andererseits wirkt das Verfahren zurück auf das Schulwesen. Weil Absolventen und Absolventinnen bestimmter (insbesondere ausländischer, fremdsprachlicher und schulgeldpflichtiger) Gymnasien bei der Zulassung besonders erfolgreich sind, ist der Andrang an diesen Schulen groß. Dadurch entsteht eine expandierende „Bildungsindustrie“: Von den Nachhilfeschoolen, die auf die Hochschulzulassungsprüfung vorbereiten, und den Fachschulen, die staatlich anerkannte Diplome unterhalb des Universitätsrangs anbieten, deren Berufsperspektiven aber als günstig eingeschätzt werden, bis hin zu den privaten Universitäten entsteht ein Bildungs- und Hochschulsystem auf dem privaten Sektor. Das Zulassungssystem wirkt somit sozial selektiv und konterkariert die ursprünglichen Ziele der republikanischen Schulreformen, ein egalitäres Bildungsangebot zu etablieren und gleiche Bildungschancen unabhängig von sozialer und regionaler Herkunft zu eröffnen.

Organisations- und Studienstruktur

Die Universitäten sind per Gesetz als Einrichtungen für Lehre und Forschung definiert. Sie sind gegliedert in Fakultäten, Graduate schools, Vocational schools und Schools of higher education sowie in Forschungsinstitute (Mizikaci 2006, S. 48). Die Fakultäten umfassen verwandte Fachdisziplinen in Lehre und Forschung und bieten in diesem Fächern Studiengänge an, die Graduate schools haben spezielles wissenschaftliches Profil bzw. bieten in speziellen Fächern postgraduale und Promotionsstudiengänge an.

Die Struktur der Studiengänge orientiert sich am angelsächsischen Modell. Es werden 2jährige berufsbildende Studiengänge i.d.R. in den Berufshochschulen (vocational schools), daneben konsekutive 4jährige B.A.-Studiengänge und 1- bis 2jährige Postgraduierten- bzw. M.A.-Studiengänge sowie 2- bis 3jährige Doktorats-Studien in den Fakultäten bzw. in Graduate schools angeboten.

Verhältnis von Staat und Universität

Das Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen wird durch das Hochschulgesetz von 1981 geregelt. Die staatlichen Regelungen sind relativ weitreichend. Der Hochschulrat (YÖK) als das zentrale Steuerungsorgan zeichnet in einer Funktion, die einem Ministerium ähnlich ist, für alle Angelegenheiten der Hochschulen verantwortlich. Dazu gehören die Bereiche der Zulassungs- und Personalangelegenheiten, Fragen der Hochschulleitung sowie der internationalen Beziehungen. Die Hochschulen haben gegenüber dem starken Staat nur wenig Autonomie.

Dieses besondere Verhältnis zwischen Staat und Universität stellt eine Herausforderung bei den Europäisierungsbestrebungen der türkischen Hochschulen dar: Während in der Türkei die Hochschulpolitik zentral verantwortet wird, der staatliche Einfluss erheblich größer und die Hochschulautonomie dafür erheblich eingeschränkt ist, bevorzugt die aktuelle europäische Hochschulpolitik ein Modell, in dem den Hochschulen eine größere Autonomie bei relativ großer staatlicher Zurückhaltung zugestanden wird. Die zentralistische Hochschulsteuerung wird auch vom Hochschulrat (YÖK) selbst kritisch gesehen und als Hindernis für die freie Entfaltung der Hochschulbildung und des Wissenschaftslebens betrachtet (YÖK 2006, S. 147). Andererseits bietet die zentrale Steue-

rung bei der Implementierung des Bologna-Prozesses Vor- teile, weil über die Einführung von europäischen Regelungen landeseinheitlich entschieden wird und sie umgehend umgesetzt werden. Zugleich ist die fehlende Autonomie der Hochschulen ein großes Handikap, wenn flexible Ent- scheidungen notwendig sind.

Finanzierung von Hochschulen und Forschung

Trotz der erheblichen Steigerung der staatlichen Ausgaben für die Finanzierung der Hochschulen ist der Hochschulbereich chronisch unterfinanziert. Zwar sind die staatlichen Ausgaben für diesen in den letzten zehn Jahren von etwa 12 Mio. US-Dollar 1995 auf etwa 2,5 Mrd. US-Dollar in 2003 stark gestiegen – auch die privaten Universitäten bekommen einen staatlichen Zuschuss, dessen Anteil allerdings mit 363.500 US-Dollar in 2003 sehr gering ist – doch die schwierige finanzielle Lage vieler Hochschulen und die schlechte Bezahlung der Hochschulangehörigen bewirkten in vergangenen Jahren ein Abwandern der besten Lehrkräfte ins Ausland (Brain drain) oder an die privaten Stiftungsuniversitäten und in der Folge einen Mangel an qualifizierten Nachwuchswissenschaftlern an den staatlichen Universitäten. Die aktuellen Anstrengungen, die Finanzierung der Hochschulen zu verbessern, sollen besonders dazu dienen, den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern, ihm Aufstiegschancen an der eigenen Universität anzubieten und die Forschung zu unterstützen.

Die Tabelle 5 zeigt, dass von 1995 bis 2005 der Anteil der Hochschulfinanzierung am BIP von 0,90% (1995) auf 1,09% (2005) gestiegen ist.

Tabelle 5: Hochschulfinanzierung von 1995 bis 2005

Jahr	Ausgaben für das Hochschulwesen (YÖK-Budget)		Ausgaben für das gesamte Erziehungswesen	
	Anteil am Gesamt-Haushalt	Anteil am BIP	Anteil am Gesamt-Haushalt	Anteil am BIP
1995	3,2	0,90	13,5	2,30
2000	2,2	0,84	11,7	3,50
2005	3,4	1,09	12,9	4,18

Quellen: YÖK 2006, S. 80

Wurden die staatlichen Universitäten traditionell fast ausschließlich vom Staat alimentiert, änderte sich dies in den letzten zehn Jahren. Der Anteil der staatlichen Förderung verschob sich in diesen Jahren kontinuierlich in Richtung einer stärkeren Finanzierung durch die Drittmittel. Heute sind die von den Hochschulen eingeworbenen Drittmittel erheblich: In 2003 betrugen sie 41% der Gesamteinnahmen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Anteilige Hochschulfinanzierung (in Prozent)

Jahr	Staatl. Zuschüsse	Drittmittel	Studiengebühren
1995	69 %	27 %	4 %
2000	57 %	38 %	5 %
2003	55 %	41 %	4 %

Quelle: Mizikaci 2006, S. 33

Damit tritt ein wettbewerbliches Element in die Finanzierung mit ein. Die Studiengebühren stellen nur einen kleine-

ren Anteil der Einnahmen der staatlichen Hochschulen.

4. Türkische Universitäten im Wettlauf der Globalisierung, Europäisierung und Internationalisierung

Mit dem enorm diversifizierten und dynamischen Hochschulsystem nähert sich die Türkei erneut an Europa an. Trotz landesspezifischer Besonderheiten gibt es in der türkischen Hochschulentwicklung der letzten zwei Jahrzehnte Tendenzen, wie sie sich auch in anderen Hochschulsyste- men im Kontext mit der Globalisierung zeigen: Dies sind die dynamische Entwicklung und der Ausbau des Hochschulsystems, die landesweite Ausweitung des Hochschulangebots, die Internationalisierung der Hochschulen, ein Trend zur Regionalisierung, Re-Europäisierung sowie die zunehmende Privatisierung der Hochschulen.

Dynamischer Hochschulausbau in den letzten zehn Jahren

Der weltweite Wettbewerb der nationalen Ökonomien und die weltweite Globalisierung in den Bildungs- und Hochschulsystemen hat die Entwicklung der Türkei in den letzten zehn Jahren stark beeinflusst. Sie führten zu einem dynamischen Ausbau des Hochschul- und Wissenschaftsbereichs. Der Ausgangspunkt, der (Nachhol-)Bedarf an Hochschul- ausbildung war seit den Gründungsjahren extrem groß. Der Akademisierungsgrad unter der Bevölkerung ist zwar seit- dem stetig gestiegen, heute liegt er im Vergleich zu dem in den EU-Ländern aber immer noch niedrig: 1997 hatten nur 6 % der 25 - 64-Jährigen einen Hochschulabschluss und der Anteil von Studierenden an der gleichaltrigen Bevölkerung betrug 19,5%.⁵ Zudem führt die positive wirtschaftliche Entwicklung der letzten Jahre – das jährliche Wirtschaftswachstum liegt seit 2002 durchschnittlich bei 7,5% – zu einer optimistischen Aufbruchstimmung⁶ und zum steigen- den Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften.

Wellen der Hochschulexpansion: Um der Nachfrage nach Hochschulausbildung nachzukommen, baute die Türkei be- sonders in der letzten Dekade mit großem Nachdruck und beeindruckendem Erfolg kontinuierlich die Hochschulen aus. Allein zwischen 1980 und 2000 stiegen die Studieren- denzahlen um das 6fache. Das Wachstum hält weiter an: 2005 studierten über 2 Millionen Student/innen.⁷

Der starke Ausbau der Universitäten in den letzten zehn Jahren schafft einen Bedarf an wissenschaftlichen Nach- wuchskräften und an Professor/innen, der im eigenen Land kaum befriedigt werden kann. Um das Ausbauziel zu errei- chen, soll das wissenschaftliche Personal allein für die Lang- zeitstudiengänge um ungefähr 6.000 erhöht werden (YÖK 2003, S. 69).

Auch in der Forschung und Entwicklung wird ein hoher Be- darf angemeldet. Es wurde eine enorme Anstrengung zur

⁵ Das türkische Erziehungsministerium (MEB) gibt die Beschulungsrate an der Hochschulausbildung für das Studienjahr 2002/2003 mit 35,8 an; siehe: Zentrum für Türkeistudien 2006.

⁶ Siehe „Anatolische Wachstumsstory“ in FAZ Nr. 120 vom 24.5.2006, S. 87; „Kritischer Blick nach Westen“ in Die Zeit Nr. 24 vom 8.6.2006, S. 27; „Ungebrochene Aufbruchstimmung“ in FAZ Nr. 229 vom 2.10.2006, S. 14 sowie „In der Türkei stehen die Investoren Schlange“ in FR Nr. 235 vom 10.10.2006, S.10.

⁷ Angaben des DPT (Staatliches Planungsamt der Republik Türkei) nach: Zentrum für Türkeistudien 2006.

Finanzierung von Stellen in diesem Bereich unternommen: Die Gesamtzahl der Beschäftigten im Forschungs- und Entwicklungssektor soll um 40% von 27.000 2000, davon 87% in den Hochschulen, auf 40.000 bis 2010 erhöht werden. Die Mittel für die Forschung wurden soeben von 164 Mio US-Dollar (in 2004) auf 403 Mio US-Dollar (in 2005) mehr als verdoppelt.⁸

Internationalisierung

Seit Mitte der 1990er Jahre ist die Internationalisierung der Hochschulen ein besonderes Anliegen des türkischen Hochschulrats (YÖK). Die Zahl der angebotenen Studiengänge in Fremdsprachen erhöht sich seitdem: An 45 Universitäten werden Studiengänge in englischer Sprache angeboten (OECD 2005, S. 287). Diese finden sich hauptsächlich an den Universitäten im Westen des Landes, an einigen wenigen staatlichen Universitäten werden auch Studiengänge in französischer oder deutscher Sprache angeboten. Nach wie vor ist die Mobilitätsbilanz der Studierenden unausgewogen zugunsten der „outgoing“-Studierenden. Die Nachfrage nach Studienplätzen im Ausland war bisher intensiv und wird nach internationalen Untersuchungen stetig steigen. So steht die Türkei weltweit an 5. Stelle (und an erster Stelle in Europa) der Nachfrägeländer nach internationaler Ausbildung (Böhm u.a. 2002).

Zu den wichtigsten Internationalisierungsstrategien des Landes gehört die Ausbildung und Förderung der Nachwuchswissenschaftler im Ausland. Um dem Bedarf an qualifizierten Nachwuchswissenschaftlern zu begegnen, werden seit 1987 mit Stipendien des Erziehungsministeriums, der türkischen Forschungsgemeinschaft (TÜBITAK) und des Hochschulrats Doktoranden hauptsächlich an den Universitäten der USA oder in England ausgebildet. Aktuelles Ziel ist es, den zusätzlichen durch den Ausbau der Hochschulen entstandenen Bedarf an Hochschullehrern durch die Nachwuchswissenschaftler zu decken. Allein im Jahre 2003 waren 25.864 Nachwuchskräfte (Forschungsassistenten) an den Universitäten tätig. Ziel ist es, diese zum größten Teil im Ausland promovieren zu lassen (vgl. YÖK 2003, S. 69).

Ausweitung in den zentralasiatischen Raum

Seit Anfang der 1990er Jahre verstärkt sich die Zusammenarbeit zwischen der Türkei und den Turkrepubliken in den zentralasiatischen Regionen und des Kaukasus. Durch Studierenden- und Wissenschaftler austausch, Hochschulgründungen sowie Hochschulkooperationen öffnet sich die türkische Hochschulpolitik systematisch in den Raum Zentralasien. Der Öffnungsprozess bietet neben wissenschaftlichem Austausch auch die Stärkung der wirtschaftlichen und soziokulturellen Beziehungen.

Seit 1993 bietet die Türkei Studienplätze für Studierende aus Aserbaidschan, Tadschikistan, Kasachstan, Kirgisien, Usbekistan und Turkmenien an. Außerdem wurden für die „Turkvölker“ in der Region Balkan, in den zentralasiatischen Ländern und in der Russischen Föderation eigens Kontingente an Studienplätzen zur Verfügung gestellt. In den letzten zehn Jahren hat die Türkei 30.042 Studienplätze für die oben genannten Länder und Regionen bereitgehalten, davon wurden 22.210 in Anspruch genommen; zur Zeit sind 6.929 Studierende aus diesen Ländern in der Türkei immatrikuliert (YÖK 2003, S. 134). Die Zahlen verdeutlichen auch, dass die zur Verfügung gestellten Studienplätze

nicht hinreichend ausgeschöpft werden.

Europäisierung und Bologna-Prozess

Strukturelle Weichenstellung in Richtung Europa: Die Öffnung des Landes gegenüber der europäischen Hochschulpolitik verlief innerhalb der letzten sechs Jahre rasant. So ist die Türkei seit Januar 2000 in das SOKRATES-Programm der EU integriert. Seit dem Studienjahr 2004/05 ist sie vollwertiges Mitglied des ERASMUS-Programms. Im Bereich der Forschung verabschiedete das türkische Parlament im Juni 2002 ein Gesetz zur vollen Beteiligung am 6. Rahmenprogramm der EU (BMBF 2005b). Dafür wurden für die nächsten fünf Jahre 250 Millionen Euro zur Verfügung gestellt. Insgesamt wurden 543 Anträge aus der Türkei für das Förderprogramm gestellt, davon wurden 72 Anträge (13%) genehmigt.

Seit Frühjahr 2004 nehmen 65 türkische Universitäten am ERASMUS-Programm der Europäischen Union teil. Dadurch bekamen 1.340 Studierende und 320 Personen des wissenschaftlichen Personals die Möglichkeit, im Studienjahr 2004/2005 an einem europäischen Austausch teilzunehmen. Für das Jahr 2006 ist ein Auslandsaufenthalt für etwa 6.000 Studierende und im Jahre 2010 sogar für ca. 42.000 Studierende geplant.

Effekte der Bologna-Unterzeichnung auf die türkische Hochschulentwicklung: Die europäische Integration wird durch die Unterzeichnung der „Bologna-Erklärung“ beschleunigt: Seit der Prager Konferenz sitzt die Türkei mit im „Bologna-Boot“. Innerhalb kurzer Zeit hat die Türkei bei der Bologna-Implementation große Fortschritte erzielt. Die Hoffnungen auf und Erwartungen an eine europäische Integration, auf den wissenschaftlichen Austausch und die Vorstellung, an einem bis 2010 verwirklichten gemeinsamen „Europäischen Hochschulraum“ teilzuhaben, ermuntert und ermutigt die türkische Hochschulpolitik, die Initiative für Reformen zu ergreifen. Ein weiterer Vorteil ist das „top down“-Prinzip der Bologna-Implementation, die mit den türkischen hochschulpolitischen Verfahren harmonisiert. Generell wird der Türkei im „Stocktaking report“ in der Vorbereitung auf die Konferenz von Bergen 2005 „good performance“ bescheinigt.⁹

Die schnelle Umsetzung des Bologna-Prozesses zeigt, dass viele bürokratische Hürden durch YÖK relativ rasch beseitigt werden können und dass eine große Dynamik im System vorhanden ist. In der zur Zeit vorherrschenden „Umsetzungseuphorie“ finden allerdings vom Mainstream differierende Meinungen wenig Gehör.

Das Konzept der Europäisierung der Hochschulen bietet für die Hochschulen selbst, für Studierende und den Hochschulrat enorme Möglichkeiten, den wachsenden Hochschulsektor der Türkei auch demokratischer und weltoffener zu gestalten. Die zunehmende Mobilität der Studierenden, Wissenschaftler und Hochschulangehörigen, wenn auch „top down“ bestimmt, die Einführung von studentischen Organisationen oder von Studiengängen zum Thema „Europäische Dimension“, dies alles bietet große Entwicklungschancen für die türkischen Hochschulen.

⁸ Vgl. Vortrag der Präsidentin des TÜBITAK, N. Yetis am 23.03.2005 (Yetis 2005).

⁹ Working group appointed by the Bologna Follow-up Group (2005) S. 140.

4. Schlussbemerkungen

Mit Blick auf die mittelfristige Entwicklung fallen aus der europäischen Perspektive am türkischen Hochschulsystem folgende Aspekte besonders auf:

Das hohe Nachfragepotential durch die enorm junge Bevölkerung mit hohem Bildungsinteresse. Die Expansion des türkischen Hochschulwesens ist noch lange nicht zu Ende. Derzeit konzentriert sich die meiste Kraft auf den Ausbau der Studienangebote und auf den Ausgleich des regionalen Bildungsgefälles. In Zukunft wird wahrscheinlich auch die (Weiter-)Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie die Forschungsförderung noch mehr in den Mittelpunkt des Interesses rücken.

Die große Dynamik auf dem privaten Sektor: Derzeit ist die Türkei ein Bildungsimportland, eindrucksvoll ist dabei die hohe Bereitschaft zur Investition in Bildung, das gilt sowohl für die individuelle Bereitschaft als auch für die Möglichkeit der Mobilisierung z.B. von Stiftungsgeldern für das Hochschulsystem.

Die Mobilisierung durch Europa: Alles in allem hat die „Faszination Europa“ im türkischen Hochschulsystem sehr viel in Bewegung gebracht. Mit dem wachsenden demographischen Druck, der steigenden Nachfrage nach qualifizierter Hochschulausbildung und der zunehmenden Bedeutung des Landes auf der internationalen Ebene und den daraus folgenden politischen Verflechtungen strebt die Türkei für die Zukunft keine „Privilegierte Partnerschaft“ in der EU an, sondern die Vollmitgliedschaft. Dass dazu viele Veränderungen im Land stattfinden müssen, ist in den letzten Wochen deutlich geworden. Im Bereich der Hochschulentwicklung gilt dies allerdings nicht. Wenn das Szenario zutrifft, dass sich durch den Prozess der Europäisierung und Internationalisierung im neu entstehenden „Europäischen Hochschulraum“ neue Zentren und neue Peripherien herausbilden (vgl. Yalcin 2006), werden türkische Elitehochschulen diese Entwicklung vermutlich für einen „Sprung in die Mitte der europäischen Hochschulen“ nutzen können.

Literaturverzeichnis

Atas, Y. (1982): Die universitäre Ausbildung in der Türkei – historischer Überblick, Probleme und Einschätzung. In: Afrikanisch-Asiatische Aspekte, 1982, Nr. 6, S. 40-78.

Böhm, A. u.a. (2002): Global Student Mobility 2025 – Forecasts of the Global Demand für International Higher Education. Sydney (IDP Research Publication 2002).

Bradatsch, C./Neusel, A. (1996): Wissenschaftliche Karrieren von Frauen an türkischen Universitäten. In: Kehm, B./Teichler, U. (Hg.): Vergleichende Hochschulforschung. eine Zwischenbilanz. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, 50), S. 117-136.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005a): Grund- und Strukturdaten 2005. Bonn: BMBF 2005 (Online-Veröffentlichung unter URL: http://www.bmbf.de/pub/GuS_2005_ges_de.pdf).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005b): Internationale Kooperation.de in Forschung und Bildung. Forschungslandschaft Türkei. Online (<http://www.internationale-kooperation.de/index.php>) [Stand 12.11.2006].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (1994): Untersuchung zur Situation türkischer Studenten. Bonn (Studien zu Bildung Wissenschaft, Nr. 113).

Deutschland, Auswärtiges Amt (2006): Türkei Kultur- und Bildungspolitik, Medien. Online-Informationen. URL: www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/

Tuerkei/Kultur-UndBildungspolitik.html#t3 [Stand 14.2.2006].

Kaya, Yahya K. (1984): İnsan Yetistirme Düzenimiz. Politika / Egitim / Kalinma (Unser Erziehungssystem/Politik/Erziehung/Entwicklung). Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Idare Bilimler Fakültesi Egitim Bölümü (Hg.): 3. erweit. Aufl. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Idare Bilimler Fakültesi Egitim Bölümü 1984.

Ketenci, S. (1980): Yüksek Egitime Girebilen Oran Olarak da düşünür (Die Quote der zum Studium zugelassenen Studenten fällt von Jahr zu Jahr). In: Cumhuriyet vom 2.5.1980.

Lisberg-Haag, I. (2000): Magerer Austausch mit Deutschland. In: DUZ, Das unabhängige Hochschulmagazin. 56. Jg. H. 3, S. 20f.

Mizikaci, F. (2006): Higher Education in Turkey. Bucharest: UNESCO-CEPES (Monographs on Higher Education).

Neusel, A. (1993a): Bilimde Kadınların Karyer durumları - Türkiye ve Alman üniversitelerinde kadın bilimcilerin durumunun karşılaştırılması. In: Cumhuriyet - Bilim ve Teknik. Istanbul.

Neusel, A. (1993b): Frauenkarrieren in der Wissenschaft. Ein Vergleich der Situation von Wissenschaftlerinnen an türkischen und an deutschen Universitäten. In: Esin, A. u.a. (Hg.): Die türkische Frauenbewegung. Probleme und Entwicklungen in Deutschland und in der Türkei. Karlsruhe, S. 15-39.

Neusel, A./Yalcin, G. (2004): Re-Europäisierung des türkischen Hochschulwesens (unv. Forschungsantrag) Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel.

Neusel, A./Bradatsch, C./Köker, E./Yalcin, G. (1995a): Über Nacht errichtete Siedlungen. In: DUZ, Deutsche Universitätszeitung, H. 14, S. 22-23.

Neusel, A./Bradatsch, C./Köker, E./Yalcin, G. (1995b): Der Flaschenhals des Systems. In: DUZ, Deutsche Universitätszeitung, H. 15/16, S. 30-31.

Neusel, A. (1996): Wissenschaftliche Karrieren von Frauen im Zwei-Länder-Vergleich: Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts (in türkischer Übersetzung: S. 14-18). In: Coskun, H. (Hg.): Akademik Yasamda Kadın – Frauen in der akademischen Welt. Ankara: Deutsches Kulturinstitut 1996 (Schriftenreihe des türkisch-deutschen Kulturbeirats; 9), S. 9-13.

Neusel, A./Bradatsch, C./Yalcin, G. (1996): Ankara Beitrag.

OECD (2004): Education at a Glance. Paris.

OECD (2005): Education at a Glance 2005. Paris.

Özbay, F. (1990): Üniversite Cevresi. In: Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayinlari 1 (Hg.): Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler. Istanbul 1990, S. 109-137.

Pinar, C. (1979): Egitimde Yapisal Degisme (strukturelle Veränderungen in der Ausbildung). In: Cumhuriyet vom 1.11.1979.

Strohmeier, M. (1990): Universität, Staat und Gesellschaft in der Türkei. In: Beiträge zur Hochschulreform 1990, H. ½, S.45-68.

Widmann, H. (1985): Hochschulen und Wissenschaft. In: Grothusen, K.-D. (Hg.): Türkei - Südosteuropa-Handbuch, Bd. VI. Göttingen 1985, S. 549-566.

Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group (2005): Bologna Process Stocktaking. Report to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005 (URL: http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf) (Stand: Oktober 2006).

Yalcin, G. (2001): Entwicklungstendenzen im türkischen Hochschulwesen am Beispiel der Stiftungsuniversitäten. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel (Werkstattberichte 59).

Yalcin, G. (2005): Türkei. In: Hahn, K./Lanzendorf, U. (Hg.): Wegweiser Globalisierung –Hochschulsektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel (Werkstattberichte 62), S. 267-291.

Yalcin, G. (2006): Die Türkei als ungleiche Partnerin im Europäischen Hochschulraum. Dissertation Universität Kassel.

Yetis, N. (2005): The Turkish RDI: A new path for a new Horizon. Presentation. Istanbul 2005. TÜBITAK. URL: http://www.tubitak.gov.tr/english/pdf/nuket_yetis_The_Turkish_RDI.pdf [Stand Oktober 2006].

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2003): Türk Yükseköğretimin Bugünkü Durumu. Mart 2003. Ankara.

YÖK (1997): Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Egitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Arastirmasi. (1997): Internet: URL: <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/ailegel.html> [11.04.2005].

YÖK (2006): Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. (Taslak Rapor). <http://www.yok.gov.tr/duyuru/2006/turkiyeninyuksekogretimstratejisi.pdf> [Stand Oktober 2006].

Zentrum für Türkeistudien (2006): Daten und Fakten. Ausgewählte Statistiken über Ausländer und Türken in Deutschland. PDF-file <http://www.zft-online.de> [Stand 12.04.2006].

Internet-Seiten

DPT (Devlet Planlama Teskilati): <http://www.dpt.gov.tr>
 MEP (Milli Egitim Bakanligi): <http://www.meb.gov.tr>
 ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi), <http://www.osym.gov.tr>
 TÜBİTAK (Türkiye Bilim ve Teknoloji Kurumu), <http://www.tubitak.gov.tr>
 YÖK (Yükseköğretim Kurulu), <http://www.yok.gov.tr>
 TED (Türk Eğitim Derneği),
<http://www.ted.org.tr/index.php?name=News&file=article&sid=623>

- **Dr. Ayla Neusel**, Professorin für Hochschulforschung am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel, E-Mail: neusel@uni-kassel.de
- **Dr. Gülsan Yalcin**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, E-Mail: yalcin@incher.uni-kassel.de
- **Christiane Rittgerott**, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel, E-Mail: Rittgerott@hochschulforschung.uni-kassel.de

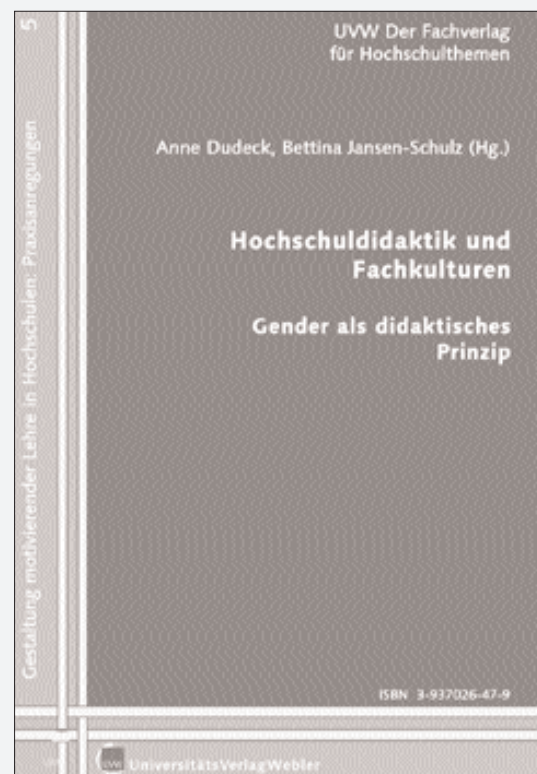
Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen:
Praxisanregungen

Anne Dudeck, Bettina Jansen-Schulz (Hg.)
Hochschuldidaktik und Fachkulturen - Gender als didaktisches Prinzip

Im Zuge des Bologna-Prozesses ist „Geschlechtergerechtigkeit“ als eines der Ziele für Hochschulen festgeschrieben worden. Der Akkreditierungsrat hat „Gender“ als eines der Qualitätskriterien für die Akkreditierung neuer B/M-Studiengänge festgelegt. Im Profil der neuen Universität Lüneburg sind Gender und Diversity Elemente, die alle Bereiche der Universität betreffen und durch die innovativen Prozesse in Studium, Lehre und Forschung gefördert werden sollen. Hier setzt das vom Niedersächsischen Ministerium geförderte Projekt „Gender-Kompetenz“ mit dem Konzept des Integrativen Gendering an. Die in diesem Band vorgestellten Aufsätze zu Gender als hochschuldidaktisches Prinzip sind überwiegend Beiträge der ersten hochschuldidaktischen Ringvorlesung zu Genderaspekten in der Lehre im Wintersemester 2005/06, die sich ausschließlich an Lehrende und Forschende der Universität Lüneburg und anderer Niedersächsischer Hochschulen wandte. Mit dieser hochschuldidaktischen Form der Ringvorlesung zu einem Genderthema betrat die Universität Lüneburg hochschuldidaktisches Neuland. Die Beiträge sind fünf Schwerpunktthemen des Bandes zugeordnet:

1. Gender als didaktisches Prinzip
2. Gender und Fachkulturen
3. Gender in Forschung und Lehre
4. Konzepte genderorientierter Hochschuldidaktik
5. Konzepte gendersensibler Lehre.

In den Beiträgen wird zunächst jeweils der Stand der Frauen-, Männer- und Genderforschung jeweils unter ihren Hauptfragestellungen beschrieben, bevor sie zu Methoden und Handlungskonzepten überleiten. Mit diesem impliziten Überblick zum aktuellen Forschungsstand versteht sich der Band auch als Einführung in Teilbereiche der neueren Genderforschung.



*ISBN 3-937026-47-9,
 Bielefeld 2006, 175 Seiten, 23.00 Euro*

Peter Tremp & Balthasar Eugster

Universitäre Bildung und Prüfungssystem - Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen



Peter Tremp



Balthasar Eugster

Prüfungen sind traditionelle Bestandteile von Bildungsgängen. Wie das Amen in der Kirche sind sie stark ritualisierte Abschlüsse. Daran ändert prinzipiell auch die Bologna-Reform nichts. Die Fragen bleiben dieselben, die Antworten allerdings müssen neu überdacht werden.

Leistungsnachweise sind wirkungsmächtige didaktische Steuerungsmechanismen, sie bestimmen entscheidend, was Studierende lernen und wie sie lernen. Und damit sind Leistungsnachweise gleichzeitig die eigentliche Gretchenfrage von Bildungsgängen. Hier zeigt sich, was einer Einrichtung tatsächlich wichtig ist.

Die vorliegenden Thesen verstehen sich als Diskussionsbeitrag: Bestimmte Aspekte werden in den Vordergrund gerückt, andere dagegen vernachlässigt.

1. Flexibilisierung und Individualisierung von Leistungsnachweisen

Die Universität als Bildungseinrichtung ist – wie andere Bildungseinrichtungen – eine gesellschaftliche Einrichtung zum Zweck des Lernens. Diese Einrichtungen bringen eine besondere Form des Lernens hervor, die sich durch einige strukturelle Merkmale charakterisieren lässt. Zu diesen Merkmalen gehört auch die systematische Kontrolle der erbrachten Lernleistungen. Leistungsnachweise sind entsprechend traditionelle Bestandteile universitären Lehrens und Lernens. Die Dokumentation der erbrachten Lernleistung kann als Teil der Rechenschaftspflicht einer Bildungseinrichtung begriffen werden; hier zeigt sich im Besonderen die gesellschaftliche Erwartung an diese Institution.

Gleichzeitig sind Bildungseinrichtungen Ort individueller Bildungs- und Lernprozesse und damit der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Studium wird damit zu einem persönlichen Bildungsprojekt. Dieses kennt eigene Ziele und sucht sich u.U. eigene Wege. Leistungsnachweise können unter dieser Perspektive verstanden werden als wichtige Rückmeldungen und Standortbestimmungen in einem Lernprozess.

Dies gilt grundsätzlich auch für modularisierte Studiengänge. Mit diesen aber verändert sich das Verhältnis von institutionellen Vorgaben und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten:

Der traditionelle Lehrplan stellt eine Antwort dar auf die Frage, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Lernenden erwerben sollen. Dabei sind – so der Anspruch – sowohl gesellschaftliche wie auch individuelle Perspektiven berücksichtigt. Die Konstruktion des Curriculums umfasst insbesondere Auswahl- und Systematisierungsprobleme und vor

*Peter Tremp and Balthasar Eugster (Swiss Federal Institute of Technology and the University of Zurich) offer five premises for discussion in their article on **The University Education and Examination System**. Behind the title, one can find considerations on the fundamental changes to the universities as institutes of education arising from the introduction of modules and successive examinations throughout the course of studies. Such a breaking down into small pieces brings into question university education as a whole. Hence, the article also fulfills the function of the critical and advisory "Love Letters to Higher Education" in the HSW. The authors point to the change from controlling the learning process in the old study course structures to a continuous testing of learning successes in an institution imparting competence within BA and MA structures. They call for studies in the form of an individual study project that is (only) supported by the university—although having to meet scientific standards. Their ideas lead them to demand that the assessment of how well higher education succeeds in imparting competencies should be transferred to external examination experts, because internal assessments by teachers themselves would seem to lack objectivity. This would also make these examinations an explicit part of the quality management system.*

allem auch die Frage nach der zeitlichen Abfolge der Ziele und Inhalte des Unterrichts.

Beim Prinzip der Modularisierung dagegen rückt die Suche nach der optimalen inneren Ordnung der Lerngegenstände in den Hintergrund. Vielmehr sind nun verschiedene Ordnungen möglich und auch mehr oder weniger sinnvoll. Wichtiger als die vorgeschriebene Auswahl und Anordnung der Lerngegenstände ist im Prinzip der Modularisierung die Feststellung der Lernergebnisse nach Absolvierung der Lerneinheiten. Referenzgröße und damit Kriterium der Einheit innerhalb eines Moduls ist die zu erwerbende Kompetenz. Diese wird in Studienzielen abgebildet und mit Leistungsnachweisen überprüft.

Modularisierung verspricht damit, gesellschaftliche Erwartungen und individuelle Ansprüche in ein neues Verhältnis zu setzen: Als flexibles System, das sich veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an ein Bildungssystem ebenso anpasst wie den vielfältigen (Bildungs-)Biografien.

Flexibilität und Individualisierung allerdings werden – nach unserer Beobachtung – bei Leistungsnachweisen kaum berücksichtigt. Hier übernimmt die Institution die beinahe alleinige Verantwortung in der Festlegung, wie eine Kompe-

tenz denn „richtigerweise“ nachgewiesen werden kann. Und diese Vorgaben werden an den Studierenden appliziert. Sie bleiben „Prüfungsobjekte von Universitäten“, anstatt „Subjekte ihres individuellen Studienprojekts“ zu sein.

2. Konsequente Kompetenzorientierung ohne Fleißnachweis

Allen Anspielungen auf die mittelalterlichen Wurzeln der Institution Universität zum Trotz fällt die Bologna-Reform in die Zeiten gesteigerter Bildungsökonomisierung. Studieren – das ist nicht zuletzt auch der strategische Entscheid für umfangreiche Investitionen in den Aufbau von Humankapital. Weil ein solches Kapital zu Markte getragen werden will, braucht es eine eigene Handelswährung. Dafür kommen Abschlusszertifikate nicht länger in Frage, da sie nicht die nötige Markttransparenz ermöglichen. Aus- und einbezahlt werden nun Kreditpunkte (ECTS-Punkte), die in ihrer Summierung gegen Zertifikate eingelöst werden können. Wie in der Geldtheorie stellt sich auch für universitäre Krediteinheiten die Frage, für was sie in Zahlung gegeben und genommen werden. So steht ein Kreditpunkt zunächst für 25 bis 30 Stunden studentischen Arbeitsaufwand. Von pädagogischer und bildungstheoretischer Bedeutung aber ist die Zusatzbedingung, dass mit dem bloßen Abarbeiten des Workloads keine Kreditpunkte zu erlangen sind. Nur wer auch die den Arbeitsstunden curricular zugeordneten Studienziele nachweisbar erreicht, darf sich ECTS-Punkte gutschreiben.

Pädagogisch nimmt diese doppelte Bedingung die Tradition der Einheit von Fleiß und Leistung auf. Dadurch legt sie auch den Blick frei auf das Selbstverständnis der Bologna-Reform in Bezug auf die Institutionalisierung von Bildung. Mit der buchhalterischen Bindung der Leistung an den Arbeitsaufwand läuft die implizite Verpflichtung der Studierenden auf das Lehrangebot der jeweiligen Hochschule einher. Es ist bei der Kassenabrechnung im Bologna-System offenbar nicht gleichgültig, wie die Studierenden zu den jeweiligen Kompetenzen kommen. Kreditpunkte gibt es nur, wenn auch die entsprechenden Lehrangebote pflichtgemäß genutzt werden. In dieser Verklammerung von Lehrangebot und Lernerfolg steht Bologna auch für den Selbstzweifel des universitären Bildungssystems an der Leistungsfähigkeit der institutionalisierten Leistungsüberprüfung. Die ausgewiesenen, also geprüften Kompetenzen stehen offensichtlich nicht für sich, sie erlangen Identität nur in Kombination mit der geleisteten Präsenz in der Institution. Eine Kompetenz ist nur dann eine Kompetenz, wenn sie mit einem standardisierten Zeitaufwand an genau bestimmten Lernorten erworben wurde.

Das müsste – aus der Logik einer konsequenten Kompetenzorientierung – so nicht sein. Es wäre auch ein Hochschulsystem denkbar, das zwar entsprechende Kurse anbietet, letztlich aber zu Prüfungen zulässt, wer immer über die entsprechenden Kompetenzen zu verfügen glaubt. Damit würde der Leistungs- bzw. Kompetenznachweis weitgehend unabhängig von anderen Verpflichtungen erfolgen.

3. Leistungsnachweise als Basis für die Planung des individuellen Studienprojekts

In einem konsequent modularisierten Studiengang sind Entscheide der Auswahl und Reihung der Module weitgehend den Lernenden überlassen. Diese wählen ihre Module so aus, dass sich ein sinnvolles Ganzes ergibt. Sie können sich dabei auf die Modulbeschreibungen stützen, die darlegen, welche Kompetenzen in diesem Modul erworben werden können. Diese Beschreibung kann mit den vorhandenen Kompetenzen verglichen werden und zum Entscheid beitragen, ob das Modul tatsächlich besucht werden soll.

Die Zuverlässigkeit von „isolierten“ Selbsteinschätzungen ist bisweilen bescheiden. Sie erhöht sich in der Konfrontation mit Fremdeinschätzungen, mit Modellen und Qualitätsmaßstäben. Vermehrte Leistungsnachweise, wie sich diese in modularisierten Systemen etablieren, können nun gerade die Möglichkeit von vermehrten Rückmeldungen schaffen und die Studierenden unterstützen, ihre eigene Studienordnung zu finden. Leistungsnachweise sind dafür eine geeignete Datenbasis.

Selbstverständlich: Die Gestaltung von Leistungsnachweisen müsste diese Funktion ebenso berücksichtigen wie die Art der Rückmeldung. „Diskursive Erörterung“ ist unterstützender als eine simple Ziffernote. Ein modularisiertes System ist entsprechend mit Beratungsangeboten verknüpft. Leistungsnachweise sind dann eine mögliche Basis für dieses Beratungsgespräch, sie sind Teil einer Laufbahnberatung.

Darin liegt auch die zentrale Bedeutung einer Studieneingangsphase begründet. Diese kann als eine Art Makromodul begriffen werden, als spezifische Vorstruktur von Modulen (und diese Module müssen, soll diese Funktion der Studieneingangsphase tatsächlich realisiert werden können, sorgfältig gewählt sein). Hier werden gegenseitige Erwartungen explizit. Und hier wird geklärt, welche Fähigkeiten ein Student/eine Studentin mitbringt, um die institutionellen Erwartungen zu erfüllen.

Das universitäre Studium wird so zu einem individuellen Studienprojekt, das institutionell unterstützt wird und sich an wissenschaftlichen Standards messen lassen muss.

4. Die Abhängigkeit universitärer Bildung von Leistungsnachweisen

Dass das Ganze womöglich mehr ist als die Summe seiner Einzelteile, ist ein Kernproblem von Bildung. Lehrangebote werden inhaltlich an den Grenzziehungen von (Sub-)Disziplinen und organisatorisch an den Reviermarkierungen von Lehrstühlen ausgerichtet. Mit der Modularisierung der Studienangebote könnte dieser Prozess noch verstärkt werden. Vor allem dann, wenn als Module einfach die bestehenden Lehr-Lern-Einheiten umbenannt und wenig aufeinander abgestimmt werden. Angesichts der Gefahr solcher Umetikettierungen wird die Angst vieler Dozierender vor dem Wegfall integrativer Prüfungen am Ende des Studiums zum Symptom einer Modularisierung der Leistung: Sind es le-

diglich die kleinen Einzelpakte (um nicht despektierlich von „Häppchen“ zu sprechen), welche die Kompetenzen ausmachen, dann bleibt wenig fassbar, was einen akademischen Titel ausmacht und zu was er befähigt. Die Integrationslast bürden sich bei einer derartigen Kompartimentalisierung des Studiums zur Hauptsache die Bachelor- und Master-Arbeit auf, welche zwar methodisch verschiedenste Aspekte wissenschaftlichen Handelns zusammenführen, inhaltlich aber meist einer ausgeprägten Spezialisierung unterliegen. Selbst mit der Einführung von Thesenverteidigungen oder integrierenden Lehrveranstaltungen gegen Ende des Studiums bleibt die grundsätzliche Frage virulent, welche Kompetenzenbündel in welcher Ausgestaltung einen Bachelor- oder Master-Titel ausmachen und was „universitäre Bildung“ bedeutet.

Offensichtlich bildet sich das „Ganze“ nicht einfach so, noch ist es direkt greif- und sichtbar. Ganz wesentlich hängt das „Mehr“ des Ganzen auch von der lebensweltlichen Prägung des universitären Lernens durch den Bildungsort ab. Akademische Titel und Weihen bürgen nicht zuletzt für die erfolgte Sozialisation in einer „scientific community“. Der entsprechende Habitus und seine Rituale tragen als eine Art heimlicher Lehrplan stets dazu bei, die Nicht-Sichtbarkeit des „Mehr des Ganzen“ zu entschärfen. Das ist nicht erst seit Humboldt so und funktioniert im Grundsatz auch heute nach wie vor. Mit Sorgfalt wird überspielt, was sich als grundsätzlicher Selbstwiderspruch des universitären Bildungssystems entpuppt: Das Bildungssystem kann die Entstehung des Bildungsganzen nicht garantieren, verpflichtet sich aber – gleichsam per definitionem – gerade dies zu leisten.

Nach der Bologna-Reform stoßen universitäre Bildungsbemühungen in ihrer modularisierten Darreichungsform nun aber an die Grenzen gelingender Widerspruchsvertuschung. Offenbar verändert die Modularisierung der Hochschullehre die Wahrnehmung von Hochschulbildung so nachhaltig, dass die fehlende Sichtbarkeit des Ganzen als manifestes Problem aufbricht. Dem kann sich der Bildungsort „Hochschule“ mit der Konzentration auf Bildungs Kompetenzen stellen. Das, was als wissenschaftliche Bildung vermutet und intendiert wird, muss zunächst in der Formulierung von Kompetenzziele für den ganzen Studiengang – und nicht bloß für die einzelnen Module oder gar Lehrveranstaltungen – angenähert und im Sinne eines Curriculums als daraus abgeleitete Lehrziele der einzelnen Lehr-Lern-Einheiten umschrieben werden. Kompetenzen und operationalisierte Ziele erfassen aber stets nur die Oberflächenstruktur des eigentlichen Bildungszieles. Um im wahrsten Sinne des Wortes aufs „Ganze“ der Bildung zu gehen, ist diese Unzulänglichkeit von Kompetenzen auf ihre Prüfbarkeit hin zu überschreiten – oder mit anderen Worten: Die Kompetenzorientierung muss sozusagen ihre eigene Inkompetenz mit berücksichtigen! Das heißt, mit den Kompetenzen ist zugleich und systematisch anzugeben, wie diese konkret überprüft werden. Detaillierte Angaben zu den Leistungsnachweisen, insbesondere zu den Maßstäben der Leistungsbewertung, sind so notwendiger Teil des Curriculums und deuten an, was die Kompetenzen selber über das Bildungsverständnis verschweigen. Damit wird das

„Mehr des Ganzen“ zwar nicht erkennbarer, zumindest aber wird es als Paradoxon der Hochschullehre behandelbar.

5. Bewährungstest mit einem Referenzmodell

Die Universität lebt von einigen Grundsätzen, deren Notwendigkeit und Bedeutung kaum diskutiert werden. Zu diesen Grundsätzen gehört nun auch, dass nur prüft, wer lehrt. Die Praxis allerdings zeigt sich deutlich eingeschränkter: Die Prüfungsmacht ist nicht allen Dozierenden übertragen, sondern einigen (exklusiven) Positionen vorbehalten. Die begründende (Hilfs-)Konstruktion hält dann fest, dass die Verantwortung der Lehre dem „Lehrstuhl“ übergeben ist, die Lehre der Assistierenden also eigentlich auch der prüfenden Professur übertragen ist.

Es gibt gute Gründe, diese Verknüpfung von Lehren und Prüfen aufrecht zu erhalten. Dazu gehört insbesondere, dass Leistungsnachweise eine wichtige Datenbasis liefern, um weitere unterstützende Lehrangebote zu entwickeln. Leistungsnachweise wären damit Teil einer internen Qualitätsentwicklungsmaßnahme – wobei nicht unproblematisch ist, dass Professorinnen und Professoren mit den Studierenden immer auch sich selber und die eigene Lehrleistung überprüfen.

Die Anforderungen an Prüfungen sind bekanntermaßen hoch. Und diese Anforderungen sind an Personen gestellt, die im Rahmen ihrer universitären Tätigkeit eine Reihe weiterer Aufgaben zu erfüllen haben. Damit zeigt sich hier ein Aspekt eines Universitätssystems, das sich permanent selber überfordert, indem es vielfältige Funktionen in einer Person bündelt.

Dieser Praxis kann ein Modell gegenüber gestellt werden, das durch Rollenaufteilung eine Qualitätssteigerung erreichen möchte: Summative, abschließende Prüfungen werden von externen Expertinnen und Experten durchgeführt, für die besondere Qualitätsansprüche gelten sollten. Sie verstehen nicht nur das Fach, sondern sind auch besonders geübt in der Gestaltung von Prüfungsumgebungen. Leistungsnachweise würden damit auch „externes Qualitätsinstrument“.

Dieses Referenzmodell hat heuristischen Charakter. Es erlaubt die Überprüfung einer Praxis resp. eines universitären Grundsatzes. Das Qualitätsniveau, das mit diesem Referenzmodell erreicht werden könnte, müsste in einem anderen Modell – zum Beispiel dem gegenwärtig praktizierten – mindestens annähernd auch erreicht werden, um ernsthaft erwogen oder beibehalten zu werden. Oder aber: Andere Vorteile, die bei unserem Diskussionsvorschlag nicht zur Geltung kommen, müssen allfällige Nachteile aufwiegen – und in der Praxis tatsächlich auffindbar sein.

- **Dr. Peter Tresp**, Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, E-Mail: peter.tresp@access.unizh.ch
- **Balthasar Eugster**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Didaktikzentrums der Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, E-Mail: eugster@diz.ethz.ch

Nicole Berger & Birgit Spinath

Kann man Lernen lernen? Evaluation eines Trainings zum selbstgesteuerten Lernen



Nicole Berger



Birgit Spinath

Häufig werden Lernprobleme im Studium, wie ineffektive Zeiteinteilung oder fehlende Motivation, als Gründe für Studienabbrüche oder verlängerte Studiendauer genannt. Viele Studierende fühlen sich von der zu bewältigenden Menge an Lernstoff überfordert und sind nicht hinreichend in der Lage, ihr eigenes Lernen selbst zu organisieren und effektiv zu gestalten. Die Notwendigkeit eines Lerntrainings für Studierende liegt daher auf der Hand.

Trotz des umfangreichen Angebots an Lernratgebern und Lerntrainings fehlt es meist an deren systematischer Evaluation. Der Artikel trägt dazu bei, diese Lücke zu schließen.

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit überprüft einen hochschuldidaktischen Kurs zum Thema „Lernen lernen“ auf seine Wirksamkeit. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kursteilnehmer/innen mit den Kursinhalten sehr zufrieden sind, dass sie im Vergleich zu einer Kontrollgruppe über mehr Wissen bezüglich Lernstrategien und –techniken verfügen, und darüber hinaus vermehrt Verhaltensweisen zeigen, die als effektives Lernen bezeichnet werden können. Die Effekte des Trainings blieben auch nach vier Wochen noch stabil.

2. Relevanz selbstgesteuerten Lernens

Vor dem Hintergrund einer sich rapide weiterentwickelnden Wissensgesellschaft ist die Relevanz selbstgesteuerten Lernens unbestritten. Weitaus mehr als in früheren Zeiten verlangt die Flut an Informationen, die täglich auf jeden von uns zukommt nach Reduktion, nach eigenständiger Strukturierung. Lernende können sich nicht mehr darauf verlassen, dass das, was sie heute lernen, auch in Zukunft noch Gültigkeit haben wird. So rückt die Fähigkeit, Informationen selbstständig aufbereiten zu können, als eine Schlüsselqualifikation in den Mittelpunkt.

Von den gesellschaftlichen Veränderungen sind auch, ja sogar in besonderem Maße die Universitäten betroffen. Die Umstellung auf gestufte Studienabschlüsse verlangt den Studierenden fast immer ein Mehr an Prüfungsleistungen und Lernaufwand ab, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen (wie selbstgesteuertes Lernen) ist als eins von vielen Zielen explizit festgeschrieben. Zudem erhöht sich der Druck auf die Studierenden, nicht nur in der Regelstudienzeit zu Ende zu studieren, sondern nebenher noch eine Reihe weiterer Qualifikationen zu erwerben, von Fremdsprachen über den Besuch fachfremder Veranstaltungen bis hin zu einschlägiger Praxiserfahrung.

Concept, course and success of organized teaching and studying processes should be evaluated in order not to leave them to assumptions about the effects. Also the criteria for accreditation of AHD for education and further education conform to that. But how such (self)controls are supposed to look like is a point of disagreement. Diversity of variables is almost uncontrollable, laboratory conditions cannot be provided, willingness for cooperation among the participants is limited. Under such circumstances, only results with little significance can be obtained.

Nicole Berger and Birgit Spinath try to – according to the psychological traditions of analyzing – answer the question: “Can we learn how to study?”, of course, at the highest stage. They present the evaluation of a training course for self-determined/ self-controlled studying and with it restart a discussion about the methods.

Umso dringender erscheint es an dieser Stelle, Studierenden Techniken und Methoden zu vermitteln, die ihnen das selbstgesteuerte Lernen erleichtern. Eine solche Vermittlungsfunktion zu erfüllen ist der Anspruch des hochschuldidaktischen Kurses „Lernen lernen“, der mehrmals im Jahr vom Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung (ZSW) der Universität Heidelberg angeboten wird. Um dessen Evaluation wird es im Folgenden gehen.

3. Lernerseitige Voraussetzungen

Zieht man die einschlägige Literatur zum Thema selbstgesteuertes Lernen zu Rate, so lässt sich eine Reihe von Voraussetzungen ausmachen, die das selbstgesteuerte Lernen an das Individuum stellt: Neben kognitiven Voraussetzungen wie Intelligenz und Vorwissen werden in erster Linie metakognitive, motivationale beziehungsweise volitionale und emotionale Voraussetzungen genannt. Auch Kontextfaktoren weisen eine gewisse Relevanz auf, sollen aber in dieser Arbeit nicht weiter diskutiert werden, da sie kaum durch ein Training beeinflussbar sind.

Unter *metakognitiven Voraussetzungen* sind in erster Linie Lernstrategien zu subsumieren. Eine häufig zitierte Taxonomie der Lernstrategien stammt von Friedrich und Mandl (1992), die zwischen Informationsverarbeitungsstrategien (regulieren die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lernstoff) und Kontrollstrategien (regulieren und steuern die Informationsverarbeitungsstrategien) unterscheiden. Eine dritte Kategorie bilden Stütz- bzw. Ressourcenstrate-

gien, durch die interne und externe Faktoren (zum Beispiel die eigene Aufmerksamkeit, bzw. das Heranziehen von Literatur) für den Lernprozess genutzt werden können.

Informationsverarbeitungsstrategien werden ihrerseits meist in Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien unterteilt. Trotz der teilweise ernüchternden Befunde zum Zusammenhang von Lernstrategien und Leistung (siehe Wild 2000) ist zumindest der Theorie nach die Hoffnung angebracht, dass Lernende, die über einen effektiven Kanon an Lernstrategien verfügen, diese auch ziel führend einsetzen können, um zu besseren Lernergebnissen zu gelangen. Eindrücklich konnten Leutner und Leopold (2003) die Trainierbarkeit von Lernstrategien zeigen; von daher ist davon auszugehen, dass der Kurs „Lernen lernen“ auf dieser Ebene positive Wirkungen erzielt.

Die *kognitiven Voraussetzungen* Intelligenz und Vorwissen sind im Rahmen eines solchen Trainings nur eingeschränkt beeinflussbar. Daher wird auf sie hier nicht näher eingegangen. Ohne Zweifel spielen sie allerdings für den Lernprozess eine gewichtige Rolle.

Die Ebenen der motivationalen und volitionalen Voraussetzungen können voraussichtlich leichter durch ein Training beeinflusst werden. Gängige Motivationsmodelle betonen die Eigenständigkeit des Handelns, die entscheidend für jede Form des Lernens ist und Handlungen nicht nur in Gang setzt, sondern auch die weitergehende Beschäftigung mit einer Tätigkeit sicherstellt (Volition). Der Kurs „Lernen lernen“ thematisiert motivationale Probleme und zeigt mögliche Lösungen. Er vermittelt Lernenden außerdem ein stärkeres Kompetenzerleben bezüglich ihres eigenen Arbeitsprozesses. Weitere positive Wirkungen können daraus entstehen, dass motivationale Aspekte der Handlung bewusster betrachtet werden können und somit auch besser regulierbar sein dürften.

Bezogen auf *emotionale Voraussetzungen* wurde in der pädagogisch-psychologischen Literatur hauptsächlich die Prüfungsangst betrachtet. Der Kurs „Lernen lernen“ weist auch an dieser Stelle einen Anknüpfungspunkt auf. Einerseits wird Prüfungsangst direkt thematisiert, und es werden Strategien ihrer Bewältigung vermittelt. Andererseits sind indirekte Effekte zu erwarten, in dem Sinne, dass durch erhöhte(s) Kompetenz(erleben) insgesamt eine positivere Einstellung zum Lernen entsteht und dem Aufkommen von Prüfungsangst entgegenwirkt.

4. Konzeption des Trainings

Der Kurs „Lernen lernen“ findet mehrmals pro Semester im ZSW Heidelberg statt, das neben der Konzeption und Durchführung des Kursprogramms ein umfangreiches Beratungsangebot, Angebote des Career Service und der wissenschaftlichen Weiterbildung bereitstellt. Studierende aller Fächer und Semester können sich per Internet zu diesem oder einem anderen Kurs anmelden. Gegen einen Unkostenbeitrag von 10 Euro nehmen sie an eintägigen Kursen zu den Themen „Lernen lernen“, „Rhetorik und Präsentation“, „Prüfungsangst bewältigen“, „Zeitmanagement“, „Wissenschaftliches Schreiben“ und anderen teil.

Der Kurs „Lernen lernen“ wird unter der Leitung eines studentischen Tutors entweder ganztätig oder an zwei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt. Die reine Kursdauer

beträgt etwa sechs Stunden. Pro Kurs können bis zu 12 Personen teilnehmen. Wie alle Kurse, die das ZSW anbietet, zielt „Lernen lernen“ auf Nachhaltigkeit ab. Inhalte werden im Sinne eines tiefenorientierten Ansatzes nicht als auswendig zu lernende Einzelfakten nebeneinander präsentiert, sondern systematisch und integriert von den Teilnehmer/innen selbst erarbeitet. Es soll nicht nur die theoretische Abrufbarkeit des vermittelten Wissens erreicht werden, sondern auch eine Wirkung auf das tatsächlich gezeigte Verhalten, in diesem Zusammenhang also auf die Studi umsgestaltung einer Person, erzielt werden. Frontale Instruktion macht den geringsten Teil des Kurses aus, fast immer sind die Teilnehmer/innen aktiv an der Konstruktion ihres Wissens beteiligt. Im Methodenspektrum finden sich daher neben Tutorenvorträgen auch Gruppenpräsentationen, Diskussionsrunden, Übungsphasen etc.

Nach einer kurzen Begrüßung mit gegenseitiger Vorstellung und Einführung in die Thematik beginnt der Kurs mit der Erstellung einer Lernbilanz, in der die Teilnehmenden ihr eigenes Lernen reflektieren, um daraus anschließend ein Ziel für den Kurstag abzuleiten.

Im Verlauf des Vormittags werden dann mit wechselnden didaktischen Methoden die Themen „Erinnern und Vergessen“, „Gestaltung des Arbeitsplatzes“, „Lernphasen“ und „-pausengestaltung“ bearbeitet, sowie Module zur lern- und studienbezogenen Motivation und zum Zeitmanagement durchgeführt. Vor der etwa einstündigen Mittagspause erarbeiten die Teilnehmer/innen Strategien, um Lehrveranstaltungen künftig effektiver zu nutzen. Am Nachmittag sieht das Programm Module zur Texterarbeitung („SQ3R Methode“), zur effektiven Gestaltung von Lerngruppen und zur Prüfungsvorbereitung vor.

5. Evaluationskonzept

Der durchgeführten Untersuchung wurde das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1976) zu Grunde gelegt (vgl. Tabelle 1). Es unterscheidet vier hierarchische Trainingskriterien: Auf der ersten Ebene wird das Kriterium der *Reaktionen* definiert, das sich auf die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen und der durch diese wahrgenommenen Nützlichkeit der vermittelten Inhalte bezieht. Auf der zweiten Ebene steht das Kriterium des *Lernens*, das unterschieden werden kann nach subjektivem und objektivem (tatsächlichem) Lernerfolg. Hierbei geht es zunächst nur um die Frage, ob die zu vermittelnden Inhalte kognitiv bei den Teilnehmer/innen angekommen sind, sie also Wissen erworben haben oder dies zumindest glauben. Auf der nächsten Ebene wird dann anhand des Kriterium des *Verhaltens* überprüft, ob sich das erworbene Wissen durch Transfer in den Alltag in realem Verhalten niederschlägt. Schließlich gibt die Ebene der *Resultate* Auskunft darüber, ob die neuen Verhaltensweisen das Individuum oder die Organisation auch tatsächlich zu besseren Erfolgen führt.

Für die zu untersuchende Fragestellung wurde ein Kontrollgruppendesign mit Vorher-Nachher-Vergleich und Follow-Up gewählt. Als Kontrollgruppe wurden Teilnehmer/innen eines Rhetorik-Kurses gewählt. Auf diese Weise handelt es sich um eine ebenfalls an hochschuldidaktischen Inhalten interessierte Vergleichsgruppe, der jedoch in ihrem Kurs andere Inhalte vermittelt wurden.

Tabelle 1: Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick und Umsetzung im Rahmen eines Prä-Posttests und Follow-Up-Designs

Evaluationsebenen	Indikatoren	Zeitpunkte der Erfassung			
		Prätest	Posttest	Follow-Up	
1. Reaktionen	Nützlichkeitsbewertung		X		
	Gesamtbewertung (Notenskala)		X		
2. Lernen	subjektiv	Selbsteingeschätztes Wissen über Lernstrategien/-techniken	X	X	X
	objektiv	Offene Wissensfragen zu Lernstrategien/-techniken		X	
3. Verhalten	Selbstberichtete Verhaltensweisen in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen LIST-Skalen	X		X	
		X		X	
4. Resultate	Prüfungsleistungen Studienzeiten				

Um hinreichend große Vergleichsgruppen zu erhalten, wurden jeweils mehrere Kurse zusammengefasst. Es ergab sich eine Gruppengröße von N=40 in der Trainingsgruppe und N=32 in der Kontrollgruppe. Die Teilnehmer/innen stammten jeweils aus verschiedenen Studienfächern. Beide Gruppen waren hinsichtlich relevanter demographischer Variablen vergleichbar (Alter, Geschlecht, Semesterzahl, Studienfachwahl). Die Untersuchung wurde mit einem eigens erstellten Fragebogen durchgeführt, der die relevanten Ebenen des Kirkpatrick'schen Evaluationsmodells abdeckte. Auf eine Evaluation der Resultateebene wurde verzichtet, da die hierfür nötigen Indikatoren wie Noten oder Studiendauer nur unter großem zeitlichen Aufwand hätten erhoben werden können.

Auf der Ebene der Reaktionen sollten die Teilnehmenden die einzelnen Kursinhalte hinsichtlich ihrer Nützlichkeit einschätzen sowie eine Gesamtbewertung des Kurses in Form einer Schulnote abgeben. Die Ebene des Lernens wurde unterteilt in „subjektives“ und „objektives“ Lernen. Items wie „Ich weiß, wie mein Arbeitsplatz zum Lernen gestaltet sein muss“ erfassten das subjektive Lernen, offene Items wie „Bitte nennen Sie drei Grundregeln der Pausengestaltung!“ das objektiv erworbene Wissen.

Schließlich wurde auf der Ebene des Verhaltens eine eigens erstellte Skala eingesetzt, die ein Spektrum von lernförderlichen Verhaltensweisen, wie das Lernen in Lerngruppen, erfasste. Des Weiteren bearbeiteten die Teilnehmer/innen eine gekürzte Version des „Inventars zur Erfassung von Lernstrategien im Studium“ (LIST, Wild, Schiefele, Winteler 1992). Im einzelnen wurden die gekürzten Skalen „Organisation“, „Zusammenhänge herstellen“, „Wiederholung“ (kognitive Skalen), „Metakognitive Strategien“ (Zusammenfassung der drei metakognitiven Skalen), „Zeitmanagement“, „Lernen mit Studienkollegen“, „Literatur zu Hilfe nehmen“ und „Gestaltung der Studiumgebung“ (Ressourcenskalen) auf Grund ihres direkten Bezuges zu den Kursinhalten verwendet.

Die Teilnehmenden bearbeiteten den Fragebogen jeweils morgens vor Kursbeginn, am Ende des Kurses, sowie vier Wochen danach. Die Rücklaufquote war mit 87.5% in der Trainings-, respektive 71.9% in der Kontrollgruppe relativ hoch.

Der Fragebogen unterschied sich zwischen den Messzeitpunkten insofern, als dass die Nützlichkeits- und Zufriedenheitsurteile nur zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurden, die Items des subjektiven Lernens sollten zu allen drei Zeitpunkten bearbeitet werden, um eine Veränderung beurteilen zu können (vgl. Tabelle 1). Aus Gründen der Zeitökonomie wurde darauf verzichtet, Veränderung auch auf den Items des objektiven Lernens zu erheben. Die Teilnehmenden bearbeiteten diese nur zum zweiten Messzeitpunkt (direkt nach dem Kurs). Da es keinen Grund gibt anzunehmen, dass sich das Verhalten der Lernenden bereits vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt verändert, wurden die Verhaltensmaße nur zum ersten Messzeitpunkt und zum Zeitpunkt des Follow-Ups nach vier Wochen vorgegeben. Während dieser vier Wochen sollten die Teilnehmer ausreichend Gelegenheit gehabt haben, ihr

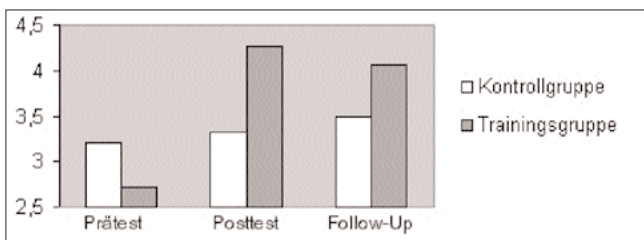
Verhalten zu verändern. Die Bearbeitung des Fragebogens nahm pro Messzeitpunkt jeweils 10 Minuten in Anspruch. Unserer Evaluation lagen drei Hypothesen zugrunde: Zum einen wurde vermutet, dass die Teilnehmenden auf der Ebene der Reaktionen den Inhalten des Kurses „Lernen lernen“ eine hohe Nützlichkeit zusprechen würden und entsprechend eine hohe Zufriedenheit äußern. Zum anderen sollte die Trainingsgruppe nach dem Kurs über ein höheres subjektives und objektives Wissen bezüglich Lernstrategien und -techniken verfügen, als die Kontrollgruppe. Dieser Effekt sollte auch nach vier Wochen noch nachweisbar sein. Für die Verhaltensebene wurde erwartet, dass die Trainingsgruppe vier Wochen nach dem Kurs über eine Zunahme an selbstgesteuertem Lernen im Alltag berichten würde und ein höheres Maß an entsprechenden Verhaltensweisen an den Tag legt als die Kontrollgruppe.

6. Ergebnisse

Der Trainingskurs „Lernen lernen“ wurde von den Teilnehmer/innen auf einer Schulnotenskala mit der Durchschnittsnote 1.43 bewertet (SD=0.35), was einer sehr hohen Zufriedenheit entspricht. Die schlechteste vergebene Note war 2.3, diese wurde einmal vergeben. Aus den einzelnen Items, die die Nützlichkeitsbewertung der Kursmodule erfassten, wurde eine Skala gebildet (Maximalwert: 5). Die durchschnittliche wahrgenommene Nützlichkeit lag bei M=4.26 (SD=0.47). Der hohe Mittelwert, sowie die geringe Standardabweichung zeigen eine hohe Zufriedenheit an.

Auf der Ebene des subjektiven Lernens bestand bereits zum ersten Messzeitpunkt ein signifikanter Mittelwertsunterschied zu Gunsten der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 1). Da dies zu einer tendenziell konservativeren Testung führt, ist dieser Unterschied zu vernachlässigen. Eine einfaktoriel- le Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab einen signifikanten Effekt für den Faktor Zeit ($\eta^2=.65$), sowie einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen den Faktoren Zeit und Gruppe ($\eta^2=.60$). Beide Effekte sind als sehr groß zu bezeichnen. Abbildung 1 zeigt den Verlauf des subjektiven Lernens.

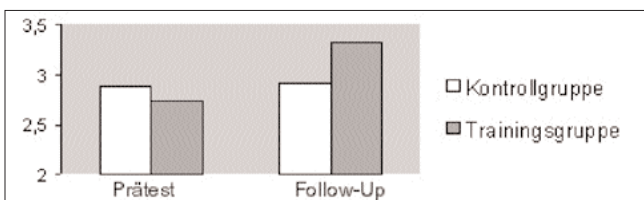
Abbildung 1: Verlauf des subjektiven Lernens von Trainings- und Kontrollgruppe über Prä-Posttests und Follow-Up



Da die Ebene des objektiven Lernens lediglich zum zweiten Messzeitpunkt erfasst wurde, kann über die Veränderung des objektiven Wissens keine Aussage gemacht werden. Die Auswertung beschränkt sich daher auf einen Vergleich der Kontroll- mit der Trainingsgruppe. Für die Antworten auf die offenen Items wurde den Teilnehmenden von zwei unabhängigen Beurteilern ein Punktwert zugeteilt, der über alle Items zu einem Gesamtwert aufsummiert wurde. Für den Vergleich von Trainings- und Kontrollgruppe wurde der gebildete Durchschnittswert der beiden Beurteiler/innen benutzt. Der Mittelwert der Kontrollgruppe betrug 9.31 ($SD=3.62$) Punkte, der der Trainingsgruppe 16.06 ($SD=1.72$) Punkte, bei insgesamt 20 möglichen. Diese Differenz war signifikant, der Effekt kann als sehr groß bezeichnet werden ($\eta^2=.62$).

Auf der neu gebildeten Verhaltensskala bestand zu Messzeitpunkt 1 kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen (vgl. Abbildung 2). Mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde der Verlauf des Verhaltens vom ersten zum dritten Messzeitpunkt untersucht. Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Effekt für die Zeit ($\eta^2=.18$), sowie eine signifikante Interaktion für die Faktoren Gruppe und Zeit ($\eta^2=.18$), es handelte sich um große Effekte. Nachgeschaltete t-Tests zeigten, dass die Trainingsgruppe auf der Verhaltensskala einen signifikanten Zuwachs vom ersten Zeitpunkt zum Zeitpunkt des Follow-Ups aufwies, für die Kontrollgruppe trat dagegen keine Veränderung auf. Zum Zeitpunkt des Follow-Ups konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen zu Gunsten der Trainingsgruppe abgesichert werden.

Abbildung 2: Verlauf des selbstberichteten Verhaltens in Bezug auf die Trainingsinhalte von Trainings- und Kontrollgruppe über Prätest und Follow-Up

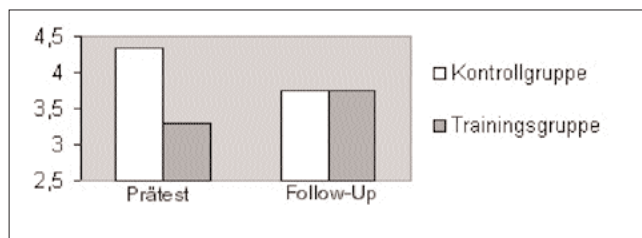


Die Ergebnisse der LIST-Skalen weisen in dieselbe Richtung (für ein Beispiel siehe Abbildung 3). Auch hier bestand auf einigen Skalen ein relativ großer Unterschied zum ersten Messzeitpunkt zu Gunsten der Kontrollgruppe. Hier gilt erneut, dass dieser Unterschied eher zu einer konservativeren Testung führt, und daher vernachlässigt werden kann. Auf fünf der insgesamt acht verwendeten LIST-Skalen zeigten

sich signifikante Interaktionseffekte, namentlich auf den Skalen „Metakognitive Strategien“, „Zeitmanagement“, „Lernen mit Studienkollegen“, „Literatur zu Hilfe nehmen“ und „Studienumgebung gestalten“. Die Effektstärken sind als mittel bis groß zu bezeichnen (η^2 von .06 bis .34). Obwohl sich der Interaktionseffekt für keine der drei kognitiven Skalen statistisch absichern ließ, zeigten die deskriptiven Werte (außer für die Skala „Zusammenhänge herstellen“) die erwartete Tendenz an.

Nachgeschaltete t-Tests ergaben, dass auf vier der fünf genannten Skalen der Zuwachs der Trainingsgruppe signifikant war, während die Kontrollgruppe entweder eine Verminderung zeigte oder konstant blieb. Die erwartete Überlegenheit der Trainingsgruppe zum Zeitpunkt des Follow-Ups ließ sich auf keiner der fünf Skalen statistisch absichern, obwohl die entsprechende Tendenz jeweils erkennbar war. Genau genommen gingen somit die Interaktionseffekte darauf zurück, dass die Trainingsgruppe durch die Schulung den vorab vorhandenen Vorsprung der Kontrollgruppe ausgleichen konnte (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Verlauf der LIST-Skala „Literatur zu Hilfe nehmen“ von Trainings- und Kontrollgruppe über Prätest und Follow-Up



7. Diskussion

Die Evaluationsergebnisse konnten die Wirksamkeit des Kurses zur Steigerung des selbstgesteuerten Lernens bestätigen. Die Teilnehmer/innen des Kurses „Lernen lernen“ berichteten über eine hohe wahrgenommene Nützlichkeit der Inhalte und waren hoch zufrieden mit dem Kurs. Sie wiesen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe einen deutlichen Wissenszuwachs bezüglich Lernstrategien und -techniken auf, was sich im subjektiven und objektiven Lernen gleichermaßen niederschlug. Auch berichteten die Kursteilnehmer/innen über ein höheres Ausmaß an Verhaltensweisen, die selbstgesteuertes Lernen ausmachen. Zwar zeigte sich auf den LIST-Skalen keine signifikante Überlegenheit der Trainings- gegenüber der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt des Follow-Ups, allerdings wies die Trainingsgruppe auf den meisten Skalen einen signifikanten Zuwachs auf. Der fehlende Effekt ist demnach hauptsächlich in der leichten Unterlegenheit der Trainingsgruppe vor dem Training begründet. Auf den kognitiven Skalen des LIST konnte kein signifikanter Trainingseffekt abgesichert werden, obwohl der (deklarative) Wissenszuwachs durch den Kurs erheblich ist. Dies ist vermutlich darin begründet, dass zu den kognitiven LIST-Skalen teilweise eine recht große Transferdistanz besteht, und die Strategien und Techniken im Kurs nicht explizit geübt werden. Beispielsweise werden Verhaltensweisen der Organisation zwar thematisiert, aber nicht eigens trainiert. Ein anderer Grund für die fehlenden Effekte könnte sein, dass die Verhaltensweisen, die auf den kognitiven Skalen

beschrieben werden, teilweise sogar dysfunktional für die universitäre Prüfungspraxis sind und daher von Studierenden nicht oder nur eingeschränkt angewandt werden. So wird beispielsweise die geringe Korrelation des LIST mit (Studien-)Leistungen auch damit erklärt, dass universitäre Prüfungen häufig nur auf das Auswendiglernen von Fakten abzielen und nicht auf das tiefere Verständnis oder das Ableiten eigener Schlussfolgerungen, worauf Studierende sich in ihrer Vorbereitung dann einstellen (vgl. Wild 2000). Die Verhaltensweisen, die die neu gebildete Verhaltensskala enthält, werden dagegen von Prüfenden normalerweise befürwortet oder sogar forciert (beispielsweise das Lernen in einer Lerngruppe).

Aus den Ergebnissen lässt sich der Schluss ziehen, dass an den (relativ wenigen) Stellen, an denen signifikante Effekte fehlen, zumindest die entsprechenden Tendenzen vorhanden sind. Die Frage, ob man Lernen lernen kann, kann daher, wenn auch mit kleinen Einschränkungen, mit „ja“ beantwortet werden.

Durch leichte Modifikationen des Kurses ließen sich vermutlich noch weitere positive Effekte erzielen. Durch eingebaute Übungsphasen könnten sich unter Umständen die erwünschten Effekte bezüglich der Lernstrategien einstellen. Wünschenswert wäre hierbei auch die Betrachtung differenzieller Effekte, um Schlüsse zu ziehen, ob der Kurs für eine bestimmte Teilnehmergruppe besonders wirksam ist. Aus dem Design und methodischen Vorgehen der Untersuchung ergeben sich einige kritische Punkte, die im Folgenden diskutiert werden sollen. Bei der vorgelegten Untersuchung handelt es sich insofern nicht um ein echtes Experiment, als eine zufällige Zuweisung der Personen zu Interventions- und Kontrollgruppe nicht möglich war (fehlende Randomisierung). Dies schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. In der vorliegenden Untersuchung konnte lediglich gezeigt werden, dass der Kurs „Lernen lernen“ positive Effekte für diejenigen hat, die sich freiwillig dazu entschließen, an ihm teilzunehmen. Daraus lässt sich nicht ohne weiteres der Schluss ziehen, dass die Effekte auch auftreten würden, wenn man Studierende dazu verpflichten würde, bestimmte hochschuldidaktische Veranstaltungen wahrzunehmen.

Kritisch ist außerdem die relativ kurze Zeitspanne des Follow-Ups von vier Wochen zu betrachten. Wünschenswert sind hier Untersuchungen mit längeren Überprüfungsintervallen. Spezifische Probleme ergeben sich weiterhin aus der Verwendung eines Fragebogens als Untersuchungsinstrument. Einerseits ist hier eine mögliche Verzerrung in Richtung sozialer Erwünschtheit zu nennen. Es wurde versucht, diese durch entsprechende Instruktionen (Betonung des Untersuchungsziels) möglichst klein zu halten. Jedoch kann bei Selbstberichten nie ausgeschlossen werden, dass sich diese von den tatsächlich gezeigten Verhaltensweisen unterscheiden. Verschiedene Autoren haben Kritik an der „reinen“ Fragebogenerfassung geübt, unter ihnen auch Artelt (2000), die nach einer Durchsicht der Literatur zu dem Schluss kommt, dass die Qualität des Selbstberichts nicht nur vom Zeitpunkt der Erfassung abhängt (die möglichst zeitnah zur Handlung erfolgen sollte), sondern auch und gerade von der Fähigkeit des Beantworters, sein eigenes (Lern-)Verhalten zu reflektieren und sich dessen differen-

ziert bewusst zu sein. Die erste Forderung ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erfüllbar. Sie würde bedeuten, dass man jede/n einzelne/n Teilnehmer/in direkt nach den Lernaktivitäten befragen müsste, was extrem aufwändig wäre. Die zweite Forderung scheint insofern zumindest in Teilen gegeben, da es sich bei den Teilnehmer/innen um Studierende handelt, die einerseits über ein hohes Bildungsniveau und andererseits über zahlreiche Erfahrungen mit dem Thema „Lernen“ verfügen. Es ist anzunehmen, dass dadurch verglichen mit anderen Personengruppen ein relativ hohes Reflektionsniveau gegeben ist. Artelt (2000) zieht aus ihren eigenen Untersuchungen an Schüler/innen den Schluss, dass mittels Fragebogen kaum eine valide Vorhersage der tatsächlichen Anwendung von Lernstrategien möglich ist und plädiert daher für die Verwendung handlungsnaher Erfassungsmethoden, zum Beispiel lautes Denken, strukturierte Interviews, Verhaltensbeobachtungen oder Tagebuchaufzeichnungen. Auf Grund der Kritik an der Fragebogenerfassung wäre es auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wünschenswert gewesen, (mindestens) ein weiteres Maß für die Anwendung von Lernstrategien zu erheben. Der enorm hohe Aufwand einer solchen Erfassung, den die Untersuchungen der Autorin eindrucksvoll demonstrieren, rechtfertigt allerdings die Verwendung eines Fragebogens im Rahmen dieser Arbeit.

An die vorliegende Arbeit sollte künftig Forschung anschließen. Insbesondere die Untersuchung der durch solche Trainings erzielten Resultate (4. Ebene des Kirkpatrick'schen Evaluationsmodells) steht noch aus. Die erzielten Ergebnisse geben bezüglich der Trainierbarkeit selbstgesteuerten Lernens Anlass zu Optimismus.

Literaturverzeichnis

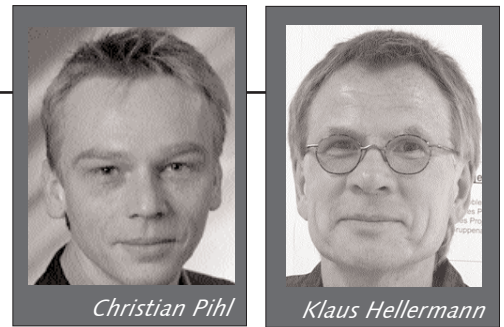
- Artelt, C. (2000): Strategisches Lernen. Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 18. Münster.
- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien. Ein Problemaufriss. In: Mandl, H. M./Friedrich, H. F. (Hg.): Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention, S. 3-54, Göttingen.
- Kirkpatrick, D. L. (1976): Evaluation of Training. In R. L. Craig (Hg.), Training and Development Handbook. A Guide to Human Resource Development New York, S. 301-319.
- Leutner, D./Leopold, C. (2003): Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien. Ein Trainingsexperiment mit Berufstätigen zum Lernen aus Sachtexten. Unterrichtswissenschaft, 31, S. 38-56.
- Wild, K.-P. (2000): Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 16. Münster.
- Wild, K. P./ Schiefele, U./Winteler, A. (1992): LIST. Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium. Gelbe Reihe. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr. 20. Neubiberg.

Die Untersuchung wurde im Rahmen einer Diplomarbeit am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg durchgeführt. Die komplette Arbeit kann bei der Erstautorin angefordert werden.

- **Nicole Berger**, cand. psych, Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften, Universität Heidelberg, E-Mail: nicole.s.berger@googlemail.com
- **Dr. Birgit Spinath**, Professorin für Pädagogische Psychologie, Universität Heidelberg, E-Mail: birgit.spinath@psychologie.uni-heidelberg.de

Christian Pihl & Klaus Hellermann

Konzept und die Erfahrungen mit einer Posterpräsentation als modularem Leistungsnachweis in handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen



Universitäre Lehre befindet sich spätestens seit der Einführung internationaler Studiengänge in Form der Bachelor- und Master-Studiengänge im Wandel. Eine Herausforderung, der sich die Hochschule dabei stellen muss, ist eine zunehmende Praxisorientierung von Studiengängen. Eine zentrale Absicht der Bachelor-Studiengänge ist eine frühzeitige Befähigung und Überführung der Studierenden für spätere Berufstätigkeiten. Dies bedingt aber auch, dass die bisherigen Lern- und Unterrichtskonzepte dahingehend hinterfragt werden müssen, ob sie diesen neuen Anforderungen gewachsen sind.

Der folgende Beitrag ist ein Erfahrungsbericht über die Durchführung eines innovativen Seminars im Bereich der Geisteswissenschaften¹ an der Ruhr-Universität Bochum. Im Rahmen dieses Seminars wurden von Studierenden selbst definierte Themen erarbeitet, die in Form von Posterpräsentationen dargestellt und diskutiert wurden. Der innovative Charakter dieser Veranstaltung lag also darin, einerseits Aspekte „handlungsorientierten Lernens“ zu implementieren. Andererseits wurde den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich neben den fachlichen auch methodische und soziale Kompetenzen in einem integrativen Prozess anzueignen.

1. Zur Entstehung des Seminars

Die Entscheidung, eine Posterpräsentation als modularen Leistungsnachweis in den Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Veranstaltungen zu stellen hatte zwei Entstehungsgründe:

Während eines Brainstormings am Lehrstuhl für Sozialpolitik wurde die Frage aufgeworfen, welche Prüfungsform für Studierende die sinnvollste wäre, wenn diese ein interdisziplinäres Fach studieren und verschiedene Fächer innerhalb eines Moduls integriert werden. Studierende erhalten für üblicherweise drei besuchte Veranstaltungen innerhalb eines Moduls jeweils einen vorläufigen Schein, müssen dann aber – um den Modulabschluss zu erhalten – einen endgültigen Nachweis der Inhalte dieses Moduls erbringen. Das interessante und zugleich spannende an diesen Modulen ist die Interdisziplinarität, da die Studierenden Lerninhalte aus verschiedenen Disziplinen vermittelt bekommen und dementsprechend Seminare aus unterschiedlichen Fachrichtungen besuchen. Eine Prüfungsform, in der die

*Christian Pihl and Klaus Hellermann present the concept of a **Poster Presentation as a Student Credit Module in Action-Oriented Social Science Courses** (for the example of health economics) and report their experiences in its application. Examination modules are a new venture in study courses. It is hard for examiners to shift from assessing single lectures and seminars to identifying the major general theme of the module and fitting this into an appropriate form of examination. Things become even more difficult when modules are interdisciplinary. "Therefore, the best idea seemed to be a type of examination in which the students autonomously reprocess and present the learning contents of the different seminars, that is, the different perspectives of various disciplines." The most promising approach was an orientation toward a module product as a poster presentation with its motivating and action-oriented impact.*

Studierenden selbständig nochmals die Lerninhalte der verschiedenen Seminare, d.h. die unterschiedlichen Sichtweisen verschiedener Disziplinen aufarbeiten und präsentieren erschien von daher am sinnvollsten. Vor diesem Hintergrund sollte quasi ein Testdurchlauf innerhalb eines Seminars im Hauptstudium erfolgen.

Diese Diskussion knüpfte an zwei andere, grundsätzlichere Fragen an, die durchaus schon früher in den Blick genommen worden waren. Wie kann man zum einen Lernen in sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen noch effektiver gestalten und welche Verfahrensweisen bieten sich dafür an, und zum anderen wie können später erforderliche Berufskompetenzen, die über die Fachkompetenzen hinausgehen, bereits im Studium angelegt werden. Zur Umsetzung dieser Fragen bieten sich u.E. handlungsorientierte Lehr- und Lernformen in idealer Weise an.

Planung und Aufbau des Seminars

Über diese Intentionen hinaus sollte dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich Studierende immer wieder

¹ Das Seminar wurde mit vorbereitet und begleitet durch K. Hellermann vom WBZ der Ruhr-Universität Bochum. Es handelt sich hierbei um das Seminar im Hauptstudium „Gesundheitsökonomik und -politik“, das an der Fakultät für Sozialwissenschaften vom Lehrstuhl für Sozialpolitik und öffentliche Wirtschaft im Sommersemester 2004 angeboten wurde.

über monotone, langatmige oder langweilige Seminare beklagen. Um ein höheres Maß an Identifikation mit dem Seminar und den Inhalten zu erreichen, verbunden mit einer höheren Motivation sich mit den erforderlichen Inhalten auseinanderzusetzen wurde dabei versucht, lediglich die Rahmenbedingungen des Seminars vorzugeben. Die speziellen fachlichen Inhalte sollten dabei von den Studierenden selbstständig erarbeitet und ausgewählt werden.

Derartige Intentionen lassen sich nicht mit klassischen Seminarformaten realisieren, die häufig genug den grundlegenden Irrtum reproduzieren, der darin besteht anzunehmen, dass das sprachlich Vermittelte auch in den Köpfen der Studierenden ankommt und dort lernträchtig wird. Das Seminar versuchte hingegen der Idee des „Shift from teaching to learning“ zu folgen, bei dem es darum geht, studentisches Lernen (und nicht Stoffvermittlung) in den Fokus von Veranstaltungen zu rücken.

Gelernt wird vor allem dadurch, dass konkretes Handeln verinnerlicht wird. Die Schaffung von Lernsituationen, die solch ein zielgerichtetes Handeln ermöglichen, sollte demnach im Zentrum hochschuldidaktischer Überlegungen bei der Planung von Veranstaltungen mit oben formulierten Ansprüchen stehen (Golle/Hellermann 2002, S. 9).

Wesentliche Punkte, die „handlungsorientiertes“ Lernen begünstigen, sind u.a.:

- Einbeziehung möglichst vieler Sinne,
- Aufgreifen von komplexen lebens- und berufsnahen Problembereichen,
- Aktives Lernen,
- Zielgerichtetheit von Lernprozessen,
- Aufgreifen von Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden,
- Kollektive statt individuelle Lernprozesse (Soziale Lernprozesse).

Das didaktische Prinzip, mit dessen Hilfe diese begünstigenden Punkte wirksam werden, lehnt sich an das Prinzip der sog. „Vollständigen Handlung“ an. Das Prinzip der „Vollständigen Handlung“ bedeutet das Durchlaufen und Einhalten folgender Prozessstufen im Rahmen der Bearbeitung einer Arbeitsaufgabe durch die Lernenden:

1. Stufe: Selbständiges Informieren
2. Stufe: Selbständiges Planen des Arbeitsprozesses
3. Stufe: Entscheiden des realen Vorgehens
4. Stufe: Ausführen eines Auftrages
5. Stufe: Überprüfen und Reflexion der Ergebnisse
6. Stufe: Präsentation, Diskussion und Bewertung der Ergebnisse

Insofern waren an das Seminar hohe Ansprüche geknüpft und zwar sowohl in Bezug auf die Studierenden als auch auf den Lehrenden, der eine andere Rolle als die des klassischen Seminarleiters einnehmen muss, was durchaus zu Irritationen führen kann.

Außer den formulierten Intentionen und Ansprüchen an das Seminar wurden folgende konkrete Ziele formuliert:

Fachliche Lehrziele

1. Kenntnisse der Strukturen des bundesdeutschen Gesundheitswesens erlernen bzw. vertiefen,
2. das Instrumentarium der Gesundheitsökonomie kennen lernen,
3. mittels dieses Instrumentariums Problembereiche identifizieren, analysieren und Lösungsvorschläge erarbeiten können,
4. Vor- und Nachteile des ökonomischen Instrumentariums diskutieren und analysieren, bzw. Alternativen und Auswirkungen benennen können.

Zusätzlich zu den inhaltlichen und formalen Lehrzielen, sollten die Studierenden folgende methodische und soziale Lehrziele erreichen:

<i>Methodische Lehrziele</i>	<i>Soziale Lehrziele und Schlüsselqualifikationen</i>
Reflexions- und Analysefähigkeit	Kommunikationsfähigkeit
Präsentations- und Moderationsfähigkeit	Gruppenkompetenz
Strukturelle Vorgehensweise	Entscheidungsfähigkeit
Fähigkeit zur Postererstellung	Erklärungskompetenz
EDV-Kompetenz	Organisations- und Planungsfähigkeit
Literaturrecherche	Kritikfähigkeit

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen und Ziele wurde die Methode Posterpräsentation von selbstgewählten und -erarbeiteten Themen zu Grunde gelegt. Studierende sollten in der Präsentation eines von ihnen gewählten und erarbeiteten Themas die theoretischen Inhalte beschreiben und erklären können. Darüber hinausgehend sollte aber jeweils auch die praktische Umsetzung und Problematisierung am Beispiel des deutschen Gesundheitswesens erfolgen. Damit war beabsichtigt die Reflexions- und Analysefähigkeit der Studierenden zu stärken, um so einen nachhaltigen Lerneffekt zu erzielen. Das thematisierte und erarbeitete theoretische Wissen wurde somit am Praxisbeispiel vertieft, um einen nachhaltigen Lernerfolg zu erzielen. Als Hilfestellung erhielten die Arbeitsgruppen in der Vorbereitungsphase einen Lehrzielkatalog mit Leitfragen.

Die erste Sitzung

Eine wichtige Funktion für den erfolgreichen Ablauf des Seminars hatte die erste Sitzungswoche, da hier die Basis für die Motivation der Studierenden, ihre Identifikation mit dem zu bearbeitenden Thema und dem weiteren Seminarverlauf gelegt wurden. Entsprechend der Seminarvorankündigung wurde eine maximale Teilnehmerzahl von 25 Personen angestrebt, um ein effektives und konstruktives Arbeiten zu gewährleisten.

Da der erfolgreiche Seminarverlauf von der aktiven und konstruktiven Mitarbeit der Seminarteilnehmer abhing, weil ihnen im Vergleich zu einem „herkömmlichen“ Seminar eine aktivere Rolle zuteil wurde, wurden zu Beginn der ersten Sitzung einige verbindliche Regeln bekannt gegeben, die für alle Teilnehmer bindend waren.

Die Regeln waren dabei:

- Aktive Mitarbeit und Vorbereitung zu jeder Veranstaltung,
- Regelmäßige Teilnahme,
- Verpflichtende Teilnahme jedes Studierenden an einer Arbeitsgruppe,
- Erstellung eines Poster und Präsentation eines gewählten Themas.

Einige wenige Studierende, die sich offenbar nicht mit den „Spielregeln anfreunden“ konnten, verließen bereits an dieser Stelle das Seminar.

Als Resultat verblieb eine Gruppe von 23 Studierenden. Der geplante Seminarablauf wurde ergänzend dargestellt. Es folgte ein ca. 30minütiger Vortrag des Dozenten, der als Einführung in die Thematik und Problematik der Gesundheitsökonomik am Beispiel des deutschen Gesundheitswesens gedacht war. Zu Beginn des Vortrags wurden die Studierenden aufgefordert, sich Notizen und Stichworte zu eventuellen Problembereichen und möglichen Seminarthemen zu machen, die dann hinterher diskutiert werden sollten. Nach dem Vortrag erfolgte eine ca. 20minütige Diskussion und Erarbeitung möglicher Themenvorschläge in Kleingruppen von 2-3 Personen. Die in dieser Zeit erarbeiteten Themenvorschläge wurden mit Moderationskarten visualisiert und mit Klebestreifen an der Seminarwand befestigt (mangels Pinnwänden), anschließend von den jeweiligen Gruppen vorgestellt und zu inhaltlichen Themen zusammengefasst. Daran anschließend erging an die Studierenden der Auftrag, sich in Arbeitsgruppen zu jeweils zwei, maximal drei Personen zusammenzufinden und sich für jeweils ein Thema zu entscheiden, welches dann die Basis für die spätere Posterpräsentation sein sollte. In einem weiteren Schritt erfolgte die Terminvergabe der einzelnen Präsentationen.

Präsentationstraining und Einführung im Umgang mit Power-Point

In den beiden folgenden Sitzungen ging es zunächst nicht um die inhaltliche Erarbeitung der Themen. Aufgrund der Tatsache, dass zum einen ein wesentliches Element des Seminars die Erstellung und Vorstellung von Postern sein sollte, zum anderen die Präsentationskompetenz bei den Studierenden nicht ausgeprägt ist, wurde zunächst ein vom Weiterbildungszentrum der Ruhr-Universität Bochum organisiertes Präsentationstraining mit den Studierenden durchgeführt, an das sich - eine Woche später - eine Einführung im Umgang mit Power-Point anschloss.

Nach einer Arbeitsgruppenphase von einer Woche fanden wöchentlich die Präsentationen der Themen statt.

Der Verlauf der einzelnen Seminarsitzungen

Die Arbeitsgruppen, die in der ersten Veranstaltung gebildet wurden, präsentierten nun ihre Themen mit Hilfe der in der Gruppe erstellten Poster. Daneben waren sie auch für den weiteren inhaltlichen und organisatorischen Verlauf der jeweiligen Sitzung verantwortlich. Dies bedeutet, dass der entsprechende Inhalt nicht nur zielgerichtet und strukturiert aufbereitet und präsentiert werden musste, sondern daneben auch Überlegungen und konkrete Maßnahmen anzustellen waren, um den weiteren Ablauf der Sitzung zu gestalten. Dies setzte ein hohes Maß an Organisation und

Planung sowie eine entsprechende Kommunikation in der Arbeitsgruppe voraus. Für die eigentliche Präsentation standen der Arbeitsgruppe max. 10 Minuten zur Verfügung, so dass eine strukturierte Darstellungsweise erforderlich war. Nach der Klärung von Rückfragen seitens der Seminarteilnehmer/innen erfolgte dann eine schrittweise Vertiefung und Diskussion des Themas. Als Verantwortliche für den weiteren inhaltlichen und methodischen Verlauf wurde den Arbeitsgruppen somit neben der Präsentations-, auch Leitungs- und Moderationsfähigkeiten abverlangt.

In jeder Seminarsitzung wurde abschließend mit allen Seminarteilnehmer/innen der Ablauf des Seminars und die Präsentation diskutiert.

Diese Schriften wurden Studierenden als methodischer Ablaufplan vorgegeben.

2. Fazit aus Sicht der Studierenden

Um Rückmeldung über die Resonanz dieser Veranstaltung zu bekommen bzw. Verbesserungsvorschläge für die Durchführung möglicher Nachfolgeveranstaltungen zu erhalten, wurde das Seminar mittels Fragebogen evaluiert. Insgesamt lässt sich sagen, dass das Seminar von den Studierenden positiv angenommen wurde. Im Folgenden sollen einige Einschätzungen vorgestellt werden.

Auf die Frage „Wo lagen für Sie die entscheidenden Unterschiede in diesem Seminar zu anderen Veranstaltungen im Rahmen Ihres Studiums?“ verwies die Mehrzahl der Studierenden (16) auf die alternative Form der Posterpräsentation verbunden mit den erworbenen EDV-Kenntnissen. Einige Studierende empfanden dabei die beschränkte Seminargröße von 23 Teilnehmern als angenehme Arbeitsatmosphäre im Vergleich zu sonst häufig überlaufenen Seminaren. Ein weiterer Unterschied, der von einigen Studierenden hervorgehoben wurde, ist die dialogorientierte Behandlung der Themen, die in diesem Seminar als kommunikativer eingeschätzt wurde.

Der wöchentliche Zeitaufwand für das Seminar (ohne die Präsentation) wurde mit 0,5 bis 2 Stunden angegeben, durchschnittlich verwendeten die Teilnehmer lt. eigenen Angaben 1,1 h/Woche als Vor- bzw. Nachbereitung. Für die Posterpräsentation wurde mehr Zeit aufgebracht, hier schwankten die Werte zwischen 1 und 10 Stunden (Arith. Mittel: 6 h).²

Die Frage, ob durch die besondere Form bzw. die besonderen Anforderungen des Seminars mehr gelernt wurde als in „klassischen Seminaren“, ergab folgendes Bild:

ja	5
eher ja	12
eher nein	2

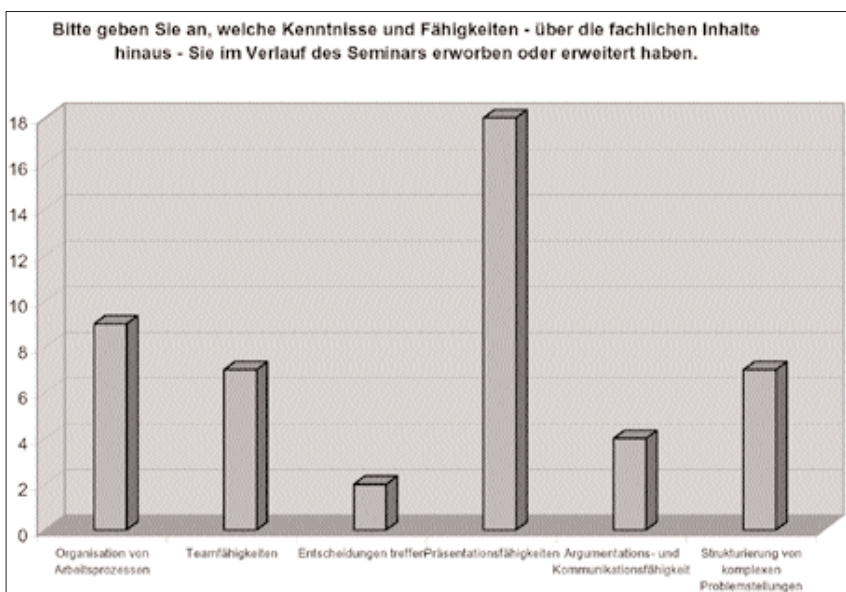
Mit Ausnahme von zwei Studierenden beurteilten alle das Seminar als vorteilhaft in Bezug auf den Lernerfolg im Vergleich zu den herkömmlichen Seminaren mit „Frontalunterricht“, die bei den Geisteswissenschaftlern noch immer dominieren. Deutlich wird hierdurch auch, dass bei Berücksichtigung der Wünsche von Studierenden in Zukunft verstärkt Anstrengungen auf alternative Lernkonzepte verwen-

² Ein Teilnehmer hat als Zeitangabe „sehr viel“ angegeben, was nicht in die Berechnung eingeflossen ist.

det werden sollen, dies insbesondere vor dem Hintergrund der Entwicklung beruflicher Kompetenzen.

Die wichtige Intention des Seminars, den Studenten neben den fachlichen Fähigkeiten auch außerfachliche Kompetenzen zu vermitteln wurde aus Sicht der Studierenden unterschiedlich bewertet. Fast einstimmig äußerten die Studierenden aber, ihre Präsentationsfähigkeiten verbessert zu haben. Dies hängt augenscheinlich damit zusammen, dass ein Poster als Grundlage für eine Präsentation nur dann erstellt werden kann, wenn die Inhalte systematisch und strukturiert aufgearbeitet wurden. Zur Erstellung eines zufrieden stellenden und einer systematischen Einführung in ein Thema ist dies eine notwendige Voraussetzung. Zudem sind in einem Seminar des Hauptstudiums Studierende unterschiedlicher Fachsemester, die entsprechend unterschiedliche Seminar- und Präsentationserfahrungen besitzen. Insofern trifft man mit einem solchen Seminarangebot nur einen Teil der Studierenden, einige Studierende werden sich auch alleine auf Basis ihres Stundenplanes oder der angebotenen Thematik für das Seminar entscheiden, unabhängig vom Zusatzangebot, das gemacht wird (Abbildung 3).

Abbildung 3



Die Frage, ob solche Veranstaltungen im Rahmen ihres Studiums häufiger angeboten werden sollten (und warum) wurden von den Studierenden durchweg bejaht und mit dem engen Praxisbezug begründet. Darüber hinaus betonten die Studierenden neben dem Erlernen einer zusätzlichen Präsentationstechnik vor allem auch das Üben des freien Redens und dessen Wichtigkeit für das spätere Berufsleben. Dankbar aufgenommen wurde auch die Möglichkeit nicht nur spezielle EDV-Kenntnisse zu erwerben, sondern auch am Beispiel zu vertiefen.

Hervorgehoben wurde seitens der Studierenden die Kreativität, die eine solche Lehrveranstaltung bietet, da dies über eine reine Inputveranstaltung hinausgeht. Dadurch werde eine solche Veranstaltung interessanter und nicht so ermüdend, wie seitens der Studierenden häufig kritisiert. Alternative Veranstaltungen müssen jedoch nicht nur in Form von Posterpräsentationen angeboten werden, da ein zeitlich zu hoher Arbeitsaufwand von Seiten der Studierenden

befürchtet wird. Befürwortet wird jedoch eine größere Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Lehrmethoden.

3. Fazit aus Sicht der Lehrenden

Abschließend soll noch versucht werden, die eingangs formulierten Fragestellungen zu beantworten und es soll eine Bewertung des Seminars aus Sicht des Dozenten erfolgen. Ein besonderes Merkmal des Seminars war die stärkere Eingebundenheit und Verantwortung der Teilnehmer, zumal diese auch die Moderation der jeweiligen Sitzung durchzuführen hatten. Es war also eine Gratwanderung, einerseits die Studierenden nicht zu überfordern, andererseits aber auch ihre eigene Kreativität und Motivation zu fördern, um die relevanten Inhalte selbstständig und nachhaltig zu erlernen. Die Rolle der Lehrenden beschränkte sich deshalb während der Sitzung auf die teilnehmende Beobachtung mit Intervention, falls die Diskussion inhaltlich nicht angemessen war oder aber fehlerhafte Inhalte dargestellt wurden. Dabei wurde ebenfalls aus Sicht der Studierenden die „zurückhaltende Lehre“ als angemessen empfunden: siehe

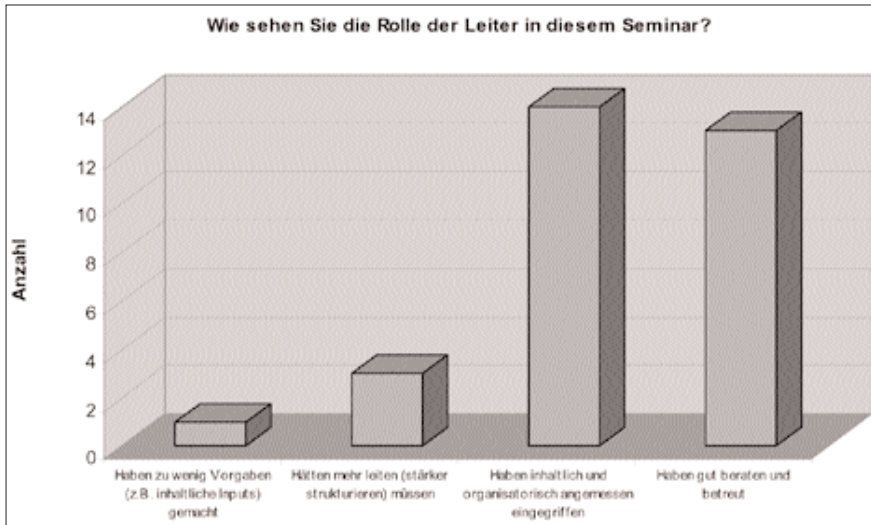
Abbildung 4.

Die Vorbereitung eines solch konzipierten Seminars bedeutet aus Sicht des Dozenten einen höheren Arbeitsaufwand, als ein „herkömmliches“ Seminar bedeutet. Der Arbeitsaufwand verschiebt sich allerdings stärker in die Vorphase des Semesters, da man durch die Verantwortlichkeit der Studierenden für die jeweiligen Seminare innerhalb des Semesters entlastet wird. Somit ändert sich die Funktion des Dozenten im Vergleich zu „klassischen“ Seminaren. Ein höherer Arbeitsaufwand in der Vorphase ergab sich durch die Erstellung der Seminarkonzeption, die Erstellung von Leitfragen u.ä.. In diesem Seminar war der Betreuungsaufwand für die Arbeitsgruppen am höchsten, da jedes Poster im Detail mit den Arbeitsgruppen abgesprochen wurde. Besondere Reaktionen der Lehrenden erfordert die weitere Beurteilung durch die Studierenden.

Insgesamt eher positiv beurteilt wurden die zwei einflussreichen Veranstaltungen zur Mediendidaktik und zur Einführung in Power-Point. Lediglich ein Studierender fand diese Veranstaltung völlig überflüssig. Das unterschiedliche Bild resultiert wahrscheinlich daher, dass Studierende unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit der EDV an die Hochschule mitbringen. Es erscheint somit erforderlich, dass bei Seminaren, die entsprechende Schlüsselqualifikationen erfordern, zusätzliche Veranstaltungen angeboten werden, die die Studierenden befähigen, die an sie gestellten Anforderungen technisch umzusetzen. Auf freiwilliger Ebene angebotene Zusatzveranstaltungen z.B. in Kooperation mit dem Rechenzentrum oder des Multimediasupportzentrum (MSZ) wären hier zu überlegen.

Die Anwesenheit und Mitarbeit der Studierenden ist regelmäßig gewesen. Alle Referate und Posterpräsentationen wurden fristgerecht eingereicht und vorgetragen, ein Umstand, der in herkömmlichen Seminaren aufgrund z.B. kurz-

Abbildung 4



Studierenden über ihr eigentliches Anliegen klar werden müssen.

Der Gesamteindruck des Seminars ist sowohl von Seiten der Studierenden als auch von Seiten des Dozenten als positiv zu beurteilen. Die Teilnahme in den Seminaren war regelmäßig und die Diskussion und Aufarbeitung der Themen erfolgte engagierter als in einem herkömmlichen Seminar. Posterpräsentationen bieten eine Alternative zum klassischen Frontalunterricht und können den Lehrbetrieb an der Hochschule durchaus bereichern.

Literaturverzeichnis

Golle, K./Hellermann, K. (2001): Leittextgestütztes Lehren und Lernen in der Hochschule. Berichte und Materialien, Band 2. 3. überarbeitete Auflage.

fristig abgesagter Referate bisweilen Probleme verursacht. Insofern scheint die Posterpräsentation die Identifikation der Studierenden mit dem Seminar und die eigene Verantwortlichkeit zu erhöhen. Der inhaltliche und strukturelle Aufbau der Poster verlief ohne besondere Probleme. Hier zeigt sich einer der Vorteile der Posterpräsentation, da bereits vor der Erstellung eine klar strukturierte inhaltliche Vorgehensweise des Themas vorliegen muss und sich so die

- **Christian Pihl**, Diplom-Sozialwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozialpolitik und öffentliche Wirtschaft, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: Christian.Pihl@ruhr-uni-bochum.de
- **Klaus Hellermann**, Diplom-Pädagoge, Weiterbildungszentrum, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: klaus.hellermann@ruhr-uni-bochum.de

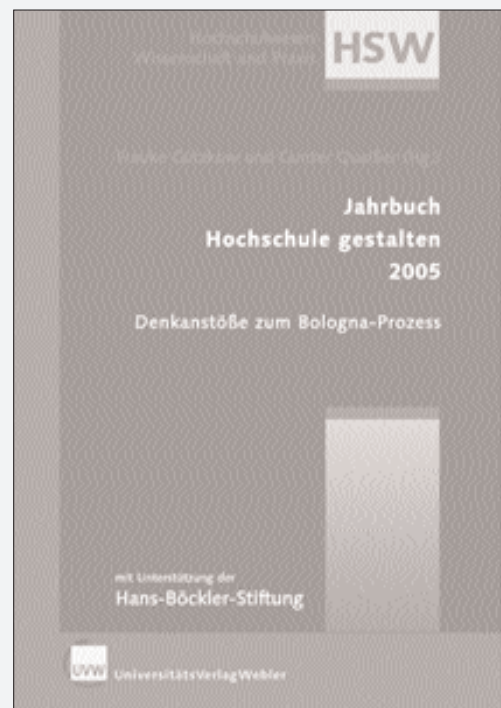
Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Frauke Gützkow/Gunter Quaißer (Hg.)

Jahrbuch Hochschule gestalten 2005- Denkanstöße zum Bologna-Prozess

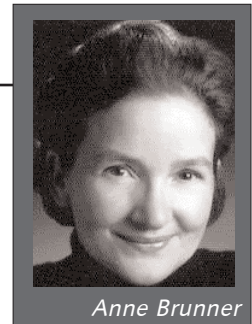
In den letzten Jahren hat die Hochschulpolitik, angestoßen durch den Bologna-Prozess, eine ungeahnte Dynamik entwickelt. Das Jahrbuch Hochschule gestalten 2005, das mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung erscheint, liefert handfeste Informationen zum Stand der Umsetzung, aber auch eine kritische Reflexion des Prozesses im internationalen Vergleich. Die Zusammenstellung der Beiträge bietet einen differenzierten Zugang zu verschiedenen Aspekten des Bologna-Prozesses, insbesondere zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Im Kontext mit weiteren aktuellen hochschulpolitischen Debatten und Entwicklungen wie Elite, Hochschulsteuerung, Geschlechtergerechtigkeit oder Qualitätssicherung werden in den Beiträgen grundlegende Fragen der Hochschulgestaltung und Hochschulpolitik bearbeitet. Die Autor/innen kommen aus unterschiedlichen Bereichen der Hochschulforschung sowie aus Kultusverwaltung, Hochschulleitung und Gewerkschaft. Die Lektüre des Jahrbuchs soll „Denkanstöße zum Bologna-Prozess“ geben - für die Menschen, die sich in der Hochschulforschung oder an den Fachbereichen mit der Studienreform auseinandersetzen und für diejenigen, die die Hochschulen gestalten oder von Hochschulgestaltung betroffen sind: In Hochschulleitungen und -gremien, in Akkreditierungsagenturen, Ministerien, Verbänden, Gewerkschaften, Stiftungen, Personal- und Betriebsräten, Allgemeinen Studierendenausschüssen oder als Gleichstellungsbeauftragte.

Mit Beiträgen von: G. Braband, M. Bülow-Schramm, M. Hartmann, C. Heine, B. Hendriks, H. Kahlert, A. Keller, C. Kerst, C. Klockner, K. König, J. Lüthje, R. Richter, S. Staack, W. J. Röder und A. Wolter.



ISBN 3-937026-41-X,
Bielefeld 2005, 235 Seiten, 19.90 Euro

Anne Brunner



Anne Brunner

Sieben Schritte - Modell zum Start eines Seminars Teil 1: Die Schritte

*Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt, und der uns hilft, zu leben.*
Hermann Hesse, aus: „Stufen“

Ein neues Semester hat begonnen, und damit auch die neuen Lehrveranstaltungen. Unser Professor hätte eigentlich Wichtigeres zu tun. Nur mühsam trennt er sich von der Computerarbeit. Noch schnell das klingelnde Telefon abnehmen - er verspricht, später zurückzurufen. Währenddessen ein nervöser Blick auf die Uhr und den Stundenplan an der Wand.

Rasch die alten Folien für das Seminar unter den Arm klemmen, dann über die Gänge eilen. Unterwegs kommen die typischen Gedanken:

- In welchem Zustand wird der Raum sein?
- Welche Studenten werden da sitzen?
- Wie soll er diesmal anfangen?

Etwas außer Atem betritt er den Raum, die Studenten sind noch mit der Platzsuche und mit ihren Taschen beschäftigt. Einige blicken ihn erwartungsvoll an. In ihren Gesichtern meint er, die typischen Fragen herauszulesen:

- Was ist das für ein Typ, der da reinkommt?
- Wie viel muss ich tun, um den Schein zu bekommen?
- Was wird verlangt, um eine gute Note zu ergattern?

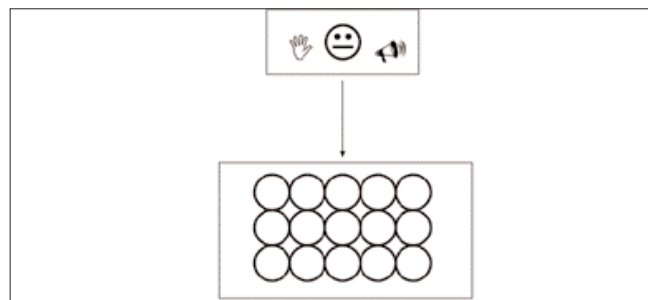
Nun bemerkt er dieses unangenehme, leichte Lampenfieber, das ihn trotz der vielen Jahre noch immer befällt. Was dann folgt, bleibt mehr oder weniger dem Zufall überlassen, der Professor folgt seiner intuitiven Eingebung. Mit Hilfe seiner lauten Stimme versucht er, den Geräuschpegel zu übertönen und auf seine Ankunft aufmerksam zu machen. Irgendwann leitet er die Vorstellungsrunde ein: jeder Student sagt ein paar Sätze zu sich selbst. Spätestens nach drei Sätzen ist jeder Teilnehmer damit fertig und lehnt sich erleichtert zurück – eine Sitzhaltung, die seine Vorgänger bereits eingenommen haben.

Spätestens beim fünften Studenten beginnen die Gedanken unseres Professors abzuschweifen. Nach der letzten Vorstellung steht er auf, um mit dem Eigentlichen zu beginnen: der theoretischen Einführung. Wenn die Studenten den Stift aus der Tasche kramen, um eifrig mitzuschreiben, weiß er: er hat es geschafft. Nachdem er Hintergrund und Relevanz des Themas erläutert hat, zeigt er die Informationen zum Seminar: Gliederung, Literaturquellen, zu verteilende Referate. Die bereits leicht verblassten Folien sind seine Rettung.

Jetzt nur noch die Liste mit den Referaten in Umlauf geben, damit sich die Studenten eintragen können. Wie immer wirken die Studenten, die zuletzt in den Besitz der Liste kommen, enttäuscht: die gewünschten Termine bzw. Themen sind bereits vergeben.

In a two-part article (Issue 5 and 6), *Anne Brunner* reports on **Seven Steps: Model for the Start of a Semester**. For first-time higher education teachers, getting their first course started (assumed to be a seminar in which students present papers) is broken down into steps with a varied and interesting design. Because the topic of the seminar is "key qualifications," this is particularly easy; and with 15-20 students, preconditions are ideal. Even experienced teachers without a broader training in higher education didactics can extend their repertoire of methods for communication and for organizing the start of the semester. Part 1, published here, explains the practical steps; Part 2 (in Issue 6-2006) will deliver the background with the underlying higher education didactics. Even though subject-specific cultural differences and gender-specific differences will certainly lead to differences in the adoption of single methods, the contents of this model can be viewed as suggestions that can be varied to meet individual needs.

Abbildung 1: Typischer Seminarbeginn



Wo würden Sie diesen Seminarbeginn auf dem Spektrum einordnen: als Extrem, auf der Plus- oder Minusseite, in der Mitte als typischer Seminarbeginn an einer deutschsprachigen Hochschule? Zugegeben, das Beispiel ist pointiert dargestellt.

Die ersten Sekunden zählen, das weiß man von der Begegnung zweier unbekannter Menschen. Die ersten Sekunden zählen auch hier. Immerhin geht es hier nicht nur um zwei, sondern um mindestens ein Dutzend Personen.

Es geht auch um mehr als nur um ein paar Sekunden: es werden daraus eine oder einige Stunden, sogar ein ganzes Semester. Der Beginn kann sich quälend dahinschleppen, oder aber verfliegen wie im Wind.

Studenten und auch der Dozent sind in der misslichen Lage der „captive audience“: die Tür ist zu, es gibt erst einmal

kein Entrinnen. Der Dozent hat sich die Studenten nicht ausgesucht. Auch die Studenten haben womöglich keine andere Wahl, als diesen Schein zu erwerben. Vielleicht aber doch: wenn sie sich in der „shopping-Phase“ befinden, wird die Entscheidung nach dieser Einführung fallen, ob sie bleiben oder gehen.

Wie kann man den Anfang gestalten? Wie kann man die Studenten aktivieren, motivieren und die Veranstaltung zu ihrer eigenen Sache machen? Wie sehen die ersten Schritte aus? In welcher Reihenfolge setzt man diese Schritte?

Das Sieben-Schritte-Modell beschreibt einen exemplarischen Start eines Seminars bzw. einer Übung. Als Beispiel dient ein Wahlpflichtfach im Bereich Allgemeinwissenschaften/General Studies an einer Fachhochschule. Die Studierenden kommen aus verschiedenen Studiengängen, wie z.B. Architektur, Medizintechnik, Soziale Arbeit, Tourismusmanagement oder Wirtschaftsingenieurwesen. Ziel ist, die Studierenden möglichst früh über den eigenen Tellerand ihres Studienfachs schauen zu lassen.

Sie müssen und dürfen eine bestimmte Anzahl von Lehrveranstaltungen aus dem Bereich General Studies wählen. Das Angebot ist reichhaltig und vielfältig, die Anmeldung erfolgt zentral, Seminare bzw. Übungen umfassen ca. 15-20 Teilnehmer. Das vorgestellte Modell für ein Seminar, von dem hier die Rede ist, befindet sich in der übergeordneten Säule „Schlüsselqualifikationen“. Der Ablauf ist relativ unabhängig vom Thema; deshalb wird es nicht besonders erwähnt.

Der Dozent wird im Folgenden als „Facilitator“ (FC) bezeichnet. Die Studierenden werden hier der Einfachheit halber Teilnehmer (TN) genannt. Die männliche Form umfasst selbstverständlich auch die weibliche.

Die sieben Schritte verteilen sich auf zwei Blöcke, die jeweils eine Doppelstunde umfassen.

Block 1: Erste Doppelstunde

Schritt 1: Sitzordnung

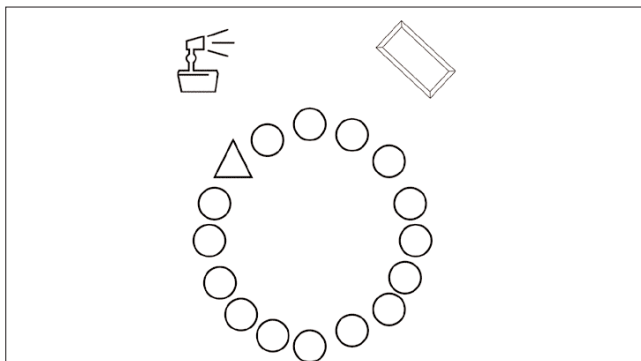
FC: bereitet eine kreisförmige Sitzordnung vor, ggf. ohne Tische. Eine große Tafel, Kreide und ein Overhead-Projektor sind vorhanden.

Schritt 2: Zur Person

2.1 Begrüßung

FC: begrüßt die TN, schreibt seinen Namen und den Titel des Seminars an die Tafel und lässt eine Teilnehmerliste

Abbildung 2: Sitzordnung



kursieren, in die sich die TN eintragen (Name, Semester, Studiengang, E-Mail-Adresse etc.).

2.2 Umfrage

FC: Fragen mit der Bitte um Handzeichen:

- Wer kennt in dieser Runde mindestens drei Personen?
- Wer kennt mindestens zwei, wer kennt mindestens eine Person?
- Wer kennt niemanden?

TN: Abstimmung per Handzeichen

Ergebnis: Die meisten TN kennen (fast) niemanden.

FC fasst zusammen: alle TN sind in einer ähnlichen Situation.

2.3 Reflexion – „Das Zugabteil“

FC: vergleicht die Situation, in der sich alle TN (einschließlich seiner selbst) befinden, mit einem Zugabteil.

FC: Welche Parallelen sehen Sie zu einem Zugabteil? Welche Chancen hat ein Zugabteil?

TN: kurze Reflexion (Einzelarbeit, ggf. Zweiergruppen)

FC fasst typische Ergebnisse zusammen:

- Die Reise dauert nur eine befristete Zeit, d.h. ein Semester lang.
- Da sich niemand kennt, entsteht einerseits eine gewisse Unverbindlichkeit.
- Andererseits können gerade dort besonders interessante, offene Gespräche entstehen, weil man weiß, dass sich die Wege danach trennen werden.

FC weist darauf hin: Die Welt ist klein. Vielleicht sitzt Ihnen später bei einem Projekt eine bekannte Person gegenüber: Ihr jetziger Sitznachbar.

FC: Welche Chance hat diese Situation?

TN: kurze Reflexion (Einzelarbeit, ggf. Zweiergruppen)

FC fasst zusammen, typische Ergebnisse:

- Sie können über den Tellerrand schauen, und zwar von der ersten Minute an: wenn Sie unbekannte Studenten kennen lernen und damit Einblick in andere Studiengänge gewinnen.
- Sie können Kontakte und Netzwerke knüpfen, die während des Semesters bestehen, möglicherweise weiterreichen und Ihre Studienzeit oder Berufszeit überdauern.
- Interdisziplinäre Teams sind in Ihrem künftigen Beruf eine Realität. Hier können Sie diese Fähigkeit trainieren und lernen, mit einem späteren Architekten, Medizintechniker oder Tourismusmanager zusammenzuarbeiten.

FC weist darauf hin: Die Mitstudierenden sind Ihre wichtigste Ressource. Dies gilt besonders auch für eine solche interdisziplinäre Veranstaltung. Nutzen Sie diese Chance!

2.4 Vorstellungsrunde

2.4.1 Fragen und zuhören

TN: interviewen sich gegenseitig. Jeder TN interviewt einen unbekanntem TN (z.B. einen Nachbarn) anhand bestimmter Fragen. Nach einigen Minuten erfolgt der Rollenwechsel.

FC schreibt die Fragen an die Tafel:

- Wer bist Du? (Vor- und Zuname, Alter etc.)
- Woher kommst Du? (Geburtsort, Schule, Ausbildung, vorheriger Berufsabschluss etc.)
- Wo findest Du Dich gerade? (Studiengang, Semesterzahl, Nebenjobs etc.)

- Wohin möchtest Du gehen? (Zukunftspläne etc.)
- Warum bist Du gerade jetzt hierher gekommen; was führt Dich her?

2.4.2 Präsentation

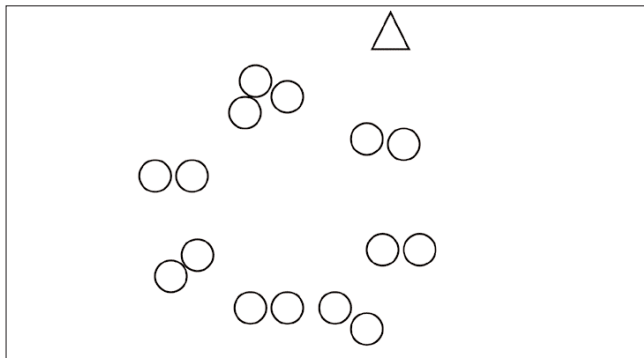
TN: stellen der Reihe nach den interviewten Partner vor und dessen Beweggründe, hier zu sein. Derjenige, der vorgestellt wird, kann jederzeit korrigieren, ergänzen etc.

FC: hört aufmerksam zu, fragt beim Interviewer nach, macht sich zu jedem TN Notizen. Zuletzt fragt er den Vorgestellten, ob er noch etwas ändern oder ergänzen möchte. Dann bedankt er sich und leitet anerkennende Klopfzeichen ein, die die Gruppe aufgreift und fortsetzt.

2.4.3 Dank und Anerkennung

FC: bedankt sich am Ende der gesamten Runde für die Offenheit der TN und stellt anerkennend fest, wie reichhaltig und vielfältig die biographischen Hintergründe der Anwesenden sind. Stellt sich selbst kurz vor.

Abbildung 3: Zur Person



Schritt 3: Zum Thema

Nun geht es darum, eine Brücke zum Thema des Seminars zu bauen.

3.1 Brainstorming in Kleingruppen

FC: schreibt in die Mitte der Tafel einen zentralen Begriff, um den es im Seminar gehen wird.

TN: bilden Kleingruppe von ca. drei unbekanntem Teilnehmern,

FC: ermutigt TN, frei und spontan zu assoziieren, was ihnen zu dem Begriff einfällt, ohne Wertungen vorzunehmen (brainstorming). Dies anhand einer bestimmten Frage, die der FC vorgibt (Tafel oder Folie), z.B.

- Dazu fällt mir ein...
- Damit verbinde ich...
- Das bedeutet für mich...
- Das hat mit dem übergreifenden Themenbereich (hier: Schlüsselqualifikationen) zu tun ...
- Das letzte Mal habe ich (z.B. damit zu tun gehabt...)/ war ich (z.B. davon betroffen)...
- Ich erinnere mich an folgendes Negativbeispiel – und an folgendes Positivbeispiel; was war daran Negativ / Positiv?

3.2 Mind-Map

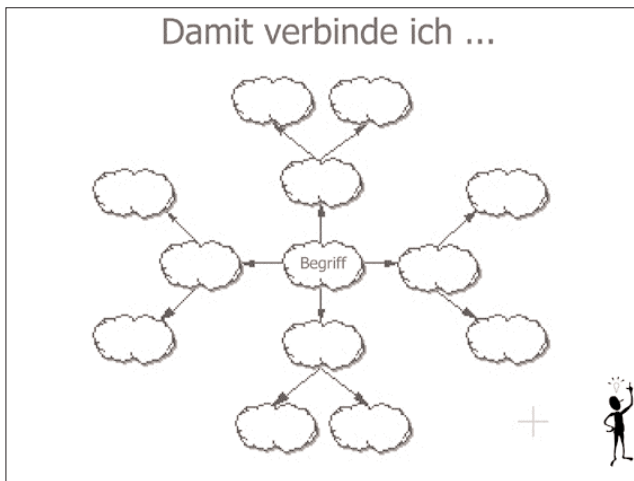
FC: umkreist den Begriff auf der Tafel – im Sinne eines Mind-Map.

TN: nach dem Brainstorming kommt jede Gruppe bzw.

Gruppensprecher nacheinander nach vorn, um die Ergebnisse an die Tafel zu schreiben und kurz zu kommentieren. Dies erfolgt assoziativ um den Begriff herum; jede Gruppe hört und sieht damit die Ergebnisse auch der anderen.

Typisches Ergebnis: Die Tafel ist in kurzer Zeit voll geschrieben - es ist ein vielfältiges Mind-Mapping entstanden.

Abbildung 4: Mind Map



3.3 Reflexion – „Gruppenintelligenz“

FC fragt z.B: Hätten Sie die Ergebnisse erwartet? Was schließen sie daraus?

TN: kurze Reflexion (Einzelarbeit)

FC fasst typische Ergebnisse zusammen:

- TN bringen bereits vielfältige Erkenntnisse, Perspektiven, Fragen, Erfahrungen, Beispiele zum Thema mit.

FC-Appell: ermutigt TN, sich diese eigenen Erfahrungen bewusst zu machen, sie im Laufe des Seminars präsent zu halten und immer wieder einzubringen.

Ergebnis: Bezug zum Thema hergestellt, Transfer und persönliche Relevanz des Themas erarbeitet.

FC fragt: Wären sie allein auf so viele Ideen /Aspekte/Antworten gekommen? Was schließen sie daraus?

TN: kurze Reflexion (Einzelarbeit)

FC fasst zusammen, typisches Ergebnis:

- In Einzelarbeit wäre man in dieser kurzen Zeit nicht so weit gekommen. Dies zeigt den hohen Wert von Teamarbeit.

FC: bezeichnet dieses Phänomen als „Gruppenintelligenz“ - das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

FC: Gelingt es einer Gruppe immer, eine Gruppenintelligenz zu entwickeln? Wann glückt dieser Prozess, wann ist er blockiert? Kennen die TN auch Situationen, in denen ein Team blockiert ist? Welche Beispiele fallen den TN dazu ein?

TN: kurze Reflexion (Einzelarbeit)

FC fasst zusammen, typisches Ergebnis:

Die meisten TN kennen sowohl erfolgreiche wie auch weniger erfolgreiche Beispiele für Teamarbeit und nennen einige Beispiele.

Ergebnis: Bedeutung der Teamarbeit und deren Voraussetzungen wurden dargestellt und erfahren.

Schritt 4: Zur Terminplanung

Nun folgt der organisatorische Teil. Es geht um themenbezogene Literatur, Termine, Aufgaben etc., die an die TN zu verteilen sind.

4.1 Übersicht

FC: legt Folie auf den Overhead-Projektor, die eine organisatorische Übersicht des Seminars darstellt. Sie zeigt folgende Tabelle:

- Termine, die chronologisch nummeriert sind (z.B. 1-10)
- Thema bzw. Literatur, die an dem jeweiligen Termin zu bearbeiten ist
- leeres Feld für die Namen

Abbildung 5: Terminplanung

1	Termin 1	Thema / Literatur 1	Referent/-en 1
2	Termin 2	Thema / Literatur 2	Referent/-en 2
3	Termin 3	Thema / Literatur 3	Referent/-en 3
...

4.2 Termininseln

FC: breitet Blätter auf dem Boden aus; auf jedem Blatt steht eine Nummer (1-10), die je einem Termin entspricht.
 TN: stellen sich auf die „Termin-Insel“ ihrer Wahl. Jede Insel sollte mit ein bis zwei TN besetzt sein. Falls eine Insel leer oder überfüllt ist, einigen sich die TN untereinander über die Umverteilung.

Abbildung 6: Wunschtermin



4.3 Dokumentation

FC: hat an der Tafel eine Tabelle vorbereitet: zehn breite Spalten nebeneinander, chronologisch durchnummeriert (1-10).
 TN: verlassen „ihre“ Insel und übertragen ihren Namen auf die Tafel: jeder TN schreibt seinen Namen in die Spalte mit der entsprechenden Nummer.
 Ergebnis: Übersicht und Dokumentation darüber, welcher TN an welchem Termin zuständig ist.

4.4 Aufstellung und Austausch

Nun erfolgt eine Aufstellung vor der Tafel.
 TN: drehen sich mit dem Rücken zur Tafel, jeweils vor der Terminalsalte Ihrer Wahl stehend. Nun können sie sich umschauen und sehen ihren:

- Nachbarn zur Rechten,
- Nachbarn zur Linken,
- ggf. eigenen Terminpartner (im Fall eines Zweiertteams).

Ergebnis: Neben jedem TN stehen die Personen, mit denen er es zu tun haben wird, sei es in direkter oder in indirekter Form:

- direkt: der Teampartner, mit dem er den Termin teilt,
- indirekt: Personen, die am vorherigen bzw. folgenden Termin zuständig sind, so dass es sich um potenzielle Schnittstellen handelt.

Da es hier voraussichtlich Abstimmungsbedarf geben wird, weiß jeder TN nun, wer die entsprechenden Ansprechpartner sind.

TN: tauschen spontan Namen, E-Mail-Adressen, Telefonnummern aus und tragen ihren Termin in den Kalender ein.
 FC: überträgt zugeordnete Namen handschriftlich in die Namensspalte der Folie.

FC: gibt abschließend Hinweise, wie die TN an die jeweils vorgesehene Basisliteratur gelangen können (Bibliothek, Semesterapparat, Recherche etc).

4.5 Nacharbeit

TN: besorgen sich die für ihren Termin benötigten Arbeitsmaterialien (z.B. Literatur).

FC: überträgt die Namen in gedruckter Form in die Namensspalte der Folie.

Bereitet Namensschilder vor.

Abbildung 7: Termin

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Andrea A	Claudia E	Elisabeth E	Gabi G	Iris I	Karla K	Mania M	Olga O	Regine R	Tamara T
Bernhard B	Daniel D	Frederic F	Hans H	Jochen J	Ludwig L	Norbert N	Paul P	Stefan S	Uwe U

Block 2: zweite Doppelstunde

Schritt 5: Gruppenspiel

Zwischen Block 1 und Block 2 liegt ein Intervall, z.B. eine Woche oder eine kurze Pause bei einer Blockveranstaltung.
 Block 2 beginnt mit einem Gruppenspiel, im Sinne eines „Eisbrechers“ oder eines „Aufwärmens“.

TN: stehen im Kreis – Stühle und Tische sind an den Rand geschoben.

FC: hat einen kleinen Ball in der Hand, gibt die Spielanleitung, wirft modellhaft den ersten Ball in die Runde und zieht sich dann aus der Runde zurück.

Runde 1:

TN A: sagt „Ich heiße A (Vor- und Zuname)“ und wirft den Ball zu TN B

B: sagt „Ich heiße B“ und wirft den Ball zu C

C: sagt „Ich heiße C“ und wirft den Ball zu D...

Runde 2:

A: sagt „Ich heiße A (Vor- und Nachname) und wer bist Du?“ und wirft den Ball zu TN B

B: sagt „Ich heiße B und wer bist Du?“ und wirft den Ball zu C

C: sagt „Ich heiße C und wer bist Du?“ und wirft den Ball zu D...

Runde 3:

A: sagt „Wer bin ich?“ und wirft den Ball zu B

B: sagt „Du heißt A und wer bin ich?“ und wirft den Ball zu C

C: sagt „Du heißt B und wer bin ich?“ und wirft den Ball zu D...

Runde 4:

A: „Du heißt B“ und wirft den Ball zu B

B: sagt „Du heißt C“ und wirft den Ball zu C

C: sagt „Du heißt D“ und wirft den Ball zu D...

Runde 5:

TN A: sagt „Ich heiße A und studiere XY“ und wirft den Ball zu TN B

B: sagt „Ich heiße B und studiere XY“ und wirft den Ball zu C

C: sagt „Ich heiße C und studiere XY“ und wirft den Ball zu D...

Runde 6:

A: „Du heißt B und studierst XY“ und wirft den Ball zu B

B: sagt „Du heißt C und studierst XY“ und wirft den Ball zu C

C: sagt „Du heißt D und studierst XY“ und wirft den Ball zu D...

Ergebnis: Die TN lernen die anderen Namen auf spielerische Weise. FC lernt die Namen ebenfalls in passiver Form mit.

FC: Wie war es für Sie? Was haben Sie daraus gelernt?

TN: Kurze Reflexion im Stehen.

FC: fasst typische Ergebnisse zusammen:

- „Ich hatte viel Spaß dabei...“
- „Ich hätte nie gedacht, dass man sich in so kurzer Zeit so viele Namen merken kann...“
- „So schnell werde ich die Namen nicht mehr vergessen“
- „Ich habe das Gefühl, mit der Gruppe schon recht vertraut zu sein...“

Schritt 6: Regeln

TN: sitzen im Kreis.

FC: steht am Overhead-Projektor und zeigt begleitend Folien. Es geht um formale Hinweise.

6.1 Verhaltensregeln

FC: stellt „Spielregeln“ zum Verhalten und Umgang vor, dazu gehören:

- Pünktlichkeit

- Handys ausschalten
- Sich niederlassen und einlassen (Mütze aus etc.)
- Namensschilder aufstellen
- Umgang mit Literatur im Semesterapparat etc.
- Weitere Vorschläge der TN

FC: fragt TN, ob sie noch weitere Spielregeln vorschlagen bzw. wünschen, und nimmt diese ggf. in die Liste auf.

6.2 Formale Regeln

FC: erläutert formale Kriterien für den Erhalt des studienbegleitenden Leistungsnachweises (z.B. regelmäßige Teilnahme, Anforderungen, Bewertungskriterien).

Schritt 7: Train the Trainer

Dieser Teil ist vergleichbar mit einem Training für die künftigen Trainer (Train the Trainer).

Grundprinzip ist, dass die TN selbst aktiv in die Präsentation eingebunden sind und Verantwortung für die Vermittlung des Lehrstoffs übernehmen.

FC fragt: Welche Schlüsselqualifikationen (SQ) sind für Ihren künftigen Beruf von zentraler Bedeutung?

TN: kurze Reflexion.

FC fasst zusammen, darunter:

- Präsentation
- Moderation
- Teamarbeit
- Reflexion
- Konstruktives Feed-Back.

FC: Genau dies sind die Anforderungen an die TN in diesem Seminar. TN haben hier die Gelegenheit, diese SQ einzuüben, zu trainieren bzw. zu verbessern.

Ziel: Da die TN sich den Lerninhalt vorwiegend selbst beibringen werden, sind sie in der Rolle eines Trainers. Ziel ist, dass sie diese Rolle zunehmend professionell ausfüllen können.

FC bzw. TN stellen folgende Fragen:

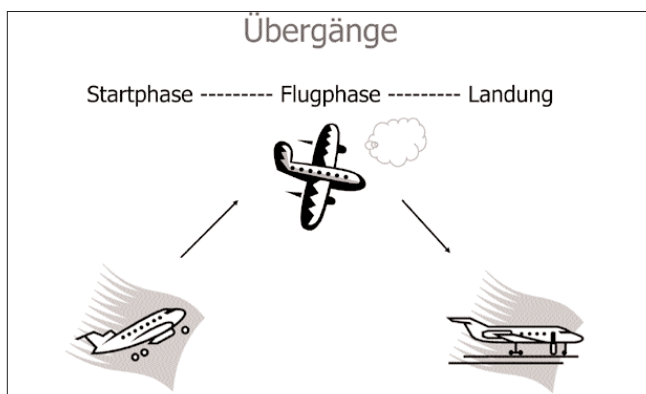
- Wie wird eine Präsentation verständlich und interessant?
- Wie verhindere ich Ermüdungserscheinungen?
- Wie verhindere ich ein langweiliges Referat?
- Wie werden interessante, anschauliche Folien gestaltet?
- Wie sieht der typische Ablauf einer Seminareinheit aus?
- Wie moderiere ich eine Gruppe?
- Wie nehme bzw. gebe ich konstruktive Rückmeldung?

FC: gibt dazu konkrete Tipps und Hinweise für eine Lehrereinheit, welche der zuständige TN jeweils vorbereitet und durchführt. Diese betreffen z.B.

- Übergänge als Schlüsselmomente, wie Einleitung und Ende der Präsentation (siehe Abb. 8),
- Präsentation (zeitliche Begrenzung, eingeplante Methodenwechsel, Medieneinsatz etc.),
- aktivierende (Klein-) Gruppenarbeit: Vorbereitung und Anleitung,
- Moderation (Gruppenarbeit, Reflexion, Diskussion etc.),
- Regeln für das konstruktive Feedback am Schluss, das der FC moderiert.

FC abschließend: ermutigt TN, nun einfach ins „Kalte Wasser“ zu springen. Alles Weitere ergibt sich in der konkreten Situation „vor Ort“.

Abbildung 8: Tipps und Hinweise für eine Lehereinheit



Es folgt Teil 2 in Heft 6/2006: Fragen und Erläuterungen zum Konzept.

Weiterführende Literatur

Spitzer M (2002): Lernen. Heidelberg.
 Winteler A (2004): Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. WBG Darmstadt.

■ **Dr. Anne Brunner**, Professorin für Schlüsselqualifikationen, Fachbereich Allgemeinwissenschaften/General Studies, Fachhochschule München, E-Mail: a.brunner @fhm.edu

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

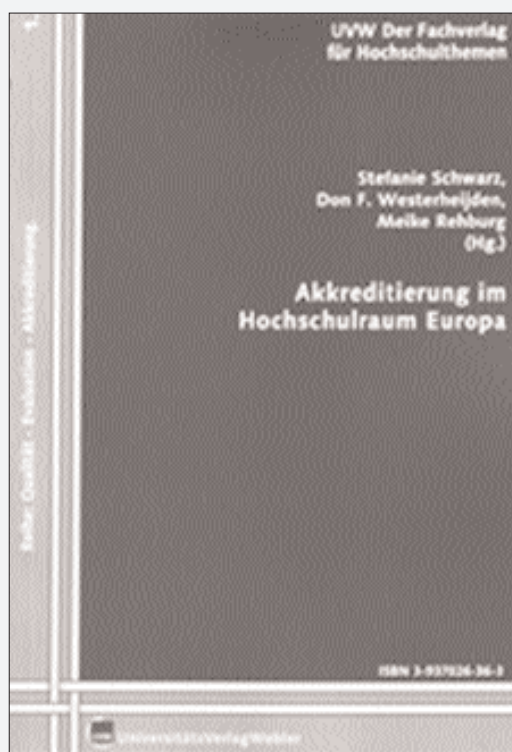
Überblick gewinnen, von anderen lernen...

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst.

Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken.

Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt.

An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.



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

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung.
 Praxishinweise zu Verfahren und Methoden



Jochen Hörisch (2006): Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater! Edition Akzente, Hanser Verlag, München. ISBN 3-4462-0805-4, 144 Seiten, 14,90 Euro

Jochen Hörisch analysiert in einem brillanten Essay die psychologische Tiefenstruktur der deutschen Universität. Seine Therapieansätze sind verblüffend pragmatisch, er rät zu intellektueller Geselligkeit. Ein Essay sollte eine überschaubare Länge haben, er muss gut geschrieben sein und auf eine Pointe zusteuern, über die der Leser lange und freudig nachdenken kann. Jochen Hörisch, Germanistik-Professor in Mannheim, braucht 135 Seiten, um diese Erwartungen zu erfüllen. Der lesenswerten „Edition Akzente“ des Hanser Verlages ist somit ein weiterer kluger Text hinzugefügt. In sieben Kapiteln widmet sich Hörisch der tragischen deutschen Universitätsgeschichte: dem weltweit exportierten Konzept einer „Alma mater“ und die Deformation zur bloßen Hochschule der Gegenwart. Er tut dies allerdings nicht in einem vorrangig historischen Zugriff, sondern er zeigt an Texten des 19. Jahrhunderts – unter anderem von Goethe, Eichendorff, Raabe, Hoffmann, Nietzsche und Schopenhauer – die psychologische Tiefenstruktur der Universität.

Das ist in den ersten Kapiteln ungewohnt, und für erbitterte Feinde der Psychoanalyse nicht gerade eine Freude. Aber mit Hörisch ist kein radikaler Freudianer am Werk, sondern ein psychologisch informierter Germanist, der zu lesen versteht. Das Verhältnis zur Universität ist schon seit seiner Gründung kein rein Sachliches, sondern die Wissenschaftler dienen (oder: dienen) Höherem: es geht um die Liebe zur Weisheit. Und dies in einem durchaus sakralen Sinne. Aus dieser Perspektive rücken die psychodynamischen Konflikte der Universitätsgeschichte in den Mittelpunkt. Bis ins 19. Jahrhundert war die Universität keine Hochschule, sondern eine sorgende Mutter für ihre männlichen Schützlinge – eine „Alma mater“ eben. Der Campus war ein libe-

raler Orden, der Züge des Mönchtums trug. Die Institution der deutschen Universität vergleicht Hörisch mit der katholischen Kirche: bedeutend, groß, konservativ, sakral und gebildet. Sie war besiedelt von einem homoerotischen Männerbund. Denn auch die Tempel des Geistes waren Männerdomänen und der Umgang mit der Wissenschaft von zölibatären Lebensformen geprägt. Jochen Hörisch sieht literarische Texte auf die „erotologischen Assoziationsfelder“ durch und wird im 19. Jahrhunderts fündig, der Epoche Humboldts. Als Wissenschaftler zu arbeiten oder zu studieren war keineswegs nur Beruf, es war Berufung, Leidenschaft und ein liebender Dienst zur Erkenntnis. Die alte Universität war, anders ausgedrückt, sexy. Der Alltag der neuen Hochschule hingegen, und der Roman „Der Campus“ gibt darüber Auskunft, ist nur noch als Groteske erzählbar.

Dieses libidinöse Verhältnis zur Universität erklärt die gegenwärtige Kränkung und Verbitterung vieler Professoren, die mit Liebe ihr Ordinariat ausfüllten. Die Hochschule erwidert diese Liebe nämlich nicht mehr. Die Revolte von 1968, in der die Universität entsakralisiert wurde, deutet Hörisch noch als eine von Liebe und Leidenschaft getragene Bewegung. Das mag auch an seinem Alter liegen, er ist Jahrgang 1951 und gerade Gelehrte der Jahrgänge der 1920er und 1930er Jahre werden ihm in diesem Punkt widersprechen. Benedikt XVI., 1968 noch Prof. Ratzinger in Tübingen, wurde durch gewalttätige Proteste der Studierenden, die eben nicht mehr diskutieren wollten, eher an die radikale NS-Studentenjugend erinnert. Und auch Prof. Adorno, der sein Institut von der Polizei räumen lassen musste, war erschreckt und gekränkt vom geistlosen Aktionismus. Gewaltvollen Protest als Liebesbeweis zu deuten, fällt schwer, meist signalisiert er das Ende des liebenden intellektuellen Diskurses.

Aber auch wenn Hörisch die konsequente Enterotisierung der Universität erst mit dem Bologna-Prozess heraufziehen sieht, bleibt seine Diagnose überaus zutreffend. Die Revolution durch Bologna wird für Studierende und Professoren sieben Tage die Woche spürbar. Hörisch gewinnt der Reform wenig Gutes ab: „Bo-



logna-Prozess – das heißt aus studentischer Perspektive: die Lehrpläne und Lehrveranstaltungen ändern sich; die Kontrolle der Lernleistungen wird engmaschiger; der Verschulungsgrad des Studiums nimmt drastisch zu; die Studierenden können die Praxisrelevanz der von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen einklagen; die Studiendauer nimmt deutlich ab; es werden Studiengebühren fällig; wissenschaftlichen Ansprüche im engeren Sinne genügen nur die Lehrveranstaltungen, die man/frau nach dem ersten, also nach dem BA-Abschluss (etwa im Rahmen eines Masterstudiums) belegen kann.“ Hörisch (2006, S. 49 f.)

Damit endet für Hörisch eine deutsche Tradition, die zwar elitär, aber doch herausragend war. Aus der ihre Kinder umsorgenden Alma mater, der Universität, wird die (Hoch)Schule – ein kategorialer Unterschied. Aus Bildungswegen werden evaluierbare Qualifikationsprozesse. An die Stelle von Vorlesung und Diskurs treten der Input via Power-Point mit abschließendem Multiple-Choice-Test. Aus dem Gelehrten wird der Forschungsmanager. Die Mehrzahl der Studierenden finden diese Entwicklung auch gar nicht schlimm, selbst Hörisch trauert nicht, er diagnostiziert nur die Folgen: Die Geisteswissenschaften, die von der Liebe an Geist und Tradition getragen werden, geraten ins Abseits. Der Medienwissenschaftler Hörisch beobachtet vor allem das Verschwinden der face-to-face Kommunikation kritisch. Das in-

tellektuell inspirierende Gespräch zwischen Studierenden und Professoren, aber auch unter den Kollegen selbst, wird durch lieblose E-Mail Kontakte ersetzt. Aus einer bildenden Beziehung wird ein Dienstleistungsschema. (Im Buch sind solche fehlerhaften E-Mails abgedruckt, sie sprechen tatsächlich für sich selbst.)

Der Essay wird im Lauf der Lektüre immer realitätsnäher; und damit immer spannender. Schon im vierten Kapitel wird die Tiefenpsychologie nur noch zum Hintergrund und Hörisch entwirft eine eher soziologische Typologie von Professoren. Da gebe es die begnadeten oder sich für begnadet haltenden Lehrer, die nicht forschen. Dann gibt es die produktiven oder sich für produktiv haltenden Forscher, die Studenten nur als Störfaktor sehen. Einen ganz karrieresensitiven Typ präsentiert für Hörisch aber der „Gremienprofessor“, der weder lehrt noch forscht, sondern sich in administrative Machtpositionen rückt. Was die ermüdende Selbstverwaltung, die Erkenntnisproduktion und auch die Lehre eigentlich stört, wird vom Gremienprofessor in eine Karrieretaktik umgenutzt. Geld und Ressourcen werden an der Universität durch administrative Macht verteilt, keineswegs nur durch Forschungs- oder Lehrerfolge. Der vierte Typ existiert entweder nur historisch oder im Ausland: Der Professor nach Humoldt-schem Ideal, der „lehrende Forscher“. Generell wirft Hörisch unsentimentale Blicke über den großen Teich, um dort eine Praxis zu entdecken, die zwar von deutscher Tradition inspiriert ist, von uns aber leider nicht imitiert wird. Amerikanische und englische Universitäten verwirklichen häufiger, was Wilhelm von Humboldt entworfen hat: eine pädagogische Praxis kultivierter Erkenntnisproduktion. Gremiensitzungen sind in Cambridge oder Harvard

weitgehend unbekannt, stattdessen sitzt man beim Portwein und fabriziert neue Ideen. Eine solche Universität kann man tatsächlich lieben. Es geht also, nur nicht in Deutschland. Eine Rückkehr erotischer Zustände sieht Hörisch in Deutschland allerdings für die Minderheit heraufziehen, die schon vorher überreich beschenkt wurde: im vollfinanzierten und herkunftsselektiven Elitebereich, also an privaten „Universitäten“ und Akademien, Exzellenz- und Elitekollegs. Universitäre Bildung wird in Zukunft bedeuten: Wer hat, dem wird gegeben. Gerechtigkeit wird Leistungsgerechtigkeit.

Nachdem ein unüblicher Blick auf bekannte Probleme geworfen wurde, präsentiert Hörisch am Ende ganz praktische Vorschläge. Die sind verblüffend einfach und vielleicht deshalb klug. Und: sie sind finanzierbar, sie betreffen nämlich die Arbeitskultur. Um die Universitäten wieder zu erotisieren müsste etwas zurückkehren, was in Cambridge und Oxford dazugehört: Geselligkeit unter klugen Menschen. „Alle fest angestellten Dozenten sind verpflichtet, zweimal pro Woche gemeinsam essen zu gehen. (...) Regelmäßige Gespräche, die keiner ausdrücklichen Verabredung bedürfen, entspannen, sparen Telefonkosten, ermöglichen schnelle Problemlösungen, entschlacken den Terminkalender und regen den Geist an“ (Hörisch 2006, S. 130) empfiehlt Hörisch. Auf der Grundlage dieser neuen Kultur der Geselligkeit sollen dann Gremiensitzungen ganz abgeschafft werden, an die Stelle rückt der „Faculty-Club“ – also das Glas Portwein. In USA und England funktioniert das, warum nicht hier? Hörisch fordert eine Residenzpflicht für Professoren, inzwischen findet man dies schon in manchen Stellenausschreibungen. Auch dies ist mehr als

sinnvoll. Professoren sollen zudem nicht nach Drittmittelhöhe gefördert werden: „Die Ausstattung der Professuren mit Personal- und Sachmitteln richtet sich nach ihrer Auslastung und Produktivität, nicht nach dem Verhandlungsgeschick (...). Wenn ein Dozent pro Semester drei, sein direkter Fach-Kollege aber dreißig Prüfungen abnimmt, wenn der eine jahrelang nicht (...), der andere aber in bekannten Publikumsverlagen Vielbeachtetes veröffentlicht, wenn der eine keine, der andere aber zahlreiche Einladungen an renommierte in- und ausländische Universitäten erhält, dann ist es schwer zu rechtfertigen, warum der erste über eine bessere Ausstattung verfügt als der letztere“ (Hörisch 2006, S. 133). Als letzte Idee möchte Hörisch ein Mentorensystem etablieren, in dem Dozenten zwei Jahre als Tutoren fünf bis zehn Studierende verbindlich betreuen, und dies als Bestandteil eines Lehrdeputats.

Die Lektüre dieser Vorschläge entfaltet genau die Erkenntnislust, die ein Essay wecken sollte. Und beim Imaginieren einer geselligen, ihre Angestellten liebenden Universität entsteht schnell das Bedürfnis, in den „Faculty-Club“ zu eilen – wenn es ihn doch gäbe. Hörischs pragmatische Vorschläge werden wahrscheinlich auf ebenso pragmatisch begründete Gegenvorschläge stoßen. Aber es ist zu hoffen, dass sie über die Dauer der Lektüre hinaus wie ein Aphrodisiakum wirken.

■ Frank Berzbach, Erziehungswissenschaftler, Frankfurt/ Main

im Verlagsprogramm:

Margarete Hubrath, Franziska Jantzen, Martin Mehrrens (Hg.)

Personalentwicklung in der Wissenschaft

Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven

Dokumentation des 1. Bremer Arbeitsgesprächs zur Personalentwicklung in der Wissenschaft am 21./22. Februar 2005

ISBN 3-937026-44-4, Bielefeld 2006, 150 Seiten, 19.80 Euro

Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen – ein Blick zurück nach vorn

Bericht zur Tagung der Hochschulrektorenkonferenz

„Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung und externe Standards“

(Wissenschaftszentrum Bonn, 02.-03.11.06)

Seit nunmehr etwas mehr als einer Dekade steht das Thema „Qualität“ im Mittelpunkt der Reformdiskussion im Hochschulbereich. Anfangs noch auf den Bereich der Lehre begrenzt sind Verfahren und Instrumente der Qualitätssicherung und nicht zuletzt: der Qualitätsentwicklung bedingt durch knapper werdende finanzielle Ressourcen, den steigenden Legitimationsdruck gegenüber der Politik und der Öffentlichkeit sowie die sich verschärfende nationale und internationale Konkurrenz um Reputation, Forschungsgelder und Studierende inzwischen zu einem zentralen Moment der strategischen Steuerung der Hochschulentwicklung geworden. Geht es nach dem Veranstalter der Tagung, so kommt darin zugleich ein grundlegender Wandel des Stellenwertes von Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung zum Ausdruck, bestimmt sie doch zunehmend das gesamte operative Entscheidungshandeln von Hochschulen, vor allem, wenn es um die Frage der Zuweisung von Ressourcen oder der Profilbildung geht. Ausgehend von dieser Entwicklung und den Erfahrungen, die im Rahmen der von der Hochschulrektorenkonferenz durchgeführten Workshopreihe „Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung“ gesammelt worden sind, beabsichtigten die Organisatoren der Tagung den Blick insbesondere darauf zu richten, wie interne Qualitätssicherungsverfahren strukturell an strategische Entscheidungsprozeduren angebunden werden können, damit Qualitätsorientierung als leitendes Prinzip der Hochschulsteuerung an Wirksamkeit gewinnt. Geschehen sollte dies nicht zuletzt unter Berücksichtigung des Einflusses externer Standardisierungsvorgaben, mit denen Hochschulen im Zuge der Europäisierung des Hochschulraumes und im Zusammenhang mit den (sich ständig verändernden) Prioritätensetzungen im Bereich

der Hochschulpolitik konfrontiert sind. Um diesen Themenkreis gemeinsam mit Experten aus den Bereichen Hochschulleitung, Hochschuladministration und Hochschulforschung zu diskutieren, lud die Hochschulrektorenkonferenz zur inzwischen schon fast traditionellen Herbsttagung ihres Projektes „Qualitätssicherung“ ein, der knapp 200 Teilnehmer aus dem In- und Ausland folgten. Die Tagung stellte zugleich so etwas wie die Abschlussveranstaltung dieses seit 1998 bei der HRK angesiedelten Projektes dar, das in der Vergangenheit als Plattform für den Erfahrungsaustausch und die öffentliche Kommunikation der Entwicklungen im Bereich der Qualitätssicherung im Hochschulwesen diente. Genutzt wurde der Anlass daher auch, um eine bilanzierende Betrachtung des Projektes vorzunehmen.

Den Auftakt der Veranstaltung bildete ein in vielerlei Hinsicht anregender Vortrag von Hans Weder, Rektor der Universität Zürich, der auf Verfahren, Strukturen und die Einbettung des Qualitätsmanagements an der größten Hochschule der Schweiz einging und dabei Perspektiven für einen Vergleich zur Situation in Deutschland eröffnete. Dabei gelang es ihm mit seinem unterhaltsamen, mit selbstironischen Kommentaren garnierten Referat für den Zuhörer spürbar den Finger in die Wunde zu legen. Im Verlaufe des Vortrages wurde nämlich deutlich erkennbar, dass Akzeptanz und strategische Wirksamkeit des „Zürcher Modells“ weniger auf den dort verwendeten Instrumenten (wie etwa kompetitive Mittelverteilung bzw. Fachevaluation) beruhen, als vielmehr auf dessen strukturell-strategischer Ausrichtung, die angefangen bei der institutionellen Unabhängigkeit der zuständigen Evaluationsstelle, nicht nur ein hohes Maß an Transparenz des Verfahrens gewährleistet, sondern auch – ganz jenseits davon, Ängste bei den Beteiligten zu schüren

– darauf zielt, vor allem Anreize für Leistungssteigerungen und Innovationen freizusetzen.

Die zeitlich parallelen Arbeitsforen im Verlauf des ersten Tages der Veranstaltung standen im Zeichen des allgemeinen Schwerpunktes „Qualitätsorientierte Hochschulsteuerung“. Behandelt wurden hier insbesondere Fragen des Personal- und Veränderungsmanagements, der leistungsorientierten Mittelvergabe sowie der strukturellen Verankerung hochschulinterner Qualitätssicherungsprozesse. Im Forum „Hochschulinterne Strukturen von Qualitätssicherungsprozessen“ wurde von den Referenten Konstantin Meskouris (Prorektor für Studium und Lehre, RWTH Aachen) und Uwe Schmidt (ZQ Mainz) zwei unterschiedliche Modelle der organisatorischen Ausgestaltung und Implementation interner Qualitätssicherung vorgestellt. Während das an der RWTH Aachen praktizierte Modell vor allem durch eine starke Gewichtung von Controllingaspekten und eine Konzentration auf die Entwicklung dafür geeigneter Instrumente gerichtet ist, zielt der derzeit anlaufende Mainzer Modellversuch „Systemakkreditierung“, der sich selbstbewusst als Alternative zu den gegenwärtigen Bemühungen um eine Ergänzung externer Programmakkreditierung durch sogenannte Prozessakkreditierung artikuliert, auf die möglichst umfassende systematische Verkopplung und Integration bereits bestehender Initiativen bzw. Maßnahmen von Hochschulentwicklung und Qualitätssicherung. Das Forum A2 diskutierte die strategische Bedeutung des Instruments der leistungsorientierten Mittelvergabe für die qualitätsorientierte Hochschulsteuerung. Reinhold Grimm (Vorsitzender des Philosophischen Fakultätentages) problematisierte die Vergleichbarkeit von Leistungen im Horizont der Diversität akademischer Fächerkulturen und plädierte für die

Berücksichtigung der unterschiedlichen „Wissenschaftstile“ bei der Ermittlung von Parametern zur Leistungsbeurteilung; er gab damit zugleich zu verstehen, dass die deutschsprachige Qualitätsdiskussion bei den Leistungskriterien für die Beurteilung Kultur- und sozialwissenschaftliche Fächer noch weitgehend am Anfang steht. Ernst Rank (Vizepräsident der TU München) bezog sich in seinen Ausführungen auf das an der TU München seit 2004 laufende Erneuerungsprogramm „innovaTUM 2008“, das zur Bewältigung der ambivalenten Anforderungen, wie sie aus Sparzwängen und dem Bedarf an strategischer Neuausrichtung resultierten, mit dem Instrument der leistungsorientierten Mittelverteilung zunächst Ressourcen und Umbaupotenziale identifizierte, um sie dann im Rahmen eines Wettbewerbs zur Setzung neuer Schwerpunkte neu zu verteilen. Deutlich hervorgehoben wurde dabei, dass die Akzeptanz leistungsorientierter Verfahren der Mittelverteilung davon abhängt, inwieweit die einzelnen Akteure die Chance erkennen, zusätzliche Ressourcen akquirieren zu können. Die Podiumsdiskussion „Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung“ unternahm eine Standortbestimmung der Diskussion um Qualität und Qualitätssicherung an deutschen Hochschulen vor dem Hintergrund des Auslaufens des bei der HRK angesiedelten Projekts „Q“. Gleichzeitig nahm die Diskussion Bezug auf zukünftig voranzutreibende Entwicklungen etwa im Hinblick auf die Herausbildung einer Qualitätskultur an Hochschulen sowie die Bereitschaft zum hochschulübergreifenden Vergleich. Zwischen den Diskutanten, zu denen auch der Hochschulforscher Stefan Hornbostel (IFQ Bonn) gehörte, herrschte Konsens hinsichtlich der Einschätzung, dass der Gedanke der Autonomie der Hochschulen weiterhin sowohl Ausgangs- als auch Bezugspunkt aller Bemühungen um Qualitätsverbesserung und Qualitätsentwicklung sein müsse. Zudem wurde ein großer Bedarf bei der Weiterentwicklung zuverlässiger Kriterien für die Beurteilung von Lehr- und Forschungsleistungen, insbesondere im Bereich der Sozial- und Kulturwissenschaften, geltend gemacht und auf die Notwendigkeit hingewiesen, Lehr- und Forschungsleistungen

bei Prozessen der Qualitätsbeurteilung nicht getrennt voneinander zu behandeln. In den Ausführungen klar erkennbar war die Tendenz, da hochschulinterne Qualitätssicherungsverfahren zukünftig aus Gründen der Akzeptanz aber auch zur Sicherstellung einer „Kultur der Qualität“ in der gesamten Institution kaum mehr vor den Toren der Verwaltung Halt machen dürften; deutlich zu vernehmen war ferner die Forderung, Qualitätssicherung hinsichtlich des damit verbundenen Aufwandes wesentlich schlanker als bisher zu gestalten. Kontrovers wurde hingegen die Frage diskutiert, inwiefern „traditionelle“ Elemente der Qualitätssicherung (wie das Berufungsverfahren) bereits den gewachsenen Ansprüchen an die Transparenz hochschulinterner Entscheidungs- und Steuerungsprozesse genügen. Am zweiten Tag der Veranstaltung richtete sich der Blick verstärkt auf die Bedeutung und den Einfluss der an die Hochschulen herangetragenen „extern standards“ und dabei insbesondere auf Prozesse der Aushandlung von Zielvereinbarungen zwischen Politik und Hochschulen bzw. Hochschulleitung und einzelnen Fakultäten oder Fächern, bei denen der Widerstreit zwischen unterschiedlichen Erwartungshorizonten immer wieder paradigmatisch zum Vorschein kommt. Vor dem Plenum berichtete Frank Ziegele (CHE Gütersloh) von den Ergebnissen eines Projektes, das die Zielvereinbarungsprozesse in einzelnen Bundesländern untersucht und vor dem Hintergrund der von der HRK herausgegebenen Grundsätze zur Gestaltung von Zielvereinbarungen miteinander verglichen hat. Grundsätzlich lassen sich, so der Referent, die Zielvereinbarungsprozesse im Vergleich zwischen den Ländern etwa danach unterscheiden, ob sie sich auf die Grundfinanzierung oder die Innovationsförderung beziehen. Insgesamt wurde – auch in der anschließenden Diskussion – das Fehlen eindeutiger und einheitlicher Kriterien für die Erfolgskontrolle, von Rastern für das Berichtswesen sowie die mangelnde Integration von Leistungsanreizen moniert. Der Referent äußerte gleichwohl die Einschätzung, dass es sich hierbei nicht um „systemimmanente Defizite“ des Instrumentes der Zielvereinbarung handele, sondern um Umsetzungsprobleme. Im Plenum hin-

gegen herrschte die Ansicht vor, dass die bestehende Machtasymmetrie zwischen den Verhandlungs-„partnern“ kaum verfahrensmäßig aufgewogen werden könne.

Die zeitlich parallelen Arbeitsforen im Anschluss an den Plenumsvortrag befassten sich mit den Herausforderungen an Hochschulen, die aus fachgebundenen bzw. europäischen Qualifikationsrahmen, den in das Stocktaking des Bologna-Prozesses aufgenommenen „European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“, bei der Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen sowie bei der Überführung von externen in interne Zielvereinbarungen anfallen. Im Rahmen des Forums „Zielvereinbarungen – von der externen zur internen Zielvereinbarung“ referierte zunächst Eberhard Menzel (Rektor der FH Dortmund) über die umfangreichen Erfahrungen, die er im Rahmen von bisher drei Zielvereinbarungsprozessen zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und der Fachhochschule Dortmund sowie den daraus hervorgegangenen internen Zielvereinbarungsprozessen gesammelt hat. Dabei unterstrich er u.a. die Notwendigkeit, interne und externe Zielvereinbarungen möglichst zeitlich parallel auszuhandeln. Ferner forderte er eine Reduktion des Berichtswesens und verdeutlichte die Schwierigkeiten, die für eine kontinuierliche Entwicklungsplanung einer Hochschule daraus resultieren, dass sich auf Seiten der politischen Entscheidungsträger die hochschulpolitischen Zielsetzungen beständig verschieben. Michael Jaeger (HIS, Hannover) stellte in seinem Vortrag die Ergebnisse einer HIS-Studie zur Verbreitung und Nutzung von internen Zielvereinbarungen vor. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass Zielvereinbarungen inzwischen zu einem weit verbreiteten Instrument der hochschulinternen Steuerung geworden sind, das vor allem als Bestandteil eines periodischen Abstimmungsprozesses, kaum jedoch punktuell zum Einsatz kommt. Darüber hinaus wies er auf den von ihm als problematisch eingeschätzten Trend der starken Maßnahmen- und Aufgabenorientierung der Dokumente bei hohem Detaillierungsgrad sowie das nahezu durchgängige Fehlen von Anreizen für die Zielerreichung hin.

Von einer inhaltlich derart breit gefächerten Veranstaltung, mit der versucht wird, eine Vielzahl an Einzelentwicklungen im Bereich der Hochschulsteuerung unter einer übergreifenden Fragestellung zu betrachten und die darüber hinaus in einem (immer noch) hoch dynamischen Themenfeld angesiedelt ist, wird man kaum abschließende Antworten auf drängende Fragen erwarten dürfen. So ist vielleicht der wichtigste Eindruck, den man bei den Vorträgen, Diskussionen und Gesprächen am Rande der Tagung gewinnen konnte, der, dass es auf dem Terrain der Qualitätssicherung und Qua-

litätsentwicklung an Hochschulen nach wie vor eine ganze Menge an Baustellen, aber auch eine Reihe an interessanten Ansätzen und Bewältigungsstrategien zu besichtigen gibt. Eine Bilanz der Bemühungen um Qualitätssicherung kann daher zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mehr als eine Zwischenbilanz sein. Dies gilt erst recht, wie auch die abschließende Podiumsdiskussion zu „Standards und Verfahren im europäischen Hochschulraum“ noch einmal hinreichend deutlich vor Augen führte, vor dem Hintergrund der an Fahrt aufnehmenden Auseinandersetzung um Qualitätssicherung auf

der europäischen Ebene. An Gesprächsstoff und Handlungsbedarf wird es also mit Sicherheit auch in Zukunft nicht mangeln. Wie ein Tagungsteilnehmer treffend formulierte, sei in den vergangenen Jahren in der hochschulpolitischen Diskussion „eine Herde von Säuen durchs Dorf getrieben worden“; er tat dies nicht ohne hinzuzufügen: „Erst die Hälfte haben wir hinter uns“.

■ **Sascha Neumann**, Diplom-Pädagoge, Universität des Saarlandes, E-Mail: s.neumann@univw.uni-saarland.de

Länder stellen 1.400 Lehrkräfte weniger ein als von der KMK erwartet - GEW: „Schere öffnet sich weiter“

Die Unterrichtsversorgung an den Schulen in Deutschland wird sich weiter verschlechtern. Das befürchtet die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mit Blick auf die Zahlen des „Lehrermarktsberichts 2006“ der AG Bildungsforschung/Bildungsplanung an der Uni Essen/Duisburg, die der Bildungsforscher Prof. Klaus Klemm leitet. Die Wissenschaftler und die Bildungsgewerkschaft haben die Untersuchung am Donnerstag während einer Pressekonferenz in Berlin vorgestellt.

„Die Schere geht immer weiter auseinander: Die Länder stellen Jahr für Jahr viel weniger Lehrkräfte ein, als die Kultusministerkonferenz (KMK) 2003 in einer Lehrerbedarfsstudie festgestellt hatte. In vier Jahren klafft zwischen Prognose und Realität eine Lücke von 16.200 Lehrkräften“, sagte GEW-Vorsitzender Ulrich Thöne. Allein 2006 seien 1.400 Lehrer zu wenig eingestellt worden. „Pädagogen, Eltern und Schüler spüren die Folgen immer stärker: weniger Unterricht, mehr Stundenausfall und größere Klassen. Die Landesregierungen sparen auf dem Rücken der Lehrkräfte. Sie verordnen längere Arbeitszeiten und setzen auf Arbeitsverdichtung. Pädagogen, Schüler und Bildungsqualität bleiben auf der Strecke.“ Offenbar sei diese Entwicklung der KMK mittlerweile so peinlich, dass sie seit 2005 darauf verzichtet hat, eigene Daten zur Lehrereinstellung zu veröffentlichen.

„Lehrerinnen und Lehrer brauchen mehr Zeit für Schüler: Für erweiterte Ganztagsangebote, mehr individuelle Förderung und die Stärkung der Kinder und Jugendlichen. Denn: Bildung eröffnet Lebens- und Berufschancen“, unterstrich Thöne. „Mit ihrer Rotstiftpolitik verspielen die Landesregierungen die Zukunft Deutschlands. Die sinkenden Schülerzahlen nicht zu weiteren Einschnitten zu nutzen, wäre ein erster Schritt, in der Bildungsfinanzierung umzusteuern. Die Mittel dürfen nicht in bodenlosen Haushaltslöchern verschwinden.“

Alle in jüngster Zeit veröffentlichten Studien haben die Unterfinanzierung des deutschen Bildungswesens und die im internationalen Vergleich unter dem Schnitt liegenden Leistungen der Lernenden kritisiert. Um international Anschluss zu halten, müsse deshalb, so der GEW-Vorsitzende, die Zahl der Akademikerinnen und Akademiker deutlich erhöht werden.

„Das Diktat der Sparkommissare und der Bildungsföderalismus führen zu einer paradoxen Situation: Während in Mathe und Physik an beruflichen und Hauptschulen sowie vielen Regionen bereits heute Lehrermangel herrscht, haben über 26.000 junge Kolleginnen und Kollegen keine Stelle erhalten. Hochqualifizierte Pädagogen, die an den Schulen dringend gebraucht werden“, betonte der GEW-Vorsitzende. „Die Landesregierungen müssen den jungen Lehrkräften jetzt gute Einstellungsangebote machen, sonst steuern wir wegen der anrollenden Pensionswelle auf einen gravierenden Lehrermangel zu.“

In den östlichen Bundesländern werde gerade der Fehler aus dem Westen wiederholt: Statt kontinuierlich Lehrkräfte einzustellen, haben auch 2006 nicht einmal 1.150 Pädagogen zwischen Rügen und Plauen den Einstieg in den Beruf schaffen können. „So nimmt man eine künftige Überalterung der Kollegien sehenden Auges in Kauf. Für qualifizierte und hoch motivierte Lehrkräfte sowie die erfolgreiche Werbung um junge Menschen zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums brauchen wir attraktive Einstellungsangebote: Sichere Arbeitsplätze, gute Arbeitsbedingungen und Einkommen sowie ein positives Image sind die beste Versicherung gegen Lehrermangel und die Verschleuderung von Entwicklungspotenzialen junger Menschen und der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft“, sagte Thöne.

Quelle:

www.gew.de/GEW_Schere_oeffnet_sich_weiter.html, 23.11.2006

Ausschreibung 2007/08: Integrierte binationale Studiengänge mit Doppeldiplom

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) stellt auch für die nächsten Jahre Mittel zur Förderung des Programms „Integrierte internationale Studiengänge mit Doppeldiplom“ an Universitäten und Fachhochschulen zur Verfügung.

Im Rahmen dieses Programms sind Studiengänge förderbar, die nach einem teilweise an der deutschen und an der ausländischen Hochschule absolvierten Studium zu beiden nationalen Abschlüssen führen (als joint degree = Verleihung eines gemeinsamen Abschlusses oder als double degree = Verleihung der Abschlüsse beider Partnerhochschulen möglich). Mit den Studiengängen soll ein Beitrag zur weiteren Internationalisierung der Hochschulen und zur Verstärkung des Austauschs von Lehrenden und Lernenden geleistet werden.

In der Antragsrunde für das Hochschuljahr 2007/2008 können Anträge für Projekte mit Hochschulpartnern aus allen Ländern weltweit eingereicht werden.

Ausnahme: Doppeldiplomstudiengänge mit Frankreich werden ausschließlich von der Deutsch-Französischen Hochschule gefördert. Darüber hinaus steht das Programm grundsätzlich allen Fachrichtungen offen. Die je-

weilige Kooperation mit der Partnerhochschule erfolgt stets fachbezogen.

Fördermittel bis 50.000 Euro können für die nachfolgend genannten drei Entwicklungsstufen der integrierten Studiengänge bereitgestellt werden. Die Förderhöchstdauer beträgt dabei acht Jahre.

- Vorbereitung der integrierten Studiengänge
- Erprobung der integrierten Studiengänge
- Etablierung der integrierten Studiengänge

Die Projektanträge für die Doppeldiplomstudiengänge mit Förderungsbeginn ab 1. September 2007 sind bis zum 28. Februar 2007 beim DAAD, Referat 221, einzureichen. Die Ausschreibung sowie die Antragsunterlagen finden Sie auf der Homepage des DAAD.

Ansprechpartner: Michael Schmitz, m.schmitz@daad.de

Quelle und Weitere Informationen:
<http://www.daad.de/hochschulen/internationalisierung/doppeldiplom/05169.de.html>

Online-Befragung an Hochschulen als Open Source - Internationales Projekt will 2007 erste Version veröffentlichen

Für die Evaluation und Akkreditierung müssen Hochschulen qualitative und quantitative Daten unter anderem über Studierende und Absolventen vorlegen. Das Hochschul-Informationssystem (HIS) hat nun das Projekt Uniply gestartet, in dessen Rahmen eine Software zur Durchführung von Online-Befragungen als Open Source entwickelt werden soll. Auch den Server möchte HIS stellen.

Um für die Evaluation, Akkreditierung und Reakkreditierung von Hochschulen quantitative und qualitative Daten über Studierende, Absolventen, Studienabbrecher und -wechsler zu sammeln, bieten sich laut HIS Online-Befragungen an, insbesondere, um Bewertungen über die Qualität des Studiums zu erhalten. Laut HIS sind die verfügbaren Programme allerdings allesamt Closed Source und lassen sich damit nicht erweitern oder anpassen.

Im Rahmen des Uniply-Projektes wird daher die Software 2reply entwickelt, um eine freie Alternative zu schaffen. Diese soll über die Mindestanforderungen hinausgehen, was HIS unter anderem durch den offenen Entwicklungsprozess erreichen möchte. Dabei ist das Projekt von Beginn

an international ausgerichtet und wird unter anderem vom zentralamerikanischen Hochschulverband CSUCA unterstützt. Ferner hat bereits ein Entwickler-Team an der Universität El Salvador angekündigt, seinen Beitrag zu 2reply zu leisten. Auch über die Hilfe weiterer Entwickler freue man sich.

Im Rahmen von Uniply soll auch ein Befragungsserver bereitgestellt werden, die Software kann von den Hochschulen aber auch selbst installiert werden. Zudem erhofft sich die Projektleitung, dass 2reply auch nach Veröffentlichung weiterentwickelt wird, Veränderungen fließen dann zurück in das Hauptprojekt.

Mitte 2007 soll eine erste Version vorliegen, die voraussichtlich unter den Bedingungen der GPLv2 veröffentlicht wird, erklärte das Uniply-Projekt auf Nachfrage von Golem.de. Das Wiki hält bereits erste Informationen über das Konzept und die geplanten Funktionen der Software bereit.

Quelle: Golem.de-News, 28.09.2006,
<http://www.golem.de/0609/48088.html>

Reihe Hochschul-
wesen:
Wissenschaft
und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Anke Hanft (Hg.)
Grundbegriffe des Hochschulmanagements

ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004, 2. Auflage, 525 Seiten, 32.20 Euro

Berufliche Weiterbildung „Made in Germany“ ist gefragt

Storm: „Deutschland hat beste Chancen für internationalen Zukunftsmarkt“

Die berufliche Aus- und Weiterbildung muss sich verstärkt dem internationalen Markt stellen. So sind auch deutsche Anbieter immer mehr gefragt, sich international zu positionieren. Drei Anbieter für die berufliche Bildung sind heute in Berlin für ihre Internationalisierungskonzepte ausgezeichnet worden. Andreas Storm, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), sprach in seiner Festrede von der Bedeutung der beruflichen Bildung in Deutschland: „Die hier ausgezeichneten Anbieter zeigen in beeindruckender Weise, wie qualitativ hochwertige Bildungsangebote aus Deutschland erfolgreich in anderen Ländern vermarktet und angewendet werden können.“

Anlässlich des fünfjährigen Bestehens der Initiative iMOVE (International Marketing of Vocational Education) betonte Storm die Außenwirkung der Berufsbildungsangebote: „Die berufliche Aus- und Weiterbildung aus Deutschland genießt weltweit einen exzellenten Ruf. Training Made in Germany ist ein Qualitätssiegel wie Produkte Made in Germany.“

Storm lobte vor allem die betriebsnahe Aus- und Weiterbildung in Deutschland. „Die kontinuierlich steigende Nachfrage aus dem Ausland nach beruflicher Aus- und Weiterbildung soll verstärkt aus Deutschland bedient werden“, sagte der Staatssekretär. Die Initiative iMOVE sei ein gutes Beispiel dafür, wie dies in Zukunft gelingen kann. iMOVE wurde 2001 auf Initiative des BMBF beim Bundesinstitut für Berufsbildung eingerichtet und unterstützt deutsche Aus- und Weiterbildungsanbieter mit einem vielfältigen Serviceangebot bei der Erschließung internationaler Weiterbildungsmärkte. Mit dem Slogan „Training - Made in Germany“ wirbt iMOVE im Ausland für deutsche Kompetenz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Die ausgezeichneten Preisträger sind:

Internationale Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademie gGmbH, Braunschweig
Stiftung Bildung & Handwerk, Paderborn

GPDM - Gesellschaft für Projektierungs- und Dienstleistungsmanagement mbH, Paderborn

Quelle: <http://www.bmbf.de/press/>
15.11.2006 [Pressemitteilung 202/2006]

Spitzengruppe im CHE-ForschungsRanking wird kleiner -

TU München, Universität Heidelberg und Universität Karlsruhe liegen vorn

Die Spitzengruppe im aktuellen ForschungsRanking des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) ist im Vergleich zum letzten Jahr kleiner geworden. Es sind nur noch acht von 62 Universitäten vertreten. Dies sind: die TU München, die Universitäten Heidelberg, Karlsruhe, Freiburg und Stuttgart, die LMU München sowie die Universitäten Göttingen und Frankfurt (a.M.).

In insgesamt 16 Fächern der Geistes-, Wirtschafts-, Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften wurden die Forschungsaktivitäten der Hochschulen bewertet. Neu in den Vergleich aufgenommen wurden in diesem Jahr die Fächer Mathematik, Medizin und Zahnmedizin. Die Spitzengruppe wird von den Universitäten gebildet, die in mindestens der Hälfte der untersuchten Fächer hervorragende Leistungen vorweisen können. Wichtigste Kriterien sind die Drittmittel sowie die Anzahl der Promotionen, Publikationen und Patentanmeldungen.

Drei Viertel der untersuchten Universitäten konnten zumindest in einem Fach glänzen. 16 Universitäten gelingt dies dagegen nicht in einem Fach, obwohl im Ranking nicht nur absolute Ergebnisse gezählt werden. Auch die Forschungsleistung im Verhältnis zu den beteiligten Wissenschaftlern wird berücksichtigt, damit kleine Universitäten nicht im Nachteil sind. „Die Ergebnisse zeigen, dass sich

der Leistungswettbewerb verschärft“, sagt CHE-Leiter Detlef Müller-Böling. „Spitzenhochschulen in der gesamten Breite werden weniger, die Übrigen versuchen, sich zu profilieren. Mehr Universitäten bilden jeweils besondere Stärken heraus.“

Die Fülle der Indikatoren, die das CHE für das Forschungsranking verwendet, macht die Untersuchung einzigartig in Deutschland. Erstmals wurden in 2006 bundesweit für alle medizinischen Fakultäten auch personenbezogen die Publikationsaktivitäten untersucht. Als zusätzliche Information werden für die naturwissenschaftlichen Fächer die Erfindungsmeldungen an die Hochschule ausgewiesen. Für alle Fächer wurde durch eine Professorenbefragung auch die Reputation ermittelt. Die Ergebnisse des CHE-Forschungsrankings basieren auf den umfangreichen Datenerhebungen des CHE-Hochschulrankings, dem umfassendsten und detailliertesten Ranking deutschsprachiger Hochschulen.

Als Medienpartner des CHE-Forschungsrankings veröffentlicht DIE ZEIT in ihrer Ausgabe vom 5. Oktober 2006 Ausschnitte der Ergebnisse im Ressort Wissen. Die Veröffentlichung wird von der Deutsche Telekom Stiftung unterstützt. Weitergehende Informationen finden Sie in der angegebenen Publikation.

Quelle: CHE: News vom 04.10.2006

DFG-Verbindungsbüro in New Delhi eröffnet

Ein neues Verbindungsbüro der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) in New Delhi in Indien ist im November feierlich eröffnet worden. In seiner Eröffnungsrede bezeichnete DFG-Präsident Professor Ernst-Ludwig Winnacker die Intensivierung der bilateralen wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Indien und Deutschland als eine der wichtigsten Aufgaben des neuen Büros. Der Austausch mit Indien sei bislang mehr eine Einbahnstraße – so kamen 2005 im Rahmen des Abkommens mit der Indian National Science Academy (INSA) 36 indische Wissenschaftler nach Deutschland, während nur neun deutsche Wissenschaftler den Weg nach Indien fanden. Um die Zahl deutscher Wissenschaftler in Indien zu erhöhen, werde die DFG zusammen mit ihrer indischen Partnerorganisation, dem Department of Science and Technology (DST), ab Beginn des Jahres 2007 neue Programme auflegen.

Professor Valangiman Subramanian Ramamurthy, langjähriger Staatssekretär im indischen Wissenschaftsministerium, betonte in seinem Grußwort die strategische Bedeutung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Indien und Deutschland und bezeichnete sie als Basis für die Zusammenarbeit auch im politischen Bereich. Der Austausch von Nachwuchswissenschaftlern und die Veranstaltung von

kleinen Symposien seien Erfolgsmodelle, die fortgeführt und ausgebaut werden müssten. Der Vizepräsident des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), Professor Max Huber, und der Generalsekretär der Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), Georg Schütte, begrüßten die DFG als Partner in New Delhi und unterstrichen die Möglichkeiten der Zusammenarbeit durch die Kombination der Programmangebote und die Nutzung der Netzwerke der ehemaligen Stipendiaten des DAAD und der AvH.

Das nach Peking, Washington und Moskau vierte DFG-Verbindungsbüro in New Delhi konnte nach umfangreichen Umbaumaßnahmen im Sommer seine Räumlichkeiten im Gebäude der ehemaligen DDR-Botschaft, heute Industrie- und Handelskammer, beziehen. Erster Direktor ist Gernot Gad, zuvor Programmdirektor in der Gruppe Internationale Zusammenarbeit in der Geschäftsstelle der DFG in Bonn.

Die Zweigstelle des DFG-Delhi-Büros in Hyderabad, die in enger Zusammenarbeit mit dem dortigen Goethe-Zentrum eingerichtet wurde, wurde am 7. November 2006, eröffnet.

Kontakt: DFG Delhi Office, info@delhi.dfg.de

Quelle und weitere Informationen: www.dfg.de/delhi

European Forum for Quality Assurance - „Embedding Quality Culture in Higher Education“

Hosted by the Technische Universität München and co-organised by EUA, the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), the National Unions of Students in Europe (ESIB) and the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the Forum will gather together the leadership of quality assurance/accreditation agencies and higher education institutions with the goal of building a shared understanding of how to further develop a European dimension for quality assurance.

The first initiative of its kind in Europe, the Forum grew from the realisation that discussions on quality issues are predominately confined to national contexts, and that those taking place at European level do not facilitate dialogue between universities and quality assurance/accreditation agencies. Consequently, EUA and its partners proposed to bring these two groups together to examine how Quality Assurance procedures should evolve and adapt to emerging higher education trends.

Specifically, the event aims to promote a sound approach to Quality Assurance by encouraging internal quality developments in higher education institutions and to foster research focused specifically on Quality Assurance.

Planned as an annual event, the programme of this first Forum will include plenary debates and work group discussions based on papers, including case studies, identified via a call for papers launched earlier this year.

A post-conference publication is also planned based on some of the papers presented at the Forum as well as more extensive articles.

Further information including a preliminary programme is now available.

There are a limited number of places to attend the conference for members of the press. Please contact me to register or for further details. Unfortunately EUA cannot pay accommodation and travel costs.

Contact:

Elizabeth Tapper, Press Officer, elizabeth.tapper@eua.be

Weitere Informationen: <http://www.eua.be/QAforum>

Quelle: Dieter Heinrichsen M.A., Technische Universität München, 08.11.2006

Brückenschlag zwischen Bildungsforschung und Medienforschung

„Bildungsforschung trifft Medienforschung - Perspektiven der Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung“

Das Lernen mit neuen Medien ist immer stärker in die alltägliche Mediennutzung eingebettet - doch welche Konsequenzen hat dies für die wissenschaftliche Beschäftigung mit virtuellen Lernprozessen in der organisierten beruflichen Weiterbildung? Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich für die Bildungs- und Medienforschung aus der wachsenden Popularität von Web 2.0 - also der Nutzung von Internetforen, Weblogs und Wiki-Lexika - und der damit verbundenen, zunehmenden Selbststeuerung computergestützten Lernens? Mit diesen und weiteren Fragen beschäftigte sich die Fachtagung „Bildungsforschung trifft Medienforschung - Perspektiven der Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung“, die gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Essener MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung organisiert wurde.

Der Veranstaltung ist es gelungen, eine inhaltliche und methodische Brücke zwischen zwei traditionsreichen Forschungsdisziplinen zu schlagen, die sich bisher immer noch weitgehend unabhängig voneinander mit den vielfältigen Formen und Zielen der Mediennutzung und des Lernens mit neuen Medien beschäftigen. Die rund 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmer loteten Möglichkeiten einer zukünftigen fächerübergreifenden Kooperation aus. Insbesondere der Bereich des informellen beruflichen Lernens soll hier eine herausragende Rolle einnehmen.

Nach Auffassung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer soll nach der gemeinsamen Erarbeitung methodischer Grundlagen für eine prozessorientierte Qualitätsentwicklung künftig die Frage im Mittelpunkt stehen, inwieweit durch den Einsatz neuer Lernkonzepte und neuer Medien in der Berufsbildung die berufliche Kompetenzentwicklung verbesser

sert werden kann. Gemeinsame fächerübergreifende Projektteams werden die während der Tagung identifizierten vielversprechenden Ansätze für zukünftige Forschungsoperationen weiter verfolgen.

Fazit von Dr. Jochen Robes, Betreiber von www.weiterbildungsblog.de: „Diese Veranstaltung stellte sich zu Recht die Frage: Wie gehe ich mit der Erkenntnis um, dass Lernen - auch für den Beruf - überall stattfindet?“ Seine Antworten richtete er an drei Zielgruppen: Den Medienwissenschaftlern/-innen riet er, von der Mediennutzungsforschung ausgehend zu mehr Medienwirkungsforschung zu kommen. Bildungsverantwortliche forderte er auf, den Fokus nicht nur auf das Bildungsmanagement, sondern endlich auch auf die Lernenden sowie ihre Lernhandlungen und -interessen zu richten. Und die Bildungsforschung insgesamt, so Robes, sollte sich stärker auch den Bereichen zuwenden, wo „Lernen“ nicht ausdrücklich draufsteht. Eine Online-Dokumentation der Fachtagung kann im Internetangebot des BIBB unter dem unten aufgeführten Link abgerufen werden.

Inhaltliche Auskünfte erteilen:

Dr. Gert Zinke,
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), zinke@bibb.de

Weitere Informationen:

<http://www.bibb.de/de/27641.htm>

Quelle:

<http://idw-online.de/pages/de/news185814,21.11.2006>,
Andreas Pieper, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Neues Verfahren, um die Qualität von Studienangeboten zu sichern -

Abschlusskonferenz des Pilotprojekts zur Prozessakkreditierung

Eine prozessorientierte Qualitätssicherung für Studium und Lehre zu entwickeln, war das Ziel eines Projekts, dessen Ergebnisse jetzt vorliegen. Neben der Qualitätssicherung von Studienangeboten sollten auch die internen Organisations- und Entscheidungsstrukturen verbessert werden, um die zur Verfügung stehenden Mittel effizienter und effektiver einzusetzen. Beteiligt an dem zweijährigen Projekt, das vom Bundesbildungsministerium gefördert wurde, waren die Universitäten Bayreuth und Bremen, die Fachhochschulen Erfurt und Münster, das Akkreditierungsinstitut ACQUIN e.V. und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Zu den Herausforderungen der Prozessakkreditierung gehört es, Kriterien und Verfahren für eine über den einzelnen Studiengang hinausreichende Qualitätssicherung zu entwickeln. Die Hochschule wird dabei als lernende Organisation betrachtet, die in eigener Verantwortung die Qualität ihrer Studiengänge garantieren muss.

Während der Abschlusskonferenz des Projekts am 18. und 19. Oktober 2006 in Berlin wurden die Lösungsansätze der

beteiligten Hochschulen vorgestellt und die Einschätzungen von Hochschulen, Agentur, Gutachtern und Politik ausgetauscht. Im Ergebnis sahen alle Beteiligten in der Prozessakkreditierung eine gute Möglichkeit, das System der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln und bekundeten die Bereitschaft, die Implementierung voranzutreiben. Voraussetzung dafür sei allerdings, dass die internen Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen nachdrücklich weiterentwickelt werden. Außerdem bedürften die Eckpunkte des Verfahrens der Prozessakkreditierung noch weiterer Präzisierung. Das Konzept der Akkreditierung hochschulinterner Qualitätssicherungsprozesse kann langfristig eine größere Wirksamkeit und Beschleunigung der Akkreditierungsverfahren ermöglichen.

Weitere Informationen:

Dr. Ulrike Roßner, rossner@acquin.org

Quelle: HRK, 19. Oktober 2006

Hauptbeiträge der Hefte ZBS, HM und P-OE

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 4/2006

Beratungsentwicklung/-politik

Wilfried Schumann

Psychologische Beratung für Studierende – ein Blick in die Zukunft

Ein Blick über den Kanal: Student Depression in Great Britain – Universities have increased Spending on Counseling Services

Hans-Werner Rückert

Passfähigkeit oder Complexity Perception – Nach welchen Kriterien sollte sich die Studienfachwahl richten?

Ruth Großmaß & Edith Püschel

Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. Feldspezifik – Merkmale – Besonderheiten

Ruth Großmaß & Edith Püschel

Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. Feldspezifik – Merkmale – Besonderheiten

Frank Engel, Frank Nestmann & Ursel Sickendieck

**Welche Beratung wollen wir – welche Beratung brauchen wir?
Bemerkungen zu aktuellen Trends in der Beratung**

Tagungsbericht

Michael Katzensteiner

IX. FEDORA Kongress in Vilnius/Litauen vom 23. bis 26. Oktober 2006

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 3/2006

Organisations- und Managementforschung

Manfred Auer, Bernadette Loacker & Richard Weiskopf

Spannungsfelder der Personalpolitik an Universitäten – das Beispiel der österreichischen Universitätsreform?

Peer Pasternack

Hochschulsteuerung: ein konkurrenz-föderalistischer Feldversuch

Berit Sandberg

Möglichkeiten und Grenzen einer identitätsorientierten Markenführung für Hochschulen

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 4/2006

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer

Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformates

Karin Reiber

Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung

Personal- und Organisationsentwicklung/ -politik

P-OE - Personal- und Organisationsentwicklung

Über Personalentwicklung zum Profil: Hochschule für die Praxis

Interview mit der Rektorin der Hochschule für Wirtschaft Luzern, Frau Prof. Dr. Sabine Jaggy

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

P-OE - Personal- und Organisationsentwicklung

Aufstieg in der Hochschulverwaltung – eine mögliche Karriere

Interview mit der Bologna-Beauftragten der Universität Kassel, Frau Helga Boemans

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?

Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten

Rezension

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.):

Coaching und Beratung an Hochschulen (Dr. Anja Frohnen)

Reihe
Hochschulwe-
sen: Wissen-
schaft und Pra-
xis

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Herman Blom
Der Dozent als Coach**

ISBN 3-937026-15-0,
Neuwied 2000, 123 Seiten, 15.90 Euro

Kathleen Battke/Christa Cremer-Renz (Hg.)
Hochschulfusionen in Deutschland: Gemeinsam stark?!
Hintergründe, Perspektiven und Portraits aus fünf Bundesländern



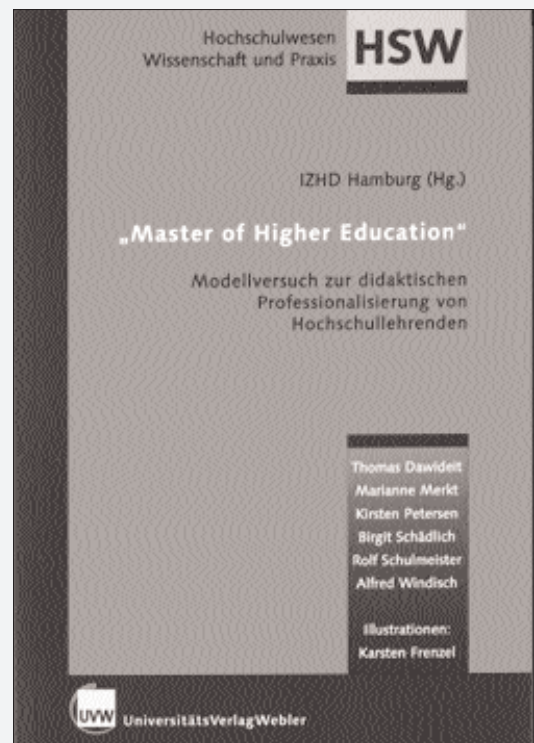
ISBN 3-937026-49-5,
 Bielefeld 2006, 159 Seiten, 22.00 Euro

Die Globalisierung der Bildungsmärkte, Pisa-Studien und Bologna-Beschlüsse sowie die Anfrage an die Konkurrenzfähigkeit und den kulturellen Stellenwert von Bildung in Deutschland bringt die Hochschullandschaft der Republik kräftig in Bewegung. Manche tektonische Verschiebung ist schon zu beobachten; für die Zukunft haben wir uns möglicherweise eine ganz neue Bildungstopografie vorzustellen: „Für einen solchen Fusionsprozess gibt es in Deutschland kein Vorbild – hier wird Neuland betreten, und die Wege müssen Schritt für Schritt gebahnt und gegangen werden“, sagte Dr. Josef Lange, Staatssekretär im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2004 in Bezug auf die Fusion zwischen der Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen. Die Fusion von Hochschulen ist einer der zentralen Versuche, auf die neuen Herausforderungen zu reagieren. Von den einen als Königsweg gepriesen, von anderen abwartend beargwöhnt oder gar grundsätzlich abgelehnt, hat das Zusammenwachsen unterschiedlichster Hochschultypen oder Teilen davon bereits begonnen. Dieser Sammelband ordnet die zum Teil aufgeregte Diskussion um Hochschulfusionen in Deutschland, bereichert sie mit Hintergrundwissen und will Impulse für die Zukunft geben. Vor allem aber gibt er mit aktuellen Fallbeispielen aus fünf Bundesländern erstmalig Einblick in konkrete Hochschulfusionsprozesse. Das Ziel der Herausgeberinnen: Mit nüchternem, auch kritischem Blick die Chancen der Konzentrationsbewegung herauszuarbeiten – und Entscheidern in Wissenschaft und Politik ebenso wie den von Fusionen betroffenen Menschen Mut zu machen, diese Chancen zu nutzen.

IZHD Hamburg (Hg.):
„Master of Higher Education“
Modellversuch zur didaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden

Die Mitarbeiter des Instituts entwerfen in diesem Band ein facettenreiches Bild dieses Studienangebots.

- * Praktikerinnen und Praktiker aus Wissenschaft und Weiterbildung finden beispielhafte Seminarkonzepte für Lehrveranstaltungen und Workshops.
- * Das curriculare Angebot und die institutionelle Ausstattung werden ausführlich beschrieben. Sie sind eine wertvolle Entscheidungsgrundlage für die systematische Planung hochschuldidaktischer Angebote.
- * Das methodische Vorgehen der Begleitforschung und Evaluation des Studiengangs wird detailliert dargestellt. Hier finden sich Hinweise und Anregungen für eine begleitende Forschung auch unter „Alltagsbedingungen“ der Hochschullehre.
- * Die Forschungsbeiträge zum Lehr-Lernbegriff und zur Lernkultur des interdisziplinären Studiengangs leisten einen Beitrag zur gegenstandsnahen Theoriebildung der hochschuldidaktischen Forschung.
- * Erfahrungen aus Online-Seminaren und Seminarangeboten zum „Blended-Learning“ tragen zur aktuellen Debatte des Verhältnisses von Hochschuldidaktik und E-Teaching / E-Learning bei.



ISBN 3-937026-25-8 ,
 Bielefeld 2004, 199 Seiten, 22.80 Euro