

Visionen von Studierenden-Erfolg

Tagungsband



Herausgeberinnen

Yvonne Berkle, Hanna Hettrich, Kathrin Kilian & Johanna Woll

Inhalt

VISIONEN VON STUDIERENDEN-ERFOLG	7	Yvonne Berkle, Hanna Hettrich, Kathrin Kilian & Johanna Woll
„NICHT NUR DIE BESTEN...“. STUDIENERFOLG DURCH GUTE LEHRE FÜR HETEROGENE STUDIERENDE	13	Margret Bülow-Schramm
ERFOLGREICH STUDIEREN – EINE ZUKUNFTSVISION	33	Marianne Merkt

Visionen von Studierenden

STUDIERENDEN-MONITORING & STUDIERENDEN-COACHING-INSTRUMENTE DES THIRD SPACE ZUR VERBESSERUNG DES STUDIENERFOLGS AN DER UNIVERSITÄT MANNHEIM	45	Birgit Czanderle
FACHZIRKEL „WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN-MATHEMATIK“ AN DER TU CLAUSTHAL	61	Marvin Hecht, Jürgen Lars Sackbrook & Kathrin Seifert
NICHT-TRADITIONELL STUDIERENDE IN DER PFLEGEWISSENSCHAFT – EIN KOMPAKTER EINBLICK IN DIE HETEROGENITÄT IHRER STUDIENMOTIVATION, RESSOURCEN UND BARRIEREN	79	André Heitmann-Möller, Katja Linden & Martina Hasseler
ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE ANGEBOTSENTWICKLUNG ZUR SELBSTLERNFÖRDERUNG IM SELBSTLERNZENTRUM DER TU KAISERSLAUTERN	91	Lisa-Marie Schohl & Annika Meier

Visionen von Hochschule

„GUTE LEHRENDE – GUTE STUDIERENDE“ GESTALTUNGSFAKTOREN EINER SYSTEMATISCHEN PERSONALENTWICKLUNG FÜR DEN AKADEMISCHEN MITTELBAU UND STUDENTISCHE TUTOR*INNEN	113	Anke Fischer
ERFOLGREICH IM STUDIUM UND SPORT? DIGITALE LEHR- UND LERNARRANGEMENTS ALS ANSATZ ZUR ERMÖGLICHUNG DUALER KARRIEREN	123	André Schneider, Thomas Wendeborn & Marios Karapanos

Visionen von Lehre

LEADERSHIP UND SELBSTREFLEXION DIGITAL FÖRDERN: KONZEPTION UND IMPLEMENTATION EINES ONLINE-WEITERBILDUNGSANGEBOTS FÜR SCHULLEITUNGEN UND LEHRKRÄFTE	141	Rolf Arnold & Michael Schön
SELBSTVERANTWORTLICHES LERNEN NICHT-TRADITIONELL STUDIERENDER IM RAHMEN VON WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNGSANGEBOTEN	159	Sarah Hampel, Anika Eiben & Martina Hasseler
KOMPETENZENTWICKLUNG DURCH EINEN GELUNGENEN THEORIE-PRAXIS-TRANSFER IM LEHRAMTSSTUDIUM	177	Jan Hellriegel & Michael Schön
STUDIERENDE AUF DEM WEG ZUM PEER-COACH BEGLEITEN – DIE KONZEPTION EINER BEDARFSSPEZIFISCHEN WEITERBILDUNG AN DER TU KAISERSLAUTERN UNTER NUTZUNG UNIVERSITÄRER SYNERGIEEFFEKTE	193	Benedikt Knerr, Dorit Günther, Dino Čubela & Janina Burger
PEER-TO-PEER-E-COACHING: DIE SELBSTGESTEUERTE GESTALTUNG EINES CSCL-ONLINE-SEMINARS DURCH STUDIERENDE	213	Michael Schön & Elina Justus

Visionen von Qualitätsmanagement

ERMÖGLICHUNGSRÄUME FÜR SELBSTORGANISIERTES LERNEN: WOLLEN, KÖNNEN, GEFRAGT WERDEN	229	Matthias Bandtel & Leonie Trefs
BEDARFSORIENTIERTE STUDIENGANGSENTWICKLUNG: ERPROBUNG DES BERUFSBEGLEITENDEN STUDIENGANGS MECHATRONIK	245	Luba Schwarz
DAS MARBURGER MODELL „QUALICHECK“	257	Sabrina Zeaiter

Anhang

AUTOR*INNENVERZEICHNIS	277
RÜCKMELDUNGEN DER TAGUNGSTEILNEHMER*INNEN	287
IMPRESSUM	289



The best way “
to predict
the future
” is to invent it.

Alan Curtis Kay

Visionen von Studierenden-Erfolg

Yvonne Berkle, Hanna Hettrich, Kathrin Kilian, Johanna Woll

Hochschule Kaiserslautern

[yvonne.berkle, hanna.hettrich, kathrin.kilian, johanna.woll]@hs-kl.de

Abstract

Am 12. und 13. Juni 2018 lud das Kooperationsprojekt „Studierenden-Erfolg erhöhen“ der Hochschule Kaiserslautern und der Technischen Universität Kaiserslautern zur Diskussion über aktuelle und zukünftige Herausforderungen für Hochschulen ein. Als Keynote eröffnete Prof. Dr. Magret Bülow-Schramm das Tagungsprogramm. Am zweiten Tag tauschten sich Bettina Jorzik und Prof. Dr. Marianne Merkt im „Dialog zur Zukunft“ über die Perspektiven der Hochschulen aus. Zudem wurde die Tagung durch 36 Posterbeiträge zu aktuellen Projekten zum Thema bereichert, von denen insgesamt vierzehn in diesem Tagungsband näher erläutert werden. Dieser Tagungsband dient, im Sinne der Ergebnissicherung der Veranstaltung, zum einen dazu, zentrale Gedanken, Thesen und Ideen, man könnte auch sagen *Visionen*, sichtbar zu machen. Zum anderen können die vorgestellten Projekte als Ideengeber fungieren bzw. Hinweise auf etwaige Gelingensbedingungen geben.

Schlüsselbegriffe: Studierenden-Erfolg erhöhen, Vernetzung und Transfer

1 Das Projekt „Studierenden-Erfolg erhöhen“

Das Projekt „Studierenden-Erfolg erhöhen“ verfolgt einen evidenzbasierten und maßnahmenorientierten Ansatz, bei dem zunächst eine detaillierte Erhebung und Betrachtung individueller Studienverläufe im Mittelpunkt steht, um die Bedingungen, Ursachen und Dynamiken von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Studienverläufen zu erkennen und auf Basis dieser Erkenntnisse gezielt zu einer Verbesserung dieser beizutragen. Dabei stehen systemisch integrierte Maßnahmenformate im Vordergrund. Gleichzeitig wird ein Austausch und Transfer der Ergebnisse zu den Untersuchungen der Bedingungen und der Dynamik des Studienabbruchs bzw. möglicher erfolgversprechender Maßnahmen des Studierenden-Erfolgs mit anderen Hochschulen angestrebt. Damit soll eine nachhaltige Verankerung der Thematik des Studierenden-Erfolgs ermöglicht werden. Wenn es um die Betrachtung von Studierenden-

Erfolg geht, handelt es sich um ein komplexes Phänomen. „Die Frage, was Studierenden-Erfolg ist und wie dieser zu erreichen sei, kann nicht beantwortet werden, ohne zu klären, was jeweils als Ziel des Studiums verstanden wird. Dies impliziert, dass es unterschiedliche Ziele von Studiengängen und sogar unterschiedliche Niveaus in Bezug auf die Anforderungen geben kann. Vor diesem Hintergrund muss Studierenden-Erfolg zunächst als Erreichen der (jeweils) definierten Ziele verstanden werden.“ (Berthold, Jorzik & Meyer-Guckel, 2015, S. 7). Da eine reine Interpretation von Kennzahlen nur zu einer Sichtbarkeit von oberflächlichen Zusammenhängen führt, geht das Projekt „Studierenden-Erfolg erhöhen“ dem Bedarf nach einer individualisierten Betrachtung der Studierenden und deren Eingangsvoraussetzungen sowie deren Studienmotivation, aber auch des fachlichen Kontextes, auf den die Studierenden treffen, nach. Methodisch wird ein Mixed-Methods-Ansatz genutzt, der sich auch schon in der Schulforschung bewährt hat (Mersch et al., 2013). Durch diesen Ansatz wird versucht den systemischen Besonderheiten gerecht zu werden und ein vertieftes Verständnis für das Phänomen Studierenden-Erfolg zu erhalten und darauf aufbauend neue, zielführende Ansätze in der Weiterentwicklung der Lehre und deren Unterstützungssysteme zu kreieren. Dabei werden die Erkenntnisse zum Thema Studierenden-Erfolg der letzten Jahre in Deutschland immer mitbetrachtet. Eine wichtige Komponente in diesem Projekt liegt im Austausch und Transfer zwischen den Disziplinen und anderen Hochschulen.. Vernetzung sowie gemeinsames Lernen aus den Erfahrungen innerhalb der Hochschule Kaiserslautern bzw. über Hochschul- und Landesgrenzen hinaus stellen daher eines der Hauptziele des Projektes dar. Methodisch werden in diesem Bereich Workshops und Tagungen angeboten, wobei der Schwerpunkt auf Veranstaltungsinhalten liegt, die den kollegialen Austausch fördern, um gemeinsames Lernen bestmöglich umsetzen zu können. Die Tagung „Visionen von Studierenden-Erfolg“, anlässlich derer dieser Tagungsband entstand, ist als Beispiel einer solchen deutschlandweiten Vernetzungsveranstaltung zu nennen.

2 Die Arbeitstagung Visionen von Studierenden-Erfolg

Im Fokus der Arbeitstagung standen vier zentrale Aspekte von Hochschulentwicklung: Die (heterogenen) Studierenden, die Hochschule als Organisation, Lehren und Lernen sowie das Qualitätsmanagement. Darstellung und Analyse der aktuellen Situation an Hochschulen sowie der sprichwörtliche ‚Blick in die Zukunft‘ durch das Aufzeigen individueller Lösungsstrategien bildeten thematische Schwerpunkte der Tagung. Mit ihrem Vortrag ‚Nicht nur die Besten...‘. Studierenden-Erfolg durch gute Lehre für heterogene Studierende“ eröffnete Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm (Professorin i. R. an der Universität Hamburg) die Veranstaltung. In ihrem Beitrag zu diesem Tagungsband ‚erdet‘ sie zunächst den Begriff der Visionen und zeigt anschließend auf, wie dieser ganz real an Hochschulen heute Anwendung findet, z. B. in Form von Leitbildern. Sie plädiert dafür, insbesondere die Heterogenität der Studierendenschaft als

Zitation

Berkle, Y., Hettrich, H., Kilian, K., & Woll, J. (Hrsg.) (2019). *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg*. Kaiserslautern: HS-KL.

Ressource zu verstehen und zeigt, wie diese die Hochschuldidaktik, das Qualitätsmanagementsystem und die Hochschule als Institution beeinflusst.

In einem anregenden Diskurs, dem „Dialog zur Zukunft“, tauschten sich am zweiten Tagungstag *Bettina Jorzik* (Leiterin des Programmbereichs „Lehre und akademischer Nachwuchs“ des Stifterverbandes) und *Prof. Dr. Marianne Merkt* (Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung der Hochschule Magdeburg-Stendal) gemeinsam über die Zukunft der deutschen Hochschulen aus. *Prof. Dr. Marianne Merkt* entwirft im Rahmen dieses Tagungsbandes ihre eigene Zukunftsvision des erfolgreichen Studierens. Hierfür skizziert sie eine Idealvorstellung von Hochschulbildung, die auf den Elementen einer humanistischen Bildung fußt und zeigt, was diese für das Lehren, das Lernen, die Rahmenbedingungen von Studium und Lehre sowie die Bildungspolitik bedeutet.

Zudem wurde die Tagung beim Walk & Talk durch 36 Posterbeiträge zu den vier zentralen Aspekten der Tagung bereichert. Hierbei wurden Projekte aus unterschiedlichen deutschen Hochschulen präsentiert. Einige der Autoren haben zu ihren Posterbeiträgen einen Beitrag in diesem Tagungsband verfasst.

2.1 Die Ebene der Studierenden

Studienabbruch wird heute gesellschaftlich nicht nur als Versagen der betroffenen Studierenden bewertet, sondern mitunter auch einer Fehlleistung des Hochschulsystems zugeschrieben (Heublein & Wolter, 2011). In der Folge widmen sich Hochschulen seit einigen Jahren verstärkt diesem Thema und initiieren ganz unterschiedliche Projekte (z. B. Berthold et al., 2015). Einige Beiträge in diesem Band beschäftigen sich ebenfalls mit dem Phänomen des Studienabbruchs bzw. zielen die entsprechenden Vorhaben darauf ab, diesem entgegenzusteuern.

Den Anfang macht *Birgit Czanderle* von der Universität Mannheim. Sie zeigt mit der Beschreibung des Programmes „*ErStiMA*“ (*Erfolgreich Studieren in Mannheim*), einen Weg auf, Studienabbruch zu verringern bzw. zu vermeiden. Die Verknüpfung von präventiven Maßnahmen, wie die Bereitstellung allgemeiner Informationen mit korrektiven, individuellen Maßnahmen, aufbauend auf einer Analyse des individuellen Studienverlaufs im Sinne eines Studienverlaufmonitorings, ist hier zentral. Im Beitrag von *Marvin Hecht*, *Jürgen Lars Sackbrook* und *Kathrin Seifert* von der Technischen Universität Clausthal werden mangelnde Mathematikkenntnisse als ein zentraler Faktor für Studienabbruch identifiziert. Eine Lösungsstrategie wird in der hochschuldidaktischen Begleitung eines Fachzirkels aufgezeigt, die die Abstimmung der Lehrenden aus verschiedenen Studiengängen über Inhalte der Mathematikveranstaltungen und Relevanz für Studierende aus unterschiedlichen Studiengängen ermöglicht. Die besondere Studierendengruppe der nicht-traditionellen Studierenden nehmen die Autorinnen und Autoren *André Heitmann-Möller*, *Katja Linden*, *Martina Hasseler*, und *Ludger Batzdorfer* ins Blickfeld. Eine besondere

Herausforderung für diese Personengruppe liegt in der Studierfähigkeit, mit dieser Tatsache einhergehen auch neue Aufgaben für Studiengangentwickler. Der Beitrag fokussiert Beweggründe und Ergebnisse einer Untersuchung zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden in pflegewissenschaftlichen berufsbegleitenden Studiengängen an drei unterschiedlichen niedersächsischen Hochschulen. Eine bessere Betreuung der Studierenden in der Lehre sowie die Erhöhung der Lehrqualität durch zielgruppenspezifische, überfachliche Angebote im Bereich Schlüsselkompetenzen, beschreiben Zielsetzungen des Projekts, von dem die Autorinnen *Lisa-Marie Schohl* und *Annika Meier* in ihrem Beitrag *Zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung zur Selbstlernförderung im Selbstlernzentrum der TU Kaiserslautern*, berichten.

2.2 Die Ebene der Hochschule

Hochschulen kommt bei der Bereitstellung von Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle für den Studierenden-Erfolg zu. Angefangen bei der Gestaltung der Aufnahme der Studierenden, über die Ausgestaltung von Studienbedingungen bis hin zur Begleitung von Alumni in den Arbeitsmarkt, bieten sich hier vielfältige Möglichkeiten der Einflussnahme. Hochschulen sind jedoch nicht nur Ausbildungsstätten, sie haben vielfältige andere Funktionen, sind z.B. Arbeitgeber, Kooperationspartner für Industrie und Wirtschaft, Motor und Stütze für regionale Entwicklung (z. B. Senat der HRK, 2018).

Anke Fischer beschreibt in ihrem Artikel, wie Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende an der Hochschule Kaiserslautern systematisch in die Personalentwicklung eingebettet sind. Die Maßnahme zielt sowohl darauf ab, den Studierenden-Erfolg mittelbar durch qualifizierte Lehre zu erhöhen als auch darauf, die Hochschule als Arbeitgeber attraktiv zu gestalten. Der Beitrag des Autorenteam *André Schneider*, *Thomas Wendeborn* und *Marios Karapanos* befasst sich mit der Konzeption und anschließenden Evaluation eines besonderen Lernszenarios, entwickelt für Studierende an der Hochschule Mittweida, die zugleich Spitzensportler sind. Grundlage für die Konzeption war eine eigens hierfür durchgeführte Studie zu den Bedarfen der besonderen Zielgruppe bzgl. Lernsettings.

2.3 Die Ebene des Lehrens und Lernens

Das Thema Lehre ist eng mit dem Begriff Studierenden-Erfolg verknüpft. ‚Gute Lehre‘ kann Studierende motivieren bzw. auf ihre unterschiedlichen Bildungshintergründe Rücksicht nehmen, um nur zwei Faktoren zu nennen. Eine eindeutige Definition, was gute Lehre ausmacht, gibt es zwar nicht (Stifterverband, 2013), aber mit Blick auf die vielfältigen Herausforderungen sollte das Thema Lehre innovativ angegangen werden. Wenig überraschend ist also, dass sich der Großteil der ausgestellten Poster an der Tagung

mit dem Thema Lehre befasste. Auch in diesem Band werden in einigen Beiträgen neue Ideen und Konzepte vorgestellt.

So thematisieren *Rolf Arnold* und *Michael Schön* die Entwicklung eines Studienangebotes sowie die begleitende Evaluation von einzelnen Trainings im Rahmen eines Weiterbildungsstudiengangs für Lehrer an der Technischen Universität Kaiserslautern. Die Untersuchung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten mit Blick auf die Bedarfe von nicht-traditionellen Studierenden steht im Fokus des Artikels der Autorinnen *Sarah Hampel*, *Anika Eiben* und *Martina Hasseler*. *Jan Hellriegel* und *Michael Schön* erläutern in ihrem Beitrag, wie - anhand des Konzeptes des Beibring-Basars, im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Technischen Universität Kaiserslautern - die Fähigkeit zum selbständigen Ausarbeiten didaktischer und methodischer Konzepte und deren praktische Umsetzung bei Studierenden gefördert werden. Das Autorinnen- bzw. -Autorenteam *Benedikt Knerr*, *Dorit Günther*, *Dino Čubela* und *Janina Burger* berichtet neben der Weiterbildung von Studierenden zu sogenannten Peers, von der Weiterentwicklung eines überfachlichen Peer-Coaching-Konzeptes und damit einhergehenden Gelin- gungsbedingungen. *Michael Schön* und *Elina Justus* stellen die Konzeption eines Online-Seminars vor, indem die Inhalte durch formatives Feedback und Diskussionprozesse erarbeitet werden.

2.4 Die Ebene des Qualitätsmanagements

Qualitätsmanagementsysteme an Hochschulen werden geleitet von dem Begriff des Studierenden-Erfolges. Studienabbruchs- und Absolventenquoten, spezielle Lehrarrangements und Studienbedingungen, Studiendauer und eine heterogene Studierendenschaft sowie die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen sind nur einige Themen die beim Qualitätsdiskurs berücksichtigt werden.

Matthias Bandtel und *Leonie Trefs* skizzieren das Lehr-Lernprojekt kompass an der Hochschule Mannheim, welches darauf abzielt, interdisziplinäre Projektarbeit zwischen den Studierenden unterschiedlicher Studiengänge zu fördern und so die Heterogenität der Studierenden gewinnbringend zu nutzen. Eine Vorgehensweise im Sinne der evidenzbasierten Studiengangentwicklung stellt *Luba Schwarz* vor und berichtet, wie an der Hochschule Kaiserslautern die Einführung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Mechatronik durch eine, mittels qualitativer Gruppeninterviews durchgeführte Untersuchung, wissenschaftlich begleitet wurde. Im Beitrag, Das Marburger Modell „QualiCheck“, stellt *Sabrina Zeaiter* von der Philipps Universität Marburg ein Verfahren zur Beantwortung von studien- gangspezifischen Fragestellungen im Rahmen von Qualitätssicherungsprozessen, vor. Ergänzt werden die gängigen Verfahren der Qualitätssicherung um die individuelle Aufbereitung quantitativ erhobener Daten durch drei semi-standardisierte qualitative Verfahren.

Literaturverzeichnis

- Berthold, C., Jorzik, B., Meyer-Guckel, V. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Edition Stifterverband, Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege.
- Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.
- Mersch, S., Klein, E. D., van Ackeren, I. (2013). Trends der internationalen Schulentwicklungsforschung? *Journal für Schulentwicklung* 17(2), 7–14.
- Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018). *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems, 2016*. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Edition Stifterverband.

„Nicht nur die Besten...“. Studienerfolg durch gute Lehre für heterogene Studierende

Margret Bülow-Schramm

Universität Hamburg

buelow-schramm@uni-hamburg.de

Abstract

Visionen erscheinen angesichts komplexer Fragestellungen und unbefriedigender empirischer Antworten als Mittel der Wahl, um Möglichkeitsräume auszuleuchten und die Zukunft zu entwerfen, die dann zu Leitlinien des Handelns werden können. Als visionäre Prinzipien, die zu Studienerfolg für heterogene Studierende führen sollen, werden Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zugrunde gelegt, die Bildung durch Wissenschaft verwirklichen helfen. Es wird entfaltet, wie sich die Studierendenschaft in den letzten 30 Jahren gewandelt hat und wie das die Bestimmung von Studienerfolg und guter Lehre beeinflusst. Wird Studienerfolg als Kompetenzerwerb, auch als subjektiv wahrgenommener Studienerfolg, gefasst, sind Einflussfaktoren benennbar: die stärksten Effekte liegen bei der Wahrnehmung des Lehrverhaltens neben der Ausbildung von Studien- und Lernstilen im Studienverlauf. Qualitative Daten bieten hier weiteren Aufschluss: Ob die Studienbedingungen eine sinnvolle Steuerungsfunktion übernehmen oder Überforderung bedeuten, hängt stark von finanziellen Ressourcen und der spezifischen Lebenssituation ab. Die Heterogenität der Studierenden, erscheint in den weiteren Ausführungen nicht als Problem, sondern als Lösungsansatz für gute Lehre: heterogene Lerngruppen sind Ressource und Potential, weil in ihnen Vielfalt erfahr- und sichtbar und der Reflexion zugänglich sind. Aufgabe der Hochschuldidaktik ist hier, für größere Heterogenität einzutreten und für die Anerkennung von Vielfalt als Qualitätsmerkmal und Voraussetzung für Studienerfolg in den Hochschulen. Grenzüberschreitungen zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene sind hierfür notwendige Voraussetzung.

Schlüsselbegriffe: Studienerfolg, Einflussfaktoren, Heterogenität, Vielfalt, Lehrkonzepte

Zitation

Bülow-Schramm, M. (2019). „Nicht nur die Besten...“. Studienerfolg durch gute Lehre für heterogene Studierende. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 13–29). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Ziele – Visionen – Leitbilder

Eine erste Annäherung an das Thema „Studienerfolg für heterogene Studierende“ bieten Visionen, die sich um das Schlagwort „Fördern statt Fordern“ ranken, das schon mal als Bekenntnis der frühen Hochschuldidaktik virulent war. Darin steckt die Ablehnung von Selektion als Selbstzweck, die in den 70er Jahren in den Diskussionen über Prüfungen aufflammte. Diese Ablehnung kann auch in dem Halbsatz „Nicht nur die Besten“ entdeckt werden, den die TU Kaiserslautern als Leitlinie für die Entwicklung von E-Learning Konzepten aufgestellt hat.

Ein Fokus liegt im Folgenden auf guter Lehre und gut soll eine Lehre heißen, die eine veränderte, eine heterogene Studierendenschaft zum Studienerfolg führen kann. Trotz dieser Zuspitzung bedarf das Thema aber weiterer Präzisierungen, um behandelbar zu sein.

1. Erstens ist höchst umstritten, was unter Studienerfolg verstanden werden kann. Vor allem, wenn Studienerfolg nicht auf gute Noten oder Bestehen/Nichtbestehen beschränkt wird, sondern die subjektiven Deutungen von Studienerfolg (wie Persönlichkeitsbildung, Kompetenzerwerb, Karrieremöglichkeiten, Arbeitsplatzsicherheit, work-life-balance) ebenfalls berücksichtigt werden.
2. Zweitens sind die subjektiven Deutungen von Studienerfolg ebenso unterschiedlich wie es die Studierenden sind.
3. Dann ist es ein ganzes Bündel von Faktoren, das auf Studienerfolg einwirkt, das die Isolierung einzelner Einflüsse erschwert bis unmöglich macht.
4. Schließlich ist nicht klar, wer dazu befugt ist über die Zuerkennung von Studienerfolg zu entscheiden und wer den Studienerfolg erlangen dürfen soll.

So weitet sich das Feld und Grenzüberschreitungen zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene, zwischen Wissenschaftsauffassungen und zwischen gesellschaftlichen Bereichen (Bildung, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft) erscheinen notwendig. Diese Komplexität bewirkt, dass es kaum möglich ist, empirisch gesicherte Aussagen über die Möglichkeiten zu treffen, den Studienerfolg zu erhöhen und für möglichst viele unterschiedliche Studierende erreichbar zu machen, ohne die Komplexität massiv zu reduzieren. Damit werden aber viele Fragen von vornherein von einer Beantwortung ausgegrenzt.

Wir alle kennen das: auch mit quantitativen big data oder large scale-Untersuchungen können interessierende Zusammenhänge oft nicht belegt werden. Einzelne empirisch aufgefundene Zusammenhänge sind statistisch nicht signifikant oder Fragestellungen erst gar nicht operationalisierbar – schon an dieser Stelle müssen große Abstriche gemacht werden. Qualitative Methoden könnten zwar Begriffe kontextualisieren und Handlungslogiken aufdecken, aber ihre Verknüpfung mit quantitativen Daten ist

höchst problematisch und entspricht oft nicht den Qualitätskriterien für wissenschaftliche Aussagen. Immerhin steht diese Verknüpfung unter der Bezeichnung Mixed Methods seit geraumer Zeit auf der Agenda wissenschaftstheoretischer Überlegungen, zumindest in den Sozialwissenschaften.

In dieser unbefriedigenden Lage, in der die Verengung auf objektive Maßzahlen immer öfter als Lösung erscheint, aber eventuell unberechtigterweise Menschen vom Studienerfolg ausschließt, kommen Visionen ins Spiel: Denn Visionen leuchten Möglichkeitsräume aus, in denen alle Beteiligten und alle Ebenen vorkommen, auf denen entlang von Wünschen die Zukunft ausgemalt werden kann und die losgelöst von Sachzwängen sind!

Wir sollten uns aber auch bewusst sein, dass Visionen mit dem New Public Management in einen Kontext gestellt wurden, die sie dienlich machen für eine Reform, die Hochschulen ökonomisch berechenbar machen soll und zwar in der Trias Vision – Mission – Leitbild. Mit Leitbildern lassen sich von oben gesetzte Ziele als Willensbekundungen aller umdeuten und alle zur Zielerreichung verpflichten. Mit dem Siegeszug von Qualitätsmanagement an Hochschulen ist Zielerreichung – und zwar mit der Betonung auf selbstgesetzten Zielen – ein bestimmender Parameter für die Governance von Hochschulen geworden. Ich komme am Schluss kurz darauf zurück.

Aber sehen wir mal, wieweit wir uns davon lösen, bzw. diesen Zusammenhang für uns funktionalisieren können: Ich imaginiere eine Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden, die Raum bietet für das *Kennenlernen* der verschiedenen Zugangswege und Motivationen zum Studium, vor allem aber Raum gibt für das *Beschreiten* verschiedener Wege, um zu den jeweils angestrebten also nicht normativen bzw. standardisierten Studienergebnissen zu gelangen.

Das Studienfach wurde *selbstbestimmt* gewählt, die Inhalte und Methoden des Studiums unterliegen nicht fraglos scheinbaren Sachzwängen oder einer reinen Anpassungslogik. Die Organisation des Studiums wird von allen Beteiligten *mitbestimmt*, d. h. Lehrende und Lernende, Fachwissenschaftler*innen und Hochschuldidaktiker*innen gestalten gemeinsam das Studium und das Curriculum, dazu gehören auch die Lehrmethoden und das Prüfen inkl. der Bewertungspraxis. Die Studierenden verfolgen und beurteilen ihre Lernfortschritte im Kollektiv. Dabei denkt jede*r über sich selbst hinaus! Die Folgen, die das gewählte Lehren und Lernen, seine Inhalte, die wissenschaftlichen Methoden und die Forschungsergebnisse für andere haben können, werden gemeinsam reflektiert, die Rechte anderer werden respektiert. Es wird nach den entstehenden Risiken für sich und andere auch in der Zukunft gefragt und diese Risiken werden solidarisch getragen.

Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität sind demnach die Prinzipien, die ich visionär zugrunde lege: Ich beziehe mich hier auf Gabi Reinmann, Leiterin des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)/Universität Hamburg, die diese Prinzipien erst neulich in Rekurs auf Wolfgang Klafki (1927–2016 Marburg) insbes. mit Konzepten von Digitalisierung konfrontiert hat (Reinmann, 2018). Diese Prinzipien leiten ein Studium an, das *Bildung durch Wissenschaft* verwirklicht. Hochschuldidaktik und disziplinäre Wissenschaftsdidaktik sind hier eng verknüpft, die Fragen nach der Qualität der wissenschaftlichen Ergebnisse und nach der Relevanz ihrer Fragestellungen werden nicht ohne die Berücksichtigung der fachwissenschaftlichen Bezüge bearbeitet. Dies ist eine Gratwanderung, denn Qualität und Relevanz wissenschaftlicher Ergebnisse stehen im Widerstreit!

Visionär berücksichtigen Qualitätssicherungssysteme und Finanzierungsmodelle (z. B. LOM = Leistungsorientierte Mittelverteilung) dies. Ebenso gehen auch die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Hochschulen in die Bewertung der Bemühungen um eine Steigerung des Studienerfolgs ein. In einer Vision geht das alles und lässt sich zudem, wie Rene Krempkow gezeigt hat, auf konkrete Vorschläge herunterbrechen (Krempkow, 2008).

Nicht nur die Besten, sondern alle Studierende zum Studienerfolg führen zu wollen, ist insbes. mit der veränderten Bedeutung des Studiums für die Studierenden eine große Herausforderung geworden. Aus dem Kern der Hochschuldidaktik (das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg gegr. 1971) wurde Mitte der 80er Jahre die Erkenntnis in die Öffentlichkeit getragen und in der Folge vielfach untermauert, dass sich die Studierendenschaft in den letzten gut 30 Jahren radikal verändert hat. Der Wandel der Studierendenrolle wurde wirkungsvoll thematisiert und blieb eigentlich ab da bis heute auf der Tagesordnung, obgleich aus diesen Erkenntnissen zunächst kaum Konsequenzen gezogen wurden. Wir alle kennen wahrscheinlich den oft gemachten Hinweis auf das überholte Bild des Normalstudierenden, das nichts desto trotz immer noch normative Wirkungen zeigt und auch die Studienorganisation im Zuge der Bologna-Reform beeinflusst habe. Es fungiert trotz dieser Erkenntnis hier als eine Normvorstellung, zu der es sich in bestimmten Aspekten lohne zurückzukehren. Hier manifestiert sich einmal mehr der geringe Einfluss hochschuldidaktischer Reformvorschläge, auch wenn sie gut durchdacht, kontextbezogen und fundiert sind. Aber sie werden allzu oft schlicht ignoriert. Hanft (2015) muss das nach einer hervorragenden Analyse vor allem der hochschuldidaktischen Ansätze der letzten 30 Jahre konstatieren, die erstaunlich aktuell sind.

Erwerbstätige Studierende, etwa mit Kindern, mit Berufserfahrungen und verschiedener Altersstufen und auch Frauen kamen in jenem Normalstudierendenbild nicht vor. Das traf höchstens in den 50er Jahren zu, war schon in den 60er Jahren mehr ein Wunschbild, hofierte die oberen Schichten der Gesellschaft. Damals wurde das Studium als ein Moratorium konzipiert – die schlagenden studentischen

Verbindungen zeigen die abstoßende Seite davon – das die Studierenden von dem gesellschaftlichen Erwachsenen-Leben und den damit verbundenen Verpflichtungen und der Notwendigkeit des Geldverdienens freigestellt, dank wohlhabender Eltern. So sollten sie sich ganz dem studentischen Leben widmen, das im Mittelpunkt allen Handelns stehen sollte. Dafür wurde auch ein – verglichen mit dem gesellschaftlichen Status – kärgliches Leben hingenommen, gab es doch niemanden, der von dem Studenten zu versorgen gewesen wäre. So das romantische Klischee, das funktional war für eine Studienorganisation, die keine Ausnahmen von einem Vollzeitstudium zuließ, andererseits aber auch nicht überreguliert war, da bei allen eine intrinsische Motivation fürs Studieren vorausgesetzt wurde.

Nun aber füllt der veränderte Stellenwert des Studiums bei den Studierenden, was den motivationalen Aspekt der Studierendenheterogenität bezeichnet, seit Jahren die Hochschulspalten der Printmedien. Die Untersuchung des Ausmaßes, der Gestalt und der Folgen der heterogenen Studierendenschaft ist inzwischen vielfach Gegenstand von öffentlich geförderten Forschungsprojekten, vorzugsweise dann, wenn sie mit Vorschlägen zur Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis aufwarten können. Die Ziele der Befassung mit diesem Thema sind über die Zeit vielfältig, die aber auch gleichzeitig verfügt werden: Zunächst stand die Erhöhung der Studienanfänger*innenzahlen bei gleichzeitiger Studiendauerverkürzung im Fokus. Dann die Verringerung der Studienabbrüche, die auch mit der Bologna-Reform nicht eingedämmt werden konnten. Dann kehrt sich die Einschätzung der lange nicht ernst genommenen veränderten Studienrealität in sein Gegenteil um und schießt sozusagen über das Ziel hinaus: Die Expansion wird als Gefahr beschworen, die in Gestalt der Akademiker*innenschwemme oder des Akademisierungswahns die Struktur des Bildungssystems zerstöre, die Fachkräfteausbildung gefährde und zu ungeeigneten Absolvent*innen führe. Schließlich wird der Schwerpunkt auf die *Qualität* der Hochschulausbildung und auf praktische Ansätze für Verbesserungen gelegt. Der Kompetenzbegriff als Schlüsselbegriff der neuen Studienstruktur wird vermehrt einer genaueren Analyse unterzogen, obgleich der Bezug des Studiums zum Arbeitsmarkt in Deutschland zumindest seit dem Hochschulrahmengesetz von 1973 als Funktion der Hochschulausbildung festgeschrieben ist.

Jedes dieser Themen hat schon mehrmals auf der Tagesordnung gestanden und es wird weiterhin zyklische Wiederholungen geben, weil – wie im Schweinezyklus (vgl. Abbildung 1) – oftmals nicht systemisch gedacht und gehandelt wird, sondern Lösungen eng zugeschnitten sind, wenig nachhaltig entworfen werden, so dass sie die nächsten Probleme hervorrufen. So müssen wir konstatieren, dass insbesondere die Überakademisierung immer wieder skandalisiert wird (Manfred Stock, 2014).

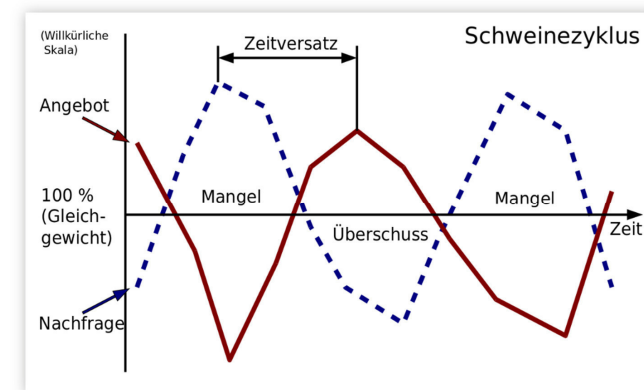


Abbildung 1. Der Schweinezyklus (Wikipedia, 2017).

2 Annäherung an die Realität

Das ist nun nicht mehr Vision, sondern nüchterne Realität und wird für die Hauptelemente des Themas im Folgenden etwas näher beschrieben. Zum Schritt von Visionen zur Realität raten auch die Motivationspsychologen, damit Visionen nicht wirkungslos bleiben. So gehört nach Gabriele Oettingen (2015) zum Ausmalen der Zukunft die Erforschung der Widerstände. Man visioniert also auch die Hindernisse, um dann zu überlegen, wie sich die Hindernisse überwinden lassen. Das Ganze hat auch einen Namen: WOOP, was meint wish – outcome – obstacle – plan. Für unser Vorhaben ist es nicht gänzlich übertragbar, bezieht es sich doch auf Widerstände wie Zorn, Ängste, Ambivalenz, Energiemangel. Unser Handlungsziel aber ist auch die Meso-Ebene, also die Ebene der Organisationen und Institutionen, die beeinflusst ist von der Makroebene der Gesellschaft und des Staates, also der Hochschulpolitik. Wir sind also auf Grenzüberschreitungen angewiesen.

Die Elemente des Themas werden nun nacheinander auf ihren Gehalt hin untersucht. Visionär wird es immer mal wieder:

1. Was ist Studierenerfolg? Was wollen wir darunter verstehen?
2. Wie wollen wir mit der Heterogenität der Studierenden umgehen?
3. Was ist gute Lehre für heterogene Studierende?
4. Grenzüberschreitungen als Gegenmodell gegen soziale Ungleichheit und Homogenisierung

2.1 Was ist Studienerfolg? Was wollen wir darunter verstehen?

Studienerfolgsstudien liefern Kriterien, mit denen das Gelingen eines Studiums beurteilt werden kann. Eine Auswertung von Studien (z.B. Bosse, Schultes & Trautwein, 2014) ergibt, dass das formale Kriterium der Noten von Studienabschluss- oder Zwischenprüfungen am häufigsten herangezogen wird, an zweiter Stelle folgt das subjektive Kriterium der positiven oder negativen Bewertung des eigenen Studiums d. h. die Studienzufriedenheit. Die institutionelle Perspektive der Hochschule wird mit der Studiendauer eingefangen.

In der BMBF-geförderten „Untersuchung von Studienverlauf und Studienerfolg“ (USuS, 2008–2012) ist vor allem der Erfolg aus Studierendensicht einer genaueren Analyse unterzogen worden (Bülowschramm, 2013). Der Erfolgsbegriff definiert sich hierbei entlang dem individuell wahrgenommenen Anforderungsniveau, das gleichzeitig mit der Einschätzung des subjektiven Kompetenzerwerbs erhoben wurde. Im Unterschied zu quasi objektiven Erfolgsmaßen wie eben Noten oder Studiendauer erhält das Konstrukt von Erfolg in USuS seine Gestalt und inhaltliche Bedeutung durch die individuelle Interpretation und Reflexion der eigenen Situation durch die Befragten selbst und erscheint somit nicht als eine a priori formulierte Konstante.

Um zu klären welche Einflussfaktoren für das Ausmaß des Kompetenzerwerbs maßgeblich verantwortlich sind, wurde das Verfahren der schrittweisen multiplen Regression angewandt. In der bivariaten Analyse erwies sich das ererbte Kapital als Einflussfaktor: Es zeigten sich deutliche Differenzen zwischen Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife und denen mit fachgebundener oder Fachhochschulreife. Dies ist nicht mehr festzustellen, wenn nach Hochschultyp oder wahrgenommenem Lehrverhalten kontrolliert wird. Auch der väterliche Bildungsabschluss spielt dann keine Rolle mehr (multiple Regression). Weitere positive Faktoren sind das Fachsemester, also der Studienfortschritt, das Alter der Studierenden und vorgängige Berufserfahrung, die einen inhaltlichen Bezug zum Studiengang hat.

Die stärksten Effekte liegen aber bei allen Kompetenzdimensionen in der Wahrnehmung des Lehrverhaltens: Je stärker die Lehrenden sich den Studierenden zuwenden oder auch eine Forschungs- oder Wissenschaftsorientierung an den Tag legen, also erkennbar in ihrer Lehre auf Forschung verweisen und zu eigener Forschung anhalten, umso höher ist der Kompetenzerwerb in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden. Es zeigt sich weiterhin, dass die Entwicklung der Kompetenzen im Studienverlauf außer ans Lehrverhalten auch eng an die Ausprägung von Studien- und Lernstilen gekoppelt ist. Wir entdeckten hier eine deutliche hochschul- und studiengangspezifische Abhängigkeit: Die Studien- und Lernstile an den verschiedenen Standorten zeigten unterschiedliche Entwicklungsverläufe.

Insbesondere die qualitativen Befunde eröffneten den Blick darauf, dass die Studierenden in den USuS-Interviews Studienerfolg nicht einfach gleichsetzen mit Erfolg in Prüfungen. Dennoch spielen Prüfungen, deren Schwierigkeitsgrad und die dabei erzielten Noten in allen Interviews gegen Ende des Studiums studiengangübergreifend eine große Rolle – ein Befund, der auch mit den quantitativen Analysen bestärkt wird, in denen der Studienerfolg aus Studierendensicht, wie erwähnt vor allem als Erfahrung mit einem individuell wahrgenommenen Anforderungsniveau, konzipiert wurde.

Die Studierenden beleuchteten über den Prüfungserfolg hinaus weitere Dimensionen des Studienerfolgs. Insbesondere die Studierenden der Studiengänge Angewandte Sozialwissenschaft und Lehramt heben die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung hervor und verknüpfen das Studium mit Erwartungen an eine berufliche Professionalisierung. In beiden Momenten spielt das Gefühl einer sinnvollen Wissens- und Kompetenzerweiterung eine wesentliche Rolle für ihre Bindung an das Studium. Diese Bindung oder tiefe Neigung zum Fach ist ihrerseits ein Faktor, der deep-level-learning befördert. Hierzu gehört auch die Erfahrung, dass Lernprozesse mit positiven Emotionen verknüpft werden können. Diese Verknüpfung ist auch teilweise bei den Studierenden der Technikwissenschaft erkennbar, allerdings deutlicher im universitären Studiengang als an der Fachhochschule. Es zeigt sich hierbei die konstitutive Bedeutung einer studiengangspezifischen Prägung des Studienerfolgslebens.

Zudem legen die interviewten Studierenden spezifische Maßstäbe an die Einschätzung des Studienerfolgs an, die mit ihrer konkreten Lebens- und Studiensituation verknüpft sind. Wesentlich mit den finanziellen Ressourcen und der Einbettung des Studiums in andere Lebensbereiche scheint verknüpft, ob der Studienverlaufsplan eine sinnvolle Strukturierungsfunktion einnimmt oder die Basis für Überforderungserfahrungen ist. Das subjektive Erfolgserleben wird demnach stark von der spezifischen Lebenssituation beeinflusst, in der das Studium mit Beruf, Familie und finanziellen Ressourcen vereinbart werden muss. Der Studienverlaufsplan ist jedenfalls studiengangübergreifend eine wichtige Referenz, vor dessen Hintergrund sich die eigenen Lernfortschritte angemessen beurteilen lassen.

Die große Bedeutung der spezifischen Lebenssituation für das Erfolgserleben anzuerkennen ist noch Teil einer Vision, die langsam in die Studienrealität einsickert. Das kompliziert die Bemessung von Studienerfolg erheblich: denn es ist erforderlich, dass Studienerfolg, weil verknüpft mit Konsequenzen für Lebenschancen und Berufspositionen, unter ökonomischen und Gerechtigkeitsgesichtspunkten objektiv bestimm- und intersubjektiv gültig messbar sein muss.

Kann diese Tagung das Dilemma auflösen? Etwa indem eine Beziehung hergestellt wird zwischen subjektivem und objektivem Studienerfolg? Die läge am ehesten in der Messung des Kompetenzerwerbs

in verschiedenen Dimensionen. Die subjektiv unterschiedlich wichtigen Dimensionen werden gleichrangig zur Bestimmung des objektiven Kompetenzerwerbs eingeordnet. So entstehen unterschiedliche, aber gleichwertige Kompetenzprofile innerhalb eines Studiengangs, was gar nicht so weit von der Realität entfernt ist. Ihre Anerkennung als Studienerfolg ist es aber schon!

2.2 Wie wollen wir mit der Heterogenität der Studierenden umgehen?

Als Ursachen für die Heterogenität der Studierenden werden Hochschulexpansion und die gewollte Steigerung der Studienanfänger*innenzahlen mit den entsprechenden flankierenden hochschulpolitischen Maßnahmen, wie die Erweiterung des Zugangs zu den Hochschulen (KMK, 2009), angeführt. Denn es ist erklärtes Ziel der europäischen und der deutschen Bildungspolitik, die Hochschulen für nicht-traditionell Studierende zu öffnen, dafür die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen zu erleichtern (Stichwort Durchlässigkeit, auf die ich zum Schluss noch kurz eingehe). Lebenslanges Lernen soll zum Kennzeichen der Bildungsbiographien des 21. Jahrhunderts werden.

Was mit USuS (Bülow-Schramm, 2013) zu diesem Sachverhalt empirisch entdeckt wurde, ist ein ganz bestimmtes Muster von Heterogenität und sozialer Ungleichheit (die Zahlen beziehen sich auf das USuS-Sample): Da sehen wir, dass *zwischen* den Studiengängen Heterogenität besteht hinsichtlich Alter, Frauenanteil, Hochschulzugangsberechtigung, beruflichen Vorerfahrungen und soziostruktureller Herkunft. Innerhalb der Studiengänge allerdings ist diese Heterogenität sehr viel geringer, und es ergibt sich ein homogeneres Bild. Wir stehen hier einer Dialektik von Heterogenität und Homogenität gegenüber, die ein Hinweis auf mangelnde Inklusion bestimmter Studierendengruppen in bestimmten Fachrichtungen ist.

Auch aus der 20. Sozialerhebung (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013) sind folgende Tatbestände bekannt: An die Universitäten (Ingenieurwesen, Lehramt) führt nach wie vor der Königsweg „Abitur“ (bis zu 98 % der Studierenden beschreiten ihn) und an der Fachhochschule sind die Studierenden mit fachgebundener oder (Fach-)hochschulreife fast unter sich (bis zu 73 %). Nur über die Aufnahmeprüfung kommt fast niemand.

Auch im Hinblick auf die *Geschlechterzusammensetzung* zeichnen sich die Studiengänge durch relativ hohe Homogenität aus. Die verweist nämlich auf eine über die Jahre andauernde Stabilität *trotz* Expansion des Hochschulbereichs. So haben sich lt. 20. Sozialerhebung „die bestehenden Unterschiede in den Fächerpräferenzen von Männern und Frauen über die Jahre 1991–2012 kaum verändert. Nach wie vor entscheiden sich Student*en* häufiger als Student*innen* für die Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (33 % vs. 9 %) oder Mathematik/Naturwissenschaften (23 % vs. 16 %). Unter den Frauen ist der

Anteil derer, die Sprach- und Kulturwissenschaften (26 % vs. 12 %), Medizin/Gesundheitswissenschaften (9 % vs. 4 %) und Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik (19 % vs. 8 %) studieren, höher als unter den Männern.“ (Middendorff et al., 2013, 118 f.).

Die *Altersverteilung* bzw. das Durchschnittsalter der Studierenden spiegelt die Zulassungsvoraussetzungen der Studiengänge wieder, aber auch die typischen Wege zum Studium. In den beiden USuS-Studiengängen, die Berufserfahrung voraussetzen, sind die Studierenden im Durchschnitt älter, im Universitätsstudiengang Ingenieurwesen am jüngsten – weil hier häufig der direkte Weg von der Schule in die Hochschule gewählt wird. In den Fachhochschulstudiengängen Informatik und Sozialwesen ist der Bildungsweg weniger gradlinig, erkennbar auch an dem hohen Anteil Studierender, die bereits vor Aufnahme des Studiums berufliche Erfahrungen gesammelt haben und bei denen das Alter höher ist.

Studierende mit *Migrationshintergrund* wurden in USuS erfasst über die Kriterien Staatsangehörigkeit, Geburtsland und zuhause gesprochene Sprache. Sie wurden allerdings wg. Kaum-/Nichtvorhandenseins keiner gesonderten Analyse unterzogen. Lt. Sozialerhebung (Middendorff u.a. 2013) gab es aber 2012 immerhin 23 % Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen ohne Bildungsausländer*innen. Dieser hoch erscheinende Anteil ist aber zu einem Teil einer erweiterten Definition geschuldet.

Wie schwer sich die Forschung tut diese Gruppe empirisch zu erfassen, zeigen die vielen Definitionsversuche, die vor allem deutlich machen, dass sie keine einheitliche Gruppe bilden – nicht nur wegen der individuellen Unterschiede – die treffen ja auf alle Differenzierungen zu – sondern wegen des gesellschaftlichen und bürokratischen Umgangs mit ethnischer Herkunft im deutschen Bildungssystem.

In einer neueren Studie der Hans Böckler Stiftung (Rikotte, 2012) werden Studierende mit Migrationshintergrund bezüglich ihrer Schwierigkeiten und Belastungen verglichen mit Studierenden niedriger sozialer Herkunft: „Die bestehende Chancenungleichheit für Studierende mit niedriger sozialer Herkunft ohne Migrationshintergrund potenziert sich noch deutlich für Studierende mit Migrationshintergrund.“ (Rikotte, 2012, S. 24).

Mit diesen Hinweisen will ich die Berücksichtigung von Migration hier belassen. Ich ziehe aus all dem den Schluss, dass es also nicht zu viel Heterogenität unter den Studierenden gibt, sondern zu wenig. Denn es besteht ein Widerspruch zwischen der studiengangübergreifenden Heterogenität und der Homogenität innerhalb der Studiengänge. Die Segregation ist uns dabei ein Hinweis auf vorgängige Selektion und auch auf die Rolle der subjektiven Antizipation von Studienerfolg, die sekundäre Herkunftseffekte (Differenzen zwischen den familialen Bildungsentscheidungen, Boudon, 1974) nach sich zieht.

Diese Segregation nach Zugangsberechtigung, akademischem Hintergrund, Migration und Geschlecht entlang von Hochschultypen und Studiengängen macht auch deutlich, dass nicht nur die formalen Zugangsmöglichkeiten über die Studienwahl bestimmen, sondern auch die Antizipationen von Dingen wie dem Zurechtkommen mit den Studienanforderungen, Fremdheit oder Vertrautheit des Regelsystems Hochschule, Kosten des Studiums, Chance auf einen erfolgreichen Abschluss und den Berufsperspektiven („lohnt“ sich das Studium im Vergleich zur zu erreichenden gesellschaftlichen Position?).

Wie berechtigt solche Überlegungen sind, zeigen die Studienabbruchquoten, die ein Zeichen dafür sind, dass sich die Selektion beim Hochschulzugang im Verlaufe des Studiums fortsetzt. So brechen Studierende von Fachoberschulen und Fachgymnasien viel öfter ihr Studium ab als Studierende mit Abitur von Gymnasium oder Gesamtschule. (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009, S. 65).

Unter den Bedingungen bolognakonformer Studiengänge entfalten Wissenslücken eine fatale Wirkung. Bestand in den „alten“ Studiengängen noch die Möglichkeit bis zur Zwischenprüfung fehlendes Wissen auszugleichen, so muss dies in den Bachelorstudiengängen innerhalb des ersten Studienjahres wegen der vielerorts abschichtenden Prüfungen von Beginn an erfolgen. So erschwert ein zentrales Merkmal des Bologna-Prozesses – die Einführung studienbegleitender Prüfungen – die Realisierung eines zentralen Ziels – die stärkere Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionell Studierende.

Wir sollten allerdings diese Befunde nicht als unabänderliche Tatsachen hinnehmen und als Sachzwänge akzeptieren, sondern es gilt die Studiengestaltung so zu reformieren, dass sich die Studienerfolgsaussichten auch für Studierende, die nicht über den Königsweg Abitur an die Hochschule kommen, erhöhen. Über kurz oder lang kann darüber auch der antizipierte Studienerfolg steigen und damit die Motivation, überhaupt an die Hochschule zu gehen. Hier ist also die Hochschuldidaktik gefordert, die bisher in der Bologna-reform m. E. zu wenig berücksichtigt wurde.

2.3 Was ist gute Lehre bei nicht bewältigter sozialer Ungleichheit? Wer steht für gute Lehre ein?

Die Hochschuldidaktik steht m. E. vor der Aufgabe, Heterogenität zu fördern und zugleich den Studienerfolg zu erhöhen. Erschwert wird diese Aufgabe dadurch, dass Heterogenität als Realität zwar inzwischen anerkannt wird, aber auch als Bedrohung inszeniert wird. Dabei ist sie kein Ausdruck wachsender Chancengleichheit bzw. wir sind noch weit davon entfernt, eine Gleichstellung aller heterogenen Studierendengruppen erreicht zu haben. Dies trifft in dieser Pauschalisierung auch – wie gezeigt – auf gender equality – die englische Sprache ist hier einfach eleganter – zu.

Mein Eindruck ist, dass in der Hochschuldidaktik noch die zielgruppenspezifischen Konzepte dominieren, die die Heterogenität zum Verschwinden bringen, bzw. unsichtbar machen. Gemeinsames Lernen, Denken, Reflektieren, Handeln findet über die zielgruppenspezifische Aufteilung der Studierenden hinweg nicht mehr statt. Wer außer den Lehrenden erlebt bei diesem Ansatz die vorhandene Verschiedenheit der Studierenden?

So wird die In-Group-Bildung gefördert, Anerkennung und Wertschätzung des „Fremden“ obsolet gemacht, das Fremde bleibt fremd bis hin zur Ausgrenzung (Stichworte sind hier Stigmatisierung und Exklusion).

M. E. wird Heterogenität erst dann zur Ressource, wenn sie erfahr- und begreifbar ist. Erfahrung wird aber erst durch reflektiertes, gemeinsames Lernen möglich, durch zielgruppenspezifische Aufteilung der Studierenden aber konterkariert. Ist nun dennoch die Gruppenbildung entlang von Heterogenitätsaspekten das Mittel der Wahl, um mit Heterogenität umzugehen, dann ist das höchstens dann hinnehmbar, wenn es nur eine zeitweise Fragmentierung ist, die in einer gemeinsamen Deutungsphase aufgehoben und reflektiert wird. Wenn aber nicht, wird damit eine Aufholjagd mit dem Ziel der Homogenisierung und Verwischung/Verbergung der Heterogenität losgetreten, die nie ganz gelingen kann. Sie bewirkt im Gegenteil Stigmatisierungen und Diskriminierungen, vor allem aber Hierarchisierungen, die die Geltung der Norm, auf die hin ausgerichtet wird, absichern. Es sind stattdessen kollektive Anstrengungen für eine Überwindung und verantwortungsvolle Einordnung des immer schon Bekannten, des Eigenen und Vertrauten notwendig, um das, was fremd ist, verstehen zu können. Dies ist ins Kalkül bei der Bemessung von Reflexionszeiten zur Verarbeitung des Gelernten bei jeder Lehrmethode einzubeziehen. So kann für das Eigene und das Fremde, wie es in der gegebenen Situation gegenwärtig ist, sensibilisiert werden, um zu der Integration zu gelangen, die hier und jetzt möglich ist. Das Voneinander-Lernen und der Austausch sind Voraussetzung dafür, dass Wertschätzung und Anerkennung von unterschiedlichen Wissensbeständen und Lebenslagen im Studienalltag Platz ergreifen können. Nicht um Unterschiede zu nivellieren, sondern um sie für die Erlangung eines gemeinsamen Ziels, den Studienerfolg, nutzbar zu machen. Betrachtet man es so, wird klar, dass Wettbewerb und Selektion eine solche Vorgehensweise behindern. Wenn wir uns aber der Frage stellen, was die heterogenen Gruppen über die Heterogenitätsmerkmale hinaus gemeinsam haben, werden ganz neue Konstellationen sichtbar und neue Ebenen des gemeinsamen, solidarischen Handelns werden eröffnet.

Hochschuldidaktische Praxis ist in diesen Gestaltungsprozessen allerdings nicht wertneutral, sondern betont den Nutzen und das Potential von heterogenen Lerngruppen und von Heterogenität allge-

mein. Eine Defizitperspektive hat hier keinen Platz, denn die verdeckt die Notwendigkeit zu gemeinsamem Handeln für eine Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen. Die Erforschung aber, welche Auswirkungen ein solcher Ansatz hat, muss wertneutral sein.

Die Betrachtung von Unterschiedlichkeiten bis in die Lernvoraussetzungen hinein mit dem Ziel der Anerkennung im Sinne von Wertschätzung von Unterschieden, macht sie nutzbar für eine Vielfalt der Lernprozesse. Eine solche Betrachtung führt weiter zu einer kritischen Analyse der Institution Bildung und ihrer organisationalen Form: wo behindert die Institution ein solches Vorgehen? Wo setzt die Organisation andere Ziele? Welche Strukturen würden ein solches Vorgehen stützen? Diese Fragen und die Suche nach Antworten sollten ein hochschuldidaktisches Vorgehen im engeren Sinne rahmen – das bedeutet auch hier notwendige Grenzüberschreitungen, mit denen Hochschuldidaktik Hochschulforschung anstößt und schließlich institutionelle Spuren hinterlässt, wenn sie in Hochschulberatung und -management einfließt, indem der Perspektivenwechsel von einer zielgruppenorientierten zu einer zielgruppenübergreifenden ressourcenorientierten Perspektive nachvollzogen und umgesetzt wird. (Karakasoglu, 2014) sieht in den Bildungsinstitutionen einen Prozess vonstattengehen, der „von einer Kompensation von vermeintlichen Defiziten bei den Individuen durch zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Stärkung ihrer Ressourcen und Potentiale als Aufgabe des Regelbetriebs führt, der sich auf die Vielfalt seiner Mitglieder im Normalfall einzustellen hat“. Auch hier wird die Notwendigkeit der Grenzüberschreitungen augenfällig. Diesen Perspektivwechsel gilt es allerdings auch für die Hochschuldidaktik noch auszu-leuchten.

2.4 Grenzüberschreitungen als Gegenmodell gegen soziale Ungleichheit und Homogenisierung

Notwendige Grenzüberschreitungen erfordern gleichzeitiges Handeln in der Lehrveranstaltung, also der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden, aber auch in der Institution und Organisation Hochschule, d. h. an den Studien- und Prüfungsbedingungen. Bei alledem ist eine Berücksichtigung der Lebenslagen der Studierenden gefordert, was u. a. systemisches Qualitätsmanagement erfordert, wozu ich später auch noch ein paar Sätze verlieren will.

Was wäre handlungsleitend angesichts der Offensichtlichkeit bestehender Ungleichheiten beim Zugang zum und im Studium? Was könnte ein Gegenmodell sein? Durchlässigkeit oder breitere Durchsetzung der allgemeinen Bildung bis hin zur Bildung durch Wissenschaft?

Hochschuldidaktik benötigt Grenzüberschreitung hin zur Forschung, indem empirisch-analytische Aussagen über die Wirkmächtigkeit von Unterschieden, von Identitäten und Zugehörigkeiten generiert werden und von hier aus weiter Grenzüberschreitungen hin zur organisationalen Ebene, indem nach

Möglichkeiten der Anerkennung von Unterschieden gefragt wird und eine Selbstreflexion der Institution Hochschule eingefordert wird: eine Reflexion über die ihr inhärenten Macht- und Ausgrenzungsmechanismen, die bewirken, dass Anerkennung zu einer Machtfrage wird. Hochschuldidaktik steht vor der Notwendigkeit einer umfassenden Neuorientierung aller hochschuldidaktischen Angebote und Vorgehensweisen. Sie sind darauf zu befragen, welche neuen Differenzlinien mit ihnen – auch unbeabsichtigt – geschaffen werden. Da es um Öffnung geht, ist die Verteidigung von Grenzen überflüssig.

Es geht darum, wie bereits ausgeführt, Heterogenität, die „vielfältige Vielfalt“ der Studierenden für alle erfahr- und sichtbar zu machen im Prozess des Lernens, Forschens und Studierens und hierarchisches Bewerten zu verhindern. Es geht darum, zu eruieren, worin Gemeinsamkeiten bei all der Vielfalt bestehen. Der Verzicht auf gemeinsame Lernorte und die radikale Individualisierung der Aneignung von Wissen, die im Zuge der Digitalisierung forciert oder zumindest begünstigt werden, entsprechen diesem Vorgehen *nicht*. Kurz, es geht darum die Erkenntnis zu propagieren: es ist normal, verschieden zu sein.

Die Möglichkeit des Missbrauchs eines Ansatzes der reflektierten Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten für eine Bewegung des Identitären muss uns allerdings immer bewusst sein und macht umso mehr sorgfältige Analysen notwendig. Dort sehen wir z. B. einen gewissen Ethnopluralismus, der auch ein Anderssein zu akzeptieren scheint, aber damit genau das Gegenteil des hier entwickelten Ansatzes erreichen will, nämlich eine scharfe örtliche/regionale Trennung unterschiedlicher Ethnien – wie immer diese definiert werden – um das Eigene von allen Einflüssen rein zu halten und zu schützen. Ein staatliches Ressort „Heimatschutz“ kann einem da schon das Gruseln lehren.

Dagegen stehen hier Lernprozesse in gemischten Lerngruppen wie Peer-Learning, Lerntandems und Simulationen jeglicher Art bis hin zum szenischen Spiel gemäß dem Theater der Unterdrückten. Mit ihnen können die oben skizzierten Wege der Anerkennung und des Auffindens von Gemeinsamkeiten beschritten werden und es wird Raum geschaffen für Reflexionen über die Konsequenzen dieses Tuns. Hier ist Heterogenität erleb- und erfahrbar und der Reflexion zugänglich. Ihre Anerkennung ist hochschuldidaktische Maxime und wird zum Faktor für Studienerfolg.

Zur Beförderung organisationaler Konsequenzen sind Qualitätsmanagementsysteme – interne wie externe, also auch Akkreditierungen - daraufhin zu untersuchen, ob sie in der Lage sind, „studentische Heterogenität kontextsensibel zu adressieren“ (Pohlenz & Seyfried, 2014, S. 145).

Qualitätsmanagementsysteme können durchaus Anstoß für die skizzierten Lernprozesse sein, sie müssen aber ebenso ihre Folge sein. Noch hat sich nicht überall durchgesetzt – so die Forschungser-

gebnisse von Pohlenz und Seyfried (2014) – , sensibel für variierende Qualitätsvorstellungen über verschiedene Fachkulturen zu sein oder heterogenitätssensible Auswertungsperspektiven einzunehmen für Daten z. B. aus Evaluationen (ebd., S. 151). Deshalb ist bei der Konzeption von hochschulspezifischen Qualitätsmanagementsystemen darauf zu achten, dass nicht organisationale Homogenität befördert wird etwa dadurch, dass erfolversprechende Systeme anderer Hochschulen für die Anwendung in eigenen organisationalen Kontexten kopiert werden. Es sind aber bereits Prozesse der Professionalisierung festzustellen, die einer Überstandardisierung entgegenwirken, indem organisationale Lösungsansätze entwickelt werden, die den sehr spezifischen Hochschulkontexten gerecht werden (ebd., S. 152f).

Wird Durchlässigkeit als Gegenmodell zur Dominanz sozialer Ungleichheit im Bildungssystem empfohlen, bedarf das noch einer Präzisierung. Nur strukturelle Durchlässigkeit wie sie z. B. die KMK (2009) als Erweiterung des Zugangs zur Hochschule beschlossen hat, erscheint als Gegenmodell defizitär. Sie kann erst dann zu einem Mehr an Vielfalt führen, wenn sie durch Anerkennung, Wertschätzung, grenzüberschreitende Kooperation und eine auf heterogene studentische Lebenslagen abgestimmte Studiengestaltung ergänzt wird. Dazu gehören unbedingt die Praxis des Mode 2¹ der Wissensgenerierung und die Verstärkung des Praxisbezugs im Studium. Unter diesen Voraussetzungen kann Durchlässigkeit den Weg zu einem vielfältigen Miteinander eröffnen. Durchlässigkeit könnte auch ein Weg sein, die Versäulung des deutschen Bildungssystems, die Martin Baethge als Schisma bezeichnete, zu verringern. Indikatoren der Durchlässigkeit könnten das Ausmaß der Anerkennung von prior learning und die Anzahl und der Studienerfolg berufstätiger Studierender bzw. Studierender mit Berufserfahrung sein. Die Vorstellung einer in der Vergabe von Anerkennung *unabhängigen* Institution bzw. Didaktik ist jedoch eine Vereinfachung, die die bestehenden Konflikte und Spannungsfelder überdeckt. Aber eines geht ohne das Andere nicht: „eine Lösung, die darin besteht, durch eine verallgemeinerte, rein formale Anerkennung das bestehende institutionelle Gefüge zu stabilisieren, ohne die notwendige Entsprechung auf der subjektiven Ebene des Besonderen vorzunehmen und auf Solidarisierung sowie Chancengleichheit Bezug zu nehmen, erscheint ebenso defizitär und stellt ebenfalls eine Vereinfachung dar.“ (Honeth, 1992, S. 198)

Grenzüberschreitungen hin zur Makroebene sind also notwendig und werden in den Auseinandersetzungen um Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Ausbildung besonders deutlich.

¹ Die neue Art der Wissensproduktion soll nach Helga Nowotny, Peter Scott, Michael Gibbons u. a. (1994) nicht nur sichereres, sondern auch gesellschaftlich robusteres Wissen ermöglichen. Es ist stark kontextualisiert. Markt, Gesellschaft sowie weitere Akteure erscheinen als integrale Bestandteile der Produktion des Wissens. Es ist transdisziplinär, heterogen, antihierarchisch, stellt sich der gesellschaftlichen Verantwortung sowie einer breit gefächerten Qualitätskontrolle. Das bedeutet auch, dass die Relevanz und Qualität nicht mehr ausschließlich von wissenschaftlichen Institutionen bestimmt werden (Wikipedia, 2017).

Dass also Durchlässigkeit als bildungspolitisches Handlungsziel der kritischen Betrachtung bedarf, darauf weist Dehnbostel (2010) hin. Dieser Begriff hat inzwischen eine Aufweichung dadurch erfahren, dass die Herstellung von mehr Durchlässigkeit und der Ausbau des beruflichen Bildungsweges auch für eine zunehmende Kommerzialisierung der Bildung genutzt werden. Diese Kontextualisierung von Durchlässigkeit hat jedoch den Verlust wesentlicher mit ihr ursprünglich verbundener Reformintentionen wie die Herstellung sozialer Gerechtigkeit zur Folge haben und das sollten wir nicht hinnehmen.

Literaturverzeichnis

- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2016). Wissenschaftliche Bezugspunkte für die Untersuchung von Studierfähigkeit. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hrsg.) *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (S. 79–88), Bielefeld: Bertelsmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bülow-Schramm, M. (Hrsg.) (2013). *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Dehnbostel, P. (2010). Anerkennung informell und nicht formal erworbener Kompetenzen. In K. W. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorf (Hrsg.): *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels*. (S. 249–262). Bertelsmannweiler: Schneider.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.) *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13–28), Münster: Waxmann.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS Projektbericht.
- Honeth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Karakasoglu, Y. (2014). Interkulturalität und Diversity Management an Hochschulen. *Humboldt Ferngespräche. Discussion Paper Nr. 3*, 25.
- KMK (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009.
- Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 17(1), 91–107.
- Middendorff, E., Apolinariski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*, Hannover: HIS.

„NICHT NUR DIE BESTEN...“: STUDIENERFOLG DURCH GUTE LEHRE FÜR HETEROGENE STUDIERENDE

- Pohlenz, P. & Seyfried, M. (2014): Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze?. *Die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 23(2), 144–155.
- Oettingen, G. (2015). *Die Psychologie des Gelingens*. München: Pattloch eBook.
- Reinmann, G. (2018). *Digitalisierung in der hochschuldidaktischen Weiterbildung – Potenziale und Grenzen*. Vortragsmanuskript, 22. März 2018.
- Rikotte, R. (2012). *Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium, Arbeitspapier 248*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Stock, M. (2014) "Überakademisierung". Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. *Die hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 23(2), 22–37.

Erfolgreich studieren – eine Zukunftsvision

Marianne Merkt

Hochschule Magdeburg-Stendal
marianne.merkt@hs-magdeburg.de

Abstract

Im Beitrag wird eine Zukunftsvision zur Vorstellung entwickelt, wie erfolgreiches Studieren im Jahr 2025 aussehen könnte. Als Orientierung dafür wird eine Idealvorstellung von Hochschulbildung entwickelt, die auf den Elementen einer humanistischen Bildung aufbaut. Daraus wird abgeleitet, was diese Idealvorstellung für das Lernen, das Lehren und die Rahmenbedingungen für Studium und Lehre aus Perspektive der Hochschuldidaktik bedeuten könnte.

Schlüsselbegriffe: Hochschulbildung, humanistische Bildung, Lehren und Lernen

1 Erfolgreich studieren – eine Zukunftsvision

Der Ausgangspunkt dieses Beitrags war ein Podiumsgespräch an der Hochschule Kaiserslautern im Juni 2018, in der ich gebeten wurde darzustellen, wie ich mir als Hochschuldidaktikerin erfolgreiches Studieren im Jahr 2025 vorstelle. In der Ausarbeitung des Beitrags habe ich weitere Ideen entwickelt, die ich im Folgenden ausführen möchte. Meine Zukunftsvision von erfolgreichem Studieren beruht auf einem Verständnis von Hochschulbildung, das ich in diesem einleitenden Teil skizzieren möchte. Das eigene Verständnis von Hochschulbildung zu explizieren ist deshalb so wichtig, weil Überzeugungen handlungsleitend sind. Das bedeutet, dass unsere Bildungsüberzeugungen die Orientierungen für unsere praktizierten Lebensformen, auch in Studium und Lehre, vorgeben. Wenn wir uns also mit neuen Lehr- und Lernformen, mit innovativen Studiengangsentwicklungen oder mit der Lehr- und Lernkultur an unseren Hochschulen auseinandersetzen, dann lassen wir uns immer von einem Verständnis von Hochschulbildung leiten, das von Werten geprägt ist. Unterschiedliche Bildungsideale führen dann bei gleichen Lehr- und Lernformen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Der Vorschlag

Zitation

Merkt, M. (2019). Erfolgreich studieren – eine Zukunftsvision. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 33–39). Kaiserslautern: HS-KL.

des Wissenschaftsrats, dass Hochschulen eine eigene Lehrverfassung entwickeln sollen (Wissenschaftsrat 2018), interpretiere ich so, dass es darum geht, einen gemeinsamen Grundkonsens zu entwickeln, in dem die Werte und Überzeugungen expliziert werden, die für die Lehr- und Lernkultur in der jeweils eigenen Institution gelten sollen.

Hochschulbildung setzt – mit Nida-Rümelin (2013) gesprochen – ein humanistisches Grundverständnis voraus, das in Artikel 2 des deutschen Grundgesetzes verankert ist. Demnach hat Jede*r „das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.“ (Grundgesetz, Artikel 1 (1)). In Artikel 3 sind die Rechte anderer, die nicht verletzt werden dürfen, genauer ausgeführt: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Grundgesetz, Artikel 3 (3)). Die freie Entfaltung der Persönlichkeit ist auch ein Bildungsideal, das für die Hochschulbildung durch die Humboldt'sche Idee der Bildung durch Wissenschaft konkretisiert wird (Nida-Rümelin, 2013).

Die Frage, der sich Nida-Rümelin (2013) in seiner Schrift zur humanistischen Bildung stellt, ist, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit durch Bildung auch ausgeübt werden kann. In seiner philosophisch orientierten Argumentation greift er auf Positionen der Aufklärung mit Fortführung in der Kritischen Theorie zurück. Die Grundlage seiner Argumentation besteht aus drei zentralen Elementen humanistischen Denkens, die auf den folgenden Überzeugungen, Haltungen oder Werten aufbauen: Das erste Element ist die „Autonomie, das eigene Leben nach eigenen Vorstellungen und Wertungen gestalten zu können“ (ebd., S. 49) mit den in Artikel 2 und 3 des Grundrechts formulierten Einschränkungen. Für diese Autonomie oder Freiheit besteht ein Zusammenhang von Freiheit und dem zweiten Element, der „Autonomie der theoretischen Vernunft“ (ebd., S. 45f.) oder anders formuliert, dem „Ethos der epistemischen Rationalität“ (Nida-Rümelin, 2014, S. 63). Theoretische Vernunft oder epistemische Rationalität ist die verinnerlichte Haltung – man könnte sie auch als akademischen Habitus bezeichnen –, die davon ausgeht, dass man Erkenntnis um ihrer selbst Willen für erstrebenswert hält. Erkenntnis ist jedoch nur dadurch zu gewinnen, dass man sie durch „verständigungsorientierte Rede“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 51) erlangt hat. Der Wert verständigungsorientierter Rede geht von einem respektvollen, anerkennenden, gleichberechtigten Dialog aus, in dem alle Beteiligten bereit sind, Argumente zu prüfen und im positiven Fall auch gegen eigene Interessenlagen zu übernehmen, um so zu einer wohlbegründeten und gemeinsamen Entscheidung oder Haltung zu kommen (ebd., S. 51). Im Kern entspricht diese

Haltung dem Ideal einer Wissenschaftskommunikation, die auf der Suche nach Erkenntnis beruht und dafür wissenschaftlich fundierte Argumentation nutzt. Das dritte Element betrifft die „Idee einer universalen Menschennatur“ (ebd., S. 52). Diese Idee ist die Grundlage für Ideen der Gleichberechtigung, der Inklusion, der Anerkennung von Diversität und weiterer humanistischer Ideale. Sie geht davon aus, dass alle Menschen, unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, kultureller Herkunft und Stand erkenntnis- und vernunftfähig sind, bzw. in der Lage sind, sich durch Bildung diese Fähigkeiten anzueignen und ihnen durch diese Bildung Vernunft, Moral und Würde zu eigen ist (ebd., S. 54). Deshalb sind sie auch in der Lage, Verantwortung für das zu übernehmen, was sie beeinflussen können, also auch für die Handlungen, die gesellschaftliche Wirkung haben. Erst auf dieser Grundlage ist eine demokratische Lebensform denkbar.

Betrachtet man die Hochschulbildung unter diesen Anforderungen an eine humanistische Bildung, dann stellen sich für mich die normativen Kriterien anders dar, die üblicherweise an eine Hochschulbildung gestellt werden. Die Ausbildung zum selbstständigen Handeln, zum systematischen und kritischen Denken sowie die Fähigkeit und die Bereitschaft, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, sind dann als ein Recht der Studierenden auf freie Entfaltung der Persönlichkeit durch Hochschulbildung, oder mit anderen Begriffen, als ein Recht auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung durch wissenschaftliche Bildung zu verstehen. Dieses Recht müssen wir als Bildungsaufgabe für die Hochschulbildung ernst nehmen und im Studium die Bedingungen dafür schaffen, dass Studierende sich im Sinne einer Wissenschaft bilden können. Gleichzeitig hat die Hochschulbildung dann auch den Auftrag, die Studierenden zu Akademiker*innen auszubilden, die zu Vernunft, Moral und Würde fähig sind. Der wesentliche Punkt an dieser Argumentation eines Ideals der Hochschulbildung ist, dass das Ideal die Grundlage für unsere Demokratie als Staats- und Lebensform darstellt, indem sie die in Artikel 2 und 3 des Grundgesetzes verankerten Werte zugrunde legt und als Bedingung zu deren Erhalt den Ethos der epistemischen Rationalität und der verständigungsorientierten Rede voraussetzt.

Nun könnte man sagen, dass Ideale, wie das humanistische Bildungsideal oder das Ideal einer Hochschulbildung, zwar hehre Ziele beinhalten, aber für die Praxis keinerlei Relevanz haben. Ich bin jedoch der Meinung, dass man diese Ideale benötigt, wenn man reflektieren will, ob das eigene Handeln in der Alltagspraxis die Konsequenzen hat, die wir uns als Ziele für die Hochschulbildung wünschen. D. h. die Ideale sind notwendig, um Orientierungen für das eigene Handeln zu gewinnen. Für Bildungsinstitutionen wie Hochschulen bedeutet das, kritisch zu hinterfragen, ob die alltägliche Praxis, die wir als Akteur*innen der Institution leben, sich an unseren Werten orientieren oder ob wir

dafür Kurskorrekturen brauchen. Dazu müssen wir einen epistemisch und verständigungsorientierten Diskurs in den Hochschulen führen, und zwar mit allen Akteur*innen, den Studierenden, den Lehrenden, der Verwaltung und allen Funktionsträger*innen. Und dafür brauchen wir zeitliche und örtliche Räume, in denen das passieren kann.

Da es ja in diesem Beitrag um eine Vision davon geht, wie ich mir das Studium 2025 vorstelle, versuche ich im Folgenden, die ausgeführte Denkfigur einer humanistischen Hochschulbildung in Bezug auf das Lernen, das Lehren, die kulturellen und organisationalen Rahmenbedingungen in Studium und Lehre und die Bildungspolitik zu konkretisieren. Diese Ausführungen sind nicht empirisch fundiert, folgen aber dennoch einer wissenschaftlich-konstruktiven Argumentation.

1.1 Lernen

Im Sinne einer Hochschulbildung als Ideal heißt Lernen und Studieren, dass ich als Studierende*r das Recht habe, für mich zu prüfen, ob eine Bildung durch Wissenschaft, also das Aneignen eines Ethos der epistemischen Rationalität, der verständigungsorientierten Rede und der Vorstellung einer humanistischen Universalität für mich vereinbar ist mit meiner Studienmotivation, meinen individuellen Studienzielen und meiner Vorstellung davon, wie ich mein zukünftiges Leben gestalten will. Dafür muss ich Gelegenheiten erhalten, mich damit auseinander zu setzen. Was bedeutet es, Akademiker*in zu werden, selbstständig auf der Basis eines wissenschaftlichem Ethos und fachlicher Grundlagen handeln und argumentieren zu können, aber auch gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, die etwas mit der Staats- und Lebensform zu tun hat, in der wir leben. Das heißt auch, dass ich mich anders entscheiden kann, wenn die Passung nicht stimmt und, dass mir das nicht als Versagen angelastet wird, sondern dass es mir als mein Recht auf Autonomie der Gestaltung meines eigenen Lebens zugestanden wird.

Es heißt aber auch, dass ich als Mitglied der Hochschule nicht auf eine Funktion in der Institution, als Kunde oder als Unwissende*r wahrgenommen werde, sondern als ganzheitliche Persönlichkeit, die über kognitive Fähigkeiten hinaus, auch soziale, kreative und emotionale Fähigkeiten hat und die das Recht hat, kritisch zu hinterfragen, ob das, was die Lehrenden mir anbieten, für mich eine Bedeutung hat. Ich muss mich aber auch damit auseinandersetzen, was es heißt, zu Vernunft, Moral und Würde im Sinne eines humanistischen Bildungsideals fähig zu sein.

Dafür brauche ich Handlungsräume im Studium, in denen ich meine Fähigkeiten, meine Urteilskraft und meine ethischen Vorstellungen diskutieren, ausprobieren und entwickeln kann und in denen ich auch – meinem Potential entsprechend – gefordert werde. Lernen heißt, dass ich das, was ich können muss, um erfolgreich studieren zu können, an der Hochschule lernen kann. Lernen heißt,

dass ich in Auseinandersetzung mit den Lehrenden, ihren Überzeugungen und Werten und den Inhalten ein Interesse an dem Fach und der Fachkultur entwickeln kann. Darüber hinaus heißt Lernen auch, dass ich Mitglied einer Institution bin, die eine demokratische und soziale Struktur und Kultur hat, an der ich aktiv beteiligt und als demokratisches Mitglied ernst genommen werde. Lernen heißt, dass ich auch Fehler machen darf und Umwege gehen kann, wenn sie für meinen Lern- und Entwicklungsprozess wichtig sind.

1.2 Lehren

Für mich als Lehrende*r bedeutet das, dass Lehren und die Gestaltung von Studienstrukturen an den konkret formulierten, gesellschaftlich relevanten Bildungszielen eines Studiengangs orientiert sind, die auf der Basis eines Absolvent*innenprofils entwickelt wurden. Lehren ist dann für mich eine sinnvolle und bedeutungsvolle Handlung, erfordert Entwicklungsarbeit in Studiengangsteams und macht deshalb Spaß. Lehren und Studienstrukturen zu gestalten bedeutet, einen Zusammenhang herstellen zu können zwischen der eigenen fachlichen und wissenschaftlichen Expertise, die ich als Lehrende*r mitbringe, den Perspektiven meiner Kolleg*innen, dem Diskurs mit den Studierenden und der gesellschaftlichen Relevanz, die ich dieser Expertise beimesse. Dieser Zusammenhang wird über das Lehren und die Gestaltung von Studienstrukturen hergestellt und orientiert sich an Werten, die einer humanistischen Hochschulbildung und einer Demokratie als Staats- und Lebensform verpflichtet sind. Deshalb ist es sinnvoll, mich dafür zu engagieren, den kritisch-konstruktiven Diskurs darüber in meiner Institution zu führen und mich auch selbst weiter zu bilden. Deshalb macht es auch Spaß, die Lehre und Studienstrukturen innovativ weiter zu entwickeln, auch wenn das Anstrengung kostet und ein Erfolg nicht garantiert ist.

1.3 Kulturelle und organisationale Rahmenbedingungen

Um so lehren und studieren zu können, brauchen Lehrende und Lernende einen transparenten und verlässlichen Handlungsrahmen, Gelegenheitsfenster für den Diskurs und die Weiterentwicklung von Studienstrukturen und Umgangsformen sowie Wertschätzung für ihre Bildungsanstrengungen. Rollen, Funktionen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten sind geklärt. Es gibt Anreizstrukturen sowie Beratungs- und Serviceeinrichtungen, die Innovationen und Entwicklungen mit Expertise unterstützen können. Die Arbeitsumgebungen sind auf das Bildungsziel hin orientiert, also zeitlich, aufgabenmäßig, organisatorisch und technisch angemessen ausgestattet.

Um so lehren zu können, braucht es eine anregende, kreative und offene Lehr- und Lernumgebung, eine konstruktive, vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre des Umgangs miteinander. Es braucht eine Kultur, in der Widersprüche offengelegt, Interessenskonflikte und unterschiedliche

Handlungslogiken bearbeitet und Lösungen ausgehandelt werden können. Auch dafür braucht es eine Ethik der epistemischen Rationalität, der verständigungsorientierten Rede und der Universalität des Menschenbildes.

Für das Qualitätsmanagement in Studium und Lehre bedeutet das, dass es auf einer demokratischen Basis entwickelt und vereinbart wurde. Dafür braucht es die Grundlage gemeinsamer Ziele aller Akteur*innen, d. h. der Hochschulleitung, der Lehrenden, der Studierenden und der Verwaltung. Dafür hat sich die Hochschule im verständigungsorientierten Diskurs und auf der Basis von erkenntnisorientierten Argumentationen auf einen Konsens bezüglich ihrer Werte geeinigt, die sie der Hochschulbildung zugrunde legen will. Steuerung und Entwicklung in Studium und Lehre müssen strategisch und operativ auf diese gemeinsam vereinbarten Ziele ausgerichtet sein und in regelmäßigen Abständen daraufhin überprüft werden. Die zu erledigenden Prozesse sind so organisiert, dass sie möglichst wenig Arbeitsaufwand bedeuten, die Ergebnisse aber von den Akteuren mit Orientierung auf die gemeinsamen Ideale sinnvoll genutzt werden können und deshalb für sie bedeutungsvoll sind.

2 Bildungspolitik

Die Bildungspolitik erkennt an, dass es Zeiträume und Gelegenheitsfenster für den kritischen Diskurs zur Hochschulbildung braucht. Sie stellt Ressourcen für Entwicklungen und Innovation bereit und berücksichtigt, dass Innovation Zeit, Raum und Anerkennung braucht. Diese Ressourcen werden grundständig verankert, wenn die Innovationen hinsichtlich der erwünschten Bildungsziele wirkungsvoll waren. Hemmende Regelungen und Gesetze, zum Beispiel Regelungen zum Lehrdeputat versus Betreuung von Studierenden und Innovation, werden abgebaut. Dazu gibt es ein wissenschaftlich fundiertes Monitoring, welches die Wirkung von Regelungen und Gesetzen untersucht. Auch die Bildungspolitik hat sich dazu stärker mit den anderen Ländern im europäischen Hochschulraum vernetzt, um zu erfahren, welche alternativen Modelle es dazu in Europa gibt. Dazu werden auch auf dieser Ebene demokratische Strukturen aufgebaut, die die Partizipation und den verständigungsorientierten Diskurs der betroffenen Akteur*innengruppen auf der Basis einer epistemischen Rationalität durch wissenschaftliche Grundlagen berücksichtigen. Die Diskussionen zu Modellen einer deutschen Lehrgemeinschaft, die aktuell von Wissenschaftsrat, HRK, Stifterverband und weiteren Akteuren, beispielsweise dem zfs, der dghd und der GEW geführt werden, bietet mögliche Optionen dafür (dghd Vorstand, 2018).

Literaturverzeichnis

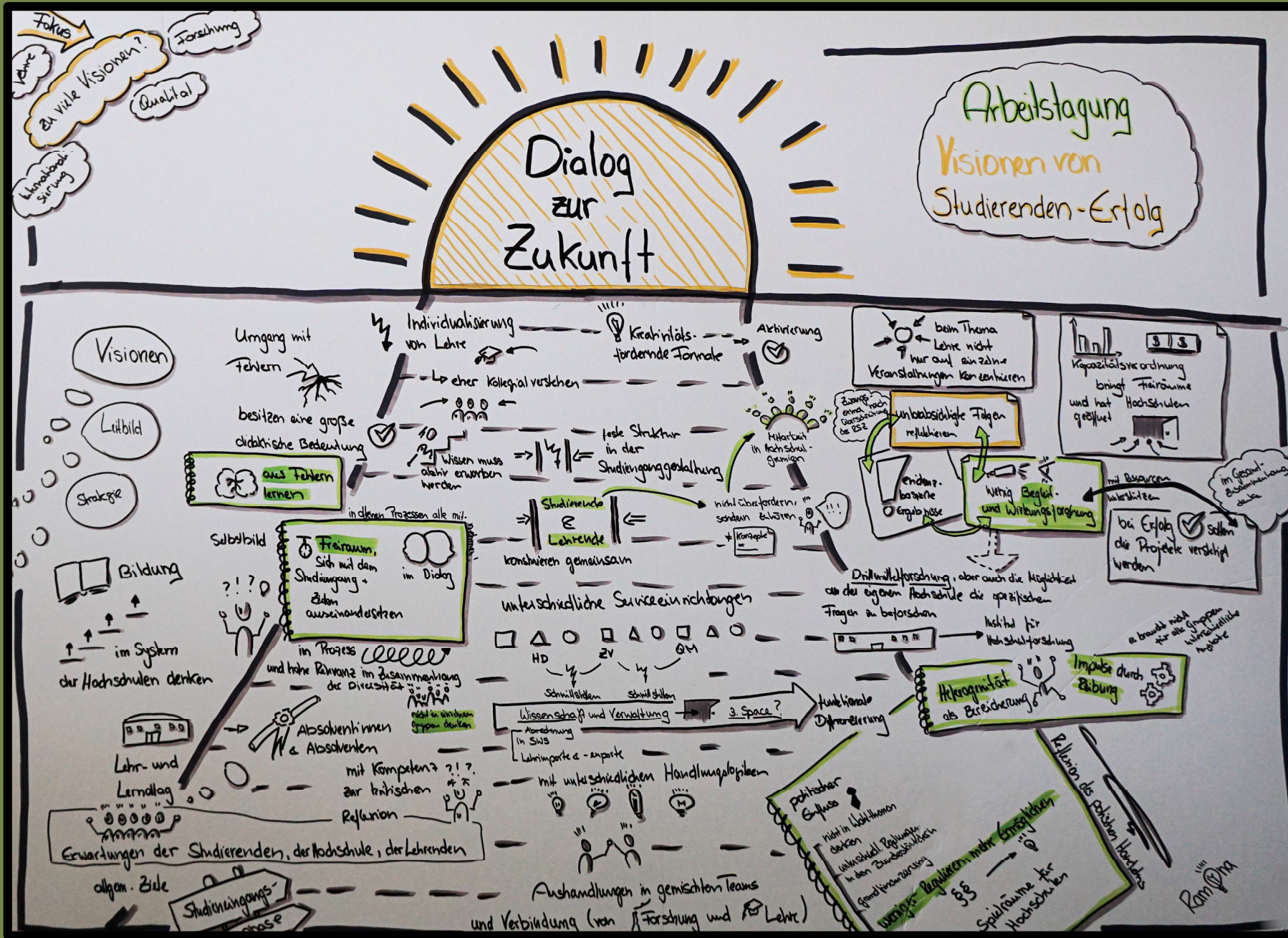
dghd Vorstand (2018). *Position des dghd-Vorstandes zur Organisation und Finanzierung der Hochschulbildung nach 2020*. Abgerufen von 2018_11_30 dghd Positionspapier_final.

Grundgesetz (GG) i.d.F. vom vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. März 2019 (BGBl. I S. 404)

Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Edition Körber-Stiftung: Hamburg.

Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Edition Körber-Stiftung: Hamburg.

Wissenschaftsrat (2018). Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020. Positionspapier. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7013-18.pdf>.



Mitschrift zum Dialog zur Zukunft zwischen Prof. Dr. Marianne Merkt und Bettina Jorzik am 13.06.2018, gezeichnet von Ramona Schulz.

Visionen von Studierenden



Studierenden-Monitoring & Studierenden-Coaching – Instrumente des Third Space zur Verbesserung des Studienerfolgs an der Universität Mannheim

Birgit Czanderle

Universität Mannheim

czanderle@wim.uni-mannheim.de

Abstract

Hohe Abbruchquoten und eine damit verbundene relativ geringe Absolventenquote, gerade in technisch-interdisziplinären Studiengängen, fordern die Universitäten auf, sowohl die Gründe hierfür zu erforschen als auch Maßnahmen zu entwickeln und zu implementieren, die dieser Entwicklung entgegenwirken. Dieser Effekt verstärkt sich in international ausgerichteten Studiengängen weiter durch eine erhöhte Schwundquote bei Bildungsausländer*innen. Daher stellt sich die Frage, wie der Studienabbruch verringert und gleichzeitig der Studierenerfolg gesteigert werden kann. Die Universität Mannheim hat sich mit diesen Fragen beschäftigt und ein Programm entwickelt, das im folgenden Tagungsbeitrag vorgestellt wird. Daneben geht dieser Artikel auf die Faktoren von Studierenerfolg ein und erläutert diese im Kontext des implementierten Programmes „ErStiMA“ (Erfolgreich Studieren in Mannheim). Dieses Programm setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen, u.a. einem Studierenden-Monitoring, welches direkte Auswirkungen auf die Beratung der Studierenden hat und im Idealfall in einem Studierenden-Coaching mündet. An dieser Stelle wird im Beitrag außerdem auf die Begrifflichkeiten Beratung und Coaching eingegangen und deren Unterschiede herausgestellt. Im weiteren Verlauf soll außerdem der sogenannte „Third Space“ in den Kontext gestellt werden. Dabei soll sowohl dessen Rolle an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Wissenschaft herausgearbeitet werden als auch seine Funktion für die Verbesserung des Studienerfolgs. Der Beitrag schließt mit der Erarbeitung der Erfolgsfaktoren und einigen Lessons Learned ab, die einen Ausblick in die Zukunft geben können.

Schlüsselbegriffe: Studierenden-Monitoring, Studierenden-Coaching, Third Space, Studierenerfolg

Zitation

Czanderle, B. (2019). Studierenden-Monitoring & Studierenden-Coaching – Instrumente des Third Space zur Verbesserung des Studienerfolgs an der Universität Mannheim. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 45–60). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Problemstellung

1.1 Studierenerfolg und Studienabbruch

Die Quoten von Studierenerfolg und Studienabbruch stehen unmittelbar miteinander in Verbindung. Dabei stellt gerade die Quote des Studienabbruchs einen wichtigen Indikator für die Leistungen innerhalb des Hochschulsystems dar und spiegelt damit auch den Erfolg des Hochschulsystems. Der Status von Abbruch- und Erfolgskontrollen lässt sich auch daran erkennen, dass mit der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes Anfang 2016 die Einführung einer Studienverlaufsstatistik beschlossen wurde (Heublein & Schmelzer, 2018).

Vergleichsweise hohe Abbruchquoten in interdisziplinären, technisch-orientierten Studiengängen lassen die Hochschulen und Universitäten aufmerksam werden. Dies zeigen auch Heublein & Schmelzer (2018) in ihrem Projektbericht des DZHW zu den Schwundbilanzen an baden-württembergischen Hochschulen. Wenngleich sich die Schwundbilanzen in den markierten Fachgruppen (siehe Abbildung 1 & Abbildung 2) im Vergleich zum Durchschnitt zum Teil verbessert haben, bleiben diese doch deutlich über den durchschnittlichen Schwundquoten sowohl an Universitäten als auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

Bundesland	Bezugsjahrgang	Universität insgesamt	Geisteswiss.	Rechts-/ Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Baden-Württemberg	2016	-28	-37	-21	-32	-29
	2012	-30	-30	-22	-36	-35
Durchschnittswert bei ausgewählten Bundesländern	2016	-31	-34	-23	-40	-33
	2012	-31	-27	-24	-37	-36

Abbildung 1. Länderbezogene Schwundbilanzen für Bachelorstudierende an Universitäten nach Fächergruppen (Heublein & Schmelzer, 2018, S. 13).

Bundesland	Bezugsjahrgang	HAW insgesamt	Rechts-/ Wirtschafts-/ Sozialwiss.	Mathematik/ Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Baden-Württemberg	2016	-13	-10	-18	-18
	2012	-9	+1	-16	-12
Durchschnittswert bei ausgewählten Bundesländern	2016	-21	-14	-35	-32
	2012	-25	-14	-42	-35

Abbildung 2. Länderbezogene Schwundbilanzen für Bachelorstudierende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften nach ausgewählten Fächergruppen (Heublein & Schmelzer, 2018, S. 16).

Betrachtet man die Statistik für die Masterstudiengänge zeigt sich ein differenzierteres Bild. Zum einen lässt sich feststellen, dass die Schwundbilanz der Masterstudierenden insgesamt zwischen den Jahren 2014 und 2016 um 7 Prozentpunkte angestiegen ist, zum anderen lässt sich eine gegenläufige Entwicklung von Hochschulen und Universitäten feststellen. Während die Schwundbilanz an den Universitäten um 9 Prozentpunkte angestiegen ist, können die Hochschulen für angewandte Wissenschaften einen geringen Rückgang der Schwundquote verzeichnen (siehe Abbildung 3). Heublein und Schmelzer (2018) gehen davon aus, dass es den Hochschulen für angewandte Wissenschaften besser gelingt, den Studienabbruch niedrig zu halten oder aber durch entsprechende Zuwanderung die Abwanderung auszugleichen.

Bundesland	Bezugsjahrgang	insgesamt	Universität	HAW
Baden-Württemberg	2016	-15	-17	-11
	2014	-16	-18	-11
Durchschnittswert bei ausgewählten Bundesländern	2016	-19	-19	-19
	2014	-12	-10	-21

Abbildung 3. Länderbezogene Schwundbilanzen für Masterstudierende nach Hochschulart (Heublein & Schmelzer, S. 20).

Betrachtet man nun auch für die Masterstudierenden eine fachspezifische Auswertung, so zeigt diese zwar bei den Universitäten eine signifikante Zunahme der Schwundquote, die aber mit der allgemeinen Schwundquote an den Universitäten im Masterbereich korreliert (siehe Abbildung 4). An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind die Schwundquoten zwischen 2014 und 2016 insgesamt gesunken, bleiben gerade im Bereich der technischen Studienfächer auf einem stabilen Niveau von 17 % (siehe Abbildung 5).

Bundesland	Bezugsjahrgang	Universität insgesamt	Geisteswiss.	Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwiss.	Mathematik/Naturwiss.	Ingenieurwiss.
Baden-Württemberg	2016	-17	-26	-18	-13	-17
	2014	-18	-31	-10	-13	-23
Durchschnittswert bei ausgewählten Bundesländern	2016	-19	-26	-20	-15	-16
	2014	-10	-17	-16	-5	4

Abbildung 4. Länderbezogene Schwundbilanzen für Masterstudierende an Universitäten nach ausgewählten Fächergruppen (Heublein & Schmelzer, S. 22).

Bundesland	Bezugsjahrgang	HAW insgesamt	Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwiss.	Ingenieurwiss.
Baden-Württemberg	2016	-11	-1	-15
	2014	-11	-6	-15
Durchschnittswert bei ausgewählten Bundesländern	2016	-17	-17	-17
	2014	-21	-25	-17

Abbildung 5. Länderbezogene Schwundbilanzen für Masterstudierende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften nach ausgewählten Fächergruppen (Heublein & Schmelzer, S. 22).

Diese ausgewählten Statistiken geben einen ersten Einblick in die Bedeutung der Schwundbilanzen und damit der Wichtigkeit, dass sich Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften gleichermaßen mit den Gründen für Studienabbruch und Studierenerfolg auseinandersetzen müssen. Dies hat die Universität Mannheim bereits in der Vergangenheit getan und analysiert eben jene Zahlen jährlich, was im folgenden Kapitel vorgestellt werden soll.

1.2 Absolvent*innen- und Studienabbruchquoten an der Universität Mannheim

Die Universität Mannheim erfasst ihre Absolvent*innen- und Studienabbruchquoten regelmäßig im Bereich des zentralen Qualitätsmanagements und stellt diese Zahlen den Fakultäten entsprechend zur Verfügung. Auf dieser Basis sollen im nun folgenden Abschnitt die Statistiken für die interdisziplinär-technisch orientierten Studiengänge des Bereichs der Wirtschaftsinformatik stellvertretend vorgestellt werden.

Betrachtet man im ersten Schritt den Bachelor-Studiengang Wirtschaftsinformatik (siehe Abbildung 6), so fällt auf, dass hier die Studienabbruchquote mit 44,1 % (Kohorte 2013/14) über dem durchschnittlichen Wert für alle Bachelorstudierenden (28,3 %) liegt. Diese Entwicklung lässt sich entsprechend der Abbildung 6 bis zur Kohorte 2009/10 zurückverfolgen. Eine ähnliche Tendenz lässt sich dementsprechend für den Studierenerfolg im besagten Studiengang erkennen. Während durchschnittlich 64,3 % der Bachelorstudierenden (Kohorte 2013/14) ihr Studium erfolgreich abschließen, sind es im Bachelor Wirtschaftsinformatik lediglich 48 %.

Ein deutlich besseres Bild zeigt sich für den Master-Studiengang Wirtschaftsinformatik (siehe Abbildung 7), wengleich auch hier die Studierenerfolgszahlen hinter dem Durchschnitt hinterherhinken und sich damit auch der Studienabbruch innerhalb des Studiengangs stärker darstellt als im Durchschnitt aller Masterstudierenden der Universität Mannheim.

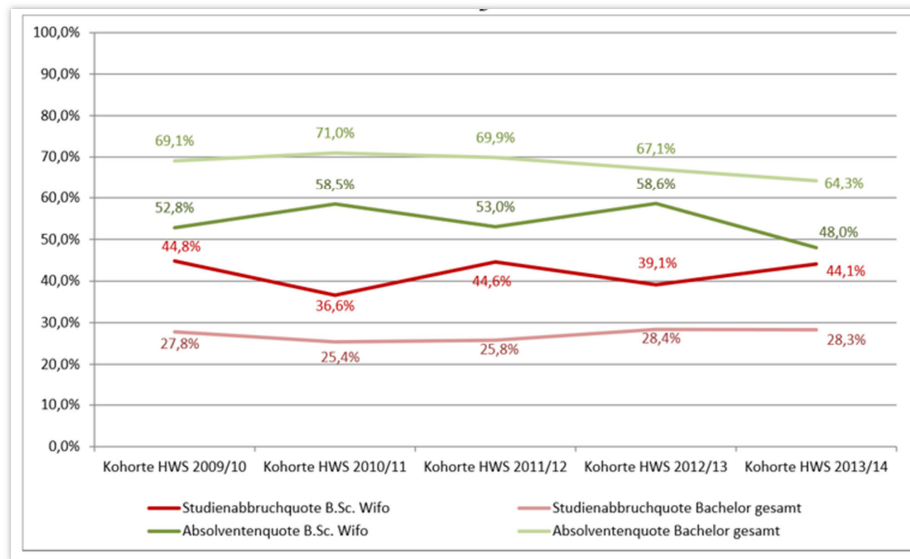


Abbildung 6. Absolvent*innen- und Studienabbruchquoten im B. Sc. Wirtschaftsinformatik (Stichtag 14.05.2018).

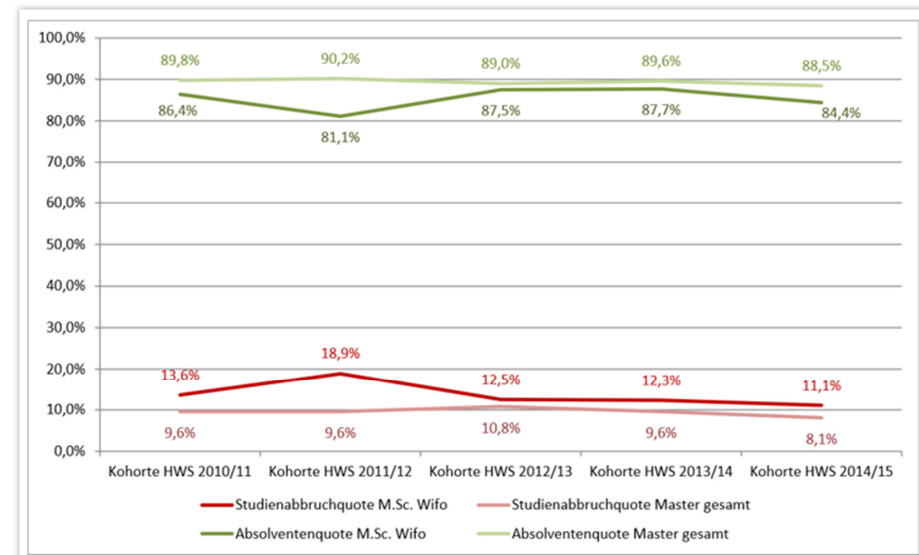


Abbildung 7. Absolvent*innen- und Studienabbruchquoten im M. Sc. Wirtschaftsinformatik (Stichtag 14.05.2018).

Diese eher positivere Entwicklung im Master-Bereich erklärt sich die Universität damit, dass Masterstudierende sich der an sie gestellten Erwartungen bewusster sind als Bachelorstudierende und dass mit der implementierten Auswahlsatzung die richtigen Studierenden Studienplätze erhalten. Gleichwohl lässt sich innerhalb der Studierendenklientel im Masterstudiengang die Problematik erkennen, dass internationale Studierende spürbar größere Schwierigkeiten haben, ihr Studium erfolgreich abzuschließen als deutsche Studierende.

Auch dies lässt sich anhand einer Erhebung des Qualitätsmanagements der Universität Mannheim belegen, die Abbruchquoten in den Kohorten von 2010/11 bis 2014/15 zwischen 12,5 % und 50 % feststellt, welche sich aber in den letzten Kohorten auf dem niedrigeren Niveau stabilisiert haben. Dem gegenüber stehen für Bildungsinländer*innen lediglich Abbruchquoten zwischen 5 % und 15 % (Stichtag 11.05.2018)

Auf der Basis dieser Zahlen sollte nun ein Modell entwickelt werden, das universitätsweit den Studienabbruch verringert und dadurch den Studienerfolg steigert. Um dieses Modell zu entwickeln, war es zunächst wichtig, sich mit dem Begriff des Studienerfolges auseinanderzusetzen, was im folgenden Kapitel kurz geschehen soll.

2 Studienerfolg

Um ein Modell zur Verbesserung des Studienerfolgs zu entwickeln, ist es notwendig, sich im Rahmen dieses Artikels – zumindest kurz – mit der Begrifflichkeit des Studienerfolgs zu beschäftigen. Betrachtet man anhand von Abbildung 8 die Determinanten von Studienerfolg, so lassen sich hier neben Studienbedingungen und allgemeinen Lebensbedingungen die Studierfähigkeit und das Studierverhalten herausarbeiten. Da der Bereich der Studierfähigkeit mit seinen dargestellten Dimensionen nicht unmittelbar im Einflussbereich der Universitäten und Hochschule liegt, soll sich das von der Universität Mannheim entwickelte Modell auf die Bereiche „Studienbedingungen und allgemeine Lebensbedingungen“ sowie „Studierverhalten“ konzentrieren. Gleichwohl handelt es sich bei dem Begriff des Studienerfolgs um ein komplexes Konstrukt, welches hier nur in seinen Ansätzen dargestellt werden soll.

Ein weiteres Modell zum Studienerfolg (siehe Abbildung 9) verfeinert die o.g. Darstellung weiter und versucht, als Analysemodell für Studienerfolg Ansätze zu definieren, welche Akteure im Kontext der Hochschulbildung in welchen Dimensionen tätig werden können. Innerhalb dieses Analysemodells fokussiert das zu entwickelnde Modell vorrangig auf die Variablen „Studienstil“ und „Studienstrategie“, versucht also, die Studierenden dahingehend zu unterstützen, um mit den vorhandenen Möglichkeiten –

einerseits seitens der Studierenden und andererseits seitens der Universität – den maximalen Nutzen (= Studierenerfolg) zu erzielen. Das entwickelte Modell soll nun im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

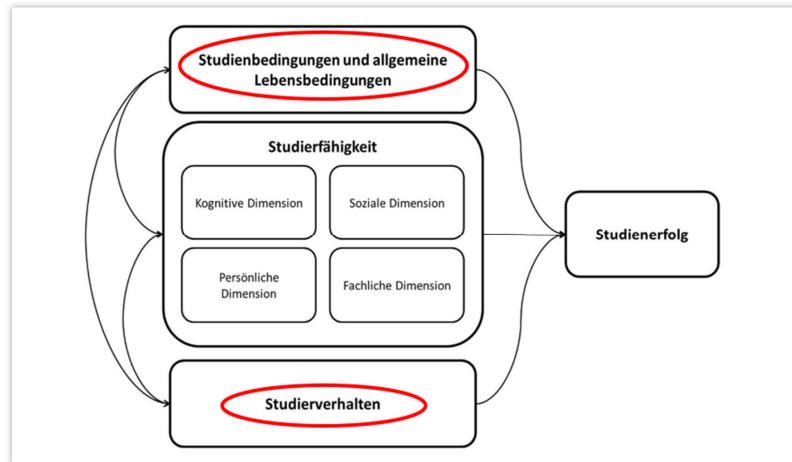


Abbildung 8. Determinanten und Dimensionen des Studierenerfolgs (Sorge, Petersen & Neumann, 2016, S. 167).

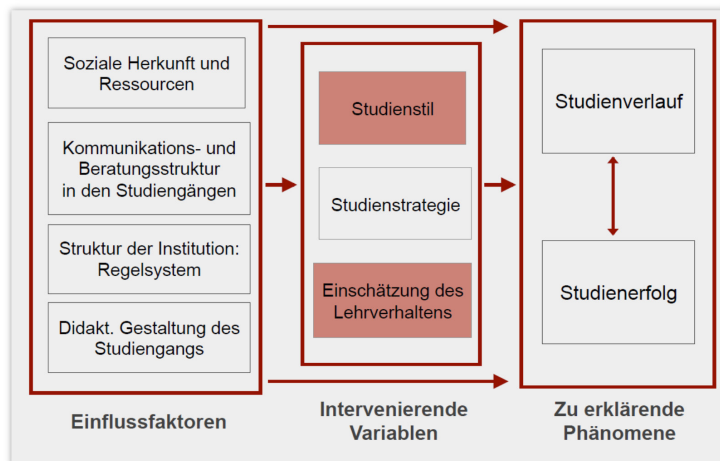


Abbildung 9. Analysemodell für Studierenerfolg (Bülow-Schramm & Rebenstorf, 2013, S. 28).

3 Das Projekt ErStiMA (Erfolgreich Studieren in Mannheim)

Der „Fonds Erfolgreich Studieren in Baden-Württemberg FESSt-BW“ des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg wurde mit drei Förderlinien und einem Gesamtvolumen von 100 Mio. Euro eingerichtet. Die Förderlinie „Strukturmodelle in der Studieneingangsphase“ hat es sich zum Ziel gesetzt, den Studierenerfolg an den Universitäten und Hochschulen in Baden-Württemberg nachhaltig zu verbessern. Innerhalb dieser Förderlinie wurde der Antrag der Universität Mannheim „Erfolgreich Studieren in Mannheim (ErStiMA)“ seitens des Wissenschaftsministeriums positiv beschieden und eine Fördersumme von ca. 2,3 Mio. Euro zur Verfügung gestellt.

Das Projekt ErStiMA hat es sich zum Ziel gesetzt, möglichst viele Studierende zum Studierenerfolg zu führen bzw. allen Studierenden unabhängig von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft oder der besonderen Lebenssituation die gleichen Chancen auf Studierenerfolg zu ermöglichen. Eine entscheidende und unabdingbare Voraussetzung für den Erfolg des Projektes ist die Schaffung von Studienbedingungen, die den spezifischen Bedarfen der unterschiedlichen Studierendengruppen gerecht werden (Universität Mannheim, 2019). Da sich die Universität Mannheim als klassische Präsenzuniversität versteht, bleiben hier die Belange nicht-traditionell Studierender (z. B. berufsbegleitend Studierende) außen vor. Das Projekt besteht aus 4 Bausteinen, die überblicksweise in der folgenden Abbildung dargestellt werden.

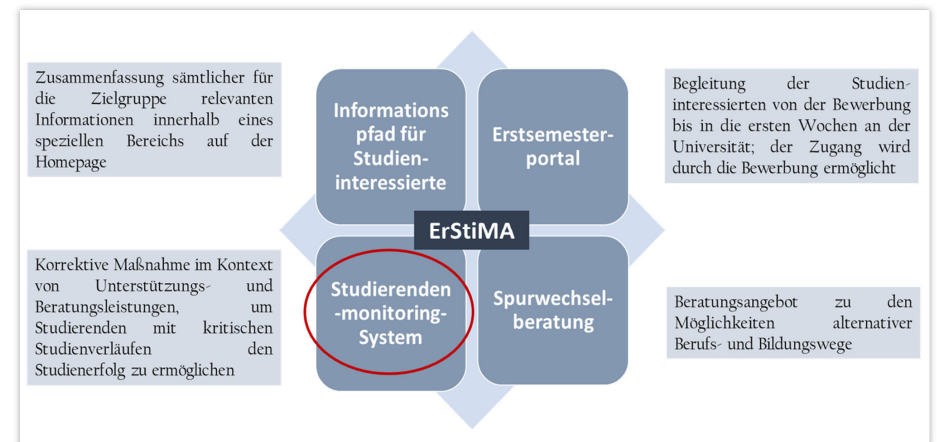


Abbildung 10. Bausteine von ErStiMA (Universität Mannheim, 2019).

Innerhalb der ersten Säule „Informationspfad für Studierende“ war die Zielsetzung, sämtliche für die Zielgruppe relevanten Informationen innerhalb eines spezifischen Bereichs der Homepage zu sammeln und zur Verfügung zu stellen. Zu den hier relevanten Informationen zählen Studienangebot, Beratung und Service, Bewerbung und Zulassung, Hilfe bei der Studienwahl, Termine für Schüler*innen und Schulklassen, Semesterzeiten, Finanzierung und Förderung, Leben in Mannheim. Für das ErStiMA-Projekt sind insbesondere die Themen Studienangebot, Beratung und Service sowie Hilfe bei der Studienwahl relevant. Durch diese Informationsaufbereitung soll Studieninteressierten ermöglicht werden, intensiv zu überprüfen, ob eine Passung zwischen den Inhalten und Anforderungen eines Studiengangs und den persönlichen Neigungen und Fähigkeiten vorhanden ist.

Aufbauend auf dieser ersten Säule entwickelt sich die zweite Säule des Projektes: das Erstsemesterportal. Dieses Portal begleitet die angehenden Erstsemester von der Bewerbung über die Zulassung bis in die ersten Wochen als Studierende. Das Erstsemesterportal stellt alle relevanten Informationen zur Studienorientierung und zum Studienstart zusammen. Anhand dieser Information kann eine Angleichung der unterschiedlichen Startbedingungen aufgrund der Heterogenität der Studierenden erreicht werden.

Die dritte Säule – das Studierenden-Monitoring-System – ist der innerhalb dieses Artikels interessante Baustein des Projektes. Verfolgen die ersten beiden Säulen des ErStiMA-Projektes noch einen rein präventiven Ansatz, so erfolgt im Rahmen des Studierenden-Monitorings durchaus eine korrektive Maßnahme. Im Rahmen des Monitoring-Systems werden Unterstützungs- und Beratungsleistungen der Universität Mannheim vorgestellt und Studierende, deren Studienverläufe auf Probleme hinweisen, werden gezielt zu Beratungs- und Coachingangeboten geladen. Als flankierende Maßnahme wurde ein sog. Studierendencockpit implementiert, anhand dessen die Studierenden eine Selbstkontrolle über ihren Studienfortschritt haben. Zentrale Indikatoren sowohl für die Einladung zu Beratungsgesprächen als auch für das Studierendencockpit sind ECTS pro Semester, bestandene Prüfungen bzw. abgeschlossene Module (Universität Mannheim, 2019).

Die Kontaktaufnahme mit Studierenden, die Leitungsprobleme aufzeigen, erfolgt in mehreren Wellen. Werden in der ersten Welle noch zentral alle Studierenden hinsichtlich möglicher Beratungs- und Betreuungsangebote informiert, fokussiert Welle 2 Studierende, deren Orientierungsprüfung gefährdet scheint. Welle 3 richtet sich an Studierende, die am Ende ihrer Regelstudienzeit ankommen und Welle 4 kontaktiert Studierende, die sich der maximalen Studiendauer nähern. Auf diese Weise können problematische Studienverläufe frühzeitig erkannt und Lösungen aufgezeigt werden. In einigen Fällen konstante Coaching-Situationen langfristig den Studienerfolg sichern und den Studierenden Sicherheit im

Studienalltag geben. Unterstützend wirken hierbei zentrale Stellen wie beispielsweise die Psychologische Beratungsstelle des Studierendenwerkes. Das Monitoring und die Beratungs- und Coaching-Angebote orientieren sich demnach am studentischen Lebenszyklus, wie auch Abbildung 11 zeigt.

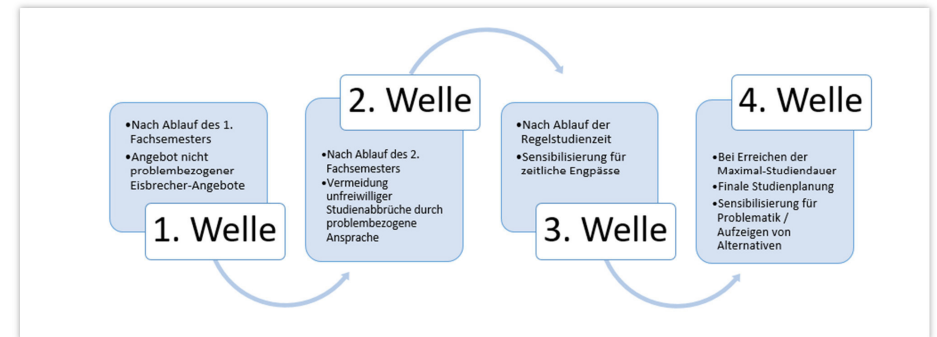


Abbildung 11. Studierenden-Monitoring anhand des Student-Life-Cycle (eigene Darstellung).

Die vierte Säule von ErStiMA ist die sog. Spurwechselberatung. Sie stellt eine Ergänzung zu den ersten drei Säulen dar und trägt der Tatsache Rechnung, dass es durchaus berechtigte Gründe für einen individuellen Studienabbruch gibt. Im Rahmen dieser Spurwechselberatung soll Studierenden, die die Universität vorzeitig und ohne Abschluss verlassen wollen oder müssen, alternative Berufs- und Bildungswege aufgezeigt werden. Wichtig ist innerhalb dieses Kontextes immer, dass ein individueller Studienabbruch in der Regel seine berechtigten Gründe hat und nicht unmittelbar mit einem negativen Studienerfolg gleichzusetzen ist. Doch wie kann dieses Projekt nun umgesetzt werden? Welchen Unterschied gibt es zwischen Beratung und Coaching? Und welche Erfolge bzw. Learnings lassen sich generieren? Auf diese Fragen sollen die verbleibenden Kapitel Antworten geben.

4 Rahmenbedingungen für ErStiMA

Innerhalb des folgenden Kapitels sollen relevante Rahmenbedingungen erläutert werden, ohne die der Erfolg des Projektes „ErStiMA“ nicht zu gewährleisten wäre. Dabei fokussiert dieses Kapitel zum einen auf die Rolle des Third Space sowie auf die Bedeutung von Beratung und Coaching sowie deren Unterschiede. Im ersten Schritt sollen die Akteure des Projektes beschrieben werden. Um dem Projekt zum gewünschten Erfolg zu verhelfen, bedarf es Akteuren, die sich auf die Belange der Studierenden einstellen können, gleichzeitig aber mit den Gepflogenheiten von Wissenschaft, Verwaltung und Hochschul-

landschaft vertraut sind. Weder die reine Verwaltungsseite noch die Seite der Lehrenden scheinen geeignet, den Anforderungen des Projektes gerecht zu werden. An dieser Stelle kommt der sog. Third Space ins Spiel – eine Gruppe von Hochschulakteuren, deren Tätigkeit an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Wissenschaft angesiedelt ist. Wer im „dritten Raum“ arbeitet ist zwar womöglich mit Verwaltungsaufgaben befasst, übt aber gleichzeitig selbst quasi-wissenschaftliche Tätigkeiten aus oder hat aufgrund seiner Tätigkeit eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen Bereich (Salden, 2013). Häufig finden sich deren Tätigkeiten in den Bereichen Qualitätsmanagement, e-learning, Fakultätsmanagement, Hochschuldidaktik, Bibliothek oder Forschungsmanagement (Zellweger, Moser & Bachmann, 2010). Aufgrund der besonderen Schnittstellenthematik all dieser Bereiche benötigen die Akteur*innen in ihrem engeren Bereich Fachkompetenzen, aber auch die Fähigkeiten zu analysieren, zu beraten, zu vermitteln, Inhalte zwischen unterschiedlichen Statusgruppen zu übersetzen und in einer großen Organisation politisch zu handeln, also ihre Interessen zu vertreten (Jenert & Brahm, 2010). Weitere relevante Eigenschaften sind bereichsspezifisches Wissen und Organisationserfahrung, Sensibilität sowie Beratungs-, Verhandlungs- und Moderationskompetenz (Krücken, Blümel & Kloke, 2010). Third-Space-Beschäftigte müssen außerdem die Fähigkeit und Bereitschaft mitbringen, ihr eigenes Handeln und ihre Tätigkeiten wissenschaftlich zu reflektieren und diese Ergebnisse der wissenschaftlichen Diskussion zur Verfügung zu stellen (Salden, 2013).

Wenn wir nun die Akteur*innen im Projekt näher beschrieben haben, so schlagen wir nun die Brücke zu Beratungs- und Coachingleistungen innerhalb des Studierenden-Monitoring. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, ist das Monitoring-System eng mit Beratungs- und Coachingangeboten verbunden. Diese Beratungs- und Coachingangebote stehen in direktem Zusammenhang mit den dargestellten Wellen 2-4. Ihre Umsetzung erfolgt jedoch keineswegs zentral, sondern muss aufgrund der Besonderheiten der einzelnen Fakultäten und der Heterogenität der Studierenden innerhalb der Fachgruppen in der jeweiligen Fakultät erfolgen. Dabei soll ein Studierenden-Coaching den in Abbildung 12 beschriebenen Kriterien entsprechen.

Studierenden-Coaching soll demnach das persönliche Anliegen der Studierenden fokussieren und lösungsorientiert, aber gleichzeitig ergebnisoffen sein. Das Potenzial der Studierenden soll sich in einer nicht direktiven Art und Weise entfalten können und kann dabei sowohl prozessbegleitend als auch punktuell erfolgen. Konkret bedeutet dies, dass es zur Einladung zum Coaching zwar einen konkreten Anlass gibt, das Coaching an sich aber den genannten Kriterien folgen soll. Die Studierenden sollen die Möglichkeit erhalten, einen individuellen Lösungsweg mit Unterstützung des Coaches zu finden. Dabei sind vor allem die Fachexpertise der Coaches und die Vertrautheit mit dem universitätseigenen System relevant. In individuellen Fällen oder bei besonders komplexen Studienverläufen verläuft ein solches

Coaching tatsächlich prozessbegleitend entlang des student-life-cycle. Die Mehrheit der durchgeführten Coachings versteht sich jedoch als punktuelles Coaching im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“. Nennenswert sind an dieser Stelle sicherlich auch die Herausforderungen, die an ein solches Studierenden-Coaching innerhalb des Studierenden-Monitorings zu stellen sind:

- Gezielte und professionelle Ansprache
- Studierenden darf nicht das Gefühl einer Kontrolle durch die Universität gegeben werden
- Die Beratung/das Coaching soll als Unterstützung gesehen und erkannt werden.
- Vom Beratenden/Coach wird eine hohe Beratungskompetenz gefordert.
- Es bedarf eines sensiblen Eingehens auf die studentische Lebenssituation bei gleichzeitiger Thematisierung der vorhandenen individuellen Problematik im Studienverlauf.



Abbildung 12. Kriterien eines Studierenden-Coachings.

Als Ziel einer solchen Beratung/eines Coachings soll der weitere Studienverlauf durch die Studierenden konkretisiert werden, um Studienerfolg zu ermöglichen. Doch wo grenzen sich nun Beratung und Coaching voneinander ab? Wann erfolgt eine Beratung, wann sprechen wir von Coaching?

Bei der Beratung handelt es sich um eine durch Expertise gestützte Analyse einer Ausgangssituation, die mit Empfehlungen zur Prozess- und Ergebnisverbesserung verbunden ist. Dabei ist wichtig zu beachten, dass eine Beratung keine Prozessbegleitung darstellt. Im Sinne des ErStiMA-Studierenden-Monitorings veranschaulicht eine Beratung den Studierenden also das individuelle Problem und gibt gleichzeitig Hinweise zur Verbesserung bzw. Eliminierung des Problems. Diese Verbesserungshinweise stellen dann auch den Endpunkt der Beratung dar. In relativ einfach gelagerten Fällen der Verzögerung des Studienverlaufs ist diese Form der Beratung sicherlich geeignet und gleichermaßen effizient und hilfreich. Abbildung 13 zeigt deutlich die erforderlichen Beratungskompetenzen:

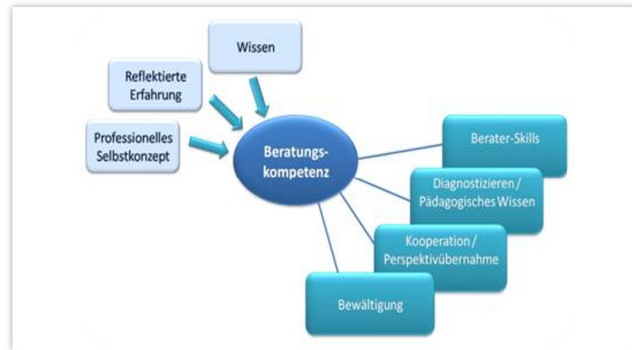


Abbildung 13. Beratungs-kompetenz (Technische Universität Darmstadt, 2019).

Kommt es jedoch zu komplexeren und vielschichtigeren Problematiken im Studienverlauf, so scheint ein Coaching die geeignetere Form zur nachhaltigen Verbesserung der Situation zu sein. Coaching setzt dabei auf die individuelle Lösungskompetenz der Studierenden. Es versteht sich dabei als strukturierter, zeitlich begrenzter Dialog, der auf die Ziele und Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten ist. Außerdem ist der Erfolg eines Coachings messbar und überprüfbar, da im Idealfall zu Beginn des Prozesses gemeinsam die Kriterien der Zielerreichung festgelegt werden. Auch hier veranschaulicht Abbildung 14 das Kompetenzmodell von Coaches.

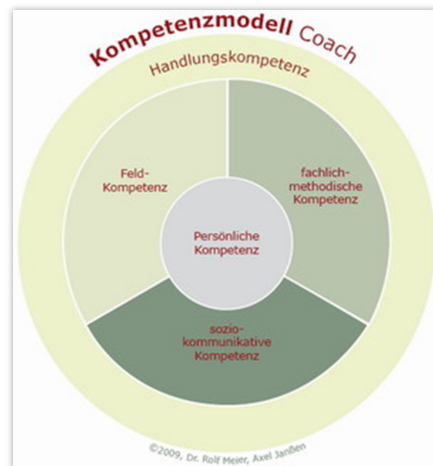


Abbildung 14. Kompetenzmodell Coach (Meier & Janßen, 2009).

Analysiert man die dargestellten Kompetenzen weiter, so lassen sich diese wie folgt beschreiben: Unter persönlicher Kompetenz, die sich im Zentrum aller Kompetenzen von Coaches verortet, versteht man, dass ein Coach für sich selbst in einem Kontext eigene Gefühle, Motive, Bedürfnisse und Werte identifiziert hat und sich selbst im eigenen Verhalten einschätzen kann. Darauf aufbauend finden sich die fachlich-methodische, die sozio-kommunikative sowie die Feldkompetenz. Unter der fachlich-methodischen Kompetenz versteht man, über fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten innerhalb eines Kontextes zu verfügen und darauf aufbauend Arbeitsabläufe ergebnisorientiert organisieren zu können. Verfügt man über sozio-kommunikative Kompetenz, so ist man in der Lage, sich in einer Situation selbstgesteuert mit Gefühlen, Motiven, Bedürfnissen und Werten der eigenen Person sowie anderer Personen auseinanderzusetzen und die Unterschiede zu erkennen, um dementsprechend einen sozialen Kontext zu vereinbaren, der die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt. Feldkompetenz meint reflektierte branchen-, themenspezifische und kulturelle Erfahrungen innerhalb eines konkreten Kontextes. Aus diesen drei Kompetenzen aufbauend entsteht Handlungskompetenz, die sich dadurch kennzeichnet, den Sinn eines Kontextes sowie Unterschiede zu anderen Kontexten zu erkennen und die Koordination aller persönlicher Ressourcen selbstgesteuert in einem situativ individuellen Handeln zu realisieren (Meier & Janßen, 2009).

Vergleicht man diese verschiedenen Kompetenzen mit den Beratungskompetenzen, wird rasch klar, dass Coaching und damit auch die Kompetenzen von Coaches deutlich über das Feld der Beratung hinausgehen. Im Kontext des Studierenden-Monitorings ist es also der Kompetenz der Hochschulakteur*innen zuzusprechen, den richtigen und angemessenen Beratungs- oder Coaching-Weg einzuschlagen.

5 Erfolgsfaktoren und Lessons Learned

Zum Abschluss dieses Artikels soll neben den Erfolgsfaktoren des Projektes auch erste Lessons Learned genannt werden. Eine finale Auswertung von Ergebnissen ist aufgrund der aktuellen Zahlenbasis derzeit noch nicht möglich. Erste Erfolge zeichnen sich auf subjektiver Wahrnehmungsebene jedoch ab. Doch was sind nun relevante Erfolgsfaktoren des Projektes? Sicherlich wären hier zahlreiche Faktoren zu nennen, wobei drei Faktoren als besonders relevant erscheinen, die hier zu nennen sind:

- *Valide Datenbasis:* Für den Erfolg des Projektes ist eine valide Datenbasis unabdingbar. Diese muss strukturiert und entsprechend aktuell sein. Außerdem unterstützen geeignete Filtermöglichkeiten.
- *Gute Datenanalyse (Kriterien):* Die Kriterien, nach denen kritische Studienverläufe gefiltert werden sollen, müssen geeignet sein und dem jeweiligen Studiengang bzw. dem jeweiligen

Fachprofil entsprechen. Hier kommt insbesondere auch die bereits genannte Analysefähigkeit der Akteur*innen des Third Space zum Tragen, da einerseits die richtigen Kriterien definiert werden müssen und aber in der operativen Umsetzung individuelle Kriterien einer entsprechenden Deutung bedürfen. In diesem Kontext ist es wichtig, dass die Akteur*innen in der Lage sind, persönliche Rahmenbedingungen, welche systemisch i. d. R. nicht abbildbar sind, in die Datenanalyse einzubeziehen.

- *Beratungs- und Coachingkompetenz*: Wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich beschrieben, bedarf es hier ausgeprägter Kompetenzen, um die Studierenden an den richtigen Stellen und in angepasster Art und Weise unterstützen zu können.

Auch wenn das Projekt des Studierenden-Monitorings aufgrund der Vorarbeit bis zur Implementierung noch keine lange Laufzeit vorweisen kann und daher valide und statistische Ergebnisse hier noch nicht präsentiert werden können, so lassen sich doch bereits folgende Lessons Learned zusammenfassen:

Für den Erfolg des Projektes und damit die Steigerung des Studienerfolgs und die Verringerung des Studienabbruchs ist es relevant, die richtigen Studierenden gezielt und persönlich anzusprechen. Hierbei ist gerade in internationalen Kontexten auf den ethischen Hintergrund und den Habitus zu achten, um bei den jeweiligen Studierenden Akzeptanz für ein Unterstützungsangebot zu generieren. Die Sensibilisierung der Studierenden für den Bereich des Studierenden-Monitorings und den damit verbundenen Angeboten gelingt umso besser, wenn die Studierenden den Akteur aus dem Third Space kennen. Insofern erscheint es wichtig, an dieser Stelle auf eine möglichst hohe Personalkonstanz hinzuwirken. Die Schaffung von Akzeptanz innerhalb der Professorenschaft benötigt Zeit. Gerade Professor*innen sind in der Regel in ihrem Dialog zwischen Forschung und Lehre gefangen. Der Blick über diesen Tellerrand hinaus fällt teilweise schwer. Für das Gelingen des Projektes ist es aber von großer Wichtigkeit, dass auch die Studierenden mit Schwierigkeiten im Studienverlauf – sei es aus persönlichen oder fachlichen Gründen – von Seiten der Wissenschaft das Gefühl vermittelt bekommen, wertgeschätzt zu werden. Hier ist also die Haltung der Lehrenden den Studierenden gegenüber ein unbedingtes Erfolgskriterium. Und last but not least sind innerhalb des Aufgabenbereichs der Akteur*innen des Third Space für das Studierenden-Monitoring und die entsprechenden Unterstützungsangebote ausreichende Ressourcen einzuplanen, da die Betreuung nur mit intensiver Vor- und auch Nachbereitung erfolgsversprechend ist.

Literaturverzeichnis

- Bülow-Schramm, M. & Rebenstorf, H. (2013). Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Dossier Öffnung der Hochschulen - Chancengleichheit, Diversität, Integration*. Abgerufen von https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_oeffnung_der_hochschule.pdf
- Heublein, U & Schmelzer, S. (2018). *Die Schwundbilanzen bei deutschen Studierenden an den baden-württembergischen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. Abgerufen von https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/mwkwk/intern/dateien/pdf/Studium/150_studie_schwundbilanz_baw%C3%BC_2018.pdf
- Jenert, T. & Brahm, T. (2010). „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 124–145.
- Krücken, G., Blümel, A. & Kloke, K. (2010). Hochschulmanagement – Auf dem Weg zu einer neuen Profession? *WSI Mitteilungen*, 63(5), 234–241.
- Meier, R. & Janßen, A. (2009). *Das Kompetenzmodell Coach der Hamburger Schule*. Abgerufen von http://hamburger-schule.com/modelle_definitionen/kompetenzmodell_coach.htm
- Salden, P. (2013). Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In M. Barnat, S. Hofhues, A. C. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden & D. Urban (Hrsg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 27–36). Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg.
- Sorge, S., Petersen, S. & Neumann, K. (2016). Die Bedeutung der Studierfähigkeit für den Studienerfolg im 1. Semester in Physik. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22(1), 165–180.
- Technische Universität Darmstadt (2019) *Projekt Beratungskompetenz und Diagnostische Kompetenz*. Abgerufen unter https://www.paedpsy.psychologie.tu-darmstadt.de/forschung_paedpsy/forschungsprojekte_paedpsy/dfg_projekt/projektphasen/projektphasen.de.jsp
- Universität Mannheim (2019). *Projekt „Erfolgreich Studieren in Mannheim*. Abgerufen von <https://qm.uni-mannheim.de/ErStiMA/>
- Zellweger Moser, F. & Bachmann, G. (2010). Zwischen Administration und Akademie – neue Rollen in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 1–8.

Fachzirkel „Wirtschaftswissenschaften-Mathematik“ an der TU Clausthal

Marvin Hecht, Jürgen Lars Sackbrook, Kathrin Seifert

Technische Universität Clausthal

[marvin.hecht, juergen.lars.sackbrook, kathrin.seifert]@tu-clausthal.de

Abstract

Vor allem in Studiengängen mit hohen Mathematikanteilen ist der Übergang von der Schule in die Universität oft mit großen Hürden verbunden. Als Gründe werden hauptsächlich Leistungsschwierigkeiten und Motivationsverluste angegeben (Heublein, Schmelzer, Sommer & Wank, 2008). Zur möglichen Entstehung dieser Schwierigkeiten werden aktuell zwei Erklärungsansätze formuliert: Die grundsätzliche Veränderung des Mathematik-Charakters beim Wechsel von der Schule in die Hochschule sowie eine wesentliche Änderung des Lehrens und Lernens von Mathematik im Vergleich zum Schulmathematikunterricht (Rach & Heinze, 2011). Empirische Untersuchungen von universitären Lehr-Lern-Prozessen im Mathematikbereich liegen im Gegensatz zur schulischen Unterrichtsforschung (Reusser & Pauli, 2010) bisher kaum vor. Die genannten Aspekte implizieren die Annahme, dass sich die Schwierigkeiten zu Beginn eines technisch-(natur-)wissenschaftlichen Studiums auf ein inadäquates Passungsverhältnis von individuellen Lernvoraussetzungen und inhaltlichen Leistungsanforderungen auf Hochschuleseite zurückführen lassen. Im Fachzirkel „Wirtschaftswissenschaften-Mathematik“ wurden aktuelle mathematische Lehr-Lern-Prozesse innerhalb der Studieneingangsphase an der TU Clausthal (TUC) im Bereich der Wirtschaftswissenschaften in den Fokus genommen. Das zentrale Ziel des Fachzirkels ist der Abgleich der Inhalte der Mathematik-Einführungsveranstaltungen mit den mathematischen Anforderungen der Lehrveranstaltungen in den Folgesemestern. Der Beitrag stellt neben der methodischen Vorgehensweise eines Fachzirkels und den eingesetzten Instrumenten erste Ergebnisse dieses Abgleichs dar. Ebenso ist die Ergebnisdarstellung einer Evaluation der Studierenden zu mathematikspezifischen Fragestellungen zum Zeitpunkt der Studieneingangsphase wesentlicher Bestandteil des Beitrages.

Schlüsselbegriffe: Wirtschaftswissenschaften, Mathematik, Evaluation, Curriculum, Orientierungs- und Studieneingangsphase

Zitation

Hecht, M., Sackbrook, J. L., Seifert, K. (2019). Fachzirkel „Wirtschaftswissenschaften-Mathematik“ an der TU Clausthal. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 61–77). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Einleitung

Gerade in Studiengängen mit hohen Mathematikanteilen (MINT-Fächer) stellt der Übergang von der Sekundarstufe II in die Hochschulen für viele Studienanfänger*innen eine besondere Herausforderung dar. Während Studierende hierfür vor allem Leistungsschwierigkeiten und eine zu geringe Motivation verantwortlich machen (Heublein et al., 2008), postuliert die Literatur zwei grundlegende Veränderungen in der Übergangsphase, die als mögliche Ursachen dieser Schwierigkeiten und damit verbunden für die hohen Studienabbruchquoten herangezogen werden können.

Als eine mögliche Ursache gilt die Veränderung des Charakters der behandelten Mathematik, welche sich in der Schule an der Konzentration auf außermathematische beziehungsweise kalkülorientierte Anwendungen zeigt, sich jedoch an der Universität grundlegend auf einen axiomatisch geprägten Theorieaufbau konzentriert (Fischer, Heinze & Wagner, 2009). Im Umkehrschluss impliziert dies für das Lernen, dass an der Schule das Allgemeinbildungskonzept im Vordergrund steht, an Hochschulen die Mathematik hingegen als Wissenschaft verstanden wird und durch eine formale Denkweise geprägt ist (Clark & Lovric, 2009). Durch den Übergang ändert sich trotz vergleichbarer Inhalte wie beispielsweise im Bereich der Analysis oftmals das Begriffsverständnis. In der Schulmathematik existieren häufig (noch) größere Interpretationsspielräume, beispielsweise beim Fällen fundierter mathematischer Urteile (Hanisch & Benischek, 2012), während an den Hochschulen mathematische Begriffe präzise definiert und verwendet werden (Fischer et al., 2009). Bleibt eine geeignete Kombination dieser beiden Betrachtungsweisen der Mathematik und eine Auflösung der mathematischen Fehlvorstellungen der Studierenden aus, so werden im weiteren Studienverlauf häufig zentrale Konzepte falsch verstanden (Davis & Vinner, 1986; Roh, 2008).

Eine weitere mögliche Ursache lässt sich aus einer Veränderung im grundsätzlichen Lehren (und Lernen) von Mathematik beim Übergang von der Schule an die Hochschule ableiten. Die Mathematik wird an Hochschulen weitverbreitet als „Endprodukt“ dargestellt, was jedoch zu einer Befähigung zur eigenen Anwendung der Mathematik im Sinne eines erfolgreichen Lernprozesses nur bedingt beiträgt (Dreyfuß, 1991; Luk, 2005). Ebenso ist für das Lernen vor allem an Universitäten ein selbstständiges Arbeiten essenziell, welches aber im Gegensatz zur Schule oftmals zu wenig angeleitet wird (Rach & Heinze, 2016).

Im vorliegenden Beitrag soll zunächst ein Überblick über die aktuelle Ausgestaltung der Orientierungs- und Studieneingangsphase mit dem Fokus auf die bisherigen mathematischen Lehr-Lern-Prozesse an der TUC gegeben werden. Neben einer Beschreibung der methodischen Vorgehensweise eines akademischen Fachzirkels und den eingesetzten Instrumenten sollen erste Ergebnisse des Fachzirkels

„Wirtschaftswissenschaften-Mathematik“ dargestellt werden, der durch das Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD) moderiert wird. Hierzu zählt vor allem die Ergebnisdarstellung einer Evaluation der Studienanfänger*innen zu mathematikspezifischen Fragestellungen zum Zeitpunkt der Studieneingangsphase.

2 Mathematische Lehr-Lern-Prozesse in der Studieneingangsphase

Der unterschiedliche Mathematik-Charakter an Schule und Universität führt dazu, dass die individuellen mathematischen Vorkenntnisse und mitgebrachten Kompetenzen der Studienanfänger*innen nicht hinreichend auf die akademische Mathematik ausgerichtet sind. Hinzu kommt, dass die im Rahmen des (angeleiteten) schulischen Lernens erworbenen Lernstrategien für das Lernen an der Hochschule nicht vollständig ausreichen, wodurch insgesamt ein inadäquates Passungsverhältnis zwischen den Lernvoraussetzungen und dem Lehrangebot entsteht, auf das sich wiederum die (mathematischen) Schwierigkeiten zu Beginn des Studiums zurückführen lassen.

Um dieser Problematik lösungsorientiert zu begegnen, ist an den Hochschulen die studienangesspezifische Ausgestaltung geeigneter mathematischer Lehr-Lern-Prozesse insbesondere innerhalb der Studieneingangsphase erforderlich, welche sowohl die individuellen Lernvoraussetzungen einerseits als auch die inhaltlichen Leistungsanforderungen auf Hochschuleseite andererseits möglichst fächerübergreifend in Gänze berücksichtigen. Angesichts dieser mathematikbezogenen Übergangsproblematik beim Wechsel von der Schule in ein (universitäres) Studium bieten daher inzwischen nahezu alle Hochschulen bundesweit mathematische Vor- und/oder Brückenkurse an (Biehler, Bruder, Hochmuth & Koepf, 2013).

2.1 Orientierungsphase an der TUC

Das anhaltend hohe Niveau der Schwundquoten (TU Clausthal, 2015) und hohe Durchfallquoten in den Grundlagenvorlesungen an der TUC sind ein Indiz für die Schwierigkeiten vieler Studienanfänger*innen mit den Anforderungen einer rein technischen Universität in den ersten Semestern und für eine notwendige kontinuierliche Verbesserung der Lehre und des Lernens in der Orientierungsphase und Studieneingangsphase in ihrer bisherigen Form. Die bisherige Gestaltung der Orientierungsphase wird den Herausforderungen, denen sich die Studierenden in einem Bachelorstudiengang gegenübersehen, nicht vollumfänglich gerecht. Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht in der Vielfalt innerhalb der Gruppe der Studienanfänger*innen, welche neben Abiturient*innen aus dem deutschsprachigen Raum in erhöhtem Umfang aus internationalen Studierenden, Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und Berufstätigen besteht (siehe Abbildung 1).

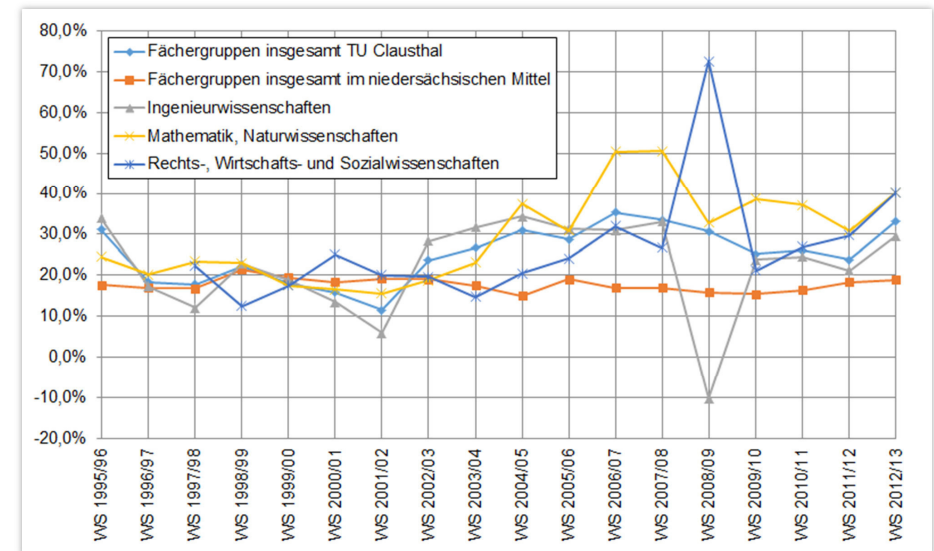


Abbildung 1. Abbrecher*innenquoten der TUC nach einem Jahr; prozentualer Anteil der Studierenden, die nach einem Jahr ab Studienbeginn ihren Studiengang verlassen haben¹ (TU Clausthal, 2015).

Um den Einstieg in das Studium möglichst studierendenfreundlich zu gestalten, bietet die TUC die sogenannten TUC-Starter-Wochen (Orientierungsphase) je nach Semester zwei bis drei Wochen vor Beginn der Vorlesungszeit an. Im fokussierten WS 2017/18 war die Orientierungsphase untergliedert in zunächst einen zweiwöchigen Mathematik-Vorkurs sowie daran anschließend die sogenannte „Welcome Week“, die sich bis auf die erste Vorlesungswoche ausdehnte (vgl. Abb. 2). In der Welcome Week werden die Studienanfänger*innen nach ihren Studiengängen in kleine Gruppen aufgeteilt und von Studierenden höherer Semester durch die Universität geführt. Neben dem Erstellen des Stundenplanes wird über die gesamte Universität mit ihrem Umfeld informiert, es werden studentische Einrichtungen vorgestellt, Prüfungsregeln erklärt, die Sozialisierung unter den Mitstudierenden gefördert und darüber hinaus alle Fragen der Erstsemesterstudierenden bestmöglich beantwortet.

Um hierzu eine adäquate Einschätzung der persönlichen Kenntnisse zu erhalten, wurde empfohlen, beim Lösen der Aufgaben größtenteils auf einen Taschenrechner zu verzichten. Außerdem sollte keine Hilfsliteratur verwendet und der Test nicht in Gruppen(-arbeit) durchgeführt werden. Inhaltlich war der Test an die gemäß des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) definierten Mathematik-Standards angelehnt und thematisierte dementsprechend zunächst Termver-

einfachungen und -umformungen sowie Aufgaben aus dem Bereich der Arithmetik, das Lösen quadratischer Gleichungen sowie von Ungleichungen, Prozent- und Zinsrechnung sowie schließlich Kurvendiskussionen als Bestandteil der Analysis mit grundlegenden Kenntnissen der Differenzial- und Integralrechnung. Das Testergebnis musste nach vollständiger Bearbeitung anhand einer Musterlösung selbstständig durch die Testteilnehmer*innen ermittelt werden. Die Empfehlung des Instituts für Mathematik (IfM) lautete, beim Erreichen von weniger als 40 % der Gesamtpunkte den mathematischen Grundkurs zu besuchen. Sollten die Studierenden mehr Punkte erreicht haben, sollten sie sich hingegen entscheiden, den Aufbaukurs wahrzunehmen.

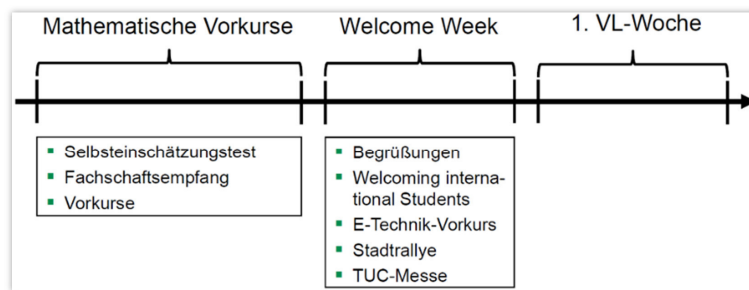


Abbildung 2. Orientierungswochen an der TUC, WS 2017/18.

Um den Studienanfänger*innen den Erwerb der für das Studium erforderlichen mathematischen Grundlagen zu ermöglichen, die schulischen Vorkenntnisse im Bereich der Mathematik aufzufrischen sowie zu vertiefen und damit den Einstieg ins Studium zu erleichtern, bot die TUC den Studienanfänger*innen vor Beginn des Semesters im WS 2017/18 zwei freiwillige und parallel laufend stattfindende Vorkurse am Institut für Mathematik an, die in zwei Leistungsstufen (Grund- und Aufbaukurs) angeboten wurden. Nach den Vorkursen und der „Welcome Week“ starteten die Vorlesungen mit den Grundlagenvorlesungen. Zur Einführung in die Höhere Mathematik existierten für die Studiengänge der Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften unterschiedliche Mathematik-Lehrveranstaltungen an der TUC.

2.2 Mathematik im Bereich der Wirtschaftswissenschaften

Die Rolle der Mathematik in den einzelnen MINT-Studiengängen sowie für die verschiedenen Schwerpunktlegungen der Universitäten und Fachhochschulen ist unterschiedlich, gleichwohl besteht über Fachgrenzen und Hochschultypen hinweg ein Konsens über die erwarteten mathematischen Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen von Studienanfänger*innen (Neumann, Pigge & Heinze, 2017).

Die herausragende Bedeutung der Lehrinheit Wirtschaftswissenschaften für die TUC ergibt sich einerseits aufgrund der im Vergleich zu anderen Lehrheiten der TUC hohen Studierendenzahlen, andererseits durch die hohen Durchfall- und Abbruchquoten (TU Clausthal, 2015), die wiederum aufgrund vergleichbarer Studien mit einem mangelhaften mathematischen (Vor-)Wissen bei den Studierenden sowie unzureichenden mathematischen Fähigkeiten assoziiert werden können (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010). Der Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre ist von einer starken mathematischen Akzentuierung in den wirtschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen geprägt, wohingegen sich die besondere Relevanz des Studiengangs Wirtschaftsingenieurwesen aus dem CHE¹-Ranking für Universitäten für die TUC ergibt (Platz 9 von insgesamt 29 bewerteten Hochschulen, Stand 2017). Vor allem im Bachelorstudium existieren in dieser Studienrichtung sowohl in den wirtschafts- als auch ingenieurwissenschaftlichen Fächern besonders hohe Mathematikanteile, sodass letztlich diese beiden Studiengänge aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften an gesondertem Erkenntnisinteresse gewannen.

3 Akademische Fachzirkel

Die Hochschullehre ist ein komplexer Prozess mit vielen Inhalten, Schnittstellen und beteiligten Personen. Es kommt erschwerend hinzu, dass die verschiedenen Studiengänge oftmals auf dieselben Veranstaltungen zurückgreifen, wodurch der Koordinationsaufwand noch erhöht wird: In die einzelne Lehrveranstaltung strömen heterogene Studierende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Motivationen. Am Ende der Lehrveranstaltung strömen sie wieder hinaus wohlwissend, den erlernten Stoff in unterschiedlichem Ausmaß im Verlauf ihres Studiums zu benötigen. Wenn Lehrende in ihren Veranstaltungen mit Blick auf Vorwissen und späteren Nutzen passgenaue Inhalte anbieten wollen, ist es notwendig, sich mit ihren Kolleg*innen auszutauschen.

Hier bietet das Format der „Akademischen Fachzirkel“ (AFZ), als eine Form des kollegialen Austausches, eine Möglichkeit der moderierten Begleitung, um je nach Problem- beziehungsweise Zielstellung Hochschulangehörige innerhalb einer Fachdisziplin oder Statusgruppe oder auch status-/fächerübergreifend auf Instituts- oder Hochschulebene zusammenzubringen, um gemeinsam an Lösungen zu verschiedenen Fragen und Herausforderungen im Bereich Studium und Lehre zu arbeiten (Kauffeld & Zaepernick-Rothe, 2018).

Es ist grundsätzlich sinnvoll, die Moderation und Organisation (insb. Ergebnissicherung) während des Prozesses an eine dritte (fachfremde) Stelle wie zum Beispiel Mitarbeiter*innen aus dem Bereich

¹ Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH

Hochschul- und/oder Curriculumsentwicklung, hochschuldidaktische Zentren o. ä. zu delegieren, damit sich die Expert*innen (Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, Lehrende, Studierende etc.) vollständig auf die Ziele und Inhalte des AFZ konzentrieren können.

3.1 Fachzirkel als Instrument des kollegialen Austausches

Arnold betont, dass die Gremien der Selbstverwaltung keinen Raum bieten, um Erfahrungen auszutauschen. Folglich bedürfe es einer kollegialen Supervision als Instrument der Qualitätsentwicklung, um einen Austausch über Hochschullehre zu ermöglichen. Qualität in der Lehre zeigt sich in der Struktur, dem Prozess und dem Ergebnis (Arnold, 2001).

Hiermit ergibt sich für einen Fachzirkel die Ausgangsfrage: Inwieweit kann der eine Kollegenkreis die Qualität in Form von Ergebnissen erzielen, die der andere Kollegenkreis in nachgeordneten Lehrveranstaltungen benötigt, um ohne Abschlüge im eigenen Lehr-Lern-Prozess hinnehmen zu müssen, die von ihnen erwarteten Ergebnisse in ihren Lehrveranstaltungen anstreben zu können? Diese Ausgangskonstellation kann im Dialog zu Problemen führen, da es Erwartungen von Lehrenden an ihre Kolleg*innen gibt, die diese zu erfüllen haben. Es ist daher sinnvoll, hier einen kollegialen Austausch und keine kollegiale Beratung anzustreben, um eine bestimmte Grundhaltung sicherzustellen: Keine Gruppe darf innerhalb des Austausches einer anderen Gruppen Bedingungen, Maßnahmen oder Verhaltensweisen diktieren. Vielmehr sind alle Teilnehmenden gleichrangig und gleichwertig. Der Austausch dient primär der Erweiterung der Sichtweisen aller Beteiligten, damit alle Beteiligten anschließend für sich und ihre Lehre die entsprechenden Maßnahmen ergreifen können (Jenni, 2006).

An der TU Clausthal wurde im Rahmen des hier vorgestellten kollegialen Austausches auf den AFZ nach Kauffeld & Zaepernick-Rothe zurückgegriffen, da er den kollegialen Austausch um die Moderation durch Dritte ergänzt. Die Aufgabe der Moderation, die im Abschnitt 3.2 aufgegriffen wird, wurde vom ZHD ausgeübt.

Der prinzipielle Ablauf eines AFZ gestaltet – grafisch dargestellt in Abbildung 3 – sich wie folgt (Kauffeld & Zaepernick-Rothe, 2018):

- Formulierung eines Problems (Thema)
- Vorgespräch
- variable Anzahl von Fachzirkeltreffen
- ggf. Impulsvorträge und/oder Workshops
- Ergebnis: Sicherung und Dokumentation

Im gesamten Prozess stehen das Fachwissen sowie die Erfahrung und Expertise der einzelnen Fachzirkelteilnehmer*innen in Theorie, Forschung, Praxis und Lehre im Mittelpunkt. Das Ziel ist es, den Austausch sowie die Vernetzung zwischen den beteiligten Fachdisziplinen zu begleiten und eine Kommunikationsplattform für aktuelle, wiederkehrende, aber auch neue Themen zu schaffen, die wiederum durch den/die Moderator*in anhand effektiver und effizienter Methoden zielorientiert begleitet werden sollen (Kauffeld & Zaepernick-Rothe, 2018).

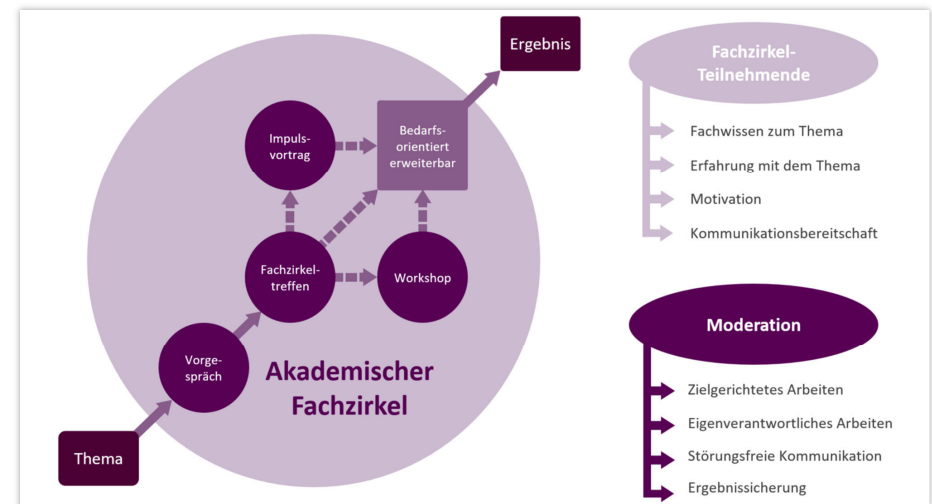


Abbildung 3. Exemplarischer Ablauf des Akademischen Fachzirkels (nach Kauffeld & Zaepernick-Rothe, 2018).

Eine kontinuierliche Zieltransparenz ist eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in AFZ, welche die Grundlage für eine gemeinsame Entwicklung von Erfolgskriterien bildet, an denen wiederum die Performance des Fachzirkels messbar wird (ebd.).

3.2 Relevanz moderierter Prozessbegleitung

AFZ können einerseits dabei helfen, eine Brücke zwischen Theorie (Forschung) und Praxis zu schlagen, andererseits stellen sie auch ein geeignetes Instrument bei der Initiierung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit innerhalb der Hochschule sowie hochschulübergreifend dar (Kauffeld & Zaepernick-Rothe, 2018). Dabei bestimmen die Zielgruppen die Anwendungsbereiche und die gewünschte Art der Begleitung selbst. Ebenso wählen die AFZ-Initiator*innen die Anzahl der Personen beziehungsweise die

konkreten Teilnehmer*innen des Arbeitskreises und legen den zeitlichen Rahmen fest (Kauffeld & Zaepernick-Rothe, 2018).

Im betreffenden Kontext ging es um die Erarbeitung konkreter Maßnahmen und Lösungen zu Fragen und Herausforderungen im Bereich der Mathematik und der Wirtschaftswissenschaften an der TUC vor allem während der Studieneingangsphase. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde die Zusammenarbeit der beteiligten Lehrenden durch eine Prozessmoderation durch Mitarbeiter*innen des ZHD unterstützt.

3.3 Fachzirkel für Wirtschaftswissenschaften und Mathematik an der TUC

Durch einen Impuls aus der Zusammenarbeit zwischen ZHD und dem Institut für Wirtschaftswissenschaft (WiWi) wurde an der TUC gemeinsam mit dem Institut für Angewandte Stochastik und Operations Research (IASOR) sowie dem IfM ein Fachzirkel für Wirtschaftswissenschaften und Mathematik ins Leben gerufen. Aus dem WiWi waren vor allem die Abteilungen beteiligt, in denen in den Lehrveranstaltungen die Mathematik von besonders hoher Relevanz ist. Der Prozess wurde durch einen fachdidaktischen Berater für Wirtschaftswissenschaften des ZHD begleitet. In regelmäßigen Arbeitstreffen des Fachzirkels wurden alle Arbeitsergebnisse protokolliert und allen Beteiligten frei zugänglich gemacht. Auch außerhalb der AFZ blieben die Teilnehmenden in direktem Kontakt.

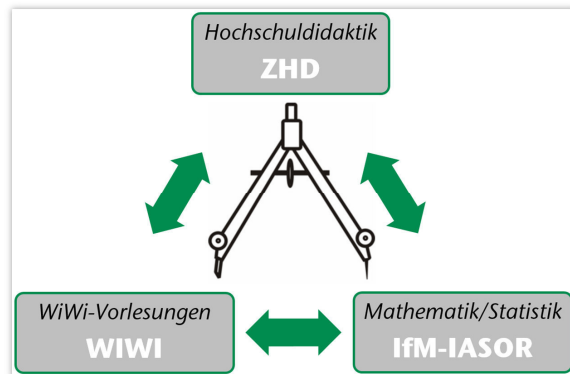


Abbildung 4. Fachzirkel „Wirtschaftswissenschaften-Mathematik“ an der TUC.

Die Zielsetzung des Fachzirkels bestand vor allem darin, den Erwerb von Mathematik-Kompetenzen bei Studierenden der ersten Fachsemester besser zu ermöglichen, um so kurzfristig zu einer Reduzierung der Durchfallquoten und langfristig zu reduzierten Abbruchquoten insbesondere in den Bachelorstudiengängen Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsingenieurwesen beizutragen. Die Arbeits-

schwerpunkte umfassten zum einen eine Evaluation der Orientierungsphase per Fragebogen, zum anderen einen Abgleich der mathematischen Lehrinhalte via Umlaufverfahren. Des Weiteren wurden mögliche curriculare Anpassungen und Änderungen im Arbeitskreis diskutiert und zur Umsetzung geführt.

4 Ergebnisse der Arbeitsgruppe

Erkenntnisse aus den mathematischen Vorkursen und Einführungsveranstaltungen der Vorlesungen „Mathematik für BWL und Chemie I“ und „Ingenieurmathematik I“ zeigen, dass vor allem die bisherige Organisation der mathematischen Vorkurse entwicklungsfähig ist. Im Rahmen des Fachzirkels „Wirtschaftswissenschaften-Mathematik“ wurde daraufhin deren grundlegende Überarbeitung diskutiert und angestoßen.

Durch einen systematischen Abgleich der mathematischen Anforderungen zwischen den Fachdisziplinen der Mathematik und den Wirtschaftswissenschaften konnten die jeweiligen veranstaltungsspezifischen Lehrinhalte neu aufeinander abgestimmt werden. Weitere wichtige Bestandteile der Arbeitsgruppe waren die Planung sowie Umsetzung curriculärer Änderungen zur langfristigen Verbesserung der Lehrbedingungen im Bereich Mathematik, insbesondere für die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge an der TUC.

4.1 Weiterentwicklung des mathematischen Vorkurses

Im Rahmen einer fragebogenbasierten Evaluation der Orientierungsphase an der TUC für das WS 2017/18 wurden neben Fragen zur TUC-Infrastruktur, Sozialisierung der Studienanfänger*innen und organisatorischen Aspekten innerhalb der Einführungswochen mathematikspezifische Fragenstellungen konzipiert, um eine Einschätzung über bestehende Vorkenntnisse der Erstsemester-Studierenden sowie die Wirkung bisheriger Maßnahmen im Bereich Mathematik in der Studieneingangsphase zu erhalten. Die Fragebögen wurden in den Auftaktveranstaltungen der mathematischen Grundlagenvorlesungen (Mathematik für BWL und Chemie I, Ingenieurmathematik I) verteilt, da hier die größten Besucher- und somit höchsten Teilnehmendenzahlen an der Befragung zu erwarten waren. Insgesamt konnten 162 Fragebögen ausgewertet werden, was bei der Gesamtheit aller Erstsemester (245 Einschreibungen in Bachelor-Studiengängen) einer Rücklaufquote (R) von ca. 66 % entsprach.

Durch die Befragung konnte festgestellt werden, dass weniger als 40 % der Studienanfänger*innen vor der Aufnahme ihres Studiums am mathematischen Selbsteinstufungstest der TUC teilgenommen haben (siehe Abbildung 5), welcher dazu dienen sollte, eine Selbsteinstufung der Studierenden in den für sie geeigneten Vorkurs (Grund- oder Aufbaukurs) zu ermöglichen. Anhand des Ergebnisses lässt sich

davon ausgehen, dass eine fachlich fundierte, individuelle Einordnung in die Vorkurse faktisch nicht möglich gewesen ist.



Abbildung 5. Orientierungsphasen-Befragung im WS 2017/18: „Haben Sie am Mathematik-Selbsttest teilgenommen?“ (n = 147).

Die konkrete Befragung nach der Vorkurs-Teilnahme ergab, dass ungefähr 40 % der Studierenden weniger als 50 % der angebotenen Termine wahrgenommen haben. Der prozentuale Anteil aller Erstsemester, die an mindestens 75 % des Vorkurses teilgenommen haben, lag bei weniger als 40 %, wodurch sich insgesamt für das WS 2017/18 eine mangelnde Teilnahme am Vorkurs-Angebot ableiten lässt (siehe Abbildung 6).



Abbildung 6. Orientierungsphasen-Befragung im WS 2017/18: „In welchem Umfang haben Sie am mathematischen Vorkurs teilgenommen?“ (n = 142).

Eine weitere Problematik stellte der zum Teil fehlende IT-Infrastruktur-Zugang (TUC-WebMail, Stud.IP, Studienportal etc.) dar, welcher sich nicht nur im Fragebogen widerspiegelte (WLAN-Zugriff \approx 40 %), sondern der insbesondere auch in den begleiteten (fragebogengestützten) Studierenden-Interviews durch die fachdidaktischen Berater*innen im persönlichen Gespräch erfasst werden konnte. Dieser Zugang ist allerdings Voraussetzung für einen lerngewinnbringenden Besuch des Vorkurses, da relevante Informationen sowie entsprechende Lehrmaterialien den Studienanfänger*innen überwiegend online zur Verfügung gestellt werden.

Die Ergebnisse der Evaluation wurden im Fachzirkel diskutiert und erste Maßnahmen eingeleitet. So konnte durch den Arbeitskreis erwirkt werden, dass zum WS 2018/19 ein als Bestandteil der Hausübungen definierter sowie in den einzelnen Modulbeschreibungen dokumentierter und damit für alle Studienanfänger*innen verpflichtender (anonymisierter) Mathematik-Einstufungstest im Curriculum aufge-

nommen wurde. Als Grundlage hierfür wurde der „Hamburger Orientierungstest“ der Initiative MINT-FIT.HAMBURG der Hamburger Hochschulen (HCU², HAW³ Hamburg, TUHH⁴ und UH⁵) genutzt. Zudem wurde im Institut für Mathematik eine neue Stelle zur Betreuung der Vor- und Brückenkurse geschaffen und besetzt (vgl. Abschnitt 4.2).

4.2 Curriculare Änderungen

Neben der oben erwähnten Aufnahme des Mathematik-Einstufungstests gab es weitere curriculare Veränderungen. So konnten für die Bachelorstudiengänge Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsingenieurwesen ebenfalls kurzfristig beziehungsweise mit Wirkung zum WS 2018/19 sämtliche Hausübungen für alle relevanten Mathematik-Grundlagenveranstaltungen als verpflichtend deklariert werden:

- Mathematik für BWL und Chemie I/II
- Ingenieurmathematik I/II
- (Ingenieur-)Statistik I/II

Darüber hinaus wurde auf Initiative des Fachzirkels ein Brückenkurs für Mathematik initiiert, der ebenfalls bereits zum WS 2018/19 als Angebot für Studierende im ersten Studiensemester (im Umfang von 12 LP⁶-Äquivalenten) für alle wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudienstudiengänge startete. Die Abbildung 7 zeigt die Integration des Brückenkurses im ersten Semester im Vergleich zum regulären Modellstudienplan für den Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen (Studienbeginn im WS, gültig für AFB 2018, Abb. 8).

Im Detail handelt es sich bei diesem Kurs um eine Veranstaltung der Wirtschaftswissenschaften in Kooperation mit den beiden mathematischen Instituten. Die Studienanfänger*innen werden zukünftig in der ersten Vorlesungswoche in ihrer Mathematik-Vorlesung einen anonymisierten Orientierungstest mit Aufgaben aus der Schulmathematik schreiben. Dieser Test soll ausschließlich den Studierenden Hinweise darauf geben, ob diese ihre Mathematik-Kenntnisse erweitern beziehungsweise auffrischen sollten. Erfahrungsgemäß werden den Studierenden die Mathematik-Vorlesungen, aber auch zahlreiche andere Veranstaltungen leichter fallen, wenn ihre Mathematik-Kenntnisse aus der Schule gefestigt sind (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010; Biehler, Bruder, Hochmuth, & Koepf, 2013). Die

² Hafencity Universität Hamburg

³ Hochschule für Angewandte Wissenschaften

⁴ Technische Universität Hamburg

⁵ Universität Hamburg

⁶ Leistungspunkte (auch Credits)

SWS	1. Semester	LP	2. Semester	LP	3. Semester	LP	4. Semester	LP	5. Semester	LP	6. Semester	LP	7. Semester	LP																
1																														
2																														
3	Ingenieur-mathematik I 4V+2Ü	7	Ingenieur-mathematik II 4V+2Ü	7	Ingenieur-Statistik I 2V+2Ü	6	Produktions-wirtschaft 4V+2Ü	6	Grundlagen der Programmierung 2V+2Ü	6	Wiwi-Seminar 2S	6	Wirtschafts-informatik I 3V+1Ü	6																
4					Buchführung und Jahresabschluss 2V+1Ü				Investition und Finanzierung 4V+2Ü		Wahlpflicht-fach Wiwi 2V (+1Ü)		3																	
5															Kosten- und Leistungs-rechnung 2V+1Ü	Makroökonomik 2V+1Ü	Wahlpflicht-fach Ing. 4	Energiesysteme 3V	4											
6																				Wirtschaftspolitik 2V+1Ü	Einführung in das Recht II 2V+1Ü	3	Fertigungstechnik 3V	3						
7																									Mikroökonomik 4V+2Ü	Unternehmens-führung 2V	4	Produktions-technik 2V+1Ü	3	
8																														Wiss. Arbeiten 1Ü Wirtschafts-englisch 2V/Ü
9	Einführung in die BWL 2V+1Ü	6	Maschinenlehre II 2V+1Ü	4		Bachelorarbeit und Kolloquium 12																								
10					Allgemeine Volkswirtschafts-lehre 2V+1Ü			6	Elektrotechnik f. Ingenieure I 2V/Ü+1P	4	Technische Thermodynamik I 2V+1Ü	4																		
11													Technische Mechanik I 3V+2Ü	6	Technisches Zeichnen/CAD 3Ü	4	Maschinenlehre I 2V+1Ü	4												
12																			Technische Mechanik II 3V+2Ü	6	Einführung in die Allg. und Anorg. Chemie I 3V	3	Werkstoffkunde 2V/Ü	3						
13																														
14																														
15																														
16																														
17																														
18																														
19																														
20																														
21																														
22																														
23																														
24																														
25																														
26																														
27																														
28																														
29																														
30																														
31																														
32																														
33																														
34																														
35																														
36																														
37																														
38																														
39																														
40																														
41																														
42																														
43																														
44																														
45																														
46																														
47																														
48																														
49																														
50																														
51																														
52																														
53																														
54																														
55																														
56																														
57																														
58																														
59																														
60																														
61																														
62																														
63																														
64																														
65																														
66																														
67																														
68																														
69																														
70																														
71																														
72																														
73																														
74																														
75																														
76																														
77																														
78																														
79																														
80																														
81																														
82																														
83																														
84																														
85																														
86																														
87																														
88																														
89																														
90																														
91																														
92																														
93																														
94																														
95																														
96																														
97																														
98																														
99																														
100																														
101																														
102																														
103																														
104																														
105																														
106																														
107																														
108																														
109																														
110																														
111																														
112																														
113																														
114																														
115																														
116																														
117																														
118																														
119																														
120																														
121																														
122																														
123																														
124																														
125																														
126																														
127																														
128																														
129																														
130																														
131																														
132																														
133																														
134																														
135																														
136																														
137																														
138																														
139																														
140																														
141																														
142																														
143																														
144																														
145																														
146																														
147																														
148																														
149																														
150																														
151																														
152																														
153																														
154																														
155																														
156																														
157																														
158																														
159																														
160																														
161																														
162																														
163																														
164																														
165																														
166																														
167																														
168																														
169																														
170																														
171																														
172																														
173																														
174																														
175																														
176																														
177																														
178																														
179																														
180																														
181																														
182																														
183																														
184																														
185																														
186																														
187																														
188																														
189																														
190																														
191																														
192																														
193																														
194																														
195																														
196																														
197																														
198																														
199																														
200																														
201																														
202																														
203																														
204																														
205																														
206																														
207																														
208																														
209																														
210																														
211																														
212																														
213			</																											

Anhand der Skriptunterlagen für die Veranstaltung(en) „Mathematik für BWL und Chemie I/II“ konnte zunächst, durch einen Abgleich mit den wirtschaftswissenschaftlichen Anforderungen des WIWI per Umlaufverfahren durch die zuständigen Lehrverantwortlichen, eine bisher nicht ideale Reihenfolge der Bearbeitung der Inhalte festgestellt werden. Weiterhin konnten durch die Prüfung anhand des Umlaufverfahrens Mathematik-Vorlesungsinhalte (explizit die Behandlung von Differenzialgleichungen) identifiziert werden, die eine nur geringe Bedeutung für die Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Wirtschaftswissenschaften aufweisen. Dagegen zeigte sich jedoch, dass die Bereiche der „Linearen Algebra“ sowie „Differenzialrechnung im \mathbb{R}^n “ nach wie vor gut aufeinander abgestimmt sind. Defizite zeigten sich vor allem in der Mikroökonomik zur Lösung mathematischer Optimierungsprobleme (Lösung eines Gleichungssystems mit mehreren Variablen mittels Skalarfunktion) unter Nebenbedingungen (Nutzenmaximierungskalkül) benötigte Verfahren der Lagrange-Multiplikatoren, die zum Zeitpunkt des Abgleichs nicht in der „Mathematik für BWL und Chemie I/II“ behandelt wurde.

Ergänzend hierzu wurde ein Abgleich für die Lehrveranstaltung „(Ingenieur-)Statistik I/II“ vorgenommen. Hierbei lieferte das entsprechende Umlaufverfahren für den Bachelor-Studiengang eine sehr gute Abstimmung auf das wirtschaftswissenschaftliche Lehrprogramm.

5 Zusammenfassung

Um den hohen Durchfall- und Abbruchquoten vor allem in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen an der TUC durch eine langfristige Verbesserung der Lehr-Lernprozesse innerhalb der Studieneingangsphase entgegenzuwirken, wurde unter hochschuldidaktischer Begleitung ein Fachzirkel für Wirtschaftswissenschaften und Mathematik konstituiert. In dieser Arbeitsgruppe wurden in Abstimmung auf die relevanten Studiengänge konkrete Maßnahmen und Lösungen zu Fragen und Herausforderungen im Bereich der Mathematik vor allem während der Studieneingangsphase erarbeitet. Schwerpunkte der Arbeiten stellten neben einer fragebogenbasierten Evaluation der Orientierungsphase, ein Abgleich der mathematischen Lehrinhalte per Umlaufverfahren sowie die Umsetzung curricularer Änderungen für die betreffenden Studiengänge dar.

Durch die fragebogenbasierte Orientierungsphasen-Evaluation zeigte sich, dass deutlich zu wenige Studienanfänger*innen den mathematischen Selbsteinschätzungstest absolvierten (< 40 %) und somit über die Kohorte hinweg nahezu keine individuelle Einstufung in den geeigneten Vorkurs möglich war. Weiterhin zeigte sich, dass vielen Studierenden noch innerhalb der Orientierungsphase ein Zugang zur IT-Infrastruktur fehlte, der für einen lerngewinnbringenden Besuch des Vorkurses substanziell ist. Beide Aspekte wurden in der Arbeitsgruppe diskutiert und bereits für das nachfolgende WS 2018/19 mitbe-

rücksichtigt, indem beispielweise der Einstufungstest curricular verankert, die Einteilung in zwei leistungsorientierte Vorkurse aufgehoben beziehungsweise wieder durch einen allgemeinen Vorkurs ersetzt wurde sowie durch die Implementierung eines Brückenkurses, in dem Studierende mit besonderen Defiziten in der Mathematik nachhaltig unterstützt werden können.

Das durchgeführte Umlaufverfahren hinsichtlich des Abgleichs der mathematischen Lehrinhalte ergab, dass eine neue Abstimmung zwischen den Fachbereichen an einigen Stellen dringend notwendig ist. Durch den Fachzirkel konnten im direkten Austausch zwischen den Disziplinen entsprechende Lücken bereits vollständig geschlossen und hierdurch die Basis für einen regelmäßigen Kontakt und Informationsfluss zwischen den Beteiligten zur langfristigen Abstimmung der Inhalte geschaffen werden.

Eine weitere curriculare Änderung stellte die Verpflichtung der Studierenden zur Anfertigung von Hausübungen innerhalb mathematischer Grundlagenveranstaltungen für die betreffenden wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge dar, die ebenfalls aus der Arbeitsgruppe hervorgegangen ist. Diese konnte ebenfalls bereits mit Wirkung zum WS 2018/19 curricular in Kraft gesetzt werden.

Geplante fortlaufende Aktivitäten des Fachzirkels stellen neben Gesprächen mit weiteren beteiligten Professor*innen aus den Bereichen Wirtschaftswissenschaften, Mathematik/Statistik, Chemie und Informatik einerseits eine Überarbeitung des Konzepts für die/den Mathematik-Vorkurs(e) mit dem verantwortlichen Dozent*innen, andererseits vor allem aber auch eine auf das neue Konzept maßgeschneiderte Schulung der Mathematik-Tutor*innen dar. Hierzu ist auch in enger Zusammenarbeit mit dem Vorkurs-Dozierenden ein Abgleich mit den TU9⁷-Brückenkursen (VE&MINT, OMB+) in Planung.

Literaturverzeichnis

- Arnold, E. (2001). Kollegiale Supervision – ein Instrument der Qualitätsentwicklung für die Hochschullehre? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32(4), 403–418.
- Biehler, R., Bruder, R., Hochmuth, R. & Koepf, W. (2013). Einleitung. In I. Bausch, R. Biehler, R. Bruder, P. Fischer, R. Hochmuth, W. Koepf, S. Schreiber, & T. Wassong (Hrsg.), *Mathematische Vor- und Brückenkurse: Konzepte, Probleme und Perspektiven* (S. 1–6). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Clark, M. & Lovric, M. (2009). Understanding secondary-tertiary transition in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(6), 755–776.
- Davis, R. B. & Vinner, S. (1986). The Notion of Limit: Some Seemingly unavoidable Misconception Stages. *Journal of Mathematical Behavior*, 5, 281–303.

⁷ TU9 German Universities of Technology e. V.: Zusammenschluss neun führender Technischen Universitäten in Deutschland

- Fischer, A., Heinze, A. & Wagner, D. (2009). Mathematiklernen in der Schule – Mathematiklernen an der Hochschule: die Schwierigkeiten von Lernenden beim Übergang ins Studium. In A. Heinze & M. Grüßing (Hrsg.), *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderungen für den Mathematikunterricht* (S. 245–264). Münster: Waxmann.
- Hanisch, G. & Benischek, I. (2012). Kompetenzorientierter Mathematikunterricht – Wie kann er umgesetzt werden? *Schriftenreihe zur Didaktik der Mathematik der Österreichischen Mathematischen Gesellschaft (ÖMG)*, Heft 45, 43–55.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. & Wank, J. (2008). *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den Hochschulen*.
- Jenni, R. (2006). Was unterscheidet den Kollegialen Austausch von der Kollegialen Beratung? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7-8/06, 48–51.
- Kauffeld, S. & Zaepfnick-Rothe, U. (2018). *Akademische Fachzirkel: Ideen begleiten – von der Entstehung bis zur Umsetzung*. TU Braunschweig: Projekt teach₄TU.
- Luk, H. S. (2005). The gap between secondary school and university mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 36(2–3), 161–174.
- Neumann, I., Pigge, C. & Heinze, A. (2017). *Welche mathematischen Lernvoraussetzungen erwarten Hochschullehrende für ein MINT-Studium? – Eine Delphi-Studie*. Kiel: IPN.
- Rach, S. & Heinze, A. (2011). Studying Mathematics at the University: The Influence of Learning Strategies. In B. Ubuz (Hrsg.), *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, S. 9–6). Ankara, Turkey: PME.
- Rach, S. & Heinze, A. (2016). The Transition from School to University in Mathematics: Which Influence Do School-Related Variables Have? *International Journal of Science and Mathematics Education*. doi: 101007/s10763-016-9744-8.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Eds.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Roh, K. H. (2008). Students' images and their understanding of definitions of the limit of a sequence. *Educational Studies in Mathematics*, 69(3), 217–233.
- TU Clausthal (2015). Antrag zum BMBF-Projekt *SKILL2 – Schwerpunkte zur kontinuierlichen Verbesserung der Lehre und des Lernens* (Förderkennzeichen: 01PL16063). Clausthal-Zellerfeld.

Nicht-traditionell Studierende in der Pflegewissenschaft – Ein kompakter Einblick in die Heterogenität ihrer Studienmotivation, Ressourcen und Barrieren

André Heitmann-Möller, Katja Linden, Martina Hasseler

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften
[a.heitmann-moeller, k.linden, m.hasseler]@ostfalia.de

Abstract

Bislang fehlen Erkenntnisse zu nicht-traditionell Studierenden von pflegewissenschaftlichen Studiengängen an deutschen Hochschulen. In einer Mixed-Methods-Studie konnten hierzu erste Erkenntnisse gesammelt werden, die auf eine gewisse Heterogenität dieser Studierendengruppe hinweisen. Diese bezieht sich hauptsächlich auf die hohe Bedeutung des Alters und der Berufserfahrung in der Pflege. Dabei wirken sich diese Aspekte anscheinend auf die subjektiv erlebten Ressourcen, Studienmotivation und Barrieren der an der Studie teilnehmenden Studierenden aus. Hierin besteht eine wesentliche Herausforderung für den Studierendenerfolg für eine gewisse Gruppe an nicht-traditionell Studierenden. Der Grund liegt in der fehlenden Etablierung von pflegewissenschaftlichen Studiengängen und der damit noch unzureichenden Akademisierung der Pflegepraxis. Diese Situation bedeutet gerade für jüngere Studierende ein Wagnis, wenn sie sich für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums der Pflegewissenschaft entscheiden. Dies erfordert ein zielgruppenspezifisches Trainingsprogramm, das primär auf die Stärkung der Eigenverantwortung im Hinblick auf den Nutzen eines Studiums ausgerichtet ist. Zudem müssen die Studierenden in ihrer Kommunikationsfähigkeit unterstützt werden, diesen Nutzen Dritten gegenüber artikulieren zu können. Flankiert werden müssen diese Aspekte durch technische Strategien der Lernorganisation und der Nutzung von Netzwerken.

Schlüsselbegriffe: Pflegewissenschaft, Akademisierung der Pflege, nicht-traditionell Studierende, Heterogenität

Zitation

Heitmann-Möller, A., Linden, K. & Hasseler, M. (2019). Nicht-traditionell Studierende in der Pflegewissenschaft – Ein kompakter Einblick in die Heterogenität ihrer Studienmotivation, Ressourcen und Barrieren. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 79–90). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Hintergrund und Zielsetzung

Der vorliegende Beitrag zielt auf eine nähere Beschreibung der Gruppe von nicht-traditionell Studierenden in pflegewissenschaftlichen berufsbegleitenden Studiengängen an drei niedersächsischen Hochschulen. Im Rahmen des seit September 2017 laufenden und vom Europäischen Sozialfond (ESF) geförderten Projekts „Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ein Trainingsprogramm für nicht-traditionell Studierende“ (ToPntS) wurde zu diesem Zweck eine Mixed-Methods-Studie durchgeführt. Anhand der gewonnenen Daten konnten wesentliche Erkenntnisse zur Heterogenität dieser Gruppe gewonnen werden. Leitend ist hier die Frage gewesen, was diese Gruppe von anderen nicht-traditionell Studierenden aus den etablierten Studienfächern unterscheidet. Das Ziel bildete die Herausarbeitung von Implikationen für das zu entwickelnde Trainingsprogramm an der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften am Campus Wolfsburg. Mit diesem Beitrag werden nun komprimierte Ergebnisse vorgestellt, die im Kontext der Visionen von Studierenden-Erfolg von Bedeutung sein können.

1.1 Nicht-traditionell Studierende in pflegebezogenen Studiengängen

Die Gruppe der sogenannten „Nicht-traditionell Studierenden“ lässt sich nicht auf eine einheitliche Definition festlegen. Insbesondere ist hier das Bildungssystem ausschlaggebend: Im britischen Hochschulsystem gelten beispielsweise Graduierte aus naturwissenschaftlichen Studiengängen, die ein Medizinstudium aufnehmen, als nicht-traditionell Studierende (Feeley & Biggerstaff, 2015). Betrachtet man den deutschsprachigen Kontext, so wird das Fehlen einer formalen schulischen Studienberechtigung als Charakteristikum von nicht-traditionell Studierenden gewertet (Otto & Kamm, 2016). Allerdings macht diese Gruppe nur 3% der Studierenden an den (Fach-)Hochschulen aus (ebd.).

Anhand dieser kurzen Beispiele kann von einer hohen Varietät an Merkmalen ausgegangen werden, die das Charakteristikum des „nicht-traditionell“ Studierenden definieren können. Somit existiert keine vollumfängliche Definition (Slowey & Schuetze, 2012). Dennoch kann die Berufstätigkeit vor Aufnahme eines Studiums als allen Beschreibungsansätzen gemeinsames Charakteristikum gewertet werden, zumal nicht-traditionell Studierende im Vergleich zu ihren traditionellen Pendanten in einem höheren Lebensalter mit einem Studium beginnen (Wolter, Dahm, Kamm, Kerst & Otto, 2015).

Somit ergeben sich Spezifika, welche bei der projektbezogenen Definition der Zielgruppe und der Formulierung der Projektfragestellung adressiert werden mussten. Da die Zielgruppe Studierende von berufsbegleitenden, pflegewissenschaftlichen Studiengängen bildeten, hieß es primär den Sonderweg der Akademisierung der Pflege im Vergleich zum internationalen Kontext der Pflegeberufe (Bollinger,

Gerlach & Grewe, 2006) zu reflektieren. Dieser Sonderweg lässt sich zum einen auf die mangelnde Kontur des pflegerischen Aufgabenbereichs zurückführen (ebd.). Zum anderen bilden die Pflegeberufe (d. h. Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege sowie die Altenpflege) historisch gewachsene Frauenberufe. Insbesondere aufgrund dieser Ausgangslage wurde diesen Dienstleistungsberufen eine Nähe zur diffusen Hausarbeit unterstellt (Rabe-Kleeberg, 1996). Ein Umstand der sich letztlich selbst auf die Akademisierung mit ausgewirkt haben dürfte.

In diesem Sinne kann immer noch nicht von einer etablierten akademisierten und verwissenschaftlichten Pflegepraxis gesprochen werden (Kälble, 2017). Dies gilt selbst für die Lage der Pflegewissenschaft an den Hochschulen (ebd.). So wird z.B. durch die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Pflegeberufegesetzes nicht die Finanzierung der Praxiseinsätze von Studierenden der primärqualifizierenden Studiengänge geregelt (DGP, 2018). Zudem werden akademisch gebildete Pflegenden mit den klassisch an einer Fachschule der besonderen Art ausgebildeten Berufskolleg*innen konfrontiert (Friedrichs & Schaub, 2011). Letztere verfügen über die ausschlaggebende Qualifikation in Form des Staatsexamens, das erst die eigentliche pflegerische Berufsausübung ermöglicht. Demnach existiert noch kein flächendeckendes Angebot von primärqualifizierenden Studiengängen, welche den fachschulischen Ausbildungsanteil beinhalten und neben einem akademischen Grad gleichzeitig zu einem Staatsexamen führen. Gegenwärtige Studienangebote verfügen über einen additiven Charakter und befinden sich im Wettbewerb mit den klassischen Weiterbildungsangeboten in der Pflege.

Vor diesem Hintergrund verfügt die Berufserfahrung in der Pflegepraxis als examinierte Kraft über eine nachhaltige Bedeutung unter Studierenden pflegebezogener Studiengänge (Sander, 2017). Dies betrifft jeweils den hohen oder den niedrigen Status in der Gruppe der Studierenden (ebd.). Zudem existiert noch kein deutlich abgegrenzter Teilarbeitsmarkt für Pflegewissenschaftler*innen. Damit bildet besonders ein rein fachwissenschaftliches Studium ein nicht unerhebliches Risiko. Im Gegensatz hierzu besteht für die Studierenden von managementbezogenen (ebd.) und pädagogikbezogenen Studiengängen (Zieher & Ayran, 2016) eine direkte berufliche Verwertbarkeit. Diese muss aber entsprechend dem Charakteristikum von pflegebezogenen Studiengängen als „Weiterbildungsstudiengängen“ in Relation zur pflegerischen Praxiserfahrung gesehen werden.

1.2 Methoden

Die Studie orientierte sich am Mixed-Methods-Ansatz: An drei Hochschulstandorten in Niedersachsen, die pflegewissenschaftlich ausgerichtete, berufsbegleitende Studiengänge anbieten, wurde von Oktober bis Dezember 2017 eine Fragebogenstudie ($N = 111$) durchgeführt. Zu diesem Zweck wurden in den

Lehrveranstaltungen Fragebögen verteilt und auf dieser Basis Teilnehmende für vier Fokusgruppeninterviews ($n = 15$) rekrutiert. Letztere bildeten den qualitativen Part der Studie.

1.2.1 Fragebogenstudie

Neben demographischen Daten wurde im Fragebogen anhand der Angabe der Durchschnittsnote die subjektive eigene Studienleistung erhoben. Die Zufriedenheit mit der eigenen Durchschnittsnote erfolgte mittels einer 11-Punkte-Skala, deren Items von 0 = „sehr unzufrieden“ bis 10 = „sehr zufrieden“ reichte. Die Messung der akademischen Selbstwirksamkeit orientierte sich an Zajacova, Lynch & Espanshade (2005) und umfasste 15 studienbezogene Fähigkeiten, deren Einschätzung sich auf die Zuversichtlichkeit der Teilnehmenden bezog, in Zukunft erfolgreich bewältigt werden zu können. Die Skala reichte hier von 0 = „überhaupt nicht zuversichtlich“ bis 10 = „vollkommen zuversichtlich“. Bezüglich der Studienmotivation wurden anhand von 14 Items intrinsische sowie extrinsische Motive erhoben und mittels einer 5-Punkte-Skala bewertet. Angemerkt sei, dass die Studienmotive im Rahmen eines Pre-Tests auf induktiver Weise entwickelt worden sind. Diese Maßnahme diente einer besseren Abbildung der Besonderheiten des beruflichen Handlungsfelds der Pflege.

In einer weiteren, offenen Frage wurde nach den beruflich durch das Studium zu erreichenden Zielen gefragt und mit einer 11-Punkte-Skala verbunden. Diese beinhaltete eine Einschätzung der eigenen Zuversichtlichkeit auf einer 11-Punkte-Skala (0 = „überhaupt nicht zuversichtlich“ bis 11 = „vollkommen zuversichtlich“). Mit dem letzten Aspekt des Fragebogens wurde die Reaktion des direkten persönlichen sowie beruflichen Umfelds der Studierenden auf die Entscheidung ein berufsbegleitendes Studium aufgenommen zu haben erhoben. Auf einer 5-Punkte-Skala, welche von 0 = „negativ“ bis 5 = „positiv“ reichte, die Reaktionen ihres direkten Umfeldes einschätzen.

Die deskriptive und inferenzielle statistische Auswertung der Ergebnisse erfolgte mittels SPSS, welche vergleichende Tests in Abhängigkeit der Variablenausprägung sowie der Datenverteilung umfasste. Hierzu gehörten der t-Test, Mann-Whitney-Test, die einfaktorielle Varianzanalyse, Kruskal-Wallis-Test sowie der Games-Howell-Test. Der Zusammenhang zwischen weiteren Variablen wurde mit der Spearman-Rho-Korrelation veranschaulicht.

1.2.2 Fokusgruppeninterviews

Mit dem Fokusgruppeninterview als Datenerhebungsmethode konnten die individuell unterschiedlichen Wahrnehmungen (Przyborski & Wohrab-Sahr, 2014) der nicht-traditionell Studierenden erhoben werden. Im Rahmen eines teilstrukturierten Leitfadens wurden offene Fragen, verbunden mit weiteren Vertiefungsfragen, verwendet. Die thematische Strukturierung des Leitfadens umfasste die Thematik der

Studienmotivation („Wie kommt es, dass Sie sich für dieses Studium entschieden haben?“), Ressourcen („Was stimmt Sie zuversichtlich, wenn Sie an Ihr Studium denken?“), Barrieren („Gibt es Dinge, die Ihnen Sorgen bereiten, wenn Sie an Ihr Studium denken?“) sowie eine offene Frage als Ausblick hinsichtlich der möglichen Ausgestaltung eines Trainingsprogramms für Dritte und/oder von Verbesserungen im Studium.

Sämtliche Interviews wurden auf einen elektronischen Tonträger aufgezeichnet und anschließend vom Projektteam transkribiert. Durch die Transkription bildete sich eine ausgeprägte Vertrautheit mit den Texten heraus. Die Analyse der Daten orientierte sich selbst an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). In einem primären Schritt wurden hierzu deduktiv Kategorien auf der Basis des Interviewleitfadens an das Material herangetragen. Im weiteren Verlauf erfolgte die Bildung von Kategorien auf induktivem Wege. Sämtliche Kategorien wurden im Forschungsteam einer konsensuellen Validierung unterzogen.

1.3 Ergebnisse der Fragebogenstudie

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung weisen darauf hin, dass die Studierenden der Pflegewissenschaften und des Pflegemanagements der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden entsprechen. Aus den Ergebnissen der Fragebogenstudie ließ sich herausarbeiten, dass die Teilnehmenden aus den berufsbegleitenden pflegebezogenen Studiengängen weitestgehend der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden entsprochen haben. So wiesen alle Teilnehmenden aufgrund des obligatorischen Charakters einer mit einem Staatsexamen verbundenen pflegerischen Erstausbildung eine Berufstätigkeit vor der Aufnahme eines Studiums auf. Zudem sind sie älter als traditionell Studierende und verfügen über einen eigenen Haushalt und/oder einer eigenen Familie (Wolter et al., 2015).

Zudem zeigt sich eine Doppelbelastung bei den Studierenden an, welche auch bereits in der Literatur beschrieben worden ist (Otto, Herzog & Holz, 2013). Sichtbar wurde dies nach Anwendung des Games-Howell-Tests an der vergleichsweise schlechteren Durchschnittsnote bei mit Partner*in und Kindern zusammenwohnenden Studierenden ($M=2.31$) im Vergleich zu allein wohnenden Studierenden ($M=1.72$). Dieser Unterschied wies mit $p \leq .01$ eine hohe Signifikanz auf. Interessant ist, dass oft nachgewiesene (Dahm & Kerst, 2016) Einflussfaktoren wenig bis keinen Einfluss auf die Studienleistung zeigten: Zum einen konnte mit der Bildung der Eltern und dem Notendurchschnitt kein Zusammenhang festgestellt werden (Bildungsniveau der Mutter: $r=.12$, $p=.34$; Bildungsniveau des Vaters: $r=-.061$, $p=.64$). Auch das Alter ($r=-.06$, $p=.58$) und die Berufserfahrung ($r=-.01$, $p=.38$) zeigten keine Korrelation mit der Durchschnittsnote als Marker der Studienleistung auf.

Dies widerspricht den weit verbreiteten Annahmen, dass Alter sowie lang zurückliegende Lernerfahrungen Auswirkungen aufgrund einer längeren Berufstätigkeit auf die Studienleistung haben. In Bezug zur akademischen Selbstwirksamkeit zeigte sich bei allen Teilnehmenden eine mittlere bis hohe Ausprägung. Sie lag insgesamt bei 6.88 ($SD=2.35$), allerdings ohne signifikanten Unterschied zwischen den Schwerpunkten in den berufsbegleitenden Studiengängen nach dem Kruskal-Wallis-Test ($p=.14$). Zudem besteht auch kein Zusammenhang mit der akademischen Selbstwirksamkeit und dem jeweiligen Semester der Befragten ($r=.04$, $p=.68$).

Deutliche Hinweise auf die Heterogenität von nicht-traditionell Studierenden pflegebezogener Studiengänge lieferten allerdings die Aussagen zu den Studienmotiven und den Reaktionen des Arbeitsumfelds auf die Aufnahme eines solchen Studiums. Insbesondere das Alter scheint hier einen entscheidenden Einfluss zu verfügen: In der inferenziellen Analyse korrelierte die Reaktion der Kolleg*innen ($r=-.28$, $p \leq .05$) und der Vorgesetzten ($r=.38$, $p \leq .01$) in der Gruppe der jüngeren Studierenden mit einer geringen Berufserfahrung signifikant negativ mit dem Studienmotiv „Alternative zum Schichtdienst“. Dieser Befund weist auf eine mögliche Problematik für jüngere und weniger berufserfahrene, nicht-traditionell Studierende in der Pflege hin. Denn diese Gruppe muss sich mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von kritischen Kommentaren im beruflichen Umfeld auseinandersetzen.

1.4 Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews

Die Anordnung des Kategoriensystems orientierte sich an der Codierdichte, d. h. der quantitativen Häufigkeit von inhaltlich einer Kategorien zuordenbaren Sinnaussagen der Fokusgruppenmitglieder. Hier zeigte sich in der Gesamtschau ein harmonisches Bild: Primär ließ sich ein Schwerpunkt in den Sinnaussagen der Hauptkategorie „Ressourcen“ zuordnen. Ein weiteres prominentes Thema bildete die Hauptkategorie der „Studienmotivation“. An letzter Stelle stand die Hauptkategorie „Barrieren“. Dies legt den oberflächlichen Eindruck einer Homogenität von Sinnaussagen der Fokusgruppenmitglieder nahe. Allerdings zeigten sich zwischen den Fokusgruppen erhebliche Unterschiede, die auf die Heterogenität von nicht-traditionell Studierenden von pflegebezogenen Studiengängen hinweisen: Während in den Fokusgruppen 1 und 2 hauptsächlich Aussagen zu Barrieren die inhaltliche Struktur des gruppenbezogenen Kategoriensystems dominierten, hob sich die Fokusgruppe 3 erheblich von diesen ab. Hier dominierten die Ressourcen und die Studienmotivation. Die Fokusgruppe 4 bildete quasi eine „Vergleichsgruppe“, da diese sich aus Studierenden zusammensetzte, die im ausbildungsbegleitenden Modus mit einem pflegewissenschaftlichen Studium begonnen hatten. Allerdings befanden sie sich nun in der berufsbegleitenden Phase des Studiums.

In gewisser Weise lassen sich aus diesen Unterschieden mehrere „Typiken“ von nicht-traditionell Studierenden von berufsbegleitenden, pflegewissenschaftlichen Studiengängen skizzieren, die ihre Heterogenität aufzeigt:

1.4.1 Fokusgruppe 1 „Motiviert, aber im Anpassungsstress“

Bei der ersten Fokusgruppe handelt es sich um Studierende des ersten Semesters eines berufsbegleitenden Studiengangs der Pflegewissenschaft. Hier dominierten Sinnaussagen in Bezug zur Studienmotivation und zu Barrieren. Erst an letzter Stelle wurden Aussagen zu Ressourcen gemacht. Als mögliche Erklärung lässt sich für die inhaltliche Struktur dieser Sinnaussagen anführen, dass die Mitglieder dieser Fokusgruppe über eine geringe Studienerfahrung verfügten. Zudem verfügten alle über eine geringe Berufserfahrung in der Kinderkrankenpflege, Altenpflege oder der Intensivpflege und damit einhergehend auch über keine pflegerischen Fachweiterbildungen. So konnten möglicherweise wenig Aussagen zu persönlichen, strukturellen und studiumsbezogenen Ressourcen expliziert werden. Zumal die Thematik der Barrieren angesichts der erstmaligen Prüfungen im Hochschulkontext in zwei Monaten den Studierenden bevorstanden hatte. Somit fehlten noch Erfolgs- aber auch Misserfolgserfahrungen und die Gewöhnung an die mit dem berufsbegleitenden Studium einhergehende Doppelbelastung. Im Vergleich zu den anderen Fokusgruppen handelt es sich um Studierende mit einer hohen Motivation zu studieren, die sich allerdings in der Stresssituation befinden ihre bisherigen Lern- und Alltagspraxen an die Studiensituation anpassen zu müssen.

1.4.2 Fokusgruppe 2 „Studienerfahren, aber enttäuscht vom Studium“

Die zweite Fokusgruppe setzte sich aus Studierenden des fünften Semesters zusammen. Es handelte sich hier um studienerefarene Studierende, wenngleich auch hier die Berufserfahrung in pflegerischen sowie krankenhausbezogenen Handlungsfeldern maximal drei Jahre betragen hatte. Allerdings dominierten hier Sinnaussagen, die sich auf die Thematik der Barrieren bezogen. Hierzu gehörten Aussagen zu Problemen im beruflichen Umfeld oder in der Praxis des Studierens. Dies erfolgte meist in Bezug auf den Lehrkörper und die Studienorganisation aus einer konsumierenden Haltung heraus. Zugleich bildete diese Verdichtung von Sinnaussagen im Vergleich zu den anderen Fokusgruppen die auffälligste. Dennoch folgen Sinnaussagen zur Studienmotivation, welche jedoch von den Studierenden in dieser Gruppe hauptsächlich in diffuser Weise artikuliert worden sind. Auffallend ist in dieser Fokusgruppe, dass nur wenige Ressourcen aus den Sinnaussagen herausgearbeitet werden konnten. Es liegt daher nahe, bei dieser Fokusgruppe von erfahrenen, jedoch von ihrem Studium schwer enttäuschten Studierenden zu sprechen. Inwieweit diese Einschätzung lediglich auf die Persönlichkeitsstrukturen der Studierenden zurückgeführt werden kann, ist hier nicht einzuschätzen. Generell weist dieser Befund sowohl auf eine

nicht geglückte akademische Sozialisierung, als auch auf strukturelle Defizite des hochschulischen Lehr- und Lernarrangements hin. Demnach kann hier von erfahrenen und zugleich enttäuschten Studierenden gesprochen werden.

1.4.3 Fokusgruppe 3 „Reich an Ressourcen und Motivation“

Die dritte Fokusgruppe hebt sich, wie oben angesprochen, von den anderen Fokusgruppen ab. Sie setzte sich ebenfalls aus Studierenden des fünften Semesters zusammen. Deren Sinnaussagen bezogen sich in der Hauptsache auf Ressourcen und die Studienmotivation. Zur möglichen Erklärung kann hier angeführt werden, dass es sich um sehr berufserfahrene und damit auch ältere Studierende handelte. Alle Teilnehmenden verfügten über eine spezielle Fachweiterbildung und arbeiteten zum Teil in Führungspositionen. In gewisser Weise spiegeln sie inhaltlich die Ergebnisse der Fragebogenstudie wieder. Zudem wurden nur wenige Sinnaussagen zu Barrieren artikuliert, die inhaltlich Barrieren als eine bewältigbare Herausforderung beschrieben. In gewisser Weise kann hier von Studierenden gesprochen werden, die reich an Ressourcen sind und eine hohe Studienmotivation aufweisen.

1.4.4 Fokusgruppe 4 „Reich an Ressourcen, aber mit extern gebahnter Trajektorie“

Die vierte Fokusgruppe lässt sich quasi als „Vergleichsgruppe“ heranziehen, da die Mitglieder über die ausbildungsbegleitende Schiene ein letztendlich berufsbegleitendes Studium begonnen hatten. Zum Interviewzeitpunkt befanden sie sich in dieser berufsbegleitenden Phase. Von den Sinnaussagen her konnten viele inhaltlich den Ressourcen zugeordnet werden. Die Bedeutung dieser Kategorie erklärt sich unter anderem anhand des Umstands, dass ein Teilnehmender der Fokusgruppe definitiv einen nicht-traditionellen Hintergrund aufwies. Allerdings dominierten ebenfalls Sinnaussagen zu Barrieren. Als mögliche Erklärung kann angeführt werden, dass die Teilnehmenden selbst in den Krankenhäusern oder im ambulanten Bereich in der berufsbegleitenden Phase ihres Studiums über Erfahrungen sprachen, die denen in der Fokusgruppe 2 ähnelten. Dennoch stach in dieser Fokusgruppe der Aspekt der Ressourcen hervor, wobei die Mitglieder auf Anregung ihrer Ausbildungseinrichtungen zur Aufnahme eines Studiums animiert worden sind.

2 Diskussion und Ausblick

Vorab können folgende die Erkenntnisse der Studie limitierende Faktoren benannt werden: An zwei der drei teilnehmenden Hochschulen wurde ein veränderter Fragebogen verwendet. Hierdurch existieren Unterschiede zwischen den Erhebungsinstrumenten. Im Kontext der schriftlichen Befragung an diesen Hochschulen wurden die Fokusgruppen 3 und 4 rekrutiert. Zudem wiesen die Größen der Fokusgruppen

(FG 1: $n = 4$, FG 2: $n = 3$, FG 3: $n = 5$, FG 4: $n = 3$) und die Verteilung der Geschlechter in diesen (13 weiblich, 2 männlich) selbst Ungleichgewichte auf. Dennoch lassen sich in Bezug zur Heterogenität von nicht-traditionell Studierenden wesentliche Erkenntnisse formulieren:

Die Fragebogenstudie zeigt deutlich, dass die Studierenden weitestgehend zu der Gruppe der nicht-traditionell Studierenden gehören. Allerdings bestehen deutliche Unterschiede in der Studienmotivation im Vergleich zur Gruppe der nicht-traditionell Studierenden in traditionellen Studiengängen. Während letztere eine gezielte und gut durchdachte Entscheidung für ein Studium aufweisen (Brändle et al. 2013) ist dies bei den Studierenden von pflegebezogenen Studiengängen nicht so. Für die meisten der Befragten, insbesondere die jüngeren und weniger berufserfahrenen Studierenden, bildet das berufsbegleitende Studium ein Ausweg aus dem gegenwärtigen pflegerischen Tätigkeitsgebiet.

Es handelt sich bei den jüngeren Studierenden damit um eine weniger gut durchdachte und vom beruflichen Umfeld wenig akzeptierte Karrierestrategie. Dieser Befund wird von der pflegewissenschaftlichen Literatur bestätigt: Pflegestudierende werden von den Pflegekräften in der Praxis abgelehnt (Lüftl & Kerres, 2012) oder ein dual organisiertes Studium selbst durch Pflegeschüler*innen abgewertet (Darmann-Finck, Muths, Görres, Adrian & Bomball, 2014). Ein weiterer zu diskutierender Punkt bildet die Unabhängigkeit der Studienleistung und der akademischen Selbstwirksamkeit von den verschiedenen „Umgebungsfaktoren“. Hier besteht das Erfordernis für eine größere Stichprobe, die auch Studierende der unteren Semester miteinschließt. Denn die Mehrheit der Teilnehmenden studierte bereits im fünften Semester.

Die Ergebnisse aus den Fokusgruppen untermauern die Erkenntnisse aus der Fragebogenstudie. In den Sinnaussagen von den Teilnehmenden der Fokusgruppen spiegelt sich gewissermaßen der Sonderfall der beruflichen und akademischen Entwicklung in der Pflege wieder. Nach wie vor verfügt das pflegerische Examen, in Verbindung mit einer langjährigen Berufserfahrung, über eine kontinuierlich hohe Bedeutung (Hömann, Panfil, Stegmüller & Krampe, 2008). Dies wurde gerade an der Fokusgruppe 3 sichtbar, deren Mitglieder über eine langjährige Berufserfahrung verfügten und schon mehrere Karriereschritte absolviert hatten.

Während besonders die Mitglieder der ersten beiden Fokusgruppen mit einer geringeren Berufserfahrung und einem jüngerem Lebensalter tendenziell eher Barrieren artikuliert hatten. Insofern bedeutet für jüngere und weniger berufserfahrene nicht-traditionell Studierende der Pflegewissenschaft ein (berufsbegleitendes) Studium ein nicht unerhebliches Wagnis. Zudem herrschte in diesen Gruppen ein tendenziell utilitaristisches Bildungsverständnis vor, dass einer akademischen Identität zu widersprechen scheint (Sander & Schmidt, 2017).

Somit erscheint es letztendlich erforderlich zu sein, nicht-traditionell Studierende von pflegewissenschaftlichen Studiengängen für diese Problematik zu sensibilisieren. Zumal gerade die direkte berufliche Verwertbarkeit dieser Studiengänge noch nicht flächendeckend gegeben ist (Zieher & Ayan, 2016) und gerade für jüngere sowie wenig berufserfahrene Studierende damit Enttäuschungen bereithalten kann. Diese Sensibilisierung muss also darin bestehen, die Studierenden auf das Aushalten der widersprüchlichen Strukturen des pflegerischen Handlungsfeldes und deren proaktiven Gestaltung (Raabe-Kleeberg, 1996), im Sinne einer belastbaren Ambiguitätstoleranz, vorzubereiten.

Aus diesem Grund ergeben sich für das Trainingsprogramm verschiedene Implikationen, die innerhalb dieses Rahmens adressiert werden sollen. Hierzu gehören der Erwartungsabgleich und die Eigenverantwortung, das Erarbeiten eines Karriereweges und die bewusste Reflexion der eigenen Kompetenzen, das Wissen über den Nutzen des Studiums und diesen anderen gegenüber kommunizieren zu können sowie zuletzt das Kennenlernen von Strategien zur Lernorganisation und der proaktiven, lernzentrierten Nutzung persönlicher Netzwerke.

3 Fazit

Die Studie konnte wesentliche Ergebnisse zur Zielgruppe eines auf die Förderung des Studienerfolgs zielenden Trainingsprogramms liefern. Dabei zeigt sich deren Heterogenität, die besonders in dem Umstand zu bestehen scheint, dass jüngere und weniger berufserfahrene Studierende von pflegewissenschaftlichen, berufsbegleitenden Studiengängen eine nicht zu unterschätzende Vulnerabilität aufweisen. Zwar wird der formale Aspekt des Studiums im Hinblick auf die akademische Selbstwirksamkeit hierdurch nicht wesentlich tangiert, allerdings stehen Fragen der Karriereselbstwirksamkeit im Vordergrund, da ein pflegewissenschaftliches Studium nicht zu den etablierten Studiengängen gehört.

Gerade hierin besteht ein scharfer Kontrast zu den nicht-traditionell Studierenden von etablierten Studiengängen. In diesem Licht erscheint es eher unwahrscheinlich, dass z. B. junge Heizungs- und Ofenbauer*innen sich für ein berufsbegleitendes Maschinenbaustudium gegenüber ihrer beruflichen Bezugsgruppe rechtfertigen oder kritisieren lassen müssen. Gerade aufgrund dieses Kontrasts sehen wir die Notwendigkeit für ein zielgruppenspezifisches Trainingsprogramm als gegeben an, um den Studienerfolg für nicht-traditionell Studierende von pflegewissenschaftlichen Studiengängen im Sinne einer verbesserten Karriereselbstwirksamkeit zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Bollinger, H., Gerlach, A. & Grewe, A. (2006). Die Professionalisierung der Pflege zwischen Traum und Wirklichkeit. In J. Pundt (Hrsg.), *Professionalisierung im Gesundheitswesen* (S. 76–92). Bern: Huber.
- Brändle, T., Ordemann, J. & Lengfeld, H. (2013): *Nicht-traditionelle Studierende und traditionelle Studierende im Blickfeld. Erste Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängerinnen und -anängern des Projekts „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)“; Teilprojekt 29*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm, (Hrsg.), *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 225–265). Münster: Waxmann.
- Darmann-Finck, I., Muths, S., Görres, S., Adrian, C. & Bomball, J. (2014). *Inhaltliche und strukturelle Evaluation der Modellstudiengänge zur Weiterentwicklung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe*. Abgerufen von https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/pflege_abschlussbericht_26_05_2015.pdf
- DGP (2018). Stellungnahme zum Referentenentwurf der APRV zum Pflegeberufgesetz; Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V. Abgerufen von https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2018/04/2018_04_19_Positionspapier_APRV-FINAL-web.pdf
- Feeley, A. M., Biggerstaff, D. L. (2015). Exam Success at Undergraduate and Graduate-Entry Medical Schools: Is Learning Style or Learning Approach More Important? A Critical Review Exploring Links Between Academic Success, Learning Styles, and Learning Approaches Among School-Leaver Entry (“Traditional”) and Graduate-Entry (“Nontraditional”) Medical Students. *Teaching and Learning in Medicine*, 27(3), 237–244.
- Friedrichs, A. & Schaub, H. A. (2011). Akademisierung der Gesundheitsberufe – Bilanz und Zukunftsperspektive. *Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 28(4), 1–7.
- Höhm, U., Panfil, E., Stegmüller, K. & Krampe, E. (2008). BuBI: Berufseinmündungs- und Berufsverbleibstudie Hessischer PflegekraftInnen – eine Studie des Hessischen Instituts für Pflegeforschung (HessIP). *Pflege & Gesellschaft*, 13(3), 215–234
- Kälble, K. (2017). Zur Professionalisierung der Pflege in Deutschland. In T. Sander & S. Dangendorf (Hrsg.). *Akademisierung der Pflege – Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe* (S. 27–58). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lüftl, K. & Kerres, A. (2012). „Ich denke mal, dass andere Bereiche [...] die mit Handkuss aufnehmen“: Einschätzungen von Pflegedienstleitungen zum Einsatz von Absolventen des dualen Pflegestudiengangs in der direkten Pflege. *Pflegewissenschaft*, 14(1), 39–50
- Otto, A. & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 197–223). Münster: Waxmann.
- Otto, C., Herzog, M. & Holz, S. (2013). Ziele und Durchführung der Untersuchung. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (1. Band, S. 29–36), Bielefeld: Bertelsmann.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung* (4. erweiterte Auflage). München: Oldenbourg.
- Rabe-Kleeberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis – Oder: Was ist »semi« an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe, W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 276–302) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sander, T. (2017). Wer ‚pflegt‘ wen? Akademisierung und Professionalisierung in der Pflege. In T. Sander, S. Dangendorf (Hrsg.). *Akademisierung der Pflege – Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe* (S. 10–26). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sander, T./Schmidt, M. (2017): Akademisierte Beruflichkeit, bürgerliches Milieu? Zur sozialen Verortung der PflegeakademikerInnen. In T. Sander & S. Dangendorf (Hrsg.), *Akademisierung der Pflege – Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe* (103–122). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Slowey, M. & Schuetz, H. G. (Hrsg.). (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. London: Routledge.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium* (S. 11–31). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., Espenshade, T. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education* September, 46(6), 677–706.
- Zieher, J., Ayan, T. (2016). Karrierewege von Pflegeakademikern – Ergebnisse einer bundesweiten Absolventenbefragung zu Ausbildung, Studium und Beruf. *Pflege & Gesellschaft*, 21(1), 47–63.

Zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung zur Selbstlernförderung im Selbstlernzentrum der TU Kaiserslautern

Lisa-Marie Schohl¹, Annika Meier²

Technische Universität Kaiserslautern

¹l.schohl@disc.uni-kl.de, ²annika.meier@iese.fraunhofer.de

Abstract

An der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) spiegelt sich die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen und Selbstlernkompetenzen in strategischen Ansätzen und konkreten Umsetzungsmaßnahmen wider (TUK, 2018). Damit soll dem Ziel Rechnung getragen werden, die selbstständige Weiterentwicklung studienbezogener, beruflicher und personaler Kompetenzen Studierender zu fördern. Im Rahmen des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre“ ist das Selbstlernzentrum (SLZ) entstanden, das sich als fachbereichsübergreifende Anlaufstelle für Studierende und Lehrende versteht und am Distance and Independent Studies Center (DISC) der TUK angesiedelt ist. Die Zielsetzung des SLZ besteht in der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen und Angeboten zur Stärkung der Selbstlern- und Selbstorganisationsfähigkeiten von Studierenden im Studienverlauf. Zu den SLZ-Angeboten, die seit der ersten Projektförderphase (10/2011 bis 09/2016) bestehen, zählen praxisorientierte Präsenztrainings, Lerncoachings im Face-to-Face- und Online-Setting sowie Online-Kurse zu überfachlichen Themen. Zwei wesentliche Entwicklungslinien der zweiten Projektförderphase (10/2016 bis 12/2020) bestehen in der inhaltlichen Verankerung der Angebote in Fachbereichen und Fachkulturen (insbesondere durch Kooperationen mit Fachbereichen) sowie in der Verschränkung der Angebote mit universitären Studienorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. In diesem Kontext wurden verschiedene zielgruppenspezifische Angebote entwickelt, auf die im Artikel exemplarisch eingegangen wird.

Schlüsselbegriffe: Selbstlernkompetenzen, überfachliche Kompetenzen, fachspezifisch, Blended-Learning, Inverted-Classroom

Zitation

Schohl, L.-M. & Meier, A. (2019). Zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung zur Selbstlernförderung im Selbstlernzentrum der TU Kaiserslautern. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 91–109). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Einleitung

Im Rahmen des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre“¹ ist 2011 das Selbstlernzentrum (SLZ) entstanden, das sich als fachbereichsübergreifende Anlaufstelle für Studierende und Lehrende versteht und am Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) angesiedelt ist. Mit den Angeboten des Selbstlernzentrums, die aus fachübergreifenden und fachlich verankerten Maßnahmen bestehen, wird das Ziel verfolgt, „einen Beitrag zur Erleichterung des Studieneinstiegs und zur Verbesserung der kontinuierlichen Studienorganisation zu leisten.“ (Haberer, 2019, S. 161). Seit dem Wintersemester 2010/2011 werden im Selbstlernzentrum dazu integrative Maßnahmenpakete entwickelt und angeboten, die Studierende beim Ausbau ihrer Selbstlern- und Selbstführungskompetenzen unterstützen. Bei der Entwicklung des Angebotsportfolios finden Erkenntnisse der pädagogischen Forschung Berücksichtigung (Schaper, Schlömer & Pächter, 2012), wonach nachhaltige Lehre und effektives Lernen auf dem Erwerb von Kompetenzen gründen, die „alle signifikant auf aktive Selbststeuerung und Selbstentwicklung“ ausgerichtet sind (Voss, 1998, S. 484, zitiert nach Arnold & Lermen, 2013, S. 1). Es soll den Lernenden ermöglicht werden, Problemlösungsprozesse selbstständig zu gestalten, Neues zu erschließen und sich auf unvorhersehbare Anforderungen einzustellen (Arnold, 2010, S. 35).

Unterteilen lassen sich die Angebote des Selbstlernzentrums in Maßnahmen direkter und Maßnahmen indirekter Förderung überfachlicher Kompetenzen. Friedrich und Mandl (1992) nehmen eine Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Förderung vor, die sich originär auf die Förderung von Lernstrategien bezieht. Die Unterscheidung in direkte und indirekte Förderung bietet sich jedoch auch in Bezug auf überfachliche Kompetenzen an (Universität Zürich, 2008). Eine direkte Förderung überfachlicher Kompetenzen liegt im Rahmen von Trainingsmaßnahmen vor, bei denen beispielsweise Präsentationstechniken oder Strategien zum Zeitmanagement den Lerninhalt darstellen und gezielt eingeübt werden. Bei indirekten Fördermaßnahmen geht es um die didaktische Gestaltung einer Lernumgebung, die den Einsatz bestimmter überfachlicher Kompetenzen erfordert. So können beispielsweise fachbezogene Lehrveranstaltungen didaktisch so gestaltet werden, dass neben fachlichen Kompetenzen, indirekt auch überfachliche Kompetenzen gefördert werden (Dietze, Kuhn & Haberer, 2017).

In der ersten Projektförderphase wurden im Selbstlernzentrum im Wesentlichen Angebote für Studierende konzipiert, die überwiegend einer direkten Förderung überfachlicher Kompetenzen zuzuordnen

¹ Das Projekt wird im Rahmen des gemeinsamen Programmes des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ gefördert (FKZ: 01PL11085 und 01PL16085). Laufzeit: 10/2011 bis 12/2020. Leitung: Rolf Arnold & Monika Haberer. Homepage: <http://www.disc.uni-kl.de/slzprojekt>



Abbildung 1. Maßnahmen und Entwicklungslinien für die 2. Projektförderphase (eigene Darstellung des SLZ).

sind. Zu den Angeboten, die seit der ersten Förderphase bestehen, zählen die Diemersteiner Selbstlertage (DSL) als praxisorientierte Präsenztrainings, Lerncoachingangebote im Face-to-Face- und Online-Setting² sowie E-Learning-Elemente als eigenständige Lehr-Lernangebote und als Elemente des methodisch-didaktischen Gestaltungs- und Distributionsrahmens (Haberer, 2019)³. Ein zentrales Lehr-Lernangebot aus dem E-Learning-Bereich sind die eDSL, die eine online-basierte Erweiterung und Vertiefung der Inhalte aus den Diemersteiner Selbstlertagen darstellen und deren Fokus insbesondere auf Online-Tools zur Unterstützung der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen liegt.

Zwei wesentliche Ziele und Entwicklungslinien der zweiten Projektförderphase (10/2016 -12/2020) des BMBF-Projekts bestehen in der stärkeren Verankerung der Angebote des Selbstlernzentrums in den Fachbereichen und Fachkulturen der TUK sowie in der Verschränkung der SLZ-Angebote mit anderen universitären Studienorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen (siehe Abbildung 1), um die Themen des Selbstlernzentrums auf inhaltlicher, konzeptioneller und struktureller Ebene an die Bedarfe der Studierenden anzupassen. Die in der ersten Projektförderphase entstandenen Angebote wurden dementsprechend in der zweiten Förderphase kontinuierlich um stärker zielgruppenspezifisch orientierte Angebote in Kooperation mit ausgewählten Fachbereichen und anderen Akteur*innen an der TUK erweitert. Bei den Angeboten handelt es sich um indirekte und direkte Maßnahmen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen (bzw. Kombinationen davon), die meist einen fachlichen Bezug aufweisen und

² siehe dazu Günther & Keller, 2017 sowie Knerr, Günther, Čubela & Burger in diesem Band

³ siehe dazu Dietze et al., 2017

stärker auf eine spezifische Zielgruppe ausgerichtet sind, als die Angebote aus der ersten Projektförderphase.

Der Fokus dieses Artikels liegt auf der Beschreibung dieser Neuentwicklungen der zweiten Förderphase im Rahmen der beiden Entwicklungslinien „Verschränkung mit universitären Studienorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen“ (Kapitel 2) und „Inhaltliche Verankerung in Fachbereiche und Fachkultur“ (Kapitel 3).

2 Verschränkung des SLZ-Angebots mit anderen universitären Studienorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen

Ein zentrales Ziel der zweiten Projektförderphase besteht in der systematischen Verschränkung einzelner Angebotsstränge aus dem Selbstlernzentrum mit anderen universitären Studienorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. Durch eine Flexibilisierung ausgewählter Angebotskomponenten aus dem SLZ-Portfolio wird eine konzeptionelle Verschränkung mit anderen universitären Maßnahmen angestrebt. Ausgangspunkt der Angebotsentwicklung bildet das Seminarprogramm Diemersteiner Selbstlertage, das im Folgenden vorgestellt wird, bevor auf eine Auswahl der Initiativen aus dem Bereich der Verschränkung mit anderen universitären Maßnahmen eingegangen wird.

2.1 Diemersteiner Selbstlertage als Ausgangspunkt der weiteren Angebotsentwicklung

Die Diemersteiner Selbstlertage wurden im Wintersemester 2010/2011 erstmals angeboten und können von allen Präsenzstudierenden der TUK kostenfrei besucht werden. Im Rahmen des dreistufigen jeweils zweitägigen Seminarprogramms lernen die Teilnehmenden ihre persönlichen Selbstlern- und Selbstführungskompetenzen zu reflektieren und haben die Möglichkeit, diese weiterzuentwickeln. Die konzeptionelle Ausgestaltung der Seminare orientiert sich dabei an den Phasen des Bachelorstudiums und berücksichtigt in der inhaltlichen Ausgestaltung die zentralen Übergangphasen Schule/Studium und Studium/Beruf. Das didaktische Konzept basiert auf einem übungs- und erfahrungsorientierten Design und legt den Fokus auf die Reflexion und Etablierung neuer Handlungsstrategien in Bezug auf das individuelle Lernverhalten (Herwig et al. 2014). Den theoretischen Rahmen der Seminarreihe bildet das Methodentableau (Lern-, Wissen-, Kommunikations- und emotionalen Kompetenzen) nach Arnold (2010). Diese Kompetenzbereiche stehen in einem direkten Zusammenhang zueinander und stellen die inhaltliche Grundlage für die Entwicklung der Aufgabenstellungen und Methoden der Trainings dar (Ha-

berer & Zhukova 2013). Durchgeführt werden die Seminare von erfahrenen freiberuflichen Trainer*innen, räumlich getrennt von der gewohnten Lernumgebung, in der Villa Denis in Diemerstein. Inhaltlich ergeben sich folgende Schwerpunkte innerhalb der drei Seminare:



Abbildung 2. Seminarinhalte der Diemersteiner Selbstlerntage (eigene Darstellung des SLZ).

Die Zusammensetzung der Gruppen mit je 10–14 Teilnehmenden ist bewusst heterogen, um Studierende unterschiedlicher Fachbereiche dazu zu bringen, zusammenzuarbeiten und voneinander zu profitieren. Dabei sieht das didaktische Konzept der Diemersteiner Selbstlerntage eine Verschränkung von Online-Elementen mit den Seminareinheiten vor. Zu den Online-Angeboten gehören ein Online-Selbstlern-Assistent (OSA) zur Vorbereitung auf Seminar I und eine seminarbegleitende Online-Lernumgebung (OpenOLAT), die die Bearbeitung von Reflexionsaufgaben in einem E-Portfolio vorsieht und zu ergänzenden Online-Angeboten (eDSL und lern•BAR) weiterführt. Aktuell bestehen Kooperationen mit sechs Fachbereichen an der TUK, die eine curriculare Einbindung der DSL in die Studienverläufe und die Vergabe von ECTS vorsehen. Die Leistungsüberprüfung (Teilnahme an den DSL + Portfolioaufgabe) erfolgt im Selbstlernzentrum.

2.2 Initiativen aus dem Bereich der Verschränkung mit anderen universitären Maßnahmen

Durch eine Flexibilisierung ausgewählter Angebotskomponenten aus dem SLZ-Portfolio wird eine konzeptionelle Verschränkung mit anderen universitären Maßnahmen angestrebt, die sich in den vergangenen Jahren etabliert haben bzw. sich im Fokus hochschulischer Entwicklungsinitiativen befinden. Dazu gehören zum Beispiel Maßnahmen zur Orientierung in der Studieneingangsphase oder Workshops

im Themenspektrum der Diemersteiner Selberlerntage. Im Folgenden wird eine Auswahl dieser, größtenteils zielgruppenspezifischen, Initiativen vorgestellt.

Das Selbstlernzentrum beteiligte sich aktiv an der Gestaltung des Orientierungssemesters „TUKzero“⁴ der TUK, das Studieninteressierten mit Hochschulzulassung eine Orientierung an der TUK ermöglicht. Zusammen mit Fachbereichsvertreter*innen und dem Referat Qualität in Studium und Lehre, das die Projektleitung innehat, wurde ein Programm entwickelt, das verschiedene Bausteine zur Studienorientierung beinhaltet. Zu den Bausteinen gehören neben Informationsveranstaltungen, kleinen Forschungsprojekten und Reflexionsworkshops auch Workshops zu Inhalten aus dem Themenspektrum der Diemersteiner Selbstlerntage. Darüber hinaus haben Studierende im Rahmen von TUKzero die Möglichkeit, einen Einblick in reale Lehrveranstaltungen zu erhalten. Die Workshops zu den Inhalten aus dem DSL-Themenspektrum werden im Rahmen von TUKzero als „Study-Skill-Workshops“ bezeichnet und wurden unter anderem vom Selbstlernzentrum konzipiert. Darüber hinaus besteht für die TUKzero-Teilnehmenden die Möglichkeit der Teilnahme an Seminar I der Diemersteiner Selbstlerntage. In Kooperation mit dem eTeachingServiceCenter (eTSC) des DISC wurde für TUKzero außerdem ein offener Online-Kurs (KLOOC⁵) entwickelt, in dem verschiedene Fachbereiche und zentrale Einrichtungen an der TUK vorgestellt werden. Erstmals durchgeführt wurde TUKzero im Sommersemester 2018.

Eine weitere Angebotsschiene, im Kontext der Verschränkung mit anderen universitären Angeboten, stellen Angebotsformate für Studierende zu ausgewählten Inhalten im Themenspektrum der DSL dar. Das Selbstlernzentrum unterstützt in diesem Kontext beispielsweise die Universitätsbibliothek im jährlichen „Fit to Study“-Programm und beim „Tag der aufgeschobenen Hausarbeiten“ mit Workshops zu „Zeit- und Selbstmanagement“, bietet beim Schülerinnentag einen Workshop zum Übergang zwischen Schule und Hochschule an und ist im Rahmen der sog. „DISC-Werkstatt“ für die Durchführung eines Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten für Fernstudierende im Bereich Science and Engineering verantwortlich.

Weitere Angebote im Kontext dieser Entwicklungslinie stellen Schulungen für angehende Tutor*innen verschiedener Fachbereiche dar. Seit 2014 bietet das SLZ eine Schulung für den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften an. Ziel der Schulung ist die Vorbereitung der Tutor*innen auf ihre Rolle im Rahmen der Erstsemesterwochen (PROWO). Hier führen sie einen Einführungsworkshop für die neuen Studierenden durch und begleiten diese beim Studieneinstieg. Die angehenden Tutor*innen werden dazu in Selbstpräsentation, Konfliktmanagement und Teambuilding geschult. In der zweitägigen Schulung geht

⁴ Siehe <https://www.uni-kl.de/TUKzero/>

⁵ Siehe <https://www.uni-kl.de/klooc/>

es nicht nur um die Entwicklung von Kompetenzen, sondern auch darum, die zukünftige Tutor*innen-Gruppe als Team zu formen. Durchgeführt wird die Schulung von Mitarbeitenden des Selbstlernzentrums. Im Rahmen des SLZ-Teilprojekts „SELF! – Selbstlernen im Fachbereichskontext“ (siehe Kapitel 3), wurde in Kooperation mit dem Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik die Veranstaltung „Grundlagen der Elektrotechnik II“ didaktisch neu aufgestellt. Im neuen Format treten die Tutor*innen erstmals in der Lernbegleiter*innenrolle auf und unterstützen die Studierenden im Rahmen der Tutorien bei der Lösungsfindung, statt wie im bisherigen Format, die Aufgaben an der Tafel vorzurechnen. Um dieser Rolle gerecht zu werden, erhalten die Tutor*innen eine Lernbegleiter*innenschulung, die ebenfalls von Mitarbeiter*innen des Selbstlernzentrums angeboten wird.

In dieser SELF!-Kooperation mit dem Fachbereich Elektrotechnik wurde darüber hinaus eine speziell auf die Bedürfnisse von Studierenden des Fachbereichs zugeschnittene Version von Seminar II der Diemersteiner Selbstlerntage entwickelt. In diesem zweitägigen Workshop liegt der inhaltliche Fokus auf Projektmanagement und wissenschaftlichem Arbeiten im ingenieurwissenschaftlichen Kontext. Der Workshop ist integraler Bestandteil der ebenfalls im Rahmen des SELF!-Projekts entwickelten Veranstaltung „Einführung in das ingenieurwissenschaftliche Arbeiten“.

3 Initiativen aus dem Bereich der inhaltlichen Verankerung in Fachbereiche und Fachkulturen

Im Zuge des Bologna-Prozesses kommt der Kompetenzorientierung in Studiengängen eine erhöhte Aufmerksamkeit zu (Arnold, 2015) und es wird deutlich, dass in Wissenschaft und Praxis, neben fachlichem Wissen und Können, verstärkt überfachliche Kompetenzen notwendig sind. Obwohl mit der überfachlichen Ausrichtung der Diemersteiner Selbstlerntage und der heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmendengruppen in Diemerstein in den letzten Jahren sehr gute Erfahrungen gemacht wurden, zeigt sich, dass sich überfachliche Kompetenzen in einigen Kontexten leichter gekoppelt mit fachlichen Kompetenzen erwerben lassen (Universität Zürich, 2018). In der zweiten Förderphase des hier beschriebenen BMBF-Projektes wird das Potential dieser Kopplung ausgelotet und ein starker Fokus auf die Zusammenarbeit mit den Fachbereichen der TUK gelegt. Im Selbstlernzentrum (SLZ) wurde dazu das SLZ-Teilprojekt „SELF! – Selbstlernen im Fachbereichskontext“ initiiert. Das SELF!-Projekt nimmt neben der im SLZ-Projekt bereits erfolgten „curricularen auch eine inhaltliche Integration der thematisch relevanten Angebotselemente zur Selbstlernförderung in Veranstaltungen“ in den Fokus (Haberer, 2019, S. 162). Im Rahmen jährlich stattfindender Ausschreibungen haben Lehrende der TUK die Möglichkeit, sich für eine einjährige Kooperation mit dem SLZ zu bewerben. Anfang 2017 startete die erste Kooperation

mit dem Fachbereich Elektro- und Informationstechnik. Mittlerweile bestehen darüber hinaus Kooperationen mit den Fachbereichen Raum- und Umweltplanung, Maschinenbau und Verfahrenstechnik, der Fachdidaktik Biologie und dem Fachgebiet Sportwissenschaft im Fachbereich Sozialwissenschaften.

3.1 Ziele der SELF!-Projekte im Selbstlernzentrum

Das SELF!-Projekt hat die Förderung überfachlicher Kompetenzen im Rahmen fachwissenschaftlicher Module zum Ziel. Gleichzeitig stellen die SELF!-Kooperationen mit den Fachbereichen eine Möglichkeit für das Selbstlernzentrum dar, Bestandteil der Angebotsstrukturen der Fachbereiche zu werden und dadurch im besten Fall auf eine längerfristige Verankerung der SLZ-Angebote hinzuwirken. Im Rahmen der SELF!-Kooperationen werden, gemeinsam mit Vertreter*innen aus den Fachbereichen, Maßnahmen der direkten und indirekten Förderung überfachlicher Kompetenzen sowie Kombinationen davon entwickelt, die einen Bezug zum jeweiligen Studienkontext aufweisen. Eine direkte Förderung überfachlicher Kompetenzen liegt im Rahmen von Trainingsmaßnahmen vor, bei denen zum Beispiel Strategien zum wissenschaftlichen Arbeiten, zum Zeitmanagement oder Präsentationstechniken den Lerninhalt darstellen und gezielt eingeübt werden. Die Diemersteiner Selbstlerntage (DSL) sind ein typisches Beispiel für eine direkte Förderung überfachlicher Kompetenzen. Im Unterschied zu den DSL besteht bei den direkten Fördermaßnahmen, die im Kontext von SELF!-Kooperationen entstanden sind, jedoch ein konkreter Bezug zum Studienfach.⁴ Bei indirekten Fördermaßnahmen liegt der Fokus hingegen auf der didaktischen Gestaltung einer Lernumgebung, die den Einsatz bestimmter überfachlicher Kompetenzen erfordert. Hier werden fachbezogene Lehrveranstaltungen didaktisch so gestaltet, dass überfachliche Kompetenzen neben den fachlichen Kompetenzen, indirekt gefördert werden (Dietze et al., 2017).

Das Selbstlernzentrum unterstützt die Fachbereichsvertreter*innen in der Konzeption und der Umsetzung der Veranstaltung und übernimmt die begleitende Evaluation. Die Konzepte, die im Rahmen von SELF! entstehen, zeichnen sich stets durch eine methodisch sinnvolle Verzahnung von Präsenzveranstaltungen und Online-Aktivitäten aus. Dazu gehören Blended-Learning Konzepte wie z. B. Inverted-Classroom Ansätze.

Der Entwicklung der fachorientierten Angebote, die in den SELF!-Projekten entstehen, liegt die Annahme zugrunde, dass ein didaktisches Setting, das den Erwerb von überfachlichen und fachlichen Kompetenzen integriert, gewinnbringend und eine Fachorientierung zur Förderung überfachlicher Kompetenzen zielführend sein kann (Universität Zürich, 2018). Direkte Fördermaßnahmen, wie beispielsweise

⁴ Ein Beispiel für eine solche Veranstaltung sind die sportwissenschaftlichen Erweiterungsmodule zu den DSL, die wissenschaftliches Arbeiten für Sportwissenschaftler*innen zum Gegenstand haben und konkret auf Bewerbungsprozesse im Bereich Sport/Gesundheit vorbereiten.

die Diemersteiner Selbstlerntage, können eine Basis für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen schaffen und Studierende „auf die Arbeit in komplexeren Lernumgebungen mit höherem Freiheitsgrad vorbereiten.“ (Dietze et al., 2017, S. 171). In Lehrveranstaltungen, die didaktisch so gestaltet sind, dass überfachliche Kompetenzen indirekt gefördert werden, können Studierende ihre überfachlichen Kompetenzen vertiefen und im fachbezogenen Kontext anwenden (ebd.). Hier liegt die Annahme zugrunde, dass die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im fachbezogenen Kontext dazu beiträgt, dass die Studierenden die Lernfähigkeit als „sinnstiftend“ erleben (Verbickij, 2011, zitiert nach Dietze et al., 2017).

Im Rahmen des Projekts wurden in Zusammenarbeit mit kooperierenden Fachbereichen bereits mehrere Veranstaltungen entwickelt, von denen im Folgenden die Lehrveranstaltung „Planen in Entwicklungsländern (PLAN-E)“ exemplarisch vorgestellt wird.

3.2 „Planen in Entwicklungsländern (PLAN-E)“ als Beispiel für eine indirekte Förderung überfachlicher Kompetenzen

Die Lehrveranstaltung „Planen in Entwicklungsländern (PLAN-E)“ ist eine von drei Veranstaltungen innerhalb des Wahlpflicht-Moduls „Internationale Aspekte der Raumplanung“ im Bachelorstudiengang „Raumplanung“ an der TUK. Die bereits vor der SELFI-Kooperation bestehende Lehrveranstaltung wurde im Rahmen der Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Raum- und Umweltplanung mit einem neuen didaktischen Konzept versehen. In der ursprünglichen Lehrveranstaltung wurden die inhaltlichen Grundlagen in Form von Vorlesungen und studentischen Referaten vermittelt. Im neuen Format sollen im Rahmen der regulären, fachbezogenen Lehrveranstaltung verstärkt auch Moderations-, Diskussions-, Team- und Medienkompetenzen sowie Selbstlern- und Selbstorganisationsfähigkeiten der Studierenden gefördert werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde die Lehrveranstaltung im Sinne eines Inverted-Classroom-Konzepts umgestaltet.

3.2.1 Die Inverted-Classroom-Methode

Unter einem Inverted-Classroom versteht man eine Methode, bei der die „üblichen Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Hörsaals [...] ‚umgedreht‘ werden“ (e-teaching.org, 2017, §1). Die Grundidee besteht darin, „die Inhaltsvermittlung, die traditionell gemeinsam vor Ort mit dem [Dozenten] stattfindet, und das Üben und Vertiefen, das zu Hause alleine erledigt wird, zu vertauschen. Das Ziel ist es, Zeit für das gemeinsame Lernen und das Anwenden des neu Gelernten zur Verfügung zu haben.“ (Schäfer, 2012, S. 3). Abbildung 3 zeigt schematisch den zweistufigen Aufbau einer im Hochschulkontext weit verbreiteten Lehrform, der Vorlesung. In einer typischen Vorlesung erfolgt in einer ersten Phase die Inhaltsvermittlung (Input) in Präsenz im Hörsaal. Die Inhaltsvertiefung, die eine stärkere (Eigen-)Aktivität der Studie-

renden erfordert, erfolgt in der Regel alleine zuhause. Im Inverted-Classroom-Konzept ist die Reihenfolge genau umgekehrt: Die Inhaltsschließung (Input) erfolgt hier individuell, während die Präsenzphase zum gemeinsamen Vertiefen und Diskutieren der Inhalte daran anknüpft (Schäfer, 2012) und gemeinsam mit den Kommiliton*innen und dem/der Dozierenden stattfindet.

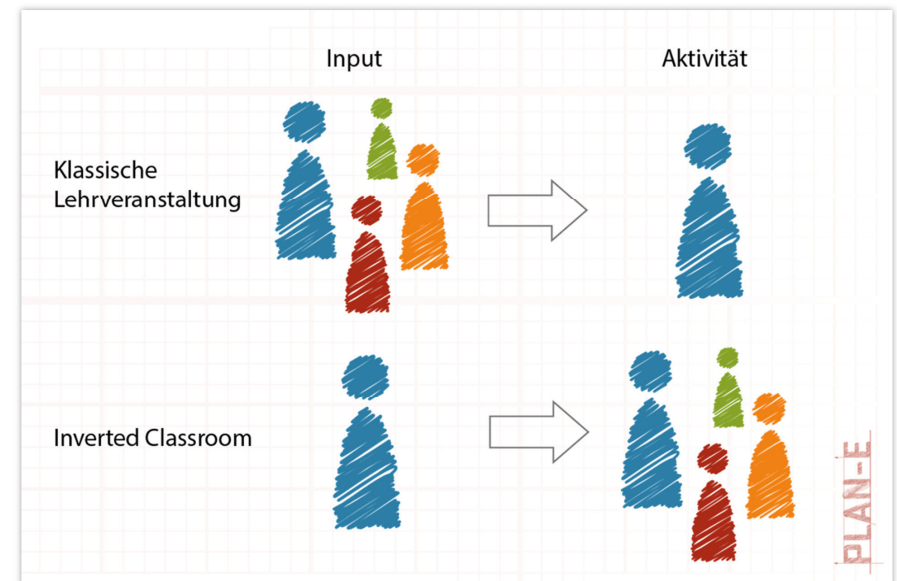


Abbildung 3. Inverted-Classroom-Konzept (eigene Darstellung des SLZ).

Um diese „Umkehrung“ vornehmen zu können, müssen laut Handke folgende Grundbedingungen erfüllt sein: „Der selbstgesteuerte Lernprozess muss durch entsprechende Materialien und Mechanismen unterstützt werden [und] die nachgeschaltete Präsenzphase bedarf einer neuen Qualität.“ (Handke, 2012, S. 39). Ein wichtiges Abgrenzungskriterium des Inverted-Classrooms gegenüber anderen Methoden, in denen eine Vorbereitung auf die Präsenzphase zuhause stattfindet, liegt darin, dass die bereitgestellten Materialien passgenau auf die Lerngruppe und den Lernstand zugeschnitten sind und durch den/die Kursleiter*in selbst erstellt werden (Schäfer, 2012). Bei einer Seminarsitzung, in der Studierende zur Vorbereitung einen Grundlagentext lesen, der anschließend im Seminar diskutiert wird, handelt es sich demnach nicht um die Inverted-Classroom-Methode. Ein wesentliches Element der Inverted-Classroom-Methode besteht auch darin, „dass die zu vermittelnden Inhalte in einer vom Dozenten unabhängigen Form vorliegen, damit die Inhaltsschließung selbstständig vor der gemeinsamen Lernzeit

durchgeführt werden kann.“ (Schäfer, 2012, S. 6). Hier eignen sich Formate, die über das Internet verfügbar gemacht werden können, wie zum Beispiel Videocasts, Vorlesungsaufzeichnungen, Podcasts, multimediale Inhalte oder Kombinationen daraus (ebd.). Die bereitgestellten digitalen Materialien (z. B. vorproduzierte Videos) werden dazu genutzt, die Wissensvermittlung von der Präsenzphase in die Selbstlernphase zu verschieben (Jäger & Atkins, 2016). Um die Inverted-Classroom-Methode gewinnbringend einzusetzen, reicht die bloße Bereitstellung von Videos und/oder anderen multimedialen Lehr-/Lernmaterialien jedoch nicht aus: „The Inverted Classroom is not just videos!“ (Sams, 2013, zitiert nach Handke, 2012, S. 39). Zum Erfolg der Methode tragen laut Handke insbesondere folgende Maßnahmen bei:

- „Verfahren, die den Lernprozess zeitlich und inhaltlich zu organisieren helfen;
- Maßnahmen, die zum Lernen mit digitalen Materialien motivieren;
- Möglichkeiten für die Lehrenden zur Überprüfung des Lernfortschritts; [...]
- eine didaktisch auf die digitalen Inhalte abgestimmte Präsenzphase.“ (Handke, 2012, S. 52).

Unter diesen Voraussetzungen bringt die Inverted-Classroom-Methode Vorteile für beide der beschriebenen Phasen mit sich: Die Studierenden können ihr Lerntempo mithilfe der Lernvideos selbst festlegen. In der Präsenzphase liegt der Vorteil in der Anwesenheit der Dozierenden und der Mitstudierenden (Schäfer, 2012).

3.2.2 Die Umsetzung der Inverted-Classroom-Methode in PLAN-E

Im neuen Format der PLAN-E-Veranstaltung erschließen sich die Teilnehmenden die inhaltlichen Grundlagen über interaktive Lernvideos, während die Präsenztermine dazu genutzt werden, mithilfe aktivierender Methoden über die Inhalte in Diskussion zu treten. Der Aneignungsprozess der Lerninhalte erfolgt im neuen Format demnach zunächst unabhängig von den Präsenzveranstaltungen. Dadurch haben die Lernenden die Möglichkeit, ihr Lerntempo und ihre Lernstrategie selbst zu bestimmen. Sie können das Lernvideo beispielsweise bei Bedarf anhalten, um sich Notizen zu machen, wichtige Stellen erneut oder in reduzierter Geschwindigkeit anschauen und bei Bedarf eigeninitiativ zusätzliche Materialien heranziehen. Dadurch kann ein heterogenes Vorwissen einzelner Studierender ausgeglichen werden. In den anschließenden Präsenzveranstaltungen haben die Lernenden die Möglichkeit, die Lerninhalte zu vertiefen, indem sie mit Ihren Kommiliton*innen und den Dozierenden über die Inhalte diskutieren. Dies soll zum einen ein tieferes Verständnis für die Lerninhalte ermöglichen und zum anderen dazu beitragen, dass die Lernenden auch ihre überfachlichen Kompetenzen – insbesondere ihre Diskussions-, Moderations-, Team- und Selbstorganisationskompetenzen – weiterentwickeln. Auf der Ebene der Fach- und Methodenkompetenz bestehen wesentliche Lernziele der Veranstaltung darin, die Studierenden in die

Lage zu versetzen, die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und ökologischen Besonderheiten sogenannter „Entwicklungsländer“ einzuordnen und kritisch zu hinterfragen sowie die Bedeutung dieser Rahmenbedingungen bei der Bewertung von Sachverhalten zu beachten und einordnen zu können.

Die Lehrveranstaltung ist in drei inhaltliche Blöcke unterteilt. Zu jedem der drei Blöcke finden die Studierenden im begleitenden *OpenOLAT-Kurs* zwei Lerneinheiten mit jeweils drei bis vier *interaktiven Lernvideos* vor. Darüber hinaus beinhaltet jeder Block drei Präsenztermine: einen *Gastvortrag* mit international tätigen Raumplaner*innen, eine *World-Café-Sitzung* und einen anschließenden *Diskussionstermin*. Ein *Einführungs- und ein Abschlusstreffen* bilden den Rahmen der Veranstaltung. Im Folgenden werden die einzelnen Veranstaltungselemente genauer beschrieben.

Das *Einführungstreffen* zu Semesterbeginn dient dem gegenseitigen Kennenlernen und dem Kennenlernen des Veranstaltungskonzepts, der Lernziele und der Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilnahme. Als „Kick-Off“ der Gesamtveranstaltung ist es außerdem Ziel des Einführungstreffens, bei den Studierenden neben dem Interesse an den Inhalten insbesondere ein Interesse am neuen Format und den neuen Veranstaltungselementen zu wecken. Dazu kam die Methode „Vorstellungsgruppe mit inhaltlichem Zentrum“ zum Einsatz. Hierbei handelt es sich um eine Gruppenarbeit mit anschließender Ergebnissicherung im Plenum, die die soziale Eingebundenheit und das Kompetenzerleben der Studierenden sichern bzw. die Basis dafür schaffen kann (Hanke, 2018). Nachdem sich die Studierenden in Kleingruppen zusammengefunden haben, erhalten sie die Aufgabe, sich kurz in den Gruppen vorzustellen und anschließend an einer inhaltlichen Frage zu arbeiten, die bewusst so gewählt ist, dass sie provoziert bzw. irritiert. Dadurch wird eine erste Auseinandersetzung mit der Lehrveranstaltungsthematik angeregt und das Vorwissen der Studierenden aktiviert. Gleichzeitig haben die Dozierenden die Möglichkeit, sich einen Eindruck vom Vorwissen der Semesterkohorte zu verschaffen und die folgenden Termine am Vorwissen der Studierenden auszurichten (Hanke, 2018). Bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse werden von den Studierenden auch Erwartungen an die Veranstaltung formuliert. Im Anschluss werden von den Dozierenden die Lernziele, der Ablauf inkl. Veranstaltungselemente, die Anforderungen und der begleitende *OpenOLAT-Kurs* vorgestellt. Außerdem erfolgt eine kurze Anfangsevaluation. Zusammen mit der Abschlussveranstaltung bildet das Einführungstreffen den Rahmen der Veranstaltung.

Im *begleitenden OpenOLAT-Kurs* finden die Studierenden neben den Lernvideos auch weiterführende Materialien, Links und Quellen sowie sämtliche Informationen zum Ablauf der Veranstaltung und den einzelnen Veranstaltungselementen (siehe Abbildung 4), die dabei helfen „den Lernprozess zeitlich und inhaltlich zu organisieren.“ (Handke, 2012, S. 52).



Abbildung 4. OpenOLAT-Kurs zu PLAN-E.

Die *Lernvideos* wurden mit interaktiven Elementen, wie beispielsweise Drag-and-Drop-Aufgaben, versehen. Diese dienen weniger der Wissensabfrage, als der Anregung einer reflektierten Auseinandersetzung mit den Inhalten und sollen die Studierenden aktivieren und „zum Lernen mit digitalen Materialien motivieren.“ (Handke, 2012, S. 52). Im ursprünglichen Format wurden die inhaltlichen Grundlagen im Rahmen zweier Vorlesungen pro Themenblock vermittelt. Diese thematischen Einheiten wurden beibehalten, sodass im OLAT-Kurs zu jedem der drei Themenblöcke zwei Lerneinheiten mit je einem Orientierungsvideo, in dem die Lernziele transparent gemacht werden, und drei bis vier 10–15-minütigen Lernvideos zu finden sind (siehe Abbildung 5).

In jedem der drei Veranstaltungsblocke findet je ein *Gastvortrag* mit einer/m Planungswissenschaftler*in mit Berufserfahrung in einem Entwicklungs- bzw. Schwellenland statt. Die Gäste berichten in diesem Format über ein aktuelles Thema aus dem entsprechenden Land bzw. über ihre eigene Tätigkeit in einer internationalen Organisation. Die Gastvorträge finden, im Gegensatz zu den anderen Präsenzterminen, am Abend statt und sind für alle Interessierten offen. Die Studierenden der PLAN-E-Veranstaltung haben die Möglichkeit, in einem entsprechenden Forum im OpenOLAT-Kurs vorab Fragen an den Gast zu sammeln, auf die im Vortrag eingegangen wird.



Abbildung 5. Beispiel für ein Lernvideo in PLAN-E.

Während der drei *World-Café-Termine* werden die Inhalte der Lernvideos und der Gastvorträge an den World-Café-Tischen diskutiert. Die Grundidee dieser Workshop-Methode besteht darin, Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen. In lockerer Atmosphäre – wie beispielsweise in einem Straßencafé – diskutieren und reflektieren die Teilnehmenden Problem- oder Fragestellungen in kleinen Gruppen. Durch das mehrfache Mischen der Teilnehmenden wird eine Vertiefung der Diskurse ermöglicht (Wilbert, 2014). In den World-Café-Sitzungen bei PLAN-E gibt es je drei Gesprächsrunden à 20 Minuten. Nach jeder Runde mischen sich die Gäste neu, während die Gastgeber*innen an ihrem Tisch sitzen bleiben. Während der Gesprächsrunde schreiben, zeichnen und „sketchnoten“⁷ die Teilnehmenden auf die Tischdecken und halten so den Diskussionsverlauf und offene Fragen fest. Die Gastgeber*innen sorgen dafür, dass die Diskussion in Gang kommt/bleibt. Im Vorfeld entscheidet sich jede*r Studierende zu Semesterbeginn für einen World-Café-Tisch, an dem er oder sie gemeinsam mit vier Kommiliton*innen die Gastgeber*innenrolle übernehmen möchte. Die Studierenden einer Gastgebergruppe bereiten sich gemeinsam auf die Diskussionsrunde an ihrem World-Café-Tisch vor, indem sie Fragen und Diskussionsanlässe zum eigenen World-Café-Thema entwickeln. Die Aufgabenstellung ist dabei so formuliert, dass den Studierenden deutlich werden soll, dass es in den Diskussionsrunden keineswegs darum gehen soll,

⁷ Unter „Sketchnotes“ werden visuelle Notizen verstanden, die aus Bildern, Texten und Strukturen bestehen. Der Begriff setzt sich aus „Sketch“ (engl. „Skizze“) und „Note“ (engl. „Notiz“) zusammen.

richtige Antworten auf die Fragen zu finden, sondern vielmehr darum, die Diskussion durch das Stellen offener Fragen voranzubringen. Die Aufteilung der Aufgaben und Rollen innerhalb der Gruppe liegt in der Verantwortung der Studierenden. Im Idealfall übernimmt ein Teil der Gruppe die Moderation, während ein anderer Teil die Regie bei der Dokumentation übernimmt. Hier geht es darum, die Gäste dazu zu animieren, ihre Aussagen, Thesen und Fragen auf der World-Café-Tischdecke festzuhalten. Im OpenOLAT-Kurs finden die Studierenden, neben ihrer World-Café-Gruppenumgebung, zahlreiche Beispiele beschrifteter World-Café-Tischdecken sowie Informationsmaterial und Lernvideos zum Thema „Sketchnotes“.

Der Einsatz der World-Café-Methode soll in der Lehrveranstaltung dazu beitragen, dass die Studierenden...

- ...sich kritisch mit den Inhalten der Lernvideos auseinandersetzen.
- ...durch die Diskussion mit Kommiliton*innen ein tieferes Verständnis für die Inhalte erreichen.
- ...das Erlernte auf andere Kontexte beziehen können.
- ...die eigenen Moderations- und Diskussionskompetenzen weiterentwickeln.
- ...ihre Team- und Selbstorganisationsfähigkeit weiter ausbauen.

Darüber hinaus bringt der Einsatz der World-Cafés den Vorteil mit sich, dass die Studierenden eine Methode kennenlernen, die beispielsweise bei Bürgerbeteiligungen häufig Anwendung findet und somit auf die spätere Berufstätigkeit vorbereiten kann. Dies kann wiederum dazu führen, dass die Studierenden den Lernprozess als sinnstiftend wahrnehmen (siehe Kapitel 3.1).

Zu jeder World-Café-Einheit gehört ein anschließender *Diskussionstermin*, in dem die Ergebnisse der World-Cafés präsentiert und diskutiert werden. Darüber hinaus haben die Studierenden im Diskussionstermin die Möglichkeit, Rückfragen zu den diskutierten Themen oder zu den theoretischen Inhalten aus den Lernvideos an die Dozierenden zu stellen. Auch die interaktiven Fragen aus den Lernvideos werden in den Diskussionsterminen noch einmal aufgegriffen und im Plenum diskutiert. Zu Beginn jedes Diskussionstermins stehen die Präsentationen der Gastgeber*innengruppen aus dem letzten World-Café-Termin auf der Agenda. Die Gastgeber*innengruppen bereiten zum Diskussionstermin eine zehnmütige Präsentation ihrer dokumentierten Ergebnisse aus den drei Diskussionsrunden vor. Jeder Präsentation folgt eine kurze Diskussionsrunde, die von Mitgliedern der Gastgeber*innengruppe moderiert wird. Den Präsentationen folgt jeweils ein Feedback der Dozierenden zum Auftreten, Vortragsstil und Foliendesign und, sofern notwendig, zu inhaltlichen Punkten. Zur Vorbereitung auf die Präsentationen steht den Studierenden das eDSL-Selbstlernmodul „Erfolgreich präsentieren“ des Selbstlernzentrums zur Verfügung. Dieser Online-Kurs beinhaltet Hinweise zur Gestaltung einer erfolgreichen Präsentation

sowie Übungen für ein sicheres Auftreten beim Präsentieren. Insgesamt wird bei der Angebotsentwicklung im Selbstlernzentrum stets eine Verschränkung der Angebotsstränge aus dem Präsenz- und Onlinebereich angestrebt.⁸

Das *Abschlusstreffen* zum Ende der Veranstaltung dient dazu, einen „roten Faden“ zu spannen und den Studierenden die Verbindungen der Inhalte aus den verschiedenen Veranstaltungselementen aufzuzeigen. Hierbei werden die Diskussionsergebnisse noch einmal aufgegriffen, bevor abschließend auf die Lernziele und Klausuranforderungen eingegangen wird. Die Studierenden haben hier die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen und offene Punkte anzusprechen und ggf. im Plenum zu diskutieren.

Mit der Integration der Gastvorträge, der World-Café-Termine und der anschließenden Diskussionsrunden in das Veranstaltungskonzept wurde angestrebt, „eine didaktisch auf die digitalen Inhalte abgestimmte Präsenzphase“ zu entwickeln, die nach Handke (2012, S. 52) maßgeblich für den Erfolg einer Inverted-Classroom-Veranstaltung verantwortlich ist. Darüber hinaus bieten die Präsenzveranstaltungen den Lehrenden die „Möglichkeit [...] zur Überprüfung des Lernfortschritts.“ (ebd., S. 52).

Das Selbstlernzentrum übernimmt im Rahmen der SELF!-Kooperation auch die begleitende Evaluation. Durchgeführt werden je eine quantitative Befragung mittels Fragebogen zu Beginn und zum Ende der Veranstaltung, die zum einen das Inverted-Classroom-Modell adressieren und zum anderen eine Selbsteinschätzung zu Kompetenzausprägungen beinhaltet. Mittels anonymem Code sollen Bezüge zwischen den Selbsteinschätzungen einzelner Studierender aus Anfangs- und Endfragebogen hergestellt werden. Nach Abschluss der Veranstaltung sind außerdem qualitative Interviews mit einer Auswahl an Studierenden geplant. Die Ergebnisse sollen dazu dienen, Verbesserungspotenziale aufzudecken und die Lehrveranstaltung für die kommende Durchführung noch einmal anzupassen. Erste Evaluationsergebnisse der quantitativen Befragung weisen auf eine sehr hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem Veranstaltungsformat und der Veranstaltung insgesamt hin⁹. In der Retrospektive gaben die Studierenden mehrheitlich an, im Inverted-Classroom-Setting verglichen mit einer traditionellen Lehrveranstaltung „mehr gelernt“ zu haben¹⁰ und dabei ähnlich viel Zeit investiert zu haben¹¹. Außerdem gaben die Studierenden in der Evaluation an, der Auffassung zu sein, die eigenen Diskussionskompetenzen im Rahmen der Veranstaltung ausgebaut zu haben¹². An dieser Stelle ist zu beachten, dass Selbsteinschät-

⁸ Insbesondere die Selbstlernmodule aus der eDSL-Reihe werden häufig auch in andere SLZ-Angeboten eingebunden, sodass Synergieeffekte genutzt werden können. Siehe dazu: <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/index.php/angebote/edsl/>

⁹ 5er-Skala, 1 = nicht zufrieden, 5 = sehr zufrieden, $M = 1,3$, $n = 26$

¹⁰ 5er-Skala, 1 = viel weniger gelernt, 5 = viel mehr gelernt, $M = 1,9$, $n = 26$

¹¹ 5er-Skala, 1 = viel weniger Zeit investiert, 5 = viel mehr Zeit investiert, $M = 3$, $n = 26$

¹² 5er-Skala, „Das Veranstaltungsformat hat dazu beigetragen, dass ich meine Diskussionskompetenzen ausbauen konnte, 1=trifft gar nicht zu, 5 = trifft vollkommen zu, $M = 2,2$, $n = 26$

zungen in Bezug auf die eigenen Kompetenzen oder Kompetenzentwicklungen stets kritisch zu betrachten sind, da Faktoren wie soziale Erwünschtheit das Antwortverhalten der Befragten beeinflussen können. In weiteren Veranstaltungsdurchläufen ist es deshalb denkbar, die Kompetenzentwicklung im Bereich der überfachlichen Kompetenzen über den Einsatz von Assessment-Elementen zu operationalisieren.

4 Fazit und Ausblick

„Die Intention des Qualitätspakts Lehre eine nachhaltige Verbesserung der Betreuung der Studierenden und der Lehrqualität an Hochschulen zu initiieren, impliziert bereits die Frage, was nach Ende des Förderzeitraums von den Projekten und Maßnahmen erhalten bleibt bzw. weitere Wirkungen nach sich zieht.“ (BMBF, 2016, S. 77). In der zweiten Projektförderphase des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeiten als integriertes Konzept universitärer Lehre“ sind im Rahmen der beiden Entwicklungslinien „Verankerung der Angebote des Selbstlernzentrums in Fachbereiche und Fachkulturen der TUK“ und „Verschränkung der SLZ-Angebote mit universitären Studienorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen“ diverse Angebote aus dem Bereich der direkten und indirekten Förderung überfachlicher Kompetenzen entstanden, die mit dem Ziel einer längerfristigen Verankerung an der TUK entwickelt wurden.

Für die verbleibende Projektlaufzeit bis Ende 2020 sind dazu noch weitere Maßnahmen in Planung. Für 2019 steht beispielsweise die Umsetzung einer SELF!-Kooperation mit dem Fachbereich Maschinenbau und Verfahrenstechnik sowie der Fachdidaktik Biologie an, in der ein bestehendes Lehrkonzept (IDEE)¹³ zum Themenbereich „Integrierte Konstruktionsausbildung“ mit Elementen aus dem SLZ-Repertoire angereichert wird. Im Rahmen der Veranstaltung entwickeln Studierende in Gruppenarbeit selbstständig ein Produkt, das sie am Ende der Veranstaltung einer Jury präsentieren. Das SLZ wird in diesem Zusammenhang Workshops im Themenspektrum der Diemersteiner Selbstlerntage anbieten – insbesondere zum Thema Präsentieren und Teambuilding. Darüber hinaus werden Studierende die Möglichkeit haben, mit einer/einem wissenschaftlichen Mitarbeiter*in des Selbstlernzentrums individuelle Feedbackgespräche zu ihrer Präsentation zu führen.

Zusätzlich zu den bewährten Angeboten des SLZ sollen auch zukünftig insbesondere die zielgruppenspezifischen Workshops in Zusammenarbeit mit universitären Partnern und die Kooperationen mit Fachbereichen zur gemeinsamen Entwicklung von Lehrveranstaltungen in den SELF!-Projekten dazu beitragen, das Selbstlernzentrum langfristig als wichtigen Partner an der TUK zu etablieren.

¹³ <https://vpe.mv.uni-kl.de/lehre/lehveranstaltungen/idee/>

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2010). *Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken – mit einem Methoden ABC*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2015). *Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform*. Wiesbaden: Springer.
- Arnold, R. & Lermen, M. (2013): Einleitung. In: Arnold, R. & Lermen, M. (Hrsg.), *Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (S. 1-8). Baltmannsweiler: Schneider.
- BMBF (2016). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)*. Abgerufen von https://www.bmbf.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf
- Dietze, N., Kuhn, A. & Haberer, M. (2017). Förderung der Selbstlernkompetenz in physischen und virtuellen Lernumgebungen: zur Entwicklung und Umsetzung eines „sinnstiftenden“ Konzepts. In Arnold, R., Lermen, M. & Haberer, M. (Hrsg.), *Selbstlernangebote und Studienunterstützung* (S. 163–183). Baltmannsweiler: Scheider.
- e-teaching.org (2017). *Inverted Classroom*. Abgerufen von https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien – Analyse und Intervention* (S. 3–54). Göttingen: Hogrefe.
- Günther, D. & Keller, S. (2017). Individuelles Coaching an der Technischen Universität Kaiserslautern konzeptionelle Ansätze und Umsetzungsperspektiven. In R. Arnold, M. Lermen & M. Haberer (Hrsg.), *Selbstlernangebote und Studienunterstützung* (S. 77–110). Baltmannsweiler: Schneider.
- Haberer, M. & Zhukova, N. (2013). Förderung von Selbstlernkompetenzen mit digitalen Medien – Zur Teilvirtualisierung eines Unterstützungsangebots für Studierende. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung* (S. 94–109). Baltmannsweiler: Schneider.
- Haberer, M. (2019). Agieren im Zwischenraum: Digitalisierungsansätze und Angebotsgestaltung an der Schnittstelle von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung. In R. Arnold, M. Lermen & M. Rohs (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie. Konzepte und Erfahrungen der TU Kaiserslautern* (S. 151–180). Baltmannsweiler: Schneider.
- Handke, J. (2012): Voraussetzungen für das ICM. In J. Handke & A. Sperl (Hrsg.), *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Tagung* (S. 39–52). München: Oldenbourg.
- Hanke, U. (2018): *Ideen für gelingende Lehrveranstaltungen*. Abgerufen von <https://www.hanke-teachertaining.de/wp-content/uploads/2018/02/GelungeneLehrveranstaltungen2018.pdf>
- Herwig, M., Völpel, A. & Zwecker, C. (2014). Nachhaltige Kompetenzentwicklung: Diemersteiner Selbstlerntage und Lerncoaching als integratives Konzept an der TU Kaiserslautern. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule* (S. 371–394). Baltmannsweiler: Schneider.

- Jäger, K. & Atkins, K. (2016). Audience Response Systeme – Motivation, Lernstandsüberprüfung und Feedback im Inverted Classroom. In E. Großkurth & J. Handke (Hrsg.), *Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*. Marburg: Tectum.
- Universität Zürich (Hrsg.). (2008). Dossier «Überfachliche Kompetenzen». Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich. Zürich: UZH.
- Universität Zürich (2018). Hochschuldidaktik A-Z. *Überfachliche Kompetenzen*. Abgerufen von http://www.weiterbildung.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-9a08-8cca-0000-00006615d330/A_Z_Ueberfachliche_Kompetenzen.pdf
- Schäfer, A. (2012). Das Inverted Classroom Model. In J. Handke & A. Sperl (Hrsg.), *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Tagung* (S. 3–11). München: Oldenbourg.
- Schaper, N., Schlömer, T. & Pächter, M. (2012). Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *ZFHE*, 7(4), I–IX.
- Technische Universität Kaiserslautern (TUK) (2018). Hochschulentwicklungsplan 2025. Abgerufen von https://www.uni-kl.de/fileadmin/prum/02_Downloads/Info-Material/HEP_2025_Webseite__UNI_red.pdf
- Verbickij, A. (2011). Kontekstnoe obučenie v kompetentnostnom formate. Kompetentnostnyj podhod kak novaâ obrazovatel'naâ paradigma [Kontextbasiertes Lernen im kompetenzorientierten Format. Kompetenzorientierung in Studium und Lehre als das neue Bildungsparadigma]. *Naučnyj žurnal Bratskogo gosudarstvennogo universiteta*, 6, 67–73.
- Wilbert, A. (2014). *Methode: World-Café. Lässt Berührungsgängste schwinden, bringt Diskussionen ins Rollen*. Abgerufen von <http://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/world-cafe/>

Visionen von Hochschule als Organisation



„Gute Lehrende – gute Studierende“ Gestaltungsfaktoren einer systematischen Personalentwicklung für den akademischen Mittelbau und studentische Tutor*innen

Anke Fischer

Hochschule Kaiserslautern

anke.fischer@hs.kl.de

Abstract

Der Qualifizierung von Lehrenden kommt bei der Gestaltung von Studienverläufen eine besondere Rolle zu. Werden Lehrende in ihrer Aufgabe und Rolle konsequent entwickelt, hat dies letztendlich Einfluss auf die Qualität der angebotenen Lehre. Eine systematische Personalentwicklung (PE) für in die Lehre eingebundene Mitarbeitendengruppen, so auch für den akademischen Mittelbau und die studentischen Tutor*innen dient der Planung, Realisierung und dem Nachhalten dieser Entwicklung. Im vorliegenden Beitrag soll zunächst in Kapitel 2 geklärt werden, was unter systematischer Personalentwicklung an Hochschulen zu verstehen ist und welche Faktoren der Konzeption und Realisierung von Personalentwicklungsangeboten für Beschäftigte des akademischen Mittelbaus und studentische Tutor*innen zu Grunde liegen. Die Hochschule Kaiserslautern verankerte die Personalentwicklung 2012. Im Rahmen des Projektes „FIS - Förderung individueller Studienwege“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, ist die Personalentwicklung ein Teilprojekt, mit dem Ziel der Steigerung der Lehrqualität durch eine Verbesserung der Fach- und Sozialkompetenz der Lehrenden. In Kapitel 3 werden der Teilprojektverlauf und Ergebnisse vorgestellt. Der Arbeit in der Personalentwicklung ist eigen, dass sie nie statisch ist, sondern kontinuierlichen Veränderungen unterliegt. So schließt der Beitrag mit einem Ausblick in Kapitel 4.

Schlüsselbegriffe: Systematische Personalentwicklung, Gestaltungsfaktoren, akademischer Mittelbau

Zitation

Fischer, A. (2019). „Gute Lehre – gute Studierende“ Gestaltungsfaktoren einer systematischen Personalentwicklung für den akademischen Mittelbau und studentische Tutor*innen. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 113–122). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Einführung

Die erfolgreiche Gestaltung von Studienverläufen wird auch von der Qualifizierung und Motivation der Lehrenden mitbestimmt. Ziel einer systematischen Personalentwicklung (PE) an Hochschulen ist es, die Lehrenden des akademischen Mittelbaus und die studentischen Tutor*innen in ihrer Aufgabe zu entwickeln und zu fördern. Dabei wird der Rahmen unter anderem durch die Gesetzeslage gesteckt. So sind insbesondere das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) und das Hochschulgesetz (HochSchG) wesentliche Determinanten.

Auch das Rollenverständnis der Lehrenden bestimmt ihr Handeln. Dabei ist zu beachten, dass PE für befristet Beschäftigte in der Organisation Hochschule und im Verständnis der Zielgruppe selbst einen anderen Stellenwert hat. Die größte Herausforderung liegt in der Schaffung einer breiten Akzeptanz für die nur schwer zu quantifizierenden Ziele der PE, gefolgt davon, spezifische Themen und Maßnahmen bei einer Beschäftigtengruppe mit strukturell bedingt erhöhter Fluktuation zu platzieren und zu realisieren.

Seit 2012 bietet die PE der Hochschule Kaiserslautern ein umfassendes Weiterbildungsprogramm an, das seit 2017 um Schulungen für studentische Tutor*innen ergänzt wird. Ein differenziertes Angebot aus ein- oder mehrtägigen Formaten und kürzeren Trainingssequenzen sowie aus Präsenz- und Onlineangeboten entspricht dem Bedarf und der Nachfrage, was durch die positiven Evaluationen der Maßnahmen bestätigt wird. Demgegenüber stehen jedoch schwankende Teilnehmendenzahlen und die Unreichbarkeit einzelner Beschäftigtengruppen. Hier zeigt sich, dass eine grundlegende Notwendigkeit besteht, Vorgehen und Inhalte der PE fortlaufend an Rolle, Aufgaben und Selbstbild der Beschäftigten des akademischen Mittelbaus und der studentischen Lehrenden sowie an die organisationalen Rahmenbedingungen anzupassen. Dabei kommt der PE gerade an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) die Aufgaben zu, individuelle Entwicklung zu gestalten, die sich am Feld zwischen den Anforderungen aus dem Hochschulgesetz – eine Qualifizierung für den weiteren beruflichen Weg – und der Qualifizierung hin zu guter Lehre verankert im WissZeitVG bewegt.

2 Begriffliche Grundlagen und Gestaltungsfaktoren

Vor einer Betrachtung, welche Faktoren die Gestaltung von PE bestimmen, steht die Definition begrifflicher Grundlagen, so zum Beispiel, was unter systematischer Personalentwicklung verstanden wird, beziehungsweise welchen Auftrag PE an Hochschulen für entsprechende Zielgruppen hat und welche Handlungsmaxime sich daraus ableiten lassen. Anschließend werden die Gestaltungsfaktoren beleuchtet, die der Konzeption und Realisierung von PE zu Grunde liegen.

2.1 Systematische Personalentwicklung in Hochschulen

Zur begrifflichen Einordnung sollen im Folgenden in Anlehnung an Becker (2013) unter systematischer Personalentwicklung alle gezielt geplanten, realisierten und evaluierten Maßnahmen zur Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung verstanden werden. Nach Neuberger (1994) beziehen sich diese Maßnahmen auf die:

- personale Ebene (typischerweise Weiterbildungen und Qualifizierungen, die sich auf die Kenntnis- oder Kompetenzerweiterung bzw. die Änderung der Einstellung einer Person beziehen)
- inter-personale Ebene (bezogen auf Prozesse zwischen Personen, bspw. im Bereich Kommunikation oder Führung) und
- a-personale Ebene (bezogen auf Bedingungen und Strukturen).

Im Folgenden werden diese Definitionen und Betrachtungsweisen verwendet, da sie für die Anwendung im organisationalen Kontext eine ausreichende definitorische Grundlage bieten.

Um zu betrachten, wie systematische Personalentwicklung an Hochschulen gestaltet sein kann, ist es unabdingbar, die Zielgruppe zu definieren. Pellert und Widmann (2008) verwenden einen weitgefassten Begriff von Personal, der über klassische Arbeitsverhältnisse hinausgeht und erweitern diesen um Mitarbeitende mit Honorarverträgen. Im Folgenden werden jedoch die Zielgruppen des akademischen Mittelbaus an Hochschulen für angewandte Wissenschaften – die Assistent*innen – und die studentischen Lehrenden betrachtet, um die beiden Gruppen herauszugreifen, auf die das Teilprojekt seinen Fokus legt.

Der Wissenschaftsrat (2016) forderte dazu auf, Standards für eine systematische und umfassende Personalentwicklung und ein Weiterbildungsprogramm zu erarbeiten. Jedoch hat die Empfehlung einen starken Fokus auf die Entwicklung von Professor*innen beziehungsweise auf wissenschaftliche Beschäftigte. Für Beschäftigte des akademischen Mittelbaus, Projektbeschäftigte mit überwiegend nicht wissenschaftlichem Tätigkeitsschwerpunkt, administratives und technisches Personal oder studentische Tutor*innen wurde keine Empfehlung getroffen. Die Handreichung des Ministeriums des Inneren, für Sport und Infrastruktur des Landes Rheinland-Pfalz (2015) versieht Personalentwicklung mit dem Ziel, Mitarbeitende in die Lage zu versetzen, an sie gestellte Anforderungen, die sich aus ihrer Aufgabe heraus ergeben, erfüllen zu können. Eine klare Abgrenzung des Auftrags einer systematischen PE an Hochschulen für den akademischen Mittelbau und studentische Lehrende ergibt sich aus der oben genannten Definition. Klare Handlungsmaxime fehlen jedoch.

Die Hochschule Kaiserslautern verabschiedete bereits 2015 die „Guten Beschäftigungsbedingungen“, zu denen sich 2018 relevante Entscheidungsträger*innen erneut erklärten. In diesen werden Ziele und Handlungsfelder konkretisiert. Sie definieren, dass die Hochschule ihren Beschäftigten Seminare, Workshops und personelle Einzelmaßnahmen im Rahmen einer systematischen Personalentwicklung anbietet (Hochschule Kaiserslautern, 2018). Wie oben gezeigt ist in der Literatur zwar der allgemeine Auftrag einer systematischen PE an Hochschulen formuliert, konkrete Handlungsempfehlungen zu deren Operationalisierung finden sich jedoch tendenziell eher in internen Veröffentlichungen, so zum Beispiel in den erwähnten „Guten Beschäftigungsbedingungen“.

2.2 Relevante Gestaltungsfaktoren

Das vorangehende Teilkapitel grenzte ein, was unter systematischer PE zu verstehen ist, welchen Auftrag PE im Hochschulkontext für die Zielgruppen des akademischen Mittelbaus und die studentischen Tutor*innen hat und welche Handlungsmaxime daraus abzuleiten sind.

Bei der Konzeption und Implementierung passgenauer Personalentwicklungsangebote sollten nun Faktoren thematisiert werden, die maßgeblich zur Gestaltung beitragen. Dabei werden im Folgenden die Faktoren herausgegriffen und betrachtet, deren Einfluss auf die Realisierung besonders relevant ist: die Qualifizierungsaufträge aus dem WissZeitVG und aus dem HochSchG des Landes Rheinland-Pfalz sowie sich daraus ableitende beschäftigungsstrukturelle Determinanten.

Zunächst sind die arbeitsrechtlichen Grundlagen zu beachten, aus denen sich die Beschäftigungsverhältnisse vor allem des akademischen Mittelbaus an Hochschulen ergeben. Insbesondere das novellierte WissZeitVG und das Hochschulgesetz (HochSchG) geben den Rahmen des Handelns vor.

Das WissZeitVG § 2 Absatz 1 Satz 3 sieht die Befristung von Arbeitsverträgen vor, wobei die Befristungsdauer so zu wählen ist, dass sie der angestrebten Qualifizierung angemessen ist. Eine exakte Definition des Begriffs „angemessen“ wird jedoch nicht gegeben, sondern die Hochschulen selbst sollten sich mit den fachspezifischen Gegebenheiten der Qualifikationsphase auseinandersetzen und verlässliche Maßgaben zur Befristungsdauer entwickeln (Adam, 2016). Für HAW ist dies eine besondere Herausforderung. Da kein Promotionsrecht besteht, bedarf es in der Definition von Qualifikationszielen anderer Überlegungen, welche Ziele der individuellen, wissenschaftlichen Weiterbildung der Mitarbeitenden gegeben werden. Dies führt zur Frage, welche wissenschaftliche Inhalte Assistent*innen bearbeiten.

Für eine strukturierte Personalentwicklung muss daher ein Angebotsportfolio geschaffen werden, das diesem Aspekt Rechnung trägt. Zum einen soll dieses inhaltlich dem Ziel der wissenschaftlichen Qualifikation dienen, zum anderen auch organisatorisch in den Kontext passen. So müssen die Formate

hinsichtlich ihres zeitlichen Volumens und ihrer Terminierung gut in die ablauforganisatorischen Gegebenheiten zu integrieren und durch ihre inhaltliche sowie didaktische Aufarbeitung dazu geeignet sein, die wissenschaftlichen Fähigkeiten der Mitarbeitenden weiterzuentwickeln.

Doch der rechtliche Rahmen definiert weitere Bedingungen, die die Gestaltung von PE Maßnahmen maßgeblich prägen. Das Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz §56 Absatz 6 Satz 2 sieht vor, dass die Aufgaben von Assistent*innen an Hochschulen dazu dienen, die im Studium erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Verbesserung ihrer beruflichen Aussichten außerhalb der Fachhochschule zu ergänzen und zu vertiefen. Dies ist nicht im Gegensatz zu der im WissZeitVG vorgegebenen Qualifizierung zu verstehen, sondern eher komplementär und erweitert die Entwicklungsmöglichkeiten der Assistent*innen sowie das für die Qualifizierung „nach Innen“, also zur Entwicklung wissenschaftlicher Fertigkeiten, erarbeitete PE-Programm um „nach Außen“ orientierte Perspektiven. Erforderlich sind demnach für die PE-Konzeption Kenntnisse darüber, welches Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Zielgruppe für eine sich anschließende Tätigkeit außerhalb der Hochschule benötigen.

Als Konsequenz aus den arbeitsrechtlichen Gegebenheiten ergibt sich eine stetige Fluktuation und somit auch eine stärkere Heterogenität der Beschäftigtenstruktur hinsichtlich der Dauer ihrer Zugehörigkeit zur Organisation. Dies führt zu einer Splittung im Angebot. Formate können zwar weiterentwickelt werden, dennoch ist ein stetiges Angebot von Weiterbildungen zu Grundlagenthemen unabdingbar, um bei fluktuierender Belegschaft ein konstantes Kompetenzportfolio zu erhalten.

Studentische Tutor*innen sind eine wichtige Stütze für das Lehren und Lernen an Hochschulen, sei es für die Durchführung von Orientierungsangeboten oder durch die Lehre in Fachtutorien (Kröpke, 2008). Um sie auf ihre Aufgabe und auch auf die verschiedenen Anforderungen abhängig vom Ziel der Tutorien vorzubereiten (Knauf, 2007), ist auch für diese Gruppe eine systematische Entwicklung unabdingbar. Die Zielsetzung der PE für die studentischen Tutor*innen weicht von der einer systematischen PE für den akademischen Mittelbau ab. Die Aufgabe der studentischen Lehre hat einen engeren Zuschnitt, eine kürzere Dauer und fordert weitestgehend keinen selbstständig-wissenschaftlichen Beitrag, sondern ist stark lehr- und vermittlungsorientiert. Nach Gotzen sollte die Reflexionskompetenz zentrales Entwicklungsziel sein, denn durch die Reflexion der Anwendung, des eigenen Beitrags und das Reflektieren praxisorientierter Fragen entsteht Vermittlungskompetenz (Gotzen, 2008).

Aus der vorangehenden Diskussion können die folgenden Anforderungen an eine systematische PE für Assistent*innen sowie studentische Tutor*innen abgeleitet werden:

- bedarfsorientiert sein und die individuellen bzw. inter- und a-personellen Entwicklungsbedarfe mit Qualifizierungszielen nach „Innen“ bzw. nach „Außen“ zusammenbringen,

- integrierbar sein, was bedeutet, dass die Formate allen Beschäftigten der jeweiligen Gruppen unabhängig von deren Arbeits- oder Vertragslaufzeiten die Möglichkeit der Teilnahme bietet und Angebote geschaffen werden, die einen Wissenstransfer trotz der strukturell hohen Fluktuation ermöglichen und
- durch kontinuierliche Kommunikation unterstützt werden, um zudem die Bedeutung von Entwicklung gerade für Beschäftigte in befristeten Stellen zu vermitteln.

3 Personalentwicklung an der Hochschule Kaiserslautern

Die Personalentwicklung an der Hochschule Kaiserslautern ist seit 2012 im Projekt „FIS Förderung individueller Studienwege“ verankert und wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Konkrete Ziele des Teilprojekts sind:

- die positive Beeinflussung der Qualität der Lehre durch die verbesserte Fach- und Sozialkompetenz der Lehrenden,
- die Verbesserung der Motivation der Mitarbeitenden durch die Erkenntnis, dass sie mit ihren Interessen und Erwartungen wahrgenommen werden und
- die Steigerung der Attraktivität der Hochschule als Arbeitgeberin.

Ein besonderer inhaltlicher Schwerpunkt im Rahmen der PE kommt der Weiterbildung zu. Dies trägt dem „Rahmenkonzept Personalentwicklung in der Landesverwaltung“ von 2015 Rechnung, in dem die Qualifizierung des Personals des öffentlichen Dienstes als ständige Notwendigkeit und Herausforderung bezeichnet wird (Ministerium des Inneren, für Sport und Infrastruktur des Landes Rheinland-Pfalz, 2015).

So werden Weiterbildungen zur Didaktik und Methodik, wie zur MINT-Fachdidaktik und Seminar-Methodik sowie zur individuellen Kompetenzentwicklung angeboten, ebenso Seminare zur Erweiterung individueller Fachkenntnisse. Dabei sind die Weiterbildungsmaßnahmen als ein Angebotsbaustein einer umfassenden PE in einen Gesamtprozess eingebunden. Dieser beginnt mit der Bedarfserkennung. Dazu werden sowohl unterjährig auftretende Anfragen als auch Tätigkeitsprofile herangezogen, aus denen konkrete Maßnahmen abgeleitet und letztendlich umgesetzt werden. Dabei finden die beschriebenen Gestaltungsfaktoren Beachtung.

Aus dem Qualifizierungsauftrag des WissZeitVG werden Maßnahmen zur Entwicklung eines wissenschaftlichen Profils in der Lehre abgeleitet, während aus den Anforderungen des Hochschulgesetzes Maßnahmen konzipiert werden, deren Ziel es ist, Kompetenzen aufzubauen sowie Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die der Arbeitsmarkt außerhalb der Hochschule nachfragt. Auch die konstant

hohe Fluktuation bedingt ein stetiges Angebot stark nachgefragter Formate, um ein homogenes Qualifikationsniveau, insbesondere bei Beschäftigten des akademischen Mittelbaus und den in der Lehre eingebundenen studentischen Tutor*innen, zu gewährleisten. Alle Maßnahmen werden in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg Universität Mainz evaluiert. In diesem Rahmen erfolgt eine erste Befragung unmittelbar im Anschluss an die Umsetzung eines PE-Formats, in dem neben zu Informations- und Kommunikationswegen auch zu Inhalten, Methoden, zur Leistung der Trainerin oder des Trainers sowie zum erwarteten Transfer befragt wird. Eine Re-Befragung erfolgt nach ca. 3 Monaten mit Schwerpunkt auf dem ermöglichten Transfer in das eigene Arbeitsgebiet.

Ergänzend zu diesen Maßnahmen wird zu jedem Zeitpunkt im Prozess Beratung zu individuellen PE angeboten. Diese verfolgt zwar vorrangig das Ziel, Beschäftigte zu ihrer Entwicklung zu beraten, trägt grundsätzlich aber auch dazu bei, den Mehrwert einer strukturierten PE für Beschäftigte und für die Organisation bewusst zu machen. Eine besondere Bedeutung kommt der aktiven Bewerbung des Angebotsportfolios zu. Alle Maßnahmen der PE sind angebotsbasiert. Somit besteht die Notwendigkeit bei der Zielgruppe Interesse zu wecken, um Teilnehmende für die Formate zu gewinnen. Ein weiteres Ziel aller Kommunikationsmaßnahmen ist es, Bewusstsein für die Bedeutung der PE unter Beachtung der drei Ebenen nach Neuberger zu schaffen. Aus dem Bewusstsein, welchen Stellenwert PE hat, erwachsen demnach Verantwortlichkeiten auf verschiedenen Ebenen: bezogen auf die eigene Entwicklung oder die eines/r Mitarbeiter*in (personale Ebene), die Entwicklung eines Teams oder Strukturen der wechselseitigen Zusammenarbeit (interpersonale Ebene) und der Entwicklung der Organisation auf a-personaler Ebene (Neuberger, 1994).

Von 2012 bis 2018 wurden hochschulintern 177 Seminare, Trainings und Workshops angeboten, an diesen wiederum 1404 Mitarbeitende teilnahmen. Dabei wurden in Summe 1679,5 Freistellungstage in Anspruch genommen. Die Tabelle 1 stellt die Zahlen differenziert dar.

Neben Seminaren und Trainings, die hochschulintern angeboten werden, haben Beschäftigte die Möglichkeit, auch an Veranstaltungen außerhalb teilzunehmen. Dies ist häufig zu stark spezialisierten Themen der Fall, aber auch zu verhaltensorientierten Aspekten, bei denen ein großer Mehrwert durch die Zusammenarbeit in einer organisationsheterogenen Gruppe zu erwarten ist. Dabei nahmen von 2012 bis 2018 614 Mitarbeitende an Seminaren außerhalb teil und nahmen hierzu 1612 Freistellungstage in Anspruch (siehe Tabelle 2).

Tabelle 1

Inhouse Veranstaltungen bis September 2016 (erste Förderphase) und ab 10/16 bis Ende 2018 (zweite Förderphase)

Periode	Anzahl Veranstaltungen	Anzahl Teilnehmende absolut	Fortbildungstage
2012	19	176	183,5
2013	34	327	475,5
2014	25	150	181
2015	32	227	249
2016 (30.09.)	23	140	180,5
2016 (ab 01.10.)	2	13	17
2017	21	187	178
2018	21	184	215

Tabelle 2

Übersicht Seminare außerhalb

Periode	Anzahl Veranstaltungen	Anzahl Teilnehmende absolut	Fortbildungstage
2012	87	87	170
2013	95	95	221,5
2014	62	62	140
2015	81	81	166,5
2016	55	55	234
2017	103	103	309,5
2018	131	131	370,5

Die Entwicklung der in Anspruch genommenen Weiterbildungsmaßnahmen zeigt, dass die Anzahl seit dem Jahr 2016 deutlich anstieg. Generell ist, darauf deuten auch die Beratungsanliegen im Rahmen der PE hin, das Bewusstsein für die eigene Weiterentwicklung bei den Assistent*innen stark gestiegen.

Die Zielgruppe der studentischen Tutor*innen rückte mit der zweiten Förderphase des FIS-Projekts in den Fokus. Sie ist hinsichtlich ihrer Zusammensetzung heterogen. Arbeitsvertragslängen und Beschäftigungsumfang variieren. Zum Teil bestehen die Beschäftigungsverhältnisse nur kurz. Ebenso weicht die Erreichbarkeit der Zielgruppe von der anderer Beschäftigtengruppen ab. Studentische Tutor*innen verfügen nicht über einen ausgestatteten Arbeitsplatz an der Hochschule, die Mailadresse der Hochschule wird nicht durchgehend verwendet, sie haben keine durchgehenden Präsenzzeiten wie nichtstudentische Beschäftigte. Somit bedarf es einer speziellen Programmplanung und einer anderen Ansprache. Dabei werden kleinteilige Formate mit kürzerer Dauer zu eng definierten Inhalten angeboten

und stark nachgefragte Inhalte fortlaufend vorgehalten. Es besteht die Überlegung, gerade diese Inhalte auch als Online-Kurs anzubieten, was in der Laufzeit des FIS-Projektes realisiert werden wird.

Zudem ist für die Ansprache der studentischen Tutor*innen eine kontinuierliche zielgruppenspezifische Werbung nötig, die auch von den hochschulinternen Betreuenden weitergetragen wird. Diese als Promotor*innen einzusetzen, hat sich als für die Ansprache dieser Zielgruppe essentiell gezeigt. Tabelle 3 zeigt die realisierten Seminare und Trainings für studentische Tutor*innen in den Betrachtungszeiträumen 2017 und 2018. Freistellungstage wurden für studentische Lehrende nicht erfasst. Zwar sind einige von ihnen als wissenschaftliche Hilfskräfte beschäftigt, anderen wiederum dient die studentische Lehre als Element des Curriculums.

Tabelle 3
Übersicht Seminare studentische Tutor*innen

Periode	Anzahl Veranstaltungen	Anzahl Teilnehmende absolut	Durchschnitt TN/Veranstaltung
2017	4	29	7,25
2018	2	16	8

4 Ausblick

Die Ausführungen der vorangehenden Abschnitte geben einen Überblick darüber, was unter systematischer PE an Hochschulen zu verstehen ist, welche Gestaltungsfaktoren zugrunde liegen und wie die PE der Hochschule Kaiserslautern gestaltet ist. Seit 2016 ist die Novellierung des WissZeitVG in Kraft getreten, seit 2010 besteht das HochSchG in seiner derzeitigen Fassung. Konstant bleibt die Fluktuation: durch die Befristungslage ist ein kontinuierlicher Wechsel im Mitarbeitendenstamm gegeben, der Angebote zur Entwicklung Einzelner, von Teams und organisatorischer Strukturen bedingt, unabhängig von den geschilderten nach „Innen“ und „Außen“ gerichteten Zielsetzungen.

Um erfolgreiche Entwicklungen auf der personalen, inter- und a-personalen Ebene (Neuberger, 1994) erzielen zu können, wird es unabdingbar sein, auch an den jeweils zugrundeliegenden Rollenbildern zu arbeiten, also an den Fragen, wie Mitarbeitende ihre Rolle in der Aufbau- und Ablauforganisation aber auch im organisationskulturellen Kontext wahrnehmen. Dabei können innovative Ansätze zum Employer Branding, der Einarbeitung und Mitarbeitendenbindung aber auch in der Begleitung im Offboarding-Prozess helfen. Wie für alle angebotsorientierten, innerorganisationalen Leistungen ist eine kontinuierliche Kommunikation und Ansprache unablässlich. Der Weg zu mehr Passgenauigkeit in der

Bewerbung der Angebote führt hier statt über die Breite über zielgruppenspezifische Ansprachen zum Beispiel über definierte Mailverteiler. Auch sollte die Beratungsleistung sowohl quantitativ, als auch in Bezug auf ihr inhaltliches Angebot ausgeweitet werden, um Entwicklungen konsequent begleiten zu können. Die Vernetzung der PE innerhalb der Hochschule selbst und außerhalb sollte konsequent weiter ausgebaut werden.

Eine Begleitforschung zum tatsächlich erreichten Maß an Qualitätsverbesserungen in der Lehre durch gezielte Weiterbildungen könnte die beobachteten Effekte verlässlich messen.

Literaturverzeichnis

- Adam, V. (2016). Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes. *Forschung und Lehre*, 23(3), 222–223.
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Gotzen, S. (2008). Reflektieren lernen – Hochschuldidaktische Praxisbegleitung von Tutor/inn/en. *Journal hochschuldidaktik*, 19(2), 8–10.
- Hochschule Kaiserslautern (2018). *Gute Beschäftigungsbedingungen*. Abgerufen von <https://www.hs-kl.de/fileadmin/hochschule/profil/hochschulportrait/erklaerung-gutebeschaeftigungsbedingungen.pdf>
- Hochschulgesetz (HochSchG) idF vom 19.11.2010 (GVBl. 2010, 464) zuletzt geändert durch Artikel 21 des Gesetzes vom 19. Dezember 2018 (GVBl. S. 448).
- Knauf, H. (2007). *Tutorenhandbuch: Einführung in die Tutorenarbeit* (3. Aufl.). Bielefeld: UniversitätsverlagWeber (UVW).
- Kröpke, H. (2008). Tutor*innen – Stützen der Hochschulehre. *Journal hochschuldidaktik*, 19(2), 17–19.
- Ministerium des Innern, für Sport und Infrastruktur des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.). (2015). *Rahmenkonzept Personalentwicklung in der Landesverwaltung*. Abgerufen von https://mdi.rlp.de/fileadmin/isim/Unser_Haus/Dokumente/Fortbildung/Rahmenkonzept_PE_LV_inkl_Anlagen.pdf
- Neuberger, O. (Hrsg.). (1994). *Personalentwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Pellert, A. & Widmann, A. (2008). *Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Wissenschaftsrat (WR) (2016). *Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen*. Abgerufen von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5637-16.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft – Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) idF vom 12.04.2007 (BGBl. I S. 506) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11. März 2016 (BGBl. I S.442).

Erfolgreich im Studium und Sport? Digitale Lehr- und Lernarrangements als Ansatz zur Ermöglichung dualer Karrieren

André Schneider¹, Thomas Wendeborn², Marios Karapanos²

¹Hochschule Mittweida, ²Universität Leipzig

¹andre.schneider@hs-mittweida.de, ²[thomas.wendeborn, marios.karapanos]@uni-leipzig.de

Abstract

Der Heterogenität und Diversität von Studierendengruppen kommt in der hochschuldidaktischen Forschung viel Aufmerksamkeit zu. Die Thematisierung spezieller Lehr- und Lernbedürfnisse von Studierenden in besonderen Lebenslagen, wie z. B. bei Spitzensportler*innen, stehen jedoch weniger im Fokus. Angesichts der zeitlichen Gesamtbelastung erscheint es schwierig, eine erfolgreiche Karriere als Spitzensportler*in zu verfolgen und gleichzeitig ein Hochschulstudium zu absolvieren.

Der Beitrag befasst sich mit dem Inklusionsproblem berufsbegleitend und spitzensportlich aktiver Studierender. Diese Studierenden sehen sich bei der Absolvierung eines Hochschulstudiums vor große Herausforderungen gestellt. Um den speziellen Lernbedürfnissen dieser Studierenden in besonderen Lebenslagen gerecht zu werden und sogenannte *Duale Karrieren* zu ermöglichen, müssen individuelle und flexible Lernangebote geschaffen werden. Durch digitale Lehr-/Lernarrangements können zeit- und ortsunabhängige Lernhandlungen stattfinden, die das selbstgesteuerte Lernen unterstützen und dennoch kooperative Lernformen ermöglichen. Im Rahmen der Studie werden verschiedene didaktische Komponenten in zwei Blended-Learning Szenarios erprobt und evaluiert. Im Fokus der Untersuchung steht dabei der Flipped-Classroom Ansatz, der sich aufgrund der effektiveren Nutzung reduzierter Präsenzzeiten durch vorhergehende online-basierte Selbstlernphasen eignet.

Schlüsselbegriffe: Duale Karriere, Blended-Learning, Flipped-Classroom, Inklusion, Spitzensport.

Zitation

Schneider, A., Wendeborn, T. & Karapanos, M. (2019). Erfolgreich im Studium und Sport? Digitale Lehr- und Lernarrangements als Ansatz zur Ermöglichung dualer Karrieren. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 123–138). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Einleitung

Die Kombination von Spitzensport und Studium stellt für die beteiligten Akteur*innen eine enorme Herausforderung dar (Schneider & Wendeborn, 2019; Bendrich, 2019). Nicht selten stehen die Spitzensportler*innen vor der Entscheidung, sich für sportliche Höchstleistungen oder eine akademische Ausbildung entscheiden zu müssen (Jahn, Heise, Schneider & Günther, 2017; Schneider, Jahn & Heise, 2016). Für den Spitzensport besteht damit immer auch das Risiko, seine Leistungsträger*innen zu verlieren (Elbe, Beckmann & Szymanski, 2003; Würth, Saborowski & Alfermann, 2001), für Hochschulen die Herausforderung, neue Zielgruppen an Studierenden zu gewinnen. Die Beendigung einer Sportkarriere geschieht meist zu einem Zeitpunkt, an dem sich das langjährige Engagement und die Investitionen im Juniorenalter auszahlen sollen. Für die Mehrzahl der Spitzenathlet*innen gilt zudem, dass sie mit ihrem Sport kein bzw. sehr wenig Geld verdienen und damit nicht die Möglichkeit haben, ihre Existenz allein über den Sport abzusichern (Breuer, Wicker, Dallmeyer & Ilgner, 2018). Folglich sind diese schon während ihrer Laufbahn auf andere Einnahmequellen und Unterstützungen angewiesen. Deshalb planen viele Sportler*innen bereits während ihrer aktiven Laufbahn die weiteren beruflichen Karriereschritte, um einen sozialen Abstieg zu vermeiden (Stiftung Deutsche Sporthilfe, 2014; Schmidt & Saller, 2013; Borggreffe, Cachay & Riedl, 2009). Um einem sozialen Abstieg vorzubeugen, sind der Spitzensport und die Hochschulen angehalten, passfähige Studienangebote und strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine Vereinbarkeit beider Karrierewege ermöglichen.

Jedoch wohnen dem dualen Karriereweg viele Herausforderungen inne. Die hohe zeitliche Belastung des Sports und weitere damit verbundene Verpflichtungen mit oftmals über 40 Stunden pro Woche, lässt für die Spitzensportler*innen nur noch wenig Raum für die notwendige Präsenz- und Selbststudienzeit eines Hochschulstudiums (Breuer et al., 2018). Oftmals treten Probleme auf, wenn Zeiten von Seminaren, Praktika oder Prüfungsterminen mit Trainings- und Wettkampfplänen kollidieren. Hier existieren je nach Sportart und Studiengang große Unterschiede und nicht selten wird eine Vereinbarkeit von Studium und Sport unmöglich. Insbesondere die Wintersportler*innen können aufgrund der langen Abwesenheitszeiten während des Semesters keinem geregelten Studium nachgehen (Schneider et al., 2016). Auch das Nachholen von Fächern außerhalb der Wettkampfsaison gestaltet sich schwierig, da viele Module oftmals nur im jährlichen Rhythmus angeboten werden. Externe Rahmenbedingungen, wie Trainings- und Wettkampfpläne sowie der Bedarf flexibler Lehr- und Lernpläne, stellen für Lehrende eine zusätzliche organisatorische und auch didaktische Herausforderung dar.

2 Duale Karriere im Spitzensport als Inklusionsproblem

Die Herausforderung studierender Spitzensportler*innen besteht darin, die an sie gestellten Anforderungen und Erwartungen seitens des Sports und der Hochschule miteinander vereinbaren zu müssen. Der Systemtheorie luhmann'schen Provenienz folgend (Luhmann, 1984), lässt sich dies als Inklusionsproblem konstruieren (Schneider & Borchert, 2018; Borggrefe & Cachay 2014; Riedl, Borggrefe & Cachay, 2007). Inklusion wird in diesem Zusammenhang als „die Einbindung der Gesellschaftsmitglieder in die Teilsysteme der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft bezeichnet, die in Form von institutionellen Rollen stattfindet und dem Individuum die Partizipation an der Gesellschaft ermöglicht“ (Borggrefe et al., 2009, S. 27). Demnach sehen sich die Spitzensportler*innen damit konfrontiert, graduell abgestuft in unterschiedliche gesellschaftliche Handlungssphären einbezogen zu sein (Inklusion). Diese Inklusion vollzieht sich auf der Ebene von institutionalisierten Rollen, „in deren Rahmen sie erwartungskomplementär handeln können“ (Luhmann, 1997, S. 621). Die teilsystemspezifischen Inklusionsbedingungen schlagen sich in unterschiedlicher Art und Ausprägung in den Erwartungen und Anforderungen an das Individuum und dessen institutionalisierte Rolle nieder. Der Logik Luhmanns (1997) folgend, unterscheiden Borggrefe und Cachay (2010) in diesem Zusammenhang sogenannte Leistungsrollen von dazugehörigen Publikums- und Komplementärrollen. Während Publikums- und Komplementärrollen grundsätzlich von jedem gesellschaftlichen Mitglied eingenommen werden können, sind Leistungsrollen in den gesellschaftlichen Teilsystemen zumeist an bestimmte Qualifikationen geknüpft (Schneider & Borchert, 2018; Schneider, Jahn & Heise, 2016; Borchert 2013).

Die Funktion des Spitzensports liegt in der Kommunikation wettkampfbezogener, körperlicher Leistungen (Cachay & Thiel, 2000). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Athlet*innen eine Leistungsrolle inne haben. Diese Leistungsrolle kann jedoch nur von wenigen und zumeist hochtalentierten Personen eingenommen werden. Sportler*innen verfügen demnach über eine außergewöhnliche, gegenüber anderen potentiell überlegene Leistungsfähigkeit, die nur durch jahrelanges Training und entsprechende Wettkampferfahrung erlangt werden kann (Borggrefe & Cachay, 2014). Die Inklusion in den Spitzensport erfolgt zwar auf der einen Seite freiwillig und selbstbestimmt, jedoch kommt es aufgrund der Konkurrenzlogik und den hohen Anforderungen zu einer immanenten Fremdbestimmung, da nur erfolgreiche Athlet*innen im System verbleiben können. Demnach müssen sich Spitzensportler*innen auf eine übermäßige Inklusion einlassen, was jedoch dazu führt, dass die Teilhabe in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen leidet oder gänzlich ausgeschlossen ist (Schneider & Borchert, 2018; Schneider et al., 2016; Borggrefe & Cachay, 2014).

Bei den Hochschulen nehmen die Studierenden eine Publikumsrolle ein, welche im Bildungssystem ein Komplementär zur Leistungsrolle des Lehrenden darstellt (Borggrefe & Cachay, 2014). Der Zugang

zu diesem Teilsystem steht jedem offen, falls er bereits entsprechende Vorleistungen im Bildungssystem erbracht hat. Im Gegensatz zur Rolle der Spitzenathlet*innen kann bei den Studierenden von einer Regelinklusion gesprochen werden. Jedoch fällt das Studium zumeist in die Lebensphase, die sich zeitlich mit der spitzensportlichen Laufbahn überschneidet. Das führt zu einem Dilemma für Spitzensportler*innen, da sich auch die Phase des Studiums nicht beliebig zeitlich dehnen, ohne negative Konsequenzen für eine anschließende berufliche Karriere befürchten zu müssen. Weiterhin ist die Inklusion in die Hochschule in der Regel in hohem Maße interaktionsbasiert. Die regelmäßige Anwesenheit im Unterricht, die Absolvierung von Prüfungen sowie die Investition von Zeit in das Lernen werden vorausgesetzt, da sich nur dann gute Leistungen erzielen lassen (Borggrefe & Cachay, 2014).

Aus den beiden beschriebenen Inklusionsverhältnissen entsteht aufgrund der Simultanität und Desintegration ein Inklusionsproblem, das in einer weitestgehenden Unvereinbarkeit von dualen Karrieren studierender Spitzensportler*innen resultiert. Insbesondere die Hyperinklusion in den Spitzensport beeinträchtigt eine durch die Struktur des Bildungssystems vorgegebene Regelinklusion in die Hochschule (Borggrefe & Cachay 2010; Borggrefe et al., 2009). Prohl (2006, S. 317) kennzeichnet diese Art Inklusionsverhältnis als systembedingte, „zeitliche, sachliche und soziale Fixierung auf einen Leistungsindividualismus“. Die beiden Rollen Athlet*in und Studierende*r verlangen eine langfristige und permanente Inklusion. Weiterhin wirkt auch die hohe Fremdbestimmung beider Inklusionsverhältnisse, die vor allem durch eine hohe Formalisierung und Interaktionsabhängigkeit bestimmt wird, der Vereinbarkeit entgegen (Borggrefe & Cachay, 2014). Die folgende Abbildung 1 veranschaulicht nochmals das aufgezeigte Inklusionsproblem studierender Spitzensportler*innen.

An deutschen Hochschulen sind bisher noch deutliche Hürden im Hinblick auf die Ermöglichung von dualen Karrieren zu erkennen. Diese gilt es für eine Funktionalisierung im Sinne des Spitzensports zu überwinden. Mit Blick auf das Problem der Vereinbarkeit von akademischer Ausbildung und spitzensportlichen Karrieren lassen sich mögliche Strukturanpassungen auf Seiten der Hochschulen lediglich auf der zeitlichen und sozialen Ebene, keinesfalls aber auf der sachlichen Ebene darstellen. Letzteres würde zur Entwertung des Bildungsangebots führen und zudem mit einem geringeren Kompetenzniveau der Absolventen einhergehen (Schneider & Borchert, 2018; Borggrefe et al. 2009). Bezogen auf die Möglichkeiten struktureller Anpassungen auf der zeitlichen und sozialen Ebene, liegen die Herausforderungen insbesondere in der Flexibilisierung und Individualisierung von Lehrangeboten, die einen speziellen Zuschnitt auf die Erfordernisse der studierenden Spitzensportler*innen aufweisen müssen. Unter der Voraussetzung, dass es sich bei den Spitzensportler*innen um eine geringe Anzahl pro Hochschule han-

delt, die zudem in völlig unterschiedlichen Studiengängen vertreten sind, ergeben sich besondere Herausforderungen für die Koordination des Lehrangebots (Schneider et al., 2016; Schneider, Köhler & Günther, 2015).

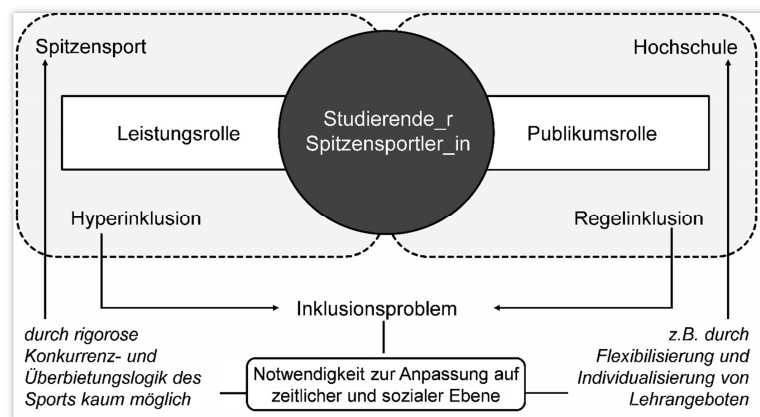


Abbildung 1. Inklusionsproblem studierender Spitzensportler*innen (adaptiert nach Schneider & Borchert, 2018).

Welche Rahmenbedingungen, Herausforderungen sowie Anforderungen seitens der studierenden Athlet*innen existieren, wurde mittels eines Forschungsprojektes untersucht. Inwiefern sich dieses für die Lösung des Inklusionsproblems eignet, wurde in einem digitalen Lehr-Lern-Arrangement erprobt.

3 Empirische Studie

Aus dem zuvor beschriebenen Inklusionsproblem studierender Spitzensportler*innen ging das im Zeitraum 2015 bis 2016 vom Sächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst geförderte Projekt „Ermöglichung dualer Karrieren von Studierenden in besonderen Lebenslagen durch die Etablierung neuer Lehr-/Lernkulturen“ hervor. Dies verbunden mit dem Ziel, den spezifischen Herausforderungen und Bedürfnissen dualer Karrieren gerecht zu werden. Die auffälligsten Modalitäten des Spitzensports sind die Intensität und Quantität der Trainingsmaßnahmen sowie die zu erbringenden sportlichen Höchstleistungen (Brandmaier & Schimany, 1998). Durch diese Merkmale der Intensität und Quantität auf Seiten des Spitzensports, bildet sich die zentrale Herausforderung der Individualisierung und Flexibilisierung von Lehr-/Lernangeboten auf Seiten der Hochschule. Diese soll durch den Einsatz digitaler Medien ermög-

licht werden. Virtuelle Lehr-/Lernformen heben die Gleichzeitigkeit und Unmittelbarkeit der hochschul-typischen Präsenzformate auf und können individuelle, zeit- und ortsunabhängige Lernangebote realisieren (Schneider, 2017; Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2015).

Bei der Integration digitaler Lehr-Lern-Arrangements in Bildungsangebote ergeben sich vielfältige Möglichkeiten an Lehr-/Lernmethoden, neue Lernsituationen, verschiedene Lernorte sowie ein großes Potenzial der stärkeren Zielgruppenorientierung. So können neben der Optimierung der Rahmenbedingungen auch die spezifischen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden. Das hat insbesondere Auswirkungen auf das didaktische Konzept, den organisatorischen Ablauf sowie der Auswahl und Anpassung der einzusetzenden Werkzeuge (Georgieff, 2007).

Im Forschungsvorhaben wurden zunächst die Rahmenbedingungen und Herausforderungen der studierenden Spitzensportler*innen erhoben. Die gewonnenen Erkenntnisse bildeten die Basis für die Konzeption und Erstellung des Lehr-Lern-Szenarios, welches durch die Gruppe der Studierenden in besonderen Lebenslagen erprobt und evaluiert wurde.

3.1 Design der Studie

Die Analyse der Zielgruppe wurde in ein qualitatives Untersuchungsdesign überführt und folgt einer explorativen Forschungslogik. Das Erkenntnisziel ist in der Generierung von Aussagen mittels empirischer Daten zu verorten (Brüsemeister, 2008). Die Datenerhebung erfolgte mittels acht leitfadengestützter Interviews, in denen die Teilnehmenden nach ihren Rahmenbedingungen, Herausforderungen, Lerngewohnheiten sowie E-Learning-Erfahrungen und Anforderungen an digitale Lehr-/Lernformate befragt wurden. Die Stichprobe setzte sich aus drei studierenden Spitzensportlerinnen und fünf studierenden Spitzensportlern zusammen, welche in sechs unterschiedlichen Disziplinen aktiv sind. Mit der Auswahl dieses Samplings wird eine maximale Variation trotz geringer Stichprobe angestrebt, um die Unterschiede des Feldes einzubeziehen und verschiedene Fälle für den Vergleich untereinander heranziehen zu können (Flick, 2011).

Die Auswertung der aus den Interviews entstandenen Transkripte erfolgte einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) und wurde mithilfe der Software MAXQDA durchgeführt. Das Kategoriensystem wurde zunächst induktiv aus dem Datenmaterial heraus entwickelt und anschließend deduktiv mit theoretisch begründeten Positionen angereichert. Neben einem zweiten Codierer wurden ebenfalls argumentative Elemente eingesetzt, um die Angemessenheit von abweichenden Auswertungsentscheidungen festzulegen und somit die Intercoderreliabilität zu gewähren (Mayring, 2000). Die Darstellung der aus der Untersuchung hervorgegangenen Ergebnisse und die darauf basierenden didaktischen Entscheidungen erfolgen im Abschnitt 4.

3.2 Ergebnisse

Bei der Betrachtung der Rahmenbedingungen wurde deutlich, dass die Interviewten neben Studium und Sport auch weiteren Verpflichtungen nachgehen. So sind fünf der acht befragten Athlet*innen in der Bundeswehrsportfördergruppe und müssen in diesem Rahmen die Bundeswehr zu bestimmten Anlässen repräsentieren sowie Lehrgänge und die Soldat*innenausbildung durchlaufen. Zusätzlich müssen einige Athlet*innen regelmäßig Sponsorentermine wahrnehmen und an Lehrgängen für ihren Sport teilnehmen. Neben diesen Verpflichtungen ist eine Person auch als Vorstandsmitglied im eigenen Verein und in der dortigen Jugendarbeit tätig, eine weitere Person hat Familie mit Kindern. Da Sportler*innen aus nicht-olympischen Disziplinen seltener in die Bundeswehrsportfördergruppe aufgenommen werden, müssen sie sich und ihren Sport auch selbst finanzieren. Aus diesem Grund muss sich einer der Befragten um die Organisation von Trainingslagern u. a. selbst kümmern und diese durch zusätzliche sportliche Shows finanzieren.

Zeit ist die größte Herausforderung bei der Vereinbarkeit von Spitzensport und Studium, sowohl aufgrund der Doppelbelastung als auch der vielen Zeit, die der Sport in Anspruch nimmt. In sieben Interviews wurde dies besonders deutlich, da die Studierenden nur wenig Zeit in der Hochschule verbringen können. Aus diesem Grund verpassen sie viele Lehrveranstaltungen und die Prüfungsvorbereitungen gestalten sich schwierig. Meist ist die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen nur auf das Sommer- oder Wintersemester beschränkt, je nachdem, ob sie einer Sommer- oder Wintersportart nachgehen. So können sie sich häufig nur in einem Semester auf ihr Studium konzentrieren. Auch der Austausch mit Kommilitonen ist nicht immer gegeben, da die Sportler*innen häufig nicht den Studienverlauf mit ihrem Ausganssemester bestreiten. Ortsgebundene Trainingsstätten sorgen zusätzlich für viele Fahrwege. Als weitere Schwierigkeit wurde die Kollision von Prüfungsterminen und Wettkämpfen genannt. Die Trainingszeiten sind ganz individuell und richten sich nach Wettkampfphasen, der Olympiavorbereitung und der Saison. Die Befragten absolvieren jedoch alle täglich zwei bis drei Trainingseinheiten. In den Wettkampfphasen ist das Lernen für alle Befragten nicht möglich. Einige setzen sich jedoch an den Reisetagen zwischen den Wettkämpfen mit kleinen Lerneinheiten auseinander. So gestaltet es sich auch in den Trainingslagern, in denen sie durch die körperliche Belastung nur selten ihrem Studium nachgehen können. Einen wichtigen Befragungsgegenstand stellt auch die technische Ausstattung dar, die Lernende benötigen, um ein E-Learning-Angebot absolvieren zu können. Über PC oder Laptop, einen stationären und mobilen Internetzugang, mobile Endgeräte sowie die Ausstattung für Videokonferenzen verfügen alle Befragten. Aufgrund der Teilnahme an internationalen Wettkämpfen wurden digitale Lerneinheiten begrüßt, da die üblichen Lernmaterialien zusätzliches Gewicht des Gepäcks bedeuten und sie Laptop sowie mobile Endgeräte immer mitnehmen. Schwierig gestaltet es sich hingegen manchmal mit der

Internetverbindung. Die Hotels verfügen zwar über WLAN, doch die Verbindung kann langsam sein, wenn alle Sportler*innen gleichzeitig die Netzverbindung nutzen. Ihren Umgang mit PC und Internet schätzen alle Befragten sehr gut bis ausreichend ein. Erfahrungen mit E-Learning liegen bei den meisten jedoch noch nicht vor und auch die zentrale Lernplattform OPAL nutzten sie bisher lediglich zum Downloaden von Lehrveranstaltungsskripten.

Da die Hochschule Mittweida eine Partnerhochschule des Spitzensports ist, wird den Studierenden Athlet*innen die duale Karriere durch gesonderte Regelungen ermöglicht. Dies geschieht bisher jedoch nur durch zusätzliche Prüfungstermine, einige Tutorien und das Bereitstellen der Lernmaterialien. Dadurch müssen sie sich das Wissen häufig im Selbststudium mit den Skripten aneignen und es fehlen Erklärungen oder die entsprechende Aufbereitung der Lerninhalte. Einige nutzen deshalb bereits Lernvideos, die sie selbst recherchieren. Dabei fehlt jedoch der direkte Bezug zu den eigenen Lernmaterialien. Somit ergibt sich ein großer Aufwand, um die Inhalte zu verstehen und auch aus organisatorischer Sicht, um alles zu koordinieren. Das Lernen in Gruppen gestaltet sich durch die häufige Abwesenheit ebenfalls schwierig. So kennen die Sportler*innen die Kommilitonen nur selten, finden Lerngruppen und die Diskussion von Lerninhalten, je nach Fach, aber hilfreich. Generell zeigten die Befragten eine positive Einstellung gegenüber dem mediengestützten Lernen. So wurde E-Learning als sehr hilfreich für Sportler*innen eingeschätzt, da sie auf der ganzen Welt unterwegs sind und somit überall Zugriff auf die Lerninhalte haben. Außerdem wurde mehrmals der Wunsch geäußert, dass digitale Lernszenarien mit Präsenzveranstaltungen verknüpft werden. Betont wurde außerdem, dass den Befragten der persönliche Kontakt zu den Lehrenden weiterhin wichtig ist.

4 Handlungsempfehlungen

Aus den in der qualitativen Befragung ermittelten Rahmenbedingungen und Herausforderungen studierender Spitzensportler*innen wurde ein Lehr-Lern-Setting konzipiert, das zwei didaktische Ansätze kombiniert, um die Vereinbarkeit von Spitzensport und Studium zu verbessern. Zum einen wird der im E-Learning-Bereich etablierte Ansatz des Blended-Learning genutzt, da neue elektronisch unterstützte Lehr-/Lernformen das Problem der häufigen Abwesenheit überwinden und durch das hybride Lehr-Lern-Setting die soziale Inklusion in das Hochschulsystem erfolgen kann. Zum anderen wird für die konkrete didaktische Ausgestaltung des Blended-Learning Szenarios das aus der traditionellen Präsenzlehre stammende Modell des Flipped- oder Inverted-Classrooms verwendet.

4.1 Blended-Learning-Arrangements

Blended-Learning Arrangements sind vielversprechende Lehr-Lern-Szenarien zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Spitzensport und Studium. In E-Learning-basierten Lehr-Lern-Settings gehören sie zum festen Methodenrepertoire, da sie die zeitaufwendige und ortsgebundene Anwesenheit an Hochschulen reduzieren und damit ein Höchstmaß an Flexibilität gewährleisten (Jahn, 2019; Schneider & Borchert 2018; Schneider et al. 2016). Bei Blended-Learning Szenarien werden Präsenz- und virtuelle Lehrveranstaltungen so kombiniert, dass die Vorteile des jeweiligen Formates zur Optimierung des Lernprozesses beitragen. Dabei werden „[...] die sozialen Aspekte des gemeinsamen Lernens mit der Effektivität und Flexibilität von elektronischen Lernformen verbunden“ (Koop & Mandl, 2011, S. 141f.).

Die konkrete Ausgestaltung und Abfolge der einzelnen Phasen kann dabei stark variieren, je nach Lerngegenstand, Zielen und Inhalten. Lediglich das integrative Design muss bei der Realisierung eines Blended-Learning Arrangements beachtet werden. Oft beginnen diese Szenarien mit einem Auftakttreffen, bei dem sich die Teilnehmenden kennenlernen. Danach folgt eine virtuelle Lernphase. In der Mitte und am Ende eines Kurses werden häufig ebenfalls Präsenzveranstaltungen durchgeführt, um die Bindung zu den Lernenden sowie deren Motivation zu stärken und gegebenenfalls mit einer Abschlussveranstaltung den Kurs zu beenden. Vorstellbar sind allerdings auch Abfolgen, die mit einer virtuellen Phase beginnen, in der sich Studierende selbstständig in ein Themengebiet einarbeiten, und in denen erst im Verlauf des Lernangebotes Präsenzseminare stattfinden (Baumgartner, 2011). Diese zeitliche und inhaltliche Gestaltungsfreiheit der Präsenz- und Online-Phase(n) gewährleistet eine hohe Anpassungsfähigkeit an die aktuelle Lebenssituation der Sportler*innen (Reinmann-Rothmeier, 2003). Allerdings bedingt diese Offenheit, dass sich die Lehrenden vorab genau überlegen müssen, welche Anordnung für ihr Szenario und ihre Zielgruppe die passendste ist und welchen Medien-Methoden-Mix sie nutzen wollen.

An der Fachhochschule für Sport und Management in Potsdam wurde beispielsweise in Kooperation mit Unternehmen das praxisorientierte Lernen mittels Blended-Learning Arrangements umgesetzt. Die Lehrenden vermittelten das theoretische Wissen in den Präsenzphasen, Arbeitsaufträge und die konkrete Projektarbeit wurden dann von den an der Hochschule studierenden Spitzensportler*innen in den Online-Phasen über eine digitale Lernplattform und den dort verfügbaren digitalen Werkzeugen bearbeitet (Kallischnigg, 2012).

4.2 Flipped-Classroom

Die Kombination von Offline- und Online-Phasen kann die Vorteile beider Settings besonders gut vereinen und die Nachteile kompensieren. Offen bleiben dabei jedoch der konkrete Ablauf des gewählten

Hybrid-Szenarios sowie die didaktisch-methodische Ausgestaltung der einzelnen Phasen. Ergänzend wird daher das Konzept des Flipped- bzw. Inverted-Classroom herangezogen.

Der Begriff des Flipped-Classroom bezeichnet die Methode des gedrehten Unterrichts (Lehmann, Oeste, Jahns, Söllner & Leimeister, 2015; Strayer, 2012; Fischer & Spannagel, 2012). Dabei werden inhaltlich die Präsenzphase und die Selbstlernphase der traditionellen Lehre getauscht, der Unterricht gedreht: Skripte und Vorlesungsvideos werden den Studierenden zur Einarbeitung über ein LMS-Portal zur Verfügung gestellt und dadurch wird in der Präsenzzeit Raum für Fragen und Praxisaufgaben geschaffen (Fischer & Spannagel, 2012).

Die reine Wissensvermittlung wird somit aus der Präsenzlehre ausgelagert, um diese Zeitressourcen für Diskussionen und Aufgaben zu nutzen (Jahn, 2019; Schneider et al., 2016; Spannagel, 2014). Dadurch sollen der gemeinsame Erkenntnisaustausch und die soziale Interaktion zwischen den Lehrenden und Studierenden innerhalb der Präsenzveranstaltung gefördert werden. Die Lernenden sollen dabei angeregt werden, sich eigenverantwortlich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen und aktiv zu lernen (Mandl & Krause, 2001), statt zunächst passiv die Inhalte während der (traditionellen) Vorlesung nur zu rezipieren. In der Abbildung 2 werden der traditionelle Lehransatz und der kombinierte Ansatz aus Flipped-Classroom und Blended-Learning nochmals veranschaulicht.

Dieser didaktische Ansatz lässt sich gut auf E-Learning-basierte Lehr-Lern-Szenarien übertragen. So können die Studierenden sich zu jeder Zeit und an jedem Ort die online bereitgestellten Inhalte aneignen und verlieren trotz ihrer trainings- oder wettkampfbedingten Abwesenheit nicht den Anschluss im Studium (Jahn et al., 2017; Schneider & Günther, 2015). In der auf Interaktivität ausgerichteten Präsenzphase können die studierenden Spitzensportler*innen die Zeit für Nachfragen und Diskussionen nutzen und sich mit ihren Kommiliton*innen austauschen.

Lehrende können den Spitzensportler*innen über ein Lern-Management-System (LMS) die notwendigen Unterlagen, Präsentationen und kurze Vorlesungsaufzeichnungen bereitstellen, die sie während ihrer trainings- oder wettkampfbedingten Abwesenheit flexibel – zu jeder Zeit, an jedem Ort, mehrfach und im individuellen Lerntempo – studieren können. Um die Lernenden beim Wissenserwerb zu unterstützen, können die Lehrenden außerdem Arbeitsblätter mit Leitfragen zur Orientierung erstellen, so dass sich die Studierenden gezielt und intensiv mit den Arbeitsmaterialien befassen können. Um ihren Lernerfolg bzw. etwaige noch bestehende Wissenslücken zu überprüfen, besteht zudem die Option, dass über das LMS jeweils kurze Testfragen angeboten werden, die den studierenden Spitzensportler*innen sofortiges Feedback zu ihrem Wissensstand geben. In der auf Interaktivität ausgerichteten Gruppenphase steht die gesamte Zeit für Nachfragen und Diskussionen zur Verfügung, in der der individuell

angeeignete Lernstoff gemeinsam vertieft und elaboriert wird. Die Sitzungen können wiederum sowohl in Präsenz stattfinden als auch innerhalb eines Blended-Learning Arrangements per Webkonferenz. Letzteres reduziert für die Athlet*innen weiterhin die Notwendigkeit der Anwesenheit vor Ort. Sie können problemlos an den Online-Tutorien partizipieren und somit Teil der Lerngemeinschaft sein. Zudem lassen sich in den Online-Tutorien auch Unklarheiten zum Themengebiet beseitigen.

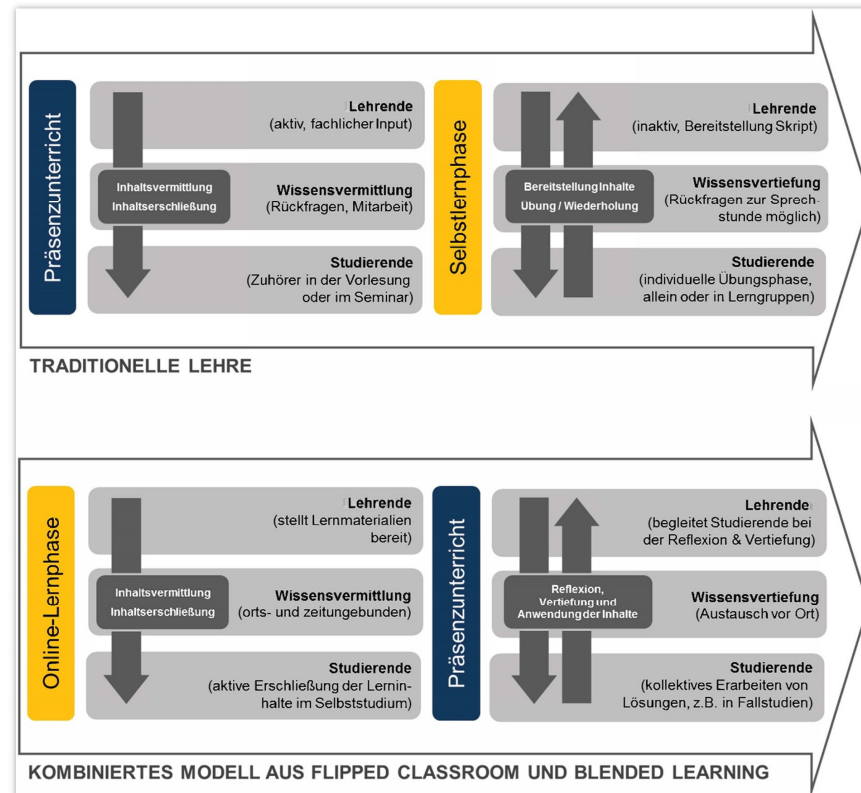


Abbildung 2. Traditioneller Ansatz und kombinierter Lehransatz (adaptiert nach Jahn et al., 2017).

Der Ansatz des Flipped- bzw. Inverted-Classroom eignet sich dementsprechend gut für studierende Spitzensportler*innen ihre duale Karriere zu organisieren. Sie verpassen keine Inhalte, kennen die Schwerpunkte des Unterrichts und sind zu den interaktionsbasierten Sitzungen anwesend, in denen der Lernstoff vertieft und diskutiert wird sowie Fragen geklärt werden.

4.3 Kombiniertes Ansatz am Beispiel des Moduls „Wissenschaftliches Schreiben“

Innerhalb des Forschungsprojektes wurde ein Blended-Learning Angebot an der Hochschule Mittweida entwickelt, das darauf abzielt, den Lernenden die Grundlagen des wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln und den Aufbau dieser Schlüsselkompetenz im Rahmen des ‚Studium Generale‘ zu ermöglichen. Das integrative Design wurde so festgelegt, dass das Lehr-Lern-Arrangement zunächst mit einer virtuellen Phase beginnt, indem die Studierenden per E-Mail in den Kurs eingeladen werden, erste organisatorische Informationen erhalten, der Zugang zu den Lernmaterialien beschrieben wird sowie erste Instruktionen und Aufgaben erteilt werden. Diese liegen vor allem im Einlesen in ein Themengebiet und im Kennenlernen des Gegenstandes und wichtiger Modelle. Diese einführenden Informationen sind meist sehr theoretisch und liefern grundlegende Informationen, die die Studierenden für die Präsenzphase benötigen. Auf der bereits etablierten zentralen Lernplattform der Hochschule Mittweida werden dafür auch Lerneinheiten mit Legevideos eingestellt sowie ein Forum zum Austausch und Selbsttests zur Wissensermittlung in den Selbstlernphasen angeboten. Danach erfolgt die Präsenzphase als Blockseminar an der Hochschule. Die Einbindung des Flipped-Classroom in das Blended-Learning Arrangement ermöglicht das in der Selbstlernphase angeeignete Wissen anschließend anzuwenden, zu diskutieren und zu vertiefen. Durch die Bereitstellung didaktisch aufbereiteter Lerneinheiten, kann die Selbstlernphase besser strukturiert werden, sodass die Spitzensportler*innen dem Verlauf der Lehrveranstaltung besser und ortsunabhängig folgen können. Die klare und nachvollziehbare Strukturierung spielt aus diesem Grund eine bedeutende Rolle.

Auch der Austausch mit Kommiliton*innen gestaltet sich für die Spitzensportler*innen aufgrund des verlängerten Studiums schwieriger. Aus diesem Grund wurden verschiedene kooperative Werkzeuge in das Blended-Learning Szenario eingebunden. So gibt es neben einem Forum auch Aufgaben in Form eines dreiteiligen Peer-Feedbacks, welches auf OPAL in kleinen Gruppenlernbereichen stattfindet. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass diese Lehrveranstaltung gemeinsam mit den nicht-traditionell und traditionell Studierenden durchgeführt wird (Lübbers, Müskens & Zawacki-Richter, 2015), so wie es auch im Hochschulalltag ist. In den Selbstlerneinheiten dienen unter anderem Lernvideos als Medium zur Wissensvermittlung. Diese wurden mit der Legetechnik erstellt und mit Arbeitsblättern angereichert, die vom Rezipienten parallel zum Video ausgefüllt werden (u. a. Wendeborn, Schneider, Karapanos & Sauerbier, 2019; Karapanos, Borchert, Heise & Schneider, 2018; Schneider & Heise, 2016). Das Ziel des Einsatzes von Arbeitsblättern ist die Förderung des aktiven Zuhörens und das Reflektieren der Selbstlerneinheiten in den Präsenzphasen. Durch die Möglichkeit des mehrfachen Ansehens kann außerdem das individuelle Lernen im eigenen Tempo unterstützt werden.

Die gesamten Projektergebnisse und Erfahrungen fließen abschließend in didaktische Leitfäden ein, die Lehrenden als Handlungsempfehlungen bei der Konzeption und Durchführung mediengestützter Lehr-/Lernszenarien dienen. Sie zeigen außerdem Chancen und Einsatzpotenziale des E-Learning auf und leisten somit einen Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lehr-/Lernkultur an der Hochschule. Um eine entwicklungsbegleitende Optimierung des Lernangebotes sicherzustellen, wurde eine formative Evaluation über den gesamten Prozess durchgeführt. Das Zusammenspiel von Lehrenden, Lernenden, Tutor*innen, Technik und Medien weist eine hohe Komplexität auf, die es erschwert, allen eventuellen Schwierigkeiten bereits bei der Konzeption vorzubeugen, weshalb eine systematische formative Evaluation eine wichtige Unterstützung darstellt (Hense, 2010).

5 Schlussbetrachtung

Die zeitgleiche und erfolgreiche Inklusion in die Funktionssysteme Spitzensport und Hochschule ist eine zentrale Forderung von Politik, Spitzensport und Wissenschaftsbereichen. Welchen Anforderungen studierende Spitzensportler*innen begegnen, zeigen die Ergebnisse der vorgestellten empirischen Untersuchung. Dabei konnten wertvolle Erkenntnisse für die Konzipierung von online-basierten Lehr-Lern-Settings gewonnen werden, die die Bedürfnisse der Befragten beachten. Insbesondere die Flexibilität des Lernmoduls, auch während intensiver Trainings- und Wettkampfzeiten im In- und Ausland Inhalte digital abzurufen, an Online-Vorlesungen und -Übungen teilzunehmen und aktiv mit Kommiliton*innen und Dozierenden zu kommunizieren, erlaubt es den Athlet*innen, das Studium kontinuierlich zu verfolgen.

Die Forschungsergebnisse ermöglichen vor allem einen Vergleich der Rahmenbedingungen und Anforderungen an Lehr-Lern-Szenarien von traditionell und nicht-traditionell Studierenden. In Rahmen der Untersuchung konnten zahlreiche Implikationen für weitere Zielgruppen, insbesondere Lernende in besonderen Lebenslagen, abgeleitet werden. Durch die Veränderung des Inklusionsverhältnisses der beschriebenen heterogenen Zielgruppe der Spitzensportler*innen in die Hochschullehre sowie die Gestaltung optimierter Rahmenbedingungen zur Ermöglichung einer dualen Karriere, wird ferner auch ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lehr-/Lernkultur an Hochschulen im Rahmen der Digitalisierung geschaffen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2015). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (4. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baumgartner, P. (2011). Die zukünftige Bedeutung des Online-Lernens für lebenslanges Lernen. In P. Klimsa & L. J. Issing, (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (2. Aufl., S. 505–513). München: Oldenbourg.
- Bendrich, B. (2019). Studentischer Spitzensport zwischen Desinteresse, Realität und Reform – Die veränderte Prioritätensetzung der Spitzensportförderung und ihr Einfluss auf künftige Athletengenerationen. In A. Schneider & T. Wendeborn (2019). *Spitzensport und Studium. Herausforderungen und Lösungsansätze zur Ermöglichung dualer Karrieren* (S. 53–76). Wiesbaden: Springer.
- Borchert, T. (2013). *Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Förderung sportlicher Begabung und soziale Unterstützung an Eliteschulen des Sports in Brandenburg* (Dissertation). Chemnitz: Universitätsverlag.
- Borggreffe, C. & Cachay, K. (2010). Strukturelle Kopplung als Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Nachwuchssportler*innen? Theoretische Reflexionen zur sachlichen Funktionalisierung von Verbundsystemschulen, *Sport und Gesellschaft*, 7(1), 45–69.
- Borggreffe, C. & Cachay, K. (2014). Duale Karrieren – Möglichkeiten und Grenzen der Vereinbarkeit von Spitzensport und Schule, Studium, Beruf. In T. Borchert (Hrsg.), *Kinder- und Jugendsport: Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Allgemein- und Spezialbildung*, (S. 195–220). Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.
- Borggreffe, C., Cachay, K. & Riedl, L. (2009). *Spitzensport und Studium. Eine organisationssoziologische Studie zum Problem Dualer Karrieren*. Schorndorf: Hofmann.
- Brandmaier, S. & Schimany, P. (1998). *Die Kommerzialisierung des Sports: Vermarktungsprozesse im Fußball-Profisport*. Hamburg: Lit.
- Breuer, C., Wicker, P., Dallmeyer, S. & Ilgner, M. (2018). *Die Lebenssituation von Spitzensportlern und -sportlerinnen in Deutschland*. Bonn: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Cachay, K. & Thiel, A. (2000). *Soziologie des Sports*. Weinheim: Juventa.
- Elbe, A. M., Beckmann, J. & Szymanski, B. (2003). Das Drop-out-Phänomen an Eliteschulen des Sports – Ein Problem der Selbstregulation? *Leistungssport*, 33(2), 46–49.
- Fischer, M. & Spannagel, C. (2012). Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung, *Proceedings der 10. DeLFI - Fachtagung der Informatik, 24.–26. September an der FernUniversität Hagen* (S. 225–236). Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Georgieff, P. (2007). Zielgruppenorientiertes eLearning – ein Angebot auch für ältere Menschen? In S. Kimpeler, M. Mangold & W. Schweiger (Hrsg.), *Die digitale Herausforderung. Zehn Jahre Forschung zur computervermittelten Kommunikation* (135–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Hense, J. U. (2010). Formative Evaluation von eLearning: Grundlagen und Anwendungsbeispiele. In H. O. Mayer & W. Kritz (Hrsg.), *Evaluation von eLernprozessen* (39–60). München: Oldenbourg.

- Jahn, V. (2019). Back Flip meets Flipped Classroom – Die Ermöglichung von dualen Karrieren für studierende Spitzensportlerinnen und Spitzensportler durch innovative E-Learning-Ansätze. In A. Schneider & T. Wendeborn (Hrsg.), *Spitzensport und Studium. Herausforderungen und Lösungsansätze zur Ermöglichung dualer Karriere* (S. 77–95). Wiesbaden: Springer VS.
- Jahn, V., Heise, L., Schneider, A. & Günther, S. (2017). Different Students - Different Ways: Challenges of Integrating Non-traditional Students in Higher Education and How Electronic Learning Can Support Inclusion. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Hrsg.), *Learning and Collaboration Technologies. Technology in Education* (158–169). Cham: Springer.
- Karapanos, M., Borchert, T., Heise, L. & Schneider, A. (2018). Lehrfilme in der Nachhaltigkeitsbildung mit Hilfe der Legetechnik. Erfolgsfaktoren aus technischer und didaktischer Perspektive. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre. Eine Herausforderung für Hochschulen* (S. 387–402). Heidelberg: Springer.
- Kallischnigg, M. (2012). Perspektiven der Vereinbarkeit von Spitzensport und beruflicher Karriereplanung dank Blended-Learning-Arrangement in der akademischen Ausbildung für Spitzensportler/-innen (Praxisreport). In G. Csanyi, F. Reichl & A. Steiner (Hrsg.), *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre, Medien in der Wissenschaft* (Band 61, S. 263–265). Münster: Waxmann.
- Koop, B. & Mandl, H. (2011). Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. In P. Klimsa & L. J. Issing (Hrsg.), *Online-Lernen - Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (2. Aufl., S. 139–150). München: Oldenbourg.
- Lehmann, K., Oeste, S., Jahnson, A., Söllner, M. & Leimeister, J. M. (2015). Flipping the Classroom – IT-unterstützte Lernaktivierung zur Verbesserung des Lernerfolgs einer universitären Massenveranstaltung. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 52(1), 81–95.
- Lübben, S., Müskens, W. & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–51). Münster: Waxmann.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme – Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft* (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse, *Qualitative Social Research*, 2(1), Art. 20.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning – Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule* (1. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Riedl, L., Borggrefe, C. & Cachay, K. (2007). Spitzensport versus Studium? Organisationswandel und Netzwerkbildung als strukturelle Lösung des Inklusionsproblems studierender Spitzensportler. *Sport und Gesellschaft*, 4(2), 159–189.
- Schmidt, S. L. & Saller, T. (2013). *Kollege Spitzensportler. Chancen für Wirtschaft und Athleten*. Oestrich-Winkel: Institute for Sports, Business & Society.
- Schneider A. (2017). Hochschule 4.0 – Herausforderungen und Perspektiven der Digitalisierung von Bildungsdienstleistungen. In M. Bruhn & K. Hadwich (Hrsg.), *Dienstleistungen 4.0* (S. 479–521). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schneider, A. & Borchert, T. (2018). Service Business Development als Erfolgsfaktor zur Ermöglichung Dualer Karrieren zwischen Spitzensport und Studium. In M. Bruhn & K. Hadwich (Hrsg.), *Service Business Development. Strategien - Innovationen – Geschäftsmodelle, Forum Dienstleistungsmanagement* (Band 1, S. 603–628). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schneider, A. & Günther, S. (2015). Inklusion von Studierenden in besonderen Lebenslagen durch E-Learning. In K. Hering, K., J. Kawalek, K. Hornoff & C. Staudte (Hrsg.), *e-Learning. Alles was ins Netz geht? Proceedings of the Workshop on e-Learning* (S. 77–88). Leipzig: HTWK.
- Schneider, A. & Heise, L. (2016). Konzeption und Erstellung von Lehrfilmen mit Hilfe der Legetechnik. Erfolgsfaktoren aus technischer und didaktischer Sicht. In J. Kawalek, K. Hering & E. Schuster (Hrsg.), *Digitale Hochschule: Tagungsband 14. Workshop on e-Learning* (S. 7–16). Görlitz: Hochschule Zittau/Görlitz.
- Schneider, A. & Wendeborn, T. (2019). *Spitzensport und Studium. Herausforderungen und Lösungsansätze zur Ermöglichung dualer Karrieren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, A., Jahn, V. & Heise, L. (2016). Digitalisierung der Lehre als Chance zur Ermöglichung dualer Karrieren studierender Spitzensportler. In W. Pfau, C. Baetge, S. M. Bendelier, C. Kramer & J. Stöter (Hrsg.), *Teaching Trends 2016: Digitalisierung in der Hochschule - Mehr Vielfalt in der Lehre* (S. 63–72). Münster: Waxmann.
- Schneider, A., Köhler, J. & Günther, S. (2015). *Dual Career as an Educational Challenge in the European Environment of Sports – A presentation of the dual career system at the University of Applied Sciences Mittweida*, 12th International EAS Conference, Amsterdam.
- Spannagel, C. (2014). Flipped Classrooms: Raum für Interaktionen schaffen. In E. Klotmann, C. Köck, M. Lindner, O. Oberländer, J. Sucker & B. Winkler (Hrsg.), *Der vhsMOOC 2013 – wecke den Riesen auf* (S. 41–42). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stiftung Deutsche Sporthilfe (2014). *Benjamin Starke im Interview über seine Erfahrungen über das Karriereende*. Abgerufen von <https://psvcottbus-schwimmen.de/topnews-lesen/benjamin-starke-im-interview-ueber-seine-erfahrungen-ueber-das-karriereende-366.html>
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environment Research*, 15(2), 171–193.
- Wendeborn, T., Schneider, A., Karapanos, M. & Sauerbier, E. (2019). Legevideos als Instrument für nachhaltige universitäre Lehr-Lern-Prozesse?! Eine Analyse. In B. Fischer, D. Mausolf & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen in und mit digitalen Medien im Sport* (im Druck). Wiesbaden: Springer VS.
- Würth, S., Saborowski, C. & Alfermann, D. (2001). Dropout im Jugendsport – Determinanten für die Beendigung der sportlichen Laufbahn bei Kindern und Jugendlichen. In J. P. Janssen (Hrsg.), *Leistung und Gesundheit – Themen der Zukunft* (S. 224–229). Köln: bps.

Visionen
von
Lehren
und
Lernen



Leadership und Selbstreflexion digital fördern: Konzeption und Implementation eines Online-Weiterbildungsangebots für Schulleitungen und Lehrkräfte

Rolf Arnold, Michael Schön

Technische Universität Kaiserslautern
[arnold, michael.schoen]@sowi.uni-kl.de

Abstract

Basis eines erfolgreichen systemischen Schulmanagements ist ein kluger, Resonanz erzeugender Führungsstil, der insbesondere nach Introspektion und Erforschung der eigenen Regelmäßigkeit verlangt. Mit Blick auf Theorien emotional-intelligenten Leaderships wurde im Rahmen des U.EDU-Teilprojektes „Arbeitsplatznahe Leadership-Trainings für Schulentwicklung“ eine arbeitsplatznahe abrufbare, digitale Lernumgebung als Fort- bzw. Weiterbildungsangebot für (angehende) Schulleitungen konzipiert, entwickelt und implementiert, welche aktuell evaluiert wird. Thematisch werden neuere Führungskonzepte, eine nachhaltige Organisationsentwicklung, systemische Kompetenzentwicklung und emotionale Muster des Führens und Geführtwerdens in den Fokus gerückt sowie Selbstachtsamkeit als pädagogische Kernkompetenz angenommen.

Schlüsselbegriffe: Achtsamkeit, Emotionale Kompetenz, Führungskompetenz, Schulleitung, Selbstreflexion, Weiterbildung

1 Einleitung

Die Führungskräfteentwicklung bei Schulleitungen stellt mitunter ein nicht unerhebliches Problemfeld dar, denn Schulleitungsforschung ist in Deutschland immer noch „ein defizitäres Arbeitsfeld“ (Seitz, 2013, S. 7). Qualifikation und Weiterbildung angehender oder aktiver Schulleitungen ist längst keine „Pflichtveranstaltung“ (Klein, 2013, S. 21), sondern in einzelnen Bundesländern lediglich fakultativ (siehe

Zitation

Arnold, R. & Schön, S. (2019). Leadership und Selbstreflexion digital fördern: Konzeption und Implementation eines Online-Weiterbildungsangebots für Schulleitungen und Lehrkräfte. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 141–157). Kaiserslautern: HS-KL.

Tabelle 1). Optionale digitale Weiterbildungsangebote, die von weiterbildungsaffinen Schulleitungen, insbesondere auch arbeitsplatznahe, zur Selbstbildung und Kompetenzentwicklung genutzt werden können, werden daher zwingend. Zugleich lässt sich in den vergangenen Jahren aber auch ein Wandel im Schulleitungsselbstverständnis konstatieren: von einer direktorialen Schulleitung hin zu einer partizipierenden, systemisch wirkenden Schulleitung bzw. vom reinen Management hin zum Leadership (Seitz, 2013). Bei letzterem setzt das hier vorgestellte Vorhaben an.

Tabelle 1

Führungskräfteentwicklung bei Schulleitungen: Freiwilligkeit versus Verpflichtung in den Bundesländern (Eigene Darstellung in Anlehnung an Klein, 2013, S. 21)

Bundesland	vor Amtsantritt		für neue SL		für aktive SL	
	freiwillig	verpflichtend	freiwillig	verpflichtend	freiwillig	verpflichtend
Baden-Württemberg	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Bayern	ja	ja	ja	ja	ja	nein
Berlin	ja	ja	ja	ja	ja	nein
Brandenburg	ja	nein	ja	ja	ja	nein
Bremen	ja	nein	nein	ja	ja	ja
Hamburg	ja	nein	nein	ja	ja	nein
Hessen	ja	nein	ja	nein	ja	ja
Mecklenburg-Vorpommern	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Niedersachsen	nein	ja	nein	ja	ja	nein
Nordrhein-Westfalen	ja	ja	ja	nein	ja	nein
Rheinland-Pfalz	ja	ja	ja	nein	ja	nein
Saarland	nein	ja	nein	ja	ja	nein
Sachsen	ja	ja	ja	ja	ja	nein
Sachsen-Anhalt	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Schleswig-Holstein	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Thüringen	ja	ja	nein	ja	nein	ja

Quelle: IW Köln; Stand: Jahreswende 2012/2013

Beim Versuch, Menschen zu führen, kann man schnell an Grenzen stoßen – an die eigenen, wie die der Geführten. Die Leitung einer Schule bildet dabei keine Ausnahme. Ein kluger, Resonanz erzeugender Führungsstil bedarf gerade auch der Introspektion und der Erforschung der eigenen Regelmäßigkeit (Arnold, 2012). Im Projekt „Arbeitsplatznahe Leadership-Trainings für Schulentwicklung“ – ein Teilprojekt des im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durch das BMBF an der TU Kaiserslautern geförderten Projektes „Unified Education: Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette“ (U.EDU) –

wird daher aktuell ein digital gestütztes Studienangebot entwickelt und erprobt, das auf die Verbesserung der Selbstreflexions- und Führungskompetenzen von Schulleitungen sowie auf die Begleitung emotionaler Reifungsprozesse zur Führungskraft abzielt (Arnold, Schiefner-Rohs & Schön, 2016; Arnold & Schön, 2017).

Das Projekt möchte dabei insbesondere Selbstreflexions- und Selbstlernkompetenzen (Arnold, 2010; Greif, 2008) fördern. Im Sinne des Changemanagements soll eine Veränderung durch Selbstveränderung ermöglicht werden, um bei Schulleitungen notwendige Kompetenzen zur innovativen und nachhaltigen Schulentwicklung zu fördern. Zur Unterstützung eines professionellen Schulleitungshandelns sowie dem Aufbau einer selbstreflexiven Führungspersönlichkeit wurde eine responsive Website (Marcotte, 2011) zur Darbietung diesbezüglicher Tools und Coachingmaterialien entwickelt. Als Ergänzung zur Website dient ein Online-Forum als Möglichkeit des Austauschs, der Kooperation und zur Bildung reflexiver Partnerschaften der Nutzer*innen untereinander. Unter Nutzung der Technologie digitaler Endgeräte wird den Studierenden in ihrer spezifischen Rolle als Führungskräfte im schulischen Kontext ermöglicht, sich in ihrem täglichen beruflichen Handeln zu reflektieren und sich implizit selbst zu coachen.

2 Konzeptioneller Hintergrund

Thematisch werden neuere Führungskonzepte respektive New-Leadership-Ansätze, nachhaltige Organisationsentwicklung, systemische Kompetenzentwicklung sowie emotionale Muster des Führens und Geführtwerdens (Arnold, 2014) in den Fokus gerückt. Wesentlich sind dabei das Konzept der transformationalen Führung (Bass & Avolio, 1994) sowie das Prinzip emotional intelligenter Führung (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Beide Konzepte sind als korrelativ anzusehen (Landes & Steiner, 2017) und im Grunde lassen sich die Prinzipien emotional intelligenter Führung auch als der transformationalen Führung immanent verstehen (Barbuto & Burbach, 2006; Daus & Ashkanasy, 2005). Beide erfordern von Führungskräften ein hohes Maß an Introspektion und Selbstreflexion (Arnold, 2014). Es gilt daher, die Entwicklung zu einer selbstreflexiven Persönlichkeit anzustoßen, insbesondere im Sinne einer selbstschließenden Reflexion (Varela, Thompson & Rosch, 1992) und stärkeren Achtsamkeit (Scharmer, 2009). Der Blick soll daher insbesondere auf Selbstachtsamkeitsfragen gerichtet werden, da eine bewusste Beobachtung des Selbst in Anlehnung an Arnold (2009) und Siebert (2011) als pädagogische Kernkompetenz supponiert wird.

2.1 Führung im Schulkontext

Die Schulleitung ist – im klassischen Verständnis, wie das Wort bereits verrät – für die „Leitung“, d. h. Verwaltung zuständig. Des Weiteren herrscht inzwischen aber auch Einigkeit darüber, dass weitere soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen für kompetentes Schulleitungshandeln, insbesondere für Change-Management in Schulentwicklungsprozessen, aber auch im schulischen Alltag, zwingend notwendig sind (Arnold & Gonon, 2006; siehe Abbildung 1). Sollen in einer Schule beispielsweise Miteinander, Kooperation und Verantwortung im Mittelpunkt stehen, braucht es entsprechende Führungskonzepte sowie eine Führungskraft, welche diese charismatisch und authentisch vermitteln kann, indem sie mit dem Kollegium klar kommuniziert (Arnold & Schön, 2018). Eine gute Führungs- und Organisationskultur ist eine der entscheidenden Bedingungen für das erfolgreiche und nachhaltige Wirken von Bildungsorganisationen.



Abbildung 1. Anforderungsprofil Schulentwicklung durch Lernkulturwandel (Arnold & Gonon, 2006, S. 232).

Eine Schulleitung muss selbstverständlich innerhalb fester Rahmenbedingungen handeln und ist weisungsgebunden, dennoch besitzt sie in vielen Bereichen auch große Handlungsfreiheit, die die grundlegende Kultur und Philosophie einer Schule entscheidend prägen kann. Wie Herrmann (2014, S. 106f.) festhält, wird der Schulleitung innerhalb der Schule die Hauptverantwortung zugewiesen:

„Sie soll die administrative und pädagogische Gestalt der Schule formen. Die klare hierarchische Organisation (...) hat Vor- und Nachteile: Einerseits sind die Entscheidungswege und -befugnisse klar regelt und sorgen für einen sicheren Rahmen. Andererseits sind damit Schumatmosphäre, Kommunikationskultur, Arbeitsklima, Stressniveau, Außenwirkung und die Beteiligung des Kollegiums in gewisser Weise abhängig von dem praktizierten Führungskonzept, das wiederum Ausdruck spezifischer Werthaltungen bzw. Glaubenssätze bezüglich Führung und Kooperation beinhaltet. Für die Organisation von Schule als Institution, die Lernen und Erziehung vermittelt und damit zentral auf geeignete Kommunikationsstrukturen angewiesen ist, um die Akteure bestmöglich einzubinden, ist ein gutes Leistungs- und Führungskonzept wesentlicher Bestandteil für das Gelingen“.

In der modernen Managementtheorie wird *Leadership* definiert als eine ergebnis-, ziel- und werteorientierte, aktivierende und reziproke soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation (Herrmann, 2014; Wunderer, 2009). Auch für Schulen und Bildungsorganisationen wird inzwischen ein neues Führungsverständnis propagiert, in dem ganzheitliches Denken und Handeln sowie Selbstorganisation als treibende Kräfte angesehen werden (Arnold & Gonon, 2006). Nachhaltige Schulentwicklung kann demnach nur gelingen, wenn alle beteiligten Akteure quasi zur Selbstführung geleitet werden und es ihnen gelingt, ihre eigenen Problemlösungsprozesse zu coachen. Führungskräfte sollten idealerweise nur noch dort führen, wo ihren Mitarbeiter*innen diese Selbstführung (noch) nicht gelingt bzw. dort, wo die Eigenkräfte des Teams noch nicht ausreichen. Es gilt zu führen, ohne zu dominieren (Arnold, 2012). Hierfür müssen sich Schulleitungen von eventuellen Vorstellungen eines *Alles-im-Griff-haben-wollens* lösen. Ebenfalls müssen Führungskräfte soziale und kommunikative Fähigkeiten entwickeln (Arnold & Schön, 2018). Eine derartige systemisch-intelligente Form von Führung entspricht dem Prinzip der *transformationalen Führung*.

2.2 Transformationale Führungskompetenz

Wesentlich für das Konzept der transformationalen Führung ist das Transformieren von Werten und Einstellungen der Geführten, wodurch eine höhere Zufriedenheit und Leistungssteigerung erzielt werden sollen. Es gilt, statt egoistischer, individueller Ziele, identifikationsstiftende, langfristige bzw. übergeordnete Ziele zu generieren (Taylor & Cranton, 2013). Transformational agierende Führungskräfte versuchen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter intrinsisch zu motivieren, etwa indem sie ansprechende Ziele vermitteln, den gemeinsamen Weg zur Zielerreichung kommunizieren, als Vorbild fungieren sowie als Mentor die individuelle Entwicklung der Mitarbeitenden unterstützen (Stöger, Ziegler & Schimke, 2009; Pelz, 2016). Notwendig ist, Führungs- und Selbstführungskompetenzen bei den Geführten anzuregen (Schmid & Haasen, 2011).

Der Ansatz der transformationalen Führung – auch transformative Führung genannt –, welcher zunächst auf Burns (1978) sowie in detaillierterer Ausarbeitung auf Bass und Avolio (1994) zurückgeht, beinhaltet verschiedene Kompetenzdimensionen eines besonders werte- sowie kommunikationsbezogenen Konzepts von Führung und steht in der Tradition charismatischer Führungstheorien (Landes & Steiner, 2017). Betrachtet man bedeutende Führungspersönlichkeiten, so zeigt sich mitunter sehr deutlich, dass deren starke emotionale Wirkungsweisen und ihre herausragenden Erfolge nicht auf Führungskonzepte mit einfachen Verstärkermechanismen zurückführbar sind (Dörr, Schmidt-Huber, Winkler & Klebl, 2013). Genau hier greift der Ansatz der transformationalen Führung: Es wird ein zirkulärer Prozess zwischen den Vorstellungen, Werten und Normen der Mitarbeitenden und denen der Führungskraft postuliert. Letztere bindet einerseits die Vorstellungen der Mitarbeitenden aktiv in ihr Handeln ein und regt zugleich durch intensive Interaktion neue Prozesse an (Herrmann, 2014). Bass und Avolio (1994, 1995) bezeichnen die notwendigen Kompetenzdimensionen als die „4 I“:

- *Idealized influence*: Idealisierter Einfluss bedeutet, dass die Führungskraft als charismatische Identifikationsfigur wirkt, die Enthusiasmus vermittelt sowie authentisch und integer handelt. Wenn hohe Leistungsstandards von ihr gesetzt werden, so lebt sie diese auch selbst vor. Sie wird als Vorbild wahrgenommen, fördert Vertrauen im Team und übt Einfluss auf Einstellungen und Verhalten ihrer Mitarbeitenden aus.
- *Inspirational motivation*: Inspirierende Motivierung meint, dass es der Führungskraft gelingt, sinnhafte Zukunftsvisionen – bzw. Change-Management-Prozesse – zu schaffen, emotional dafür zu begeistern und zu motivieren. Die Vision wird überzeugend und inspirierend weitergegeben, gleichzeitig wird den Mitarbeitenden das Gefühl vermittelt, dass man Vertrauen in sie setzt, die Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können.
- *Intellectual stimulation*: Intellektuelle Stimulierung heißt, dass es der Führungskraft gelingt, ihre Mitarbeitenden zu kreativem und innovativem Denken und Problemlösen zu animieren. Somit sollen bisherige und gefestigte Überzeugungen hinterfragt werden und Problemstellungen aus neuen Perspektiven betrachtet und gelöst werden. Die Mitarbeitenden werden von der Führungskraft immer aktiv einbezogen, gefordert sowie gefördert.
- *Individual consideration*: Mit einer individuellen Mitarbeiter*innenorientierung ist gemeint, dass die Führungskraft ihren Mitarbeitenden Wertschätzung entgegenbringt und alle als Individuen mit spezifischen Persönlichkeiten wahrnimmt. Durch Lob, konstruktive Kritik, das Einbeziehen in Entscheidungsprozesse, die Übertragung anspruchsvoller und verantwortungsvoller Aufgaben oder spezifischer Qualifizierungsangebote ist die Führungskraft darum bemüht, die Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden weiterzuentwickeln. Dabei agiert die Führungskraft auch als Coach und Mentor*in, um die Mitarbeitenden anzuleiten, ihre persönliche Entwicklung aktiv selbst zu gestalten.

Transformationale Führung ist ein Teil des *Full-Range-Leadership-Modells* (Bass & Avolio, 1995; siehe Abbildung 2), das als eines der gegenwärtig bedeutsamsten und einflussreichsten Führungsmodelle angesehen wird (Furtner & Baldegger, 2013; Judge & Piccolo, 2004; Sosik & Jung, 2010). Ergänzt wird die transformationale Führung in dem Modell von Bass und Avolio (1995) durch die *Laissez-faire-Führung* – bei der im Grunde keinerlei Führungshandeln stattfindet – sowie die *transaktionale Führung*. Letztere beschreibt die Beeinflussung von Mitarbeitenden im Sinne eines klassischen Kosten-Nutzen-Ausgleichs; quasi als eine Art Tauschhandel bzw. Transaktion. *Transaktionale Führung* kann in Form einer kontingenten Belohnung oder einem aktiven/passiven Management von Ausnahmesituationen ausgeübt werden.

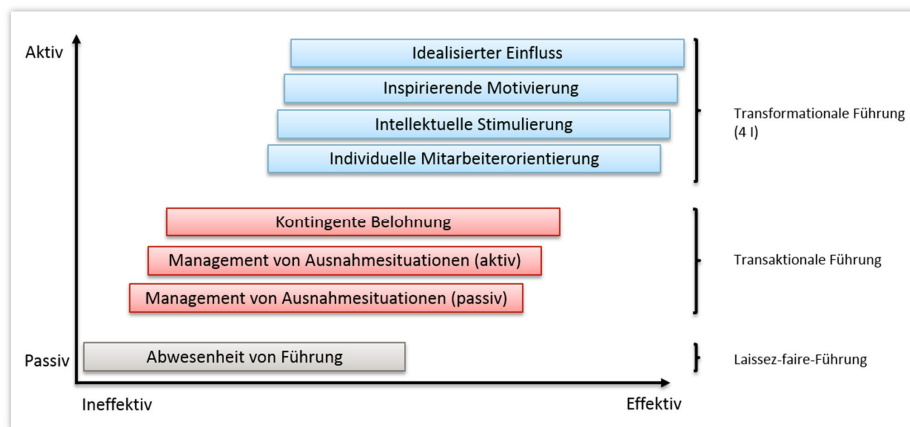


Abbildung 2. Das Full-Range-Leadership-Modell von Bass & Avolio (1995; eigene Darstellung).

Im Schnitt weist die *transaktionale Führung* geringere positive Effekte bei Mitarbeitenden auf als die *transformationale Führung*, wie empirische Studien belegen (Judge & Piccolo, 2004). Am Ende des Kontinuums der Führungseffekte steht die gänzlich passive *Laissez-faire-Führung*, für die negative Effekte auf die Leistung und andere Erfolgsindikatoren berichtet werden. In ihrer Metaanalyse ermittelten Judge und Piccolo (2004) hohe bis mittlere positive Zusammenhänge einer transformationalen Führung mit der Arbeitszufriedenheit ($r = .58$), mit der Mitarbeiter*innenmotivation ($r = .53$), mit der Zufriedenheit mit der Führungskraft ($r = .71$), mit der Leistung der Führungskraft ($r = .27$), mit der Effektivität der Führungskraft ($r = .64$) sowie mit der Leistung des Teams bzw. der Organisation ($r = .26$).

Untersuchungen aus dem schulischen Kontext zeigen ebenfalls, dass eine transformationale Führung Schulmanagementprozesse verbessert sowie damit indirekt auch Lehr-Lern-Prozesse (Leithwood,

Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Zudem empfinden sich Lehrkräfte unter transformational agierenden Schulleitungen selbstbestimmter und zeigen sich deutlich motivierter (Abu-Hussain, 2014; Eyal & Roth, 2011; Hallinger, 2011). Es ist somit kaum verwunderlich, dass das Konzept transformationaler Führung als wichtiger Baustein von Schulentwicklungsprozessen und systemischem Schulmanagement angesehen wird (Herrmann, 2014; Arnold & Gonon, 2006).

Um – bewusst wie auch unbewusst – transformational agieren zu können, bedarf es ausgeprägter Empathie bzw. emotionaler Kompetenzen (Ashkanasy & Tse, 2000; Barbuto & Burbach, 2006; Daus & Ashkany, 2005; Wong & Law, 2002), sodass es kaum verwundert, dass sich *Emotionale Intelligenz* in Metaanalysen empirischer Studien als ein valider Prädiktor für transformationales Handeln bei Führungskräften zeigt (Rajah, Song & Arvey, 2011).

2.3 Emotionale (Führungs-)Kompetenz

Während in früheren Jahren das Organisationsverständnis in starkem Maße von Rationalität geprägt war und dahingehend Emotionen in Managementtheorien als Störfaktoren gesehen wurden, so lassen sie sich heute nicht mehr einfach aus dem Arbeitsleben bzw. Berufsalltag herausdividieren. Inzwischen ist es Konsens, dass Emotionen der integrale Bestandteil der menschlichen Persönlichkeit sind und so spielen sie auch in neueren Ansätzen von Führungs- respektive Leadership-Theorien eine bedeutende Rolle (Landes & Steiner, 2017; Rajah et al., 2011). Emotionen sind letztlich Grundlage für Handlungen; sie können dahingehend motivierend, wie auch demotivierend wirken. Ebenso werden aber auch Einstellungen und Überzeugungen von Personen in einem nicht geringen Maße durch emotionales Empfinden beeinflusst und geprägt.

In den 1990er Jahren wurde die Emotionale Intelligenz (EI) insbesondere durch die Arbeiten von Goleman (1995) populär, wobei der Terminus „emotional intelligence“ auf Salovey und Mayer (1990) zurückgeht. Letztere definierten EI als die Fähigkeit bei sich und anderen Personen Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und damit zurechtzukommen, ergo kompetent damit umzugehen. Im Laufe der Jahre entstanden zahlreiche EI-Modelle, die sich aktuell in zwei bzw. drei Gruppen unterteilen lassen:

1. Modelle, die EI als Fähigkeit verstehen (*ability EI*). EI wird als eine kognitive Fähigkeit verstanden, die es ermöglicht, Emotionen zu erkennen und zu kontrollieren (z. B. Mayer & Salovey, 1997). Der Fokus der Fähigkeitsmodelle liegt auf den kognitiven Aspekten von EI, also dem Erkennen und Regulieren von Emotionen.
2. Modelle, die EI als Charakterzug verstehen (*trait EI*), der in direktem Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen steht (z. B. Petrides & Furnham, 2000).

3. Modelle, die beide oben genannten Modelle kombinieren (*mixed models*) und für die sich EI aus einem breiten Spektrum verschiedenster Kompetenzen zusammensetzt (z. B. Goleman et al., 2002; Wong & Law, 2002). Teils werden mixed-model-Ansätze auch den trait-EI-Modellen zugeordnet (Rajah et al., 2011), wobei diesbezügliche emotionale Kompetenzen explizit und nachweislich als veränder- bzw. trainierbar angesehen werden (Tan, 2012).

Ein deutlicher Unterschied zwischen den Modellgruppen ist in der Messung der EI zu beobachten. Analog zu traditionellen IQ-Tests sind Messinstrumente der ability-EI zumeist Problemlöseitems, bei denen „richtige“ und „falsche“ Antworten vordefiniert sind (z. B. Mayer & Salovey, 1997) – was mitunter Konfusion verursacht (Boyatzis, 2009). Für die Erhebung der trait-EI bzw. bei den kompetenzorientierten mixed-model-Ansätzen wird dagegen eine Operationalisierung der Selbstwahrnehmung versucht, weshalb zumeist Likert-Skalen Anwendung finden (z. B. Schutte et al., 1998; Wong & Law, 2002).

Zahlreiche Untersuchungen zeigen positive Zusammenhänge zwischen EI und transformationaler Führung (z. B. Esfahani & Soflu, 2011; Furtner, Rauthmann & Sachse, 2010; Thiel, Connelly & Griffith, 2012). Die Messbarkeit bzw. Operationalisierung der EI ist allerdings – gerade auch aufgrund der Vielzahl an divergierenden Instrumenten – nicht ganz unumstritten (z. B. Daus & Ashkanasy, 2003; Rajah et al., 2011). Nach wie vor existiert auch eine Kontroverse um die legitime Verwendung des Wortes „Intelligenz“ im Zuge der EI (z. B. Ashkanasy & Daus, 2005; Boyatzis, 2018). Wie in dem vorangegangenen Beispiel der mixed-model-Ansätze angedeutet, kritisieren Ashkanasy und Daus (2005), dass in einigen vermeintlichen EI-Modellen eigentlich Kompetenzen aufgelistet werden, aber noch lange nicht der Anspruch eines Intelligenzbegriffs gerechtfertigt ist. Boyatzis (2009) sowie Boyatzis und Goleman (1996) verwenden mit voller Absicht den Terminus Kompetenz, da es ihnen ganz primär auf die Outcomeorientierung und einen realen Anwendungsbezug ankommt. Boyatzis (2009, S. 749) spricht dahingehend von Kompetenzen als einem „behavioral based approach to emotional intelligence“. In diesem Sinne wird auch im Projekt „Arbeitsplatznahe Leadership-Trainings“ ein kompetenzorientierter Ansatz verfolgt.

Die der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegten *Kompetenzen emotional intelligenter Führung* werden in Anlehnung an die Modelle von Goleman et al. (2002), Boyatzis (2018) sowie Wong und Law (2002) definiert. Emotionale Kompetenzen lassen sich demgemäß zunächst grob in zwei Bereiche unterteilen: in personal-emotionale sowie sozial-kommunikative Kompetenzen. Erstere beinhalten Kompetenzen, die sich unter Selbstmanagement und Selbstwahrnehmung subsumieren lassen, also Wahrnehmung und Regulation von Emotionen bei sich selbst. Sozial-kommunikative Kompetenzen richten ihren Fokus auf Empathie im Sinne sozialer Bewusstheit sowie auf Beziehungsmanagement, also in erster Linie kommunikative Fähigkeiten (siehe Abbildung 3). Selbstreflexion ist dabei eine Schlüsselkompetenz, denn Empathie bedeutet gemäß einer Definition der OECD (2005, S. 14) beispielsweise, „sich in die Rolle

des anderen zu versetzen und sich die Situation aus seiner/ihrer Sicht vorzustellen. Dies führt zur Selbstreflexion, bei der angesichts verschiedener Meinungen und Überzeugungen die Menschen erkennen, dass dasjenige, was für sie selbstverständlich ist, für andere nicht unbedingt selbstverständlich ist“.

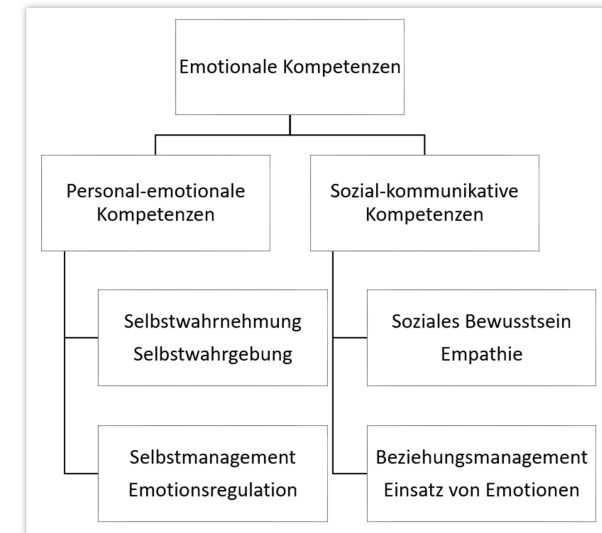


Abbildung 3. Dimensionen emotionaler Kompetenzen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Goleman et al., 2002).

2.4 Selbstreflexionskompetenz

Selbstreflexion ist „ein bewusster Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion dann, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (Greif, 2008, S. 40). Im beruflichen Kontext führt eine ergebnisorientierte Selbstreflexion also zu einem verbessertem (professionellen) Denken und Handeln (Pachner, 2014; Siebert, 2011).

In der systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik wird darüber hinaus die sogenannte selbsteinschließende Reflexion thematisiert (Arnold, 2009; Siebert, 2011). Diese stützt sich auf die erkenntnistheoretischen Ausarbeitungen von Varela et al. (1992) und fokussiert insbesondere die Dimension der individuell personenbezogenen Achtsamkeit. Neben Achtsamkeitsmeditationen lassen Varela et al. (1992) auch Erkenntnisse aus Kognitionswissenschaften (Varela, 1990) sowie der Phänomenologie

der Wahrnehmung Merleau-Pontys (1945/2011) in ihre Überlegungen einfließen. Sie plädieren für eine achtsame, offene Reflexion. Diese durchbricht „die Kette der gewohnten Denkmuster und Vorurteile, wird zu einer offenen Reflexion, offen für andere Möglichkeiten als jene, die in den geläufigen Repräsentationen des Lebensraums enthalten sind“ (Varela et al., 1992, S. 49).

Selbsteinschließend ist eine Reflexion dann, wenn sich der/die Reflektierende selbst und seine/ihre Erfahrungen mit einbezieht, also die Fragen, die er/sie sich stellt, nicht losgelöst von sich behandelt. Gewohnte Denkmuster und Vorurteile können letztlich nur so durchbrochen werden. Wenn tatsächliche Veränderungen in Denken und Handeln ermöglicht werden sollen, können nur derart gestaltete Selbstreflexionen für Lern- und Entwicklungsprozesse fruchtbar gemacht werden (Pachner, 2014; Siebert, 2011).

	Reflexivität Es geht darum, die drei substanziellen Dimensionen, aus denen sich Lernen und Aneignung speisen – Selbst-, Gruppen- und Problemreflexion –, in den Beobachterblick zu rücken und ein Bewusstsein von der Konstruktivität des Sozialen entstehen zu lassen.	
Selbstreflexion Schulung der Beobachtungsfähigkeit und des selbstreflexiven Blicks auf die eigenen Festgelegtheiten und Beurteilungstendenzen.	Gruppenreflexion Wie wirken sich Konformität, Dominanz oder Kooperation im aktuellen Geschehen aus? Wie definieren diese mein Erleben und Handeln?	Problemreflexion Es geht um die Einübung eines Umgangs mit der Perspektivität von Wissen, dessen Zustandekommen und Substanz stets anhand von Kriterien beurteilt und gehandhabt werden sollte.
	Bildung Klärung der Frage: Welche Werte lege ich zugrunde, wenn ich wertschätzend vergleiche? Sind diese explizit definiert, transparent und begründet?	
	Verantwortliches Handeln Durch welche Kompetenzbeschreibungen ist ein reflektiertes verantwortliches Handeln definiert?	

Abbildung 4. Dimensionen reflexiven Lernens (Arnold, 2010, S. 269).

Insgesamt lassen sich drei grundlegende Reflexionsdimensionen unterscheiden (siehe Abbildung 4): Selbst-, Gruppen- und Problemreflexion. Selbstreflexion beinhaltet die Fähigkeit sich auf seine eigenen, vernünftigen Interessen und Lernziele zu besinnen, seine Lernstile und Lernschwierigkeiten zu erkennen sowie seine Blockierungen, Verdrängungen und Vorurteile zu durchschauen. Es geht dabei um das Erkennen der eigenen Potenziale und Defizite. Gruppenreflexion meint eine Metakommunikation über

(gemeinsame) Lernprozesse in einer (Lern-)Gruppe und Problemreflexion bezieht sich auf den konkreten Lern- bzw. Erkenntnisgegenstand, also eine spezifische Situation (Arnold, 2010). Reflexivität ist dabei die Grundlage von Selbstbildung: „Selbstbildung ist das Ergebnis reflexiver und transformativer Lernprozesse, deren Motiv prinzipieller Art ist: Es kann immer auch ganz anders sein und ist es auch, und der Einzelne erwirbt für sich Möglichkeiten eines Andersseins aus der Unterscheidung heraus“ (ebd., S. 279).

3 Maßnahmen und Vorgehen

Seit dem Sommersemester 2018 werden die Leadership-Trainings im Online-Modul „Medienpädagogik und Medienbildung“ des Master-Fernstudiengangs „Schulmanagement“ des Distance and Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern angeboten und evaluiert (Glade & Schön, 2018; Schön & Glade, 2018). Teilnehmende sind Lehrkräfte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum, die sich bezüglich schulischer Führungs- und Funktionsaufgaben weiterbilden möchten.

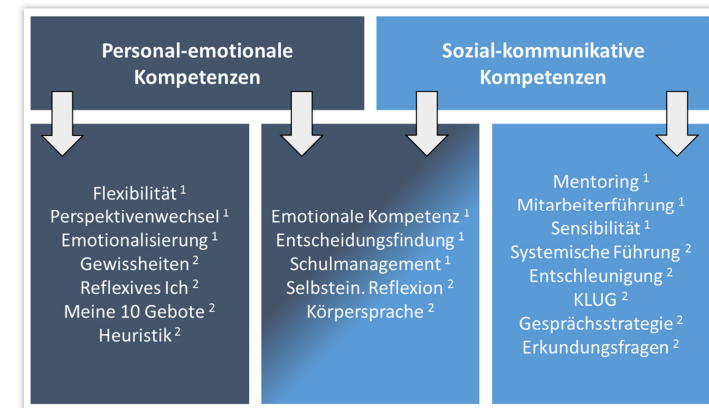


Abbildung 5. Zuordnung der Kompetenzdimensionen auf die E-Coachingtools inkl. Format: ¹ = Likert-Skala (Quick-Check); ² = Offenes Format (Meditation, Gruppenarbeit oder Problemhilfe).

Ausgehend von etablierten Trainings für Führungskräfte (z. B. Arnold, 2014) wurden im Rahmen eines E-Selbstcoaching Konzepts Materialien in Form von Coachingtools zur ergebnisorientierten Selbst-, Gruppen- und Problemreflexion entwickelt (siehe Abbildung 5). Diese sind mittels einer responsiven Website, welche mit Wordpress umgesetzt wurde, auf unterschiedlichsten digitalen Endgeräten sowohl arbeitsplatznah durchführ- als auch abrufbar (siehe Abbildung 6). Gemäß Prinzipien systemischer Erwachsenenbildung (Arnold, 2013) werden, unter Bezug auf die in Kapitel 2 vorgestellten

Theorien emotional-transformationaler Führung, Schulleitungen darin unterstützt, sich und ihr Führungsverhalten kritisch zu reflektieren. Somit soll Selbstachtsamkeit gefördert und Weiterentwicklungsprozesse zur selbstreflexiven Persönlichkeit angestoßen werden (Arnold & Schön, 2017; Schön, 2018).

Die Reflexionstools bestehen sowohl aus skalenbasierten als auch offenen Formaten. Die erhobenen Daten aus den Tools mit Skalenformat werden einerseits für die Projektevaluation gesammelt, dienen zugleich aber auch den Nutzer*innen zur aktiven, ergebnisorientierten Selbstreflexion. Die Antworten werden hierfür bei jeder Nutzung eines skalenbasierten Tools individuell erfasst und grafisch in einer Verlaufsdarstellung – einem persönlichen Entwicklungsverlauf – dargeboten. So kann eine individuelle Bedarfsanalyse stattfinden, d. h. es kann geklärt werden, welche Tools häufig oder wenig genutzt werden und in welchen Kompetenzbereichen noch individueller Reflexions- bzw. Trainingsbedarf besteht (Arnold & Schön, 2017). Die Website dient dahingehend als *Lern-Coach*, der den Studierenden regelmäßig Rückmeldung über ihre Kompetenzentwicklung gibt. Ergänzend zur Website bietet ein Online-Forum auf der Lernplattform OLAT (Ferdinand & Heckmann, 2012) die Möglichkeit des Austauschs und der Kooperation sowie zur Bildung reflexiver Partnerschaften der Nutzer*innen untereinander.

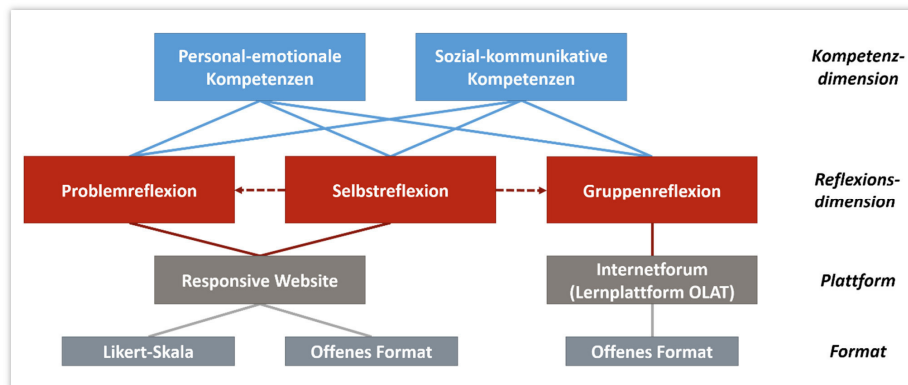


Abbildung 6. Schematischer Aufbau der Leadership-Trainings; unterteilt nach Kompetenzdimension (siehe Abbildung 3), Reflexionsdimension, Darbietungsplattform sowie Format der Trainingstools (siehe Abbildung 5).

4 Ausblick

In regelmäßig stattfindenden Erhebungen im Fernstudiengang Schulmanagement werden die Entwicklungsverläufe der Studierenden mit Hilfe standardisierter Fragebögen ermittelt und durch von der

responsiven Website erfassten Learning Analytics ergänzt. Die so erhobenen Daten dienen der Wirkungsanalyse der Website sowie der Evaluation der Trainingstools. Des Weiteren soll die Nutzung der Trainingstools hinsichtlich User Experience, subjektiv empfundener Führungskompetenzentwicklung sowie Unterstützung des Schulleitungshandelns durch digitalen Medien mittels Weblogs von den Nutzer*innen kritisch reflektiert werden (Glade & Schön, 2018; Schön & Glade, 2018). Die Auswertungen der einzelnen Weblogs erfolgen mittels qualitativer Inhaltsanalysen sowie Deutungsmusteranalysen. Des Weiteren werden die skalenbasierten Tools auf ihre Reliabilität (interne Konsistenz) sowie ihre konvergente Validität hin überprüft (Schön & Arnold, 2018). Neben der Evaluierung der bestehenden Tools ist zudem eine kontinuierliche Erweiterung der Trainings durch weitere Selbstcoachingtools geplant.

Förderhinweis

Das Vorhaben „U.EDU: Unified Education – Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette“ (Förderkennzeichen: 01JA1616) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Literaturverzeichnis

- Abu-Hussain, J. (2014). Leadership styles and value systems of school principals. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1267–1276.
- Arnold, R. (2009). Leadership durch Selbstveränderung. In R. Arnold, H. Müller & I. Schüßler (Hrsg.), *Grenzgänge(r) der Pädagogik* (S. 283–296). Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2010). *Selbstbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2012). *Wie man führt, ohne zu dominieren*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, R. (2013). *Systemische Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2014). *Leadership by Personality*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Arnold, R. & Gonon, P. (2006). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen: Budrich.
- Arnold, R., Schiefner-Rohs, M. & Schön, M. (2016). *Arbeitsplatznahe Leadership-Trainings für Schulentwicklung*. Poster präsentiert bei der Auftaktveranstaltung U.EDU, Kaiserslautern. DOI: 10.13140/RG.2.2.31028.14728
- Arnold, R. & Schön, M. (2017). *Digital gestützte Förderung der Führungs- und Selbstreflexionskompetenzen von Schulleitungen*. Vortrag beim World Education Leadership Symposium 2017, Zug (Schweiz). DOI: 10.13140/RG.2.2.11889.99687

- Arnold, R. & Schön, M. (2018). Akteure, Rollen und Aufgaben im Qualitätsmanagement. In C. Martin & A. Zurwehme (Hrsg.), *Das große Handbuch Qualitätsmanagement in der Schule* (S. 391–465). Köln: Carl Link.
- Ashkanasy, N. M. & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 441–452.
- Ashkanasy, N. M. & Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In N. M. Ashkanasy, C. Hartel & W. Zerbe (Hrsg.), *Emotions in the workplace: Developments in the study of the managed heart* (S. 221–235). Westport, CT: Quorum Books.
- Barbuto, J. E. & Burbach, M. E. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology*, *146*, 51–64.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire: Technical Report*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioural approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, *28*(9), 749–770.
- Boyatzis, R. E. (2018). The Behavioral Level of Emotional Intelligence and Its Measurement. *Frontiers in Psychology*, *9*, Article 1438. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01438
- Boyatzis, R. E. & Goleman, D. (1996). *Emotional Competency Inventory*. Boston, MA: The Hay Group.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Daus, C. S. & Ashkanasy, N. M. (2003). Will the Real Emotional Intelligence Please Stand Up? On Deconstructing the Emotional Intelligence "Debate". *The Industrial-Organizational Psychologist*, *41*(2), 69–72.
- Daus, C. S. & Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 453–466.
- Dörr, S., Schmidt-Huber, M., Winkler, B. & Klebl, U. (2013). Führung. In M. Landes & E. Steiner (Hrsg.), *Psychologie der Wirtschaft* (S. 247–278). Wiesbaden: Springer.
- Esfahani, N. & Soflu, H. G. (2011). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership in physical education managers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *30*, 2384–2393.
- Eyal, R. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, *49*(3), 256–275.
- Ferdinand, P. & Heckmann, P. (2012). Lernplattformen. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), *CSCL-Kompendium 2.0* (2. Aufl., S. 163–186). München: Oldenbourg.
- Furtner, M. & Baldegger, U. (2013). *Self-Leadership und Führung. Theorien, Modelle und praktische Umsetzung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Furtner, M., Rauthmann, J. & Sachse, P. (2010). The socioemotionally intelligent self-leader: Examining relations between self-leadership and socioemotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, *38*, 1191–1196.
- Glade, E.-M. & Schön, M. (2018). *Digital Leadership für Schulleitungen. Bloggende Lehrkräfte als Beispiel forschenden Lernens innerhalb der hochschuldidaktischen Lehrkräfteweiterbildung*. Vortrag auf der Jahrestagung der AG Fernstudium (AG-F) der Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Bad Sooden-Allendorf.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership*. Harvard, MA: Harvard Business School Press.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, *49*(2), 125–142.
- Herrmann, P. (2014). *Einführung in das systemische Schulmanagement*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Judge, T. A. & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, *89*(5), 755–768.
- Klein, H. E. (2013). *Schulleiter brauchen mehr Eigenverantwortung und Entscheidungskompetenzen. Bestandsaufnahme von Aufgaben und Kompetenzprofilen von Schulleitungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft.
- Landes, M. & Steiner, E. (2017). Führen in und mit Emotionen. In C. von Au (Hrsg.), *Eigenschaften und Kompetenzen von Führungspersönlichkeiten* (S. 65–90). Wiesbaden: Springer.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Marcotte, E. (2011). *Responsive Web Design*. New York, NY: A Book Apart.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (S. 3–34). New York, NY: Basic Books.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (6. Aufl.). Berlin: de Gruyter. Französische Originalausgabe 1945.
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Abgerufen von: <http://www.kompetenzrahmen.de/files/oecd2005.pdf>
- Pachner, A. (2014). Reflexive Beratung in einer Gesellschaft reflexiver Modernisierung: Theoretische Verortung und Veranschaulichung der Praxis. *Journal für Psychologie*, *22*(2), 9–34.
- Pelz, W. (2016). Transformationale Führung – Forschungsstand und Umsetzung in der Praxis. In C. von Au (Hrsg.), *Leadership und angewandte Psychologie. Band 1: Nachhaltige Führungsansätze und Theorien* (S. 93–112). Berlin: Springer.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*, 313–320.

- Rajah, R., Song, Z. & Arvey, R. D. (2011). Emotionality and Leadership: Taking Stock of the Past Decade of Research. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1107–1119.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schmid, B. & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schön, M. (2018). Emotionale Führungskompetenzen als Grundlage effektiven Beziehungsmanagements. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(1), 41–45.
- Schön, M. & Arnold, R. (2018). *Leadership-Trainings für Schulentwicklung: E-Selbstcoaching zur Förderung emotional intelligenter Führungskompetenzen mittels Selbstreflexions- und Achtsamkeitstools*. Posterpräsentation auf der U.EDU Fachtagung „Lehren und Lernen mit digitalen Medien“, Kaiserslautern.
- Schön, M. & Glade, E.-M. (2018). *Reflexives Digital Leadership für Schulleitungen. Förderung von Medienkompetenz, reflexiv-beruflicher Haltung und emotionaler Führungskompetenzen bei Lehrkräften*. Vortrag auf der Tagung ‚Junges Forum für Medien und Hochschulentwicklung‘ (JFMH) 2018, Kaiserslautern.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Seitz, S. (2013). *Schulleitung – Anspruch und Wirklichkeit*. Hamburg: Kovac.
- Siebert, H. (2011). Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In R. Arnold (Hrsg.), *Veränderung durch Selbstveränderung* (S. 9–18). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sosik, J. J. & Jung, D. I. (2010). *Full range leadership development: Pathways for people, profit, and planet*. New York, NY: Psychology Press.
- Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg.). (2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.
- Tan, C.-M. (2012). *Search Inside Yourself*. New York, NY: Harper.
- Taylor, E. W. & Cranton, P. (2013). Theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 33–47.
- Thiel, C. E., Connelly, S., Griffith, J. (2012). Leadership and emotion management for complex tasks: Different emotions, different strategies. *The Leadership Quarterly*, 23, 517–533.
- Varela, F. J. (1990). *Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. Bern: Scherz.
- Wong, C.-S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Wunderer, R. (2009). *Führung und Zusammenarbeit* (8., aktual. u. erw. Aufl.). Köln: Luchterhand.

Selbstverantwortliches Lernen nicht-traditionell Studierender im Rahmen von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten

Sarah Hampel, Anika Eiben, Martina Hasseler

¹Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

[s.hampel, a.eiben, m.hasseler}@ostfalia.de

Abstract

In der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung von älteren Menschen (mit Beeinträchtigungen) kommt es zu einer Verdichtung der Aufgaben. Klassische hochschulische Bildungsformate werden diesem Personenkreis, der durch hohe Arbeitsbelastung und familiäre Verantwortung gekennzeichnet ist, kaum gerecht. Im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „PuG – Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften“, Teilvorhaben „Bachelor Upgrade angewandte Pflegewissenschaften“, werden wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme innerhalb der Handlungsfelder Gerontologie und Pflege sowie gesundheitlicher und pflegerischer Versorgung von Menschen mit Beeinträchtigungen im Blended-Learning Konzept entwickelt. Dieser Beitrag widmet sich der Frage: Welche curricularen Konzepte fördern das selbstverantwortliche Lernen von nicht-traditionell Studierenden? Zur Beantwortung dieser Frage werden Ergebnisse der laufenden Modulevaluationen vorgestellt. Seit Beginn der ersten Förderphase wurden Daten aus acht Modulen mithilfe eines Methodenmixes erhoben und ausgewertet. Die ersten Ergebnisse zeigen unterschiedliche Herausforderungen für den Einsatz neuer Bildungstechnologien. Die bisherigen Ergebnisse weisen für das Potential des Blended-Learning Konzepts für nicht-traditionell Studierende positive Ergebnisse auf. Gerade für die hohe Eigenverantwortung im Lernprozess sollten Studierende Unterstützung erfahren.

Schlüsselbegriffe: Blended-Learning, nicht-traditionell Studierende, Gesundheits- und Pflegewissenschaften

Zitation

Hampel, S., Eiben, A. & Hasseler, M. (2019). Selbstverantwortliches Lernen nicht-traditionell-Studierender im Rahmen von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 159–176). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Notwendigkeit zur Entwicklung neuer Lernstrategien in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Sicherstellung einer bedarfsgerechten Pflege bzw. pflegerische Versorgung entwickelt sich aufgrund von vielfältigen gesellschaftlichen und demographischen Wandlungsprozessen immer deutlicher zu einer der zentralen Herausforderungen unserer Gesellschaft (Görres, Seibert & Stiefeler, 2016). Immer mehr Menschen erreichen ein sehr hohes Lebensalter und es werden im Zuge dessen voraussichtlich unter diesen Personen auch mehr, nicht nur hochaltrige, sondern ebenso dementiell erkrankte und multimorbide Personen sein, die einen Pflegebedarf aufweisen. Diese Gruppe der Älteren wird jedoch insgesamt heterogener hinsichtlich ihrer Biographien, Bedürfnisse und Wünsche (Kuhlmann et al., 2013). Darüber hinaus zählen Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen zu einer immer bedeutsameren Gruppe für Fragen der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung. Internationale und nationale Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen dort in vielfacher Hinsicht benachteiligt werden. Sie erhalten insgesamt weniger gesundheitsförderliche und präventive Angebote (Hasseler, 2011) und haben höhere Bedarfe in physischer und psychischer gesundheitlicher Versorgung (Kwok & Cheung, 2007).

Die Veränderungen der individuellen Biographien und Zusammensetzung der Gruppe Pflegebedürftiger führen in der Konsequenz zu neuen Anforderungen an das Versorgungssystem und die Mitarbeitenden: Hochaltrige und multimorbide Personen benötigen eine komplexe, hochwertige und individuelle Versorgung, welche durch das Pflege- und Gesundheitssystem allerdings kaum noch getragen werden kann (Hautz, 2012). Gründe hierfür sind u. a. der Fachkräftemangel sowie die fehlende Akademisierung qualifizierter Absolvent*innen der Gesundheitsfachberufe (Wissenschaftsrat, 2012). In den Pflegeberufen ist ein Fachkräftemangel zu verzeichnen, den die Kultusministerkonferenz (KMK) (2015) in einer Schätzung für das Jahr 2030 mit einer Größenordnung von 700 000 bis über eine Million Fachkräfte in der ambulanten und stationären Pflege beziffert. Wenn die geburtenstarken Jahrgänge aus dem Erwerbsleben aussteigen, wird sich der bestehende Mangel an Fachkräften deutlich auf ein Maß verschärfen, welches nicht mehr ausschließlich durch hier im Land ausgebildete Personen gedeckt werden kann (Görres et al., 2016). Die genannten Herausforderungen treffen alle Beschäftigten gleichermaßen, aber zu unterschiedlichen Punkten ihrer Berufslaufbahn. Aus diesem Grund sollten neben geänderten Ausbildungs- auch Weiterbildungsstrukturen neue Themen aufgegriffen werden. Da die Zielgruppe neben der hohen Arbeitsbelastung oftmals familiäre Verpflichtungen hat, können klassische Bildungsformate den Bedürfnissen teilweise nicht gerecht werden. Görres et al. (2016, S. 4) sprechen zudem davon, dass eine „Neuzuschneidung, Erweiterung und Ausdifferenzierung des Qualifikations-, Kompetenz- und Aufgabenspektrums der Berufe in einem sich ständig wandelnden Gesundheitswesen“ zu erwarten sei.

Um einen Beitrag zur Professionalisierung, zielgruppenspezifischen Versorgungsqualität und der Attraktivität von Gesundheits- und Pflegeberufen zu leisten, müssen sich somit auch (Weiter-)Bildungsangebote an die skizzierten Herausforderungen anpassen. Hochschulen müssen sich für neue Zielgruppen und Konzepte öffnen. In den letzten Jahren gibt es im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung unterschiedliche Reaktionen auf diese, aus dem Forschungsstand bekannten, Veränderungsprozesse. Strategien bewegen sie sich auf dem breiten Spektrum von Generalisierung bis hin zu einer größeren Spezialisierung, setzen an der Reform der Ausbildung an oder fokussieren die universitäre Aus-, Fort- und Weiterbildung. Es finden sich Projekte, die monodisziplinäre Angebote anbieten oder auch solche, die interdisziplinär ausgerichtet sind (Görres et al., 2016). Zudem unterscheiden sich die Curricula neben thematischen Schwerpunkten in ihrer didaktischen Ausrichtung deutlich hinsichtlich des Grads der Eigenverantwortung und medialer Ausgestaltung. Der deutsche Wissenschaftsrat (2012) appelliert in diesem Kontext, dass vor allem für Berufstätige aus der Pflege und dem Gesundheitsbereich attraktive akademische Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen werden sollten. Mit der Novellierung des Hochschulgesetzes von 1998 wird die Weiterbildung neben Lehre und Forschung als Kernaufgabe der Hochschulen anerkannt, wodurch eine „Entdeckung des Handlungsfeldes der Weiterbildung“ (Schäfer, 2012, S. 184) stattfindet. Wissenschaftliche Weiterbildung umfasst nach Göbel & Tauer (2014, S. 1) „grundsätzlich jede Form der wissenschaftlichen und forschungsbezogenen Lehre und Qualifizierung an Hochschulen, die dazu beiträgt, Wissenschaft und Forschung sowie die zugrundeliegenden wissenschaftlichen Methoden zu vermitteln“. Abgrenzend zu Lehre und Forschung liegt ihr Fokus auf Beruflich Qualifizierten. Dieses Kriterium wird auch von der KMK (2001) aufgegriffen, an deren Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung sich dieser Beitrag orientiert und Folgendes verstanden wird: „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 2).

Wissenschaftliche Weiterbildung ist in Deutschland unterschiedlich organisiert und setzt verschiedene Zugangsbedingungen der Teilnehmenden für das Angebot voraus (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017). Doch die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen birgt strukturelle Herausforderungen: Da die Hochschule als öffentliche Organisation den Anforderungen von Wissenschaft und Forschung, Studium und Lehre sowie Staat und Verwaltung unterliegt, ist sie eine „schwerfällige“ Organisation, die kaum flexibel auf Nachfragen und Bedarfe in der wissenschaftlichen Weiterbildung reagieren kann (Lengler & Sweers, 2018). Genau dies ist jedoch im Zuge sich verändernder thematischer Herausforderungen in den Bereichen Pflege und Gesundheit notwendig. Weiterhin ist

die Finanzierung von Weiterbildung im Gegensatz zu den grundständigen Studiengängen vollkostendeckend zu kalkulieren. Die indirekten Kosten werden häufig von den Arbeitgebenden und die direkten Kosten von den Arbeitnehmenden getragen. Fördermöglichkeiten wie Bildungsgutscheine (SGB II), EU-Programme und Bildungskredits spielen kaum eine Rolle (Faulstich & Oswald, 2010). Da die Zielgruppe, also Personen aus dem Gesundheits- und Pflegebereich, im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen vergleichsweise gering entlohnt werden, ist davon auszugehen, dass die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Weiterbildung durch hohe Kosten abschreckend sein kann. Eine weitere Herausforderung ist die Qualität der Lehre, da die Lehre in Karrierewegen des wissenschaftlichen Personals eine marginale Rolle spielt. Das Hochschulpersonal kann sich die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung häufig nicht auf das Lehrdeputat anrechnen lassen. Erschwerend kommt bei der Rekrutierung externer Dozierender hinzu, dass die Hochschule an Lehrauftragssätze gebunden ist, die häufig nicht marktfähig sind (Faulstich & Oswald, 2010). Die Motive für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind eher intrinsischer Natur, wie z. B. Freude in der Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Weiterbildungsstudierenden (Schmidt & Wilkesmann, 2018).

Die vorangegangene Darstellung verdeutlicht, dass für die Bereiche Gesundheit und Pflege neue Anforderungen in der Berufswelt und dadurch neue Bedarfe der Weiterqualifizierung des bestehenden Personals existieren. Hochschulen haben sich als ein Ort der Weiterbildung in den vergangenen Jahren immer mehr entwickelt und öffnen sich für neue Zielgruppen wie den bereits genannten nicht-traditionell Studierenden. Vor diesem Hintergrund widmet sich der folgende Beitrag einem Projekt, welches im Bereich der Gesundheits- und Pflegewissenschaften auf diese vielfältigen Wandlungsprozesse reagiert und einen Beitrag zur Verbesserung der Arbeits- und Lernbedingungen von Fachkräften aus den Bereichen Gesundheit und Pflege in der wissenschaftlichen Weiterbildung leisten will. Im Fokus sind hier insbesondere die nicht-traditionell Studierenden, also Personen, die durch unkonventionelle Bildungsbiografien (und ggf. ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung) Zugang zu Hochschulen erhalten (Wolter, 2011). Bereits die Bildungsreform der Kultusministerkonferenz (2001) misst dieser Zielgruppe mehr Bedeutung für die Hochschulen in Deutschland bei. Im Folgenden wird das Projekt selbst mit seinen Zielsetzungen, Zielgruppen und der inhaltlichen wie didaktischen Ausgestaltung vorgestellt. Gerade mit Blick auf die Gruppe der nicht-traditionell Studierenden wird untersucht, welche curricularen Konzepte das selbstverantwortliche Lernen dieser Zielgruppe fördern können.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung in den Bereichen Gesundheit und Pflege am Beispiel eines PuG-Teilvorhabens

Im Verbundprojekt „PuG – Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften“, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird, werden sowohl Studiengänge als auch wissenschaftliche Weiterbildungsangebote konzipiert. In diesem Verbundprojekt ist die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, das Center für Lebenslanges Lernen Oldenburg, die Jade Hochschule Oldenburg, die Hochschule für Gesundheit Bochum sowie die Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Fakultät Gesundheitswesen (im Folgenden: OHaW). Die OHaW ist mit dem Teilvorhaben „Bachelor Upgrade angewandte Pflegewissenschaften“ beteiligt und entwickelt und evaluiert innovative Angebote in den Themenbereichen „ältere Menschen“ und „Menschen mit Beeinträchtigungen“.

2.1 Ziele des Projekts

Das Ziel des PuG-Projektes ist es, mit den neuen Qualifizierungsangeboten dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und die Versorgungsqualität im Bereich Gesundheit und Pflege zu erhöhen. Durch die Konzeption von Studiengängen und wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten soll die Akademisierung von nicht-traditionell Studierenden gefördert werden. Nicht zuletzt soll mit der Etablierung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten für Pflege- und Gesundheitswissenschaften an den Hochschulen der veränderten Aufgabenverteilung im Gesundheitssystem Rechnung getragen werden. Teilnehmenden wird aktuelles fachspezifisches Wissen vermittelt, welches sie zu kritischen Diskussionen befähigen. Damit sollen Karrierewege individuell für Personen gestärkt werden, die bereits im Beruf stehen (PuG Positionspapier, 2015). Unter Verwendung eines Blended-Learning Konzepts (s. Kapitel 2.3) soll das aktive und selbstgesteuerte Lernen der Teilnehmenden unterstützt werden, bei dem sie zeit- und ortsunabhängig agieren und lernen können (Lermen, 2017). Um die entsprechenden Bedarfe der potentiellen Teilnehmenden zu decken sowie potentielle Teilnehmende für die Weiterbildungsprogramme zu rekrutieren, kooperiert das Teilvorhaben an der OHaW mit unterschiedlichen Einrichtungen und Institutionen, in denen Fachkräfte aus dem Bereich Pflege und Gesundheit tätig sind.

2.2 Zielgruppen

Mit dem Projekt werden Fachpersonen aus den Bereichen Gesundheit und Pflege, Therapie und Pädagogik angesprochen, die in ihrer beruflichen Tätigkeit mit den Zielgruppen „ältere Menschen“ und „Menschen mit Beeinträchtigungen“ in Kontakt kommen. Insbesondere nicht-traditionell Studierende sollen von der Projektkonzeption profitieren; eine Zielgruppe, welche in Deutschland lange Zeit vernachlässigt

worden ist (Tschupke & Hasseler, 2017). In der Literatur lassen sich nach Wolter, Dahm, Kamm, Kerst & Otto (2015) verschiedene Bedeutungen der Zielgruppe festmachen:

- Unterrepräsentierte Gruppe im Hochschulsystem (z. B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, ‚first nations‘)
- Personen mit nicht-konventionellen, nicht-gradlinigen, durch Umwege und Brüche geprägten Wegen zur Hochschule
- Personen mit besonderen Zugangswegen und Zulassungsverfahren an der Hochschule (z. B. Anerkennung beruflicher Qualifikationen)
- Studienanfänger*innen, die ein höheres Alter als typische Studierende aufweisen (älter als 25 Jahre)
- Personen, die in flexiblen Studienformen studieren (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium)

Hinsichtlich der bildungspolitischen Debatte in Deutschland, die sich vor allem mit der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung befasst, ist daher insbesondere die zugangsbasierte Definition relevant. Hierbei sind Bildungs- und Berufsbiografien inbegriffen, die nicht-gradlinig zu einem Hochschulstudium führen, d. h., bei denen in der Regel auch keine Hochschulzugangsberechtigung vorliegt (Wolter et al., 2015; Banscherus, Kamm & Otto, 2016). Oftmals werden aber auch nicht-traditionell Studierende mit der Heterogenität der Studierenden gleichgesetzt und somit handelt es sich um ein sehr weites Begriffsverständnis (Wolter et al., 2015).

Der Anteil der nicht-traditionell Studierenden ist an den deutschen Hochschulen zwar relativ gering, allerdings ist ein starker Anstieg zu verzeichnen. Von 2000 bis 2013 hat sich deren Anteil bei den Studienanfänger*innen vervierfacht (Baethge et al., 2015). In der Regel wählen nicht-traditionell Studierende ein Studienfach, welches fachliche Affinität zu ihrer Berufstätigkeit aufweist (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2016). Charakteristisch für traditionell Studierende ist, dass sie oftmals einer Erwerbstätigkeit nachgehen. In einer Studie von Wolter et al. (2015) konnte festgestellt werden, dass etwa zwei Drittel der nicht-traditionell Studierenden erwerbstätig sind (an Fernuniversitäten mehr als 90 %). Ab dem dritten Hochschulsemester haben die nicht-traditionell Studierenden einen durchschnittlichen Arbeitsumfang von 25 Stunden pro Woche. Verglichen dazu sind 40 % der traditionell Studierenden mit einer vorberuflichen Bildung erwerbstätig und weisen einen Stundenumfang zwischen neun und 13 Stunden auf. Weiterhin haben nicht-traditionell Studierende häufig selbst Kinder bzw. leben mit Kindern in einem Haushalt (jeder Vierte hat zu Studienbeginn ein oder mehrere Kinder bzw. lebt mit ihnen zusammen). Weiterhin verfügen nicht-traditionell Studierende oftmals über keine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung (Wolter et al., 2015). Nicht-traditionell Studierende unterschätzen die eigene Leistungsfähigkeit tendenziell und nehmen eigene Leistungen kritischer wahr. Wolter, Kamm, Dahm & Kerst (2014)

konnten herausfinden, dass sich deren Studienerfolg jedoch nicht von anderen Studierendengruppen gravierend unterschied. Höher ist eher die Studienabbruchgefahr.

Insbesondere im Bereich Pflege ist der Anstieg nicht-traditionell Studierender sehr hoch. Im internationalen Vergleich stellt allerdings die Akademisierung der Pflege in Deutschland eine Sonderposition dar. Allein das fachschulisch erworbene Staatsexamen und nicht der Hochschulabschluss erlauben das Führen der Berufsbezeichnung sowie die Ausübung der Berufstätigkeit. Primärqualifizierende Studiengänge mit integriertem fachschulischem Anteil sind nicht flächendeckend umgesetzt. Die Akademisierung der Pflege kann daher als noch nicht etabliert angesehen werden (Linden, Heitmann-Möller, Hasseler & Batzdorfer, 2018).

2.3 Inhaltlicher und didaktischer Aufbau des Teilvorhabens

Das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot des OHaW-Teilvorhabens setzt sich aus insgesamt 16 Modulen zusammen, die zu unterschiedlichen Zertifikatsangeboten zusammengefasst werden können (siehe Tabelle 1). Grundsätzlich ist zwischen Pflichtmodulen (blau) und Wahlmodulen (orange) zu unterscheiden. Wahlmodule beinhalten interdisziplinäre Querschnittsthemen, die aktuelle Herausforderungen in Pflege und Gesundheit zielgruppen- und settingunabhängig ansprechen. Das Pflichtangebot umfasst vier Zertifikatsangebote mit je drei Modulen. Jedes Modul umfasst 5 bzw. 6 CP.

Das Zertifikat wird nach Besuch aller dazugehörigen Module ausgehändigt. Jedoch können auch einzelne Module besucht werden. Dies soll die Möglichkeit bieten, sich der Hochschule zu nähern und sich die belegten Zertifikate auf ein späteres Studium anrechnen lassen zu können. Zertifikat 1 stellt zudem ein sowohl inhaltlich als auch didaktisch erweitertes und überarbeitetes Upgrade des Bachelorstudiengangs „Angewandte Pflegewissenschaften“ dar. Die Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen, neben dem Upgrade des BA-Angebots, stützt sich auf Ergebnisse einer Zielgruppenanalyse mit Absolvent*innen sowie Studierenden des Bachelorstudiums, potentiell Studierenden sowie Fachpersonen aus Wissenschaft, Leistungserbringung, Gesundheitspolitik und die Kostenträgerseite. Dort wurde, neben inhaltlicher Impulse, für die Entwicklung des Angebots festgestellt, dass sich die meisten vorstellen konnten, an einem Blended-Learning Angebot teilnehmen zu können. Präferiert wurden insbesondere kurze, überschaubare Bildungsangebote in Form eines Zertifikatskurses anstelle eines Studiums (Eiben, Mazzola & Hasseler, 2016).

Alle Erprobungsmodule werden unter Verwendung des Blended-Learning Konzepts angeboten. Blended-Learning bedeutet wörtlich „gemischtes Lernen“; es geht dabei um das „orchestrieren“ von verschiedenen Lehr- und-Lernformen (Seufert & Meier, 2016). Von hoher Bedeutung ist eine Kombina

Tabelle 1

Übersicht über die entwickelten Erprobungsmodule im Teilvorhaben

	Pflichtmodule			Wahlmodule: Interdisziplinäre Querschnitt - Module	
Upgrade - Studienprofil: Gesundheit und Pflege im Alternsprozess Das erfolgreiche Absolvieren der drei neu entwickelten Module PFG13-15 kann als Zertifikat I belegt werden.	ZPFG13 Gesundheits- und pflegerelevante Aspekte für gesundes Altern in der Gesellschaft	ZPFG14 Multimorbidität im höheren Lebensalter: Gesundheits- und pflegerelevante Begleiterscheinungen und Interventionen	ZPFG15 Personenrelevante Versorgungsprozesse am Lebensende hochaltriger Frauen und Männer	ZIQ1 Digitalisierung im Gesundheits- und Pflegewesen	ZIQ2 Ethische Fallbesprechung als Strategie zur interdisziplinären Steuerung komplexer Fälle
Wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm (WWP): Frühe Hilfen in den Handlungsfeldern Gerontologie und Pflege Spezialisierungsmodule als Zertifikat II	ZG1 Transformation der Einrichtungskultur in der stationären Langzeitpflege	ZG2 Frühe Hilfen für ein selbständiges Leben Zuhause – trotz Hilfebedarf	ZG3 Frühe Hilfen für die sektorübergreifende Kooperation und Koordination		
Zertifikat: Selbstbestimmte Teilhabe an gesundheitlichen und pflegerischen Prozessen	ZMmB1 Autonomie und Teilhabe	ZMmB2 Partizipative Gesundheitsförderung und Prävention planen	ZMmB3 Organisation und Management für Einrichtungen der Eingliederungshilfe	ZIQ3 Lebensphasenorientierte Beschäftigung für Frauen in der Pflege	ZK Lernen und Organisieren im Studium
Zertifikat: Spezifische Versorgung von Menschen mit Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Lebenslagen	ZMmB4 Versorgungsgestaltung in unterschiedlichen Lebenslagen	ZMmB5 Spezifische Bedarfe 1: Alterungsprozesse	ZMmB6 Spezifische Bedarfe 2: psychische Erkrankungen		

tion aus Präsenzlernen und Medienunterstützung, bei der Technik die Didaktik unterstützt. Hierbei bieten synchrone (z. B. Chats, Videokonferenzen) als auch asynchrone Kommunikationsformen (z. B. Email, Foren) die entsprechenden Möglichkeiten Blended-Learning umzusetzen (Häfele & Maier-Häfele, 2016).

Das didaktische Augenmerk an der OHaW liegt auf dem forschungsorientierten Lernen. Die Module enthalten eine Abfolge von traditionellen Präsenzveranstaltungen, Selbstlernphasen und Online-Veranstaltungen. Die Module werden aktuell mit Hilfe der Lernplattform Moodle durchgeführt, wo vielfältige Möglichkeiten für den Einsatz von Lehr- und Lernmethoden in Form von Tools bestehen. Beispielsweise können die Teilnehmenden in Gruppen zusammenarbeiten, Materialien (Videos, Studienmaterialien etc.) zur Verfügung gestellt, Aufgaben für die Selbstlernphase verwaltet, gemeinsame Dokumente bearbeitet werden.

Hinsichtlich der Konzeption eines Blended-Learning Angebots für nicht-traditionell Studierende sind bestimmte Aspekte zu berücksichtigen. Diese Personengruppe weist eine enorme Heterogenität auf, wie Alter, kulturelle Hintergründe, Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Erfahrungen mit Lerntechnologien (Hanft, 2013). Nicht-traditionell Studierende haben auf der einen Seite einen sehr hohen Anspruch an wissenschaftliche Weiterbildung. Um ihre familiären und beruflichen Verpflichtungen mit der wissenschaftlichen Weiterbildung zu vereinbaren, erwarten sie eine effektive und effiziente Gestaltung des Lernangebots (Hanft, 2014). Auf der anderen Seite muss das häufigere Zweifeln nicht-traditionell Studierender an ihrer Studierfähigkeit berücksichtigt werden. Dafür sind besondere Informations-, Unterstützungs- und Beratungsangebote notwendig, die aktuell selten vorgehalten werden (Banscherus et al., 2016). Diese Angebote sind jedoch von hoher Relevanz, da diese Personen häufig kaum oder keine Erfahrungen mit Hochschulen haben und sie somit schwer zu erreichen sind. Auch sind Unterstützungsmaterialien, wie didaktisch aufbereitete Studienmaterialien, wichtige Elemente in der Unterstützung des Lernprozesses (Hanft, 2014). Fachkräfte aus dem Pflegebereich benötigen vor allem Unterstützung hinsichtlich der technikbezogenen Elemente, da diese selten in der Ausbildung integriert sind (Bundesministerium für Gesundheit (BMG), 2017). Im Kontext von E-Learning Angeboten heben Handtke und Schäfer (2012) die besondere Bedeutung von Online-Mentor*innen hervor, da diese den Lernprozess unterstützen können. Teilnehmende an der OHaW erhalten z. B. Informationsmaterialien in Form eines Wegweisers für die Hochschule, FAQs zu den Veranstaltungen, eine Anleitung für die Online-Veranstaltung per Adobe Connect sowie ein Einführungsvideo mit dem Titel „Willkommen an der Ostfalia“, welches ganz allgemeine Informationen zu ihrem Lernumfeld mit seinen Rahmenbedingungen umfasst. Um insbesondere den Lernprozess in der Selbstlernphase zu unterstützen, werden den Teilnehmenden Studienmaterialien zur Verfügung gestellt. Diese Studienmaterialien wurden im Vorfeld durch fachkundige Autor*innen erstellt und didaktisch aufbereitet. Zudem haben die Teilnehmenden Zugriff auf ein Video-

Tutorial zum Thema wissenschaftliches Arbeiten, da die nicht-traditionell Studierenden hier oftmals keine oder weit zurückliegende Erfahrungen haben. Zusätzlich werden geschulte Online-Mentor*innen über den gesamten Lehrzeitraum als Begleitung zur außerfachlichen Unterstützung eingesetzt, in Form von Beratung hinsichtlich Lernstrategien, Fragen zum wissenschaftlichen Arbeiten und technischen Problemen. Ihr Einsatz hat überdies eine motivationale Funktion, um Drop-outs zu vermeiden.

Auch für die Dozierenden existieren Unterstützungsangebote: sie können vor Beginn und während der Erprobungsmodule Unterstützungsleistungen hinsichtlich Blended-Learning in Anspruch nehmen. An der Fakultät bietet hierfür eine Expertin für Blended-Learning entsprechende Hilfeleistungen, wenn es um die didaktische Konzeption der Lehrveranstaltungen, der Lernplattform sowie der Durchführung von Online-Veranstaltungen geht.

3 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Kern des Forschungsprojekts ist die Entwicklung, Erprobung und Evaluation der in Kapitel 2 vorgestellten Erprobungsmodule mit ihrem spezifischen didaktischen Konzept und den entwickelten Unterstützungsangeboten. Für den vorliegenden Beitrag wird mithilfe erster Ergebnisse aus der Modulevaluation der Frage nachgegangen, welche curricularen Konzepte das selbstverantwortliche Lernen von nicht-traditionell Studierenden fördern. Im Folgenden wird zunächst die Stichprobe beschrieben und im Anschluss die Erhebungsinstrumente vorgestellt, bevor in Kapitel 4 zentrale Ergebnisse präsentiert werden. Mithilfe von standardisierten Online-Fragebögen wurden bislang aktuell acht Erprobungsmodule evaluiert:

- Autonomie und Teilhabe (Wintersemester 2016/17)
- Spezifische Bedarfe 1: Alterungsprozesse (Wintersemester 2017/18)
- Spezifische Bedarfe 2: psychische Erkrankungen (Wintersemester 2016/17)
- Organisation und Management für Einrichtungen der Eingliederungshilfe (Sommersemester 2018)
- Gesundheits- und pflegerelevante Aspekte für gesundes Altern in der Gesellschaft (Wintersemester 2016/17 sowie Wintersemester 2017/18)
- Multimorbidität im höheren Lebensalter: Gesundheits- und pflegerelevante Begleiterscheinungen und Interventionen (Sommersemester 2016)
- Personenrelevante Versorgungsprozesse am Lebensende hochaltriger Frauen und Männer (Wintersemester 2016/17)

Die Evaluation des Moduls „Organisation und Management für Einrichtungen der Eingliederungshilfe“ ist bis dato nicht abgeschlossen; allerdings lassen sich gleiche Tendenzen wie bei den anderen Modulen feststellen. Insgesamt nahmen 145 Teilnehmende an den Erprobungsmodulen und davon 51 an den

Evaluationen teil. Die Endevaluation soll die Entwicklung der zukünftigen Module verbessern. Die Endevaluation besteht aus insgesamt 18 Themenblöcken:

1. Studienmaterial
2. Selbstlernphase
3. Lernprozess
4. Kommunikation mit den Dozierenden
5. Online-Veranstaltung
6. Virtuelles Treffen
7. Prüfung
8. Gesamtmodule im Programm
9. Rückmeldung
10. Lernergebnisse
11. Lehr- Lernmethoden
12. Lernmaterialien
13. Raum- und Sachausstattung
14. Unterstützungs- und Beratungsangebot
15. Bildungstechnologien
16. Zufriedenheit mit dem Modul
17. Gesamtverlauf des Moduls
18. Verbesserungswünsche

Die Fragen enthalten fünf Items in Form von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ sowie „sehr hilfreich“ bis „gar nicht hilfreich“. Für Teilnehmende, die ein Modul abbrechen, wurde ein Drop out Bogen entwickelt, der bisher noch nicht ausgefüllt wurde.

Im Verlauf des Projektes wurde ergänzend eine qualitative Zwischenevaluation eingeführt. Sie soll dazu dienen, noch während des Moduls zu intervenieren, um die Bedingungen für die Teilnehmenden zu verbessern. Je nach Modulstruktur wurden die Befragungen schriftlich oder mündlich, entweder online oder in einer Präsenzveranstaltung, durchgeführt und umfassten fünf Fragen zu Aspekten, die (weniger) gut bewertet wurden.

4 Ergebnisse

4.1 Erfolgsfaktoren für selbstverantwortliches Lernen

Die Ergebnisse zeigen die hohe Bedeutung von Präsenzphasen. Sie dienen als wichtige Plattform für den Austausch mit anderen Teilnehmenden. Somit bieten die Präsenzphasen die Möglichkeit, die Perspektiven anderer im Abgleich mit dem eigenen beruflichen Handeln zu reflektieren. Präsenzveranstaltungen fördern im Austausch mit den anderen Teilnehmenden und Dozierenden die Stoffvertiefung und -ergänzung. Der geringe Präsenzanteil vor Ort wird aber gleichzeitig von den nicht-traditionell Studierenden als zentraler Erfolgsfaktor erachtet, um die Weiterbildung mit Beruf und Familie vereinbaren zu können. Um sich selbstverantwortlich Wissen anzueignen, werden die längeren Selbstlernphasen als unterstützend wahrgenommen. Der Einsatz verschiedener Bildungstechnologien (in Form von Videotutorials, Lernplattform etc.) hat sich als positiv erwiesen. Der Einsatz von Social Media half zudem, die Kommunikation zwischen den am Lernprozess beteiligten Personen zu vereinfachen und einfache sowie schnelle Informationsweitergabe sicherzustellen. Somit verlagerte sich der Fokus der Gruppenkommunikation in einigen Kursen von der offiziell genutzten Lernplattform auf soziale Medien.

Weiterhin kann hinsichtlich der Erprobungsphase festgestellt werden, dass die Dozierenden die Motivation und Ressourcen haben sollten, sich intensiv mit Blended-Learning zu beschäftigen und dies in ihrer Lehre einzusetzen. Oft besteht das Vorurteil, dass wenig Präsenz mit wenig Aufwand verbunden ist und somit die Lehrenden dann unvorbereitet das Gegenteil erfahren. Dieser Aspekt hat wiederum Einfluss auf den Lernprozess der Teilnehmenden. Die Zusammenarbeit in den evaluierten Modulen verdeutlicht, dass dort die Arbeit des Personals positiv bewertet wurde: vor allem eine schnelle und unkomplizierte Kommunikation mit Lehrenden wurde hier berichtet und als positiver Einfluss auf die Lernsituation gesehen. Zudem wurde die hohe Fachkompetenz der Lehrenden positiv angemerkt. Der Einsatz von Online-Mentor*innen zur Beratung und zum Feedback ergänzt hierbei sehr gut als niedrigrschwellige Instanz.

Weitere Erfolgsfaktoren sind das didaktisch aufbereitete Studienmaterial sowie die bereitgestellten Unterstützungsmaterialien. Das Studienmaterial wird insgesamt sehr positiv und als hilfreich für den eigenen Lernerfolg bewertet. Vor allem Merksätze und die Reflexionsaufgaben werden als positiv für den Wissensgewinn hervorgehoben.

4.2 Herausforderungen für selbstverantwortliches Lernen

Nicht-traditionell Studierende orientieren sich an bekannten Lernstrategien und Prüfungsformen. Das bedeutet, dass im Zweifel eher Klausuren präferiert werden, da die Reproduktion des Wissens dort bekannt ist aus vorherigen Lehrkontexten. Modulprüfungen führen zur Verunsicherung, da Lernprozesse oftmals lange zurück liegen. Strategien des Lernens, die auf selbstverantwortliches und forschungsorientiertes Handeln ausgerichtet sind (wie Hausarbeiten oder E-Portfolio), werden als Barriere wahrgenommen. Das notwendige Vorgehen muss häufig komplett neu erarbeitet werden und führt zu einer Überforderung.

Bei den Online-Veranstaltungen hingegen treten häufig (vor allem zu Beginn) technische Probleme auf wie bspw. schlechte Bild-/Tonqualität. Dies führt dazu, dass der dortige Austausch als wenig hilfreich empfunden wird. Die auftretenden Probleme tauchen nicht nur bei Studierenden, sondern auch bei Lehrenden auf. Eine Lösung für akut nicht lösbare technische Probleme einzelner Teilnehmender wurde durch die Aufzeichnung der Online-Phasen geschaffen. Diese wurden dann in der Nachschau zum Lernen verwendet.

Bereits bei den förderlichen Faktoren wurde auf den Faktor Zeit hingewiesen. Dieser kann auch als herausfordernder Aspekt für ein selbstverantwortliches Lernen aufgegriffen werden. Die Ergebnisse der Modulevaluationen verdeutlichen, dass sich Teilnehmende mehr Zeit und teils weniger komplexe Arbeitsaufträge gewünscht haben, da der Aufwand im Selbststudium als groß gewertet wurde. Die Zeiträume der Selbstlernphasen für die wissenschaftliche Weiterbildung wurde bei einigen Teilnehmenden für die Ausübung des Berufs genutzt und nicht zum Lernen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Modulevaluationen verdeutlichten, dass das Blended-Learning Konzept von den Teilnehmenden hohe Eigenverantwortung im Lernprozess verlangt. Präsenzveranstaltungen haben in Blended-Learning Angeboten wichtige, vor allem sozial-kognitiv geprägte, Funktionen: Der persönliche als auch der soziale Austausch spielen eine wichtige Rolle (Kraft, 2003). Die Teilnehmenden sehen die Präsenzveranstaltung vorrangig als Bindeglied zwischen den Online-Phasen. Dies setzt voraus, dass an Themen aus den vorangegangenen virtuellen Phasen angeknüpft wird und in der Präsenzphase im Austausch Aufgaben weiterentwickelt, reflektiert und diskutiert werden. Darüber hinaus sollten Präsenzphasen motivierende Anreize schaffen, um sich aktiv an den Aufgaben zu beteiligen. Für die Konzeption der wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramme des Projekts kann hieraus geschlossen werden, dass auch weiterhin

ein reines E-Learning Angebot abzulehnen ist. Insbesondere für Berufstätige aus dem Pflege- und Gesundheitsbereich scheint es wichtig zu sein, den Theorie-Praxis Transfer in den Präsenzveranstaltungen zu reflektieren. Dies deckt sich mit dem Forschungsstand, wo Grendel, Lübke & Haußmann (2014) darauf hinweisen, dass der Studienerfolg nicht-traditionell Studierender davon abhängig ist, inwiefern sie ihre Berufserfahrung in das Studium einbringen können. Die Übertragung der im Studium erworbenen Kompetenzen in die Berufspraxis sind für die Selbstwirksamkeit nicht-traditionell Studierender von hoher Bedeutung (Linden et al., 2018). Im Teilvorhaben wird dieser Aspekt dahingehend berücksichtigt, in dem der Theorie-Praxis Transfer bei der Konzeption integriert wird und somit die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihr berufliches Vorwissen einzubringen und umgekehrt, das theoretische Wissen in die Praxis zu transferieren.

Im Rahmen der Ergebnisse hat sich gezeigt, dass die Studierenden und Dozierenden sich innerhalb der sozialen Medien zu einer Gruppe zusammengefunden und ausgetauscht haben. Diese Form des „informellen Lernens“ findet nicht in einem klassischen Lernsetting statt, sondern in anderen Kontexten (z. B. Familie, Unternehmen) und gewinnt durch die ansteigenden Möglichkeiten der digitalen Medien an Bedeutung. Soziale Medien bieten die Möglichkeit sich in Fachgruppen gezielt Informationen zu beschaffen, aber auch fachlich zu diskutieren und neues Wissen zu genießen (Rohs, 2013). Effekte sozialer Medien auf das Lernen sind allerdings empirisch kaum erhoben, da informelle Lernprozesse schwer zu erfassen sind. Für die zukünftige Erprobung wird es daher von Bedeutung sein, zu evaluieren, ob und zu welchem Zweck sich die Teilnehmenden in den sozialen Medien austauschen. Hierbei könnte die Frage relevant sein, inwiefern das informelle Lernen für die Wissensaneignung unterstützend ist. Die Rolle der Lehrenden ist in diesem Kontext für die Qualität des Blended-Learning Angebots hervorzugeben. Gefordert werden Dozierende, die motiviert sind sowie die zeitlichen Ressourcen haben, sich mit Blended-Learning auseinanderzusetzen. Für diese Zielgruppe sollten somit Unterstützungsangebote vorgehalten werden und langfristig die Würdigung von wissenschaftlicher Weiterbildung in Bezug auf das zu erbringende Lehrdeputat erfolgen.

Wie zuvor im Ergebnisteil beschrieben sind nicht-traditionell Studierende von Prüfungsleistungen, die auf selbstständiges Arbeiten basieren, verunsichert. Eine mögliche Erklärung ist, dass sie sich lernbiografisch eher an bekannten Lernstrategien orientieren. Der Lernerfolg ist deutlich abhängig vom Vorhandensein unterstützender Rahmenbedingungen und anwendungsfreundlicher Bildungstechnologie. Insgesamt lassen die aktuellen Zwischenergebnisse die Annahme zu, dass die entwickelten Studienmaterialien und das Instruktionsdesign das selbstverantwortliche Lernen der nicht-traditionell Studierenden unterstützen können. Weitere Barrieren konnten hinsichtlich der technischen Schwierigkeiten der Teilnehmenden identifiziert werden. Um das selbstständige Lernen im Blended-Learning zu fördern,

muss zum einen die technische Infrastruktur und Unterstützung verfügbar und zum anderen die entsprechende technische Akzeptanz von technikbasierten Lernformaten bei der Zielgruppe vorhanden sein. Insbesondere bei Fachkräften aus dem Pflegebereich bestehen mitunter Defizite in der Technikkompetenz und -akzeptanz (BMG, 2017).

Mit Blick auf die Forschungsfrage dieses Beitrags zeigt sich, dass unter bestimmten Bedingungen das Konzept dieses wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramms selbstverantwortliches Lernen bei nicht-traditionell Studierenden unterstützt. Zusammenfassend lassen sich im Rahmen der Evaluationen und der Forschungsliteratur folgende Bedingungen als förderlich identifizieren:

- Vorhandensein von Online-Mentor*innen
- Didaktisch aufbereitetes Studienmaterial als Grundlage für die Selbstlernphasen
- Bereitschaft und Motivation der Dozierenden hinsichtlich Blended-Learning
- Eingestreut angebotene Präsenzveranstaltungen
- Technische Unterstützung bei den Online-Veranstaltungen
- Kooperationen zur Gestaltung, Durchführung und Implementierung des wissenschaftlichen Angebots an Hochschulen.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

FKZ: 160H22035

Literaturverzeichnis

- Baethge, M., Cordes, A., Donk, A., Kerst, C., Wespel, J., Wieck, M. & Winkelmann, G. (2015). *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2015*. Abgerufen von http://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2015/StuDIS_01_2015__2_.pdf
- Banscherus, U., Kamm, C. & Otto, A. (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 7–18). Münster: Waxmann.

- BMG (2017). *ePflege. Informations- und Kommunikationstechnologie für die Pflege. Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e. V. (DIP)*. Abgerufen von https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte/BMG_ePflege_Abschlussbericht_final.pdf
- Eiben, A., Mazzola, R. & Hasseler, M. (2016). Entwicklung hochschulischer Weiterqualifizierungsprogramme für Gesundheitsberufe im Bereich Gerontologische Pflege und Menschen mit Beeinträchtigungen, Upgrade „Angewandte Pflegewissenschaften, B.Sc.“. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 3(3), 63–68.
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Abgerufen von https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf
- Göbel, S. & Tauer, J. (2014). *Öffentliche Stellungnahme zum Entwurf des Unionsrahmens für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation. Wettbewerbsstelle der EU-Kommission*. Abgerufen von http://ec.europa.eu/competition/consultations/2013_state_aid_rdi/universitaet_rostock_de.pdf
- Görres, S., Seibert, K. & Stiefler, S. (2016). Perspektiven zum pflegerischen Versorgungsmix. In K. Jacobs, A. Kuhlmeier, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report 2016* (S. 3–17). Stuttgart: Schattauer.
- Grendel, T., Lübke, H. & Haußmann, I. (2014). Effekte der Dauer und Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 40–63.
- Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2016). 101 e-learning-Seminarerfahren: Methoden und Strategien für die Online- und Blended-Learning-Seminarpraxis (6. Aufl.). Bonn: ManagerSeminare.
- Handke, S. & Schäfer, A. (2012). *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung*. München: Oldenbourg.
- Hanft, A. (2013). *Vorwort*. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 9–12). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Weiterbildung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 7–18). Münster: Waxmann.
- Hasseler, M. (2011). *Prävention und Gesundheitsförderung in der Pflege – ein konzeptioneller Ansatz*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Hautz, O. (2012). Alter(n) als soziale Konstruktion?! In M. Hasseler, M. Meyer & T. Fischer (Hrsg.), *Gerontologische Pflegeforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven für die Praxis* (1. Aufl., S. 15–27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraft, S. (2003). Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. In *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2003 (2): Erfahrungen mit Neuen Medien* (S. 43–52). Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/id/1812>

- Kuhlmann, A., Lüders, S., Franke, A., Hampel, S., Naegele, G., Schmidt, W., Patzelt, C., Pfefferkorn, C. & Walter, U. (2013). *Personalbedarf in der Altenhilfe und Altenpflege in Baden-Württemberg. Expertise unter Berücksichtigung des Bedarfs an nicht-medizinischen Fachkräften mit akademischer Qualifikation* (Abschlussbericht). Abgerufen von https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/kvjs-forschung/Abschlussber-Personalbedarf_AH_01.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001*. Abgerufen von http://178.46.211.83/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Gemeinsamer Bericht der Gesundheitsministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz „Fachkräftesicherung im Gesundheitswesen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2015*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_12-Fachkraeftesicherung-im-Gesundheitswesen.pdf
- Kwok, H. & Cheung, P. W. H. (2007). Co-morbidity of psychiatric disorder and medical illness in people with intellectual disabilities. In *Curr Opin Psychiatry*, 20, 443–449.
- Lengler, A. & Sweers, F. (2018). Projektförderung und Kooperationsorientierung: Hochschulische Organisationsentwicklungsprozesse im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese, P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung* (S. 129–155). Springer: Wiesbaden.
- Lermen, M. (2017). Digitalisierung der Hochschullehre. In J. Erpenbeck (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt Stuttgart* (S. 338). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Linden, K., Heitmann-Möller, A., Hasseler, M. & Batzdorfer, L. (2018). Akademische Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserfahrungen von nicht-traditionell Studierenden von pflegewissenschaftlichen Studiengängen. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 3, 192–197.
- Maschwitz, A., Schmitt, M., Heibisch, R. & Bauhofer, C. (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Abgerufen von https://de.offene-hochschulen.de/fyts/3432/download_file_inline
- PuG-Positionspapier (2015). *Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften*. Abgerufen von https://de.pug-pflege-undgesundheit.de/fyts/485/download_file_inline
- Rohs, M. (2013). Social Media und informellen Lernprozessen. Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung (DIE)*, 7(2), 39–42.
- Schäfer, E. (2012). Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext sich wandelnder Hochschulstrukturen und -kulturen. *Bildung und Erziehung*, 65(2), 183–194.
- Schmidt, C. & Wilkesmann, U. (2018). *Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15486/pdf/Wilkesmann_et_al_2018_Warum_und_unter_welchen_Bedingungen_lehren_Dozierende_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf
- Seufert, S. & Meier, C. (2016). Digitale Transformation: Vom Blended Learning zum digitalisierten Leistungsprozess ‚Lehren und Lernen‘. In J. Wachtler et al. (Hrsg.), *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung* (S. 1–5). Innsbruck: Waxmann.
- Tschupke, S. & Hasseler, M. (2017). No(n)-traditional oder Lifelong-Learners? Eine systematische Konzeptanalyse des Begriffes „nicht-traditionell Studierende“ im Kontext pflege- und gesundheitsbezogener Studiengänge. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 4, 62–69.
- Wissenschaftsrat (WR) (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Abgerufen von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf>
- Wolter, A. (2011). Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule. Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 206–216.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wolter, A., Kamm, C., Dahm, G. & Kerst, C. (2014). *Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiographie, Studienübergang und erste Studienphase*. Abgerufen von [https://www.dzhw.eu/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20\(M508500\)_Projektbericht%202014.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20(M508500)_Projektbericht%202014.pdf)

Kompetenzentwicklung durch einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer im Lehramtsstudium

Jan Hellriegel, Michael Schön

Technische Universität Kaiserslautern

[jan.hellriegel, michael.schoen]@sowi.uni-kl.de

Abstract

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags soll anhand zweier, im lehramtsbezogenen Bachelorstudium Bildungswissenschaften der TU Kaiserslautern erprobter, Seminarkonzepte aufgezeigt werden, wie eine Handlungskompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch einen Theorie-Praxis-Transfer gelingen kann. Beim Konzept „BeiBringBasar“ bereiten Studierende Lehr-Lernsequenzen an fächerbezogenen „Basar-Ständen“ vor, welche von Schüler*innen besucht werden. Im Vordergrund steht die didaktische Planung der Stände. Beim Konzept „Medienbildung“ bereiten Studierende fächerübergreifende Projekte mit neuen und zukunftsweisenden Medien vor, die direkt an Schulen im Unterricht erprobt werden.

Schlüsselbegriffe: Seminarkonzept, Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung, Theorie-Praxis-Transfer, Lebendiges Lernen, Nachhaltiges Lernen

1 Einleitung

Die Entwicklung einer Handlungskompetenz lässt sich als zentrale Aufgabe bei der Vorbereitung von Studierenden für den Lehrer*innenberuf ansehen. Damit diese Entwicklung im Lehramtsstudium gelingen kann, ist es erforderlich, dass sich Studierende selbstständig mit didaktischen und methodischen Grundlagen im Kontext schulischen Unterrichts auseinandersetzen. Darüber hinaus muss den Studierenden jedoch auch die Möglichkeit gegeben werden, diese Grundlagen in authentischen praktischen Situationen anzuwenden, um einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer zu ermöglichen. Im Rahmen des Beitrags soll anhand von zwei an der TU Kaiserslautern erprobten Konzepten aufgezeigt werden,

wie eine Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch einen Theorie-Praxis-Transfer gelingen kann.

Beim Konzept „BeiBringBasar“ (Kapitel 4) bereiten Studierende im Rahmen des Seminars „Allgemeine Didaktik“ an der TU Kaiserslautern Lehr-Lernsequenzen an fächerbezogenen „Basar-Ständen“ vor, welche von Schüler*innen besucht werden. Im Vordergrund stehen die didaktische Planung der Stände sowie die praktische Umsetzung. Im Seminarkonzept „Medienbildung“ (Kapitel 5) bereiten Studierende u. a. fächerübergreifende Projekte mit neuen und zukunftsweisenden Medien (z. B. Virtual-Reality-Brillen oder Augmented-Reality-Apps) vor, die direkt an Schulen im Unterricht erprobt werden. Lehrkräfte aus Kooperationsschulen stellen den Studierendengruppen hierzu zwei Schulstunden zur Verfügung.

Beiden hier vorgestellten Projekten ist gemeinsam, dass Studierende in Kleingruppen eigenständig Unterrichtsversuche planen, mit Schüler*innen praktische Übungen durchführen und die Durchführung im Seminarkontext reflektieren. Für diese Projekte ist eine enge Kooperation mit den jeweiligen Schulen erforderlich. Beide Konzepte werden dahingehend fortlaufend weiterentwickelt, beispielsweise durch Einbindung innovativer Medientechnologien, durch den Einbezug neuer Schulen in das Kooperationsnetzwerk, durch die Einbindung neuer didaktischer Konzepte oder durch eine stärkere Vernetzung mit Fachdidaktiken und anderen bereits bestehenden Seminarangeboten. Folgende Struktur ist beiden Seminarkonzepten inhärent:

1. Die Studierenden setzen sich zu Beginn selbstständig mit den relevanten Grundlagen, Begrifflichkeiten und Theorien im Kontext schulischen Unterrichts auseinander (Selbstgesteuertes Lernen im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold, 2007, 2012) mit Präsenz- und Onlinephasen; Blended-Learning).
2. Den Studierenden wird die Möglichkeit gegeben, diese Grundlagen in authentischen praktischen Situationen anzuwenden.
3. Die Erfahrungen aus den Praxisprojekten werden individuell, in Kleingruppen als auch im Plenum thematisiert und reflektiert (Kooperatives Lernen).

2 Lerntheoretische Grundannahmen

Allgemein liegt den hier vorgestellten Seminarkonzepten ein konstruktivistisches Paradigma zugrunde. Wissen wird im Laufe des Lernprozesses subjektiv und individuell konstruiert, wobei neu aufgebautes Wissen immer an Vorwissen anknüpft und sich vernetzt. Die direkte Weitergabe von Wissen an andere

Zitation

Hellriegel, J., Schoen, M. (2019). Kompetenzentwicklung durch einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer im Lehramtsstudium. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 177–192). Kaiserslautern: HS-KL.

Personen ist nicht möglich; statt zu belehren muss der oder die Lehrende daher vielmehr als Lernbegleitung agieren bzw. muss ansprechende und unterstützende Lernszenarien gestalten (Arnold, 2007). Zentral für konstruktivistische Ansätze sind neben Interaktionsprozessen insbesondere Lernumwelten, in denen vielfältige Konstruktionsleistungen für die Lernenden möglich sind (Lehner, 2009; Lindemann, 2006). Lehrkonzepte zur Kompetenzentwicklung sollten darum bemüht sein, die fünf Dimensionen lebendigen und nachhaltigen Lernens didaktisch zu ermöglichen, indem sie selbstgesteuert, produktiv, aktivierend, situativ und sozial gestaltet sind (Arnold, 2012). Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997, S. 356) beschreiben es wie folgt:

„Lernen ist nur über eine aktive Beteiligung der Lernenden (einschließlich Motivation und Interesse) möglich; kein Lernen ist ohne selbstgesteuerten Anteil denkbar; über kontinuierlich ablaufende individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Interpretationsprozesse ist Lernen in jedem Fall konstruktiv, eingebettet in jeweils spezifische Kontexte verläuft Lernen stets situativ; und schließlich ist Lernen immer auch sozial in dem Sinne, dass Lernen zum einen ein interaktives Geschehen darstellt und zum anderen soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt ist.“

Die diesbezüglichen Prozessmerkmale des Lernens sind allgemein relevant, gerade jedoch unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten essentiell. Bei der Gestaltung von Lerneinheiten für Erwachsene sind dahingehend insbesondere die Faktoren Eigenaktivität, Eigenverantwortlichkeit, ein konkreter Lebenswelt- und Interessenbezug sowie die Integration gemachter Erfahrungen und bestehender Überzeugungen von Relevanz (ebd.).

3 Kompetenzorientierung im Rahmen des Gesamtkonzepts

Bedingt durch die zunehmende Ausdifferenzierung von Berufs- und Bildungswegen im Übergang von der Industrie- in die Dienstleistungsgesellschaft hat sich die Erkenntnis etabliert, dass die in der Ausbildung und dem Beruf erworbenen Qualifikationen der wachsenden Dynamik der Arbeitswelt nicht mehr gerecht werden können (Brater, 2018). Aufbauend auf dieser Erkenntnis gewann der Kompetenzbegriff an Bedeutung und es verbreitete sich die Einsicht, dass ein lebenslanges Lernen unverzichtbar wird (ebd.). Eine grundlegende Kompetenzorientierung ist daher bereits seit längerem als fester Bestandteil in den Kultusministerkonferenz(KMK)-Standards für die Lehrerbildung festgeschrieben (KMK, 2004).

Kompetenzen lassen sich zunächst ganz allgemein gesprochen als erlernbare „Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert, 2001, S. 27) verstehen. Konkret kann man zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen unterscheiden, wie einer beruflichen Handlungskompetenz, welche sich in Personal-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz unterteilen lässt (Riedl, 2011) oder

einer Medienkompetenz, welche sich beispielsweise beziehend auf Baacke (1997) in Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung gliedern lässt.

Sowohl der BeiBringBasar als auch das Seminar Medienbildung fokussieren eine Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden. In beiden Konzepten werden jedoch unterschiedliche Kompetenzbereiche adressiert. Beim BeiBringBasar steht insbesondere die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz der Studierenden im Vordergrund. Im Seminar Medienbildung liegt hingegen ein Fokus auf der Förderung einer Medienkompetenz der Studierenden. Darüber hinaus spielt im Seminar Medienbildung die Förderung einer medienpädagogischen Kompetenz eine zentrale Rolle. Dieser Begriff wird im Kapitel 5 genauer erläutert.

4 BeiBringBasar (Seminar Allgemeine Didaktik)

Beim BeiBringBasar (siehe auch Kleß, Menzer & Wiechmann, 2011; Kleß, 2015) im Rahmen des Seminars Allgemeine Didaktik bereiten Studierende Lehr-Lernsequenzen an fächerbezogenen „Basar-Ständen“ vor, welche von Schüler*innen besucht werden. Im Vordergrund steht ein Theorie-Praxis-Transfer: die didaktische Planung der Stände sowie die Umsetzung und Durchführung in der Praxis (siehe Kapitel 2). Der Basar ist eine eintägige Veranstaltung an der TU Kaiserslautern und wird in jedem Semester von ca. 50 bis 60 Schüler*innen besucht. Zur Vorbereitung wird eine digitale Lernplattform (OLAT) genutzt, bei der u. a. Online-Vorlesungen eingebunden werden. Die Studierenden erhalten Feedback zur Umsetzung durch Schüler*innen, Kommiliton*innen sowie Seminarleitung und reflektieren im Anschluss ihre Erfahrungen bezüglich Planung und Umsetzung.

4.1 Aufbau und Ziel des Seminars

Das Seminar ist als Blended-Learning Veranstaltung konzipiert (siehe Abbildung 1) und beinhaltet Präsenzphasen (Seminartermine), Selbstlernphasen, eine Online-Vorlesung (in Kooperation mit der Universität Koblenz-Landau; Kleß et al., 2011) sowie ein Praxisprojekt (BeiBringBasar). Ziel der Veranstaltung ist zum einen eine reflektierte Auseinandersetzung mit den didaktischen Grundlagen und Modellen im Kontext von Schule und Unterricht. Die theoretischen Grundlagen sollen dabei von den Studierenden selbstorganisiert erarbeitet werden. Zudem sollen die Studierenden ihre didaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten in selbst gestalteten Unterrichtseinheiten anwenden, reflektieren und bewerten.

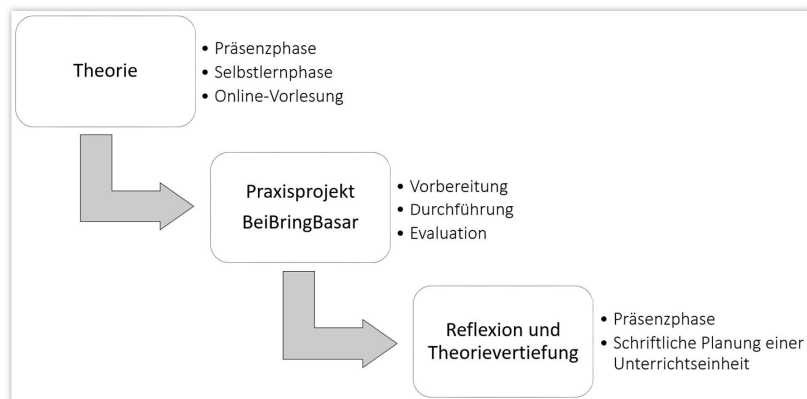


Abbildung 1. Blended-Learning Veranstaltung zur Allgemeinen Didaktik.

Tabelle 1

Gruppen, Fächer und Themen des BeiBringBasars im Wintersemester 2017/18

Gruppe	Unterrichtsfach	Thema
1	Informatik	Programmierung mit Kara (A)
2	Mathematik	Praktische Umsetzung von Brüchen
3	Geographie	Plattentektonik
4	Sozialkunde	Quiz: Medien und Politik
5	Biologie	Ernährung
6	Geographie	Orientierung in Deutschland anhand einer Puzzlekarte
7	Sport	Auge-Hand-Koordination
8	Informatik	Programmierung mit Kara (B)
9	Biologie	Entstehung des Waldes
10	Geographie	Superkontinente
11	Sozialkunde	Die Europäische Union mit ihren Mitgliedsländern
12	Biologie	Erkundung der Sinne des Menschen
13	Geographie	Nachbarländer von Deutschland
14	Sport	Handstand & Variationen

Im Detail gehören zum Leistungsnachweis des Praxisprojektes BeiBringBasar folgende Punkte:

1. Planung einer Unterrichtssequenz (15 Minuten) und Abgabe eines Verlaufsplans
2. Durchführung einer Unterrichtssequenz im Rahmen des BeiBringBasars
3. Reflexion der durchgeführten Sequenz des BeiBringBasars
4. Schriftliche Planung einer Unterrichtseinheit (Doppelstunde)

Die Studierenden teilen sich in Kleingruppen zu je zwei bis drei Personen auf. Die Gruppen legen sich auf ein Schulfach sowie ein für den BeiBringBasar geeignetes Unterrichtsthema aus Sekundarstufe I fest, für das eine Unterrichtseinheit geplant werden soll; als Beispiele sind in Tabelle 1 die Gruppen aus dem Wintersemester 2017/18 mit ihren gewählten Unterrichtsthemen aufgeführt.

4.2 Ablauf des BeiBringBasars

Nach Auswahl von Fach und Thema fertigen die Gruppen einen Verlaufsplan für eine fünfzehnminütige Unterrichtssequenz an und stellen diesen ihren Kommiliton*innen sowie den verantwortlichen Dozierenden im Seminar vor. Der zeitliche Ablauf des Basars ist in Tabelle 2 detailliert dargestellt. Zentral sind dabei die beiden Durchführungsphasen (Erprobungs- und Optimierungsphase) sowie die Feedback- bzw. Reflexionsphase. Die Studierenden führen ihre jeweilige Unterrichtssequenz wiederholt mit wechselnden Schüle*innengruppen durch und erhalten nach drei Durchgängen Feedback von einem Standbewerter bzw. einer Standbewerterin (Studierende, die bereits einmal den BeiBringBasar absolviert haben). Die Schüler*innen erleben dagegen sechs unterschiedliche Unterrichtssequenzen, da sie nach jedem Durchgang den Stand wechseln (siehe Abbildung 2).

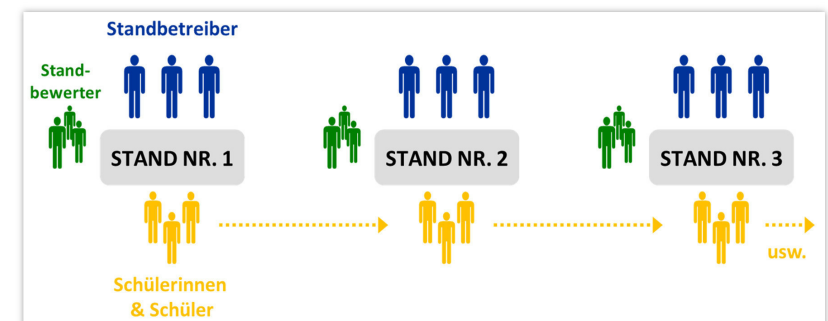


Abbildung 2. Schematische Darstellung des Ablaufs des BeiBringBasars.

Die Zuteilung der Schüler*innengruppen zu den Ständen wird dabei vorab festgelegt und den Schüler*innen per Ablaufplan mitgeteilt. Die Schüler*innen können zudem auf kurzen Feedbackbögen mitteilen, ob ihnen der Stand gefallen hat und sie etwas Neues gelernt haben. Die Standbetreiber*innen erhalten also sowohl Peer-Feedback als auch Rückmeldung durch Schüler*innen (Kleß, 2015). Das Feedback durch die Standbetreiber*innen folgt dabei einem klaren Skript (siehe Tabelle 3).

Tabelle 2
Zeit- und Ablaufplan des BeiBringBasars

Zeit	Phase	Beschreibung
8:00 Uhr	Aufbau	Vorbereitung der Basarstände durch die Studierenden. Es werden je eine Stellwand, ein Tisch und mehrere Stühle für die Gruppen bereitgestellt.
9:00 Uhr	Eintreffen der Schüler*innen (SuS)	Begrüßung und Instruktion. Es nehmen zwei 5. Klassen der Bertha von Suttner IGS Kaiserslautern teil, die von den Lehrkräften vorab in Gruppen unterteilt werden. Austeilung der Materialien (Anleitung, Standzuteilung, Feedbackbögen) an die SuS.
9:15 – 10:15 Uhr	Eröffnung des Basars, erste Phase (Erprobungsphase)	Drei Durchläufe mit der Dauer von je 15 Minuten. Zwischen den Durchläufen 5 Minuten Pause zur Vorbereitung der Stände für die nächste Schüler*innengruppe und Gelegenheit für SuS die Feedbackbögen auszufüllen.
10:15 – 10:35 Uhr	Reflexions- und Feedbackphase; Pause für SuS	Die Standbetreiber reflektieren über die Durchgänge der ersten Phase (Reflexionsbögen, Feedback durch Standbetreiber*in), überlegen sich kleinere Justierungen ihrer Standkonzepte und planen evtl. alternative Umsetzungsmöglichkeiten für die zweite Phase. SuS können zur Pause (Aufsicht durch Lehrpersonen).
10:35 – 11:35 Uhr	Zweite Phase (Optimierungsphase)	Drei Durchläufe mit der Dauer von je 15 Minuten. Zwischen den Durchläufen 5 Minuten Pause zur Vorbereitung der Stände für die nächste Schüler*innengruppe und Gelegenheit für SuS die Feedbackbögen auszufüllen.
11.45 – 12.00 Uhr	Gemeinsame Abschlussrunde	Feedbackrunde mit den SuS.
12.00 Uhr	Abbau	Abbau der Basarstände durch die Studierenden.

Tabelle 3
Standbewertungskriterien und Reflexionsfragen

Kriterium	Fragen
Aufbau und Struktur	Ist die Einleitung gelungen? Erfolgte ein geeigneter Einstieg, der Aufmerksamkeit und Interesse weckte? Ließ die Struktur einen logischen Aufbau und eine nachvollziehbare Gliederung erkennen? Waren bzw. verliefen die Übergänge im Verlauf fließend? Wurde die Zeit effizient genutzt? (Waren Materialien vorbereitet? Gab es Leerlauf?) Endete die Unterrichtseinheit am BeiBringBasar-Stand mit einer Zusammenfassung/Ergebnissicherung?
Inhaltliche Darstellung	Empfanden Sie die Elementarisierung (didaktische Reduktion) als adressatengerecht? Empfanden Sie das Niveau als adressatengerecht? Konnten die SuS den inhaltlichen Darstellungen folgen? Waren die inhaltlichen Zusammenhänge für die SuS nachvollziehbar? Wurde auf Bekanntes zurückgegriffen und genügend Beispiele verwendet?
Medien	Waren die Visualisierungen anschaulich bzw. passend? Wurde mit den mitgebrachten Medien produktiv gearbeitet?
Methoden	War die Auswahl der Methode/n geeignet? War die Auswahl der Sozialform geeignet?
Verbale und nonverbale Kommunikation	Wurde genügend auf die SuS eingegangen? Waren Sprache und Anweisungen verständlich? War die Sprechgeschwindigkeit angemessen? Empfanden Sie das Auftreten als sicher/souverän?
Das Experimentieren	War der Arbeitsplatz am BeiBringBasar-Stand aufgeräumt, d. h. waren alle Materialien verfügbar und griffbereit? Wurden Sicherheitsaspekte genügend berücksichtigt? Konnten die SuS selbstständig tätig werden?
Sonstiges/Allgemeines	Was empfanden Sie als positiv/gelungen? Was empfanden Sie als negativ/mislungen? Welche unvorhergesehenen Ereignisse/Widrigkeiten traten auf?

5 Seminar Medienbildung

Im Zuge der zunehmenden Digitalisierung und Mediatisierung des privaten, öffentlichen sowie des beruflichen Lebens und den damit verbundenen Herausforderungen für alle Lebensalter, gewinnt die Förderung von Medienkompetenz der Schüler*innen durch Lehrkräfte zunehmend an Bedeutung (Eickel-

mann, 2017). Damit Lehrkräfte dieser Aufgabe gerecht werden können, müssen diese über eine ausreichende medienpädagogische Kompetenz verfügen (KMK, 2016). Dies bedeutet, dass Lehrkräfte insbesondere:

1. selbst über eine ausreichende Medienkompetenz verfügen, darüber hinaus
2. über eine didaktische Kompetenz verfügen, um die Kompetenzen der Schüler*innen fördern zu können, sowie
3. für die Medienerlebnisse und Medienerfahrungen von Heranwachsenden sensibilisiert werden, um im Unterricht an die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen anknüpfen zu können. (Blömeke, 2005).

Aufgabe der Lehrkräfteausbildung muss es sein, diese Kompetenzen im Lehramtsstudium zu fördern. Ausgehend von einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis kann diese Kompetenzentwicklung jedoch nur dann gelingen, wenn sich angehende Lehrkräfte selbstständig mit den (medien-)pädagogischen Grundlagen im Kontext schulischen Unterrichts auseinandersetzen und diese Grundlagen in Praxis-Situationen anwenden (Blömeke, 2017). Erst durch einen authentischen Praxisbezug erhalten die zunächst theoretischen Grundlagen eine sichtbare Relevanz für die Lernenden. Ohne einen erkennbaren Anwendungsbezug besteht die Gefahr, dass eine Kluft zwischen Wissen und Handeln entsteht und somit träges Wissen erzeugt wird (Gruber, Mandl & Renkl, 2000). Insofern ist ein gelingender Theorie-Praxis-Transfer essenziell für die Entwicklung einer medienpädagogischen Kompetenz von angehenden Lehrkräften.

An der TU Kaiserslautern werden in verschiedenen Lehr- und Forschungsprojekten neuste Medientechnologien erprobt; allerdings lernen viele Studierende diese Potenziale nur bedingt kennen und können die didaktischen Potenziale auch nur eingeschränkt in das spätere berufliche Leben transferieren. Ziel muss es sein, Medien, die nicht nur eine Gegenwartsbedeutung für die Lernenden haben, sondern insbesondere auch eine Zukunftsbedeutung, stärker in der Lehre zu fokussieren und eine entsprechende Medienkompetenz sowie medienpädagogische Kompetenz bei allen Lehramtsstudierenden zu entwickeln. Ziel des Seminars „Medienbildung“ ist es, diese Kompetenzen im Rahmen eines gelingenden Theorie-Praxis-Transfers zu fördern. Hierbei spielen die nachfolgenden zwei Konzepte eine bedeutsame Rolle.

5.1 Konzept 1: Markt der Medien

Der „Markt der Medien“ stellt ein messeähnliches Setting dar und hat zum Ziel, dass die Studierenden die didaktischen Potenziale neuer Medientechnologien für den Unterricht kennenlernen. Hierzu werden

ein- bis zweimal im Jahr in einer eintägigen Veranstaltung verschiedene Messestände durch Studierende aus höheren Semestern sowie durch Vertreter*innen von verschiedenen Fachdidaktiken vorbereitet (siehe Abbildung 3). An den jeweiligen Ständen werden verschiedene Medientechnologien vorgeführt und zu Testzwecken bereitgestellt. Die Besucher*innen des Marktes können die Technologien selbst testen und mit den Standbetreuer*innen die didaktischen Potenziale der Medien für den schulischen Unterricht diskutieren und Hürden und Potenziale für den praktischen Einsatz individuell abwägen.



Abbildung 3. Plakat zum Markt der Medien an der TU Kaiserslautern.

Durch die Kooperation mit verschiedenen Fachdidaktiken der TU Kaiserslautern kann den Studierenden ein breites Spektrum an Medientechnologien zur Verfügung gestellt werden; dieses reicht von Virtual- und Augmented-Reality-Angeboten, über Open Educational Resources (OER) und Quiz- und Umfragetools wie Kahoot hin zu Game-Based-Learning-Anwendungen und Informationsportalen. Damit

den Studierenden eine ausreichend große Vielfalt an Angeboten präsentiert werden kann, hat sich in der Vergangenheit gezeigt, dass auch eine Zusammenarbeit mit freien Trägern, Initiativen und Unternehmen zielführend sein kann; so wurde beispielsweise schon mit Anbietern von interaktiven Whiteboards und Dokumentenkameras im Rahmen des „Markt der Medien“ kooperiert oder mit der Initiative „medien+bildung.com“, welche Medienprojekte mit Schüler*innen umsetzt. Neben Studierenden steht der „Markt der Medien“ auch für Lehrkräfte, Referendar*innen sowie für interessierte Dozierende offen. Im Rahmen des Seminars Medienbildung stellt der Markt eine Vorbereitung für sich anschließende Medienprojekte dar.

5.2 Konzept 2: Medienprojekte

Im weiteren Verlauf des Seminars bereiten die Studierenden in Kleingruppen selbstständig Unterrichtsversuche zur Förderung der Medienkompetenz der Schüler*innen vor, diskutieren und überarbeiten diese Versuche im Seminarkontext und führen die Versuche anschließend praktisch mit Schüler*innen in authentischen Unterrichtssituationen durch. Die Studierenden haben hierbei die Möglichkeit an die Erfahrungen vom „Markt der Medien“ anzuknüpfen und solche Medien zu thematisieren, die bereits praktisch erprobt werden konnten; allerdings können auch freigewählte Projekte realisiert werden, sofern diese zum Ziel haben die Medienkompetenz der Schüler*innen zu fördern. In vergangenen Semestern konnten so beispielsweise unabhängig vom „Markt der Medien“ Geocaching-Projekte, Slow-Motion-Analysen von Bewegungsabläufen im Sportunterricht oder kritisch-reflektierte Analysen von filmischen Werbesequenzen durchgeführt werden. Im Rahmen des Seminars konnte zudem durch Fördermittel der TU Kaiserslautern (Lehre Plus-Projekte¹) sowie durch einen Lehrpreis (framediale-Preis²) einen Klassensatz an VR-Cardboard-Brillen und Bluetooth-Fernbedienungen angeschafft werden. Durch diese Medienausstattung können im Rahmen der Medienprojekte insbesondere auch die didaktischen Potenziale von Virtual-Reality-Angeboten erprobt und reflektiert werden.

Bzgl. der Umsetzung der Medienprojekte findet eine Zusammenarbeit mit mehreren Schulen im Raum Kaiserslautern statt. Feste Ansprechpersonen an den Schulen koordinieren die Projekte vor Ort und sprechen sich mit interessierten Lehrkräften ab. Für die Medienprojekte stellen die entsprechenden Lehrkräfte in der Regel eine Doppelstunde (90 Minuten Unterrichtszeit) zur Verfügung. Im Anschluss an die Projekte finden Feedbackgespräche zwischen den Studierenden, den Schüler*innen sowie den beteiligten Lehrkräften statt.

¹ Eine Kurzbeschreibung zum Lehre-Plus-Projekt findet sich hier: <https://www.uni-kl.de/refls/foerderung-der-lehre/lehre-plus-projekte/lehre-plus-projekte-2018/>. (zuletzt abgerufen am 13.11.2018).

² Weitere Informationen hierzu sind auf folgender Seite abrufbar: http://framediale.de/wettbewerb2/preistraeger_innen. (zuletzt abgerufen am 13.11.2018).

5.3 Vernetzung beider Konzepte im Kontext universitärer Lehre

Nachfolgend soll dargestellt werden, wie die beiden Konzepte in die universitäre Lehre an der TU Kaiserslautern so integriert werden können, dass ein langfristiges Bestehen und eine fortlaufende Weiterentwicklung gewährleistet und eine ausreichend große Transparenz nach außen sichergestellt werden kann. Im Wesentlichen sind beide Konzepte im Fachgebiet Pädagogik verortet und an das Seminar Medienbildung gekoppelt. Im Seminar erhalten die Studierenden vorbereitend für beide Konzepte zunächst im Rahmen von Präsenzveranstaltungen ein Input zu den medienpädagogischen Grundlagen und Grundbegriffen. Die Medienprojekte werden zudem im Seminarkontext reflektiert, sodass Studierende Konsequenzen für die spätere berufliche Praxis ziehen können. Der Markt der Medien knüpft darüber hinaus jedoch auch an verschiedene Fachdidaktiken der TU Kaiserslautern an, hierzu zählen beispielsweise die Fachdidaktik Physik, Chemie oder auch Informatik. Gegen Ende des Semesters sind sowohl das Fachgebiet Pädagogik als auch die jeweiligen Fachdidaktiken mit der Vorbereitung neuer Marktstände für die nachfolgenden Semester beauftragt. Die Gesamtstruktur dieser Zusammenarbeit ist in der nachfolgenden Abbildung 4 dargestellt.

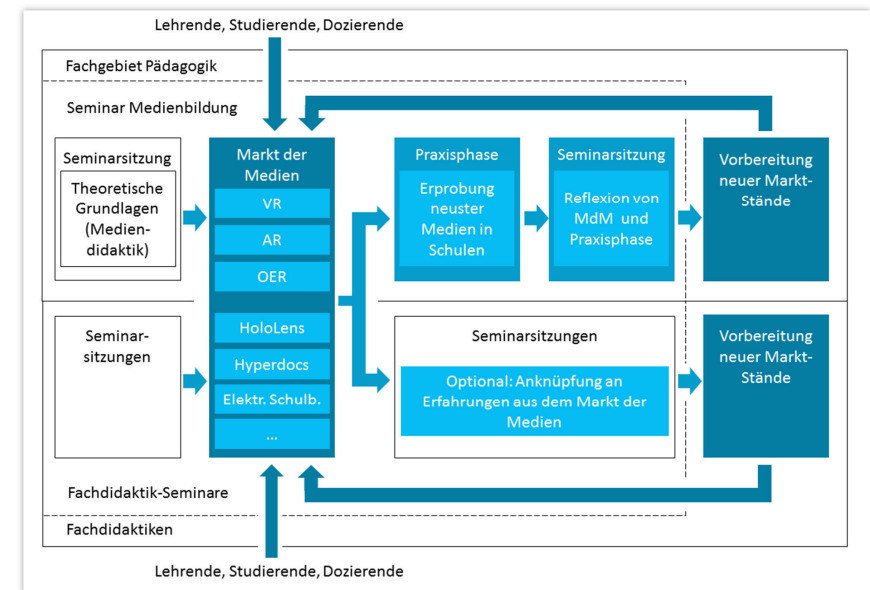


Abbildung 4. Vernetzung der Teilkonzepte im Seminar Medienbildung.

6 Gelingensbedingungen

Damit sowohl im Seminar „Medienbildung“, als auch im Seminar „Allgemeine Didaktik“ eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Fachdidaktiken und dem Fachgebiet Pädagogik sowie zwischen universitärer Lehre und schulischem Unterricht gelingen kann, ist eine enge Kooperation und Vernetzung mit den jeweiligen Schulen, den Fachdidaktiken und den beteiligten Studierenden erforderlich (siehe Abbildung 5). Um diese Kooperation auch langfristig erhalten zu können, müssen Mehrwerte für alle Beteiligten entstehen. Nicht nur Studierende, auch Lehrende sowie Schüler*innen müssen persönliche Mehrwerte in der Kooperation erkennen. Lehrende stellen einerseits ihre eigene Unterrichtszeit für die Medienprojekte im Seminar Medienbildung zur Verfügung, können jedoch selbst aus den Erfahrungen profitieren, die diese beispielsweise selbst durch die studentischen Medienprojekte oder aber durch den Besuch des „Marktes der Medien“ gewinnen können. Vom BeiBringBasar profitieren die Studierenden, da sie durch die Konzeption, Umsetzung und Reflexion der Basarstände eine Handlungskompetenz entwickeln können; darüber hinaus können aber auch die Schüler*innen durch den Besuch der Basarstände fächerspezifische als auch fächerübergreifende Kompetenzen entwickeln.

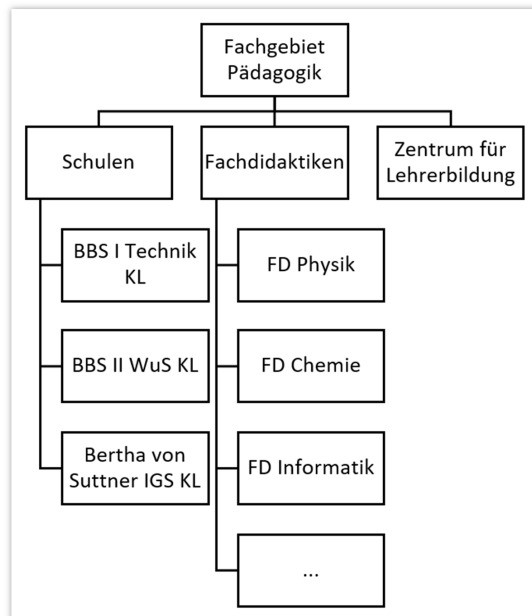


Abbildung 5. Kooperationspartner.

Weiterhin ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Offenheit beider Seminare erforderlich. So gilt es in regelmäßigen Abständen die Erwartungen aller Beteiligten neu auszutarieren und die Konzepte an diese Erwartungen stets anzupassen.

7 Fazit

Wie im Verlauf des vorliegenden Beitrags dargestellt wurde, fokussiert sowohl das Seminar „Medienbildung“ als auch das Seminar „Allgemeine Didaktik“ eine Kompetenzentwicklung der Studierenden im Begründungsrahmen konstruktivistischer Lerntheorien. Beide Konzepte fokussieren hierbei einen Praxistransfer der theoretischen Grundlagen. Während das Seminar „Medienbildung“ jedoch auf eine Entwicklung von Medienkompetenz durch die Realisierung von Medienprojekten und eine Teilnahme am Markt der Medien abzielt, steht im Seminar „Allgemeine Didaktik“ die Entwicklung einer Handlungskompetenz im Vordergrund. Die Konzeption, Umsetzung und Reflexion eines „Basar-Standes“ beim BeiBring-Basar stellt hierbei den Kern des Seminars dar.

Damit ein Theorie-Praxis-Transfer gelingen kann, ist eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Praxis-Akteur*innen, wie Lehrer*innen, Schüler*innen, Fachdidaktiken und Studierenden erforderlich. Damit eine nachhaltige und fortlaufende Realisierung der Projekte gesichert werden kann, müssen alle beteiligten Akteur*innen Mehrwerte in der Zusammenarbeit erkennen können; hierfür ist es erforderlich, stets deren Erwartungen und Ziele abzufragen und zu berücksichtigen. Da die jeweiligen Netzwerke fortwährend durch die beteiligten Individuen mit ihren jeweils spezifischen Ausgangslagen und Interessen getragen werden und sich Ansprechpersonen im Laufe der Zeit ändern, ist eine Offenheit und stetige Wandelbarkeit der Konzepte unabdingbar.

Da an diese Projekte hohe zeitliche Ressourcen gebunden sind, wäre es wünschenswert, dass auch fortlaufend entsprechende Mittel und Ressourcen zur Koordination, Verwaltung und Realisierung dieser Projekte zur Verfügung gestellt werden und dies auch als Element einer Qualitätssicherung der Lehre verstärkt anerkannt wird. Durch eine alleinige Bindung dieser Aufgaben an das Lehrpersonal besteht die Gefahr, dass ein Fortbestehen und eine Weiterentwicklung der Projekte nicht mehr gewährleistet werden kann, wenn sich die jeweils individuellen Ausgangslagen und Ressourcen der Lehrpersonen ändern.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, R. (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für die kluge Lehre*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Blömeke, S. (2005). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 76–97). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Blömeke, S. (2017). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 231–244, Zweitveröffentlichung aus 2003). Opladen: Leske+Budrich.
- Brater, M. (2018). Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-19372-0_23-1
- Eickelmann, B. (2017). *Kompetenzen in der digitalen Welt. Konzepte und Perspektiven*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Kleß, E. (2015). Wenn Studierende von Schülerinnen/Schülern lernen und umgekehrt. In D. Karpa, G. Lübbecke & B. Adam (Hrsg.), *Außerschulische Lernorte* (S. 264–272). Immenhausen: Prolog.
- Kleß, E., Menzer, C. & Wiechmann, J. (2011). „Lernen wann, wo und wie ich möchte“. Möglichkeiten und Grenzen eines kooperativen Veranstaltungsformats. In R. Arnold & K. Faber (Hrsg.), *Vernetzung schafft Perspektiven. Neue Ansätze in der Lehrerbildung* (S. 144–159). Baltmannsweiler: Schneider.
- KMK (Hrsg.) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Abgerufen von: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK (Hrsg.) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Abgerufen von: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digital_Welt_Webversion.pdf
- Lehner, M. (2009). *Allgemeine Didaktik*. Bern: Haupt.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München: Reinhardt.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lernen im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 355–403). Göttingen: Hogrefe.

Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2. Auflage). Stuttgart: Franz Steiner.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Studierende auf dem Weg zum Peer-Coach begleiten – Die Konzeption einer bedarfsspezifischen Weiterbildung unter Nutzung universitärer Synergieeffekte

Benedikt Knerr¹, Dorit Günther¹, Dino Čubela¹, Janina Burger²

Technische Universität Kaiserslautern

¹[b.knerr, d.guenther, d.cubela@disc.uni-kl.de, ²janina.burger@sowi.uni-kl.de

Abstract

Peer-Coaching als spezielle Form der semiprofessionellen Beratung stellt eine Ergänzung zu „klassischen“ Beratungsformaten dar und eröffnet im Hochschulkontext neue Wege, Studierende individuell und praxisnah zu unterstützen. An der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) werden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ derzeit zwei Coaching-Angebote im Peer-Format angeboten. Zum einen können Studierende im Rahmen einer Weiterbildung selbst Beratungskompetenzen erwerben und als Peer-Coaches tätig werden. Zum anderen steht den Studierenden der TUK mit dem Online-Forum „lern•BAR“ ein niedrigschwelliges Angebot zum gegenseitigen Austausch bei Problemen, die den studentischen Alltag betreffen, zur Verfügung. Im vorliegenden Beitrag werden neben einer Skizzierung der Projektaktivitäten im Bereich Peer-Coaching die spezifischen Vor- und Nachteile von Peer-Coaching im Kontext Hochschule erörtert. Ferner wird auf Gelingens- und Hemmfaktoren bei der praktischen Umsetzung und nachhaltigen Etablierung der Angebote eingegangen. Da studienunterstützende Maßnahmen, die nicht verpflichtend und ohne ECTS-Anrechnung erfolgen, erfahrungsgemäß zunächst zögerlich von der Zielgruppe angenommen werden, geht der Beitrag der Frage nach, wie die Akzeptanz der Angebote seitens der Studierenden verstärkt werden kann. Als möglicher Lösungsweg wird eine im Wintersemester 2018/19 erstmals umgesetzte Verzahnung der überfachlichen Peer-Angebote mit der Lehrveranstaltung „Pädagogische Beratung und Lernberatung“ des Fachgebiets Pädagogik vorgestellt.

Schlüsselbegriffe: Peer-Coaching, Beratungskompetenz, Selbstlernkompetenz, Gesprächsführung, Synergieeffekte, Kooperation, Blended-Learning, Weiterbildung

Zitation

Knerr, B., Günther, D., Čubela, D. & Burger, J. (2019). Studierende auf dem Weg zum Peer-Coach begleiten – Die Konzeption einer bedarfsspezifischen Weiterbildung unter Nutzung universitärer Synergieeffekte. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 193–211). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Einleitung

Beratung und Mentoring als Unterstützungsmaßnahmen zur Erhöhung des Studierenden-Erfolgs haben in den letzten Jahren an deutschen Hochschulen deutlich an Popularität gewonnen (Sczyrba, 2011). Durch den Ausbau von Beratungsangeboten wurden an den Hochschulen vielfältige Maßnahmen etabliert, die auf die Unterstützung der Studierenden bei der Gestaltung individueller Lern- und Bildungsprozesse abzielen. Auch an der TU Kaiserslautern (TUK) wird seit 2011 im Rahmen des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“¹ im hierfür neu entstandenen Selbstlernzentrum (SLZ) ein integratives Maßnahmenpaket zur Förderung von Selbstlernfähigkeiten umgesetzt, welches hierfür Lerncoaching-Angebote als wichtiges Unterstützungselement einbindet.

Seit 2016 bietet das Selbstlernzentrum Studierenden eine Weiterbildung im Peer-Coaching an, um sie zu befähigen, Mitstudierende bei (überfachlichen) studienbezogenen Problemen zu unterstützen. Hilfesuchenden Studierenden wird hierdurch – alternativ zu Beratungsangeboten der Fachbereiche oder des Studierendenwerks – ein Zugang zu einer „Beratung auf Augenhöhe“ ermöglicht. Peer-Coaches agieren dabei als Multiplikator*innen, die ihr zuvor angeeignetes Know-how im Bereich Selbstlernen mit ihren Mitstudierenden teilen und somit langfristig zur Erhöhung des Studierenden-Erfolgs beitragen können. Mit dem Online-Forum „lern•BAR“ wurde darüber hinaus ab Herbst 2017 eine Plattform zum Austausch zwischen Peer-Coaches und ratsuchenden Studierenden geschaffen.

Ausgehend von einer begrifflichen Klärung werden nachfolgend die Peer-Coaching-Angebote des Selbstlernzentrums im Handlungsfeld der TUK verortet. Anschließend werden die Erfolgsfaktoren und strategischen Herausforderungen der universitären Verankerung solcher Angebote vorgestellt und mögliche Lösungsansätze diskutiert. Im Rahmen eines Praxisberichts wird darauffolgend die konzeptionelle Weiterentwicklung der Peer-Angebote veranschaulicht. Es wird gezeigt, wie durch eine Kopplung der Angebote mit der fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltung „Pädagogische Beratung und Lernberatung“ ein wichtiger Schritt hin zu einer nachhaltigen Etablierung und Fundierung des studentischen Peer-Coachings an der TUK gemacht werden konnte.

¹ Förderung im Rahmen des gemeinsamen Programmes des Bundes und der Länder „Qualitätspakt Lehre“ (FKZ: 01PL11085 und 01PL16085). Laufzeit: 10/2011 bis 12/2020. Leitung: Rolf Arnold, Monika Haberer. Homepage: <http://www.disc.uni-kl.de/slzprojekt>

2 Verständnis von Beratung und Coaching im Zusammenspiel mit Peer-Ansätzen

Coaching ist eine Form der Beratung.² Beratung bezeichnet eine interventive und präventive helfende Beziehung zwischen zwei Personen mit der Rollenverteilung Berater*in und Klient*in. Beratende begleiten mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage unterstützender Methoden innerhalb eines begrenzten Zeitraums Klient*innen in einem Lernprozess. Das Ziel ist, die Handlungsfähigkeit der ratsuchenden Person (wieder-)herzustellen, indem gemeinsam Lösungen entwickelt, angewendet und ausgewertet werden (Dietrich, 1983).

Coaching wird in Bildungskontexten definiert als „eine professionelle berufs- bzw. managementbezogene Beratung vor allem von Einzelpersonen, aber auch Gruppen oder Organisationseinheiten. Ziel ist Hilfe zur Selbsthilfe durch systematisch angeleitete Selbstreflexion und dadurch geförderte Problemlösungsfähigkeit. Methodisch steht deshalb Prozess- und nicht Expert*innenberatung im Mittelpunkt. Entsprechend übernimmt der Coach deshalb nur Verantwortung für den Beratungsprozess [...], nicht aber für das Ergebnis dieses Prozesses, für das der Klient (Coachee) verantwortlich ist“ (Geißler, 2010, S. 57). Coaching grenzt sich von Psychotherapie (die medizinisch indiziert, auf Heilung ausgerichtet ist und gemäß dem Psychotherapiegesetz durchgeführt wird³) und auch von fachbezogener Nachhilfe ab.

Das Selbstlernzentrum setzt den Fokus auf Lerncoaching, um im Handlungsfeld Hochschule auf die Bedarfe seitens der Studierenden zu reagieren.

Lerncoaching zeichnet sich durch einen flexiblen, ressourcen- und lösungsorientierten Ansatz aus, der sich an den studentischen Bedarfen orientiert. Coaches unterstützen Coachees (Studierende) z. B. darin, eigene Stärken und Potenziale zu entdecken, neue Perspektiven einzunehmen und regen zu deren Eigenaktivität an. Die Lernziele werden nicht vom Coach, sondern von der ratsuchenden Person selbst festgelegt und überprüft. Das übergeordnete Ziel des Lerncoachings ist, Coachees dabei zu unterstützen, die eigenen Fähigkeiten im Lernen und Selbstmanagement weiterzuentwickeln, um so Herausforderungen selbstständig zu meistern.

Haltung und Kompetenzen von (Peer-)Coaches: Da sich Lerncoaching im Spannungsfeld zwischen Prozess- und Expert*innenberatung bewegt, verfügen Coaches neben Prozessgestaltungskompetenz über Fachwissen in Bezug auf Lernen. Im Lerncoaching an der TUK stehen die Peers in horizontaler

Beziehung⁴ zueinander, wobei die Peer-Coaches Expertise bezüglich der Prozessgestaltung sowie studienbezogene Erfahrungswerte einbringen, während die Coachees als Expert*innen ihrer eigenen Lernpraxis angesehen werden können. Die ratgebende und die ratsuchende Person begegnen sich somit auf Augenhöhe in einer gleichberechtigten, partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Dabei agieren Peer-Coaches auf Basis einer professionellen Haltung und Rahmung. Hierzu gehören das Transparentmachen des Prozesses, das Klären der Rollen und Verantwortlichkeiten (Günther & Keller, 2017) sowie das Sicherstellen der Vertraulichkeit und eines respektvollen und wertschätzenden Umgangs, wobei Coaches neutral sind und gleichzeitig empathisch und unterstützend agieren. Der Prozess ist ergebnisoffen und die Coaches leiten mithilfe von Gesprächsführungstechniken den handlungsorientierten Reflexionsprozess der ratsuchenden Personen an. Das Ziel ist, ein studienbezogenes Problem innerhalb eines knapp bemessenen Zeitraums zu lösen bzw. eine Strategie für den Umgang mit einer konkreten Situation zu entwickeln.

Vorteile und Herausforderungen: Ein Vorteil des Peer-Ansatzes liegt darin, dass die semiprofessionellen Peer-Coaches durch die ähnliche Lebenswelt Praxisnähe und Authentizität gewinnbringend in den Prozess einbringen (können). Dies wiegt die fehlende berufliche Qualifizierung und Erfahrung in Beratung, wie sie beispielsweise professionelle Coaches vorweisen können, zumindest teilweise auf und bietet dadurch im Hochschulkontext besondere Chancen.

Gleichzeitig besteht für Peer-Coaches die Herausforderung, die eigenen Erfahrungswerte in einer reflektierten und abstrahierten Form an den ratsuchenden Peer weiterzugeben (wobei private Anteile bewusst aus dem Prozess herausgehalten werden), ohne dabei „belehrend“ zu agieren. Ein weiterer potenzieller „Stolperstein“ liegt darin, dass studentische Peer-Coaches den Rahmen der professionellen Gesprächsführung aus den Augen verlieren und ins informelle „Plaudern“ geraten. Wenn die Peers darüber hinaus ein gleiches oder ähnliches Fach studieren, liegt eine zusätzliche Herausforderung darin, die Abgrenzung zum Format der fachspezifischen Nachhilfe einzuhalten.

Vonseiten der ratsuchenden Person könnten ferner Vorbehalte bezüglich der Eignung des „Amateur“-Coaches bestehen, da sie einer gleichrangigen Person zu wenig Kompetenz zutraut. Diese Skepsis kann die Interaktion negativ beeinträchtigen. Der Gegenpol dazu ist die Annahme, dass die ratgebende Person „allwissend“ sei, wodurch Coachees unter Umständen dazu neigen, Äußerungen des Coaches unreflektiert zu übernehmen (Ebner, 2016). Damit sich daraus keine ungewollte Dynamik im Coaching-

² Der Beratungsbegriff bezieht sich auf ein breites Spektrum von Formaten, dazu gehören z. B. Mentoring, Training, Fortbildung, Supervision, Mediation und Lebensberatung (Migge, 2007).

³ Zum Unterschied zwischen Lerncoaching und Psychotherapie (Hardeland, 2013).

⁴ Dies steht im Gegensatz zu einer vertikalen Beziehung zwischen „Experte und Laie“, z. B. zwischen Lehrperson oder Fachstudienberater*in und Studierendem mit einem hierarchischen Gefälle (Hardeland, 2013).

Prozess entwickelt, bedarf es seitens der Peer-Coaches einer Sensibilisierung bezüglich solcher Herausforderungen, basierend auf Beraterischen und methodischen Kenntnissen. Diese Aspekte sind, ebenso wie die Notwendigkeit von Intervention und Supervision, in die konzeptionellen Überlegungen zur Weiterbildung im Peer-Coaching eingeflossen.

Intervision als Peer-Format stellt dabei eine geeignete Methode dar, um die Tätigkeit der Peer-Coaches an der TUK zu begleiten. Eine Form der Intervention ist die kollegiale (Fall-)Beratung, die unter (beruflich) Gleichgestellten erfolgt und bei der sich die Beteiligten in der Gruppe gegenseitig zu einem konkreten „Fall“ beraten. Dieser strukturierte und lösungsorientierte Prozess basiert auf Gleichrangigkeit, Freiwilligkeit und Eigenverantwortlichkeit (ohne Externe). „In einer Intervention werden das Wissen und die Erfahrungen aller genutzt und führen zum Gewinn für den Bringer oder die Bringerin eines ‚Falls‘ sowie zur Erweiterung der Handlungskompetenz aller Beteiligten. (...) Da die Leitung bei der Intervention wechselt, gibt es meist feste Regeln und ein abgesprochenes und für alle verbindliches Ablaufverfahren“ (Stangl, 2019, S. 1; siehe auch Tietze, 2012).

Anknüpfungspunkte zur kollegialen Fallberatung bestehen im Online-Forum „lern•BAR“ an der TUK: Dieses wird zwar von den studentischen Peer-Coaches des Selbstlernzentrums („Barkeeper“) als hauptverantwortliche Ratgebende betreut, aber der Austausch im öffentlichen Forum ist bewusst für die mitlesende und mitredende Community geöffnet. So kann eine ratsuchende Person mit einem Foreneintrag als Fallgeber*in verstanden werden und Personen aus der Community nehmen mit ihren Antworteinträgen die Rolle der Ratgebenden ein, wobei die „Barkeeper“ als Moderator*innen fungieren.

Auch bereits qualifizierte Peer-Coaches können Intervention zur persönlichen Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der eigenen Coaching-Tätigkeit nutzen. Hierfür stehen ihnen die Mitarbeitenden des Coaching-Teams des Selbstlernzentrums als Moderator*innen zur Verfügung.

3 Peer-Coaching an der TUK: Erfolgsfaktoren und Herausforderungen

3.1 Handlungsfeld TUK: Angebote im Bereich Beratung und Coaching

An der TUK fächern sich die Beratungsangebote für Studierende in vielfältige Bereiche auf. Eine wichtige Anlaufstelle sind die Fachstudienberatenden der Fachbereiche bei Fragen zu den Inhalten und der Organisation der Studiengänge. Das Studierendenwerk bietet eine Rechtsberatung sowie eine Psychologische Beratung an. Das „Referat Soziales“ des AStA leistet Sozial- und Prüfungsberatung.

Die nachfolgenden Beratungsangebote überschneiden sich bzw. bieten Anknüpfungspunkte mit den Aktivitäten des Selbstlernzentrums:

Die Studierenden in den Fachschaften unterstützen ihre Peers bei fachlichen und fachübergreifenden Fragen rund ums Studium. Dabei verfügen die Fachschaftsmitglieder in der Regel (noch) über keine Peer-Coaching-Qualifikation. Damit sind sie eine Zielgruppe für die Angebote des Selbstlernzentrums im Bereich Peer-Coaching.

Die „Stabsstelle Gleichstellung, Vielfalt und Familie“ bietet Mentoring für Studentinnen in der Studieneingangsphase. Dabei wird einer ratsuchenden Mentee (für maximal 2 Semester) eine geschulte Mentorin aus einem höheren Fachsemester zugeordnet. Weiterhin gehören Seminare zu Themen wie Zeitmanagement und Konflikttraining sowie Einzelcoachings für junge Wissenschaftlerinnen zur Angebotspalette. Um die Peer-Ansätze des Selbstlernzentrums auszubauen, ist im Bereich Mentoring eine Kooperation vorstellbar.

Beim „Nachwuchsring“⁵ können Postdocs und Juniorprofessor*innen auf Antrag individuelle Coachings bei externen Coaches in Anspruch nehmen (aus Budgetgründen wird aus den Bewerbungen eine Auswahl getroffen). Das Selbstlernzentrum arbeitet mit dem Nachwuchsring zusammen, indem es das Angebotsportfolio durch das Format „Kollegiale Fallberatung in Kleingruppen“ ergänzt. Weiterhin ist geplant, dass die Coaches des SLZ künftig auch Einzelcoachings (face-to-face) mit Nachwuchswissenschaftler*innen durchführen. Es ist zudem in Planung, das Format der in diesem Beitrag vorgestellten Peer-Coaching-Weiterbildung für diese Zielgruppe zu adaptieren („Professionelles Beratungshandeln im universitären Kontext“, ab 2019).

Die Angebote des Selbstlernzentrums im Bereich Coaching wurden im Rahmen des BMBF-unterstützten Projekts zur Förderung der Selbstlernfähigkeiten von Studierenden seit 2011 systematisch aufgebaut und werden fortlaufend konzeptionell weiterentwickelt. Die im Wintersemester 2016/17 zunächst als Pilotprojekt durchgeführte Weiterbildung im Peer-Coaching für Studierende wird im Rahmen der Projektlaufzeit kontinuierlich angeboten. Gleichzeitig wurde mit dem Start des Online-Forums lern•BAR im Herbst 2017 ein digitales Tool zum studentischen Austausch zu studienbezogenen Problemen bereitgestellt, was die Angebotsschiene um ein niedrigschwelliges Format ergänzt. Das Hauptziel des verstärkten Ausbaus der Peer-Aktivitäten bestand darin, anhand der konkreten Einbeziehung von Studierenden den Wirkungskreis der im Selbstlernzentrums angesiedelten Expertise über Lerncoaching zu verbreitern. Peer-Coaching wird dabei nicht als Ersatz für die bereits an der TUK etablierten Beratungsangebote angesehen, sondern versteht sich als Ergänzung zu diesen sowie als Alternative zu

⁵ Der Nachwuchsring ist eine seit 2014 bestehende zentrale fachübergreifende Institution für die Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses der TUK und bietet beispielsweise interdisziplinäre Vernetzung, fachliche und überfachliche Weiterqualifizierung durch Kurse sowie finanzielle Förderinstrumente. Webseite: <https://nachwuchsring.uni-kl.de/ueberuns/was-ist-der-tu-nachwuchsring/>

Coachings durch externe Anbieter, die in der Regel kostenintensiv sind. Die vom Selbstlernzentrum erprobten Peer-Formate sollen nachhaltig zu einem integrativen Teil eines aufeinander abgestimmten Gesamtangebotes der TUK werden.

3.2 Erfolgsfaktoren

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Aspekte der universitären Verankerung und die Besonderheiten des Peer-Ansatzes aufgegriffen und in die Konzeption der Coaching-Angebote des Selbstlernzentrums eingebracht wurden. Da die Aktivitäten des Selbstlernzentrums unter der zeitlichen Begrenzung des zugehörigen BMBF-Projekts stehen, gingen die inhaltlich-konzeptionellen Überlegungen zu den Angeboten einher mit strategischen Überlegungen (auch hinsichtlich der Verzahnung mit fachwissenschaftlichen Veranstaltungen und andern Angeboten des Selbstlernzentrums wie z.B. der Seminarreihe der „Diemersteiner Selbstlerntage“⁶). Bei einem ressourcenintensiven Bereich wie Coaching ist nicht absehbar, ob langfristig wissenschaftliche Mitarbeitende als professionelle Coaches an der TUK verfügbar sein werden. Dafür bieten Peer-Ansätze eine gangbare Alternative: Durch die Qualifizierung von Studierenden und Nachwuchswissenschaftler*innen als Peer-Coaches wird eine „Mitarbeiter*innengruppe“ geschaffen, die kontinuierlich am Thema interessiert und in der Praxis aktiv sein wird.

Bedarfsanalyse: Für die passgenaue Konzeption aller Aktivitäten im Bereich (Peer-) Coaching sowie zur Abschätzung des studentischen Interesses an den Angeboten wurde im Jahr 2014 eine Studierendenbefragung durchgeführt.⁷ Als wichtigste Themen für ein Coaching nannten die Befragten Lernmotivation, Stressbewältigung, Zeitmanagement und Prüfungsvorbereitung. Als beliebtestes Format nannte ein Großteil der Befragten das Face-to-Face-Coaching gegenüber einem Online-Coaching. Zudem wurde erfragt, welche Coach-Eigenschaften für Ratsuchende am wichtigsten sind: Hierbei nannten die Studierenden „Coach ist mit Coaching-Prozessen vertraut“ als wichtigste Kompetenz, gefolgt von „Expertise zu Lerntechniken“. Weniger wichtig ist den Befragten der Punkt „Coach ist auch Studierende/r und kennt sich mit dem Studienalltag aus“. Als eher unwichtig wurde das fachspezifische Wissen eingeschätzt.

Die Erkenntnisse aus dieser Bedarfsanalyse wurden anschließend in der Konzeption der Peer-Coaching-Weiterbildung berücksichtigt. Damit die Teilnehmenden Kompetenzen zu Lerntechniken und Methoden der Selbst- und Studienorganisation erwerben, wurde die Seminarreihe der Diemersteiner Selbstlerntage in das Weiterbildungscurriculum aufgenommen. Zudem wurde das Modul „Grundlagen des (Online-)Coachings“ (moderiertes Online-Seminar mit Präsenzworkshop) eigens für die Weiterbildung konzipiert. Ziel ist es, dass die angehenden Peer-Coaches neben grundlegenden Beratungskompetenzen auch über ausreichend Expertenwissen zu den genannten Themen verfügen. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse flossen auch in die konzeptionelle Gestaltung und inhaltliche Gliederung der lern•BAR ein.



Abbildung 1. Startseite der lern•BAR mit den Themenforen (anklickbare Bierdeckel führen in die Foren).

Besonderheiten des Peer-Formats: Für die Studierenden besteht der Vorteil von Peer-Formaten (gegenüber Formaten mit Hierarchiegefälle zwischen den Akteur*innen) zunächst aus dem vergleichsweise einfachen und unkomplizierten Zugang zum Angebot und der empfundenen „Verbundenheit“ zum Peer-Coach. Bei typischen Schwierigkeiten im Studium wie Prüfungs- oder Vortragsängsten kann die Hürde

⁶ Die Diemersteiner Selbstlerntage (DSL) sind ein dreistufiges Seminarprogramm, in denen der Erwerb und die Vertiefung von studienbezogenen überfachlichen Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen im Vordergrund steht. Jedes Seminar umfasst zwei Tage (insgesamt 16 Stunden), der Besuch für alle Präsenzstudierenden der TUK ist kostenfrei. Veranstaltungsort ist das Tagungszentrum Villa Denis in Diemerstein, woraus sich auch der Name der Seminarreihe ableitet. Teilnehmende der Peer-Coaching-Weiterbildung können Lerninhalte und erworbene Kompetenzen aus den DSL in die Weiterbildung transferieren. Näheres zu den DSL: <https://www.uni-kl.de/slz/diemersteiner-selbsterntage/>

⁷ Im Zeitraum April bis Mai 2014 wurden Teilnehmende an den Diemersteiner Selbstlerntagen mit einem papierbasierten Fragebogen zu ihren Interessen und Bedarfen im Bereich Lerncoaching befragt (n= 90). Im Zeitraum November bis Dezember 2014 beantworteten 83 Studierende der TUK eine Online-Umfrage mit gleichlautenden Fragestellungen. Die Ergebnisse aus den beiden Befragungsdurchläufen sind weitgehend deckungsgleich (Günther & Keller, 2017).

zur Beratung als sehr hoch empfunden werden und den Wunsch nach Unterstützung überwiegen – insbesondere dann, wenn Ängste, sich zu diskreditieren oder eine schlechte Bewertung zu erhalten, mit-spielen. Demgegenüber bietet sich eine „Beratung auf Augenhöhe“ mit studentischen Coaches – die neutral und von jeglicher Leistungsbewertung abgekoppelt ist – als niedrigschwelliges Angebot an (Iser & Theodorff, 2016).

Beispiele aus der Praxis belegen, dass Jugendliche und junge Erwachsene Aufgaben der professionellen Kommunikation und Beratung generell gewachsen sind (z.B. Schüler*innen als Streitschlichter*innen, studentische Tutor*innen). Die positiven Aspekte von Peer-Beziehungen wurden bereits in verschiedenen Forschungsbeiträgen (Neumann-Braun, 2003; Abels, 2008) untersucht und nachgewiesen. Unabhängig von Faktoren wie dem Lebensalter der Mitglieder der Peer-Group sind es vor allem die ähnlichen Erfahrungen und Kompetenzen sowie die Möglichkeit, sich auf Augenhöhe zu begegnen, die den Kern der Peer-Beziehung ausmachen. Die positive Wirkung der hieraus entstehenden Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens und „Verstandenwerdens“ ist empirisch nachgewiesen (Parker, Hall & Kram, 2008). Erfahrungen aus der Praxis zeigen zudem, dass für Coaches gerade der offene Austausch mit Statusgleichen zu den strukturellen, und damit typischen Problemen einer bestimmten Lebenssituation, hilfreich ist, um den Blick wieder auf eigene Kompetenzen und Ressourcen richten zu können (Hebecker & Wergen, 2016).

Sensibilisierung für Herausforderungen: Zu den Gelingensbedingungen gehört es, sich auch mit den spezifischen „Fallgruben“ des Peer-Coachings auseinanderzusetzen (siehe Kapitel 2). Teilnehmende der Peer-Coaching-Weiterbildung des Selbstlernzentrums werden deshalb frühzeitig für mögliche Störfaktoren sensibilisiert und auf ihre neue Rolle als Coaches vorbereitet. Sie lernen dabei insbesondere, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Nähe, die durch eine geteilte Lebenswelt entsteht, und notwendiger professioneller Distanz herzustellen. Darüber hinaus liegt ein Schwerpunkt der Weiterbildung darin, die Teilnehmenden mit den Besonderheiten der Online-Beratung vertraut zu machen, nicht zuletzt auch, um studentische Coaches zur Nutzung des Online-Forums lern•BAR als Plattform zum gegenseitigen Austausch zu ermutigen.

Besonderheiten des Online-Formats: Im Kontext der Psychotherapie und psychosozialen Beratung wird schriftbasierte Online-Beratung bzw. -Therapie erfolgreich praktiziert. Der Dialog zwischen Ratsuchenden und Beratenden findet hier als Vieraugengespräch in einem geschützten Raum statt, wodurch bei sensiblen Themen die Hürde für die Ratsuchenden sinkt. Ein Nachweis für die breite Akzeptanz solcher Angebote ist die Beliebtheit und stetig steigende Anzahl anonymer Beratungs- und Therapieplattformen. In den letzten Jahren ist ein regelrechtes Aufleben diverser kostenpflichtiger (z.B. Talkspace,

BetterHelp, Woebot), aber auch kostenloser (z. B. 7 Cups of Tea) Angebote, die orts- und zeitunabhängige Online-Beratungsangebote anbieten, zu erkennen.

Eventuell bestehende Vorbehalte einiger Studierender gegenüber einem Austausch im öffentlichen Raum (Online-Forum) wurden vom Projektteam eingehend diskutiert. Ein Erfolgsmodell an der TUK im Sinne von Best Practice ist das Online-Forum WiWiLeaks⁸, das von der Fachschaft Wirtschaftswissenschaft betrieben wird. In den Foren kommunizieren die Studierenden rege über studien(fach)bezogene Probleme, Hochschulpolitik und Freizeitgestaltung. Zentrale Themen sind praktische Tipps zu Prüfungen und Mitarbeit in Projekten. Die Foreneinträge sind öffentlich einsehbar, die Community beantwortet die Fragen. Der Unterschied zur lern•BAR liegt darin, dass bei WiWiLeaks der direkte Bezug zu bestimmten Studiengängen besteht und die Nutzenden dort unmittelbare Hilfe zu Studienleistungen erwarten. Die lern•BAR hingegen wird aufgrund der bewussten Fokussierung auf überfachliche studienbezogene Themen von Studierenden vermutlich eher als „nice to have“ eingeschätzt.

Ein großer Vorteil von Online-Beratung allgemein ist jedoch, dass Menschen erreicht werden können, die auf keine andere Weise professionelle Hilfe in Anspruch nehmen würden. Zudem stellt es eine wichtige neue Modalität in Bezug auf Mobilität und Selbstbewusstsein sowie einem eventuellen Mangel von Angeboten vor Ort dar (Adebowale & Popoola, 2011, S. 65). Obgleich Online-Foren mit unmittelbarem Studiengangsbezug für Studierende erfahrungsgemäß eher attraktiv erscheinen, erschien es vor diesem Hintergrund dennoch gewinnbringend, das Format der lern•BAR in die Angebotspalette des Selbstlernzentrums aufzunehmen.

3.3 Herausforderungen

Obwohl mit einer durchdachten Gestaltung der Maßnahmen vielversprechende Voraussetzungen für die neuen Peer-Angebote des Selbstlernzentrums geschaffen wurden, lassen sich dennoch einige grundlegende Herausforderungen bezüglich der längerfristigen Etablierung der Maßnahmen benennen. So zählt die Akzeptanz durch Studierende und Mitarbeitende der Universität zu den zentralen Gelingensbedingungen. Allerdings ist gerade bei solchen Angeboten zur Kompetenzförderung, die nicht verpflichtend und ohne ECTS-Anerkennung durchgeführt werden, mit einer vergleichsweise geringen Nachfrage und Akzeptanz von Seiten der Studierenden zu rechnen. Als Gründe hierfür werden von den Studierenden häufig eine fehlende Bekanntheit der Angebote, mangelnde Anreize sowie fehlende zeitliche Ressourcen jenseits der Pflichtveranstaltungen genannt (BMBF, 2016).

⁸ Siehe <https://wiwileaks.de/> und <https://fswiwi.org/studierende/wiwileaks/>

Die Annahme eines neuen Angebotes erfordert eine prägnante Sichtbarmachung. Durch eine aktive Öffentlichkeitsarbeit können die Besonderheiten und Vorteile der Peer-Beratung im Vergleich zu sonstigen hochschulischen Beratungsangeboten bei der Zielgruppe bekannt gemacht werden. Nichtsdestotrotz weiß man aus Erfahrung bei ähnlichen Projekten, dass überfachliche Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung von Studierenden oftmals eine gewisse „Anlaufzeit“ benötigen und zunächst eher zögerlich angenommen werden (ebd.). Anfängliche niedrige Teilnehmerzahlen sollten entsprechend nicht zu einer voreiligen Einstellung der Maßnahmen verleiten, sondern zu einem gewissen Grad vorab einkalkuliert werden.

Es bleibt abzuwarten, wie sich die studentische Nutzung des Ende 2017 gestarteten Online-Forums lern•BAR langfristig entwickeln wird. Nach anfänglicher Initiationsphase, in der das Forum mit ersten beispielhaften Fällen gefüllt wurde, um das Vorgehen zu veranschaulichen und gleichzeitig nützliche Inhalte für Studierende bereitzustellen, konnten in den folgenden Monaten erste studentische Anfragen verzeichnet werden, jedoch deutlich weniger, als erhofft. Ein feststellbarer Mehrwert des Angebots besteht allerdings bereits in der Informationsfunktion⁹ des Forums: So berichteten mehrere Studierende, die seit 2018 das Face-to-Face-Coaching im Selbstlernzentrum aufsuchten, dass sie auf der Suche nach Unterstützung auch die lern•BAR zur Klärung ihrer Anliegen ansteuerten und dort in archivierten Beiträgen erste hilfreiche Informationen zu ihren Fragen vorfanden. In den betreffenden Fällen wurden die Studierenden auch erst durch entsprechende Querverweise in der lern•BAR auf das Face-to-Face-Coaching aufmerksam, welches sie anschließend zur Bearbeitung komplexerer Anliegen nutzten.

Im Fall der Peer-Coaching-Weiterbildung stieß das Angebot im Pilotdurchlauf im Wintersemester 2016/17 mit zehn Anmeldungen auf ein eher geringes Interesse, wobei sechs der Teilnehmenden das Angebot erfolgreich abschließen konnten. Obwohl das Angebot in einer anschließenden Umfrage von den Teilnehmenden durchweg positiv bewertet wurde, konnte bis zum nächsten Durchlauf der Weiterbildung 2017/18 keine Steigerung der Teilnehmendenzahlen erreicht werden (sechs Absolventinnen). Es bleibt zu vermuten, dass die größte Herausforderung des Angebots nach wie vor in der mangelnden Bekanntheit und/oder dem aus studentischer Sicht (noch) nicht erkennbaren individuellen Nutzen besteht. Auch könnte der relativ umfangreiche Workload von derzeit fünf ECTS und die Weiterbildungsdauer von sechs Monaten eine zunächst „abschreckende“ Wirkung auf Interessenten haben.

⁹ Die Statistik der webbasierten Lernplattform OpenOLAT, über die die lern•BAR technisch umgesetzt wird, zeigt, dass im Zeitraum 01.12.2017 bis 01.12.2018 insgesamt 6442 Zugriffe auf die lern•BAR erfolgten. Davon betreten rund 1200 Nutzende das Forum „Lost in Learning“, rund 1030 das Themenforum „Herzflattern“ und rund 940 das Forum „Verplant“. In dieser Statistik sind auch die Zugriffe seitens der Mitarbeitenden des Selbstlernzentrums enthalten.

Ein weiterer Aspekt für die Attraktivität des Angebots ist die Frage, inwieweit das Selbstlernzentrum die angehenden Peer-Coaches nach Absolvieren der Weiterbildung beim Anwenden des Gelernten begleiten kann, insbesondere hinsichtlich einer Qualitätssicherung. Ein Format der Intervention und Supervision seitens der professionellen Coaches am Selbstlernzentrum wird bereits mit den studentischen Mitarbeitenden des SLZ umgesetzt und soll künftig auch für weitere beratend Aktive an der TUK angeboten werden. Das Ziel ist, ein längerfristig funktionierendes System von Ausbildung, Praxiserprobung und Intervention bzw. Supervision an der TUK zu etablieren.

4 Nutzung universitärer Synergieeffekte

4.1 Kooperation mit dem Fachgebiet Pädagogik: Konzeptualisierung und praktische Umsetzung

Als Teil einer Strategie zur langfristigen Etablierung der Projektmaßnahmen konnte das Selbstlernzentrum seit 2011 einzelne seiner Angebote in verschiedene Studiengänge curricular verankern. So ist es Studierenden aus den Fachbereichen Informatik, Elektro- und Informationstechnik, Bauingenieurwesen und Integrative Sozialwissenschaft möglich, sich den Besuch der Seminarreihe „Diemersteiner Selbstlerntage“ mit ECTS-Punkten für ihren jeweiligen Studiengang anerkennen zu lassen.¹⁰ Gleichzeitig konnte durch eine Modularisierung der Seminarstruktur eine systematische Verschränkung mit universitären Studienorientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen ermöglicht werden. Aus den positiven Erfahrungen mit einer solchen Herangehensweise im Bereich der „Diemersteiner Selbstlerntage“ sowie dem bisherigen Feedback zu den Peer-Angeboten des Selbstlernzentrums schließen wir, dass im Bereich Peer-Coaching eine Verzahnung einzelner Angebotselemente mit fachwissenschaftlichen Veranstaltungen hilfreich sein wird, um studentisches Coaching dauerhaft an der TUK zu etablieren.

Ausgehend von diesen Überlegungen entstand zu Beginn des Jahres 2018 eine Kooperation zwischen dem Selbstlernzentrum und dem Fachgebiet Pädagogik der TUK mit dem Ziel, die Peer-Coaching-Weiterbildung mit der Lehrveranstaltung „Pädagogische Beratung und Lernberatung“ zu verknüpfen, um durch diese Synergie Mehrwerte sowohl für die Anbieter als auch die Teilnehmenden zu schaffen.

¹⁰ Weitere Kooperationen bestehen zudem mit den Fachbereichen Wirtschaftswissenschaften, Bildungswissenschaften und der „Stabsstelle Gleichstellung, Vielfalt und Familie“: Hierbei können sich Studierende die Teilnahme an einzelnen Angeboten des Selbstlernzentrums mit ECTS-Punkten anrechnen lassen bzw. die Teilnahme gilt als Zugangsvoraussetzung zu Veranstaltungen im eigenen Studiengang. Weiterhin wurden die Diemersteiner Selbstlerntage in Zusammenarbeit mit einigen Studiengängen fachspezifisch angepasst. Näheres zum „Selbstlernen im Fachbereichskontext - SELF!": <https://www.uni-kl.de/slz/self/>

Die Peer-Coaching-Weiterbildung des Selbstlernzentrums richtet sich an eine ähnliche Zielgruppe und weist inhaltliche Überschneidungen mit der Lehrveranstaltung „Pädagogische Beratung und Lernberatung“ auf. Letztere wird als (Wahl-)Pflicht-Seminar in den Studiengängen Integrative Sozialwissenschaft und Bildungswissenschaften angeboten und kann stetig hohe Anmeldezahlen vorweisen.¹¹ Angestrebt wird eine grundlegende Beratungsqualifizierung der Teilnehmenden, d. h. laut Modulhandbuch sollen die Studierenden nach Besuch der Veranstaltung „die Aufgaben und Funktionen von Beratung erkennen, Beratungssituationen interaktions- und kommunikationstheoretisch interpretieren und konzipieren [können]; sie kennen Methoden der Gesprächsführung und können sie situations-, adressatenorientiert und fragestellungsbezogen einsetzen“ (TUK, 2016, S. 3 f.). Im Seminar werden hierfür folgende Inhalte behandelt: Allgemeine theoretische Grundlagen der Beratung, Historische Entwicklung und Beratungsansätze sowie Methoden der Beratung.

Durch die Gestaltung der Lehrveranstaltung nach ermöglichungsdidaktischen Prinzipien werden die Studierenden zu einem eigenständigen und selbstgesteuerten Bearbeiten der Aufgaben animiert, die sie zu ihren selbstgesetzten¹² Zielen führen sollen. Die Spanne der praxisorientierten Methoden, die die Studierenden dabei in zwei Seminartagen in Form von Selbsterfahrungen erarbeiten, reicht von klassischen Auseinandersetzungen mit Inhalten in Textform bis hin zu nicht oder schwach strukturierten Rollenspielen. Die Abschlussleistung für das Seminar, für das drei ECTS-Punkte vergeben werden, besteht regulär in der Konzeption (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung) einer Beratungssitzung mit einem von den Studierenden selbst gestellten Problem. Die Bearbeitung wird in Zweier- oder Dreiergruppen durchgeführt. Zusätzlich müssen die Studierenden einen Reflexionsbericht zum Seminar anfertigen, in dem sie sich mit den Inhalten und ihrem persönlichen Lernweg auseinandersetzen.

Wie in Abbildung 2 dargestellt, wurden zum Wintersemester 2018/19 erstmals Elemente des Seminars in die Peer-Weiterbildung integriert – und umgekehrt. Neben dem Besuch gemeinsamer Präsenztermine ist die aktive Beteiligung im moderierten Online-Seminar „Grundlagen des Coachings“ für Teilnehmende beider Veranstaltungen obligatorisch. Darüber hinaus wurde auch die lern•BAR in beide Veranstaltungen integriert – eine Praxisübung innerhalb des Online-Forums ist für Teilnehmende der Weiterbildung Pflicht und ersetzt nun zudem teilweise die Abschlussleistung des Seminars.

¹¹ Laut dem Kommunikations- und Informations-System (KIS) der TUK gab es im Wintersemester 2017/18 insgesamt 106 Anmeldungen für alle Veranstaltungsdurchgänge, im Sommersemester 2018 meldeten sich 96 Studierende an, während im Wintersemester 2018/19 die Zahl bei 100 Studierenden liegt.

¹² Dies erfolgt im Rahmen der oben genannten Qualifikationsziele.

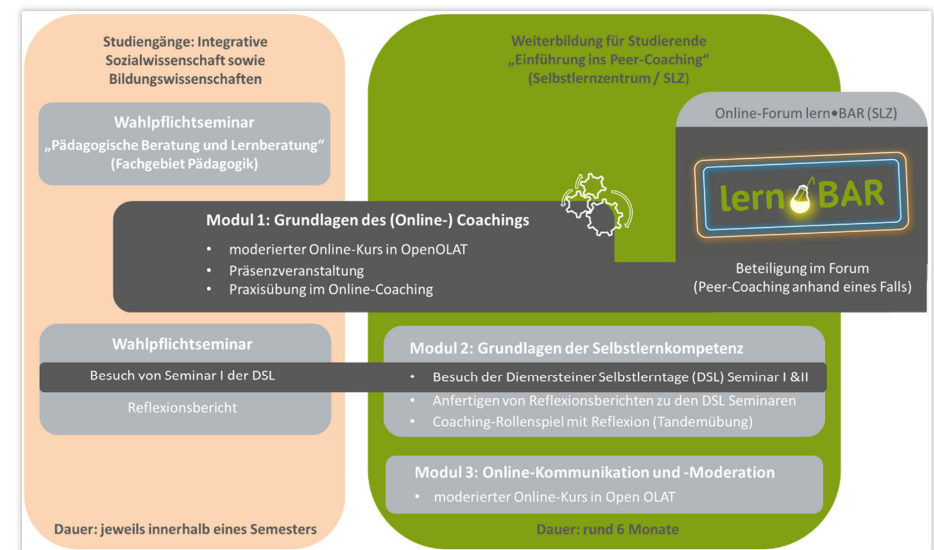


Abbildung 2. Verzahnung der Peer-Coaching-Angebote des Selbstlernzentrums mit der Lehrveranstaltung "Pädagogische Beratung und Lernberatung".

4.2 Mehrwerte durch Synergien

Mit dem Besuch der Lehrveranstaltung „Pädagogische Beratung und Lernberatung“ erbringen Studierende bereits Leistungen der Peer-Coaching-Weiterbildung. Für Seminarteilnehmende bietet sich somit optional eine gute Gelegenheit zur Vertiefung und praktischen Erprobung von Inhalten bei gleichzeitig überschaubarem Mehraufwand, sofern sie die Weiterbildung belegen. Die Verknüpfung der Veranstaltungen trägt dazu bei, dass Studierende einerseits die freiwilligen Angebote im Bereich Peer-Coaching kennenlernen und sich im Rahmen des Wahlpflichtseminars an Tools wie z. B. die lern•BAR „herantasten“, andererseits aber auch den individuellen Nutzen dieser Angebote für sich entdecken. So entwickeln Teilnehmende der Peer-Weiterbildung beispielsweise ihre Sozial- und Beratungskompetenzen weiter und lernen soziale Verantwortung als Peer-Coaches zu übernehmen. Im Hinblick auf zukünftige Berufsfelder, insbesondere im Bereich der Bildungs- und Sozialwissenschaften, können Studierende somit schon vor Berufseinstieg wichtige Kompetenzen vorweisen und Erfahrungen sammeln.

Aus Sicht des Fachgebiets Pädagogik bietet die Zusammenarbeit den Mehrwert, dass das Präsenzseminar nun auch durch ein betreutes Online-Format begleitet wird. Das Online-Seminar bietet eine Erweiterung der Inhalte, regt zur Reflexion des Erlernten an und trägt über den Seminarkontext hinaus

dazu bei, das Erlernte zu erproben und anzuwenden. Zwar wurde das Präsenzseminar auch bereits vor der Kooperation mit dem Selbstlernzentrum durch einen Online-Kurs unterstützt. Dieser diente aber vor allem der Bereitstellung von Materialien und Informationen, ein didaktisches Konzept wurde dabei nicht umgesetzt. Aus didaktischer Sicht konnten an dieser Stelle also beide Seiten profitieren: das Fachgebiet durch die Erweiterung zu einem Blended-Learning Konzept und das Selbstlernzentrum durch das zweitägige Präsenzseminar. Für die Studierenden ergab sich dadurch der Vorteil, große Teile der geforderten Leistung asynchron und ortsunabhängig ablegen zu können. Das betreute Online-Seminar bietet den Teilnehmenden Zugang zu außercurricularen Kontexten und Praxisexpertise. Durch die Kooperation wurde das Fachgebiet Pädagogik zudem vor allem in Bezug auf die Betreuung des begleitenden Online-Seminars inhaltlich entlastet. Die Mitarbeitenden des Fachgebiets profitierten durch die Umstrukturierung des Seminarkonzeptes, da sich neue Zeitfester für die Vor- und Nachbereitung des Präsenzseminars ergaben. Der Zugriff auf externe Ressourcen (hier in Form einer Online-Tutorin) ist im Präsenzstudienbereich ansonsten weitestgehend unüblich.

Durch die Verknüpfung der Veranstaltungen konnte außerdem der interdisziplinäre Austausch zwischen Studierenden unterschiedlicher Fachbereiche angeregt werden, da Seminare ansonsten im Regelstudium hauptsächlich fachbereichsintern angeboten werden und selten Studierende unterschiedlicher Fachbereiche zusammenkommen. Neben Studierenden der Bildungswissenschaften sowie der Integrativen Sozialwissenschaft wurde das Seminar im ersten Durchlauf der Kooperation so beispielsweise auch von Studierenden der Biotechnologie und Elektrotechnik sowie von einer Fernstudentin des Studiengangs Personalentwicklung belegt.

4.3 Erfahrungswerte

Die Umsetzung der Kooperation zwischen Selbstlernzentrum und Fachgebiet Pädagogik wurde bzw. wird im Wintersemester 2018/19 erstmals erprobt. Eine zentrale Herausforderung bestand dabei zunächst im erhöhten Abstimmungsbedarf zwischen allen Beteiligten. So mussten zunächst die Zeitabläufe des Seminars „Pädagogische Beratung und Lernberatung“ und der Peer-Coaching-Weiterbildung miteinander synchronisiert werden, um eine reibungslose Integration der Weiterbildung in den Vorlesungszyklus zu gewährleisten. Für eine durchgängige tutorielle Begleitung des Seminars und der Weiterbildung wurde anschließend ein gemeinsamer Online-Kurs auf der webbasierten Lernplattform OpenOLAT eingerichtet. Der Kurs ermöglicht es Studierenden unter anderem, auch abseits der Präsenztermine, miteinander zu kommunizieren und sich in Diskussionsforen zu den Inhalten der Lernmodule auszutauschen. Der Herausforderung eines vergleichsweise komplexen Seminaraufbaus und der damit einhergehenden Gefahr der Unübersichtlichkeit wurde mit einem gemeinsamen Kick-Off-Termin aller

Seminar teilnehmenden und Weiterbildungsinteressierten zur Klärung von offenen Fragen sowie mit übersichtlichen Darstellungen aller Abläufe, Fristen und To-Dos im Online-Kurs begegnet. Als Ansprechpartner für die Studierenden bei technischen und organisatorischen Fragen waren bzw. sind Mitarbeitende des Selbstlernzentrums während der gesamten Weiterbildungsdauer über den OpenOLAT-Kurs erreichbar. Durch regelmäßige Rundmails und Mitteilungen im OpenOLAT-Kurs, in denen die wesentlichen Inhalte der absolvierten Lehrmodule zusammengefasst und kommende Aufgaben erläutert werden, erhalten die Studierenden über das Semester hinweg zudem Impulse zur selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit den Seminar- bzw. Weiterbildungsinhalten.

Als erster sichtbarer Erfolg der Zusammenarbeit konnte eine deutliche Steigerung der Teilnehmerzahlen der Peer-Coaching-Weiterbildung verbucht werden: So sind derzeit (Stand Januar 2019) 13 Studierende als Teilnehmende registriert. Von diesen hatten sich sechs Studierende zunächst nur für das Wahlpflichtseminar angemeldet, sich infolge der Werbeaktivitäten im Rahmen der gemeinsamen Kick-Off-Veranstaltung aber nachträglich noch zur Teilnahme an der Weiterbildung entschieden. Durch Rückmeldungen der Studierenden lässt sich vermuten, dass einige Teilnehmende des Präsenzseminars auch noch in einem späteren Durchlauf an der Weiterbildung teilnehmen werden. Positiv wirkte sich die deutlich gesteigerte Teilnehmendenzahl bisher auch auf die Diskussionsforen und Praxisübungen wie z. B. Rollenspielen zu fiktiven Fällen aus, da dort nun ein weitaus größeres Spektrum an persönlichen Erfahrungen und Meinungen geschildert, diskutiert und bearbeitet wird. Trotz direkter Einbindung des Online-Forums lern•BAR in die Lehrveranstaltung und in die Weiterbildung – die Bearbeitung eines fiktiven Online-Coaching-Falls ist für Teilnehmende beider Veranstaltungen Pflicht – konnten bis zum Zeitpunkt der Einreichung dieses Artikels noch keine Auswirkungen auf die studentische Nutzung des Angebots ausgemacht werden. Es bleibt somit vorerst offen, ob die teilnehmenden Studierenden die lern•BAR nach Abschluss der Coaching-Übungen zu fiktiven Fällen auch in realen Beratungssituationen als Plattform nutzen werden. Die geplante Evaluierung des Konzepts nach Abschluss der Veranstaltungen wird hier voraussichtlich weiter Aufschluss geben.

Durch die Integration von Online-Lehrmodulen in die Lehrveranstaltung wurde diese im Sinne eines Blended-Learning Ansatzes didaktisch weiterentwickelt. Während sich die Studierenden insbesondere die theoretischen Grundlagen zu (Online-)Coaching nun in Selbstlernphasen online erarbeiten können, liegt der Fokus der Präsenzphasen vor allem auf der praktischen Erprobung und Reflexion des Erlernten sowie auf der inhaltlichen Vertiefung. Das Konzept regt Studierende zum aktiven und selbstgesteuerten Ausprobieren von Methoden und Techniken an und unterstützt sie somit dabei, die vorgeschriebenen Qualifikationsziele und Kompetenzen eigenverantwortlich zu erlangen.

Auch aus den Reflexionsberichten der Teilnehmenden der Lehrveranstaltung, die als Seminarleistung bis zum Ende des Semesters abgegeben werden müssen, lassen sich positive Effekte benennen. So gaben beispielsweise einige Studierende an, durch die Veranstaltung zum ersten Mal auf die lern•BAR aufmerksam geworden zu sein und diese auch weiter nutzen zu wollen. Es wurde auch deutlich, dass dort häufig ähnliche Herausforderungen beschrieben wurden, was zusätzlich ein Gemeinschaftsgefühl beförderte und den Austausch unter den Studierenden anregte. Als positiv wurde auch die gesteigerte Heterogenität in der Gruppe empfunden, da diese für eine größere Meinungsvielfalt sorgte und eine rege Diskussionsgrundlage in Gruppenarbeiten bot. Auch das didaktische Konzept wird in den Reflexionsberichten äußerst positiv von den Studierenden bewertet. Das wöchentliche Erledigen von Aufgaben im Online-Seminar unterstütze die nachhaltige Verinnerlichung der theoretischen Lerninhalte des Präsenzseminars und trug somit zu einem stetigen Lernprozess bei. Hervorgehoben wurde zudem die Tatsache, dass die Studierenden innerhalb gegebener Fristen selbst ihr Lerntempo bestimmen konnten.

5 Fazit und Ausblick

Die anhaltende Popularität von studentischem Peer-Coaching an den deutschen Hochschulen macht deutlich, dass dieses Konzept das Portfolio von Unterstützungsangeboten für Studierende sinnvoll erweitern kann, ohne dabei die professionelle Beratung (beispielsweise durch psychologische Beratungsstellen) zu ersetzen. Auch die vom Selbstlernzentrum entwickelten Peer-Angebote zielen darauf ab, einerseits die Selbstlernkompetenzen der Studierenden zu fördern, und andererseits die noch bestehenden Lücken in der Unterstützungsstruktur der TUK zu schließen, um somit die Lern- und Beratungskultur der Universität nachhaltig positiv anzureichern.

Mit der konzeptionellen Fortentwicklung der Peer-Coaching-Weiterbildung und der Kooperation mit dem Fachgebiet Pädagogik wurde im WS 2018/19 der Versuch unternommen, die Angebote teilnehmerorientierter zu gestalten und das studentische Interesse an den (freiwilligen) Angeboten zu steigern. Hierfür wurde ein Mittelweg zwischen einer direkten curricularen Einbindung und einer komplett freiwilligen überfachlichen Veranstaltung gewählt – mit dem Ergebnis, dass sich die Anmeldezahlen zur Peer-Coaching-Weiterbildung bereits im Pilotdurchlauf des neuen Konzepts verdoppelten. Aufgrund dieser positiven Entwicklung ist eine längerfristige Kooperation zwischen dem Selbstlernzentrum und dem Fachgebiet Pädagogik in Planung. Bei der inhaltlichen Gestaltung muss dabei die Passung zum Aktionsfeld der Peer-Coaches beobachtet werden (möglicherweise muss die Schwerpunktsetzung vom Online-Coaching hin zu Face-to-Face-Settings verlagert werden).

Dahingegen ist die zukünftige Nutzung des Online-Forums lern•BAR als Plattform für studentisches Peer-Coaching derzeit noch nicht absehbar. Eine an die Weiterbildung anschließende schriftliche Befragung der Teilnehmenden im Frühjahr 2019 wird hier voraussichtlich wichtige Erkenntnisse liefern (dies kann durch eine qualitative Befragung eines größeren Studierendenkreises ergänzt werden). Die Rückmeldungen werden in Entscheidungen zur weiteren Angebotsgestaltung einbezogen werden. Zudem entwickelt das Selbstlernzentrum derzeit eine TUK-spezifische Lern-App, die – neben Funktionalitäten für ein lernbezogenes Selbstmanagement – einen neuen Zugangsweg zum Forum bietet. Das Format der App kommt dem Mediennutzungsverhalten der Studierenden entgegen, womit ihnen ein attraktiver Kanal geboten wird, um auf (Peer-)Coaching Angebote des SLZ zuzugehen.

Eine Hypothese bezüglich der Misslingensfaktoren der lern•BAR ist, dass Studierende zwar nicht grundsätzlich das Peer-Format ablehnen, sondern die schriftbasierte Kommunikation im öffentlichen Online-Raum. Daher ist es angedacht, die lern•BAR um die Möglichkeit zu ergänzen, dass Ratsuchende dort einen Erstkontakt mit den Peer-Coaches knüpfen, um das Coaching dann bei Bedarf im Rahmen eines vertraulichen Face-to-Face-Formats fortzuführen. Das Selbstlernzentrum bietet dafür einen qualitätssichernden Rahmen, in dem die professionellen Coaches des SLZ als Supervidierende fungieren. Um die Peer-Coaches nachhaltig in ihrer Professionalisierung zu unterstützen, soll zudem das Format der regelmäßig durchgeführten Intervision ausgebaut werden. Denkbar ist zum Beispiel, die Face-to-Face-Intervision mit der lern•BAR zu kombinieren, indem in einem geschützten Forenbereich Denkanstöße aus der kollegialen Fallberatung dokumentiert und zur Diskussion gestellt werden. Darüber hinaus könnte ein ausgewählter Workshop zu kollegialer Fallberatung als einzeln buchbare Veranstaltung für einen größeren Teilnehmendenkreis (z. B. beratend tätige Studierende aus den Fachschaften) geöffnet werden. Durch solch ein Heranführen an professionelle (Peer-)Coaching-Techniken könnten wiederum neue Teilnehmende für die Coaching-Weiterbildung gewonnen werden.

Das Selbstlernzentrum wird künftig im Bereich Lerncoaching weiterhin das Ziel verfolgen, seine Angebote flexibel an die Bedarfe der Zielgruppe anzupassen und auch innovative Formate zu entwickeln und zu testen. Hierbei richtet sich das Augenmerk auch darauf, inneruniversitäre Kooperationen zu initiieren und somit die Ressourcen effizient zu bündeln und einen qualitativen Mehrwert zu schaffen.

Literaturverzeichnis

Adebowale, O. F. & Popoola, B. I. (2011). Prospects and Challenges of Online Guidance and Counselling Services in a Nigerian University. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 33(1), 64–78.

Abels, Heinz et al. (2008). *Lebensphasen. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- BMBF (2016). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)* (Abschlussbericht – über die 1. Förderphase 2011-2016. Berlin/Mainz). Abgerufen von https://www.bmbf.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf
- Dietrich, G. (1983). *Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Ebner, K. (2016). Standardisiertes Coaching für Nachwuchswissenschaftler und Studierende. In R. Wegener, M. Loebbert, A. Fritze (Hrsg.), *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching* (S. 199–212). Wiesbaden: Springer.
- Geißler, H. (2010). Coaching. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl von Rein (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 57). Bad Heilbrunn: UTB.
- Günther, D. & Keller, S. (2017). Individuelles Coaching an der Technischen Universität Kaiserslautern – konzeptionelle Ansätze und Umsetzungsperspektiven. In R. Arnold, M. Lermen, M. Haberer (Hrsg.), *Selbstlernangebote und Studienunterstützung* (S. 77–101). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hardeland, H. (2013). *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hebecker, E. & Wergen, J. (2016). Kollegiales Coaching für Promovierende. In E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule* (S. 163–172). Wiesbaden: Springer.
- Iser, A. & Theodorff, P. (2016). Peer-Coaching als Beratungsformat von Studierenden für Studierende. In E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule* (S. 181–192). Wiesbaden: Springer.
- Migge, B. (2007). *Handbuch Coaching und Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Neumann-Braun, K. (2003). Jugendliche und ihre Peer-Group-Kommunikationen. Einführung in den Themenschwerpunkt. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 3* (S. 15–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Parker, P., Hall, D. & Kram, K. (2008). Peer-Coaching. A Relational Process for Accelerating Career Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 487–503.
- Intervision (2019). *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Abgerufen von <https://lexikon.stangl.eu/4644/intervision/>
- Szczyrba, B. (2011). Beratung und Coaching im Feld der Hochschule. *Journal Hochschuldidaktik*, 22(2), 30–32.
- Technische Universität Kaiserslautern (2016). *Modulhandbuch Bildungswissenschaften. Stand: 23.03.2016*. Abgerufen von https://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/biwi/Dokumente/Modulhandbuch_Bildungswissenschaften_Stand_WS_1516.pdf
- Tietze, K. (2012). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.

Peer-To-Peer-E-Coaching: Die selbstgesteuerte Gestaltung eines CSCL-Online-Seminars durch Studierende

Michael Schön, Elina Justus

Technische Universität Kaiserslautern

[michael.schoen, elina.justus]@sowi.uni-kl.de

Abstract

Dieser Beitrag stellt ein online durchgeführtes Masterseminar auf Basis *asynchron-kollegialen E-Assessment bzw. E-Coaching* vor. Inhaltliches Ziel des Seminars ist es, den Studierenden bildungswissenschaftliche Grundlagen der Schularten und Bildungsgänge sowie die jeweiligen Anforderungen an Lehrkräfte zu vermitteln. Die wesentlichen didaktischen Kernelemente des Onlineseminars bilden Individualarbeit, Gruppenarbeit (Kooperation), Online-Diskussion und Peer-Feedback (Kollaboration) sowie ein Punktekonzept zur Selbststeuerung. Basierend auf Prinzipien der *Gamification* werden hier feste Punktzahlen für bestimmte Teilleistungen vergeben. Kern der Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten bilden die formativen Feedback- und Diskussionsprozesse, in denen argumentativ gemeinsam Wissen konstruiert wird.

Schlüsselbegriffe: Computer-supported collaborative learning, Kollaborationslernen, Seminar-konzept, Selbststeuerung, Selbstlernen, Gamification

1 Einleitung

Lernen in der Gemeinschaft wird in konstruktivistischen Bildungstheorien seit jeher ein besonders hoher Stellenwert zugeschrieben (de Witt & Czerwionka, 2013). In unserer sich immer stärker digitalisierenden Welt haben sich dabei gerade die computergestützte kooperative und kollaborative Lernumgebung bzw. das computer-supported collaborative learning (CSCL) seit Mitte der 1990er Jahre als interdisziplinäres Forschungsfeld etabliert. Aus Sicht der Hochschuldidaktik sind dabei vor allem solche CSCL-Szenarien interessant, in denen Studierende Selbstlernkompetenzen erwerben bzw. eine selbständige und zielgerichtete Lernprozesssteuerung vollziehen (Carell, 2006).

Zitation

Schön, M., Justus, E. (2019). Peer-To-Peer-E-Coaching: Die selbstgesteuerte Gestaltung eines CSCL-Online-Seminars durch Studierende. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 213–226). Kaiserslautern: HS-KL.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Onlineseminar-konzept vorgestellt, welches aktuell im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium an der TU Kaiserslautern angeboten wird und insbesondere die Selbststeuerung wie auch die Kollaboration und Kooperation fokussiert. Das hier vorgestellte Seminar-konzept stellt eine Erweiterung der Konzeptionen und Ausarbeitungen von Bogner (2009, 2010) dar und orientiert sich dabei am Prinzip des asynchronen Peer-Assessment bzw. des Peer-E-Coaching (z. B. Arnold, Bogner & Prescher, 2014; Geissler, 2008), an den Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985, 1993) sowie des selbständigen Lernens (z. B. Simons, 1992). In der hier vorgestellten Form wird das Seminar seit dem Wintersemester 2017/18 an der TU Kaiserslautern angeboten.

2 Theoretischer Rahmen

Die theoretische Legitimation des computergestützten kollaborativen Lernens ist tief in pädagogischen und didaktischen Theorien verwurzelt, insbesondere in diesbezüglichen Theorien der Interaktion (de Witt & Grune, 2012). Handlungs- und Erfahrungsorientierung spielen ebenso eine tragende Rolle, wie auch Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 1993) und kognitive Flexibilität (Jacobson & Spiro, 1995). Weiterhin prägend ist für CSCL das Paradigma gemäßigter konstruktivistischer Lerntheorien, demzufolge Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess ist, immer situations- bzw. kontextgebunden verläuft und zudem ein selbstgesteuerter wie auch sozialer Prozess ist (Gräsel & Mandl, 1999). Ein Lernmodell, das die diesbezüglichen Grundannahmen für die praktische Anwendung vereint, ist das nachfolgend in Kapitel 3.2 vorgestellte Modell des lebendigen und nachhaltigen Lernens: LENA (Arnold, 2012).

Eine wesentliche Anforderung, die CSCL an die Lernenden stellt, zugleich aber auch zu vermitteln hilft, ist die Selbstständigkeit. Für Lernprozesse heißt dies definitorisch, dass man ohne die Hilfe anderer Instanzen in der Lage ist, das eigene Lernen zu steuern und zu kontrollieren (Simons, 1992). Die Prinzipien guter Lehre lassen sich dabei auch auf den Lernenden übertragen und in konkrete didaktische Tätigkeiten hinsichtlich der Vorbereitung des Lernens, dem Ausführen von Lernhandlungen, der Handlungsregulation, der Leistungsbewertung sowie für den Erhalt von Motivation und Konzentration, übersetzen (ebd.; siehe Abbildung 1).

Asynchrone Onlineseminare (Geißler, 2008) bieten den Studierenden die Möglichkeit sowohl die Eigenverantwortung als auch die Flexibilität innerhalb des Studiums zu steigern, was insbesondere aus erwachsenenpädagogischer Perspektive unerlässlich für den Lernerfolg sowie die Kompetenzentwicklung ist (Arnold, 2008; Kerres & Nattland, 2012). Einen weiteren diesbezüglichen Baustein stellt das Peer-Assessment dar – insbesondere auch hinsichtlich einer potentiellen Steigerung der Ausbildungsqualität

von Lehrkräften (Bogner, 2010). Das Feedback ist ein basaler Bestandteil einer professionellen Lernbegleitung und daher ebenso integraler Bestandteil des Methodenrepertoires von Lehrkräften (Arnold, 2007). Zugleich wird Studierenden des Lehramts im Rahmen ihrer universitären Ausbildung jedoch selten Gelegenheit gegeben, selbst Feedback zu geben bzw. Feedbackprozesse einzuüben und praktisch zu erproben.



Abbildung 1. Selbststeuerung der Lernfunktionen: Didaktische Tätigkeiten für Lernende (in Anlehnung an Simons, 1992, S. 255).

Peer-Assessment ist dahingehend als ein methodisch transparentes Verfahren anzusehen, „bei dem Lernende die Qualität der Ausarbeitungen anderer Lernender auf Basis vorher vereinbarter Kriterien beurteilen und darüber qualifiziert, motivierend und kritisch Rückmeldung geben sollen“ (Bogner, 2010, S. 37f.). Die Vorteile des Einsatzes von Peer-Assessment-Verfahren sind aus Perspektive der Lernenden

respektive Studierenden die Vertiefung der Lernprozesse durch Reflexion und Bewertung, die Erhöhung der Autonomie durch mehr Selbstverantwortung im Lernprozess sowie die stärkere Identifizierung mit dem Lernprozess (Falchikov, 2005; van den Berg, Admiraal & Pilot, 2006).

3 Das Onlineseminarkonzept

Im Rahmen des online durchgeführten bildungswissenschaftlichen Masterseminars „Bildungs- und Berufsbildungsinstitutionen“ werden grundlegende Themenfelder aus dem Bildungswesen vorgestellt, behandelt und reflektiert. Die Lernenden eignen sich das erforderliche Grundwissen individuell im Rahmen ausführlicher Lektürearbeit sowie kollaborativ durch Diskussion spezifischer Aufgabenstellung an, die sie auf Basis von Arbeitsaufträgen individuell oder kooperativ in ihren Lern- und Arbeitsgruppen bearbeiten. Sämtliche Inhalte und Aufgaben sind auf der Lernplattform OLAT (Ferdinand & Heckmann, 2012) des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz hinterlegt. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse und die anschließende Diskussion finden ebenfalls dort statt.

3.1 Inhalt des Seminars

Die bildungspolitische Perspektive des Bildungswesens sowie die soziologische und pädagogische Einordnung der Funktion der Schule für die Gesellschaft prägen die Sichtweise des institutionellen Handelns in Schulen. Diese sollen im Rahmen der Veranstaltung „Bildungs- und Berufsbildungsinstitutionen“ im bildungswissenschaftlichen Masterstudium an der TU Kaiserslautern transparent gemacht werden.

Inhaltliches Ziel des Seminars ist es, den Studierenden Grundlagen der Schularten und Bildungsgänge sowie die jeweiligen Anforderungen an Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung des mit dem Masterstudium angestrebten Lehramtes zu vermitteln. Hierzu bietet das Seminar fünf Themenbereiche:

- Themenbereich 1: Funktionen und Aufgaben von Schule
- Themenbereich 2: Bildungswege
- Themenbereich 3: Bildungsinstitutionen
- Themenbereich 4: Kommunale Bildungspolitik
- Themenbereich 5: Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung

3.2 Didaktische Kernelemente und Fundierung

Lerntheoretisch liegt dem hier vorgestellten Onlineseminarkonzept ein systemisch-konstruktivistisches Paradigma zugrunde. Wissen wird im Laufe des Lernprozesses subjektiv und individuell konstruiert, wobei neu aufgebautes Wissen immer an Vorwissen anknüpft und sich vernetzt. Die direkte Weitergabe

von Wissen an andere Personen ist nicht möglich; statt zu belehren, muss der oder die Lehrende daher vielmehr als Lernbegleitung agieren sowie ansprechende und unterstützende Lernszenarien gestalten (Arnold, 2007). Zentral für konstruktivistische Ansätze sind neben Interaktionsprozessen insbesondere Lernumwelten, in denen vielfältige Konstruktionsleistungen für die Lernenden möglich sind (Lehner, 2009).

Die wesentlichen didaktischen Kernelemente des Onlineseminars bilden ein Punktekonzept, die Individualarbeit, Gruppenarbeit sowie Diskussion und das Peer-Feedback (siehe Abbildung 2). Die Umsetzung sowie die Funktionen und Ziele der einzelnen Elemente sind in Tabelle 1 abgebildet und spezifiziert. Ziel der didaktischen Elemente ist, gemäß Prinzipien der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1985, 1993), die Lehramtsstudierenden zum selbstgesteuerten Lernen zu bewegen und sie dazu zu befähigen, sich dabei mit den Anforderungen auseinanderzusetzen, die sie in ihrem späteren Berufsalltag erwarten (Arnold, 2012).



Abbildung 2. Didaktische Kernelemente.

Die Konzeption des Onlineseminars orientiert sich am Kompetenzmodell lebendigen und nachhaltigen Lernens (LENA) und den daraus abgeleiteten SPASS-Kriterien, nach denen Lernangebote *selbstgesteuert, produktiv, aktivierend, situativ* und *sozial* gestaltet sein sollen (Arnold, 2012; siehe Tabelle 2). LENA

folgt damit dem systemisch-konstruktivistischen Lernparadigma der Ermöglichungsdidaktik (Arnold, 2003, 2007).

Damit werden ganz bewusst die Lernenden, ihre individuellen Lernprozesse sowie vor allem auch die Förderung und Stärkung der Selbstlernkompetenzen in den Mittelpunkt gestellt. Lernen wird aus systemisch-konstruktivistischer Sicht als aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter und zielorientierter Prozess verstanden, der nicht durch Lehrende von außen initiiert und gesteuert, sondern lediglich ermöglicht werden kann (Arnold, 2012). Kluge Lehre stellt daher das Ich der Lernenden in den Mittelpunkt und fördert dessen Haltung als aktives, selbstverantwortliches und selbststeuerungsfähiges Lernsubjekt (ebd.).

Tabelle 1

Didaktische Kernelemente der Veranstaltung und ihre Umsetzung

Element	Umsetzung	Funktion/Ziel
Kick-Off	Einführungsveranstaltung zu Semesterbeginn.	Organisatorische Hinweise. Erläuterung des Seminarablaufs sowie des Punkte- und Feedbacksystems. Studierende bilden im Anschluss eigenständig Gruppen à maximal drei Personen.
Punktekonzept	Es müssen mindestens 80 Punkte erzielt werden. Festgelegte Punktzahl für jede Teilleistung.	Transparenz der Lernleistung. Unterstützung der Selbststeuerung im Lernprozess.
Individualarbeit	Erstellung strukturierter, komprimierter und visuallisierter Darstellungen (Mindmap, Visual Facilitating, Fallanalyse).	Individuelle Erarbeitung, Aufbereitung und Reflexion themenspezifischen Grundlagenwissens.
Gruppenarbeit	Bearbeitung umfangreicherer und komplexer Aufgaben (Storytelling, Essays, Petitionen, reflektierte Kurzartikel).	Kooperative Vertiefung spezifischer Inhalte; soziales Lernen. Erschließen interpersonaler Perspektiven.
Onlinediskussion	Kommentierung und Feedback zu den Arbeitsergebnissen. Fazit aus den Rückmeldungen durch die verantwortliche Arbeitsgruppe.	Kollaboratives Lernen. Austausch bzgl. der Lerninhalte, Lernziele und Lernergebnisse auf Peer-Ebene.

Tabelle 2

SPASS – Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens (Arnold, 2012, S. 79f.)

SPASS-Methodenkriterien	
Selbstgesteuert	Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen. Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst. Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit. Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen. Die Lehrenden sind prozessverantwortlich: Sie schaffen die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen der Lernenden.
Produktiv	Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden. Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckungen (Entdeckungsarbeit). Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein. Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.
Aktivierend	Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge. Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen. Lernende entwickeln selbst Initiativen. Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebnisorientiert zu arbeiten.
Situativ	Lernende nutzen und reflektieren die Hier-und-Jetzt-Situation. Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt. Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen. Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis. Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.
Sozial	Lernende erleben Wertschätzung. Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback. Lernende nehmen Emotionen wahr. Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation. Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

3.3 Individual- und Gruppenarbeiten

Die Aufgaben im Onlineseminar bestehen u. a. aus der Durchführung von Fallanalysen, dem Anfertigen von Essays, Petitionen, Mindmaps, Visual Facilitating sowie dem Üben wissenschaftlichen Schreibens. In jedem der fünf Themenbereiche stehen diesbezüglich verschiedene frei wählbare Individual- und Gruppenaufgaben zur Verfügung (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3

Individual- und Gruppenarbeiten der Veranstaltung „Bildungs- und Berufsbildungsinstitutionen“

	Themenbereich 1	Themenbereich 2	Themenbereich 3	Themenbereich 4	Themenbereich 5
Individualarbeit 1	Mindmap oder Visual Facilitating	Mindmap oder Visual Facilitating	Mindmap oder Visual Facilitating	Mindmap oder Visual Facilitating	Mindmap oder Visual Facilitating
Individualarbeit 2	Feedback	Feedback	Feedback	Feedback	Feedback
Individualarbeit 3		Fallanalyse		Falllösung	
Gruppenarbeit 1		Politik atlas	Treppenkonzept	Bildungslandkarte	Essay
Gruppenarbeit 2		Storytelling	Petition		

Zusätzlich sind die Studierenden dazu angehalten, innerhalb der ersten Seminarwoche ein Gruppenportrait zu erstellen, in dem sich die Gruppenmitglieder individuell vorstellen. Dies ermöglicht das Kennenlernen der Studierenden im online durchgeführten Seminar und verhindert insbesondere bezüglich des Feedbackaspekts die gänzliche Anonymität.

3.4 Punktekonzept und Selbststeuerung

Wie bereits in Kapitel 2 angesprochen, ist die Selbststeuerung bzw. die Generierung einer diesbezüglichen Kompetenz ein wesentliches Fundament bzw. Anliegen von CSCL-Umgebungen. Der Aspekt der Gamification und ihrer Prinzipien kann zur Erfüllung motivierend wirkender psychologischer Grundbedürfnisse – Kompetenzerleben, Autonomieerleben, das Erleben sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1985, 1993) – beitragen sowie die Qualität und Quantität der erbrachten Leistung der Lernenden fördern (Sailer, 2016).

Tabelle 4

Aufgabentypen – Beschreibung und Punkte

Aufgabe	Kurzbeschreibung/Inhalt	Punkte
Mindmap	Die Studierenden visualisieren Informationen strukturiert und vernetzt mithilfe vorgegebener Leitfragen zur Literatur mittels einer Mindmap. Zu den jeweiligen Themen wird eine kritische These formuliert, welche den Kommiliton*innen als Diskussionsgrundlage dient.	5
Visual Facilitating	Die Studierenden visualisieren Informationen strukturiert und vernetzt mithilfe vorgegebener Leitfragen zur Literatur durch Kombinationen von Bildern und erklärendem Text. Zu den jeweiligen Themen wird eine kritische These formuliert, welche den Kommiliton*innen als Diskussionsgrundlage dient.	5

Fallanalyse	Ziel der Gruppenaufgabe ist das Erstellen einer Fallanalyse durch eine fiktive oder real erlebte Situation anhand vorgegebener Leitfragen sowie relevanter Beschreibungs- und Reflexionskriterien. Diese beinhaltet eine Reflexion und Analyse des Falls bezüglich des professionellen Handelns der Lehrkraft sowie einen alternativen Handlungsentwurf. Ein abschließender Frageimpuls dient den Kommiliton*innen als Diskussionsgrundlage.	20
Falllösung	Anhand einer Auswahl an Leitfragen und vorgegebener Literatur erschließen Studierende die Thematik der Schulaufsicht und kommunalen Schulträgerschaft, indem sie auf Grundlage dessen vorgegebene Fälle zum Thema bearbeiten, ihre Entscheidung bezüglich der Falllösung begründen und diese zur Diskussion stellen.	10
Politikatlas	Ziel der Gruppenaufgabe ist die Entwicklung eines Politikatlas zu den unterschiedlichen Ansätzen des Schulsystems für alle deutschen Bundesländer mithilfe einer vorgegebenen Literatur. Ebenso erfolgen die Darstellung konkreter Problemfragen bezüglich dessen sowie deren mögliche Lösung. Eine abschließende Fragestellung dient den Kommilitonen als Diskussionsgrundlage im Feedback.	10
Treppenkonzept	Anhand des Treppenkonzepts wird ein wissenschaftlicher Text mit zentralen Aussagen zur Vielfalt der Bildungsinstitutionen in Deutschland konzipiert, welcher Aspekte wie Vielfalt, institutioneller Rahmen, Kooperation o.ä. darlegt. Die Methode des Treppenkonzepts dient der logischen Strukturierung der Argumentation und des Schreibprozesses.	10
Bildungslandkarte	Die Studierenden konzipieren eine kommunale Bildungslandkarte zu einem ausgewählten Stadtteil einer größeren Stadt, indem sie alle vorhandenen Bildungseinrichtungen ermitteln und in einer Übersicht darstellen. Bezüglich dessen verfassen sie zum Thema der kommunalen Bildungspolitik anhand zuvor erarbeiteter relevanter Fragestellungen ein Arbeitspapier.	10
Essay	Nach dem Verschaffen eines Überblicks zu den Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung wird ein Essay verfasst, indem u.a. positive und negative Aspekte, Schwierigkeiten, Limitationen, Vorzüge und Notwendigkeiten diskutiert werden. Die Konzeption erfolgt nach den Richtlinien des wissenschaftlichen Schreibens und wird durch Anregungen und Fragestellungen unterstützt.	25
Storytelling	Ziel ist die Konzeption einer Kurzgeschichte anhand vorgegebener Kriterien, welche die Berufsfindungsphase eines fiktiven Charakters sowie die damit einhergehenden Probleme thematisiert. Zu verdeutlichen ist u.a. der jeweilige Wert der zur Verfügung stehenden Optionen im zukünftigen Bildungsweg, der Mehrwert für das eigene Leben sowie die Bedeutung und die Folgen für die Zukunft des fiktiven Charakters.	20
Petition	Die Lerngruppe erarbeitet auf Basis einer Kategorisierung einen konstruktiven Vorschlag zum Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland in Form einer bildungspolitischen Petition und berücksichtigt dabei konkrete Kriterien für eine angemessene Steuerungsqualität und Bildungspolitik sowie die Benennung und Begründung erwartbarer Qualitätsverbesserungen.	10

Basierend auf Prinzipien der Gamification (McGonigal, 2011; Sailer, 2016) werden im Seminar feste Punktzahlen für bestimmte Teilleistungen vergeben; individuell müssen dabei 80 Punkte für den erfolgreichen Abschluss des Seminars erzielt werden. Indem die Studierenden stetig über ihren Leistungsfortschritt – in Form ihrer erzielten Punkte – informiert werden und ihre eigenen Lernleistungen auf Basis der jeweils erreichbaren Punkte planen, steigen die Motivation sowie das Ausmaß der Verantwortung für den eigenen Lernprozess (Sailer, 2016). Zu Beginn jeder Woche wird eine Punktetabelle veröffentlicht, welche die Teilnehmer*innen des Seminars über ihren Punktstand informiert. Zudem bietet sie die Möglichkeit, den eigenen Punktstand mit dem der Kommilitonen zu vergleichen – ein weiterer Faktor, der Motivation und Leistung fördern kann (Burguillo, 2010; Landers & Landers, 2014).

Die Ausgestaltung des eigenen Lernprozesses – d. h. die Auswahl der Aufgaben – ist dabei gänzlich den Studierenden überlassen. Neben einer Pflichtaufgabe (Erstellung eines Gruppenportraits; s. o.) muss jedoch aus jedem der fünf Themenbereiche mindestens eine Aufgabe bearbeitet werden; Kommentare/Feedback zählen nicht hierzu. Die Punkte für die jeweiligen Aufgaben sind in Tabelle 4 verzeichnet. Für ein Feedback zu den beiden Aufgabentypen Mindmap und Visual Facilitating werden je 3 Punkte vergeben. Für jedes Feedback zu den anderen Aufgabentypen werden 6 Punkte angerechnet.

Tabelle 5

Verbindliche Struktur für eine studentische Rückmeldung nach Bogner (2010, S. 38)

Schritt	Aufgabe
1	Rückmeldung zu den positiven Aspekten der bewerteten Ausarbeitung.
2	Eingehende Bewertung anhand vorgegebener Bewertungskriterien. Sprache: Werden wichtige Begriffe präzise formuliert? Ist die gesamte Ausarbeitung nachvollziehbar strukturiert? Ist der Text ansprechend und fehlerfrei formuliert? Theoriebezug: Werden wissenschaftliche Erkenntnisse zur Untermauerung eigener Standpunkte herangezogen? Originalität: Werden eigene Standpunkte und Erfahrungen im Beitrag einbezogen? Praxisbezug: Werden an geeigneten Stellen im Text Bezüge zur Praxis hergestellt?
3	Abschließende Hinweise zur Verbesserung der Ausarbeitung.

3.5 Feedbackprozess und Peer-To-Peer-E-Coaching

Den Kern der Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten bildet der (formative) Feedback- und Diskussionsprozess, in dem argumentativ und kollaborativ Wissen konstruiert wird. Dies geschieht in den Onlineforen, in denen die bearbeiteten Individual- oder Gruppenleistungen hochgeladen und so von den anderen Kursteilnehmenden eingesehen werden können. Hierbei sind die Studierenden individuell aufgerufen, die Beiträge anderer Gruppen oder anderer Studierender anhand eines *Kooperationskripts*

(O'Donnell & Dansereau, 1992; Weinberger & Fischer, 2012) zu kommentieren. Grundlage des hier verwendeten Kooperationskripts stellt ein von Bogner (2010) entwickeltes Feedbackformular dar (siehe Tabelle 5). In dem Peer-Feedback des hier vorgestellten Online-Seminars soll (a) kritisch auf den Fragenimpuls der Autor*innen eingegangen werden, welcher am Ende des Beitrags zur Diskussion gestellt wird, (b) ein ausführliches Feedback bezüglich der vorgegebenen Kriterien Sprache, Theoriebezug, Originalität sowie Praxisbezug gegeben werden, und schließlich noch (c) ein Hinweis zur Verbesserung enthalten sein (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6
Kooperationskript für den Feedbackprozess

Schritt	Aufgabe	Instruktion
1	Antwort auf den Fragenimpuls	Bitte gehen Sie auf den Impuls der Autor*innen ein, der am Ende des Beitrags zur Diskussion gestellt wurde. Nehmen Sie kritisch Stellung und begründen Sie Ihren Standpunkt.
2	Ausführliches Feedback	Bitte beurteilen Sie den Beitrag ausführlich auf Basis der vier vorgegebenen Kriterien Sprache, Theoriebezug, Originalität und Praxisbezug. Verdeutlichen Sie Ihre Einschätzungen anhand von Beispielen aus dem Text.
3	Hinweise zur Verbesserung	Runden Sie Ihr Feedback mit kritischen Hinweisen für die Autoren ab, wie sie die Ausarbeitung noch verbessern könnten. Ihre Anmerkungen helfen den Verfassern, die Aufgabenstellungen in Zukunft noch besser zu bearbeiten.

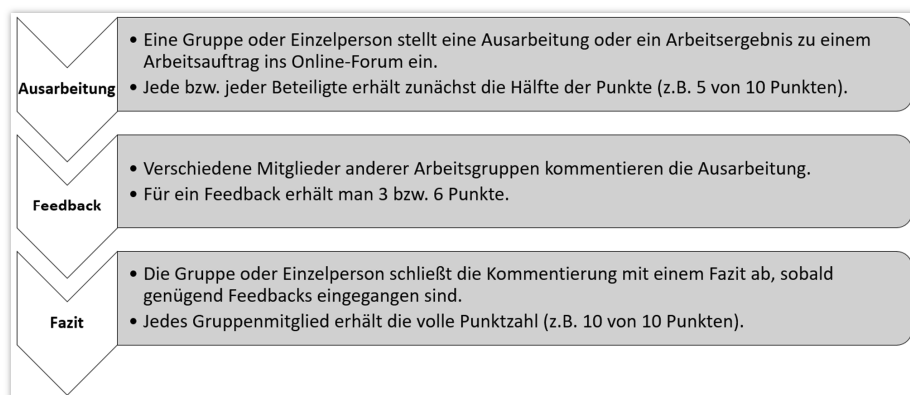


Abbildung 3. Feedbackprozess im Onlineforum und Punktevergabe.

Nachdem mindestens zwei Feedbacks zu einer Aufgabe eingegangen sind, müssen die Feedback-Empfänger*innen wiederum selbst auf die erhaltenen Rückmeldungen in Form eines Fazits antworten, um den Feedbackprozess abzuschließen. Dadurch erhalten auch die Feedbackgeber*innen eine Rückmeldung über die Nützlichkeit ihrer Einschätzungen. Für das Einstellen respektive Hochladen einer Aufgabe erhält man zunächst nur die Hälfte der Punkte, die volle Punktzahl wird nach Abgabe des Fazits angerechnet (siehe Abbildung 3). Das Fazit soll dabei ausführlich auf die Peer-Feedbacks eingehen und diese kommentieren sowie detailliert diskutieren, welche Änderungen an der ursprünglichen Ausarbeitung der Aufgabe nach Einbezug der Feedbacks vorgenommen werden oder warum bestimmte kritisierte Aspekte beibehalten werden.

4 Ausblick

Das hier vorgestellte Seminarkonzept ist in seiner jetzigen Iteration noch umfassend zu evaluieren. Ziel ist dabei u. a. eine Analyse CSCL-relevanter Aspekte bezüglich Selbststeuerung, Partizipation, Motivation wie auch Performanz, insbesondere hinsichtlich einer möglichen Verbesserung der Effektivität wie auch der Aufgaben- sowie Feedbackqualität im Laufe des Seminars (hierzu z. B. Bogner, 2010; Burguillo, 2010; Carell, 2006; Landers & Landers, 2014). Themenbereich 5 – Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung – bietet sich zudem inhaltlich dazu an, die Vorstellungen Lehramtsstudierender zum Komplex schulischer Integration und Inklusion (Schön, Stark & Stark, 2017; Hodkinson, 2005) mittels spezifischer Aufgaben zu erfassen und zu analysieren. Aus der bisherigen Erfahrung ist dieser Themenbereich seit seiner Einführung im Wintersemester 2017/18 der am intensivsten bearbeitete und diskutierte Themenbereich des Seminars.

Der am häufigsten bearbeitete Aufgabentyp des Seminars ist ohne Frage die Mindmap. Mindmaps als spezifischer Diagrammtyp, mit dem Informationen visuell organisiert dargestellt werden (Eppler, 2006; Davies, 2010), dienen heute, wenn auch eher selten in der universitären Lehrkräftebildung, in der Hochschullehre zur Überprüfung wie auch Verbesserung der Tiefe konzeptuellen Wissens sowie des Verständnisses von Zusammenhängen bei Studierenden (Kinchin, 2014). Das Erstellen einer Mindmap erfordert kritisches und durchdachtes Vorgehen von Seiten der Lernenden, wodurch wiederum ihr Erkenntnisgewinn gefördert wird (Ramsden, 1992; Twardy, 2004; Ritchhart, Turner & Hardar, 2009). Inwiefern sich dies auch im Rahmen des hier vorgestellten Seminars und seinen Inhalten Bildungs- und Berufsbildungsinstitutionen replizieren lässt, ist eine der Fragen bzw. Aufgaben anschließender Untersuchungen – gerade auch in Hinblick auf eine Verbesserung der Performanz durch qualitativ gutes und scriptgeleitetes Peer-Feedback.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2003). Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schößler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik* (S. 14–36). Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, R. (2008). Zur mittelbaren Unmittelbarkeit begleiteter Veränderung – virtuelles Coaching und Ermöglichungsdidaktik. In H. Geißler (Hrsg.), *E-Coaching* (S. 32–44). Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für die kluge Lehre. Das LENA-Modell*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, R., Bogner, C. & Prescher, T. (2014). Peer-E-Coaching. In H. Geißler & M. Helm (Hrsg.), *E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen* (S. 277–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, C. (2009). Lernen ohne Aufsicht. *Zeitschrift für E-Learning*, 4(1), 8–22.
- Bogner, C. (2010). Studentisches Feedback im Bachelor. Eine empirische Untersuchung zur Effektivität und Qualität eines angepassten Peer-Assessment-Verfahrens. *Zeitschrift für E-Learning*, 5(1), 36–49.
- Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and Competition-based learning to stimulate student motivation and performance. *Computers & Education*, 55(2), 566–575.
- Carell, A. (2006). *Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen. Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse*. Münster: Waxmann.
- Davies, M. (2010). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279–301.
- de Witt, C. & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik* (2., aktual. u. überarb. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- de Witt, C. & Grune, C. (2012). Pädagogische und Didaktische Grundlagen. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), *CSCL-Kompendium 2.0* (2. Aufl., S. 43–56). München: Oldenbourg.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information Visualization*, 5, 202–210.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Ferdinand, P. & Heckmann, P. (2012). Lernplattformen. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), *CSCL-Kompendium 2.0* (2. Aufl., S. 163–186). München: Oldenbourg.
- Geißler, H. (2008). E-Coaching – eine konzeptionelle Grundlegung. In H. Geißler (Hrsg.), *E-Coaching* (S. 3–23). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (1999). Problemorientiertes Lernen: Anwendbares Wissen fördern. *Personalführung*, 32(6), 54–63.
- Hodkinson, A. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education. A critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 73, 15–28.
- Jacobson, M. J. & Spiro, R. (1995). Hypertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and the Transfer of Complex Knowledge: An Empirical Investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12(4), 301–333.
- Kerres, M. & Nattland, A. (2012). Didaktische Konzeption von CSCL-Arrangements. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), *CSCL-Kompendium 2.0* (2. Aufl., S. 254–260). München: Oldenbourg.
- Kinchin, I. M. (2014). Concept Mapping as a Learning Tool in Higher Education: A Critical Analysis of Recent Reviews. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62, 39–49.
- Landers, R. N. & Landers, A. K. (2014). An Empirical Test of the Theory of Gamified Learning: The Effect of Leaderboards on Time-on-Task and Academic Performance. *Simulation & Gaming*, 45(6), 769–785.
- Lehner, M. (2009). *Allgemeine Didaktik*. Bern: Haupt.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world*. New York, NY: The Penguin Press.
- O'Donnell, A. M. & Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Hrsg.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (S. 120–144). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ritchhart, R., Turner, T. & Hadar, L. (2009). Uncovering students' thinking about thinking using concept maps. *Metacognition and Learning*, 4(2), 145–159.
- Sailer, M. (2016). *Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung. Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse*. Wiesbaden: Springer.
- Schön, M., Stark, L. & Stark, R. (2017). Vorstellungen von Inklusion bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(12), 602–619.
- Simons, R. J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251–264). Göttingen: Hogrefe.
- Twardy, C. (2004). Argument maps improve critical thinking. *Teaching Philosophy*, 27(2), 95–116.
- Van den Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006) Peer assessment in university teaching: evaluating seven course designs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(1), 19–36.
- Weinberger, A. & Fischer, F. (2012). Computerunterstützte Kooperationskripts. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), *CSCL-Kompendium 2.0* (2. Aufl., S. 234–239). München: Oldenbourg.

Visionen von Qualitätsmanagement



Ermöglichungsräume für selbstorganisiertes Lernen: wollen, können, gefragt werden

Matthias Bandtel, Leonie Trefs

Hochschule Mannheim

[bandtel, l.trefs]@hs-mannheim.de

Abstract

Studierenden-Erfolg muss als mehrdimensionales Konstrukt begriffen werden, das mindestens eine hochschulpolitische, eine strukturelle und eine didaktische Dimension überspannt. Der vorliegende Beitrag plädiert auf Ebene der didaktischen Feinplanung für selbstorganisierte Lehr-Lernformen, die Ermöglichungsräume für Studierenden-Erfolg eröffnen. Einerseits fördert selbstorganisiertes Lernen die Entwicklung beruflich und gesellschaftlich relevanter Kompetenzen, andererseits müssen Studierende zur selbstorganisierten Gestaltung ihres Lernprozesses bereits über ein gewisses Maß an Reflexions- und Handlungsfähigkeiten verfügen. Um einen niederschweligen Einstieg in selbstorganisierte Lehr-Lernformen zu eröffnen, wird eine Orientierung an der Politischen Partizipationsforschung vorgeschlagen. Demnach spielen Engagement, Ressourcen und Mobilisierung eine entscheidende Rolle. Am Beispiel des Lehr-Lernprojekts kompass an der Hochschule Mannheim wird die praktische Ausgestaltung dieser Voraussetzungen diskutiert. Als wichtige Faktoren, die das Engagement der Studierenden befördern, werden interessante und authentische Themenstellungen, ein hoher Praxisbezug und große Anwendungsnähe sowie die curriculare Verankerung der Lehr-Lernangebote identifiziert. An der Hochschule Mannheim hat sich die Projektarbeit in heterogenen Teams als Format zur Förderung interdisziplinärer Kompetenzen bewährt. Qualifizierte Peer-Tutor*innen unterstützen durch die Weitergabe von Werkzeugen Studierende aller Fächer in der Entwicklung ihrer Selbstorganisationsfähigkeit. Erste Befunde aus Evaluation und Wirksamkeitsforschung deuten darauf hin, dass Studierende die Relevanz interdisziplinärer Kompetenzen erkennen und die entsprechenden Lehr-Lernformate annehmen.

Schlüsselbegriffe: Interdisziplinarität, Peer-to-Peer-Learning, Selbstorganisiertes Lernen, Evaluation, Begleitforschung

Zitation

Bandtel, M. & Trefs, L. (2019). Ermöglichungsräume für selbstorganisiertes Lernen: wollen, können, gefragt werden. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 229–244). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Studierenden-Erfolg: Von der Vision zum Ermöglichungsraum

Bologna-Reform, wachsende Bildungsbeteiligung und zunehmende Heterogenität haben zur Komplexitätssteigerung des Konzepts *Studierenden-Erfolg* beigetragen: Es geht längst nicht mehr nur um formale Bildungsabschlüsse und Studiendauer. Das Erreichen individueller Lernziele und der Erwerb relevanter Kompetenzen gehören heute ebenso dazu wie Persönlichkeitsentwicklung und akademische Sozialisation (Key & Hill, 2018). Spätestens mit der Bologna-Reform rückt der Begriff der Kompetenzorientierung ins Zentrum der curricularen Ausgestaltung von Studiengängen. Lehre an den Hochschulen wird darauf ausgerichtet, Studierende zu wissenschaftlichem Denken und Arbeiten zu befähigen sowie auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorzubereiten (Employability). Selbstorganisationsfähigkeit und Eigenverantwortung sowie die Kompetenz zu interdisziplinärer Zusammenarbeit werden neben Persönlichkeitsbildung und Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Citizenship) zu zentralen Bildungszielen der Hochschulen (Schaper, Schlömer & Paechter, 2012).

Dieser Beitrag skizziert zunächst aus analytischer Perspektive einige theoretische Zugänge zum Konzept „Studierenden-Erfolg“ (Kap. 2). Anschließend wird die Praxisperspektive eingenommen: Am Beispiel des Lehr-Lernprojekts kompass an der Hochschule Mannheim wird die praktische Ausgestaltung von Lehr-Lernformaten diskutiert, um Ermöglichungsräume für Studierenden-Erfolg zu eröffnen (Kap. 3). Das Feedback der Studierenden aus Evaluation und Begleitforschung zeigt erste Erfolge der Umsetzung und weist auf Optimierungspotentiale hin (Kap. 4). Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst. Der Ausblick diskutiert die künftige Bedeutung interdisziplinärer Kompetenzen angesichts gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technologischer Transformationen (Kap. 5).

2 Studierenden-Erfolg aus analytischer Perspektive

Hochschulen stehen in der Verantwortung, der veränderten Bedeutung von Studierenden-Erfolg auf strategischer, struktureller, didaktischer und operativer Ebene gerecht zu werden. Einige theoretische Ansätze gehen davon aus, dass dies durch die Unterstützung der Passung von institutionellen Studienbedingungen und individuellen Faktoren gelingen kann (Kap. 2.1). Eine weitere Strömung erachtet didaktische Settings, die durch Interaktion von Lehrenden und Lernenden Relevanz erfahrbar machen, als besonders geeignet (Kap. 2.2). Die ermöglichungsdidaktische Perspektive schließlich sieht im selbstorganisierten Lehren und Lernen den Schlüssel zum Studierenden-Erfolg (Kap. 2.3).

2.1 Strukturen: Integration, Adaption, Anpassung

In den 1970er Jahren als *soziale Integration* von Individuen in das System Hochschule verstanden, be- greifen Vertreter*innen aus Bildungspolitik und Hochschuldidaktik *Studierenden-Erfolg* heute als *wechselseitige Adaption* (Röwert, Lah, Dahms, Berthold & von Stuckrad, 2017). Die Herausforderung wird aktuell vor allem darin gesehen, ein Faktorenbündel von *soziodemographischen Merkmalen* und Charakteristika des *individuellen Studienprozesses* mit *formal-organisatorischen Studienbedingungen* in Einklang zu bringen. Auf Seiten der Studierenden fallen darunter zum einen soziale und ethnische Herkunft, Bildungssozialisation und soziale Lage sowie zum anderen Studierenerwartungen, Lernstil und Leistungsbereitschaft. Hochschuleitig werden vor allem Art der Betreuung, Qualität der Lehre und die gestellten Anforderungen in den Blick genommen (Key & Hill, 2018).

2.2 Interaktionen: Relevanz, pädagogische Feinplanung

Auf Ebene von Lehr-Lernformaten haben zahlreiche Arbeiten Interaktion, Relevanz und „pädagogische Feinplanung“ als zentrale Faktoren für Studierenden-Erfolg identifiziert (Dirsch-Weigand & Hampe, 2018). Über eine nachvollziehbar sinnvolle Strukturierung, Einordnung in einen Gesamtzusammenhang und Verdeutlichung des Anwendungsbezugs der Thematiken hinaus ist die Wahl der didaktischen Methoden entscheidend für die Förderung von Interaktionen; sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch unter Studierenden. Im folgenden Absatz wird diskutiert, wie sich eine solche Umsetzung auf der Mikro-Ebene an ermöglichungsdiaktischen Ansätzen orientieren kann.

2.3 Didaktiken: Ermöglichungsräume für Studierenden-Erfolg

Ermöglichungsdiaktik bezeichnet einen aktiven, selbstorganisierten, konstruktiven sowie in die jeweilige Lebenssituation der Lernenden eingebetteten Lehr-Lernprozess (Arnold, 2010a). Die Lernenden gestalten ihren Lernprozess selbst, während die Lehrenden geeignete Rahmenbedingungen schaffen (Quilling, 2015).

Ziel des selbstorganisierten Lernens ist nicht die reine Vermittlung von Wissen, sondern Kompetenzentwicklung. Zugleich setzt selbstorganisiertes Lernen bestimmte Kompetenzen auf Seiten der Studierenden voraus (Arnold, 2010b). Lernende müssen nicht nur die *Bereitschaft* mitbringen, sich selbst zu aktivieren und zu motivieren, sie müssen darüber hinaus über die *Fähigkeit* zur Selbstorganisation verfügen (Arnold, 2010c; Quilling, 2015). Selbstorganisationsfähigkeit meint, dass die Lernenden jene Reflexions- und Handlungsfähigkeiten aufweisen, die es ihnen ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess zu

gestalten und zu verantworten. Zu diesen „Erschließungswerkzeugen“ (Arnold, 2018, S. 26) gehören insbesondere Methoden und Techniken, den Umgang mit sich selbst, anderen und Lerngegenständen zu reflektieren und zu moderieren (Gerstenmaier & Mandl, 2018).

Die Gestaltung selbstorganisierter Lehr-Lernarrangements ist also sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch für die Studierenden ausgesprochen voraussetzungsvoll. Die Herausforderung besteht vor allem darin, die Bereitschaft zu stimulieren und die benötigten Kompetenzen zu fördern. Einige Erkenntnisse aus der politischen Partizipationsforschung können gewinnbringende Impulse für die didaktische Feinplanung geben.

2.4 Voraussetzungen für selbstorganisiertes Lernen: wollen, können, gefragt werden

Die zentrale Fragestellung der politischen Partizipationsforschung lautet: Was bewegt Menschen dazu, sich angesichts des erforderlichen Aufwandes und kontingenter Erfolgsaussichten dennoch politisch bzw. zivilgesellschaftlich zu engagieren? Mitte der 1990er Jahre wurde der Versuch unternommen, an dieses komplexe Problem mit einem neuen Ansatz heranzugehen. Die Forscher*innengruppe um Sidney Verba drehte die Fragestellung um; sie interessierte, warum sich Menschen *nicht* politisch engagieren. Ihre empirisch belegte Antwort brachte sie auf die prägnante Formel: Menschen partizipieren nicht, weil sie nicht *wollen*, nicht *können* oder weil niemand sie *gefragt hat* (Verba, Schlozman & Brady, 2002).

Demnach gründet die Bereitschaft für freiwillige Zusammenarbeit auf der Ausstattung mit den nötigen *Ressourcen*, dem *Engagement* der Teilnehmer*innen sowie der *Mobilisierung* in Peer-Netzwerken:

Engagement: Freiwillige Zusammenarbeit setzt die Motivation voraus, aktiv zu sein. Gelingensfaktoren hierfür sind u. a. Interesse an einem Thema, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, zivilgesellschaftliche Werte, Gruppenbewusstsein, die Identifikation mit der sozialen Umwelt sowie Orientierung auf bestimmte Ziele.

Ressourcen: Jede Form der freiwilligen Betätigung erfordert das Aufbringen bestimmter Mittel. Zu diesen Ressourcen gehören insbesondere Zeit, Geld sowie organisatorische und kommunikative Kompetenzen. Von besonderer Bedeutung sind Moderations-, Präsentations- und Reflexionskompetenzen sowie Team- und Selbstorganisationsfähigkeiten.

Mobilisierung: Die *Bereitschaft* zur Selbstorganisation wird häufig erst dann in konkrete *Handlungen* überführt, wenn die eigene Mitwirkung von Dritten nachgefragt wird. Netzwerke sind bei der Mobilisierung besonders erfolgreich, wenn sie sich aus Freund*innen, Verwandten oder Bekannten zusammensetzen.

Aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektive wurden Möglichkeiten aufgezeigt, diese Aspekte auf pädagogische und didaktische Kontexte zu übertragen (Weiß & Bandtel, 2012). Im folgenden Kapitel werden die konzeptionellen Vorarbeiten weiter ausgeführt und erste praktische Erfahrungen mit der Umsetzung dieses Modells im Rahmen eines Lehr-Lernprojekts zur Förderung interdisziplinärer Kompetenzen an der Hochschule Mannheim reflektiert.

3 Studierenden-Erfolg aus Praxisperspektive

Eine exemplarische Umsetzung der Ausgestaltung von Rahmenbedingungen für selbstorganisiertes Lernen, die sich an den Faktoren *Engagement, Ressourcen und Mobilisierung* orientiert (Kap. 2.4), lässt sich an einem hochschulweiten Lehr-Lernprojekt untersuchen. Zunächst werden Zielsetzung, Struktur und Maßnahmen des Projekts kompass an der Hochschule Mannheim skizziert (Kap. 3.1). Anschließend wird das Lehr-Lernformat der interdisziplinären Projektarbeit kurz vorgestellt (Kap. 3.2). Besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, welche Entscheidungen in der didaktischen Feinplanung Ermöglichungsräume für selbstorganisiertes Lernen eröffnen, indem sie die zentralen Voraussetzungen *Engagement* (Kap. 3.2.1), *Ressourcen* (Kap. 3.2.2) und *Mobilisierung* (Kap. 3.2.3) adressieren.

3.1 Über das Lehr-Lernprojekt kompass an der Hochschule Mannheim

Die rund 5.200 Studierenden der Hochschule Mannheim sind ausgesprochen heterogen, beispielsweise hinsichtlich der Art ihrer Hochschulzugangsberechtigung, Altersstruktur, ethnischer und kultureller Hintergründe sowie privater wie beruflicher Vorerfahrungen. Hinzu kommt die Vielfältigkeit der Disziplinen: In neun Fakultäten, 23 Bachelor- und elf Masterstudiengängen sind ingenieurwissenschaftliche, soziale und gestalterische Fächer vertreten. Trotz dieses großen Potentials für selbstorganisiertes Lernen in heterogenen und interdisziplinären Teams bleiben überfachliche Kooperationen allzu oft auf Einzelinitiativen beschränkt. An dieser Stelle setzt das Lehr-Lernprojekt kompass an.

kompass begleitet Studierende aller Bachelorstudiengänge an der Hochschule Mannheim vom Studienstart bis zum Abschluss beim selbstorganisierten, projektorientierten und interdisziplinären Lernen. In der Studieneingangsphase werden für jeden Studiengang bedarfsgerechte Formate angeboten, die das Ankommen an der Hochschule unterstützen, soziale Vernetzung fördern und für Heterogenität und Diversity sensibilisieren. Im Grundstudium ermöglicht die interdisziplinäre Projektarbeit Studierenden aller Fächer die Erfahrung, in Kleingruppen zusammenzuarbeiten, gemeinsam kreative Problemlösungen zu entwickeln und Verantwortung im Team zu übernehmen. Im Hauptstudium können Studierende aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven im Rahmen inter- und transdisziplinärer Service Learning-Projekte gemeinsam an einer authentischen Problemstellung aus Stadt und Region arbeiten. Das

Projekt kompass wird seit 2012 vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg mit insgesamt 1.06 Millionen Euro gefördert.

3.2 Zum Lehr-Lernformat der interdisziplinären Projektarbeit

Mit Blick auf die didaktische Feinplanung selbstorganisierter Lehr-Lernformen verspricht eine Konzentration auf die interdisziplinäre Projektarbeit besonders gewinnbringende Erkenntnisse. Grundsätzlich werden dem Format positive Auswirkungen auf den Studierenden-Erfolg zugeschrieben (Dirsch-Weigand & Hampe, 2018). Die gemeinsame Arbeit in heterogenen Teams fördert Kommunikationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen macht die gesellschaftliche Relevanz der eigenen Fähigkeiten erfahrbar. Der niederschwellige überfachliche Dialog stimuliert die Auseinandersetzung mit den Spezifika der eigenen Disziplin und den Schnittstellen zu anderen Fächern. Idealerweise wird dadurch die sich ausbildende fachliche Identität der Studierenden frühzeitig um interdisziplinäre Perspektiven erweitert (Lerch, 2017).

An der Hochschule Mannheim können Studierende aus allen Bachelorstudiengängen im Grundstudium an der interdisziplinären Projektarbeit bei kompass teilnehmen. Curricular ist das Angebot in Wahlpflichtmodulen integriert; d. h. Studierende entscheiden sich freiwillig für kompass, ihre erfolgreiche Teilnahme wird (bis auf wenige fachspezifische Ausnahmen) mit zwei ECTS-Punkten kreditiert. In Kleingruppen arbeiten Kommiliton*innen aus unterschiedlichen Studiengängen ein Semester lang gemeinsam in größtmöglicher Selbstorganisation an einer offenen Themenstellung. Die Teams durchlaufen alle Projektphasen, von Brainstorming und Konzeptentwicklung bis zu Modell- oder Prototypenbau und Präsentation. Abstimmungsprozesse hinsichtlich der Problemdefinition, der gesteckten Ziele, der Beschaffung geeigneter Informationen, der Wahl adäquater Arbeitsmethoden sowie der Umsetzung und Ergebnispräsentation erfolgen im disziplinübergreifenden Dialog. Qualifizierte Peer-Tutor*innen begleiten die Studierenden bei diesem Prozess. Fachliche Unterstützung erhalten die kompass-Teams durch hauptamtlich Lehrende aller neun Fakultäten. Hochschulexterne Expert*innen aus Wirtschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft stehen bei Bedarf als Ansprechpersonen zur Verfügung.

Learning Outcomes sind die soziale Vernetzung der Studierenden untereinander sowie das gemeinsame Lernen und Arbeiten in heterogenen und interdisziplinären Kleingruppen. Respekt und Wertschätzung gegenüber Angehörigen anderer Disziplinen, Begegnung auf Augenhöhe, angemessene Entscheidungs- und Handlungsfreiheit, gegenseitige Unterstützung sowie das Vertrauen in die anderen Gruppenmitglieder sind Voraussetzung und Ergebnis interdisziplinärer Teamarbeit. Fast nebenbei entstehen nachhaltige, kreative und innovative Lösungsansätze, beispielsweise zu Fragen der Mobilität im urbanen

Raum, zur partizipativen Stadtentwicklung oder zur Gestaltung von Lehr-Lernräumen. Die Teams präsentieren ihre Ergebnisse im Rahmen einer hochschulöffentlichen Veranstaltung; in einem Wettbewerb werden die überzeugendsten Ansätze prämiert.

In den folgenden Absätzen steht die „didaktische Feinplanung“ im Fokus: Auf welche Art und Weise greift die Ausgestaltung der interdisziplinären Projektarbeit bei kompass die drei Voraussetzungen für selbstorganisiertes Lernen auf (Kap. 2.4)?

3.2.1 *Wollen: Engagement*

Beispielhaft werden drei Elemente der didaktischen Feinplanung diskutiert, mittels derer sich das Engagement für selbstorganisiertes Lernen befördern lässt: die Themenstellung der interdisziplinären Projektarbeit, Anwendungsnähe und Praxisbezug sowie curriculare Verankerung und Kreditierung.

Themenstellung: Die Formulierung der Themenstellung ist für das Lehr-Lernformat der interdisziplinären Projektarbeit von zentraler Bedeutung. Erfolgsfaktoren sind nach Dirsch-Weigand und Hampe (2018) Authentizität, Komplexität und Ergebnisoffenheit sowie ein Bezug zur Lebenswelt der Studierenden, zu gesellschaftlichen Herausforderungen oder zur Berufs- und Forschungspraxis. Die Themenstellung kann Interesse wecken und zur Entwicklung von Lösungsansätzen motivieren. Das gelingt besonders gut, wenn sie eine Brücke schlägt zwischen der unmittelbaren Lebenswelt der Studierenden und großen gesellschaftlichen Herausforderungen. Im Projekt kompass wurde beispielsweise der Einstieg in das Problemfeld „nachhaltige Mobilität“ (Sommersemester 2017) über das Thema „Fahrrad“ gewählt (Bandtel, 2017). So konnten sich die Teilnehmer*innen niederschwellig aus ihrem persönlichen Erfahrungsraum heraus an komplexere Fragestellungen annähern. Auch bei weiteren Themen der interdisziplinären Projektarbeit im Rahmen von kompass – beispielsweise zu partizipativer Stadtentwicklung oder innovativer Lehre – hat sich dieser Ansatz bewährt (vgl. auch die Ergebnisse von Evaluation und Wirksamkeitsforschung, Kap. 4).

Anwendungsnähe und Praxisbezug: Bei der interdisziplinären Projektarbeit erfahren die Studierenden, dass sie mit ihrem Handeln Einfluss auf reale Probleme in ihrer Umwelt nehmen können (Dirsch-Weigand & Hampe, 2018). Fachwissen in Praxiskontexten wirksam werden zu lassen, stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung wiederum wirkt sich positiv auf motivationale Aspekte wie Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer im Lernprozess aus (Öhlschlegel-Haubrock, Rach & Wolf, 2014).

Im Projekt kompass sorgen zunächst einmal die Themenstellung sowie die Einbindung von Praxisakteuren aus Wirtschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft (Kap. 3.2.3) für größtmögliche Anwendungs-

nähe und Praxisbezug der interdisziplinären Projektarbeit. Darüber hinaus haben die Erfahrungen gezeigt, dass Angebote zur (hochschul-)öffentlichen Präsentation ihrer Ergebnisse von den Studierenden als ausgesprochen gewinnbringend erlebt werden. Zum einen eröffnet der Wettbewerb zum Abschluss der interdisziplinären Projektarbeit bei kompass den Teilnehmer*innen eine Bühne, als Team vor großem Publikum aufzutreten, das selbst erarbeitete Projekt vorzustellen und andere von ihrem Ansatz zu überzeugen. Dabei erfahren sie für ihre Arbeit Anerkennung von einem breiten Adressat*innenkreis – von Kommiliton*innen über Hochschullehrer*innen bis zu externen Gästen. Zum anderen sind die Teilnehmer*innen der interdisziplinären Projektarbeit eingeladen, ihre Entwürfe bei öffentlichen Veranstaltungen im Stadtraum zu präsentieren. Beispielsweise war das Projekt kompass bei den Stadtfesten zum Fahrradjubiläum in Mannheim 2017 und 2018 vertreten. Derartige Ereignisse bieten Studierenden eine hervorragende Gelegenheit, eigene Ergebnisse im öffentlichen Raum zu präsentieren und mit hochschulexternen Akteur*innen in einen Dialog zu treten. Das Interesse und die positiven Rückmeldungen Dritter zu den Arbeitsleistungen können die Selbstwirksamkeitsüberzeugung steigern und sich motivationsfördernd auf den weiteren Studienverlauf auswirken.

Curriculare Verankerung und Kreditierung: Über die intrinsische Motivation hinaus gibt es zweifelsohne extrinsische Anreize, das Engagement für selbstorganisiertes Lernen zu steigern. In den Bereich der strukturellen Ausgestaltung von Lehr-Lernformaten (Kap. 2.1) fällt die Frage nach der curricularen Verankerung. Die interdisziplinäre Projektarbeit bei kompass wird in allen 23 Bachelor-Studiengängen der Hochschule Mannheim i. d. R. im Rahmen von Wahlpflichtmodulen als Studienleistung anerkannt. Die damit einhergehende Kreditierung erleichtert vielen Studierenden die Entscheidung für eine Teilnahme an der interdisziplinären Projektarbeit.

3.2.2 *Können: Ressourcen*

Die zweite wichtige Voraussetzung für die Feinplanung ermöglichungsdidaktischer Lehr-Lernarrangements ist die Ausstattung mit entsprechenden Ressourcen. Dazu gehören zunächst einmal ausreichend Zeit und auskömmliche Finanzmittel. Darüber hinaus erfordert selbstorganisiertes Lernen bestimmte Kompetenzen und Infrastrukturen.

Kompetenzen: Die Zusammenarbeit in interdisziplinären Kleingruppen fördert und fordert zugleich Selbstorganisation, Projektmanagement und Kommunikation. Im Projekt kompass werden die Teilnehmer*innen von ihren Tutor*innen (Kap. 3.2.3) mittels Moderationstechniken an selbstorganisierte Projektarbeit herangeführt. Ziel dabei ist es, die Studierenden in ihrer Selbstorganisationsfähigkeit so zu stärken, dass sie die Planung, Strukturierung und Durchführung ihrer interdisziplinären Kooperation schrittweise selbst übernehmen (Trefs & Bandtel, 2019).

Infrastruktur: Bei der Entwicklung und Umsetzung ihrer selbstgewählten Projekte werden die kompass Teams durch Institute, Labore und Werkstätten der Hochschule Mannheim unterstützt. So steht den Studierenden z. B. Im *Kompetenzzentrum Virtual Engineering* eine der leistungsfähigsten öffentlich zugänglichen 3D-Arbeitsumgebungen für die Erprobung und Visualisierung virtueller Prototypen zur Verfügung.

Darüber hinaus erfordert die nachhaltige Implementierung hochschulweiter Lehr-Lernangebote Strukturen und Rahmenbedingungen, die disziplinenübergreifendes Lehren und Lernen ermöglichen. An der Hochschule Mannheim wurde 2018 das Kompetenzzentrum Lehre & Lernen (KLL) als fakultäts- und statusgruppenübergreifende Plattform gegründet, die hochschulweit Kompetenzen in der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre bündelt sowie den Dialog zur Gestaltung kompetenzorientierter Lehr-Lernangebote fördert. Diese Strukturmaßnahme hat sich als Schritt in die richtige Richtung erwiesen, Lehrende & Lernende zusammenzubringen, um gemeinsam über Ausgestaltung und Weiterentwicklung von Lehr-Lernformaten zu diskutieren.

3.2.3 Gefragt werden: Mobilisierung

Studierende bringen sich insbesondere dann in die interdisziplinäre Projektarbeit ein, wenn ihre Beteiligung aktiv nachgefragt wird. Die Mobilisierung ist besonders erfolgreich, wenn sie in persönlichen Referenzgruppen stattfindet (Kap. 2.4). Im Projekt kompass an der Hochschule Mannheim begleiten qualifizierte Peer-Tutor*innen das selbstorganisierte Lernen. Sie stärken das Bewusstsein für die Potentiale des interdisziplinären Teamworks, regen den überfachlichen Dialog an und moderieren gruppensdynamische Prozesse. Zudem eröffnen Unterstützer*innennetzwerke an der Hochschule sowie Kooperationspartner*innen aus Wirtschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft den Studierenden weitere Ermöglidhungsräume für praxisnahes Lernen.

Peer-Begleitung: Selbstorganisiertes Lernen an komplexen Problemstellungen kann in Form interdisziplinärer Peer-Tutorien gestaltet werden (Gerstenmaier & Mandl, 2018; Tomic, 2014). In einem solchen Lehr-Lernarrangement begegnen sich Tutor*innen und Tutand*innen auf Augenhöhe. Die Statusgleichheit erleichtert die Entstehung eines Vertrauensverhältnisses unter den Studierenden und die Identifikation der Tutand*innen mit den Tutor*innen. Darin liegt eine der wesentlichen Stärken des Peer-Learning-Konzepts, denn „insbesondere die Beobachtung von ähnlichen Modellen beeinflusst die Einschätzung der eigenen Fähigkeit zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe“ (Öhlschlegel-Haubrock et al., 2014, S. 25). Im Idealfall werden die Tutor*innen als Rollenmodelle für erfolgreiches Problemlösen von den Tutand*innen anerkannt. „Durch die Reaktionen, die sie (...) auf ihr Verhalten und die Beiträge

von Peers bekommen, können sie die Überzeugung entwickeln, bestimmte Aufgaben zu schaffen und damit ihre Selbstwirksamkeitserwartungen verbessern“ (Öhlschlegel-Haubrock et al., 2014, S. 26).

Im Projekt kompass an der Hochschule Mannheim begleiten jedes Semester neun Tutor*innen – Studierende aller Fächer, in der Regel ab dem dritten Semester – jeweils eine Kleingruppe mit vier bis sieben Studierenden bei der interdisziplinären Projektarbeit. Vor jedem Durchlauf findet ein Tutor*innen-training statt, das auf ihre Aufgabe als Teambegleiter*innen vorbereitet (Trefs & Bandtel, 2019). Inhaltlich stehen das eigene Rollenverständnis als studentisch Lehrende, Moderations- und Feedbackmethoden, Methoden der Planung von Teamtreffen und Arbeitsprozessen, Gruppendynamik sowie der Umgang mit schwierigen Situationen im Mittelpunkt. Dabei erproben die angehenden Tutor*innen „Erschließungswerkzeuge“ (Arnold, 2018, S. 26), die sie in der laufenden Projektarbeit sukzessive an ihre Tutand*innen weitergeben können (Kap. 3.2.2). Sie stellen das zentrale Werkzeug in der Teambegleitung dar, die Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden derart zu stärken, dass sie die Planung, Strukturierung und Durchführung ihrer interdisziplinären Kooperation schrittweise selbst übernehmen können. Im Training wird auf das Prinzip der minimalen Hilfe hingearbeitet (Aebli, 1994): Die Tutor*innen lernen Zurückhaltung bei ihrer Unterstützung, so dass die Teilnehmer*innen der interdisziplinären Projektarbeit möglichst selbstständig an die Lösungsfindung herangehen können.

In der Teambegleitung haben sich in erster Linie systematische Angebote zur Eigen- und Gruppenreflexion, die Stimulation des Dialogs zwischen den Disziplinen sowie die Moderation von Peer-Feedback durch die Tutor*innen als positiv für die Mobilisierung zu Selbstorganisation herausgestellt. Die Tutor*innen unterstützen die Tutand*innen dabei, Perspektiven ihres Studienganges in die interdisziplinäre Projektarbeit einzubringen. Dadurch wird das Bewusstsein für die Relevanz von Teamarbeit und Interdisziplinarität geschärft. Weiter moderieren sie gruppensdynamische und arbeitsbezogene Prozesse (z. B. Zieldefinition), begleiten das Projektmanagement (z. B. Zeit-, Arbeits- und Ressourcenplanung) und motivieren zur Verantwortungsübernahme (z. B. Selbstorganisation von Terminen oder Materialbeschaffung, Präsentation der Ergebnisse). Zudem fördern sie die Überwindung fachsprachlicher Hindernisse (Übersetzungsleistung) und das Finden einer gemeinsamen Verständnisgrundlage.

*Unterstützer*innennetzwerke:* Über die Peer-Begleitung hinaus erweisen sich belastbare Netzwerke insgesamt als zentraler Faktor für die Mobilisierung zum selbstorganisierten Lernen. An der Hochschule Mannheim hat sich zum einen der Arbeitskreis kompass interdisziplinär mit Professor*innen aller Fakultäten und Mitarbeiter*innen zentraler Einrichtungen konstituiert. Die Mitglieder unterstützen als Teambegleiter*innen die Teilnehmer*innen an der interdisziplinären Projektarbeit. Zum anderen konnten

hochschulexterne Kooperationspartner*innen aus Wirtschaft, Verwaltung und Zivilgesellschaft gewonnen werden. Dadurch wurden Ermöglichungsräume für den Austausch mit Praxisakteuren geschaffen, der von den Studierenden als äußerst gewinnbringend erlebt wird.

Nachdem bis hierhin einige Voraussetzungen für selbstorganisiertes Lernen diskutiert und praktische Umsetzungen vorgestellt worden sind, geht es nun um das Feedback der Studierenden bezüglich dieser Maßnahmen. Im folgenden Kapitel werden Methodik und ausgewählte Ergebnisse der Evaluation und Begleitforschung aus dem Projekt kompass an der Hochschule Mannheim vorgestellt.

4 Studierenden-Erfolg in Evaluation und Wirksamkeitsforschung

Aufgrund der Komplexität und Mehrdimensionalität des Konzepts (Kap. 2) ist *Studierenden-Erfolg* mit traditionellen Instrumenten schwer zu evaluieren. Ähnlich aufwändig gestaltet sich die Messung der Wirksamkeit konkreter Lehr-Lernarrangements. In diesem Kapitel werden der methodische Ansatz für Evaluation (siehe Kapitel 4.1) und Begleitforschung (siehe Kapitel 4.2) im Projekt kompass an der Hochschule Mannheim skizziert und einige Ergebnisse bezüglich Engagement, Ressourcen und Mobilisierung diskutiert.

4.1 Methodik und Ergebnisse der Evaluation im Projekt kompass

Das Projekt kompass wird fortlaufend mit Hilfe sozialwissenschaftlich fundierter Methoden evaluiert. Dabei kommen zum einen standardisierte Instrumente wie Fragebögen zum Einsatz. Zum anderen werden über kontinuierliches Feedback und Reflexion Perspektiven der beteiligten Lernenden und Lehrenden sehr feingliedrig aufgenommen und in Modifikationen des Lehr-Lernprogramms überführt. Die Instrumente zur Evaluation und Wirksamkeitsforschung werden kontinuierlich weiterentwickelt.

Im Ergebnis zeigt sich zunächst einmal, dass selbstorganisiertes Lernen im Format der interdisziplinären Projektarbeit von den Teilnehmer*innen hochgradig unterschiedlich wahrgenommen wird. Ein Teil der Studierenden vermisst definierte Zielvorgaben, strukturierte zeitliche Abläufe und vorgegebene Verantwortlichkeiten. Der andere Teil hingegen erlebt die inhaltlichen und organisatorischen Freiräume als ausgesprochen bereichernd. Für die Weiterentwicklung des Formats lässt sich daraus die Herausforderung ableiten, das Spannungsverhältnis von Selbstorganisation und flankierender Struktur äußerst sensibel auszutarieren. Wie fallen die Rückmeldungen zu den oben diskutierten Faktoren *Engagement*, *Ressourcen* und *Mobilisierung* aus?

Engagement: Die Teilnehmer*innen berichten regelmäßig, kompass habe Spaß gemacht und die gute Arbeitsatmosphäre im Team habe sie stark motiviert. Teilweise habe sich die Motivation sogar über das

Projekt hinaus auf ihr Studium insgesamt übertragen. Der Praxisbezug der interdisziplinären Projektarbeit wird im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen als positiv eingeschätzt. Ausdrücklich bereichernd empfinden die Studierenden immer wieder die Arbeit in Kleingruppen: Die Lernenden profitieren von der (fachlichen) Auseinandersetzung und der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, vom fachübergreifenden Austausch und gemeinsamen Problemlösen im Team.

Ressourcen: Selbstorganisiertes Lernen wird von den Studierenden als herausfordernd erlebt. Das Feedback der kompass Teilnehmer*innen deutet darauf hin, dass die Abstimmung im Team und die Strukturierung von Arbeitsprozessen mit Voraussetzungen verbunden sind, die nicht alle Studierende von vornherein mitbringen. Gleichzeitig jedoch meldet die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer*innen nach Abschluss der Projektarbeit zurück, die für die Zusammenarbeit in heterogenen Teams erforderlichen Kompetenzen eingeübt zu haben.

In ihren Rückmeldungen zur verfügbaren Infrastruktur stellen die kompass Teilnehmer*innen vor allem auf die Möglichkeit der Nutzung von Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) ab. Durch die Kooperation mit dem *Kompetenzzentrum Virtual Engineering an der Hochschule Mannheim* können Studierende die virtuelle Entwicklungsumgebung „Cave Automatic Virtual Environment“ (CAVE) für die Konstruktion und Erprobung ihrer interdisziplinären Projekte nutzen. Die Anlage verfügt über einen begehbaren stereoskopischen Projektionsraum, in dem Wände, Boden und Decke mit 3D-Daten bespielt werden. Durch ein optisches Tracking-System können sich Nutzer*innen frei in der virtuellen Welt bewegen. In dieser Umgebung konstruieren die kompass Teams innovative Prototypen, konzipieren virtuelle Lernräume und gestalten ganze Stadtteile neu. Dabei lernen sie zum einen niedrigschwellig hochaktuelle Entwicklungsprozesse und -technologien kennen. Zum anderen stimuliert die visuelle Umsetzung den interdisziplinären Dialog, da abstrakte Probleme an konkreten Objekten diskutiert werden können. Vor allem aber wirkt sich die Erfahrung, selbst komplexe Konzepte virtuell realisieren zu können, positiv auf Selbstwirksamkeit und Teamerleben der Studierenden aus. Das Feedback zu dieser einzigartigen didaktischen Komponente des Projekts kompass fällt ausnahmslos positiv aus. Allerdings ist es aus Kapazitätsgründen nicht immer möglich, allen Teams die VR-/AR-Infrastruktur zur Verfügung zu stellen. Angesichts der förderlichen Effekte für die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung empfiehlt es sich, hier geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um möglichst allen Studierenden die Erfahrung neuer Technologien in der Lehre zu ermöglichen.

Mobilisierung: In der standardisierten Evaluation wird die Begleitung durch Tutor*innen von nahezu allen Teilnehmer*innen als unterstützend und motivierend bewertet. Die Studierenden erleben die Moderation der gruppenspezifischen Prozesse, die Hilfe zur Selbstorganisation sowie die Anregungen von Reflexion und gegenseitigem Feedback als ungemein gewinnbringend für die eigene Motivation. Die

fachliche Begleitung durch die beteiligten Professor*innen wird zwar ebenfalls als wertvoller Beitrag zur Selbstorganisation erlebt. Allerdings können die Rückmeldungen längst nicht das euphorische Niveau der Bewertung der Peer-to-Peer-Tutor*innen erreichen.

4.2 Methodik und Ergebnisse der Wirksamkeitsuntersuchungen im Projekt kompass

Ergänzend zur fortlaufenden Evaluation werden seit 2017 regelmäßig Wirksamkeitsuntersuchungen der interdisziplinären Projektarbeit bei kompass durchgeführt (Bandtel, 2017). Semesterweise findet jeweils zu Beginn und Abschluss der interdisziplinären Projektarbeit eine Vollerhebung unter allen Teilnehmer*innen per Online-Befragung statt. In beiden Erhebungswellen (Eingang und Ausgang) wird ein identischer Fragebogen eingesetzt. Dieser erfasst Selbsteinschätzungen der Studierenden, beispielsweise hinsichtlich relevanter Persönlichkeitsmerkmale (BFI), Selbstwirksamkeitsüberzeugung (ASKU) und interpersonalem Vertrauen (KUSIV3) mittels erprobter sozialwissenschaftlicher Skalen. Über einen Mittelwertvergleich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten können Veränderungen im Semesterverlauf beobachtet werden. Allerdings gilt bei der Ergebnisinterpretation zu beachten, dass auch Faktoren außerhalb der Teilnahme an der interdisziplinären Projektarbeit in die Messung einfließen.

In den Befunden der Wirksamkeitsuntersuchungen aller Durchläufe der interdisziplinären Projektarbeit zwischen 2017 bis 2018 haben sich drei zentrale Muster herauskristallisiert: Erstens sprechen freiwillige selbstorganisierte Lehr-Lernangebote wie kompass erwartungsgemäß insbesondere jene Studierende an, die sich selbst von Anfang an ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, Motivation und Offenheit für neue Erfahrungen zuschreiben. Das kann einerseits als positiver Ausdruck des Engagements und der Ausstattung mit den nötigen Ressourcen der Teilnehmer*innen interpretiert werden. Andererseits verweist dieser Befund freilich auf das fundamentale Problem, Lehr-Lernformate so zu gestalten, dass sie auch jene Studierende erreichen, die von den Angeboten besonders profitieren. Zweitens schätzen – anders als angesichts der Forschungslage prognostiziert (Kap. 3.2) – die Teilnehmer*innen ihre Selbstwirksamkeit zum Ende der Projektarbeit etwas geringer ein als zu Beginn. Die Gründe hierfür können einerseits außerhalb der interdisziplinären Projektarbeit liegen. So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass sich zum Ende der Vorlesungszeit eine allgemeine Ermüdung einstellt. Andererseits kann die leicht niedrigere Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf einen „Realitätsschock“ hindeuten, der aus der Erfahrung der Teilnahme an einem relativ realitätsnahen Lehr-Lernprojekt resultiert. Beim selbstorganisierten Lernen im heterogenen Team liegen eben nicht alle Entwicklungen im unmittelbaren Einflussbereich individueller Studierender. Diese Erfahrung kann durchaus heilsam sein, da in den allermeisten beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten nicht Handlungen Einzelner, sondern Interaktion und Kooperation ausschlaggebend sind. Dass die Studierenden in dieser Hinsicht von

der Teilnahme an der interdisziplinären Projektarbeit profitieren, legt der dritte in allen Untersuchungen reproduzierte Befund nahe: Zum Ende der Projektarbeit schreiben sich die Teilnehmer*innen ein höheres Maß an interpersonalem Vertrauen zu als zu Beginn. Das lässt den Schluss zu, dass selbstorganisiertes Lernen im Team zwar mit der Erfahrung einhergeht, dass sich nicht alle Probleme alleine lösen lassen. Allerdings setzt sich zugleich die Überzeugung durch, dass die allermeisten Menschen abgeschlossen sind für Zusammenarbeit, gute Absichten hegen und man sich auf die Unterstützung Dritter verlassen kann.

5 Fazit & Ausblick

Studierenden-Erfolg muss als komplexes mehrdimensionales Konstrukt begriffen werden, das mindestens eine hochschulpolitische, eine strukturelle und eine didaktische Dimension überspannt. Der vorliegende Beitrag hat auf Ebene der didaktischen Feinplanung für selbstorganisierte Lehr-Lernformen plädiert, die Ermöglichungsräume für Studierenden-Erfolg eröffnen. Selbstorganisiertes Lernen fördert einerseits die Entwicklung beruflich und gesellschaftlich relevanter Kompetenzen. Zugleich müssen Studierende über Reflexions- und Handlungsfähigkeiten verfügen, um ihren eigenen Lernprozess zu gestalten und zu verantworten.

Eine Orientierung an Erkenntnissen der Politischen Partizipationsforschung zeigt Möglichkeiten auf, angesichts dieser hohen Voraussetzungen dennoch einen niederschweligen Einstieg in selbstorganisierte Lehr-Lernformen zu eröffnen. Demnach spielen Engagement, Ressourcen und Mobilisierung eine entscheidende Rolle für die Eröffnung von Ermöglichungsräumen für Studierenden-Erfolg. Als wichtige Faktoren, die das Engagement der Studierenden befördern, können interessante und authentische Themenstellungen, ein hoher Praxisbezug und große Anwendungsnähe sowie die curriculare Verankerung entsprechender Lehr-Lernangebote identifiziert werden. Um über die für selbstorganisiertes Lernen benötigten Ressourcen zu verfügen, bedarf es vor allem Angeboten zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen und die Bereitstellung einer geeigneten Infrastruktur. Die Mobilisierung, sich in selbstorganisierte Lehr-Lernformen einzubringen, ist schließlich immer dann besonders effektiv, wenn sie in Peer-to-Peer-Netzwerken erfolgt. An der Hochschule Mannheim hat sich die Projektarbeit in heterogenen Teams als Format zur Förderung interdisziplinärer Kompetenzen bewährt. Qualifizierte Peer-Tutor*innen unterstützen durch die Weitergabe von Werkzeugen Studierende aller Fächer in der Entwicklung ihrer Selbstorganisationfähigkeit.

Angesichts der raschen Veränderungen des Arbeitsmarkts, der Transformation von ganzen Wirtschaftsbranchen und Berufsbildern sowie komplexer werdenden gesellschaftlichen Herausforderungen

gewinnen diese interdisziplinären Kompetenzen weiter an Bedeutung. Ein besonderes Set an überfachlichen Kompetenzen gilt als beste Voraussetzung, Studierende auf eine kontingente Zukunft vorzubereiten und sie in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Veränderungen aktiv mitzugestalten. Befunde aus Evaluation und Wirksamkeitsforschung zum Projekt kompass an der Hochschule Mannheim deuten darauf hin, dass die Studierenden die Relevanz dieser Kompetenzen erkennen und die entsprechenden Lehr-Lernformate annehmen.

Die große Flexibilität der interdisziplinären Projektarbeit macht sie zudem für unterschiedliche Kompetenzentwicklungsziele flexibel skalierbar. Insbesondere lässt sich das Programm in Richtung einer Förderung der sogenannten Future Skills weiterentwickeln. Unter diesem Begriff lassen sich all jene „Fähigkeiten, die in den nächsten fünf Jahren für das Berufsleben und/oder die gesellschaftliche Teilhabe deutlich wichtiger werden – und zwar über alle Branchen und Industriezweige hinweg“ (Kirchherr, Klier, Lehmann-Brauns & Winde, 2018, S. 4), subsumieren. Hierunter fallen einerseits die traditionellen Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Adaptionfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit. Ergänzend gewinnt im Zeitalter der Digitalisierung Data Literacy an Bedeutung, also die Fähigkeit, planvoll, verantwortlich und kritisch mit Daten umzugehen (Ridsdale et al., 2015; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. & Heinz Nixdorf Stiftung, 2018). Diese Kompetenzen werden zur essentiellen Voraussetzung, an der digitalen Welt aktiv teilzuhaben und den technologischen und gesellschaftlichen Wandel selbst mitzugestalten.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1994). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, R. (2010a). Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold, S. Nolada & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 79–80). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2010b). Kompetenz. In R. Arnold, S. Nolada & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 172–173). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2010c). Selbstorganisation – Selbststeuerung. In R. Arnold, S. Nolada & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 263–265). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R. (2018). *Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre; das LENA-Modell*. Heidelberg: Auer.
- Bandtel, M. (2017). *The Bicycle as Teaching Object for the Training of technical and soft Skills in University Education. A Practitioner's Report from the interdisciplinary Teaching Project kompass at Mannheim University of Applied Sciences* (Documentation of the International Cycling Conference 2017 (19.-21. September 2017)). Dessau-Roßlau: UBA. Abgerufen von https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/3001/dokumente/c2_mobilitycultures_bandtel.pdf

- Dirsch-Weigand, A. & Hampe, M. (2018). *Interdisziplinäre Studienprojekte gestalten. Aus der Praxis für die Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2018). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 221–234). Wiesbaden: Springer VS.
- Key, O. & Hill, L. (2018). *Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase* (nexus Fachgutachten). Berlin: Hochschulrektorenkonferenz.
- Kirchherr, J. W., Klier, J., Lehmann-Brauns, C. & Winde, M. (2018). *Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen* (Future Skills-Diskussionspapier No. 1). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Leersch, S. (2017). *Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Öhlschlegel-Haubrock, S., Rach, J. & Wolf, J. (2014). Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase mittels Mentoring. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 23–35.
- Quilling, K. (2015). *Ermöglichungsdidaktik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis* (DIE space Wissensbaustein). Abgerufen von www.die-bonn.de/wb/2015-ermoeligungsdidaktik-01.pdf
- Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D., Kelley, D., Matwin, S. & Wuethe- rick, B. (2015). *Strategies and Best Practices for Data Literacy Education* (Knowledge Synthesis Report). Halifax, Canada: Dalhousie University.
- Röwert, R., Lah, W., Dahms, K., Berthold, C. & von Stuckrad, T. (2017). *Diversität und Studienerfolg - Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg - eine quantitative Untersuchung* (CHE-Arbeitspapier No. 198). Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(4), I–X.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. & Heinz Nixdorf Stiftung. (2018). *Data Literacy Education. Datenkompetenzen für Studierende aller Fächer* (Ausschreibung). Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Tosic, J. (Hrsg.). (2014). *Lehren, Lernen und Beraten auf Augenhöhe. Tagungsband zum Diskussionsforum für BMBF-Projekte*. Krefeld: Hochschule Niederrhein. Abgerufen von https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/hll/PeerTutoring/Tagungsband_zum_Diskussionsforum_f%C3%BCr_BMBF-Projekte_Download_neu.pdf
- Trefs, L. & Bandtel, M. (2019). Peer-Begleitung interdisziplinärer Studierendenteams. „forsch!“ - *Studentisches Online-Journal der Universität Oldenburg*, i.V.
- Verba, S., Schlozman, K. L. & Brady, H. E. (2002). *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weiß, U. & Bandtel, M. (2012). Vom Interesse am Selbst zur Demokratiefähigkeit. Rahmenbedingungen für die schulische Partizipationsförderung. In K. Lutz, E. Rösch & D. Seitz (Hrsg.), *Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik* (Bd. 47, S. 197–208). München: kopaed.

Bedarfsorientierte Studiengangsentwicklung: Erprobung des berufsbegleitenden Studiengangs Mechatronik

Luba Schwarz¹

Hochschule Kaiserslautern

luba.schwarz@hs-kl.de

Abstract

Der vorliegende Tagungsbeitrag thematisiert die Begleitung der Studierenden des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Mechatronik im ersten Studienjahr an der Hochschule Kaiserslautern (HS KL). Die Erprobung des Angebots wurde durch das Teilprojektteam E^B in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Angewandte Ingenieurwissenschaften (FB AING) umgesetzt. Bei dem Projekt E^B (Entwicklung durch Bildung²) handelt es sich um ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Drittmittelverbundprojekt, welches an der HS KL, der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Ludwigshafen umgesetzt wird. In Rahmen des Teilprojekts an der HS KL wurde der Studiengang Mechatronik im Sommersemester 2017 eingeführt und mittels qualitativ ausgerichteten Erhebungen erprobt. In diesem Tagungsbeitrag wird die methodische Vorgehensweise erläutert und im Anschluss werden die zentralen Ergebnisse aus den Gruppeninterviews dargelegt und daraus resultierende Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Maßnahmen für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Mechatronik abgeleitet. Abschließend wird diskutiert, inwieweit die vorliegenden Evaluationsergebnisse für die Entwicklung zukünftiger berufsbegleitender Studienangebote an der HS KL genutzt und potenziell auf die Verbundpartner übertragen werden können.

Schlüsselbegriffe: Studiengangsentwicklung, Evaluation, Erprobung, berufsbegleitend Studierende, Mechatronik.

¹ unter Mitwirkung von Sören Kugel und Mara Zeifelder

² Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung. Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung

Zitation

Schwarz, L. (2019). Bedarfsorientierte Studiengangsentwicklung: Erprobung des berufsbegleitenden Studiengangs Mechatronik. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 245–256). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Ausgangslage

Das Teilprojektteam E^B unterstützte den Fachbereich Angewandte Ingenieurwissenschaften (AING) bei der Entwicklung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Mechatronik an der HS KL. Der Entwicklung des Angebots gingen vertiefte Bedarfserhebungen voraus (Rewin, Adam & Reichenbach, 2017). Im Wintersemester (WiSe) 2016/2017 wurden Stellenanzeigen (Mendes Passos & Rewin, 2016) aus den Bereichen Mechatronik, Elektronik, Robotik, Elektro- und Automatisierungstechnik analysiert und ausgewertet. Zusätzlich wurden Interviews mit regional ansässigen Unternehmen durchgeführt, um die derzeitigen Bedarfe an qualifizierten Mechatroniker*innen in der Region Westpfalz zu analysieren. Hierdurch konnte die aktuelle Situation des Arbeitsmarktes einbezogen werden. Mithilfe der Befragungen von Lehrenden und Studiengangsverantwortlichen sowie der Sichtung vielfacher Curricula und Dokumente anderer Hochschulen berücksichtigte das Teilprojektteam die wissenschaftliche Perspektive und integrierte es in die Entwicklung des Studienganges (Elsner & Rewin, 2018). Mit einer unterstützenden Weiterbildungsmarktanalyse (Mendes Passos & Rewin, 2018) konnte gemeinsam mit dem Fachbereich AING das Curriculum dementsprechend ausgerichtet werden. Die Alleinstellungsmerkmale des Angebots konnten infolgedessen differenzierter herausgearbeitet und beworben werden.

Weiterhin führte das Teilprojektteam E^B eine systematische Erprobung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Mechatronik durch, u. a. um zu überprüfen, inwieweit die Ergebnisse aus den oben erläuterten Bedarfsanalysen eine zielgruppenorientierte Studiengangsentwicklung gewährleisten. Zudem richtete sich das Teilprojektteam nach der Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die Weiterbildungsangebote zu entwickeln, zu erproben und darauf aufbauend final in den regulären Studienbetrieb zu etablieren.

2 Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Mechatronik

Im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Mechatronik werden insgesamt 180 ECTS-Punkte zur Erreichung des Abschlusses „Bachelor of Engineering“ benötigt (HS KL, 2018). Die Regelstudienzeit beträgt acht Semester. Der Studienstart ist jedes Sommersemester möglich und die jeweiligen Präsenzphasen finden in einem zweiwöchigen Turnus immer freitags (14:00–19:00 Uhr) und samstags (8:00–15:30 Uhr) statt (ebd.). Zudem erfolgt in der vorlesungsfreien Zeit in jedem Semester eine einwöchige Blockveranstaltung, in der Studierende in den Laboren der HS KL eigenständig Versuche durchführen.

Inhaltlich beschäftigen sich die Studierenden u. a. mit dem Zusammenwirken von Mechanik, Elektrotechnik und Informatik sowie Themen aus den Bereichen Industrie 4.0 und Robotik (ebd.). Das didak-

tische Modell des Studienganges basiert auf einem Blended-Learning Konzept³. Die Studierenden nehmen bspw. an Vorlesungen, Seminaren und Laboren in der Präsenzphase teil. Zugleich greifen sie im Selbststudium auf Lernmaterialien in der E-Learning-Plattform OLAT zu und nutzen diese ebenfalls für die eigens im berufsbegleitenden Studienmodell eingeführten Online-Sprechstunden.

3 Methodische Konzeption, Durchführung und Auswertung

Um das entwickelte Angebot „Mechatronik“ zu erproben und zu evaluieren, führte das Teilprojektteam qualitativ ausgerichtete, teilnarrative halbstrukturierte Gruppeninterviews (Mayring, 2016) in den Befragungszeiträumen SoSe 2017 und WiSe 2017/2018 durch. Durch die Gruppendynamik wurde eine Interviewsituation geschaffen, welche einen großen Erkenntnishorizont generierte, da die Probanden in einem offenen Rahmen frei über Themen sprechen konnten, die sie als Zielgruppe betreffen (Tausch & Menold, 2015, S. 5). Im ersten Interviewzeitraum wurden neun Probanden und im zweiten sechs Probanden interviewt. Aus den Gruppeninterviews wurden nachfolgend im Rahmen einer flankierenden quantitativen Paper Pencil Befragung u. a. Daten zur Soziodemografie, Bildungsbiografie und Berufshistorie erschlossen.

Erwartungen, Ziele und Herausforderungen der Studierenden im Hinblick auf das berufsbegleitende Studium sowie die Vereinbarkeit des Studiums mit den Anforderungen aus Beruf und Privatleben wurden während der Gruppeninterviews erfragt (Elsner & Rewin, 2018). Hierbei ging es verstärkt darum herauszustellen, welche Kompetenzen die Zielgruppe bereits mitbringt und welche sie weiterentwickeln und ausbauen wollen. Übergreifend war es das Ziel, die allgemeine Studienzufriedenheit zu erheben und im Rahmen zukunftsorientierter Fragen die Qualifikation als solche auf dem Arbeitsmarkt einzuschätzen. Auch dienten die zwei Befragungen dazu, Verbesserungsvorschläge und alternative Umsetzungsmöglichkeiten aus studentischer Perspektive zu erfragen und als Anregung an den Fachbereich weiterzutragen.

Das Ziel der Evaluation des entwickelten berufsbegleitenden Studiengangs Mechatronik ist zum einen der Erkenntnisgewinn über die Zielgruppe durch die Gruppeninterviews. Hierdurch wird eine genauere Bestimmung der nicht-traditionell Studierenden und beruflich Qualifizierten ermöglicht. Zum anderen stehen der Ausbau und die Verbesserung des Studiengangs im Vordergrund, sodass die Studierbarkeit anhand der studentischen Perspektive stets ausgebaut und gewährleistet werden kann. Des Weiteren fokussieren die Gruppeninterviews Fragen bezüglich des Studienformats (ebd.). Folglich geben diese

³ „Blended-Learning ist ein integriertes Lernarrangement, in dem die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet und Intranet in Verbindung mit ‚klassischen‘ Lernmethoden und -medien optimal genutzt werden“ (Erpenbeck, Sauter & Sauter, 2015, S. 29).

Fragen Aufschluss über die Zufriedenheit mit dem Zeitmodell und der Notwendigkeit des digitalen Ausbaus von Blended-Learning und E-Learning Formaten. Zielgruppe der durchgeführten Gruppeninterviews waren berufsbegleitend Studierende des FB AING, die zurzeit der Befragungen im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Mechatronik an der HS KL immatrikuliert waren.

4 Zentrale Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Auswertungsergebnisse der Gruppeninterviews sowie der flankierenden Fragebögen dargestellt. Die soziodemografischen und berufshistorischen Ergebnisse beziehen sich überwiegend auf den ersten Befragungszeitraum, während die Ergebnisse der wöchentlichen Arbeitszeit und Zufriedenheit sich auf den zweiten Befragungszeitraum beziehen, da dieser aktueller ist und größeren Aufschluss über die einzelnen Themen gibt. Die Studierenden waren zum zweiten Befragungszeitpunkt bereits im zweiten Semester eingeschrieben.

4.1 Zielgruppe

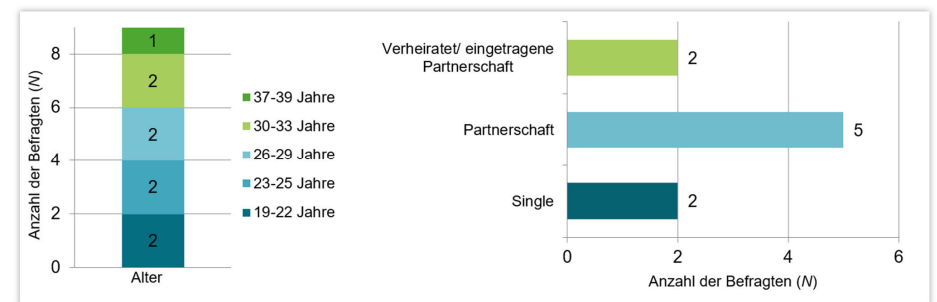


Abbildung 1. Alter (links) und Familienstand (rechts) der Studierenden (Elsner et al., 2018, S. 16).

In der Auswertung der Gruppeninterviews konnten heterogene Bildungs- und Berufsbiografien identifiziert werden (Elsner & Rewin, 2018). Bei der Zielgruppe des Studiengangs handelt es sich um Berufstätige aus den Bereichen der Mechatronik, Elektrotechnik, Informationstechnik oder des Maschinen- und Anlagenbaus. Im Rahmen der Gruppeninterviews konnten die Spezifika dieser Zielgruppe herausgearbeitet werden, bspw. waren insbesondere „Beruflich Qualifizierte“ (z. B. Meister/Techniker) vertreten. Vereinzelt wiesen Personen auch eine formale Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) auf. Alle neun Probanden sind männlich (Elsner, Rewin, Adam, 2018, S. 16). Die Altersstruktur der Probanden ist sehr heterogen ausgefallen, da sie zwischen 19 und 39 Jahren alt sind. Drei der befragten Studierenden haben Kinder, die restlichen sechs haben keine Kinder (ebd.). Somit sind Studierende mit Familienpflichten

und ohne vertreten. Lediglich zwei Befragte waren zum ersten Befragungszeitraum in keiner (eingetragenen) Partnerschaft oder verheiratet (siehe Abbildung 1). Sowohl der Arbeits- als auch Wohnort der neun Probanden lag mehrheitlich im regionalen Einzugsgebiet der Westpfalz (siehe Abbildung 2) (ebd.).

Lediglich ein befragter Student kommt aus dem Raum Baden-Württemberg.

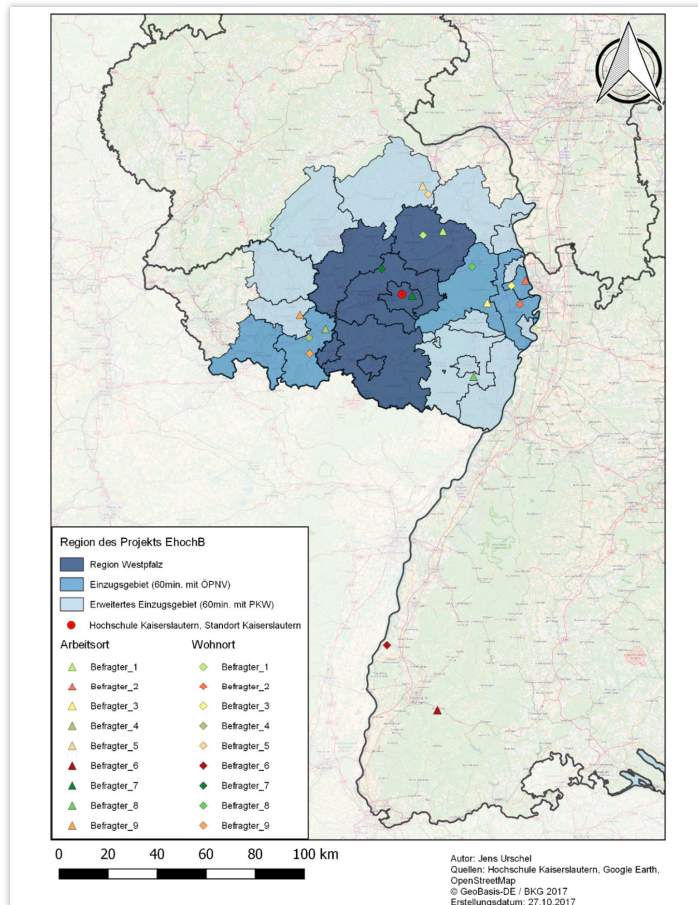


Abbildung 2. Räumliche Verteilung von Arbeitsort und Wohnort der Befragten (Elsner et al., 2018, S. 21).

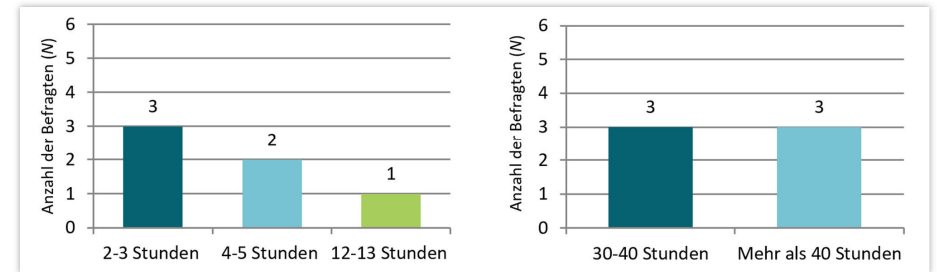


Abbildung 3. Wöchentlicher Zeitaufwand der Erwerbstätigkeit (links) und des Studierens (rechts) (Elsner et al., 2018, S. 33).

Die wöchentliche Arbeitszeit liegt im zweiten Befragungszeitraum bei der Hälfte der befragten Studierenden bei über 40 Wochenstunden. Die andere Hälfte weist eine Arbeitszeit von 30 bis 40 Wochenstunden auf. Der wöchentliche Zeitaufwand des Studierens wurde unterschiedlich wahrgenommen. Drei der Befragten schätzen den durchschnittlichen, wöchentlichen Zeitaufwand auf zwei bis drei Stunden, während zwei der Befragten zwischen vier und fünf Stunden investiert. Lediglich ein Student hat einen Zeitaufwand von 12 bis 13 Stunden pro Woche für das Studium angegeben (siehe Abbildung 3).

4.2 Studienformat

In den Gruppeninterviews mit den Studierenden wurde deutlich, dass vor allem das berufsbegleitende Format sehr geschätzt wird (Elsner et al., 2018, S. 27ff.).

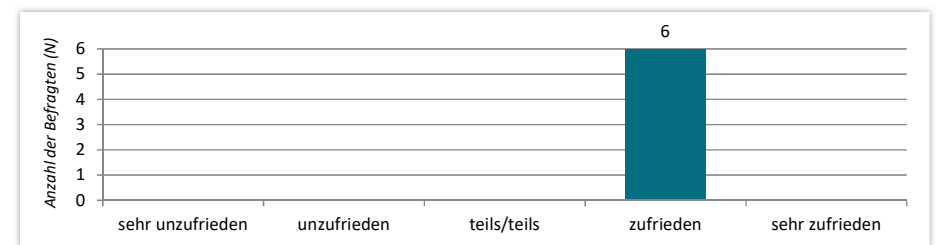


Abbildung 4. Studienzufriedenheit (Elsner et al., 2018, S. 39).

Auch das Zeitmodell, bei dem jedes zweite Wochenende eine Präsenzphase stattfindet, wird von ihnen als äußerst positiv beschrieben. Im zweiten Befragungszeitraum gaben alle sechs Probanden an, mit dem Studium zufrieden zu sein (siehe Abbildung 4).

Jedoch macht sich die Doppelbelastung von Studium und Beruf bei den Befragten durch den Verzicht auf Freizeit und Hobbys sowie ein eingeschränktes Familienleben bemerkbar. Was die Aufbereitung des

Lehrstoffes betrifft, wurde deutlich, dass Online-Lernplattformen unverzichtbar sind. Insbesondere Videos und Audio-Material, Online-Skripte und Übungen sowie E-Books fördern eine zeit- und ortsunabhängige Nutzung der Lernmedien. Der standortungebundene Zugriff auf diese Medien ist erheblicher Bestandteil der Vereinbarkeit von Studium und Berufsleben.

Ein als sehr angenehm empfundener Aspekt unter den Studierenden war die Praxisnähe der vermittelten Inhalte in Vorlesungen und Übungen. Auch die Möglichkeit zur themen- und praxisbezogenen Diskussion wurde als durchweg positiv angesehen. Insgesamt wurde eine (inter-)aktive Ausrichtung der Präsenzphasen sehr begrüßt. Von hoher Relevanz ist außerdem, dass die Präsenz- und Selbstlernphase, aus denen sich der Lernprozess zusammensetzt, didaktisch miteinander verknüpft werden (Elsner & Rewin, 2018). Das Inverted-Classroom Modell wurde seitens der Studierenden für diese Verknüpfung vorgeschlagen. Dabei geht es darum, dass die Studierenden sich in der Online-Phase (bzw. Selbstlernphase) das Grundlagen- und Faktenwissen aneignen, welches in der moderierten Präsenzphase, dem kooperativen Lernprozess, verfestigt wird (Elsner et al., 2018).

4.3 Erfolgsfaktoren

Mithilfe der Gruppeninterviews konnten nachfolgende Erfolgsfaktoren eruiert werden (siehe Abbildung 5). Einer der wichtigen Punkte für die Studierenden war eine hohe Orientierung an der beruflichen Praxis. Aus diesem Grund wird es als wichtig erachtet, neueste industrielle Standards in den Lehrplan miteinzubeziehen.

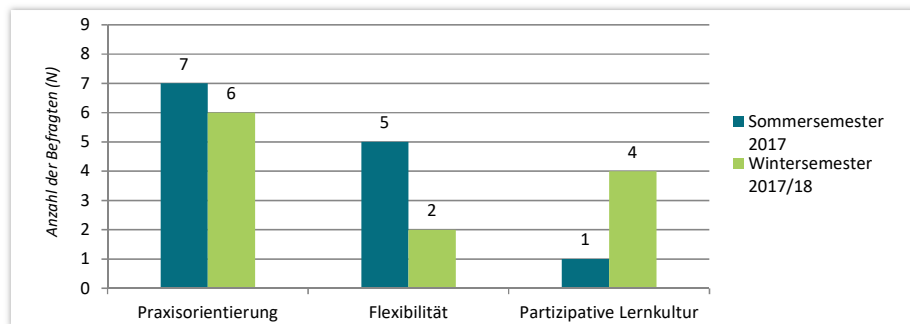


Abbildung 5. Erfolgsfaktoren laut den Kategorien aus den Gruppeninterviews (Elsner & Rewin, 2018).

Ein weiterer unabdingbarer Aspekt, der mit dem Erfolg des Studiums in Zusammenhang steht, ist die Flexibilität. So ist es ohne diese nicht möglich, den nicht immer einfach zu meisternden Spagat zwischen Beruf, Familie und Studium erfolgreich bewältigen zu können. Auch wurde der Wunsch geäußert, die

Einbindung von Studierenden in die Präsenzlehrveranstaltungen weiter auszuweiten und eine partizipative Lernkultur zu etablieren.

4.4 Herausforderungen

In den Gruppeninterviews zeichneten sich einige Aspekte ab, welche die Studierenden im weiteren Verlauf der Studienzeit als wichtig erachteten und als Herausforderungen einstufen (siehe Abbildung 6). Die Studierenden wünschten sich eine auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Unterstützung während des Studiums.

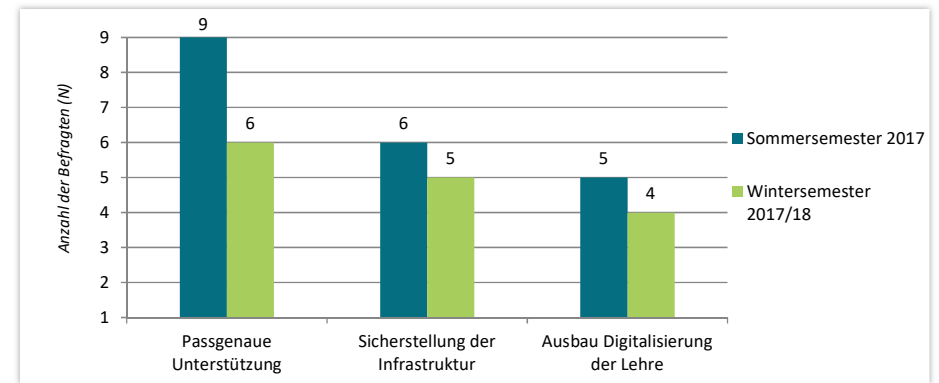


Abbildung 6. Herausforderungen laut den Kategorien aus den Gruppeninterviews (Elsner & Rewin, 2018).

Zudem sahen sie die Sicherstellung der Infrastruktur an der Hochschule Kaiserslautern als maßgeblich an, um die Studiensituation im berufsbegleitenden Modell zu verbessern. Dies beinhaltete vor allem eine Ausweitung der Öffnungszeiten von hochschuleigenen Einrichtungen, wie Bibliothek und Mensa, angepasst auf die Präsenzphasen der berufsbegleitend Studierenden.

Außerdem bestand seitens der Studierenden auch die Nachfrage nach einer Ausweitung der online verfügbaren Lernressourcen. Insgesamt bewerteten sie den Ausbau der Digitalisierung der Lehre als entscheidend für ihren Studienerfolg.

5 Weiterentwicklung

Um eine Stagnation der Lernmotivation zu vermeiden ist es essentiell, die interaktiven Lehr- und Lernszenarien kontinuierlich weiterzuentwickeln. Der Vorteil für die berufsbegleitend Studierenden liegt in der direkten Anwendung des Gelernten in der Praxis. Eine derart enge Verknüpfung von theoretischen Inhalten und deren praktischen Anwendungsmöglichkeiten ist äußerst wertvoll.

Ein Kernfaktor des berufsbegleitenden Studiums ist die Koexistenz von Studium und Beruf. Um den Studierenden die bestmöglichen Chancen auf eine erfolgreiche Beendigung des Studiums zu gewähren, bedarf es einer Sensibilisierung der Arbeitgeber. Diese kann ganz unterschiedliche Ausprägungen haben. Eine unbedingt erforderliche Form der Sensibilisierung bzw. der Unterstützung durch den Arbeitgeber ist, dass es Mitarbeiter*innen ermöglicht wird, an den Präsenzphasen teilzunehmen, welche jeweils am Wochenende stattfinden. Die Unterstützung kann jedoch deutlich weiterreichen, so kann etwa die Bereitschaft der Belegschaft zur Weiterbildung durch Übernahme der Weiterbildungsgebühren bzw. der Beteiligung daran gefördert werden. Außerdem kann im Rahmen der Arbeitszeit die Möglichkeit zur Aufarbeitung der Lehrinhalte gewährt werden. Auch wäre es wünschenswert, wenn Arbeitgeber in der Hinsicht sensibilisiert werden, dass sie berufsbegleitende Studiengänge als Chance und Bereicherung für ihren Betrieb sehen und diese offensiv bewerben.

Da im Vergleich zu einem Vollzeit-Studium deutlich weniger Kontaktzeit zwischen den Lehrenden und den Studierenden besteht, ist die Selbstlernphase umso bedeutender. Somit ergibt sich die Aufgabe, eben jene Phase möglichst auszubauen und zu perfektionieren. Dies wird am Beispiel der berufsbegleitenden Studiengänge, aber auch aller anderen Studiengänge der HS KL, durch einen Ausbau der digitalen Studienmaterialien sichergestellt und beinhaltet eine stärkere Zusammenarbeit zwischen dem Fachbereich, der hochschulischen E-Learning-Servicestelle und der Bibliothek, um sicherzustellen, dass die benötigten Ressourcen auch online einzusehen sind.

Die zeitliche Doppelbelastung durch berufsbegleitende Studiengänge ist hinlänglich bekannt, somit ist ein anderer vielversprechender Ansatz die Einrichtung von Seminaren oder anderen Beratungsstrukturen in Bezug auf Organisations- und Zeitmanagement sowie Lernkompetenz (Elsner et al., 2018). Dieser Ansatz ergibt sich aus der Tatsache, dass gerade Studierende, die längere Zeit aus dem schulischen Lernumfeld entfernt waren, anfängliche Probleme damit haben, sich mit der Eigenverantwortung, die ein Studium in Bezug auf den Lernprozess bietet, zu arrangieren (ebd.).

Ein weiterer Aspekt, der das berufsbegleitende Studium von einem Studium in Vollzeit unterscheidet, ist die verkürzte face-to-face Kommunikation zwischen Studierenden untereinander, aber auch zwischen den Studierenden und Lehrenden. Da die Präsenzphasen in einem berufsbegleitenden Angebot im geringeren Maß als im Vollzeitstudium stattfinden, ist die Kommunikation anders verlagert. Dies bedeutet jedoch nicht, dass dieser Teil des Studiums bei den berufsbegleitend Studierenden weniger wichtig ist als im grundständigen Studium. Um diesen Aspekt auszugleichen muss geprüft werden, wie diese Kommunikation gefördert werden kann. Dies kann durch eine aktiv geförderte Gruppenbildungsphase zu Beginn des Studiums bzw. auch durch Maßnahmen während des Studiums erfolgen.

6 Diskussion und Ausblick

Um einen berufsbegleitenden Studiengang auf dem Markt zu etablieren, empfiehlt es sich abzuwägen, wie die Zielgruppe gezielt erschlossen und angesprochen werden kann. Diesem Ziel dient eine bedarfsorientierte Marketingstrategie. Hierbei ist die Frage „*Welche Marketingstrategie kann etabliert werden, um die (neue) Zielgruppe bedarfsorientiert anzusprechen zu können?*“ entscheidend.

Ein weiterer, zentraler Aspekt bei berufsbegleitenden Studiengängen umfasst die Vereinbarkeit von Studium, Privatleben und Beruf. Ein bedeutsames Anliegen der Hochschule Kaiserslautern und des Arbeitgebers sollte es sein, den Student*innen die Unterstützung zu bieten, die sie benötigen, um diese Aspekte zu vereinen und ihnen somit in diesem Zuge einen erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen. Mithilfe eines Blended-Learning Modells kann den Lebensumständen der Studierenden Rechnung getragen werden, da u. a. online abrufbare Lernmaterialien zeit- und ortsunabhängig genutzt werden können. In der Entwicklung eines berufsbegleitenden Studienangebots ist es von zentraler Bedeutung, sich mit der Frage „*Wie kann die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben gefördert werden?*“ zu beschäftigen.

Das Hauptaugenmerk der Hochschule sollte in diesem Zusammenhang auf der Förderung der Kommunikation zwischen den Studierenden und der Lehrenden liegen. Nur durch einen guten Austausch ist gewährleistet, dass eine stetige Weiterentwicklung der Studierbarkeit und bedarfsgerechten Unterstützung gegeben ist. In der Studieneingangsphase sollten die Fachbereiche die Frage „*Was kann die Hochschule zu einem gelingenden Kontakt zwischen Studierenden sowie zu Lehrenden beitragen?*“ bearbeiten.

Der Einbezug der Studierenden in den Lernprozess wird von der Zielgruppe erwartet, da sie einen gewissen Erfahrungsschatz aus der Praxis bereits mitbringen. Mithilfe interaktiver Lehrmethoden kann die Berufserfahrung der Studierenden thematisiert werden. Folglich besteht insgesamt ein hoher Anspruch an die Didaktik in berufsbegleitenden Studiengängen, da eine heterogene Studierendengruppe vorliegt.

Aufgrund der qualitativ ausgerichteten Gruppeninterviews wurde noch einmal bestätigt die Lehrveranstaltungen auf berufsbegleitend Studierende auszurichten, da aufgrund der Mehrfachbelastungen der Studierenerfolg beeinträchtigt ist.

Eine hohe Praxisorientierung, ein stärkerer Ausbau des Blended-Learnings und die Sensibilisierung des Arbeitgebers sind ebenfalls zentrale Faktoren in anderen berufsbegleitenden Studiengängen, um den Studierenerfolg sicherzustellen. In einer weiteren durchgeführten Erprobung im berufsbegleitenden Studiengang Industriepharmazie identifizierte das Teilprojektteam dieselben zentralen Faktoren für den

Studienerfolg. „Dies lässt den Schluss zu, dass die für die Weiterbildung dargelegten Thesen unabhängig vom Fachgebiet in der Praxis grundsätzlich ihre Berechtigung haben“ (Grau, 2012, S. 89).

In Zukunft gilt es, die Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote weiter zu stärken, da ihnen im Sinne des lebenslangen Lernens eine stetig wachsende Relevanz für die Gesellschaft, die regionalen Unternehmen und Hochschulen zukommt.

Literaturverzeichnis

- Elsner, A. & Rewin, L. (2018, Juni). *Bedarfsorientierte Studiengangsentwicklung. Erprobung des berufsbegleitenden Studiengangs Mechatronik. Verbundprojekt E^B – Entwicklung durch Bildung*. Poster präsentiert an der Arbeitstagung "Visionen von Studierenden-Erfolg", Kaiserslautern.
- Elsner, A., Rewin, L. & Adam, S. (2018). Erprobung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Mechatronik an der Hochschule Kaiserslautern, Begleitung der Studierenden im ersten Studienjahr. *Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung*, 1(23). Abgerufen von https://www.e-hoch-b.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Arbeits-_und_Forschungsbericht/Dendl_und_Zeifelder_Erprobung_Industriepharmazie.pdf
- Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Grau, R. (2012). Studierenden in der Weiterbildung – Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten für die Lehre. In T. Zimmermann & F. Zellweger (Hrsg.), *Lernendenorientierung. Studierende im Fokus* (S. 89–109). Bern: Hep Verlag AG.
- Hochschule Kaiserslautern (HS KL) (2018). *Informationen zum berufsbegleitenden Studium*. Abgerufen von <https://www.hs-kl.de/angewandte-ingenieurwissenschaften/studiengaenge/berufsbegleitende-studiengaenge/informationen-zum-berufsbegleitendem-studium/>
- Mendes Passos, A. & Rewin, L. (2016). Analyseverfahren der Kompetenzprofilierung. Stellenanzeigen-, Curriculumsanalyse und leitfadengestützte Experteninterviews. *Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung*, 2(5). Abgerufen von https://www.e-hoch-b.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Passos_Rewin_2016.pdf
- Mendes Passos, A. & Rewin, L. (2018). Explorative Bestandsaufnahme von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Eine Analyse in der Region Westpfalz und angrenzenden Gebieten. *Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt EB– Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung*, 4(19). Abgerufen von https://www.e-hoch-b.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Bestandsaufnahme_Mendes_Passos_Rewin_2018.pdf.pdf
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Rewin, L., Adam, S. & Reichenbach, C. (2017). Bedarfserschließung und Angebotsentwicklung im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Mechatronik: Prozessablauf, Methodik und zentrale Ergebnisse. *Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B – Bildung als Exponent individueller*

und regionaler Entwicklung, 3(6). Abgerufen von https://www.e-hoch-b.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Bedarfserschliessung_und_Angebotsentwicklung_bbB_Mechatronik_Rewin_Adam_Reichenbach_2017.pdf.pdf

Tausch, A. & Menold, N. (2015). Methodische Aspekte der Durchführung von Fokusgruppen in der Gesundheitsforschung. Welche Anforderungen ergeben sich aufgrund der besonderen Zielgruppen und Fragestellungen?. In GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (Hrsg.), *GESIS Papers*, 25(12). Abgerufen von https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_papers/GESIS-Papers_2015-12.pdf

Das Marburger Modell „QualiCheck“

Sabrina Zeaiter

Phillips-Universität Marburg
zeaiters@staff.uni-marburg.de

Abstract

Die „Qualitätssicherung in Studiengängen“ der Philipps-Universität Marburg verfolgt das übergeordnete Ziel der evidenzbasierten Weiterentwicklung von Studiengängen und greift dazu auf einen umfangreichen, am Student-Life-Cycle ausgerichteten, Instrumentenkoffer zurück. Als Ergänzung zu diesem quantitativen Vorgehen wurden drei semi-standardisierte, qualitative Erhebungsinstrumente zur Qualitätssicherung entwickelt (QualiCheck Interview, Feedback und Studientag) und in das bestehende Marburger Qualitätssicherungssystem integriert. Damit können individuelle, studienangenspezifische Qualitätssicherungsbedarfe zielgerichtet unterstützt und beantwortet werden. Die qualitativen Instrumente können sowohl thematisch als auch zeitlich flexibel eingesetzt werden. Durch den besonderen Fokus auf die Analyse, der den Problemen zu Grunde liegenden Aspekte, wird die Frage nach dem „Warum?“ gepaart mit der Möglichkeit zur gleichzeitigen Erarbeitung von potentiellen Maßnahmen und Lösungsvorschlägen. Die QualiCheck-Instrumente können auch bei kleinen Studiengängen eingesetzt werden und erlauben einen kommunikativen, zielgerichteten und lösungsorientierten Austausch verschiedener Statusgruppen. Geplant und durchgeführt wird der Einsatz der qualitativen Instrumente durch Akteur*innen des Studiengangs gemeinsam mit den Fachbereichsberater*innen. Die konkrete, individuelle Ausgestaltung kann damit selbstbestimmt vom Studiengang vorgenommen werden. Durch die beratende Begleitung der Fachbereichsberater*innen wird die Expertise von kompetenten Evaluationsfachkräften eingebunden. Das Projektteam nimmt den Studiengängen organisatorische und planerische Arbeit ab und erstellt die Auswertungsberichte in Rückkopplung mit den Studiengängen. Dadurch können ganz konkrete Handlungsbedarfe für Studiengänge entwickelt werden. Durch diese Ergänzung findet eine effiziente und individuelle Qualitätssicherung statt, die zielgerichtete und studienangenspezifische Weiterentwicklungsmaßnahmen erzeugt.

Schlüsselbegriffe: Qualitätssicherung, Studiengänge, qualitative Erhebung, Qualitätsverbesserung, Studiengangentwicklung

Zitation

Zeaiter, S. (2019). Das Marburger Modell „QualiCheck“. In Y. Berkle, H. Hettrich, K. Kilian & J. Woll (Hrsg.), *Tagungsband Visionen von Studierenden-Erfolg* (S. 257–275). Kaiserslautern: HS-KL.

1 Qualitätssicherung an der Philipps-Universität Marburg (UMR)

Die Philipps-Universität Marburg (UMR) ist eine Volluniversität und stellt mit derzeit 31 Bachelor-, 71 Master- und 5 Examenstudiengängen sowie 22 Lehramtsfächern ein umfassendes und qualitativ hochwertiges Bildungsangebot zur Verfügung. Die Weiterentwicklung dieser Studiengänge ist eine Kernaufgabe der Universität und damit von zentraler Bedeutung für ihre Zukunft. Zur Unterstützung dieses Prozesses wurde im Rahmen des Marburger Qualitätspakt-Lehre Projekts „Für ein richtig gutes Studium“ das Teilprojekt „Qualitätssicherung in Studiengängen“ (QSS) entwickelt. Das Projekt ist im Dezernat III – Studium und Lehre verankert und bereichert so die bereits bestehenden Strukturen der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre.

Das Team QSS bietet Beratung und Entlastung für Modul- und Studiengangsverantwortliche und Fachbereichsleitungen an, die Studiengänge oder Teile daraus weiterentwickeln oder erneuern möchten. Die Förderung aus dem Qualitätspakt Lehre erlaubt dabei ein individualisiertes Vorgehen, das die spezifischen Eigenschaften, Anforderungen und Bedingungen der zu beratenden Studiengänge adressiert. Ausgehend von den konkreten Fragestellungen der Fachbereiche werden zielgenau Daten erhoben und analysiert, die dann zur evidenzbasierten Studiengangentwicklung genutzt werden können. Mit dieser Arbeitsteilung können die Akteur*innen in den Fachbereichen sich auf die inhaltliche Gestaltung der Studiengänge konzentrieren. Das QSS-Team schafft hier zeitliche Entlastung, weil es die Informationen, die für ein zielorientiertes Vorgehen benötigt werden, fragestellungsgenau und lösungsorientiert aufbereitet und im Gespräch mit den Akteur*innen zur Entwicklung von Umsetzungskonzepten beiträgt.

Neben einem Einblick in die Methoden, Grundsätze und Arbeitsweisen der QSS verdeutlicht der vorliegende Artikel den Beratungsansatz und stellt, als zentralen Aspekt, das Marburger Modell der qualitativen Qualitätssicherung vor, eingebettet in das generelle Verfahren der Qualitätssicherung an der UMR.

1.1 Qualitätssicherung in Studiengängen

Die „Qualitätssicherung in Studiengängen“ ist ein Teil des Marburger Projekts „Für ein richtig gutes Studium“ aus dem Qualitätspakt Lehre, das die Verbesserung der Studienbedingungen an der Philipps-Universität zum Ziel hat. Sie will die Fachbereiche bei der Initiierung und Umsetzung eines Prozesses begleiten, der eine nachhaltige Qualitätsverbesserung von Studiengängen an der Philipps-Universität Marburg verfolgt (siehe Abbildung 1). Hierzu steht ein Team aus Fachbereichsberater*innen zur Verfügung, das die Fachbereiche bei dem gezielten Einsatz von quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten, der Aufbereitung, Verknüpfung und Interpretation der Daten sowie der Ableitung und Implementierung von konkreten Maßnahmen berät und unterstützt.

des Fachbereichs/Studiengangs. Diese Art des individualisierten und fragestellungsspezifischen Vorgehens kann nur durch einen umfangreichen und variabel einsetzbaren Instrumentenkoffer gewährleistet werden.

Die eigens vom Projektteam entwickelten und am Student-Life-Cycle sowie an den unterschiedlichen Strukturebenen eines Studiengangs (Studiengang, Modul, Lehrveranstaltung) ausgerichteten Instrumente (siehe Abbildung 2) decken zusätzlich aufgrund unterschiedlicher Erhebungsmethoden sowohl die Vielzahl der Fragen und Ziele der Qualitätssicherung als auch die Unterschiedlichkeit der Studiengänge weitgehend ab.

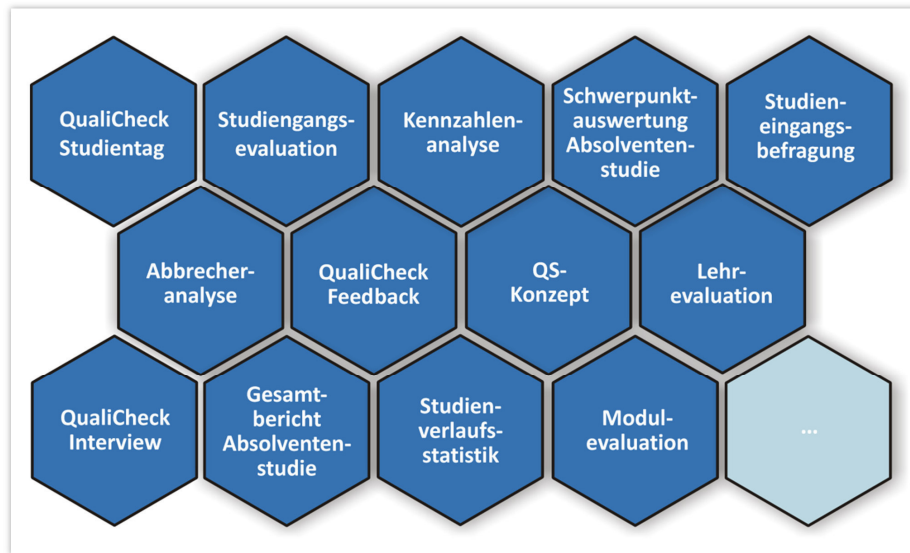


Abbildung 2. Grafische Auflistung aller Instrumente der QSS.

Der fragestellungsspezifische Einsatz einzelner oder auch mehrerer kombinierter Erhebungsinstrumente ermöglicht somit eine passgenaue empirische Datenerhebung, welche durch die teilweise individualisierbaren Fragenbögen zusätzlich gestärkt wird. Neben der Passgenauigkeit der Instrumente wird zudem auf einen zeitlich möglichst variablen Einsatz sowie eine zeitnahe, verständliche und adressatengerechte Aufbereitung und Auswertung der Daten geachtet.

1.1.4 Diagnose

Die Aufbereitung, Auswertung und Analyse der empirisch erhobenen Daten kann als das Herzstück des Teilprojekts und damit der Unterstützung der Fachbereiche in Qualitätssicherungs- und Weiterentwicklungsfragen bezeichnet werden. Die Daten werden vom Projektteam in einer grafisch ansprechenden Berichtsform zeitnah aufbereitet. Eine klare und einfach verständliche Aufbereitung der erhobenen Daten steht für uns dabei im Mittelpunkt. Denn nur so sind die zuvor erhobenen Daten verständlich und beginnen zu sprechen. Nur wer die Daten versteht, kann diese in Zusammenhänge einordnen, interpretieren und daraus Ableitungen treffen. Zusätzlich zur optischen Aufbereitung unterstützen die Fachbereichsberater*innen in gemeinsamen Beratungsgesprächen beim Verstehen der Daten. Die nach nur wenigen Wochen vorliegenden Auswertungsberichte werden von den Fachbereichsberater*innen des Projektteams zusätzlich inhaltlich analysiert. Erste Auffälligkeiten sowie Stärken und Schwächen werden von ihnen herausgearbeitet und anschließend in der Studiengangsberatung intensiv mit den verantwortlichen Personen im Studiengang besprochen. Erst durch diesen Austausch und die Einordnung der Ergebnisse durch die Studiengangsverantwortlichen in die Fachzusammenhänge und Gegebenheiten im Studiengang (STG) können die Daten gemeinsam sinnvoll interpretiert werden. Je nach Fragestellung werden häufig auch die Ergebnisse mehrerer Datenquellen zusammengeführt und somit wechselseitig verifiziert und spezifiziert. Die in den Abbildungen 3 bis 5 dargestellten Beispiele vermitteln einen Eindruck von der visuellen Datenaufbereitung in den Auswertungsberichten.

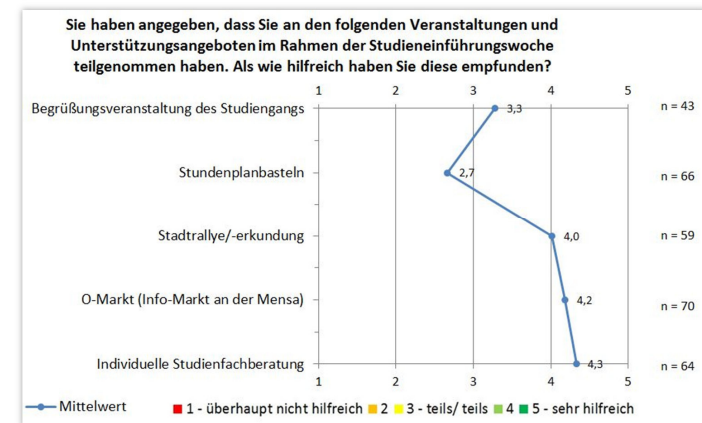


Abbildung 3. Profillinie als Beispiel zur visuellen Datenaufbereitung der Auswertungsberichte.

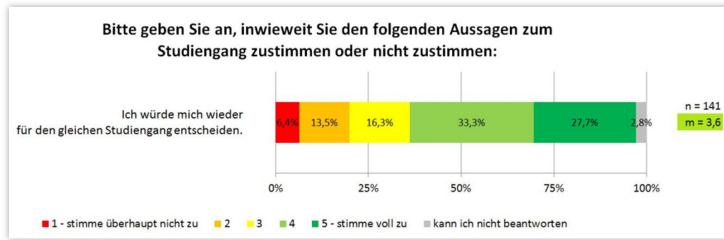


Abbildung 4. Likert-Skala als Beispiel zur visuellen Datenaufbereitung der Auswertungsberichte.

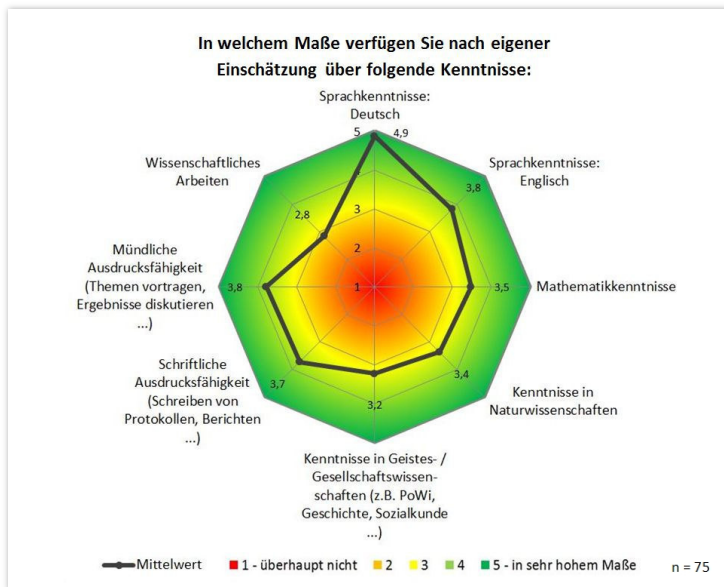


Abbildung 5. Netzdiagramm als Beispiel zur Datenaufbereitung der Auswertungsberichte.

1.1.5 Maßnahmen & Nachsorge

Im Rahmen der gemeinsamen Beratungsgespräche werden bereits erste Maßnahmenvorschläge diskutiert und gemeinsam entwickelt, um identifizierte Probleme zu beheben, Stärken zu betonen und somit die Gesamtqualität des Studiengangs zu verbessern sowie den Studiengang weiterzuentwickeln. Die Fachbereichsberater*innen fungieren dabei als Schnittstelle zwischen Fachbereichen, weiteren verantwortlichen Stellen sowie als Multiplikator*innen für Ideen und Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung.

Beispielsweise werden konkrete Maßnahmen eingeleitet, Kontakte zum International Office bezüglich Austauschprogrammen, zur Hochschuldidaktik bezüglich didaktischer Maßnahmen oder auch zum Career Center der UMR bezüglich beruflicher Möglichkeiten hergestellt.

In einem letzten Schritt werden die implementierten Maßnahmen in einer Nachsorgephase auf ihre Wirksamkeit hin überprüft, ggf. auch eine neue Erhebungsphase eingeleitet und der Qualitätskreislauf von vorn begonnen. Die Nachsorgephase sorgt damit für eine langfristige und nachhaltige Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von Studiengängen.

1.1.6 Einbindung in Strukturen und Prozesse

Durch die zentrale Ansiedlung des Projekts als Referat im Dezernat III – Studium und Lehre ist eine enge Zusammenarbeit mit denen ebenfalls im Dezernat angesiedelten Referaten der zentralen Studiengangentwicklung und der Lehrevaluation gewährleistet. Als Schnittstelle zwischen den Fachbereichen, aber auch der Verwaltung und den Fachbereichen, kann das Projektteam bei Identifizierung von Verbesserungspotential die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Expert*innen, Projekten und Einrichtungen initiieren. Qualitätssicherungsmaßnahmen können aufgrund der Anbindung des Referats an zentrale und dezentrale Prozesse daher ohne größeren Aufwand in die Re-Akkreditierungsverfahren der Studiengänge der UMR einfließen. Einige der weiteren Vernetzungspartner*innen des Projekts „Qualitätssicherung in Studiengängen“ an der UMR sind:

- Netzwerk Qualitätssicherung in Studium und Lehre
- Career Center
- Hochschuldidaktische Weiterbildung (HD-Min & HDM)
- International Office
- Zentrale Allgemeine Studienberatung (ZAS)
- Optimierung von Studieninformationen (OptimiSt)
- Evaluationsnetzwerk hessischer Hochschulen

2 Die qualitativen Instrumente

Die drei neuen, semi-standardisierten, qualitativen Instrumente QualiCheck Interview, QualiCheck Feedback und QualiCheck Studientag ergänzen das bestehende Instrumentarium, den Verfahrensgrundsätzen entsprechend, durch ihre sowohl thematische als auch zeitliche Flexibilität im Einsatz. Durch den besonderen Fokus auf die Analyse der den Problemen zu Grunde liegenden Aspekte (Deppermann, 2008), wird darüber hinaus die Frage nach dem „Warum?“ gepaart mit der Möglichkeit zur gleichzeitigen

Erarbeitung von potentiellen Maßnahmen und Lösungsvorschlägen. Zusätzlich können die QualiCheck-Instrumente auch bei kleinen Studiengängen eingesetzt werden.

2.1 QualiCheck – Eine Kurzbeschreibung

QualiCheck Interview ist ein Instrument bei dem in Einzelgesprächen Fragestellungen ausführlicher behandelt werden (Nohl, 2009; Kühl, Strodtholz & Taffertshofer, 2009; Witzel, 2000). Dieses Vorgehen ermöglicht eine vergleichsweise intensive Befragung, die aber aus Kapazitätsgründen nur mit relativ wenigen Personen realisiert werden kann. Die Befragungsdauer beträgt ungefähr 30 bis 90 Minuten pro Interview, je nach Art und Umfang der Fragen bzw. Themen. Insgesamt können so maximal zwei bis sechs Interviews durchgeführt werden.

QualiCheck Feedback ist ein Instrument im Gruppenformat (Lamnek, 2010; Kühn & Koschel, 2011; Kühl et al., 2009), das sich schnell und unkompliziert durchführen lässt. Der vorgegebene Zeitrahmen von 90–120 Minuten schränkt die Anzahl der möglichen Fragen bzw. Themen ein, auf die die Befragten ein kurzes spontanes Feedback geben können. Dementsprechend folgt das Vorgehen einer klaren und effektiven Struktur. QualiCheck Feedback zielt auf einen kurzen aber intensiven und inhaltsorientierten Austausch der fünf bis 25 Teilnehmenden ab (siehe Abbildung 6). Die Veranstaltung fügt sich, durch ihre zeitliche Beschränkung nahezu nahtlos in die universitäre Zeitstruktur ein.



Abbildung 4. Qualitative Befragung mit Studierenden.

QualiCheck Studientag bedient sich in der Regel der Methode des leitfadengestützten und moderierten Gruppengesprächs (Lamnek, 2010; Kühn & Koschel, 2011; Kühl et al., 2009). Der Studientag ermöglicht eine Kommunikationsstruktur, in der sich die beteiligten Statusgruppen intensiv und lösungsorientiert mit Themen oder Fragestellungen im Studiengang auseinandersetzen können. Anschließend sichert und dokumentiert das QSS-Team die Beiträge der Gruppe(n) (vgl. Abbildung 7) und wertet sie zusätzlich im Hinblick auf die möglichen konkreten Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung aus, die in der Veranstaltung, ggf. gemeinsam mit den Studiengangsverantwortlichen, entwickelt wurden. Die Gruppengröße sollte auch hier zwischen fünf und 25 Personen liegen. Der Studientag wird in der Regel innerhalb eines halben Tages durchgeführt, kann aber auch ganztägigen Raum einnehmen. Es bietet sich deshalb u. U. an, das Instrument aus dem normalen Rahmen der Vorlesungszeit zu lösen und es in Exkursions-, Projekt- oder Leseweche zu platzieren.

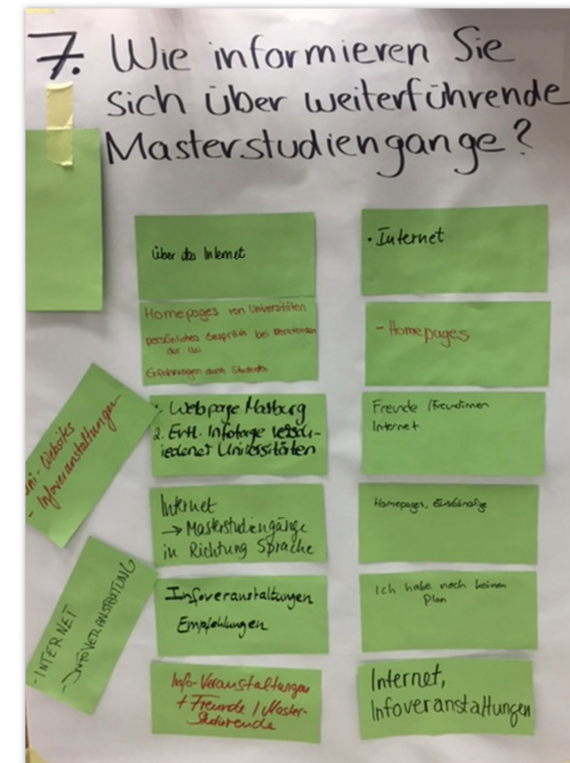


Abbildung 5. Beispiel eines schriftlichen Ergebnisses aus einem Studientag.

2.2 Datengrundlage

Die qualitativen Erhebungen können sowohl thematisch sehr konkret, als auch grundsätzlich explorativ angelegt werden. Der Einsatz bietet sich daher insbesondere im Anschluss an bereits durchgeführte quantitative Erhebungen an, um Hintergründe und Details des „Warum?“ bestimmter Ergebnisse näher zu analysieren.

Die Zielgruppe, und somit die Teilnehmenden der qualitativen Instrumente, ist abhängig von Ausgangspunkt und Zielsetzung, so dass verschiedenste Statusgruppen (bspw. Studierende, Lehrende, Alumni, Vertreter*innen aus der Berufspraxis oder des Career Centers etc.) involviert sein können. Auf den fragestellungsspezifischen Erfahrungshintergrund der Zielgruppe wird hierbei besonders geachtet.

2.3 Inhalt

Geplant und durchgeführt wird der Einsatz der qualitativen Instrumente von Vertreter*innen des Studiengangs gemeinsam mit den Mitarbeiter*innen der Qualitätssicherung in Studiengängen. Die konkrete, individuelle Ausgestaltung der qualitativen Instrumente kann damit selbstbestimmt vom Studiengang vorgenommen werden. Durch die beratende Begleitung der Referatsmitarbeiter*innen wird die Expertise von kompetenten Evaluationsfachkräften in das Erhebungsdesign und die Ausrichtung eingebunden, was eine qualitativ hochwertige Durchführung und möglichst erkenntnisreiche Ergebnisse gewährleistet. Zusätzlich werden die Studiengänge in der Organisation, Durchführung und vor allem Auswertung der Veranstaltung unterstützt. Texte, Fotoprotokolle, Audioaufnahmen und adressatengerechte Auswertungsberichte (u. a. mittels MAXQDA) werden in Rückkopplung mit den Studiengängen erstellt und intensiv besprochen (Mayring, 2014; Baur & Blasius, 2014). Dadurch werden ganz konkrete Follow-Up Maßnahmen für die Studiengänge entwickelt, die auf unterschiedliche und teils sehr spezifische Phänomene und Ursachen individuell reagieren. Mögliche Themen für die Erhebungen stammen aus allen Bereichen rund um Studium und Lehre, u. a.:

- Studieneinstieg
- Organisation und Aufbau des Studiengangs
- Bachelor-Master-Übergang
- Auslandssemester und Praktika
- Berufsperspektiven und -möglichkeiten
- Konkrete fragestellungsbezogene Rückkopplung und Diskussion von Evaluationsergebnissen

Diese und andere Themen können in Form von Gruppen-, Einzel- oder Expertengesprächen im Rahmen von Interviews, Feedbacks oder Studientagen behandelt werden.

2.4 Zielsetzung

Die qualitativen Instrumente ermöglichen eine Qualitätssicherung insbesondere für kleine Studiengänge (z. B. Masterlevel), in denen quantitative Umfragen kaum möglich sind, bieten aber darüber hinaus auch die Option, sehr individuellen Fragestellungen nachzugehen, die ein standardisiertes Vorgehen in der Regel ausschließen. Zugleich entsteht ein partizipativer, kommunikativer, zielgerichteter und lösungsorientierter Austausch verschiedener Statusgruppen des betreffenden Studiengangs zur Qualitätsentwicklung. Aus den Ergebnissen können Maßnahmen zur Verbesserung der Studiengangsqualität abgeleitet oder schon während der Veranstaltung gemeinschaftlich mit den Teilnehmenden erarbeitet werden.

Insgesamt ergänzen damit die neu entwickelten QualiCheck-Instrumente den Ansatz der Philipps-Universität Marburg einer individuellen, dennoch ressourcenschonenden und flexiblen Qualitätssicherung. So findet eine effiziente und individuelle Qualitätssicherung statt, die zielgerichtete und studienangessene Weiterentwicklungsmaßnahmen erzeugt. Besonders wertvoll ist der persönliche Austausch zwischen Studierenden und den Studiengangverantwortlichen in den Gruppenformaten. Hier werden nicht nur Lösungsansätze entwickelt, sondern auch gegenseitiges Verständnis vertieft und ausgebaut. Basierend auf den bisherigen Rückmeldungen bei den jeweiligen Durchführungen, scheint dieses Vorgehen sich positiv auf die Studienzufriedenheit bei den Teilnehmer*innen auszuwirken und von Studierenden und Lehrenden gleichermaßen geschätzt zu werden.

3 Aus der Praxis

Der Einsatz der qualitativen Instrumente befindet sich noch in der Pilotphase. Auch wenn klar ist, dass es bei individuell angepassten Instrumenten kein vollständig standardisiertes Verfahren geben kann, so ist es doch das Ziel der QSS, die Organisation, Abläufe und Auswertungen soweit zu standardisieren, dass effiziente, qualitative Erhebungsinstrumente entstehen. Hierzu wurden bereits verschiedenste Strategien im Feldversuch getestet, die im vorliegenden Abschnitt in Form eines Erfahrungsberichtes beschrieben werden. Feldversuche verstehen sich hier als die Durchführung der drei dargestellten QualiCheck Instrumente (2x Interview, 4x Feedback, 4x Studientag) in verschiedenen Studiengängen und Fachbereichen mit unterschiedlichen Fragestellungen (z. B. aus den Bereichen Austauschprogramme, Joint Degrees, Studienklima, Studieneinstieg, Studienwahlgründe, Berufsorientierung, Studiengangstruktur etc.) und daraus resultierend auch mit diversen Moderationstechniken und Erhebungsformaten sowie verschiedenen Ausrichtungen der Auswertungsberichte.

Zu den Piloten gehören sowohl Fachbereiche aus den Geisteswissenschaften als auch aus den Naturwissenschaften (u. a. Germanistik und Kunstwissenschaften, Fremdsprachliche Philologien, Erziehungswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Biologie und Physik), so dass ein breites Spektrum an Studiengängen bereits erstmalig den Prozess der qualitativen Erhebung durchlaufen hat. Die weiteren Abschnitte überführen die aus diesen Feldversuchen gewonnenen Erfahrungen sowie die strukturellen und planerischen Vorüberlegungen in ein strategisches Konzept. Dieses Konzept ist handlungsbezogen und enthält sehr anschauliche Vorschläge zum konkreten Vorgehen in allen relevanten Abschnitten (Planung – Durchführung – Auswertung) der qualitativen Erhebung.

3.1 Voraussetzungen

Für die erfolgreiche Durchführung eines qualitativen Instrumentes muss bei allen Beteiligten (Studiengangverantwortliche, Teilnehmende und dem Team der Qualitätssicherung), eine grundlegende Bereitschaft zum (höheren) persönlichen Einsatz vorliegen. Auch wenn die Fachbereichsberater*innen an der UMR den Studiengangverantwortlichen einen großen Teil der notwendigen Arbeit abnehmen, so erfordern die planerischen Schritte sowie eine eventuelle Teilnahme an (Teilen) der Erhebung einen größeren Zeit- und Arbeitsaufwand der Akteur*innen aus dem Studiengang als bei einem standardisierten quantitativen Instrument. In der Beratungspraxis hat sich zwar deshalb ab und an eine anfängliche Reserviertheit auf Seiten der Studiengangverantwortlichen gezeigt, doch durch genaue Besprechung des nötigen Arbeitsaufwandes und des möglichen Mehrwertes für das Erkenntnisinteresse sowie die Studiengangentwicklung, konnten in der Regel die Bedenken zerstreut werden. Der Fokus lag dann mehr auf der Diskussion über die Sinnhaftigkeit einer qualitativen oder einer quantitativen Erhebung, so dass letztendlich die Entscheidung nicht auf Grund von möglichen Mehrbelastungen getroffen wurde, sondern immer vom Erkenntnisinteresse geleitet war.

Die Einrichtung qualitativer Befragungen erfordert bei den Mitarbeitenden der Qualitätssicherung ein etwas anders gelagertes Kompetenzprofil bzw. zusätzliche Kompetenzen verglichen mit denen für eine erfolgreiche Entwicklung, Durchführung und Auswertung von quantitativen Erhebungen. Das Kompetenzprofil der Berater*innen sollte weitreichende Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich der Moderationstechniken und (live) Befragungsmethodik aufweisen. Dieses Hintergrundwissen ist notwendig für die Konzeptionierung und Durchführung der qualitativen Erhebungen. Die jeweils angewandte Methodik muss entsprechend der Fragestellungen angepasst werden. Mehr noch als bei quantitativen Erhebungen, diktiert hier das Erkenntnisinteresse die Form und das Format der Befragung. Flexibilität ist ein Muss, nicht nur bei der Konzeptionierung, sondern auch bei der Durchführung – Vorplanungen müssen nicht selten den tatsächlichen Gegebenheiten angepasst werden, sollten diese von den Vorannahmen

abweichen. So kann es z. B. während einer Gruppendiskussion erforderlich werden, auf Wünsche der jeweiligen Befragengruppe einzugehen (z. B. weniger/mehr Kleingruppenarbeiten, weniger/mehr Gesamtdiskussionen, Fokusverschiebungen in den Diskussionen etc.) oder auch Dynamiken entgegenzusteuern (z. B. nur eine der Subgruppen kommt zu Wort, Teile der Gruppe schweifen ab in Smalltalk). Dabei bewegt sich die Moderation auf einem schmalen Grat der Steuerung immer mit der Gefahr, die Ergebnisse der Erhebung durch Interventionen zu beeinflussen. Die Moderation muss folglich darauf achten, Räume zur freien Entfaltung der Diskussionen zu öffnen, ohne das Erkenntnisinteresse aus den Augen zu verlieren (Kühl et al., 2009; Kühn & Koschel, 2011).

3.2 Planungsphase

Die Vorplanungen und Absprachen sind zeitintensiver als bei standardisierten, quantitativen Instrumenten – allerdings ist eine detaillierte Organisation des Ablaufs unabdingbar. Im nachfolgenden werden die wichtigsten Aspekte der Planungsphase besprochen und auf mögliche Fallstricke hingewiesen. Inhaltliche Belange werden im darauffolgenden Abschnitt behandelt.

Die Einladung zu den Erhebungen erfolgt bei QSS zumeist per Email und persönlicher Ansprache durch Studiengangsverantwortliche. Die initiale Hürde zur Teilnahme ist bei den qualitativen Befragungen natürlicherweise höher, als bei den völlig anonymen, quantitativen Onlinebefragungen, auch wenn den Teilnehmenden an den qualitativen Instrumenten natürlich ebenfalls Anonymität zugesichert wird, im Rahmen des Möglichen. Hier müssen die Teilnehmenden jedoch ihr Gesicht in der Befragung zeigen und die Bereitschaft mitbringen, in Diskussionen offen ihre Meinung zu vertreten. Auf Grund dessen ist insbesondere die persönliche Ansprache durch die Verantwortlichen bei den qualitativen Erhebungen von höchster Wichtigkeit für das Gelingen und eine hohe Beteiligung. Die direkte Ansprache zeigt, dass die Verantwortlichen ein intrinsisches Interesse haben und verleiht der Befragung Gewicht (dies spielt natürlich auch bei quantitativen Erhebungen eine – positive – Rolle).

Eine häufige Ursache für konzeptionelle Anpassungen ist dementsprechend auch insbesondere eine schwankende bzw. ungewisse Zahl an Teilnehmenden, die geplante Gruppen- und Kleingruppenkonzepte zunichtemachen kann. Hierbei kann es sich um die Gesamtzahl der Teilnehmenden handeln oder aber um die Verteilung innerhalb der Zielgruppen, wenn mehrere angesprochen wurden (z. B. Statusgruppen, Fachsemester, Studienschwerpunkte, Auslandserfahrung etc.). Um zu versuchen diese Unsicherheit zu minimieren, besteht die Möglichkeit einer Vorerfassung der Teilnehmenden mittels eines Anmeldeformats (z. B. über eine ILIAS-Gruppe). An ein solches Anmeldeverfahren kann ggf. eine Vorbefragung angeschlossen werden (z. B. durch einen Kurzfragebogen). Über diese Vorbefragung können u. a. soziodemographische Angaben erfasst oder auch Fragen gestellt werden, deren Antworten später

als Grundlage für die Vorortdiskussion dienen sollen. Es gilt jedoch zu beachten, dass eine solche Anmeldung auch eine Hürde darstellt und abschreckend wirken kann. Mögliche Teilnehmende könnten dieses Verfahren zum Anlass nehmen von einer Teilnahme abzusehen. Bei den bisherigen Piloten wurde sowohl mit dem hier geschilderten Anmeldeverfahren gearbeitet als auch völlig ohne, basierend auf den erwähnten Email-Einladungen und der persönlichen Ansprache.

Der Termin für eine qualitative Befragung muss wohl überlegt sein und ist zielgruppenabhängig. Hierbei sollten Aspekte wie freie Slots im Stundenplan der Zielgruppe, Vermeidung von Klausurphasen sowie weitere zeitliche Aspekte (u. a. die Tageszeit der Durchführung) mit bedacht werden. Aus den Piloterfahrungen lässt sich z. B. schließen, dass Veranstaltungen zu früh am Morgen oder auch zu spät am Abend weniger gut angenommen werden. Alternativ wurde auch in der Vergangenheit ein regulärer Veranstaltungsslot gewählt, so dass eine Lehrveranstaltung – ein Pflichtkurs für die gesamte Zielgruppe – zu Gunsten der Befragung ausfiel und die Studierenden somit die unverbindliche (freiwillige) Möglichkeit hatten, an der qualitativen Befragung teilzunehmen. Befragungen wurden aber auch schon im Rahmen von Orientierungs- oder Reflexionsveranstaltungen durchgeführt, ebenso in Projektwochen oder in der vorlesungsfreien Zeit. Hierbei war, wie bereits erwähnt, maßgeblich für eine hohe Teilnahmebereitschaft, wie sehr die Verantwortlichen von der persönlichen Ansprache Gebrauch gemacht hatten.

Die Räumlichkeiten, in denen die Befragung stattfinden wird, müssen für das Format und die anvisierte Gruppengröße angemessen sein, weshalb sich nicht jeder Seminarraum oder gar ein Hörsaal eignet. Deshalb ist eine Raumbegehung vorab dringend ratsam, auch um Störfaktoren für die Kommunikation oder den Ablauf im Raum zu identifizieren und das Konzept der Befragung ggf. anzupassen, sollten keine Alternativräume verfügbar sein. Auch ist zu bedenken, dass die Mitteilungsfreudigkeit der Teilnehmenden von der Atmosphäre im Raum und den Örtlichkeiten maßgeblich beeinflusst werden kann. Eine Kennzeichnung des Raumes durch Schilder kann sinnvoll sein, insbesondere bei der Nutzung von Räumlichkeiten, die den Teilnehmenden nicht vertraut sind oder auch, falls nötig, Beschilderung bei Raumänderungen.

Darüber hinaus sollte geprüft werden, welche Moderationsmaterialien vorhanden sind (entweder ständig im Raum oder im Fachbereich/Studiengang), ggf. müssen Materialien vorab reserviert oder auch eigens für die Befragung organisiert werden. Die QSS hat sich für die qualitativen Befragungen einen Materialfundus angelegt (u. a. Pinnwände, Flipcharts, Flipchartpapier, Moderationsmaterialien – wie Stifte, Karten, Pins etc.) und arbeitet darüber hinaus bei Bedarf mit der Hochschuldidaktik der UMR zusammen. Zusätzlich zu den genannten Materialien sollten ein Aufnahmegerät und eine Kamera für Audiomitschnitt und Fotoprotokoll bereitgehalten werden. Der Hinweis auf Tonaufnahmen wird bei QSS

bereits in der Email Einladung gegeben und in der Veranstaltung nochmals die Zustimmung der Teilnehmenden eingeholt. Die Audiodaten verbleiben bei QSS und Ergebnisse werden dem Studiengang/Fachbereich nur als anonymisiertes Transkript in Auszügen oder in Form von Summery-Tabellen weitergegeben (siehe Kapitel 3.4).

Es sollten mindestens je eine Stunde vor bzw. nach der Veranstaltung für Auf- und Abbau sowie erster Dokumentation bzw. Sicherung der Ergebnisse einplant und die Verfügbarkeit des Raumes über diesen Zeitraum gesichert werden. Insbesondere die Sicherung der (schriftlichen) Ergebnisse kann sich als zeitaufwendig herausstellen, wenn z. B. Kartenabfragen mit Clusterbildung oder auch Mindmaps erstellt wurden. Während für Konzeptionierung, Durchführung (Moderation) und Auswertung bestenfalls ein und dieselbe Person zuständig ist, sollten für die Durchführung in der Regel zwei Personen aus der Qualitätssicherung eingeplant werden (je eine Person für Moderation und Organisatorisches wie Protokoll/Zeiterfassung).

Es sollten ebenfalls basale Absprachen zu Raumöffnung bzw. Schlüssel und Ansprechperson bei Problemen mit den Studiengangsverantwortlichen getroffen werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Festlegung eines Notfallplans ebenfalls in Betracht gezogen werden sollte, falls die regulären Partner*innen aus dem Studiengang verhindert sind und ausfallen. Auch eine Versorgung der Teilnehmenden mit Getränken und Snacks für eingeplante Pausen kann zu einer guten Atmosphäre beitragen und sollte deshalb bedacht werden. Diese wertschätzende Maßnahme gegenüber den Teilnehmenden wurde in unseren Piloten zumindest sehr positiv aufgenommen und wohlwollend kommentiert, auch wenn hier einschränkend erwähnt werden sollte, dass „kurze“ Erhebungen (Feedback: 90 min) ohne Pause und Snacks ebenfalls konstruktive Ergebnisse erzielten.

3.3 Inhaltliche Vorplanung

Neben den beschriebenen formalen Absprachen sind, ganz zentral, auch tiefgehende inhaltliche Absprachen notwendig. Die Studiengangsverantwortlichen müssen eigene Fragestellungen für ihr Erkenntnisinteresse entwickeln, die dann mit den Fachbereichsberater*innen abgestimmt werden. Dabei kann es erforderlich werden, die Fragen umzuformulieren, um dem qualitativen Format gerecht zu werden. Für eine fließende Diskussion und konstruktive Beiträge sollte die offene Frageform geschlossenen Ja/Nein-Fragen vorgezogen werden; es sollte weiterhin in den Fragen noch Raum für blinde Flecken bleiben – sprich, die erwarteten Antworten sollten nicht im Fragentext impliziert werden (z. B. durch vorgegebene Antwortbeispiele oder zu starke Bereichseingrenzung). Dies hemmt in der Regel die Diskussion und

könnte den Diskussionsgegenstand auf die vorgegebenen Beispiele beschränken bzw. eine Fokussierung auf diese Beispiele hervorrufen und somit zu einer Verzerrung der eigentlichen gruppeninternen Prioritäten führen.

Eine Begrüßung durch die Studiengangsverantwortlichen zu Beginn der Befragung verdeutlicht die Ernsthaftigkeit des Anliegens und zeigt Wertschätzung der studentischen Meinung. Anschließend können und sollten relevante soziodemographische Aspekte vor der inhaltlichen Arbeit dokumentiert werden. Dadurch können ggf. Aussagen relevanter Untergruppen (z.B. Fachsemester, Statusgruppe, Geschlecht, Nationalität, Vertiefung, Auslandsaufenthalt, Herkunftsstudiengang etc.) identifizierbar gemacht werden (z. B. Farbcodierung durch Stifte oder Karten), sofern datenschutzrechtlich möglich.

Für eine realistische Zeitplanung der gesamten Befragung sowie der einzelnen Teilabschnitte bedarf es zeitlicher Puffer, auch um flexibel agieren zu können. Für die Startzeit der Befragung sollte besonders auf den Unterschied von s. t. (sine tempore) und c. t. (cum tempore) hingewiesen werden. Eine Priorisierung der in der Erhebung zu behandelnden Fragen durch die Studiengangsverantwortlichen ist wünschenswert, falls inhaltliche Anpassungen in der Veranstaltung nötig werden und zur Einschätzung des einzuplanenden Zeitaufwandes pro Frage(-block). Die Zielsetzung der Fragen sollte vorab mit den Verantwortlichen kommunikativ validiert werden, um ein gleiches Verständnis der Fragestellung und Zielsetzung sicherzustellen. Eventuell nötige Anpassungen vorab oder auch Erklärungen in der Veranstaltung führen so nicht zu inhaltlichen Verzerrungen.

Zusätzlich sollte über ein Priorisierungssystem für die Aussagen der Teilnehmenden nachgedacht werden. Dies könnte in Form eines Markers (ein spezifisches Symbol (z. B. X) oder Klebepunkte) festgelegt werden. Dazu sollten dann auch Regeln für die Priorisierung eingeführt und in der Veranstaltung den Teilnehmenden kommuniziert werden (z. B. nur ein Marker pro Person und Aussage, limitierte Anzahl an Klebepunkten etc.). Bei zeitlicher und konzeptioneller Passung können Lösungsansätze für aufgeworfene Probleme und Fragestellungen aus und mit den Teilnehmenden generiert und diskutiert werden. Zu klären ist auch eine mögliche aktive Beteiligung der Studiengangsverantwortlichen in der Veranstaltung. So wurde insbesondere im Studientag des Öfteren die zweite Hälfte oder das letzte Drittel der Erhebung dafür reserviert, mit den Studiengangsverantwortlichen ins direkte (moderierte) Gespräch zu kommen und die aufgeworfenen Problemfelder lösungsorientiert zu diskutieren. Dabei fungierte die moderierende Person als Mittler, indem sie die Problemfelder prioritätengeleitet zusammenfasste (kommunikativ validiert durch die Teilnehmenden) und den Studiengangsverantwortlichen berichtete. Aus der sich anschließenden allgemeinen Diskussion konnten verschiedene Lösungsansätze und Maßnahmen zur Verbesserung generiert werden, die ebenfalls in den Ergebnisbericht einfließen.

Zur Wertschätzung des studentischen Einsatzes gehört deshalb auch, das weitere Verfahren bezüglich der Involvierung der Studierenden abzusprechen und Fragen zur Weitergabe der Ergebnisse an die Studierenden oder auch zum Einfluss ihre Aussagen auf die Studiengangentwicklung zu klären und an die Studierenden in der Veranstaltung abschließend zu kommunizieren.

3.4 Auswertung

Die Auswertung wird bei QSS mit MAXQDA durchgeführt. Die Audiomitschnitte werden in der Regel teiltranskribiert bzw. in Summary-Tabellen zusammengefasst (Deppermann, 2008). Das Team entwickelt derzeit ein einheitliches Basiscodesystem mit Code-Handbuch, welches anhand der Erfahrungswerte in der Pilotphase regelmäßige Anpassungen durchläuft (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008). So wird eine einheitliche Anwendung der Codes bei verschiedenen Auswertenden unterstützt und eine Vergleichbarkeit – z. B. im Falle von Vertretung bei Ausfall einer Person oder auch zur Sicherung der Nachhaltigkeit und Ermöglichung gemeinsamer, zeiteffizienter Auswertung, falls unvermeidbar und notwendig. Allerdings soll Raum für individuelle Anpassungen erhalten bleiben, da individuelle Fragen und Antworten evtl. nicht in die vordefinierten Codes passen, so dass das Ziel der Qualitätssicherung in Studiengängen ein semi-standardisierter Bericht ist, der genügend Flexibilität enthält, um dem qualitativen Format gerecht zu werden bei größtmöglicher Arbeitseffizienz.

Zur Visualisierung der Ergebnisse werden u. a. Code-Matrizen mit verschiedenen Bezugspunkten (i. d. R. vertikale Ebene: Spalte, horizontale Ebene: Zeile, Kreuzbetrachtung beider Ebenen) mit oder ohne Subcodes genutzt. Die Visualisierung zeigt somit Häufigkeiten und Relevanz der entsprechenden Punkte in der Diskussion auf. Code-Relations-Tabelle hingegen dienen zur Visualisierung von Beziehungsgeflechten bei relevanten Codegruppen. Ein weiteres Mittel der Visualisierung und Dokumentation kann bereits durch die Moderationstechniken während der Erhebung entstehen und durch das Fotoprotokoll (z. B. Inhaltscluster, Content- bzw. Mindmaps, Priorisierungen etc.) wiedergegeben werden (Kühl et al., 2009).

Literaturverzeichnis

- Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DAS MARBURGER MODELL „QUALICHECK“

- Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, T. & Koschel, K. (2011). *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt: Beltz.
- Nohl, A. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22.

Autor*innenverzeichnis

Arnold, Rolf

Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Rolf Arnold ist Inhaber der Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik, im Fachbereich Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Kaiserslautern. Daneben ist er u. a. wissenschaftlicher Direktor des Distance Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern sowie Sprecher des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP). Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen u. a. Erwachsenenbildung, emotionales Lernen, pädagogischen Konstruktivismus, Selbstlernkompetenz, die Systemik der Führung sowie Qualitätssicherung und Schulentwicklung.

Bandtel, Matthias

Leiter des interdisziplinären Lehr-Lernprojekts kompass und Gründungsmitglied des Kompetenzzentrums Lehre & Lernen an der Hochschule Mannheim. Studium der Politischen Wissenschaft, Medien- und Kommunikationswissenschaft und Philosophie an der Universität Mannheim. 2009 Magisterexamen mit einer Arbeit zur Visuellen Kriegskommunikation. Forschungstätigkeit in DFG-Projekten an den Universitäten Wuppertal und Marburg zu Personality-Talkshows und politischer Satire. Kontinuierliche Lehrtätigkeit, u. a. zu Interaktionstheorie, Mediensoziologie und Methoden der empirischen Sozialforschung. Koordination der Maßnahmen im Rahmen des Qualitätspakts Lehre am Institut für Soziologie der Bergischen Universität Wuppertal. Seit 2017 leitet er gemeinsam mit Prof. Dr. Manfred Oster das interdisziplinäre Lehr-Lernprojekt kompass an der Hochschule Mannheim (gefördert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg). Matthias Bandtel ist Träger des Albert-und-Anneliese-Konanz-Lehrpreises.

Berkle, Yvonne

Yvonne Berkle arbeitet seit Februar 2017 im Team „Studierenden-Erfolg erhöhen“ der Hochschule Kaiserslautern und seit März 2019 zusätzlich am Lehrstuhl für Bildungstechnologie und Wissensmanagement der Universität des Saarlandes. Zuvor studierte sie an der Universität des Saarlandes Psychologie (B.Sc.) und anschließend Educational Technology (M.Sc.).

Bülow-Schramm, Margret

Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm ist Professorin im Ruhestand der Universität Hamburg, seit 2006 im Vorstand der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf), 2010-2014 als 1. Vorsitzende, seitdem 2. Vorsitzende. Sie ist seit 2013 im Hochschulrat der Hochschule Ruhr-West (HRW), seit 2019 dessen 1. Vorsitzende. Sie war Vorsitzende der Forschungskommission der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V., und ist aktuell als Gutachterin u.a. für Forschungsförderlinien, Berufungen und Akkreditierungen tätig. Sie leitete zahlreiche Forschungsprojekte in den Gebieten Qualitätsmodelle für Lehre, Studium und wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschul-, Absolventen- und Studierendenforschung. Hier sind insbesondere zu nennen die DFG-Projekte „QUEST“ und „Berufsverläufe von Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaftlern“ sowie das BMBF-Projekt „Untersuchung von Studienverlauf und Studienerfolg in Bachelorstudiengängen“ (Akronym USuS) (von 2008 bis 2012). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Berufsoziologie, Evaluationsforschung und Qualitätsmanagement im Bildungsbereich, Innovative Lehr- und Lernmethoden, Hochschulforschung und Gleichstellungspolitik. Sie ist Mitbegründerin des deutsch-chinesischen Hochschulforums (dchf).

Czanderle, Birgit

Birgit Czanderle (M.A.) wurde 1978 in Mannheim geboren. Nach einem Studienabschluss in Betriebswirtschaftslehre an den Hochschulen Mannheim und Heidelberg ist die Autorin seit 2002 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an verschiedenen Hochschulen tätig. In der Zeit zwischen 2002 und 2010 erfolgte ihr Engagement an der SRH Hochschule Heidelberg. Ein Wechsel im Jahr 2010 an die Wilhelm Büchner Hochschule ermöglichte der Autorin Forschungen in den Bereichen „hochschulische Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen“, „neue duale Studienmodelle“ sowie dem großen Feld der „Studierbarkeit“. Parallel zu Ihrer Tätigkeit an der Wilhelm Büchner Hochschule schloss die Autorin im Jahr 2013 ihr Studium der Erwachsenenbildung (M.A.) an der TU Kaiserslautern erfolgreich ab. Im Jahr 2014 erfolgte die Aufnahme ihres Promotionsvorhabens an der Humboldt Universität zu Berlin bei Prof. Dr. Andrä Wolter. In diesem Kontext beschäftigt sich die Autorin mit den Fragen der Studierbarkeit und deren Entwicklung im Spiegel der Zeit. Seit 2017 ist die Autorin als Koordinatorin für Studienerfolg an der Fakultät für Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftsmathematik der Universität Mannheim tätig und kann hier auch die ersten Ergebnisse ihrer Forschungen in die Praxis transferieren. Parallel dazu veröffentlichte Birgit Czanderle mehrere Artikel, darunter unter anderem das Fachbuch „Quo vadis Anerkennung? Brücken zwischen akademischer und nicht-akademischer Bildung“ (2014) sowie der Zeit-

schriftenbeitrag „Studierbarkeit – Wesen und Bedeutung für die Akteure im berufsbegleitenden Fernstudium“ (ZHWB, 2017). Neben ihrer Tätigkeit an der Universität Mannheim lehrt die Autorin als Dozentin im Bereich „Lernen lernen“ und fungiert als Tutorin im Bereich „wissenschaftliches Arbeiten“.

Dorit, Günther

Dr. Dorit Günther studierte Informationswissenschaft, Anglistik und Philosophie an der Universität des Saarlandes und University of Maryland. 2005 promovierte sie mit einer Arbeit zur Gestaltung von virtuellen Räumen für den wissenschaftlichen Diskurs („Encountering Nietzsche on the Internet“). Seit 2006 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Kaiserslautern, zunächst als E-Learning-Beraterin und -Gestalterin, im Anschluss als Programmmanagerin eines Master-Fernstudiengangs im Distance and Independent Studies Center. Sie nahm zudem Lehraufträge an der Universität zu Köln sowie an der Ruhr-Universität Bochum wahr. Aktuell arbeitet sie im BMBF-Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ (2011–2020). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Lerncoaching, Mediendidaktik und Lernarchitekturen.

Eiben, Anika

Anika Eiben ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Teilvorhabens „Bachelor Upgrade Angewandte Pflegewissenschaften“ des Verbundprojektes PUG II - Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Braunschweig/Wolfenbüttel, Fakultät Gesundheitswesen am Standort Wolfsburg. Zudem ist sie Doktorandin am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Fischer, Anke

Anke Fischer arbeitete nach Abschluss ihres Studiums des Wirtschaftsingenieurwesens im Personalbereich einer Tochter des Michelinkonzerns und verantwortete zuletzt die unternehmensweite Personalentwicklung sowie den Trainingsbereich und war zudem als Dozentin in der universitären und außeruniversitären Weiterbildung tätig. Seit 2015 ist sie als Personalentwicklerin an der Hochschule Kaiserslautern beschäftigt. Die Personalentwicklung der Hochschule Kaiserslautern ist Projektteil des Projektes „FIS – Förderung individueller Studienwege“.

Hampel, Sarah

Sarah Hampel studierte Gerontologie (B.A. und M.A.) an der Universität Vechta. Nach ihrem Studium arbeitete sie zunächst an der Universität Vechta in Forschungsprojekten im Bereich der Organizationalen Gerontologie. Zwischen 2011 und 2018 lehrte und forschte sie an der Technischen Universität Dortmund im Bereich der Sozialen Gerontologie mit dem Schwerpunkt Lebenslaufforschung. Dort promovierte sie aktuell an der Fakultät Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie zum Thema Gesundheitsvorstellungen und Gesundheitshandeln pflegender Angehöriger von Menschen mit Demenz. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Versorgungsforschung (mit Fokus auf Menschen mit Demenz und deren pflegenden Angehörigen), angewandten Gerontologie, Versorgungskonzepten in der stationären und ambulanten Betreuung und der (Weiter-)Entwicklung von Qualifizierungsangeboten in der Pflege. Derzeit ist Sarah Hampel wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften und im Projekt PUG II („Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften“) tätig.

Hasseler, Martina

Prof. Dr. habil. Martina Hasseler ist ausgebildete Gesundheits- und Krankenpflegerin und verfügt über eine fundierte pflegerische Berufserfahrung im klinischen Bereich. Nach einem pflegewissenschaftlichen Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen an der Universität Osnabrück promovierte sie an selbiger. Sie habilitierte 2015 an der Universität Oldenburg mit der Thematik "Menschen mit Behinderungen als vulnerable Bevölkerungsgruppe in gesundheitlicher und pflegerischer Versorgung". Seit Januar 2018 ist sie Professorin für Pflegewissenschaft an der Medizinischen Fakultät der Universität Heidelberg und Gastwissenschaftlerin an der Fakultät Gesundheitswesen an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften. Zu ihren Schwerpunkten in Lehre und Forschung gehören die gesundheitliche und pflegerische Versorgung von vulnerablen Bevölkerungsgruppen, die Untersuchung der Rahmenbedingungen gesundheitlicher und pflegerischer Versorgung (insbesondere im Hinblick auf die integrierte Versorgung und den Fachpersonal-mangel), der interprofessionellen Kooperation, der Gesundheitsförderung und Prävention, im Bereich von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Erstellung von digitalen Lehr-/Lernkonzepten.

Hecht, Marvin

Dr. Marvin Hecht hat an der Technischen Universität Clausthal von 2008 bis 2013 im Bachelor- und Masterstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen studiert. Innerhalb der Vertiefung „Produktion und Prozesse“ lag dabei der Schwerpunkt auf Schweißtechnik. Von 2013 bis 2017 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Schweißtechnik und Trennende Fertigungsverfahren (ISAF)

tätig. Daneben war er am Clausthaler Zentrum für Materialtechnik (CZM) für das tribologische Labor verantwortlich. Seit August 2017 ist Herr Dr. Hecht als fachdidaktischer Berater für Wirtschaftswissenschaften für den Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen am Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD) beschäftigt und berät Lehrende und Institute/Fakultäten zur Entwicklung innovativer Lehr-Lernkonzepte und -formate. Seine Tätigkeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Studieneingangsphase, Mathematik und der Begleitung von Lehrveranstaltungen. Parallel hierzu hat er das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm (ZP) an der Georg-August-Universität Göttingen in Kooperation mit dem ZHD durchlaufen und im Anschluss das Aufbaumodul (ZP PLUS) absolviert. Nebenberuflich ist Herr Dr. Hecht seit Januar 2017 als Dozent an der Fachschule für Wirtschaft und Technik (FWT) Clausthal gGmbH sowie seit Januar 2018 als Lehrbeauftragter an der Fachhochschule des Mittelstands (FHM) GmbH – University of Applied Sciences, Campus Bamberg, im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „B.Sc. Wirtschaftsingenieur“ tätig.

Heitmann-Möller, André

André Heitmann-Möller ist ausgebildeter Krankenpfleger (Examen 2000) und arbeitete bis 2006 in der direkten Pflege. Er studierte an der evangelischen Hochschule Darmstadt Pflege- und Gesundheitswissenschaften (Diplom 2006, M.A. 2008). Darüber hinaus studierte er berufsbegleitend ‚Health Administration‘ an der Fakultät Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld (M.A. 2014). Nach diversen Tätigkeiten im Projektmanagement von klinischen Studien und als Stabsstellenmitarbeiter im Pflege-management arbeitet er seit 2014 in pflegewissenschaftlichen Projekten. Seit September 2017 arbeitet er im Projekt „ToPntS“ der Fakultät Gesundheitswesen an der Ostfalia Hochschule, Campus Wolfsburg. Parallel hierzu ist er mit der Abfassung seiner Promotionsarbeit im Fach Pflegewissenschaft an der Universität Osnabrück beschäftigt.

Hellriegel, Jan

Jan Hellriegel ist derzeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufs- und Erwachsenenpädagogik im Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern tätig. Seine Themenschwerpunkte sind Medienpädagogik, Lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement. Zuletzt war er im Zeitraum von 12/2014 – 09/2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-geförderten Forschungsprojekt "KOLA – Kompetenzorientiertes Lernen im Arbeitsprozess mit digitalen Medien" tätig.

Hettrich, Hanna

Hanna Hettrich arbeitet seit September 2016 im Projekt "Studierenden-Erfolg erhöhen" der Hochschule Kaiserslautern. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am CEval der Universität des Saarlandes und der Hochschule für Wirtschaft und Technik des Saarlandes tätig und hat in diesem Rahmen

verschiedene Projekte aus den Bereichen Bildung und Soziales, Arbeit und Entwicklungszusammenarbeit bearbeitet. Ihre Aufgabenschwerpunkte lagen früher, wie auch aktuell, im Bereich der Evaluations- und Grundlagenforschung.

Justus, Elina

Elina Justus (B.Ed) ist Studentin für Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Biologie. Sie ist zudem wissenschaftliche Hilfskraft im Fachgebiet Pädagogik des Fachbereichs Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Kaiserslautern, wo sie insbesondere die Betreuung, Organisation und Evaluation verschiedener Lehrveranstaltungen unterstützt.

Karapanos, Marios

Marios Karapanos ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Leipzig und externer Doktorand am Lehrstuhl für Bildungstechnologie der TU Dresden. Sein Forschungsinteresse gilt dem computergestützten Lernen, insbesondere unter den Aspekten Mensch-Computer-Interaktion und Technikakzeptanz.

Kilian, Kathrin

Kathrin Kilian war nach ihrem Studium der Erziehungswissenschaft mit den Nebenfächern Betriebswirtschaftslehre und Sozialpsychologie in Saarbrücken, an der Technischen Universität Kaiserslautern sowohl als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Lehre und Forschung mit den Schwerpunkten Lern- und Bildungsberatung, Kompetenzentwicklung, systemische Beratung und Methoden sowie Schulentwicklungsforschung als auch als Bologna-Referentin für den Vizepräsidenten für Studium und Lehre tätig. Seit April 2012 arbeitet sie als Referentin der Hochschulleitung an der Hochschule Kaiserslautern und leitet dort seit 2016 das Projekt „Studierenden-Erfolg erhöhen“.

Knerr, Benedikt

Benedikt Knerr (M.A.) studierte Integrative Sozialwissenschaft und Politikwissenschaft an der TU Kaiserslautern und der Ludwig-Maximilians-Universität München. Von 2015 bis 2018 war er im Projekt FIS – „Förderung Individueller Studienwege“ an der Hochschule Kaiserslautern als Studienverlaufsberater im Fachbereich Angewandte Ingenieurwissenschaften tätig. Seit 2018 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Distance and Independent Studies Center der TU Kaiserslautern. Im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ liegt sein Arbeitsschwerpunkt auf dem Bereich (Lern)Coaching.

Linden, Katja

Katja Linden studierte an der Rijksuniversiteit Groningen Psychologie (B.Sc. 2007) und Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie (M.Sc. 2012). Seit 2010 arbeitet sie im Bereich Kommunikations- und Personaltraining, unter anderem an der Hanzehogeschool Groningen und in einer Personalentwicklungsagentur in Braunschweig. Nach einer Zwischenstation in der Personalentwicklungsabteilung der Rewe Group arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „ToPntS“ an der Ostfalia Hochschule, Campus Wolfsburg. Parallel hierzu hält sie einen Lehrauftrag an dieser Hochschule im Bereich der Forschungsmethodik inne. Seit Dezember 2018 arbeitet sie in der Personalabteilung der Jacobs University Bremen.

Meier, Annika

Annika Meier (M.A.) hat an der technischen Universität Kaiserslautern Integrative Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt „Kompetenzorientierung“ studiert. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Selbstlernzentrum der TU Kaiserslautern, stehen unter anderem die Koordination und (Weiter-)entwicklung von Seminaren, die Studierende dabei unterstützen Ihre Selbstlernfähigkeiten (weiter-) zu entwickeln, im Vordergrund ihrer Tätigkeit.

Merkt, Marianne

Prof. Dr. Marianne Merkt ist Professorin für Hochschuldidaktik und Wissensmanagement an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Seit 2012 leitet sie das dortige Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung. Sie ist Vorstandsvorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik und Mitglied im Council des International Consortium for Educational Development. Ihre Forschungsgebiete sind: Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung in Bologna-Strukturen, Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase, Methoden hochschuldidaktischer Forschung.

Sackbrook, Jürgen Lars

Jürgen Lars Sackbrook ist seit 2016 Mitarbeiter im Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD) der Technischen Universität Clausthal. Er ist dort als fachdidaktischer Berater vor allem für die Betreuung der Wirtschaftswissenschaften verantwortlich. Zusätzlich unterstützt er auf curricularer und strategischer Ebene verschiedene Hochschuleinrichtungen bei ihrer Organisations- und Prozessentwicklung. Von Haus aus ist Herr Sackbrook ausgebildeter Bankkaufmann, Betriebswirt (Berufsakademie Rastede) und Diplom-Ökonom (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg). Er hat vor seiner Tätigkeit im ZHD acht Jahre

lang im Institut für Wirtschaftswissenschaft gearbeitet und seit dieser Zeit beide hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme an der TU Clausthal durchlaufen. Als Landesvorsitzender von Frischluft in Niedersachsen e. V. ist er ehrenamtlich in der Kinder- und Jugendarbeit tätig.

Schneider, Andre

Prof. Dr. André Schneider ist seit 2015 Professor für Corporate Sustainability Management, insb. Sportmanagement, Spitzensportbeauftragter sowie wissenschaftlicher Direktor des Instituts für Kommunikation, Kompetenz und Sport an der Hochschule Mittweida. 2018 erfolgte die Promotion an der Technischen Universität Chemnitz.

Schohl, Lisa-Marie

Lisa-Marie Schohl (M. A.) hat an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Lebenslanges Lernen und Medienbildung“ studiert. Seit Anfang 2016 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Selbstlernzentrum der TU Kaiserslautern und entwickelt in Kooperation mit Vertreter*innen ausgewählter Fachbereiche der TUK Blended-Learning Konzepte, die direkt und/oder indirekt die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen der Studierenden unterstützen.

Schön, Michael

Dr. Michael Schön ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem durch das BMBF geförderten Projekt U.EDU sowie im Fachgebiet Pädagogik des Fachbereichs Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Kaiserslautern. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind schulische Integration und Inklusion, Systemische Pädagogik, Educational Leadership sowie Medienkompetenz- und Schulentwicklung.

Schwarz, Luba

Luba Schwarz studierte an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Lebenslanges Lernen und Medienbildung und schloss 2014 ihr Studium mit einem Master of Arts ab. Ergänzend dazu absolvierte sie 2013 am dortigen Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) ein Kontaktstudium im Bereich „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“. Bis zum 30.11.2018 war sie im Referat „Wirtschaft und Transfer“ der Hochschule Kaiserslautern als Projektmitarbeiterin im BMBF Projekt „E^B – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung“ tätig. Als Projektmitarbeiterin in der Angebotsentwicklung unterstützte sie von Oktober 2014 bis November 2018 Fachbereiche der Hochschule Kaiserslautern bei der bedarfsorientierten Entwicklung und Erprobung hochschulischer Weiterbildungsangebote. Hierbei analysierte sie u. a. für die Studiengangentwick-

lung relevante Dokumente (z. B. Stellenanzeigen, Curricula, etc.) und erstellte darauf aufbauend kompetenzorientierte Studiengangprofile. Zudem begleitete sie das erste Studienjahr der entwickelten Studiengänge „Mechatronik“ und „Industriepharmazie“, indem sie Interviews zur Studienzufriedenheit und -organisation mit Studierenden dieser Angebote durchführte, die der Qualitätssicherung dienten.

Seifert, Kathrin

Kathrin Seifert leitet seit 2015 das Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD) der Technischen Universität Clausthal. Sie ist dort verantwortlich für die inhaltliche Profilbildung, die strategische Weiterentwicklung der Einrichtung und die interne und externe Vernetzung des ZHD. Inhaltlich gestaltet sie insbesondere die offenen und Zertifikats-Programme des ZHD mit und bietet Coachings und Beratungen für Lehrende an. Ein weiterer Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der Konzeption und Moderation von gesamtuniversitären, strategischen Prozessen wie zum Beispiel der Leitbildentwicklung oder der Strategieentwicklung für den Bereich Studium und Lehre. Daneben gestaltet Frau Seifert die Teamzusammenarbeit am ZHD und die individuelle Förderung der ZHD-Mitarbeiter*innen. Ihre Aufgaben setzt Frau Seifert auf der Basis ihres Masterstudiums der Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, einer Ausbildung zur systemischen Beraterin und zum Coach und langjähriger, ehrenamtlicher Tätigkeit als Trainerin in der interkulturellen Jugendbildung und als Mentorin für First-Generation-Studierende um.

Trefs, Leonie

Leonie Trefs ist Mitarbeiterin im interdisziplinären Lehr-Lernprojekt kompass und Gründungsmitglied des Kompetenzzentrums Lehre & Lernen an der Hochschule Mannheim. Lehramtsstudium der Erziehungswissenschaft und Deutsch an der Universität Heidelberg. 2011 Staatsprüfung mit einer Arbeit zur Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. 2018 Master of Science in der Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern mit einer Arbeit zu interdisziplinärer tutoriell begleiteter Lehre. Tätigkeit in der Weiterbildung und im hochschulischen Bereich, u. a. Trainerin in der Tutor*innenqualifizierung. Leonie Trefs ist Trägerin des Albert-und-Anneliese-Konanz-Lehrpreises.

Wendeborn, Thomas

Jun.-Prof. Dr. Thomas Wendeborn hat seit 2015 die Juniorprofessur für Empirische Bildungsforschung im Sport an der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig inne. Nach dem Magisterstudium der Fächer Sportwissenschaft und Pädagogik (Schwerpunkt Erwachsenenbildung) war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft der TU Chemnitz tätig, wo er 2012 promovierte. In der Post-Doc Phase arbeitete er im Exzellenzbereich Kognitionswissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.

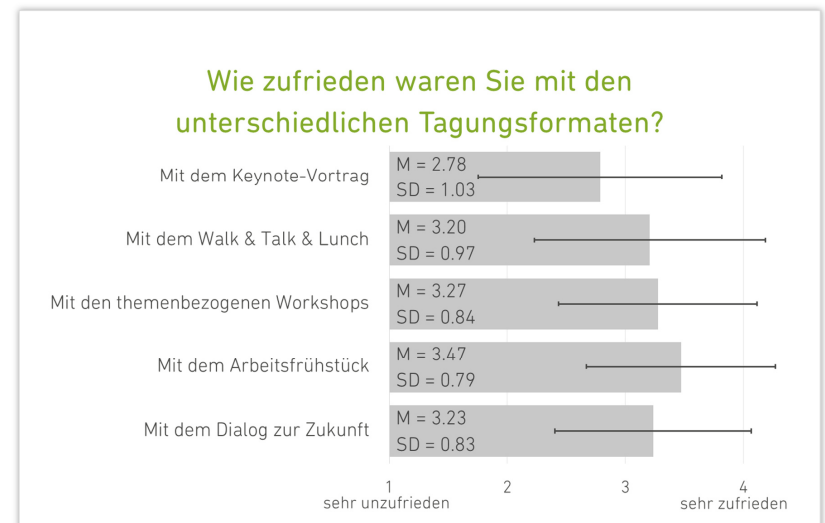
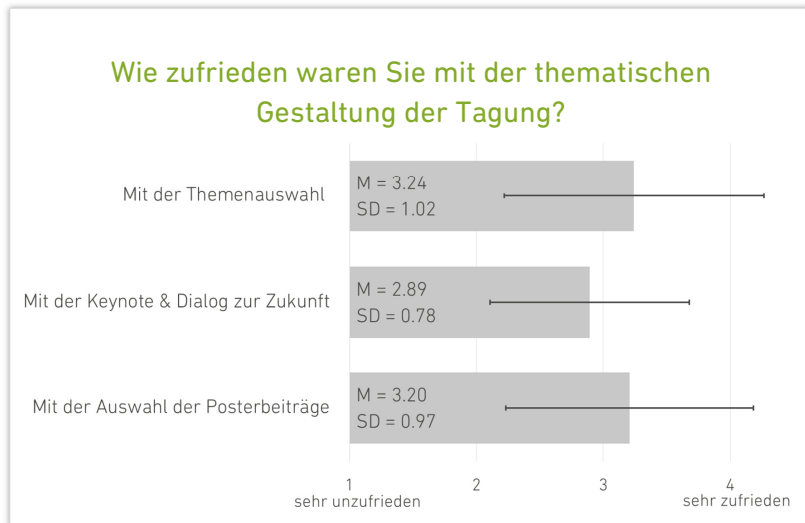
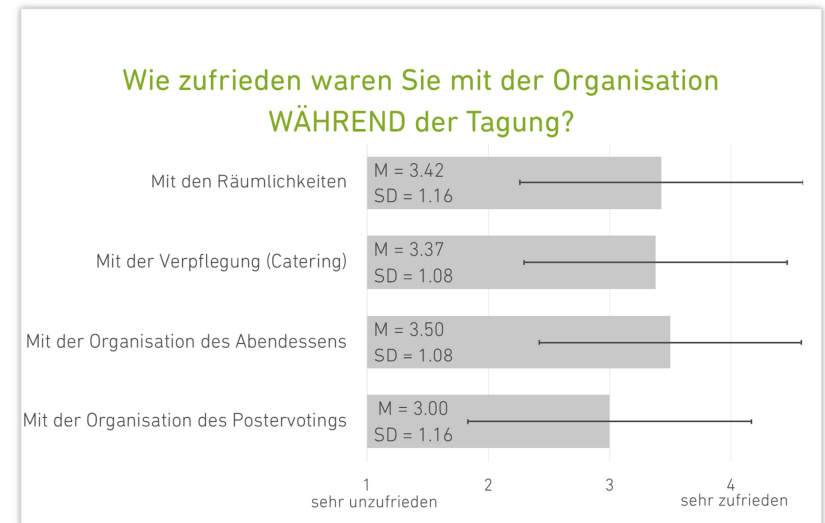
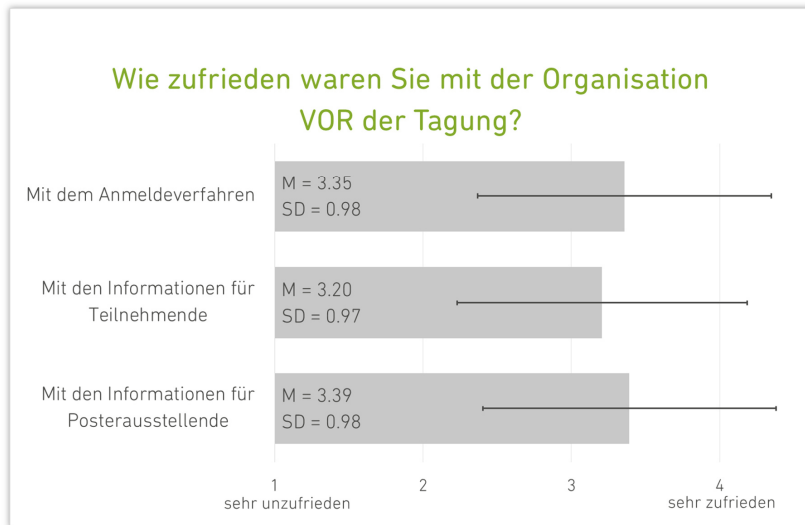
Woll, Johanna

Johanna Woll ist seit August 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt "Studierenden-Erfolg erhöhen" der Hochschule Kaiserslautern. Vor ihrer Tätigkeit an der Hochschule, war sie unter anderem fünf Jahre stellvertretende Standortleitung bei einer gGmbH und mitverantwortlich für die konzeptionelle Weiterentwicklung sowie Projektevaluierungen. Ihr Studium in den Sozialwissenschaften mit Zweifach Psychologie absolvierte sie an der Humboldt Universität zu Berlin.

Zeaiter, Sabrina

Sabrina Zeaiter (M.A.) ist Referentin im Qualitätspakt-Lehre-Teilprojekt „Qualitätssicherung in Studiengängen“ der Philipps-Universität Marburg und unterstützt als Beraterin Fachbereiche bei der nachhaltigen Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität in Studium und Lehre. Darüber hinaus ist sie Teil des Entwicklungsteams der qualitativen Erhebungsinstrumente QualiCheck und organisiert derzeit mit dem QSS-Team eine Praxistagung zur nachhaltigen Qualitätssicherung in Hochschulen. Sie arbeitet des Weiteren als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Anglistik und Amerikanistik und promoviert dort im Bereich Linguistik und Lehrinnovationen. Zu dem Bereich Digitalisierung an Hochschulen und dem Inverted-Classroom Model organisiert Zeaiter derzeit die 8. ICM-Konferenz in Marburg: „Inverted Classroom: The Next Stage“. Sabrina Zeaiter ist außerdem die Koordinatorin des Kooperationsprojekts Robotikum mit der Stadt Marburg, der Philipps-Universität und der Sparkasse Marburg-Biedenkopf. Hierbei handelt es sich um ein Roboter-Praktikum für Schüler*innen des Landkreises Marburg-Biedenkopf bei dem ihnen algorithmische Denken live an Robotern nähergebracht wird.

Rückmeldungen der Teilnehmer*innen



Impressum

Herausgeberinnen

Yvonne Berkle, Hanna Hettrich, Kathrin Kilian & Johanna Woll

Schoenstr. 11

67659 Kaiserslautern

Redaktion

Projekt „Studierenden-Erfolg erhöhen“
der Hochschule Kaiserslautern

Schoenstr. 11

67659 Kaiserslautern

studierenden-erfolg@hs-kl.de

Förderhinweis

Das Projekt „Studierenden-Erfolg erhöhen“ wird im Rahmen des Hochschulpakts III aus Mitteln des Programmbudgets (Programmlinie: Förderung der Lehre) von 2016 bis 2020 durch das Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz gefördert.

Beiträge sind namentlich gekennzeichnet. Die Inhalte der Beiträge liegen in der Verantwortung der Autor*innen und können von Meinungen der Herausgeberinnen abweichen.