

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Lehre, Studium und Studienreform

- Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben?
Outputorientierte Qualitätssicherung
auf Studiengangsebene
mithilfe der Studienverlaufsanalyse
- Quality in Finnish University Education
 - Lernen ohne Aufsicht.
Partizipative, selbstgesteuerte und
entgrenzte Ausbildung am Beispiel
der Lehramtsausbildung in der Hochschule
 - Effektive Lehre mit Fallstudien.
Die Gestaltung des Lernprozesses
entscheidet über den Erfolg

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin
Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden, bis Dezember 2006 Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)
Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen
Jost Bauer, Prof., Reutlingen
Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln
Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Gertraude Buck-Bechler, Prof. em. Dr., Berlin
Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden
Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Gerhild Framhein, Dr., Konstanz
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Gernot Graebner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Bielefeld
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Jürgen Heß, Dr., Bonn
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Artur Meier, Prof. Dr., Berlin
Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn
Klaus Schnitzer, Dr., Hannover
Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin
Karl Weber, Prof. Dr., Bern
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD)

Hinweise für die Autoren

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

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler

Übersetzung editorial: G. Heißenberg

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 15 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 30. März 2009

Grafik:

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

1

In eigener Sache

Erweiterung des Herausgeberkreises:
Wir begrüßen Clemens Klockner

2

Love Letter to Higher Education

Wolff-Dietrich Webler
Übergangsquoten zwischen Bachelor und Master
stimmen nicht

3

Hochschulforschung

Johann Pixner, Dennis Mocigemba, Michael Kraus & René Krempkow
Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben?
Outputorientierte Qualitätssicherung auf Studienstangenebene mithilfe der Studienverlaufsanalyse

6

Hochschulentwicklung

Arild Raaheim
Quality in Finnish University Education

14

Rolf Arnold & Christian Bogner
Lernen ohne Aufsicht. Partizipative, selbstgesteuerte und entgrenzte Ausbildung am Beispiel der Lehramtsausbildung in der Hochschule

20

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Susan Müller
Effektive Lehre mit Fallstudien.
Die Gestaltung des Lernprozesses entscheidet über den Erfolg

27

Rezension

Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline:
Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen.
(Karin Reiber)

35

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

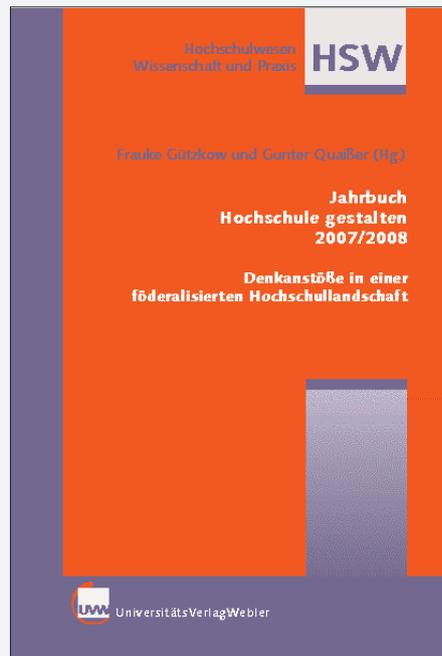
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):

Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.

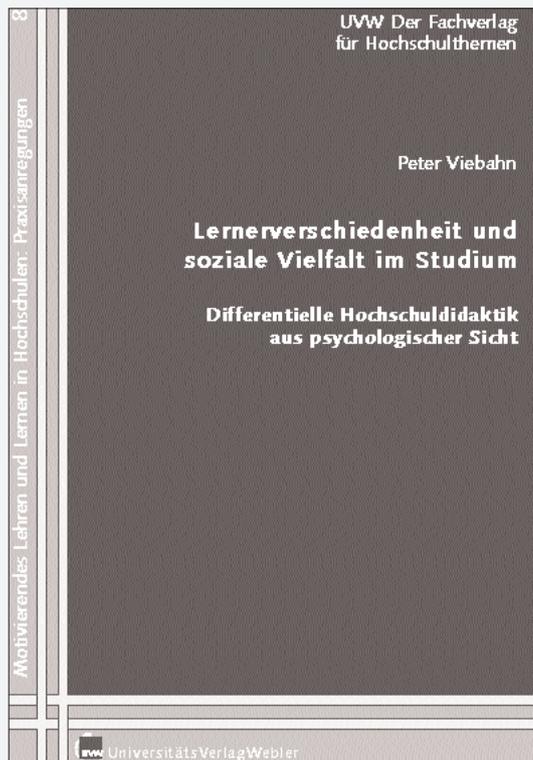


ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

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

Peter Viebahn:

**Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht**



Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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

Durch eine - hoffentlich einmalige - Verkettung widriger Umstände erscheint diese Ausgabe verspätet. Wir bitten um Nachsicht. Die nächste Ausgabe erscheint voraussichtlich Ende April und bringt uns wieder in den Zeitrahmen.

Viel stärker als in früheren Jahren sind die Hochschulen z.Z. mit strukturellen Reformen befasst. Die Herausbildung von Forschungsschwerpunkten, -profilen, der Wettbewerb um die Teilhabe an Fördergeldern der Exzellenzinitiative, z.B. durch Aufbau von Graduate-Schools einerseits; Umbau, Akkreditierung von Studiengängen, in diesem Zusammenhang der Aufbau von Qualitätssicherungssystemen (einschließlich der Gewinnung kontinuierlicher Betriebsdaten im „Institutional Research“) und die nun anstehende Reformwelle der mehr schlecht als recht funktionierenden Studiengänge vor Beginn der Re-Akkreditierungen andererseits (bei erhöhter Zahl von Berufungsverfahren aufgrund der Altersstruktur des Lehrkörpers) hält die Hochschulen, vor allem Gremienmitglieder jeder Art in Atem. Obendrein rollt an vielen Hochschulen die Welle der Reorganisation durch Fusion von Fachbereichen oder Neuordnung von Fächern zu größeren Fakultäten - ein sensibler, konflikträchtiger Bereich mit vielen Reibungsverlusten. Themen aus Lehre, Studium und Studienreform treiben unsere Leser/innen um - so stammt der Themenschwerpunkt dieses Heftes erneut aus diesem Bereich.

Der **Love Letter to Higher Education** nimmt einige Beschlüsse zu Übergängen zwischen Bachelor und Master aufs Korn. Zwar sind sich alle Bildungsökonominnen und Hochschul- bzw. Arbeitsmarktforscher einig, dass Deutschland mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte braucht als vor der Umstellung - und das auf dem Niveau der vormaligen Diplom- und Magister-Abschlüsse, aber es gibt etliche Fachbereiche, die äußerst restriktive Übergangsquoten zum Master beschließen. Einige von ihnen stellen jetzt fest, dass ihnen die Master-Studierendenzahlen weg brechen, sie ihre Kapazität (also Ressourcen) bei weitem nicht auslasten können. Die damit verbundenen, gravierenden Folgen für diese Fachbereiche werden diskutiert.

Seite 3

Die Einsicht, empirisch gesicherte Daten über Prozessverläufe an den Hochschulen zu benötigen, um optimierend zugunsten der Qualität dieser Prozesse eingreifen zu können - war naturgemäß bei den Hochschulforschern früher verbreitet als bei denjenigen, die auch die Mittel für solche Studien bewilligen konnten. Seit den 70er Jahren sind an deutschen Hochschulen Modelle von Längsschnittanalysen als Projektdesign methodisch entwickelt, aber selten - eben nicht als kontinuierliches, angewandtes Betriebswissen, sondern nur als Einzelprojekt akademischer Forschung - auf ministerieller, auf forschungsfördernder oder noch weniger auf lokaler Ebene bewilligt worden. So musste die Projektgruppe Hochschulevaluation am IZHD der Universität Bielefeld in ihrem Bericht an das damalige BMBW über die Möglichkeiten des Aufbaus von Lehrberichten (den späteren

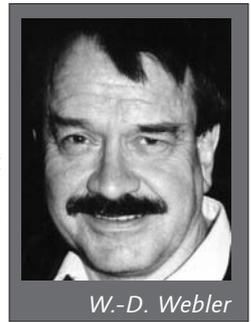
Evaluationsberichten) sogar noch 1993 feststellen, dass das Hochschulstatistikgesetz von 1969 (!) zwar umfangreiche, nützliche Vorgaben zur Routineerhebung von Daten gemacht hatte. Das Gesetz wurde aber an den meisten Hochschulen nur unvollständig vollzogen. Die Hochschulen verfügten 1993 über erschreckend wenige Daten über ihre Alltagsprozesse; im Einzelfall war allerdings deren Erhebung bzw. Errechnung auch schon mal von Hochschulleitungen untersagt worden, weil z.B. Studienerfolgsquoten zu viel Sprengstoff enthielten (Germanistik (Magister) 1992 NRW-Durchschnitt 93% drop-out, Anglistik bundesweit 78-82% usw.). Aus dieser Verkettung von Politik und Empirie darf nicht der Schluss gezogen werden, diese Forschung sei erst jüngsten Datums. Seit jenen Jahren hat sich bewusstseinsmäßig und förderpolitisch eine Wende vollzogen, der ganze Stäbe an Hochschulen inzwischen ihre Existenz verdanken. Die Autoren *Johann Pixner, Dennis Mocigemba, Michael Kraus & René Krempkow (Freiburg)* fragen: **Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben?** Sie geben in ihrem Aufsatz mit einer „outputorientierten Qualitätssicherung auf Studiengangsebene mithilfe der Studienverlaufsanalyse“ (so ihr Untertitel) auch selbst eine Antwort, die eine sehr praktikable Lösung bringt.

Seite 6

In Finnland hatte der Rat für die Evaluation der Hochschulen (FINHEEC) 2007 beschlossen, einen Wettbewerb auszuschreiben, in dem sich Hochschuleinrichtungen um den Titel eines „Centre of excellence in Finnish University Education“ bewerben konnten. 47 Einrichtungen bewarben sich. Eine Evaluationskommission, in die auch der Herausgeber eingeladen (aber verhindert) war, nahm die Überprüfung der Anträge vor Ort vor. Der Sprecher der Kommission, *Arild Raaheim (Bergen)* fasste in der Schlusspräsentation im Februar 2009 seine Eindrücke zusammen. Den Text stellte er dem HSW zur Verfügung. In seinem Beitrag **“Quality in Finnish University Education“** werden Überlegungen und Maßstäbe sichtbar, die auch auf Deutschland übertragbar sind. Das HSW freut sich, den Text dokumentieren zu können.

Seite 14

Die Bologna-Studiengänge sind vor allem durch ihre Prüfungsdichte (auf Studierendenseite) und den damit verbundenen hohen Prüfungs- bzw. Korrekturaufwand (auf Lehrendenseite) bekannt geworden. Hintergrund dieses Kontrollansatzes ist - bei nüchterner Betrachtung - ein eher negatives Menschenbild als Leitvorstellung: Ohne Kontrolle keine Initiative, ohne Kontrolle keine Qualität. In ihrem Aufsatz **Lernen ohne Aufsicht. Partizipative, selbstgesteuerte und entgrenzte Ausbildung am Beispiel der Lehramtsausbildung in der Hochschule** stellen *Rolf Arnold & Christian Bogner (Kaiserslautern)* einen in vieler Hinsicht alternativen Ansatz vor, dem auch ein gänzlich anderes Menschenbild zugrunde liegt. Hier wird



W.-D. Webler

eine kontrastive Praxis entwickelt, die Modellcharakter hat. Hier werden vor allem Konzepte gezeigt, wie der Shift from Teaching to Learning, von der dozenten-zentrierten zur studierendenzentrierten Veranstaltung realisiert werden kann. Wie endet der Aufsatz: „Der Rollenwechsel, den die verantwortlichen Lehrenden vollziehen müssen, darf jedoch nicht unterschätzt werden. Wenn Lernende sich völlig eigenverantwortlich organisieren und auf sie zugeschnittene Studienleistungen eigenverantwortlich auswählen, verliert man in seiner Rolle als Begleiter und Berater der Lernenden zu einem Großteil die Möglichkeit zur direkten Manipulation der Lernprozesse. Dieser Beitrag sollte aber verdeutlichen, dass es eine *pädagogisch gut begründete und sehr effektive Alternative zu bisher gewohnten Kontrollformen* gibt.“ So ist es! So ändert sich unser Beruf als Hochschullehrer - hin zum Lernbegleiter.

Seite 20

In der Lehre zumindest der Bachelor-Studiengänge geht es immer wieder um die Frage, wie Theorie in praktisches Handeln übertragen werden kann. Fallstudien als

Lehrmethode gehen umgekehrt vom Handeln aus und suchen handlungsanleitende Informationen und Erklärungen für die Praxissituation. Sie bieten also besondere Möglichkeiten des Praxisbezuges. Probleme begegnen den Studierenden nicht bereits analysiert sondern in der alltäglichen, komplexen Form, um dann zu entscheiden, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Falllösung heranzuziehen sind. Dieses lösungs- und handlungsorientierte Vorgehen motiviert viele Studierende in hohem Maße, insbesondere holistische Lerner. *Susan Müller (Basel)* zeigt in ihrem Beitrag **Effektive Lehre mit Fallstudien - Die Gestaltung des Lernprozesses entscheidet über den Erfolg**, wie aus dieser Grundkonstellation heraus ein besonders hoher Lernerfolg erzielt werden kann.

Seite 27

Nach all' diesen inhaltlichen Beiträgen: Das HSW ist ebenfalls laufend in Bewegung. Wir begrüßen Clemens Klockner, den bisherigen Präsidenten der FH Wiesbaden, im Kreis der Herausgeber sehr herzlich (s. nachfolgenden Text).

W.W.

Erweiterung des Herausgeberkreises: Wir begrüßen Clemens Klockner

Verlag und Herausgeber freuen sich sehr, dass Dr. h.c. mult. Clemens Klockner, Professor für Gesellschaftswissenschaften, seit 1. Januar 2009 (seinem Geburtstag), dem Tag unmittelbar nach seiner Pensionierung und seinem Ausscheiden aus dem Amt des Präsidenten der Fachhochschule Wiesbaden (künftig der Rhein-Main Hochschule, University of Applied Sciences - Wiesbaden, Rüsselsheim, Geisenheim), zu den Herausgebern der Zeitschrift Hochschulwesen gestoßen ist. Er hat dieses Amt nach fast 24 Jahren als dienstältester Hochschulleiter der Republik verlassen (1985-2008). Klockner war seit 1998 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz und Sprecher der Fachhochschulen innerhalb der HRK. Er gehörte von Februar 2001 bis Januar 2007 dem Wissenschaftsrat als Mitglied an. 2001 wurde er als Mitglied in den Rundfunkrat des Hessischen Rundfunks berufen (Amtszeit bis 2004). Ihm wird eine entscheidende Rolle bei der Integration der ehemaligen Fachhochschulrektoren-Konferenz in die HRK und bei der Durchsetzung der Bezeichnung "Universities of Applied Sciences" für die Fachhochschulen und bei der Einstufung ihrer Bachelor- und Master-Abschlüsse zugeschrieben. Er ist Mitglied des Landeshochschulrates Brandenburg, der Kuratorien/Hochschulräte Magdeburg-Stendal und Aschaffenburg und zahlreicher anderer Kommissionen sowie stellv. Vorsitzender einer Agentur, die Studiengänge akkreditiert. Gerade war er als Vorsitzender einer vom niedersächsischen Wissenschaftsminister berufenen Strukturkommission zur Zukunft der FH Olden-



burg/Ostfriesland/Wilhelmshaven in einer sehr komplexen Ausgangssituation maßgeblich an Empfehlungen zur Zukunft der Fachhochschule OOW beteiligt. Er ist vermutlich der z.Zt. profilierteste Repräsentant der Fachhochschulen; trotzdem wird ihm von allen Seiten sein ausgeprägter Blick für den ganzen Hochschulbereich bestätigt.

Mit Clemens Klockner wird der Herausgeberkreis um einen in der Leitung von Hochschulen, der Entwicklung der Hochschulen und der Wissenschaftspolitik ausgewiesenen Experten in glücklicher Weise bereichert.

Verlag und Herausgeber

Übergangsquoten zwischen Bachelor und Master stimmen nicht

The Love Letter to Higher Education in this issue is picking up some decisions of departments about the passages from Bachelor to Master Programmes. Nearly all experts in educational economy and all researchers on Higher Education and labour market show, that Germany needs even more highly qualified potentials than before the reforms of the study system along the Bologna concept. This is needed on the level of the former diploma or magister (master). **The bachelor level is not sufficient.** But many departments have adopted extremely high obstacles to reduce the number of students who want to continue their studies in Master programmes. This happened in the name of quality - as they say. Some of them have to state now, that the number of students applying for the master programmes is surprisingly low. Many study places stay empty, that means, many resources are offered useless. Severe consequences for the departments are discussed in this "letter".

Die neuen Studiengänge entlassen ihre ersten Jahrgänge mit dem Bachelor. Die Frage: „Wechsel in den Beruf oder Weiterstudium?“ bewegt immer mehr Studierende. Viele Fachbereiche haben an den Übergang zwischen Bachelor und Master (im Namen der Qualität!) Bedingungen geknüpft. Das hat plötzlich nicht intendierte Folgen für beide Seiten - Studierende wie Fachbereiche (was einige der letzteren besonders überrascht).

1. Die Übergänge in die Master-Studiengänge stimmen nicht

Die Gründe, die in etlichen Fachbereichsratssitzungen beim Antrag auf eine restriktive Übergangsquote zum Beispiel von 30% zwischen Bachelor-Abschlüssen und Master-Zugängen als Mittel der Qualitätssteigerung vorgebracht werden (und denen Fachbereiche folgen) gleichen sich immer wieder: In einer Massenhochschule seien nun einmal nicht alle für einen wissenschaftlichen Abschluss geeignet (es gibt immer wieder Fachvertreter, die den Bachelor nicht als wissenschaftlichen Studienabschluss bezeichnen - und danach handeln); eine Restriktion sei auch den Eignungsprofilen der Studierenden angemessen. Der Fachbereich müsse auf Qualität achten. Diese Argumentation wird nicht empirisch untermauert. Es handelt sich um eine Alltagstheorie. Mit ihr kommen plötzlich in Fachbereichen und ganzen Universitäten restriktive Annahmen über die Begabungsverteilung in der Bevölkerung zum Vorschein - quasi-elitäre Vorstellungen, die einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten. Die Alltagstheorie über diese Begabungsverteilung behauptet im Klartext, 70% derer, die an die Hochschulen kommen und es trotz aller Widrigkeiten der neu aufgebauten Bachelor-Studiengänge bis zu diesem Abschluss gebracht haben, seien - in den alten Strukturen - zu einem regulären, traditionellen Abschluss (Diplom, Magister) nicht fähig gewesen.

Fragt man nach, so werden die hohen Abbrecher- und Durchfallquoten der alten Studiengänge als Beleg für diese angebliche Unfähigkeit angeführt. Auch dieser Begründung mangelt es an Fakten. Die Ergebnisse der Evaluation in allen quantitativ relevanten Studiengängen in über 80 Fachbereichen, die der Verfasser durchgeführt hat, haben gezeigt, dass die Ursachen für hohe Abbrecher- und Durchfallquoten überwiegend in mangelnder Studienqualität und mangelnder motivationsfördernder Aufklärung der Studierenden lagen. Im Kontrast zu vorstehenden Ergebnissen gibt es Studiengänge, die bei

ähnlich normal verteilter Population eine Erfolgsquote von 93% der Erstsemester verzeichnen. Aber es gab mal Jahre, in denen umgekehrt die Germanistik in einem bestimmten, großen Bundesland eine Drop-out-Quote ebenfalls von 93% aufwies... Es ist nicht bekannt, dass Germanistik (und ähnlich auch Anglistik zeitweise mit 83% dropout!) nur von extrem ungeeigneten Studienanfängern gewählt worden wäre; auch dort ist von einer Normalverteilung der Begabungen auszugehen.

Solche Thesen, nach denen dann tatsächlich gehandelt wird, gehen allein von einer empirisch in keiner Weise durch Fakten gestützten Eignungsannahme aus. Latent spielt in solchen Debatten (oder in Einzelgesprächen wiederholt) immer wieder die Überzeugung eine Rolle, es würden ohnehin viel zu viele (Ungeeignete) an Hochschulen studieren; und dann kommt in der weiteren Argumentation eine weitere rhetorische Figur zum Vorschein: Man könne ja auch die vielen arbeitslosen Akademiker nicht verantworten.... und müsse die Studierenden angeblich vor Ungemach schützen.

Es besteht aber die Gefahr, dass Hochschulabsolventen gerade mit Bachelor-Abschlüssen eher von Arbeitslosigkeit (zumindest erheblich reduzierten Einstiegsgehältern) bedroht sind als mit Master-Abschlüssen. Nach wie vor haben viele Betriebe eine klare Vorstellung davon, was sie nun von einem Bachelor erwarten können - halten ihn bzw. sie für Führungsaufgaben auch eher für zu jung, obwohl es gerade die Wirtschaftsverbände waren, die eine Verkürzung der Studiendauer und einen früheren Berufseintritt der Absolvent/innen gefordert hatten. Die Einstellungswahrscheinlichkeit - mit Master-Abschluss erscheint höher - Fachbereiche, die das Wohl ihrer Studierenden betonen (s.o.) sollten also den Übergang in Master-Studiengänge eher fördern als bremsen. Gemessen daran, dass die Master-Abschlüsse den Diplom- und Magister-Abschlüssen näher sind als die Bachelor-Abschlüsse, ist das viel zu wenig, um das in Deutschland notwendige Qualifikationsprofil zu halten oder gar zu steigern (Herrmann 2008). Diese, von Bildungsökonomien und Hochschulforschern ständig wiederholte Warnung ist offensichtlich in diesen Fachbereichen nicht angekommen. Deutschland braucht nicht weniger, sondern dringend mehr Absolventinnen auf Master-Niveau, als vorher die Summe der Diplom- und Magister-Absolventen. Nur noch 30% von Abschlüssen auf diesem Niveau hervorzubringen, ist volkswirtschaftlich eine folgenschwere Fehlentscheidung.

2. Bei weitem zu wenige Master-Abschlüsse

Zwar gibt es eine kontroverse Debatte um Offenheit oder Quotenregulierung des Übergangs von Bachelor zu Master-Studiengängen, aber bisher nur erste wissenschaftliche Aufarbeitungen des Sachstandes, z.B. die explorative Studie von Viola Herrmann (HSW 5-2008). Im Ergebnis kann nach der Stichprobe bundesweit nur etwa die Hälfte der BA-Absolvent/innen ein MA-Studium aufnehmen. Die Zahl der Absolventen auf diesem Niveau glaubt die Bildungspolitik in Deutschland also halbieren zu können. Bundesweit scheint es sogar eher auf eine noch niedrigere Übergangsquote von 40-50% hinauszulaufen. Das Problem hat zwei Seiten: Die politisch-quantitative Frage der Reduzierung der MA-Abschlüsse und die organisatorische Frage, wie das zu bewerkstelligen wäre. Letzteres wird überwiegend durch versteckte Quoten (Studienplatzbegrenzung) erreicht. Gegenüber den Hochschulen, die Eingang in die Stichprobe von Viola Herrmann gefunden haben, sind dem HSW andere Beispiele bekannt, die im Ergebnis weit unter 50% liegen: die Zulassung ist an den Curricular-Normwert gekoppelt worden, wodurch in vielen Studiengängen eine Quote weit unter 30% „erreicht“ wird. Von den z.Z. existierenden 150 BA-Absolventen eines Faches in den Sozialwissenschaften einer bestimmten, uns bekannten Hochschule beispielsweise dürfen aufgrund des CNW nur 25 Absolventen in den Master aufgenommen werden. Das entspricht deutlich weniger als 20%: Davon müssen wiederum 50% externe Absolventen sein (Begründung dafür: Förderung der Mobilität, Internationalität usw.). Erst wenn diese Plätze nicht besetzbar sind, dürfen auch für den Rest lokale Bewerber/innen aufgenommen werden. Ein kontinuierliches Studium in gestufter Struktur an der gleichen Hochschule ist damit für mehr als 90% der BA-Absolventen verhindert. Andere Fachbereiche binden den Übergang an eine Mindestnote, z.B. einen Notendurchschnitt im Bachelor-Examen von 2,5; oder es wird eine Aufnahmeprüfung ins Master-Studium verlangt, deren Schwierigkeitsgrad (bzw. Bewertung) in Richtung des gewünschten Ergebnisses gestaltet werden kann.

Zwar werden gesellschaftspolitische Motive für diese Restriktionen bestritten. Aber faktisch geht es auch hier um gewagte (d.h. durch keinerlei wissenschaftliche Fakten gestützte) Annahmen über die Verteilung von Begabung in der studierenden Bevölkerung (die Annahme lautet: „100% der heutigen BA-Studierenden können doch nicht für einen MA-Abschluss begabt genug sein!“). Ein individueller Nachfrage-Ansatz (social demand approach) wird in der Kapazitätsplanung also abgelehnt. Aber auch vom gesellschaftlichen Bedarfsansatz (manpower approach) aus betrachtet ist das Ergebnis fehlerhaft. Denn die Bedarfsstudien ergeben (wie erwähnt), dass die Gesellschaft nicht weniger, sondern wesentlich mehr Hochschulabsolventen mit vollem Abschluss braucht als bisher. Eine „Überqualifizierung“ mit „zuviel Bildung“ droht jedenfalls nicht. Die Erfahrungen mit dem einzigen gestuften Studiensystem in Deutschland vor Einführung der Bologna-Studiengänge, dem konsekutiven Studium der damaligen Gesamthochschule Kassel aus Diplom I (Fachhochschul-Abschluss) und

darauf aufbauendem Diplom II (Universitäts-Abschluss) werden nicht zur Kenntnis genommen. Dort machten alle Studierenden den Diplom I - Abschluss; wer wollte, konnte ohne Vorbedingung das Studium mit dem Ziel des Diplom II - Abschlusses fortsetzen. Der Übergang hat sich ganz von selbst reguliert; keineswegs alle Studierenden wollten ein universitäres Diplom erwerben. Einige wenige kamen später aus dem Beruf zurück.

3. Master-Studierende bleiben aus - Fachbereiche riskieren den Abstieg

Nun bekommt die Entwicklung eine überraschende Wende mit gravierenden Folgen für einige Fachbereiche. Die ersten Bachelor-Generationen haben ihr Examen abgelegt. Sie müssten sich jetzt in Master-Programme einschreiben. Aber wo sind sie geblieben? Überrascht stellen etliche Fachbereiche fest, dass sie ihre Studienplätze in den Master-Programmen nicht auslasten können. Die befürchteten Antragsfluten sind ausgeblieben.

Im Moment können Gründe erst vermutet werden. Etliche Studierende gehen für ein Master-Studium ins Ausland (wobei einige feststellen müssen, dass der deutsche 3-jährige Bachelor-Abschluss als Zugang nicht anerkannt wird; es hätte ein 4-jähriger Bachelor sein müssen. Kommentar eines Brüsseler Beamten: Niemand hat Deutschland vorgeschrieben, 3-jährige Bachelor anzubieten. Das ist eine Erfindung der deutschen Kultusbürokratie ... Ein Treppenwitz der Geschichte, wo sich deutsche Fachbereiche doch so hartnäckig gegen einen 3-jährigen Abschluss gewehrt hatten!) Andere Studierende gehen - in einem Modell lebenslangen Lernens, das überall gepredigt wird - tatsächlich erst einmal in einen Beruf, um endlich einmal institutionelles Lernen eine Weile hinter sich zu lassen, aber - vielleicht - später wieder zu kommen. Und andere gehen für ihr Weiterstudium an diejenigen Hochschulen bzw. Fachbereiche, von denen sie sich eine effektive Förderung, vernünftige Maßstäbe und eine vernünftige Organisation des Studiums erwarten.

Schneller als erwartet, kommt es jetzt also - wie die gemiedenen Fachbereiche schockiert feststellen - zu einer folgenschweren Differenzierung und Niveauschichtung der Fachbereiche: Es wird solche geben, die auf Bachelor-Stufe verbleiben und zu Zulieferern zu höherwertigen Fachbereichen herabsinken. Wenn die Studienkapazitäten für die Master-Programme wiederholt nicht ausgelastet sind, werden die Ressourcengeber nicht lange zuschauen; sie werden mit Ressourcenkürzungen reagieren, womit die betroffenen Fachbereiche auf absehbare Zeit nicht mehr in der Lage sind, Master-Programme anzubieten. Die Konsequenzen für die Attraktivität in Berufungen folgen auf dem Fuße: Spitzenkräfte werden sich wohl kaum an einen Fachbereich berufen lassen, der im eigenen Lehrgebiet kein Master-Programm (mehr) aufweist ... Denn dort wird u.a. kein wissenschaftlicher Nachwuchs mehr heranwachsen.

Wenn die drohende Entwicklungskette erst erkannt ist, wird ein qualitativer Kampf um Master-Studierende einsetzen. Das wäre aber schon zu spät. Die Kette muss damit beginnen, dass die Bachelor-Studierenden gehalten und von der Qualität der Master-Angebote im eigenen Fachbereich überzeugt werden. Dieser Zusammen-

hang wird sich härter und wirkungsvoller auf die Studienqualität auswirken als alle Appelle und Sonntagsreden zur Verbesserung der Qualität der Lehre, die doch so wichtig sei (bevor man sich an den nächsten Forschungsartikel setzt, statt sich um die eigene Lehrkompetenz zu kümmern ...).

4. Die Auswahl- und Zulassungspraxis höhlt das Recht auf Bildung aus

Bildungs-/Ausbildungsprozesse haben immer mindestens zwei Seiten des Interesses: A) Der Vorgang der Selbstqualifikation von Individuen zur Verwirklichung des privaten, individuellen Interesses an Persönlichkeitsentwicklung und beruflicher Ausbildung einerseits (Recht auf Bildung), um private Lebens- und Arbeitsmarktperspektiven erfüllen zu können und B) das öffentliche, sozio-ökonomische Interesse an der Bereitstellung ausreichend vieler hochqualifizierter Arbeitskräfte zur Reproduktion und Weiterentwicklung dieser Gesellschaft andererseits. Dieser janusköpfige Vorgang von Bildung und Ausbildung teilt sich im Grundsatz (nicht in seiner gegenwärtigen Detailausprägung in Deutschland) einerseits in einen Selbstbildungsvorgang in weitgehend selbst verantworteten und selbst organisierten Studien, andererseits in einen gesellschaftlich veranlassten Prozess einer hochgradig strukturierten Erzeugung hochqualifizierter Arbeitskräfte in zulassungsgeregelten Leistungsklassen (der Bachelor, Master, Doktoren) als drei Stufen des Studiums (Promotion nicht als erste Stufe einer Existenz als Nachwuchswissenschaftler interpretiert, sondern als dritte Studienstufe betrachtet - umstritten). Die Freiheit der Selbstbildung an Hochschulen, die von den Studierenden selbst zu diesem Zweck besucht, ja aktiv aufgesucht werden, geht in zugangsgeregelten, studienorganisatorisch überregelten und stoffüberfrachteten Studiengängen unter. Die Auswahl- und Zulassungspraxis zumindest zum Master-Studium höhlt

das Recht auf Bildung aus und unterwirft es Leistungs- und indirekt (fachbereichsintern selbstgestrickten, empirisch nicht fundierten) Bedarfskriterien an hochqualifizierten Arbeitskräften.

5. Der offene Zugang zu lebenslangem Lernen auf Hochschulniveau wird verwehrt

Die Restriktionen haben noch weiter gehende Wirkungen: Mit den nun an vielen Fachbereichen geschaffenen Eintrittsbedingungen in Master-Studiengänge wird der offene Zugang zu lebenslangem Lernen auf Hochschulniveau verwehrt. Damit wird ein Teil der Begründung zur Einführung gestufter Studiengänge zurück genommen. Es galt als erwünscht, nach dem Bachelor-Abschluss zunächst Berufserfahrungen zu sammeln; für einige, die tatsächlich für eine Fortsetzung des Studiums nicht geeignet schienen, war der Abschluss dann ein „ehrenvoller Ausstieg“, wie es in der Debatte hieß. Andere, denen die Kette von Schule und Studium vorläufig die Motivation genommen hatte oder die finanziell zum Ausstieg gezwungen waren, sollte mit der Stufung die Gelegenheit zum geordneten Wiedereinstieg geboten werden. Das ist jetzt an Hürden gebunden, die nicht individuell zurechenbar sind, sondern die die Hochschulen in erheblichem Umfang selbst zu verantworten haben. Ein ödes Pauk-Studium führt nicht unbedingt zu den Noten, die jetzt gefordert werden - gerade bei den interessanten, gesellschaftlich dringend benötigten originellen Studierenden nicht. Einem wichtigen Teil der Studierenden wird damit die Chance zu einem Abschluss auf Masterniveau genommen, die er in den alten Strukturen des nicht-gestuften Studiums bis zum Diplom und Magister wahrnehmen konnte. Soll das das Ergebnis der Studienstrukturreform in Deutschland sein?

Wolff-Dietrich Webler

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen**

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro

**Christina Reinhardt (Hg.):
Verborgene Bilder - große Wirkung.
Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt**

ISBN 3-937026-28-2, Bielefeld 2004, 104 Seiten, 15 Euro

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

Johann Pixner, Dennis Mocigemba, Michael Kraus & René Krempkow¹

Sag mir, wo die Studis sind. Wo sind sie geblieben? Outputorientierte Qualitätssicherung auf Studiengangsebene mithilfe der Studienverlaufsanalyse



Johann Pixner



Dennis Mocigemba



Michael Kraus



René Krempkow

Researchers in HE were attentive to the need for collecting empirical data about the processes in HE to support and improve decision making of leaders of departments and whole universities, earlier than the people who were able to finance such projects. Since the 70ies, models of longitude analysis for institutional research in HE were developed only in single projects, not introduced continuously for allday work. The understanding of the need to collect such data was still lacking. Up to the the 90ies, universities had little evidence about their processes. In the year 1993 the law on statistics in HE from 1969, which was intending to improve informations about the quality of learning and teaching, was still incompletely fulfilled. In its report to the German Federal Ministry on Science and Education about the preconditions for teaching reports, which were intended to introduce, the "Project Group Evaluation of Higher Education" of the Interdisciplinary Centre for Research and Development in HE at the University of Bielefeld had to state this fact. Since then, the climate became much more open for institutional research and collecting these data; in the meantime, whole groups of evaluators were introduced at universities. Out of one of them, from the university of Freiburg/Breisgau in Southern Germany, (close to the black forest), the authors *Johann Pixner; Dennis Mocigemba; Michael Kraus & René Krempkow* ask: **Tell me, where the students are. Where did they stay?** In their article, they give an answer to this question, which seems to be a very practicable solution. On the level of study programmes they have developed an output oriented quality assurance by the analysis of student careers.

Mit der längsschnittlichen Studienverlaufsanalyse wird ein Verfahren zur outputorientierten Qualitätssicherung vorgestellt. Dieses beantwortet die Frage, wie viel Prozent einer variabel definierbaren Studienanfängerkohorte nach einem bestimmten Zeitraum ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben (Graduierte), noch in diesem Studium immatrikuliert (Verbliebene) oder aus diesem Studium ausgeschieden (Schwund) sind. Das vorgestellte Verfahren basiert vollständig auf den routinemäßig erfassten Daten der Studierendenverwaltung, ohne dass zusätzliche Daten erhoben werden müssen. Am Beispiel der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg wird gezeigt, wie das Data Warehouse der Universität im Rahmen eines Pilotprojekts um ein Studienverlaufsmodul erweitert wurde. In einer empirischen Studie wird der Frage des Zusammenhangs zwischen Studienverlaufsdaten und Daten aus einer Studierendenbefragung nachgegangen. Dabei wurde ein signifikanter Zusammenhang zwi-

schen der in der Studierendenbefragung ermittelten Studienzufriedenheit und der Erstjahresschwundquote gefunden. Abschließend werden konzeptionelle Weiterentwicklungen diskutiert.

1. Grundprinzip der Studienverlaufsanalyse

In der Debatte um die Leistungsfähigkeit einer Hochschule und die Qualität ihrer Lehre etabliert sich seit einigen Jahren ein neues Paradigma, das als Outputorientierung beschrieben werden kann. Outputorientierten Basisgrößen, wie z.B. Schwundbilanzen und Studienverlaufsanalysen, werden dabei als von zentraler Bedeutung für Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an

¹ Die Autoren danken Frau Ursula Zeller (Abteilungsleiterin Informationsmanagement und Statistik der Universität Freiburg) für ihre hilfreiche Unterstützung bei der Erstellung der Studienverlaufsanalyse.

für eine outputorientierte Betrachtung des Hochschulstudiums der Einbezug von Absolventen- und Schwundquoten, wie sie im Rahmen der Studienverlaufsanalyse ermittelt werden können, grundsätzlich sinnvoll und notwendig ist, sprechen andererseits praktische Probleme bisher dagegen, solche Quoten als Indikatoren für Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen einzusetzen. Insbesondere stand – nach Kenntnis der Autoren – im deutschen Hochschulraum bislang kein praktikables Auswertungsinstrument für die Durchführung einer Studienverlaufsanalyse zur Verfügung.²

Dementsprechend mangelt es noch an Erfahrungen und Konzepten für die Durchführung solcher Auswertungen. Mittels des im Auftrag der Universität Freiburg entwickelten Moduls für das Data Warehouse SuperX liegt nunmehr eine Softwarelösung vor, die es Anwendern von HIS-Softwareprodukten zur Studierendenverwaltung („HISSOS“) erlaubt, Studienverlaufsanalysen selbstständig, zeitnah und mit geringem Aufwand zu erstellen. Die praktische Durchführung und Interpretation einer Studienverlaufsanalyse erfordert jedoch einige Sachkenntnis. Im Folgenden wird die technische Realisierung der Studienverlaufsanalyse im Rahmen des Data Warehouse der Universität Freiburg im Überblick dargestellt und darauf eingegangen, welche Definitionen notwendigerweise vor Durchführung einer Studienverlaufsanalyse zu machen sind. Anschließend wird anhand eines empirischen Beispiels dargelegt, wie durch die Kombination mit anderen Kennzahlen und Indikatoren die Aussagekraft einer Studienverlaufsanalyse verbessert werden kann.

2. Das SuperX-Modul zur Studienverlaufsanalyse

Angesichts vergleichsweise hoher Schwundquoten internationaler Studierender an deutschen Hochschulen (Heublein/Sommer/Weitz 2004) wurden seit 2005 vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) im Rahmen des Programms zur Förderung der Internationalisierung an den deutschen Hochschulen (PROFIS) Modellprojekte mit der Zielsetzung besserer Rahmenbedingungen für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen gefördert. Während der Programmphase 2005-2007 war die Erstellung einer vergleichenden Studienverlaufsanalyse von in- und ausländischen Studierenden nach dem von der HIS erstellten Manual zur Analyse von Studienverläufen (Heublein/Sommer 2004). Voraussetzung für die Förderung. An der Universität Freiburg wurde im Rahmen dieses PROFIS-Programms im Zeitraum von 2006-2007 ein Projekt gefördert, welches unter anderem die Zielsetzung hatte, die in dem HIS-Manual beschriebene manuelle Analyse von Absolventen- und Schwundquoten zu automatisieren und konzeptionell weiterzuentwickeln.

Für die technische Umsetzung der automatisierten Studienverlaufsanalyse wurde ein Auftrag an die Firma Memtext erteilt, das bestehende SuperX-System der Universität Freiburg um ein Modul zur Studienverlaufsanalyse zu erweitern. SuperX ist ein Data Warehouse für Hochschulen und wurde in den neunziger Jahren an der

Universität Karlsruhe entwickelt. Inzwischen wird das System als Opensource-Produkt von der Firma Memtext weiterentwickelt. Als Datenquellen für SuperX dienen zum Großteil die Verwaltungssysteme der Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH. Diese Daten – Studierende und Prüfungen, Personal und Stellen, Haushalt und Drittmittel, Gebäude und Räume, Anlagen, Controllingdaten – werden bei der Übernahme ins Data Warehouse aus Datenschutzgründen in der Regel pseudonymisiert. So wird beispielsweise bei den Studierendendaten auf die Übernahme des Namens und der Anschrift verzichtet. Die Matrikelnummer wird so verschlüsselt, dass aus SuperX heraus keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gezogen werden können. SuperX ist modular aufgebaut und kann deshalb nach und nach um die von der Universität gewünschten Module erweitert werden. Die im Data Warehouse vorgehaltenen Grunddaten aus den Fachanwendungen der Verwaltung können über SuperX zu Berichten, Statistiken und Kennzahlensets zusammengestellt und über verschiedene Frontends analysiert und webbasiert bereitgestellt werden. Zu den großen Vorteilen von SuperX zählt die Möglichkeit, Grunddaten aus den unterschiedlichsten Bereichen zu Kennzahlen zu verknüpfen und diese in Form von Zeitreihen vorzuhalten. An der Universität Freiburg wird SuperX seit 1996 eingesetzt. In Baden-Württemberg ist der Aufbau eines solchen Informationssystems inzwischen gesetzlich verankert (Landeshochschulgesetz §13 Abs. 8 und 9); SuperX wird neben der internen Steuerung hier auch für das Berichtswesen gegenüber dem Land genutzt.

Das zur Studienverlaufsanalyse entwickelte Modul beruht auf dem in dem HIS-Manual (Heublein/Sommer, 2004) beschriebenen Verfahren und wertet Informationen der Studierendenverwaltungsdatenbank HISSOS aus. Voraussetzung ist eine sorgfältige Erfassung und Pflege der in HISSOS enthaltenen Daten (Zimmermann et al. 2007). Die an der Universität Freiburg aufgebaute integrierte IT-Infrastruktur zur Unterstützung des Student Lifecycle Managements hat sich dabei als wichtige Voraussetzung erwiesen (Kraus/Bausch 2007).

Die Durchführung der Studienverlaufsanalyse ist mittels einer einzelnen Maske möglich, in der alle benötigten Festlegungen getroffen werden können. Die Aussagekraft der ermittelbaren Quoten hängt wesentlich davon ab, welche Voreinstellungen für die Analyse getroffen werden. Zentral sind dabei vor allem die folgenden Größen:

1. Was wird als Anfängerkohorte verstanden?

Die Definition der Anfängerkohorte ist die schwierigste, aber zugleich wichtigste Festlegung der Studienverlaufsanalyse. Sie ist abhängig von der Fragestellung, von der Datenbasis und ggf. auch von lokalen Besonderheiten in der Studierendenverwaltung jeder einzelnen Hochschule. Hier gilt es z.B. folgende Fragen zu beantworten: Welche Art von Einschreibung soll untersucht werden (Erstimmatrikulation, Neuimmatrikulation, Rückmel-

² Für eine manuelle Auswertung existiert allerdings das im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes von HIS erstellte Manual (Heublein/Sommer 2004).

dung)? In welches Fachsemester? Wie ist mit Zweitimmatrikulationen, Gasthörern, grundständigen Promotionen etc. umzugehen? Wie sollen Programmstudierende (z.B. ERASMUS/SOKRATES) und Bildungsausländer behandelt werden?

2. Wie lang ist der Beobachtungszeitraum?

Sinnvolle Beobachtungszeiträume könnten die Regelstudienzeit oder die durchschnittliche Studienzzeit sein. Da diese von Hochschule zu Hochschule und Studiengang zu Studiengang variieren, sollte genau überlegt werden, welche Art von Vergleichen mit derartigen Daten ange stellt werden soll. In Hinblick auf Schwundquotenberechnungen mag hier ferner die Betrachtung sehr kurzer Zeiträume, z.B. Erstsemesterschwund, Erstjahresschwund sinnvoll sein. Diese Werte korrelierten in eigenen Analysen häufig hoch mit den Schwundquoten nach mehreren Jahren, erlauben aber frühzeitigere Interventionen.

3. Welche Ebene wird betrachtet?

Die Studienverlaufsanalyse kann sich auf die Ebene der Hochschule insgesamt beziehen, oder aber nur auf einzelne Fakultäten, Studienbereiche, Fächer oder gar Studiengänge an dieser Hochschule. Je nach getroffener Festlegung kann sich somit die Bedeutung der Absolventen-, Verbliebenen- und Schwunddefinition ändern. Dies gilt beispielsweise, wenn eine Person nach dem ersten Semester den ursprünglich gewählten Studiengang aufgibt und in einem anderen, später gewählten Studiengang den angestrebten Abschluss erreicht. Je nach Betrachtung ist die Person zum Schwund zu zählen (Perspektive des ursprünglich gewählten Studiengangs) oder zu den Absolventen (Perspektive des erfolgreich abgeschlossenen Studiengangs).

Das SuperX-Modul zur Studienverlaufsanalyse erlaubt es, Voreinstellungen dieser drei Aspekte passend für den gewünschten Anwendungszweck vorzunehmen. Bevor eine Studienverlaufsanalyse durchgeführt wird, ist zunächst zu klären, was das genaue Ziel der Analyse ist und welche Definitionen und Festlegungen für diese Analyse sinnvoll sind. Zu beachten ist, dass sich die in SuperX implementierte Form der Studienverlaufsanalyse im Augenblick analog zu dem im HIS-Manual beschriebenen Verfahren nur auf das studierte erste Hauptfach erstreckt. Auf die Konsequenzen daraus wird weiter unten ausführlicher eingegangen.

3. Verknüpfung von Studienverlaufsanalyse und Befragungsdaten

Eine Studienverlaufsanalyse kann zunächst dafür genutzt werden, um auf einer deskriptiven Ebene einen Überblick über Absolventen- und Schwundquoten zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erlangen oder zeitliche Verläufe solcher Quoten zu erfassen. Für eine sinnvolle Einordnung von Ergebnissen aus der Studienverlaufsanalyse ist jedoch oft die Durchführung von Vergleichen notwendig (z.B. zwischen bestimmten Studierenden gruppen, Studiengängen oder Hochschulen). Problematisch sind dabei potenziell unterschiedliche Ausgangsbe-

dingungen zwischen den verglichenen Einheiten, die eine Rückführung von Unterschieden bei den Absolventen- und Schwundquoten auf Qualitätsunterschiede im Prozess erschweren (Krempkow 2007; Hörner 1999). Dieses Problem kann gegebenenfalls durch die Berücksichtigung weiterer Kennzahlen und Indikatoren bei der Auswertung der Studienverlaufsanalyse entschärft werden. Dazu wird im Folgenden ein empirisches Beispiel von der Universität Freiburg berichtet. Aus Gründen des Datenschutzes werden die beteiligten Studienfächer in der Darstellung anonymisiert („Fach A“, etc.).

Studienqualitätsmonitoring (SQM): Im Sommersemester 2007 wurde an der Universität Freiburg erstmals ein umfangreiches Studienqualitätsmonitoring (SQM) durchgeführt. Dabei handelte es sich um eine Online-Befragung, an der 2.595 Studierende teilgenommen haben (Rücklaufquote in Hinblick auf alle Studierenden der Universität Freiburg: 13,2%). Ziel war, im Rahmen eines Pilotprojekts die Studienqualität in einer über die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen hinausgehenden Gesamtperspektive zu beurteilen. Im Hinblick auf das skizzierte Problem der Einbindung von Studienverlaufsdaten in ein Qualitätsmanagementsystem an der Hochschule ist dabei vor allem von Interesse, dass zwei Gesamtbewertungen der Studierenden zu ihrer Studiensituation erhoben wurden: die allgemeine Studienzufriedenheit (*Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer allgemeinen Studiensituation?*) sowie die Bewertung der Gesamtqualität der Lehre in Bezug auf ein eigenes Hauptfach (*Wie beurteilen Sie die Gesamtqualität der Lehre?*). Beide Variablen wurden auf einer fünfstufigen Skala (1 = *gar nicht zufrieden* bzw. *sehr schlecht* bis 5 = *sehr zufrieden* bzw. *sehr gut*) erfasst. Insgesamt erwiesen sich die Freiburger Studierenden dabei etwas mehr als mittelmäßig zufrieden mit ihrer jeweiligen Studiensituation ($M=3,56$, $SD=0,99$). Die Gesamtqualität der Lehre bewerteten sie in ähnlicher Weise im Mittel mit $M=3,55$ ($SD=0,84$). Das Urteil zur Gesamtqualität der Lehre konnte mit Daten des CHE-Rankings (Berghoff, Federkeil, Giebisch, Hachmeister, Hennings, Müller-Böling/Roessler, 2008) auf konvergente Validität (Frage zum Gesamturteil Studiensituation, Daten der Befragungen 2006-2008) überprüft werden.³ Dabei ergab sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zu den SQM-Daten in der erwarteten Richtung⁴ ($r_b = -0,56$; $p < 0,01$; $N = 20$ Studiengänge).⁵

Ursachen für Schwund: Interessant ist nun die Frage, inwieweit die durchschnittliche Bewertung einzelner Studienbereiche mit den dort zu beobachtenden Schwundquoten korrespondiert. Die Ergebnisse der Forschung zu Studienabbrüchen legt nahe, dass diese – allgemein gesprochen – auf eine mangelnde Passung zwischen Studierenden und gewählter Hochschulumwelt zurückzu-

³ Eine zum Gesamturteil Studienzufriedenheit korrespondierende Frage ist in dem CHE-Ranking leider nicht enthalten.

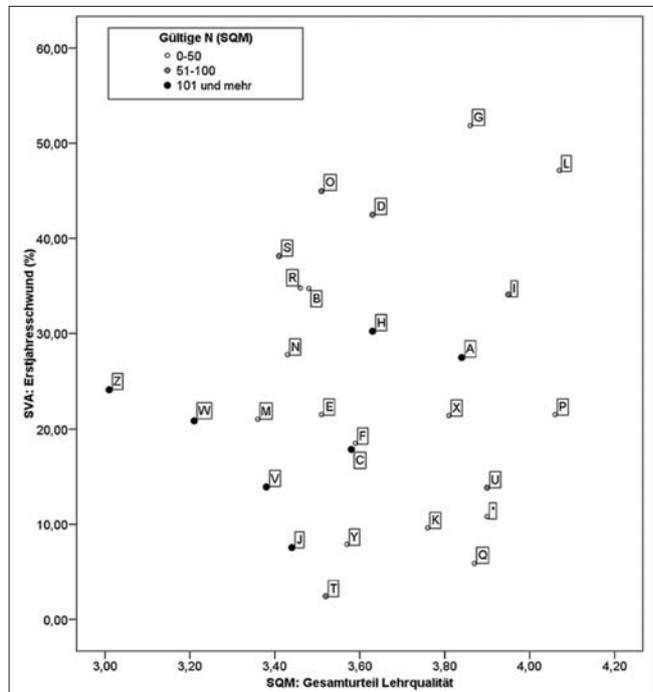
⁴ Da das CHE-Ranking eine Notenskala verwendet (positive Urteile entsprechen niedrigen Werten) wurde ein negativer Zusammenhang mit den SQM-Daten erwartet, bei denen die Kodierung umgekehrt war.

⁵ Aufgrund der geringen Stichprobengröße (Anzahl Studienbereiche) wurde Kendall's τ_b (ein nichtparametrischer Korrelationskoeffizient) berechnet, da dieser vergleichsweise weniger durch Ausreißerwerte beeinflusst wird und keine Normalverteilungsvoraussetzung an die Daten stellt.

führen sind (Tinto 1993; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Heublein/Schmelzer/Sommer/Spangenberg, 2002; Daugherty/Lane 1999). Dabei spielen neben Faktoren auf der Seite der Person (z.B. kognitive und motivationale Voraussetzungen) und der Hochschulwelt (z.B. Studienqualität) auch externe Bindungen (z.B. Familie, Kinder) sowie die Verfügbarkeit von Alternativen zum Studium eine wichtige Rolle bei der letztendlichen Entscheidung zum Studienabbruch. Diese erfolgt aufgrund einer subjektiven Abwägung der verschiedenen Einflussgrößen. Dies impliziert, dass der Zusammenhang zwischen Studienabbrüchen und der Bewertung von Studienqualität geringer sein sollte, als der Zusammenhang zwischen Studienabbrüchen und der Zufriedenheit mit dem eigenen Studium. Bei dem allgemeinen Zufriedenheitsurteil ist zu erwarten, dass dieses auf einer Abwägung von Faktoren beruht, die über eine reine Qualitätsbeurteilung der Hochschulausbildung hinausgehen, wie z.B. die Zufriedenheit mit der eigenen Studienbewältigung oder Kontextfaktoren (Westermann/Heise/Spies/Trautwein 1996; Richardson 2005; Wiers-Jensen/Stensaker/Grøgaard 2002). Hinsichtlich eines breiter gefassten Schwundbegriffs, der auch Hochschul- und Fachwechsel umfasst, sind entsprechende Untersuchungen allerdings bisher nicht bekannt. Bisher selten werden „subjektive“ Indikatoren aus Befragungen zur Studienqualität, wie die allgemeine Studienzufriedenheit auf der Ebene einzelner Studiengänge, mit „objektiven“ Daten kombiniert, um ein genaueres Bild der Studienqualität zu erhalten. Eine solche Zusammenführung von Daten aus unterschiedlichen Quellen wurde explorativ im Anschluss an das Freiburger SQM realisiert, indem die Gesamtbewertungen zur Studienqualität und zur allgemeinen Studienzufriedenheit aus der Befragung mit den Schwundquoten aus der Studienverlaufsanalyse verknüpft wurden.

Festlegung der Analyseparameter: Bei der Studienverlaufsanalyse wurde dabei die Erstjahresschwundquote berechnet. Dieser Festsetzung lag die Überlegung zu Grunde, dass es für Zwecke des Qualitätsmanagements hilfreich ist, für ein frühzeitiges Reagieren taugliche Kennzahlen zu haben. Obwohl Absolventen- und Schwundquoten über längere Zeiträume (z.B. Regelstudienzeit) natürlich auch wichtige Kenngrößen darstellen können, wäre es günstig, aus der Studienverlaufsanalyse auch Kenngrößen ableiten zu können, die ein relativ rasches Reagieren erlauben. Die Erstjahresschwundquote wurde definiert als die innerhalb eines Jahres nach der Einschreibung in das erste Fachsemester (im Erststudium, exkl. Gasthörer, Zweitimmatrikulationen, Promotionsstudierenden) auftretende Schwundquote. Aus der Analyse ausgefiltert wurden außerdem die Bildungsausländer, da bei diesen bekannt ist, dass sie eine deutlich höhere Schwundquote als die Bildungsinländer aufweisen und sich ungleichmäßig über die einzelnen Studiengänge verteilen. Für die Auswertung des SQM wurden analoge Filter gesetzt. Als Betrachtungsebene wurden Studienbereiche gewählt, die in der Regel aus einer kleinen Zahl thematisch eng verwandter Studiengänge bestehen. Beispielsweise besteht der Studienbereich *Romanistik* aus Lehramtsstudiengängen (*Französisch, Ita-*

Abbildung 2: Erstjahresschwund (%) und Beurteilung Gesamtqualität der Lehre (1=sehr schlecht bis 5=sehr gut) bei 27 Studienbereichen der Universität Freiburg (anonymisiert)

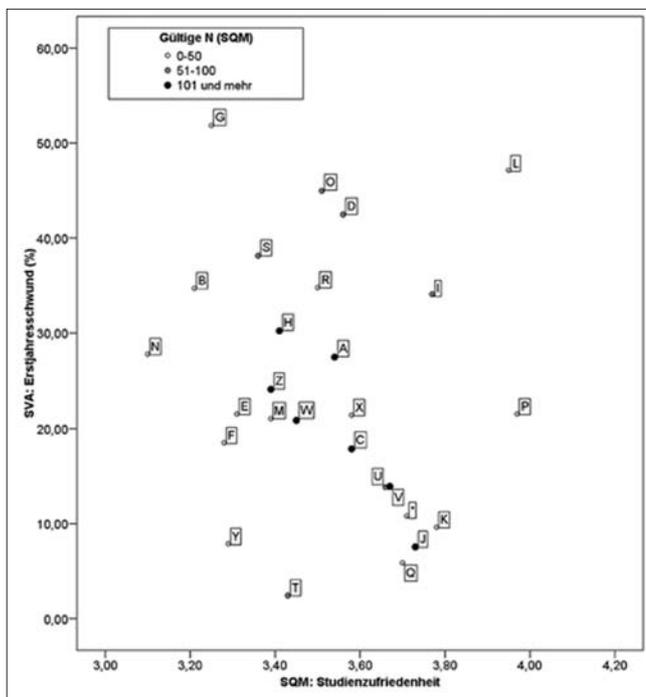


lienisch und *Spanisch*) sowie Bachelor-Studiengängen (*FrankoMedia, IberoCultura*). Ein Wechsel innerhalb der Studienbereichsebene wurde in der Studienverlaufsanalyse nicht als Schwund gezählt. Somit setzen sich die in der Studienverlaufsanalyse zum Schwund gerechneten Personen neben den Studienabbrechern auch aus Studienfachwechslern zusammen, sofern diese in ein Fach anderer Studienbereiche gewechselt haben. Gleiches gilt für Belegungswechsler (Wechsel des Hauptfachs). Schließlich fallen zum Schwund außerdem Personen, die innerhalb eines Jahres nach Einschreibung in das erste Fachsemester bereits einen Hochschulwechsel vorgenommen haben.

Ergebnisse: Für die interessierende Anfängerkohorte (WS 2006/2007) lag die mittlere Erstjahresschwundquote bei 24,2%. In den einzelnen Studienbereichen variierte die Quote recht deutlich zwischen 2,4% und 51,2%. Durch die Verknüpfung der Schwundquote mit den Ergebnissen des SQM besteht die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Studienqualität durch die Studierenden mit den Schwundquoten zu bestimmen. Abbildung 2 trägt den Erstjahresschwund/Studienbereich und die mittlere Beurteilung der Gesamtqualität Lehre/Studienbereich gegeneinander ab. Dabei wurden nur die 27 Studienbereiche berücksichtigt, bei denen mindestens 20 Studierende im Rahmen des SQM eine Bewertung abgegeben haben.

Wie Abbildung 2 zeigt, liegt kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der mittleren studentischen Beurteilung der Gesamtqualität der Lehre im SQM und dem

Abbildung 3: Erstjahresschwund (%) und Beurteilung Zufriedenheit mit der eigenen allgemeinen Studiensituation (1=gar nicht zufrieden bis 5=sehr zufrieden) bei 27 Studienbereichen der Universität Freiburg (anonymisiert)



Erstjahresschwund auf der Ebene der einzelnen Studienbereiche vor. Eine inferenzstatistische Prüfung des Zusammenhangs ($\tau_b = +0,03$; $p \geq 0,05$) bestätigt, dass kein signifikanter Zusammenhang feststellbar ist. Vergleichend wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der mittleren studentischen Beurteilung der Zufriedenheit mit der eigenen allgemeinen Studiensituation und dem Erstjahresschwund auf der Ebene der einzelnen Studienbereiche besteht. Der Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Lehrqualität und der Zufriedenheit mit der allgemeinen Studiensituation beträgt auf der Ebene der für die Studiengänge aggregierten Werte $\tau_b = 0,40$ ($p < 0,01$).

Wie Abbildung 3 zeigt, scheint hierbei eher ein Zusammenhang zwischen dem Urteil aus dem SQM und der Erstjahresschwundquote zu bestehen. Die statistische Überprüfung zeigt einen marginal signifikanten Zusammenhang ($\tau_b = - 0,18$; $p < 0,10$). Bemerkenswert ist bei beiden Analysen der Studienbereich „L“, der sich im SQM durch die höchste Einschätzung der Lehrqualität und die zweithöchste mittlere Zufriedenheit mit der Studiensituation auszeichnet, gleichzeitig aber auch die zweithöchste Schwundquote (47,1%) aufweist. Weitere Recherche ergab, dass es sich hierbei um einen Studienbereich mit Studiengängen ohne Zulassungsbeschränkung handelt von dem hochschulintern bekannt ist, dass diese Studiengänge häufig als „Parkstudium“ von Studierenden genutzt werden, die keine Zulassung in dem eigentlich gewünschten Studiengang erreichen konnten. Aus diesem Grund wurde Studienbereich „L“ aus der

weiteren Analyse ausgeschlossen und erneut die Korrelation zwischen den interessierenden Variablen berechnet. Dabei ergab sich für den Zusammenhang zwischen der studentischen Gesamtbeurteilung der Lehrqualität und dem Erstjahresschwund praktisch kaum Veränderung ($\tau_b = - 0,04$; $p \geq 0,05$), während der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit allgemeine Studiensituation und dem Erstjahresschwund etwas deutlicher ist ($\tau_b = - 0,27$; $p < 0,05$).

Für das Qualitätsmanagement sind sicherlich zunächst erstmal alle Studiengänge mit hohen Schwundquoten von Interesse, da bei einer hohen Schwundquote das Verhältnis zwischen der Anzahl der Studienanfänger und der Absolventenzahl ungünstig ist. Besonders wichtig scheinen Studienfelder zu sein, bei denen sowohl hohe Schwundquoten vorliegen, als auch unterdurchschnittliche Bewertungen der Lehrqualität. Wo dabei im Einzelnen die Grenze zu ziehen ist, ist natürlich eine Definitionsfrage, die auch von den Zielen der betroffenen Studiengänge abhängt. Das Beispiel des Studienbereichs „L“ illustriert, dass auch die Ausgangsbedingungen der Studiengänge eine wesentliche Information bei der Beurteilung outputorientierter Kennzahlen darstellen (vgl. auch Wissenschaftsrat 2008). Eine Bewertung, welche Bedingungen hohem Schwund zu Grunde liegen, sollte daher nur unter Einbezug weiterer Informationen gefällt werden.

Belegungswechsel: Bei dem in SuperX implementierten Verfahren der Studienverlaufsanalyse entsteht noch ein methodisches Problem: da die Analyse nur das erste Hauptfach berücksichtigt, wird bei Studiengängen mit zwei Hauptfächern ein Wechsel dieser Hauptfächer (*Belegungswechsel*; z.B. von Mathematik/Deutsch zu Deutsch/Mathematik) als Schwund beim ersten Hauptfach gezählt. Studiengänge, bei denen mehrere Hauptfächer gewählt werden können, sind daher etwas „benachteiligt“, da bei diesen die Belegungswechsler zusätzlich zum Schwund dazugerechnet werden. Beim gegenwärtigen Entwicklungsstand des Studienverlaufsmoduls in SuperX ist es nicht möglich, die Belegungswechsler vom übrigen Schwund getrennt auszuweisen. Es ist aber möglich die Analyse auf die Studiengänge zu beschränken, die in Freiburg nur mit einem Hauptfach studiert werden können (Bachelor, Diplom, Staatsexamen ohne Lehramtsstudiengänge). Um zu überprüfen, ob die Belegungswechsler einen Einfluss auf die oben beschriebenen Zusammenhänge haben, wurde daher die gleiche Analyse beschränkt auf Studiengänge mit maximal einem Hauptfach durchgeführt. Dadurch reduzierte sich die Anzahl der analysierbaren Studienfelder auf 19. Das Ergebnis bleibt jedoch praktisch unverändert (Korrelation Qualität der Lehre-Erstjahresschwund: $\tau_b = -0,01$; $p \geq 0,05$; Korrelation Zufriedenheit Studiensituation-Erstjahresschwund: $\tau_b = - 0,28$; $p < 0,05$).

4. Ausblick

Studienverlaufsanalysen und die Berechnung von Absolventen- und Schwundquoten sind eine wichtige Kennzahl für das Qualitätsmanagement an Hochschulen. Inhaltlich betrachtet führt kein Weg daran vorbei,

sich unter dem Blickwinkel der Effektivität darüber Gedanken zu machen, wie viele Absolventen im Verhältnis zu der Zahl der Studienanfänger ausgebildet werden. Die Analyse von Studienverläufen und die Ermittlung von für Steuerungszwecke adäquaten Kennzahlen ist jedoch weitaus komplexer, als das zunächst trivial erscheinende Grundprinzip einer solchen Analyse zunächst vermuten lässt.

Als Kennzahl haben Schwundquoten für sich genommen Aussagekraft. Wenn in einem Studienbereich knapp 50% der Studierenden innerhalb des ersten Jahres das gewählte Studium wieder aufgeben, ist dies zunächst einmal eine wichtige Information. Komplizierter wird es, wenn man daraus Rückschlüsse ziehen möchte. Hierzu ist der Einbezug weiterer Kennzahlen notwendig, um festzustellen, wie etwa die Studierenden den betreffenden Studiengang bewerten. Gibt es eine Diskrepanz zwischen der Beurteilung durch die Studierenden und den Schwundquoten sind vermutlich weitere Informationen notwendig, um zu einer angemessenen Interpretation zu gelangen. Dabei soll an dieser Stelle betont werden, dass die Zusammenführung der Studienverlaufsanalyse mit einer Studierendenbefragung hier exemplarisch erfolgte, denn natürlich sind auch Verknüpfungen mit anderen Daten denkbar, die je nach Anwendungszweck im Rahmen des Qualitätsmanagements relevant sein könnten (z.B. Studierendenstatistiken, Peer-Reviews, Absolventenbefragungen, etc.). Die in diesem Artikel vorgestellte Analyse spricht dafür, dass Schwund eher mit einem komplexen Einstellungskonstrukt (Zufriedenheit mit der eigenen Studiensituation) als mit der Gesamtbewertung der Lehrqualität durch Studierende zusammenhängt. Da dies die erste Analyse dieser Art ist, sollten allerdings weitere Studien abgewartet werden, bevor hierzu endgültige Schlüsse gezogen werden. Zu bedenken ist insbesondere, dass bei den Befragungsdaten zwei einzelne Items mit nur teilweise bekannter psychometrischer Güte zur Erfassung relativ komplexer Konstrukte (Studienzufriedenheit bzw. Lehrqualität) verwendet wurden. Wünschenswert wäre eine genauere Differenzierung der mit diesen Items erfassten Konstrukte Studienzufriedenheit und wahrgenommene Lehrqualität sowie eine weitere Überprüfung der psychometrischen Güteeigenschaften des Befragungsinstrumentes (vgl. z.B. Krempkow 2007). Ferner sollte eine Differenzierung möglichst nicht nur nach Studienbereichen, sondern auch nach Abschlusszielen erfolgen, was hier aufgrund zu kleiner Substichproben nicht möglich war. Schließlich sollte die Stabilität der Studienzufriedenheit bzw. des Studienklimas und die Stabilität des gezeigten Zusammenhangs zwischen Studienzufriedenheit und Schwund genauer untersucht werden, was bisher ebenfalls nicht möglich ist, da das SQM an der Universität Freiburg erst einmal durchgeführt wurde.

Wünschenswert wäre weiterhin eine genauere Ausdifferenzierung der Schwundgruppe in der Studienverlaufsanalyse, als dies bisher mit dem SuperX-Modul möglich ist. Die hier vorgestellte Studienverlaufsanalyse differenziert (flexibel definierbare) Anfängerkohorten nach einem (ebenfalls flexibel definierbaren Betrachtungszeitraum) in drei Gruppen: Absolventen, Verbliebene und

Schwund. Dabei ignoriert sie die Tatsache, dass es unterschiedliche Gründe gibt, aus einem Studiengang auszusteigen bzw. statistisch als Schwund geführt zu werden. Dies gilt besonders, wenn die Betrachtungsebene einzelne Studiengänge sind. Hier sind zunächst die klassischen Schwundformen wie *Studienabbruch* und *Examen endgültig nicht bestanden* aber auch *Studienunterbrechung* und *Hochschulwechsel* zu nennen. Hinzu kommen Schwundformen wie *Wechsel des Abschlussziels*, *Belegungs-* oder *Fachwechsel*. Diese gehen bisher undifferenziert in eine Schwundquote ein, obwohl hier sowohl hochschul- als auch fachspezifische Unterschiede angenommen werden müssen, was der Vergleichbarkeit von Schwundquoten generell im Wege steht.

Da die verschiedenen Schwundformen bei der Bewertung eines Studiengangs unterschiedlich gewichtet werden müssen, ist eine Aufspaltung der Schwundquote generell wünschenswert, technisch aber derzeit noch nicht realisiert. Prinzipiell ist die Ausdifferenzierung dieser Schwundformen weitestgehend möglich. Fast alle Schwundformen sind über die Studierendenverwaltung definier- und auswertbar. Lediglich *Studienabbruch* und *Hochschulwechsel* lassen sich über diese nicht eindeutig bestimmen bzw. trennen. Allerdings existieren zusätzlich zu den Prozessdaten der Studierendenverwaltung Informationen aus den Befragungen der Studierendensekretariate über die Gründe, warum Studierende sich exmatrikulieren, die hierfür einbezogen werden könnten. Unklar ist allerdings bisher die Qualität und Vollständigkeit dieser Befragungsdaten. An der Universität Freiburg ist eine Weiterentwicklung des Data Warehouse (SuperX) mit einer weiteren Ausdifferenzierung der Studienverlaufsanalyse derzeit in Planung.

Die Studienverlaufsanalyse hat viele mögliche Anwendungsfelder, etwa bei der Überprüfung konkreter Ziele eines Studiengangs in Hinblick auf den gewünschten Absolventen-Output, bei der Abschätzung der Folgen bestimmter Maßnahmen eines Studiengangs (z.B. Einführung von Orientierungs- oder Aufnahmetests) oder als Ergänzung oder Validierung von Daten aus anderen Quellen (z.B. Studienqualitätsmonitoring, Absolventenstudien). Die im Rahmen der Studienverlaufsanalyse ermittelbaren Kennzahlen sind grundsätzlich sinnvolle Größen für das outputorientierte Qualitätsmanagement, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Effektivität. Für viele Anwendungszwecke ist allerdings eine weitere Verfeinerung und Ausdifferenzierung der Methode sowie die Verknüpfung mit anderen Kennzahlen notwendig, um die Studienverlaufsanalyse als ein sinnvolles Werkzeug der Hochschulsteuerung einsetzen zu können.

Literaturverzeichnis

- Attwood, R. (2008): Make better use of dropout data, quality watchdog urges. Retrieved 30-07-2008, URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=401398§ioncode=26>
- Berghoff, S./Federkeil, G./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Hennings, M., Müller-Böling, D./Roessler, I. (2008): CHE-HochschulRanking: Vorgehensweise und Indikatoren 2008. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.
- Curtis, P. (2008): University dropout steady at 22%. Retrieved 30-07-2008, URL: http://www.guardian.co.uk/education/2008/feb/20/higher_education.uk1

- Daugherty, T. K./Lane, E. J. (1999):* A longitudinal study of academic and social predictors of college attrition. *Social Behavior and Personality*, Vol. 27/No. 4, p. 355.
- ENQA (2007):* Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 2nd edition. Helsinki, URL: www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf (Retrieved 30-07-2008)
- Egeln, J./Heine, C. (2005):* Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Mannheim / Hannover: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung, Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D./Spangenberg, H. (2002):* Studienabbruchstudie 2002. Hochschul-Informationssystem GmbH Hannover.
- Heublein, U./Sommer, D./Weitz, B. (2004):* Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Bonn.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003):* Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover.
- Hörner, W. (1999):* Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten im internationalen Vergleich. In: Schröder-Gronostay, M./H.-D. Daniel (Hg.): *Studienerfolg und Studienabbruch*. Neuwied.
- Kerst, C./Schramm, M. (2008):* Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS); Hannover.
- Kupka, K. (2005):* Internetbasierte simulative Spiele und Self-Assessments als Hilfe für die Berufs-, Studien- und Ausbildungswahl. In: Blötz, U. (Hg.): *Planspiele in der beruflichen Bildung*. Bielefeld.
- Kraus, M./Bausch, R. (2007):* eBologna - Student Life Cycle Management mit intelligenten IT-Systemen. In: Schneider, G. u.a. (Hg.): *Neue Medien als strategische Schrittmacher an der Universität Freiburg - Wie Information- und Kommunikationstechnologien Studium, Forschung und Verwaltung verändern*. Freiburg.
- Krempkow, R. (2007):* Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Bielefeld.
- Lewin, K. (1999):* Studienabbruch in Deutschland. In: Schröder-Gronostay, M./H.-D. Daniel (Hg.): *Studienerfolg und Studienabbruch*. Neuwied.
- Pohlentz, P./Tinsner, K. (2004):* Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdam.
- Richardson, J. T. E. (2005):* Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment/Evaluation in Higher Education*, Vol. 30/No. 4, p. 387.
- Tinto, V. (1993):* *Leaving college : rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL.
- Westermann, R./Heise, E./Spies, K./Trautwein, U. (1996):* Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 43/No. 1, pp. 1-22.
- Wiers-Jenssen, J./Stensaker, B./Grøgaard, J. B. (2002):* Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, Vol. 8/No. 2, pp. 183-195.
- Willand, I. (2007):* Studienverlaufsanalysen: Informationsbedarf und Datenverfügbarkeit. *Wirtschaft & Statistik*, Vol. 11, pp. 1072-1078.
- Wissenschaftsrat (2008):* Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Wissenschaftsrat. Berlin.
- Zimmermann, K./Heusgen, K./Möller, C./Zupanec, M. (2008):* Studiengangsbezogene Dropoutanalysen. Konzeptionen, Ergebnisse und Empfehlungen für die Technische Universität Dortmund. URL: http://www.hdz.uni-dortmund.de/fileadmin/Veroeffentlichungen/Dropout-Bericht_19_2_2008.pdf (28.07.09)

■ **Johann Pixner**, Dipl.-Psych., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Stabsstelle für Qualitäts- und Umweltmanagement, Universität Freiburg, E-Mail: pixner@verwaltung.uni-freiburg.de

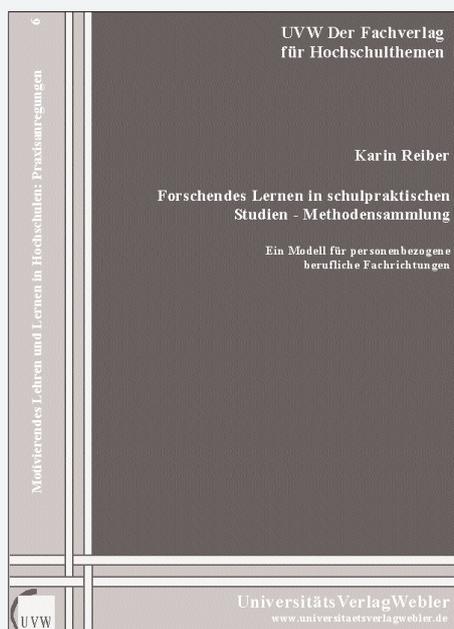
■ **Dr. Dennis Mocigemba**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Stabsstelle für Qualitäts- und Umweltmanagement, Universität Freiburg, E-Mail: dennis@mocigemba.de

■ **Dr. René Krempkow**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Stabsstelle für Qualitäts- und Umweltmanagement, Universität Freiburg, E-Mail: krempkow@verwaltung.uni-freiburg.de

■ **Dr. Michael Kraus**, Leiter des Dezernats für EDV, Statistik und Hochschulcontrolling, Universität Freiburg, E-Mail: kraus@verwaltung.uni-freiburg.de

Karin Reiber:

Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen



In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung. Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.

Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten. Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personensorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008,
60 Seiten, 9,95 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Arild Raaheim



Arild Raaheim

Quality in Finnish University Education

Finland has launched a competition among Higher Education institutions for being designated as a "Centre for Excellence in University Education" for a period of years, similar to the way, Sweden went before. 47 applicants had taken part and sent in their concepts. An international board of peers has decided the competition. The article, reporting about this evaluation, shows the basic ideas, the process and criteria for excellence. This competition could be a means of improving the quality of learning and teaching in Germany too.

Invited by FINHEEC (Finnish Higher Education Evaluation Council) the author was part of the international panel working together with national, Finnish representatives evaluating applicants to be selected as Centres of excellence in Finnish university education. During this process he has been introduced to a very interesting and inspiring landscape. As part of this process, and during the site visits, he has met many enthusiastic, professional and caring individuals and learning communities. This has all been very inspiring for him, and he feels that he has learned very much. He has also learned to know Finland, its geography and history, somewhat better than before. He certainly will try to keep contact in the future. In his presentation he would like to focus on three main points:

1. some comments related to the establishment of centres of excellence in teaching/centres of excellence in university education,
2. move on to a description of Finnish universities as he - and the international committee - views the quality in Finnish university education,
3. some concluding remarks related to how and what one should look for when deciding candidates to be designated as centres for excellence.

1. The establishment of centres of excellence

In this first part the author would like to focus on three different aspects:

- 1.1 the notion of a "centre" of excellence,
- 1.2 the notion of excellence
- 1.3 and finally, the notion of university education.

1.1 The notion of centre of excellence

What is - or can be - understood by "CENTRE"?

In the authors mind this may be taken to mean one of several things:

1. CENTRE - as a new organisational and administrative unit within an existing institution, faculty or department with its own leader/leadership, its own administrative structure and routines, and staffed by experts

who are either selected or recruited based on their personal merits. Or across institutions like a national graduate school. Some challenges:

- a. may be seen as a competitor to existing units and as a threat (stealing resources - getting more funding, etc)
- b. more bureaucracy - with unclear connections to existing unit

Implications:

resources being spent on administration, resulting in greater distance between administration and teaching staff, AND - with less money/resources being spent on existing offers or to develop an existing offer within an existing structure.

Looking at the evaluation report published (in 2008) by the Swedish National Agency for Higher Education, in which it discusses some possible explanations why Sweden - in its second round of Centres of Excellence in Higher Education - received so few (4) applicants, the question of funding comes up as a very important one.

"... a quality-based resource allocation system is currently under discussion in Sweden. The prospect of its implications may have induced institutions to hold back in the anticipation that over the next few years, recognition of excellence will have consequences for funding" (Högskoleverket 2008, p. 7).

2. CENTRE - as a formal cooperation between different, existing units within or across institutions. Cooperation as to the planning, development, and implementation of courses, modules or teaching programmes - new or existing. E.g. formalised cooperation between a medical school and a school of philosophy and/or a school of psychology, using an existing structure - with the possible strengthening of some administrative resources. May even be a formalised cooperation between e.g. a school of medicine and a staff development unit (e.g. cooperation towards the development of a research based approach to teaching and learning). OR, it may even be a formalised coopera-

tion between a staff development unit and one or more other units within or across institution(s).

Implications:

- a) an advantage over the above in that it does not imply a new organisational structure with more administration.
 - b) may be a good way of formalising – and mirroring – cooperative efforts that may already exist in more informal ways, rendering a more official and approved status to the kind of work that is carried out.
3. CENTRE – like we find it today – in Sweden, in Finland, and – for the most part – in England. Namely a faculty, a department, or an existing unit within a department which has proved itself towards a set of specified criteria.

Challenge:

The author must admit that he – for one – sees this as a bit problematic. In his mind, a centre denotes something relatively small, something “focussed” and “sharpened”, something secluded – he is searching for the correct words here! – a place of expertise and recognition, some middle point towards which others seek. Hence, he finds it a bit difficult to see how a whole faculty may be called a centre. Even in a broader – let’s say national – perspective, and even if no other faculty, department or unit within the same institution was to be given the same status! In cases where a faculty applies for a position or status as centre of excellence, it may experience difficulties both in describing its specific focus, and in convincing an outside world – like an evaluation team! – why it should be viewed as a centre. This is in fact what was seen in the evaluation process in Finland. In most cases where the applicant was a larger unit like a faculty, the application was rather unfocussed, and more of a description of its – more or less – standard teaching programme and teaching activities. (This may, of course, be explained on the basis that nothing excellent really took place there!).

1.2 The notion of excellence

What is excellence – what should we look for when deciding what is excellent?

Let’s have a look at the reflections offered by the Swedish National Agency for Higher Education;

“It cannot be stressed too strongly that institutions themselves have to prove their excellence in the application. Not only must they describe their success factors, but also analyse and systematically verify them” (Högskoleverket 2008, p. 7).

“Thus, an application which fails to convince due to lack of evidence will not be reviewed further” (Högskoleverket 2008, p. 7).

There is, in other words, an emphasis on measurables, on outputs normally associated with quality. This is made very explicit in the guidelines for evaluation;

“1. The teaching unit must have an organisational structure, a quality assurance system and an infra-

structure that function exceptionally well.

2. *The teaching unit must be governed by a competent management, administration and by committed teachers with relevant knowledge, experiences and abilities” (Op.cit. p. 23).*

And so on. All the time emphasising qualities that have been established and already are in place.

In other words; a unit in which many/some students fail, where drop-out rate is moderate/high, and where students evaluations of teaching and teachers are not always the best, will not stand a chance? Irrespective of input quality, culture, history, and ongoing work towards improvement? This is, in fact, a conclusion which readily poses itself when reading the Swedish National Agency’s report. Here it is stated:

“In total, four applications were submitted by four institutions. The second round saw a considerable drop in the number of applications. This decline might be explained by several factors: The results of the first round showed that standards were set very high: the requirements of letters of support from the Vice-Chancellors clearly stating why the unit was nominated discouraged poorly-prepared applications...” (Högskoleverket 2008, p. 7).

Perhaps we do well in making a distinction between centres OF excellence, and centres FOR excellence?

The distinction may prove to be much more profound than just a difference in choice of words. Where it may be claimed that the term “Centres OF excellence” readily lends itself to an understanding of a unit that has reached its – or some official stated – goals (and at this point The author is not even trying to open the door towards a discussion of “quality”) – the term “Centre FOR excellence” bears with it an understanding of a unit that may be said to be on the road towards something qualitative different and better.

Perhaps this is why one in England – at some point in the planning process – changed the name of its centres from Centres of excellence in teaching and learning, to Centres for excellence in teaching and learning? As Gosling and Hannan (2007) note, this marked a significant shift in approach *“...because it signalled that the centres were not only being recognised for the excellence already achieved, but they ‘should also represent a future investment to develop good practice further for the benefit of students and for quality enhancement in the sector more generally’. The invitation to bid for funds did not specify any criteria for excellence. It explicitly rejected the notion of there being an ‘absolute’ or ‘gold standard’ notion of excellence” (Op.cit. p. 636).*

However, parallel to my comments concerning the Swedish situation, Gosling and Hannan (2007), after having interviewed 24 staff involved in 25 bids – both successful and rejected – towards Centre for excellence in teaching and learning, report that:

“...the examples of excellence in teaching to be found in the CETLs were likely to be biased in two ways; first, towards those types of excellence which lent

themselves to being developed in a project form rather than as aspects of a general culture of a university or a department, ... , and second, towards those behaviours which had already received approval through existing reward mechanisms that were assumed to provide tangible evidence of excellence" (Op.cit. p. 638).

The author would like to suggest that the difference in names or labels may disclose a more fundamental distinction in attitude or understanding as to what learning and knowledge are, and thereby what higher education institutions are. The author also would like to add; it is important that this distinction is made explicit and discussed.

A centre OF excellence – having proved itself towards a set of precisely defined outcomes/measurables may, the author would like to suggest, show to be examples of what we might label LEVEL I institutions. LEVEL I institutions are typical in that focus is on:

- WHAT students are,
- WHAT professors are,
- WHAT knowledge is,
- WHAT higher education institutions historically have been and are.

They might, furthermore, be described as being "teaching- and teacher oriented" and would tend to have a person oriented and individualistic set of explanations towards issues related to success and failure.

An idea of centres, institutions, and behaviours FOR excellence will, on the other hand, more readily be associated with what we might label LEVEL II institutions. LEVEL II institutions are typical in that focus is on:

- HOW students learn,
- HOW professors act (in order to assist student's understanding),
- HOW knowledge develops,
- HOW societal needs/demands inspire the development of Higher Education institutions.

Such institutions are typical in that they are "learner and learning oriented", and would seek explanations for success and failure in the learning environment of which teaching is but one part.

Within the English context, focus quite clearly has been on issues related to the latter. The CETL programme is an investment of some £315 millions over five years from 2005-2010. 74 centres receive funding, and according to the Higher Education Funding Council of England:

"The purpose of CETL is to reward excellent teaching practice and to invest in that practice further in order to increase and deepen its impact across a wider teaching and learning community" (HEFCE 2008, p. 4).

This sounds most convincing and, one might add, looks very good on paper. However, listening to the voices from the evaluation report much is still to be wished for in this respect. The positive effects of the CETLs are

often obvious in their home institution but the wider engagement and the effect they have across the sector is more uncertain. As stated in the report:

"At this stage, many CETLs have had little or no effect on institutional practice outside the immediate CETL boundaries" (HEFCE 2008, p. 6).

There may be several explanations for this lack of engagement. The evaluation was conducted very early into the process, and it takes time for ideas and practices to disseminate and to be accepted elsewhere. Especially if here is no explicit dissemination or engagement strategy. Besides, universities are highly competitive organisations, and bidding for funds and establishing oneself as a centre for excellence is a competition! Like in most other competitions, the competitors do well in keeping their cards to themselves. Especially if there is a possibility of a second round! One way of solving this is to develop an explicit engagement strategy and to make sure that dissemination of best practices is economically rewarding. But than again, as Gibbs and his colleagues have shown (2000), higher education institutions have, traditionally, not had much focus on developing or formulating, strategies for teaching and learning. The development and implementation of a learning and teaching strategy require firm, clear and visible leadership and management.

Turning our attention back to the Finnish situation, we find examples of both types of institutions. In some cases, units that had had a status as a centre of excellence, were unsuccessful this time. They portrayed a picture of themselves as – once and for all – having reached a standard of excellence, whereas the evaluation team found that much was to be asked for in terms of teaching and assessment procedures, strategies for handling drop-outs, internationalisation, phd-supervision, and the like.

1.3 The notion of university education

Education is more than teaching. An institution may take great pride in having excellent teachers – as this may be documented by student's evaluations – but this does not necessarily mean that much learning takes place, or that students learn what one wishes them to learn. According to Kreber (2002), one may make a distinction between excellent teachers/teaching, expert teachers/teaching and scholars of teaching/scholarly teaching. Scholars of teaching are both excellent teachers – celebrated by their students – and expert teachers – indulging in focussed reflection about teaching. But they are more:

"Scholars of teaching not only teach well and can demonstrate or share effective practices with colleagues, they also know more about teaching. In doing so they draw on formal and personal sources of knowledge construction about teaching, effectively combine this with their knowledge of the discipline to construct pedagogical content knowledge, continuously further this knowledge through self-regulated learning processes, and validate their knowledge through peer-review" (Op.cit., p. 18).

In other words, scholars of teaching make their knowledge public. One way of making this knowledge public is to implement it in the design of courses. Course design, - taking into consideration different factors important to understanding and deep learning – is one very central aspect of education. The author is happy to say that Finland and Finnish higher education has taken a lead position, evidenced by the Core Curriculum Reform, and the work carried out by Asko Karjalainen and his associates at the University of Oulu (Karjalainen et al., 2008). There is a message in this: for those of you – representatives of countries that are planning to do what Finland has done – the name of the child is important! A Centre for excellence in higher education is something very different (or should be!) from a Centre of excellence in university teaching.

2. The quality in Finnish university education

Finland has a 10-year history of Centres of excellence in university education. And they are called Centres OF excellence. Based on what the author just said, there is a need to look at this in more detail. What is it that FINHEEC and the Ministry of education actually say about this?

The international panel was informed of the Ministry's decision to allocate performance-based funding for the period 2010-2012 in the form of centres of excellence in university education. A set of content areas and criteria were defined, but we – the evaluators – were explicitly instructed that the set of criteria ... "should be used flexibly to ensure the objectivity of the evaluation, not as a set of absolute 'gauges'. ... The aim is to find real performance quality..." This was also underlined in the information given to potential applicants, where it was said that: "... the unit is requested to describe its good practices as concretely as possible." Emphasis is, in other words, on practices and not so much/only on results/quantitative outcomes. FINHEEC asked the applicants to describe their practices in 5 content areas:

- mission of the unit,
- programme and course design,
- delivery of education,
- outputs,
- continual development.

Mission of the unit

Focus on:

How does the unit define its role and significance of its own educational mission as part of the academic community and as part of the overall mission of the university? How does the work community as a whole support this educational mission and how does the unit see to the appropriate use and development of the available resources?

Programme and course design

Focus on:

How degrees are put together and how research and teaching in the unit is interlinked. How lifelong learning and labour market is taken into account in the degrees.

Delivery of education

A description of teaching methods; how they are chosen and applied. Assessment procedures and rational for choosing particular assessment procedures. How are teaching and assessment methods and work mutually supportive?

Outputs

A description of qualitative and quantitative outputs. Qualitative outputs mean the usefulness of students' knowledge: how does it meet the objectives set? Is learning enhancing the knowledge in the field?

Continual development

A description of procedures used to identify critical points in education and curriculum. How are different aspects related to teaching and learning identified developed? Which developmental projects is the unit involved in or planning in order to enhance the quality of education?

What is evident from this list is that emphasis is on processes, ideas, activities, plans, and structures directed at improving teaching and learning, more than on numbers, grades, satisfaction rates, and figures of what might be proof of quality.

This is important. We need to look beyond these very rude and simplistic facts, simply because they do not necessarily say much about the quality of the teaching and learning environment. Focussing on the quantitative outputs of lets say the Department of Educational Sciences and Teacher Education at the University of Oulu would tell us very little, knowing what we do about the intake quality. To put it bluntly; one would really have to put much effort into creating a hostile environment in order to secure large dropout figures, or a high number of failures, knowing that only 10% of the applicants – the best of the best – are accepted! The application of this Department was successful and it has been designated as a centre of excellence for the coming period. In its report, the evaluation team underlines the cooperative, flexible, and student- and learning centred environment found at this department. It has taken the Bologna process as an opportunity to reform its educational programme, inviting external expertise in its discussions, and performing research on its own educational practice. The results of this research have had consequences for its own teaching and assessment practices. Students are actively involved, both in giving feedback on teaching and assessment procedures, as participants in research, and as legitimate partners in the development of the learning community.

Looking at the 10 successful applicants, some common features emerge:

1. curriculum reform that transcends programme headings and labels. Not just old wine in new bottles. In other words: real changes in curriculum, structure of programmes, and in teaching- and assessment methods – guided by an understanding of what promotes learning

2. a large proportion of the academic staff has undertaken courses in university pedagogics, often together as a collegium. This does not only give evidence of an interest in teaching and in student learning. It also signals a certain degree of confidence and trust in the importance of university pedagogics and staff development. A kind of confidence and trust not always found within higher education
3. the units quite typically have invited other parties – like alumni and external stakeholders - to take part in their discussions. The same is true of students. Students have played an active part in discussions, developments, and research on issues related to teaching and learning within the unit
4. the units share what we could call a research based approach to teaching and learning within their own unit. One very good example of this is the Department of Computer Sciences and Engineering at Helsinki University of Technology. Here one has established its own educational research group. The research activities of this group is typically focused on issues related to its own educational programme, resulting in information – e.g. related to student drop out – that may be of direct importance to the programme and to other institutions. (e.g. Kinnunen/Malmi, 2006).
5. The units are not blind to, but demonstrate an active engagement as far as challenges related to their own educational programme is concerned. E.g.:
 1. challenges related to drop out,
 2. supervision of master and phd students (in some cases the mean duration of study was quite high, and the contact between institution and phd students too loose),
 3. assessment methods and quality of teaching,
 4. coordination of teaching and learning activities,
 5. course design – to avoid work overload and superficial learning,
 6. mean duration of study (partly related to the attractiveness of candidates – getting job offers before they finish their degrees).

In all units there exists openness with regards to existing and possible future challenges, and they show a proactive attitude towards these challenges. Such an attitude is, one may add, one necessary precondition for organisational learning. And, a necessary first step towards sharing best practices with others.

The author is not an expert on Finland, its culture and its history. However, he asks himself: are the above expressions of something typical of Finland and Finnish higher education? Lending support from the writings of Jussi Välimaa (2004) and Hannu Simola (2007), he tends to think that they are.

According to Välimaa, universities and higher education have, historically, been considered important aspects of the development of the nation and the nation state. "The national university was politically and culturally an important locus in the making of a Finnish national identity. It is therefore probable that this social

role of university has strengthened the high social status that universities in particular and higher education degrees in general enjoy in Finnish society" (Op.cit., p. 36). He goes on to show how the expansion of Finnish higher education between 1950 and 1990 meant establishing higher education institutions all over the country with massification, but also localisation of higher education as a result. The localisation of higher education institutions has promoted regional development, and today these institutions are defined as "engines" of development within their regions. Today approximately 70% of the younger generations aim at a higher education degree.

During the period of expansion higher education institutions – unlike the situation in many other European countries – received large increases in their basic resources. Public funding provided by the Ministry of Education dropped significantly as Finland experienced an economic recession during the 1990-ties. However, during the same period external funding from both private and public sources grew fivefold. One consequence of this is, as the author sees it, that Finnish higher education has attuned itself to societal and industrial needs, and that one has had to learn to cooperate with different external stakeholders in ways that have been productive for both parties.

3. What to look for when choosing candidates for Centres for excellence?

So, how and what should one look for when deciding who should be designated as centres for excellence in university education?

First, a few words on how. Bearing in mind what has already been mentioned about universities being highly competitive institutions, and in order to avoid any discussion as to objectivity, the author very much favours a process in which an international team is asked to do a pre-selection. A pre-selection that is followed by a process in which national experts join the international team, much as the case has been this time in Finland. The author also thinks that site visits are important. How such site visits best should be conducted – for example who should be invited to take part in interviews - is, however, an open question.

Once a decision has been reached and a unit has been pre-selected as a possible candidate, The author would strongly recommend that emphasis is put on how well a unit is able to engage in inter-institutional practices. For this reason, it is important that an explicit engagement strategy is developed. In order to make sure that such a strategy becomes successful, some monetary incentives should be put into it.

In my mind, a second prerequisite is that the unit is actively researching questions related to its own educational programme and teaching- and learning practices. This relies heavily on the management and leadership of the unit. Just as we have witnessed it as we have paid our visits to the different institutions across Finland.

Literature

- Gibbs, G./Habeshaw, T./Yorke, M. (2000): Institutional learning and teaching strategies in English higher education. *Higher Education*, 40, pp. 351-372.
- Gosling, D./Hannan, A. (2007): Responses to a policy initiative: the case of Centres for Excellence in Teaching and Learning. *Studies in Higher Education*, Vol. 32/No.5, pp. 633-646.
- Högskoleverket (2008): Centres of Excellence in Higher Education.
- Högskoleverket (2008): Rapport: 38 R.
- Karjalainen, A./Alha, K./Jutila, S. (2008): Give me time to think. Determining student workload in Higher Education. Oulu.
- Kinnunen, P./Malmi, L. (2006): Why students drop out CS1 courses? ICER'06, September 9-10, Canterbury, United Kingdom, pp. 97-108.
- Kreber, C. (2002): Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, Vol. 27/No. 1, pp. 5-23.
- Saunders, M. et al. (2008): 2005-2010 Centres of Excellence in Teaching and Learning programme. Formative evaluation report to HEFCE by the Centre for Study in Education and Training/Institutions of Educational Technology.

- Simola, H. (2005): The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, Vol. 41/No. 4, pp. 455-470.
- Välilä, J. (2004): Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education. *Higher Education*, 48, pp. 27-54.

■ Arild Raaheim, Professor für Pädagogische Psychologie, Leiter des Programms für Universitätspädagogik, Universität Bergen; Professor für Pädagogik, Norwegische Handelshochschule Bergen, E-Mail: arild.raaheim@iuh.uib.no

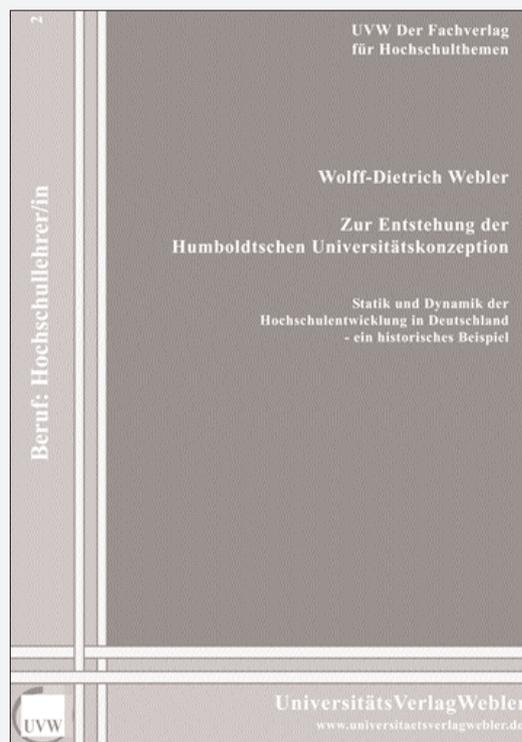
Wolff-Dietrich Webler: Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.



ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

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

Rolf Arnold & Christian Bogner

Lernen ohne Aufsicht. Partizipative, selbstgesteuerte und entgrenzte Ausbildung am Beispiel der Lehramtsausbildung in der Hochschule



Rolf Arnold



Christian Bogner

The study programmes along the Bologna Reform concept became well known for their density in student assessment (on the students side) and the time consuming corrections of these papers on the teachers side. Looking on the background realistically, this situation shows a very suspicious leading idea of students. Without control no initiative, without control no effort, no quality. In their article **Learning without control. Participative, self directed studies without boundaries - teacher training in higher education as an example**, Rolf Arnold & Christian Bogner (Kaiserslautern) show an alternative approach. This approach is based on a completely different, alternative, more optimistic idea in great contrast to the former, pessimistic picture. This attempt was caused by planning a seminar with access by media from everywhere in the state of Rhineland-Pfalz. One of the main problems were student assessment and feed back under those conditions. Because it is part of the teacher training and the profile of competencies to give feed back and assess pupils, the idea was not too far away to introduce the students as people who assess each other in the way of peer assessment. Apart from the e-learning concept used in this seminar, which is interesting enough, the seminar shows concepts of student centered teaching. There is a severe change of traditional teaching roles as a result of the shift from teaching to learning. Whenever students organize themselves completely self responsible and choose details of assessment independently, the chance for teachers to influence, to manipulate learning processes is diminishing. (is reduced severely). But the contribution shows very well argued and highly effective alternatives to the former routines of control. This shows the way to become a coach for learning.

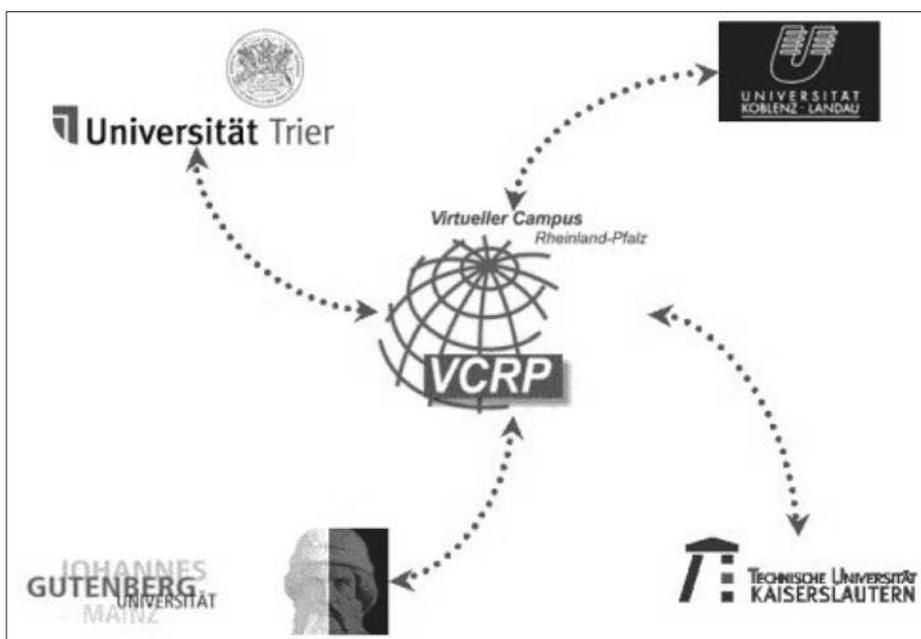
Das Projekt „Netzwerk Bildungswissenschaften“ (NetBi) wird seit Januar 2007 vom Land Rheinland-Pfalz finanziell unterstützt, um die universitätsübergreifende Zusammenarbeit bei der Implementierung geeigneter Studienangebote zu erproben. Das Verbundvorhaben wird

im Rahmen des Programms „Wissen schafft Zukunft“ des Landes Rheinland-Pfalz unter Beteiligung der fünf Universitätsstandorte des Landes und dem Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) durchgeführt. Durch Einhaltung gemeinsamer Standards hinsichtlich der

grundlegenden Inhalte und der Zugangsvoraussetzungen soll die Qualität des Angebots für Studierende transparent werden. Schließlich soll dadurch auch die Anerkennung von Studienleistungen vereinfacht werden, die Studierende an fremden Universitätsstandorten erbringen.

Unter dieser Zielstellung sollen exemplarisch für alle anderen lehramtsbezogenen Fächer im Projekt NetBi geeignete Kooperationsformen sowie hochwertige Studienangebote entwickelt werden. Dabei sollen verstärkt digitale Medien zum Einsatz kommen, um die universitäre Lehre zu effektivieren. Die curricularen Standards legen neben grundlegenden fachbezogenen Inhalten vor allem auch verbindliche berufsbezogene Kompetenzen für angehende Lehrerinnen und Lehrer fest. Aus

Abbildung 1: Beteiligte Hochschulen im Projekt NetBi



diesem Grund müssen die zu entwickelnden E-Learning-Angebote einen wichtigen Beitrag zur professionellen Handlungsfähigkeit im Lehrerberuf gewährleisten können. In diesem Antrag soll ein didaktischer Lösungsansatz vorgestellt werden, der im Zuge des Projekts NetBi an der TU Kaiserslautern entwickelt und seit zwei Semestern erprobt wurde.

1. Konzeption einer onlinebasierten Lehrveranstaltung

1.1 Bisheriger Entwicklungsstand der Online-Veranstaltung

Dem vorgestellten E-Learning-Angebot liegt die Vorlesung „Führung und Intervention in pädagogischen Prozessen“ von Prof. Dr. Rolf Arnold zu Grunde. In einem Onlinekurs innerhalb der Lernplattform „WebCT“ fanden Lernende neben den üblichen Angeboten wie Forum, Chat und Kurzttests zur Wissenskontrolle auch die Vorlesungsaufzeichnungen in digitaler Form. Begleitend zu den Vorlesungsterminen bearbeiteten alle Studierenden in Gruppen sog. „Selbsterschließungsaufträge“ (SEA). Der Veranstaltung ist außerdem das vierstündige Kompaktseminar „Skill-Training“ zugeordnet, in dem grundlegende Aspekte der menschlichen Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Prozessen vertieft und eintrainiert werden. Alternativ können sich Studierende freiwillig zur Teilnahme an einem Wochenendseminar einschreiben. In einer abschließenden Klausur wurde der Wissensstand der Studierenden erhoben. Beim Erreichen der Mindestpunktzahl wurde bisher ein Leistungsnachweis ausgestellt.

1.2 Organisatorische Herausforderungen

Weil diese Lehrveranstaltung allen rheinland-pfälzischen Studierenden im Bachelor-Fach „Bildungswissenschaften“ offen stehen soll, musste das bestehende Konzept allein schon auf Grund räumlicher und finanzieller Beschränkungen angepasst werden. Die Begleitung des Online-Tutoriums und die Begutachtung der SEA setzt einen erheblichen Betreuungsaufwand voraus, der bereits unter den gegebenen Umständen nur mit der Unterstützung von Hilfskräften bewältigt werden konnte. Außerdem kann bei einer erheblich größeren Teilnehmerzahl keine ausreichende qualitative Begleitung der Lerneraktivitäten mehr gewährleistet werden. Aus den oben genannten Gründen musste das Veranstaltungskonzept also angepasst werden, um den im Projekt NetBi formulierten Anforderungen und Zielen gewachsen zu sein:

- Entwicklung eines qualitativ hochwertigen und ortsunabhängigen Lehrangebots im Fach Bildungswissenschaften,
- Stärkung der beruflichen Handlungskompetenz bei gleichzeitiger Wahrung des akademischen Anspruchs,
- Steigerung der Effektivität der Lehre,
- Erfolgreiches und nachhaltiges E-Learning durch Orientierung an den Bedürfnissen der Nutzer.

Damit das Lehrangebot ortsunabhängig genutzt werden kann, wird (wie bisher auch) der Besuch der Vorlesung

am Campus allen Studierenden frei gestellt. Hierzu werden Audiomitschnitte erzeugt und zusammen mit den Vortragsfolien in elektronischer Form in der Lernumgebung „Blackboard CE 6“ eingestellt. Die begleitenden Veranstaltungen „Skilltraining“ sowie das Wochenendseminar leisten aufgrund ihres hohen Praxisbezugs einen unverzichtbaren Beitrag zur Einhaltung der kompetenzorientierten curricularen Standards und bleiben deshalb integraler Bestandteil der Veranstaltung.

Um die zusätzlichen Belastungen für die betreuenden Lehrenden durch die Organisation von Präsenzveranstaltungen zu reduzieren, werden die Kompaktseminare seit dem Sommersemester 2008 von studentischen Tutoren durchgeführt. Diese Tutoren werden nicht als Hilfskräfte angestellt, sondern direkt aus den an der Veranstaltung teilnehmenden Studierenden angeworben und auf die Durchführung der Skilltrainings vorbereitet sowie didaktisch und methodisch unterstützt. Den Studierenden stehen hierzu detaillierte Leitfäden, Medien und Handouts zur Durchführung der Begleitveranstaltungen zur Verfügung. Ein ausführliches Beratungsgespräch mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter vor sowie nach dem Kompaktseminar rundet die Betreuung ab.

Um den Anreiz für die Studierenden zu erhöhen, selbst ein Skilltraining (in Kooperation mit anderen Kommilitonen) durchzuführen, werden diesen Studierenden nach Ablauf des Kompaktseminars Studienleistungen in Form von Punkten gutschrieben (siehe Kap. 2.4). Das Wochenendseminar wird von einem Lehrstuhlmitarbeiter als Exkursionsangebot organisiert und steht maximal 35 Studierenden aller teilnehmenden Hochschulen offen (Ort: Burg Wilenstein bei Kaiserslautern).

1.3 Gestaltung und Organisation der Arbeitsaufträge

Der Selbsterschließungscharakter in den SEA sollte weitgehend beibehalten werden. Die Aufgaben sind nun jedoch stärker problemorientiert ausgerichtet, um die in den curricularen Standards geforderten Aufgaben besser zu erfüllen. Aus diesem Grund beziehen sich die neu gestalteten Arbeitsaufträge gleichermaßen intensiv auf notwendiges Faktenwissen und auf konkrete Handlungsprobleme, die auf Basis wissenschaftlicher Literatur, der in der Vorlesung besprochenen Inhalte sowie berufsspezifischem Erfahrungswissen gelöst werden müssen. Alle Arbeitsgruppen werden zwar zentral organisiert, allerdings werden an jeder teilnehmenden Hochschule lokale Gruppen gebildet. Die Studierenden sollen durch die Arbeitsaufträge angeregt werden, sich mit einer anregenden Problematik innerhalb ihrer Gruppe auseinanderzusetzen. Anschließend dokumentieren sie ihr Ergebnis und präsentieren ihre individuelle Lösung allen anderen Gruppen im Forum des Onlinekurses. Aufgrund des authentischen Charakters der Arbeitsaufträge muss auf Seiten der Lehrenden ein Rollenwechsel vollzogen werden. Nun steht nicht primär die Kontrolle der Arbeitsergebnisse oder eine Überprüfung der wissenschaftlichen Fundiertheit im Vordergrund. Vielmehr sollen die Lehrenden bei der Bearbeitung der komplexen Arbeitsaufträge Hilfestellung geben und die Gruppen bei der Präsentation und Bewertung der Ergebnisse unterstützen. Unter Umständen erfüllen die Ergebnisse

der Studierenden nicht von Anfang an die gewohnten Anforderungen an die wissenschaftliche Fundierung zugunsten des Produktcharakters der Aufgabe. Aus diesem Grund stehen die Lehrenden als Berater zur Verfügung und verhelfen den Studierenden durch eine geeignete Aufgabenstellung und Aufbereitung der Vorlesungsinhalte zu einer fundierteren wissenschaftlichen Bearbeitung. Beispielsweise enthalten alle Arbeitsaufträge geeignete Leit- und Reflexionsfragen, damit die Studierenden bei der Erarbeitung und Durchdringung der Themen didaktisch unterstützt werden.

Während die Bearbeitung der Arbeitsaufträge eine wichtige Gruppenleistung darstellt, arbeiten die Studierenden ansonsten selbstverantwortlich und können verschiedene Individualleistungen erbringen, die entsprechend des jeweils erforderlichen Aufwands und Anspruchs mit Punkten (siehe Tabelle 1) honoriert werden. Insgesamt betrachtet ergeben sich folgende Vorteile aus Sicht der Studierenden:

- Durch den Austausch und die enge Kooperation in den Arbeitsgruppen kann eine intensive Kommunikation und Zusammenarbeit unter den Studierenden bereits zu Beginn des Studiums gewährleistet werden.
- Durch den problembasierten Charakter der Aufgaben sind authentische Lehr-Lernsituationen möglich, welche einen positiven Einfluss auf die Motivation zur Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des beruflichen Alltags haben.
- Die Ergebnisse, welche im Rahmen der Arbeitsaufträge entstehen, können unmittelbar in Studienportfolios aufgenommen werden. Da die Projektergebnisse in digitaler Form dokumentiert und präsentiert werden, ist eine zeitnahe, einfache und flexible Archivierung der Studienleistungen möglich.

1.4 Umgang mit erhöhtem Aufwand – Peer-Assessment

Da eine zentralisierte Beurteilung der eingesendeten Aufgaben durch wenige Tutoren bei den erwarteten hohen Teilnehmerzahlen schnell an ihre Grenzen stößt, werden die Arbeitsaufträge von den Studierenden selbst begutachtet. Hierbei beurteilen die teilnehmenden Studierenden jeweils einzeln und auf Basis vorher vereinbarter Kriterien die Ausarbeitungen anderer Arbeitsgruppen. Die vorher bei jedem Arbeitsauftrag einheitlich festgelegten Punktzahlen werden den Mitgliedern einer Gruppe gutgeschrieben, sobald mindestens zwei Kommentare von Studierenden einer anderen Gruppe zu deren Ausarbeitung eingegangen sind. Dadurch soll eine Begutachtung der Einsendungen sichergestellt werden, die unabhängig von den Lehrenden stattfindet und dennoch

eine Anrechnung der Punkte legitimiert. Damit die Begutachtungen einheitliche Mindestkriterien erfüllen können, wird den Studierenden ein Bewertungsblatt zur Verfügung gestellt, das die sechs Beurteilungskriterien „Sprache“, „Theoriebezug“, „Originalität“, „Vollständigkeit“, „Struktur“ und „Praxisbezug“ enthält. Von diesen Kriterien sollen die Studierenden bei jeder Bewertung mindestens vier Kriterien berücksichtigen. Da eine angemessene Bewertung fremder Arbeitsleistungen ohne entsprechende diagnostische Erfahrung schwierig ist, wurden zur Unterstützung auf einem Handout drei Abstufungen zu jedem der sechs Qualitätskriterien ausformuliert.

Die gegenseitige Bewertung von Studienleistungen unter Ausschluss dozentenbasierter Beurteilung wird im Rahmen dieser bildungswissenschaftlichen Veranstaltung dadurch legitimiert, dass die pädagogische Diagnostik als Querschnittskompetenz einen zentralen Bestandteil des berufspraktischen Wissens von Lehrpersonen darstellt. Um die Studierenden allmählich mit der Methode des Peer-Assessments vertraut zu machen und die Hemmschwelle für die Beurteilung anderer Kommilitonen zu senken, werden die eingestellten Bewertungen nicht zusätzlich von den Lehrenden hinsichtlich ihrer Qualität geprüft. Grundsätzlich wird den Studierenden also ein doppelter Vertrauensvorschuss gewährt: zum Einen werden Kommentare prinzipiell mit einer fest vorgegebenen Punktzahl honoriert. Zum Anderen erhält jede ausreichend (mind. zwei Beurteilungen) bewertete Gruppe automatisch die im Arbeitsauftrag festgelegte Punktzahl. Auf die sonst übliche Abstufung der Punkte anhand der erreichten Qualität der jeweiligen Einsendung wird bewusst verzichtet.

Abbildung 2: Individuelle und gruppenbezogene Teilleistungen

Teilleistung	Punkte	Leistung	Status
Besuch der Vorlesung (nur im Sommersemester) bzw. Abrufen der Aufzeichnungen	-	Individualleistung	nicht prüfbar
Teilnahme am Wochenendseminar	25	Individualleistung	freiwillig
Leitung eines Trainings als Tutor	40	Gruppenleistung	freiwillig
Teilnahme am Halbtages-Training	10	Individualleistung	obligatorisch
Kommentierung eines fremden Arbeitsauftrags	3	Individualleistung	freiwillig
Erfolgreiche Einsendung eines Arbeitsauftrags	10-25	Gruppenleistung	obligatorisch
Bearbeitung zusätzlicher Online-Tests	3-15	Individualleistung	freiwillig
Mitwirkung bei Gruppendiskussionen, Interviews, Befragungen und Tests	10	Gruppenleistung	freiwillig

Jeder Studierende kann selbst entscheiden, durch welche Teil-Leistungen er die erforderliche Mindestpunktzahl von 100 Punkten erreichen möchte. Auf diese Weise entsteht ein Angebot, das aufgrund seiner ausgeprägten Wahlfreiheit die Studierenden zur eigenverantwortlichen Gestaltung ihres Lernprozesses motivieren soll. Darüber hinaus gewährleistet das Punktekonzept stets größtmögliche Transparenz für die ihren Lernprozess selbst gestaltenden Studierenden.

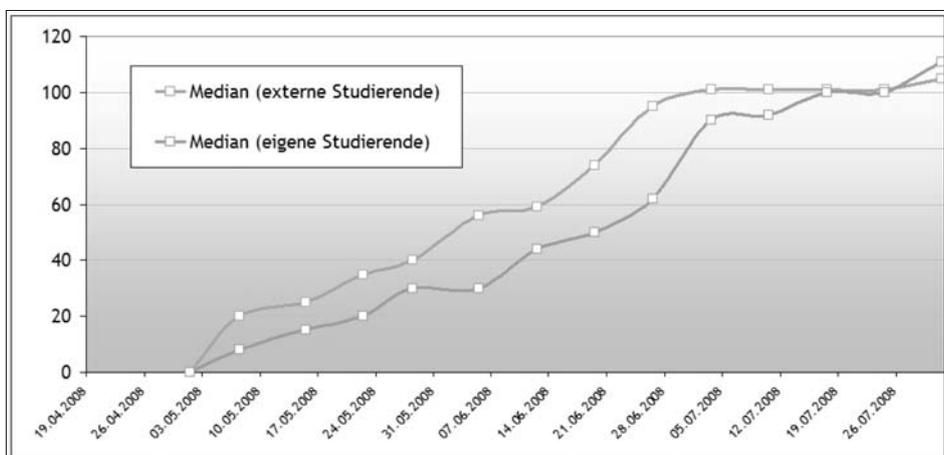
Dieses didaktische Design bricht radikal mit der an vielen Universitäten üblichen Praxis, wo Leistungsunterschiede nicht nur dominieren, sondern darüber hinaus Voraussetzung zur Vergabe von Noten sind. Dieser Bruch mit der bestehenden Kultur an vielen Bildungseinrichtungen erfordert nicht nur ein grundsätzliches Umdenken auf Seiten der Lehrenden und der Studierenden, sondern macht intensive Evaluationsaktivitäten notwendig, um die Vorteile dieses Designs rechtfertigen zu können. Im Folgenden werden deshalb die wichtigsten Ergebnisse aus den bisher durchgeführten Untersuchungen dargestellt (vgl. Reinmann 2007).

2. Evaluation des Lehrangebots

2.1 Längsschnittuntersuchung: Evaluation der Leistungsentwicklung

Da mit den Studierenden vereinbart wurde, dass die individuellen Punktestände in jeder Woche einmal aktualisiert werden, liegen insgesamt 15 Längsschnitte vor, welche die Leistungsentwicklung aller teilnehmenden Studierenden (122 insgesamt, davon 21 externe) dokumentieren. In Abbildung 3 ist gut zu erkennen, dass die externen Studierenden – gemessen an den erreichten Punkteständen – nicht nur nicht benachteiligt waren, sondern bis kurz vor Abschluss der Veranstaltung im Mittel sogar deutlich bessere Leistungen erzielten.

Abbildung 3: Leistungsentwicklung auf Basis der erreichten Punktestände



2.2 Fokusgruppen: Gewinnung von Informationen über den Nutzungskontext

Ungefähr zur Mitte der Vorlesungszeit wurde an der TU Kaiserslautern eine Fokusgruppe mit insgesamt vier Studierenden durchgeführt. Ziel der Fokusgruppe ist die Gewinnung wichtiger Hinweise zum Nutzungskontext der teilnehmenden Studierenden. Die Stärke der Fokusgruppe liegt auch im kreativen Potential, das gezielt für Überarbeitungen des didaktischen Konzepts genutzt werden soll. Ähnlich wie bei den bereits im Rahmen der Pilotveranstaltung durchgeführten Fokusgruppen auch, würdigten die Studierenden der Fokusgruppe die hohe Flexibilität, die Ihnen dieses technologiegestützte Studienangebot ermöglicht. Außerdem diskutierten die teilnehmenden Studierenden intensiv über die zusätzlich

entstehende Belastung durch die Abstimmung in den Arbeitsgruppen. Dabei berichteten die Studierenden von teilweise frustrierenden Erlebnissen in deren Arbeitsgruppen, weil einzelne Gruppenmitglieder sich nicht konstruktiv an der Bearbeitung der Arbeitsaufträge beteiligten und in manchen Fällen sogar überhaupt nicht auf Anfragen reagierten.

Insgesamt betrachtet überwog allerdings eine positive Einschätzung der Situation, da die bei der Gruppenarbeit erforderlichen sozialen und methodischen Kompetenzen aus Sicht der befragten Studierenden eingeübt und perfektioniert werden können.

Außerdem begrüßen die Studierenden die bestehende Kombination aus Präsenzangeboten, den individuell zu erbringenden Leistungen und den gruppenbezogenen Leistungen. Aus Sicht der Studierenden trägt diese Kombination zu einer stärkeren Motivation zur erfolgreichen Teilnahme an der Veranstaltung bei.

2.3 Schriftliche Online-Befragung: Evaluation des Gesamtkonzepts

Um die Gesamtkonzeption der Veranstaltung auf noch breiterer Basis zu untersuchen, wurde eine schriftliche Onlinebefragung mit der frei erhältlichen Software „Limesurvey“ eingerichtet. Insgesamt nahmen 72 Studierende an der Befragung teil – 60 Studierende der eigenen Hochschule und zwölf Studierende der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) als extern Teilnehmende. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse aus der Befragung aufgelistet. Eine Zustimmung entspricht dabei der Summe der beiden Angaben „trifft vollkommen zu“ und „trifft überwiegend zu“ (alle Items enthielten die fünfstufige Likertskala: „trifft vollkommen zu“, „trifft überwiegend zu“, „teils/teils“, „trifft überwiegend nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“). Die oben aufgeführten Ergebnisse zeigen, dass die befragten Studierenden die Konzeption der Veranstaltung grundsätzlich positiv beurteilen.

Dabei bestätigt die Hälfte aller Befragten den Praxisbezug der Veranstaltung. Die Rückmeldung zur gegenseitigen Bewertung der Arbeitsaufträge fällt positiver aus als erwartet. Aus der Befragung lässt sich außerdem keine Notwendigkeit zur Rückkehr zur dozentenbasierten Bewertung der Studienleistungen ableiten: nur eine Minderheit der befragten Studierenden fühlt sich mit der Bewertung fremder Themenbeiträge überfordert und wünscht sich zusätzliche Unterstützung.

Eine zusätzlich durchgeführte Korrelationsanalyse lieferte weitere wichtige Erkenntnisse auf Basis der Daten der Onlinebefragung. So konnte beispielsweise festgestellt werden, dass Studierende höherer Semester die Qualität der eingereichten Kommentare sehr signifikant kritischer einschätzen als Studierende in niedrigeren Semestern.

Abbildung 4: Wichtige Ergebnisse aus der abschließenden Onlinebefragung

Aussagen zur Gesamtkonzeption und der Gruppenarbeit	Zustimmung
„Die Veranstaltung war so konzipiert, dass erfolgreiches Lernen möglich war.“	76%
„Ich bin voll zufrieden mit dem was ich aus der Veranstaltung mitnehme.“	71%
„Diese Veranstaltung bereitet mich optimal auf meinen Lehrberuf vor.“	50%
„Durch das Bearbeiten der Arbeitsaufträge habe ich die Vorlesungsinhalte besser verstanden..“	78%
„Ich habe immer die Vorlesungsaufzeichnung aufgerufen, wenn ich eine Vorlesung nicht besuchen konnte.“	43%
„Der Arbeitsaufwand war zu hoch für diese Veranstaltung.“	21%
„Durch die Veranstaltung konnte ich wichtige Kontakte zu Kommilitonen knüpfen.“	33%
„Die Zusammenarbeit in meiner Gruppe war sehr konstruktiv.“	46%
Aussagen zum Peer-Assessment-Verfahren	Zustimmung
„Es macht mir Spaß, Beiträge anderer Gruppen zu kommentieren und zu bewerten.“	57%
„Mit großem Interesse habe ich die Kommentare zu unserer Gruppeneinreichung verfolgt.“	68%
„Andere Gruppen haben mich häufiger gebeten, einen Kommentar zu deren Einreichung abzugeben.“	1%
„Als Student fühle ich mich nicht kompetent genug, die Ausarbeitungen anderer Kommilitonen zu bewerten.“	15%
„Es fiel mir schwer, Arbeitsaufträge anhand der vorgegebenen Bewertungskriterien zu beurteilen.“	8%
„Wenn ich eine Ausarbeitung bewerte, orientiere ich mich an den bereits bestehenden Kommentaren.“	10%
„Ich hätte mir insgesamt mehr Rückmeldung zu den Arbeitsaufträgen bzw. zur Bewertung gewünscht.“	13%

Insgesamt kommen die Studierenden höherer Semester in vielen Fällen zu signifikant anderen Einschätzungen als Studierende niedriger Semester. Es liegt auf der Hand, diese Bedingungen stärker für die Optimierung der Veranstaltung zu nutzen, indem Studierende höherer Semester beispielsweise spezifische Leistungen erbringen können. Ein weiterer sehr signifikanter positiver Zusammenhang besteht zwischen der Beurteilung der Gesamtzufriedenheit mit der Veranstaltung und dem Besuch der Präsenzangebote sowie der Bearbeitung der Arbeitsaufträge. Der gesamte Arbeitsaufwand wird außerdem sehr signifikant von jenen Studierenden als besonders hoch eingeschätzt, denen die Bewertung fremder Arbeitsaufträge schwer fiel. Dieser Teil der Studierenden neigt außerdem signifikant stärker dazu, sich an den bereits bestehenden Kommentaren zu orientieren. Die zusätzliche Untersuchung des Peer-Assessment-Verfahrens wird im nun folgenden Kapitel ausführlich dargestellt.

2.4 Artefaktanalyse: Untersuchung des Peer-Assessment

Die insgesamt durch Arbeitsaufträge erreichten Punkte (6790) sind im Vergleich zu den durch Kommentare erarbeiteten Punkte (2970) ungefähr doppelt so hoch. Allerdings verfassten ungefähr 20% der Studierenden 15 Kommentare oder mehr, während ungefähr die Hälfte aller Studierenden jeweils nicht mehr als drei Kommentare einreichte.

Unabhängig von der unerwartet hohen Anzahl der eingereichten Kommentare wurde das Verfahren des Peer-Assessment auf Basis von Artefaktanalysen umfangreich analysiert. Hierzu wurden die Onlineforen gezielt im Hinblick auf folgende Hypothesen hin untersucht:

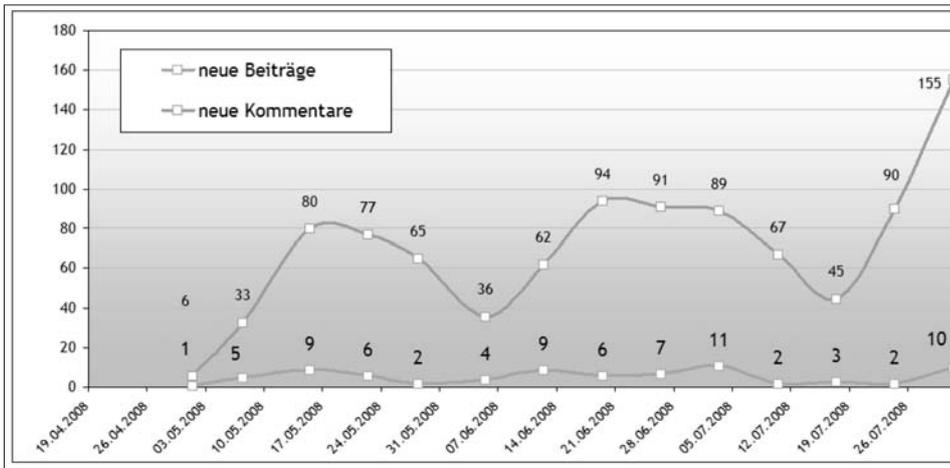
Hypothese 1:

Studierende übernehmen Inhalte aus bereits bestehenden Kommentaren, wenn sie eine eigene Bewertung verfassen. Um diese Aussage zu bestätigen, wurden insgesamt 194 Kommentare gezielt untersucht. Hierzu wurden die Kommentare zu 15 eingereichten Arbeitsaufträgen jeweils in eine erste und eine zweite Hälfte geteilt. Anschließend wurden die in beiden Hälften verwendeten Bewertungskriterien gezählt, um die Varianz in jeder Hälfte festzustellen (z.B. 3,26 in den Kommentaren 1-6 und 3,76 in den Kommentaren 7-12). Die Hypothese sollte dabei als bestätigt gelten, wenn die Varianz im Durchschnitt aller untersuchten Beiträge in der zweiten Hälfte der Kommentare niedriger als in der ersten Hälfte ist. Insgesamt wurde eine Varianz von 3,22 in allen zweiten Hälften und eine Varianz von 3,15 in den ersten Hälften ermittelt werden. Hypothese 1 konnte somit vorläufig nicht bestätigt werden.

Hypothese 2:

Studierende vermeiden schwierige Bewertungskriterien, wenn Sie einen Kommentar verfassen.

Abbildung 5: Eingereichte Arbeitsaufträge und abgegebene Kommentare



Da Studierende beim Verfassen eines Kommentars mindestens vier aus sechs Kommentaren auswählen konnten, war eine statistische Auswertung der verwendeten Kriterien möglich. Als schwierige Kriterien gelten dabei die beiden Bewertungskriterien „Praxisbezug“ und „Originalität“. Um valide Aussagen zu diesen Kriterien treffen zu können, müssen die eingereichten Aufgaben nicht nur aufmerksam gelesen, sondern auch grundlegende Transferleistungen über die dargestellten Inhalte hinaus erbracht werden. Bei insgesamt 923 Kommentaren konnten die verwendeten Bewertungskriterien ermittelt und statistisch ausgewertet werden. Die beiden als „schwierig“ definierten Bewertungskriterien wurden mit 6% und 10% am seltensten verwendet. Hypothese 2 konnte somit vorläufig bestätigt werden.

Hypothese 3:

Studierende vermeiden negative Bewertungen zu bestimmten Ausarbeitungen, wenn vor Ihnen bereits positive Bewertungen anderer Studierender eingegangen sind. Um diese Hypothese untersuchen zu können, wurde ein ähnliches Untersuchungsdesign wie bei Hypothese 1 gewählt. Hierzu wurden insgesamt neun Beiträge zufällig ausgewählt, deren Kommentare in zwei Hälften geteilt und einzeln untersucht. Nun mussten noch zusätzlich alle in den Kommentaren enthaltenen Kriterien auf Basis anhand der beurteilten Qualität eingeschätzt werden. Entsprechend der drei Stufen des verteilten Bewertungsblatts wurden sehr gute Einschätzungen mit dem Wert „3“, durchschnittliche Bewertungen mit dem Wert „2“ und unterdurchschnittliche Bewertungen mit dem Wert „1“ markiert. Beispielsweise wurde die Aussage „Das Thema wird von den Autoren sehr umfassend bearbeitet und in wichtigen Teilaspekten vertieft“ beim Bewertungskriterium „Vollständigkeit“ mit dem Wert „3“ markiert. Insgesamt wurden 328 einzelne Kriterien untersucht. Die Hypothese sollte als bestätigt gelten, wenn die Summe der zu jedem Kriterium ermittelten Werte in der zweiten Hälfte der Kommentare durchschnittlich höher ist als in der ersten Hälfte der Kommentare. Insgesamt wurden jedoch nur in drei von neun Fällen in der zweiten Hälfte bessere Einschätzungen abgegeben (Mittelwert in der 1. Hälfte: 42,9 / Mittelwert in der 2. Hälfte: 41,6). Hypothese 3 konnte somit vorläufig nicht bestätigt werden.

zungen abgegeben (Mittelwert in der 1. Hälfte: 42,9 / Mittelwert in der 2. Hälfte: 41,6). Hypothese 3 konnte somit vorläufig nicht bestätigt werden.

Hypothese 4:

Je umfangreicher der Bewertungsbeitrag eines kommentierenden Studierenden ist, desto objektiver ist dieser Beitrag. Um diese Hypothese bestätigen zu können, wurden aus den 77 eingereichten Beiträgen elf ausgewählt und von zwei Mitarbeitern des Lehrstuhls auf Basis der Beurteilungskriterien jeweils ausführlich begutachtet. Anschließend

wurde der jeweils umfangreichste Kommentar (in Zeichen) ausgewählt, der zum ausgewählten Beitrag einging und wurde gemäß der Vorgehensweise bei Hypothese 3 bewertet. Wiederum wurden deshalb die Einschätzungen der kommentierenden Studierenden auf Basis der drei Abstufungen „3“, „2“ und „1“ eingeordnet, um die studentischen Einschätzungen mit denen der beiden Mitarbeiter vergleichen zu können. Bei den Einschätzungen der beiden Mitarbeiter wurden sowohl bei der Begutachtung der eingereichten Aufgabe, als auch bei der Einschätzung der Kriteriumsqualität Mittelwerte gebildet. Kommentare von Studierenden gelten dabei umso objektiver, je weniger deren Einschätzung von jener der beiden Mitarbeiter abweicht. Bei der vorläufigen Überprüfung dieser Hypothese konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Umfang und dem Grad der Objektivität eines Kommentars festgestellt werden. Obwohl die Aussagekraft dieser Untersuchung aufgrund der geringen Anzahl der Fälle grundsätzlich angezweifelt werden kann, wurde jedoch ein sehr signifikanter Zusammenhang (Korr. 0,73 / Signifikanzniveau <1%) zwischen dem Ausmaß der Objektivität und dem Mittelwert der Einschätzung der Studierenden festgestellt: je niedriger also die Bewertung eines kommentierenden Studierenden insgesamt ausfällt, desto weniger weicht die Beurteilung von jener der beiden Mitarbeiter ab und kann dementsprechend als „objektiver“ betrachtet werden. Hypothese 4 konnte also vorläufig nicht bestätigt werden. Allerdings legen die gewonnenen Erkenntnisse den Schluss nahe, beispielsweise eine Rubrik „Das hat mir weniger gut gefallen“ in die Bewertung verpflichtend zu integrieren, um eine kritische Auseinandersetzung mit den bewerteten Ausarbeitungen anzuregen.

Hypothese 5:

Je umfangreicher der Bewertungsbeitrag eines kommentierenden Studierenden ist, desto valider ist dieser Beitrag. Zur Untersuchung von Hypothese 5 mussten die in Hypothese 4 ausgewählten Kommentare zusätzlich im Hinblick auf deren Validität untersucht werden. Eine Beurteilung gilt dabei umso valider, je mehr der folgenden

Merkmale ein Kommentar aufweist: a) „formuliert klar und präzise“, b) „gibt Hinweise zur Verbesserung“, c) „schreibt motivierend“, d) „integriert eigenen Standpunkt“ und e) „rundet mit einem Fazit ab“. Jedes dieser fünf Merkmale wurde in den untersuchten Kommentaren gezählt. Weil diese Einschätzung ebenfalls von zwei Mitarbeitern durchgeführt wurde, konnte ein Kommentar also maximal mit dem Wert „10“ bewertet werden. Bei der Auswertung der Ergebnisse konnte jedoch vorläufig kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Umfang (in Zeichen) eines Kommentars und dem Grad der Validität eines Kommentars festgestellt werden. Allerdings konnte ein Zusammenhang zwischen der Validität eines Kommentars und der Anzahl der verwendeten Bewertungskriterien festgestellt werden. Dieser Zusammenhang legt die Vermutung nahe, dass ein Kommentar umso valider ist, je mehr Beurteilungskriterien darin verwendet werden. Obwohl dieser Zusammenhang noch eingehend überprüft werden müsste, kann man daraus ableiten, dass bestimmte Bewertungskriterien eingeführt werden, die für alle kommentierenden Studierenden verbindlich sind.

2.5 Analyse der Statistiken: Erhebung der Onlineaktivitäten

Auf Basis einer Analyse der Logdateien aus der verwendeten Lernplattform „Blackboard CE 6“ konnte eine durchschnittliche Aufenthaltsdauer von zehn Minuten bei durchschnittlich drei Aufrufen der Lernumgebung pro Woche ermittelt werden. Außerdem konnte ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen der gesamten Aufenthaltsdauer im Onlinekurs und der Höhe der Punktzahl festgestellt werden (Korr. 0,55 / Signifikanzniveau < 1%). Daraus lässt sich einerseits schließen, dass die Studierenden den Onlinekurs wie erwünscht konstruktiv zur Vorbereitung ihrer Studienleistungen nutzen. Andererseits legt dieser Zusammenhang die Vermutung nahe, dass „Trittbrettfahren“ eher wenig Aussicht auf ein erfolgreiches Abschließen der Veranstaltung bringt.

3. Zusammenfassung

Die dargestellten Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die neu konzipierte Veranstaltung in der Ausbildungspraxis erfolgreich erprobt werden konnte. Die gewählte Mischung aus kompakten Präsenzangeboten, der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen sowie individueller Leistungen im Onlinekurs bewährte sich. Die teilnehmenden Studierenden akzeptierten die Methode des Peer-Assessment und beteiligten sich sehr rege an den Beiträgen im Onlinekurs.

Der Rollenwechsel, den die verantwortlichen Lehrenden vollziehen müssen, darf jedoch nicht unterschätzt werden. Wenn Lernende sich völlig eigenverantwortlich organisieren und auf sie zugeschnittene Studienleistungen eigenverantwortlich auswählen, verliert man in seiner Rolle als Begleiter und Berater der Lernenden zu einem Großteil die Möglichkeit zur direkten Manipulation der Lernprozesse. Dieser Beitrag sollte aber verdeutlichen, dass es eine pädagogisch gut begründete und sehr effektive Alternative zu bisher gewohnten Kontrollformen gibt.

Literaturverzeichnis

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2007): Curriculaire Standards des Studiums. URL:

http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/CS_Ueberblick.pdf.

Reinmann, G. (2007): Bologna in Zeiten des Web 2.0 - Assessment als Gestaltungsfaktor. URL: <http://www.imb-uni-augsburg.de/system/files/Arbeitsbericht16.pdf>.

- **Dr. Rolf Arnold**, Professor für Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern, E-Mail: arnold@sowi.uni-kl.de
- **Christian Bogner**, Dipl.-Päd., Technische Universität Kaiserslautern, E-Mail: christian.bogner@sowi.uni-kl.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

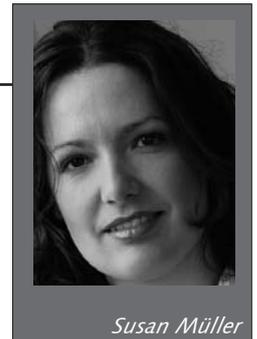
ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Webler, Wolff-Dietrich:
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

Susan Müller



Susan Müller

Effektive Lehre mit Fallstudien. Die Gestaltung des Lernprozesses entscheidet über den Erfolg

Connected with the aim of employability as a result of Bachelor Studies, normally there is the main question how theory could be transferred into practical action. Case studies, as a method of teaching and learning, work the other way around: they start from practice and ask for explanations for the practice from the system of the discipline and from theory. In other words, they offer special opportunities for close connections between theory and practice. Students meet problems close to practice, unsorted and complex like in allday reality, not far away and artificially well prepared as examples. Students have the chance to learn to structure and analyse the different aspects of the case. Then they learn to decide, which scholarly knowledge could be used to solve the problem. This solution- and action-oriented approach is highly motivating students, especially wholistic learners. In her contribution **Effective teaching by help of case studies - organizing the learning process is responsible for success**, Susan Müller (Basel) is starting from this basic constellation and shows ways to achieve a high learning outcome.

Komplexe Zusammenhänge in kurzer Zeit verstehen, erkennen, was wichtig ist, eigene Entscheidungen treffen und begründen können; die Arbeit mit Fallstudien schult wichtige Managementfertigkeiten. Dabei kann Lernen während der individuellen Analyse der Fallstudie, bei Besprechungen in Lerngruppen und bei der Fallstudien-diskussion im Plenum stattfinden. Für den Lernerfolg ist es wichtig, dass dieser Lernprozess gut strukturiert und vorbereitet wird. Der Artikel zeigt, wie das Arbeiten mit Fallstudien effektiv gestaltet werden kann. Damit richtet sich der Beitrag an alle Dozenten, die Fallstudien in der Lehre effektiv einsetzen möchten.

1. Analysieren, diskutieren, vergleichen: Fallstudien bieten viele Möglichkeiten zu lernen

In Harvard sieht das so aus: Am Vorabend bereiten die MBA-Studenten die Fälle für den nächsten Tag individuell vor. Oftmals sind es drei Fallstudien mit einem Umfang von 15 bis 30 Seiten. Am nächsten Morgen treffen sich die Studierenden in Arbeitsgruppen von sechs oder sieben Personen, um ihre Analyse zu besprechen. Danach werden die Fälle unter der Moderation eines Dozenten in Gruppen mit bis zu 90 Studierenden diskutiert. Während eines zweijährigen Studiums löst ein MBA-Student auf diese Weise ungefähr tausend Fallstudien. Komplexe Problemstellungen im Berufsleben werden diesen Absolventen so schnell keinen Schweiß auf die Stirn treiben.

Die Grundidee besteht darin, dass die Studierenden anhand von Fallstudien induktiv lernen. Indem sie eine Vielzahl von Fallstudien lösen, entwickeln sie ein gene-

relles Verständnis darüber, wie Probleme analysiert, diskutiert und gelöst werden können. Sie durchschauen nicht nur den vorliegenden Fall, sondern nutzen diesen als Referenz, um ähnliche Problemstellung strukturiert zu lösen (Kasturi 1996, S. 2). Dabei wird Lernen unter anderem durch die folgenden Aktivitäten ermöglicht (Corey 1998, S. 6-8):

- Relevante Informationen und Strukturen identifizieren: Oftmals finden sich die für die Lösung des Falles wichtigen Informationen an unterschiedlichen Stellen einer Fallstudie, versteckt zwischen Angaben, die für die Bearbeitung des Falles nicht weiter von Bedeutung sind. Die Herausforderung besteht darin, die relevanten Informationen zu identifizieren und sie miteinander in Beziehung zu setzen. Der Zeitdruck sorgt dafür, dass Studierende lernen, Textabschnitte zügig nach deren Inhalt und Relevanz zu filtern.
- Entscheidungen hinterfragen und weiterdenken: Begründete Entscheidungen zu treffen, versteckte Annahmen zu identifizieren und die Folgen abschätzen zu können sind wichtige Managementfertigkeiten. „Wenn wir tun würden, was Sie vorschlagen, wie würden die Wettbewerber reagieren?“ „Welche Auswirkungen hätte Ihr Vorschlag auf die Kostenstruktur des Unternehmens?“ „Wie würde sich der Marktanteil des Unternehmens verändern, wenn wir Ihrem Vorschlag folgen würden?“ Das gezielte Nachfragen durch den Dozenten während der Fallstudien-diskussion bringt Studierende dazu, nicht nur Lösungen zu entwickeln, sondern die Konsequenzen eines Vorschlags mitzudenken. Dabei lernt nicht nur der, der antwortet. Bestenfalls hören alle Studierenden den Ausführungen und Begründungen ihrer Kommilitonen zu und lernen daraus.

- **Problemanalyse trainieren:** Einige Studienprogramme nutzen Fallstudien als wesentliche Lernmethode. Teilnehmer dieser Programme lösen häufig mehrere Fälle pro Tag. Das Wiederholen sorgt dafür, dass den Studierenden die Problemanalyse und die Entwicklung von Lösungen und Aktionsplänen in Fleisch und Blut übergehen. Ähnlich wie Unternehmensberater nach einer Vielzahl durchgeführter Projekte gelernt haben, wie sie Probleme strukturiert bearbeiten können, lernen Studierende mit der Zeit, wie sie Probleme effektiv analysieren und Lösungen entwickeln können.
- **Kontrastieren und Vergleichen:** Induktives Lernen findet vor allem durch Kontrastieren und Vergleichen statt. Dies kann innerhalb einer Fallstudie aber vor allem fallstudienübergreifend gelingen. Wer mit ähnlichen Fragestellungen konfrontiert wird, die in unterschiedlichen Konstellationen aufkommen, kann die Gründe, aus denen heraus Vorschläge in der einen Situation funktionieren und in der anderen nicht, mit der Zeit besser verstehen. Zudem ermöglicht das Vergleichen und Kontrastieren verschiedener Fragestellung Studierenden, Probleme in „Problemklassen“ einzuordnen. Damit führt man Studierende gezielt auf ein höheres Konzeptionsniveau.
- **Sich mit dem Protagonisten identifizieren:** Die Arbeit mit Fallstudien zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden die Rolle eines Protagonisten übernehmen, um das Problem aus dessen Sicht zu lösen. Daher hängen die Begeisterung und das Engagement von Studierenden für eine Fallstudie auch davon ab, wie sehr sie sich mit dem Protagonisten identifizieren können. Fallstudien, die Herausforderungen beschreiben, mit denen die Studierenden in ihrem (zukünftigen) Arbeitsalltag in Berührung kommen, motivieren. Bei der Auswahl der Fallstudien sollten daher die Interessen und Erfahrungen der Studierenden berücksichtigt werden. Und nicht zuletzt motiviert das Wissen um die Tatsache, dass die Diskussionsbeiträge bei der Bewertung der Kursleistung berücksichtigt werden.

2. Vorbereitung: Erfolgreiche Fallstudienarbeit gelingt nur durch gründliche Vorarbeit

Sowohl der Dozent als auch die Studierenden tragen in der Arbeit mit Fallstudien die Verantwortung dafür, dass Lernen stattfindet. Damit die Lernkurve möglichst steil verläuft, müssen einige Vorbereitungen durchgeführt und Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Die Auswahl der Fallstudie sollte anhand der Lernziele erfolgen

Eine entscheidende Rolle spielt zunächst die Auswahl einer geeigneten Fallstudie. Unabhängig davon, ob eigene oder fremde Fallstudien verwendet werden, wichtig ist, dass sie anhand festgelegter Lernziele und unter Berücksichtigung der Erfahrungen und Interessen der Studierenden ausgewählt werden. Zunächst muss geklärt werden, welches Thema die Studierenden bearbeiten sollen. Hierbei ist zu beachten, dass sich Fallstudien

nicht für die Vermittlung aller Aspekte eines Themenbereiches eignen. Wie eine Bilanz und eine Gewinn- und Verlustrechnung aufgebaut sind, kann man durchaus im Rahmen einer Frontalvorlesung vermitteln oder in Büchern nachlesen. Selbst in Harvard werden nicht 100% des Stoffes durch Fallstudien vermittelt. Welche Schlüsse aber aus den Bilanzkennzahlen eines Unternehmens und deren Veränderung über einen bestimmten Zeitraum gezogen werden können, kann durchaus Thema einer Fallstudienaufgabe sein. Bei der Auswahl der Fallstudie müssen zudem die Anforderungen in Bezug auf die analytische, konzeptionelle und darstellerische Dimension berücksichtigt werden. Das analytische Niveau wird beispielsweise dadurch bestimmt, welche Aufgabe der Studierende in Bezug auf die Schlüsselentscheidung wahrnehmen muss. Muss die Kernfrage erst noch identifiziert werden, ist die analytische Herausforderung größer, als wenn die Hauptfragestellung bereits genannt wird. Ähnlich verhält es sich mit zu entwickelnden Handlungsalternativen. Müssen diese von den Studierenden entwickelt werden, ist die analytische Herausforderung größer, als wenn sie bereits zur Auswahl gestellt werden und lediglich die Auswahl begründet werden muss. Das konzeptionelle Anforderungsniveau bestimmt sich durch die Anzahl und die Komplexität der Konzepte, Methoden und Theorien, die zur Lösung der Fallstudie verwendet werden sollen. Der Schwierigkeitsgrad in Bezug auf die darstellende Dimension hängt davon ab, wie einfach es ist, den Fall zu verstehen. Eine kurze Fallstudie, die klar strukturiert ist und lediglich Informationen enthält, die zur Lösung des Falles benötigt werden, ist hinsichtlich der darstellenden Dimension weniger anspruchsvoll als eine unstrukturierte und umfangreiche Fallstudie, in der wichtige von unwichtigen Informationen getrennt werden müssen. (Mauffette-Leenders et al. 2005, S. 11-18)

Fallstudien sollten „echt“ sein

Der Begriff „Fallstudien“ wird sehr oft verwendet, häufig auch für Beschreibungen eines Unternehmens, die am Schreibtisch recherchiert wurden und keine echte Entscheidungssituation beinhalten. Motivierender ist es jedoch, „echte“ Fallstudien zu verwenden, Fallstudien also, die mit den betroffenen Personen erarbeitet wurden und Situationen beschreiben, die tatsächlich stattgefunden haben. Die Studierenden erhalten dann die Aufgabe, sich in die Rolle des Entscheiders zu versetzen, um eine beschriebene Herausforderung zu meistern. Lösungen für Probleme zu entwickeln, die in der Realität stattgefunden haben, motiviert ungemein.

Der Dozent und die Studierenden müssen mit dem Fall vertraut sein

Sowohl der Dozent als auch die Studierenden müssen mit dem Fall vertraut sein. Eigentlich versteht es sich von selbst, aber dennoch: Der Dozent muss die Fallstudie kennen und die Analyse komplett durchgeführt haben. Das stellt sicher, dass er sich auf die Diskussion im Klassenraum konzentrieren und Diskussionsbeiträge richtig und zügig einschätzen kann.

Fallstudie und Fragestellung müssen im Vorfeld verteilt bzw. mitgeteilt werden

Die Studierenden erhalten den Fallstudientext und eine klare Fragestellung in der Regel im Vorfeld, um sich zunächst zu Hause und anschließend in kleinen Diskussionsgruppen vorbereiten zu können. Eventuell kann zusätzliches Material ausgewählt werden, das die Studierenden ergänzend lesen sollen. Dies ist beispielsweise dann sinnvoll, wenn bestimmte Methoden oder Werkzeuge zur Lösung der Fallstudie angewendet oder aktuelle Informationen aus der Presse berücksichtigt werden sollen.

Die Gruppengröße sollte zwischen 15 und 50 Studierenden liegen

Fallstudiendiskussionen können nicht mit beliebig vielen Studierenden geführt werden. Beteiligen sich weniger als 15 Teilnehmer an der Diskussion, werden unter Umständen zu wenig unterschiedliche Aspekte eingebracht. Liegt die Zahl über 50 Teilnehmern, ist der Anteil der Studierenden, der sich beteiligen kann, eher gering.

Eine konstruktive Atmosphäre ist die Voraussetzung für eine gute Diskussion

Eine offene und konstruktive Atmosphäre ist wichtig, damit sich möglichst viele Studierenden an der Diskussion beteiligen und sich nicht nur die wortgewandtesten und selbstbewusstesten Studierenden engagieren. Alle Beteiligten sollten sich zudem mit Namen ansprechen können. Sind die Namen dem Dozenten beziehungsweise den Kommilitonen nicht bekannt, können Namensschildern verwendet werden. Für die Diskussion im Klassenraum sind zudem Spielregeln notwendig. Es muss klar sein, dass Wortbeiträge nicht unterbrochen werden, dass neue Ideen und Aspekte respektvoll angehört und kommentiert werden und dass einzelne Diskussionsbeiträge nicht zu lang sein sollten.

Je konkreter die Diskussion geplant wird, desto höher ist deren Erfolgswahrscheinlichkeit

Der Ablauf einer Fallstudiendiskussion sollte detailliert geplant werden. Dabei sollte jeweils notiert werden, ob die Fragestellung durch Freiwillige oder durch vorher ausgewählte Studierende beantwortet werden soll. Die letztgenannte Option kommt beispielsweise dann zum Tragen, wenn sich bestimmte Studierende bislang kaum zu Wort gemeldet haben oder Teilnehmer bestimmte berufliche Erfahrungen mitbringen, die die Diskussion bereichern können. Abbildung 1 zeigt ein Raster, das sich zur Planung einer Fallstudiendiskussion eignet.

Möglichkeiten zur Visualisierung der Diskussion können im Vorfeld überlegt werden

Im besten Fall verläuft die Fallstudiendiskussion im Plenum sehr dynamisch. Damit alle Beteiligten den Überblick über den Diskussionsverlauf behalten, empfiehlt es sich, die wichtigsten Gedanken oder Argumente zu visualisieren. Da die Fallstudienfragen im Vorfeld klar sind, kann man sich durchaus vor der Veranstal-

Abbildung 1: Case Teaching Plan (Quelle: Erskine et al. 2003, S. 82)

Case Teaching Plan

Fallstudie: _____ Kurs: _____ Datum: _____

Zeitplan (in min)	Agenda	Freiwillige oder ausgewählte Studierende („call list“)
—	Allgemeine Einführung	-
—	Hinweise für die nächste Sitzung	-
—	Diskussion über zusätzliche Materialien	<input type="checkbox"/> oder _____
—	Einführung in die Fallstudiendiskussion	<input type="checkbox"/> oder _____
—	Fallstudiendiskussion	<input type="checkbox"/> oder _____
—	Zusammenfassung/Fazit	<input type="checkbox"/> oder _____

Bevorzugte Freiwillige	
1. _____	5. _____
2. _____	6. _____
3. _____	7. _____

Tafelbild

Herausforderungen/ Probleme	Analyse	Entscheidungskriterien
Analyse	Alternativen	Aktionen/Implementierung
		Fehlende Informationen/ Annahmen

tung über die Strukturierung des Tafelbildes Gedanken machen, auch wenn dieses erst während der Diskussion dynamisch entsteht und ggf. vom Plan abweicht.

Studierende müssen sich mit der Methode vertraut machen können.

Ein guter Einstieg motiviert für den Rest des Semesters. Anstatt zu erwarten, dass die Studierenden wissen, wie die Arbeit mit Fallstudien abläuft, sollte eines der ersten Treffen darauf verwendet werden, den kompletten Arbeitsprozess anhand einer kurzen und einfachen Fallstudie zu durchlaufen. Studierende sind mit Vorlesungen als Lehrformat in der Regel vertraut. Im Gegensatz zu Vorlesungen, in der die Informationen entgegengenommen werden, dienen Fallstudien jedoch dazu, dass die Teilnehmer Wissen mithilfe eines Moderators selbst schaffen. Wie das funktioniert und was von den Studierenden erwartet wird, sollte zu Beginn der Fallstudienarbeit klar kommuniziert werden. Dazu ist es wichtig, die Rollen zu verstehen, die den Studierenden beziehungsweise dem Dozenten zukommen.

Wie arbeitet man mit Fallstudien: Moderator statt Dozent

In Vorlesungen kommt den Studierenden eine eher passive Rolle zu, während sie in der Fallstudiendiskussion

aktive Partner im Lernprozess sind (Gragg 1982, S. 4). Letztendlich sind es die Studierenden, die die Lösungen für die Fallstudie erarbeiten sollen, der Dozent ist dafür verantwortlich, die richtigen Fragen zu stellen, die Antworten auf den Prüfstand zu stellen und argumentatives Denken zu fördern. Und, falls er sich dafür entscheidet, liegt es an ihm, eine abschließende Stellungnahme zu den vor ihm ausgebreiteten Sichtweisen abzugeben. Genauso gut kann er dies jedoch einem der Studierenden überlassen. So kann es vorkommen, dass Studierende eine Fallstudiendiskussion frustriert verlassen, weil sie das Gefühl haben, nach einer ausführlichen Diskussion noch immer nicht zu wissen, was „richtig“ und was „falsch“ ist. Einige Studierende, die gut darin sind, Fakten wiederzugeben, sind unter Umständen überfordert, wenn es nun darum geht, eigene Sichtweisen zu entwickeln und subjektive Beurteilungen abzugeben, die noch dazu von anderen Studierenden auf die Probe gestellt werden. Es ist daher wichtig, den oben empfohlenen Probedurchlauf durchzuführen, der es Studierenden erlaubt, sich mit der Methode vertraut zu machen.

3. Durchführung: Die Strukturierung des Lernprozesses entscheidet über den Erfolg

„Was ich tun würde? Ich würde den Laden schließen und den Anteilseignern ihr Geld zurückgeben.“ Diese Aussage wurde 1997 von Michael Dell getroffen, als er auf einer IT-Konferenz die Frage eines Journalisten beantwortete, was er tun würde, um dem Macintosh-Hersteller Apple aus der Klemme zu helfen. Die Antwort gab Michael Dell vor tausenden von IT-Führungskräften (Singh 1997). Kurze Zeit später kehrte Steve Jobs in das von ihm gegründete Unternehmen zurück und führte Apple erneut auf Erfolgskurs. Mit seiner iPod-Produktlinie konnte sich das Unternehmen erfolgreich neue Marktsegmente erschließen. Im Jahr 2005 verbuchte das Unternehmen bei einem Umsatz von 13,9 Milliarden einen Gewinn von 1,3 Milliarden Dollar. Anfang 2006 schrieb Steve Jobs mit einiger Genugtuung eine E-Mail an seine Angestellten. Er schrieb, dass Michael Dell die Zukunft wohl nicht ganz korrekt vorausgesagt habe. An jenem Tag war sein Unternehmen mehr wert als das von Michael Dell.

Im gleichen Jahr feierte Apple seinen dreißigsten Geburtstag. Das Unternehmen war auf der Höhe seines Erfolges. Vom ursprünglichen Fokus, der Produktion und dem Verkauf von Macintosh Computern, hatte sich Apple jedoch weit entfernt. Ein Journalist schreibt, Apple habe sich mit seinen Produkten eine eigene „geschlossene Miniaturwelt“ geschaffen (Markoff 2004): Apple produziert Hardware (iBooks und iMacs), das zugehörige Betriebssystem Mac OS X und die Programme, die wiederum mit diesem Betriebssystem funktionieren. Ausserdem liefert Apple die Unterhaltungselektronik, die mit diesen Geräten funktioniert und den Onlinedienst iTunes Music Store, der diese Geräte mit Inhalten beliefert.

Sollte es sich Apple weiterhin in seiner eigenen „Apple-Welt“ einrichten oder würde diese Strategie die Chance zunichtemachen, dass Apple ein Innovationszentrum für die IT-Welt werden würde? Könnte Apple die Spielregeln

im Bereich „Computing“ dauerhaft verändern? Würde Apple die Innovationsführerschaft auch beibehalten können, wenn Steve Jobs eines Tages nicht mehr an der Spitze des Unternehmens stünde, um die Spielregeln für das Unternehmen wieder und wieder neu zu erfinden?

Zu Beginn der vierten Dekade der Unternehmensgeschichte sah sich Steve Jobs mit einer neuen Variante der alten Frage konfrontiert, ob der Erfolg von Apple nur ein weiteres Intermezzo in den Hochs und Tiefs der Unternehmensgeschichte war oder ob er schlussendlich doch eine langfristig erfolgreiche Strategie geschmiedet hatte. Diese Situation wird in der Fallstudie „Apple Computer, 2006“ geschildert (Yoffie 2007). Fünfzehn Seiten Text, belegt mit 150 Fussnoten, geben Aufschluss über die Unternehmensgeschichte, die am 1. April 1976 begann – über das Geschäft mit Macintosh Computern, über die aufkommende PC-Industrie, über die PC-Herstellung und die Konkurrenten Dell, Hewlett-Packard und Lenovo, über Lieferanten, über PC-Komponenten und natürlich über die Erfolgsprodukte iPod und iTunes. Vierzehn Tabellen und Graphen zeigen unter anderem die Entwicklung der wichtigsten Finanzdaten, die Verkäufe nach Produktkategorien und Regionen, die Entwicklung der Aktienpreise und die Marktanteile von Apple im Vergleich mit seinen Konkurrenten.

Das sind viele Informationen, aus denen Studierende eine zukunftsweisende Strategie zimmern sollen. Sie sind aufgefordert, anstelle von Steve Jobs strategische Weichen zu stellen. Wie jedoch die genaue Fragestellung lauten soll, entscheidet der Dozent. Damit legt er auch den Schwierigkeitsgrad der Fallstudie fest. Eine mögliche Frage könnte zum Beispiel lauten: „Wenn Sie an der Stelle von Steve Jobs wären, welche Strategie würden Sie empfehlen?“ Dies wäre eine anspruchsvolle Fragestellung, da sie es den Studierenden überlassen würde festzulegen, welchen Aspekt einer Strategie sie beleuchten. Eine konkretere Fragestellung könnte lauten: „Wenn Sie an der Stelle von Steve Jobs wären, inwieweit würden Sie Apple zu anderen Systemen (z.B. Windows-Produkten) hin öffnen? Welche Vor- und Nachteile sind mit Ihrer Empfehlung verbunden?“

Um Lernen in mehreren Stufen zu ermöglichen, sollten die Studierenden die Fallstudie zunächst individuell vorbereiten. Anschliessend können die Erkenntnisse in Kleingruppen diskutiert werden, bevor die Gesamtdiskussion dann im Plenum geführt wird. Alle drei Schritte sind wesentliche Elemente des Lernprozesses.

Individuelle Vorbereitung durch die Studierenden

Bei der individuellen Vorbereitung sollen die Studierenden die Bedeutung der Fallstudie zunächst für sich selbst erschließen. Dabei kann beispielsweise eine mehrstufige Methode verwendet werden, bei der aktives Lesen der Schlüssel zum Erfolg ist (Ellet 2008, 28ff.):

1. Die Situation erfassen: In einem ersten Schritt sollte der Leser versuchen, die Ausgangslage zu erfassen und festzustellen, ob es sich um ein Problem, einen Konflikt oder um eine Entscheidung handelt. Oftmals genügt es hierfür, den ersten und den letzten Abschnitt zu lesen. Wird man hier nicht fündig, können die übrigen Abschnitte überflogen werden. In dieser

Phase ist es nicht notwendig, die ganze Fallstudie Wort für Wort zu lesen.

2. Fragen formulieren: Anschliessend können Fragen formuliert werden, die zielgerichtetes Lesen ermöglichen. Handelt es sich um eine Entscheidung, könnte die Frage beispielsweise lauten: „Welche Handlungsoptionen gibt es?“ oder „Welche Entscheidungskriterien spielen eine Rolle?“ Beim Lesen können die Studierenden sich dann vor allem den Abschnitten widmen, die wertvolle Informationen im Hinblick auf diese Fragen enthalten. Die Methode schützt den Leser davor, von zu vielen Informationen abgelenkt zu werden.
3. Handlungsalternativen auswählen: Nachdem die Studierenden die Ausgangssituation erfasst und den Text – durch Fragen geleitet – gelesen haben, können sie in einem dritten Schritt das Spektrum an Möglichkeiten eingrenzen. Gibt es zum Beispiel drei Handlungsalternativen, sollten sie sich für die Alternative entscheiden, die ihnen am plausibelsten erscheint.
4. Belege und Massnahmen: In der vierten Phase können Belege für die Entscheidung gesammelt werden. Diese können sowohl qualitativer als auch quantitativer Natur sein. Zudem sollten Massnahmen formuliert werden, um die Entscheidung umzusetzen.
5. Alternativen: In einem letzten Schritt sollten die Studierenden die eigene Empfehlung hinterfragen: Worin bestehen die größten Schwachpunkte der Empfehlung? Welche Alternativen gibt es? Auch das Problem sollte nochmals hinterfragt werden: Lässt sich das Problem auch anders definieren?

Diskussion in Kleingruppen

Nach der individuellen Vorbereitung sollten sich die Studierenden in Kleingruppen treffen, um ihre Analyseergebnisse und Argumente für mögliche Entscheidungen und Empfehlungen auszutauschen. Die Diskussion in einer Kleingruppe hat den Vorteil, dass sich der einzelne Studierende intensiver einbringen kann, als dies später im Plenum möglich sein wird.

Das Ziel der Diskussion besteht nicht darin, dass die Gruppe zu einer einheitlichen Position kommt. Vielmehr erhalten die einzelnen Gruppenmitglieder die Chance, ein besseres Verständnis für die Fallstudie zu entwickeln und neue Erkenntnisse in die eigenen Überlegungen einfließen zu lassen. Die Gruppen sollten aus circa fünf bis sieben Mitgliedern bestehen und zwischen einer halben und einer Stunde dauern. (Corey 1996, S. 3)

Fallstudiendiskussion im Plenum

Im Plenum findet die eigentliche Fallstudiendiskussion statt. Der Dozent nimmt die Rolle eines Moderators ein, der dafür sorgt, dass die Analyse und Bewertung des Falles durch die Studierenden erfolgt. Er muss es letztlich schaffen, die Denkprozesse und Überlegungen seiner Studenten so zu lenken, dass alle wichtigen Bereiche und Themen der Fallstudie berücksichtigt werden. Dabei kann die Diskussion durch die richtigen Fragen zur richtigen Zeit, aber auch durch eigene Beiträge bezüglich wichtiger Punkte gesteuert werden. Der Dozent führt die Studierenden durch die Schlüsselkomponenten und

-entscheidungen des Falles, ohne die Beiträge der Studierenden direkt beurteilen zu müssen (Kasturi 1996, S. 2). Die Beurteilung kann vielmehr durch die Teilnehmer selbst erfolgen: „Was halten Sie von der vorgeschlagenen Maßnahme ihres Kommilitonen?“

Auch wenn kein Standardprozess für eine Fallstudiendiskussion besteht, so folgen doch viele Diskussionen einem ähnlichen Schema (Erskine et al. 2003, S. 93). Am Beispiel der oben skizzierten Apple-Fallstudie wird eine mögliche Dramaturgie für die Fallstudiendiskussion dargestellt, die sich an dem von Erskine et al. beschriebenen Diskussionsprozess anlehnt (Erskine et al. 2003, S. 94ff.). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Studierenden folgende, oben erwähnte Fragestellung bearbeiten mussten: „Wenn Sie an der Stelle von Steve Jobs wären, inwieweit würden Sie Apple zu anderen Systemen hin öffnen? Welche Vor- und Nachteile sind mit Ihrer Empfehlung verbunden?“

1. Allgemeine Einführung: Die Einführung soll die Studierenden auf die Fallstudiendiskussion einstimmen. Der Dozent stellt die Agenda für die Fallstudiendiskussion vor und nutzt die Gelegenheit zwei Studierende, die die Diskussion mit der Darstellung ihrer Analyse eröffnen sollen, auf ihre Aufgabe hinweisen. „Frau X, ich möchte Sie bitten, uns zunächst das Ergebnis Ihrer Analyse vorzustellen. Herr Y, Sie möchte ich bitten, uns anschließend Ihr Ergebnis darzulegen.“ Da die eigentliche Diskussion erst in einigen Minuten beginnt, gibt dieser „warm call“ den Studierenden Zeit, sich gedanklich darauf vorzubereiten, dass sie die Diskussion eröffnen werden.
2. Hinweise für die nächste Sitzung: Zu Beginn der Veranstaltung werden die Unterlagen für die nächste Fallstudiendiskussion verteilt und die Fallstudienfrage(n) mitgeteilt. Es empfiehlt sich, damit nicht bis zum Ende der Diskussion zu warten, da die Fallstudiendiskussion vielleicht länger dauert als geplant und die Verteilung der Fallstudie am Ende der Vorlesungseinheit dann zusätzlichen Stress mit sich bringen würde.
3. Diskussion über zusätzliche Materialien: Falls die Studierenden die Aufgabe hatten, zusätzliche Materialien zu lesen, kann an dieser Stelle darauf eingegangen werden: „Gibt es Fragen zu den Theorien und Konzepten, die Sie gelesen haben?“ Kommen Fragen auf, kann der Dozent entscheiden, ob er selbst antworten möchte oder ob er die Frage an die übrigen Studierenden weiterreichen möchte: „Kann jemand von Ihnen diese Frage beantworten?“ Anschließend, nachdem ein Freiwilliger seine Sicht der Dinge erläutert hat, könnte der Dozent wiederum die Aussage des Teilnehmers durch die Gruppe diskutieren lassen. „Haben das die anderen auch so verstanden?“ In unserem Fall würden sich als zusätzliche Informationsquellen beispielsweise Zeitungsartikel anbieten, die sich mit der Inkompatibilität von Apple-Produkten zu anderen IT-Systemen beschäftigen.
4. Einführung in die Fallstudiendiskussion: Wer eine Fallstudie einsetzt, die er selbst geschrieben hat, kann sicherlich mit einer Anekdote in das Thema einführen. Eine weitere Möglichkeit der Überleitung besteht

darin, die Relevanz der Fragestellung in einen größeren Zusammenhang zu stellen. In unserem Fall könnte man betonen, dass es generell von Bedeutung ist, ob und in welchem Maße sich Unternehmen im Bereich der Entwicklung, Herstellung oder Anwendung eines Produktes gegenüber Wettbewerbern öffnen. In der Entwicklungsphase lassen sich durch Kooperationen Kosten sparen, aber Know-how kann verloren gehen. Kooperieren Unternehmen in der Herstellungsphase können die Partner ebenfalls Kostenvorteile nutzen, jedoch begibt man sich in eine Abhängigkeit, die man eventuell vermeiden möchte. Wer seine Produkte für die Verwendung mit unternehmenseigenen Produkten optimiert, sorgt dafür, dass die eigene Marke beim Kauf von ergänzenden Produkten bevorzugt wird, was zur Stärkung der Marke beitragen kann. Es kann jedoch auch zur Verärgerung von Kunden führen, wenn diese sich in der Auswahl ihrer Produkte eingeschränkt fühlen. Zudem wird neuen Kundengruppen der Einstieg zum eigenen Produkt unter Umständen erschwert, wenn diese bereits ein Basisprodukt eines anderen Anbieters verwenden. Diese Überlegungen sind für viele Unternehmen von Bedeutung, unabhängig davon, ob es sich um Apple-Produkte oder Kaffeemaschinen und zugehörige Kaffeepads handelt.

Die Einführung sollte auf jeden Fall spannend sein. Auf keinen Fall sollte sie dafür genutzt werden, den Fall zu wiederholen. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie vorbereitet sind. Eine Wiederholung des Fallstudieninhaltes wäre somit langweilig für alle, die sich vorbereitet haben und könnte Studierende, die sich nicht vorbereitet hatten, dazu ermutigen, dies auch beim nächsten Mal nicht zu tun.

5. Fallstudiendiskussion: Der Dozent bittet die beiden Studierenden, die er bereits am Anfang der Veranstaltung benannt hatte, um ihre Ausführungen. Dabei sollte er darauf hinweisen, dass die Beiträge nicht mehr als drei oder vier Minuten betragen sollten, damit auch andere Studierende die Chance erhalten, sich an der Diskussion zu beteiligen.

Um den aktuellen Stand der Diskussion im Klassenraum zu visualisieren, sollten die wichtigsten Punkte vom Dozenten visualisiert werden. Bei der vorliegenden Fragestellung könnten die Empfehlungen der Studierenden beispielsweise mit einem kurzen Schlagwort versehen werden und auf einer gedachten Linie platziert werden, die von „vollständiger Kompatibilität aller Produkte“ bis hin zur „Abschottung aller Produkte“ reicht. Darunter könnten die von den Studierenden genannten Vor- und Nachteile der Optionen aufgeführt werden.

Nachdem die beiden ersten Redner ihre Analyse dargelegt haben, können die anderen Studierenden gebeten werden, die genannten Vor- und Nachteile zu ergänzen: „Welche weiteren Vor- und Nachteile gibt es, die mit den beiden Empfehlungen verknüpft sind?“ Für die Beantwortung der Frage werden Freiwillige ausgewählt.

Wurden die wichtigsten Vor- und Nachteile genannt und begründet, kann der Dozent nach weiteren Handlungsalternativen fragen: „Welche weiteren

Handlungsempfehlungen gibt es, die noch nicht diskutiert wurden?“ Zwischendurch werden Studierende, die sich nicht melden, gebeten, ihre Sicht der Dinge zu schildern.

Werden wichtige Aspekte (z.B. mögliche Auswirkungen auf die Markenwahrnehmung oder die Finanzbasis) von den Studierenden nicht genannt, kann der Dozent gezielt nachfragen. Um das tun zu können, ist es wichtig, dass der Dozent die Fallstudie vorher selbst gelöst hat, nur so hat er einen Überblick darüber, ob alle wichtigen Bereiche bereits angesprochen wurden oder ob er ggf. nachfragen muss.

Wurden genügend Alternativen und damit einhergehende Vor- und Nachteile gesammelt, kann die Diskussion auf mögliche Entscheidungskriterien gelenkt werden. „Welche Kriterien würden Sie anwenden, um eine der Handlungsmöglichkeiten auszuwählen?“ Die Kriterien sollten wiederum notiert und anschliessend in einer Diskussion auf die genannten Optionen angewandt werden.

Anschliessend kann die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Auswahl einer Alternative gelenkt werden: „Für welche Option würden Sie sich entscheiden?“ Hierzu werden drei oder vier Meinungen eingeholt. Ist die Diskussion darüber eindeutig, wird eine Handlungsoption direkt ausgewählt. Widersprechen sich dagegen die Redner, kann der Dozent per Handzeichen abstimmen lassen, welche Option ausgewählt werden soll.

Die Fallstudiendiskussion kann mit der Erstellung eines Massnahmenplans und einer kurzen Diskussion über mögliche Konsequenzen abgeschlossen werden: „Welche Massnahmen würden Sie ergreifen, um die ausgewählte Strategie umzusetzen?“ „Welche Reaktionen erwarten Sie von Seiten der Kunden, Mitarbeiter und Mitarbeiter?“

6. Zusammenfassung/Fazit: Die Fallstudiendiskussion sollte auf jeden Fall durch eine Zusammenfassung oder ein Fazit abgeschlossen werden. Dabei kann der Dozent entscheiden, ob er das selbst übernimmt oder lieber einem Teilnehmer überlässt. Fasst der Dozent die Diskussion selbst zusammen, sollte er nicht nur die Hauptpunkte der Fallstudie und der Analyse erwähnen, sondern auch die Stärken und Schwächen der Diskussion thematisieren. An dieser Stelle kann auch auf bestimmte theoretische Konzepte eingegangen werden, die zur Lösung der Fallstudie verwendet wurden. Zudem kann die Fallstudie in einen größeren Gesamtzusammenhang gestellt werden.

Die obenstehend skizzierte Diskussion zeigt, dass die richtigen Fragen zur richtigen Zeit das wichtigste Mittel sind, um die Diskussion zu steuern. Abbildung 2 gibt daher einen Überblick über generische Fragen, die zur Steuerung der Diskussion eingesetzt werden können.

4. Bewertung: Die Fallstudienarbeit sollte Teil der Benotung sein

Der Ablauf der oben dargestellten Diskussion macht deutlich, dass Erkenntnisse nicht vom Dozenten sondern von den Studierenden generiert werden. Sind die Stu-

Abbildung 2: Generische Fragen zur Fallstudiendiskussion (Quelle: Erskine et al. 2003, S. 118)

Allgemeine Fragen, um den Diskussionsprozess zu steuern

- Könnten Sie mit anderen Worten erklären, was Sie gerade gesagt haben?
- Möchten Sie noch etwas zu Ihren Aussagen hinzufügen?
- Stimmen Sie mit dem, was X sagt, überein?
- Würden Sie gerne als Nächster etwas beisteuern?
- Wer hat noch etwas Neues zu dem, was bereits gesagt wurde, beizutragen?
- Wer würde gerne die Diskussion zusammenfassen?

Analytische Fragestellungen

- Was ist das Problem?
- Wessen Position sollen wir bei der Lösung der Fallstudie einnehmen?
- Warum kam die Problemstellung auf?
- Bis wann muss das Problem gelöst sein?
- Was ist das dringlichste Problem?
- Wie sieht Ihre Analyse aus?
- Welche Handlungsalternativen schlagen Sie vor?
- Welche Entscheidungskriterien legen Sie zu Grunde?
- Was ist aus Ihrer Sicht die beste Alternative?
- Mit welchen Folgen rechnen Sie?
- Welche Maßnahmen schlagen Sie vor?

Konzeptionelle Fragestellungen

- Welche Theorien/Konzepte/Werkzeuge/Techniken sind für die Lösung der Fallstudie hilfreich?
- Welchen Theorien könnten relevant sein?
- Welche Theorien oder Konzepte haben Sie in diesem Kurs kennen gelernt, die für diese Fallstudie anwendbar sind?

Fragen zu vorhandenen Informationen

- Welche Informationen, die in der Fallstudie enthalten sind, unterstützen Ihre Aussage?
- Wo finden sich in der Fallstudie Informationen über Sachverhalt X?
- Welche Informationen, die in der Fallstudie dargestellt werden, sind bezüglich der Problemstellung relevant/irrelevant?
- Welche Informationen fehlen?
- Welche Annahmen haben Sie getroffen?

dierenden jedoch nicht gut vorbereitet, kann auch keine tiefer gehende Diskussion stattfinden. Eine Schwierigkeit, mit der sich Dozenten daher immer wieder konfrontiert sehen, ist der Umgang mit Studierenden, die die Fallstudie nicht gelesen haben. Um die Motivation zu erhöhen, sollten die Diskussionsbeiträge in die Benotung einfließen.

Wichtig ist hier, dass zu Beginn des Kurses klar kommuniziert wird, wie die Arbeit mit Fallstudien in die Gesamtnote einfließt. Dabei können sowohl quantitative als auch qualitative Faktoren berücksichtigt werden. Als quantitativer Faktor bietet sich zunächst die Anwesenheit an. Darüber hinaus kann die Anzahl der Diskus-

sionsbeiträge berücksichtigt werden, wobei es hier sicherlich nicht darum geht, die Anzahl der Wortmeldungen exakt festzuhalten.

Wichtiger als die Quantität der Beiträge ist die Qualität der Beiträge. Diese kann sowohl vom Dozenten als auch von den Studierenden eingeschätzt werden. Die Einschätzung des Dozenten sollte immer direkt nach der jeweiligen Veranstaltung erfolgen, um dann am Ende des Semesters eine fundierte Gesamtbewertung vornehmen zu können.

Wichtig ist, dass das verwendete Bewertungsschema bekannt ist. So könnten beispielsweise die einzelnen Abstufungen verbal beschrieben werden und den Studierenden am Anfang des Semesters kommuniziert werden.

Beste Bewertung

Hat sehr häufig zur Diskussion beigetragen. Die Kommentare waren überzeugend und lieferten mehrfach neue Einblicke, Aspekte oder Interpretationen zur Fallstudie bzw. zur Fallstudiendiskussion. Andere Kursteilnehmer konnten lernen und wurden durch die Beiträge inspiriert. Hat die Diskussion weitergebracht.

Mittlere Bewertung

Hat einige Male zur Diskussion beigetragen. Die Wortbeiträge hatten mit den Fallstudien und der laufenden Diskussion zu tun. Der Studierende hat den Willen zur Teilnahme gezeigt, war vorbereitet und hat die Fallstudie verstanden.

Schlechteste Bewertung

Der Studierende fehlte in mehr als 50% der Veranstaltungen. Bei Anwesenheit wurden keine oder keine freiwilligen Wortbeiträge geleistet.

Selbstverständlich kann auch eine feiner untergliederte Abstufung gewählt werden. Am Ende des Semesters können die Studierenden zudem gebeten werden, eine Selbsteinschätzung abzugeben. Hierfür genügt ein Formular, auf dem die Bewertungen und die zugehörigen Beschreibungen offengelegt werden.

Neben der Selbsteinschätzung können die Studierenden zudem aufgefordert werden, Teilnehmer zu benennen, die aus ihrer Sicht eine aktive und hilfreiche Rolle in den Fallstudiendiskussionen gespielt haben. Auch hier hilft es, wenn auf dem entsprechenden Formular einige Beispiele aufgeführt sind, die aufzeigen, was einen Diskussionsbeitrag zu einem wertvollen Beitrag macht (z.B. „hat durch seine Interpretation des Falles dazu beigetragen, dass der Fall einfacher erfasst werden konnte“).

Ein weiterer Bestandteil der Note kann ein Examen am Ende der Vorlesung sein. Werden die Inhalte der Vorlesung zum Großteil mit Fallstudien vermittelt, sollte sich dies auch in der Prüfung widerspiegeln. Im besten Fall besteht das Examen in diesem Fall aus einer schriftlichen Bearbeitung eines Falles.

5. Fazit

Die Anordnung der Tonarten im Quintenzirkel kann man aus Büchern lernen. Klavierspielen lernt man nur, wenn man übt. Ganz ähnlich verhält es sich mit den Kenntnissen und Fähigkeiten, die ein Manager

benötigt: Den Aufbau einer Deckungsbeitragsrechnung kann man aus einem Managementbuch lernen. Andere Dinge, zum Beispiel die Kompetenz, gute Entscheidungen trotz unvollständiger Informationen und unter Zeitdruck zu treffen und vor anderen zu verteidigen, muss man üben. Und das Üben gelingt mit der Fallstudienmethode sehr gut. Nicht umsonst sind Harvard und andere Schulen, die die Methode einsetzen, damit sehr erfolgreich. Erfolgreich sind sie damit jedoch vor allem deshalb, weil sie die Methode konsequent einsetzen. Die Fallstudien sind zentraler Bestandteil des Lehrplans: Sie werden von Dozenten und Studierenden im Vorfeld durchgearbeitet, die Fallstudiendiskussion wird geplant und die Beiträge der einzelnen Studierenden fließen in die Bewertung ein.

Dies alles macht die Methode aufwändig und erfordert viel Zeit in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Nicht nur jede einzelne Fallstudie muss ausgewählt und vorbereitet sein, die Studierenden müssen zunächst mit der Methode selbst vertraut werden, bevor sich Lernerfolg einstellt. Der Einsatz einer Fallstudie als einmalige Lehrmethode ist daher nicht unbedingt empfehlenswert, zumal wenn die Methode für die Studierenden neu ist und die Mitarbeit in der Diskussion nicht in die Bewertung eingeht. Halbherzig durchgeführt, lässt die Methode eher frustrierte Studierende zurück, als

dass sie nützt. Wird die Fallstudienmethode jedoch als integrierter Bestandteil einer Vorlesung genutzt, bietet sie Studierenden wertvolle Lernerfahrungen, die sie auf ihr späteres Berufsleben besser vorbereiten als dies Frontalunterricht jemals könnte.

Literaturverzeichnis

- Corey, E. R. (1998): Case Method Teaching. Boston, Massachusetts.
 Corey, R. E. (1996): The Use of Cases in Management Education. Boston, MA.
 Ellet, W. (2008): Das Fallstudien-Handbuch. Bern.
 Erskine, J. A., et al. (2003): Teaching with Cases. London, Ontario, Canada.
 Gragg, C. I. (1982): Because Wisdom Can't Be Told.
 Kasturi, V. R. (1996): Choreographing a Case Class. Boston, MA.
 Markoff, J. (2004): Oh, Yeah, He Also Sells Computers. New York Times. New York.
 Mauffette-Leenders, L. A., et al. (2005): Learning with Cases. London, Ontario, Canada.
 Singh, J. (1997): Dell: Apple Should Close Shop. CNET News.com.
 Yoffie, D. B. (2007): Apple Computer, 2006. Boston, MA.

■ Susan Müller, Dipl.-Betriebswirtin, Research Associate am Schweizerischen Institut für Klein- und Mittelunternehmen an der Universität St. Gallen,
 E-Mail: Susan.mueller@unisg.ch

David Baume Ein Referenzrahmen für Hochschullehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

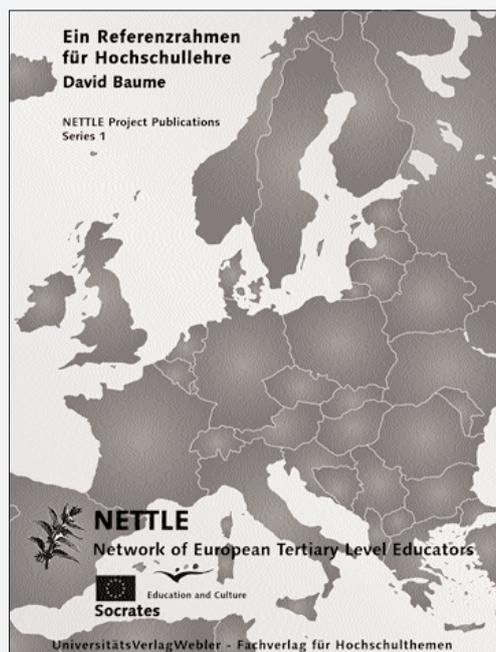
Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,
 24 Seiten, 3,00 Euro

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





Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/
Viehmann, Pauline (2008):
**Hochschuldidaktik. Lehren,
vortragen, prüfen.
Mit Methodensammlung
„Besser lehren“ auf CD-
Rom.**
Weinheim/Basel: Beltz.
ISBN: 978-3-407-25480-1,
247 Seiten, 39.90 Euro.



Das hier zu besprechende Lehrbuch soll Lehrende an Hochschulen dabei unterstützen, ein individuelles Lehrprofil zu entwickeln. Es will dafür handlungstheoretische Grundlagen vermitteln, ohne einerseits Patentrezepte liefern zu wollen, ohne „ausufernden Theorieteil“ (hinterer Klappentext) andererseits. Auf die theoretischen Bezugspunkte soll der Nutzer des Buchs anhand der umfangreichen Literaturliste (S. 239–247) schließen. Neben diesen theoretischen Bezügen verweisen die Autor/innen auf ihre praktische Erfahrung, die in das Buch eingegangen sei. Soweit das im Vorwort des Buches vorgestellte Ansinnen der Autor/innen. Der daran anschließende Prolog nutzt die Metapher des Ballspiels und deutet dieses für die Hochschullehre aus: Lehren und Lernen ist wechselseitig wie das Ballspiel, besteht aus der dialektischen Spannung „zwischen Sieg und Niederlage“ (S. 12) und ist eine „dynamische, nicht determinierte, offene und unvorhersehbare“ (S. 13) Angelegenheit.

Das Lehrbuch gliedert sich in drei Teile. Teil I ist den Grundlagen gewidmet; hier wird der Handlungsbegriff als individuelles Handeln, gemeinsames Handeln und didaktisches Handeln ausgeleuchtet. Teil II greift das didaktische Handeln auf und führt aus, wie dieses strategisch gestaltet werden kann. Im III. Teil erfolgt dann die methodische Konkretion didaktischen Handelns; dieser Teil besteht im Wesentlichen aus der bereits bekannten Methodensammlung (AHWB 2000), an deren Entwicklung und Erprobung 33 weitere Personen (vgl. S. 151) beteiligt waren.

Teil I behandelt den Schlüsselbegriff „Handeln“ aus dreifacher Perspektive: Das Zusammenspiel der Akteure (Lehrende und Lernende) besteht aus individuellem, aus gemeinsamem und aus didaktischem Handeln. Das individuelle Handeln ist geprägt von Subjektivität, Intentionalität, es ist begründet und reflektiert, es impliziert Tun

und Erleben. Dabei ist das, was als Handeln sichtbar wird, nur die „Spitze eines Eisbergs“ (S. 22), der unterlagert ist von vielfältigen Erfahrungen, Einstellungen und Intentionen. Bezieht man nun dieses individuelle Handeln auf die Leitmetapher des Buches, „Den Ball des Wissens spielen“, dann kommen zwangsläufig zwei weitere Schlüsselbegriffe hinzu: Information und Wissen. Information und Handeln bedingen sich wechselseitig, und Wissen ist die „dauerhaft verfügbare Form“ (S. 37) der Information. Wissen ist Grundlage und Folge des Handelns und basiert auf subjektiver Konstruktion, die immer wieder sozial validiert werden muss, weshalb sich die Autor/innen nun dem gemeinsamen Handeln zuwenden. Dieses basiert auf dem wechselseitigen Beobachten individuellen Handelns, dessen Interpretation sowie dem impliziten und expliziten Abgleichen von Selbst- und Fremdbild. Wesentlicher Bestandteil des gemeinsamen Handelns ist die Kommunikation, die auf der Basis des Modells von Schultz von Thun behandelt wird. Die dritte Form des Handelns, die uns das Buch vorstellt, ist das didaktische Handeln im Sinne von „sich im gemeinsamen Handeln verändern“ (S. 54). Als Handlungsziele fungieren hier die Lehr- und Lernziele; die Lehrenden vermitteln zwischen dem Fachwissen und den Lernenden.

Die strategische Gestaltung didaktischen Handelns (Teil II) basiert auf sieben Bausteinen: geklärtes Selbstverständnis, förderliches Klima, vertrauensvoller Umgang, konstruktive Rückmeldung, Zielorientierung, strukturierter Ablauf und Lenken durch Fragen und Impulse. Nachdem diese Bausteine mehr (Rückmeldung und Ziele) oder weniger ausführlich behandelt worden sind, stellen die Autor/innen drei Leitfäden bereit, die jeweils aus sieben Schritten bestehen (Vorgeschichte, Vorbereitung, Situation unmittelbar davor, Handeln, Situation unmittelbar danach, Nachbereitung, Nachgeschichte). Der erste Leitfaden widmet sich dem Lehren, bei dem

sich Novizen und Experten handelnd begegnen. Er setzt an der Vorgeschichte, d.h. den Vorerfahrungen mit Lehre, an, führt über Vorbereitung zur Durchführung einer Lehrveranstaltung und mündet in der Nachbereitung und Nachgeschichte, die wiederum die Vorgeschichte der folgenden Lehrveranstaltung bildet. Der zweite Leitfaden behandelt das Vortragen, das die Autor/innen auch als „Interaktivkommunikative Handlungssituation“ (S. 107) fassen. Auch zu diesem Thema werden wieder die sieben Phasen durchgemessen, wobei der Durchführung des Vortrags lediglich neun Zeilen gewidmet sind, deren Quintessenz es ist aufzuzeigen, dass viele Vorsätze der Aufregung bzw. bestehenden Routinen anheimfallen. Zu dieser Form didaktischen Handelns stellt das Lehrbuch zwei Beobachtungsbögen für eine Videorückmeldung zur Verfügung. Mit dem Prüfen, das sich durch spürbarere(n) Macht und Wettbewerb von den beiden letztgenannten abgrenzen lässt, setzt sich der dritte Leitfaden auseinander. Hier verwenden die Autor/innen sehr viel Aufmerksamkeit auf die Vorgeschichte (S. 126–133), der sie Überlegungen zur Funktion von Prüfungen, zum Zusammenhang von Prüfen und Lehren sowie zu den Bezugssystemen für die Bewertung zuordnen. Unter „Situation unmittelbar nach dem Prüfen“ werden typische Beobachtungsfehler (Primacy-, Recency-, Halo-Effekt u.a.) präsentiert.

Der III. Teil des Lehrbuchs besteht aus der 1998 erstmals publizierten und in der hochschuldidaktischen Weiterbildung ebenso bekannten wie beliebten Methodensammlung, deren Methodenblätter zusätzlich auch auf der dem Buch beigelegten CD-Rom enthalten sind. Diese versammelt 38 Methoden, die den Artikulationsphasen Einstieg, Arbeitsphase und Abschluss zugeordnet werden. Die Methoden werden auf zwei- bis dreiseitigen Methodenblättern sehr übersichtlich mit einer Kurzbeschreibung, dem Vorgehen, der didaktischen Funktion, den Lernzielen, Einsatzmöglichkeiten, Handlungsvoraussetzungen, Hinweisen für Lehrende, Varianten, methodischen Alternativen und Kombinationsmöglichkeiten beschrieben.

Innovativ und weiterführend an diesem Band ist der Zugang zur didaktischen Lehre über den Handlungsbegriff, der neue Perspektiven, Erklärungsansätze und Gestaltungshinweise auf und für Hochschullehre mit sich bringt. Diesem ersten Teil des Buches ist ein solider theoretischer Unterbau ebenso anzumerken wie die reflektierte praktische Expertise im Handlungsfeld. Hier mündet jedes Kapitel in fünf bis sieben Leitfragen, die den Nutzer zur Reflexion seines individuellen, gemeinsamen und didaktischen Handelns anregen sollen. So sinnvoll diese Einrichtung ist, lässt es sich doch streiten, ob der Begriff „Coaching-Box“ dafür der treffende Ausdruck ist. Im zweiten Teil überzeugt das genaue Ausdifferenzieren der sieben Phasen, in die jeder Leitfaden gegliedert ist: Es ist richtig und sinnvoll, im Vorfeld des Handelns zwischen Vorgeschichte, Vorbereitung und die Situation unmittelbar vor dem „Auftritt“ zu unterscheiden, ebenso nach dem Handeln. Was nicht in jedem Fall zu überzeugen vermag, sind die Zuordnungen von Inhalten zu diesen Phasen und der Beschreibungsumfang der einzelnen Schritte gemessen an ihrer jeweiligen Bedeutung (vgl. die Beispiele oben). Die in der hochschuldidaktischen Community bereits eingeführte Methodensammlung, die hier als Teil III dieses Lehrbuchs neu aufgelegt wird, wird gemeinhin sehr geschätzt. Hier sind der strukturierte Aufbau und die übersichtliche Gestaltung positiv zu würdigen. Zu fragen ist, ob die Einteilung in zehn Unterpunkte für eine Stichwortsammlung von zwei bis drei Seiten nicht zu differenziert ist. Bei aller Beachtung, die diese Methodensammlung erfährt, bleibt doch die Frage offen, was gerade diese Methoden zu spezifisch hochschuldidaktischen macht: Sie stammen aus der Schulpädagogik, Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung, doch ist eine passgenaue Adaption auf die Besonderheiten akademischen Lehrens und Lernens nicht erkennbar. Zumindest manche Methoden-Namen wären für Anlass, Kontext und Zielgruppe anpassungsbedürftig, wie z.B. „Koffer packen“ oder „Glückstopf“.

Insgesamt ist der Band eine Bereicherung der aktuellen hochschuldidaktischen Literatur, überaus kenntnisreich und lesenswert. Auch wenn an manchen Stellen hinlänglich Bekanntes vorgestellt wird (Kommunikationsmodell von Schultz von Thun, Beobachtungsfehler) überwiegen Innovation und Inspiration: Es ist geradezu erfrischend, hier nicht ständig auf die „üblichen Verdächtigen“ unter den pädagogischen Begriffen und Ansätzen zu treffen. Deshalb ist eine breite Rezeption des Buches wünschenswert – nicht zuletzt, um die Frage weiter zu verfolgen, was das Spezifische des Lehrens und Lernens an Hochschulen ist, wo es sich von „Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lehrerbildung oder Sekundarstufe II der höheren Schulen“ (S. 9), deren Dozenten die Autor/innen als erweiterte Zielgruppe des Lehrbuchs nennen, unterscheidet und was didaktisch daraus folgt.

Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktische Weiterbildung der Albert-Ludwig-Universität Freiburg i. Br. (2000): Besser lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende an Hochschulen und Weiterbildung. Heft 2: Methodensammlung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.

■ Karin Reiber, Tübingen

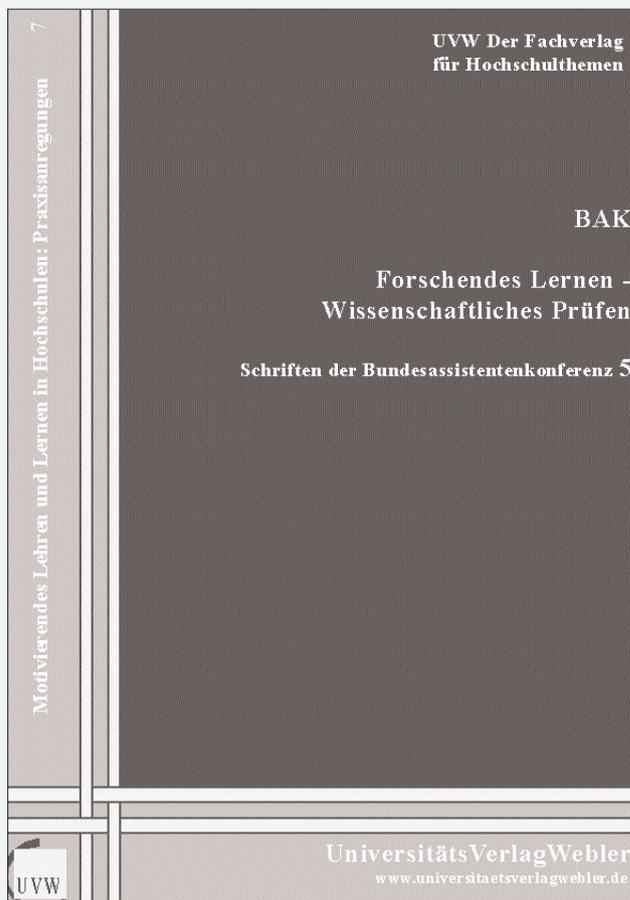
BAK

Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenteiliger Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen“ vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.



ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009,
72 Seiten, 9.95 Euro

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage im Verlag

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

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Kontakt: K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2008
Förderung des
Forschungs-Nachwuchses

Forschungsgespräche

Gespräch mit Alfred Pühler über die
Förderung des wissenschaftlichen
Nachwuchses, insbesondere in den
Naturwissenschaften

Dokumentation

Mustervereinbarung zur Betreuung
von Doktorandinnen und Doktoran-
den des Fachbereiches Sozialwissen-
schaften der Universität Bremen

Forschungsentwicklung/-politik

Lutz Bornmann
Fehlverhalten in der Wissenschaft -
eine wissenschaftssoziologische
Ursachenanalyse

Forschung über Forschung

Tobias Semmet
Fünf Jahre Forschergruppe „Governan-
ce der Forschung“ Governance und
Performanz im reformierten For-
schungssystem – eine Zwischenbilanz
Teil 2

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2009
Kommunikation im
Hochschulmanagement: Führung -
Verhandlung - Qualitätssicherung

Führung und Hochschulsteuerung

Boris Schmidt
„Ein kleines bisschen mehr Führung
und Management wäre schön!“ – Zur
Rezeption des Managementhandelns
deutscher

Hochschulleitung

Karsten König
Innovationen zwischen Markt und
Macht? Verhandlungslösungen in der
deutschen Hochschulsteuerung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Oliver Locker-Grütjen
Erfolgreiches Forschungsmanagement
durch zentrale Einrichtungen
Das Science Support Centre der Uni-
versität Duisburg-Essen als Modell
einer umfassenden Unterstützung für
Wissenschaftler

Karl-Heinz Rau & Brigitte Gaiser
Transparenz und Glaubwürdigkeit sind
die Schlüssel zum Erfolg.
Zur Bedeutung des Qualitätsmanage-
ments in Hochschulen

Rezension

Brigitte Lion:
Dilemma im universitären Alltag. Irri-
tationen und Widersprüche im Spiegel
von Gesellschaft und Organisation
(Thade Buchborn)

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2009
Self-Assessments - neue Wege für
Studienorientierung und Studienbera-
tung?

Beratungsentwicklung/-politik

Verena Heukamp, Daniel Putz,
Annika Milbradt & Lutz F. Hornke
Internetbasierte Self-Assessments zur
Unterstützung der Studienentscheidung

Benedikt Hell, Katja Päßler & Heinz
Schuler

„was-studiere-ich.de“ - Konzept, Nutzen
und Anwendungsmöglichkeiten

Joachim Diercks, Jutta Kast,
Kristof Kupka & Katharina Bolten
HAW-Navigator – internetbasierte
Orientierungs- und Self-Assessment-In-
strumente und ihre Verbindung mit der
Studienberatung an der HAW Hamburg

Svea Vent, Edgar Erdfelder & Birgit Heilig
MISS - Mannheimer Informationssystem
für Studieninteressierte der Sozialwis-
enschaften

Helga Knigge-Illner & Klaus Scholle
Kommentare:
Self-Assessments und Studienberatung

Peer Pasternack, Roland Bloch,
Daniel Hechler & Henning Schulze
Studentische Initiativen zur Verbindung
von Hochschule und Praxis im Studium
Eine empirische Erkundung an ostdeut-
schen Hochschulen

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 4/2008
Nachwuchsförderung
und ihre Hindernisse

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Referentenverträge in der Aus- und Weiterbildung - insbesondere mit Hochschulen als Vertragspartnern

Martin Mehrtens
Führungskräfteentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung

Katharina Dräger & Dagmar Engfer Suter
FokusLaufbahn - Nachwuchsförderung und Gleichstellung an der Universität Zürich

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Anika Merschhemke & Stefanie Richter
Der „English Conversation Table“ – ein Angebot an der Universität Duisburg-Essen zur Förderung des fachübergreifenden Austauschs im Englischen

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben
Spiele für Seminar und Übung Folge 7

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2008
Qualitätserfassung in Lehrveranstaltungen und Studienverläufen

Qualitätsentwicklung/-politik

Olaf Winkel
Qualität statt Quantität
Anreize zur Verbesserung der Lehre durch Teaching Points

Philipp Pohlenz & Markus Seyfried
Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik
Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten

Qualitätsforschung

Wolff-Dietrich Webler
Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung - und was ihre Ergebnisse? Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium

Anregungen für die
Qualitätspraxis/Erfahrungsberichte

Wolfgang Beywl & Lars Balzer
Evaluationskonzepte für wissenschaftliche Weiterbildung
Zehn Schritte zur guten Evaluationskultur



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

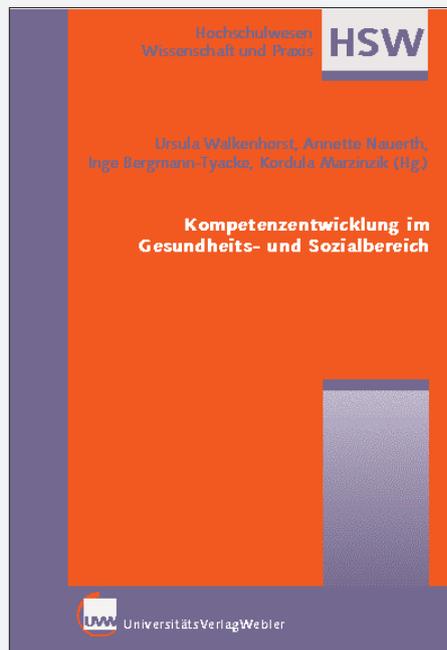
Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Die Zeitschriften „Das Hochschulwesen“ und „Personal- und Organisationsentwicklung“ sind in Norwegen akkreditierte und für Publikationen empfohlene Zeitschriften, in der die Autoren Punkte sammeln können.

**Ursula Walkenhorst, Annette Nauerth, Inge Bergmann-Tyacke, Kordula Marzinzik (Hg.):
Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich**

Vielfältige Veränderungen in der Gesellschaft und neue Anforderungen in der Arbeitswelt machen es erforderlich, die eigenen Kompetenzen umfassend zu reflektieren, einzuschätzen und ggf. zu erweitern. Die Entwicklung, Messung und Anrechnung von Kompetenzen stellt damit in der heutigen Zeit sowohl in der beruflichen Praxis als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ein zentrales Thema dar. Der Kompetenzforschung kommt hierbei eine bedeutsame Rolle zu. Fragestellungen zu diesem Thema werden aus der Perspektive unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen aufgegriffen und bearbeitet. Der vorliegende Band widmet sich dieser Thematik aus der Perspektive der Gesundheits- und Sozialberufe. Die Diskussionen um die Analyse und Entwicklung von Kompetenzprofilen, Möglichkeiten zur Messung und Anrechnung von Kompetenzen aus der beruflichen Praxis auf Hochschulstudiengänge sowie die theoretische Betrachtung des derzeitigen Kompetenzverständnisses werden durch aktuelle Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Kompetenzforschung in diesem Band dargestellt und diskutiert. Hier zeigt sich für den Gesundheits- und Sozialbereich eine differenzierte und vielfältige Auseinandersetzung.

Hintergrund dieser Veröffentlichung ist die Entwicklung der Kompetenzplattform „KomPASS“ an der Fachhochschule Bielefeld. „KomPASS“ ist ein Verbund von Forschern und Forscherinnen aus den Bereichen Pflege und Gesundheit sowie Sozialwesen, die sich sowohl anwendungs- als auch grundlagenorientiert mit der Thematik „Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich“ beschäftigen.



ISBN 3-937026-61-4, Bielefeld 2009,
240 S., 29.70 Euro

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

**Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik**



ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008,
239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen. Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.

In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten. Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und gendergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Gendergerechten Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

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