

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Wege der Verknüpfung von Theorie und Praxis

- Durchgesetzt, defizitär und überwiegend beliebt
Die erstaunliche Karriere der Hochschulverträge
- Der Field-Trip als innovatives Lehr-Lernformat
für den reflektierten Praxisdialog
- Wissenschaftlich orientierte Weiterbildung
an Hochschulen - lebenslanges Lernen auf neuen Wegen
- Servicezentrum Mathematik und Anwendungen
der Ruhr-Universität Bochum - Ein Zentrum
für Mathematik im Dienst der Anwendungen
- Stakeholderdialog –
ein Baustein im QM für die Lehre

Herausgeber

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

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

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

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

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: J. Kleinhelftwes

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 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: 30.05.2011

Grafik:

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn 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 Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

37

Hochschulentwicklung/-politik

Peer Pasternack

Durchgesetzt, defizitär und überwiegend beliebt
Die erstaunliche Karriere der Hochschulverträge

38

Eva Cendon & Kai Verbarg

Der Field-Trip als innovatives Lehr-Lernformat für
den reflektierten Praxisdialog

44

Angelika Henschel

Wissenschaftlich orientierte Weiterbildung
an Hochschulen - lebenslanges Lernen
auf neuen Wegen

50

Herold Dehling, Eva Glasmachers, Jörg Härterich & Daniela Kasco

Servicezentrum Mathematik und Anwendungen
der Ruhr-Universität Bochum - Ein Zentrum
für Mathematik im Dienst der Anwendungen

55

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Andrea Pelzeter & Anne Quilisch

Stakeholderdialog
- ein Baustein im QM für die Lehre

59

Rezension

Ulrike Senger:

Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum,
Bielefeld 2010

Christian Vollmer & Ulrike Senger:
International promovieren in Deutschland
(Salvatore Loiero)

67

Meldungen

70

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):

Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg

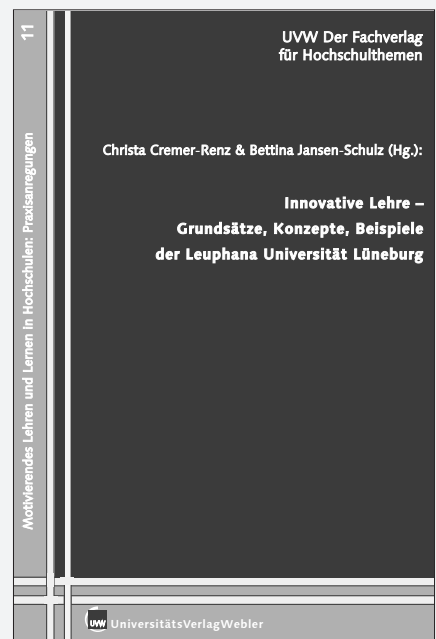
Mit dem Wettbewerb „Leuphana-Lehrpreis“ sucht die Leuphana Universität Beispiele für innovative Lehrveranstaltungen mit überzeugenden Konzepten und lernmotivierenden Lehr- Lernarrangements, um mehr Studierende für Präsenzveranstaltungen zu begeistern und Lehrende zu gewinnen, ihrem Lehr-Lernkonzept stärkere Aufmerksamkeit entgegen zu bringen.

Nicht nur die Kunst der verbalen und visuellen Präsentation macht eine gute Lehrveranstaltung aus, sondern gerade auch die Darbietung des Fachwissens und die besondere Bedeutung der Aktivierung, Motivierung und Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Schaffen kompetenter Arbeitsbeziehungen sowie die Förderung der Selbstorganisation der Studierenden und ihre Befähigung zur verstärkten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess zeichnen gute Lehre aus.

Mit dem Lehrpreis belohnt die Hochschule besonders herausragende innovative Lehrveranstaltungen der verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichsten innovativen Veranstaltungsformen: Vorlesung, Seminar, Kolloquium, Projekt und Übungen, Exkursionen. Alle stellen Grundmuster didaktischen Handelns dar, die oft in vielfacher Mischform und Kombinatorik den Lernenden ein Angebot unterbreiten, die vielfältigen Lernaufgaben optimaler zu bewältigen.

In diesem Band werden zehn prämierte Lehrveranstaltungen aus drei Jahren (2007, 2008, 2009) präsentiert. Umrahmt werden die Beispiele von Texten zu Grundlagen guter und genderorientierter Lehre, der Entwicklung von Hochschuldidaktik und in dem Zusammenhang der Lehrpreisentwicklung, zur hochschulpolitischen Position von Lehre im Wissenschaftsbetrieb und von Perspektiven von Studierenden und hochschuldidaktischer Forschung.

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

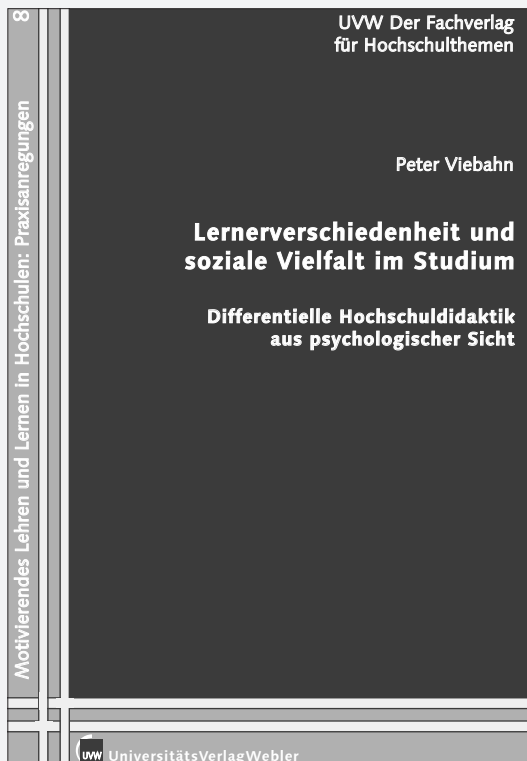


ISBN 3-937026-62-2, Bielefeld 2010,
ca. 325 Seiten, 39.80 Euro

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

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

Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Ohne den Anspruch einer systematischen Abhandlung fasst dieses Heft mehrere Artikel zusammen, die sich auf unterschiedliche Weise und verschiedenen Ebenen mit der alltagspraktischen Verknüpfung von Theorie und Praxis in Hochschulen beschäftigen – vom Praxisdialog als zentralem Element des Studiums an der Deutschen Universität für Weiterbildung über einen neuartigen, berufsbegleitenden, weiterbildenden Bachelor-Studiengang, über pragmatische Formen, wie die Erwartungen der Praxis im Wege des Stakeholder-Dialogs ermittelt und in Lehre und Studium integriert werden können bis zu einer anwendungsorientierten Mathematiklehre als Service für Nachbarfächer. Außerdem untersucht Peer Pasternack (außerhalb des Themenschwerpunkts) das verbreitete Steuerungsinstrument der Hochschulverträge.

Neben der Autonomie in akademischen Angelegenheiten ging es historisch zwischen Staat und Hochschulen immer wieder um den Grad der Finanzautonomie. Auch wenn Wilhelm von Humboldt den Staat in einer mäzenatenhaften Rolle sah – im Kern ging es immer um ein "do ut des", d.h. um die Finanzierung bestimmter, letztlich vom Parlament bewilligter Zwecke. Erst mit der Einsicht, dass knappe öffentliche Mittel (und insbesondere Kürzungen) sachkundiger vor Ort ausgegeben bzw. eingespart werden können, wuchs insbesondere in den letzten 20 Jahren die Bereitschaft, den Hochschulen auch mehr Finanzautonomie zuzugestehen (effiziente Verwaltung des Mangels). Der Verantwortungsdelegation der Stein-Hardenberg'schen Reformen seit Beginn des 19. Jh. entsprechend (militärisch dem Übergang von der Befehlstaktik zur Auftragstaktik General H. von Moltkes), wurden nur noch die Ziele und gewünschten Ergebnisse festgelegt. Die Gestaltung des Weges dorthin war dem Auftragnehmer überlassen. Diese Führung mit Auftrag lebte im Hochschulbereich seit Ende der 90er Jahre unter der Bezeichnung „Zielvereinbarung“ auf. Peer Pasternack analysiert in seinem Beitrag **Durchgesetzt, defizitär und überwiegend beliebt. Die erstaunliche Karriere der Hochschulverträge** die einschlägigen Vorgänge, insbesondere zwischen Staat und Hochschulen.

Seite 38

Die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) in Berlin hat nach ihrer Gründung zunächst einmal angemessene organisatorische und didaktische Formen gesucht, in denen lebenslanges Lernen (d.h. auch umfangreiche Praxiserfahrung) mit wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden werden kann – es ging also um neue, studienpraktische Antworten auf das schwierige Verhältnis von Theorie und Praxis. Unter dem Titel **Der Field-Trip als innovatives Lehr-/Lernformat für den reflektierten Praxisdialog** wird zum ersten Mal das zentrale Lehr-Lernformat innerhalb der Master-Studiengänge der DUW öffentlich vorgestellt. Dieser grundsätzlichen Bedeutung gemäß, gehen Eva Cendon und Kai Verbarg ihr Thema nicht als fallbezogenen Beitrag an, sondern beginnen systematisch mit einem Überblick. Das Berliner Konzept und die Ergebnisse der empirischen Begleitung folgen. Das Modell kann auch für viele andere Hochschulen wegweisend sein.

Seite 44

Die Hochschulen müssen sich für neue Studieninteressierte (meist mit Berufserfahrung) öffnen, Jetzt geht es um geeignete Lösungsmuster. Angelika Henschel berichtet nach einem Überblick über neue Studiengangsstrukturen an der Leuphana Universität Lüneburg unter dem Titel **Wissenschaftlich orientierte Weiterbildung an Hochschulen - lebenslanges Lernen**

auf neuen Wegen über einen bevorstehenden weiterbildenden Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit von 180 CP und 9 Semestern Regelstudienzeit. Er richtet sich an Erzieherinnen, die am stärksten weiterbildungsinteressierte Berufsgruppe, die mit ihrem Weiterbildungsverhalten noch einmal dokumentiert, wie gesellschaftlich verfehlt solche früheren Leitsätze waren, wie: „Je kleiner die Kinder, desto kürzer (und anspruchsloser) die Ausbildung ihrer Betreuer/innen“. Ursprünglich in der Auseinandersetzung um die Studiendauer der Grundschullehrerinnen geprägt, gilt der Satz aber für Erzieherinnen noch krasser. Sie erleben jetzt endlich lange geforderte Aufwertungen. Das Lüneburger Modell zeigt, wie Berufserfahrung anerkannt und in das Studium integriert werden kann – auch als Teil des Programms „Offene Hochschule“.

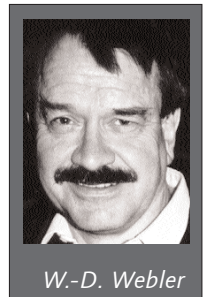
Seite 50

Die Bedeutung von Teilbereichen der Mathematik wächst in nicht-mathematischen Fächern kontinuierlich. Üblicherweise werden entsprechende Veranstaltungen von Lehrenden der Fakultäten für Mathematik als Serviceleistung angeboten. Aber entweder konnten sich Mathematik-Dozenten allzu schwer in die für diese Studiengänge typischen beruflichen Anforderungen hinein denken oder ihnen waren die anwendungsbezogenen Bedürfnisse mathematisch nicht interessant genug. Ein Dauerstreit über die studiengang- und zielgruppenspezifische Mathematiklehre entbrannte (vgl. Dueck in HSW 2-2008). Als Konsequenz forderten die anderen Fakultäten eigene Mathematik-Professuren – eine neue Konfliktunde begann. Die Universität Bochum hat als Antwort auf diesen Dauerkonflikt ein **Service Zentrum Mathematik und Anwendungen der Ruhr-Universität Bochum - Ein Zentrum für Mathematik im Dienst der Anwendungen** in der Fakultät für Mathematik gegründet. Das Autorenteam um seinen Leiter, Herold Dehling, stellt das Konzept und die Institution vor; Eva Glasmachers, Jörg Herterich und Daniela Kacso sind jeweils treibende Kräfte in Bereichen bzw. Projekten innerhalb des Zentrums. In dem Hochschulwettbewerb „Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft hatte dieses Konzept 2010 Erfolg (vgl. <http://aktuell.ruhr-uni-bochum.de/pm2010/msg00057.htm>).

Seite 55

Maßnahmen des Qualitätsmanagement (QM) hat inzwischen jede Hochschule aufgebaut, wenn auch in großer Variationsbreite. Zumindest sind studentische Veranstaltungsbewertungen eingeführt worden. Dabei stellt sich häufig die Frage, nach welchen Zielen sie ausgerichtet sind. Andrea Pelzeter und Anne Quilisch (Berlin) zeigen in ihrem Beitrag **Stakeholderdialog – ein Baustein im QM für die Lehre**, in welchen Verfahren an einer Berliner Hochschule in einem dualen Studium die Ziele und Erwartungen der drei relevanten Bezugsgruppen Lehrende - Studierende - Ausbildungsbetriebe erhoben und den Befragungen aller drei Gruppen zu Grunde gelegt werden. Dabei gilt der Verknüpfung von Theorie und Praxis in Lehre und Studium besondere Aufmerksamkeit. Die hier referierte Lösung regt vielleicht zu Übertragungen in andere Hochschulen an.

Seite 59



W.-D. Weblar

Peer Pasternack



Peer Pasternack

Durchgesetzt, defizitär und überwiegend beliebt Die erstaunliche Karriere der Hochschulverträge

Historically it was consistently about the degree of financial autonomy as well as about the autonomy in academic matters between the state and the universities. Although Wilhelm von Humboldt saw the state in a patronizing role - in essence, it was always about "do ut des", i.e. about financing certain purposes ultimately approved by Parliament. Only with the recognition that scarce public funds (and especially reductions) could be issued or saved more proficient in situ, the willingness to grant universities more financial autonomy (efficient administration of deficiency) grew, particularly in the last 20 years. According to the delegation of responsibilities of the Stein-Hardenbergschen reforms, from the beginning of the 19th century onwards (the military's transition from command and control to mission-focussed command within the Prussian army), only objectives and desired outcomes were defined. It was left to the "contractor" to find a way to fulfill these objectives. Since the late 90's of the 20th century, the "Mission Command" perked in higher education under the term "target agreement". In his article **"Enforced, deficient and mainly popular. The amazing career of the university contracts"** Peer Pasternack, analyzed the relevant procedures.

Vor einigen Jahren, Karajan lebte noch, fragte ein Journalist einen Orchestermusiker der Wiener Philharmoniker: „Was dirigiert Karajan denn heute abend?“ Der Musiker: „Was er dirigiert, weiß ich nicht. Wir spielen Beethovens Fünfte.“ Etwas ähnliches ließe sich auch über Hochschulen sagen.

Das Orchester ist dabei eine treffende Metapher: Hochschulleistungen entstehen in einem durch Orchestrierung gekennzeichneten Prozess. Viele müssen zusammenwirken, um ein attraktives Aufführungsprogramm und glanzvolle Aufführungen entstehen zu lassen: erste Geigen ebenso wie die seltener zum Einsatz gelangende Pauke; die vergleichsweise eleganten Holzbläser neben dem Kontrabassisten, der darunter leidet, nicht einmal ordentlich aufstehen zu können, wenn Applaus entgegenzunehmen ist (wie wir aus Patrick Süskinds „Kontrabass“ wissen); solistische Stars, die grundsätzlich gesonderte Erwähnung auf den Ankündigungsplakaten finden, und daneben die gleichfalls hart arbeitenden Orchestermusiker. (Letzteres übrigens ist eine wichtige Überlegung, die im Exzellenz-Diskurs der Hochschulen Berücksichtigung finden könnte: Ein Orchester, das nur aus kapriziösen Stars besteht, bringt kein einziges Stück vernünftig über die Runden.) Manchmal spielt das ganze Sinfonieorchester, mitunter ist das kleine Kammerorchester gefordert. Für spezielle Aufgaben haben größere Häuser ein Ensemble Alte Musik, ein Barockensemble und eines für Neue Musik.

Schließlich gibt es dann, in der Tat, auch noch einen Dirigenten bzw. Generalmusikdirektor. Der freilich ist nur unter zwei Bedingungen erfolgreich: Er muss es verstehen, die differenzierten Talente zunächst je für sich ent-

fallen zu lassen und sie sodann zusammenzuführen. Organisationsanalytisch gesprochen: Der Dirigent/Generalmusikdirektor muss die dezentrale Steuerung der Instrumentengruppen bzw. Ensembles organisieren und sie zugleich auf solche gemeinsamen Ziele hin koordinieren, welche die Subeinheiten als integrationsfähig in das je eigene Handlungsprogramm akzeptieren können.

Ganz genauso verhält es an Hochschulen. Wie lässt sich die dortige Ansammlung von Individualisten und Individualistinnen auf gemeinsame Ziele hin koordinieren? Sowohl die Freiwilligkeit als auch der (z.B. gesetzliche) Zwang sind als Aktivierungsmodi bereits getestet. Die Ergebnisse gelten in der Hochschulpolitik als eher bescheiden: Der Appell an die Freiwilligkeit fördert nach verbreiteter Ansicht vor allem den akademischen Hedonismus. Zwang hingegen mobilisiert an Hochschulen in erster Linie Obstruktionspotenziale, mit denen externe Anforderungen unterlaufen werden. Der Ausweg, so die Annahme seit Ende der 90er Jahre, liege dazwischen: in der freiwilligen Unterwerfung unter einen befristeten Zwang, wobei Gratifikationen die Einsicht in den Sinn der Sache befördern helfen. Der Ausweg liege also in dem, was landläufig als „Zielvereinbarungen“ oder „Hochschulverträge“ bezeichnet wird.

Begrifflichkeiten

Die Begriffe sind ungenau. Sie sehen zum einen davon ab, dass der tatsächliche Vertragscharakter der Vereinbarungen Zweifeln unterliegt. Die Partner stehen sich nicht gleichberechtigt gegenüber. Vielmehr kennzeichnet eine Sanktionsasymmetrie das Verhältnis von Hochschulen und Staat: Wo der öffentliche Geldgeber geben oder vorenthalten kann, da können die Hochschulen nur neh-

men. Gleich, was und wieviel, sie müssen letztlich akzeptieren, was ihnen der Haushaltsgesetzgeber zusteht. Die Hochschulen entscheiden mithin nicht über eine wesentliche ihrer eigenen Bestandsvoraussetzungen. Die schöne Idee, das Instrument der Zielvereinbarung beruhe darauf, „dass sich prinzipiell gleichberechtigte, jedoch mit unterschiedlichen Aufgaben oder Funktionen ausgestattete Partner über Ziele verständigen“ (Müller-Böling/Schreiterer 1999, S. 6), erweist sich derart als Fiktion. Juristisch ist dies als grundsätzlicher Zweifel formuliert worden, „ob der Staat in der Lage ist, sich gegenüber einer von ihm geschaffenen juristischen Person des öffentlichen Rechts vertraglich zu binden“ (Uerpman 1999, S. 646). Es steht also die Vertragsfähigkeit des Staates im Zweifel – im Sinne der fraglosen Erfüllung eingegangener Vertragspflichten über etwaige neue gesetzliche Regelungen, jährliche Haushaltsplan aufstellungen und die Grenzen von Legislaturperioden hinaus. Die Vertragsfähigkeit des Staates gegenüber den Hochschulen muss zumindest dann als ungeklärt gelten, wenn der staatliche Vertragspartner seine Verpflichtungen einseitig korrigieren kann – etwa mit der Begründung einer Verschärfung der allgemeinen öffentlichen Haushaltslage.

Zum anderen handelt es sich bei der Steuerung über Zielvereinbarungen instrumentell um Kontraktmanagement, das auf verschiedenen Ebenen zum Einsatz kommt bzw. kommen kann. Die damit verbundenen systematischen Unterschiede müssten auch begrifflich abgebildet werden. Dazu erscheint es sinnvoll, drei Kontraktvarianten voneinander zu unterscheiden: Der Begriff der *Zielvereinbarung* sollte hochschulinternen Vertragsformen zwischen jeweils einer über- und einer untergeordneten Ebene – etwa zwischen Rektorat und Fachbereich – vorbehalten bleiben. Sogenannte *Hochschulverträge* hingegen werden zwischen Staat und einzelnen oder allen Hochschulen abgeschlossen. Sowohl Zielvereinbarungen als auch Hochschulverträge regeln vertikale Beziehungen. Begrifflich davon abzusetzen sind horizontale Kooperationen: Eine vertragsförmige Zusicherung von Leistungen zwischen zwei Hochschulen oder zwei Fachbereichen sollte als *Leistungsvereinbarung* firmieren (s. Abbildung 1).

Gemeinsam ist diesen drei Kontraktvarianten ihre vertragliche Form. Allerdings: Trotz Sanktionsasymmetrie zwischen Staat und Hochschulen ist zwar auch bei den Hochschulverträgen eine vertragliche *Form* möglich, doch muss diese nicht zwingend mit materiellem Vertragscharakter einhergehen – gekennzeichnet etwa

durch Einklagbarkeit der Inhalte. Ähnliches kann für Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen gelten. Daher erscheint es angemessener, von *vertragsförmigen Vereinbarungen* zu sprechen.

Zur hochschulpolitisch bedeutsamsten Variante solcher Vereinbarungen haben sich in den vergangenen anderthalb Jahrzehnten die Hochschulverträge zwischen Land und Hochschule(n) entwickelt. Seit ihrer Ersteinführung in Berlin 1997 setzten sie sich binnen neun Jahren in allen Bundesländern durch. Damit ist bundesweit ein recht einheitlicher neuer Steuerungsmodus für die Hochschulen implementiert worden. Bereits dies erscheint für sich genommen in einem föderalen System als eine erstaunliche Entwicklung. Zugleich aber erfüllt das Instrument keineswegs die euphorischen Erwartungen an diese Form der Neuen Steuerung. Vielmehr ist es sowohl stark problem- als auch konfliktbehaftet.

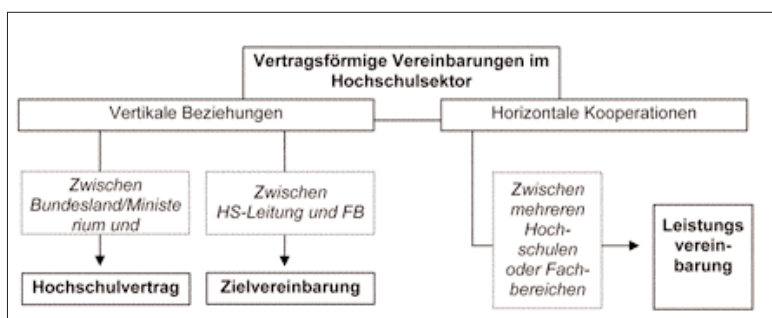
Anfangs waren Hochschulverträge mit der Hoffnung verbunden, wesentliche Insuffizienzen bisheriger Steuerungsmodi im Hochschulsektor ausgleichen zu können. Sie galten (und gelten) als Chance, Verbindlichkeit bei der Erfüllung anzustrebender Ziele herzustellen, ohne Steuerung im Sinne von Befehl und Eingriff betreiben zu müssen. Stattdessen werden Aufträge, Anweisungen und Vorgaben durch Vereinbarungen ersetzt. Diese entwickelten das Image eines gleichsam Königsausweges: einerseits um Leistungsbewertungsprozessen die hohe Konfliktbelastung zu nehmen, andererseits um den besonderen Stellenwert der Autonomie im Hochschulbereich berücksichtigen zu können. Verhandlung statt Anweisung, Entstaatlichung, wo subsidiäres Handeln zielführender ist, Abkehr von der staatlichen Detailsteuerung und Konzentration auf Kontextsteuerung, Zweckprogrammierung statt Konditionalprogrammierung, Autonomiesteigerung: So lauten die Stichworte zur konzeptionellen Begründung der vertragsförmigen Vereinbarungen zwischen Hochschulen und ihren Ländern. Die Realität dementiert das schöne Bild mindestens zum Teil.

Hochschulverträge: Erklärungsbedürftige Akzeptanz

Das normative Grundprinzip der Vereinbarungslogik lautet „Verbindlichkeit gegen Autonomie“: Verbindlichkeit der Zielrealisierung wird gegen mehr Autonomie, wie die Ziele zu erreichen sind, getauscht. Dazu werden Ziele vereinbart und die konkrete Zielerreichung dem Handeln der Vor-Ort-Akteure in den Hochschulen überlassen. Insofern bieten die Vereinbarungen einen immateriellen Anreiz: Die Selbstverpflichtung, kooperativ ausgehandelte Ziele auf selbstgewählten Wegen zu erreichen, bringt einen Gewinn an Gestaltungskompetenz.

Das empirische Realprinzip der Vereinbarungen hingegen lautete bislang immer wieder: Nominale Zuschussabsenkungen oder aber Zuschussverstetigungen (d.h. auf Grund allfälliger Kostensteigerungen gleichfalls faktische Mittelkürzungen) werden getauscht gegen mehrjährige Planungssicherheit. Kritisiert wird daran, dass der Staat sich aus der Verantwortung stehe: Unter dem Stichwort der Autonomieerweiterung würden staatlicherseits die Verteilungskonflikte, die sich durch Mit-

Abbildung 1: Systematisierung der vertragsförmigen Vereinbarungen



telkkürzungen verschärfen, in die Hochschulen hinein delegiert.

Doch bereits die Verhandlungsvorgänge sind problembeladen. Hochschuleitig verhandelt die Hochschulleitung. Die Vereinbarung mit dem Ministerium wird durch die Hochschule abgeschlossen, vertreten durch die Leitung. Diese strebt institutionellen Autonomiegewinn an, was leicht zu Lasten der individuellen Autonomie gehen kann. Von der Umsetzung betroffen sind viele, potenziell alle Hochschulangehörigen. An den Verhandlungen beteiligt sind sie nicht, auch nicht durch ihre Vertretungen, etwa Personalrat, Dekanekollegium oder Frauenbeauftragte/r. Es ist deshalb moniert worden, dass die Vereinbarungen überhaupt nur verbindlich sein können, wenn die von ihnen betroffenen Akteure die „Möglichkeit der rechtsverbindlichen Zustimmung“ haben. Daher wurde die Einrichtung von Zielvereinbarungskommissionen empfohlen, deren Zusammensetzung den alten Konzilen ähneln und den Hochschulleitungen ein legitimes Verhandlungsmandat geben solle (Kracht 2007, S. 433).

Erleichtern würde das die Dinge allerdings kaum. Denn Verhandlungssysteme sind auch besonders schwerfällig und ineffizient. Ihre Transaktionskosten sind erheblich: Informations-, Anbahnungs-, Vereinbarungs- und Kontrollkosten sind in einem Vorgang, welcher der Koordination mehrerer Akteure mit voneinander abweichenden bis gegensätzlichen Interessen, Informationslagen und Machtressourcen dient, naturgemäß hoch. Das sog. Verhandlungsdilemma zeigt sich in den Hochschulvertragsaushandlungen in lehrbuchhafter Reinheit:

„Auf der einen Seite geht es in Verhandlungen [...] um die Suche nach Lösungen, welche den Gesamt-Vorteil maximieren. Dieses gemeinsame Interesse wird gefördert durch Teamarbeit und vertrauensvollen Informationsaustausch – kurz einen auf ‚Problemlösung‘ gerichteten Verhandlungsstil. Auf der anderen Seite geht es immer auch um die Verteilung von Vorteilen und Kosten. Die Beteiligten verfolgen insoweit gegensätzliche Interessen“, so Fritz W. Scharpf im Jahre 1991. Inzwischen scheint es, als wären seine Ausführungen als Handlungsanweisungen für die Hochschulvertragsverhandlungen missverstanden worden: Die Interessengegensätze „werden gefördert durch strategisches und taktisches Konfliktverhalten bis zum Einsatz von Bluff und Drohungen – kurz einen auf ‚Bargaining‘ oder sogar auf ‚Konfrontation‘ gerichteten Verhaltensstil“ (Scharpf 1991, S. 626).

Für den Fall, dass dies alles nichts nutzt, haben acht Landes Hochschulgesetze vorgesorgt: Danach kann das Land, sollten die Verhandlungen scheitern, Zielvorgaben erlassen (vgl. König 2009, S. 38). Die ebenfalls denkbare Variante, ein Schlichtungsgremium einzusetzen (wie es in Österreich vorgesehen ist, § 13 Abs. 8 UG), ist in deutschen Hochschulgesetzen nicht anzutreffen.

Auch inhaltlich unterliegen die Vereinbarungen manchem Zweifel: Häufig werden keine Ziele, sondern Maßnahmen vereinbart. Damit aber wird die Grundidee, dass die Wege zur Zielerreichung ins Belieben der Hochschule gestellt werden, unterlaufen. Was als Beitrag zur Regulierung annonciert war, erweist sich als regulierende Deregulierung. Für eine Anlaufphase mag dieser

Umgang mit dem noch neuen Instrument hinnehmbar gewesen sein – soweit dahinter die Überlegung stand, dass pragmatische Maßnahmen schneller einigungsfähig sind als komplexe Zielsetzungen, und dass es zunächst darauf ankomme, initiative Energien nicht durch zu lange Aushandlungsphasen zu verbrauchen. Inzwischen aber sind die Anlaufphasen in den meisten Ländern vorbei.¹ Unzulänglich geregelt sind zumeist auch die Sanktionen und Gratifikationen: Die Verbindung von Mittelzuweisungen und Zielerfüllung ist noch unausgereift (vgl. die Übersicht in König 2009, S. 40).

Doch gleichgültig, wie mit erreichten und nicht erreichten Zielen (oder Maßnahmen) umgegangen wird: In jedem Falle muss über sie berichtet werden. Die Erfüllungsberichterstattung ist ein Dauerergernis des Vertragsgeschehens. Sie steigere ihre Bürokratielasten, klagen die Hochschulen. Sie sei rezeptionsunfreundlich, klagen die Parlamentarier. Missverständnisse sind derart programmiert. Die Abgeordneten sehen sich mit den zahlengespickten und in üblicher Erfolgshetorik verfassten Berichten überfordert, die eigentlichen, d.h. entscheidungsrelevanten Informationen herauszufiltern. Das macht sie ungehalten, denn immerhin haben sie sich mit ihrer Zustimmung zum Hochschulvertragssystem als Haushaltsgesetzgeber teilsuspendiert. Die Hochschulen hingegen monieren, „dass sie Ergebnisberichte an die Ministerien schicken und darauf keinerlei Reaktionen erhalten“ (König 2009, S. 38).

Schließlich: Lassen die zwischenzeitlich beobachtbaren Steuerungsmodalitäten eine positive Bewertung zu? Nicht nur: Unabhängig von der Rechtsqualität der Verträge und ihrem daraus folgenden Verbindlichkeitsgrad kommt es landauf landab immer wieder vor, dass Hochschulverträge auf staatliche Initiative hin ‚nachverhandelt‘ werden. Auch geschieht es, dass ein Land vertragswidrig finanzielle Rücklagen der Hochschulen einzieht. Rechtsschritte der Hochschulen werden dann typischerweise ebenso umgehend angekündigt wie nach einiger Zeit nicht weiterverfolgt – Ausdruck der oben erwähnten Sanktionsasymmetrie. Zahlreichen Hochschulen haben die Vereinbarungen dennoch durchaus Stabilität und Planungssicherheit verschafft, doch fraglos garantiert, das zeigen die Erfahrungen, ist damit nichts.

Gleichwohl wird von den Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen allenthalben als einem „Erfolg der Reform der Hochschulsteuerung“ gesprochen, und die Politik wie die Hochschulen plädieren übereinstimmend für eine Fortsetzung der vertraglichen Steuerung. Die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Realität der Hochschulverträge einerseits und die gleichzeitig artikulierten Fortsetzungsbedürfnisse hinsichtlich der Vertragssteuerung andererseits – dies erscheint erklärungsbedürftig: Die Verträge müssen, so drängt es sich auf, noch irgendetwas leisten, das nicht offensichtlich ist und jenseits ihrer behaupteten Leistungen liegt, ihnen aber eine Wirkung verleiht, die sie als unverzichtbar erscheinen lässt.

¹ Mit Bayern und Mecklenburg-Vorpommern haben 2006 die letzten beiden Länder Hochschulverträge abgeschlossen.

Trotz allem: Eine „Erfolgsgeschichte“

Damit ein Instrument auf überwiegende Zustimmung stößt, benötigt es Legitimität, also soziale Akzeptanz dafür, dass es etwas leistet, das andere Instrumente nur schlechter leisten könnten. In dieser Hinsicht verweisen die fortwährenden hochschulbezogenen Ausstattungskonflikte auf fünf zentrale Aspekte im Verhältnis zwischen Hochschulen und Hochschulpolitik.

Zum ersten kennen moderne Gesellschaften keinen quantitativen Sättigungsgrad für Forschungs- und Bildungskapazitäten (außer den theoretischen Punkt, an dem sämtliche Gesellschaftsmitglieder in Ausbildung oder wissenschaftlich tätig wären). Vielmehr verfügen moderne Gesellschaften über eine prinzipiell unendliche Aufnahmekapazität für Aktivitäten und Ergebnisse von Bildung und Forschung. Deshalb ist niemals genau definierbar, was Untergrenzen, Optimum oder Obergrenzen öffentlich unterhaltener Hochschulpotenziale sind. Man kann sich dem allenfalls über Vergleiche mit anderen Ländern und Regionen nähern. Im übrigen ist die Selbstausstattung einer Gesellschaft mit Forschung und (Hochschul-)Bildung Gegenstand von Aushandlungsprozessen.

Zum zweiten wirkt es dabei hinderlich, dass sich für Forschung und Lehre keine verlässlichen Erfolgsprognosen stellen lassen. Weder Lehre noch Forschung verfügen über eine in dem Maße rationale Technologie, dass man „denen, die in diesem Funktionsbereich tätig sind, [...] Fehler nachweisen noch Ressourcen in dem Maße zuteilen kann, wie dies für das Erreichen von Erfolgen oder das Vermeiden von Mißerfolgen notwendig ist“ (Luhmann 1992, S. 76). Überdies ist das Korrelat der extremen Erfolgsunsicherheit von Forschung ihre notwendige „eklatante Ineffizienz“, da eine zielgenaue Forschung nicht möglich ist. Wissenschaft entwickelt sich in Gestalt „verschwenderischer Produktion von Forschungsergebnissen“ (Schimank 2007, S. 236).

Das wiederum schwächt, zum dritten, die Anliegen der Hochschulen innerhalb der Politikfeld- und der daraus folgenden Ressortkonkurrenz. Diese Konkurrenz ist, jedenfalls prinzipiell, unaufhebbar: Aus der fortwährend gegebenen Begrenztheit der zu verausgabenden Haushaltsmittel resultieren Verteilungskonflikte zwischen den einzelnen Politikfeldern. Infrastrukturausgaben mit ihren mittelbaren regionalen Beschäftigungswirkungen, Wirtschaftsförderung oder Investitionen in die Videoüberwachung öffentlicher Plätze beispielsweise erscheinen da immer ein wenig handfester und in ihren Effekten (vermeintlich) vorhersagbarer als hochschulische Anliegen. Für diejenigen politischen Akteure, die sich nicht unmittelbar mit Hochschulpolitik befassen, ist Hochschulfinanzierung daher vor allem eine Unsicherheitsfinanzierung. Erschwerend wirkt hierbei, dass die Ergebnisse nur in vergleichsweise langen Wellen zu Stande kommen. Deren misslichste Eigenschaft ist, die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden zu überschreiten.

Zum vierten sind Hochschulen keine im engeren Sinne staatliche Pflichtaufgabe: Es gibt eine Schulpflicht, die zur Unterhaltung öffentlicher Schulen in angemessenem Umfang nötig ist, aber es gibt keine Hochschulpflicht.

Die staatliche Verpflichtung, die Hochschulen zu unterhalten, erwächst allein aus der Nennung der Hochschulen eines Landes im jeweiligen Hochschulgesetz. Doch ein Gesetz kann geändert werden, und der Umfang, in dem die Hochschulen unterhalten werden, ergibt sich auch aus den geltenden Gesetzen nicht.²

Vor diesem Hintergrund sind, zum fünften, im Verhältnis von Staat und Hochschulen unterschiedliche Funktionslogiken zu vermitteln: einerseits zwischen Politik und Wissenschaft, also zwischen machtgestützter Intervention und funktional notwendiger Autonomie; andererseits zwischen Politik und Verwaltung, d.h. zwischen politischen Projekten und administrativen Vorgängen – Projekte müssen in Vorgänge transformiert werden, um sie abarbeitbar und anschlussfähig an früheres und nachfolgendes exekutives Handeln zu machen.

All dies nun können in der Tat die Hochschulverträge leisten. Sie definieren pragmatisch über Ressourcenzuweisungen einen fiktiven gesellschaftlichen Sättigungsgrad für Forschungs- und Bildungskapazitäten. Die Unmöglichkeit verlässlicher Erfolgsprognosen für Forschung und Hochschulbildung wird in pragmatische Zieldefinitionen für einen überschaubaren Zeithorizont aufgelöst. Die Ressortkonkurrenz suspendieren die Verträge temporär, indem die Hochschulfinanzierung durch mehrjährige Zuschusszusagen dem alljährlichen Hickhack der Haushaltsaufstellung entzogen wird. Die Hochschulen werden für den Kontraktzeitraum zur nichtwiderrieflichen staatlichen Pflichtaufgabe erhoben. Die verschiedenen Funktionslogiken werden gleichfalls miteinander vermittelt: Die Hochschulverträge bedienen sowohl, über die Zieldefinition, das staatliche Interventionsbedürfnis als auch, über die Zielrealisierung, das hochschulische Autonomieerfordernis. Die Transformation von Projekten in Vorgänge können die Kontrakte über die der Vertragsförmigkeit innewohnende Regelpflicht leisten. Damit lässt sich eine strukturelle Kopplung an die innerwissenschaftliche Methodenbindung herstellen, und die kontraktuell auferlegten Pflichten vermögen intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erlangen. Es ergibt sich derart eine Anschlussfähigkeit an die Logik wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns, wodurch die Verträge in die Prozesslogik des autonomiefixierten Wissenschaftssystems integrationsfähig werden.

Indem die Hochschulverträge all dies leisten, ermöglichen sie zugleich zweierlei Bündnisse, die wiederum die funktionale Leistungsfähigkeit der Kontrakte verbürgen. Diese Bündnisse erklären die allgemeine Akzeptanz des Instruments bei Wissenschaftsministerien und Hochschulleitungen. Einerseits schmieden die Verträge ein Bündnis zwischen dem zuständigen Ministerium und den Hochschulen gegen alle anderen Ressorts und insbesondere das Finanzministerium. Indem die Unterhaltung der Hochschulen qua Vertrag temporär als staatliche Pflichtaufgabe simuliert wird, findet eine Rückverlagerung der Hochschulpolitik von den Finanz- auf die

² In gewisser Weise besteht eine solche Situation seit längerem in Bayern und Baden-Württemberg, indem die dortigen Studienplatzkapazitäten unterhalb des Akademikerbedarfs beider Länder liegen, weshalb sie dauerhaft Nettoexporteure von Hochschulqualifikationen sind, die von ärmeren Bundesländern bereitgestellt werden.

Wissenschaftsministerien statt (vgl. Trute 2000, S. 140). Die Ausstattung der Hochschulen steht nun wenigstens für den vereinbarten Zeitraum nicht fortwährend zur Disposition.

Andererseits konstituieren die Kontrakte ein Bündnis zwischen der jeweiligen Hochschulleitung und dem zuständigen Ministerium gegen veränderungsunwillige Hochschulangehörige bzw. Subebenen der Hochschule. Durch Verweis auf Auflagen, die in den Verträgen enthalten (und ggf. von den Hochschulleitungen bestellt worden) sind, kann das bei Wissenschaftler/innen erprobte Unterlaufen von Außenanforderungen, die als Zumutungen oder Störungen empfunden werden, seinerseits unterlaufen werden. Damit erweisen sich die Hochschulverträge als Gestaltungsinstrument in einem partiell gestaltungsresistenten Sektor.

Fazit

Die Diskrepanzen zwischen dem hohem normativen Anspruch und der Realität der Hochschulverträge (Abb. 2) lassen es nicht spontan plausibel erscheinen, warum die Kontraktsteuerung allenthalben als „Erfolg der Reform der Hochschulsteuerung“ gilt und von allen relevanten Akteuren als fortsetzungsbedürftig deklariert wird. Die Erklärung dafür findet sich zum einen in impliziten Funktionen der Verträge und zum anderen in Bündnisoptionen, die sich mit ihnen ergeben.

Abbildung 2: Umsetzungsprobleme Hochschulverträge

Ansatz	häufig: Zuschussabsenkungen (nominal oder real)
	normativ: Verbindlichkeit gegen mehr Autonomie
	empirisch: Mittelkürzung gegen Planungssicherheit
Akteure	Fiktion der Gleichberechtigung
	Sanktionsasymmetrie Staat - Hochschulen
	Vertragsfähigkeit des Staates?
	Teilsuspendierung des Haushaltsgesetzgebers
	Nichtverhandlungsbeteiligte, aber Umsetzungsbetroffene
Inhalte	Ziele vs. Maßnahmen
	Sanktionen/Gratifikationen unzulänglich geregelt
Verfahren	Verschiebung Verteilungskonflikte in die Hochschulen
	im Konfliktfall Zielvorgabe
	kein Schlichtungsgremium
	regulierende Deregulierung
Ergebnisse	mangelnde Stabilität: Nachverhandlungen
	Erfüllungsberichterstattung überfordernd + folgenlos

Als entscheidende funktionale Vorteile, welche die Hochschulverträge unverzichtbar machen, erweisen sich zweierlei: Zum einen kann mit ihnen der Anschein einer Rationalisierung der Hochschulfinanzierung und damit eines rationalen Verhältnisses von Hochschulen und Politik erzeugt werden. Die Hochschulen erscheinen – zeitweise – nicht mehr als faktische freiwillige Aufgabe des Staates, und die Ausstattung der Hochschulen wird temporär der fortwährenden Begründungsbedürftigkeit entzogen. Zum anderen leisten die Verträge eine Integration politischer Absichten in wissenschaftliches Handeln, indem sie über Regelbindung und damit Bere-

chenbarkeit den (potenziell störenden) Gestaltungswillen und den (potenziell störungsanfälligen) Wissenschaftsprozess koppeln. Damit organisieren die Verträge eine zweiseitige Legitimationsbeschaffung: nach außen, indem Politik und Gesellschaft die Finanzierungsbedürftigkeit der Hochschulen nicht nur allgemein, sondern auch ihrer Höhe nach akzeptieren; nach innen, indem in den Hochschulen die Verträge und ihre Anforderungen als hinnehmbares Übel gelten, da sie zugleich die Planbarkeit der Ausstattung mit sich bringen.

Die beiden neuen Bündnisoptionen, die mit den vertragsförmigen Vereinbarungen möglich sind, müssen kaschiert werden, um Wirksamkeit erlangen zu können. Das leistet die elegante soziale Kooperationsästhetik der Vertragskonstruktion. Das Bündnis zwischen Hochschulministerium und Hochschulen dient der Erzeugung des Anscheins einer Rationalisierung der Hochschulfinanzierung: Es wird eine (zeitweilige) Simulation der Hochschulen als Pflichtaufgabe des Landes erzeugt. Adressaten dieses Fassadenmanagements sind die anderen Ressorts in der jeweiligen Landesregierung, insbesondere das Finanzministerium. Das Bündnis zwischen Hochschulleitung und Hochschulministerium zielt auf die Integration politischer Gestaltungsabsichten in wissenschaftliches Handeln. Adressaten dieser Anstrengung sind veränderungsunwillige Hochschulangehörige und Subeinheiten.

Diese Deutung der erstaunlichen Karriere der vertragsförmigen Hochschulsteuerung löst sich von der vorherrschenden immanenten Betrachtung des Kontraktmanagements. Es wird zwischen Behauptetem und Realisiertem so unterschieden, dass sich nicht lediglich Abweichungen von einem (theoretisch konstruierten) Ideal konstatieren lassen, sondern zwischen offiziellen und inoffiziellen Funktionen der Hochschulverträge unterschieden werden kann. Dann bekommt z.B. die in acht Bundesländern bestehende Regelung, dass das Ministerium ggf. Zielvorgaben erlassen kann, wenn keine Einigung mit den Hochschulen gelingt, eine andere als die landläufig zugeschriebene Bedeutung: Das Ministerium handelt dann nicht moralisch verwerflich, wie das die Hochschulakteure im konkreten Fall gern darstellen, sondern sichert das Vertragssystem und damit die Hochschulfinanzierung über einen definierten Zeitraum – ein Luxus, von dem etwa Kommunen, aber auch die meisten Museen oder Konzerthäuser nur träumen können.

Literaturverzeichnis

König, K. (2009): Hierarchie und Kooperation. Die zwei Seelen einer Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschule. In: Bogumil, J./Heinze, R.G. (Hg.), Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin, S. 29-44, hier 38.

Kracht, S. (2007): Das neue Steuerungsmodell im Hochschulbereich. Zielvereinbarungen im Spannungsverhältnis zwischen Konsens und hierarchischem Verwaltungsaufbau, Baden-Baden, S. 433.

Luhmann, N. (1992): Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen. In: ders., Universität als Milieu, Bielefeld, S. 74-79, hier 76.

Müller-Böling, D./Schreiterer, U. (1999): Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen. Perspektiven eines neuen Steuerungsinstruments. In: Fedrowitz, J./Krasny, E./Ziegele, F. (Hg.): Hochschulen und Zielvereinbarungen. Neue Perspektiven der Autonomie, Gütersloh, S. 6.

Scharpf, F. W. (1991): Die Handlungsfähigkeit des Staates am Ende des zwanzigsten Jahrhundert. In: Politische Vierteljahresschrift 4/1991, S. 621-634, hier 626.

- Schimank, U. (2007): Die Governance- Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, H./Brüsemeier, Th./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordinati-on und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 231-260, hier 236.*
- Trute, H.H. (2000): Die Rechtsqualität von Zielvereinbarungen und Lei-stungsverträgen im Hochschulbereich. In: Wissenschaftsrecht 2/2000, S. 134-160, hier 140.*
- Uerpmann, R. (1999): Rechtsfragen von Vereinbarungen zwischen Univer-sität und Staat. In: Juristische Zeitschrift 13/1999, S. 644-653, hier 646.*

■ **Dr. Peer Pasternack**, Professor für Hoch-schulforschung, Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF), Universität Halle-Wittenberg; Wissenschaftlicher Geschäftsführer des Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (WZW),
E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de,
<http://www.peer-pasternack.de>

Wolff-Dietrich Webler (Hg.): Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008

Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar? Gibt es einen dritten Weg?

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009,
296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:
Philip G. Altbach, Tino Bargel,
Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehtgens,
Ludwig Huber, Wilhelm Krull,
Stephan Laske, David Lederbauer,
Bernadette Loacker,
Claudia Meister-Scheytt,
Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter,
Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer,
Jürgen Schlegel, Boris Schmidt,
Dieter Timmermann, Carsten von Wissel,
Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin,
Frank Ziegele.

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

Eva Cendon & Kai Verborg

Der Field-Trip als innovatives Lehr-Lernformat für den reflektierten Praxisdialog



Eva Cendon



Kai Verborg

Following its establishment, the University for Professional Studies (Deutsche Universität für Weiterbildung; DUW) in Berlin searched for appropriate organizational and didactical forms by which lifelong learning can be connected to continuing scientific training (that includes extensive practical experience). So, it was about new study convenient responses to the difficult relationship between theory and practice. Under the title **"The Field Trip as an innovative learning-/ teaching format for the reflected dialogue in practice"**, the main teaching-/ learning format within the Master's degree program at the University for Professional Studies (DUW) is presented to the public. Given the importance, *Eva Cendon and Kai Verborg* do not present their topic as a case-based review. They begin systematically with an overview. This is followed by the Berlin-based approach and the results of the empirical monitoring. The model can be of great importance for many other universities.

Die moderne Bildungspraxis sucht Formen, wie man Theorie und Praxis verbinden und der Forderung nach lebensbegleitendem Lernen mit adäquaten organisationalen Formen entsprechen kann. Dafür wurde unter anderem eine Universität neuen Typs eingerichtet, die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW), die ausschließlich auf universitäre Weiterbildung ausgerichtet ist und die im Oktober 2009 ihren Studienbetrieb aufgenommen hat.

Der vorliegende Beitrag fokussiert ausgehend vom Studienmodell der DUW auf ein besonderes Lehr-Lernformat darin, den *Field-Trip*. Der Field-Trip ist ein hochschulisches Lehr-Lernformat, das zwischen akademischen Praktika und verwandten betrieblichen Formaten anzusiedeln ist. Die Besonderheit des Settings liegt darin, dass es sich bei den Studierenden der DUW um Berufstätige und damit selbst um Praktikerinnen und Praktiker handelt, die mit Partnerinnen und Partnern aus ausgewählten Organisationen die Praxis kritisch beleuchten und beforschen.

Ziel des Beitrags ist die Darstellung, Einordnung und kritische Beurteilung. Der vorliegende Artikel ist die erste Veröffentlichung zu diesem Lehr-Lernformat, das erstmals von Anfang Oktober bis Anfang Dezember 2010 durchgeführt wurde. Neben einschlägiger Literaturanalyse und Internetrecherche wurden teilnehmende Studierende, begleitende Tutorinnen und Tutoren sowie Studiengangleitungen per E-Mail oder in persönlichen Interviews zu ihren Eindrücken und Einschätzungen befragt.

Die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) ist eine junge Universität mit speziellem und ausschließlichem Fokus auf Weiterbildung, die im Oktober 2009 den Studienbetrieb aufgenommen hat. Dies mit dem

Anspruch, ein innovatives, auf berufsbegleitendes Studieren zugeschnittenes Studienmodell zu haben. In der Entwicklung des Studienmodells wurde daher insbesondere auf zeitliche und örtliche Flexibilität der Studierenden Rücksicht genommen und ein Modell entwickelt, das zum einen einschlägige Erfahrungen aus der Organisation von Fernstudium, zum anderen Erfahrungen aus der Entwicklung und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung, die von Präsenzveranstaltungen geprägt war, integriert.

Das Studienmodell insgesamt und das Lehr-Lernformat des Field-Trip im Speziellen wurden dabei von einem interdisziplinären Team, dem auch die erstgenannte Autorin angehörte, entwickelt. Der Field-Trip durchläuft derzeit die erste „Erprobungsphase“. Daher ist jetzt ein guter Zeitpunkt, einen kritischen Blick auf die bisherige Entwicklung und Praxis zu werfen, das Format konzeptionell gut ein- und von anderen ähnlichen Formaten aus dem hochschulischen wie aus dem betrieblichen Bereich abzugrenzen sowie aus den ersten Erfahrungen vorläufige Lessons learned zu generieren.

1. Das Studienmodell der DUW

Das Studienmodell der Deutschen Universität für Weiterbildung ist dem kontinuierlichen Austausch von Theorie und Praxis verpflichtet. Orientiert an dem handlungstheoretischen Modell des Reflective Practitioner von Donald A. Schön (1983, 1987) erhebt das Modell den ambitionierten Anspruch, die Erfahrungen der berufstätigen und somit berufsbegleitend Studierenden kontinuierlich zum Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Reflexion zu machen. Grundlage dieses Zugangs ist die Erkenntnis, dass sich die moderne Arbeitswelt durch

hohe Komplexität und zunehmend wissensbasierte Berufsfelder auszeichnet. Praktikerinnen und Praktiker sind in ihrem beruflichen Alltag ständig gefordert, ihr professionelles Handeln und ihre dahinter liegenden praktischen Theorien kontinuierlich weiterzuentwickeln. Für eine universitäre Einrichtung, die sich zum einen „Professional Studies“ auf Ihre Fahnen geschrieben hat und zum anderen ausschließlich universitäre Weiterbildung anbietet, stellt sich die Frage, in welcher Form sie Praktikern und Praktikerinnen Möglichkeiten bietet, ihre praktischen Theorien sowohl theoriebasiert als auch berufsbezogen weiterzuentwickeln.

Der U.S.-amerikanische Philosoph Donald A. Schön geht von einer *Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis* aus, und plädiert für eine Verschränkung der beiden Bereiche in Abgrenzung zu dem von ihm kritisierten – und an Universitäten nicht unüblichen – Modell der technischen Rationalität, das von einer Höherbewertung der Theorie und damit der Arbeit von Forscherinnen und Forschern gegenüber der Praxis ausgeht: Praktikerinnen und Praktiker werden damit zu Anwendenden von allgemeinen Theorien in ihrer Praxis degradiert. Dieses Modell impliziert daher ein Theorie-Praxis-Gefälle. Die Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis und der Versuch der Verschränkung der beiden ist, auch mit den damit verbundenen Spannungsfeldern, ein wichtiger Baustein des Studienmodells der DUW.

Ein zweiter wesentlicher Baustein, eng verbunden mit dem ersten, ist die *Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen*. Ein Ansatz für berufsbegleitend studierende Praktikerinnen und Praktiker muss die Studierenden und ihr berufliches Handeln in den Mittelpunkt stellen. Dies impliziert sowohl Kompetenzorientierung, im Sinne von in das Studium mitgebrachten Kompetenzen und deren Weiterentwicklung im Laufe des Studiums, als auch Orientierung an Lernergebnissen – an dem, was Studierende nach Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen und tun können sollen.

Als dritten Baustein erfordert dies wiederum eine (*Neu-*) *Ausgestaltung der Rolle der Lehrenden* als Partnerinnen und Partner im Lernprozess sowie als Lernprozessbegleitende.

Der vierte Baustein beruht auf einer räumlichen und zeitlichen Flexibilisierung und nimmt eine *adäquate Lernarchitektur* in den Blick. Diese zielt auf den Faktor der Berufstätigkeit der Studierenden ab und auf deren unterschiedliche zeitliche Spielräume. Bei der Gestaltung der Lehr-Lernsettings wird gefragt: Was können und sollen Studierende zeit- und ortsunabhängig selbstständig lernen? Welche Inhalte dienen der Grundlegung? Für welche Aufgaben werden ein oder werden mehrere Gegenüber benötigt? Wo stehen gemeinsame Entwicklungen im Vordergrund? Wann braucht es Abstimmungsprozesse? In diesem Spannungsfeld von autonom gestalteten Selbstlernphasen und kollaborativ angelegten Online- und Präsenzphasen wird immer wieder gefragt, welches Format am besten die Erreichung der entsprechenden Lernergebnisse ermöglicht und welche Kompetenzen – beispielsweise fachliche-methodische oder sozial kommunikative Kompetenzen – auf welche Weise am besten unterstützt werden können. Das Zusammenwirken von Expertinnen und Experten aus der

klassischen Fernlehre mit Personen mit langjährigen Erfahrungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit hohem Präsenzanteil führte zur Entwicklung einer Lernarchitektur, die auf drei Säulen beruht, die in einem Format-Mix miteinander verschränkt werden. Ein konsequenter Blended Learning-Ansatz verschränkt die Formate des *Fernstudiums* wie Studienhefte und dazugehörige Aufgabenstellungen, Fallstudien und Praxisaufgaben mit webbasierter Interaktion in Rahmen von *Online-Einheiten und mit Präsenzveranstaltungen*, die zur Vertiefung von beruflicher Handlungskompetenz beispielsweise mit Rollenspielen oder Skill-Trainings beitragen. Hinzu kommen unterstützende Strukturen, die die Entstehung einer Studierendengemeinschaft ermöglichen, den kollegialen Austausch im Rahmen einer Community of Practice fördern und nach Beendigung des Studiengangs eine Plattform für ein Alumni-Netzwerk bereitstellen. Ein zentrales Element in diesem spannenden und herausfordernden Modell ist der in diesem Beitrag dargestellte und durchleuchtete Field-Trip, der sich als „Mikrokosmos“ des vorangestellten DUW-Studienmodells darstellt.

2. Der Field-Trip als Mittler zwischen den Welten?

In einer ersten Annäherung wollen wir nun den Field-Trip von anderen Formaten betrieblicher wie hochschulischer Praktika abgrenzen. Als ein Format mit „Mittlerfunktion“ intendiert der Field-Trip, das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Theorie und innovativer Anwendung für die Studierenden im Sinne reflexiver Praxis erlebbar und nutzbar zu machen. Der Kategorisierung von Peter Dehnbostel (2007, S. 44 ff) folgend, handelt es sich um ein Modell arbeitsbezogenen Lernens, spezifisch um eine Form des Lernens durch Hospitationen bzw. Erkundungen, die sich jedoch von verwandten Formaten sowohl auf akademischer (Exkursionen, Praktika, Betriebsbesichtigungen) wie auch auf betrieblicher Seite (Rotation, Benchmarking, Learning Journeys) abgrenzen lässt, wobei eine größere konzeptionelle Nähe zu den Formaten auf betrieblicher Seite besteht:

Bei den häufig auch mit dem Synonym „field trip“ umschriebenen schulischen bzw. akademischen Exkursionen steht einerseits der anreichernde Aspekt der außerschulischen bzw. außeruniversitären Lernumgebung, andererseits die beobachtende oder teilnehmende Observation des natur- oder sozialwissenschaftlich interessierenden Objekts im Feld im Mittelpunkt; im Gegensatz zum Field-Trip-Konzept an der DUW findet ein Austausch mit dem beobachteten Objekt in der Regel nicht statt.

Die den Exkursionen verwandte Betriebsbesichtigung beschreibt eine – häufig nur eher oberflächlichen – Begehung und Betrachtung eines betrieblichen Umfelds durch Betriebsfremde; auch hier findet ein Austausch mit Angehörigen des besuchten Betriebs in der Regel nicht oder nur stark reglementiert und durch ein Selbstdarstellungsinteresse des Betriebes potenziell verzerrt statt.

Praktika, die mit einem Studium in Verbindung stehen, dienen der Vertiefung oder Verankerung akademisch erworbenen Wissens in der praktischen Anwendung und scheinen daher dem Format des Field-Trip ähnlich zu sein.

Der Unterschied zum Field-Trip besteht hier darin, dass die Praktikantinnen und Praktikanten ausschließlich akademisch-theoretische Vorkenntnisse mitbringen, während Studierende an der DUW per definitionem sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrung vorweisen und daher mit den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern auf Augenhöhe diskutieren können. Zentraler Unterschied des DUW Field-Trip zu den betrieblichen Formaten ist die bei diesen generell fehlende wissenschaftliche Fundierung und Begleitung:

Unterschiedliche Formen der Rotation werden innerbetrieblich oder, etwa im Rahmen von Qualifizierungsverbänden und Berufsbildungsnetzwerken, auch zwischenbetrieblich angewendet, um den Erwerb arbeitsplatzspezifischer oder berufsspezifischer Qualifikationen zu ermöglichen (Dehnbostel 2007, S. 48). Unter der Prämisse „Mitarbeiter schulen Mitarbeiter“ nimmt der bzw. die Mitarbeitende bei der Rotation asynchron die Rolle des bzw. der Lernenden und des bzw. der Lehrenden ein. Auch hier stehen sich die Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen nicht auf gleicher Hierarchie- respektive Kompetenzebene gegenüber.

Beim Lernformat des Benchmarking liegt der Fokus auf dem systematischen Vergleich eigener Methoden, Strukturen und Prozesse mit deren Entsprechung in als vorbildhaft betrachteten Unternehmen oder Institutionen. Der Diskurs findet also auch nur begrenzt auf Augenhöhe statt, da eine qualitativ unterschiedliche Kompetenz per definitionem vorausgesetzt wird. Der Fokus liegt zudem primär auf dem Nutzen für das Unternehmen und nur sekundär auf der Kompetenzerweiterung des Individuums, während es beim Field Trip umgekehrt ist.

Eine gewisse Nähe hat das Konzept des Field-Trip zum ebenfalls neuen *Learning Journey*-Ansatz. In der von der Unternehmensberatung Heitger Consulting (2010) praktizierten 3x3x3 Variante sind z.B. drei gemischte Managementteams eines Unternehmens jeweils drei Tage zu einem intensiven und kritischen Austausch bei drei unterschiedlichen „Champions“ unterschiedlicher Branchen zu Besuch mit dem Ziel der Perspektivenerweiterung und Generierung innovativer Impulse. Wie bei den anderen betrieblichen Formaten fehlt jedoch auch hier die wissenschaftliche Grundlegung, etwa der Bezug zu Theorie und Methoden der Praxisforschung.

Wie sich aus dem Dargestellten zeigt, sind Begriff und Ansatz des Field-Trip nicht neu, aber in der Konzeption der DUW in neuartiger Weise als Verschränkung von Theorie und Praxis umgesetzt. Keines der genannten und bekannten akademischen oder betrieblichen Formate weist diese für den Bereich der akademisch fundierten Weiterbildung in besonderer Weise geeignete Mischung auf. Insofern lässt sich das Format zumindest vorläufig als Mittler zwischen Modellen arbeitsbezogenen Lernens im akademischen und im betrieblichen Kontext bezeichnen, da es Anleihen aus beiden „Welten“ nimmt und unterschiedliche Ansätze zusammenführt.

3. Was ist der Field-Trip?

In einer zweiten Annäherung kommen wir nun zur Auflösung der Frage, was denn der Field-Trip nun ist. Wir

werfen dazu zuerst einen Blick auf den Field-Trip im Rahmen des Gesamtkonzepts der Master-Studiengänge und beleuchten, welche Zielsetzungen mit ihm verfolgt werden und wie der organisatorische Rahmen aussieht. Danach wird der Gesamtverlauf des Field-Trip dargestellt, mit besonderem Blick auf die Rolle des E-Learning im Format-Mix.

Konzept, Zielsetzung, methodisch-didaktisches Design

Der Field-Trip ist integrativer Bestandteil des Curriculums jedes DUW-Masterstudiengangs und baut auf den im jeweiligen Studiengang erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten auf. Er wird i. d. R. nach Abschluss des zweiten Moduls (von insgesamt sechs Modulen) absolviert. Der Field-Trip ist mit insgesamt 3 ECTS Leistungspunkten gewichtet.

Inhalte und Themen

Inhaltlich fokussiert er Schwerpunkte des jeweiligen Studiengangs, dies in enger Verbindung mit Praxisthematen der Studierenden. Ob sich der Fokus auf ausgewählte Fachgebiete beschränkt oder Bezug auf ein Fachmodul in seiner Gesamtheit genommen wird, hängt von den Besonderheiten des jeweiligen Studiengangs ab. Bei der erstmaligen Durchführung lag der Fokus von Studierenden des Masterstudiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement auf innovativen Modellen individuellen und organisationalen Lernens, während der Schwerpunkt für Studierende des Master-Studiengangs Compliance in einer Auseinandersetzung mit interkulturellen Aspekten des Compliance-Managements bestand.

Methode und Zielsetzung

Der Field-Trip ermöglicht den Studierenden eine angeleitete *reflexive Auseinandersetzung* mit zentralen Aspekten der spezifischen Berufspraxis, die der jeweilige Studiengang thematisch-inhaltlich im Blick hat. Er erlaubt damit Einsicht in ausgewählte praktische Zusammenhänge und vertieft so die bislang im Rahmen des DUW-Studiums erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten.

Der Field-Trip zielt ab auf die Weiterentwicklung der *Transferfähigkeit* der Studierenden. Sie sind nach erfolgreichem Abschluss dieser Studieneinheit in der Lage, berufliche Praxis auf der Grundlage ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld und mittels der Methoden der Praxisforschung zu analysieren.

Zugleich wird durch den Field-Trip das *Community Building* zwischen den Studierenden gestärkt; sie sind einander beruflich interessante Peers wie auch kollegiale Beraterinnen und Berater. Schließlich gewährleistet das Gemeinschaftserlebnis eine dauerhaftere emotionale Verankerung des Gelernten und Erfahrenen als dies bei herkömmlichen Lehr-Lernformaten der Fall ist.

Aber nicht nur die Studierenden profitieren von dem Format, auch für die beteiligten Unternehmen ergibt sich ein Mehrwert: Im Sinne eines Dialogs von Theorie und Praxis eröffnet der Field-Trip den aufnehmenden Einrichtungen – Unternehmen, Behörden, Institutionen, Verbänden usw. – die Möglichkeit eines *maßgeschneiderten Wissenstransfers*, der durch die exemplarische Koppelung an die berufliche Praxis seinerseits wieder auf den Lehrbetrieb an der DUW zurückwirken kann.

Konzeption und Format-Mix

Der zentrale Aspekt und „pädagogische Mehrwert“ (Kornprath, 2008, S. 226) von Blended Learning besteht in der transferunterstützenden Vor- sowie Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen. Folgerichtig bildet der Field-Trip in der Konzeption der DUW einen Mikrokosmos, der die verschiedenen Lehr-Lernformate verschränkt: Insgesamt ist er auf einen Gesamtzeitraum von zwei Monaten angelegt, wobei eine Präsenzphase von fünf Tagen vor Ort in einschlägigen Einrichtungen den eigentlichen Field-Trip darstellt. Vorbereitet wird der Field-Trip durch eine Selbststudienphase und eine Online-Einheit, nachbereitet wird er im Rahmen einer summativen reflexiven Projektarbeit. Die fünftägige Präsenzveranstaltung besteht aus einem intensiven wissenschaftsbasierten Dialog mit Expertinnen und Experten des jeweiligen Berufsfeldes, der vor Ort in Abteilungen besonders repräsentativer oder innovativer Unternehmen, Behörden, oder Organisationen stattfindet. Reflexionsphasen zwischen den Einrichtungsbesuchen werden entweder in einer dieser Einrichtungen oder in einer Partnerhochschule vor Ort absolviert.

Organisation und Betreuung

Als spezifisches Lehr-/Lernformat ist der Field-Trip im Rahmen jedes Master-Studiengangs obligatorisch. Er wird in einer ausländischen und einer inländischen Variante angeboten. Beide Varianten führen grundsätzlich zu denselben Lernergebnissen. Der Field-Trip vor Ort wird von einer oder einem Lehrenden des jeweiligen Studiengangs konzipiert; dies geschieht in enger Abstimmung mit der Studiengangleitung. Die Vor- und Nachbereitung des Field-Trip werden von Lehrenden der DUW betreut. Diese übernehmen auch die Bewertung der abschließenden Projektarbeit. Während der Präsenzphase werden die Studierenden von der Studiengangleitung begleitet; in der Regel sind auch diejenigen Lehrenden vor Ort dabei, die den Field-Trip jeweils konzipiert haben und über persönliche Kontakte in den besuchten Einrichtungen verfügen. In der internationalen Variante des Field-Trip werden die Studierenden zusätzlich von einer ortskundigen Kontaktperson vor Ort betreut, die vor allem für organisatorische Belange zuständig ist.

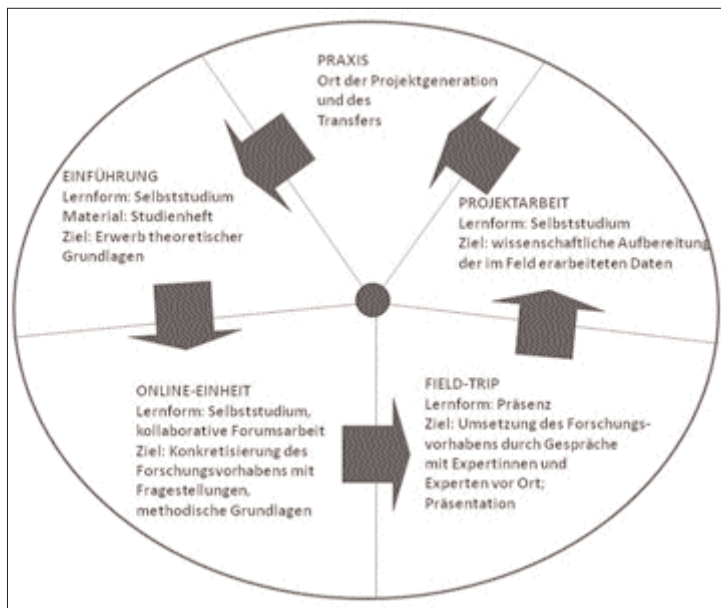
Der Ablauf des Field-Trip

Damit die Studierenden dieses für die Verschränkung von Theorie und Praxis so wichtige Lehr-Lernformat bestmöglich nutzen können, sieht die Konzeption des Field-Trip insgesamt fünf Phasen vor. Die fünfte Phase ist Ausgangspunkt und Endpunkt zugleich: nämlich die eigene Praxis, das berufliche Umfeld der Studierenden (s. Abbildung 1).

Die Praxis als Ausgangs- und Zielpunkt des Field-Trip

Im Rahmen des Field-Trip entwickeln Studierende Praxisforschungsprojekte, die sie aus ihrem Praxiskontext im Zusammenhang mit den Themen des Studiengangs generieren und im Idealfall nach Abschluss der Projektarbeit zurück in ihren Praxiskontext transferieren.

Abbildung 1: Das Konzept des Field-Trip an der DUW



Einführung

Zu Beginn steht eine Einführung mit studiengangspezifischen Materialien, die die Studierenden in Selbststudienphasen durcharbeiten. Darin werden ihnen nochmals Ziel und Zweck des Field-Trip nähergebracht, verbunden mit allgemeinen organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Informationen. Des Weiteren setzen sich die Studierenden mit der Praxisforschung – einem weiterentwickelten Ansatz der Aktionsforschung (Moser 1995) – als erste konkrete Vorbereitung auf den kommenden Praxisdialog auseinander. Und schließlich erarbeiten sie sich Ausgangspunkte für ihre Praxisforschungsvorhaben und wählen dafür geeignete Methoden.

Konkretisierung

Die Online-Einheit dient der vertieften Auseinandersetzung mit den Methoden der Praxisforschung (Moser 2008). Die Studierenden konkretisieren ihre Fragen an die Praxis, finden Zugang zu geeigneten methodischen Vorgehensweisen und recherchieren die Organisationen, die sie im Rahmen des Field-Trips besuchen werden, bzw. zu Rahmenbedingungen und Themen, die vor Ort im Mittelpunkt stehen. Dies erfolgt online im Forum im Austausch mit den Mitstudierenden, begleitet durch die Studiengangleitung. Am Ende der Online-Einheit stehen ein ausgefeiltes Praxisforschungsprojekt einschließlich konkreter Fragestellungen und ein methodischer „Instrumentenkoffer“, den die Studierenden mit auf die Reise nehmen.

Durchführung und erste Analyse

Der Field-Trip vor Ort dient der Durchführung des Praxisforschungsprojektes. Die Studierenden besuchen unterschiedliche Organisationen, treten in Dialog mit Praktikerinnen und Praktikern und versuchen dabei, ihre Fragestellung im Dialog mit der Praxis zu bearbeiten. Ziel dieser fünf Tage ist es, Daten zu sammeln, zu beobachten, Interviews oder Gespräche zu führen – ein wesentlicher Aspekt sind dabei kontinuierliche Reflexionspha-

sen, um die gesammelten Daten einer ersten Analyse zu unterziehen. Die Ergebnisse werden am letzten Tag des Field-Trip den Mitstudierenden, den Praktikern und Praktikerinnen sowie den Begleiterinnen und Begleitern des Field-Trip präsentiert und mit ihnen diskutiert. Dieser Austausch mit theoretisch wie praktisch Involvierten dient zum einen einer ersten Kompilation der eigenen Erkenntnisse und ermöglicht zum anderen das Überprüfen erster praktischer Theorien sowie einen möglichen Rückfluss zurück in die betriebliche Praxis vor Ort.

Theoretische Verdichtung und Reflexion

Nach Abschluss des Field-Trips haben die Studierenden einige Wochen Zeit, um ihre Daten auszuwerten und in Form zu bringen: Sie erstellen eine etwa zehneitige Projektarbeit, in der sie die vor Ort gesammelten Daten auch unter Einbeziehung der geführten Diskussionen aggregieren und mit Theorie unterlegt zusammenführen. (Teil-)Ergebnisse der Projektarbeit können nicht nur in die Unternehmen zurückfließen, in denen die Studierenden tätig sind, sondern nach Rücksprache auch in die besuchten Einrichtungen.

4. In Erprobung – erste Erfahrungen

Der erste Field-Trip fand von Anfang Oktober bis Anfang Dezember 2010 statt. Bedingt durch die spezifische Ausrichtung der Studiengänge bestand er räumlich – abseits der selbstgewählten Lern- und Studienorte im Rahmen von Selbstlernphasen und der Online-Einheiten – für Studierende des Master-Studiengangs Compliance aus einer Präsenzphase in China in Kooperation mit der Partnerin China University of Politics and Law, und für Studierende des Master-Studiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement aus einer Präsenzphase in den Niederlanden in Kooperation mit der Partnerin Nyenrode Business Universiteit.

Einführung

Schon die als Selbstlernphase konzipierte zweiwöchige Einführung in das Konzept des Field-Trip und in die Praxisforschung, verbunden mit der Suche nach geeigneten Forschungsausgangspunkten fand in einem ersten Austausch mit den Tutoren und Tutorinnen statt und resultierte in ersten Entwürfen und Ausgangspunkten für die Forschungsprojekte.

Konkretisierung

Da es sich um eine kleine Gruppe handelte, wurde für die erstmalige Durchführung entschieden, die Phase der Konkretisierung im Rahmen der dreiwöchigen Online-Einheit für die Studierenden der beiden Studiengänge gemeinsam durchzuführen und nur bei themenspezifischen Fragestellungen zwei thematische Stränge zu bilden. Der erste Teil der Online-Einheit diente der Sammlung erster Forschungsideen für die Praxisforschungsvorhaben und der kritischen Analyse ausgewählter Methoden der Praxisforschung. Ziel dieses Abschnitts war eine Präzisierung von Thema und Methoden. Die zweite Woche der Online-Einheit diente dem „Reality Check“ der eigenen Vorhaben. Mit ausgewählten Frage- und

Aufgabenstellungen näherten sich die Studierenden den zu besuchenden Organisationen aus der Distanz an und konnten auf diese Weise ihre Vorhaben einer ersten kritischen Prüfung auf Machbarkeit (inhaltlich, methodisch, organisatorisch) unterziehen.

Angedachtes Forschungsvorhaben, vorgesehene Methode, und die Aufstellung und Ausrichtung der zu besuchenden Unternehmen wurden dann in der letzten Woche der Online-Einheit von den Studierenden zusammengeführt. Im Rahmen einer Adobe Connect Sitzung präsentierten die Studierenden ihr jeweiliges Forschungsdesign vor den Kolleginnen und Kollegen beider Studiengänge sowie den beiden Studiengangleitungen. Die Diskussion der Vorhaben war geprägt von gegenseitigem Feedback zur Fragestellung und zur methodischen Adäquatheit. Interessant war, der transdisziplinäre Umgang miteinander und die hohe Bereitschaft sowie auch das Interesse der Studierenden, sich auf die sehr unterschiedlichen Fragestellungen einzulassen. Das Wechseln auf die Metaebene der Methoden und Methodenwahl ermöglichte, von den einzelnen Fragestellungen ausgehend auf einer gemeinsamen und fachübergreifenden Ebene zu diskutieren.

Durchführung und erste Analyse

Nach Anreise und erster Eingewöhnung in die neue Umgebung begann für die Studierenden eine intensive Präsenzwoche. Die Compliance-Studierenden besuchten in Beijing/China drei unterschiedliche Unternehmen sowie zusätzlich die Deutsche Außenhandelskammer, und konnten ihre jeweiligen Forschungsvorhaben mit ausgewählten Gesprächspartnern voranbringen. Den Auftakt für die Studierenden des Studiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement in Nyenrode/Niederlande bildete ein inhaltlicher Kick-Off-Workshop; zusätzlich zu den drei anschließenden Unternehmensbesuchen nahmen sie an ausgewählten Seminaren der gastgebenden Partneruniversität Nyenrode Business Universiteit teil. Zwischen diesen Programmpunkten waren regelmäßige Phasen für Reflexion und für die Vorbereitung der Präsentationen eingeplant, die für den letzten Präsenztage vorgesehen waren.

Theoretische Verdichtung und Reflexion

In dieser abschließenden dreiwöchigen Phase verdichteten die Studierenden Ihre vor Ort gewonnenen Erkenntnisse, angereichert um das Feedback im Rahmen der Präsentationen sowie zusätzliche Materialien, zu Projektarbeiten. Diese zeigten sehr überzeugend, dass die Grundidee des Field-Trip entsprechend umgesetzt wurde – nämlich, berufliche Praxis auf der Grundlage wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld und mittels der Methoden der Praxisforschung zu analysieren und in die eigene Praxis zu transferieren. Auch ein erstes Fazit auf Basis von Einzelbefragungen und einer strukturierten Evaluation der erstmaligen Durchführung des Field-Trip nach dem DUW-Modell fällt positiv aus: Inhaltlich und didaktisch bestätigen sowohl das informelle Feedback von Studierenden und Lehrenden, als auch formelle Rückmeldungen im Rahmen der Evaluation, dass die hohen Erwartungen erfüllt

wurden: die Studierenden hatten, auch aufgrund der intensiven Vorbereitung durch die Online-Einheit, sehr präzise Vorstellungen davon, was sie auf dem Field-Trip erleben und welche projektbezogenen Ziele sie erreichen wollten. Für die Studierenden war der herausragende Aspekt die Kombination des Eintauchens in eine mehr oder weniger fremde Umgebung mit der Herausforderung, zielführende Praxisforschung zu betreiben. Die Begleitenden betonten bei ihrer Einschätzung die optimale Mischung formellen und informellen, expliziten und impliziten Lernens.

5. Anschlussstellen für die Weiterentwicklung

Bei grundsätzlicher Bewahrung des Formats Field-Trip in dieser erstmaligen Durchführung ergeben sich interessante Ansatzpunkte für eine konzeptionelle Weiterentwicklung. Dabei lassen sich organisatorische, inhaltliche und didaktische Aspekte differenzieren:

Organisatorisches

Der Ansatz, Partner mit Erfahrung im internationalen Austausch, in der Anbahnung von geeigneten Unternehmenskontakten und in der detaillierten Ablauforganisation vor Ort auszuwählen, hat sich bewährt. Eine (noch) genauere Abstimmung mit den Partnern vor Ort wird bei der nächsten Durchführung umgesetzt. Dies bedeutet, die Partner zum einen im Vorfeld intensiver auf das Konzept einzustimmen, zum anderen eine höhere Beteiligung der Gesprächspartnerinnen und -partner aus den Unternehmen an der Abschlussrunde anzustreben. Dies um den Partnern im Sinne der Gegenseitigkeit des Austauschs die Möglichkeit zu geben, Impulse mit in ihren Unternehmenskontext zu nehmen. Für die nächste Durchführung der internationalen Variante des Field-Trip, in dessen Präsenzphase Englisch gesprochen wird, überlegen wir, die Studienmaterialien für die Selbststudiumsphase und die Onlinephase in dieser Sprache zu verfassen. Dies ermöglicht den Studierenden von Beginn an, in die „Arbeitsprache“ einzutauchen.

Inhaltliches

Auch inhaltlich ist die Konzeption aufgegangen, studienangangspezifisch praxisnahe Forschungsvorhaben aus dem beruflichen Kontext der Studierenden zu generieren. Hier haben vor allem in der ersten Runde die Forschungsvorhaben durch die interdisziplinäre Mischung der Beteiligten sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der Lehrenden erkennbar an Qualität gewonnen und allen den Blick über den disziplinären Tellerrand ermöglicht. Vor diesem Hintergrund ist auch in der Planung für weitere Field-Trips vorgesehen, den inhaltlichen Austausch zwischen den Teilnehmenden aus den einzelnen Studiengängen systematisch zu gewährleisten.

Didaktisches

Der Format-Mix mit seinem Anspruch, jedes der Lehr-Lernformate phasenbezogen optimal abgestimmt einzusetzen, kann grundsätzlich beibehalten werden; insgesamt erscheint es sinnvoll, die Online-Komponenten als verbindende Elemente weiter auszubauen:

Um einer möglichen Ausdifferenzierung der Studierenden nach der Präsenzphase in „Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer“ gegenzusteuern, und die in der Online-Einheit bereits praktizierte Diskussion auf Metaebene fortzuführen und weiter zu entwickeln, ist vorgesehen, bei der nächsten Durchführung die Online-Einheit auf den gesamten Zeitraum des Field-Trip auszudehnen. Dies kann sich entweder auf die Bereitstellung eines Forums zum kollegialen Austausch beschränken, oder formell an einer abschließenden kollegialen Präsentation, beispielweise mit Lessons learned verankert werden. Alternativ oder zusätzlich wird überlegt, das auf dem Online-Campus als Blog vorhandene individuelle E-Portfolio der Studierenden als Ort für das Festhalten der Erfahrungen vor Ort in Form eines Lern- bzw. Forschungstagebuchs zu nutzen.

Sinnvoll und wichtig im Sinne der Studierendengemeinschaft, des interdisziplinären Verständnisses wie auch der nachhaltigen Verankerung des gemeinschaftlichen Erlebens ist jedenfalls ein Schlusspunkt, der die vielfältigen inhaltlichen Ergebnisse, aber auch informelle Erfahrungen und Artefakte zusammenführt und allen Teilnehmenden zugänglich macht. Auch hier ist in Diskussion, ob sich dies z.B. als ein gemeinsamer Blog zum Field-Trip umsetzen lässt.

Als vorläufiges Fazit lässt sich festhalten, dass die Konzeption des Field-Trip aus Sicht der Autorin und des Autors einen ersten Praxistest sehr erfolgreich bestanden hat. Schon in den vorläufigen Lessons learned – die nach dem Abschluss des Field-Trip durch die Projektarbeiten der Studierenden noch vervollständigt und präzisiert werden können – zeigen sich gute Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung dieses innovativen Lehr-Lernformats.

Literaturverzeichnis

- Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.
 Heitger Consulting (2010): Presseinformation.
http://www.heitgerconsulting.com/media/pdf/strategie/Presseinformation_Chief_Learning_Officer_HC.pdf (28.11.2010).
 Kornprath, K. (2008): Ist das Konzept des Blended Learning eine zufriedenstellende pädagogische Antwort auf didaktische Defizite des E-Learning? In: Greif, H./Mitrea, O./Werner, M. (Hg.): Information und Gesellschaft: Technologien einer sozialen Beziehung. Wiesbaden, S. 225-238.
 Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau.
 Moser, H. (2008): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. 4., überarbeitete Auflage, Freiburg im Breisgau.
 Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York.
 Schön, D. A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco.

■ **Dr. Eva Cendon**, Bildungswissenschaftlerin und Studiengangleiterin, Forschungsstelle für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB), Deutsche Universität für Weiterbildung,

E-Mail: eva.cendon@duw-berlin.de

■ **Kai Verborg**, Dipl.-Psych., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB), Deutsche Universität für Weiterbildung, E-Mail: Kai.Verborg@duw-berlin.de

Angelika Henschel



Angelika Henschel

Wissenschaftlich orientierte Weiterbildung an Hochschulen - lebenslanges Lernen auf neuen Wegen

The universities need to open up for potential students (most with professional experience). Now it is time to find appropriate solution patterns. Following a review of new course structures at the Leuphana University of Lüneburg, *Angelika Henschel* discusses an impending Bachelor's degree programme in Social Work of 180 CP and 9 semesters of study under the title "**Scientific-oriented training in higher education - new ways of lifelong learning**". It is aimed at nursery-school teachers, the profession that is most interested in continuing training. With their attitude towards continuing training they documented yet again how socially inappropriate any previous guidelines, such as: "The smaller the children, the shorter (and less demanding) the training of childminders" were. Originally coined in the debate over the study period of primary school teachers, the phrase is even more blatant for nursery-school teachers. They are finally experiencing the long demanded recognition. The model in Lüneburg shows how experience can be recognized and integrated into the study - as part of the program "Open University".

Bildungs- und Qualifikationsziele sind aufgrund fortschreitender technischer und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse einem kontinuierlichen Wandel unterworfen, die zeitgemäße Formen des Wissenserwerbs benötigen. Qualitätsoffensiven vom Kindergarten bis zur Hochschule machen deutlich, dass die herkömmliche, traditionelle Vermittlung von Fachkenntnissen den neuen Anforderungen der Wissensgesellschaft nicht mehr gerecht werden kann. Auch hochschulische Bildung steht deshalb im Zeitalter des *lebenslangen Lernens*¹ und der im Bologna Prozess geforderten *employability*² vor der Aufgabe und Herausforderung, veränderte Konzepte des Wissenserwerbs zu entwickeln und konkret in der Lehre umzusetzen. Lernen zu lehren, die aktiven Lernprozesse der Studierenden individuell zu unterstützen, selbst entdeckendes und problemorientiertes Lernen zu befördern, zu begleiten und zu moderieren, stellen aktuelle Herausforderungen für eine veränderte Hochschuldidaktik dar, denen sich die Hochschulen zunehmend stellen. Aber auch der mit dem demographischen Wandel in Deutschland zum Teil heute schon einhergehende Fachkräftemangel und die in Wissensgesellschaften gestiegenen Anforderungen an Fachkräfte, lassen neben der ersten wissenschaftlichen Qualifikation, für die Hochschulen bisher zuständig sind, Weiterbildung mehr denn je zur Notwendigkeit werden. Am Beispiel der *Leuphana Universität Lüneburg* und ihres neu eingerichteten *Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit* wird aufgezeigt und diskutiert, welche Chancen sich für Studierende und Hochschulen ergeben können, wenn *berufsbegleitende, weiterbildende Studiengänge* eingeführt werden und *lebenslanges Lernen* hierdurch befördert wird.

1. Hochschulentwicklung am Beispiel der Leuphana Universität Lüneburg

Die Leuphana Universität Lüneburg, in der zurzeit 6.982 Studierende eingeschrieben sind, befindet sich seit ihrer Fusion mit der *Fachhochschule Nordostniedersachsen* im Jahr 2005 in einem umfassenden Entwicklungs- und Erneuerungsprozess. Die Universität beherbergt vier Fakultäten (Bildung, Kultur, Nachhaltigkeit, Wirtschaft), wobei im College die Bachelor-Studiengänge angesiedelt sind.

¹ „Die Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens betrifft alle Bildungsbereiche von Kindertageseinrichtungen bis zur Weiterbildung, erfordert eine stärkere Verzahnung von Bildungsbereichen und von Bildungswegen und setzt insbesondere Ausbau und neue Konzepte der Weiterbildung voraus. Eine gute Erstausbildung ist eine gute Voraussetzung für die Fortsetzung des Lernens. Lebenslanges Lernen hat sich gleichermaßen auf die Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit zu beziehen. Die Gleichstellung der Geschlechter muss auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft durchgängiges Leitprinzip sein (vgl. Vorläufige Empfehlungen "Förderung von Chancengleichheit)" (Forum Bildung 9, Köln 2001, S. 8f).

² Die Herstellung der Beschäftigungsfähigkeit durch den ersten akademischen (BA)-Abschluss stellt auch heute noch häufig für Universitäten ein Problem dar. Anders als die Fachhochschulen, die Berufsbefähigung und die Vermittlung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse von jeher in ihren Studiengängen zu vereinen suchten, beginnen Universitäten durch den Bologna Prozess erst heute zu realisieren, dass auch der überwiegende Anteil der UniversitätsabsolventInnen nach dem Studium eine Berufstätigkeit außerhalb der Hochschule anstrebt. Von Curricula, die die reine akademische Lehre vertreten, ohne den Bezug zur beruflichen Qualifizierung herzustellen, mussten sich die Universitäten deshalb häufig unter großen Anstrengungen und vehement geführter Diskussionen, die das Ende des Humboldtschen Bildungsideals nahen sahen, verabschieden. Kritisch zu hinterfragen bleibt in diesem Prozess allerdings dennoch, inwieweit die europäisch verabredeten „Bologna-Ziele“ auch zum Fortschreiten der „Ökonomisierung der Hochschullandschaft“ beitragen, auch wenn die neuen „Hochschulsteuerungselemente“ wie z. B. die Akkreditierungen und zunehmenden Evaluationen von Forschung und Lehre einen Beitrag zur Qualitätssicherung zu leisten vermögen.

Hier haben die Studierenden die Möglichkeit, im Rahmen eines gemeinsamen ersten Semesters und eines fachübergreifenden Komplementärstudiums unterschiedliche Fächer miteinander zu kombinieren (*Major* mit thematischem Schwerpunkt sowie *Minor* mit thematischer Ergänzung). Innerhalb der *Graduate School* können interdisziplinär angelegte Master- und Promotionsstudiengänge studiert werden, wobei das Master- und Promotionsstudium zugleich konsekutiv angelegt ist und hierdurch auch die Möglichkeit der Studienverkürzung bis zu einem Jahr im so genannten *fast track* für besonders qualifizierte Studierende angeboten wird (vgl. www.leuphana.de). Darüber hinaus setzt die *Leuphana Universität Lüneburg* im Rahmen der Neuausrichtung auch verstärkt auf die wissenschaftliche Weiterbildung. In der so genannten *Professional School* bietet sie für unterschiedliche Zielgruppen sowohl *offene* wie auch *geschlossene* (z.B. für Unternehmen) weiterqualifizierende Studiengänge an, die sich u. a. durch eine innovative Hochschuldidaktik und durch erweiterte Hochschulzugangsbedingungen auszeichnen (Offene Hochschule³). Mit unterschiedlichen *Bachelor⁴- und Master-Studiengängen*, aber auch mit *Zertifikatskursen* reagiert die *Leuphana Universität* auf die gestiegenen Anforderungen des Arbeitsmarktes. Berufsbegleitend können unterschiedlichste Zielgruppen ein Studium aufnehmen, das ihnen entweder erstmals einen akademischen Abschluss oder aber eine höherwertige Masterqualifikation, die anschließend auch die Möglichkeit zur Promotion eröffnet, ermöglicht.⁵ Die Studiengänge innerhalb der *Professional School* sind dabei einerseits an den wissenschaftlich fachlichen Standards, andererseits aber auch an den Interessen und Erwartungen der Studierenden orientiert. Sie sind praxisnah ausgerichtet, um den Wissenstransfer, also die Übertragbarkeit des theoretisch Vermittelten in die Praxis, auch sicherstellen zu können. Arbeitnehmer/innen, die aus unterschiedlichen Motiven heraus ein weiterbildendes, berufsbegleitendes Studium ergreifen, also auch Zeit und Geld in eine hochschulische Weiterbildung investieren und damit bereit sind, sich zusätzlichen Anstrengungen und Belastungen auszusetzen, erwarten neben einer starken Serviceorientierung der Hochschule auch, dass sich ihr persönlich erbrachter Einsatz in ihrem beruflichen Alltag als lohnend erweist. Qualitätssicherungsinstrumente, wie z.B. die regelmäßigen Evaluationen der Lehrenden und der Hochschuldidaktik sind in der *Professional School* ebenso selbstverständlich, wie danach getrachtet wird, das Lernen der Studierenden so zu unterstützen, dass es als aktiver und eigenständiger Konstruktionsprozess von Wissen erfahren wird, der Selbststeuerungsprozessen unterliegt.

Innerhalb der Studiengänge wird auf vielfältige hochschuldidaktische Elemente zurückgegriffen. So erhalten die Studierenden neben Präsenzveranstaltungen auch die zusätzliche Möglichkeit, sich über eine *internetgestützte Lernplattform* Wissen anzueignen bzw. zu vertiefen. Diese *internetgestützte Lernplattform* unterstützt den pädagogisch-didaktischen Prozess und beinhaltet auch einen veränderten Lehr-Lern-Ansatz, in dem die Lehrenden zu Moderator/innen, zu Unterstützer/innen

der Lernprozesse ihrer Studierenden mittels des Mediums Internet werden. Es geht also auch darum, traditionelles Wissensvermittlungsverhalten durch die eigenständigen Lernkonstruktionen der Studierenden zu ersetzen. Statt Instruktionsvermittlung, Papier basierendem und passivem Lernen, geraten hierdurch zunehmend die eigenständigen, aktiven Aneignungsprozesse der Lernenden in den Blick. Individuelles Lernen, auch unabhängig von zeitlichen Vorgaben der Lehrenden, unabhängig von räumlichen (geographischen) Möglichkeiten, kann sich so neu und ausdifferenziert entwickeln, was insbesondere für diejenigen, die berufsbegleitend weiterbildend studieren von hohem Nutzen sein kann. Die Präsenzveranstaltungen der unterschiedlichen Studiengänge finden in der Regel an Wochenenden statt, wobei der Lernerfolg zusätzlich durch *Online Learning* im oben beschriebenen Sinn und durch ein zusätzliches *persönliches Lerncoaching* unterstützt wird. Trainings, Selbsterntests und teilweise auch Prüfungen werden den Berufstätigen via Internet ermöglicht, wodurch Weiterbildung, Beruf und auch Familienpflichten leichter miteinander verbunden werden können.

Case Studies, die für einzelne Studiengänge entwickelt wurden und problemorientiertes Lernen unterstützen sollen, bieten, wie fach- und überfachliche Lerninhalte und die enge Verzahnung von Theorie- und Praxisangeboten den Studierenden umfassende Möglichkeiten des Wissenserwerbs und Wissensausbaus. Die Modularisierung der Studiengänge ermöglicht dabei eine hohe Flexibilität während des Studiums und unterstützt so die Studierenden in ihrem Weiterbildungsengagement. Die *Kompetenzorientierung⁶* der Studiengänge ermöglicht darüber hinaus, dass in einzelnen Studiengängen eine *pauschale Anrechnung⁷* bereits erworbener beruflicher Kompetenzen erfolgen kann und sich die Studiendauer hierdurch z.B. verkürzen lässt. Auch mit diesem für Lüneburg neuen Anrechnungsangebot, das durch das Pro-

³ Die Leuphana Universität Lüneburg ist seit 2008 Kooperationspartner im Programm Offene Hochschule. Im Rahmen des Programms wurde u. a. die Hochschulzugangsberechtigung erweitert, womit auch NichtabiturientInnen die Möglichkeit zum Studium in Niedersachsen erhalten. Darüber hinaus sollen durch die Möglichkeit der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf Studiengänge die Studiendauer verkürzt und eine größere Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen erzeugt werden (vgl. www.leuphana.de/professional-school/aktuelle-meldungen/ansicht/datum/2008/01/15/modellvorhaben-offene-hochschule-kooperationsvertrag-unterzeichnet.html, 30.12.2010).

⁴ Dass im Rahmen wissenschaftlich orientierter Weiterbildung an der Professional School der Leuphana Universität Lüneburg auch erste Bachelor-Angebote zu finden sind und nicht nur weiterqualifizierende Master-Studiengänge angeboten werden, erweist sich nicht nur als innovativ, sondern stellt auch eine zunehmende Notwendigkeit lebenslangen Lernens dar.

⁵ Vgl. www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/professional_school/images/Weiterbildung/Flyer_PS.pdf.

⁶ Mit der Orientierung an Kompetenzen ist auch eine veränderte Sichtweise auf die Zielsetzungen des Lehrens und Lernens verbunden. So steht nicht mehr vorrangig der Lerngegenstand im Fokus, sondern stattdessen wächst die Bedeutung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Lernenden erwerben sollen (vgl. de Haan 2007), was wiederum Einfluss auf eine veränderte Hochschuldidaktik nimmt.

⁷ Bei einer pauschalen Anerkennung von Kompetenzen werden Curricula der unterschiedlichen Bildungsgänge auf ihre Äquivalenz hin untersucht. Individuelle Anrechnungsverfahren können formale, non-formale oder informell erworbene Kompetenzen berücksichtigen. Die Höhe der Lernergebnisäquivalenzen erfolgt in der Regel mithilfe von individuellen Portfolioverfahren (vgl. Freitag, W. 2009, S.28).

gramm *offene Hochschule* begünstigt wird, betritt die Leuphana Universität in ihrem Weiterbildungsangebot neue Wege.

2. Weiterbildung auf Bachelor-Niveau am Beispiel des Studiengangs Soziale Arbeit

Hochschulen gewinnen in dem wichtigen sozialen, ökonomisch und gesellschaftlichen Prozess des *lebenslangen Lernens* zunehmend an Bedeutung, weshalb im Rahmen des Modellprojektes *Offene Hochschule* auch veränderte Wege beschritten werden sollen, um Menschen in ihrem Bildungsprozess angemessen zu unterstützen. Neben der Entwicklung neuer Studiengänge und dem Einsatz innovativer Hochschuldidaktik, bedeutet die Institutionalisierung des *lebenslangen Lernens* auch, sich im Rahmen von Hochschulentwicklung gegenüber neuen Zielgruppen von Studierenden zu öffnen. Anhand des neu eingerichteten *Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit* wird aufgezeigt, wie sich ein solcher Hochschulentwicklungsprozess darstellen, und mit welchen Chancen er verbunden sein kann.

Die Regelstudienzeit des mit 180 Credit Points versehenen *berufsbegleitenden weiterbildenden Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit*⁸ beträgt neun Semester und wird für staatlich anerkannte Erzieher/innen mit einer mindestens dreijährigen beruflichen Praxis angeboten. Er wird erstmalig zum Wintersemester 2011/12 starten und richtet sich an eine Gruppe Weiterbildungsinteressierter, für die es bisher in dieser Form nur recht vereinzelt Studienangebote in der Bundesrepublik gibt. Erzieher/innen, so zeigt die Studie „Wie geht's im Job – Kita-Studie der GEW“, gehören zu den Berufsgruppen, „die sich am intensivsten weiterbilden“ (GEW 2007:8), was sich bisher einerseits überwiegend in der Nachfrage nach nicht akademischen Weiterbildungsangeboten widerspiegelt. Andererseits wurden aber auch bundesweit diverse Studiengänge zur akademischen Qualifizierung von Erzieher/innen mit dem Schwerpunkt *frühkindliche Bildung* eingerichtet, die hiermit auf die wachsende Professionalisierung und die neuen Anforderungen in der Kleinkindpädagogik reagierten.

Die hohe Weiterbildungsaffinität dieser Zielgruppe resultiert zum einen aus den spezifischen und stetig wachsenden Anforderungen innerhalb des Berufs (z.B. die Einführung von Bildungsplänen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, Dokumentation von kindlichen Lernerfolgen, systematische Elternarbeit, etc.). Zum anderen erhoffen sich die Erzieher/innen dadurch aber auch eine verbesserte gesellschaftliche Anerkennung sowie eine persönliche Situationsverbesserung durch Weiterqualifizierung. Aufstiegshoffnungen, sich aus einem „Sackgassenberuf“ durch zusätzliche Qualifizierung weiter entwickeln zu können, sind hiermit ebenso verbunden, wie der Wunsch nach einer höheren Entlohnung, die das weiblich dominierte Arbeitsfeld - der Anteil männlicher Mitarbeiter in Kindertagesstätten liegt z. Zt. lediglich bei 3% - (vgl. BMBFSFJ 2010) mit seiner mangelnden gesellschaftlichen Anerkennung bisher nicht bereit stellt. Das Angebot, einen ersten akademischen Abschluss be-

rufsbegleitend zu erwerben, wird durch den weiterbildenden *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* Erzieher/innen erstmals in Lüneburg offeriert und beinhaltet für diese Zielgruppe zusätzliche und neue Aufstiegsoptionen. Es ermöglicht ihnen zukünftig als Sozialarbeiter/innen im gehobenen Dienst⁹, bei freien oder öffentlichen Trägern, in anderen, nicht ausschließlich frühkindlich orientierten Handlungsfeldern, zu arbeiten (z.B. in der rechtlichen Betreuung, der Bewährungshilfe, der Sozialarbeit im Gesundheitswesen, etc.).

Das Curriculum des neuen berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengangs, das, wie die anderen Studiengänge der *Professional School*, fachliche mit überfachlichen Modulen verbindet und ebenfalls eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis aufweist, bietet neben Präsenzveranstaltungen (durchschnittlich an zwei Tagen des Wochenendes im Monat) ebenfalls die Möglichkeit, durch *Online Learning*¹⁰ das Studium zusätzlich verstärkt selbst organisiert zu gestalten. Die Verbindung zur Praxis wird u. a. durch ein *Projektstudium*, das ein Kernelement der Ausbildung darstellt und parallel zu den ersten sechs Semestern verläuft, sichergestellt. Im *Projektstudium (Praxisbezogenes Studienprojekt)* erhalten die Studierenden im Rahmen von Praxisphasen (insgesamt 300 Stunden Praxiszeit) Einblick in unterschiedliche Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und lernen damit, die Übertragbarkeit theoretischer Kenntnisse in die Praxis und den beruflichen Alltag sicher zu stellen. Forschendes, selbst entdeckendes und an konkreten Problemen orientiertes Lernen sollen hierdurch ebenso unterstützt werden, wie die eigene Selbstorganisation und die Ausbildung von im zukünftigen Beruf benötigten Kompetenzen. Es handelt sich hier also nicht um vereinzelte, nachrangige Praxisphasen, die an bereits erworbene theoretische Inhalte anknüpfen, sondern um einen kontinuierlichen, das Studium von Beginn an begleitenden Prozess, der auch die Chance bietet, sich in konkreten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit in der Praxis zu erproben. Im Rahmen des Studiums und innerhalb von sechs Semestern geht es für die Studierenden also u.a. darum, sich kontinuierlich durch und in der Praxis weiter zu entwickeln, die für das Arbeitsfeld benötigten Kompetenzen auszubilden sowie das eigene Handeln studienbegleitend und mittels der Anleitung von Mitarbeiter/innen in der Praxis sowie durch Dozent/innen der Hochschule kritisch zu reflektieren.

⁸ Das Studium weist 13 Fach- und drei überfachliche Module auf, die sich über sieben Semester (aufgrund der Anrechnung von 40 CP) verteilen, wobei das siebente Semester überwiegend veranstaltungsfrei studiert wird, da hier die BA-Abschlussarbeit verfasst wird.

⁹ Durch den Erwerb der staatlichen Anerkennung, die nach Abschluss der zweiten Phase, dem Berufspraktikum, durch ein erfolgreiches Kolloquium erworben werden kann, wird der Zugang in den höheren Dienst ermöglicht. Es handelt es sich hier also um eine zweiphasige Ausbildung, wobei das Berufspraktikum in Lüneburg nach der Erreichung des BA-Abschlusses starten kann.

¹⁰ Inwieweit sich die Zielgruppe ErzieherInnen auf dieses zusätzliche und neue Lernmedium einstellen kann, wird sich noch in der Praxis erweisen müssen. Eine sorgfältige Einführung in die Lernplattform und ihre Handhabung wird zu Beginn des Studiums erfolgen, wie auch ausreichende Informationen über Zielsetzungen, Vorteile und die spezifischen Unterstützungsleistungen, die durch dieses Medium erreicht werden können, vermittelt werden. Durch ein einführendes Training sollen Hemmschwellen beseitigt und Sicherheit im Umgang mit dem Online Learning erzeugt werden.

Die Wissensinhalte, die im *Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* erworben werden, beinhalten Themen aus den Disziplinen Psychologie, Soziologie, Recht und Soziale Arbeit. Zusätzlich bieten drei überfachliche Module die Möglichkeit, sich mit dem wissenschaftlichen Arbeiten vertraut zu machen, Zeitmanagementkompetenzen, Präsentations- und Vortragstechniken zu erwerben, aber sich auch mit den Grundlagen von Kommunikation zu beschäftigen sowie Konflikt- und Projektmanagementkompetenzen auszubilden. Darüber hinaus setzen sich die zukünftigen Studierenden mit Ethik, Sozialphilosophie und Fragen des gesellschaftlichen Wandels (z.B. durch veränderte Geschlechterverhältnisse, Migration und demographische Entwicklungen sowie deren soziale Folgen und Probleme) auseinander. Hierdurch werden sie auch dazu befähigt, die sozialen und gesellschaftlichen Probleme ihrer zukünftigen Klient/innen zu erfassen und professionell zu bewältigen. Ein hoher Praxisbezug in der Lehre, der auch durch Lehrbeauftragte aus unterschiedlichen sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern sichergestellt werden soll, unterstützt die Kompetenzbildung und das professionelle Handeln. Dabei ist der Studiengang insgesamt eher generalistisch ausgelegt, um den Absolvent/innen zukünftig die Arbeit in den vielfältigen und unterschiedlichsten Feldern der Sozialarbeit zu ermöglichen.

Eine weitere Besonderheit stellt die Verkürzung der Studiendauer dar, die durch die *pauschale Anrechnung*¹¹ von beruflich erworbenen Kompetenzen in Höhe von zwei Semestern (40 CP) ermöglicht wird, wodurch sich das Studium auf sieben Semester verkürzt. Berufstätigkeit, familiäre Verpflichtungen und Studium lassen sich durch die Verkürzung der Studiendauer in einem angemessenen zeitlichen Rahmen so weitaus besser verbinden, wie sich auch Studiengebühren, die in Niedersachsen für grundständige wie weiterbildende Studiengänge anfallen - wenn auch in unterschiedlicher Höhe -, einsparen lassen. *Durchlässigkeit und Anerkennung* von beruflich erworbenen Leistungen und Kompetenzen vorheriger Aus- und/oder Weiterbildungen auf Hochschulstudiengänge und vice versa bilden im Zuge kontinuierlichen Wissenszuwachses und lebenslangen Lernens eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Zugleich ist hiermit aber auch die Chance verbunden, auf gesellschaftliche und arbeitsmarktpolitische Veränderungen flexibel reagieren zu können sowie durch Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen neue berufliche Wege zu eröffnen. Veränderte berufliche Optionen, und Bildungszuwächse, die im Wissens- und Informationszeitalter von hoher Bedeutung sind, können durch Anrechnung von beruflich erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen unterstützt werden.

Insbesondere für Frauen, die sich aufgrund der geschlechtlichen Arbeitsmarktsegregation (vgl. Heintz, B. et al 1997) überwiegend in personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen befinden, können sich durch entsprechende Anrechnungsmöglichkeiten neue Aufstiegsperspektiven ergeben. Veränderungen hinsichtlich der Hierarchisierung und geschlechtlichen Segregation des Arbeitsmarktes können sich durch Anrechnungsbestrebungen, durch Kompetenzfeststellung sowie durch

eine erhöhte Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit sinnvoller Weise ergeben. Zugleich könnten zukünftig Berufe, die bisher eher weiblich dominiert sind, aufgrund einer veränderten „Anrechnungskultur“, auch Perspektiven für Männer bieten, die diese Berufe dann nicht mehr länger als „Karrierenbehinderung“ begreifen müssten. *Geschlechtergerechtigkeit*, die ja im *Bologna-Prozess* auch als Ziel für die Hochschulen definiert wurde, ist auf kontinuierliche Hochschulentwicklung ebenso, wie auf eine verbesserte Anschlussfähigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen, angewiesen (vgl. Henschel, A. in Freitag, W. (Hg.) 2009: 200 -218). Der Ausbau bzw. die Weiterentwicklung von Anrechnungsmöglichkeiten im Rahmen des neu eingerichteten *Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit*, wie aber auch in den anderen berufsbegleitenden, weiterbildenden Studiengängen, die an der *Professional School* der *Leuphana Universität Lüneburg* angeboten werden, sollten auch aus diesem Grund in den nächsten Jahren vorangetrieben werden.

3. Lebenslanges Lernen auf neuen Wegen

Lernen wird heute als aktive und lebenslang stattfindende Konstruktion von Wissen verstanden, dass Selbststeuerungsprozessen unterliegt. Diese wiederum können befördert und unterstützt werden oder aber gegenteilig z.B. durch Lehrkräfte und Gruppenmitglieder oder aber durch eine schlechte Lernökologie auch behindert werden. Nicht nur Lerninhalte und Lernziele sowie der Prozess des Lernens selbst, unterscheiden sich gemäß dieser konstruktivistischen Sichtweise von herkömmlichen Vermittlungsansätzen, sondern auch der Prozess des Lehrens sowie die Rolle und Position der Lehrenden (vgl. Konrad, K., Traub, S. 2008) unterliegen dadurch Veränderungen. Lehrende übernehmen zunehmend, wie im hier beschriebenen Studiengang Soziale Arbeit in Lüneburg, die Rolle von Moderator/innen und Berater/innen, die die Beschäftigung mit Lernaufgaben befördern sowie die individuellen Lernaktivitäten und Lernpotentiale der Lernenden (an)erkennen, wertschätzen und unterstützen.¹² Oder anders ausgedrückt: „Indem man von den zu erwerbenden Kompetenzen ausgeht, geraten mit aller Deutlichkeit die [...] (Lernenden, d. A.) in den Blick. Es geht um ihre Lernzuwächse, ihr Wissen, ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit“ (de Haan 2007:17 zit n. Stange et al 2009: 75).

¹¹ Ermittelt wurden folgende anrechnungsfähigen Module: Sozial- und Ideengeschichte (5 CP), Einführung in die Pädagogik (5 CP), Techniken pädagogischen Handelns (10 CP), Einführung in die Psychologie (5 CP), Orientierungspraktikum (15 CP), die im Rahmen eines vom BMBF finanzierten Projektes (vgl. Stange, W. et al in Freitag, W. (Hg.) 2009, S. 73 - 104).

¹² Auch wenn der Aspekt der individuellen Lernförderung und Unterstützung sowie die im Lernverbund auch immer vorfindbare Heterogenität an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden können, so gilt es diese dennoch in veränderten Lern-Lehrkulturen zu berücksichtigen und in entsprechenden didaktischen Konzepten zu verwirklichen. Hochschulbildung sollte auf unterschiedliche Lebenslagen, spezifische Bedürfnisse, Lernbiographien und Interessen lernen einzugehen. Verschiedenheit und Vielfalt als Bildungsweiterung anzuerkennen und durch gezieltes „Diversity Management“ in der Lehre konstruktiv zu unterstützen, vermag Demokratisierungsprozesse in der Bildung zu befördern (vgl. hierzu auch Prengel, A. 2006).

Eine veränderte Lern-Lehrkultur, wie hier im geplanten, berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengang *Soziale Arbeit*, die in erster Linie nicht mehr ausschließlich vom Lerngegenstand ausgeht und danach trachtet, was gelehrt werden soll, sondern die eher danach fragt, was *gelernt* werden soll, eine solche Lern-Lehrkultur ermöglicht den Lernenden, selbst organisiert und aktiv *Kompetenzen* auszubilden. Dabei kann das Internet, vor allem in der berufsbegleitenden Weiterbildung, einen weiteren Aspekt der veränderten Lehr-Lernkultur bilden. Denn auch das durch eine Internetplattform gestützte Lernen ermöglicht den Studierenden, sich selbst organisiert, aber dennoch im Kontakt mit Dozent/innen und Kommiliton/innen, flexibel und eigenverantwortlich mit den Lerninhalten auseinander zu setzen. Darüber hinaus bilden Präsenzzeiten, wie auch das geplante sechssemestrige *Projektstudium* mit seinem engen Praxisbezug, die Basis für soziale Interaktionen, in denen selbst entdeckendes, kooperatives, problem- und kompetenzorientiertes Lernen stattfinden kann. Lernenden wird hierdurch die Chance eröffnet, sich *instrumentelle* und *reflexive Kompetenzen* anzueignen, die sie auf zukünftige Tätigkeiten in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit vorbereiten. Die Hochschule beschreitet mit diesem weiterbildenden, berufsbegleitenden Angebot neue Wege in der Weiterqualifizierung und leistet damit einen eigenständigen und wichtigen Beitrag zum lebenslangen Lernen. Durch die hier beschriebenen Veränderungen der Struktur- und Prozessqualitäten der Hochschule wird dem Paradigma des *lebenslangen Lernens* besser zu entsprechen gesucht.

Literaturverzeichnis

BMFSFJ (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher, Berlin.

- De Haan, G. (2007): Was bedeutet Kompetenzerwerb? In: de Haan, G. et al (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik I. Grundlagen zur Demokratiepädagogik, Weinheim u. Basel, S. 17.
- Forum Bildung 9 (2001): Lernen ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Köln.
- Freitag, W. (Hg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld.
- GEW (Hg.) (2007): GEW-Kita-Studie „Wie geht's im Job?“ in http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200503.pdf, Download vom 28.05.2008.
- Heintz, B. et al (1997): Ungleich unter Gleichen – Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes, Frankfurt am Main.
- Henschel, A. (2009): Gender-Mainstreaming-Aspekte im Rahmen von Anrechnungsverfahren. In: Freitag, W. (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld, S. 200-218.
- Konrad, K./Traub, S. (2008): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler.
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt, Wiesbaden.
- Stange, W. et al (2009): KomPädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf einen BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Freitag, W. (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld, S. 73-104.
- www.leuphana.de/professional-school/aktuelle-meldungen/ansicht/datum/2008/01/15/modellvorhaben-offene-hochschule-kooperationsvertrag-unterzeichnet.html, Download 30.12.2010
- www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/professional_school/images/Weiterbildung/Flyer_PS.pdf, Download 30.12.2010

■ Dr. Angelika Henschel, Professorin für Sozialpädagogik, insbesondere Genderforschung, Jugendhilfe und Inklusion; Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: henschel@leuphana.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

*Herold Dehling, Eva Glasmachers,
Jörg Härterich & Daniela Kacso*

Servicezentrum Mathematik und Anwendungen der Ruhr-Universität Bochum - Ein Zentrum für Mathematik im Dienst der Anwendungen



Herold Dehling



Eva Glasmachers



Jörg Härterich



Daniela Kacso

The importance of sub-areas of mathematics continues to grow in non-mathematical subjects. Usually appropriate seminars are offered by lecturers from the Departments of Mathematics as a service. Well, either it was too difficult for the math-lecturers to understand the specific professional requirements of these courses of study, or the use-oriented needs were mathematically not interesting enough. An ongoing row about course and target group specific teaching of mathematics has erupted (see Dueck in HSW 2-2008). As a consequence, the other faculties demanded their own math professors - a new round of conflict began. In response to this ongoing conflict, the University of Bochum has created a **Service Centre for Mathematics and Applications at the Ruhr-Universität Bochum - A centre for mathematics with the view to demands** within the Faculty of Mathematics. The team of authors led by the head of the institute, *Herold Dehling* presents the concept and the institution; *Eva Glasmachers, Jörg Herterich and Daniela Kacso* are driving forces in areas or projects within the centre. In the university competition "Sustainable Strategies at universities for a higher number of MINT- graduates" ran by the "Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft" (MINT = mathematics, informatics, natural sciences and technology), this concept was successful in 2010 (see: <http://aktuell.ruhr-uni-bochum.de/pm2010/msg00057.htm>).

Die mathematische Grundausbildung für Studierende der Ingenieur- und Naturwissenschaften ist eine bedeutende Aufgabe der mathematischen Institute in der ganzen Welt. Die Fakultät für Mathematik der Ruhr-Universität Bochum hat zu diesem Zweck im Jahre 2006 eigens das Servicezentrum Mathematik und Anwendungen (SZMA) eingerichtet, das die gesamte Servicelehre koordiniert und verantwortet. Im Jahre 2010 hat der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft im Rahmen des Hochschulwettbewerbs *Nachhaltige Hochschulinitiativen für mehr MINT-Absolventen* ein Projekt des SZMA ausgezeichnet. In diesem Artikel soll die Arbeit des SZMA vorgestellt werden.

Die mathematische Grundausbildung für Studierende nicht-mathematischer Studiengänge zählt aus vielen Gründen zu den wichtigsten Aufgaben der mathematischen Institute in der ganzen Welt. Mathematik ist ein unverzichtbares Handwerkszeug für Studierende, Wissenschaftler und Praktiker aller quantitativ arbeitenden Fächer, von den Ingenieur- und Naturwissenschaften

über die Wirtschaftswissenschaften bis zu den Gesellschaftswissenschaften. Viele Innovationen in diesen Fächern wären ohne Mathematik nicht denkbar gewesen. Als Beispiele seien Fortschritte der modernen Kommunikationstechnik, der Finanzmathematik und der Medizintechnik genannt. Hier gehen tiefe mathematische Ergebnisse der neueren Zeit aus den Bereichen Zahlentheorie und Kryptographie, stochastische Prozesse und partielle Differenzialgleichungen sowie der numerischen Verfahren zur Bildanalyse ein.

Trotz oder gerade wegen der anerkannt großen Bedeutung der Mathematik in diesen Fächern steht die Servicelehre stets in einem starken Spannungsfeld. Studierende scheitern oft an den mathematischen Grundlagenfächern, wechseln eventuell deshalb ihr Studienfach, sehr zum Leidwesen der betroffenen Fakultäten. Dozenten stellen bei Studierenden höherer Semester vielfach fest, dass erwünschte mathematische Kenntnisse fehlen oder jedenfalls nicht angewandt werden können. Es gibt viele Diskussionen über den erforderlichen Umfang und die Inhalte der mathematischen Grundausbildung. Soll

vorwiegend praktisch abrufbares Wissen vermittelt werden oder geht es eventuell auch um die Vermittlung mathematischer Denkweisen und der Fähigkeit zur Abstraktion und Verallgemeinerung? Welchen Stellenwert soll die mathematische Modellierung im Curriculum haben? Welchen Platz sollen moderne mathematische Software und insbesondere Computeralgebrasysteme in der Ausbildung haben? Der Katalog der Wünsche und Ideen ist oft lang, während die zur Verfügung stehende Zeit meist sehr knapp bemessen ist, vor allem in den neuen Bachelor-Studiengängen.

Leider kann man gelegentlich auch Tendenzen beobachten, die mathematische Grundausbildung aus der Verantwortung der mathematischen Institute zu lösen und in die Hände der jeweiligen Fakultäten zu legen. Motive dafür sind meist Unzufriedenheit über die Inhalte der Servicelehre, hohe Durchfallquoten oder schlicht Kapazitätsgründe. Diese Entwicklung ist aus verschiedenen Gründen höchst bedenklich. Zum einen wird die mathematische Grundausbildung dann von Dozenten übernommen, die keinen Kontakt zur aktuellen mathematischen Forschung haben und somit oft von modernen Entwicklungen der Mathematik abgeschnitten sind. Diese Dozenten sind im Allgemeinen nicht in der Lage, die Inhalte ihrer Lehrveranstaltungen unter Berücksichtigung der Ergebnisse der aktuellen mathematischen Forschung weiterzuentwickeln. Zum anderen trocknen die Kontakte zwischen der Mathematik und den anderen Fakultäten, die für die interdisziplinäre Forschung von enormer Wichtigkeit sind, damit in bedenklichem Maße aus.

In den meisten mathematischen Fakultäten liegt die Verantwortung für die Servicelehre dezentral bei den einzelnen Lehrstühlen. Nachteile bei dieser Organisationsform sind die undeutlichen Verantwortlichkeitsstrukturen für die Servicelehre sowie ein Mangel an Kontinuität bei den Ansprechpartnern für Lehrveranstaltungen mit jährlich wechselnden Dozenten.

1. Aufgaben des SZMA

Zur Bewältigung der Herausforderungen der Servicelehre hat das Rektorat der Ruhr-Universität Bochum (RUB) innerhalb der Fakultät für Mathematik im Jahre 2006 das Servicezentrum für Mathematik und Anwendungen eingerichtet. Gründungsdirektor und gegenwärtiger Leiter des Servicezentrums ist Prof. Dr. Herold Dehling, Inhaber des Lehrstuhls für Stochastik, insbesondere Wahrscheinlichkeitstheorie und ihre Anwendungen an der Ruhr-Universität Bochum. Im Februar 2007 hat der Senat der Ruhr-Universität die Satzung des SZMA verabschiedet. Laut Satzung hat das SZMA unter anderem die folgenden Aufgaben:

- inhaltliche Konzeption einzelner Lehrveranstaltungen in Mathematik für Studiengänge anderer Fakultäten in Abstimmung mit Vertreterinnen bzw. Vertretern der betreffenden Fakultäten,
- kontinuierliche und bedarfsgerechte Weiterentwicklung des Angebots an Vorlesungen in Mathematik für Studiengänge anderer Fakultäten,
- Entwicklung von Konzepten zur Durchführung von Übungen in Mathematik für Studiengänge anderer

Fakultäten sowie Organisation der diesbezüglichen hochschuldidaktischen Schulung des Lehrpersonals,

- mathematische Beratung von Studierenden und Wissenschaftlern der Ruhr-Universität,
- Vorbereitung und Initiierung interdisziplinärer Forschungsprojekte mit mathematischen Aspekten.

Diese Aufgaben sind nicht neu; sie wurden seit der Gründung der RUB im Jahre 1965 dezentral von den Lehrstühlen der Fakultät für Mathematik wahrgenommen. Mit Gründung des SZMA ist eine Einrichtung geschaffen worden, die die ständige Verantwortung für die Durchführung all dieser Aufgaben trägt. Das SZMA ist damit der Ansprechpartner in Angelegenheiten der oben genannten Aufgaben für andere Fakultäten der RUB.

2. Organisationsstruktur

Das SZMA wird von einem Direktorium, bestehend aus Professoren und Mitarbeitern der Fakultät für Mathematik, geleitet. Im Direktorium ist jeweils ein Professor für einen der Bereiche Informatik, Ingenieur- sowie Naturwissenschaften zuständig. Das Direktorium wird bei der Wahrnehmung seiner Aufgaben durch einen Akademischen Rat unterstützt, der die Geschäftsführung leitet. Dem Direktor des Servicezentrums ist ein Beirat zugeordnet, in dem alle serviceabnehmenden Fakultäten vertreten sind. Der Beirat berät den Direktor und formuliert Empfehlungen und Veränderungsbedarf bezüglich der Ausgestaltung und Durchführung des Lehrangebots. Das SZMA erstellt jährlich einen Tätigkeitsbericht, in dem die aktuellen Entwicklungen, insbesondere Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung in der Lehre, dargestellt werden. Der Tätigkeitsbericht des SZMA wird vom Beirat diskutiert und mit dem Votum des Beirats dem Rektorat vorgelegt.

Neben den formellen Kontakten zwischen dem SZMA und den serviceabnehmenden Fakultäten bei den Sitzungen des Beirats gibt es im Laufe des Jahres eine Vielzahl informeller Gespräche zu Fragen der Servicelehre. Die im SZMA klar geregelten Verantwortungsbereiche sorgen dafür, dass die serviceabnehmenden Fakultäten stets einen bekannten Ansprechpartner haben, mit dem eventuell auftretende Fragen oder Probleme in einem frühen Stadium geklärt werden können. Generell pflegen alle Dozenten der vom SZMA angebotenen Lehrveranstaltungen engen Kontakt zu Vertretern der jeweiligen serviceabnehmenden Fakultäten zu Fragen der Lehre.

3. Helpdesk als Einrichtung des SZMA

Seit Beginn des WS 2006/07 unterhält das SZMA ein Helpdesk zur Beratung von Studierenden der Service-Lehrveranstaltungen. Das Helpdesk ist täglich, auch in der vorlesungsfreien Zeit, von 13:00 Uhr bis 16:00 Uhr geöffnet und durchgehend mit mindestens zwei studentischen Hilfskräften der Fakultät für Mathematik besetzt. Studierende der Service-Vorlesungen können hier Fragen zum Stoff der Vorlesung und zu den wöchentlichen Übungsaufgaben stellen. Dieses zusätzliche Angebot wird nach anfänglichem Zögern inzwischen während des

gesamten Semesters und insbesondere in Zeiten der Klausurvorbereitungen sehr gut angenommen. Dabei konnte beobachtet werden, dass Studierende, die üblicherweise nicht den Weg zu den Sprechstunden der Dozenten und Mitarbeiter finden, das niedrigschwellige Angebot des Helpdesk wahrnehmen. Dazu trägt sicher auch die Tatsache bei, dass das Helpdesk zuverlässige und großzügige Öffnungszeiten hat.

Der Helpdesk-Betrieb wird so organisiert, dass studentische Hilfskräfte der Service-Vorlesungen ihre obligatorischen Sprechstunden in den Räumen des Helpdesk abhalten. Auf diesem Weg kann das Helpdesk in der Vorlesungszeit kostenneutral durchgehend in dem oben genannten Zeitraum betrieben werden. Für die vorlesungsfreie Zeit werden jeweils studentische Hilfskräfte für das Helpdesk eingestellt. Diese Einstellungen konnten bislang aus den Einnahmen der Studienbeiträge finanziert werden.

4. Übungsgruppenleiterschulungen

In enger Kooperation mit der Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung (IFB) koordiniert das Servicezentrum seit seiner Gründung die hochschuldidaktische Ausbildung der Übungsgruppenleiter. Gegenwärtig nehmen alle neuen Übungsgruppenleiter vor Beginn ihrer Tätigkeit an dieser Schulung teil. Die Schulungen wurden von Dipl.-Päd. Klaus Hellermann (IFB, Ruhr-Universität Bochum) und Prof. Dr. Karl Friedrich Siburg (Fakultät für Mathematik, TU Dortmund) konzipiert und werden inzwischen von einem größeren Team aus Mitarbeitern der Fakultät für Mathematik, des IFB sowie des Studienbüros der Ruhr-Universität durchgeführt und weiterentwickelt.

Die Schulung beginnt mit einem zweitägigen Einführungsseminar vor Semesterbeginn, bei dem sowohl theoretische Themen wie Lerntheorie als auch praktische Handreichungen, insbesondere handlungsorientierte Lernmethoden, behandelt werden. Die Besonderheit dieser Schulung besteht darin, dass die pädagogischen und didaktischen Inhalte direkt auf das Fach Mathematik und dessen Vermittlung bezogen werden. So wird die Lernzielbestimmung konkret anhand mathematischer Übungen durchgeführt und die Angemessenheit verschiedener Methoden wird im Kontext realer Übungsaufgaben diskutiert. Durch Spielsequenzen werden die neuen Übungsgruppenleiter im Vorfeld auf typische Situationen ihrer zukünftigen Aufgabe vorbereitet. In der Mitte des Semesters bietet ein Reflexionsnachmittag die Gelegenheit, Erfahrungen auszutauschen, Schwierigkeiten anzusprechen und Lösungskonzepte gemeinsam auszuarbeiten. Alle Teilnehmer der Schulung bekommen außerdem das Angebot einer Hospitation durch ein fachwissenschaftlich-hochschuldidaktisches Tandem, um ein individuelles Feedback zu ihrer Arbeit zu erhalten. Die aktive Teilnahme an allen Teilen der Schulung wird mit einem Zertifikat der IFB der Ruhr-Universität Bochum ausgezeichnet.

Erstmals wurde im WS 2009/10 ein eintägiges Qualifizierungsangebot für erfahrene Übungsgruppenleiter angeboten, zu deren Aufgabe die eigenverantwortliche Erstellung von Übungsaufgaben und Koordination von

Veranstaltungen gehört. Damit soll bereits bei der Gestaltung der wöchentlichen Übungsaufgaben verstärkt der handlungsorientierte Aspekt einbezogen werden. Auf diese Weise trägt das SZMA zur Qualitätskontrolle der mathematischen Übungen sowie zu deren hochschuldidaktischen Weiterentwicklung bei.

5. Didaktische Innovationen: das MP²-Projekt

Im Sommer 2009 hat der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Zusammenarbeit mit der Heinz-Nixdorf-Stiftung den Hochschulwettbewerb *Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen* ausgeschrieben. Die Fakultät für Mathematik der Ruhr-Universität Bochum hat sich mit dem Projekt *MP²-Mathe/Plus/Praxis* an diesem Wettbewerb beteiligt und gehörte am Ende zu den sechs Gewinnern. In den Jahren 2010-2012 wird das MP²-Projekt mit insgesamt 259.000 Euro gefördert.

Im Rahmen des MP²-Projekts werden Maßnahmen zur Vermeidung unnötigen Studienabbruchs in den Ingenieur- und Naturwissenschaften durchgeführt und evaluiert. Die Maßnahmen begleiten die obligatorischen Mathematik-Veranstaltungen des ersten Studienjahres, die traditionell von den Studierenden als große Hürde angesehen werden. In diesem Zusammenhang werden sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden regelmäßig zwei Gründe für Schwierigkeiten zu Studienbeginn genannt: zum einen mangelnde Organisationsfähigkeit der Studierenden und zum anderen Motivationsverlust durch fehlenden Praxisbezug. An genau diesen Stellen setzen die beiden Maßnahmen *MathePlus* und *MathePraxis* an.

Die Maßnahme *MathePlus* richtet sich an Studierende des ersten Semesters, die erhebliche Schwierigkeiten mit dem Übergang von der Schule zur Hochschule haben. Als Diagnose-Instrument dient hier ein Test nach 4 Wochen des Semesters. Dieser Gruppe von Studierenden wird für den Rest des Semesters die Möglichkeit zur Teilnahme an einem strukturierenden Zusatzprogramm angeboten, in dem ihnen wesentliche Lerntechniken für ein erfolgreiches Studium vermittelt werden. Die Teilnehmer verpflichten sich im Gegenzug durch einen Betreuungsvertrag zur regelmäßigen aktiven Mitarbeit.

Die Maßnahme *MathePraxis*, die sich an Studierende des zweiten Semesters richtet, soll dem Motivationsverlust durch fehlenden Anwendungsbezug entgegenwirken. Bei der Arbeit an praxisnahen Projekten sollen die Teilnehmer den Zusammenhang zwischen der Mathematik des ersten Studienjahrs und ingenieurwissenschaftlichen Themen wie Regelungstechnik oder Thermodynamik selbst erkunden. Die Projekte werden gegenwärtig in Kooperation mit Lehrstühlen der ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten erarbeitet.

6. Resumé

Die Arbeit des Servicezentrums Mathematik und Anwendungen wird von allen Beteiligten sehr positiv bewertet. Innerhalb der Fakultät für Mathematik hat die Servicelehre mit der Einrichtung des Servicezentrums erheblich an Stellenwert gewonnen. Dazu hat vor allem

die Tatsache beigetragen, dass es jetzt eine Einrichtung gibt, die sich primär dem Wohl der Servicelehre verpflichtet fühlt. Für die serviceabnehmenden Fakultäten gibt es seit der Gründung des SZMA langfristig zuständige Ansprechpartner in allen Angelegenheiten der Servicelehre, die auch dann für Kontinuität sorgen, wenn die Dozenten der Lehrveranstaltungen wechseln. Die transparenten Verantwortungsstrukturen innerhalb des SZMA sorgen dafür, dass eventuell signalisierte Probleme oder Veränderungsbedarf ohne Verzögerung angepackt werden.

Durch Einrichtung des SZMA konnten an einigen Stellen erhebliche Synergieeffekte erzielt werden. Es findet ein reger Austausch unter den Lehrenden zu Fragen der Inhalte der Servicelehre und ihrer Vermittlung statt. Ideen zur Weiterentwicklung der Lehre und ihrer Anpassung an Veränderungen in der Studierendenschaft sowie an neue Anforderungen der jeweiligen Fakultäten können so leichter entwickelt und erprobt werden. Didaktische Innovationen, die sich in einem Bereich der Servicelehre bewährt haben, können schnell in anderen Bereichen übernommen werden. Größere Projekte, wie der Betrieb des Helpdesk, die Übungsgruppenleiterschulungen sowie das MP²-Projekt wären ohne die Initiative des SZMA überhaupt nicht möglich gewesen. Diese Projekte wurden bei Tagungen und Workshops an der Ruhr-Universität vorgestellt und wirken dadurch auch über den engeren Rahmen des SZMA hinaus. Die vom SZMA initiierten Übungsgruppenleiterschulungen waren Vorbild für Tutorenschulungen, die inzwischen an der gesamten Ruhr-Universität angeboten werden.

Sichtbare Zeichen des Erfolgs des SZMA sind auch die Anfragen diverser Fakultäten auf Übernahme zusätzlicher Aufgaben in der Lehre. Zu den neuen Aufgaben, die die Fakultät für Mathematik seit der Gründung des SZMA übernommen hat, zählen *Statistische Methodenlehre* für Psychologen, *Mathematische Statistik* für Bauingenieure, *Numerics and Stochastics* für Computational Engineering, *Vertiefung Numerische Mathematik* für Umwelttechniker sowie ein Blockkurs *Advanced Course in Statistics* für Doktoranden der Research School der Ruhr-Universität Bochum.

Literaturverzeichnis

- Dehling, H., Glasmachers, E., Härterich, J., Hellermann, K. (2010): MP² Mathe/Plus/Praxis: Neue Ideen für die Servicelehre. Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung 18, 252
- Siburg, K.F., Hellermann, K. (2009): Hochschuldidaktische Schulungen von mathematischen Übungsgruppenleitern. Ein neues Konzept für fächer-spezifische Aus- und Weiterbildung in der Hochschuldidaktik. Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin
- Siburg, K.F., Hellermann, K. (2009): Mathematik lehren lernen. Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung 17, 174-176.

- **Dr. Herold Dehling**, Professor für Wahrscheinlichkeitstheorie und ihre Anwendungen, Direktor des SZMA, Ruhr-Universität Bochum, E-mail: herold.dehling@ruhr-uni-bochum.de
- **Dr. Eva Glasmachers**, Akademische Oberrätin, Studienberaterin sowie Geschäftsführerin der Fakultät für Mathematik, Ruhr-Universität Bochum. Leiterin Übungsgruppenleiterschulungen, Projektkoordination des MP²-Projekts, E-mail: eva.glasachers@ruhr-uni-bochum.de
- **Dr. Jörg Härterich**, Studienrat im Hochschuldienst an der Fakultät für Mathematik, Ruhr-Universität Bochum. Leiter Übungsgruppenleiterschulungen, Projektkoordination des MP²-Projekts, E-mail: joerg.haerterich@ruhr-uni-bochum.de
- **Dr. Daniela Kacso**, PD, Akademische Rätin an der Fakultät für Mathematik, Ruhr-Universität Bochum, Mitglied im Direktorium sowie Geschäftsführerin des SZMA, E-mail: daniela.kacso@ruhr-uni-bochum.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

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

Andrea Pelzeter & Anne Quilisch

Stakeholderdialog – ein Baustein im QM für die Lehre



Andrea Pelzeter



Anne Quilisch

Measures of quality management (QM) have been set up by each university, albeit in many variations. At least, student course evaluation has been introduced. But, the question that arises here is: "Towards which objectives are they aligned?". In their contribution **"Stakeholder Dialogue - a building block in the quality management for teaching"**, Andrea Pelzeter and Anne Quilisch (Berlin) show which procedures are used in a dual study program at a university in Berlin to collect the objectives and expectations of the three relevant reference groups tutors - students - companies and take them as a basis for interviews with the three groups. Special attention is paid to the link between theory and practice in teaching and learning. The solution given by this essay might be transferred to other universities.

In einem Dualen Studium hat man primär drei Stakeholder mit spezifischen Perspektiven auf das Studium. Am Fachbereich 2 Duales Studium (vormals Berufsakademie; FB 2) der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (HWR) sind dies die Studierenden, die Lehrenden und die Ausbildungsunternehmen, welche die Studierenden für die Dauer des Studiums einstellen und in deren Verantwortung die Praxisphasen des Studiums stehen. Das Qualitätsmanagement (QM) am FB 2 erfasst die Wahrnehmungen der drei Anspruchshalter üblicherweise in separaten Evaluationen: studentische Lehrveranstaltungsevaluation, Dozenten- und Unternehmensbefragung. Wie aber prüft man, ob die in den Befragungen abgebildeten Ziele und Methoden zur Zielerreichung noch immer und aus allen drei Perspektiven die richtigen sind? Dazu wurde in 2010 ein strukturierter Stakeholderdialog initiiert, dessen Konzeption und Ergebnisse nachfolgend dargestellt werden.

1. Ansätze zur Definition von Qualitäts-Zielen für die Lehre

Qualität wird nach EN ISO 9000:2005: als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“, definiert. Auch für die Hochschullehre gilt demnach, dass es keine absoluten und generell gültigen Qualitätsmerkmale gibt. Diese müssen vielmehr als explizite Anforderungen für jede Einrichtung individuell benannt werden, obwohl die Voraussetzungen für „gute Lehre“ durch langjährige Forschung bereits bekannt und empirisch belegt sind (u.a. Webler 2004, Winteler/Forster 2007).

Die Fülle von Untersuchungen zur Evaluation der erzielten Lehrqualität in der Fachliteratur (z.B. Kaufmann 2009, S. 30ff.) zeigt, dass Hochschulen unterschiedliche interne und externe Qualitätssicherungsverfahren, oftmals sogar parallel, anwenden. Diese Bestrebungen, Qualität und Leistung von Hochschulen in immer komplexeren Verfahren messbar zu machen, werden begleitet von der Institutionalisierung von Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung, so dass bereits von „Evaluationskultur“ oder „Audit Culture“ die Rede ist (Teichler 2005, Harvey 2009; kritische Anmerkungen zur Qualitätssicherung durch Akkreditierungsagenturen vgl. Münch 2009, S. 77). Das europäische Abkommen zum Bologna-Prozess von 1999 und die darauf folgenden, nationalen Beschlüsse zu dessen Umsetzung betonen die Notwendigkeit, Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu ergreifen (z.B. HRK Service-Stelle Bologna 2007, S. 27). Die Wege zur Definition der Qualitäts-Ziele bleiben jedoch den einzelnen Hochschulen überlassen. Die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) gibt lediglich vor, dass Studierende und andere Stakeholder einbezogen werden müssen (ENQA 2005, S. 15, zur Einbeziehung von Studierenden: vgl. De Ridder 2010, S. 2).

Qualitätskonzepte

Für die z.B. von Bathke und Kollegen geforderte „Konstruktion der Lehr- bzw. Studienqualität“ (Bathke u.a. 2005, S. 20f.) findet man in der Fachliteratur zunächst einmal eine Aufgliederung in verschiedene Arten von Qualitätskonzepten. Bei Carstensen/Hofmann werden diesbezüglich die transzendente, produktbezogene,

anwenderbezogene, prozessbezogene bzw. auf Preis-Nutzen ausgerichtete Perspektive unterschieden (vgl. Carstensen/Hofmann 2006, S. 5).

Für die Ausrichtung des oben angedeuteten Projektes ist am ehesten die anwenderbezogene Perspektive geeignet (vgl. Carstensen/Hofmann 2006, S.9). Im Falle der Hochschullehre sind die Studierenden als primäre „Anwender“ zu begreifen. Sie sind Teilnehmer eines Gesamtprozesses, in dem sie Anregungen erhalten (enhancement, vgl. Harvey 2009) und eigene Handlungsfähigkeit entwickeln sollen. Die sekundären „Anwender“ der Hochschullehre sind die Unternehmen, die Studierende als Praktikanten, als Auszubildende im Dualen Studium oder aber als Mitarbeiter in ihre Geschäftsprozesse und damit in den Arbeitsmarkt einbinden.

Um die „anwenderbezogene“ Qualität der Lehre hochschulspezifisch zu konstruieren, empfiehlt Hener, die jeweiligen Akteure ihre Sicht auf die benötigte Qualität „beschreiben“ zu lassen (Hener 2004, S. 113). Dies wäre eine Möglichkeit zur Umsetzung der von der ENQA geforderten Einbeziehung der Stakeholder.

Qualität durch Partizipation

Ein weiterer Grund für die Integration aller, die in irgendeiner Form an der Verbesserung der Qualität mitwirken sollen, ist die Beobachtung, dass die Motivation zur Veränderung des eigenen Verhaltens steigt, wenn man an der Definition von Qualitäts-Zielen mit beteiligt war (Kaufmann 2009, S. 48). Partizipation wird auch bei Nickel als Erfolgsfaktor von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen genannt (Nickel 2008, S. 30). Für die gemeinsame Entwicklung von Werten und Wünschen bzgl. der angestrebten Qualität wurde auch der Begriff „Quality Culture“ (z.B. bei Ehlers 2009, S. 343ff., Köhler 2004, S- 57ff.) bzw. „Qualitätskultur“ geprägt (Wilson 2005, S. 4).

Empfehlungen zur Methodik einer breiten Einbeziehung aller Stakeholder finden sich z.B. bei Köhler, der u.a. „interne wie externe Konferenzen oder Workshops“ zum „Sammeln und Verteilen von Informationen“ über die von allen Stakeholdern zu definierende Qualitätskultur vorschlägt (Köhler 2004, S. 76).

Zusammenfassend kann man aus der Fachliteratur ableiten:

- QM ist Teil des durch den Bologna-Prozess angestoßenen, akkreditierten Bachelor- und Master-Studiums, das sich durch Zentrierung auf die Studierenden und deren Kompetenzentwicklung sowie durch Orientierung an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes auszeichnet.
- Während es zur Methodik der Evaluation der Lehrqualität konkrete Empfehlungen gibt, finden sich zur Methodik für die Definition der in der Evaluation abzubildenden Qualitäts-Ziele eher generelle Vorgaben.
- Qualitäts-Ziele sollten unter Beteiligung aller Stakeholder definiert werden, das verbessert die Akzeptanz und die Bereitschaft zur Umsetzung der Ziele bei den Betroffenen. Das gilt insbesondere für anwenderbezogene Qualitäts-Ziele.

Mit allen Stakeholdern gemeinsam in einen Dialog über Qualitäts-Ziele in der Lehre und über deren Umsetzung zu treten, war das Ziel des im Folgenden beschriebenen Stakeholderdialogs.

2. Konzeption des Stakeholderdialogs am Fachbereich Berufsakademie der HWR Berlin

Am Fachbereich 2 Duales Studium (FB 2) der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (HWR) wird ein Duales Studium angeboten. Das bedeutet, dass jeder Studierende gleichzeitig einen Arbeitsplatz in einem Unternehmen hat, das in einer dem Studiengang entsprechenden Branche aktiv ist. Im 3-monatigen Rhythmus wechseln Theorie-Phasen an der Hochschule und Praxis-Phasen im Unternehmen ab. Ein Ausbildungsvertrag regelt das Dreiecksverhältnis Hochschule-Unternehmen-Studierende.

Zum Herbst 2004 wurde das Bachelor-Studien-Modell am FB 2 eingeführt, im Jahr 2006 erfolgte die Akkreditierung. Seither beginnen um die 600 Studierende jeden Herbst ihr Bachelor-Studium nach einem zu Modulen gefügten Studienplan. Für jedes Modul wurden die zu entwickelnden Kompetenzen im Detail definiert. Damit wurde die im Bologna-Prozess geforderte Kompetenzorientierung der Lehre (vgl. Ertel/Wehr 2007, S. 13f.) am FB 2 für alle sichtbar dokumentiert.

Parallel dazu begann das QM nicht nur regelmäßige, studentische Lehr- und Studiengangsevaluationen durchzuführen, sondern auch die Lehrenden und die Ausbildungsunternehmen zu befragen. Die Fragen beziehen sich auf die wahrgenommene Qualität von Studium und Lehre sowie auf die Einschätzung des „Outputs“, d.h. auf die Ausprägung der im Laufe des Studiums entwickelten Kompetenzen.

Vier Jahre nach der Erstakkreditierung schien es an der Zeit, die benannten Kompetenzziele zu hinterfragen und die Methoden, die die Kompetenzentwicklung unterstützen sollen, zur Diskussion zu stellen. Dabei sollten die sonst vom Qualitäts-Management separat erhobenen Sichtweisen von Studierenden, Lehrenden und Unternehmen, die Ausbildungspartner und potenzieller „Endabnehmer“ gleichzeitig sind, zu einer Art „Studiengipfel“ zusammen geführt werden. Zur Betonung des Hauptthemas Kompetenzerwerb erhielt die Veranstaltung den Namen „Kompetenzwerkstatt Duales Studium“. Die Benennung als Werkstatt machte deutlich, dass das Zusammentreffen auf ein gemeinsames Arbeiten an Vorschlägen zur Verbesserung des Kompetenzerwerbs im Dualen Studium zielt (Der so definierte Begriff Kompetenzwerkstatt differiert von dem gleichnamigen Konzept des selbstorganisierten Lernens durch Projektarbeit im Gruppenverfahren nach Lang-von Wins/Theilen/Triebel 2007, S. 423).

Das Konzept sah einen festlichen akademischen Rahmen mit „mindopener“ (Improvisationstheater zum Thema „lernen im Wandel – gestern, heute und morgen“) am Anfang und Buffet am Ende vor. Die inhaltliche Arbeit sollte in fünf, thematisch vordefinierten Workshops par-

allel begonnen und danach im Plenum präsentiert werden. Auch bei der Moderation der Workshops wurde auf die Zusammenführung verschiedener Perspektiven auf das Duale Studium geachtet: Vertreter des Lehrkörpers und der Unternehmen bzw. externer Einrichtungen wie z.B. des Berliner Zentrums für Hochschullehre (BZHL) wurden als Zweier-Teams um ihre Mitwirkung gebeten. Federführend war dabei die Arbeitsgruppe Qualitätsmanagement (AG QM) des FB 2, der die Dekanin, die Studiendekane, die Geschäftsleitung sowie interessierte Studierende, Professoren und weitere Mitarbeiter der Hochschule angehören (Auch die beiden Autorinnen sind Mitglieder der AG QM).

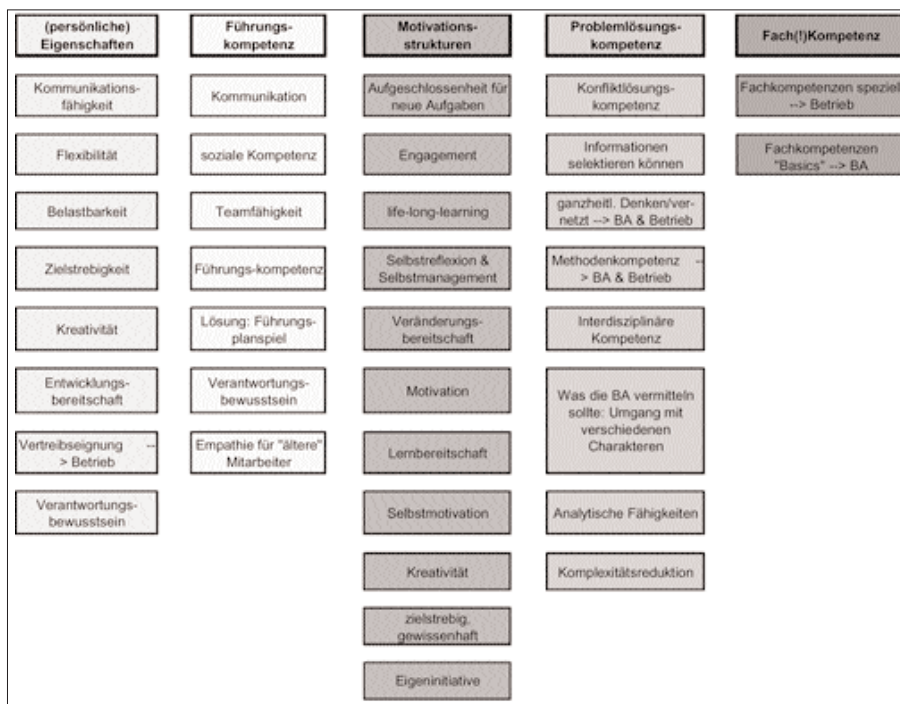
Folgende Fragestellungen sollten in den parallel zueinander stattfindenden Workshops aufgegriffen werden:

- Welche Kompetenzen erwarten die Unternehmen von ihren Mitarbeitern für die Arbeit von morgen? - Kompetenzen für die Zukunft der Arbeit (Workshop 1)
- Wie möchte ich lernen? - Kompetenzfördernde Methoden des Lernens und Lehrens (Workshop 2)
- Welche Faktoren und welche Aktivitäten stützen den Theorie-Praxis-Transfer im Dualen Studium? - Praxistransfer im Dualen Studium (Workshop 3)
- Wie kann das Duale Studium das eigenverantwortliche Lernen und das Entwickeln von Selbstkompetenz der Studierenden fördern? - Persönlichkeitsentwicklung gestützt durch das duale Studium (Workshop 4)
- Wie kann man Kompetenzen realitätsnah und gerecht benoten? – Prüfung und Benotung von Kompetenzen (Workshop 5)

3. Ergebnisse des Stakeholderdialogs

Am 1.3.2010 versammelten sich ca. 140 Personen zur „Kompetenzwerkstatt Duales Studium“, die entsprechend der o.g. Konzeption umgesetzt wurde. Die Anwesenden verteilten sich gemäß der Anmeldungen zu 48% auf Studierende, zu 16% auf Lehrende (interne und externe Dozenten) und zu 36% auf Unternehmensvertreter. Anhand der mit der Einladung zur Kompetenzwerkstatt erbetenen Voranmeldung für je einen Workshop wurde ersichtlich, dass es für jeden Workshop Interessenten aus allen drei Stakeholdergruppen gab. Besonders intensiv wurde Workshop 1, speziell von Studierenden nachgefragt. Nach Wahrnehmung der jeweiligen Moderatoren entsprach die Belegung der Workshops während der Veranstaltung in etwa den Anmeldungen, eine Anwesenheitsliste gab es jedoch nicht. Zu beobachten war in allen Workshops, dass die vorgesehene Zeit von 90 Minuten für die Diskussion mit

Abbildung 1: Sammlung von „Kompetenzen für die Zukunft der Arbeit“ in Workshop 1



durchschnittlich 15 Teilnehmern etwas kurz bemessen war, vermutlich weil alle Themen mit sehr hohem Engagement der Anwesenden erörtert wurden.

Da das Konzept des Stakeholderdialogs auf eine längerfristige Nutzung der Veranstaltungsergebnisse zielt, stellte sich die Frage nach der Dokumentation der Diskussionsergebnisse. Zu diesem Zweck saß in jedem Workshop eine Person als „Protokollant“, des Weiteren fotografierte man die Metaplantafeln für die Nachbereitung. Zudem wurden die in den einzelnen Workshops erarbeiteten Feststellungen und Vorschläge im Plenum allen Anwesenden vorgestellt. Es folgt eine Zusammenstellung der Arbeitsergebnisse im Einzelnen.

Workshop 1 - Kompetenzen für die Zukunft der Arbeit

Die aus heutiger Sicht für die Zukunft der Arbeit benötigten Kompetenzen wurden in die fünf Kategorien persönliche Eigenschaften, Führungskompetenzen, Motivationsstrukturen, Problemlösungs- und Fachkompetenzen unterteilt. Abbildung 1 zeigt die mittels Moderationskarten zusammengetragenen Vorschläge. Es fällt auf, dass Kreativität sowohl bei persönlichen Eigenschaften als auch bei Motivationsstrukturen genannt wurde. Die Bedeutung der Fachkompetenz im Verhältnis zu den anderen vier Kategorien wurde kontrovers diskutiert. Einig war man sich darüber, dass Fachkompetenz unverzichtbar ist und dass gerade die fachlichen Grundlagen für die künftige Aneignung von aktuellem Wissen eine besondere Bedeutung haben. Das führte zu der Forderung bzgl. der Vermittlung von Fachkompetenzen: „weniger ist mehr – Basics sichern!“.

Aufgrund der verschiedenen Erfahrungshorizonte gab es unterschiedliche Diskussionsschwerpunkte bei den Studierenden und den Unternehmensvertretern:

- Die meisten Rückmeldungen der Studierenden zu den notwendigen Kompetenzen gab es zu „Motivationsstrukturen“ und „Problemlösungskompetenz“.
- Die meisten Rückmeldungen der Unternehmensvertreter gab es zu „(persönliche) Eigenschaften“ und „Führungskompetenz“.

In der Diskussion darüber, an welchem Lernort des Dualen Studiums – Hochschule oder Unternehmen – die Entwicklung der genannten Kompetenzen am besten gefördert werden kann, einigte man sich auf die generelle Aussage hinsichtlich der Fachkompetenzen, dass die Verantwortung für die Aneignung und die Anwendung von Grundlagenwissen auf Seiten des FB 2, für die Aneignung sowie die Anwendung fachspezifischen Wissens dagegen auf Seiten der Unternehmen liegt. Für die anderen vier Säulen von Kompetenzen aus Abbildung 1 gilt analog eine geteilte Verantwortung, im Falle der Führungskompetenz mit einem Hauptanteil bei den Unternehmen.

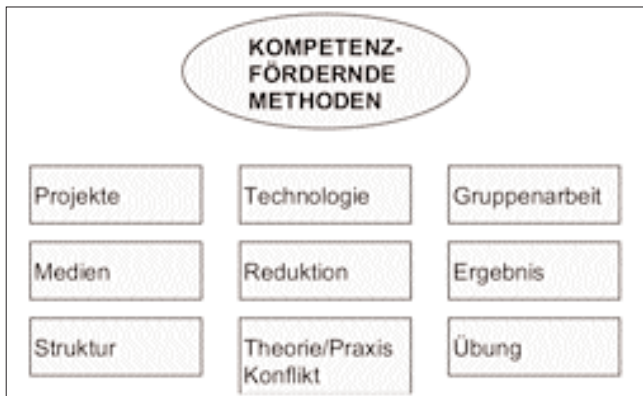
Die vorgestellten Ergebnisse dieses – wie auch der folgenden Workshops – sind als spezifische Empfehlungen für das Duale Studium der HWR Berlin zu sehen. Die jeweils in den Abbildungen wiedergegebenen Moderationskärtchen haben keine Allgemeinverbindlichkeit. Vielmehr bilden sie die Ideen und Meinungen der jeweiligen Workshopmitglieder ab. Ihre Wiedergabe dient der Veranschaulichung des Verfahrens.

Workshop 2 - Kompetenzfördernde Methoden des Lernens und Lehrens

Unternehmensvertreter, Lehrende und Studierende waren sich einig darüber, dass das Oberziel eines Dualen Studiums in der Entwicklung von Handlungskompetenz besteht, die sich aus Methoden-, Fach-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz wie auch aus Problemlösekompetenz speist.

Für die am Workshop teilnehmenden Studierenden war eine Förderung der Sozialkompetenz besonders wichtig. Das bestehende Modul „Sozialkompetenzen“ im BWL-Studiengang wurde von den Studierenden sehr positiv bewertet. Es wurde jedoch vorgeschlagen, dieses derzeit im 3. bzw. im 4. Studiensemester stattfindende Modul besser an den Anfang des Studiums zu stellen. In Hinblick auf die Sozialkompetenz seien zudem fach-

Abbildung 2: Sammlung von kompetenzfördernden Methoden in Workshop 2



richtungsübergreifende Projekte in Zusammenarbeit mit den Betrieben sehr interessant (vgl. Abbildung 2). In diesem Zusammenhang sei es wichtig, dass es sich dabei um Projekte handelt, deren Ergebnisse auch für Dritte Relevanz besitzen.

Workshop 3 - Praxistransfer im Dualen Studium

Das Studium am Fachbereich Berufsakademie strukturiert den Transfer zwischen theoretischen und praktischen Studieninhalten anhand verschiedener Maßnahmen: Musterausbildungsplan, Praxistransfer-Projektbericht, Studienarbeit, Mündliche Transferprüfung und Bachelor-Thesis. Die Musterausbildungspläne geben Themen für die Praxisphasen vor. Praxistransferprojekt-Berichte (PTB, im 1.-3. Semester), Studienarbeit (4. Semester) und Bachelor-Thesis (6. Semester) werden während der Praxisphasen mit Bezug auf einzelne Studienmodule geschrieben und durch akademische Gutachter nicht nur bewertet sondern auch während der Erstellung betreut. Die Mündliche Praxistransfer-Prüfung im 5. Semester wird durch Prüfer aus der betrieblichen Praxis vorgenommen.

Im Workshop wurde zunächst einmal der Zweck des Praxistransfers definiert:

- Abstimmung zwischen Betrieb und HWR,
- erworbene Fachkompetenzen anwenden (in beiden Richtungen),
- erworbene Sozialkompetenzen in beiden Phasen anwenden,
- theoretisches Wissen in der Praxis anwenden ist ein wichtiger Motivator, dies erhöht auch die eigene Reflexion der Bedeutung der Theoriephase.

Zur Intensivierung des Praxistransfers während der Praxisphase wurde vorgeschlagen, die Themen der Theoriephasen noch stringenter in den Tätigkeiten im Unternehmen zu spiegeln (die Musterausbildungspläne lassen diesbezüglich eine große Auswahlmöglichkeit zu). So

Abbildung 3: Brainstorm zur Verbesserung des Praxistransfers während der Praxisphasen (Workshop 3)

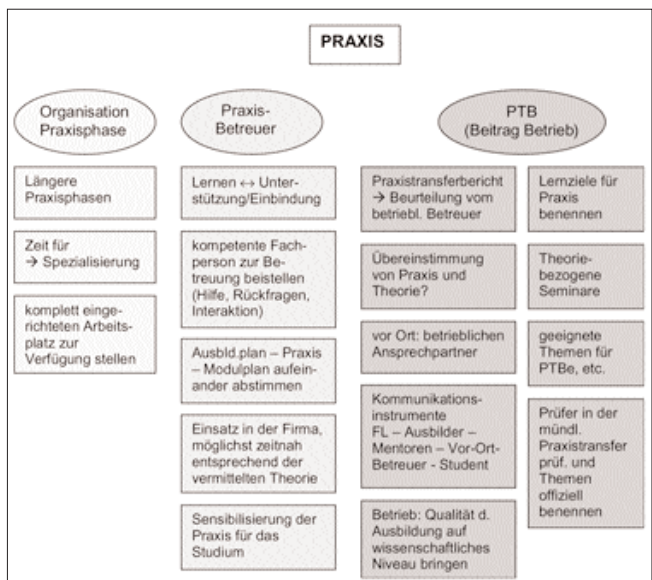
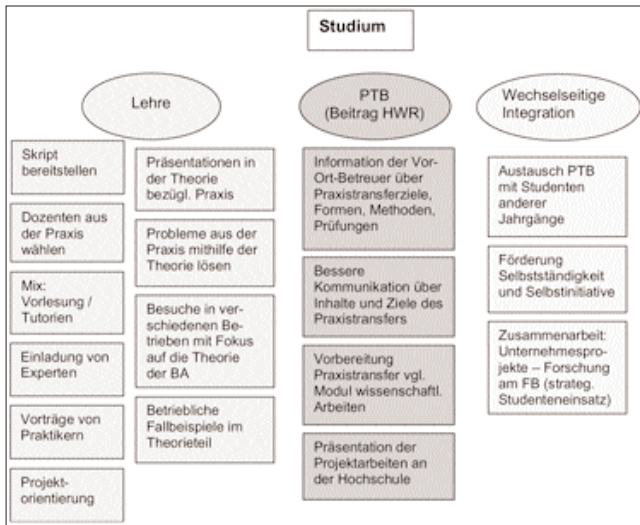


Abbildung 4: Brainstorm zur Verbesserung des Praxis-
transfers während der Theoriephasen
(Workshop 3)



verbessern sich die Möglichkeiten der Studierenden, durch ihr theoretisches Wissen einen Mehrwert für die Firma zu schaffen und dadurch ihre Position im Unternehmen zu stärken. Ein Mentor in der Firma, der als Partner für die Studenten dient, wäre ebenfalls hilfreich, (vgl. Abbildung 3).

In der Theoriephase könnten die Problemstellungen aus den Unternehmen intensiver aufgegriffen und diskutiert werden. Weitere Anregungen finden sich in Abbildung 4.

Workshop 4 - Persönlichkeitsentwicklung gestützt durch das duale Studium

In einer Statusabfrage wurde grafisch die Wahrnehmung des Selbstkompetenzfortschritts durch das Duale Studium abgefragt: auf einer Skala, bei der 100% den idealen Fortschritt kennzeichnet, ergab sich ein ungefährer Durchschnitt der Wahrnehmungen bei 60%. Die darauf folgende Erarbeitung einer Analyse des aktuellen Zustands wird in Abbildung 5 dargestellt. Daraus wurden folgende Handlungsvorschläge abgeleitet:

- neue/andere Prüfungsformen anstelle von Klausuren,
- neue/andere Prüfungskultur (Vorbilder z.B. Fin, NL, GB – nicht eine große Prüfungsleistung am Schluss, sondern im Laufe des Semesters mehrere in die Veranstaltung integrierte Prüfungsleistungen),
- kritischere Auswahl von Lehrbeauftragten/mehr Dozenten aus der Praxis (z.B. von Ausbildungs-Partnerunternehmen),
- Weiterbildung für Dozenten zur ganzheitlichen Förderung Studierender anbieten,
- mehr Wahlmöglichkeiten schaffen (derzeit jeweils nur ein Modul im 5. und 6. Semester),
- Möglichkeiten schaffen zum Besuch von Lehrveranstaltungen im „Studium Generale“,
- Praxisphasen auch in anderen Unternehmen ermöglichen,
- Möglichkeiten schaffen für das Auslandsstudium, Summer School, etc.

Workshop 5 - Prüfung und Benotung von Kompetenzen

Die Diskussion widmete sich zunächst der Frage, wie Prüfungen gestaltet werden sollten, damit sie zur Kompetenzentwicklung motivieren. Abbildung 6 zeigt die gesammelten Vorschläge und Anmerkungen dazu.

Eine anschließende Gewichtung, bei der jeder Workshopsteilnehmer 3 Punkte vergeben durfte, zeigte folgende Präferenz bei der Umsetzung der Vorschläge auf (vgl. Abbildung 7).

Besonders deutlich ist der Wunsch der Studierenden nach persönlichem Feedback über ihre individuelle Kompetenzentwicklung.

Synopse der Workshops

Eine Umfrage, die nach der Plenumsdiskussion der gesammelten Vorschläge schriftlich, mit einer Beteiligung von ca. 50% der Anwesenden durchgeführt wurde, zeigte eine hohe Zufriedenheit mit Themen und Durchführung der Veranstaltung, sowie den Wunsch, die begonnene Arbeit in einer weiteren Veranstaltung fortzusetzen (96% der Antwortenden).

Die ausführlichen Protokolle (2011 abrufbar unter <http://www.hwr-berlin.de/fachbereich-duales-studium/profil/qualitaet/kompetenzwerkstatt>) lassen erkennen, dass alle Workshops zunächst ein gemeinsames Verständnis der angesprochenen Kompetenzen erarbeitet haben. Dabei kamen sie zu ähnlichen aber nicht identischen Kategorisierungen: Fachkompetenz, Selbst-/Persönlichkeitskompetenz, Methoden- und Sozialkompetenz, teilweise erweitert um die Problemlösungskompetenz. Für die inhaltliche Arbeit in den Workshops sind

Abbildung 5: Analyse des Ist-Zustandes in Workshop 4

WAS LÄUFT GUT?	WAS IST ZU VERBESSERN?
Engagement	zu starke Klausurorientierung Die Studierenden interessiert meist nur, ob Inhalte klausurrelevant sind
Zeitmanagement Durch die vielen Inhalte muss man ein gutes Zeitmanagement erlernen, sonst schafft man das Studium nicht	Selbstständigkeit wird „abgewürgt“ Zu wenig Interaktion im Unterricht (Frontalunterricht überwiegt), wenig Zeit, um selbst Inhalte auszuarbeiten, zu viele Zielvorgaben
Selbstbewusstsein Sehr selbstbewusste Studierende	eingeschränkte Wahlmöglichkeiten Flexibilität beim Studienplan zu gering
Verbesserung der Problemlösungsfähigkeit	Eigeninitiative Es gibt feste Strukturen, es wird nicht über den Tellerrand geschaut
Lernorganisation verbessert sich	Angemessene Mitarbeit der Studierenden / Interaktion Es wird den Studierenden in den ersten Sem. „anerzogen“ sich „berieseln“ zu lassen
„Toleranz“ gegenüber Studenten / Dozenten Dadurch, dass es keine Wahlmöglichkeiten gibt, kann man nicht den leichtesten Weg wählen und muss Toleranz entwickeln	Persönliches Feedback Es gibt zuwenig Feedback in Richtung Pers.- und Kursentwicklung seitens der Dozenten, außer einer Note
Instrument Praxistransferbericht Fördert die Eigeninitiative „was man selbst erarbeitet, behält man länger“; fördert besseren Kontakt zu Dozenten	Zeit für bewusste Behandlung „Pers. Entwicklung“ Es ist keine Zeit im Studium vorgesehen für Pers. Entwicklung
Kontakt zu Dozenten	Pädagogische Fähigkeiten zur Pers. Entwicklung Didaktische Fähigkeiten vieler Dozenten nicht ausreichend

Abbildung 6: Brainstorming zur Methodik der Kompetenzbewertung in Workshop 5

Vorschläge zur Bewertung der Fachkompetenz	Vorschläge zur Bewertung der Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz			
Anwendungsorientierte Fragestellungen	Gruppen- Einzelleistung	Ressourcen von Wissensvermittlung zur Kompetenzbewertung	Vermitteln - HWR Bewerten ist Aufgabe der Unternehmen	Katalog von Kompetenzen zur Selbstwahrnehmung
Open-Book-Klausuren	ca. 10% für individuelle Leistung (Gruppenarb.)	Note allein ist nicht alles	Mentoring	Kombinierte Prüfung
Zeit für Prüfungskorrektur	Gruppeninterne Punktaufteilung	Was ist "Durchschnitt?"	Muss alles bewertet werden?	
Fachübergreifend Lehren	Mündliche Prüfung	Reproduktion ist Durchschnitt	Feedback muss keine Note sein	
horizontale Bewertung	Assesment-Center	Qualität ist subjektiv		

Abbildung 7: Gewichtung der Vorschläge aus Abbildung 6

	Studenten	Dozenten	Unternehmen	Insg.
Feedback muss keine Note sein	7	1	1	9
Anwendungsorientierte Fragestellungen	4	4	1	9
Katalog von Kompetenzen zur Selbstwahrnehmung	2	3	3	8
Vermitteln ist Aufgabe der HWR, Bewerten ist Aufgabe der Unternehmen	3	3		6
Kombinierte Prüfung	4	2		6
Projektarbeit	2	1	2	5
Ressourcen von Wissensvermittlung zur Kompetenzbewertung			2	2

den verbildlichen, was ein wie vorge-stellt durchgeführter Stakeholderdialog für die jeweilige Institution erbringen kann.

Im Anschluss an die Auswertung der Ergebnisse des strukturierten Stakeholderdialogs entwickelte die AG QM Vorschläge zur Umsetzung der empfohlenen Maßnahmen. Die Umsetzungsvorschläge wurden priorisiert nach den Kriterien Bedeutung aus Sicht der Stakeholder und Aussichten auf eine Umsetzung in den gegebenen Rahmenbedingungen der HWR.

- Lernen lernen/Methodenkompetenzen im 1. Semester anbieten,

diese geringfügigen Abweichungen ohne Belang. Die getroffene Aufteilung in Kompetenzarten spiegelt in etwa die Aussagen der Fachliteratur, die Selbst-, Sozial-, Sach- und Aktivitätskompetenzbereiche unterscheiden (vgl. Bambeck 2007, S. 12, ähnlich bei Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XXIV: personale, sozial-kommunikative, aktivitäts- und umsetzungsorientierte sowie fachlich-methodische Kompetenz)

In einer evtl. Folgeveranstaltung sollte man jedoch solche definitorischen Grundlagen besser im Plenum erarbeiten, damit alle auf der gleichen Basis mit den Diskussionen starten können.

In der Synopse fallen Empfehlungen auf, die übereinstimmend in verschiedenen Workshops genannt wurden. Zu folgenden Punkten wurde eine Intensivierung gewünscht:

- persönliches Feedback ohne Note,
- Projektarbeit; sie wird als diejenige Arbeitsform angesehen, welche die Entwicklung vielfältiger Kompetenzen fördert,
- Fallbeispiele bzw. praxisorientierte Fragen in Lehre und Klausuren.

Diese Empfehlungen gehen im Detail konform mit der Fachliteratur (z.B. Winteler/Forster 2007, S. 106f.; Iller/Wick 2009, S. 198f.). In ihrer Auswahl stellen sie jedoch keine verallgemeinerbaren Ergebnisse dar, son-

- Prüfungsformen modifizieren/Feedback ohne Note intensivieren,
- Praxistransferprojektberichte stärker in die Theoriephasen einbinden,
- Fallstudien für fachspezifische Themenstellungen aufbereiten/zur Verfügung stellen für Lehre und Prüfung,
- Studium Generale stärker am Fachbereich verankern (Veranstaltungen derzeit nur im räumlich distanzierten Fachbereich ohne Terminkoordination).

Im nächsten Schritt erarbeitet die AG QM Konzepte zur Einbeziehung der jeweils zu motivierenden Akteure und begleitet die Umsetzung durch Maßnahmen zur Kommunikation.

Auch ein Soll-Ist-Vergleich der gewünschten und der in den Evaluationen abgebildeten Kompetenzen und der Methoden zur Förderung von deren Entwicklung zählt zu den notwendigen Folgeschritten dieses Stakeholderdialogs.

4. Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des QM für die Lehre

In der Rückschau stellt sich aus Sicht der AG QM die Frage, ob der Stakeholderdialog neue Erkenntnisse gebracht hat und ob er Teil des Qualitätsmanagements für die Lehre werden soll.

Die Frage nach den neuen Erkenntnissen kann mit Ja beantwortet werden. Aus den separaten Befragungen der jeweiligen Stakeholder wusste man zwar beispielsweise bereits von dem Wunsch nach mehr Wahlmöglichkeiten, von Problemen bei der Abstimmung von Theorie- und Praxis-Themen, u.a. Man hat bei schriftlichen Befragungen jedoch nicht die Möglichkeit Lösungsansätze gemeinsam mit allen Stakeholdern zu diskutieren und konkrete Vorschläge zu erarbeiten.

Auch der zweite Teil der obigen Frage wird positiv beantwortet: die hohe Zustimmung zu dem Event, erkennbar aus Einzelgesprächen aller AG-QM-Mitglieder wie auch aus der schriftlichen Evaluation, spricht für eine Wiederholung des Stakeholderdialogs. Die Einbindung in einen festlichen Rahmen, die Würdigung aller Perspektiven auf das Duale Studium und die geradezu euphorische Stimmung, die aus der Diskussion von Verbesserungsvorschlägen heraus entstand, tragen zu einer besseren Integration aller Stakeholder in das Duale Studium bei, stärken die Identifikation mit dem Fachbereich und machen allen Beteiligten bewusst, dass sie nicht nur Betroffene sind, sondern auch Mitgestalter. Gerade letzteres steigert die Aussicht, dass tatsächlich Verhaltensänderungen akzeptiert und umgesetzt werden können.

Allerdings sollte der hohe Aufwand für die Organisation einer derartigen Veranstaltung nicht unerwähnt bleiben. Die Konzeption von Inhalten, Workshops, Kommunikationsmaßnahmen, die Gewinnung und Einstimmung von Moderatoren, die Organisation von „mindopener“, Catering, Raumausstattung, Finanzierung und nicht zuletzt die systematische Dokumentation und Auswertung, incl. erneuter Kommunikation stellen eine erhebliche Zusatzbelastung der überwiegend ehrenamtlichen Mitglieder der AG QM dar. Die Ressourcen für eine erneute Einladung zum Stakeholderdialog sollten daher entsprechend angepasst werden.

Selbstverständlich weckt das Einholen von Verbesserungsvorschlägen bei den Stakeholdern auch die Erwartung, dass diese Vorschläge umgesetzt werden. Mit den o.g. Projekten sowie begleitenden Maßnahmen zur Kommunikation (Veröffentlichung in Newsletter, Semesterjournal, Homepage) wird die AG QM ihren Beitrag zur Erfüllung der Erwartungen leisten. Einen umfassenden Status-Bericht an alle Stakeholder sollte es dann spätestens zur Wiederholung des Stakeholderdialogs geben. Damit könnte der Stakeholderdialog zur Klammer zwischen allen Elementen des QM in der Lehre werden: der Punkt, an dem die verschiedenen Sichtweisen auf die jeweiligen Evaluationsergebnisse und auf die Maßnahmen zur Qualitäts-Entwicklung zusammengeführt und Schlussfolgerungen abgeleitet werden können für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess.

5. Zusammenfassung

Im Rahmen des Dualen Studiums am Fachbereich 2 Duales Studium der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin wurde im März 2010 erstmalig zu einem umfassenden Stakeholderdialog eingeladen: ca. 140 Studierende, Lehrende und Unternehmensvertreter kamen zusammen, um gemeinsam über die Qualitäts-

Ziele des Dualen Studiums zu diskutieren. Diese Ziele waren für die Erstakkreditierung im Jahr 2006 formuliert und in Studiengangsbeschreibungen festgelegt worden. Auf der Basis der Erfahrungen aller drei Stakeholder mit dem auf den Studiengangsbeschreibungen aufbauendem Studium sollten die zu fördernden Kompetenzen und die eingesetzten Methoden zur Unterstützung von deren Entwicklung hinterfragt werden.

In fünf moderierten Workshops zu verschiedenen Aspekten der Kompetenzentwicklung wurden entsprechende Einschätzungen des Status Quo sowie Vorschläge zur Verbesserung erarbeitet. Besonders deutlich wurde im vorgestellten Fall der Wunsch der Studierenden nach einem Feedback zu ihrer persönlichen Entwicklung, das über eine Benotung hinausgeht, sowie die übereinstimmende Auffassung, dass Projekt-Arbeit am besten die Entwicklung von Handlungskompetenz unterstützt. Eine Vorstellung der Workshop-Ergebnisse im Plenum der Veranstaltung und eine differenzierte Dokumentation ermöglichten es der Arbeitsgruppe Qualitätsmanagement die Vorschläge im Anschluss hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten im Detail einzuschätzen und Maßnahmen zur Unterstützung der gewünschten Veränderungen anzustoßen. Die Vermutung, dass ein strukturierter Stakeholderdialog einen Erkenntnisgewinn über die Einzelbefragungen von Studierenden, Lehrenden und Unternehmensvertretern hinaus erzielen würde, wurde durch die umgesetzte Veranstaltung sichtbar erfüllt.

Der Stakeholderdialog wurde durch einen künstlerischen Programmpunkt zur Einstimmung, ausgiebige Möglichkeiten für Pausengespräche und ein Büffet zu Ausklang festlich eingerahmt. Gemeinsam mit der engagierten Beteiligung aller anwesenden Stakeholder entstand so ein Ereignis, das über seine Wirkung für die Qualitätsdiskussion hinaus zur Entstehung eines Wir-Gefühls aller Stakeholder beitrug. Trotz des hohen organisatorischen Aufwandes wird deshalb eine regelmäßige Wiederholung sehr empfohlen.

Literaturverzeichnis

- Bambeck, J. J. (2007): Bambeck-Competence-Instrument. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage, Stuttgart, S. 3-22.
- Bathke, G.-W., u.a. (2005): „Projektgruppe Eigenevaluation“ Studium und Lehre als Forschungsprojekt – Ansatzpunkte und Ergebnisse interner Evaluation an einem Fachbereich. Teil I: Geschichte, theoretisch-methodische Verortung und Auswertungsstrategien. In: Das Hochschulwesen. Jg. 53/H. 1, S. 16-22.
- Carstensen, D./Hofmann, S. (2006): Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. In: Benz/Kohler/Landfried (Hg.): Handbuch für Qualität in Studium und Lehre Beitrag C 1.1, S. 1-24.
- De Ridder, D. u.a. (2010): Bologna-Reform als Chance nutzen? - Anregungen zur studentischen Partizipation, S. 5 (http://www.che.de/downloads/Bologna_als_Chance_nutzen_100308.pdf)
- Ehlers, U. D. (2009): Understanding quality culture. In: Quality Assurance in Education, Vol. 17/No. 4, pp. 343-363.
- ENQA European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“, Finland 2005, download am 21.6.2010, <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/Sonstige/ESG.pdf>
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007): Einführung. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage, Stuttgart, S. XI-XLVI.

- Ertel, H./Wehr, S. (2007):* Bolognagerechter Hochschulunterricht - Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung. In: Aufbruch in der Hochschullehre - Kompetenzen und Lernende im Zentrum, Bern, S. 13-28.
- Harvey, L. (2009):* Deconstructing quality culture, Working paper from EAIR Forum Vilnius 2009, Vilnius, Lithuania, 23-26 August 2009, download am 24.01.2010, <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20Vilnius.pdf>
- Hener, Y. (2004):* Qualitätsmanagement in Hochschulen. In: Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik, HRK Bonn 9/2004, S. 111-126.
- HRK Service-Stelle Bologna (2007):* Beschluss der HRK vom 14. Juni 2005 „Zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen“ in: Bologna-Reader II - Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007, S. 22-34.
- Iller, C./Wick, A. (2009):* Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. In: Das Hochschulwesen, Jg. 57/H. 6, S. 195-201.
- Kaufmann, B. (2009):* Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte, HRK Bonn.
- Köhler, J. (2004):* Quality Culture als Leitungsaufgabe. In: „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen“, Beiträge zur Hochschulpolitik, HRK Bonn 9/2004, S. 57-77.
- Lang-von Wins, T./Thelen, N./Triebel, C. (2007):* Kompetenzwerkstatt für Schüler und Jugendliche. In: Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage, Stuttgart, S. 422-428.
- Münch, R. (2009):* Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main.
- Nickel, S. (2008):* Qualitätsmanagement - Systeme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, S. 16-39.
- Teichler, U. (2005):* Was ist Qualität?. In: Das Hochschulwesen, Jg. 53/H. 4, S. 130-136.
- Webler, W.-D. (2004):* Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. (Reihe: Beruf: Hochschullehrer/in. Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen), Bielefeld.
- Wilson, L. (2005):* European University Association – EUA – Qualität im Kontext des Bologna Prozesses. In: Benz/Kohler/Landfried (Hg.): Handbuch für Qualität in Studium und Lehre. Beitrag B 3.2, S. 1-10.
- Winteler, A./Forster, P. (2007):* Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 4, S. 102-109.

- **Dr. Andrea Pelzeter**, Professorin für Betriebswirtschaftslehre, insb. Facility Management, Leiterin der AG Qualitätsmanagement, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, E-Mail: andrea.pelzeter@hwr-berlin.de
- **Anne Quilisch**, M.A., Studiengangsentwicklung/Akkreditierung, Mitglied der AG Qualitätsmanagement, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, E-Mail: anne.quilisch@hwr-berlin.de

René Krempkow

Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007,
297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesterransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

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



Ulrike Senger: *Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum*, 134 S., 2010, ISBN 3-763936-69-6, 29.90 Euro

Christian Vollmer & Ulrike Senger: *International promovieren in Deutschland: Studienergebnisse einer an 20 Hochschulen durchgeführten Online-Befragung*, 200 S., 2010, ISBN 3-763936-70-0, 29.90 Euro

Die Herausforderung des kompetenzorientierten „Lebenslangen Lernens“ stellt im Zuge des Bologna-Prozesses alle Aus- und Weiterbildungskonzepte im Hochschulbereich vor grundlegende Gestaltungsprozesse. Die Entwicklung und Implementierung kompetenzorientierter und bildungswissenschaftlicher Lern- und Lehrformate im Hochschulbereich betreffen nicht nur die Bachelor- und Master-Studiengänge, sondern ebenso die Promotionsstudiengänge.

Das von Ulrike Senger geleitete und von der Stiftung Mercator von 2005-2008 geförderte Modellprojekt „Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum“ an der TU-Kaiserslautern stellte sich bildungswissenschaftlich-didaktisch diesen Herausforderungen des kompetenzorientierten „Lebenslangen Lernens“ in der Promotionsphase. Die Ergebnisse dieses Pilot-Projekts werden nun in der zehnbändigen Buchreihe „Doktorandenbildung neu gestalten“ der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, für die Ulrike Senger hauptverantwortlich zeichnet.

Der erste Band dokumentiert die Bildungsidee des Pilotprojekts, dessen „zentrale Anliegen [...] die bildungswissenschaftlich-didaktische Gestaltung des Bologna-Prozesses am Beispiel der Zielgruppe der Promovierenden“ (S. 125) war. Der Band gliedert sich in sechs Kapitel. Im ersten Kapitel zeigt Senger die bildungswissenschaftlich-didaktische Stoßrichtung des Pilotprojekts an: Eine subjekt- und kompetenzorientierte Hochschuldidaktik stellt keinen Gegenpol zur Hochschulforschung dar, sondern versteht sich als deren inter- und transdisziplinäres Gestaltungspotential im Dienste einer „Bildung der ‚ganzen Persönlichkeit‘“ (S.16).

Im zweiten Kapitel wird das dem Pilotzentrum zugrunde liegende Verständnis von Hochschuldidaktik dargelegt. Dieses beruht auf den drei Säulen: „Forschen Lernen“, „lebenslanges Lernen“ und „inner- und außeruniversitäre Praxisbezüge“. Dem Humboldtschen Bildungsverständnis verpflichtet, wird Forschung als ganzheitlicher Bildungsprozess in kommunikativen Interaktionsprozessen gedacht. Für die Persönlichkeitsentwicklung im Kontext des Promotionsstudiums bedeutet dies, dass in der Promotionsphase das Erlangen einer „Selbstkompetenz“ mit dem Erlangen einer „Führungskompetenz“ (S. 20) ineinander gehen, durch die „die Promotionsphase [...] zu einer exemplarischen Lebensphase des lebenslangen Lernens“ (S. 25) wird. Mit dem „Forschen Lernen“

geht das Erlernen einer qualifikationsfördernden Forschungs-, Lehr und Lernflexibilität einher, dessen Ziel es ist „sich und das eigene Wirken im Bereich des Forschens, Lehrens und Führens Lernens kontinuierlich zu hinterfragen, je nach aktueller Situation verantwortungsbewusst Stellung zu beziehen und zu handeln und damit die Fähigkeit zu entwickeln, sich reflektiert und flexibel zugleich auf neue Situationen einzustellen, angemessen zu agieren und zu reagieren und damit vorausschauend neue Entwicklungen erkennen und gestalten zu können“ (S. 26). Das Konzept dieses promotionsorientierten „Lebenslangen Lernens“ folgt den acht Kompetenzniveaus des „Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ von 2008 (S. 26-30), das Akademikerinnen und Akademiker zu aktiven Akteuren der komplexen Transformationsprozesse in Politik und Gesellschaft befähigen will. Eine solche Befähigung bedingt die hochschuldidaktische Berücksichtigung von Praxisbezügen, die „außerhochschulische Tätigkeits- und Verantwortungsbereiche und entsprechende Schlüsselkompetenzen“ (S. 32) im Blick haben und diese in der inneruniversitären Ausbildungsphase kreativ einbeziehen. Senger stellt damit die Hochschuldidaktik in den Rahmen einer Kulturwissenschaft, die eine „praxisentwickelnde Forschung“ zu initiieren und zu gestalten sucht und sich im Sinne eines „Change Management“ (S. 35) immer wieder selbst weiter zu entwickeln hat.

Im dritten Kapitel konkretisiert Senger den vom Pilotprojekt intendierten „identitätsstiftenden Bildungsgedanken der Hochschuldidaktik“ (S. 37). Mit Johannes Wildt sieht Senger die Sinnmitte des Bildungsgedanken darin, Promovierenden im Promotionsprozess eine „Handlungskompetenz als Integration von Fach-, Methoden, Sozial- und Selbstkompetenz“ zu vermitteln, letztere als „Organisations- und Systemkompetenz“ (S. 39f). Dem Niveau eines Promotionsprozesses entsprechend, wird die Wildtsche Konzeption der Handlungskompetenz durch das Moment der Führungskompetenz erweitert. Senger hebt im Folgenden deutlich hervor, dass die unterschiedlichen Handlungskompetenzen nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, sondern aufeinander verweisen, miteinander korrelieren, sich gegenseitig durchdringen und zu kompetenzorientierten und eigenverantwortlichen „Verhaltensankern“ (S. 44f) anleiten (sollen) – in und über die Promotionsphase hinaus. Dass und wie sich der von Senger angezeigte „erfahrungsorientierte“ Promotionsprozess auf die Interaktion der unterschiedlichen Gestaltungsträger eines Promotionsprozesses auswirkt, legt Senger im letzten Abschnitt des dritten Kapitels aus. Die Auswirkungen betreffen sowohl die hochschul-interne Interaktion im Bereich der Betreuungssituation (S. 56-65), als auch die Interaktion mit hochschulexternen Erfahrungsfeldern und -kompetenzen (S. 66-74).

Im vierten Kapitel zeigt Senger die hochschulinternen (notwendigen) Veränderungsprozesse an, die sich aufgrund der im Pilotzentrum konzipierten hochschuldidaktischen Personalentwicklung ergeben und „im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning ein Umlernen der

Lehrenden und Lernenden und damit der Hochschule als Organisation" (S. 75) verlangen. Ein kritisch-konstruktives Umlernen, das sich nicht nur allgemein auf die Zukunftsfähigkeit der deutschen Hochschulkultur auswirkt, sondern auch konkret auf das Innovations- und Qualitätsmanagement der jeweiligen Hochschule als Bildungsstandort.

Das fünfte Kapitel widmet sich der gestalterischen Brückenfunktion der Hochschuldidaktik, die sie im bildungswissenschaftlichen Entwicklungs- und Profilierungsprozess einer „Hochschule als Ganzes“ einnimmt und diese im Sinne einer „Vielfalt (Fakultäten, Institute und Referate) in der Einheit (Hochschule)“ organisieren lässt: „Die Sichtweise der ‚Hochschule als Ganzes‘ macht die Hochschuldidaktik als Didaktik der Vielfalt in der Einheit fruchtbar und lässt damit den Reichtum inter- und transdisziplinärer Betrachtungsweisen erkennen, die in der allein fachdidaktischen Ausrichtung gänzlich verloren gingen“ (S. 105). Mit der Benennung von fünf Meilensteinen auf dem Weg zu einer „Exzellenzuniversität der Lehre“ (S. 115-123) schließt das fünfte Kapitel. Der erste Band schließt mit einem sechsten Kapitel. In einer Art „aufschließenden Abschluss“ fasst Senger die Grundlinien des Modellprojektes „Pilotzentrum Internationales Hochschulforum“ zusammen, deren Grundintention es ist, einen wesentlichen Beitrag dafür zu leisten, „die aktuelle Bildungskrise zur Bildungschance“ werden zu lassen „und die Hochschuldidaktik“ zur führenden „Akteurin bei der bildungswissenschaftlich-didaktischen Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland“ (S. 128).

Im Anschluss an die im ersten Band dargestellten Lösungsansätze für die Herausforderungen des Kompetenz-orientierten „Lebenslangen Lernens“ in der Promotionsphase, bietet der zweite Band einen repräsentativen Ein- und Überblick auf den Ist-Zustand der Doktorandinnen- und Doktorandenausbildung in Deutschland. Er dokumentiert nicht nur die Auswertung dieser im Zuge des Pilotprojekts an 20 deutschen Universitäten durchgeführten Online-Befragung von Provierenden,

sondern formuliert zugleich Handlungsempfehlungen (Bd. 2 S. 17-26), „die an die Desiderata der Reformbereiche des ‚Bundesberichts zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses‘ anknüpfen“ (Bd.2 S. 17).

Zu Beginn bietet der von Ulrike Senger und Christian Vollmer herausgegebene zweite Band eine Zusammenfassung der empirischen Studie, in den hinein die Handlungsempfehlungen Themen- und Schwerpunktbezogen eingearbeitet sind. Ihr folgt eine überblickhafte Darstellung der „Forschungsdesiderata“ (Bd. 2 S. 27-29). Bevor im fünften Kapitel (S. 67-196) eine detaillierte Darstellung der Auswertung der Online-Befragung in den drei Promotionsphasen „vor, während und nach“ der Promotion erfolgt, wird in den Kapiteln 1-4 (S. 31-66) die Zielsetzung, die bildungswissenschaftlich-didaktische Verortung, die Methodik, das Instrumentarium und die Art und Weise der Beteiligung an der Onlinebefragung erläutert. Eine, dem zweiten Band beigegefügte CD-Rom, ermöglicht es, einen direkten Zugriff auf die erhobenen Daten und Auswertungen zu erhalten.

Mit dem ersten Band gelingt es Senger, den bildungswissenschaftlichen Anspruch des „Pilotzentrums Internationales Hochschulforum“ klar und wissenschaftlich fundiert darzustellen. Interessierte Leserinnen und Leser erwartet eine inhaltlich wie didaktisch überzeugende Darstellung der Projektinhalte. Dessen kreativ-kritische Stoßrichtung für eine konstruktive bildungswissenschaftliche „Inkulturation“ des Bologna-Prozesses – über den Promotionsbereich hinaus – ist nachvollziehbar und wünschenswert. Unterstrichen wird dies durch den zweiten Band und die darin enthaltene Faktenlage, die in ihrer Darstellung und Auswertung dem im Pilotprojekt angezeigten Niveauanspruch voll und ganz entspricht.

■ Dr. Salvatore Loiero, PD, Geschäftsführer
AKAST e.V., E-Mail: loiero@akast.info

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):
Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 -
Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft**

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

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

**Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hg.):
Schlüsselkompetenz Schreiben**

Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

ISBN 3-937026-07-X,

Bielefeld 2003, 2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro

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



Heinz W. Bachmann:

**Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule
bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie**

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.

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



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009,
172 Seiten, 24.90 Euro

Communicator-Preis 2011 an Gerd Gigerenzer Risikoforscher wird für die herausragende Vermittlung seiner Themen in die Öffentlichkeit ausgezeichnet

Der Communicator-Preis der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft geht in diesem Jahr an den Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, Professor Gerd Gigerenzer. Der Psychologe und Risikoforscher, der zugleich Direktor des 2008 neu gegründeten Harding-Zentrums für Risikokompetenz in Berlin ist, wird für seine Fähigkeiten ausgezeichnet, zentrale Themen wie die Kunst des Entscheidens und den Umgang mit Risiken und Unsicherheiten einer breiten Öffentlichkeit nahezubringen.

Der „Communicator-Preis – Wissenschaftspreis des Stifterverbandes“ ist mit 50.000 Euro dotiert und gilt als die wichtigste Auszeichnung für die Vermittlung von wissenschaftlichen Ergebnissen in Medien und Öffentlichkeit in Deutschland. Mit dem Preis zeichnen die DFG und der Stifterverband seit dem Jahr 2000 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus, die ihre Forschungsarbeiten einem breiten Publikum vielfältig, originell und kreativ nahebringen und sich darüber hinaus um den immer notwendigeren Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit verdient machen.

Gekürt werden die Preisträger von einer Jury aus Wissenschaftsjournalisten, Kommunikations- und PR-Fachleuten, die unter dem Vorsitz eines DFG-Vizepräsidenten steht. Die Jury hatte auch 2011 erneut die Wahl zwischen einer Vielzahl qualitativ hochstehender und professioneller Bewerbungen. Insgesamt 36 Forscherinnen und Forscher aus allen Wissenschaftsgebieten waren für den Preis vorgeschlagen worden. Sechzehn Kandidatinnen und Kandidaten kamen in die engste Wahl, in der sich am Ende Gerd Gigerenzer durchsetzte. Mit dem 63 Jahre alten Risikoforscher erhält ein Wissenschaftler den Communicator-Preis, der nach Einschätzung der Jury hohe wissenschaftliche Qualität mit wirkungsvoller öffentlicher Darstellung zu verbinden vermag. Gerd Gigerenzer arbeitete nach Promotion und Habilitation in der Psychologie an der Universität München, von 1984 bis 1990 als Professor für Psychologie an der Universität Konstanz. Nach Jahren an den Universitäten Salzburg und Chicago wechselte Gigerenzer

1995 als Direktor an das Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München, bevor er 1997 Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin wurde. 2008 übernahm er zusätzlich die Leitung des neu gegründeten Harding-Zentrums für Risikokompetenz in Berlin.

Die Themen, mit denen sich Gerd Gigerenzer befasst, sind von hoher gesellschaftlicher Bedeutung. Durch den Einsatz unterschiedlicher Formate wie Vorträge, Diskussionsrunden, Artikel in Zeitungen und Zeitschriften sowie Buchpublikationen erreicht der neue Communicator-Preisträger alle relevanten Zielgruppen. Seine mehrfach ausgezeichneten Sachbücher wie „Das Einmaleins der Skepsis“ und „Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten“ wurden in 18 Sprachen übersetzt.

Die Jury hob besonders hervor, dass sich Gigerenzer nicht auf reine Informationsvermittlung beschränke, sondern pro-aktiv auch Praktiker wie Richter, Ärzte und Manager im In- und Ausland in Risikokommunikation und Entscheidungsfindung trainiere. Gerd Gigerenzer ist der zwölfte Preisträger des Communicator-Preises. Unter den bisherigen Preisträgern waren unter anderen der Astrophysiker Harald Lesch, der Katholische Theologe Hubert Wolf, der Paläoanthropologe Friedemann Schrenk sowie die Berliner Sozialwissenschaftlerin Jutta Allmendinger.

Verliehen wird der Communicator-Preis durch den Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Professor Matthias Kleiner, und den Präsidenten des Stifterverbandes, Dr. Arend Oetker, am 5. Juli 2011 im Rahmen der DFG-Jahrestagung in Bonn. Das Preisgeld stammt vom Stifterverband, in dem sich mehr als 3000 Unternehmen und Privatpersonen für die Förderung der Wissenschaft und deren Austausch mit der Öffentlichkeit engagieren.

Quelle:
http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2011/pressemitteilung_nr_16/index.html,
19.04.2011

Reihe Witz, Satire und
Karikatur über die
Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Otto Wunderlich (Hrsg.): Entfesselte Wissenschaft
Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre**

ISBN 3-937026-26-6, Bielefeld 2004, 188 Seiten, 19.90 Euro

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

Land stärkt Energieforschung - Wissenschaftlicher Verbund soll Stromnetze der Zukunft vorantreiben

Niedersachsen baut die Energieforschung weiter aus. Um die erneuerbaren Energien schneller und effektiver ans Netz zu bringen, werden Forschungsarbeiten zu „Intelligenten Stromnetzen“ und neuen Formen der Netzsteuerung gestärkt.

Das Wissenschaftsministerium beauftragt das Energie-Forschungszentrum Niedersachsen (EFZN) jetzt mit der Ausschreibung eines Forschungsverbundes „Intelligente Netze Norddeutschland (SmartNord)“. Für den Verbund stellt das Land in den kommenden drei Jahren insgesamt 3,6 Millionen Euro bereit.

„Unsere Forschungseinrichtungen gehören nach Einschätzung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen bereits heute im bundesweiten Vergleich zu den Führenden auf dem Gebiet der erneuerbaren Energien“, betont die niedersächsische Wissenschaftsministerin, Professor Dr. Johanna Wanka. „Die in der Energieforschung in Niedersachsen bereits geleisteten Vorarbeiten bieten ein großes Entwicklungspotenzial. Auf diesem wollen wir mit dem neuen Forschungsverbund aufbauen und die Stromnetze der Zukunft vorantreiben“, sagt Wanka.

Zielgruppe der Forschungsförderung sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus niedersächsischen Forschungseinrichtungen, die sowohl natur- und ingenieurwissenschaftliche als auch gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen umfassen. Es gilt Möglichkeiten neuer Komponenten in elektrischen Netzen zu erschließen und so Systemdienstleistungen für das Verbundnetz zu entwickeln. Entsprechend den Empfehlungen der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen wird dabei ein besonderer Schwerpunkt in der norddeutschen Zusammenarbeit gelegt. Für die überregionale und grenzübergreifende Kooperation mit Forschern in Norddeutschland und im Nordseeraum wird daher ein eigener Kooperationsfonds aufgelegt.

Die Versorgung mit elektrischer Energie orientiert sich bisher an einer „Top-Down“-Versorgung, d. h. Großkraftwerke speisen Leistung auf der Höchstspannungsebene des Übertragungsnetzes ein. Zur Versorgung der

Endverbraucher wird diese Leistung über verschiedene Netzebenen bis zur Niederspannungsebene weiter verteilt. Dieses bisher bewährte Muster der Energieversorgung wird allerdings in Frage gestellt, wenn entsprechend der aktuellen Energieszenarien der Anteil der Erneuerbaren Energien am Bruttostromverbrauch bis zum Jahr 2030 rund 60 Prozent betragen soll. Das Erreichen dieses Ziels erfordert unter anderem auch mehr als eine Verdopplung der heutigen Windenergieanlagenleistung in Deutschland. Diese zusätzliche Leistung wird zu einem Großteil in Norddeutschland, insbesondere in den Küstenregionen anfallen. Aus diesen ehrgeizigen Zielen beim Ausbau der Nutzung erneuerbarer Energiequellen sowie der Möglichkeit zur Stromerzeugung durch Kraft-Wärme-Kopplung (KWK) ergeben sich veränderte Anforderungen an die Auslegungsstrategien und den Betrieb der elektrischen Energieversorgung und vor allem der Stromnetze.

Das Energie-Forschungszentrum Niedersachsen, eine wissenschaftliche Einrichtung der TU Clausthal und getragen von den Universitäten Braunschweig, Clausthal, Göttingen, Hannover und Oldenburg, übernimmt die Ausschreibung und die Koordination des neuen Verbundes. Antragsberechtigt sind Hochschulen und öffentlich geförderte Forschungseinrichtungen in Niedersachsen. Die Antragsfrist endet am 15. Juni 2011. Die Begutachtung der Anträge erfolgt durch die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen.

Die Ausschreibungsunterlagen können Sie auf der Homepage des EFZN unter folgendem Link herunterladen: <http://www.efzn.de/ausschreibungen/forschungsverbund-smartnord/>

Quelle:
<http://idw-online.de/de/news421167>, 04.05.2011

im Verlagsprogramm erhältlich:

Ulrich Welbers (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master

ISBN 3-937026-11-8, Bielefeld 2003, 528 Seiten, 29.50 Euro

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

Wegweisendes „Jade Modell“ reformiert das Bachelor- und Master-Studium

Die Jade Hochschule bietet zum kommenden Wintersemester als erste und einzige Hochschule in Deutschland mit ihrem Jade Modell eine völlig neue und flexiblere Studienstruktur an. Diese lässt die Studierenden bedeutend höhere Qualifikationsziele erreichen und verbessert maßgeblich die zu erwerbenden Kompetenzen. Zusätzlich werden der enorme Zeitdruck während des Studiums, Stofffülle und Prüfungsanzahl verringert. Das Jade Modell ist die Antwort auf die Studierendenproteste und die Forderungen der Kultusministerkonferenz (KMK).

Oldenburg.Wilhelmshaven.Elsfleth. Es gab das „Honnefer Modell“ zur Unterstützung von Studierenden aus sozial schwachen Familien. Mit dem „Tuttlinger Modell“ regeln schwäbische Kommunen und Unternehmen die finanzielle Ausstattung ihrer Hochschule. Das „Potsdamer Modell“ wiederum zielt auf die bessere Ausbildung brandenburgischer Lehrer ab. Und nun steht das „Jade Modell“ vor der Umsetzung, dem fachkundige Beobachter der universitären Szene schon jetzt einen ähnlich nachhaltigen Erfolg voraussagen wie den erstgenannten Projekten.

Entwickelt wurde es an der Jade Hochschule, deren Präsident, Dr. habil. Elmar Schreiber, die damit verbundene Erwartung so umreißt: „Die neue, flexiblere Struktur des Studiums wird dazu beitragen, dass die Absolventen erheblich höhere Qualifikationsziele erreichen können, um ihre Berufsbefähigung und damit auch die Akzeptanz ihrer Ausbildung in der Wirtschaft zu steigern.“ In diesem Sinn werde das Studium „deutlich attraktiver für den akademischen Nachwuchs, den unsere Gesellschaft so dringend benötigt.“

Genau das hatten die jungen Leute vor Augen, die im Herbst 2009 zu Tausenden die Schulen und Universitäten verließen, um ihre Meinung auf die Straßen zu tragen. Denn sie hatten den Kanal voll. Und zwar gestrichen. Auslöser ihres Unmuts: Das zeitlich stark komprimierte, verschulte Bachelor- und Master-Studium, das – so die unüberhörbaren Vorwürfe – bei enormer Stofffülle und erheblicher Prüfungsdichte wenig Freiheiten für die Entwicklung persönlicher Interessen lasse und es obendrein erschwere, das Studium durch Nebenjobs überhaupt finanzieren zu können.

Der Berliner „Tagesspiegel“ machte seinerzeit „Lernbulimie“ als neue Krankheit unter den angehenden Bachelors aus und konstatierte: „Sie leiden an Prüfungsstress, vollgepackten Stundenplänen, Anwesenheitslisten und fehlender Anerkennung auswärts erbrachter Leistungen.“ Rasch kursierte in der Öffentlichkeit und nicht zuletzt auch in der Wirtschaft der Spruch von der „Überfrachtung des Studiums“, weshalb „Die Welt“ kommentierte: „Eine schmerzhaft, uneitle und vorbehaltlose Überprüfung ist geboten im Namen derer, die heute – mit Recht – protestieren.“

Genau dies war an der Jade Hochschule zu diesem Zeitpunkt schon längst geschehen. Lange vor dem Aufwallen der hitzigen Proteste hatten die beiden Fachbereiche

Wirtschaft und Ingenieurwissenschaften die Bachelor- und Master-Studiengänge (Elmar Schreiber: „Studium, Praxis- und Auslandserfahrung in möglichst nur sechs Semestern – das war von vornherein der Kardinalfehler“) auf den Prüfstand gestellt und nach Möglichkeiten der Veränderung gesucht. In enger Abstimmung mit dem niedersächsischen Wissenschaftsministerium wurde daraufhin ein Prototyp entwickelt, der „zum Studienschema für das Land und darüberhinaus werden kann“ – das „Jade Modell“.

Und das funktioniert so: Der künftige Akademiker studiert in den Studiengängen, die das „Jade Modell“ anbieten, per se acht Semester, wobei ihm ein „Mobilitätsfenster“ die Möglichkeit eröffnet, jeweils ein Auslands- bzw. Praxissemester zu integrieren. Ist das 6. Semester erreicht, steht er vor einer bedeutenden Entscheidung: Entweder unser Student strebt als Bachelor direkt in den Beruf und macht nach acht Semestern seinen Abschluss. Oder er setzt sich das Ziel „Master“ und hängt analog der Formel „8 + 2“ noch zwei weitere Semester hinten an, für die er jedoch vorab zugelassen werden muss.

Wer „Plan B“ bevorzugt, wird – auch dies ein Vorzug des „Jade Modells“ – bereits im 7. und 8. Semester mit dem notwendigen Rüstzeug für den qualifizierten Master-Studiengang versorgt. Der Dekan des Fachbereichs Ingenieurwissenschaften, Prof. Heiner Köster, verweist dabei auf „vertiefende Lernmodule, die zielführend auf den erfolgreichen Studienabschluss ausgerichtet sind und dem späteren Master Kompetenzen zur Lösung von Problemen auf theoretischer und analytischer Grundlage vermitteln.“ Und das, so urteilt Köster mit Blick auf die Praxis, „wissen Personalchefs ganz besonders zu schätzen.“

Auch der Fachbereich Wirtschaft setzt auf das „Jade Modell“, wobei hier jedoch nach dem Leitsatz „7 + 3“ vorgegangen wird. Sprich: Sieben Semester einschließlich Praxissemester bis zum Bachelor plus drei weitere, um den Master zu erreichen. Dekan Prof. Gerd Hilligweg hebt in diesem Zusammenhang besonders hervor, dass den Studierenden künftig mehr Zeit eingeräumt wird, um sich im „rauen Alltag“, also in der freien Wirtschaft, gründlich umzuschauen. „Das ‚Jade Modell‘ schafft außerdem die Freiräume, um sich mal eingehend mit einem bestimmten Projekt oder Thema aus der Praxis beschäftigen zu können“, erklärt er.

Ein Wunsch, den in der Vergangenheit nicht allein die Studierenden lautstark geäußert hatten. Auch die Wirtschaft hatte den im Fachbereich Wirtschaft als unzureichend empfundenen Praxisbezug im Bachelor- und Masters-Studium heftig kritisiert. „Mit dem Praxissemester des ‚Jade Modells‘ können wir diesen Malus nun nachhaltig beseitigen“, freut sich Gerd Hilligweg,

Die Dekane haben die Hoffnung, den gegenwärtigen und künftigen neuen Studiengängen am Standort Wilhelmshaven der Jade Hochschule zusätzliche Attraktivität zu verleihen. Auf möglichen Zuwachs hat sich die Jade Hochschule schon mal eingestellt: Gerade ist es der

Leitung gelungen, jeweils sechs Professoren-Stellen für die Fachbereiche Wirtschaft und Ingenieurwissenschaften neu auszuschreiben.

Willkommene Verstärkung, denn Arbeit gibt's ohnehin reichlich. So hat Heiner Köster beispielsweise festgestellt, dass viele Studienanfänger mit „eher rudimentären Kenntnissen in der Mathematik“ an die Hochschule kommen. Weil das nicht gerade die besten Startchancen für angehende Ingenieure sind, können die Studierenden diesen Rückstand durch den Besuch eigens eingerichteter Zusatzveranstaltungen zur Vermittlung von Grundkenntnissen aufholen. Köster: „Das kommt prima an und zeigt deutliche Erfolge.“

Dass es den Studierenden nicht an Wissensbegier und Lerneifer mangelt, steht für Gerd Hilligweg ohnehin außer Frage. „Die Proteste haben ja gezeigt, dass sich die jungen Menschen bessere Studienbedingungen und ein anderes Lernen wünschen“, urteilt er rückblickend. „Diesen Schwung, der mich sehr beeindruckt hat, haben wir mitgenommen und in die Entwicklung des ‚Jade Modells‘ gesteckt, das schon jetzt einhellig begrüßt wird.

Übrigens auch von den Fachschaften!“

Mit dem Wintersemester 2011/12 wird im gesamten Fachbereich Ingenieurwissenschaften und ab Winter 2012/13 auch im Fachbereich Wirtschaft nur noch nach dem „Jade Modell“ studiert, das – so Elmar Schreiber – keineswegs als „der Weisheit endgültiger Schluss“ angesehen werden dürfe. „Gut möglich, dass daraus weitergehende Modelle entwickelt werden. Wir sind jedenfalls gespannt, was die Praxis bringen wird.“

Die Stimmung unter den Studierenden sei schon überaus erwartungsvoll. „Die jungen Leute warten geradezu darauf, dass es endlich losgeht“, hat Elmar Schreiber beobachtet. „Denn das ‚Jade Modell‘ ermöglicht ein besseres Studieren. Und das heißt zugleich: Mehr Absolventen, weniger Studienabbrecher. Das ist allemal ein lohnendes Ziel.“

Quelle:

<http://idw-online.de/de/news420328>
29.04.2011

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPcG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Kontakt: info@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 1/2011

Forschungsgespräche

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel zur Deutschen
Forschungspolitik seit der deutschen Vereinigung

Forschungsentwicklung/-politik

Reinhard F. Hüttl & Adreas Möller
Nachhaltiges Wachstum im Mittelpunkt: Die acatech Innovationsberatung

Jürgen Schlegel
Lohnt sich Grundlagenforschung in kleineren Ländern überhaupt?

Oliver Locker-Grütjen
Keine Zeit mehr für die Forschung? Zunehmende Belastung durch forschungsferne Aufgaben – Rahmenbedingungen und Ansätze

Wolff-Dietrich Webler
Aufbau und Zwischenbilanz der Forschungsförderung in Großbritannien (1986- 2008).
Ein Bericht zum Forschungsstand über britische Forschungspolitik, der Bewertung der Forschungsqualität und ihrer Folgen

Dokumentation

Dokumentation der künftigen Forschungsbewertung in Großbritannien ab 2014. Die Entwicklung vom Research Assessment Exercise (RAE) bis 2008 zum Research Excellence Framework (REF) ab 2014 (Redaktion: Wolff-Dietrich Webler)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2011

Beiträge zur familienfreundlichen Hochschule

Managementgespräche

„Durch das Kinderbetreuungsangebot können wir Professorinnen und Professoren berufen, die sich sonst nicht für uns entscheiden würden“
Interview mit Ulf Holst, Interims-Kanzler der Christian-Albrecht-Universität zu Kiel (CAU) Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Marita Ripke
Studieren mit Kind – Hochschulen in der Verantwortung

Katrin Baranczyk
Durch betriebliche Kinderbetreuung wissenschaftliches Fachpersonal gewinnen und halten

Alexander Dilger
Doppelberufungen an Hochschulen: Probleme und Lösungsansätze

Wolfgang Foit
Zur Entwicklung eines akademischen Leitungsrollenverständnisses: Angebote der Personalentwicklung im Kontext des Förderhandelns der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)

Heide Klug
Campus managen – Innovation im laufenden Betrieb. Ein Erfahrungsbericht aus dezentraler Sicht

Tagungsbericht

Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement – Empirische Ergebnisse und Implikationen für die Praxis. Deutsches Forschungsinstitut für Öffentliche Verwaltung, Speyer, 08.09.2010

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2011

Kooperation zwischen Hochschulen und Bundesagentur für Arbeit - das Beispiel Nordrhein-Westfalen

Beratungsentwicklung/-politik

Svenja Schulze
Strukturen gestalten, Zusammenarbeit verstärken: Studienorientierung verbessern

Walburga Wolters
Hochschule Studienorientierung als vorrangige Aufgabe der Hochschulen

Dokumentation:
Berufs- und Studienorientierung RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW

Eva Reichmann
Kommentar: Zusammenarbeit zwischen Hochschuleinrichtungen und der Bundesagentur für Arbeit

Michael Katzensteiner & Franz Oberlehner
Qualitätssicherung in den Psychologischen Beratungsstellen für Studierende Österreicher

Julia Aghotor, Katja Hofmann, Frank-Hagen Hoffmann, Michael Sperth & Rainer M. Holm-Hadulla
Onlineberatung für Studierende – Unterschiede zwischen realer und virtueller Beratung

Nachruf auf Dr. Peter A.W. Figge

Tagungsberichte

„Umgang mit Unsicherheit“ Bericht über die Herbsttagung der GIBeT vom 01.-04.09.2010 in Hildesheim

„Europa voranbringen – auch in der Studierendenberatung!“ Bericht über die FEDORA/PSYCHE-Tagung in Alicante/Spanien vom 17.-19.11.2010

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1/2011

Beispiele akademischer Personalentwicklung

P-OE-Gespräch

P-OE-Gespräch mit Dr. Edith Kröber, Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Renate Petersen

Wissenschaftliche Personalentwicklung in der Universitätsmedizin von der Promotion bis zur Habilitation

Jasmin Döhling-Wölm

Karrieren werden in Netzwerken gemacht - Strategisches Netzwerken als Förderinstrument der akademischen Personalentwicklung

Wolff-Dietrich Webler

Strategien zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz als Teil der Personalentwicklung

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2011

Qualitätssicherung in Lehre und Forschung

Qualitätsentwicklung/-politik

Rainer Künzel

Reform der externen Qualitätssicherung. Vom Kontrollansatz zur Innovationsförderung

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Sigrun Nickel

Qualitätsmanager/in in der Wissenschaft: Karriereweg oder Sackgasse? Deutschland im internationalen Vergleich

Christian Schneijderberg & Nadine Merkator

Hochschulprofessionen und Professionalisierung im Bereich der Qualitätsentwicklung

Thamar Klein & Meike Olbrecht

Methoden-Triangulation zur Untersuchung von Gutachtergruppen? Peer Review in der DFG: Panelbegutachtung am Beispiel der Sonderforschungsbereiche



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
 Bündler Straße 1-3
 33613 Bielefeld

Judith Ricken (Hg.): lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen

„lehrreich“ – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.

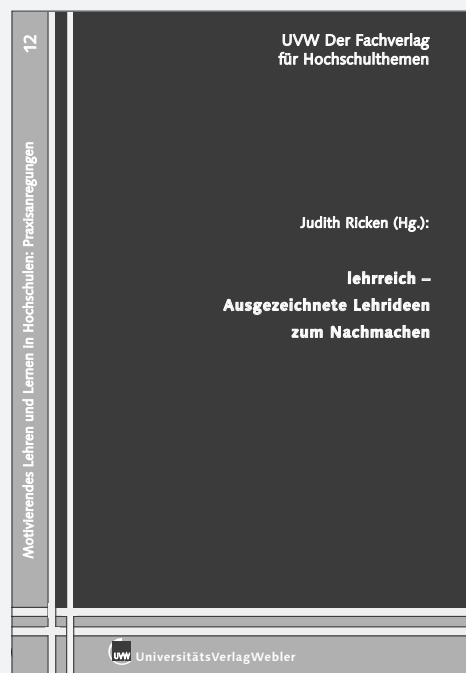
Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert.

Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.

Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!



ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011,
105 Seiten, 14.90 Euro

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

Wim Görts (Hg.): Tutoreinsatz und Tutorenausbildung Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis



ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,
247 Seiten, 27.90 Euro

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet - Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen.

Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.

Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.

Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.

Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

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