

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- „Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube“ – Essay zur Frage nach der Rolle des Glaubens bei der Ausbildung von evangelischen Religionslehrer/innen an deutschen Hochschulen
- Leistungsnachweis „Wissenschaftliches Arbeiten“ mit verpflichtender Forschungsarbeit im Medizincurriculum
- Expertise von Studierenden nutzen – Entwicklung und Implementation eines Peer-Mentoring-Konzepts im Sportstudium
 - Aufgaben- und Leistungsmotivation
Wie kann verhindert werden, dass Studierende in der Lehre und durch die Lehre demotiviert werden?
- Lehrveranstaltungsevaluation in Weiterbildungsstudiengängen am Beispiel des geplanten Studiengangs „Maritime Management Online“
 - Anforderungen und Belastungen im Promotionsprozess
 - Wie viele Postdocs gibt es in Deutschland?
Drei Berechnungsansätze und erste Ergebnisse
 - Empirische Lernzeiterfassung
 - Entwurf einer multi-methodalen Seminar-Konzeption für die empirischen Sozialwissenschaften
 - Repräsentativität, Equity und Human Rights:
Diversity und Diversitykonzeptionen an Universitäten in Kanada

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. 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. em. 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., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

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

Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

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

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

Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt a. M.

Sigrud Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum

Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die 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 und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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

www.universitaetsverlagwebler.de.

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

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

Druck: Hans Giesemann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW Redaktionsschluss: 6.12.2016

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

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis:

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

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

145

Helga Knigge-Illner & David Willmes
Anforderungen und Belastungen
im Promotionsprozess

170

Hochschulentwicklung/-politik

Corinna Klodt
„Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube“ –
Essay zur Frage nach der Rolle des Glaubens bei der
Ausbildung von evangelischen Religionslehrer/innen
an deutschen Hochschulen

147

*Julia Eckel, Harald M. Fritz, Thomas Miethke,
Rolf-Detlef Treede & Udo Obertacke*
Leistungsnachweis „Wissenschaftliches Arbeiten“
mit verpflichtender Forschungsarbeit
im Medizincurriculum

150

Miriam Kehne & Carolin Köster
Expertise von Studierenden nutzen –
Entwicklung und Implementation eines
Peer-Mentoring-Konzepts im Sportstudium

155

Olivia Vrabl
Aufgaben- und Leistungsmotivation.
Wie kann verhindert werden, dass Studierende in der
Lehre und durch die Lehre demotiviert werden?

159

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Nicolas Nause, Peter John & Elisabeth Klimmek
Lehrveranstaltungsevaluation in
Weiterbildungsstudiengängen am Beispiel des geplanten
Studiengangs „Maritime Management Online“

163

Hochschulforschung

René Krempkow
Wie viele Postdocs gibt es in Deutschland?
Drei Berechnungsansätze und erste Ergebnisse

177

Sebastian Stieler
Empirische Lernzeiterfassung

183

Julia Schnepf & Norbert Groeben
Entwurf einer multi-methodalen Seminar-Konzeption
für die empirischen Sozialwissenschaften

188

Uta Klein
Repräsentativität, Equity und Human Rights:
Diversity und Diversitykonzeptionen
an Universitäten in Kanada

193

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

5+6 | 2016

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): GLK-Tagungsband - Teaching is Touching the Future

Am 29. und 30. November 2012 veranstaltete das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die internationale Tagung "Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills".

Im Rahmen dieser Tagung wurde die Neuorientierung der akademischen Lehr- und Lernformen an deutschen Hochschulen diskutiert, bei der die Lernerzentrierung in den Fokus rückt. Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum "shift from teaching to learning" vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.

Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung im Kontext von Studien- und Lehrveranstaltungsplanung präsentiert. Auch werden neue Herausforderungen deutlich, die sich durch die notwendige Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen ergeben.

ISBN 978-3-937029-85-1, Bielefeld 2014, 435 Seiten, 49.50 Euro zzgl. Versandkosten

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Gute Lehre – von der Idee zur Realität. Innovative Lehrprojekte an der JGU

Exzellenz in der Lehre ist ein Schlüsselfaktor, wenn es um die Attraktivität einer Hochschule geht. Steigende Studierendenzahlen und die Anforderungen der Wissensgesellschaft – gekennzeichnet durch Informationsflut, Globalisierung und Wettbewerb – bewirken einen Wandel an den Hochschulen und verlangen eine Neuorientierung in den Lehr- und Lernformen sowie eine Optimierung von Lernprozessen. In diesem Sammelband werden innovative methodisch-didaktische Konzepte, die vom Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert wurden, vorgestellt, ihr Modellcharakter und ihre Wirkung für die Lehrpraxis evaluiert: von der Trainingsapotheke am Institut für Pharmazie und Biochemie über die Konzeption neuartiger E-Übungsaufgaben für mathematische Service-Lehrveranstaltungen bis hin zur Entwicklung eines Klang-Licht-Bootes für die Luminale 2012 in Frankfurt. So entsteht ein Überblick über die Vielfältigkeit kreativer Lehrideen sowie deren Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Potential für hochschulweite Strukturveränderungen.

ISBN 978-3-937029-86-X, Bielefeld 2014, 205 Seiten, 38.60 Euro zzgl. Versandkosten

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Mehr Wissenschaftlichkeit im Studium? Ja – aber mit Ausnahmen, wo Glauben gefordert ist. Die vorliegende Ausgabe des HSW kann die Frage nach der Wissenschaftlichkeit im Studium in den ersten beiden Artikeln zwar nicht erschöpfend behandeln, aber Nachdenklichkeit auslösen (die zu weiteren Artikeln führen könnte).

In Weiterbildungen zur Lehrkompetenz berichtete ein katholischer Theologe davon, dass es der Kirche und ihm persönlich immer häufiger Probleme verursache, dass im Studium der katholischen Theologie zum Lehramt an Schulen, also für den Religionsunterricht, zunehmend Studierende anzutreffen seien, die nicht glaubten. (Es geht nicht um gelegentliche Zweifel und Probleme mit dem eigenen Glauben, sondern darum, überhaupt (noch) zu glauben.) Das führt dazu, dass dieses Studium zwar der Religion mit wissenschaftlichen Mitteln begegnet, aber im Religionsunterricht eine Zwitterstellung existiert, weil hier christlicher Glaube gefestigt oder ermöglicht werden soll. Alles andere wäre (lediglich) religionswissenschaftlicher Unterricht. Dazu hat die katholische Kirche auf einer Werbeseite im Internet formuliert: „Für den angehenden Religionslehrer ist es wichtig das wissenschaftliche Studium mit dem persönlichen Glauben und der Glaubenspraxis zu verbinden.“¹ Jahre später ergab sich die Gelegenheit, diese Frage an eine Kollegin zu richten, die evangelische Theologie lehrt. Sie bestätigte, diese Frage treibe auch evangelische Theolog/innen um (auch dort z.B. auf einer Webseite zum Lehramt Theologie angeschnitten).² Sie war bereit, dazu einen reflektierenden Text zu verfassen. Heraus kam ein Artikel, den wir gerne in der vorweihnachtlichen Nachdenklichkeit und der ansteigenden Wertedebatte veröffentlichen: *Corinna Klodt* schreibt: **„Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube“ – Essay zur Frage nach der Rolle des Glaubens bei der Ausbildung von evangelischen Religionslehrer/innen an deutschen Hochschulen.** Lesenswert, wie wir fanden.

Seite 147

Ein eher gegenteiliges Thema spiegelt sich im nachfolgenden Aufsatz. Hier werden Fragen beantwortet wie „Wie kommt es, dass der Wissenschaftsrat (!) die Medizinerbildung zu mehr Wissenschaftlichkeit auffordern muss? Reichten die Binnenkräfte der Disziplin dafür nicht aus?“ Und wie kommt die Medizinerbildung dieser Forderung nach? Das Autoren-Duo aus *Julia Eckel & Harald Fritz* beantwortet dies in seinem Beitrag: **Leistungsnachweis „Wissenschaftliches Arbeiten“ mit verpflichtender Forschungsarbeit im Medizincurriculum.** Diese Maßnahme scheint zumindest ein konstruktiver Versuch zur (Teil-)Lösung zu sein. Aber es bleiben Fragen, die das Duo in seinem letzten Abschnitt „Was wird kritisch betrachtet?“ noch einmal beleuchtet, wie etwa: ob der verfügbare Zeitrahmen für die Forschungsarbeit, der vorgegebene Seitenumfang und qualitative Anspruch der geforderten Forschung in einem realistischen Verhältnis zueinander stehen. Ebenso wird diskutiert, was von der Forschungsarbeit erwartet werden kann.

Seite 150

Im Sportstudium ist es besonders augenfällig, dass die Studierenden neben aller Theorie später als Trainer/in

oder Sportlehrer/in über erhebliche sportpraktische Fähigkeiten verfügen müssen. Diese werden keineswegs immer schon mitgebracht – und wenn vorhanden, streuen sie erheblich. Außerdem handelt es sich dann nicht selten um besondere Meisterschaft in einer einzelnen Disziplin. Wie sind hier die für dieses Studium erforderliche Breite und Tiefe erreichbar? *Miriam Kehne & Carolin Köster* berichten sehr konkret und in Schritten übertragbar über ein Modell, das sie an der Universität Paderborn (mit-)entwickelt haben: **Expertise von Studierenden nutzen – Entwicklung und Implementation eines Peer-Mentoring-Konzepts im Sportstudium.**

Seite 155

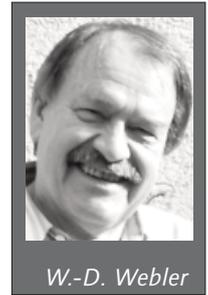
Viele Lehrende fragen etwas ratlos, wie sie größere Gruppen von Studierenden, die sie als träge und desinteressiert erleben, aktivieren, also letztlich motivieren können. *Olivia Vrabl* stellt eingangs ihres Beitrages **Aufgaben- und Leistungsmotivation. Wie kann verhindert werden, dass Studierende in der Lehre und durch die Lehre demotiviert werden?** die ursprüngliche Frage der Lehrenden provokant auf den Kopf. Sie erklärt zunächst, dass Menschen aus neurodidaktischer Sicht grundsätzlich motiviert sind und es eher der Aufmerksamkeit bedarf, wenn und warum dies nachlässt. Nach dessen näherer Begründung wendet sich die Autorin der Erörterung der Bedeutung der Aufgaben- und Leistungsmotivation zu. Hier geht es der Autorin darum zu belegen, warum Leistungsfeststellungen essentiell für die Lernmotivation sind. In einer Debatte, in der es eher darum geht, prüfungsgesteuertes Lernen zugunsten neugiergeleiteten Lernens wieder zurück zu drängen, ist dies ein ungewöhnlicher Ansatz. Mit ihm sich auseinander zu setzen lohnt.

Seite 159

Die Entwicklung von Studiengängen geschieht immer auf der Basis von Bedürfnissen (der Berufspraxis, der potentiellen Studierenden, der Lehrenden, der Hochschule), von Studienzielen und Annahmen über eine lernförderliche Verbindung zwischen alldem. Geht das neue Curriculum dann in die Erprobung, sollte so bald als möglich fester Boden aus Empirie erreicht werden, um die bisherigen Hypothesen überprüfen zu können. Dieser Aufgabe stand das Autorenteam aus *Nicolas Nause, Peter John & Elisabeth Klimmek* gegenüber. In ihrem Beitrag: **Lehrveranstaltungsevaluation in Weiterbildungsstudiengängen am Beispiel des geplanten Studiengangs „Maritime Management Online“** berichten sie über die methodischen Abwägungen, die über die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen deutlich hinausgehen.

Seite 163

Der Promotionsprozess – im engeren Sinne das Schreiben der Dissertation – ist ein ganz besonderer Lebensabschnitt. Er wird aber in seinen Eigenheiten von Studie-



W.-D. Webler

¹ <http://www.katholische-theologie.info/Studienm%C3%B6glichkeiten/Lehrstmsstudium/tabid/77/Default.aspx>

² <http://www.religion-studieren.de/faq/17243.html>

renden (und manchen Lehrenden trotz abgeschlossener Promotion) weithin unterschätzt, obwohl in ihm große Teile der Bildung stattfinden, die Humboldt mit dem „Lernen in Einsamkeit und Freiheit“ meinte. Viele Aspekte, die aus der Schreibdidaktik des wissenschaftlichen Schreibens bekannt sind, treten hier (naheliegenderweise) verstärkt auf. Die beiden Autoren *Helga Knigge-Illner & David Willmes* machen in ihrem Beitrag **Anforderungen und Belastungen im Promotionsprozess** die Eigenheiten dieser Lebensphase zum Thema und bieten konkrete Handlungsanleitungen. **Seite 170**

Wenn die Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland analysiert wird, richtet sich das oft auf den Prozess der Promotion, spätestens auf den Zeitpunkt nach abgeschlossener Promotion, denn dann stellt sich die Frage nach dem weiteren Weg: Hinein in die Wissenschaft oder in die weitere berufliche Praxis? Dafür gibt es vielfältige Wege, etwa über Dienstverträge zur Qualifizierung oder Stipendien. Promotion wird aber auch vielfältig zur Privatsache, aufgebaut auf eine halb private (vielfach nicht auf einem Dienstvertrag beruhende) Vereinbarung mit einem Doktorvater bzw. der Doktorin (insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften und in Jura). Alles das wurde lange Zeit nicht registriert, blieb auch von der Form her in vielen Fällen eher unverbindlich. Niemand hätte sagen können, wie viele solche „Fälle“ es gibt. Das ändert sich gerade, denn es wird immer deutlicher, dass Deutschland – wie die anderen Länder auch – im internationalen Wettbewerb um beste Köpfe sich erheblich sorgfältiger um den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs kümmern muss. Aber wie viele nach der Promotion sich auf dem Weg in die Wissenschaft befinden, ist erneut unbekannt. Diese werden als „Postdocs“ bezeichnet. Aber wann ist man das und wie viele sind es? Nur mit dieser Information kann deren Lage und evtl. Unterstützungsbedarf ermittelt werden. *René Krempkow* ist in seinem Beitrag: **Wie viele Postdocs gibt es in Deutschland?** dieser Frage nachgegangen und hat mit seinem methodischen Ansatz plausible Ergebnisse vorgelegt. **Seite 177**

Die Einführung einer Angabe zum zeitlichen Volumen des erwarteten oder notwendigen Lernens in der Bologna-Reform (Workload) sollte eine Verrechnung von Modulen in individuellen Anerkennungsverfahren erleichtern, aber vor allem sollten die Studierenden vor zeitlicher Überforderung durch die Lernerwartungen unkoordinierter Lehr-/Lernveranstaltungen eines Semesters bewahrt werden. Zeitlich überfordert zu werden, war vorher häufig der Fall. In den Akkreditierungsverfahren musste der Zeitaufwand bekanntlich zunächst geschätzt, bei der Reakkreditierung dann empirisch nachgewiesen werden. Wie kann das methodisch gelingen? Die Universität Leipzig hat eine Rahmenrichtlinie zur qualitativen Weiterentwicklung modularisierter Studiengänge verabschiedet, in der u.a. ein Modell der Abschätzung

des zeitlichen Aufwandes für das Lernen enthalten ist. *Sebastian Stieler* stellt in seinem Beitrag **Empirische Lernzeiterfassung** dieses Modell sowie dessen Vor- und Nachteile vor. Die Vorgänge in Leipzig scheinen besonders geeignet, Probleme bzw. Vorschläge zur Operationalisierung des Zeitaufwandes zu diskutieren (u.a. die aus der Multifunktionalität von Modulen resultierenden Probleme, die in mehreren Studiengängen im Wahl- bzw. Wahlpflichtbereich hinzugewählt werden können). Die Lernzeiterfassung (bzw. die zugrundeliegende Planung der Module) spiegelt unausweichlich die jeweils herrschende Leitidee eines wissenschaftlichen Studiums wider. Wenn z.B. der zeitliche Rahmen mit Veranstaltungen und deren Vor- und Nachbereitung vollständig ausgeplant ist, kann echtes Selbststudium nicht mehr stattfinden. Welcher Art ist dann noch neugiergeleitetes Studium außerhalb von Vorschriften – wenn es denn von den Planern überhaupt noch gewünscht wird? Die Ergebnisse zum Zeitumfang sind jedenfalls Anlass, über eine Reduktion des Zeitaufwandes ohne Qualitätseinbußen nachzudenken (Qualität statt Quantität), eine Absicht, die bei kritischer hochschuldidaktischer Analyse der einzelnen Lerneffekte meistens gelingt. **Seite 183**

Die (Minder-)Leistungen deutscher Schüler/innen und Student/innen in internationalen Vergleichstests erschrecken und erstaunen immer wieder. Auf der Suche nach Ursachen und daraus folgenden Lösungen setzen *Julia Schnepf & Norbert Groeben* in ihrem Beitrag am Stand der Lehr-/Lernforschung an und erinnern daran, dass wesentlich mehr Differenzierung in der Lehre notwendig ist, um höhere Lernerfolge zu erzielen. „One size fits all“ ist demnach kein universelles Lösungsmuster. Sie präsentieren den **Entwurf einer multi-methodalen Seminar-Konzeption für die empirischen Sozialwissenschaften** als Modell einer erfolgreicherer Lehr-/Lernveranstaltung, das sie erprobt und in einem ersten Schritt evaluiert haben. Mit dieser Publikation wird zu zahlreicheren Erprobungen und zu Forschung in dieser Richtung eingeladen. **Seite 188**

Uta Klein hat in Deutschland weithin Unklarheit in der Begrifflichkeit „diversity“ und (demzufolge) in den abgeleiteten Maßnahmen festgestellt. Auf der Suche nach einem Bezugssystem, das viele der ungeklärt erscheinenden Begriffe und Werte seit längerem geklärt hat und daher nähere Betrachtung verdient, hat die Autorin das kanadische Universitätssystem ausgemacht. In ihrem Beitrag **Repräsentativität, Equity und Human Rights: Diversity und Diversitykonzeptionen an Universitäten in Kanada** legt sie eine ausführliche Analyse der Entwicklung dieser Themen an dortigen Universitäten vor und diskutiert dann schlussfolgernd Parallelitäten und Transfermöglichkeiten an deutsche Hochschulen. Auch ihre begriffliche Analyse kann die einschlägige Debatte in Deutschland voran bringen. **Seite 193**

W.W.

Corinna Klodt

„Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube“ – Essay zur Frage nach der Rolle des Glaubens bei der Ausbildung von evangelischen Religionslehrer/innen an deutschen Hochschulen



Corinna Klodt

This article deals with the role of personal faith of future religious education teachers during the study of theology and especially systematic theology at universities. From a Protestant perspective faith as trust cannot be taught and lies beyond human capacities. Although personal faith is not a compulsory part of the study of theology, Christian faith will be discussed with respect to its truth claims at university. Heterogeneity of opinions thus encourages the practice of tolerance. As a religious education teacher, the teacher is lawfully obliged to teach religion from a confessional perspective "in accordance with the tenets of the religious community concerned".

Angeregt durch den Besuch der hochschuldidaktischen Qualifizierung Modul 1.1 Planung von „Lehrveranstaltungen und Bezugstheorien der Hochschuldidaktik“ beschäftigt sich der folgende Essay mit der Frage nach dem Stellenwert des Glaubens im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehrkräften für den evangelischen Religionsunterricht. Diese Fragestellung zu diskutieren ist unter anderem im biographischen Hintergrund der Verfasserin begründet, die als Dozentin für Systematische Theologie an der Universität Osnabrück arbeitet. Die Reflexion auf den eigenen Glauben und die Frage nach dem Glauben der Studierenden ist mit dem Fach Systematische Theologie besonders verknüpft. Doch auf welche Weise?

Aufgabe der Systematischen Theologie

Das Fach ‚Systematische Theologie‘ sucht die Wahrheit des christlichen Glaubens vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Wirklichkeitsverständnisses zu entfalten und zu verantworten. Die Frage nach dem Glauben stellt sich in der Systematischen Theologie deshalb in besonderer Weise: Anders als in der Kirchengeschichte und den exegetischen Fächern verfährt die Systematische Theologie nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ. Sie untersucht nicht nur deskriptiv, was faktisch geglaubt wird, sondern auch, was im Rückgriff auf die Bibel und in Auseinandersetzung mit dem modernen Wirklichkeitsverständnis (auch im Diskurs mit Natur- und Geisteswissenschaften) geglaubt werden *kann und soll*. Nach der Wahrheit des christlichen Glaubens zu fragen setzt dabei voraus, dass es Gläubige gibt, die es für notwendig halten, diese Frage zu stellen. Systematische Theologie wird deshalb von vielen Theologen als „Funktion der Kirche“ verstanden (Barth 1932). Das impliziert, dass der Glaube einerseits Ausgangsbedingung der Systematischen Theologie ist. Andererseits hat Systemati-

sche Theologie auch rückwirkende Funktion auf den Glauben: Sollte sich der christliche Glaube vor dem Hintergrund systematisch-theologischer Untersuchungen als plausibel oder zumindest denkmöglich erweisen, stützt dies wiederum den Glauben, zumindest in rationaler Hinsicht.

Systematische Theologie zu treiben erfordert aber an und für sich keinen Glauben. Versteht man „Glauben“ nicht nur als Akt des Fürwahrhaltens christlicher Lehre wie bspw. das Fürwahrhalten des Kreuzestodes Christi, sondern auch das Vertrauen darauf, dass bspw. Christus für mich gestorben ist, dann ist Glaube immer existentielle Aneignung von bestimmten Inhalten. Dabei kann es sein, dass die Glaubensinhalte von den Studierenden der Theologie für sachlich unwahr gehalten werden. Oder es kann sein, dass die Glaubensinhalte von den Studierenden zwar für wahr oder zumindest für plausibel gehalten werden, aber tatsächlich den Einzelnen nicht ansprechen. In beiden Fällen gilt: „Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube.“

Eine existentielle Aneignung geschieht, christlich gesprochen, allein durch die kirchliche Verkündigung, „ohne menschliche Gewalt, sondern durch das Wort“ (vgl. Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche 1930). Ob die Verkündigung erschließende Kraft hat, ist, wiederum christlich gesprochen, ein Werk des Heiligen Geistes. Sie kann also weder erzwungen, noch als Unterrichtsziel didaktisch angeordnet werden. Die Verkündigung ist zwar nicht ausschließlich auf den Raum der Kirche beschränkt, hat ihren Ort aber definitiv nicht im Rahmen einer universitären Ausbildung, wo es um die *Reflexion*, nicht um die *Verkündigung* des Glaubens geht. Die Reflexion des Glaubens ist aber nicht richtungslos: Die Systematische Theologie zielt wie das Studium der Evangelischen Theologie insgesamt im Hinblick auf die Praxis auf die Ausbildung von Lehr-

kräften für evangelische Religion an Schulen und auf die Ausbildung von Pastor/innen. Innerhalb dieses abgesteckten Feldes besteht aber in der Systematischen Theologie ein breiter Raum für unterschiedliche Entfaltungen des Wahrheitsanspruchs und der Relevanz des christlichen Glaubens. Dennoch sind die Studierenden im Rahmen ihres Theologiestudiums darauf hinzuweisen, dass sie als Religionslehrer/innen nicht nur dem Staat, sondern auch der Kirche verpflichtet sind. Deshalb sind sie dazu angeraten, sich eine eigene Meinung zu bilden, ob sie dazu bereit sind, im Religionsunterricht den christlichen Glauben von einem konfessionellen Standpunkt aus zu entfalten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Systematische Theologie den (wie auch immer gearteten) Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens in bestimmter Weise entfaltet und reflektiert. Den Studierenden der Systematischen Theologie wird so die Möglichkeit eröffnet, den christlichen Glauben denkerisch zu reflektieren, zu kritisieren und zu entfalten. Glaube als Vertrauen wird so aber nicht erworben.

Motivation der Studierenden und der Umgang mit Heterogenitätserfahrungen

Evangelische Theologie auf Lehramt zu studieren kann ganz unterschiedliche Motivationen haben. Möglicherweise sind Studierende selbst kirchlich sozialisiert und wollen im Studium mehr über den christlichen Glauben lernen und dieses Wissen dann in der Schule weitergeben. Oder sie haben selbst einen für sie spannenden Religionsunterricht in ihrer Schule erlebt und möchten als zukünftige Lehrer/innen etwas davon weitergeben. Möglich ist auch, dass sie Evangelische Theologie auf Lehramt als Studienfach wählen, weil sich damit ihre Einstellungschancen an den Schulen erhöhen, da Religionslehrer/innen als Lehrkräfte gesucht werden. Die Motivation zum Studium ist dann rein ‚pragmatisch‘ ohne persönliches Interesse an den Fachinhalten. Möglich ist auch, dass diese Motivationen gemeinsam in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten.

Aus formaler Sicht sind diese unterschiedlichen Motivationen kein Hindernis für ein erfolgreiches Theologiestudium. Weil es weder theologisch sinnvoll noch praktisch möglich oder dem universitären Kontext angemessen ist, ‚Glauben ‚abzufragen‘ oder ‚anzubefehlen‘, spielen die unterschiedlichen Motivationen der Studierenden keine Rolle, solange das entsprechende Wissen um die Inhalte christlichen Glaubens erworben wird und solange theologisch sauber, d.h. methodisch reflektiert und kritisch, gearbeitet wird.

Dass Studierende der evangelischen Theologie dabei auf andere Studierende stoßen, die anders oder gar nicht glauben, spiegelt dabei die gesellschaftliche Lage insgesamt wider, wo hinsichtlich des Glaubens und der Religion kontrovers diskutiert wird. Damit leben zu lernen und die Ansichten des jeweils anderen zu tolerieren lernen, auch wenn sie den eigenen Ansichten diametral entgegengesetzt sein sollten, kann so bereits im Studium eingeübt werden. Der Islamwissenschaftler Thomas

Bauer hat das Konzept der „Ambiguitätstoleranz“ aus der Psychologie aufgegriffen und fruchtbar für den muslimischen Kontext verwendet (Bauer 2011). Auf christliche Theologie übertragen meint dies, im Bewusstsein der Existenz konkurrierender Überzeugungen seine eigenen Überzeugungen zu vertreten, ohne dem Anderen dabei aggressiv oder abwertend zu begegnen. Dabei ist es meines Erachtens entscheidend, dass die Frage nach der Wahrheit der christlichen Überzeugungen nicht in einem Relativismus mündet, wonach alle zu gleichen Teilen Recht oder Unrecht haben. Die Wahrheitsuche wird nicht aufgegeben, aber die Existenz unterschiedlicher Überzeugungen von dem, was Wahrheit ist, wird toleriert.* Insofern ist es für das Studium der evangelischen Theologie kein Problem, wenn Studierende mit unterschiedlichen Verständnissen von Glauben aufeinander treffen. Dies kann im Gegenteil eine Bereicherung sein und Toleranz einüben.

Doch zugleich stellt sich die Frage, welche Konsequenzen die unterschiedlichen Haltungen zum christlichen Glauben für die jeweilige Art und Weise der Durchführung des Religionsunterrichts haben. Spielt persönliche Überzeugung und persönlicher Glaube für die Lehrerin oder den Lehrer keine Rolle, wird sie oder er vielleicht eher zu einem religionswissenschaftlichen Unterricht neigen. Ziel ist es dabei, die unterschiedlichen Religionen möglichst objektiv-beschreibend darzustellen und die Frage nach der Wahrheit der Religionen möglichst auszuklammern. Eine solche religionswissenschaftliche Ausrichtung des Faches wird von denjenigen Stimmen in der gesellschaftlichen Debatte bevorzugt, die für eine strikte Trennung von Staat und Kirche eintreten (Saidigh 2014).

Besitzt die Lehrkraft hingegen einen ausgeprägten persönlichen Glauben, ist der Unterricht möglicherweise stärker konfessionell ausgerichtet: Das christliche Bekenntnis ist Grundlage und Ausgangspunkt des Religionsunterrichts. Die evangelische Kirche unterstützt diesen Standpunkt. Dabei tritt sie dafür ein, dass gerade eine konfessionelle Ausrichtung den Schüler/innen ein Identitätsangebot mache und den Erwerb einer eigenen Überzeugung der Schüler/innen unterstütze (vgl. Kirchenamt der evangelischen Kirche in Deutschland 2006, S. 5).

Als systematische Theologin liegt mir ein Religionsunterricht näher, der einen konfessionellen Standpunkt bietet, zumal auch ein konfessionell geprägter Religionsunterricht religionswissenschaftliche Anteile haben kann. Letztendlich ist dies aber keine Frage des Geschmacks, sondern der rechtlichen Regelung.

Rechtliche Vereinbarungen zum Religionsunterricht

Der Religionsunterricht ist eine res mixta zwischen Staat und Kirche. Er ist „ordentliches Lehrfach“ (GG Art. 7.3.)

*Einschränkend möchte ich hinzufügen, dass aus erkenntnistheoretischer Sicht keine Überzeugung die Wirklichkeit, wie sie an sich ist, abbilden kann. Dies nötigt zur Bescheidenheit mit Blick auf den eigenen Erkenntnisstand.

und steht unter staatlichem Aufsichtsrecht. Weil der Staat in weltanschaulichen Fragen neutral ist, wird der Religionsunterricht in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ (ebd.). Das bedeutet, dass die Inhalte des Religionsunterrichts, solange sie die Freiheitsentfaltung anderer nicht rechtswidrig beschränken, autonom sind gegenüber dem Staat. Die Religionslehrer/innen sind demnach ‚Diener zweier Herren‘, sie sind einmal beim Staat angestellt, andererseits müssen sie Mitglieder einer Kirche sein und nach den „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Grundgesetz Artikel 7.3) unterrichten. Das heißt rechtlich gesehen ist der Religionsunterricht konfessionell, das heißt bekenntnisorientiert (vgl. Kirchenamt der evangelischen Kirche in Deutschland 2006, S. 3). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) versteht den Religionsunterricht daher als Ausdruck der „positiven Religionsfreiheit“ (vgl. Kirchenamt der evangelischen Kirche in Deutschland 2006, S. 4), durch den die Bürger ihr Grundrecht auf „Freiheit des Glaubens“ und „Freiheit des religiösen ... Bekenntnisses“ (vgl. GG Art. 4.1.) praktizieren dürfen.

Natürlich bleibt hier ein großer Ermessensspielraum. Was „konfessionell“ ist, ist gerade bei der evangelischen Kirche längst nicht so klar wie es scheint. So wie die Systematische Theologie im universitären Betrieb nicht die eine Antwort auf die Frage nach der Wahrheit des christlichen Glaubens vor dem gegenwärtigen Wirklichkeitsverständnis kennt, so gibt es in der evangelischen Kirche keine scharfe Begriffsbestimmung dessen, was „konfessionell“ heißt. Dass die Kirche im Umgang mit den Religionslehrer/innen einen großen Freiheitsspielraum in der Gestaltung des Unterrichts lässt, zeigt sich daran, dass zur Vokation, also der Erlaubnis der Kirchen, evangelische Religion zu unterrichten, in Niedersachsen bspw. lediglich der Nachweis der Zugehörigkeit zu einer evangelischen Kirche und die Teilnahme an einer 3-5tägigen Vokationstagung nötig ist.

Liegt jedoch der Fall vor, dass Religionsunterricht – möglicherweise durch von dem Glauben distanziert gegenüberstehenden Religionslehrer/innen – als Religionswissenschaft verstanden und gestaltet wird, dann liegt ein Bruch der rechtlichen Bestimmungen vor. Denn „konfessionell“ bedeutet immerhin so viel, dass die vertretene Perspektive gerade nicht neutral und deskriptiv verfährt, sondern von einem Bekenntnis aus operiert. Gelangt der Religionslehrer oder die Religionslehrerin zu der Überzeugung, einen konfessionellen Standpunkt nicht guten Gewissens vertreten zu können, steht es ihr oder ihm frei, stattdessen ein anderes Fach, z.B. „Ethik“ oder „Normen und Ethik“ zu unterrichten. Auch diese Fächer werden in der Schule neben dem Religionsunterricht angeboten und betrachten Religion nicht von einem konfessionellen Standpunkt aus. So gilt Religionsfreiheit in doppelter Weise: als negative und als positive Religionsfreiheit. Da nach wie vor gilt, dass Glaube nicht erzwungen wird, sondern unverfügbar bleibt, haben sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen das Recht, Religionsunterricht zu halten bzw. zu besuchen oder nicht. Schließlich kann auch der konfessionell geprägte Religi-

onsunterricht religionswissenschaftliche Anteile enthalten, z.B. in der Beschäftigung mit anderen Religionen.

Fazit

Die evangelische Theologie an Universitäten hat die Reflexion des christlichen Glaubens zur Aufgabe. Die Systematische Theologie fragt hier zwar normativ nach der Wahrheit des christlichen Glaubens vor den Fragen der Gegenwart; solchen Glauben aber zu bewirken, ist nicht ihre Aufgabe. Prinzipiell steht das Theologiestudium jedem offen; ob Mitglied einer Kirche oder nicht, ob fromm oder nicht. Die wissenschaftliche Reflexion erfolgt unabhängig von persönlichen Glaubensüberzeugungen. Unterschiedliche Ausgangspositionen der Studierenden in dieser Frage können den Diskurs und den Streit um die Wahrheit bereichern, sowie „Ambiguitätstoleranz“ lehren.

Etwas anders liegt der Fall, wenn es um die Durchführung des Religionsunterrichts geht. Hier sind die Lehrenden rechtlich dazu verpflichtet, den Unterricht in „Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften“ zu gestalten. Die Evangelische Kirche fordert dabei zu einem „konfessionellen“ Unterricht auf in Abgrenzung von einem deskriptiven, religionswissenschaftlichen Unterricht. Diese Haltung ist meines Erachtens auch insofern sinnvoll, weil die Schüler/innen so dazu herausgefordert werden, begründet zu einer eigenen Stellungnahme zu finden. In einem religionswissenschaftlichen Unterricht wird meines Erachtens eher das Einnehmen einer ‚neutralen, distanzierten‘ Position eingeübt.

Über diese Anforderungen an sie als zukünftige Religionslehrer/innen sollten die Studierenden meines Erachtens während des Studiums informiert werden, damit sie für sich eine Überzeugung herausbilden können, ob sie diesen konfessionellen Standpunkt vertreten können und wollen. Dabei jedoch Druck auf die Studierenden ausüben zu wollen, sich konfessionell zu positionieren, ist nicht nur dem universitären Kontext unangemessen, sondern auch theologisch problematisch: Denn der Glaube wirkt „sine vi, sed verbo“, so die Überzeugung der Reformatoren.

Literaturverzeichnis

- Barth, K. (1932): Kirchliche Dogmatik I/1, Zürich.
 Bauer, Th. (2011): Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islam, Berlin.
 Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche (1930): Art. XVIII, Göttingen.
 Grundgesetz: Art. 4.1.
 Grundgesetz: Art. 7.3.
 Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2006): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rats der Evangelischen Kirche in Deutschland, Berlin/Hannover.
 Sadigh, P. (2014): Kirchen raus aus den Schulen, Zeit-Artikel, 16. April 2014. <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2014-04/ethik-grundschule-religion> (6.11.2016).

■ Corinna Klodt, Wiss. Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Systematische Theologie, Universität Osnabrück,
 E-Mail: corinna.klodt@uni-osnabrueck.de

*Julia Eckel, Harald M. Fritz, Thomas Miethke,
Rolf-Detlef Treede & Udo Obertacke*

Leistungsnachweis „Wissenschaftliches Arbeiten“ mit verpflichtender Forschungsarbeit im Medizincurriculum



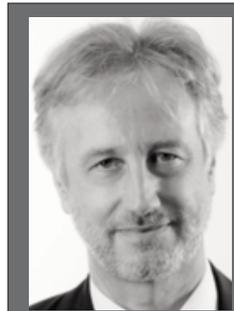
Julia Eckel



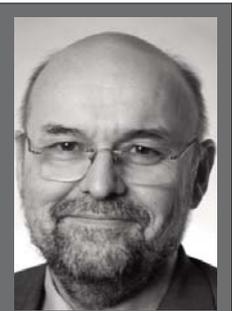
Harald M. Fritz



Thomas Miethke



Rolf-Detlef Treede



Udo Obertacke

For years, the demand for a systematic research training in medical education had to compete with the demand for acquisition of practical skills. The Medical Faculty Mannheim of Heidelberg University is one of the first medical schools in Germany that implemented a certificate of achievement "scientific research" with an obligatory research project. We outline the procedures for the implementation and the content of the certificate of achievement as well as critically discuss questions of feasibility. The increasing importance of evidence based medicine for clinical practice is likely to accelerate the implementation of basic scientific training in the medical faculties in Germany.

Die Forderung, die Ausbildung wissenschaftlicher Kompetenzen im Medizinstudium stärker zu betonen, steht in Konkurrenz zu Forderungen nach noch mehr Praxisnähe. Die Medizinische Fakultät Mannheim der Universität Heidelberg ist eine der ersten medizinischen Fakultäten in Deutschland, die einen Leistungsnachweis „Wissenschaftliches Arbeiten“ mit einer verpflichtenden Forschungsarbeit implementiert hat. Das Vorgehen zur Umsetzung und die Inhalte des Leistungsnachweises werden skizziert sowie Fragen der Machbarkeit kritisch diskutiert. Die zunehmende Bedeutung der evidenzbasierten Medizin für die ärztliche Praxis wird die Umsetzung der wissenschaftlichen Grundausbildung an den Medizinischen Fakultäten in Deutschland vermutlich jetzt beschleunigen.

1. Stärkung wissenschaftlicher Kompetenzen im Medizinstudium – Warum ist das wichtig? Was ist bis dato passiert?

Jedes Jahr werden Millionen medizinischer Studien in wissenschaftlichen Journalen veröffentlicht (Sönnichsen/Rinnerberger 2008, S. 1904-1905). Ein Allgemein-

arzt müsste täglich ca. 20 Originalarbeiten lesen, um einigermaßen auf dem neusten Stand hinsichtlich des medizinischen Fortschritts zu bleiben (Shaneyfelt 2001, pp. 2600-2601). Diese Informationsflut ist allein durch die Extraktion der besten Studienevidenz zu bewältigen. Ein wesentliches Ausbildungsziel der medizinischen Fakultäten stellt daher die kritisch wissenschaftliche Suche und Analyse von Informationsquellen bzw. Studien durch den späteren Arzt dar. Als Ziel der ärztlichen Ausbildung ist in der Approbationsordnung für Ärzte (ÄApprO) „der wissenschaftlich und praktisch in der Medizin ausgebildete Arzt“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2002) definiert. Die ÄApprO ist dabei in einzigartiger Weise eine gesetzliche und inhaltlich definierende Grundlage eines universitären Studiengangs. Im Nationalen Kompetenzbasierten Lernzielkatalog Medizin (NKLM) (Projektgruppe NKLM 2015) wurden medizinisch-wissenschaftliche Fertigkeiten als Lernziele definiert. Der NKLM ist gegenüber der ÄApprO ein unverbindlicher Vorschlag des Medizinischen Fakultätentages (MFT). Dennoch zeigen aktuelle Befragungen von Studierenden, dass sie die wissenschaftliche Kompetenz im Studium nicht ausreichend gefördert sehen (Loos/Sander/Albrecht 2014),

obwohl sie sich für Forschung interessieren (Ogunyemi/Bazargan/Norris/Jones-Quaidoo/Wolf/Edelstein/... /Calmes 2005, pp. 363-369; Gharaibeh/Mousa 2014, pp. 8-12; Pruskil/Burgwinkel/ Georg/Keil/Kiessling 2009, pp. e254-e259). Ebenso wird berichtet, dass Praktische Ärzte oft Probleme haben Forschungsbefunde richtig zu lesen (Gigerenzer/Gray 2013).

Der Wissenschaftsrat (2014) und die Bundesvertretung der Medizinstudierenden in Deutschland (2014) schlagen im Jahre 2014 neben der Vermittlung wissenschaftlicher Kompetenzen die Einführung einer wissenschaftlichen Arbeit im Medizinstudium vor. Schon seit Jahren fordern die Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (2008, 2014) sowie die DFG Senatskommission (2010) Wissenschaftlichkeit im Medizinstudium zu stärken. Auch international wird dieses Thema bzw. der Stellenwert einer wissenschaftlichen Arbeit im Medizinstudium seit mehreren Jahren betont (Bierer/Huiju 2010, pp. 438-452; Hebert/Levine/Smith/Wright 2003, pp. 61-68). Befunde aus der Lehrforschung deuten darauf hin, dass die Methode des forschenden Lernens im Vergleich zum traditionellen theoretischen Unterricht beim Erwerb wissenschaftlichen Denkens und Handelns überlegen ist (Mayer/Alexander 2011, Huber/Hellmer/Schneider 2009). Forschungsprojekte fördern laut Einschätzung von Studierenden und Lehrkräften neben Wissen über den Forschungsprozess und Forschungsthemen, Selbstständigkeit, die Fähigkeit, Fragestellungen zu entwickeln, Literatur zu finden und kritisch zu bewerten, wissenschaftliche Daten zu erheben, zu analysieren und zu präsentieren (Imafuku/Saiki/Kawakami/Suzuki 2015, pp. 47-55; Jacobs/Cross 1995, pp. 342-346; Linn/Palmer/Barranger/Gerard/Stone 2015; Lopatto 2007, pp. 297-306; Möller/Shoshan/Heikkilä 2015; Frishman 2001, pp. 140-144).

Dennoch haben bis heute nur wenige medizinische Fakultäten in Deutschland sich intensiver mit der Optimierung der Ausbildung wissenschaftlicher Kompetenzen inkl. der Einführung einer wissenschaftlichen Arbeit im Rahmen des Studiums beschäftigt. Warum ist das so? Sicherlich ist diese Tatsache unter anderem damit zu erklären, dass sich die Medizin der Herausforderung stellen muss, die Patientenversorgung mit der Lehre und Forschung auf höchstem Niveau im Rahmen einer verschärften wirtschaftlichen Situation in Einklang zu bringen. Aus dieser Betrachtungsweise sind auch diverse rezente Änderungen der (gesetzlichen) ÄApprO zu sehen. Aus der Sicht der DFG Senatskommission (2010) erschweren die neuen Änderungen der Approbationsordnung und die vornehmlich praktische Ausrichtung des Medizinstudiums zunehmend die Möglichkeit, für Studierende der Medizin eine wissenschaftliche Ausbildung zu gewährleisten. Andererseits liegt die Promotionsquote in der Medizin im Vergleich zu anderen Fächern sehr hoch. Mehr als 70% der Mediziner erwerben einen Doktorgrad. Laut Statistischem Bundesamt betreut ein Hochschullehrer in der Medizin fünfmal so viele Doktorarbeiten wie ein Geisteswissenschaftler (Spiewak 2011). Der Druck auf die Universitäten wächst jedoch. Durch die Kritik, medizinische Dissertationen und Habilitationen würden oftmals nicht das wissenschaftliche Niveau,

das in anderen Disziplinen üblich ist, erreichen, war die Optimierung der wissenschaftlichen Ausbildung erneut im Fokus.

Ebenso führte der Nachwuchsmangel in der medizinischen Forschung zu intensiven Diskussionen: Studierende müssten möglichst früh in die Forschung im Rahmen einer strukturierten Ausbildung eingebunden werden (Epstein/Pfeiffer/Eberle/von Kotzebue/Martius/Lachmann/ ... /Herzig 2016, S. 162), da Studienbefunde darauf hindeuten, dass frühe Forschungserfahrungen im Studium das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten positiv beeinflussen können (Kassebaum/Szenas/Ruffin/Masters 1995, pp. 847-852; Neacy/Stern/Kim/Dronen 2000, pp. 1408-1415).

Ebenso wurde durch die Einführung von privaten Medical Schools, in denen theoretische Inhalte auf Fachhochschulniveau sowie praktische Inhalte auf Lehrkrankenhausebene gelehrt werden, die Ausbildung wissenschaftlicher Kompetenzen als Alleinstellungsmerkmal von Universitäten durch die Einheit von Forschung und Lehre deutlich (Richter-Kuhlmann 2014). „Ein solches Konzept (private Medical Schools) führt zu einer Abkopplung des Medizinstudiums vom aktuellen Stand der Wissenschaften und der Forschung und damit zu einer Verschlechterung der Ausbildung“, legt Professor Heyo Kroemer, Präsident des Medizinischen Fakultätentages (MFT) dar.

Im Jahre 2014 betont der Wissenschaftsrat (2014) nochmals die Notwendigkeit des Vorliegens wissenschaftlicher Kompetenzen für eine verantwortungsvolle ärztliche Berufsausübung in komplexer werdenden medizinischen Versorgungssituationen: „Voraussetzung für die Fähigkeit, von Patientenproblemen ausgehend spezifischen Fragestellungen nachgehen zu können, ist ein grundlegendes Verständnis von Wissenschaft. Ärztinnen und Ärzte müssen im Stande sein, das eigene Handeln in komplexer werdenden Versorgungssituationen hinsichtlich seiner Evidenzbasierung und vor dem Hintergrund neuer medizinischer Erkenntnisse zu prüfen, um zu einer auf die individuelle Patientin bzw. den individuellen Patienten bezogenen Entscheidung zu gelangen. Wissenschaftliches Denken und Handeln bildet somit die Grundlage für die adäquate patientenorientierte Auswahl diagnostischer und therapeutischer Maßnahmen. Der obligatorische Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen im Studium ist notwendige Voraussetzung für die verantwortungsvolle ärztliche Berufsausübung und steht nicht in Widerspruch zu einer versorgungsorientierten Ausbildung. Nur so kann dauerhaft eine Patientenversorgung auf dem aktuellen Stand der medizinischen Wissenschaft gewährleistet werden.“

Im Mannheimer Reformierten Curriculum für Medizin (MaReCuM) werden wissenschaftliche Kompetenzen im Studium seit dem Bestehen des Studiengangs betont. Als Kernkompetenzen wurden das Erarbeiten und Analysieren wissenschaftlicher Evidenzen, die Fähigkeit zum selbstständigen Erforschen sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen definiert. Eine aktuelle Bestandsaufnahme an der Medizinischen Fakultät Mannheim bestätigte, dass wissenschaftliche Kompetenzen im MaReCuM longitudinal (d.h. in allen Studienjahren) adressiert werden. Elementare Bestandteile des Curriculums

sind beispielsweise Rechetrainings, Laborpraktika in den Grundlagenfächern, die Lehre der Ethik, Versuchsplanung und Biomathematik sowie die kontinuierliche Thematisierung der Evidenzbasierten Medizin. In den letzten Jahren wurden Empfehlungen und Best-Practice-Beispiele mit Medizindidaktikern und Lehrverantwortlichen erarbeitet, wie Wissenschaftlichkeit in der Lehre adressiert werden kann. Außerdem beschloss die Medizinische Fakultät Mannheim die Studienordnung des Modellstudiengangs MaReCuM nach § 27,2 ÄApprO um einen Leistungsnachweis (LN) „Wissenschaftliches Arbeiten“ mit einer verpflichtenden Forschungsarbeit (FA) zu ergänzen, der ab WS 2015/16 zu erbringen ist. Im Folgenden werden das Vorgehen zur Entwicklung und die Inhalte des Leistungsnachweises näher beschrieben.

2. Vorgehen bei der Implementierung des Leistungsnachweises/der Forschungsarbeit (FA)

Die FA wurde auf einer Klausurtagung aller Lehrbeauftragten der Fakultät Januar 2015 projektiert. In einer Arbeitsgruppe wurden allgemeine Charakteristika der FA, die curriculare Vorbereitung, Themenverteilung und Betreuung, Bewertung, Umsetzung und Scheinverantwortlichkeit diskutiert und definiert. In der Studien- und in der Forschungskommission wurde das Projekt vorgestellt und im Fakultätsrat verabschiedet. Eine öffentliche Vorstellung erfolgte am 3.7.2015, am gemeinsamen Tag der Lehre der Medizinischen Fakultäten Mannheim und Magdeburg unter Beteiligung des Vorsitzenden des Medizinausschusses des Wissenschaftsrats.

3. Was steckt hinter dem Leistungsnachweis „Wissenschaftliches Arbeiten“/der Forschungsarbeit?

a. Kriterien der FA

Die FA muss eine eigene wissenschaftliche Leistung des Studierenden sein. Es gelten die Prinzipien der Originalität, sowie i.Z. die einschlägigen Vorgaben der DFG und der Universität Heidelberg. Die FA kann (!) Teil einer

Promotionsarbeit sein, ihr Umfang beträgt 10-12 Seiten in deutscher Sprache. Die FA wird i.d.R. analog einer Originalarbeit aufgebaut sein (IMRaD-Schema); zu akzeptieren sind auch FA, die vom Studierenden analog eines Ethikantrages, eines Forschungsantrags oder eines systematischen Reviews erstellt werden.

b. Curriculare Anbindung und Vorbereitung der FA

Die curriculare Anbindung des LN erfolgt in einem Modul im 3. Studienjahr mit Pflichtveranstaltungen. Die curricularen Veranstaltungen im 3. Studienjahr umfassen insgesamt 9x45 min Vorlesungen und 12x45 min Seminare (inkl. Selbststudium) pro Student innerhalb eines sechswöchigen Moduls. Die Vorlesungen finden insgesamt 4x/Studienjahr und die Seminare 12x/Studienjahr statt. In Abbildung 1 sind die Veranstaltungen, die dem Leistungsnachweis zugeordnet wurden, aufgeführt. Die in grau hinterlegten Veranstaltungen wurde neu entwickelt, während die anderen aufgeführten Veranstaltungen bereits fester Bestandteil im früheren Curriculum waren.

c. Themenverteilung und Betreuung

Die Vermittlung der Themen für eine FA wird über eine Online-Themenbörse unterstützt. In der Betreuungsvereinbarung werden sowohl die Fragestellung als auch eine Zeitplanung (mit Meilensteinen) dokumentiert. Der Studierende wird bei der FA von einer habilitierten Lehrperson betreut. Die geschlossenen Betreuungsverhältnisse werden vom Studiendekanat geprüft und mit der Studierendenkohorte laufend abgeglichen.

d. Umsetzung

Die FA kann zu jedem Zeitpunkt des Studiums (z.B. auch in der Vorklinik) begonnen werden. Die benotete FA muss bis zur Zulassung zum 2. Abschnitt der Ärztlichen Prüfung erbracht werden.

e. Bewertung der FA

Die FA wird vom Betreuer als „Leistungsnachweis Querschnittsbereich 5 Wissenschaftliches Arbeiten“ nach der ÄApprO benotet. Ein Formular, in dem sieben Kategorien mit einer Schulnotenskala (1-5) zu bewerten sind, führt zur Gesamtnote. Eine stichprobenartige Plausibilitätskontrolle erfolgt über die Lehrverantwortlichen.

Abbildung 1: Veranstaltungen zur Vorbereitung auf die FA; grau hinterlegt sind neu implementierte Veranstaltungen; VL = Vorlesung; S = Seminar; SS = Selbststudium

Art	Titel	UE	Woche
VL	Orientierungsveranstaltung Forschungsarbeit	1	1
S	Professionelle Gestaltung eines wissenschaftlichen Posters	2	1
S	Einsteigerseminar in die Literaturrecherche und -beschaffung	2	1
S	Einsteigerseminar Literaturdatenbanken und relevante Webquellen	2	2
S	Vertiefungsseminar Literaturrecherche in PubMed/Cochrane Library	2	2
VL	Good Scientific Practice/Good Laboratory Practice	4	3
VL	Grundprinzipien des Schreibens eines wissenschaftl. Artikels/Antrags	4	3,4,5
S/SS	Kritische Beurteilung von wissenschaftlicher Evidenz	4	5,6

Die Archivierung von FAs und Bewertungsformularen erfolgt im Studiendekanat.

f. Scheinverantwortliche

Analog zu anderen Leistungsnachweisen wurden für den Leistungsnachweis „Wissenschaftliches Arbeiten“ Lehrverantwortliche (Professoren der Fakultät) benannt. Diese sind Ansprechpartner für Studierende und Betreuer, insbesondere bei auftretenden Konflikten. Sie führen die Plausibilitätskontrollen der FAs durch und verantworten die curricularen Veranstaltungen des Leistungsnachweises sowie die Themenverteilung.

4. Was wird kritisch betrachtet?

Rasante wissenschaftliche Entwicklungen, die damit verbundene Informationsmenge und immer komplexer werdenden Versorgungsstrukturen sind in der Medizin feststellbar. Um eine verantwortungsvolle ärztliche Tätigkeit bzw. eine evidenzbasierte klinische Medizin gewährleisten zu können, müssen medizinische Fakultäten sicherstellen, dass Absolventen über wissenschaftliche Basiskompetenzen verfügen. Durch die Einführung des neuen Leistungsnachweises „Wissenschaftliches Arbeiten“ mit verpflichtender Forschungsarbeit werden diese Kompetenzen noch intensiver als bisher im Mannheimer Modellstudiengang adressiert. In Deutschland gibt es in Köln und Hamburg ähnliche Projekte. In Wien werden im Rahmen der dortigen Ausbildungsvorschriften (Diplom-Studiengang Humanmedizin) über 600 Forschungsarbeiten/Jahr erfolgreich betreut und bewertet. Eine „verpflichtende eigenständige wissenschaftliche Arbeit“ innerhalb des Studiums erscheint als allgemeiner Konsens, um die so oft angemahnte Wissenschaftlichkeit des Medizinstudiums nachhaltig zu stützen.

Fragen zur Umsetzung dieses Konsenses stehen im Raum. Der wirtschaftliche Druck auf die Universitätskliniken und das ärztliche Lehrpersonal steigt, der nur durch einen bedarfsgerechten und effizienten Ressourceneinsatz begegnet werden kann. In der vorbereitenden Arbeitsgruppe kam es daher durchaus zu Zweifeln an der Betreuungsqualität und -quantität. Bei ca. 1-2 notwendigen zu betreuenden Forschungsarbeit(en) pro Habilitierten im Jahr in Mannheim scheinen die Betreuungen jedoch machbar zu sein – zumal eine 100%ige Redundanz hinsichtlich einer Promotionsarbeit vorgesehen ist (s.u.). Reale Kosten (durch Forschungsprojekte) müssen abgewartet werden bzw. fallen auch bisher im Rahmen von Promotionen an. Jedoch ist eine Kostentrennung zu bedenken.

Eine grundsätzliche „Einmündung“ der (prägraduierten) Forschungsarbeit in eine (postgraduierte) Promotion wird positiv gesehen, auch wenn beide Leistungen formal strikt zu trennen sind. Eine verbindliche Forschungsarbeit könnte zu einer höheren Promotionsquantität und -qualität führen: Es ist davon auszugehen, dass ein formaler Druck für die Studierenden bereits früh im klinischen Abschnitt dazu führen wird, substantielle Anteile einer Promotion fertig zu stellen. Curriculare Vorbereitungen und standardisierte Betreuungsverhältnisse einer studienintegrierten Forschungsarbeit könnten auch Promotionen früher und besser fördern als bisher.

Befragungen von Studierenden verschiedener nicht-medizinischer Studiengänge ergaben, dass etwa die Hälfte der Studierenden mit der Betreuung ihrer Forschungsarbeit unzufrieden war (Jaksztat/Preßler/Briedis 2012). An der Medizinischen Fakultät Mannheim wird diesem Problem durch die Einführung von Betreuungsvereinbarungen, die im Studiendekanat archiviert werden, begegnet. Durch diese strukturierte Anleitung erscheint auch die Durchführung einer 10-12seitigen Forschungsarbeit bzw. eines Ethik- & Forschungsantrags studienbegleitend (ohne Verlängerung des Studiums) möglich zu sein. In Zukunft wird analysiert, ob verfügbarer Zeitrahmen, vorgegebener Seitenumfang und qualitativer Anspruch in einem realistischen Verhältnis zueinander stehen. Ebenso wird festgestellt, welche Schwierigkeiten Studenten bei der Durchführung der Arbeiten haben bzw. inwieweit Studierende über notwendige wissenschaftliche Kompetenzen (zur Durchführung der Forschungsarbeiten) verfügen.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V. (2008)*: Stellungnahme zur Förderung der wissenschaftlichen Medizin schon in der studentischen Ausbildung. Düsseldorf. Zugänglich unter: <http://www.awmf.org/forschung-lehre/stellungnahmen/ausweiserbildung/foerderung-der-medizin.html> [09.09.16].
- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e.V. (2014)*: Stellungnahme zur Wissenschaftlichkeit des Medizinstudiums. Düsseldorf. Zugänglich unter: http://www.awmf.org/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/Aus-_und_Weiterbildung/Stellungnahme_AWMF_Wiss.Medizinstudium_26112014-1.pdf [09.09.16].
- Bierer, S.B./Huiju, C.C. (2010)*: „How to measure success: the impact of scholarly concentrations on students – a literature review.“ In: *Academic Medicine*, Vol. 85/No. 3, pp. 438-452.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2002)*: Approbationsordnung für Ärzte. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/_appro_2002/BJNR240500002.html [09.09.16].
- Bundesvertretung der Medizinstudierenden in Deutschland e.V. (2014)*: Konzeptpapier zur Zukunft und Weiterentwicklung des Medizinstudiums. Berlin. Zugänglich unter: https://www.bvmd.de/fileadmin/redaktion/Positionspapiere/Positionspapier_2014-06-01_Zukunft_und_W_entwicklung_Medizinstudium.pdf [09.09.16].
- DFG Senatskommission (2010)*: Empfehlungen der Senatskommission für Klinische Forschung. Strukturierung der wissenschaftlichen Ausbildung für Medizinerinnen und Mediziner. Bonn. Zugänglich unter: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/medizinausbildung_senat_klinische_forschung.pdf [09.09.16].
- DFG Senatskommission (2010)*: Drohender Nachwuchsmangel in der Klinischen Forschung. Pressemitteilung Nr. 19 am 21. April 2010. Zugänglich unter: http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2010/pressemitteilung_nr_19/index.html [09.09.16].
- Epstein, N./Pfeiffer, M./Eberle, J./von Kotzebue, L./Martius, T./Lachmann, D./.../Herzig, S. (2016)*: Nachwuchsmangel in der medizinischen Forschung. Wie kann der ärztliche Forschernachwuchs besser gefördert werden? In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 38/H. 1-2, S. 162. Zugänglich unter: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2-2016-Epstein-Pfeiffer-Eberle.pdf> [09.09.16].
- Frishman, W.H. (2001)*: "Student research projects and thesis. Should they be a requirement for medical school graduation?" In: *Heart Disease*, Vol. 3, pp. 140-144.
- Gharaibeh, A./Mousa, Y.S. (2014)*: "Should Research Thesis be a Prerequisite for Doctor of Medicine Degree? A Cross-sectional Study at Jordan University of Science and Technology." In: *International Journal of Medical Students*, Vol. 2/No. 1, pp. 8-12.
- Gigerenzer, G./Gray, M. (2013)*: *Bessere Ärzte, bessere Patienten, bessere Medizin. Aufbruch in ein transparentes Gesundheitswesen*. Berlin: MWV Medizinisch-Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Hebert, R.S./Levine, R.B./Smith, C.G./Wright, S.M. (2003)*: "A systematic review of resident research curricula". In: *Academic Medicine*, Vol. 78/No. 1, pp. 61-68.
- Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (2009)*: *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld.

- Imafuku, R./Saiki, T./Kawakami, C./Suzuki, Y. (2015): "How do students' perceptions of research and approaches to learning change in undergraduate research?" In: International Journal of Medical Education, Vol. 6, pp. 47-55.
- Jacobs, C.D./Cross, P.C. (1995): "The value of medical student research: the experience at Stanford University School of Medicine". In: Medical Education, Vol. 29/No.5, pp. 342-346.
- Jaksztat, S./Preßler, N./Briedis, K. (2012): Promotionen im Fokus. In: Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich. HIS: Forum Hochschule, Vol. 15.
- Kassebaum, D.G./Szenas, P.L./Ruffin, A.L./Masters, D.R. (1995): "The research career interests of graduating medical students." In: Academic Medicine, Vol. 70/No. 9, pp. 847-852.
- Linn, M.C./Palmer, E./Baranger, A./Gerard, E./Stone, E. (2015): "Undergraduate research experiences: Impacts and opportunities." In: Science, Vol. 347/No. 6222: 1261757.
- Loos, S./Sander, M./Albrecht, M. (2014): Systematische Situationsanalyse zum wissenschaftlichen Nachwuchs in der klinischen Forschung. Zugänglich unter: http://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/_media/IGES-Studie_Nachwuchs_Ergebnisbericht.pdf [09.09.16].
- Lopatto, D. (2007): "Undergraduate research experiences support science career decisions and active learning." In: CBE – Life Sciences Education, Vol. 6/No. 4, pp. 297-306.
- Mayer, R.E./Alexander, P.A. (2011): Handbook of research on learning and instruction. Routledge.
- Möller, R./Shoshan, M./Heikkila, K. (2015): "What is the reward? Medical students' learning and personal development during a research project course." In: Medical Education Online, Vol. 20: 28441.
- Neacy, K./Stern, S.A./Kim, H. M./Dronen, S.C. (2000): "Resident perception of academic skills training and impact on academic career choice." In: Academic Emergency Medicine, Vol. 7/No. 12, pp. 1408-1415.
- Ogunyemi, D./Bazargan, M./Norris, K./Jones-Quaidoo, S./Wolf, K./Edelstein, R./.../Calmes, D. (2005): "The development of a mandatory medical thesis in an urban medical school." In: Teaching and learning in medicine, Vol. 17/No. 4, pp. 363-369.
- Projektgruppe NKLM (2015): Nationaler Kompetenzbasierter Lernzielkatalog (NKLM): Berlin. Zugänglich unter: <http://www.nklm.de> [09.09.16].
- Pruskil, S./Burgwinkel, P./Georg, W./Keil, T./Kiessling, C. (2009): "Medical students' attitudes towards science and involvement in research activities: a comparative study with students from a reformed and a traditional curriculum." In: Medical teacher, Vol. 31/No. 6, pp. e254-e259.
- Richter-Kuhlmann, E. (2014): 75. Ordentlicher Medizinischer Fakultätentag: Kritik an Medical Schools. In: Deutsches Ärzteblatt, Vol. 111/No. 27-28, A-1244/B-1070/C-1014. Zugänglich unter: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/160966> [09.09.16].
- Shaneyfelt, T.M. (2001): "Building bridges to quality". In: Journal of the American Medical Association, Vol. 286/No. 20, pp. 2600-2601.
- Sönnichsen, A./Rinnerberger, A. (2008): Medizinische Informationsflut und Wissenstransfer in die Praxis – eine Quadratur des Kreises? In: Schweizerische Ärztezeitung, Jg. 89/H. 44. S. 1904-1905.
- Spiewak, M. (2011): Flachforscher. Zeit Online Nr. 35 am 25. August 2011. Zugänglich unter: <http://www.zeit.de/2011/35/Doktorarbeit-Medizin-Forschung> [09.09.16].
- Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Medizinstudiums in Deutschland auf Grundlage einer Bestandsaufnahme der humanmedizinischen Modellstudiengänge. Dresden. Zugänglich unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4017-14.pdf> [09.09.16].

- **Julia Eckel**, Geschäftsbereich Studium und Lehrentwicklung, Medizinische Fakultät Mannheim, Universität Heidelberg, E-Mail: Julia.Eckel@medma.uni-heidelberg.de
- **Harald M. Fritz**, Geschäftsbereich Studium und Lehrentwicklung, Medizinische Fakultät Mannheim, Universität Heidelberg, E-Mail: Harald.Fritz@medma.uni-heidelberg.de
- **Thomas Miethke**, Institut für Medizinische Mikrobiologie und Hygiene, Universitätsmedizin Mannheim (UMM), E-Mail: Thomas.Miethke@medma.uni-heidelberg.de
- **Rolf-Detlef Treede**, Zentrum für Biomedizin und Medizintechnik Mannheim: Lehrstuhl für Neurophysiologie, Medizinische Fakultät Mannheim, Universität Heidelberg, E-Mail: Rolf-Detlef.Treede@medma.uni-heidelberg.de
- **Udo Obertacke**, Orthopädisch-Unfallchirurgisches Zentrum, Universitätsmedizin Mannheim (UMM), E-Mail: Udo.Obertacke@medma.uni-heidelberg.de

Michael Hofer, Karl Ledermüller, Harald Lothaller, Lukas Mitterauer,
Gudrun Salmhofer & Oliver Vettori (Hg.)

Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung

Der Kompetenzbegriff ist zwar mittlerweile im internationalen Hochschuldiskurs verankert, aber aufgrund seiner oft technischen Definition und uneinheitlichen Verwendung nach wie vor umstritten. Vier für das universitäre Qualitätsmanagement zentrale Themen in diesem Spannungsfeld sind die organisationale Kompetenzentwicklung, die wissenschaftliche Nachwuchsförderung, die Professionalisierung der Lehrkompetenz und der studentische Kompetenzerwerb. Das Netzwerk für Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung der österreichischen Universitäten widmete sich diesen Fragen im Rahmen einer Tagung und präsentiert in diesem Sammelband ausgewählte Beiträge zum Diskurs im deutschsprachigen Hochschulraum.

ISBN 978-3-946017-03-5, Bielefeld 2016,
175 Seiten, 29.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

NEUERSCHEINUNG

Miriam Kehne & Carolin Köster

Expertise von Studierenden nutzen – Entwicklung und Implementation eines Peer-Mentoring-Konzepts im Sportstudium



Miriam Kehne



Carolin Köster

As a way of integrating the expertise of teacher trainees into the educational curriculum, the "Didactics of Sports" scientific team of the Department of Exercise and Health at the University of Paderborn developed a peer-mentoring-program. It is based on the assumption that students of sports science represent a heterogeneous group with varying degrees of competence (e.g. motor(ic) competence, didactical competence). The program sees this as an opportunity for competence transfers between students as a mean of helping students with difficulties in exam preparations. The article "Using expertise of students – development and implementation of a peer-mentoring concept in sport studies" describes the concept with its objectives and evaluation strategies.

Ein Sportstudium beinhaltet neben der fachwissenschaftlichen Theorie auch vielfältige sportpraktische Anforderungen, die Studierende im Studienverlauf absolvieren müssen. Besonders zu Beginn des Studiums bestehen große Unterschiede in den motorischen Kompetenzen: zum einen gibt es Studentinnen und Studenten¹, die bereits vor Aufnahme des Studiums über eine hohe Expertise in zumeist einer Sportart verfügen. Zum anderen stehen viele Sportstudierende während ihres Studiums vor Problemen bei der Bewältigung der zu absolvierenden sportpraktischen Aufgaben. Vor diesem Hintergrund wurde am Department Sport und Gesundheit der Universität Paderborn ein Sportmentoren-Projekt konzipiert, in dem die vorhandene Heterogenität der Sportstudierenden aufgegriffen und als Chance verstanden wird. Mit dem Ziel einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Lehre zu leisten, ist in dieser systematischen Form erstmalig an einem sportwissenschaftlichen Institut in Deutschland ein peer-Mentoring Programm entwickelt worden, in dem die besondere sportpraktische Expertise einzelner Studierender systematisch an Kommilitonen weitergegeben wird.

1. Einleitung und Problemstellung

Für das erfolgreiche Absolvieren des Studienfachs Sport werden neben hohen Anforderungen in der fachwissenschaftlichen Theorie auch im sportpraktischen Ausbildungsbereich breite und anspruchsvolle motorische Fähig- und Fertigkeiten, verbunden mit methodisch-didaktischen Vermittlungskompetenzen, erwartet. Besonders angehende Sportlehrkräfte müssen vielfältige Kompetenzen entwickeln, um die breite Palette an Sport- und Bewegungsfeldern im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrag in der Schule verantwortungsvoll und angemessen vermitteln zu können. Im Kontext der unterschiedlichen universitären Ausbildungswege wer-

den im Bereich Theorie und Praxis der Sportarten² daher vielfältige sportmotorische Leistungen erwartet, die sowohl ein großes Repertoire an sportartspezifischen Techniken als auch Taktiken voraussetzen. Beobachtungen in den einzelnen Lehrveranstaltungen und individuellen Prüfungsvorbereitungen sowie die Resultate der fachpraktischen Prüfungen zeigen jedoch, dass Sportstudierende hinsichtlich ihrer motorischen Qualifikationen ausgesprochen heterogen aufgestellt sind: Auf der einen Seite gibt es Studierende, die schon vor Aufnahme des Studiums über eine hohe Expertise in zumindest einer Sportart verfügen. Vielfach haben diese jungen Erwachsenen eine (Leistungs-)Sportkarriere hinter sich, in der über Jahre motorische Kompetenzen erworben und ausgebaut wurden. Oftmals geht dieses sportmotorische Knowhow auch mit besonderen Fähigkeiten im Bereich der Vermittlung einher, die durch Trainer- und/oder Übungsleitertätigkeiten erlangt wurden. Auf der anderen Seite gibt es eine große Anzahl an Studierenden, die Probleme bei der Bewältigung der zu demonstrierenden sportpraktischen Leistungen haben, unverhältnismäßig viel Zeit in den Übungs- und Trainingsprozess investieren und zum Teil sogar Prüfungen aufschieben oder wiederholen müssen. Dies kann im schlimmsten Fall zu einer Verlängerung der Studienzeit und in Einzelfällen sogar zur Gefährdung des Studienabschlusses führen (vgl. Kämpfe/Meier 2013). Gerade für diese Studierenden wäre eine möglichst kleine Betreuungsrelation in den Praxisveranstaltungen notwendig, die allerdings in den Studienordnungen nicht vorgesehen und durch die hohen Studierendenzahlen im Fach darüber hinaus zu-

¹ Im Sinne der Leserfreundlichkeit wird im vorliegenden Artikel auf die Verwendung der weiblichen Form (z.B. Sportmentorinnen, Dozentinnen, etc.) verzichtet, wobei das weibliche Geschlecht immer inbegriffen ist.

² Mit Theorie und Praxis der Sportarten wird an der Universität Paderborn der Bereich der sporttheoretischen und -praktischen Vermittlung von Sportarten und Bewegungsfeldern betitelt.

meist auch nicht realisierbar sind. Lehrende, die nach eigenen Aussagen selbst z.T. unzufrieden mit den Möglichkeiten zur Thematisierung von individuellen Problemen sind, beobachten ferner, dass sich Studierende zur Lösung der Probleme selbstorganisiert bei der Prüfungsvorbereitung unterstützen – ganz nach dem Motto „Ich suche Turnen und biete Basketball“. Erfahrungen machen allerdings deutlich, dass die gutgemeinte gegenseitige Unterstützung oftmals wenig zielorientiert und ineffektiv für die Novizen gestaltet wird.

2. Mentoring-Programm zur Steigerung der Qualität der Lehre

Vor dem beschriebenen Hintergrund setzt das Projekt „Mentoring im Sportstudium – Sportliche Expertise als Ressource in der sportwissenschaftlichen (Lehramts-) Ausbildung“ als Teilprojekt des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) an. Das im Jahr 2011 unter dem Namen Sportmentoren-Projekt initiierte Programm sieht in den sehr unterschiedlichen personalen Voraussetzungen der Sportstudierenden (motorisch und/oder methodisch-didaktisch) eine Chance und versteht die vorhandene Expertise Einzelner als eine bisher nicht genutzte Ressource, die im Sinne einer Qualitätssteigerung in der Lehre in die sportwissenschaftliche Praxisausbildung eingebunden wird. Auf der einen Seite sollen die individuellen Lernprozesse von Sportstudierenden mit Defiziten in einzelnen Bewegungsfeldern oder Sportbereichen (den Sportmentees) durch die Betreuung und Anleitung von Studierenden mit hoher Expertise (den Sportmentoren) systematisch gefördert werden. Andererseits geht es darum die (Lehr-)Kompetenzen der Sportmentoren gezielt und gewinnbringend weiterzuentwickeln (vgl. Kehne/Köster 2016). Im Folgenden wird zunächst eine kurze theoretische Einordnung des gewählten Mentoring-Ansatzes vorgenommen, die Ziele des Projektes werden differenziert dargestellt und die damit verbundene Programmevaluation skizziert.

Theoretische Einordnung des Mentorin-Programms

Das Sportmentoren-Projekt beruht auf einem peer-to-peer Ansatz, bei dem das Mentoring unter Gleichaltrigen bzw. Gleichgestellten stattfindet (vgl. Hartung 2012, S. 11). Dabei wird Mentoring als „zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor/in und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee [verstanden]. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees“ (Stöger/Ziegler/Schimke 2009, S. 11). Diese Form des Mentorings rückt die individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden in den Mittelpunkt und integriert zugleich Aspekte eines partizipativen Ansatzes. Das konkrete Projekt ist in diesen theoretischen Kontext des peer-to-peer Ansatzes einzuordnen, da die jungen Erwachsenen – sowohl die Sportmentoren als auch die Sportmentees – im Rahmen

des Studiums gleichgestellt sind und zugleich einer Alterskohorte angehören. Darüber hinaus liegt innerhalb des Mentoring-Tandems eine dyadische Beziehung vor. Diese zeichnet sich durch einen erfahrenen Sportmentoren mit hoher Expertise in dem Sportbereich aus, in dem der Mentee wenig erfahren ist und einen Bedarf hat, seine sportpraktischen Leistungen weiterzuentwickeln. In einer vertrauensvollen Zusammenarbeit geht es für die beiden beteiligten Personen um den Ausbau der individuellen Kompetenzen in einer Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Im Sinne eines partizipativen Ansatzes werden bei der Projekt(weiter)entwicklung sowohl die Studierenden und die Lehrenden berücksichtigt als auch die vorliegenden Strukturen im Fach.

Ziele des Mentoring-Programms

Mit Blick auf die Beteiligten Zielgruppen – die Sportmentoren, die Sportmentees sowie das Department Sport und Gesundheit (repräsentiert durch die Lehrkräfte im Bereich Theorie und Praxis der Sportarten) – müssen vor dem beschriebenen theoretischen Hintergrund auch die Ziele des Mentorenprojekts entsprechend differenziert betrachtet werden. Sie sind angelehnt an das universitätsübergreifende Qualitätsmanagementsystem für Studium und Lehre der Universität Paderborn und beinhalten folgende übergeordnete Aspekte: auf Ebene der Sportmentoren steht die individuelle Kompetenzentwicklung im Bereich des Lehrens im Mittelpunkt. Für die Sportmentees geht es in erster Linie um die Weiterentwicklung der individuellen sportpraktischen Expertise entsprechend der Anforderungen in den Studienordnungen. Das Department Sport und Gesundheit möchte die Heterogenität der Studierenden gezielt und gewinnbringend einsetzen, um ein erfolgreiches Studieren in der vorgegebenen Regelstudienzeit zu unterstützen. Die differenzierten Zielstellungen auf den drei Ebenen können Tabelle 1 entnommen werden.

Programmevaluation

Im Sinne der Qualitätssicherung wird das Sportmentoren-Projekt durch eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung evaluiert. Auf Basis der Projektziele wurde ein dreiteiliges Evaluationskonzept entwickelt. Dieses beinhaltet empirische Erhebungen auf Ebene der Sportmentoren, der Sportmentees sowie der Lehrenden des Departments Sport und Gesundheit. Mit Hilfe eines Methoden-Mixes aus qualitativer und quantitativer Forschung werden ausgewählte Forschungsfragen mit Blick auf die einzelnen Zielstellungen des Projekts (vgl. Tabelle 1) bearbeitet. Das Gesamtkonzept hat dabei formativen Charakter und wird projektbegleitend durchgeführt und bei Bedarf auch erweitert. Die Ergebnisse werden fortlaufend in das Programm eingearbeitet und führen zu Modifikationen und Weiterentwicklungen des Projekts. Darüber hinaus erhalten die beteiligten Zielgruppen eine Rückmeldung über die Qualität des Programms (vgl. Kehne/Köster 2016). Auch wenn hier nicht vorgesehen ist, die Ergebnisse im Detail abzubilden, so ist doch zu erwähnen, dass die Daten eine ausgesprochen hohe Akzeptanz und Wertschätzung des Ansatzes von allen beteiligten Personengruppen belegen. Da die ge-

Tabelle 1: Ziele und Aufgaben des Sportmentoren-Projekts auf den drei Ebenen der Sportmentoren, der Sportmentees sowie der Lehrkräfte des Departments Sport und Gesundheit

Sportmentoren	Sportmentees	Department und Lehrkräfte
Das Sportmentoren-Projekt bildet leistungsstarke und motivierte Sportmentoren aus, die im Sinne eines peer-to-peer-Mentorings andere Studierende erfolgreich anleiten und bei der Prüfungsvorbereitung unterstützen. Die Sportmentoren entwickeln und festigen ihre individuellen (Lehr-)Kompetenzen.	Über die Schaffung eines zusätzlichen Lehr- und Prüfungsvorbereitungsangebots unterstützt das Sportmentoren-Projekt die Sportmentees, die fachpraktischen Prüfungen (möglichst im ersten Versuch) erfolgreich zu bestehen und damit den Bereich Theorie und Praxis der Sportarten in der Regelstudienzeit zu studieren.	Über den gezielten Rückgriff der Dozentinnen/Dozenten auf die Sportmentoren verringert das Sportmentoren-Projekt die Betreuungsrelation in den fachpraktischen Lehrveranstaltungen (situations- und sportartabhängig). Die Sportmentoren unterstützen die studentischen Hilfskräfte in den bereits vorhandenen Arbeitsgemeinschaften.
Das Sportmentoren-Projekt fördert das eigenständige Lernen zwischen den Sportmentees und -mentoren und gibt den Sportmentoren die Möglichkeit sich in Lehr-Lern-Situationen zu erproben.		
QUALITÄTSSICHERUNG ÜBER FORMATIVE EVALUATION		

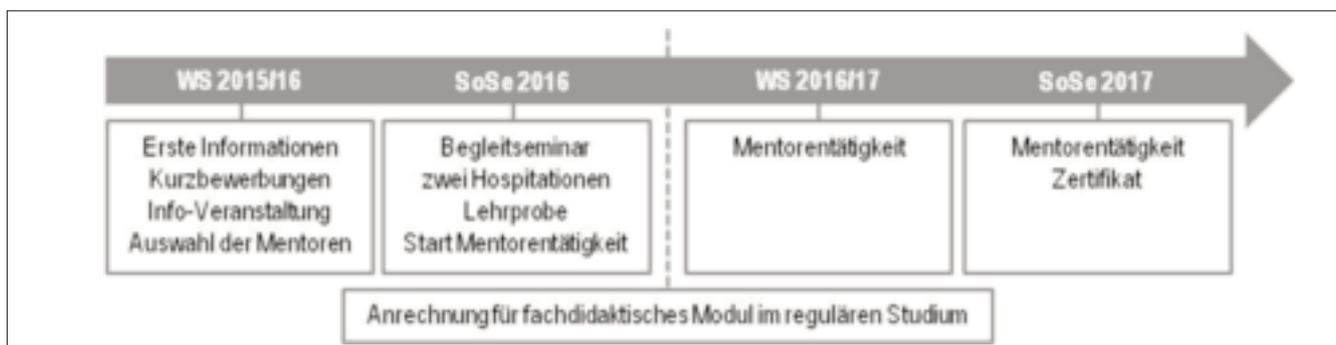
zielte Ausbildung der Sportmentoren zu diesem Erfolg eine Schlüsselrolle einnimmt, soll diese im Folgenden differenziert beschrieben werden.

3. Der konkrete Ablauf der Sportmentoren-Ausbildung

Die Rekrutierung der neuen Sportmentoren beginnt – angelehnt an den jährlichen Turnus des Beginns der einzelnen Studiengänge im Sport – jeweils im Wintersemester eines Jahres (vgl. Abbildung 1). Über verschiedene Werbekanäle und *Informationsveranstaltungen* werden besonders die neuen Studienanfänger auf das Projekt aufmerksam gemacht, um sowohl auf die Möglichkeit der Bewerbung als Sportmentor als auch auf die Nutzung der Sportmentoren als Sportmentee hinzuweisen. Über einen *Bewerbungsbogen* nehmen alle an der Sportmentoren-Ausbildung interessierten Studierenden der unterschiedlichen Studiengänge Kontakt mit der Projektgruppe auf. Auf der Basis einer durchgeführten Bedarfsanalyse in den sportpraktischen Lehrveranstaltungen sowie der individuellen Bewerbungsbögen werden die *zukünftigen Sportmentoren* dann gezielt ausge-

wählt. Diese werden im anschließenden Sommersemester über ein fachdidaktisches Begleitseminar, das Absolvieren von Hospitationen sowie das Ablegen einer *Lehrprobe* gezielt ausgebildet. Zugleich beginnt im Sommersemester die *praktische Arbeit* der Sportmentoren in der jeweiligen Sportart auf verschiedenen Ebenen. Dazu zählen die Unterstützung von Lehrkräften in den regulären Lehrveranstaltungen sowie eine Betreuung von Studierenden in Kleingruppen, Arbeitsgemeinschaften und in der eins zu eins Situation. Nach dem erfolgreichen Absolvieren der einzelnen Teilleistungen haben die Sportmentoren die Möglichkeit sich ihre Teilnahme am Projekt für das *reguläre Studium anzurechnen*. Zudem sieht das Programm eine weitere, mindestens zweisemestrige Aktivität als aktiver Sportmentor vor. Studierende, die sich über einen Gesamtzeitraum von drei Semestern im Projekt engagieren und alle anfallenden Aufgaben erfüllen, erhalten am Ende ihrer Tätigkeit zusätzlich ein *Zertifikat* von der Hochschulleitung, welches ihr Zusatzengagement und die erbrachten Teilleistungen für Bewerbungsunterlagen dokumentiert. Abbildung 1 zeigt den Ablauf der Sportmentorenausbildung am Beispiel des aktuellen Ausbildungsjahrgangs.

Abbildung 1: Exemplarischer Ablauf der Sportmentoren-Ausbildung am Beispiel des aktuellen Sportmentoren-Jahrgangs



Da das Begleitseminar eine maßgebliche Rolle in der Sportmentoren-Ausbildung spielt, wird es im nächsten Abschnitt noch einmal hinsichtlich Struktur und Inhalten näher erläutert.

Das Begleitseminar

Die Sportmentoren werden im Begleitseminar „Von motorischer Expertise zur didaktischen Inszenierung“ inhaltlich bezogen auf u.a. folgende Themen ausgebildet: detailliertes Anforderungs- und Aufgabenprofil eines Sportmentors, Planung und Durchführung von Sport- und Bewegungseinheiten inklusive methodischer Aspekte zum Aufbau sowie zur Durchführung von Lehrproben, Aktionsformen von Sportlehrpersonen, methodische Konzepte in der Sportvermittlung, psychologisches Handwerkszeug für die didaktische Inszenierung, Didaktik einzelner Bewegungsfelder sowie konkrete Prüfungsinhalte der Sportmentees am Standort Paderborn. Die Veranstaltung umfasst 2 SWS und findet als Blockveranstaltung über drei Termine statt. Eingeschlossen in die Sportmentoren-Ausbildung sind zwei Hospitationen in der jeweiligen Mentoring-Sportart. Diese finden in den regulären Lehrveranstaltungen des Departments Sport und Gesundheit statt. Die Sportmentoren erhalten so einen Eindruck vom sportpraktischen Unterrichtsgeschehen sowie von sportartspezifischen Lehr- und Lernmethoden im Kontext Universität. Zudem kommen die Sportmentoren mit den Dozentinnen und Dozenten in Kontakt, um hier die Basis für mögliche Unterstützungen in den Lehrveranstaltungen zu legen. Die beiden Einheiten werden über einen Hospitationsbogen dokumentiert und im Hinblick auf ausgewählte Seminarinhalte reflektiert. Zudem legen die Sportmentoren in ihrer jeweiligen Mentoring-Sportart im Rahmen einer regulären Lehrveranstaltung eine benotete Lehrprobe ab. Diese besteht aus einem schriftlichen Entwurf, der praktischen Durchführung sowie der anschließenden mündlichen Reflexion im Gespräch mit der Seminarleitung sowie der jeweiligen Lehrkraft der Veranstaltung.

4. Ausblick

Nachdem das Projekt in der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre erfolgreich entwickelt, konzeptualisiert und implementiert wurde, folgt aktuell die Phase der Konsolidierung. Langfristiges Ziel für die zweite Förderphase ab September 2016 ist es, das Projekt nachhaltig in bestehende Strukturen des Departments Sport und Gesundheit einzubinden, damit es auch nach der Förderung weiter Bestand hat. Neben der Unterstützung der Kompetenzentwicklung auf Seiten der Sportmentoren und -mentees bietet das Projekt ferner die Möglichkeit aus den fertig ausgebildeten Sportmentoren künftige Lehrbeauftragte für das Department Sport und Gesundheit zu rekrutieren und so die Qualität im Bereich der Lehre weiterhin zu verbessern.

Literaturverzeichnis

- Hartung, A.B. (2012): Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten [elektronische Ressource] (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 243). Düsseldorf.
- Kämpfe, A./Meier, H. (2013): Konzept zum Projekt Mentoring im Sportstudium – Sportliche Expertise als Ressource in der sportwissenschaftliche (Lehramts-) Ausbildung, 1. Aufl., Universität Paderborn.
- Kehne, M./Köster, C. (2016): Konzept zum Projekt Mentoring im Sportstudium – Sportliche Expertise als Ressource in der sportwissenschaftliche (Lehramts-)Ausbildung (2., überarb. Aufl.). Universität Paderborn.
- Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hg.) (2009): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich.

- Dr. Miriam Kehne, Juniorprofessorin im Bereich Didaktik des Sports, Department Sport und Gesundheit, Universität Paderborn, E-Mail: miriam.kehne@upb.de
- Carolin Köster, Department Sport und Gesundheit, Universität Paderborn, E-Mail: ckoester@mail.upb.de

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Peer Pasternack:

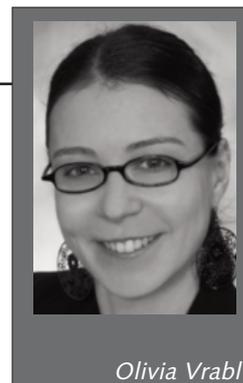
Qualitätsstandards für Hochschulreformen Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten

ISBN 978-3-937026-92-3, Bielefeld 2014, 224 Seiten, 38.50 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
(aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Olivia Vrabl



Olivia Vrabl

Aufgaben- und Leistungsmotivation

Wie kann verhindert werden, dass Studierende in der Lehre und durch die Lehre demotiviert werden?

Is student motivation to learn activated despite or because of assessment? Research indicates that task design and transparency of assessment criteria can have strong effects on students' motivational level. However, how to motivate students might not be the key question here but rather, how teachers can prevent students from losing motivation when teaching. This requires a change in how teachers view learning and motivation of students in their courses.

Hochschullehrende klagen darüber, dass Studierende heutzutage nicht mehr so motiviert seien wie früher. Gleichzeitig gehen viele Lehrpersonen davon aus, dass die Lernmotivation und die Lernbereitschaft (Lerndisposition) zu den wesentlichen Faktoren für den Lernerfolg zählen. Eine Beobachtung sticht dabei ins Auge: Sind Lernende bei Prüfungen erfolgreich, kann sich dies positiv auf Motivation und Leistung auswirken. Stecken Lernende bei Prüfungen Misserfolge ein, besteht die Gefahr, dass die Motivation und einhergehend die Leistung sinken. Daraus ergibt sich folgende Frage: Kann die Lernmotivation von Studierenden trotz oder durch Leistungsfeststellungen erhöht werden? Als Schlüsselemente zur Beantwortung dieser Frage entpuppen sich die Aufgaben- und Leistungsmotivation und deren Bezug zu Leistungsfeststellungen. Dieser Beitrag befasst sich daher mit diesen zwei wenig bekannten Motivationsfaktoren und inwieweit diese Faktoren in die Lehre implementiert werden können. Wie sich allerdings herausstellt, lautet die wesentliche Frage nicht, wie Studierende motiviert werden können, sondern wie verhindert werden kann, dass Studierende in der Lehre und durch die Lehre demotiviert werden. Dies erfordert ein Umdenken seitens der Lehrpersonen.

1. Lernmotivation trotz oder durch Leistungsfeststellungen?

1.1 Motivieren

Der Begriff *motivieren* leitet sich aus dem Lateinischen ab und bedeutet begründen, zu etwas bewegen, Antrieb geben (vgl. etwa Duden Herkunftswörterbuch 2014). Fragen, die sich daraus ableiten lassen, sind:

1. Wie können Studierende anhand von Leistungsfeststellungen in Bewegung bleiben?
2. Wie können Lehrende die Studierenden anhand von Leistungsfeststellungen antreiben, falls der Motor ausgeht?

Hervorzuheben ist, dass *in Bewegung bleiben* impliziert, dass Studierende grundsätzlich in Bewegung sind, d.h. grundsätzlich motiviert sind, und dieser Motor durch die Lehre am Laufen gehalten werden soll. Neurodidaktisch argumentiert besitzen Menschen im Gehirn ein Belohnungssystem, welches Botenstoffe wie Dopamin ausschüttet. Motiviert zu sein ist demzufolge ein Grundzustand des Gehirns, den es in der Lehre zu erhalten gilt (vgl. Lehner 2013, S. 93).

1.2 Lernforschung – die Rolle der Leistungsbeurteilung

Prüfungen steuern maßgeblich das Lernverhalten, die Lernleistung und die Lernmotivation von Lernenden. D.h., Lehrpersonen beeinflussen durch Prüfungen, wann Studierende lernen, was sie lernen, wie sie lernen und wie sie sich dabei fühlen. Eine Prüfung zu bestehen kann daher durchaus motivierend sein. Die „Starken“ können durch Prüfungen Erfolge für sich verbuchen. Dies wirkt motivierend und kann sich positiv auf die Lernleistung auswirken. Die „Schwachen“ müssen Misserfolge einstecken, welche demotivierend wirken können und mitunter zu einem Leistungsabfall führen. Die Schere geht somit auseinander. Dieser Umstand führt dazu, dass es einen messbaren, direkten Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und der Lernleistung von Lernenden gibt (vgl. Stern 2010, S. 20-21): Ein hohes Selbstwertgefühl kann für die Lernleistung förderlich sein – und in diesem Sinne können Prüfungen auch die Lernleistung erhöhen.

Die Frage, die sich daraus ergibt, ist, wie die „Schwachen“ zu den „Starken“ transformiert werden können um ihr Selbstwertgefühl zu steigern, damit sie bei Prüfungen besser abschneiden und in weiterer Folge die Lernmotivation steigt. Eine Antwort darauf ist, die Aufgabenmotivation und die Leistungsmotivation als Steuerungsinstrumente zu verwenden. Dieses Prinzip ist formativ sowie summativ anwendbar, d.h., bei formativen Leistungsfeststellungen (informelle Leistungserhebung,

etwa Probeklausur, Quiz, Hausaufgabe) als auch summativen Leistungsfeststellungen (Tests zur Qualitätssicherung, die zu einer Note führen, etwa Vorlesungsprüfung, Seminararbeit, Referat).

Zusammenhang zwischen Selbstwertgefühl und Lernleistung:

Für die „Starken“ sind Prüfungen förderlich.

Für die „Schwachen“ sind Prüfungen demotivierend.

Wie werden alle zu den Starken?

Aufgabenmotivation und Leistungsmotivation als Steuerungsinstrumente einsetzen.

2. Die Aufgabenmotivation

2.1 Die Aufgabenmotivation

Die Aufgabenmotivation beschreibt die Absicht, eine (gestellte) Aufgabe zu lösen. Genauer gesagt beschreibt sie die Intention, die Aufgabe entweder positiv zu meistern oder zumindest ein negatives Ergebnis verhindern zu wollen (Vgl. Schiefele/Köller 2006, S. 303-304). Ein Beispiel aus dem Alltag ist die TV-Show *Wer wird Millionär?*, welches auch erfolgreich in der Lehre eingesetzt wird (vgl. Vrabl/Vrabl 2012). Allein die Aufgabenstellung als solches wird als derart reizvoll erachtet, dass das Publikum vor dem Fernsehgerät mitraten will, d.h. die Aufgabe lösen will. Eine Aufgabe reizvoll zu formulieren, machen sich Eltern und Lehrpersonen bereits bei Kindern zunutze:

Stehen Sie im Turnsaal mit einer Gruppe 6-jähriger Kinder und stellen die Aufgabe über einen Kasten zu klettern, können Sie entweder schlicht und ergreifend sagen: *Alle müssen jetzt über den Kasten klettern*, sodass es zwar alle tun, aber sich die Begeisterung mitunter in Grenzen hält. Oder Sie beschreiben den Kasten als eine *schwierige Hürde, bei der Sie sich nicht sicher sind, ob die Kinder das schaffen werden* und prompt wollen es alle unbedingt probieren. Sie haben die Aufgabenmotivation aktiviert.

Wenn beispielsweise eine Prüfungsfrage in einer Vorlesungsprüfung zur Romantik lautet, *Definieren Sie den Begriff „Romantik“!* klingt dies unspektakulär und führt mitunter dazu, dass eine knappe Antwort gegeben wird, die im schlimmsten Fall auch zu einem Punkteverlust führt. Die Aufgabe ist schlichtweg nicht einladend und schon gar nicht herausfordernd formuliert. Die studentische Person wird dadurch nicht zur Höchstleistung aufgefordert. Anders verhält es sich mit folgender Aufgabenstellung:

Erklären Sie das Grundwesen der Romantik anhand des folgenden Zitates:

„(...) das Romantische ist also ein *Perspectiv* oder vielmehr die *Farbe des Glases* und die *Bestimmung des Gegenstandes durch die Form des Glases*“ (Brentano: Godwi. Reclam, S. 289).

Diese Formulierung ist einladend und offen formuliert und ermuntert zu einer angeregten Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt. Es enthält ein Geländer, wodurch die Frage abgearbeitet werden kann. Hervorzuheben ist folgender Aspekt: Interessante Aufgabenstellungen führen dazu, dass sich Lernende während des Lösens der Aufgabe mehr anstrengen, wodurch die Lernleistung während der Prüfung steigen kann (vgl. Stern 2010, S. 21).

Um die Aufgabenmotivation zu aktivieren, darf die Aufgabe daher weder zu leicht noch zu schwierig formuliert sein. Sie muss attraktiv, einladend und herausfordernd formuliert werden. Sie muss klar formuliert werden, etwa mit einem Imperativsatz, um kurze Sätze zu erzeugen, und sie muss ein messbares Ergebnis produzieren, sodass die Aufgabe letzten Endes als erledigt abgehakt werden kann. So wäre ein *Verfassen Sie eine Abhandlung über die Romantik!* weder präzise genug, noch lässt sich eine positive Absolvierung der Aufgabe feststellen (Ab wann ist der Text genügend für die Lehrperson?). Dies ist für Studierende äußerst unbefriedigend und aktiviert nicht die Aufgabenmotivation.

2.2 Implikationen für die Lehre

Die Aufgabenmotivation kann bei formativen Leistungsfeststellungen (zur Erinnerung: informell, etwa Übungsaufgaben) so eingesetzt werden, dass der Unterricht „angemessen“ herausfordert. Da Studierende meist heterogene Gruppen darstellen, ist eine innere Leistungs-differenzierung fast eine Notwendigkeit um der Aufgabenmotivation gerecht zu werden. Die BMW-Methode (Gross 2014, S. 36-42) erlaubt dies ohne viel Aufwand, denn es gilt, *bequeme, mutige und waghalsige* Aufgaben durchzuführen. „Schwache“ Studierende können so bequeme, d.h. leichtere, Aufgaben lösen und so innerhalb der bequemen Aufgaben zu den „Starken“ gehören. Durch den Erfolg steigt das Selbstwertgefühl und daraufhin im Idealfall die Leistung und die Lernmotivation. Jede Aufgabe muss allerdings in sich interessant formuliert sein, sodass Studierende zu Höchstleistungen angepornt werden.

Die Aufgabenmotivation bei summativen Leistungsfeststellungen (Zur Erinnerung: Testaufgaben, die zu einer Note führen) anzusprechen, ist ebenfalls möglich. Einerseits durch eine attraktive Formulierung der Aufgabe. Andererseits durch eine herausfordernde Aufgabe, indem beispielsweise bei jedem Themengebiet BMW-Testaufgaben aufgeführt werden, die mit unterschiedlichen Punktezahlen versehen sind. Wer nur die bequemen Aufgaben schafft, muss sich mit einer genügenden Note zufrieden geben. Wer sogar die waghalsigen Aufgaben schafft, hat Chancen auf eine ausgezeichnete

Note. Wiederum müssen die Aufgabenstellungen anregend formuliert werden. Eine Wahlmöglichkeit, etwa bei einer Prüfung eine Frage weglassen zu dürfen, erhöht weder die Lernleistung noch die Lernmotivation sondern beeinflusst lediglich das Lernverhalten: Während des Lernens und Vorbereitens auf die Prüfung wird ein (strategisch gewähltes) Themengebiet weglassen und bei der Prüfung gestrichen. Es handelt sich zwar um ein ökonomisches und systemkonformes Verhalten seitens der Studierenden, aktiviert jedoch nicht die Aufgabenmotivation.

FACTBOX AUFGABENMOTIVATION

- **Die Aufgabe ist nicht zu leicht und nicht zu schwierig**
 - o herausfordernde Aufgaben stellen
 - o BMW-Aufgaben (innere Leistungs-differenzierung) konzipieren
- **Die Aufgabe ist „sexy“**
 - o einladend und interessant formulieren
 - o präzise formulieren
 - o mit einem messbaren Ergebnis versehen

3. Die Leistungsmotivation

3.1 Die Leistungsmotivation

Die Leistungsmotivation kommt dann zum Tragen, wenn Lernende die eigenen Aktivitäten selber bewerten können (*Weiß ich es oder weiß ich es nicht? Wie gut kann ich es schon?*) Auch die Leistungsmotivation findet abends in der TV-Show *Wer wird Millionär?* statt. Bei jeder Frage kann das Publikum sich selbst testen, ob es die Antwort weiß oder nicht. Die Selbstbewertung im Rahmen der Leistungsmotivation findet anhand einer Messlatte (Gütemaßstab) statt (vgl. Rheinberg 1994, S. 59-62). In der Lehre können als Gütemaßstab die Lernergebnisse (Lernziele) und Beurteilungskriterien fungieren, im abendlichen Fernsehprogramm dient als Messlatte das Allgemeinwissen einer jeden Person. Hervorzuheben ist, dass es sich um eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Gütemaßstab handeln muss, d.h. die Selbstbewertung findet in Einklang mit den Lernzielen und Beurteilungskriterien statt. Erzeugen Studierende beispielsweise ein Produkt und können sich anhand eines Beurteilungsrasters selbst bewerten, greift demnach die Leistungsmotivation.

Zu betonen ist dabei, dass sich die Lernenden das Resultat ihrer Leistung selbst zuschreiben können und nicht auf externe Faktoren wie etwa Glück zurückführen lassen. Dies kann die Leserschaft an sich selbst testen: Raten Sie in der TV-Show mit und wissen die Antwort nicht, werden Sie an sich bei der Auflösung eine weniger intensive Reaktion beobachten, da Sie Ihre Leistung nicht beweisen konnten. Wichtig ist, dass der Leistungsdruck für die Aktivierung der Leistungsmotivation nicht ausschlaggebend ist (*Ich muss jetzt die nächste Frage richtig beantworten*), sondern eine adäquate „Schwierigkeit“ (vgl. Nolting 2004, S. 155).

3.2 Implikationen für die Lehre

Um die Leistungsmotivation zu aktivieren, bedarf es, die Leistungskriterien so gut als möglich transparent darzustellen und diese auch schriftlich im Vorfeld zu kommunizieren, sodass sich die Studierenden selbst bewerten können. Dies kann beispielsweise anhand von Beurteilungsrastern (rubrics) oder anhand eines Lösungsblattes von statten gehen. Zudem ist es notwendig, eine Selbstüberprüfung zu ermöglichen, in dem die Aufgaben und Lernergebnisse für alle messbar gemacht werden. Eine Selbstüberprüfung findet im Millionenshow-Prinzip automatisch durch die Auflösung der Fragen statt. Die Sinnhaftigkeit und die Vorteile dieses Prinzips werden von Lehrenden zunehmend erkannt und haben etwa durch classroom response systems (Clicker mit 2 Phasen) und eFeedback Eingang in die Lehre gefunden.

FACTBOX LEISTUNGSMOTIVATION

- **Transparente Leistungskriterien:**
 - o Beurteilungsraster oder eine Checkliste mit Beurteilungskriterien im Vorfeld austeilern
 - o Lösungsblätter, Musterlösungen austeilern
- **Weiß ich es oder weiß ich es nicht? Kann ich es oder kann ich es nicht?**
 - o studentische Selbstbewertung ermöglichen
 - o erbrachte Leistung muss sofort ersichtlich sein

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Aufgabenmotivation wird aktiviert, wenn eine Aufgabe so gestellt wird, dass sie gelöst werden will. Herausfordernd aber realistisch soll sie ein, interessant und präzise formuliert. Die Leistungsmotivation wird angesprochen, wenn eine Selbstüberprüfung ermöglicht wird, in dem die Beurteilungskriterien transparent sind oder Musterlösungen angeboten werden. Die Aufgabenmotivation und die Leistungsmotivation fungieren daher als effektive aber einfache Steuerungsinstrumente für die Lernmotivation.

Neurodidaktisch argumentiert ist motiviert zu sein ein Grundzustand des Gehirns, den es in der Lehre zu erhalten gilt. Anhand von Leistungsfeststellungen kann dieser Grundzustand erhalten werden. Anstelle jedoch die Frage aufzuwerfen, wie Lehrende ihre Studierenden motivieren können, zwingen die Aufgaben- und Leistungsmotivation zu einem Umdenken: Wie verhindern Lehrpersonen, die Studierenden in der Lehre und durch die Lehre zu demotivieren, indem die Aufgaben zu einfach, zu schwierig oder zu langweilig sind und indem Studierende ihren Leistungsfortschritt nicht selber erkennen können?

Literaturverzeichnis

- Duden. *Herkunftswörterbuch* (2014): Motiv. In: Wermke, M. (Hg.): Der Duden in zwölf Bänden: das Standardwerk zur deutschen Sprache. 7. Duden: Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache. 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl., Mannheim, Wien [u.a.].
- Gross, H. (2014): *Munternichtsmethoden*. Bd. 2, Berlin.

Lehner, M. (2013): Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle. 4. Aufl., Bern.

Nolting, H.-P. (2004): Pädagogische Psychologie. Stuttgart.

Rheinberg, F. (2004): Motivation. 5. Aufl., Stuttgart.

Schiefele, U./Köller, O. (2006): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Rost, D./Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 303-310.

Stern, Thomas (2010): Förderliche Leistungsbewertung. Wien.

Vrabl, O./Vrabl P. (2013): Das Millionenshowprinzip als multimediales und interaktives Methodenbündel. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 8/Nr. 1, S. 102-123.

■ **Dr. Olivia Vrabl**, Hochschullektorin der Universität Wien; Hochschuldidaktikerin in Wien, Salzburg, Innsbruck u.a.,
E-Mail: olivia.vrabl@univie.ac.at

Susanne Schulz (Hg.) Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

Reihe: Hochschulmanagement und Personalentwicklung

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“- unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben. Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
(aber z.B. nicht bei Amazon).

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



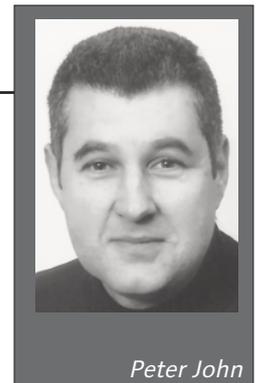
ISBN 978-3-937026-94-7
Bielefeld 2015, 269 Seiten, 46.60 Euro zzgl. Versand

Nicolas Nause, Peter John & Elisabeth Klimmek

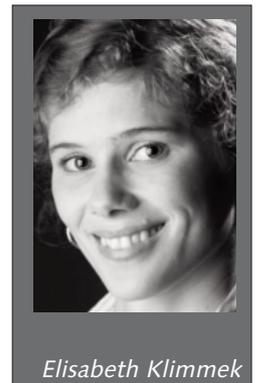
Lehrveranstaltungsevaluation in Weiterbildungsstudiengängen am Beispiel des geplanten Studiengangs „Maritime Management Online“



Nicolas Nause



Peter John



Elisabeth Klimmek

The Faculty of Maritime and Logistics Studies of Jade University of Applied Sciences Wilhelmshaven/Oldenburg/Elfleth is developing the distance-education, post-graduate study course of "Maritime Management Online" (MMO). The co-operative programme of work and study targets nautical officers on board sea-going ships and junior management-level staff at companies in the maritime and logistics area. This paper describes an evaluation concept for the learning modules offered during the MMO pilot and testing phase. It highlights ways of integrating existing instruments into the specific needs of post-graduate, on-the-job study programmes.

Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wird am Fachbereich Seefahrt und Logistik der Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elfleth der berufs begleitende Fern-Master-Studiengang „Maritime Management Online“ (MMO) entwickelt. Der Weiterbildungsstudiengang mit Pilot-Charakter in Deutschland richtet sich an aktive Nautiker/innen an Bord von Seeschiffen sowie an Nachwuchsführungskräfte in Unternehmen des maritim-logistischen Bereichs.

Bei der Entwicklung und der Durchführung von Studiengängen ist Qualitätssicherung eine unumgängliche Anforderung. Dazu zählt unter anderem die Lehrveranstaltungsevaluation (LVE). Zu diesem Zweck bestehen verschiedene Ansätze. Diese sind nicht fachspezifisch, sodass sie unabhängig der verschiedenen Charakteristik und Inhalte von Studiengängen angewendet werden können. In dem vorliegenden Artikel wird ein Konzept zur LVE für den geplanten Studiengang MMO vorgelegt. Zu diesem Zweck wird auf ein bestehendes Instrument zurückgegriffen und anhand des Praxisbeispiels auf die Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung hingewiesen. Es soll exemplarisch gezeigt wer-

den, unter welchen Bedingungen ein bestehendes Instrument in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden kann.

1. Ausgangssituation

1.1 Der Bologna-Prozess

Die Hochschullandschaft in Europa hat seit Mitte der 90er Jahre starke bildungspolitische Veränderungen erfahren. Unter dem Stichwort „Bologna-Prozess“ können Weichenstellungen subsumiert werden, die zu vergleichbaren Studienstrukturen im europäischen Bildungsraum führen. Europäische Bildungsabschlüsse sollen vergleichbar und übersichtlich(er), Qualifikationen transparenter sowie Mobilität von Studierenden und Lehrenden gefördert werden. Zur Erreichung der gemeinsamen Ziele wurden verschiedene Maßnahmen initiiert, von denen einige bereits umgesetzt sind: Einführung neuer, gestufter Studienstrukturen (Bachelor und Master), gemeinsamer Standards und Richtlinien als Grundlage für Qualitätssicherung sowie Erhöhung der Transparenz durch Leistungspunkte und Qualifikationsrahmen (BMBF 2015).

1.2 Kompetenzorientierung

Infolge zunehmenden Innovationsdrucks durch Globalisierung und Digitalisierung werden steigende Anforderungen an Beschäftigte gestellt. Das Wissen muss fortwährend aktualisiert werden – Lebenslanges Lernen (LLL) rückt in den Mittelpunkt. Lern- und Veränderungsbereitschaft sind unverzichtbare Voraussetzungen, damit Personen in interdisziplinär geprägten Spannungsfeldern Entscheidungen treffen können. Studiengänge sind so auszurichten, dass Teilnehmende sich die erforderlichen Kompetenzen aneignen können. Dafür hat sich die Typisierung von Erpenbeck/Heyse durchgesetzt (Hanft et al. 2008, S. 170f.), welche vier Bereiche umschließt: personale Kompetenzen, aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen und sozial-kommunikative Kompetenzen (Erpenbeck/Sauter 2013, S. 33). Handlungskompetenz bedeutet, dass eine Person gesamtheitlich und selbstorganisiert handelt, wobei alle vorgenannten Kompetenzen berücksichtigt werden.

1.3 Paradigmenwechsel in Studium und Lehre

Mit den bildungspolitischen Implikationen und den veränderten Anforderungen an Studiengänge geht auch ein Paradigmenwechsel in Studium und Lehre einher. Eine dieser Änderungen bezieht sich auf die Rollen der Lehrenden und Lernenden, die in Analogie zu den vorbenannten Änderungen der Rahmenbedingungen (neu) ausgerichtet werden sollen.

Bis in die 80er Jahre wurde davon ausgegangen, dass eine Verbesserung der Lehre auch zu einer Verbesserung des Lernens führt. Diese Auffassung hat sich geändert. Die Aufgabe der Lehrenden beschränkt sich nicht (mehr) auf die Vermittlung von Wissen durch traditionellen Unterricht. Sie wird „nunmehr darin gesehen, *Lernumgebungen zu schaffen, in denen studentisches Lernen ermöglicht und erleichtert wird*“ (Winteler 2002, S. 42). Gemäß konstruktivistischer Sicht wird davon ausgegangen, dass neues Wissen für Lernende erst dann „nutzbar“ wird, wenn sie es ausgehend von Vorwissen und Erfahrungen selbst erschließen, konstruieren und verändern (ebd., S. 43). Es handelt sich also um einen Konstruktionsprozess (Webler 2002, S. 219). Arnold (1999, S. 96) spricht von „Ermöglichungsdidaktik“ und rückt die „Selbsttätigkeit und Aktivität der Lerner“ in den Vor-

dergrund. Die Hauptaufgabe der Lehrenden besteht also darin, dass sie „Lerngelegenheiten“ für die Studierenden schaffen, damit sich diese mit dem Lerngegenstand aktiv auseinandersetzen können (Nowakowski 2013, S. 125). Lehrende werden von Wissensvermittlern zu Lernbegleitern. Lernende tauschen ihre passive Rolle gegen eine aktive Rolle ein (Zumbach 2010, S. 18). Der Wechsel von der lehrenden- zur lernendenzentrierten Perspektive wird in Abbildung 1 verdeutlicht.

2. Qualitätssicherung an Hochschulen

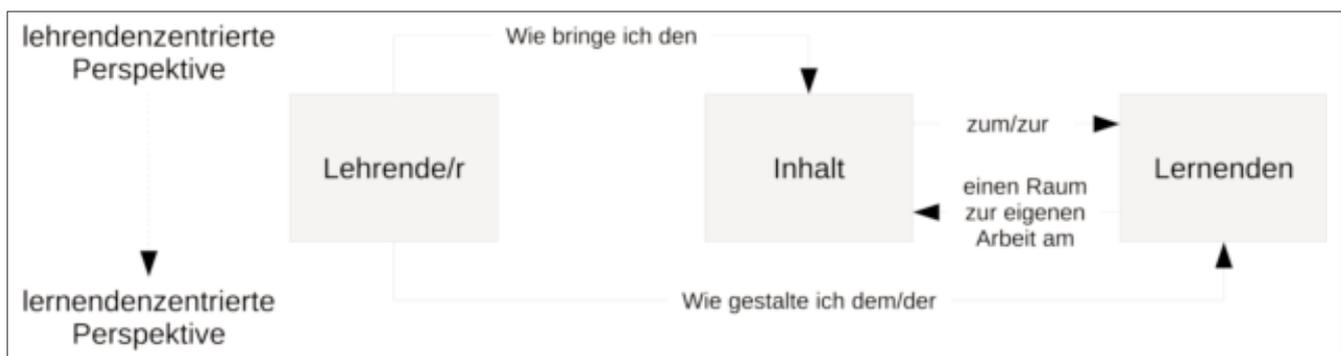
2.1 Qualität von Dienstleistungen

Was ist Qualität? Qualität ist ein vieldiskutierter Begriff. In der Literatur finden sich demgemäß viele sehr verschiedene Ansätze. Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist die Evaluation von Bildung. Dabei handelt es sich um eine Dienstleistung – und nicht um eine Ware. In Analogie dazu wird folgende Definition nach Bruhn (2006, S. 38) zugrunde gelegt: „Dienstleistungsqualität ist die Fähigkeit eines Anbieters, die Beschaffenheit einer primär intangiblen und der Kundenbeteiligung bedürftigen Leistung aufgrund von Kundenerwartungen auf einem bestimmten Anforderungsniveau zu erstellen. Sie bestimmt sich aus der Summe der Eigenschaften bzw. Merkmale der Dienstleistung, bestimmten Anforderungen gerecht zu werden.“ Es muss weiterhin berücksichtigt werden, dass Hochschulen „kein fertige[s] Produkt, sondern [...] eine Leistungsfähigkeit oder [...] Leistungszusage“ (Schlutz 2006, S. 17) bereitstellen, die Dienstleister und Nutzer *gemeinsam* realisieren. Lernende und Lehrende sind gleichermaßen an der Erbringung und dem Erfolg dieser Dienstleistung beteiligt.

2.2 Anforderungen und Rahmenbedingungen

Die Entwicklung und Sicherung von Qualität in der Lehre ist in der Hauptsache Aufgabe der Hochschulen, wobei die Bundesländer den Rahmen vorgeben. Das Ziel besteht darin, durch übergreifende (Einführung der gestuften Studienstruktur, Akkreditierung, ländergemeinsame Strukturvorgaben, Nationaler Qualifikationsrahmen) und interne (Zielvereinbarungen, Hochschulverträge) Maßnahmen der Länder die Transparenz und Qualität in der Lehre zu erhöhen (KMK 2005, S. 1-5). Die verschiedenen vorgenannten Einzelmaßnahmen sind

Abbildung 1: Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Knoll 2004, S. 157

von den Hochschulen zu einem ganzheitlichen Ansatz (Qualitätsmanagement-System bzw. QM-System) zu vereinen. Das umfasst eine Qualitätspolitik der Hochschule, Strategie zur Verbesserung und Steuerung von Maßnahmen, ein Controlling zum Messen der Zielerreichung und die Implementierung von Anreizsystemen (Hanft 2014, S. 139). Das Zusammenwirken dieser Aspekte wird auch im Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses von der KMK und dem BMBF (2012, S. 14) deutlich. Sie unterstreichen die Bedeutung umfassender Systeme zur Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine weitere Facette ist das Qualitätsverständnis. Dem vorliegenden Artikel soll der Ansatz von Donabedian (2005, Nachdruck von 1966) zugrunde gelegt werden. Dieser wurde ursprünglich für den Medizinbereich entwickelt, kann aber auf Dienstleistungen bzw. Bildung übertragen werden. Das Verständnis fußt auf den drei Dimensionen Struktur- (structure), Prozess- (process) und Ergebnisqualität (outcome). Meffert/Bruhn (2006, S. 293) haben das Verständnis für Dienstleistungen allgemein adaptiert:

- *structure*: Voraussetzungen zur Erbringung der Leistung
- *process*: Prozesse während der Erstellung der Leistung
- *outcome*: erbrachte Leistung am Ende des Erstellungsprozesses.

In Abbildung 2 wird das Modell nach Donabedian (2005) auf den Bildungsbereich bzw. einen Studiengang (und die zugehörigen Module) übertragen, wobei der Paradigmenwechsel in Studium und Lehre (Kapitel 1.3) aufgegriffen wird.

2.3 Lehrveranstaltungsevaluation

In diesem Kapitel erfolgt ein kurzer Überblick über die LVE allgemein. Im folgenden Kapitel 3 wird der Weiterbildungsstudiengang MMO vorgestellt. Im Anschluss soll in Kapitel 4 ein geeigneter Ansatz für das Praxisbeispiel ausgewählt werden. Für den vorliegenden Text soll die Definition von Evaluation nach Reischmann (2006, S. 18) zu Grunde gelegt werden: „Evaluation meint 1. das methodische Erfassen und 2. das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum 3. besseren Verstehen und Gestalten einer Praxis-Maßnahme im Bildungsbereich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion.“ Um in den Denk- und Reflexionsprozess eintreten zu können, sollten sich die Durchführenden der

Evaluation ihres Ziels bewusst sein. Mögliche Ziele werden in Abbildung 3 illustriert.

Mit LVE wird die wissenschaftliche Evaluation von Lehrveranstaltungen bezeichnet. Diese definiert Rindermann (2003, S. 233) als „die Evaluation von Vorlesungen und Seminaren [...]“. Die Lehrveranstaltung stellt den Kern der Hochschullehre dar. In ihr findet der Wissens- und Kompetenzerwerb in Interaktion zwischen Dozenten und Studenten statt“. Die LVE selbst ist in ein systematisches QM-System zu integrieren (Ulrich 2013, S. 41; Hanft 2014, S. 139f.). LVE sind eine der ältesten und gleichzeitig verbreitetsten Methoden zur Erfassung der Qualität (in der Lehre). Zu diesem Ergebnis kommen Faulstich et al. in dem deutschlandbezogenen Teil einer internationalen Vergleichsstudie (Hanft/Knust 2007, S. 115). Zu dem gleichen Ergebnis kommt Bade-Becker (2005, S. 128) für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Auch Peiffer et al. (2015, S. 155) sehen quantitative Evaluationen als den Standard an Hochschulen zur Erfassung der Qualität von Studium und Lehre. Systematische Erhebungen der Prozessdaten mittels Fragebögen sind in der Weiterbildung sehr weit verbreitet, während kaum evaluiert wird, ob die Lernenden am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme (unabhängig des Formats) einen Transfer des Gelernten leisten können (Faulstich et al. 2007, S. 116).

Grundsätzlich können mit LVE drei allgemeine Ziele verfolgt werden (Souvignier/Gold 2002): Rückmeldung, Steuerung und Forschung. Die LVE soll den Beteiligten Aufschluss darüber geben, in welchem Maße das Studienprogramm die Lernenden bei der Erreichung der angestrebten Lernziele unterstützt. Zu diesem Zweck sollen möglichst schon während der Entwicklungsphase Daten erhoben werden. Nur so kann es gelingen, dass (vorhandene) Schwachstellen frühzeitig identifiziert und beseitigt werden, bevor das Programm in den Regelbetrieb überführt wird (Bardachzi 2010, S. 81). Zu diesem Zweck bestehen in der Weiterbildungsforschung verschiedene zuverlässige und fundierte Ansätze. Es muss jedoch hinterfragt werden, inwieweit bzw. ob diese Instrumente die aktive Teilnahme der Studierenden in den Veranstaltungen (Kapitel 1.3) widerspiegeln (können). Wenn eine Orientierung der Lehre an Kompetenzen angestrebt wird, dann muss in der Folge eine solche LVE durchgeführt werden, die Aufschluss darüber gibt, ob die Kompetenzen von den Studierenden erworben und als Ergebnisqualität gemessen werden können.

Abbildung 2: Qualitätsverständnis im Bildungsbereich

	Strukturdaten	Prozessdaten	Ergebnisdaten
lehrendenzentrierte Perspektive	Ausstattung	Lehrendenverhalten	Leistung (Wissen)
lernendenzentrierte Perspektive		Lernräume	Kompetenz

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Donabedian 2005, S. 692-695; Braun 2008, S. 18-20

Abbildung 3: Aufgaben und Dimensionen von Evaluation

Phase	Perspektive	Interesse	Konzept
Planung	ex-ante	Programmplanung verbessern	formativ, aktiv gestaltend
Implementierung	on-going	Programmdurchführung beobachten	beides möglich
Wirkung	ex-post	Wirksamkeit bestimmen	summativ, zusammenfassend

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Stockmann 2004, S. 5f.

3. Weiterbildungsstudiengang Maritime Management Online

Nach Abschluss ihres Bachelor-Studiums Nautik nehmen Nautiker/innen ihren Primärberuf an Bord von Seeschiffen auf. Sie fahren durchschnittlich weniger als fünf Jahre zur See und übernehmen im Anschluss vielfach Beschäftigungen in Führungspositionen im Sekundärarbeitsmarkt an Land. Vornehmlich die Arbeitsbedingungen an Bord – mehrmonatige Abwesenheit von zu Hause – führen dazu, dass insbesondere Frauen aber auch Männer ihre Berufstätigkeit und Familienpflicht auf Dauer als nicht vereinbar sehen.

Der Welthandel wird zu rund 90% auf dem Seeweg abgewickelt und führt zu einer Nachfrage nach qualifizierten Personen, die die Transportketten organisieren. Mobilität von Personen und Gütern ist der Katalysator für eine funktionierende Wirtschaft. Das Berufsfeld erfordert die Lösung von Fragestellungen in einem interdisziplinär geprägten Spannungsfeld. Es ist einer Dynamik unterworfen, die einen fortdauernden Aktualisierungsbedarf erfordert. Gerade für die angesprochene Zielgruppe ist die Möglichkeit eines berufs begleitenden Studiums ausgesprochen attraktiv, da der Arbeitsplatz für die Weiterbildung nicht aufgeben werden muss. Während der Seefahrtzeit können Nautiker/innen praktische Berufserfahrung auf See sammeln und sich mit einem akademischen Weiterbildungsangebot auf einen hochqualifizierten Landberuf vorbereiten.

Um dieser Forderung zu begegnen, wird am Fachbereich Seefahrt und Logistik das Teilprojekt „Entwicklung eines berufs begleitenden Master-Studiengangs 'Maritime Management Online'“ realisiert (Jade HS 2015). Es ist dem „Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft Niedersachsen“ zugehörig und wird innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert. Der Förderzeitraum erstreckt sich von 10/2011 bis 09/2017 und ist zweiphasig aufgebaut. Das Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert – in der ersten Förderphase in Verbindung mit dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union. Im Anschluss soll das Programm zum Wintersemester 2017 akkreditiert werden und offiziell starten.

Zunächst standen konzeptionelle Fragen im Vordergrund. Ausgehend von der Zielgruppenanalyse und in Abgrenzung zu bestehenden maritimen Studienangebo-

ten wurden die Studienstruktur, der Studienplan und das Curriculum festgelegt. Das wichtigste Ergebnis der ersten Förderphase ist das an die spezielle Zielgruppe angepasste didaktische Konzept (Nause et al. 2013). Es beinhaltet unter anderem die Organisation von Selbstlern- und Präsenzphasen. Ferner gibt es eine Struktur für die Lehr- und Lernmaterialien vor. Die Umsetzung erfolgte exemplarisch für ein Pilot-Modul. Um die Umsetzung dieses Ansatzes zu gewährleisten, werden die Lehrenden bei der Entwicklung ihrer Module in didaktischer Weise unterstützt. Zentraler Bestandteil der zweiten Förderphase (04/2015 bis 09/2017) ist die Produktion aller Module. Auch ist eine viersemestrige Erprobungsphase vorgesehen. Ab dem Wintersemester 2015 werden alle Module des geplanten Weiterbildungsstudiengangs MMO einmal angeboten, von Testpersonen studiert und systematisch evaluiert. Der erste Durchlauf der Module soll Aufschluss geben über die Wirksamkeit und Qualität des didaktischen Konzepts. Aufgrund der Ergebnisse soll das Studiengangskonzept weiterentwickelt werden.

Schon zu Beginn eines Moduls sind alle Materialien im Lernmanagementsystem (LMS) verfügbar: Studienbriefe, weiterführende Informationen und Prüfungen. Dem internationalen Charakter der Schifffahrt entsprechend wird der gesamte Studiengang in englischer Sprache durchgeführt. Am Anfang und Ende jedes Moduls werden anonyme Lernstandserhebungen durchgeführt. Dafür werden in einem Fragebogen Inhalte und Lernergebnisse des Moduls formuliert. Die Lernenden schätzen anhand von Schulnoten ihr eigenes Leistungsniveau ein. Diese Herangehensweise ist sehr zuverlässig und knüpft an den individuellen Lernstand an (Hattie 2009, S. 44f.). Damit kann einerseits die Effektstärke ermittelt werden, die als Indikator für den „Erfolg“ eines Moduls gesehen werden kann. Andererseits profitieren die Studierenden davon, weil sie von Beginn an wissen, was sie in dem Modul erwartet und wo sie mit ihrem individuellen Vorwissen „stehen“.

In dem lernendenzentrierten Ansatz (Kapitel 1.3) des Studiengangs bzw. der Module erarbeiten sich die Studierenden mit Studienbriefen die erforderliche Theorie. Dabei handelt es sich um didaktisch aufbereitete Texte (Grassl 2013). Darin sind die intendierten Lernziele aus Sicht der Studierenden formuliert und den einzelnen Kapiteln vorangestellt. Die Kapitel sind so gegliedert, dass sie in relativ kurzen Lernphasen bearbeitet werden kön-

nen. Damit soll ein Studium neben Beruf und Privatleben ermöglicht werden. Alle Kapitel schließen mit Reflexionsfragen ab. Die Studierenden werden damit zum aktiven und unabhängigen Lernen angeregt. Sie knüpfen an ihr Vorwissen an und konstruieren sich ihr Wissen selbst. Es werden individuelle Anwendungsfälle aus dem beruflichen Kontext aufgeworfen und in Internet-Foren (asynchrone Kommunikation) diskutiert. Während dieser Lernprozesse treten die Studierenden in den Austausch mit ihren Kommiliton/innen und werden von den Lehrenden begleitet.

Innerhalb der Module werden die Studierenden von Anfang an mit einer Problemstellung bzw. der Modulprüfung konfrontiert. Die allgemeine Fragestellung des Moduls liegt den Lernenden bereits vor. Sie konkretisieren die Problemstellung unter Berücksichtigung ihres beruflichen Kontext selbst. Mit ihrer individuellen und (sie interessierenden) Fragestellung – einem authentischen Problem aus ihrem beruflichen Umfeld – knüpfen die Studierenden an ihrem Vorwissen an und wenden die (neuen) bereitgestellten Grundlagen und Methoden an. Mit der Berücksichtigung des Vorwissens bzw. der Berufstätigkeit der Studierenden wird die Reflexion des eigenen Handelns gefördert – Theorie und Praxis gehen „Hand in Hand“. Alternativ kommen praxisnahe Fallbeispiele zum Einsatz. Mit dieser Vorgehensweise wird der Gefahr des traditionellen Ansatzes begegnet, dass Studierende zunächst Grundlagen und Methoden lernen und im Anschluss Anwendungen konstruieren (Webler 2002, S. 221).

4. LVE in der Erprobungsphase des Weiterbildungsstudiengangs MMO

4.1 Erkenntnisinteresse

Die Planung des Konzepts für den Studiengang MMO ist (vorerst) abgeschlossen. Wichtiger Bestandteil der zweiten Förderphase ist die Produktion und Erprobung aller Module, wobei parallel dazu die *Durchführung* einer umfassenden Evaluation vorgesehen ist. Aus diesem Status Quo ergeben sich auch die Ziele der LVE: Im Fokus steht die Überprüfung der Wirksamkeit des didaktischen Konzepts. Auf Basis der Ergebnisse sollen sowohl Potenziale zur Verbesserung der Module als auch des gesamten Studiengangs abgeleitet werden. Die Erprobung erfolgt über vier Semester. Damit wird es möglich, dass die Ergebnisse der ersten LVE sowohl für die Planung als auch die Durchführung der weiteren Module genutzt werden können. Analog dazu dient die Evaluation, um die Module zu überprüfen (*formativ*) als auch zu verbessern (*summativ*). Als Abschluss ist am Ende der Erprobungsphase eine Evaluation vorgesehen, um die Wirksamkeit des Konzepts festzustellen.

4.2 Fragebogeninventare

In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über verschiedene Fragebogeninventare gegeben. Dabei wird die Taxonomie von Donabedian (2005) zugrunde gelegt, um die Instrumente zu kategorisieren. Zentrale Bedingung für standardisierte Fragebögen ist ihre wissenschaftliche Fundierung. Das bedeutet, dass

auf Fragebögen zurückgegriffen werden sollte, die von Experten entwickelt, systematisch verbessert und überprüft worden sind (Peiffer et al. 2015, S. 155). Den Kern dieser Instrumente bildet die Messung von Prozessdaten. Strukturdaten werden nur begrenzt und Ergebnissen so gut wie gar nicht erhoben (Braun 2008, S. 20). Dieser Befund wird durch den Paradigmenwechsel in Studium und Lehre (Kapitel 1.3) bekräftigt. Es entsteht ein erhöhter Bedarf nach Fragebögen, die das Hauptaugenmerk hin zum Kompetenzerwerb als Ergebnis richten. Vorreiter dafür ist das von Braun et al. (2008) entwickelte Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp), das die selbsteingeschätzten Kompetenzzuwächse der Studierenden je Modul erfasst.

Ulrich (2013, S. 44f.) gibt einen Überblick über deutschsprachige, wissenschaftlich fundierte und nicht fachspezifisch einsetzbare Instrumente für die LVE. An dieser Stelle soll jedoch nur die Hauptaussage seiner Auflistung wiedergegeben werden: Die Ansätze können vor dem Hintergrund ihrer Ziele kategorisiert werden (Kapitel 2.2). Es ergibt sich eine Verteilung von 14:0:2 zu den drei Dimensionen Prozess-, Struktur- und Ergebnisdaten. In keinem Ansatz steht der Bereich Struktur im Mittelpunkt. Im Bereich Prozess ist das von Rindermann/Amelang (1994) entwickelte Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE) am weitesten verbreitet. Es weist den höchsten Etablierungsgrad auf, da es am häufigsten zitiert wird. Braun (2008, S. 45-48) führt eine semantische Analyse von neun Erhebungsinstrumenten durch und extrahiert zehn Kategorien, die in drei Gruppen subsumiert werden können:

- Lehrendenaspekte: soziale und didaktische Aspekte, Aktivierung der Lernenden
- Lernendaspekte: soziales Klima, Motivation, Beteiligung
- Allgemeine Aspekte: Anforderung, Relevanz, Lehrorganisation, Globalbeurteilung.

Neun von zehn (und damit die größte Anzahl) dieser Kategorien sind im HILVE berücksichtigt – einzige Ausnahme ist die Kategorie Relevanz.

Den Bereich *Ergebnis* bilden das BEvaKomp und das Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs (GEKo) nach Dorfer et al. (2010). Im BEvaKomp werden die subjektiven Lernzuwächse der Lernenden in sechs Kompetenzbereichen mit insgesamt 27 Items abgebildet (Braun et al. 2008): Fach- (6), Methoden- (3), Personal- (5), Präsentations- (3), Kooperations- (5) und Kommunikationskompetenz (5). Die letzten drei Bereiche sind optional auszuwählen. Es ist beispielsweise nicht sinnvoll, nach dem subjektiven Kompetenzzuwachs im Umgang mit Präsentationen zu fragen, wenn keine Präsentation im Modul enthalten ist. Lernende sollen anhand der Items beurteilen, wie viel sie durch das Absolvieren des Moduls dazugelernt haben. Die Items werden als Aussagen aus Sicht der Lernenden formuliert. Sie geben auf einer Likert-Skala mit fünf Ausprägungen an, inwiefern die Aussagen ihrer Meinung nach (nicht) zutreffen. Ferner ist „keine Aussage“ zulässig.

4.3 Auswahl des Instruments

Auf Basis der vorherigen Kapitel wird das Instrument für die LVE während der Erprobungsphase des geplanten Studiengangs MMO ausgewählt: Die Wahl fällt auf das BEvaKomp, weil

- die Anforderungen des Bologna-Prozesses (Kapitel 1.1) berücksichtigt werden,
- an die erworbenen Kompetenzen der Studierenden durch die Teilnahme an den Modulen angeknüpft wird (Kapitel 1.2 und 1.3), die wiederum am Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen ausgerichtet sind (AK DQR 2011),
- die Ergebnisqualität (Kapitel 2 und 4.2) bzw. die intendierten Lernziele im Vordergrund der Erhebungen stehen,
- die Erreichung des übergeordneten Ziels sichergestellt werden soll (Kapitel 3 und 4.1): Mit der LVE soll die Wirksamkeit des didaktischen Konzepts überprüft werden. Mit der Weiterbildungsmöglichkeit MMO soll den Teilnehmenden ermöglicht werden, die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, um sich damit auf die angestrebten beruflichen Ziele vorbereiten zu können.

4.4 Ablauf und Hindernisse

Der Ablauf der Evaluation gliedert sich in folgende Schritte: Erkenntnisinteresse definieren, Methode festlegen, Daten erheben, Daten auswerten, Erkenntnisse ableiten und verschriftlichen, Programm reflektieren und verbessern. Die ersten beiden Schritte sind mit den Kapiteln 4.1 und 4.2 bereits durchgeführt worden. Die nächsten Schritte bzw. deren Methodik sind nicht Gegenstand des Artikels und werden an dieser Stelle nur kurz beschrieben. Die Erhebung wird mit einer standardisierten Befragung durchgeführt. Die Befragung erfolgt über das LMS in englischer Sprache. Die sich daran anschließende Auswertung erfolgt mittels üblicher statistischer Verfahren. Darauf folgt die Auswertung der Daten, wobei das zu Beginn formulierte Erkenntnisinteresse aufgegriffen wird. Auf Basis der abgeleiteten Erkenntnisse einschließlich der transparenten Darstellung wird das Programm reflektiert, wobei alle Beteiligten (Lehrende, Lernende und die Durchführenden der Evaluation) einbezogen werden. Damit werden die Ergebnisse der LVE für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung nutzbar.

Es wird erwartet, dass die Evaluationsergebnisse während der Erprobungsphase von MMO eine gewisse Heterogenität aufweisen werden. Dabei ist für die Ergebnisse zunächst unklar, was ein angemessener Vergleichsstandard sein könnte. In dem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob beispielsweise der Wert 2,9 von 5 auf der Likert-Skala gut oder schlecht ist? Selbst große Mengen verfügbarer Evaluationsergebnisse müssen nicht unbedingt für einen Vergleich geeignet sein. Es bleibt unklar, ob bestehende Befunde über unterschiedliche Studiengänge und Fächer hinweg übertragbar sind. „Gute“ und „schlechte“ Ergebnisse bzw. „hohe“ und „niedrige“ Lernzuwächse der Studierenden lassen für sich genommen keine Rückschlüsse zu (Galbraith et al. 2012). Für die Praxis empfehlen Peiffer et al. (2015, S. 165) vielmehr, dass die unterschiedlichen Ergebnisse innerhalb eines Studiengangs miteinander verglichen

werden um Verbesserungspotenzial sichtbar zu machen. Die Rückmeldungen sollten genutzt werden, um die jeweiligen Aspekte der Module zu verbessern und sie als Hinweis für andere Module und den Studiengang zu verstehen.

5. Zusammenfassung

Gegenstand dieses Artikelbeitrags ist die LVE in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die exemplarisch am Beispiel der Erprobungsphase des geplanten Weiterbildungsstudiengangs MMO dargestellt wurde. Für die Auswahl eines geeigneten Instruments zur LVE wurde zunächst die relevante Theorie dargelegt. Diese beinhaltet einerseits den Bologna-Prozess und dessen Auswirkungen und andererseits ein gemeinsames Verständnis von Dienstleistungsqualität. Im Anschluss wurde der Studiengang MMO mit der geplanten Erprobungsphase vorgestellt.

Im weiteren Verlauf folgte die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Nach der Vorstellung verschiedener möglicher Instrumente für die LVE wurde das BEvaKomp von Braun et al. (2008) aufgrund seiner Fokussierung auf die Ergebnisqualität ausgewählt. Es knüpft – im Gegensatz zu fast allen anderen Instrumenten – an dem subjektiven Kompetenzerwerb der Studierenden am Ende eines Moduls an. Die LVE während der Erprobungsphase MMO findet in Übereinstimmung damit jeweils am Ende des Moduls statt. Die Ergebnisse der LVE werden einerseits sowohl für die Weiterentwicklung des jeweiligen Moduls als auch zur Verbesserung des Studiengangskonzepts bzw. der noch zu erprobenden Module genutzt. Andererseits befindet sich MMO noch in der Erprobung, womit die Evaluation als Teil des Entstehungsprozesses MMO eingeordnet werden kann. Die Evaluation stellt einen Lernprozess dar, da mit den Ergebnissen der Weiterbildungsstudiengang MMO verbessert wird.

Neben Ergebnisdaten der LVE sollen auch Struktur- und Prozessdaten erhoben werden. Das betrifft insbesondere die Organisation und die Passgenauigkeit des Studiums für die berufsbegleitenden Studierenden. Diese Daten sollen Aufschluss geben über die Organisation von Privatleben, Beruf und Studium, Inhalte, Vorerfahrungen und Anknüpfungspunkte aus dem Beruf, das LMS, Gelingen des Studiums an Bord, die Studienorganisation und administrative Betreuung berufsbegleitender Studierender, etc. Darüber hinaus können einzelne Studierende qualitativ befragt werden. Damit sollen zusätzliche Informationen aufgenommen werden, die mit den geschlossenen Fragen nicht erfasst werden (können). Qualitative Befragungen sollen als Instrument zum Erweitern der Erkenntnisse verstanden werden.

Mit dem Aufsatz wurde gezeigt, dass Studienangebote (in der Weiterbildung) ganzheitlich an den Erfordernissen des Bologna-Prozesses auszurichten sind. Das umfasst die Gestaltung der Lehr-Lern-Szenarien und Module unter der Berücksichtigung von Kompetenzorientierung, deren Evaluation aber auch die Organisation der Studiengänge entlang der Anforderungen berufstätiger Zielgruppen. Innerhalb der Qualitätssicherung und -verbesserung ist die LVE eine Komponente. Diese ist drin-

gend in einem ganzheitlichen QM-Ansatz der Hochschule zu verankern, um die Qualität der Studiengänge sicherzustellen. Die Umsetzung kann beispielsweise durch das QM-System für Weiterbildung mit Input-, Durchführungs- und Output-Qualität nach Arnold (1999) geschehen.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011):* Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom AK DQR am 22.03.2011. URL: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (01.10.2015).
- Arnold, R. (1999):* Evaluierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Wittwer, W. (Hg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente. Frankfurt am Main u.a., S. 85-100.
- Bade-Becker, U. (2005):* Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Stand – Entwicklungen – Perspektiven. Bielefeld.
- Bardachzi, C. (2010):* Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge. Münster.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015):* Der Bologna-Prozess – die Europäische Studienreform. URL: <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html> (19.10.2015).
- Braun, E. (2008):* Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Göttingen.
- Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008):* Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica, Jg. 54/H. 1, S. 30-42.
- Bruhn, M. (2006):* Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Berlin et al.
- Dorfer, A./Maier, B./Salmhofer, G./Paechter, M. (2010):* Bologna Prozess und kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluierung: GEKo – Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren. Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld, S. 167-178.
- Donabedian, A. (2005):* Evaluating the Quality of Medical Care. In: The Milbank Quarterly, Vol. 83/No. 4, pp. 691-729. Reprinted from The Milbank Memorial Fund Quarterly, Vol. 44/No. 3, Pt. 2, 1966, pp. 166-203. Style and usage are unchanged.
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013):* So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnstiftender Netze. Berlin/Heidelberg.
- Faulstich, P./Graebner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007):* Länderstudie Deutschland. In: A. Hanft/M. Knust (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. BMBF, S. 84-188.
- Galbraith C. S./Merrill, G. B./Kline, D. M. (2012):* Are Student Evaluations of Teaching Effectiveness Valid for Measuring Student Learning Outcomes in Business Related Classes? A Neural Network and Bayesian Analyses. In: Research in Higher Education, Vol. 53/No. 3, pp. 353-374.
- Grassl, R. (2013):* Lehren an der Tastatur – Autorinnen und Autoren von Studienheften als Lehrende in der Distance Education. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hg.): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung. Münster, S. 117-134.
- Hanft, A. (2014):* Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement). Münster.
- Hanft, A./Knust, M. (2007):* Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. BMBF.
- Hattie, J. (2009):* Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. London.
- Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth (2015):* International Maritime Management. URL: jade-hs.de/imm (25.9.2015).
- Knoll, J. (2004):* Hochschuldidaktik. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld, S. 155-159.
- Kultusministerkonferenz (2005):* Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005. URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Sonstige/KMK_System_Qualitaetsicherung_Lehre.pdf (12.10.2015).
- KMK und BMBF (2012):* Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009 – 2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf (27.10.2015).
- Meffert, H./Bruhn, M. (2006):* Dienstleistungsmarketing: Grundlagen – Konzepte – Methoden. Wiesbaden.
- Nause, N./John, P./Wandelt, R. (2013):* Curriculares Design des weiterbildenden Fern-Masterstudiengangs „Maritime Management“. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 8/H. 2+3, S. 83-88.
- Nowakowski, A. (2013):* Evaluationsrückmeldungen als Untersuchungsgegenstand: Studien zum Zusammenhang mit Lehrorientierungen. In: Hense, J.U./Rädiker, S./Böttcher, W./Widmer, T. (Hg.): Forschung über Evaluation: Bedingungen, Prozesse und Wirkungen. Münster, S. 125-142.
- Peiffer, H./Rach, H./Rosanowitsch, S./Wörl, J./Schneider, M. (2015):* Lehr-evaluation. In: M. Schneider/M. Mustafi (Hg.): Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin/Heidelberg, S. 153-184.
- Reischmann, J. (2006):* Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Augsburg.
- Rindermann, H. (2003):* Lehr-evaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg 2./H. 2, S. 233-256.
- Rindermann, H./Amelang, M. (1994):* Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Heidelberg.
- Schlutz, E. (2006):* Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement). Münster.
- Southern, E./Gold, A. (2002):* Fragebögen zur Lehr-evaluation: Was können sie leisten? In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 1/H. 2, S. 265-280.
- Stockmann, R. (2004):* Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. Saarbrücken.
- Ulrich, I. (2013):* Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre. Wiesbaden.
- Weblar, W. D. (2002):* Modellhafter Aufbau von Studiengängen. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, Jg. 50/H. 6, S. 216-223.
- Winteler, A. (2002):* Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, Jg. 50/H. 2, S. 42-49.

- **Nicolas Nause**, Wiss. Mitarbeiter, Teilprojekt Mobilitätswirtschaft, Fachbereich Seefahrt und Logistik, Jade Hochschule
E-Mail: nicolas.nause@jade-hs.de
- **Peter John**, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Projektkoordinator Teilprojekt Mobilitätswirtschaft, Fachbereich Seefahrt und Logistik, Jade Hochschule,
E-Mail: peter.john@jade-hs.de
- **Elisabeth Klimmek**, Wiss. Mitarbeiterin Teilprojekt Mobilitätswirtschaft, Fachbereich Seefahrt und Logistik, Jade Hochschule,
E-Mail: elisabeth.klimmek@jade-hs.de

Helga Knigge-Illner & David Willmes

Anforderungen und Belastungen im Promotionsprozess



Helga Knigge-Illner



David Willmes

Only a few empirical studies deal with the problems of doctoral candidates in Germany. Inquiries mostly address the satisfaction with the supervision relation (cf. Hauss et al. 2012, pp. 93-122; Jaksztat et al. 2012, pp. 34-45) or they identify reasons for quitting doctoral studies (cf. Hauss et al. 2010; Korff 2015; Franz 2012). Frequently, this research only touches upon the specific requirements doctoral candidates must meet and the psychosocial stress that these requirements could trigger. In light of our long-time work as counselors, we spot these stress-causing demands and show ways to overcome them. We provide practical tips for students interested in pursuing a doctorate, doctoral candidates and their supervisors – but also for science managers contributing to quality assurance in doctoral education. To best exemplify which requirements could produce uncertainty and stress, we divide doctoral studies into different stages.

Zu den Problemen von Promovierenden in Deutschland gibt es nur wenige empirische Studien. Befragungen richten sich meist auf die Zufriedenheit mit der Betreuungssituation (vgl. Hauss et al. 2012, S. 93-122; Jaksztat et al. 2012, S. 34-45) oder sie machen Gründe für den Abbruch von Promotionsvorhaben aus (vgl. Hauss et al. 2010; Korff 2015; Franz 2012). Die spezifischen Anforderungen an die Doktorandinnen und Doktoranden, die bestimmte psychosoziale Belastungen während der Promotionszeit hervorrufen können, klingen dabei häufig nur an. Vor dem Hintergrund unserer langjährigen Beratungsarbeit identifizieren wir diese Anforderungen und Belastungen und zeigen Strategien auf, sie zu bewältigen. Unsere praktischen Tipps richten sich an Promotionsinteressierte, Promovierende und ihre Betreuenden – aber auch an diejenigen im Wissenschaftsmanagement, die zur Qualitätssicherung im Promotionswesen beitragen. Durch welche Anforderungen Verunsicherung und Stress ausgelöst werden, lässt sich am besten entlang einer Phaseinteilung des Promotionsverlaufs beschreiben.

1. Entscheidung für die Promotion

Bei vielen Promotionsinteressierten besteht am Anfang große Entscheidungsunsicherheit und häufig auch ein Mangel an Orientierung über die tatsächlichen Anforderungen an ein Promotionsprojekt. Die Entscheidung zu promovieren sollte jedoch darauf beruhen, über die vielfältigen Anforderungen gut informiert zu sein, die eigene Motivation geklärt und die vorhandenen Kompetenzen eingeschätzt zu haben.

Es beginnt mit Wunschvorstellungen, die um den verheißungsvollen Doktorgrad oder auch die reizvolle Phase des freien Forschens kreisen. Aber bald stoßen die Aspirant/innen auf viele Fragen wie zum Beispiel „Worü-

ber möchte oder sollte ich forschen? In welchem Rahmen und bei wem kann ich promovieren?“. Und schon gerät das erste Liebäugeln mit dem Thema zu Anforderungen, die der Klärung bedürfen. Den Promotionsinteressierten fällt auch bald ein vielversprechendes Projekt ein, das sie zum Beispiel bereits in ihrer Abschlussarbeit erforscht haben. Aber es drängt sich auch die Frage auf, ob es sich in wissenschaftlicher Hinsicht lohnt, das Thema weiter zu vertiefen. Manchen wird ein Thema für die Promotion von „ihrer Professorin“ oder „ihrem Professor“ angeboten. Ihnen stellt sich vielleicht die ganz andere Frage, ob das Promovieren für sie das Richtige ist. Bei der Beratung von Promovierenden, die mit Problemen zu kämpfen haben, wird häufig deutlich, dass sie recht blauäugig zu ihrem Schritt in die Promotion gekommen sind („Es hat sich so ergeben, weil ich eine Stelle an der Uni bekommen konnte.“). Neuerdings stößt man aber auch immer häufiger darauf, dass diejenigen, die sich mit dem Gedanken tragen zu promovieren, selbst den Wunsch nach einem Informationsangebot von Seiten der Universität äußern. Erfreulicherweise haben manche Universitäten darauf bereits reagiert. Bei der Entscheidung für die Promotion gibt es tatsächlich vielerlei Aspekte zu klären: Die Promotionsvoraussetzungen, das Betreuungsformat (Individualpromotion oder strukturierte Promotion in einem Promotionsprogramm), die Finanzierungsmöglichkeiten, aber auch Informationen über die Situation der Promovierenden, ihre Karriereaussichten als Promovierte und vieles mehr. Außer den vorwiegend formalen Aspekten und den äußeren Bedingungen, über die viele Promotionsinteressierte nur sehr unzureichend orientiert sind, stehen auch wichtige Fragen an, die ganz persönliche und individuelle Voraussetzungen betreffen: Fragen, die Zweifel wecken können und eine Auseinandersetzung mit sich

selbst verlangen: „Bringe ich die nötige Motivation für das Projekt mit? Welches sind meine tatsächlichen Ziele? Verfüge ich über die erforderlichen Kompetenzen und Leistungsvoraussetzungen?“ Fehlende Informiertheit und Orientierung über die realen Anforderungen und Bedingungen des Projekts erzeugen Unsicherheit. Ungeklärte subjektive Voraussetzungen beeinträchtigen eine tragfähige Motivationsbasis und führen zu einer beunruhigenden Entscheidung.

Zur Klärung all dieser Fragen reichen Informationsveranstaltungen allein nicht aus, vielmehr braucht es dafür die Ergänzung durch professionelle Beratung, Coachings und Workshops, die auch das Eingehen auf persönliche Fragen ermöglichen. Angesichts der hohen Abbruchquote bei Promotionen lohnt sich der Einsatz, denn immerhin muss mit dem Entschluss zu promovieren, eine Entscheidung über eine Lebensspanne von in der Regel mehr als vier Jahren getroffen werden (vgl. Hauss et al. 2012, S. 36), in der es meist auch zu einer Weichenstellung für den Lebensweg kommt. Ziel eines hilfreichen Beratungsangebots sollte es sein, gründliche Orientierung und reflektierte Entscheidung für das Projekt Promotion zu vermitteln.

2. Das passende Thema finden

Nicht immer steht am Beginn des Promotionsprojektes ein klar umrissenes Thema bzw. eine bestimmte Forschungsfrage. Vielmehr bereiten die Themensuche und die anschließende Themenfestlegung große Schwierigkeiten. Unklar erscheint den Promovierenden, ob ihr Thema den wissenschaftlichen Anforderungen genügen kann und ob es auch gut zu bearbeiten ist.

Insbesondere in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, in denen das eigene, individuelle Thema vergleichsweise hoch bewertet erscheint, tun sich die Aspirant/innen schwer. Sie „schwimmen“ in der Fülle der Möglichkeiten, liebäugeln mit besonders anspruchsvollen und bedeutenden Themenstellungen, an denen sie sich beweisen wollen, oder sie suchen nach seltenen, noch unerforschten Themen. Die erste Phase des kreativen Entwerfens von interessanten Themenaspekten und Ideen zur Bearbeitung erscheint reizvoll, wird aber bald abgelöst durch die erforderliche ernsthafte Reflexion über die zentrale Forschungsfrage und die angemessene Bearbeitungsmethode. Die Eingrenzung des Themas fällt meist nicht leicht; besonders unsicher fühlt man sich dabei, die wissenschaftliche Relevanz der Themenstellung einzuschätzen. Bei manchen gerät die Beschäftigung mit dem Projekt zur Suche nach dem genau richtigen Thema, das sich aber nicht finden lässt. Ein weiterer ganz wichtiger Beurteilungsaspekt stellt sich mit der Frage, ob das Projekt mit der eigenen Kompetenz gut bearbeitet werden kann. In der Auseinandersetzung mit all diesen Fragen stellt sich leicht ein Gefühl von Überforderung ein. Hier bedarf es fachlich kompetenter Beratung. Promovierende sollten an diesem Punkt das klärende Gespräch mit den potenziellen Betreuungspersonen oder auch anderen Expert/innen suchen, die ihnen helfen, einen Entwurf für ein sinnvoll zu bearbeitendes Forschungsprojekt zu erstellen. Darin besteht die

Grundlage für den nächsten Arbeitsschritt, die Anfertigung eines aussagefähigen Exposés.

3. Das Exposé erarbeiten

Mit der Aufgabe, ein Exposé zum Thema anzufertigen, beginnt der Ernst des Promotionsalltags. Vielen Promovierenden ist jedoch unklar, welche Ansprüche an ein Exposé gestellt werden.

Es ist inzwischen zur Regel geworden, dass von Promovierenden zu Beginn ihres Projekts ein sogenanntes Exposé verlangt wird, das einen ersten Entwurf für ihr Forschungsprojekt darstellt. Jedoch nicht alle Betreuenden bestehen auf dieser ersten Leistungsanforderung. Es ist aber zur selbstverständlichen Grundlage für Bewerbungen um ein Promotionsstipendium oder einen Platz in einem Promotionsprogramm geworden. Vielen Promotionsinteressierten ist jedoch unklar, welche Anforderungen und welches Anspruchsniveau an ein Exposé angelegt werden. Unterschätzt wird es, wenn man es als lediglich vorläufigen Ideenentwurf versteht. Zur Überschätzung kommt es dann, wenn die Selbstansprüche zur Anfertigung einer „kleinen Dissertation“ tendieren. Promovierende sollten sich Klarheit darüber verschaffen, welche Kriterien dieser Projektentwurf erfüllen soll; besser noch erscheint es, wenn die Betreuenden des Projekts darauf hinweisen und seitens der Universität oder der Fachbereiche darüber informiert wird. Vielen erscheint es schwierig, Herangehensweise und Projektablauf zu planen, noch bevor sie „im Thema drinstecken“. Woher sollen Promovierende wissen, wie man einen realistischen Zeitplan erstellt, wenn sie dies noch nie gemacht haben? Mittlerweile gibt es eine Reihe von Aufsätzen und Büchern, die wertvolle praktische Hinweise zum Verfassen eines Exposés enthalten (vgl. Knigge-Illner 2015; Wergen 2014). Um den Ablauf und Erfolg des Projekts vorab einschätzen zu können, bedarf es aber auch fachlicher Expertise. An dieser Stelle benötigen Promovierende intensive Unterstützung durch ihren Doktorvater oder ihre Doktormutter. Erstrebenswertes Ziel sollte es dabei sein, eine Projektgrundlage zu schaffen, die für Verbindlichkeit der Kommunikation zwischen Betreuenden und Promovierenden sorgt. Damit würde es Doktorand/innen wesentlich erleichtert, sich frühzeitig auf einen konkreten, d.h. realisierbaren Entwurf ihrer Arbeit festzulegen und sich damit auch zu identifizieren.

4. Finanzierung klären und Arbeitsbedingungen organisieren

Belastende Situationen während der Promotion können auch durch bestimmte Rahmenbedingungen entstehen. Dazu zählen besonders Finanzierungsunsicherheiten und die Belastung mit dissertationsfremden Tätigkeiten. Zu Beginn der Promotionszeit sollte die Finanzierung geklärt werden. Hauptsächlich werden Promovierende über ein Beschäftigungsverhältnis, zum Beispiel eine Mitarbeiterstelle an der Universität finanziert, aber es gibt Wissenschaftsbereiche, wie etwa geisteswissenschaftliche Fächer, in denen mehr als ein Viertel der Pro-

movierenden ein Stipendium erhalten (vgl. Hauss et al. 2012, S. 125; SB 2016, S. 37). Können Betreuer/innen keine Mitarbeiterstelle anbieten, verweisen sie nicht selten auf Promotionsstipendien und versichern ihre Unterstützung bei einer Stipendienbewerbung. Diese Unterstützung ist wichtig, denn die Stipendienggeber verlangen Gutachten von Hochschullehrenden. Allerdings ist die Frage nach der Finanzierung damit nicht hinreichend beantwortet. Die Vergabeverfahren sind in der Regel langwierig und kompetitiv, ihr Ausgang ist ungewiss. Setzen Promovierende alles auf die Karte Stipendium, führen nicht erfolgreiche Bewerbungen zu großer Unsicherheit über die weitere Finanzierung ihres Lebensunterhalts. Daneben kann der Ablehnungsbescheid Zweifel an ihrer wissenschaftlichen Qualifikation auslösen, da die Exposés nach fachlichen Kriterien begutachtet werden. Positionen, wie diejenige von Adamczak, bekräftigen diese Zweifel: Er deutet abgelehnte Anträge auf Promotionsstipendien als Zeichen mangelnder Bewährung in der Fachwelt und regt an, die wissenschaftliche Eignung zu hinterfragen (vgl. Adamczak 2011, S. 13).

Den Misserfolg bei der Stipendienbewerbung nehmen manche als einen so großen Rückschlag wahr, dass sie von ihrem Promotionswunsch langsam abrücken oder ihn gänzlich aufgeben. Den Zweifeln lässt sich begegnen, indem man sich um Feedback zu seinem Projekt bemüht. Ablehnungsbescheide liefern de facto kein inhaltliches Feedback, da Fördergeber im Allgemeinen nicht mitteilen, warum ein Antrag abgelehnt wurde. Manche Anträge passen vielleicht nicht zum Profil des jeweiligen Fördergebers oder es konnten aufgrund einer hohen Zahl an Bewerbungen und knapper Finanzlage nur wenige Bewerber/innen gefördert werden. Die naheliegende Anlaufstation für eine fundierte Rückmeldung ist der Doktorvater oder die Doktormutter. Doch dieser Schritt fällt Promovierenden nicht leicht, da sie fürchten, dass die gescheiterte Bewerbung auch das Bild der Betreuenden von ihnen negativ beeinflussen könnte (vgl. Knigge-Ilner 2012, S. 49). Ratsam erscheint es auch, dass sich Promovierende mit Postdocs und anderen Hochschullehrenden aus ihrem Fachgebiet austauschen. Kooperationen sind Kernbestandteil des Wissenschaftsbetriebs und der frühzeitige Aufbau eines Netzwerks trägt nicht nur dazu bei, die Promotionszeit erfolgreich zu bewältigen, sondern dient auch als Ressource für die Zeit danach. Zudem ist es wichtig, dass schon vor der Stipendienbewerbung alternative Finanzierungsmöglichkeiten besprochen werden. Eventuell gibt es die Möglichkeit, als Hilfskraft am Lehrstuhl oder in einem geplanten Drittmittelprojekt als Mitarbeiter/in angestellt zu werden. Studien zeigen, dass die vielfältigen Finanzierungs- und Beschäftigungssituationen von Promovierenden insgesamt als zufriedenstellend beurteilt werden (vgl. Fräßdorf 2012).

Belastung mit dissertationsfremden Tätigkeiten

Als einen Hauptgrund für den zeitweisen oder gänzlichen Promotionsabbruch geben Doktorandinnen und Doktoranden an, dass sie aufgrund von dissertationsfremden Tätigkeiten nicht genügend Zeit zum Forschen an ihrem Projekt haben (vgl. Hauss et al. 2010, S. 91). Besonders groß kann diese Belastung bei denjenigen

werden, die sich über eine Mitarbeiterstelle an der Universität finanzieren. Selbst wenn es sich um eine Qualifikationsstelle handelt, die häufig 50 bis 65% der vollen Arbeitszeit umfasst, variiert das tatsächliche Arbeitsaufkommen stark und füllt mitunter den kompletten Arbeitstag von Promovierenden. Bei externen Doktorand/innen, die nicht an einer Universität, sondern beispielsweise in einer Anwaltskanzlei oder einem Unternehmen angestellt sind, kommt das Problem der mangelnden Anbindung an die wissenschaftliche Gemeinschaft hinzu.

Damit die dissertationsfremden Tätigkeiten nicht überhandnehmen und das eigene Projekt gefährden, sollten Promovierende – am besten im Vorfeld – mit ihren Betreuungspersonen oder Arbeitgebern das Aufgabenspektrum und Arbeitspensum sorgfältig klären. Vor allem bei Drittmittelprojekten, die thematisch nicht mit der eigenen Dissertation verknüpft sind, ist auf eine ausgewogene Projektteilung zu achten. Auch die Arbeitsbedingungen, wie etwa die Frage nach dem Arbeitsplatz und dessen Ausstattung, sollten zur Sprache kommen. Zudem ist das persönliche Aufgaben- und Zeitmanagement wichtig, auf das wir unter Punkt 6 weiter eingehen. Viele Graduierteneinrichtungen und Promotionsprogramme bieten Workshops an, bei denen die Teilnehmenden lernen, ihre Aufgaben professionell zu priorisieren, zu terminieren und zu kontrollieren. Setzt man sich beispielsweise kleinere Etappenziele, kann es sehr motivierend wirken, eines dieser Ziele erreicht zu haben. So lässt sich auch Befürchtungen begegnen, am „großen Projekt Promotion“ zu scheitern. Um die Integration externer Promovierender zu sichern, bieten sich regelmäßige Teilnahmen an Kolloquien und das Vereinbaren von Statusgesprächen an, bei denen Doktorand/innen ihren Betreuenden vom Fortgang der Dissertation berichten. Schließlich spielen auch hier der Austausch und die Vernetzung mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine wichtige Rolle.

5. Betreuung organisieren und gestalten

Unzufriedenheit mit der Betreuungssituation kann entstehen, wenn Promovierende ein Betreuungsformat wählen, das ihren Bedürfnissen und Erwartungen nicht entspricht.

Neben der klassischen Individualpromotion, die sich durch ein Eins-zu-eins-Betreuungsverhältnis zwischen Promovierenden und Betreuenden (sowie gegebenenfalls Zweitbetreuenden) auszeichnet, gibt es in Deutschland seit Anfang der 1990er Jahre an den meisten Universitäten Promotionsprogramme wie die Graduiertenkollegs der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Mittlerweile promoviert fast ein Viertel aller Doktorand/innen in einem Promotionsprogramm (vgl. SB 2016, S. 32). Nach angloamerikanischem Vorbild versprechen diese Programme eine bessere Strukturierung der Ausbildung, indem sie unter anderem ein zumeist überfachliches Qualifizierungsprogramm anbieten. Zudem gibt es gemeinsame Kolloquien, bei denen Doktorand/innen Feedback zu ihrem Projekt von allen Programmteilnehmenden (Professor/innen, Postdocs sowie Mitpromovierenden) erhalten. Die Teilnahme an den Veranstaltungen der

Promotionsprogramme ist häufig verpflichtend. Vor diesem Hintergrund moniert Jesse eine „Verschulung der Promotion“ (Jesse 2014, S. 620). Und in der Tat sind uns aus der Beratungsarbeit auch Klagen von Promovierenden über das zeitraubende Absolvieren zu vieler Veranstaltungen und den fehlenden fachlichen Bezug zum eigenen Dissertationsthema bekannt (vgl. Knigge-Illner 2015, S. 68ff.).

Promotionsprogramme haben zwar einen Themenschwerpunkt, aber dieser kann sehr breit sein und wird in der Regel interdisziplinär bearbeitet. Deshalb sollten sich Interessierte an einem Promotionsprogramm mit dessen Inhalten und den Forschungsschwerpunkten der Beteiligten vertraut machen. Außerdem ist es nicht ratsam, das ursprüngliche Dissertationsprojekt wesentlich zu ändern, nur weil man sich dadurch mehr Chancen auf eine erfolgreiche Bewerbung bei einem Programm verspricht. Denn unter dem Verbiegen des lieb gewonnenen Themas kann die intrinsische Motivation leiden. Bei allen Vorzügen, die Promotionsprogramme bieten (beispielsweise die gesicherte Finanzierung), sollte man sich ferner fragen, ob die strukturierte Doktorandenausbildung den eigenen Vorstellungen von der Promotionszeit entspricht oder nicht. Einen Anhaltspunkt dafür, ob man eher „der Typ“ für die strukturierte Promotion oder die Individualpromotion ist, liefert die Frage, wie man in seiner Studienzeit gerne und erfolgreich gearbeitet hat. Auch der Wissenschaftsbereich spielt dabei eine Rolle. So ist das gemeinschaftliche Forschen in den Laborfächern, in denen die Laborleitenden einen wesentlichen Teil der Betreuungsleistung übernehmen und damit auch den Fortschritt der Arbeit kontrollieren, üblicher als in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Fällt die Entscheidung für die Individualpromotion aus, will die Wahl des Doktorvaters oder der Doktormutter gut überlegt sein. Natürlich ist dabei die wissenschaftliche Expertise, die sich durch einschlägige Publikationen im jeweiligen Themenbereich widerspiegelt, ein entscheidender Faktor. Daneben sollte das Gefühl, mit der Person gut zusammenarbeiten zu können, nicht unterschätzt werden. Hat die Betreuungsperson überhaupt Interesse an meinem Projekt? Welche Unterstützung brauche ich – und kann ich diese von ihr oder ihm erwarten? Antworten darauf erhält man nicht in kurzen E-Mails, sondern in direkten Gesprächen, bei denen Vereinbarungen getroffen und festgehalten werden sollten, um eine gewisse Transparenz und Verbindlichkeit zu schaffen (wie zum Beispiel in Form von Betreuungsvereinbarungen, die Baden-Württemberg als erstes Bundesland in seinem novellierten Hochschulgesetz seit April 2014 vorgeschrieben hat).

Darüber hinaus sollten Betreuende – ungeachtet der (hochschulpolitischen) Anreize für die Annahme von Promovierenden – prüfen, ob sie die Zeit für weitere Betreuungsleistungen aufbringen können und ob sich die Aspirantin oder der Aspirant als geeignet erweist. Letzteres beinhaltet nicht nur ein Blick auf die Studienleistungen, wie Günther folgendermaßen unterstreicht: „Was oft vielleicht etwas zu kurz kommt, ist die Analyse der wissenschaftlichen Neugier der Kandidaten sowie der Motivation, warum überhaupt ein Doktorgrad angestrebt wird. Eine offene Diskussion zwischen Professor

und Doktorand im Vorfeld, die die Motivation, die Ziele und den Zeitplan für die geplante Promotion betrifft, sollte auch dazu beitragen, eventuelle Missstände bei der Betreuung von Promotionen, die es leider immer wieder gibt, schrittweise zu beseitigen“ (Günther 2009, S. 485). Auf die Beziehung zwischen Betreuenden und Promovierenden gehen wir weiter in Punkt 7 ein.

6. Das Arbeitsprojekt beginnen

Mit der notwendigen Planung des Zeitrahmens und der Gestaltung des Arbeitsprozesses, der zu kontinuierlicher Arbeit führen soll, werden hohe Anforderungen an die Selbstorganisation der Promovierenden gestellt.

Der Beginn des Arbeitsprojekts, nachdem Anforderungen und Bedingungen geklärt sind und das Exposé positiv beurteilt wurde, ruft meist ein hohes Maß an Motivation hervor. Die Lust am Lesen von Fachliteratur, das sich Vertiefen in die vielfältigen Konzepte der Wissenschaft, das erste Experimentieren im Labor und das Produzieren eigener Forschungsideen führen zu einem Schaffensprozess, der die Doktorand/innen ganz ausfüllt. Aber bald droht auch die Gefahr, sich in der Fülle der Literatur und den eigenen Sammlungen von Exzerpten und Kopien zu verlieren, wenn die konkreten Arbeitsziele nicht definiert werden. Im Extremfall entwickelt sich daraus in Worten von Fiedler/Hebecker (2012, S. 259f.) eine „Materialkrise“. Promovierende verhalten sich in der Anfangsphase so, als ob ihre Zeit für die Dissertation unbegrenzt ist, sie führen keine Regie über ihre Zeit. Die Anforderung an ihre Fähigkeit zur Selbstorganisation ist hoch, insbesondere bei jenen, die nicht in Projektarbeit mit anderen eingebunden sind. Das Instrument des Zeitmanagements kann dabei eine wichtige Funktion der Selbstkontrolle übernehmen. Dazu gehören die Aufgaben: freie Zeiträume für die Arbeit am Projekt sichern, allgemeine Übersichtspläne und Wochenpläne anfertigen, eine effiziente und motivierende Arbeitsweise entwickeln durch Ausrichtung auf konkrete Arbeitsergebnisse, für Arbeitsroutinen sorgen, Termine festlegen für die Vorlage von Arbeitsergebnissen, Feedback suchen und einplanen sowie Arbeitslust erhalten durch Work/Life-Balance. Da Promovierende selten bereits durch ihr Studium für die Arbeit an ihrer Dissertation gut gerüstet sind, empfiehlt es sich, dass sie ihre (wissenschaftlichen) Arbeitskompetenzen verbessern durch Teilnahme an Kursen und Workshops zu Zeit- und Aufgabenmanagement, Strategien wie aktives und effizientes Lesen, kreatives wissenschaftliches Schreiben und Präsentationsübungen.

7. Probleme und Belastungen in der mittleren Arbeitsphase

Im fortgeschrittenen Promotionsprozess treten das intensive und detaillierte wissenschaftliche Arbeiten und dessen Langwierigkeit belastend in den Vordergrund und verlangen zunehmend Ausdauer, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz. Fortschritte erscheinen erschreckend klein; es treten Arbeitsblockaden, besonders beim Schreiben, auf, und die Tendenz zum Aufschieben von Arbeiten und vereinbarten Terminen

nimmt zu. In der mittleren Arbeitsphase, in der die einzelnen Kapitel der Dissertation geschrieben werden bzw. die empirischen und experimentellen Forschungsergebnisse ausgewertet und dargestellt werden, entstehen bei den Promovierenden die meisten Probleme und Belastungen. Sie resultieren aus spezifischen psychischen und sozialen Konstellationen, die im Folgenden näher erläutert werden.

Der einsame Einzelkämpfer

Wenn die Arbeit ernsthaft im Gange ist, müssen sich Doktorand/innen auf weiten Strecken als „Einzelkämpfer“ durchschlagen und lange, einsame Arbeitsphasen an Schreibtisch, Computer und im Labor durchstehen. Viele fühlen sich isoliert und beklagen den generellen Mangel an Kommunikation. Manchmal ruft das einsame Schaffen auch Hochgefühle hervor – dann, wenn es gut läuft. Jedoch beängstigt häufig das Gefühl, „ganz auf sich allein gestellt“ zu sein. Bei der Beurteilung wissenschaftlicher Ergebnisse wünscht sich manch einer konkrete Unterstützung und Orientierungshilfe.

Das ambivalente Feedback-Bedürfnis

Das Bedürfnis nach Feedback für ihre Arbeitsergebnisse ist jedoch ambivalent. So sehr man sich das Feedback des Doktorvaters oder der Doktorin auch wünscht, fürchtet man doch gleichzeitig das Urteil der wissenschaftlichen Autorität. Die Betreuenden aufzusuchen, kostet viel Überwindung. Deshalb wird der Besuch häufig auf die lange Bank geschoben. Außerdem schrecken viele davor zurück, sich mit dem noch unfertigen Werk an die „Öffentlichkeit“ im Seminar, Doktorandenkolloquium oder auf einer Konferenz zu wagen.

Hohes Ego-Involvement – im Zentrum steht die „Diss“

Doktorand/innen sind in der Regel ehrgeizig und sehr stark mit ihrer Arbeit identifiziert. Mit ihren meist überhöhten Selbstansprüchen setzen sie sich häufig unter übermäßigen Leistungsdruck, der das produktive Schaffen eher behindert als fördert. Die Doktorarbeit steht im Zentrum ihres Lebens. Alle anderen Dinge – wie Zukunftsplanung und soziale Beziehungen – werden sekundär und demzufolge vernachlässigt. Die übermäßige Identifikation mit der „Diss“ führt zur Überschätzung der objektiven wissenschaftlichen Anforderungen und verhindert die nötige sachliche Distanz. Infolgedessen wird die Qualität der eigenen Arbeit unterschätzt und deren Relevanz infrage gestellt.

Die „Diss“ ist für Promovierende nicht nur intellektuelle Herausforderung, sondern auch Herzensangelegenheit (vgl. Knigge-Illner 2015, S. 44ff.). Sie ist ihre ständige Begleiterin, die sie ganz fordert, aber auch ganz erfüllt. Sie beherrscht ihr Denken und Fühlen. Auch in der Freizeit verfolgt sie die Promovierenden und macht ihnen ständig ein schlechtes Gewissen. Richtig wohl fühlen sie sich nur, wenn sie mit ihr gut weitergekommen sind. Dann löst der kleine Erfolg euphorische Großgefühle aus. Bleibt der Erfolg aus, tritt der innere Zensor in Aktion und bedroht das Selbstwertgefühl. Denn mit den großen Erwartungen und Perfektionsansprüchen, denen das reale Ich nicht unbedingt genügen kann, ist als Kehrseite die Angst vor dem Versagen verbunden. Der hohe

Identifikationsgrad führt auch zu narzisstischer Kränkbarkeit und macht Promovierende empfindlich gegenüber jeder Kritik von außen. Um möglicher negativer Kritik zu entgehen, werden immer neue Ausarbeitungen angefertigt, revidiert und wieder verworfen, und das Bemühen um Feedback aufgeschoben.

Konfrontation mit den eigenen Grenzen

Es gehört mit zum Erleben des Promovierens, in der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Ideal auf die eigenen Grenzen zu stoßen. Fast alle Doktorand/innen erleben innere Kämpfe, die das Selbstwertgefühl erschüttern. Fast keinem bleiben Selbstzweifel und Versagensängste erspart bei dem notwendigen Bemühen um eine realistische Sicht auf die wissenschaftlichen Anforderungen wie auch auf die eigenen Fähigkeiten. Diese Aufgabe verlangt von ihnen, trotz aller Ängste den Schritt „nach draußen“ zu wagen und zu prüfen, ob die eigene Arbeit gegenüber den Anforderungen der Scientific Community standhält.

Die Beziehung zu Doktorvater oder Doktorin

Die Beziehung zum Doktorvater oder zur Doktorin erweist sich in vielen Fällen als schwierig. Auch sie ist charakterisiert durch innere – und manchmal auch äußere – Kämpfe und unerfüllte Wünsche. In der inneren Welt der Promovierenden agiert der Doktorvater oder die Doktorin bisweilen als streng urteilende Autoritätsfigur und zu anderen Zeiten als bewundertes Modell. Wenn Promovierende allein in ihrem stillen Kämmerlein arbeiten, ist der Doktorvater oder die Doktorin häufig die Person, mit der sie Zwiesprache halten. Von ihm oder ihr wünschen sie sich Hilfe bei der Entscheidung, was richtig oder falsch ist, und sie hoffen gleichzeitig auf (elterliche) Bestätigung ihrer eigenen „Größe“. Reaktionen und vermutete Beurteilungen der Betreuenden entscheiden über ihr Selbstwertgefühl. Unerfreuliche Erfahrungen mit den Betreuenden, wie etwa zu Unrecht kritisiert zu werden, wandeln sich leicht um in aggressive Gefühle und belasten das Verhältnis. Aber die Betreuenden repräsentieren auch die wissenschaftliche Autorität, die schließlich das Urteil darüber fällt, ob der oder die Promovierende als vollwertiges Mitglied in die Scientific Community aufgenommen werden soll. Damit ist Macht und Abhängigkeit im Spiel. In der Beziehung zu den Betreuenden spiegelt sich immer auch die Ambivalenz zwischen Angst vor der Autorität und dem Wunsch nach Nähe wider. Mit dem eigentlichen Ziel des Promovierens, zu eigenständiger wissenschaftlicher Stellungnahme zu gelangen, ist auch der Kampf um Autonomie verbunden. Das erfordert immer einen Emanzipationsprozess, in dem es um Selbstbehauptung und Ablösung von der Autorität des Doktorvaters oder der Doktorin geht.

Es ist nicht verwunderlich, dass sich aus den dargestellten Konstellationen ernsthafte Konflikte und Krisen entwickeln können, die mit dem Verlust der Motivation und mit Abbruchstendenzen einhergehen.¹ Viele Pro-

¹ Über die Komplexität der Bedingungen von Abbruchgedanken sowie über deren Verhinderung gibt die Studie von Korff (2015) zu Promovierenden in strukturierten Programmen Aufschluss.

movierende benötigen nach unserer Erfahrung intensive Unterstützung durch Coachings und Workshops, in denen sie allein oder gemeinsam mit Leidensgenossen zu realistischer Reflexion und Besinnung auf die eigenen Kräfte und Stärken angeleitet werden. Im Rahmen solcher Coachings und Workshops lassen sich auch verschiedene Rollen von Betreuenden und die Erwartungen der Promovierenden an diese Rollen aufzeigen und hinterfragen. So unterscheiden zum Beispiel Reis/Szczyrba (2012) zwischen drei wesentlichen Betreuungstypen: Väterlicher Freund und Gruppenmoderator, Chef und Bewerter sowie Begleiter eines Selbstverwirklichungsprozesses. Promovierenden, die mit ihrer Betreuungssituation unzufrieden sind, kann die Typeinteilung dabei helfen, das Verhalten ihres Doktorvaters oder ihrer Doktormutter nachzuvollziehen und Strategien zu entwickeln, die Beziehung mit Blick auf den Promotionserfolg zu verändern.

Wenn Promovierende sich in einem problematischen Betreuungsverhältnis ratlos fühlen, sollten sie sich ferner darüber informieren, welche Hilfsangebote von ihrer Universität bereitgestellt werden. Oft sind Angebote wie psychosoziale Beratungsdienste, Gleichstellungsbüros und Rechtsberatungen zu Problemen im Rahmen universitärer Beschäftigungsverhältnisse (z.B. Personalräte) nicht ausreichend bekannt oder sie werden nicht in Anspruch genommen, da die Hemmschwelle zu groß ist. An baden-württembergischen Universitäten gibt es mittlerweile Ombudspersonen für Konflikte zwischen Promovierenden und Betreuenden. Die Universität Freiburg bietet zum Beispiel ein zweistufiges Ombudsverfahren an, damit Probleme, die sich aus dem Betreuungsverhältnis oder der Arbeit an der Dissertation ergeben, frühzeitig offen angesprochen werden (vgl. Willmes 2016). In Deutschland mangelt es noch an solchen institutionalisierten Angeboten, obwohl dadurch ein Beitrag zur Qualitätssicherung im Promotionsprozess geleistet werden könnte (vgl. Lentsch 2012).

8. Die Abschlussphase definitiv planen

Promovierende haben große Schwierigkeiten, ihre Arbeit an der Dissertation zu beenden. Den Fragen nach dem definitiven Abschluss ihres Werkes gehen sie aus dem Wege oder nennen vage Termine, die sie nicht einhalten. Befasst mit der Überarbeitung ihrer Dissertationskapitel bleiben sie am Detail hängen, statt an der inhaltlichen Struktur des Ganzen zu arbeiten. Viele ihrer Ergebnisse und Aussagen erscheinen ihnen zunehmend banal. Sie plagen sich mit Zweifeln am Wert ihrer wissenschaftlichen Leistung herum und meinen stets, es noch besser machen zu müssen, bevor sie ihr endgültiges Manuskript einreichen können. Es fällt ihnen schwer, zu einem Schreibstil zu finden, mit dem sie ihre wichtigsten Erkenntnisse hervorheben und ihre wissenschaftliche Position vertreten. Die Aussicht, ihre Arbeit vor der Scientific Community – zu allererst vor Doktorvater oder Doktormutter, im Kolloquium und später dann bei der Disputation vor der Kommission im Fachbereich präsentieren zu müssen, setzt sie unter Druck und ängstigt sie. Ihre Ausweichmanöver wie die Flucht in andere, weniger anspruchsvolle Tätigkeiten und das ständige Auf-

schieben des Abgabetermins sind maßgeblich an der Ausdehnung der Promotionszeit beteiligt. Hier können Betreuende eine wichtige Funktion übernehmen, indem sie von sich aus Gespräche anbieten und sich zu hilfreicher konstruktiver Kritik bereit zeigen. Viele Promovierende wünschen sich in dieser Phase eine intensive Kommunikation, schrecken aber davor zurück, die Initiative zu ergreifen.

Letztendlich liegt es jedoch bei ihnen selbst, trotz aller Angst vor Kritik den Schritt in die Öffentlichkeit zu wagen und sich in Situationen zu begeben, in denen sie sich in Argumentation und Selbstbehauptung üben können. Vorträge zu halten und sich kritischen Fragen zu stellen, verlangt von ihnen, sich selbst als (angehende) Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zu präsentieren. Aus solchen Aktivitäten kann sich erst ein positives Selbstwertgefühl entwickeln. Bei der Arbeit in Promotionscoachings wird deutlich, welche positive Wirkung Übungen haben, die dazu herausfordern, die Vorzüge ihrer Dissertation möglichst eindrücklich zu beschreiben oder im Rollenspiel überzeugend zu vertreten (Knigge-Illner 2015, S. 161ff.). Promovierende lernen dabei, ihre eigene Arbeit wertzuschätzen und sich mit ihr zu identifizieren. Darin besteht auch die wesentliche Voraussetzung für das erfolgreiche Abschneiden in der abschließenden Disputation zu ihrer Arbeit.

In pragmatischer Hinsicht ist zu empfehlen, die Abschlussphase der Promotion bewusst als Endspurt zu planen. Die Betreuenden sollten dabei, wie auch Fiedler/Hebecker (2012) betonen, eine aktive Rolle spielen: „Zudem ist auch entscheidend, dass insbesondere der/die wissenschaftliche BetreuerIn diese Abschlussphase bewusst mitsteuert und auf einen Abschluss drängt. Man muss deutlich sagen: ‚Es gibt ein Leben nach der Dissertation!‘ In vielen Fällen bedarf es jedoch einer guten und gezielten Unterstützung, um den Mut zu haben, ‚den Deckel draufzumachen‘ und die Arbeit für fertig zu erklären“ (S. 262). Ein Rückgriff auf die Prinzipien des Zeitmanagements erweist sich dabei als sehr hilfreich. Dazu gehören eine detaillierte Bestandsaufnahme der noch zu erledigenden Arbeiten bis zur endgültigen Abgabe der Dissertation, die Festlegung einer Deadline sowie die Planung der Arbeitsschritte. Bedacht werden müssen dabei auch die äußeren Bedingungen der Arbeit: Ist die für das Abschlussprojekt erforderliche Arbeitszeit auch tatsächlich gesichert? Sowohl in finanzieller Hinsicht wie auch durch Freistellung von anderen Arbeiten und Verpflichtungen? Welche Freunde und Kollegen können Unterstützung leisten z.B. durch Redigieren und Korrektur lesen, Feedback geben etc.? Weiterhin gilt es, für günstige Arbeitsbedingungen zu sorgen, die die Konzentration auf die Arbeit fördern und Ablenkungen verhindern. Ebenfalls wichtig erscheint es, auch in der Endphase für das nötige Maß an Entspannung zu sorgen, um die Arbeitsmotivation aufrechtzuerhalten.

Viele Promovierende, die sich im Endspurt befinden, beunruhigt schließlich der Gedanke an die Zeit nach der Promotion. Sie beschäftigen sich mit der Frage, ob sie die nötige Qualifikation und das Durchhaltevermögen für den steinigen Weg einer akademischen Karriere besitzen oder ob sie besser aus der Wissenschaft „aussteigen“. Dabei spielen auch ganz persönliche Überlegun-

gen, wie das Bedürfnis nach beruflicher Sicherheit (vgl. Franz 2012, S. 113) und Familienfragen (vgl. Derichs 2012, S. 135) eine große Rolle. Das Gespräch mit den Betreuenden über ihre Zukunftsaussichten vermeiden Doktorand/innen häufig, weil sie befürchten, dass es sich negativ auf ihre Promotionsnote auswirken könnte, wenn die Möglichkeit einer außerwissenschaftlichen Karriere angesprochen wird.² Eine Studie des Statistischen Bundesamtes zeigt jedoch, dass nur 19% aller Promovierten in der Forschung bleiben (SB 2013, S. 7). Die vielfach verwendeten Begriffe des „Aussteigens“ oder der „Exit-Strategie“ sind demnach irreführend, da eine außerwissenschaftliche Tätigkeit für die allermeisten Promovierten die Regel ist. Graduierteneinrichtungen und Personalentwicklungen haben darauf reagiert und bieten für Promovierende beispielsweise Karriereberatungen an, bei denen berufliche Potenziale ermittelt, Bewerbungsunterlagen geprüft und Vorstellungsgespräche trainiert werden. Es gilt, diese Angebote zu nutzen, aber auch, so unser Appell an Promovierende – und Betreuende –, spätestens in der Abschlussphase ein offenes Gespräch über die Leistungsanforderungen für bestimmte Promotionsnoten und die persönlichen Perspektiven in der Wissenschaft zu führen.

Die Ausführungen unseres Beitrags machen deutlich, wie wichtig eine intensive Beratung und Betreuung von Promovierenden ist, um Probleme und daraus resultierende erhöhte Abbruchquoten zu verhindern. Wir denken, dass unsere Beschreibung der Belastungen, mit denen Promovierende konfrontiert sind, und die vorgestellten Strategien, diese zu bewältigen, zu einer Verbesserung der Promotionsbedingungen beitragen können.

Literaturverzeichnis

- Adamczak, W. (2011): Ich liebe meinen Professor. In: *duz Magazin* 2, S. 12-13.
- Derichs, S. (2012): Promovieren mit Kind. In: Günauer, F. et al. (Hg.): *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive*. 2. Auflage. Bielefeld, S. 125-137.
- Fiedler, W./Hebecker, E. (2012): Promotionskrisen und ihre Bewältigung. In: Günauer, F. et al. (Hg.): *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive*. 2. Auflage. Bielefeld, S. 257-272.
- Fräbldorf, A. et al. (2012): Armut und Ausbeutung? Die Finanzierungs- und Beschäftigungssituation von Promovierenden. In: *Forschung und Lehre* 8/2012, S. 622-624.
- Franz, A. (2012): Es wurde immer unschaffbarer. Promotionsabbruch als Konsequenz von Handlungsstrategien zur Reduktion von Unsicherheit. Eine Fallstudie zum Promotionsverlauf einer ausländischen Doktorandin. In: *Die Hochschule* 1, S. 102-115.

- Günther, O. (2009): Warum promovieren wir? Der Doktorgrad nach Bologna. In: *Forschung und Lehre* 7, S. 484-485.
- Hauss, K. et al. (2010): Unterschiedliche Promotionsformen, gleiche Probleme? Analysen zur Unterbrechung von Promotionsvorhaben. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 2, S. 76-95.
- Hauss, K. et al. (2012): Promovierende im Profil: Wege, Strukturen und Rahmenbedingungen von Promotionen in Deutschland. iFQ-Working Paper No. 13. Berlin.
- Jaksztat, S. et al. (2012): Promotion im Fokus: Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich. HIS: Forum Hochschule. Hannover.
- Jesse, E. (2014): Verantwortung und Vertrauen. Wider die verschulte Promotion. In: *Forschung und Lehre* 8, S. 620-621.
- Korff, S. (2015): Lost in Structure? Abbruchgedanken von NachwuchswissenschaftlerInnen in der strukturierten Promotion. Wiesbaden.
- Knigge-Illner, H. (2012): Welche Betreuungsformen und -bedingungen brauchen Promovierende? Erfahrungen aus Promotionscoachings und Empfehlungen. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Jg. 7/H. 2, S. 44-52.
- Knigge-Illner, H. (2015): *Der Weg zum Dokortitel*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt/Main.
- Lentsch, J. (2012): Akademisches Konfliktmanagement: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Promotionspraxis? In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 60/H. 5, S. 118-124.
- Lottmann, A. (2014): Noten verlieren an Wert. Ergebnisse einer Studie des iFQ. In: *Forschung und Lehre* 8, S. 609.
- Reis, O./Szczyrba, B. (2012): Rollenkonstellationen in der Doktorandenbetreuung als Gegenstand des Promotionscoachings. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Jg. 7/H. 2, S. 53-58.
- Statistisches Bundesamt (SB) (2013): *Hochqualifizierte in Deutschland*. Erhebung zu Karriereverläufen und internationaler Mobilität von Hochqualifizierten. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (SB) (2016): *Promovierende in Deutschland*. Wintersemester 2014/2015. Wiesbaden.
- Wergen, J. (2014): *Promotionsplanung und Exposé*. Die ersten Schritte auf dem Weg zur Dissertation. Opladen.
- Willmes, D. (2016): *Konstruktive Konfliktkultur im Promotionswesen: Das zentrale Ombudsverfahren für Promovierende und Betreuende an der Universität Freiburg*. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Jg. 11/H. 2, S. 54-56.

² Zur (geringen) Aussagekraft von Promotionsnoten vgl. Lottmann (2014).

- Dr. Helga Knigge-Illner, psych. Psychotherapeutin; Promotionscoaching; ehem. Psychologische Beratung an der Freien Universität Berlin, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
- Dr. David Willmes, Referent und stellvertretender Leiter der Abteilung Internationale Graduiertenakademie (IGA), Stabsstelle Freiburg Research Services (FRS), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, E-Mail: david.willmes@frs.uni-freiburg.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

BAK: Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen

Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009, 72 Seiten, 9,95 Euro zzgl. Versand

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

René Krempkow



René Krempkow

Wie viele Postdocs gibt es in Deutschland? Drei Berechnungsansätze und erste Ergebnisse

In the past years the Postdoc-Phasis became more and more relevant in higher education policy and research in Germany. This is caused by an increase in the number of completed doctoral studies, and a more intensive discussion about the working conditions for early stage researchers. Surprisingly, from this background, we have little information about the number of Postdocs in Germany. By using three calculation approaches this article wants to give an answer to the question: How many postdocs we do have in Germany?

In den letzten Jahren hat die Postdoc-Phase in der Wissenschaftspolitik und in der Forschung eine deutlich höhere Aufmerksamkeit erfahren als in früheren Zeiten (vgl. z.B. Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses – BuWiN 2013, 2008).¹ Dies hat auch mit einer seit dem Jahr 2008 deutlich über 25.000 gestiegenen Anzahl jährlich abgeschlossener Promotionen zu tun (vgl. Statistisches Bundesamt – StBA 2015), welche u.a. auf die Förderung von Graduiertenschulen im Rahmen der Exzellenzinitiative seit dem Jahr 2006 sowie gestiegene Drittmittelanteile in der Hochschulfinanzierung² zurückzuführen ist. Steigerungstendenzen in der Anzahl der Promotionen gibt es aber bereits länger (vgl. BuWiN 2008). Zu einer höheren Aufmerksamkeit für das Thema beigetragen hat außerdem die Diskussion um die Beschäftigungsbedingungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs seit der Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (Jongmanns 2011) und dessen Anfang 2016 erfolgte Novellierung sowie die Mitte 2016 beschlossene Förderung von 1.000 Tenure-Track-Professuren im Rahmen des sogenannten Nachwuchs-Paktes des Bundes und der Länder Deutschlands in Höhe von insgesamt einer Mrd. Euro.

Angesichts dessen mag es zunächst erstaunen, dass derzeit kaum Informationen darüber existieren, wie viele Postdocs es in Deutschland gibt. Allerdings ist die grundsätzliche Problematik für den wissenschaftlichen Nachwuchs nicht neu; sie wurde für die lange Zeit unbekannte Anzahl der Promovierenden zuvor in ähnlicher Weise beschrieben (vgl. Burkhardt u.a. 2008). Zwar gab es für Doktorand/innen bereits 2008 erste Schätzungen zu deren Anzahl in Deutschland (vgl. Krempkow 2008, Burkhardt 2008) sowie in den Folgejahren mehrere Berechnungen mit unterschiedlichen Ansätzen und Ergebnissen (vgl. Wolters/Schmiedel 2012; Krempkow 2012; Hähnel/Schmiedel 2016). Für Postdocs sieht dies allerdings noch anders aus. Dieser Beitrag³ versucht daher, sich mit drei unterschiedlichen Berechnungsansätzen

einer Beantwortung der Frage zu nähern: **Wie viele Postdocs gibt es in Deutschland?**

1. Grundlagen für die Berechnungen

Für die Beantwortung der aufgeworfenen Frage werden verschiedene Grundlagen benötigt. Positiv ist hierzu festzuhalten, dass mit der Anzahl der abgeschlossenen Promotionen in der amtlichen Statistik eine seit vielen Jahren bewährte und als belastbar einzuschätzende Grundlage existiert.⁴ Andere für eine Beantwortung der o.g. Frage notwendige Grundlagen fehlen derzeit allerdings mindestens teilweise bzw. sind nicht ausreichend geklärt. Sie stehen daher als Hürden der Berechnung oder auch nur Schätzung der Postdoc-Zahl im Wege:

- Erstens gibt es im BuWiN 2013 keine genaue Definition von Postdocs: „Die Postdoc-Phase schließt an die Promotion an und erstreckt sich in der Regel über mehrere Jahre. Da es sich um keine homogene, zeitlich und inhaltlich eindeutig definierte Phase im wissenschaftlichen Qualifizierungsverlauf handelt [...] sind einer umfassenden Abbildung Grenzen gesetzt“ (BuWiN 2013, S. 164).

¹ Darüber hinaus gibt es seit 2012 die BMBF-Förderlinie Forschung zum wissenschaftlichen Nachwuchs – FoWiN (URL: www.bmbf.de/de/forschung-zum-wissenschaftlichen-nachwuchs-571.html).

² Der Anteil der Drittmittel an den Einnahmen der Hochschulen insgesamt (ohne Verwaltungs-einnahmen) stieg laut DFG-Förderatlas 2015 von 19% in 2003 auf zuletzt 28%. Parallel stieg damit auch der Anteil wissenschaftlicher Beschäftigter auf Drittmittelstellen, von denen viele promovierten (vgl. BuWiN 2013, S. 186f.).

³ Für hilfreiche Anregungen zu einer früheren Fassung dieses Beitrages möchte ich den Teilnehmenden des Workshops zur Datenerfassung der UniWiN-Jahrestagung 2016 sowie Teilnehmenden des Treffens am 29.-30.9.2016 der offenen Postdoc-Arbeitsgruppe bei UniWiN herzlich danken.

⁴ Allerdings sind nicht alle, die eine Promotion abgeschlossen haben, auch Postdocs – darüber sind sich alle Definitionen einig.

- Zweitens sind bislang kaum Studien bekannt, die sich mit der Erfassung (der Größenordnung) dieser Personengruppe befassen und auf denen man aufbauen könnte (anders als zur Erfassung von Promovierenden – vgl. hierzu insbes. Hornbostel 2012; UniWiND 2016a).
- Drittens wurden erste Ansätze zur Schätzung im Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wissenschaftlichen Nachwuchs (Indikatorenmodell 2014) für den nächsten – im Jahr 2017 erwarteten – BuWiN bisher nicht durchgerechnet bzw. es sind keine Ergebnisse bekannt, so dass trotz einiger vorhandener Ansätze hiermit Neuland zu erschließen ist.

Aus den genannten Gründen ist dem Versuch zur Beantwortung der einleitend aufgeworfenen Frage vorzuschicken, dass dieser wegen teilweise erst noch genauer zu klärender Grundlagen derzeit nur Hinweise zur Größenordnung dieser Personengruppe innerhalb eines Korridors mit einer als plausibel eingeschätzten unteren und oberen Begrenzung liefern kann; und noch keine genaue Anzahl wie in der amtlichen Studierenden- oder Prüfungsstatistik üblich. Gleichzeitig kann aber die hier bewusst auf mehreren verschiedenen Wegen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Definitionen und Datenbeständen festgestellte Größenordnung auch aufzeigen, welche Folgen für die Größenordnung die gewählte Definition hat. Dies könnte hilfreich sein für die Entwicklung von – den Zielen der (jeweiligen) Wissenschaftseinrichtungen entsprechenden – Definitionen und Abgrenzungen der Gruppe der Postdocs, aber auch für eine ggf. angestrebte einheitliche Definition für ein bundesweites Monitoring. Derzeit gibt es in Deutschland insgesamt ein weites Spektrum an Definitionen, die sich i.W. zwischen zwei Polen einordnen lassen (vgl. Huber u.a. 2013):

- Auf der einen Seite des Spektrums gibt es eine eher enge Sichtweise: Danach werden als Postdocs z.B. solche Personen bezeichnet, die auf als solchen ausgeschrieben Postdoc-Stellen tätig sind, oder in der Wissenschaft tätige Promovierte in den ersten Jahren nach der Promotion.⁵ Diese Personengruppe wird in diesem Beitrag nachfolgend als Postdocs im engeren Sinne (i.e.S.) bezeichnet.
- Auf der anderen Seite des Spektrums gibt es eine eher weite Sichtweise: Danach werden als Postdocs alle Promovierten bezeichnet, die mit einer abgeschlossenen Promotion in der Wissenschaft tätig sind und sich in irgendeiner Weise weiterqualifizieren wollen⁶ – sei es z.B. für eine Professur oder auch für eine andere (wissenschaftsbasierte) Tätigkeit in der Berufspraxis der Privatwirtschaft bzw. im Nonprofit-Sektor.⁷ Diese Personengruppe wird nachfolgend als Postdocs im weiteren Sinne (i.w.S.) bezeichnet.

Welche Definition für welchen Zweck die am besten geeignete ist, hängt letztlich von der auch wissenschaftspolitisch zu entscheidenden Frage ab, wie viele Personen als noch im Qualifikationsprozess befindlich⁸ und wie viele als für die angestrebte Tätigkeit bereits gut genug qualifiziert angesehen werden (vgl. hierzu auch

die für eine bestimmte Qualifikationsphase vorausgesetzten Kompetenzen und Kenntnisse z.B. in Kauhaus/Hochheim 2015, S. 17f.). Da dies an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden kann und soll, wird in der nachfolgenden Vorstellung und Berechnung verschiedener Ansätze soweit wie möglich nach Postdocs i.e.S. und Postdocs i.w.S. differenziert.

2. Überblick über drei Ansätze

In diesem Beitrag sollen zwei Ansätze aus dem Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wiss. Nachwuchs (2014) sowie ein unabhängig davon entwickelter dritter Ansatz auf der Basis einer Befragung von Hochschulen vorgestellt werden. Für diese Ansätze erfolgen jeweils auch eine probeweise Berechnung und die Darstellung erster Ergebnisse.

Im Indikatorenmodell des BuWiN wird die Postdoc-Phase als Zeitraum verstanden, in dem Nachwuchskräfte über methodische und fachliche Weiterqualifizierung auf der Basis von Haushaltsstellen, Drittmittelstellen oder „portable grants“ ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit nachweisen. Diese Phase sollte u.a. nach Auffassung des Wissenschaftsrates und der HRK i.d.R. eine gewisse Länge nicht überschreiten. Daher werden diese Ansätze auch als zeitorientiert bezeichnet, zu denen hier die nachfolgend aufgeführten ersten beiden Ansätze zählen:

- 1. Ansatz (Variante A im Indikatorenmodell): Wenn der Zeitpunkt der Promotion (z.B. aus Befragungen)

⁵ Vgl. z.B. die Definition in Huber u.a. 2013: „Die Postdoc-Phase beschreibt eine zeitlich begrenzte wissenschaftliche Tätigkeit an einer Forschungseinrichtung nach der Promotion. Sie ist häufig eine Übergangsphase, die der wissenschaftlichen Weiterqualifikation dient. Begrifflich unterscheiden sich der Postdoc im engeren Sinne (Postdoc-Stelle) und der Postdoc im weiteren Sinne“. Bei Dumpitak u.a. (2014, S. 26) heißt es darüber hinaus (als Ergebnis der Diskussionen einer UniWiND-AG): „Die Arbeitsgruppe hat sich darauf verständigt, die Postdoc-Phase in einem engeren Sinne zu definieren, wonach diese in etwa nur die ersten zwei bis vier Jahre nach Abschluss der Promotion umfasst.“ Damit sind bei Dumpitak u.a. (2014) nicht nur Postdoc-Stellen erfasst, sondern auch andere Stellen mit dem Ziel der Qualifikation in einer frühen Postdoc-Phase, die hier zudem zeitlich eingegrenzt wird.

⁶ Vgl. z.B. BuWiN 2013, Kauhaus/Hochheim 2015. So wird z.B. bei Kauhaus/Hochheim (2015) folgende Definition zugrunde gelegt: Postdocs sind promovierte Wissenschaftler/innen, die unterhalb der W2-Professur wissenschaftlich tätig sind und die entweder mit dem Ziel einer Weiterqualifizierung an Universitäten oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen beschäftigt sind (WissZeitVG §2 Abs. 1) oder die unabhängig von der Art und dem Ort ihrer Beschäftigung daran arbeiten, sich für eine Universitätsprofessur zu qualifizieren (zum Beispiel wissenschaftliche Mitarbeiter/innen mit Qualifizierungsabsicht auf Dauerstellen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen auf Stellen für Wissenschaftsmanagement oder Lehre, Stipendiat/innen oder externe Habilitand/innen). Dies schließt demzufolge auch alle Promovierten mit ein, die auf Habilitanden-, Juniorprofessur oder Nachwuchsgruppenleiter-Stellen o.ä. in der Wissenschaft tätig sind. Stipendiat/innen bei Postdocs nur noch eine untergeordnete Rolle und werden daher in diesem Beitrag nicht weiter berücksichtigt.

⁷ Vgl. hierzu Kauhaus/Hochheim 2015, S. 9 und die Initiative der Volkswagen-Stiftung vom August 2016 zur Förderung von Wissenschaft und beruflicher Praxis in der Graduiertenausbildung, in der sowohl Doktoranden als auch Postdocs gefördert werden sollen (weitere Literatur zu Qualifikationszielen in der Postdoc-Phase siehe auch z.B. in UniWiND 2016b, oder die Qualifikationsziele als Befristungsgrund nach Wissenschaftszeitvertragsgesetz vom März 2016, §2 Abs. 1.).

⁸ An dieser Stelle ist wiederum auf WissZeitVG §2 Abs. 1 zu verweisen, denn hier hat der Begriff der eigenen wissenschaftlichen oder künstlerischen Qualifizierung eine wichtige rechtliche Bedeutung. Wenn jemand auf Grundlage WissZeitVG §2 Abs. 1 befristet eingestellt ist, wird eine Qualifizierung vorausgesetzt und auf eine bestimmte Zahl von Jahren beschränkt.

bekannt ist, wird die Postdoc-Phase auf die Zeitspanne bis 10 Jahre nach der Promotion begrenzt.

- 2. Ansatz (Variante B im Indikatorenmodell): Falls keine Informationen über den Zeitpunkt der Promotion verfügbar sind, werden aus der Hochschulpersonalstatistik alle Promovierten bis 45 Jahre einbezogen.
- 3. Ansatz (Berechnung auf Basis der Angaben von Hochschulen): Im Rahmen der Personalentwicklungsstudie des Stifterverbandes erfolgte eine Hochrechnung anhand der Angaben der Hochschulen (vgl. Krempkow u.a. 2016), dabei wird eine Differenzierung nach Postdoc-Stellen bzw. Postdocs i.e.S. (ohne Juniorprof., Habilitanden, Nachwuchsgruppenleiter/innen) und Postdocs i.w.S. (inkl. dieser) vorgenommen.

3. Berechnung anhand der einzelnen Ansätze

3.1 Variante A im Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wiss. Nachwuchs

In diesem Ansatz, der zugleich Variante A im Indikatorenmodell ist, wird die Postdoc-Phase auf in der Zeitspanne bis 10 Jahre nach der Promotion in der Wissenschaft tätige Promovierte begrenzt. Die Anzahl der Postdocs nach diesem Modell wird nachfolgend mit verschiedenen Daten aus der amtlichen Statistik und mit Befragungsdaten berechnet.

Im ersten Schritt wird hierfür die Anzahl der abgeschlossenen Promotionen aus der amtlichen Statistik (vgl. StBA 2015) innerhalb des Zeitraumes der letzten 10 Jahre berechnet. Dies ist nach den aktuellsten vorliegenden Daten für den Zeitraum 2005 bis 2014 möglich und ergibt insgesamt 249.954 Promovierte in Deutschland.

Anschließend erfolgt in einem weiteren Schritt eine Eingrenzung derjenigen Promovierten, die als Postdocs i.e.S. bezeichnet werden können, zunächst anhand der Angaben zum Anteil der Promovierten auf Postdoc-Stellen aus einer Absolventenbefragung aus dem Jahre 2013 durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung – DZHW (damals noch HIS-Institut für Hochschulforschung, vgl. Briedis u.a. 2014). Demnach arbeiten 8% der Promovierten nach eigenen Angaben auf Postdoc-Stellen. Legt man diese Prozentzahl zugrunde, ergibt dies (multipliziert mit rund 250.000 Promovierten in den letzten zehn Jahren) etwa 20.000 Postdocs i.e.S. (auf Postdoc-Stellen) in Deutschland. Dies entspricht aber nur teilweise den Postdocs im engeren Sinne, da z.B. Dumpitak u.a. (2014) nicht Postdoc-Stellen, sondern die ersten zwei bis vier Jahre nach der Promotion für die Eingrenzung zugrunde legen und die Konzentration nur auf Postdoc-Stellen als eine zu eingeschränkte Sichtweise sehen würden. Damit erscheint auch die Anzahl von 20.000 als eher zu niedrig gegriffen. Daher wird im nächsten Schritt geprüft, welche anderen Ergebnisse der Studie von Briedis u.a. (2014) für eine erweiterte Berechnung zur Verfügung stehen. So findet sich dort die Angabe, dass weitere 8% der Promovierten als Habilitanden oder auf Juniorprofessur-Stellen tätig sind. Postdocs auf Postdoc-Stellen sowie Habilitanden/Juniorprofessuren ergeben zusammen somit rund 40.000 Postdocs in Deutschland. Allerdings ist auch bei

dieser Zahl – wenn man die o.g. Definitionen von Postdocs i.w.S. zugrunde legt – immer noch eine deutliche Untererfassung der anvisierten Personengruppe zu befürchten, und zwar wegen der fehlenden Einbeziehung der Promovierten in der Wissenschaft auch jenseits von Postdoc-, Habilitanden- und Juniorprofessur-Stellen z.B. auf Drittmittelstellen, Lehrbeauftragte u.ä.. Daher kann diese Zahl noch nicht als adäquat für Postdocs (i.w.S.) eingeschätzt werden.

Zur Einbeziehung der Zahl Promovierter in der Wissenschaft auch jenseits von Postdoc-, Habilitanden- und Juniorprofessur-Stellen kann jedoch eine Eingrenzung anhand der Angaben aus dem Kooperationsprojekt Absolventenbefragungen (KOAB) des International Center for Higher Education Research – INCHER der Universität Kassel aus dem Erhebungsjahr 2009 herangezogen werden (vgl. BuWiN 2013, S. 275). Demnach sind eineinhalb Jahre nach Abschluss insgesamt 27% der Promovierten in der Academia tätig. Dies ergibt hochgerechnet auf die Promovierten in den letzten 10 Jahren (vor 2015) rund 70.000 Postdocs i.w.S.

Auch eine frühere Auswertung anhand der HIS-Absolventenpanel-Befragung 2007 ergab einen Anteil von 27% – für die Zeit zehn Jahre nach Abschluss (vgl. BuWiN 2013); er erscheint demnach über die hier genannten Analysen hinweg als relativ stabil. Würde man nur die dort ebenfalls ausgewiesenen sogenannten Frühpromovierten berücksichtigen (die in den ersten fünf Jahren nach Studienabschluss promovierten und demnach schon mindestens 5 Jahre nach Abschluss Gelegenheit hatten, sich auch außerhalb der Wissenschaft zu orientieren), so beträgt der Anteil auch immerhin 24% (vgl. ebd.).⁹ Dies ergibt hochgerechnet auf die Promovierten in den letzten 10 Jahren vor 2015 rund 62.000 Postdocs i.w.S. und damit in etwa dieselbe Größenordnung wie obenstehend anhand der Daten des INCHER berechnet. Einschränkend ist für diese ersten Ergebnisse zur Größenordnung der Postdocs i.w.S. nach dem ersten Berechnungsansatz hinzuzufügen, dass davon ausgegangen werden musste, dass sich alle bis zu zehn Jahre nach Abschluss der Promotion in der Academia tätigen Promovierten im Sinne der Postdoc-Definition weiterqualifizieren wollen. Ob dies tatsächlich der Fall ist, kann hier nicht überprüft werden (vgl. auch Kauhaus/Hochheim 2015). Möglicherweise ist daher die Anzahl von 70.000 Postdocs i.w.S. etwas zu hoch gegriffen.¹⁰

3.2 Variante B im Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wiss. Nachwuchs

In diesem Ansatz, der zugleich Variante B im Indikatorenmodell entspricht, erfolgt die Eingrenzung der zu beschreibenden Personengruppe der Postdocs mit Daten

⁹ In der zugrunde liegenden Analyse der HIS-Absolventenpanel-Befragung 2007 des Prüfungsjahrganges 1997 werden alle erwerbstätigen Personen, die innerhalb von zehn Jahren vor dem Erhebungszeitpunkt eine Promotion abgeschlossen haben, den Nicht-Promovierten gegenübergestellt. Dabei wurden, um die Effekte zu prüfen, die vom Zeitpunkt des Promotionsabschlusses ausgehen, die Promovierten in „Früh-Promovierte“, die ihr Promotionsvorhaben innerhalb der ersten fünf Jahre nach ihrem Studium abgeschlossen haben, und „Spät-Promovierte“ – Promotion zwischen fünf und zehn Jahre nach dem Studienabschluss – aufgliedert (vgl. BuWiN 2013, S. 283).

Tabelle 1: Alter bei Erstberufung auf eine Professur im Alter von ... bis unter ... Jahren

	unter 30	30-35	35-40	40-45	45-50	50 und älter	Summe mit Altersangabe	ohne Altersangabe
Erstberufungen (in Pers.)	159	2 845	10 598	11 571	5 642	1 996	32 811	11 051
Kumulierter Anteil (in %)	0,48	9,16	41,46	76,72	93,92	100,00	100,00	

Daten: Statistisches Bundesamt 2013, zitiert nach Indikatorenmodell (2014)

des Statistischen Bundesamtes zum Berufungsalter und anhand der Hochqualifiziertenbefragung des Statistischen Bundesamtes (2013) zu forschend tätigen Promovierten.¹¹ Zugrunde gelegt wird hierbei im ersten Schritt das Postulat, dass alle Promovierten bis zu dem Alter einbezogen werden sollten, in dem 75% der Professor/innen ihre Erstberufung erhielten. Da rund 77% der Professor/innen bis zu einem Alter von 45 Jahren ihren Erstberufung erhielten (siehe Tabelle 1), könne man die Gruppe der Postdocs anhand des Alters der forschend tätigen Promovierten eingrenzen, so die Annahme.

Laut letzter Erhebung des Stat. Bundesamtes „Hochqualifizierte in Deutschland“ (2011) waren rund 99.300 Promovierte forschend tätig und 46% von ihnen waren bis zu 45 Jahre alt. Der zweite Berechnungsansatz ergibt demzufolge rund 46.000 Postdocs in Deutschland.

Einschränkend zur Aussagekraft dieser Berechnung ist allerdings hinzuzufügen: Für ein Viertel der Datensätze zum Erstberufungsalter liegt keine Altersangabe vor, was eine relativ große Unschärfe bewirkt.¹²

Hinzu kommt, dass – wenn man eine Definition von Postdocs i.w.S. zugrunde legt – von einer zusätzlichen Unschärfe in Richtung einer Untererfassung der sich qualifizierenden Postdocs ausgehen muss, u.a. weil als Qualifikationsziel hier nur die Berufung auf eine Professur zugrunde gelegt wird, während durchschnittlich über die Hälfte der in der Wissenschaft tätigen Promovierten als Ziel ihrer Qualifikation eben nicht die Professur sehen, sondern eine Tätigkeit in der Wirtschaft oder in der Wissenschaft jenseits der Professur (vgl. Krempkow u.a. 2016, Johann/Neufeld 2016). Und schließlich wirft dieser Ansatz die Frage auf, ob hiermit nicht eine potentielle Altersdiskriminierung erfolgt.¹³ Zu diesem Ansatz ist daran zu erinnern, dass er als Variante B im Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wiss. Nachwuchs lediglich für den Fall vorgesehen ist, dass Variante A sich als nicht gangbar erweist.

3.3 Berechnung anhand der Angaben der Wissenschaftseinrichtungen

Im Rahmen der Studie des Stifterverbandes zur Personalentwicklung für den wiss. Nachwuchs wurde auch die Anzahl des wiss. Nachwuchses an den teilnehmenden

Einrichtungen erhoben.¹⁴ Dies hatte ursprünglich das Ziel, zentrale Merkmale der Wissenschaftseinrichtungen zu deren Charakterisierung zu erheben, lässt sich jedoch auch für eine Hochrechnung der zum wissenschaftlichen Nachwuchs zu zählenden Personengruppen in Deutschland verwenden (vgl. Krempkow u.a. 2016, S. 23). Nachfolgend wird in Tabelle 2 die Summe des Personals der jeweiligen Gruppen in den sich an der Erhebung beteiligenden Hochschulen und Außeruniversitären Forschungseinrichtungen (AuF) ausgewiesen, sowie daneben die

auf die Grundgesamtheit aller Einrichtungen in Deutschland hochgerechneten Summen.

Die Berechnung anhand der Angaben der Wissenschaftseinrichtungen ergibt demzufolge auf ganz Deutschland hochgerechnet etwa 37.000 Postdocs i.e.S. bis 63.000 Postdocs i.w.S. Einschränkend ist aber auch zu diesen Zahlen anzumerken: Sie enthalten nur die an Hochschulen und AuF Beschäftigten und damit z.B. keine externen Habilitanden und sie basieren dort, wo den Einrichtungen keine genauen Zahlen vorlagen, teilweise auf deren Schätzungen. Sie haben daher ebenfalls nur eine begrenzte Genauigkeit.

¹⁰ Ob sich die in der Academia tätigen Promovierten im Sinne der Postdoc-Definition weiter qualifizieren wollen, hängt natürlich ebenfalls von deren Definition ab: Wenn die Definition weiter gefasst ist und z.B. jede wissenschaftsbasierte Tätigkeit innerhalb und außerhalb der Academia umfasst, dann ist von einer höheren Zahl auszugehen als wenn die Definition enger gefasst ist.

¹¹ In der zitierten Veröffentlichung ist hier nicht weiter ausgeführt, wo genau die Promovierten forschend tätig sind.

¹² Außerdem bleiben hierbei fachliche Unterschiede unberücksichtigt. Dies ist von Bedeutung, weil in bestimmten Fächern wie z.B. in sozialwissenschaftlichen Fächern deutlich höhere Promotionsdauern und -alter vorliegen (vgl. BuWiN 2008, 2013) und demzufolge hier von einem deutlich höheren Erstberufungsalter auszugehen ist. In diesem Beitrag müssen aufgrund der Datenlage Fächerunterschiede außer Betracht bleiben, obwohl es Fächer gibt, wo vielen Postdocs kaum (Dauer-)Stellen/vakante Professuren gegenüberstehen; und Fächer, in denen akuter Nachwuchsmangel herrscht.

¹³ Auch in Kauhaus/Hochheim (2015, S. 7) heißt es: „Ein hartes zeitliches Kriterium für das Ende der Postdoc-Phase wird hier nicht vertreten, da es in Einzelfällen zu Erstberufungen in fortgeschrittenem Alter kommt und die Qualifizierungsphase sich deshalb entsprechend lang hinziehen kann.“ Prinzipiell kann auch die Eingrenzung „10 Jahre nach der Promotion“ diskriminierend wirken, u.a. denen gegenüber, die viele Kinder bekommen. Die Lösung des WissZeitVG, nach der die Qualifizierungsphase pro (Pflege-)Kind verlängert wird, erscheint hier angemessener, insbesondere wenn ein bestimmter Status von der Postdoc-Definition abhängig gemacht werden sollte. Möglicherweise könnte dies künftig berücksichtigt werden, z.B. indem in Re-Analysen von Absolventenstudientaten die Angaben zu Kindern (ggf. mit Angaben zu Geburtsjahr/im Haushalt lebend) mit herangezogen werden und um diesen Effekt adjustierte Zahlen berechnet würden. Dies wäre aber zunächst noch genauer zu prüfen.

¹⁴ Datengrundlage sind die Antworten von 150 Wissenschaftseinrichtungen. Im Einzelnen antworteten 46 Hochschulen mit Promotionsrecht und 104 außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, die Rücklaufquoten waren ähnlich hoch, daher hier zusammengefasst (ausführlicher vgl. Krempkow u.a. 2016).

Tabelle 2: Wieviel Personal der nachfolgenden Gruppen sind im Wintersemester 2014/15 insgesamt an Ihrer Einrichtung beschäftigt?

	antwortende Hochschulen (Rücklauf rund 40%)	antwortende AuF (Rücklauf rund 40%)	beides hochge- rechnet auf Deutschland insg. (auf 100%)
Postdocs (ohne Juniorprof., Habilitanden und Nachwuchsgruppenleiter/innen)	10.892	4.144	37.590
Habilitanden	644	153	1.993
Nachwuchsgruppenleiter/innen	321	401	1.805
Juniorprofessuren	551	47	1.495
Lehrbeauftragte / Lehrkräfte für besondere Aufgaben	7.825	105	19.825
Summe	20.233	4.850	62.708

Daten: Befragung der Wissenschaftseinrichtungen durch den Stifterverband 2015

4. Fazit

In diesem Beitrag wurden drei Ansätze zur Berechnung der Anzahl der Postdocs in Deutschland vorgestellt. Für diese Ansätze erfolgte eine probeweise Berechnung und die Darstellung erster Ergebnisse. Im Ergebnis zeigt sich: Je nach Definition und Berechnungsansatz ergeben sich ca. 20.000 bis ca. 70.000 Postdocs in Deutschland. Hierbei erscheint allerdings die Größenordnung von 20.000 als eher zu niedrig gegriffen. Die Anzahl von 70.000, die auf der Basis aller in der akademischen Wissenschaft tätigen Promovierten ohne Information über eine Qualifikationsabsicht zustande kam, erscheint dagegen eher als etwas hoch gegriffen. Mit den anderen Daten und Berechnungsansätzen ergaben sich mindestens 37.000 und maximal rund 62.000 bzw. 63.000 Postdocs i.w.S. Konservativ geschätzt ist auf der Basis der bislang verfügbaren Informationen und hier vorgestellten Berechnungsansätze daher davon auszugehen, dass die Anzahl der Postdocs in Deutschland etwa in der Größenordnung von 50.000 Postdocs +/- 13.000 Postdocs liegt.

Entscheidend für die Größenordnung ist dabei nicht nur, auf welcher Datenbasis die Anzahl berechnet wird, sondern vor allem die Definition. Je nachdem, ob Postdocs in einem engeren Sinne definiert werden (z.B. durch eine Eingrenzung der Stellenarten auf Postdoc-Stellen oder durch zeitliche Eingrenzung auf die ersten Jahre nach der Promotion) oder in einem weiteren Sinne, wird sich die Größenordnung eher um die niedrigeren Werte bewegen oder um die höheren. Dies hat zur Folge, dass es je nach Definition nur etwa halb so viele bzw. doppelt so viele wären.

Dieses Wissen dürfte für die eingangs erwähnte Entwicklung von – den Zielen der (jeweiligen) Wissenschaftseinrichtungen entsprechenden – Definitionen und Abgrenzungen der Gruppe der Postdocs nützlich sein, was wiederum Grundlage für die Planung von Angeboten für Postdocs und ggf. die entsprechende Ressourcenallokation ist. Darüber hinaus kann dies aber auch für eine ggf. abgestrebte einheitliche Postdoc-Definition für ein bundesweites Monitoring hilfreich sein.

Literaturverzeichnis

BuWiN (2008): Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Berlin.
BuWiN (2013): Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
Briedis, K./Jaksztat, S./Preßler, N./Schürmann, R./Schwarzer, A. (2014): Berufswunsch Wissenschaft? Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere. DZHW: Forum Hochschule 8.
Burkhardt, A. (2008): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig.
Hähnel, S./Schmiedel, S. (2016): Promovierende in Deutschland Wintersemester 2014/2015. Wiesbaden.
Hornbostel, S. (Hg.) (2012): Wer promoviert in Deutschland? Machbarkeitsstudie zur Doktorandenerfassung und Qualitätssicherung von Promotionen an deutschen Hochschulen. iFQ-Working Paper No.14. Berlin.
Huber, N./Krempkow, R./Markewitz, S./Stock, S. (2013): Postdoc-Phase. In: Stock, S./Schneider, P./Peper, E./Molitor, E.: Erfolgreich promovieren: Ein Ratgeber von Promovierten für Promovierende. Berlin/Heidelberg, S. 233-235.

Indikatorenmodell für die Berichterstattung zum wissenschaftlichen Nachwuchs. Endbericht (2014): Projektgruppe: Statistisches Bundesamt (Koordination), Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel).
Johann, D./Neufeld, J. (2016): Nachwuchsprobleme. Situation und Berufsziele des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: *Forschung & Lehre* 9, S. 790-791.
Jongmanns, G. (2011): Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG) – Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. HIS: Forum Hochschule 4.
Krempkow, R./Sembritzki, T./Schürmann, R./Winde, M. (2016): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich. Berlin.
Krempkow, R./Huber, N./Winkelhage, J. (2014): Warum verlassen Promovierte die Wissenschaft oder bleiben? Ein Überblick zum (gewünschten) beruflichen Verbleib nach der Promotion. In: *Qualität in der Wissenschaft* Jg. 8/H. 4, S. 96-106.
Krempkow, R. (2012): Ausgewählte Ansätze zur Schätzung der Promovierendenzahl Deutschlands – Ergebnisse und Implikationen für eine Validitätsdiskussion. iFQ-Kolloquium am 29.05.2012, Berlin.
Krempkow, R. (2008): Die Promotionsphase: Empirische Befunde. In: *Burkhardt, A. (Hg.)*: Wagnis Wissenschaft – Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig, S. 113-222.
Statistisches Bundesamt (2015): Fachserie 11 Reihe 4.2, Bildung und Kultur, Prüfungen an Hochschulen 2014. Wiesbaden.
Statistisches Bundesamt (2013): Hochqualifizierte in Deutschland – Erhebung zu Karriereverläufen und internationaler Mobilität von Hochqualifizierten 2011. Wiesbaden.
UniWiND (2016a): Promovierendenerfassung. Leitfaden für einen einheitlichen Datensatz. UniWiND-Publikationen Band 7. Freiburg.
UniWiND (Hg.) (2016b): Kompetenzen von Nachwuchswissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlern. Entwicklung eines Kompetenzmodells. UniWiND-Publikationen Band 6. Freiburg.
Kauhaus, H./Hochheim, E. (Hg.) (2015): Qualifizierung in der Postdoc-Phase. Handreichung zur Planung und Umsetzung von Angeboten. UniWiND-Publikationen Band 5. Freiburg.
Dumppitak, Ch./Giersig, N./Haupt, Ch./Kämper, U./Kauhaus, H./Michel, D./Schlegel, M./Schmid, O./Schuchert, C./Welker, B. (2014): Nach der Promotion: Übergang zur Postdoc-Phase und in den außeruniversitären Arbeitsmarkt. UniWiND-Publikationen Band 3. Freiburg.
Wolters, M./Schmiedel, S. (2012): Promovierende in Deutschland. Wiesbaden.

■ Dr. René Krempkow, wissenschaftlicher Referent „Programm und Förderung“, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, E-Mail: Rene.Krempkow@stifterverband.de

Wilfried Müller (Hg.): Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

Der Bologna-Prozess beinhaltet die umfassendste Reform der deutschen Hochschulgeschichte. Er hat im Jahre 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von damals 29 Wissenschaftsminister/innen europäischer Länder begonnen. Das oberste Ziel war die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen.

Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen. Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:

- Studieren im Europäischen Hochschulraum
- Modularisierung
- Employability
- Internationale Mobilität der Studierenden
- Akkreditierung
- Akteurkonstellationen der Reform



Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Sie wagen eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und *eigene Erfahrungen*.

ISBN 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Sebastian Stieler



Sebastian Stieler

Empirische Lernzeiterfassung

Leipzig University concluded guidelines for its programs in the form of the General Guideline for Qualitative Development of Modularized Programs at Leipzig University. They include the skills orientation of the teaching, formal defaults for programs and modules, as well as the transparent presentation of estimated learning time for the modules and its empirical validation. Due to the fact that many programs can access the same modules in so-called elective areas, they have to correspond with a large number of programs. Instead of being guided by the pedagogic reasoning for a certain outcome, the workload of a module follows formal guidelines so that it can be included in almost every program. Thus it is even more important to record the learning time to draw insights for further configuration of the programs. The work in hand presents a suggestion for the realisation of these objectives and justifies the need to record the learning time not only for single modules or courses, but for all activities of the student.

Die Universität Leipzig hat mit der Rahmenrichtlinie zur qualitativen Weiterentwicklung modularisierter Studiengänge an der Universität Leipzig (RRL) Richtlinien für ihre Studiengänge beschlossen. Dazu zählen neben der Kompetenzorientierung der Lehre und formalen Vorgaben für Studiengänge und Module auch die transparente Darstellung einer Abschätzung der Lernzeit für die Module und deren empirische Validierung. Durch den Zugriff vieler Studiengänge auf dieselben Module in einem sogenannten Wahlbereich müssen diese Module für sehr viele Studiengänge passfähig sein. Anstatt dass sich also der Modulumfang an der didaktischen Begründung für ein bestimmtes Ziel orientiert, folgt er formalen Vorgaben, damit sich die Module in nahezu jeden Studiengang einfügen lassen. Daher ist es umso wichtiger, die Lernzeit der Module empirisch zu erheben, um daraus Erkenntnisse für die weitere Gestaltung der Studiengänge zu ziehen. Der vorliegende Beitrag stellt einen Umsetzungsvorschlag dazu dar und begründet die Notwendigkeit, die Lernzeit nicht für einzelne Module oder gar Lehrveranstaltungen zu erfassen, sondern für alle Aktivitäten des Studierenden.

1. Ausgangslage

An der Universität Leipzig existiert für viele Studiengänge kein festes Nebenfach, sondern die Studierenden können aus dem Angebot eines sogenannten Wahlbereichs auswählen. Dieser umfasst die Theologische Fakultät, die Philologische Fakultät, die Fakultät für Geschichte, Kunst- und Orientalwissenschaften und die Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie. Wie viele Leistungspunkte (LP) im Rahmen des Wahlbereichs zu absolvieren sind, hängt von der Studienordnung des jeweiligen Kernfachs ab. Er ist für die Studierenden

Fluch und Segen zugleich. Einerseits können sie aus einem breiten Angebot nach ihren Vorlieben wählen, andererseits kann es passieren, dass bestimmte Module so stark nachgefragt werden, dass nicht alle Belegungswünsche erfüllt werden können, sodass die Studierenden auf andere Module zurückgreifen müssen, die sie möglicherweise gar nicht interessieren.

Durch die Vielzahl der Studiengänge, die auf den Wahlbereich zugreifen, muss dieser formale Anforderungen erfüllen. Um die Passfähigkeit eines bestimmten Moduls im Wahlbereich in alle Studiengänge zu gewährleisten, müssen die Module einen Umfang von 5 LP bzw. 10 LP aufweisen. Das bedeutet, dass das didaktische Konzept eines Moduls in das Korsett der Vorgabe passen muss. Die HRK empfiehlt die empirische Überprüfung der geschätzten Lernzeit, und zwar regelmäßig (Rathjen 2008, S. 86). Bei der Einführung der modularisierten Studiengänge wurde die Lernzeit nur geschätzt, da keine empirische Datengrundlage vorlag (Schulmeister/Metzger 2010, S. 208-209).

Mit dem Bologna-Prozess werden LP für aufgebrauchte Zeit vergeben (Ländergemeinsame Strukturvorgaben). Somit kommt erstmals neben den erbrachten Leistungen des Studierenden auch eine Komponente ins Studium, die den Aufwand ausdrücken und damit auch das Studium vergleichbar machen soll. ECTS-Punkte werden zum Instrument der Zeitmessung (Schulmeister/Metzger 2011, S. 20). Zum studienbezogenen Zeitaufwand zählen der Besuch von Lehrveranstaltungen, die Vor- und Nachbereitung dieser sowie die Prüfungsvorbereitung (Brüstle/Biller/Giesler 2011, S. 147). Diese Einteilung ist veranstaltungsbezogen orientiert, womit ein selbstbestimmtes Lernen und Streben nach neuem Wissen durch die Studierenden nicht berücksichtigt wird. Gerade dieses eigenmotivierte Selbststudium trägt wesentlich zum Kom-

petenzerwerb bei, weshalb es auch zeitlich im Studium ermöglicht werden muss (Webler 2005).

In der Regel sind in einem Modul an der Universität Leipzig die Hälfte der Plätze für Kernfachstudierende vorgesehen und die andere Hälfte für Studierende aus dem Wahlbereich. Die genaue Zusammensetzung erfährt der Dozierende i.d.R. erst wenige Tage vor Beginn der Lehrveranstaltung, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Planung für eine Lehrveranstaltung schon zum größten Teil abgeschlossen sein sollte. Für den Dozierenden bedeutet dies eine große Herausforderung. Die Studiengruppe ist sehr heterogen. Im Wintersemester 2016/2017 umfasst der Wahlbereich der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Angebote aus 39 Fächern von Afrikanistik bis Westslawistik. Die Heterogenität umfasst sowohl das Kernfach der Studierenden als auch die Erfahrung im jeweiligen Fach des Wahlbereichs und an der Universität. Es kann bspw. sein, dass Studierende zum ersten Mal ein Modul aus einem bestimmten Fach des Wahlbereichs besuchen, andere wiederum schon Erfahrungen damit haben und somit mit Methoden und Theorien des jeweiligen Fachs vertraut sind. Weiterhin müssen die Dozierenden berücksichtigen, dass einerseits Studierende am Beginn ihres Studiums am Modul teilnehmen und andererseits Studierende, die kurz vor dem Abschluss ihres Studiums stehen. Besonders für die Modulziele, die das wissenschaftliche Arbeiten oder eine Orientierung an der Universität betreffen, kann diese Heterogenität problematisch werden.

Die Universität Leipzig hat ein recht zielbewusstes Verständnis von Modulen, das aus der Umsetzung des Hochschulgesetzes resultiert. „Diese umfassen fachlich aufeinander abgestimmte Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Art und schließen mit Modulprüfungen ab.“ (SächsHSFG §36(3)) Aus dem Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetz leitet sich ab, dass ein Modul aus mehreren Lehrveranstaltungen bestehen muss, die aufeinander abgestimmt sein müssen. Weiterhin sind Module, die nur eine einzige Veranstaltungsform umfassen, bspw. nur Vorlesungen, laut Hochschulfreiheitsgesetz unzulässig. Für die Lernzeit* in den Modulen ist daher nicht nur eine einzige Lehrveranstaltung entscheidend, sondern das Zusammenspiel mehrerer Lehrveranstaltungen, mit denen das Modulziel erreicht werden soll.

Die Lernzeiterfassung liefert wichtige Hinweise für den Umfang der Präsenzveranstaltungen sowie die Angemessenheit der Aufgaben für das Selbststudium und die Prüfungsanforderungen (Schulmeister/Metzger 2011, S. 36). Der Beitrag der Lernzeiterfassung zur Qualitätssicherung entsteht nicht durch die Lernzeiterfassung an sich, sondern dadurch, dass die Ergebnisse genutzt werden (Müller 2013, S. 78). Dies ist keine hinreichende Bedingung eines Qualitätssicherungssystems, jedoch liefert sie Hinweise darauf, genauer hinzusehen, wenn deutliche Abweichungen zwischen Plan und Umsetzung festgestellt werden. Dazu zählen z.B. die Zeit für die Nachbereitung der Vorlesung oder der Verlauf der Teilnahmeintensität an Präsenzveranstaltungen. Für Studierende entstehen Konflikte zwischen der Anwesenheit und dem Fernbleiben von Lehrveranstaltungen durch Qualitätsmängel der Lehrveranstaltung, schlechtes Zeitmanagement und Bequemlichkeit (Schwerhoff 2010, S. 248).

2. Lernzeiterfassung

Wie wird die Lernzeit erfasst? Die Universitäten und Hochschulen gehen dabei sehr unterschiedlich vor. Die Bandbreite reicht von Papierfragebögen (Heil/Heinze o.A.) über Onlinefragebögen (Müller 2013, S. 78; Regulin/Lehmann 2012; Blüthmann 2012, S. 34-35; Brüstle/Biller/Giesler 2011, S. 147; Schulmeister/Metzger 2010, S. 213; Oppermann 2011, S. 48-49), Leitfadengesprächen (Gómez Tutor/Hobelsberger/Menzner 2011, S. 241-242) bis hin zur App für Smartphones (Rödel 2015). Die Tagebuchmethode setzt sich zunehmend durch (Kuhlee 2012, S. 79; Blüthmann 2012, S. 54-55; Webler 2003). Ebenso unterscheiden sich die Vorgehensweisen im Erhebungsintervall von einer Woche (Universität Göttingen) bis hin zur freien Entscheidung des Studierenden (RTWH Aachen) sowie in der Abfrage der Zeiträume von Vorgaben nach Vorlesungs-, Prüfungs- und vorlesungsfreie Zeit (Schmidt 2012, S. 134-135) bis hin zur offenen Eingabe der Studierenden (Brüstle/Biller/Giesler 2011, S. 147). Das Ergebnis der Lernzeiterfassung ist dabei durchaus offen. Es wurde sowohl deutlich weniger (Kuhlee 2012, S. 82; Oppermann 2011, S. 50; Schulmeister/Metzger 2011, S. 52) als auch deutlich mehr Lernzeit als vorgesehen festgestellt (Hoffmann/Mayas/Krömker 2011, S. 525; Schmidt 2012, S. 150; Regulin/Lehmann, 2012).

Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks widmet sich ebenfalls dem Zeitbudget. Die Befragten sollen für eine typische Woche während der Vorlesungszeit einschätzen, wie viel Zeit sie für Präsenz- und Selbststudium sowie Erwerbstätigkeit aufwenden (Middendorff et al. 2013, S. 329). Diese Zusammenfassung sowie das methodische Vorgehen werden der Komplexität der Studiengänge und Studienaktivitäten nicht gerecht. Die Autoren schränken daher selbst ein, dass ihr Vorgehen keine Lernzeiterhebung im Sinne der Bologna-Studiengänge darstellt (Middendorff et al. 2013, S. 326). Die Fragen beziehen sich auf eine idealtypische Woche, die nicht existiert. Dies würde unterstellen, dass jeder Tag dem anderen gleicht (Metzger/Schulmeister 2011, S. 69). Die Lernzeit über das gesamte Semester hinweg ist nicht gleich verteilt, sondern unterliegt Schwankungen innerhalb der Vorlesungszeit, der Prüfungszeit und der vorlesungsfreien Zeit (Schulz/Krömker 2011, S. 299). Die Vorbereitung auf eine Prüfung beispielweise findet unabhängig vom Zeitpunkt im Semesterverlauf hauptsächlich kurz vor dieser statt (Groß/Aufenanger 2011, S. 127; Schulz/Krömker 2011, S. 300).

Was kann durch die Lernzeit erklärt werden? Betrachtet man Zusammenhänge in Verbindung mit der Lernzeit, treten Überraschungen zu Tage. Die aufgewandte Lernzeit steht in keinem Zusammenhang zur Modulnote oder zum Studienabschluss (Kuhlee 2012, S. 84; Metzger/Schulmeister/Martens 2012, S. 44). Ob ein Studierender einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachgeht, hat

* In dieser Arbeit wird anstatt der oft benutzten Bezeichnung „Workload“ der Begriff „Lernzeit“ verwendet, da er treffender angibt, dass es um das Lernen der Studenten geht und nicht um die Arbeitszeit in einem Beschäftigungsverhältnis, die zu (vom Arbeitgeber) festgesetzten Zeiten erfolgt.

ebenfalls keinen Einfluss auf seine aufgebrauchte Lernzeit (Kuhlee 2012, S. 82).

Die wahrgenommene Lernzeit durch die Studierenden entspricht nicht dem wahren Wert (Schulmeister/Metzger 2011, S. 33). Die Autoren führen weiterhin aus, dass der Mittelwert für die Beschreibung der Stichprobe für die Lernzeiterfassung ungeeignet ist, da die Werte der einzelnen Studierenden sehr stark streuen (Schulmeister/Metzger 2011, S. 35; Jantowski/Bartsch/Limmer 2008, S. 19; Schmidt 2012, S. 170). Plausibel ist, dass wenige sehr fleißige Studierende den Mittelwert stark nach oben ziehen können.

3. Lernzeit in den Studiengängen der Universität Leipzig

Für die Studiengänge an der Universität Leipzig war bislang in der Studienordnung lediglich der Gesamtarbeitsaufwand ausgewiesen, der sich für die jeweilige Lehrveranstaltung in Präsenzzeit und Selbststudium aufteilt. Eine weitere Aufschlüsselung oder Überprüfung erfolgt nicht.

Ein Leistungspunkt umfasst einen studentischen Arbeitsaufwand von 30 Stunden, bei 10 LP beträgt der Aufwand folglich 300 Stunden. Der Arbeitsaufwand erstreckt sich nicht in jedem Modul gleichmäßig über das Semester. In der Regel ist das Modul mit der Prüfungsleistung abgeschlossen. Bei einer Klausur oder mündlichen Prüfung am Ende der Vorlesungszeit erstreckt sich die Lernzeit somit nur auf etwa die Hälfte des Semesters. Für ein einziges Modul kann dies sicher noch geleistet werden, nicht aber für mehrere Module. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: siehe Tabelle 1.

Betrachtet wird der Lehramtsstudiengang mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung für das Höhere Lehramt an Gymnasien in der Fächerkombination Mathematik und Physik. Dabei werden nur Pflichtmodule für das 1. Fachsemester berücksichtigt.

Daraus ergibt sich ein Arbeitsaufwand von 805 Stunden in der Vorlesungszeit, was bei 15 Wochen Vorlesungszeit einer Wochenarbeitszeit von 53 Stunden und 40 Minuten entspricht. Hier sei noch einmal betont, dass es sich um Pflichtmodule handelt. Der Studierende hat keine Wahlmöglichkeit, sondern muss diese Module für den erfolgreichen Studienabschluss belegen und bestehen. Zu dieser Zeit kommen Erwerbstätigkeit, Zeit für Familie, Freizeit oder der Mitwirkung in der studentischen oder akademischen Selbstverwaltung hinzu. Es ist vollkommen unrealistisch, dass Studierende diesen Arbeitsumfang bewältigen können. Vielmehr scheint eher wahrscheinlich, dass die in den Studiendokumenten ausgewiesene Lernzeit tatsächlich in dieser Form nicht erbracht werden muss.

Bei einer täglichen Arbeitszeit ausschließlich für das Studium von 8 Stunden ist fraglich, wo Erwerbstätigkeit, Privatleben, ehrenamtliche Tätigkeit oder Erholung vom Studium stattfinden sollen. Diesem außeruniversitären Leben kommt für die Studierenden ein höherer Stellenwert im Vergleich zu den 1960er Jahren zu (Dworschak 2010, S. 156). Zudem wird dies der Lernperspektive nicht gerecht. Lernen ist ein Prozess, den die Hochschule fördern muss. Und Lernen funktioniert nicht mit Stechkarte, was nach 900 Stunden abgeschlossen ist, egal wann sie geleistet werden.

Bei einer täglichen Arbeitszeit ausschließlich für das Studium von 8 Stunden ist fraglich, wo Erwerbstätigkeit, Privatleben, ehrenamtliche Tätigkeit oder Erholung vom Studium stattfinden sollen. Diesem außeruniversitären Leben kommt für die Studierenden ein höherer Stellenwert im Vergleich zu den 1960er Jahren zu (Dworschak 2010, S. 156). Zudem wird dies der Lernperspektive nicht gerecht. Lernen ist ein Prozess, den die Hochschule fördern muss. Und Lernen funktioniert nicht mit Stechkarte, was nach 900 Stunden abgeschlossen ist, egal wann sie geleistet werden.

4. Rahmenrichtlinie zur qualitativen Weiterentwicklung modularisierter Studiengänge an der Universität Leipzig

Nach über einjähriger Beratung hat der Senat der Universität Leipzig am 7. Mai 2013 die Rahmenrichtlinie zur qualitativen Weiterentwicklung modularisierter Studiengänge an der Universität Leipzig (RRL) verabschiedet. Darin werden erstmals universitätsweit Festlegungen für modularisierte Studiengänge getroffen. In der RRL wird die Kompetenzorientierung der Lehre festgeschrieben. Weiterhin werden Grundsätze guter Lehre definiert. Dazu zählt bspw., dass weniger die Inhalte als vielmehr der Lernprozess in den Mittelpunkt rücken soll. Die RRL empfiehlt weiterhin formale Vorgaben für Studiengänge und Module. So soll ein Modul i.d.R. 10 LP umfassen und mit einer einzigen Prüfungsleistung nach einem Semester beendet werden. Weiterhin sind Höchstgrenzen für die Anzahl der Prüfungsleistungen inkl. Prüfungsvorleistungen und Abschlussarbeit vorgeschrieben, die sich nach Bachelor- und Master-Studiengängen unterscheiden.

Zur Lernzeit äußert sich die Rahmenrichtlinie detailliert. Sie schreibt einen Bereich von 25 bis 30 Stunden pro LP vor, wobei 30 Stunden pro LP die Höchstgrenze darstellen und die Mehrheit der Studierenden einen durchschnittlichen Arbeitsaufwand von 28 Stunden pro LP aufbringen sollen. Die Arbeitsbelastung soll sich weiter-

Tabelle 1: Übersicht über die Pflichtmodule im Lehramtsstudium Mathematik/Physik im 1. FS

Modul Nr.	Fach/Bezeichnung	LP laut Studienordnung	SWS	Prüfungs(vor)leistung	Zeit während der Vorlesungszeit
10-MATHB-1012	Mathematik/ Lineare Algebra	10	6	Klausur und Prüfungsvorleistung	300 Stunden
12-PHY-L-EP1	Physik/ Experimentalphysik	10	9	Klausur, Praktikumsleistung und Prüfungsvorleistung	205 Stunden*
06-BWI-01-SEK	Bildungswissenschaften/ Einführung Didaktik und Schulpädagogik	10	6	Klausur	300 Stunden
					Summe: 805 Stunden

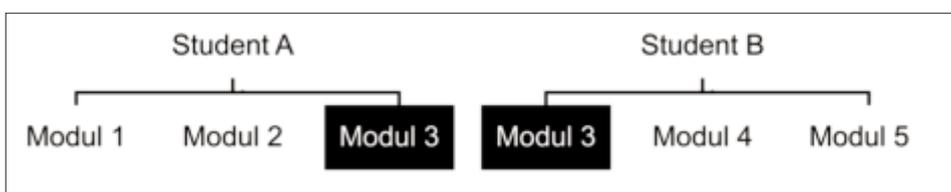
*Ein Praktikum im Umfang von 95 Stunden findet in der vorlesungsfreien Zeit statt.

hin gleichmäßig über das gesamte Semester erstrecken. Für den Gremienweg müssen die Verantwortlichen des Moduls die Lernzeit abschätzen und transparent darstellen. Diese Abschätzung muss begründet werden und ist empirisch zu validieren. Damit hat der Senat der Universität Leipzig beschlossen, dass es nicht länger genügt, dass Modulverantwortliche überzeugend darlegen, wie sich die Lernzeit zusammensetzt, sondern dass eine empirische Überprüfung dazu erfolgen muss, die eine Überarbeitung der Studiengänge nach sich zieht, falls eine deutliche Abweichung festgestellt wird.

5. Umsetzungsvorschlag für die Universität Leipzig

Wie unter Kapitel 1 beschrieben, ist der Studienverlauf verschiedener Studierenden sehr unterschiedlich. Selbst zwei Studierende desselben Kernfachs können im selben Fachsemester vollkommen unterschiedliche Studienpläne haben. Daher ist es nicht möglich, ein einzelnes Modul für die Betrachtung herauszulösen, sondern es muss stets der gesamte studentische Aufwand betrachtet werden. Dies soll an einem Beispiel aufgezeigt werden: Abbildung 1 zeigt zwei Studierende, die beide Modul 3 belegen. Die übrigen Module beider Studierenden unterscheiden sich. Wenn nur Modul 3 betrachtet wird, kann dies zu stark verzerrten Ergebnissen führen. So kann Studierender A in einem anderen Modul einen so großen Aufwand aufbringen müssen, um das komplizierte und anspruchsvolle Modul zu bestehen, dass er seine Aktivitäten in den übrigen Modulen auf ein Minimum reduzieren muss. Studierender B hingegen kann Modul 3 entsprechend den Vorgaben studieren und kann die weiteren Module ebenfalls gut bewältigen. Die Erhebung an der Universität Leipzig kann mithilfe der Tagebuchmethode erfolgen. Damit werden die Studierenden hinsichtlich der Wahrnehmung des eigenen Studienverhaltens sensibilisiert, was zu realistischeren Einschätzungen führt (Groß/Bogen 2011, S. 157). Der Studierende wählt zu Beginn des Semesters seine Module für die Erhebung aus, zu denen dann aufgeschlüsselt die Lehrveranstaltungen des Moduls und typische Aktivitäten erscheinen. Für diese Module trägt er dann seine aufgewendete Zeit ein. Die Methode ist verglichen mit anderen sehr aufwändig. Die Ergebnisse rechtfertigen diesen Aufwand allerdings, da tief gegliederte und vor allem zuverlässige Ergebnisse möglich sind (Ehling/Holz/Kahle 2001, S. 430). Die Online-Erfassung kann als App für Smartphones programmiert werden. Damit wird der Aufwand für die Studierenden wird reduziert, da sie keinen separaten Fragebogen oder Schreibgeräte mitführen müssen. Das Smartphone ist

Abbildung 1: Schema über Studienverlauf verschiedener Studierenden



Alltagsbegleiter. Ebenso sind das Mitführen einer Uhr und die separate Zeitmessung nicht erforderlich. Durch die App werden falsche Angaben reduziert und die Datenqualität steigt, weil sie Erinnerungen zum Ausfüllen senden kann (Berger/Baumeister 2016, S. 198). Ein Vorteil liegt darin, dass damit auch Pausen (z.B. Warten auf die Straßenbahn oder Zeit zwischen zwei Lehrveranstaltungen) überbrückt werden können. Mit kurzen Eingabeintervallen wird die Datenqualität erhöht, da die Studierenden sich besser an ihre Tätigkeiten erinnern.

Der entscheidende Vorteil der Appnutzung liegt darin, dass sie im Gegensatz zum Onlinefragebogen nicht mit dem Internet verbunden sein muss, wenn eine Eintragung erfolgt. Es genügt, wenn am Ende des Zeitraums eine einmalige Verbindung mit dem Internet hergestellt wird (Berger/Baumeister 2016, S. 205).

Mit der Lernzeiterfassung sind einige Herausforderungen verbunden. Derzeit existiert für das Vorgehen keine Rechtsgrundlage für die Erhebung dieser personenbezogenen Daten. Weiterhin ist eine kontinuierliche Datenerfassung der Studierenden sicherzustellen, wofür Anreize gefunden werden müssen. Die Studierenden werden zur Teilnahme motiviert, indem ihnen vermittelt wird, dass sie einen Beitrag zur Verbesserung ihres eigenen Studiums leisten und dass sie eine individuelle Auflockerung ihres eigenen Lernverhaltens erhalten können (Rödel 2015). Dabei kommt auch dem Dozierenden eine zentrale Rolle zu, der zu einer hohen Teilnehmerate beitragen kann (Blüthmann 2012, S. 56-57).

Motivierend für die Studierenden sind Hilfestellungen gerade in der Studieneingangsphase. Durch die Aufarbeitung des eigenen Studiums an dessen Beginn gelangen die Studierenden zu Erkenntnissen, die sie für ihr weiteres Studium gewinnbringend nutzen können, um den Sprung von der Schule an die Universität zu schaffen, was sie für die weiteren Studienabschnitte motiviert (Webler 2002). Zeitmanagementseminare können dies flankieren (Schulmeister/Metzner 2011, S. 37). Im ZEITlast-Projekt wurde den Studierenden für die Teilnahme eine Aufwandsentschädigung gezahlt (Schulmeister/Metzger 2011, S. 44), was zu hinterfragen ist, da damit zwar die extrinsische, nicht aber die intrinsische Motivation der Studierenden zur Teilnahme gefördert wird.

Methodisch ist der Unterschied zwischen Beobachtung und Befragung (Altmeppen/Donges/Engels 1999, S. 158) sowie die Abweichung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung nur schwer aufzulösen bzw. in Kauf zu nehmen (Quandt 2005, S. 249). Demzufolge müssen die Studierenden Orientierungen an die Hand bekommen, um den Arbeitsaufwand möglichst genau zu erfassen und zu verhindern, dass persönlich als wichtig empfundene Tätigkeiten zeitlich überschätzt werden oder dass Tätigkeiten, die die Studierenden gern ausführen, zeitlich unterschätzt werden. Die Frage nach der durchschnittlichen Dauer nach einer bestimmten Aktivität impliziert, dass der Befragte sie korrekt beantworten kann, was bedeutet, dass er sich korrekt

erinnern (und rechnen) muss und weiß, welche Aktivitäten dazu zählen und welche nicht (Robinson/Bostom 1994, S. 12; Kyvik 2013, S. 6). Mit der Appnutzung werden diese Rechenaufgaben vermieden.

Bei der Lernzeiterhebung durch Befragung treten Verzerrungen durch die Erinnerung des Befragten und sozial erwünschte Antworten auf (Metzger/Schulmeister 2011, S. 68-69; Blüthmann 2012, S. 59; Berger/Baumeister 2016, S. 192), was an der positiven Konnotation von Bildung liegt (Schulmeister/Metzner 2011, S. 23). Durch kurze Erhebungsintervalle und einer Plausibilitätskontrolle der Angaben mit weiteren Daten (z.B. Ausfall von Lehrveranstaltungen) kann dies minimiert werden.

6. Konsequenzen aus der Lernzeiterfassung und Ausblick

Sollten erhebliche Differenzen zwischen vorgesehener und geleisteter Lernzeit auftreten, sind die Module zu überarbeiten (Baumann et al. 2005, S. 44). Bei einer Überschreitung der Lernzeit können als Folge daraus bspw. die Anzahl der Lehrveranstaltungen und damit der Umfang reduziert, die Anforderungen gesenkt oder Aufgaben für das Selbststudium (Literatur, Hausaufgaben) verringert werden. Bei einer zu hohen Lernzeit ist aber keinesfalls das Niveau des gesamten Studiengangs zu senken. Vielmehr ist eine kritische Betrachtung aus hochschuldidaktischer Sicht angebracht. Die RRL setzt den Fakultäten eine Frist bis zum 31.12.2016 für die Überarbeitung ihrer Studiendokumente nach den Vorgaben der RRL. Die weitere universitäre Diskussion zur RRL wird zeigen, in welche Richtung die empirische Lernzeiterfassung gehen wird.

Literaturverzeichnis

Altmeppen, K./Donges, P./Engels, K. (1999): Transformation im Journalismus, Journalistische Qualifikation im privaten Rundfunk am Beispiel norddeutscher Sender. Berlin.

Berger, R./Baumeister, B. (2016): Messung von studentischem Workload. In: Großmann, D./Wolbring, T. (Hg.): Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze. Wiesbaden, S. 185-223.

Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin.

Brüstle, P./Biller, S./Giesler, M. (2011): Studien- und Lebenssituation von Medizinstudierenden an der Universität Freiburg. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6/H. 2, S. 143-158.

Dworschak, M. (2010): Erschöpft vom Bummeln. In: Der Spiegel, H. 38, S. 156-157.

Ehling, M./Holz, E./Kahle, I. (2001): Erhebungsdesign der Zeitbudgeterhebung 2001/2002. In: Wirtschaft und Statistik, H. 6, S. 427-436.

Gómez Tutor, C./Hobelsberger, C./Metzner, C. (2011): Zwischen Serviceanspruch und Eigenverantwortung – ein Balanceakt in Zeiten Bolognas. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6/H. 2, S. 238-249.

Groß, L./Aufenanger, S. (2011): Wie wirken didaktische Elemente der Hochschullehre auf die zeitliche Gestaltung des Studiums? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6/H. 2, S. 123-132.

Groß, L./Boger, M. (2011): Subjektives Belastungsempfinden von Studierenden. In: Schulmeister, R./Metzger, C. (Hg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studienverhalten. Eine empirische Studie. Münster. S. 153-172.

Heil, K./Heinze, D. (o.A.): Workloaderhebung & Studieneingangsbefragung. Verfügbar unter <http://www.zq.uni-mainz.de/Dateien/ingang.pdf> [30.08.2016].

Hoffmann, K./Mayas, C./Krömker, H. (2011): Study time and overload in engineering education. A case study of German engineering study courses at Ilmenau University of Technology. In: IEEE (Ed.): Global Engineering Education Conference (EDUCON), IEEE, pp. 523-528.

Jantowski, A./Bartsch, A./Limmer, J. (2008): Belastung von Lehramtsstudierenden im 2. Hochschulfachsemester. Darstellung und Auswertung der empirischen Befunde einer Fragebogenstudie im Juli 2008 im Auftrag des Zentrums für Lehrerbildung und Didaktikforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Kurzbericht). Jena.

Kuhlee, D. (2012): Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramts-Studierenden des Master of Education. In: Das Hochschulwesen, Jg. 65/H. 4, S. 79-87.

Kyvik, S. (2013): Academic Workload and Working Time: Retrospective Perceptions Versus Time-Series Data. In: Higher Education Quarterly, Jg. 67/H. 1, S. 2-14.

Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [15.06.2014].

Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin. Verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf [15.06.2014].

Metzger, C./Schulmeister, R. (2011): Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In: Nickel, Sigrun (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh, S. 68-78.

Metzger, C./Schulmeister, R./Martens, T. (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7. Jg./H. 3, S. 36-50.

Müller, S. (2013): Workload-Erfassung als Baustein im universitären Qualitätsmanagement. In: Qualität in der Wissenschaft, Jg. 7/H. 3+4, S. 75-83.

Oppermann, A. (2011): Zeitmessung und Zeiterleben – was der studentische Workload (nicht) aussagt. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6/H. 2, S. 47-60.

Quandt, T. (2005): Journalisten im Netz. Eine Untersuchung journalistischen Handelns in Online-Redaktionen. Wiesbaden.

Rathjen, J. (2008): ECTS, Workload und Noten. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bologna-Reader III. Bonn, S. 85-106.

Regulin, M./Lehmann, M. (2012): Studierendenbefragungen. Modulevaluierung – Workloaderhebung, Studiengangsbefragung. Verfügbar unter https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zqa/veranstaltungen/vortrag6 [30.08.2016].

Robinson, J./Bostom, A. (1994): The overestimated workweek? What time diary measures suggest. In: Monthly Labor Review, pp. 11-23.

Rödel, M. (2015): Intensivevaluation – Workloadbefragung & Ressourcennutzung von Studierenden. Dresden.

Schmidt, N. (2012): Kontinuierliches Lernen in universitären Massenveranstaltungen am Beispiel von wöchentlichen Hausaufgaben in einem volkswirtschaftlichen Grundlagenmodul. Inauguraldissertation. Köln.

Schulmeister, R./Metzger, C. (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Schulmeister, R./Metzger, C. (Hg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studienverhalten. Eine empirische Studie. Münster, S. 13-128.

Schulmeister, R./Metzger, C. (2010): ZEITLast: Workload-Erfassung, didaktische Interventionen und lehrorganisatorische Umstellungen im BA-Studiengängen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): 10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen: Rückschau und neue Entwicklung. Beiträge zur „Herbsttagung“ des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz am 9./10.11.2009 in Bonn. Bonn, S. 208-217.

Schulz, K./Krömker, H. (2011): Kontinuierliches Lernen – Interventionen in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 6/H. 3, S. 294-309.

Schwerhoff, G. (2010): Willkommen in der Fernuniversität! Über Präsenzpflicht in den Zeiten der Bologna-Reform. In: Forschung & Lehre, Jg. 17/H. 4, S. 248-249.

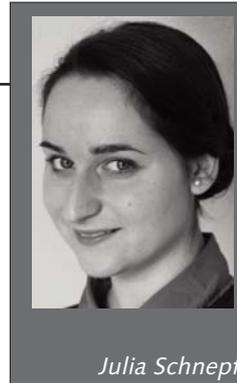
Webler, W.-D. (2003): Ein Studenttagebuch als Forschungs- und eigenes Studienberatungsinstrument. Selbstreflexion und Zeitmanagement im 1. Semester. In: Das Hochschulwesen Jg. 56/H. 3, S. 105-112.

Webler, W.-D. (2005): „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“. Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 23/H. 1, S. 22-23.

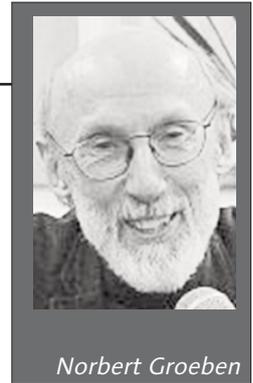
■ Sebastian Stieler, Wiss. Mitarbeiter, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig,
E-Mail: stieler@wifa.uni-leipzig.de

Julia Schnepf & Norbert Groeben

Entwurf einer multi-methodalen Seminar-Konzeption für die empirischen Sozialwissenschaften



Julia Schnepf



Norbert Groeben

The common structure of undergraduate and postgraduate courses at German universities usually contains some aspects of the concept "learning by teaching" that are fulfilled by offering short presentations to the students. Nonetheless such presentations persist in the paradigm of "direct instruction" in form of performing a "frontal teaching" method, often with the effect of missing enough time for an additional seminar discussion. To avoid losses of didactic quality we propose a new course structure which incorporates modern models of constructivist didactic, situated learning and instructional design by implementing a two-hour presentation for every student team including interactive teaching methods. In this way students acquire expertise in team teaching, processing of real-life problems, presentation of seminar discussions and meta-reflection of learning and teaching strategies. First assessments of the effectiveness with a standardized evaluation instrument show an increased students' motivation and better integration of theoretical and practical perspectives.

1. Problemstellung

Der PISA-Schock hat sicher mit dazu beigetragen, dass in der Didaktik eine Zeit lang die Suche nach einer neuen, erfolgreich(er)en Lehr-Methodik besonders stark ausgeprägt war. So ist eine Mehrzahl von didaktischen Ansätzen entwickelt und propagiert worden, mit denen die Erwartung einer grundlegenden, umfassenden Verbesserung des Lehr-Lern-Erfolgs in Schule und Hochschule verbunden war. Darunter fallen vor allem die Modelle des sozialen Konstruktivismus, des entdeckenden und situierten Lernens, des Instruktions-Designs, des Lernens durch Lehren etc. (vgl. die Überblicke bei Helmke 2012, Renkl 2008). Dabei wurden diese Modelle zu meist als Überwindung des traditionellen Unterrichts in Form des Lehrervortrags oder des lehrergeleiteten Unterrichtsgesprächs (zusammen: ‚direkte Instruktion‘) vorgestellt und angepriesen. Damit sind zwei Unterstellungen verbunden, die durch die empirische Lehr-Lern-Forschung als Fehlannahmen dekuviert werden konnten (vgl. Renkl 2008, 2015, Schnotz et al. 2004): (1) Die (traditionelle) direkte Instruktion ist wegen der passiven Rezeption auf Seiten der Lernenden grundsätzlich weniger brauchbar als Lehrmethoden, die mehr Aktivität erfordern; und (2) Das jeweilige Aktivitäts-Modell (mit den oben genannten Varianten) ist allein in der Lage, die Lehr-Lern-Situation entscheidend zu verbessern. In Bezug auf die erste Annahme zeigt die Forschung ganz eindeutig, dass Lerner mit geringem Vorwissen solche direkte Instruktion geradezu brauchen, und erst Lerner mit gutem Vorwissen von größerer Eigenaktivität beim Lernen profitieren (ebda.). Das heißt, Lehr-Methoden wirken relativ zu den (personalen wie situationalen) Rahmenbedingungen; also kann es keine allein seligmachende Methode geben, sondern es kommt auf die

sinnvolle Verbindung von didaktische Methoden, auf eine konstruktiv-integrative Methodenvielfalt an (Reich 2008, Renkl 2008 & 2015, Schnotz et al. 2004)! Eine solche Methoden-Vielfalt wird aber von der (im statistischen Sinn) ‚normalen‘ Universitätslehre (noch) nicht realisiert. Die Struktur des üblichen Referate-Seminars sieht zwar für die jeweiligen Referenten den Aktivitätsaspekt des ‚Lernens durch Lehren‘ (bei ihrem speziellen Thema) vor, für das Plenum aber nur ein rezeptives Lernen, das im Übrigen häufig auch nicht einmal von Seiten der Dozierenden angemessen vertieft wird, weil dazu am Ende die Zeit fehlt. Wir wollen im Folgenden eine Seminar-Konzeption vorstellen, die die traditionelle Form der direkten Instruktion so erweitert, dass die neueren (konstruktivistischen) Didaktik-Ansätze genutzt werden, und zwar eben in Form einer integrativen Methoden-Vielfalt. Dazu wollen wir nicht einen primär theoretischen Überblick über diese Didaktik-Modelle geben (der auch schon mehrfach existiert: vgl. neben Helmke 2012 und Schnotz et al. 2004 auch Mietzel 2003, Müller 1996), sondern die zentralen Methodik-Teilmengen am konkreten Beispiel der neuen Seminar-Konzeption verdeutlichen.

2. Methoden-Vielfalt ermöglichende Seminar-Struktur

Die zentrale organisatorische Modifikation besteht darin, dass ein zweistündiges Seminar in 14tägigem Rhythmus angeboten wird, mit jeweils zwei Sitzungen hintereinander. Die erste Sitzung (im normalen Umfang von 2 Unterrichtsstunden) wird vollständig von einem studentischen Team gestaltet, und zwar so, dass neben einer traditionellen Referate-Darbietung (direkte In-

struktion) auch mindestens zwei Phasen von didaktischer Interaktion mit dem Plenum einzubauen sind (je nach Kreativität des Präsentationsteams Einzel- oder Gruppenarbeit, Rollenspiel oder Podiumsdiskussion etc.; vgl. z.B. Siebert 2005). In der zweiten Sitzung folgt dann die Diskussion der inhaltlichen Informationen wie der didaktischen Prozesse, und zwar sowohl von Seiten des studentischen Plenums als auch des Dozenten.

Diese Lehrveranstaltungsstruktur wurde in einem Seminar zur Friedenspsychologie an der Universität Heidelberg (im WiSe 2015/16) eingesetzt. Dazu war nach der Eröffnungssitzung eine Konzentration auf sieben zentrale Themen der Friedenspsychologie nötig, die die wichtigsten konzeptuellen Problemfelder abdecken sollten einschließlich der interdisziplinären Vernetzung mit der Politikwissenschaft und Soziologie:

- (Sitzung 1): 16.10.: Eröffnung, subjektive Theorien zu Frieden(spsychologie), Themenerläuterung und -verteilung
- (2): 30.10.: Konzeptuelle Unterscheidung von negativem Frieden (Überwindung personeller Gewalt) und positivem Frieden (Nicht-Existenz von struktureller Gewalt)
- (3): 13.11.: Wege in die Genese von personeller Gewalt
- (4): 27.11.: Wege in die Überwindung von personeller Gewalt
- (5): 11.12.: Friedenspsychologie als integrativ-praktische Forschungsmethodik
- (6): 8.1.: Genese und Überwindung von struktureller Gewalt (I): Politische Ungleichheit – Menschenrechte/-pflichten
- (7): 22.1.: Genese und Überwindung von struktureller Gewalt (II): Chancenungleichheit: Affirmative Action
- (8): 5.2.: Handlungsmöglichkeiten: Von Amnesty über Ehrenamt bis zu Terre des Femmes

Dabei wurde als Grundlage für die Themenbearbeitung durch die studentischen Präsentations-Teams jeweils ein konzeptueller und ein empirischer Aufsatz vorgegeben, wobei diese Literaturliste selbstverständlich durch eigene Recherchen erweitert werden konnte; z.B. für die Sitzungen (4), (5) und (6):

- (4) Staub, E./Vollhardt, J. (2008): Altruism born of suffering: The roots of caring and helping after victimization and other trauma. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 78/No. 3, pp. 267-280.
- Hernández-Wolfe, P. (2011): Altruism born of suffering: Colombian human right activists transform pain into prosocial action. In: *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 5/No. 2, pp. 229-249.
- (5) Groeben, N./Vollhardt, J. (2012): Friedenspsychologie als zielorientierte Praxisforschung. In: Baros, W./Rost, J. (Hg.): *Natur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven in der Psychologie*. Berlin, S. 17-27.
- Kelman, H.C. (1997): Group processes in the resolution of international conflicts. Experiences from the Israeli-Palestinian case. In: *American Psychologist*, Vol. 52/No. 3, pp. 212-220.

- (6) Schmidt, H. (Hg.) (1997): *Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten*. Ein Vorschlag. München/Zürich, S. 7-45 & 73-95.
- Sommer, G./Stellmacher, J. (2009): *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung*. Kap. 5. Empirische Forschung zu Menschenrechten. Wiesbaden, S. 65-87 u. 95-117.

3. Multi-methodale Seminar-Charakteristika

- Durch die Konzentration auf sieben vierstündige Veranstaltungstermine wird als erstes ein (Qualitäts-) Merkmal realisiert, das häufig unthematisiert bleibt, obwohl es sich empirisch als höchst bedeutsame Stellschraube erwiesen hat (vgl. Frenkl 2010): die Lernzeit. Dieses quantitative Kriterium wird hier pro Thema verdoppelt, dafür müssen die Themen eingegrenzt werden. Doch das ist im Rahmen eines paradigmatischen Lernens, also der Konzentration auf für das Gebiet besonders aussagekräftige Problemfelder, durchaus machbar und entspricht dem vielzitierten Mut zur Lücke.
- Innerhalb der (zumeist Power Point-)Präsentation der studentischen Referat-Gruppen gibt es dann als Grundform der Informationsvermittlung zunächst einmal die direkte Instruktion (des Lehrvortrags). Das bedeutet für das zuhörende Plenum die rezeptive Aufnahme von möglichst gut strukturierten Informationen, die sich aber, wie schon erwähnt, für den Aufbau von grundlegendem Einführungswissen als durchaus geeignet, ja optimal erwiesen hat. Diese Wissensteilmengen sind als sog. Vorwissen nötig, um ggf. darauf aufbauend aktivere Prozesse des entdeckenden Lernens konstruktiv realisieren zu können (Helmke 2012, S. 48f.).
- Auf Seiten des Präsentations-Teams wird bei dieser direkten Instruktion der methodische Zugang des ‚Lernens durch Lehren‘ realisiert (vgl. Martin 1994, Renkl 2010), wie es auch für die klassische Referate-Übung gilt. Der produktive Lerneffekt basiert hier auf der tieferen Verarbeitung mit dem gleichzeitigen Anspruch, das Themengebiet gut zu strukturieren und mit Beispielen zu veranschaulichen. Da es sich immer um Gruppen von drei oder vier Studierenden handelt, kommt allerdings noch die soziale Kompetenz des Team Teaching hinzu: dass die Vortragenden die Teilgebiete in einer sinnvollen und abwechslungsreichen Weise unter sich aufteilen und dabei gleichwohl in der Darstellung eine konzeptuelle Kohärenz bewahren.
- Für die interaktiv-didaktischen Phasen der Einbeziehung des Plenums kommen die Präsentations-Teams interessanterweise von selbst, d.h. ohne vorherige dozentenseitige Hinweise, auf die zentrale Konsequenz der konstruktivistischen Lern- und Lehrtheorien, nämlich durch die Bearbeitung von möglichst realistischen Problemen zu lernen (vgl. z.B. Mietzel 2003, S. 285f., Müller 1996, Schnotz et al. 2004). Zwei Beispiele aus der Sitzung (4) zur Überwindung von (persönlicher) Gewalt durch den konstruktiven Rückgriff auf eigene Opfer-Erfahrungen („Altruism born of suffering“).

Aufgabenstellung: Benennt bitte die zentralen Punkte, wie in dem Beispiel persönliches Leid überwunden werden konnte. Geht dabei auf die im Vortrag angeführten Erfahrungen und motivationalen Faktoren ein, die für Altruism born of Suffering eine Rolle spielen.

- (A.) Sylvia Rivera war eine transgender Latina und Aktivistin.
Sie war maßgeblich an den Stonewall-Aufständen von 1969 beteiligt, aus denen später der Christopher Street Day wurde. Zusammen mit ihrer besten Freundin, Martha P. Johnson (eine schwarze Trans-Frau), unterstützte sie LSBT-Jugendliche, die von ihren Eltern rausgeschmissen worden waren: „Martha und ich sind anschlagen gegangen, um unsere Leute zu unterstützen. Wir haben ihre Leben gerettet. Wir waren an vorderster Front. Wir waren wie Mütter für sie.“
Nach der mutmaßlichen Ermordung Johnsons stürzte Rivera in eine tiefe Krise: „Als sie starb, ging ein Teil von mir mit ihr.“ Sie war lange Zeit obdachlos, Alkoholikerin und tief enttäuscht von der Welt und der LSBT-Community. Doch als ihr ein Freund eine Chance gab, bei ihm im Laden zu arbeiten, ging es aufwärts. Eines ihrer ehemaligen ‚Kinder‘ nahm sie bei sich auf. Sie lernte die Liebe ihres Lebens kennen und hörte mit ihrer Unterstützung auf zu trinken. Sie wuchs über sich hinaus und war voller Energie, sie engagierte sich wieder sehr stark politisch. Sie wurde spiritueller, engagierte sich bei der Metropolitan Church für Arme und AIDS-Kranke. „Ich kann nach der Arbeit nach Hause gehen und sagen, dass ich wenigstens versucht habe, etwas zu verändern.“ Noch auf dem Sterbebett führte sie die Verhandlungen zur Inklusion von transgender Menschen in den Non-Discrimination-Act.
(Quelle: Gosett, R. (2011): Randy Wicker Interviews Sylvia Rivera on the Pier. Vimeo, <https://vimeo.com/35975275> - 20.11.2015).
- (B.) Vater Michael Lapsley ist ein früherer süd-afrikanischer Anti-Apartheid-Aktivist, der seine persönliche Tragödie in einen Aufruf zu Frieden und Vergebung umwandelte. 1990, drei Monate nach der Entlassung Mandelas, schickte die damalige Regierung von de Klerk Vater Lapsley ein Paket mit zwei religiösen Magazinen. In einem der Magazine war jedoch eine hochentwickelte Bombe eingebaut. Als Lapsley das Magazin öffnete, explodierte dies und er verlor dabei seine beiden Hände sowie ein Auge und erlitt schwerste Verbrennungen. Vater Lapsley arbeitete danach in dem ‚Trauma Centre for Victims of Violence and Torture‘ in Kapstadt, welches auch die ‚Truth and Reconciliation Commission‘ unterstützte.
„ [...] Wissen Sie, wenn uns selber oder unseren Lieben schlimme Dinge angetan werden, sind Menschen berechtigt zu hassen, verbittert zu sein oder sogar Rache zu wollen. Das Problem ist aber, dass, wenn wir diese Gefühle in uns behalten, dadurch nicht unser Feind zerstört wird, sondern wir selbst. Meine Arbeit besteht also darin, Menschen, so wie wir es nennen, sichere und heilige Orte zu geben, wo sie entgiften können, wo sie mit dem Gift in sich umge-

hen lernen, so dass sie frei werden können. Einer unserer großartigen Führer in Süd-Afrika sagte einmal: ‚Die, die sich selbst als Opfer sehen, werden vielleicht selbst zum Täter bei anderen Menschen.‘ Wenn uns also schlimme Dinge widerfahren, kann die Reise vom Opfer zum Täter wahr werden für Individuen, Gemeinschaften und Nationen. Die Reise des Heilens aber geht vom Opfer zum Überlebenden und weiter zum Sieger, um die Kraft und Wirksamkeit wiederzuerlangen. Mir wurde klar, dass, wenn ich mich mit Hass und Bitterkeit und dem Wunsch nach Rache erfüllen ließe, würden sie zwar damit gescheitert sein, den Körper zu töten, aber sie hätten meine Seele getötet...“

(Auszug aus: http://www.democracynow.org/2013/4/22/apartheid_regime_bomb_victim_father_michael (20.11.2015) gekürzt und übersetzt von Jo-Alla Dirks)

- Durch solche realen Probleme aus der aktuellen politischen Lage und Diskussion wird die Anforderung verwirklicht, die im Rahmen des sozialen Konstruktivismus ‚situiertes Lernen‘ genannt wird. Es berücksichtigt, dass abstraktes Wissen als solches nur schwer anwendbar ist und deshalb Lern- und Anwendungssituation(en) möglichst ähnlich sein sollten (Helmke 2012, S. 67; Meixner 1997). Es liegt damit eine Form des gelenkten Entdeckungslernen vor (vgl. Renkl 2008, S. 113), die die Studierenden nicht überfordert. Außerdem sichert die Bearbeitung der Probleme in Kleingruppen, dass Lernen eine soziale Interaktionskomponente und -kompetenz enthält und (weiter-) entwickeln sollte (ebda.).
- Die Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse führt zudem zu einer Diskussion zwischen Plenum und Präsentations-Team. Das schult im Plenum die Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, auf Seiten der Referate-Gruppe kommt die Anforderung hinzu, die Diskussion so zu leiten, dass Offenheit mit Strukturierung möglichst gleichgewichtig verbunden wird. An dieser Stelle wird für die Seminar-Teilnehmer ein Problem deutlich, das sie auch später im Beruf bewältigen müssen, nämlich das Zeit-Management. Fast durchwegs halten die Referierenden ihre eigene Zeitplanung nicht ein und geben das auch selbst als wichtige Erfahrung zu Protokoll.
- In der nachfolgenden zweiten Hälfte der vierstündigen Veranstaltung werden neben inhaltlichen Ergänzungen oder Vertiefungen auch die didaktischen Interaktionen diskutiert. Damit wird die Einstellung eingeübt, Lern- und Lehrstrategien metakognitiv zu reflektieren und diese Metakognitionen zur kontinuierlichen Verbesserung des eigenen Lern- und Lehrverhaltens zu nutzen. Dazu gehört auch die Diskussion darüber, ob die herangezogenen Methoden an den richtigen Stellen und d.h. in einer konstruktiv-kohärenten Verbindung eingesetzt worden sind, die vor allem auch verschiedene Lehrziele berücksichtigt und integriert (Renkl 2008, S. 130f.).

4. Erste Evaluationsergebnisse

Um die didaktische Wirksamkeit der entwickelten Konzeption zu überprüfen, wurde in dem dargestellten Seminar zur Friedenspsychologie eine studentische Evaluation mit dem InstEval (Psychologisches Institut der Universität Mannheim) durchgeführt, weil darin auch spezifische Items zur Qualität der Referate enthalten sind. Auf einer sechs-stufigen Rating-(Noten-)Skala erhalten die Präsentationen ausgesprochen positive Bewertungen:

„Die Referate waren gut strukturiert und verständlich“: 1.42

„Die Referenten waren gut vorbereitet“: 1.33

„Die referierten Themen waren nützlich und wertvoll“: 1.17

„Die Referate wurden durch den Dozenten adäquat ergänzt“: 1.33

Um auszuschließen, dass die erzielten Werte lediglich vor allem das didaktische Engagement des Dozenten widerspiegeln, wurde ein Vergleich mit einem klassischen (zweistündigen) Referate-Seminar desselben Dozenten (zur ‚Lesesozialisation in der Mediengesellschaft‘) durchgeführt.

Die Werte in Tabelle 1 zeigen, dass das Item ‚Ergänzung der Referate durch den Dozenten‘, das man am ehesten

als Indikator für dessen didaktisches Engagement ansetzen kann, als einziges keinen signifikanten Unterschied produziert. Dagegen zeigen die Werte, die sich auf die studentischen Leistungen beziehen, höchst-signifikante Unterschiede zugunsten des multi-methodalen Seminars. Die Mit-Studierenden erkennen – plausiblerweise – die größere Vorbereitung und schätzen neben der Strukturierung ersichtlich auch die Nützlichkeit der realen Problembeispiele deutlich höher ein.

Mit den allgemeinen Skalen des InstEval lässt sich überdies abschätzen, inwiefern diese bessere Qualität der Referate auch den Gesamterfolg des Seminars zu steigern in der Lage ist.

Tabelle 2 zeigt auch hier wieder, dass formale Aspekte der didaktischen Seminar-Organisation vergleichbar sind (d.h. keine signifikanten Unterschiede zwischen der multi- und uni-methodalen Konzeption aufweisen). Das betrifft neben der Schwierigkeit auch Struktur und Aufbau des Seminars, das Spektrum und die Verständlichkeit sowie das Ausmaß, in dem der Dozent sympathisch erscheint. Die von der methoden-integrativen Lern- und Lehrtheorie her zentralen Dimensionen allerdings weisen eine höchst signifikante Überlegenheit der multi-methodalen Didaktik-Konzeption nach: Dass der Arbeitsaufwand hier höher eingeschätzt wird, ist nur die realistische Einschätzung des größeren Präsentationsumfangs. Entscheidend sind die besseren Werte in Bezug auf die für Fragen und Diskussion zur Verfügung stehende

Zeit und insbesondere für den Praxisbezug des Seminars und damit auch die Relevanz und den Nutzen der diskutierten Probleme, woraus sich auch ein erheblicher Vorsprung bei der Motivierung ergibt. Der höchst-signifikante Unterschied in der Gesamtnote für das multi-methodale Seminar fasst diese beeindruckenden Vorteile nur noch einmal abstrahierend zusammen.

Zumindest aus der Sicht der studentischen Seminar-Teilnehmer/innen haben sich also die Versprechen der konstruktivistischen Lern- und Lehrtheorien, von denen aus die multi-methodale Seminar-Konzeption entwickelt worden ist, erfüllt. Das betrifft zunächst einmal Umfang und Qualität des studentischen Lernens durch Lehren in Form der eine ganze Seminarsitzung gestaltenden Präsentation. Aber auch die dabei durchgeführten Gruppen-Arbeitsphasen anhand von überwiegend realen Problemstellungen erzielen eine Theorie-Praxis-Integration, die sowohl eine bessere (kognitive) Verarbeitungstiefe des Lernens (vgl. Fragen und Diskussion) als auch größere (motivationale) Effektivität (vgl. Relevanz und Nutzen sowie Motivierung) bedeutet.

Tabelle 1: Vergleich multi-methodale vs. uni-methodale Seminar-Konzeption; Friedenspsychologie (N = 12) vs. Lesesozialisation (N = 11): Einschätzung der Referate-Qualität im InstEval

Items zu Referaten im InstEval	Multi-methodal \bar{x}/Stdabw	Uni-methodal \bar{x}/Stdabw	$t_{(21)}$ -Wert	p(%)
Strukturierung	1.42/0.76	2.55/0.99	-5.59	0.0
Vorbereitung	1.33/0.75	2.27/1.14	-3.53	0.1
Nützlichkeit	1.17/0.37	2.09/0.67	-5.38	0.0
Ergänzung	1.33/0.62	1.27/0.45	0.51	30.1

Tabelle 2: Vergleich multi-methodale vs. uni-methodale Seminar-Konzeption; Friedenspsychologie (N = 12) vs. Lesesozialisation (N = 11): Allgemeine Skalen des InstEval

Allgemeine Skalen im InstEval	Multi-methodal \bar{x}/Stdabw	Uni-methodal \bar{x}/Stdabw	$t_{(21)}$ -Wert	p(%)
Angemessener Arbeitsaufwand	2.75/1.59	3.45/1.24	-2.64	0.77
Fragen und Diskussion	1.42/0.76	1.58/0.75	-2.91	0.42
Praxisbezug	1.50/0.96	1.82/0.86	-3.20	0.22
Relevanz und Nutzen	1.25/0.43	2.06/0.75	-4.26	0.02
Motivierung	1.25/0.60	1.64/0.64	-4.60	0.00
Gesamtnote	1.56/0.69	2.05/0.70	-6.90	0.00
Angemessene Schwierigkeit	2.17/1.34	2.18/0.89	-0.04	48.58
Struktur und Aufbau	2.00/1.29	1.73/0.58	2.50	10.40
Spektrum	2.17/1.40	1.85/0.59	0.75	23.10
Verständlichkeit	1.75/0.72	1.76/0.62	-0.11	45.70
Sympathie	1.50/0.50	1.30/0.96	0.79	21.90

5. Fazit und Ausblick

Die übliche (zweistündige) Referate-Übung enthält mit dem Lernen durch Lehren zwar einen Aspekt des aktiven (entdeckenden) Lernens auf Seiten der Studierenden, stellt aber eigentlich doch eine Unterforderung dar. Deshalb haben wir eine Seminar-Konzeption entwickelt, in der die Studierenden nicht nur eine ganze Seminar-Sitzung selbstständig gestalten, sondern dabei auch verschiedene didaktische Methoden einsetzen (sollen). Die Empirie zeigt, dass es in diesem Zusammenhang ausreicht, einige Beispiel-Hinweise zu geben, um nicht zuletzt auch konstruktivistische Ansätze wie die Vorgabe realistischer Problemstellungen zu implementieren. Erste Evaluationsergebnisse weisen für diese multi-methodale Seminar-Form aus Sicht der Seminar-Teilnehmer/innen eine intensivere kognitive Verarbeitungstiefe und vor allem auch Theorie-Praxis-Integration mit dem Effekt gesteigerter Motivation nach. Allerdings besteht die Datenbasis bisher nur aus dem Vergleich von zwei Lehrveranstaltungen eines Dozenten. Um die didaktische Qualität der entwickelten Seminar-Konzeption umfassender abschätzen zu können, braucht es selbstverständlich den Vergleich über eine Bandbreite von inhaltlichen Themen und verschiedenen Dozierenden. Desgleichen muss man auf lange Sicht nicht nur die studentischen (Selbst-)Einschätzungen erheben, sondern die tatsächlichen Lernprozesse und Motivationseffekte überprüfen. Aber für all diese Schritte muss die vorgestellte Seminar-Konzeption erst einmal im Alltag der universitären Lehre eingesetzt werden. Diesem Ziel dient der vorliegende Beitrag.

Literaturverzeichnis

- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber.*
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2010): Hochschuldidaktik. In: Rost, D.H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 273-278.*
- Martin, J.-P. (1994): Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen.*
- Meixner, J. (1997): Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens. Neuwied.*
- Mietzel, G. (2003): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen.*
- Müller, K. (1996): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: Ders. (Hg.) Konstruktivismus. Lehren – Lernen – ästhetische Prozesse. Neuwied, S. 71-115.*
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim.*
- Renkl, A. (2008): Lehren und Lernen im Kontext der Schule. In: Ders. (Hg.), Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern, S. 109-153.*
- Renkl, A. (2010): Lernen durch Lehren. In: Rost, D.H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 466-471.*
- Renkl, A. (2015): Drei Dogmen guten Lernens und Lehrens: Warum sie falsch sind. Psychologische Rundschau, Jg. 66/H. 4, S. 211-220*
- Schnotz, W. et al. (2004): Didaktik, Instruktionsdesign und Konstruktivismus: Warum so viele Wege nicht nach Rom führen. In: Rinn, U./Meister, D.M. (Hg.): Didaktik und neue Medien. Münster, S. 123-146.*
- Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Weinheim.*

- **Julia Schnepf**, Studentin der Politikwissenschaften, Schwerpunkt Wahlforschung/Nachhaltigkeitsstrategien, Universität Heidelberg, E-Mail: j.schnepf@stud.uni-heidelberg.de
- **Dr. Norbert Groeben**, Professor für Allgemeine u. Kultur-Psychologie, Universität Köln und Heidelberg, E-Mail: n.groeben@uni-koeln.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

ISBN 3-937026-07-X, Bielefeld 2003, 2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
(aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Uta Klein

Repräsentativität, Equity und Human Rights: Diversity und Diversitykonzeptionen an Universitäten in Kanada



Uta Klein

Questions of diversity become popular in German universities. Measures, aiming to meet the diversity of university members, become anchored institutionally. However, although a large number of projects are carried out, there is a lack of a concept and a clearly defined strategy. For further development of those conceptual questions, a look at Canadian universities is helpful. The contribution presents the historical-political understanding of diversity in Canadian society and, based on document analysis and interviews, three normative frameworks of diversity at three major universities are elaborated on: representation, equity and human rights. It is suggested that German universities connect with these frames to develop a coherent strategy.

Diversity genießt seit einigen Jahren an deutschen Hochschulen eine auffallende Popularität. Sie legen zunehmend Maßnahmen auf, die der Diversität der Hochschulmitglieder gerecht werden sollen. Dabei fallen zwei Dinge ins Auge. Zum einen konzentrieren sich die Aktivitäten vorwiegend auf Studierende, hier auf einige wenige Zielgruppen, andere Hochschulmitglieder werden selten berücksichtigt (Wild/Esdar 2014). Zum anderen ist deutlich, dass zwar eine Vielzahl von Projekten durchgeführt wird, es an einer Konzeption und einer klar umrissenen Strategie jedoch mangelt (ebd.). Zur Weiterentwicklung konzeptioneller Fragen bietet sich ein Blick auf kanadische Universitäten an. Die Qualität des kanadischen Bildungssystems ist unbestritten und die Beachtung von Diversität hat hier eine lange Tradition. Im Beitrag wird das historisch-politische Verständnis von Diversität der Bevölkerung dargestellt sowie, auf Dokumentenanalyse und Interviews fußend, drei normative Bezugsrahmen von Diversitymaßnahmen an drei großen Universitäten herausgearbeitet: Repräsentativität, Equity und Human Rights. Es zeigt sich, dass eine konsequente Anknüpfung an diese eine kohärente Strategie ermöglicht, die dem Abbau von (Bildungs-)Ungleichheiten dient.

1. Einleitung

Nachdem zunächst nur wenige Universitäten Diversity als Aufgabe eines Prorektors formuliert oder Stabsstellen eingerichtet hatten, sind inzwischen mehrere Dutzend diesem Weg gefolgt. Dabei firmieren etliche Maßnahmen, die auch schon vor der Verwendung des Begriffs Diversity bestanden, wie solche zur Förderung internationaler Studierender oder Angebote zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder Studium, zunehmend unter der Überschrift Diversity (Bender et al. 2013, Heitzmann/Klein 2012, Krempkow et al. 2014). Dabei ist deutlich, dass zwar eine Vielzahl von Projekten

durchgeführt wird, es an einer Konzeption und einer klar umrissenen Strategie jedoch mangelt (Wild/Esdar 2014). Es ist vor allem ungeklärt, welches Verständnis von Diversity zugrunde liegt, auf welchen Referenzrahmen Bezug genommen wird und von welchem Selbstverständnis die Diversityaktivitäten getragen sind.¹

Dabei lassen sich idealtypisch zwei Zugangsweisen unterscheiden (Klein 2013) – Emmerich und Hormel (2013, S. 184) sprechen von einer „Doppelreferenz“ des Diversitydiskurses. Einige Akteure sind von einer ökonomischen Lesart geleitet: Diversityprogramme sind danach erforderlich, um im internationalen Wettbewerb der Hochschulen 'die besten Köpfe' zu gewinnen, sie zielen als Managementkonzepte auf solche Aspekte der Heterogenität, die als Ressourcen einen Gewinn für die Organisation bedeuten. Diese Sichtweise knüpft an Diversity Management in Unternehmen an. Andere Akteure konzentrieren sich auf die zahlreichen empirischen Erkenntnisse der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem und wollen diese v.a. in Hinblick auf Zulassung zum Studium sowie diversitätssensible Lehre abbauen. Verschiedentlich wird für deutsche Universitäten befürchtet, dass sich die erstere Business-Perspektive durchsetzt, da diese an die Fokussierung auf Exzellenz sowie die Hinwendung zur „unternehmerischen Hochschule“ (Clark 1998, Temple 2012) mit am New Public Management orientierten Steuerungsmechanismen anknüpfen kann. Eine solche Humanressourcenperspektive verschleiert jedoch die strukturelle Ungleichheit und Diskriminierungsaspekte an der Universität (Kirton/Greene 2000, Klein 2013).

Zur Reflexion und zur Weiterentwicklung konzeptioneller Fragen bietet sich ein Blick auf die kanadischen Uni-

¹ Es ist auch bisher ungeklärt, welches Verständnis von Kategorien oder Dimensionen zugrunde liegt. Eine Orientierung könnten hier die Gender Studies in Hinblick auf die Kategorie Gender bieten (Klein 2016a).

versitäten an, da hier eine lange Tradition mit Diversity besteht. Diversity wird in Kanada allgemein mit der Gründungsgeschichte des Staates in Zusammenhang gebracht, ist positiv konnotiert und geht über die reine Feststellung und Akzeptanz von (hier: kultureller) Heterogenität hinaus: "The Canadian policy has always been more than just the recognition, promotion and celebration of cultural diversity; intercultural sharing, equity and inclusion have been seen as being essential elements in the policy" (Berry 2013, S. 665). Die Qualität des kanadischen Bildungssystems ist zudem unbestritten. So verfügt Kanada im Vergleich aller OECD-Länder über die höchste Rate der Bevölkerung mit einer Hochschulzugangsberechtigung (51%). Bemerkenswert ist, dass Schüler/innen in Kanada nicht nur gut abschneiden, sondern sie „erzielen trotz ihres sozioökonomischen Status, ihrer Muttersprache und unabhängig davon, ob sie im Inland geborene Kanadier oder kürzlich zugezogene Migranten sind, gute Leistungen" (OECD).²

Es wird also im Folgenden dargestellt, wie Diversity im kanadischen Hochschulkontext verstanden wird und welche Implikationen dies für den Umgang mit Ungleichheit hat. Dabei wird der Beitrag einen Einblick in die Diskussion um Ungleichheit, Segregationsprozesse und um Dominanzkulturen an kanadischen Universitäten im Allgemeinen geben sowie in die kanadischen politisch-rechtlichen Regelungen zu den hier behandelten Fragestellungen. Als empirische Grundlage zur Konkretisierung dienen Dokumente sowie Interviews an drei Universitäten: York in Toronto, Dalhousie in Halifax sowie der Victoria University.³ Damit sind drei unterschiedliche Provinzen Kanadas vertreten (Ontario, Nova Scotia und British Columbia). Die Dokumentenanalyse bezieht sich auf Darstellungen, die das Selbstverständnis der Universität nach innen und nach außen kommunizieren. Dazu gehören Mission Statements, Strategiepapiere, Aktionspläne, aber auch Web-Auftritte, die eine Art Verpflichtungscharakter aufweisen. Sie können als „manifeste, schriftlich vorliegende [...] Leitbilddokumente [...]“ (Giesel 2007, S. 81) verstanden werden. Es geht hier einerseits um Grundüberzeugungen – um die normative Ebene –, aber andererseits durch die Einbeziehung von Strategiepapieren und Aktionsplänen auch um die strategische und teils auch operative Ebene.⁴ Die Interviews wurden an den drei Universitäten mit Leitungen bzw. Mitarbeitenden der jeweils zuständigen Büros, d.h. mit den „Praktiker/innen“ sowie in zwei Fällen mit der/dem Vizepräsident/in bzw. der Beraterin.

Es geht hier nicht darum, zu untersuchen bzw. zu bewerten, ob das Klima auf dem Campus, oder besser: ob die Organisationskultur tatsächlich eine ist, die die Leitbilder sowie die Akteure zu erreichen bestrebt sind. Es geht um das Verständnis und die normative Rahmung von Diversitymaßnahmen.

Zunächst werden im Folgenden die drei Universitäten vorgestellt. Fokussiert werden die Auffindbarkeit, Aufmachung und der Umfang der jeweiligen Dokumente, sowie die infrastrukturellen Zuständigkeiten für Diversity. Sodann werden die Ergebnisse der Analyse und Interviews präsentiert und schließlich die für die deutsche Diskussion gewinnbringenden Aspekte zusammengefasst.

2. Die untersuchten Universitäten

Der Bundesstaat Kanada besteht aus zehn Provinzen und drei Territorien. Für das gesamte Hochschulwesen sind ausschließlich diese zuständig, auch was die Gesetzgebung anbetrifft, und Bildungspolitik gehört zu ihren wichtigsten Politikfeldern (Ahmad/Goff 2015; Jones 2014; Schneider 2005). Das Recht der Universitäten auf Selbstverwaltung bezieht sich auf die Auswahl des Personals und der Studierenden sowie auf die Ausrichtung der Curricula.

Insgesamt gibt es 163 anerkannte öffentliche und private Universitäten und 183 anerkannte öffentliche Colleges (Ahmad/Goff 2015, S. 31).

Die *York University* (im Folgenden: YorkU), Toronto, wurde 1959 gegründet und ist mit über 50.000 Studierenden und etwa 7.000 Beschäftigten Kanadas drittgrößte Universität. Auffallend ist die Vielzahl der studentischen Organisationen: Offiziell registriert sind über 300 Clubs oder andere Zusammenschlüsse.

Auf der Universitätshomepage findet sich auch das achtzeilige Leitbild, in dem ein Bekenntnis zu Multikulturalität und die Wertschätzung für Vielfalt so ausgedrückt wird: "York University is part of Toronto: we are dynamic, metropolitan and multi-cultural. York University is part of Canada: we encourage bilingual study, we value diversity. York University is open to the world: we explore global concerns."⁵ Den Leitprinzipien wird in verschiedenen Stellungnahmen des Präsidenten Ausdruck gegeben. Häufig sind diese aufgrund bestimmter Vorkommnisse vorgenommen worden, wie beispielsweise ein statement zu „freier Rede“ (free speech). Viele dieser statements drücken Bekenntnisse zu Diversity aus, wie auch in der erwähnten Stellungnahme: "York University is committed to social justice, inclusivity and diversity".

Dem Präsidium sind fünf Einheiten zugeordnet (nur vier werden auf der Website ausgeführt), darunter Öffentlichkeit und Kommunikation sowie das Centre for Human Rights. Neben dem Direktor sind hier neun Berater/innen tätig, dazu mehrere studentische Hilfskräfte. Das Büro ist ganztägig geöffnet. Weiterhin gibt es u.a. ein Centre for Aboriginal Student Services, das Beratungen für First Nations, Métis und Inuit anbietet und das auch eine eigene informative Seite für Studieninteressierte unterhält.

Zwei Vorfälle an der YorkU, die mit Diversityfragen zu tun haben, sind überregional bekannt und zum Anlass zu Auseinandersetzungen über Rassismus geworden.

² <http://www.oecdbetterlifeindex.org/de/countries/canada.de> [15.11.2015]

³ Ich bedanke mich sehr für die Einladung, Gastfreundschaft und bereichernden Gespräche an den Universitäten York/ Toronto (European Union Centre of Excellence, Juni 2011), Dalhousie/Halifax (European Union Centre of Excellence, April/Mai 2015) und Victoria (Centre for Global Studies, Juni/Juli 2015).

⁴ Damit werden Aspekte der Organisationskultur, nämlich bekundete „Werte und Normen sowie Grundannahmen über erfolgreiche Strategien und Verhaltensweisen, die von Mitgliedern in Organisationen geteilt werden“ (Giesel 2007, S. 108) angesprochen.

⁵ Die Dokumente werden mit den Universitätsnamen angegeben, da sie öffentlich einsehbar sind. Auf die Nennung der Web-Adresse wird im Folgenden aus Platzgründen dann verzichtet, wenn sich die zitierten Dokumente unproblematisch über die Hauptseite finden lassen. Die Zugriffe erfolgten zwischen in den Zeiträumen 1.5. und 1.11.2015 und 1.7. und 1.11.2016.

Einer der Fälle geht auf das Jahr 1981 zurück, die Darstellung würde den Rahmen des Beitrages sprengen (s.a. Henry/Tator 2009). Aus der Diskussion auf dem campus und einem entsprechenden „Minderheitenbericht“ ging seinerzeit die Gründung eines Büros für „race relations“ hervor.

Der zweite Fall hat sich erst vor kurzem zugetragen und zeigt, dass das Prinzip Multikulturalität in Konflikt mit der Ausrichtung an Geschlechtergleichheit geraten kann (Bradshaw 2014). Ein Student hatte in der Soziologie einen Online-Kurs belegt und stellte den Antrag, wegen der hohen Teilnahme von Studentinnen angesichts seiner religiösen Überzeugung nicht zu einem Kurstreffen kommen zu müssen. Der Professor wandte sich an das Centre for Human Rights mit einer längeren Darstellung, in der er seinen Bedenken Ausdruck gab, einem Sexismus zuzuarbeiten, wenn er den Studenten gewähren ließe und dass er „zweifelt, dass wir einen Studenten gewähren ließen, wenn er aus religiösen Gründen in der Klasse nicht mit Schwarzen interagieren wolle [...]“ (ebd.). Er hatte die Begründung des Studenten zuvor sowohl von einem Judaistik- als auch Islamwissenschaftskollegen prüfen lassen, die beide aus der Perspektive der jeweiligen Religion keine Begründung für das Ansinnen erkennen konnten. Das Institut verabschiedete daraufhin eine Resolution, die untersagte, dass eine religiöse Überzeugung zur Marginalisierung anderer Studierender oder Fakultätsangehöriger führe. Der Student zog seinen Antrag zurück. Dennoch erhielt der Soziologe eine Aufforderung des Dekans, dem Wunsch des Studenten zuzustimmen. Begründung: Die Erlaubnis habe keinerlei Auswirkungen auf andere Studierende des Kurses, vorausgesetzt, niemand erführe davon. Eine Erhebung, die er in anderen Kursen durchführte, ergab, dass besonders die Studentinnen eine Weigerung eines Studenten zur Koedukation als Angriff auf die Gleichstellung begreifen würden. Die Weisung des Dekans wurde lange nicht zurückgezogen und die Universität geriet in die Schlagzeilen (ebd.).

Auch zu diesem Fall erschien eine der oben genannten Stellungnahmen des Präsidenten. In dieser vertritt er ausdrücklich das Recht auf Geschlechtergleichstellung: „York is a secular university, and as such, is committed to the principles associated with secularism. [...] the right to be accommodated is not limitless. York's official—and my own personal—position is that religious accommodation cannot infringe on rights such as gender equality and academic freedom that are guaranteed in secular institutions. Should that happen it is wrong and it cannot be tolerated“ (ebd.).

An der *Dalhousie University* (im Folgenden: Dal), Nova Scotia, sind 18.500 Studierende eingeschrieben. Die Gründung der Dal geht zurück zum Jahr 1818. Die Leitbilder und Statuten sind auf der Website unter „about Dal“ sehr leicht zugänglich. Hier wird u.a. – gerichtet an zukünftige und neue Studierende – gleich als Eingangstatement zum „Dal-experience“ die Heterogenität der Studierendenschaft betont: „Dalhousie's campus reflects a diverse mix of students who come from across Canada and around the world, bringing multiple cultures and perspectives to the Dalhousie community.“ Das Leitbild

zieht sich durch den strategischen Plan 2014 bis 2018, einer 4-seitigen Broschüre, die von der klassischen Einteilung Lehre, Forschung und Dienstleistung getragen wird und eine Synopse zu fünf Schwerpunkten enthält. Das Büro für Human Rights, Equity & Harassment Prevention wird von einer Mitarbeiterin in Vollzeit, der Beraterin für Menschenrechte und Gleichstellungsangelegenheiten geleitet. Im Büro arbeitet weiterhin eine Koordinatorin für Forschung und spezifische Projekte, eine Assistentin sowie studentische Hilfskräfte.

Auch an der Dal sorgte ein Vorfall, der für das hier behandelte Thema von Bedeutung ist, für überregionale Aufmerksamkeit. Sämtliche Dokumente dazu sind derzeit auf der Hauptseite unter der Überschrift „Culture of Respect“ eingestellt. Die Rubrik wird mit dem Statement eingeleitet: „Every person has a right to be respected and safe. We believe inclusiveness is fundamental to education. We stand for equality. We hold ourselves to a higher standard than what we've witnessed at our university. Misogyny in our classrooms, on our campus and in our community is unacceptable. This is not who we are. We are committed to change.“ Im Dezember 2014 waren Facebook-Eintragungen etlicher männlicher Studenten aus der Zahnheilkunde bekannt geworden, die sexistische Bemerkungen bis hin zu Phantasien und Androhungen sexueller Gewalt enthielten. Mehrere Studentinnen hatten sich mit einer Beschwerde an die Universitätsleitung, zuständig ist eine Beraterin im zuvor genannten Büro, gewandt. Die an der Universität existierende Verfahrensregelung (Sexual Harassment Policy) ermöglicht sowohl eine formale als auch eine informelle Vorgehensweise. Zunächst wurden dreizehn Studenten aus den klinischen Übungen ausgeschlossen. In den Wochen danach wurden folgende Maßnahmen ergriffen: Der Kurs, aus dem heraus die Angriffe gepostet worden waren, insgesamt 14 Studentinnen und 12 Studenten, begann einen „restorative justice“-Prozess. Dass in diesem Fall anstelle eines Ausschlusses der Studenten aus der Universität auf eine Art Mediation und Wiedergutmachung zurückgegriffen wurde, wurde nicht von allen Seiten begrüßt. Zudem wurde eine Task-Force eingerichtet, für deren Leitung eine Professorin einer anderen Universität als Expertin für Geschlechterdiskriminierung gewonnen wurde. Schließlich arbeitete eine Gruppe die strategische Initiative für Diversität und Inklusion aus, die im engen Zusammenhang mit den durch den Fall aufgeworfenen Fragen steht. Sie wird im Verlauf des Beitrages genauer dargestellt und diskutiert.

Deutlich ist die Strategie der „Bearbeitung“ des Falles durch die Universität: Maßnahmen beziehen sich erstens auf die konkret involvierten Personen, d.h. die Kursteilnehmer/innen, aber auch das Institut, die Klient/innen, die Fakultät. Zweitens wird der Fall zum Anlass genommen, durch eine unabhängige Kommission Ausmaß und Ausprägung von Misogynie und Homophobie an dem entsprechenden Institut bzw. der Fakultät zu untersuchen. Drittens wird ein strategischer Plan für die gesamte Universität entwickelt, der – dem sei hier vorgegriffen – intersektionell orientiert Maßnahmen für eine Diversitätspolitik skizziert.

Die dritte hier untersuchte Universität ist die University of Victoria (im Folgenden: UVic) in British Columbia. Sie wurde 1963 gegründet, Vorläuferin war ein College. In den letzten zehn Jahren hat sich die Universität zu einer der führenden Forschungsuniversitäten entwickelt und befindet sich regelmäßig unter den vorderen Plätzen der kanadischen Universitäten in den weltweiten Rankings. 2015 ist sie zum vierten Mal in Folge als eine der "Canada's Best Diversity Employers" ausgezeichnet worden. Ausschlaggebend für die Auszeichnung waren u.a. der Einsatz der Diversity and Equity-Steuerungsgruppe, das jährliche Diversity Research Forum, der Einsatz einer Mental Health Task Force, eines sogenannten Elders-in-residence program, das Hochschulangehörigen einen Zugang zu indigenem Wissen anbietet.

Der aktuelle Strategieplan wurde 2012 vorgelegt. Einen Teil seiner Ziele soll der "Employment Equity Plan" umsetzen, der den Zeitraum von 2015 bis 2020 umfasst. Verantwortlich für den Bereich Diversity ist an der UVic die Vizepräsidentschaft (während der Untersuchung der Vizepräsidentin) für akademische Angelegenheiten und Provost. Sie verfügt über eine Beraterin, der Direktorin der Academic Leadership-Initiativen. Ihre Aufgabe ist es, "to identify barriers to access and accommodation for faculty, librarians, staff and students and to coordinate and communicate equity and diversity across campus." Angesiedelt sind hier entsprechende Schulungsprogramme, die strategische Steuerung, Veranstaltungsplanung wie das zuvor erwähnte jährliche Diversitätsforschungstreffen, die Verantwortlichkeit für Publikationen und die Beratung für entsprechende Statistiken. Auf ihrer Website "Equity and Diversity" sind die entsprechenden Dokumente und Ressourcen abrufbar. Darüber hinaus gibt es das Equity and Human Rights Office (EQHR), das Pläne und Prozesse zur gleichberechtigten Teilhabe koordiniert und die Universitätsleitung in strategischen Fragen berät. Es ist zuständig für Beschwerden zu Diskriminierung und Belästigung, führt Konfliktregelungen bzw. die Verfolgung der Beschwerden durch. Das Team besteht aus der Leitung, einem Mitarbeiter für Menschenrechtserziehung, drei weitere Mitarbeiter/innen, darunter eine Verwaltungskraft.

An allen Universitäten existieren über die genannten Stellen hinaus etliche Komitees, die zu Themen im Kontext von Diversity arbeiten (Human Rights Committee, Employment Equity Advisory Group, Women's University Caucus, Indigenous staff and faculty usw.).

3. Normative Ausrichtung und Verständnis von Diversity

Anhand der Darstellung der Universitäten wurde deutlich, dass alle drei über institutionalisierte Einrichtungen und (Beratungs-)Angebote zu Gleichstellungsaspekten und Fragen von Benachteiligung und (expressis verbis) Menschenrechten verfügen. Diversity als Begriff kommt in den Leitbildern, Mission Statements, Charter oder ähnlichen Dokumenten aller untersuchter Universitäten – wie vermutlich aller kanadischer Universitäten vor. Diversity wird in Kanada (nicht nur an Hochschulen) häufig in Zusammenhang mit Multikulturalismus kom-

muniziert, der untrennbar von der kanadischen Gesellschaftsschreibung ist. Kanada hat sich bekanntlich früh einer „Multikulturalismus-Philosophie“ (Geißler 2003) verschrieben. Nach der Einführung 1971 durch Premierminister Trudeau erlangte Multikulturalismus mit der Charter of Rights and Freedoms 1982 Verfassungscharakter, 1984 wurde der Multiculturalism Act verabschiedet. Diversity ist als Begriff in der Öffentlichkeit in Kanada – anders als in Deutschland – ein selbstverständlicher Begriff, der laut Geißler (2003, S. 21) ein „prinzipielles Ja zur ethno-kulturellen Verschiedenheit (Diversity)“ darstellt.

Im Folgenden wird deutlich, dass der Bezug auf Diversity jedoch weit über Ethnizität hinaus geht. Die Auswertung der Dokumente sowie der Interviews zeigt eine erstaunliche Homogenität in Hinblick auf das Verständnis von und Ziele für Diversity und die Aufgaben einer/s Diversitybeauftragten an der Hochschule. Drei normative Bezugsrahmen konnten herausgearbeitet werden: Repräsentativität, Equity und Human Rights. Zudem wird Diversity vereinzelt mit Social Justice und zunehmend mit Inklusion kommuniziert. Respect und Dignity sind weitere häufig verwendete Begriffe. Die normativen Bezugsrahmen sind mit den jeweiligen Gesetzen auf nationaler und auf Provinzebene kongruent. Bei Repräsentativität steht Ethnizität im Vordergrund, v.a. in Bezug auf die Studierenden. Die Referenzrahmen Equity und Human Rights gehen über Ethnizität hinaus. Neben der Bezugnahme auf die untersuchten Universität wird im Folgenden Wert gelegt auf den gesellschaftlich-politischen Kontext, denn die Universitäten sind eingebunden in ein Diskursumfeld zu der Frage gesellschaftlicher Heterogenität, auf den historischen Kontext und auf die aktuelle Bildungspolitik.

3.1 Repräsentativität – Abbau der Bildungsungleichheit

Repräsentativität wird hier als (erster) normativer Bezugsrahmen genannt, da sie in Dokumenten und Interviews nicht auf die rein empirisch numerische Repräsentativität begrenzt wird, sondern als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fairness betrachtet wird. Hier beziehen sich die Verweise in den Dokumenten und Äußerungen der Befragten vorwiegend auf die erwünschte heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft bezüglich der Ethnizität. Zum einen soll die Rekrutierung solcher Gruppen verstärkt werden, die bislang auf dem Campus unterrepräsentiert sind und zum anderen sollen Lehre und Unterstützung bzw. Betreuung und Beratung der vielfältigen Zusammensetzung der Studierenden gerecht werden. Dies bildet z.B. das strategische Konzept 2014-18 der Dal ab. Diversity wird im Ziel "enhance the transformative power of teaching and learning" in zwei von fünf Unterpunkten verwendet. Es geht um „strategische Studierendenrekrutierung“ in Hinblick auf die Zusammensetzung, desweiteren soll mit entsprechenden Maßnahmen u.a. eine Unterstützung für die „lokal diversen und internationalen Studierenden“ verstärkt werden. Da für Diversity an dieser Stelle keinerlei weitere Dimensionen angegeben werden, auf welche Heterogenität(en) sich die Universität hier bezieht, werden im kanadischen Kontext Assoziationen zu Multikulturalität geweckt, d.h.

es wird das Bild einer multiethnischen Diversität evoziert. Auch für York steht zunächst die Bestandsaufnahme eines kulturell-globalen Campus im Vordergrund: "As one of Canada's largest and most multicultural universities, York U is home to more than 60.000 students, faculty and staff who can trace their roots to 171 countries globally [...]."⁶

Zu den benachteiligten Gruppen im kanadischen Bildungssystem gehören zunächst die Aborigines, dies sind die First Nations, Inuit und Métis, insbesondere in der postsekundären Bildung, deren Anteil an der gesamten Bevölkerung um die 4% beträgt.⁷ Während 23% der Non-aboriginal Population zwischen 25 und 64 Jahren einen Universitätsabschluss besitzen, verfügen lediglich 8% der Aborigines darüber (Ahmad/Goff 2015, S. 33). Die erheblichen Studiengebühren in Kanada sind hier ein Thema. Die staatliche Förderung der entsprechenden Studierenden (die über die First Nations Verwaltung geht) stagniert weitgehend seit 1996. Die letzte gezielte Initiative begann 2010 mit einem Treffen zwischen National Chief Shawn A-in-chut Atleo of the Assembly of First Nations und den Präsident/innen kanadischer Universitäten, im selben Jahr lancierte ein Arbeitsgipfel der Universitäten mit der National Aboriginal Achievement Foundation (heute Indspire genannt) einen Aktionsplan (AUCC 2013). An den kanadischen Universitäten stehen Programme zur Förderung von First Nations bzw. Aborigines im Vordergrund. "Aborigines education" ist eines von drei als Haupt-Politikfelder genannten Bereichen auf der Website des gemeinsamen Auftritts der kanadischen Universitäten.⁸ Neben finanzieller Unterstützung, Beratung, Mentoring-Programmen, Kinderbetreuungsangeboten, Angeboten zur Einbeziehung Älterer (die Elders haben eine zentrale Funktion in der First-Nation-Pädagogik) in die Hochschulen wird die Notwendigkeit der Vermittlung von Lehrinhalten zu den jeweiligen Kulturen betont.⁹ So bietet die UVic ein Master-Programm für "Indigenous governance" an.¹⁰ Die Universität Alberta verfügt über eine Fakultät für "Native studies" mit einem BA, einem Minor für andere Disziplinen und einem MA.¹¹ Das Unama'ki College der Cape Breton Universität beherbergt das Mi'kmaq Resource Centre, das die größte Sammlung an Material zu den Mi'kmaq weltweit unterhält und diese für Studium und Forschung, aber auch für soziale, kulturelle und Rechtsorganisationen zur Verfügung stellt.¹²

Die zweite Gruppe, die in Hinblick auf Ungleichheit für den Bildungsbereich herausragt, ist die Racialized Minorities. Besonders im Vergleich zu anderen OECD-Staaten und insbesondere für den Vergleich mit Deutschland sind die Zahlen zur Bildungspartizipation durchaus positiv beeindruckend. Für 2006 wurde der Anteil in der Gesamtbevölkerung mit 16,2% angegeben (Statistics Canada 2006, zit. n. Council of Canadian Academies 2012, S. 23). Nach einer Selbstzuordnung von Studierenden an 25 kanadischen Universitäten gaben 25% der Befragten an, zu dieser Gruppe zu gehören (CUSC 2006, zit. in ebd.). Allerdings zeigen Berechnungen des Zensus 2006, dass – im Alter von 35 bis 44 Jahren – Immigrant/innen aus den Jahren 2001 bis 2006 aus außerhalb Europas mit 51% doppelt so häufig einen Universitätsabschluss

besaßen wie die in Kanada geborene Bevölkerung (20%) und auch deutlich höher als die vor 2001 eingewanderten Personen (Jedwab 2008).¹³ Insgesamt ist die Zahl der Universitätsabschlüsse bei der koreanischen, chinesischen und philippinischen Bevölkerung am höchsten im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (ebd.).

Für die untersuchten Universitäten konkretisieren sich die oben allgemein benannten benachteiligten Gruppen je nach ihren geographischen und historischen Gegebenheiten. In *Ontario* lebt die größte Zahl der Aborigines, etwa 250.000, davon über 180.000 „Registrierte“ nach dem Indian Act in 207 Reservaten und Siedlungen. Sie erstrecken sich über die gesamte Provinz, etliche sind sehr kleine Gemeinden, die z.T. im Winter nur über den Luftweg zu erreichen sind. Die York Universität liegt auf dem traditionellen Gebiet der Mississaugas, sie betont aber auch die langen Beziehungen der Huron-Wendat, Haudenosaunee und Métis zu dieser Region.¹⁴ Zusammen mit den anderen Universitäten in *Ontario* unterhält sie ein neues Webportal mit dem Titel "Let's take our future further", das sich den indigenen Studierenden widmet.¹⁵ Es handelt sich um eine Kampagne zur Erhöhung des Zugangs zu postsekundärer Bildung, die aus den Empfehlungen der sogenannten Truth and Reconciliation Commission resultiert.¹⁶ Die Universität eröffnet 2016 das sogenannte Hart House als Ort für Fest- und andere Gemeinschaftsakte der indigenen Community. Der Aboriginal Education Council widmet sich der Situation der Studierenden, soll aber auch die Beziehungen zu den Communities intensivieren. Verschiedene Programme richten sich gezielt an indigene Gruppen bzw. widmen sich entsprechenden Themen, wie im Bachelorbereich das Department of Equity Studies (DES) mit den Multicultural and Indigenous Studies sowie Human Rights and Equity Studies.¹⁷ An der School of Business existiert ein Programm für "Broadening Opportunity Through Leadership Diversity", das gezielt „kulturell-diverse“ Zielgruppen anspricht.¹⁸

⁶ <http://about.yorku.ca/points-of-pride/> [7.7.2015]

⁷ Statistics Canada, National Household Survey, 2011, download unter: <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.pdf> [5.12.2015]. Der Begriff Aboriginal Peoples ist der Oberbegriff. Der Begriff First Nations umfasst alle indigenen Bevölkerungsgruppen in Kanada außer den Métis (Nachkommen von Cree und Europäern) und den Inuit im Norden Kanadas. Abgesehen davon, dass die Bezeichnung Indianer umstritten ist, geht das Konzept First Nations darüber hinaus, indem es sich auf Völkerrecht bezieht und „ethnische Gruppe“ nicht.

⁸ Neben Forschung und Innovation sowie globale Verbindungen. <http://www.univcan.ca/policy-issues> [5.12.2015]

⁹ Zum Verständnis einer an einer postkolonialen Agenda orientierten Lehre sind die Publikationen von Marie Battiste, Mi'kmaq, hilfreich.

¹⁰ <http://web.uvic.ca/igov/> [7.7.2015]

¹¹ <http://nativestudies.ualberta.ca/> [7.7.2015]

¹² <http://www.cbu.ca/mrc> [7.7.2015]

¹³ <http://www.acs-ac.ca/pdf/polls/12118157146168.pdf> [5.12.2015]

¹⁴ <http://yfile.news.yorku.ca/2016/02/21/working-toward-an-indigenous-strategy-for-york-university-2/> [13.3.2016]

¹⁵ <http://cou.on.ca/articles/future-further-launch/> [13.3.2016]

¹⁶ Die Kommission war 2008 eingesetzt worden, um die Menschenrechtsverletzungen, Gewalt und Zwangsmaßnahmen gegenüber den First Nation und deren Folgewirkungen aufzuklären, die mit dem residential Schulsystem (1870-1996) verbunden waren. Ihr Bericht wurde 2015 veröffentlicht.

In Nova Scotia stellen die Mi'kmaq die größte First Nations-Gruppe dar – die Universität liegt auf früherem Mi'kmaq-Gelände. Insgesamt sind in Nova Scotia 16245 Aborigines registriert, von denen etwa ein Drittel außerhalb von Reservaten lebt.¹⁹ In Dal ist neben der (an jeder Universität erwähnten) Gruppe der racialized minorities als Nachfahren von Immigrant/innen die Black Community eine Zielgruppe. Hier handelt es sich um Nachfahren von teils Ende des 18. Jahrhunderts eingewanderten Schwarzen, darunter den Black Loyalists aus den Kolonien Amerikas, die als vorherige Sklaven aktiv für den Kampf auf der Seite der britischen Krone akquiriert worden waren und als „Freie“ nach dem Amerikanischen Unabhängigkeitskrieg nach Nova Scotia und New Brunswick flüchteten²⁰ sowie um Nachfahren der Maroons, befreiten Sklav/innen aus Jamaika.²¹

Etliche Programme, die letztlich auch der Verbesserung zum Zugang zu Hochschulbildung dienen, werden von der Universität betrieben. So besteht an der Schulich School of Law ein Projekt, das nach der Studie "Breaking Barriers: Report of the Task Force on Access for Black and Native People", eingerichtet wurde, um spezifisch den Zugang zur Rechtserziehung und zu juristischen Berufen zu fördern.²² Die Projekte werden grundsätzlich in Kooperation zwischen Hochschulangehörigen und Vertreter/innen der jeweiligen Communities betrieben, wie auch das Projekt "Building a Social Policy Framework for the Health and Well-being of Mi'kmaq Communities in Nova Scotia: A Two-Eyed Seeing Approach".²³

Mit 198 First Nations und 130.000 Angehörigen ist *British Columbia* die Provinz mit der höchsten Zahl an Reservaten – von 3.000 Reservaten in Kanada liegen rund 57% in British Columbia. Die UVic liegt auf dem früheren Territorium der Coast Salish Völker, was die Universität als besondere Verantwortung begreift. Im Strategieplan werden indigene Studierende, Wissenschaftler/innen und Mitarbeiter/innen als besondere Zielgruppe genannt. Ihre Anzahl an der Universität soll erhöht werden. Die Universität verfügt über ein spezielles Beratungsbüro für "Indigenous Affairs", das sowohl zu Förderungen als auch zu entsprechenden Kursinhalten informiert.²⁴ Der hohe Grad an "community based research" mit einer enormen Bandbreite an Projekten zu sozialen und politischen Fragestellungen sowie ökonomischen und ökologischen Themen schließt eine besondere Ausrichtung auf die Zusammenarbeit mit den Aborigines ein.

Einerseits finden sich in etlichen Kursen Foki auf indigene Erfahrungen, Sprachen oder Geschichte. Andererseits werden eine Reihe von gezielten Studienprogrammen angeboten, darunter ein Minor "Indigenous Studies" und ein Master für "Indigenous Governance".²⁵ 2009 wurde das "First Peoples House" als eine Art Kultur- und Wissenschaftszentrum fertiggestellt und erhält seitdem etliche Preise, u.a. einen renommierten Preis für nachhaltiges Bauen und einen internationalen Designpreis. Es unterstützt "the academic, emotional, spiritual and physical needs of First Nations students, while recognizing and honouring the diversity of values and beliefs amongst First Nations".²⁶ Auch die Inuit stellen eine Zielgruppe dar. So hat die Fakultät für Rechtswissen-

schaften mit dem Nanavut Arctic College und der Akitsiraq Law School Society zusammen ein Programm konzipiert und durchgeführt (LLB). Es fand in Nunavut, einem kürzlich als Territorium anerkannten Gebietes statt.

3.2 Equity

Der zweite normative Referenzrahmen von Diversity ist Equity. Wie wir sehen werden, bezieht sich Equity vor allem auf Beschäftigte. Dabei unterscheidet sich zwischen einer engeren und einer erweiterten Verwendung des Begriffs.

Die engere Verwendung steht in direktem Zusammenhang mit dem nationalen Gesetz zur Beschäftigungsgleichheit (Employment Equity Act)²⁷, der 1986 in Kraft trat und sich auf den öffentlichen Sektor bezieht. Die Provinzen erließen jeweils in Anlehnung an den nationalen Employment Equity Act (EEA) entsprechende Gesetze. Der EEA verpflichtet die Arbeitgeber/innen explizit, bestehende Barrieren abzubauen und entsprechende Initiativen zur Förderung unterrepräsentierter Gruppen vorzunehmen. Vier Zielgruppen werden im Gesetz genannt: Frauen, Menschen mit Behinderungen, Aboriginal und "visible minorities"²⁸, eben jene Gruppen, die durch historische Prozesse bis heute benachteiligt sind. Der EEA kann als zweite Phase der Gleichheitsrechte in Kanada betrachtet werden, nachdem in der ersten Phase seit den 1960er Jahren Maßnahmen zur individuellen Beseitigung von Diskriminierung ergriffen worden waren und nun auch institutionelle Ursachen von Benachteiligung adressiert wurden (Sheppard 2010). Ihm ging ein Bericht der sogenannten Abella-Kommission 1984 voraus, geleitet von der Richterin Rosalie Abella.²⁹

¹⁷ <http://www.yorku.ca/laps/des/> [14.3.2016]

¹⁸ http://seec.schulich.yorku.ca/long_program_introduction.aspx?p=broadening-opportunity-through-leadership-diversity-b-o-l-d&tab=1 [14.3.2016]

¹⁹ <http://novascotia.ca/abor/aboriginal-people/> [15.5.2015]

²⁰ Mehr Informationen unter: <http://blackloyalist.com> [15.5.2015]

²¹ Ihre Geschichte würde den Rahmen des Aufsatzes sprengen, entscheidend ist, dass sie heute vor allem in Halifax lebt und nach einer langen Geschichte von Diskriminierungen ökonomisch benachteiligt ist. Mehr Informationen unter: <http://www.novascotia.com/explore/culture/african-culture>. Vgl. auch den Roman *The Book of Negroes* von Lawrence Hill.

²² Indigenous Blacks & Mi'kmaq (IB&M) Initiative, vgl. <http://www.dal.ca/faculty/law/indigenous-blacks-mi-kmaq-initiative.html> [15.5.2015].

²³ http://www.dal.ca/faculty/healthprofessions/news-events/news/2013/07/23/building_a_social_policy_framework_for_the_health_and_well_being_of_mi_kmaq_communities_in_nova_scotia.html [7.5.2015]

²⁴ <http://www.uvic.ca/services/indigenous/> [15.7.2015]

²⁵ <https://www.uvic.ca/partners/indigenous/programs/index.php> [20.6.2015]

²⁶ <https://www.uvic.ca/home/about/campus-info/maps/maps/fph.php> [20.6.2015]

²⁷ Im ersten Entwurf des Employment EActs trat 1986 in Kraft, gefolgt von der Fassung 1996, die seitdem mehrmals leicht verändert wurde.

²⁸ Im EEA, wie auch den meisten anderen offiziellen Dokumenten und auch in manchen wissenschaftlichen Beiträgen, vor allem aber im öffentlichen Diskurs wird noch häufig „visible minorities“ verwendet. Der UN „Ausschuss für die Beseitigung der Rassendiskriminierung“ (Committee on the Elimination of Racial Discrimination, CERD) forderte Kanada auf, in offiziellen Dokumenten, die Bezeichnung zu unterlassen, da sie rassistisch sei. Im folgenden Text wird „visible minorities“ nur in Hinblick auf Dokumente bzw. bei Originalzitate verwendet. Zur Erläuterung, inwiefern „visible minority“ ein rassistischer Begriff ist, s. Fleras 2009, S. 26f.

Für die Universitäten stehen hier die Einstellungen und die Akquirierung von Beschäftigten im Vordergrund. Besonders für die wissenschaftliche Ebene wird allgemein das Fehlen entsprechender Daten bemängelt, "especially data on three of the four equity groups that have been for decades the target of the Federal Contractors Program, namely, Aboriginal peoples, people with disabilities, and racialized minorities" (Council of Canadian Academies 2012, S. 24). Wie auch in Deutschland, ist die Datenlage in Hinblick auf Geschlecht durch die zahlreichen Untersuchungen zu Geschlechteraspekten dagegen sehr ausdifferenziert. Die Ausprägung der Geschlechterungleichheit bestätigt strukturell vergleichbar anderen Ländern den Class Ceiling Effekt: "Although women have outnumbered men at the student level for over 20 years, these changes have not necessarily been reflected to the extent one would expect in the ranks of the professoriate, particularly at the levels of full professor and senior administration" (ebd.: S. xiii). Der Frauenanteil im Wissenschaftsbereich liegt bei rund einem Drittel, sie stellen 42,6% der "assistant professors", aber nur 36,2% der "associate professors" und 21,7% der "full professors" dar (ebd.).

Die Employment Equity Pläne der Universitäten nehmen entsprechend auf die im Gesetz genannten Gruppen Bezug. An der UVic, soeben für den Zeitraum 2015 bis 2020³⁰ erstellt, benennt er beispielsweise konkrete Gleichstellungsziele und das zugrundeliegende Verständnis von Gleichheit sowie numerische Zielgrößen in Bezug auf Arbeitsplätze zur Einstellung bislang unterrepräsentierter Gruppen an der Universität. Die Informationen für Beschäftigte zum Thema Equity auf der Seite des Personalmanagements transportiert die Ausrichtung des Employment Equity Acts. An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass diese Universität verschiedene Preise für Equity und Diversity erhielt (u.a. Canada Research Chairs for Employment and Equity Practices).

Die Verpflichtung zur Förderung unterrepräsentierter Gruppen im Employment Equity Act ermöglicht Maßnahmen der positiven Diskriminierung bzw. Affirmative Action. Nach Darstellung der YorkU hat diese "a policy for [...] external recruitment to increase the workforce representation of designated groups (Aboriginal peoples, persons with disabilities, visible minorities, and women) at the University." Dies bedeutet:

"Where the two most qualified candidates are relatively equally qualified and one of the candidates is a member of a relevant designated group, the position shall first be offered to the candidate from that designated group." ³¹

Um diese Förderung praktizieren zu können, ist eine Selbstidentifizierung notwendig: "Recognizing the benefits of a diverse community and confirming our commitment to Employment Equity, we encourage applicants to self-identify when they apply for positions that are posted externally."³²

Die Verwendung von Equity im EEA und auch heute an den kanadischen Universitäten zeigt ein Gleichheitsverständnis, das über bloße formale Gleichstellung (Equality) hinaus geht und eine stärkere ergebnisorientierte

substantielle Gleichheit meint (Sheppard 2010, S. 29). Damit sei das erweiterte Verständnis von Equity über die zahlenmäßige Repräsentation hinaus angesprochen. Die Richterin Abella, Namensgeberin für den Abella-Report, hatte den Begriff Equity im Gesetz eingeführt, um deutliches Gewicht auf proaktive Maßnahmen zu legen und über formale Gleichstellung (Equality) hinauszugehen. Equity wird an der UVic zusammen mit den Begriffen Social Justice, Fairness und vereinzelt Inklusion verwendet. Es heißt auf der Seite der Beraterin der Provost für Equity and Diversity: "UVic is committed to equity, diversity, social justice and fostering a welcoming and diverse learning, teaching and working environment" und weiter: "As members of a diverse and dynamic learning community, we each have a role to play in creating safe, supportive, inclusive and healthy learning environments that foster mutual respect and civility, and that recognize that people are our primary strength."

Die eben betonte Verbindung von Equity und Social Justice bzw. Fairness drückt eine interviewte Person so aus:

"We [gemeint ist der "canadian approach"] are saying it is not about treating people equally because it doesn't work. If you say everyone has to be treated equally, you bring a blind person here and someone who see, and we say ok we give you a computer the same way the blind person will not function because they need specialized software. So in order to treat the blind person fairly, fair, you have to do equity, which is fairness. So equality is treating people the same way, equity is with fairness." (IP 3b)³³

Das weitergehende Verständnis von Gleichheit (Equity) wird auch an den anderen Universitäten mit Inklusion umschrieben. An der Dal wird zum strategischen Ziel "build our institutional capacities" ausgeführt:

"Likewise, there are many university policies, guidelines, campaigns and partnerships aimed at contributing to the creation of a diverse and inclusive environment and correcting historic disadvantage to ensure that Dalhousie is a community reflective of current Nova Scotian and Canadian society. Communicating these policies, programs and initiatives on diversity and inclusion at Dalhousie is an ongoing effort in a complex environment."³⁴

²⁹ Der Abella Report kann eingesehen werden unter:

<http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/pco-bcp/commissions-ef/abella1984-eng/abella1984-eng.htm> [7.5.2015]

³⁰ web.uvic.ca/eqhr/equity/uveqplan.pdf [10.6.2015]

³¹ <http://www.yorku.ca/hr/services/applicants/employmentequity.html> [13.3.2016]

³² Ebd.

³³ Die Interviews werden anonym wiedergegeben. Dabei werden die Interviewten mit IP bezeichnet, mit 1,2,3 werden die verschiedenen Universitäten getrennt. Ein a hinter der Zahl steht für eine Person auf der universitären Leitungsebene (mit Funktionen im Präsidium bzw. diesem als Referent/innen zugeordnet, aber auch Vertreter/innen thematisch entsprechender Büros, sofern diese direkt am Präsidium angesiedelt sind); ein b für eine Person aus dem Praxisbereich, d.h. Leitung oder Mitarbeit einer entsprechenden Arbeitsstelle, eines Zentrums o.ä.

Inklusion spielt hier auf Organisationskultur an, dahinter steht eine Sichtweise, die sich in allen Interviews ergeben hat, nämlich dass Diversität aktiv Rechnung getragen werden muss, dass sich die Organisation der Diversität anpasst und nicht umgekehrt oder in den Worten Kymlickas: "accommodating diversity is in fact central to achieving true equality" (2004, S. 167). Auch wenn in diesem Beitrag weniger auf die tatsächliche Umsetzung von Programmen eingegangen wird, soll doch auf einen auffallenden Unterschied im Einflussbereich der Diversitybeauftragten auf Stellenbesetzungsverfahren eingegangen werden. In Deutschland ist eine solche fachfremde Einflussnahme in Bezug auf aktive Rekrutierung der Gleichstellungsbeauftragten vorbehalten. Selbst in diesem Fall und besonders, wenn es um Dimensionen über Gender hinaus geht, ist die Abwehr in der Regel groß und gerne wird – getreu dem „Mythos“ der Meritokratie – darauf verwiesen, dass „nur die Besten“ genommen werden. Auch wenn eine solche Abwehr in der konkreten Universität vereinzelt der Fall ist, so ist es gelebte Praxis, dass die Diversitybeauftragte den Studienbesetzungsausschuss berät und bei der Auswahl der Kriterien unterstützt.

Equity wird häufig auch jenseits von Beschäftigungspolitik verwendet. So beispielsweise an der York-Universität auch in Hinblick auf die universitären Wohnheime für Studierende:

"York University is a place where respect, equity, diversity and inclusiveness in the interactions between community members are highly valued and expected. These are fundamental values that go to the core of the dignity and worth of every person and in the promotion of equal rights and opportunities without discrimination."³⁵

Equity bietet ein Gelegenheitsfenster zur Einbeziehung weiterer Gruppen. Bei Ausschreibungen (s. Internet) der UVic wird dieses Gelegenheitsfenster durch den Zusatz deutlich: "The University of Victoria is an equity employer and encourages applications from women, persons with disabilities, visible minorities, Aboriginal Peoples, people of all sexual orientations and genders, and others who may contribute to the further diversification of the University".

In einem Interview wird diese Ausdehnung angemahnt:

"[...] the concept of equity is static, like this report is static to say the issue of equity, it should not be limited to only four groups. It should be expanded to other equity seeking groups." (IP 3b)

und in einem anderen vorausgesetzt:

"So that's probably our largest group [gemeint waren "indigenous"], and poverty and class, right." (IP 3a)

Nicht nur in Hinblick auf die adressierten Gruppen zeigt sich eine Verbindung von Equity und Human Rights – dies in der Benennung und zum Teil in den Zuständigkeiten der Büro der Universitäten aber auch in den Leitbildern und der praktischen Arbeit.

3.3 Human Rights

Für deutsche Hochschulen ist die Thematisierung von Diversity und sogar von Gleichstellung in einem Menschenrechtskontext gänzlich unbekannt. An den kanadischen Hochschulen ist die Bezugnahme auf Equity und Human Rights durchgehend präsent. Hintergrund ist der Human Rights Act, der 1977 – also vor dem Employment Equity Act – in Kraft trat. Das erklärte Ziel ist die Sicherung von Chancengleichheit für solche Personen, die Opfer diskriminierender Praktiken sind. Das Diskriminierungsverbot im (kanadischen) Human Rights Act bezieht sich auf die Dimensionen "race, national or ethnic origin, colour, religion, age, sex, sexual orientation, marital status, family status, disability or conviction for an offence for which a pardon has been granted or in respect of which a record suspension has been ordered"³⁶ und gilt für definierte gesellschaftliche Bereiche wie Dienstleistungen, Erwerbsarbeit und Beschäftigung oder Wohnraum. Zum kanadischen „Menschenrechtssystem“, wie es von Eliadis (2014, S. 25) bezeichnet wird, gehören neben den Gesetzen u.a. die Menschenrechtstribunale und Menschenrechtskommissionen. Jede der zehn Provinzen und drei Territorien Kanadas hat eine eigene Menschenrechtsgesetzgebung. Affirmative Action Maßnahmen, d.h. positive Diskriminierung, werden, da sie dem Ausgleich historisch entstandener Benachteiligung dienen, auch in der Human-Rights-Gesetzgebung ausdrücklich legitimiert.

Substanzielle Bestärkung der Menschenrechtspolitik – und verbindlicher Rahmen – stellt die erste eigenständige Verfassung Kanadas von 1982 dar (Webber 2015), die mit der Grundrechtecharta (Canadian Charter of Rights and Freedoms) die Gleichheitsgarantien in Bezug auf "race, national or ethnic religion, colour, religion, sex, age or mental or physical disability" enthält und diese nicht, wie der Human Rights Act in der Reichweite auf bestimmte gesellschaftliche Bereiche beschränkt. Die Grundrechtecharta ist ein Verfassungsdokument, das auf Regierungstätigkeit und damit den öffentlichen Bereich anwendbar ist, während die Human-Rights-Gesetzgebung als "quasi-constitutional law aimed at protecting victims from discrimination, regardless of who is responsible" zu begreifen ist (Eliadis 2014, S. 203). Der Oberste Gerichtshof hat bestätigt, dass beide, die Menschenrechtsgesetzgebung sowie die Charter demselben Zweck dienen, nämlich der Bekämpfung desgleichen Übels ("same general wrong"). Seit der Verabschiedung der Charta hat sich die Menschenrechtsgesetzgebung in die Richtung einer Ergebnisgleichheit entwickelt (Turner/Mougassa 2014). Um eine Gleichheit für Personen der genannten Gruppen zu erreichen, müssen Dienstleiter oder Arbeitgeber/innen Zugeständnisse machen und Unterstützung vorhalten, die besonderen Erfordernissen der Personen Rechnung tragen. Für die Universitäten (und die Rechtsprechung) ist

³⁴ <http://www.dal.ca/about-dal/leadership-and-vision/dalforward/strategic-direction/infrastructure-and-support.html> [12.10.2016]

³⁵ <http://reslife.scl.d.yorku.ca/handbook/respect-equity-diversity-inclusivity-yorku>. Residence Life bezieht sich auf die universitären Wohnheime für Studierende [14.3.2016]

³⁶ Canadian Human Rights Act, RSC 1985, c H-6, <<http://canlii.ca/t/52c3f>> [7.7.2015].

dies besonders bei Personen mit Behinderung relevant. Hier ist die Unterstützung hoch und beinhaltet neben besonderer Arbeitsplatzgestaltung beispielsweise auch Sondermittel für Personal.

Formal bezieht sich der Human Rights Act ausschließlich auf Beschäftigte der Universitäten, sowohl die wissenschaftlichen Kräfte als auch das Verwaltungs- und technische Personal. An allen drei Universitäten ist jedoch (in unterschiedlicher Intensität) deutlich, dass die Perspektive des Diskriminierungsschutzes sowohl für das Studium und den Lehrbetrieb als auch für das Kollegium gilt. Die Orientierung am Human Rights Act und der Grundrechtecharta bewirkt eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber dem Diskriminierungsschutz für alle Hochschulangehörigen. Wie IP 1a und 1b betonen, stehen bei den Beschäftigten an der betreffenden Universität Religion und Family Status zur Zeit im Vordergrund:

"Yes, we see more and more people, particularly of my generation, where they still have children, could potentially have young children and then also have to care for ageing parents, so it's a kind of theme more and more bounce cases around... "(IP 1a); "people feeling like they are not able to, or not supported in doing that kind of care." (IP 1b)

Für die Studierenden wird "Mental Illness" als neues Thema genannt und gleichzeitig als eines, das aus der Perspektive der Befragten aller drei Universitäten hohe Priorität haben sollte: "And actually the other big one that just came to mind is, [...]is mental illness. It's probably the biggest one" (IP 1a) und weiter wird erläutert, welche Fragen dabei relevant sind:

"I was at the Students Union Executive Council, [...], speaking about the Bologna Report and the issue that was raised by one of the students around the table was: my Prof doesn't support..., I can't remember what it was, (but it had) something to do with an accommodation in the classroom, related to their exam --- you know, make extra ordinary comments about students who need accommodations. So I think students [...], what they are experiencing is discrimination from their professors who don't understand some of the accommodations that need to happen" (IP 1b)

Unter Mental Illness sind dabei auch Learning Disabilities zu verstehen:

"It [gemeint war das mangelnde Verständnis, das Studierenden mit handicaps entgegengebracht wird] will be mainly based on the invisible like learning disabilities; these are the ones that are most challenging. I think that some professors when a student comes for and needs required accommodation that looks like extra time for writing an exam or examine some sort of alternative format you know some professors have various concerns about the academic integrity of their course." (IP 2b)

Der Bezug auf den Human Rights Act führt zur Berücksichtigung von Dimensionen über die vier genannten des EEA hinaus und trägt mit zum Gelegenheitsfenster

für diesen bei. Vor allem wird dies in Hinblick auf sexuelle Orientierung, d.h. den Abbau homo- bzw. transphober Praktiken und in Hinblick auf den Schutz religiöser Minderheiten deutlich. Dies trifft in Hinblick auf Projekte und Maßnahmen vorwiegend für die Diversityarbeit mit Studierenden zu, aber in Hinblick auf sexuelle Orientierung durchaus auch auf das Personal. Deutlich wird das in der Antrittsrede des Präsidenten der Dal: "Our story is strengthened by our diversity: in our ability to be a gathering place for ideas that transcend nationality, ethnicity, race, and sexual orientation".

LGBTQ-Themen bzw. Interessensgruppen genießen bei den Studierenden hohe Priorität und werden auf dem Campus stark wahrgenommen

"It's a group, I am not sure I am going to adequately describe, but they kind of are interested in issues of ... kind of our LGBTQ community, our sexual orientations, sexual harassment, so they are very focused on... and they are a student group, they provide resources to students. So I think they'll be the most vocal group on campus." (IP 1a)

Dabei lässt sich in einem Interview ein gewisses Zögern hinsichtlich der Erwünschtheit des Themas von Seiten der Leitungsebene heraushören:

"They [...] have been very vocal. [...] I mean it gets media attention sometimes, like they go big, right?" (IP 1b)

"They are on the national news!" (IP 1b)

Die stärkere Präsenz hat nicht zuletzt mit einem Vorfall an der Dal zu tun, der für großes Medienecho sorgte. Die UVic deutet auch in Hinblick auf den Beschäftigungsplan an, über die „klassischen“ vier Zielgruppen hinausgehen zu wollen. Während der frühere Plan für Beschäftigungsgleichheit die „klassischen“ vier Zielgruppen "women, racialized peoples, people with disabilities and Indigenous Peoples" adressierte, betont der neue Plan für Beschäftigungsgleichheit (2015-2020), weitere Gruppen in den Blick zu nehmen. Nach der Konsultation verschiedener Gruppen auf dem Campus habe sich ergeben, dass "we need to continue to monitor employment equity for these four specific groups but that there is much interest in broadening our focus to look at barriers that may exist for other groups and for people who may experience disadvantage in the workplace due to multiple aspects of their identities".³⁷

Dieses Gelegenheitsfenster steht in Zusammenhang mit der Konzeption der Gruppenrechte in der Grundrechtecharta. Gruppenrechte haben sich als Gelegenheitsfenster auch in der Rechtsprechung gezeigt. Eine Erweiterung der Gruppenrechte auf sexuelle Orientierung ist denn auch in Kanada sehr früh vorgenommen worden. So argumentierte seinerzeit Dickson anlässlich der Frage, gleichgeschlechtliche Ehen anzuerkennen: „ein Gericht muss von Werten wie sozialer Gerechtigkeit und Gleichheit, accommodation of a wide variety of beliefs, Respekt für kulturelle und für Gruppenidentität geleitet sein“ (zit. Doig 2007, S. 178).

³⁷ S. Fn.30.

3.4 Equity, Human Rights und Exzellenz

Interessant für die deutsche Perspektive sind die Thematisierung und das Verständnis von Exzellenz. Wie steht es mit den Verweisen auf Exzellenz? An allen drei Universitäten fällt der Exzellenzbegriff im Zusammenhang mit Diversity in Dokumenten, aber sehr marginal. Wenn er fällt, dann werden Diversity, Gleichheit und Gerechtigkeit als Bedingung bzw. Beitrag für Exzellenz betrachtet. Als Beispiel sei der Beginn des Textes auf der Seite des Büros für Human Rights, Equity and Harassment Prevention über Belästigung an der Dal genannt, der in Human Rights und Equity einführt. Unter der Überschrift wird in abgesetzter Schrift der erste Satz des Artikels 1 der Allgemeinen Menschenrechtserklärung zitiert. Es heißt dann im ersten Abschnitt: "Diversity among Dalhousie's faculty, staff and students contributes to excellence. In our recruitment efforts, hiring practices and day to day interactions, we embrace the principles of equality and fairness". In den danach möglichen Vertiefungen erfolgt kein weiterer Bezug auf Exzellenz.

An der University of Victoria wird auf Exzellenz stärker Bezug genommen. Nachdem wie oben zitiert das Selbstverständnis der Universität auf der Website beginnt mit: "UVic is committed to equity, diversity, social justice and fostering a welcoming and diverse learning, teaching and working environment", heißt es weiter: "These are essential elements in achieving excellence in research and education."³⁸ Auch im Eingangsstatement des Strategieplans wird gleich zu Beginn die "Mission" formuliert: "[...] We build on the strength and diversity of our people - students, faculty, staff and alumni - to strengthen our position among the best universities in Canada and the world, recognized for excellence in teaching, learning, research, artistic creativity, professional practice and service to the community." Auch im Plan zur Beschäftigungsgleichheit (UVic) heißt es zu Beginn: "It affirms that equity underlies and is a pre-condition for excellence and that excellence is furthered by a diversity of people, perspectives and experiences".

Auch die genannten Bereiche, in denen sich Exzellenz ausdrückt, sind auffallend anders als an deutschen Hochschulen, in denen sich Exzellenz grundsätzlich auf Forschung bzw. 'die besten Köpfe' bezieht und damit auf die Anwerbung bestimmter Professoren. Zuvor wurde dies schon in Hinblick auf die Aufgabe "serving our communities" deutlich.

In den Interviews wurde Exzellenz zunächst gar nicht erwähnt, sondern erst nach entsprechenden Nachfragen durch die Interviewerin.

4. Perspektiven für deutsche Hochschulen

Die Hinwendung zu Diversity an den kanadischen Hochschulen hat eine lange Tradition. Von Interesse war für diesen Beitrag, welchem Verständnis von Diversity sie folgen. Diversity alleine besagt nicht mehr als eine Feststellung von Diversität, Heterogenität. Es fehlt die Vermittlung eines Zieles auf Grundlage von Werten, an dem sich Organisationen orientieren: "Diversity is a reality. Inclusion is a choice", schreibt Frost (2014, S. 83) und meint damit, dass Diversity nicht automatisch Inklusion,

Social Justice, Diskriminierungsabbau oder Gleichstellung impliziert. An den deutschen Universitäten stehen die Konzeptualisierung und eine „Richtungsentscheidung“ zwischen einem Diskurs des ökonomischen Nutzens (Business Case) oder einer moralischen Bewertung (Social Justice Case) noch aus, auch sind normative Bezugsrahmen noch nicht formuliert.

An den untersuchten kanadischen Universitäten ist die Konzeptualisierung eindeutig. Hier wird Diversity durchgehend im Kontext von Equity und Human Rights behandelt, betont werden Fairness, Social Justice und Inklusion. Am Beispiel der kanadischen Hochschulen im Vergleich zu den deutschen Hochschulen wird deutlich, dass das Verständnis, die Rahmung und die Interpretation von Diversity von der jeweiligen historischen, institutionellen und politischen Entwicklung eines Landes abhängt. Kanadas Selbstverständnis beruht auf Multikulturalismus, zudem auf einer spezifischen Art des Multikulturalismus, der individuelle Rechte und Gruppenrechte vorsieht. Diversity wird dadurch grundsätzlich als eine Art Markenzeichen, als etwas Positives betrachtet. Das bedeutet nicht, dass sich nicht auch für Kanada gravierende Menschenrechtsverletzungen und Marginalisierungen von Bevölkerungsgruppen, insbesondere der First Nations, der Black Community und der Racialized Minorities nachweisen lassen, die bis heute ihre Spuren hinterlassen haben. Genau dieser Bruch gegenüber dem Selbstbild hat aber die Auseinandersetzungen offen gelegt und beschleunigt. In Deutschland dagegen sind, nachdem als Erfolg der Frauenbewegungen die Aufgabe der Geschlechtergleichstellung seit mehreren Dekaden auch an den Hochschulen institutionalisiert ist, weitere soziale Disparitäten insbesondere zu Ungunsten der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sowie der Herkunft aus Nicht-Akademiker-Familien erst seit wenigen Jahren Thema und werden selten als Thema der Gerechtigkeit und nie als Thema der Menschenrechte transportiert.

Die in den Leitbildern enthaltenen Statements sind kongruent mit den jeweiligen Gesetzen auf nationaler und Provinzebene. Diese Gesetze, vor allem im Bereich der Beschäftigungsgleichheit und des Diskriminierungsschutzes als Menschenrecht, sind nicht, wie dies in Deutschland für das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz der Fall ist, neu und ungewohnt. Sie haben im Gegenteil die Universitäten schon früh verpflichtet, sich den Themen zuzuwenden. Das AGG weitet den Diskriminierungsschutz erstmals auf Dimensionen wie Ethnizität, Religion oder sexuelle Orientierung aus und die Hochschulen befinden sich noch in der Orientierungsphase, wie damit umzugehen ist. So gibt es erst an wenigen deutschen Universitäten Satzungen über Beschwerdeverfahren im Falle von Diskriminierung (jenseits von Geschlecht), die an den kanadischen Hochschulen seit langem etabliert sind.

Der Employment Equity Act und der Human Rights Act, vor allem gestützt durch die Ausrichtung der Grundrechtecharta, haben zudem zu einer fast selbstverständlichen infrastrukturellen Ausstattung mit entsprechen-

³⁸ [https://www.uvic.ca/vpacademic/faculty/\[2.10.2016\]](https://www.uvic.ca/vpacademic/faculty/[2.10.2016])

den Stabsstellen, Büros, Anlaufstellen an den kanadischen Universitäten schon seit Jahrzehnten geführt. Das heißt nicht, dass sämtliche Universitäten gut ausgestattet sind oder die auch personellen Ressourcen überall ausreichend zur Umsetzung entsprechender Maßnahmen sind. Durchgehend sind jedoch Büros für Equity neben Büros für Human Rights eingerichtet sowie verschiedenen Kommissionen, die sich in der Regel nach den jeweiligen Dimensionen orientieren. Jedoch bedeutet dies eine entscheidende Perspektive auf Diversity: Diversity wird nicht wie in Unternehmen auf Human Resource Management reduziert und ausschließlich im Bereich des Personals angesiedelt, sondern das Diversityverständnis an den untersuchten Universitäten geht deutlich darüber hinaus und bezieht sich auch auf Fragen eines Wandels der gesamten Organisation.

In der wissenschaftlichen Diskussion um Leitbilder wird betont, wie wichtig die gemeinsame Erarbeitung aller Organisationsmitglieder für deren Verbindlichkeit ist. Gerade für deutsche Hochschulen, für die Diversitypolitik eine neue Entwicklung darstellt, ist die Einbindung von Hochschulmitgliedern in Prozesse der Leitbildentwicklung und Zielformulierungen umso wichtiger, um eine positive Wirkung zu entfalten. Es gilt, Interessen unterschiedlicher Gruppen zu bearbeiten, es muss eine interne Kommunikation entstehen.³⁹ Zudem ergibt sich eine Beschränktheit von Leitbildern weiterhin dadurch, dass sie in der Regel Ziele nicht operationalisieren und keine Verantwortlichkeiten formulieren, wie Peeke (1994) in einer Untersuchung der Mission Statements an britischen Hochschulen gezeigt hat. Eine solche Operationalisierung kann u.a. in strategischen Plänen vorgenommen werden, die an allen untersuchten Universitäten vorliegen und konkret sind. In Dal sind für die jeweiligen strategischen Ziele auf der Website weitere Informationen zum „Ausklappen“ angegeben, es erfolgt eine Übersicht des jeweiligen Standes der Umsetzung, der zuständigen Abteilung, der zuständigen Person sowie eine etwas detailliertere Beschreibung des Ziels als im Textdokument des strategischen Plans.

Die Orientierung an Equity und Human Rights sowie häufig Inklusion in den Dokumenten und Ausführungen der kanadischen Universitäten wird zudem durch die Betonung der gesellschaftlichen Verantwortung der Hochschulen unterstützt. Während für die deutschen Universitäten besonders im Zuge ihrer Hinwendung zu vornehmlich betriebswirtschaftlichen, von privatwirtschaftlichen Akteurinnen und Akteuren an die Universität herangetragenen Steuerungskonzepten befürchtet wird, dass sie ihrer Rolle als „Produzentin öffentlicher Güter“ (Kosmützky 2010, S. 249) nicht gerecht werden, wird die gesellschaftliche Verantwortung an den untersuchten kanadischen Universitäten (besonders Victoria und York) sehr betont und durch etliche sogenannte Community Outreach Programme unterstützt. Solche Aktivitäten könnten immer noch bedeuten, dass die Universitäten sich zwar auf den Abbau von struktureller Ungleichheit orientieren, aber den eigenen Beitrag dazu ignorieren, die Verantwortung für Ungleichheit sozusagen externalisieren. In der Diversitydiskussion wird verschiedentlich bezweifelt, dass Organisationen über einen rei-

nen "talk", eine rhetorische Bezugnahme auf Diversity hinausgehen und die Organisationskultur im Kern in Frage stellen. Nicht nur in den Interviews mit Akteuren, sondern auch in den Dokumenten finden sich indes deutliche Referenzen zu den Exklusionsprozessen in der eigenen Organisationskultur und institutionalisierte Diskriminierungen durch hochschuleigene Mechanismen durchaus zur Sprache.

Die Dimensionen von Diversity, die an Hochschulen in Deutschland adressiert werden, sind durchgehend und mit viel Erfahrung Geschlecht, inzwischen oft Elternschaft von Studierenden, darüber hinaus an einigen Hochschulen Behinderung, Migrationshintergrund, (außer an Fachhochschulen) kaum soziale Herkunft. An US-amerikanischen Hochschulen stehen Race und Gender im Mittelpunkt. An kanadischen Hochschulen wird mit Gender, Class, Ability, Aborigines, Racialized Minorities und LGBTQ gearbeitet. Bezugspunkt der untersuchten kanadischen Universitäten sind dabei ebenfalls weitgehend Minderheiten, die sozialstrukturell benachteiligt sind, strukturelle Benachteiligung kommt zur Sprache. Das bedeutet nicht, dass z.B. Heterosexualität oder Weiß-Sein als Norm eines 'heimlichen Lehrplans' nicht existiert (zu Letzterem liegen zahlreiche Studien vor, s.u.a. Fleras 2009, Ghosh/Abdi 2013). In Deutschland werden die einzelnen Dimensionen im Sinne von Gruppen adressiert, Maßnahmen werden für die einzelnen Gruppen gezielt durchgeführt, Überschneidungen werden kaum berücksichtigt. In Kanada ist Equity und Human Rights das verbindende Element für alle Dimensionen und Intersektionalität wird nicht durchgehend, aber stark beachtet.

Für den deutschen Diskurs ergeben sich also eine Reihe von Anregungen durch das kanadische Beispiel: Diversity alleine ist eine bloße Feststellung und allenfalls Bejahung von Heterogenität, die noch nicht ausreicht, um Veränderungen zu mehr Gerechtigkeit herbeizuführen. Equity ist in der engen Interpretation auf gerechte Behandlung ausgerichtet, nämlich Gleichbehandlung oder Gleichstellung, in der weiten Interpretation, die den kanadischen Gesetzen zugrundeliegt, auf Gleichheit im Ergebnis, auf substantielle Gleichheit im Sinne einer Fairness. Eine Menschenrechtsorientierung bearbeitet Diskriminierung und diese nicht nur im individuellen Fall, sondern auch in Form struktureller wie auch institutionalisierter Diskriminierung. Inklusion ist die aktive Bearbeitung von Diversity mit dem Ziel der gleichen Partizipation Aller an der Hochschule.

Literaturverzeichnis

- Ahmad, A./Goff, L. (2015): Democratizing Higher Education in Canada: Quality and Educational Development. In: Blessinger, P./Anchan, J.P. (eds.): Democratizing Higher Education. International Comparative Perspectives. New York.
- Association of Universities and Colleges in Canada (AUCC) (ed.) (2013): Creating Opportunities in Education for Aboriginal Students. Ottawa.

³⁹ Ein Beispiel für einen Strategieplan, der mit einem hohen Grad an Partizipation der Hochschulangehörigen entwickelt wurde, ist der Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an der Universität Kiel (Klein 2016b).

- Bradshaw, J. (2014): Religious accommodation or 'accessory to sexism'? York student's case stirs debate. In: The Globe and Mail, January 8 (th), 2014. URL: <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/religious-accommodation-or-accessory-to-sexism-york-students-case-stirs-debate/article16246401/> (20.10.2016).
- Bender, S.-F./Schmidbaur, M./Wolde, A. (Hg.) (2013): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim und Basel.
- Berry, J.W. (2013): Research on Multiculturalism in Canada. In: International Journal of Intercultural Relations, Vol. 37/No. 6, pp. 663-675.
- Clark, B.R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. Bingley.
- Doig, J.W. (2007): New Constitutions and Vulnerable Groups. Brian Dickson's Strategies in Interpreting the 1982 Charter. In: St. Tierney (ed.): Multiculturalism and the Canadian Constitution. Vancouver.
- Eliadis, F.P.I. (2014): Speaking Out On Human Rights. Debating Canada's Human Rights System. Montréal.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Fleras, A. (2009): The Politics of Multiculturalism. Multicultural Governance in Comparative Perspective. New York.
- Frost, St. (2014): Inclusion Imperative. How Real Inclusion Creates Better Business and Builds Better Societies. London/Philadelphia/Delhi.
- Geißler, R. (2003): Multikulturalismus in Kanada – Modell für Deutschland? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 23/H. 26, S. 19-25.
- Ghosh, R./Abdi, A.A. (2013): Education and the Politics of Difference. Select Canadian perspectives. Second edition. Toronto.
- Giesel, K.D. (2007): Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte. Wiesbaden.
- Heitzmann, D./Klein, U. (Hg.) (2012): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim und Basel.
- Henry, F./Tator, C. (eds.) (2009): Racism in the Canadian University. Demanding Social Justice, Inclusion and Equity. Toronto.
- Jedwab, J. (2008): Visible Minorities and Education in Canada. Association for Canadian Studies. Online verfügbar unter <https://acs-aec.ca/pdf/polls/12118157146168.pdf> [22.09.2016].
- Jones, C. (2006): Falling between the Cracks: What Diversity Means for Black Women in Higher Education. In: Policy Futures in Education, Vol. 4/No. 2, pp. 145-159.
- Kirton, G./Greene, A.-M. (2000): The Dynamics of Managing Diversity. A Critical Approach. London.
- Klammer, U./Ganseuer, Ch. (2015): Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung. Münster.
- Klein, U. (2013): Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb: Ein Plädoyer für Diversitypolitik. In: Bender, S.-F./Schmidbaur, M./Wolde, A. (Hg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim und Basel.
- Klein, U. (2016a): Gender Equality and Diversity Politics in Higher Education. Conflicts, Challenges and Requirements for Collaboration. In: Women's Studies International Forum, Vol. 54/No. 1, pp. 147-156.
- Klein, U. (2016b): Inklusive Hochschule als partizipativer Prozess: Das Beispiel der Universität Kiel. In: dies. (Hg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim und Basel.
- Kosmützky, A. (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-) Leitbilder von Universitäten. Dissertation. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. Online verfügbar unter <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2303944>, [22.09.2016].
- Krempkow, R./Pohlenz, Ph./Huber, N. (Hg.) (2014): Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft. Bielefeld.
- Kymlicka, W. (2004): Marketing Canadian Pluralism in the International Arena. In: International Journal, Vol. 59/No. 4, pp. 829-852.
- Peeke, G. (1994): Mission and Change. Institutional Mission and Its Application to the Management of Further and Higher Education. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Schneider, H.-P. (2005): Struktur und Organisation des Bildungswesens in Bundesstaaten. Ein internationaler Vergleich. Doering, D./Eichert, Ch./Eilfort, M./Margedant, U./Schick, G. (Hg.): Bertelsmann Stiftung, Gütersloh/Konrad-Adenauer-Stiftung, Berlin/Stiftung Marktwirtschaft, Berlin/Friedrich-Naumann-Stiftung, Potsdam. Online verfügbar unter http://www.kas.de/wf/doc/kas_8495-544-1-30.pdf?060601114508, [22.09.2016].
- Sheppard, C. (2010): Inclusive Equality. The Relational Dimensions of Systemic Discrimination in Canada. Montréal.
- Temple, P. (2012): Effective Universities: Some Considerations of Funding, Governance and Management. In: Kwiek, M./Kurkiewicz, A. (eds.): The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives. Frankfurt am Main.
- Council of Canadian Academies, The Expert Panel on Women in University Research (2012): Strengthening Canada's Research Capacity: The Gender Dimension. Ottawa [ON].
- Turner, D./Magassa, M. (2014): Human Rights Protection in British Columbia. In: O'Donnell, S./Birkbeck, J. (eds.): Human Rights in British Columbia. Concord.
- Webber, J.H.A. (2015): The Constitution of Canada. A Contextual Analysis. Oxford.
- Wild, E./Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten hg. v. d. Hochschulrektorenkonferenz, gefördert vom BMfBF. Online verfügbar unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf [22.09.2016].

■ Dr. Uta Klein, Professorin für Gender & Diversity Studies, Soziologie, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,
E-Mail: klein@gender.uni-kiel.de

Wieder erhältlich:

Peter Dyrchs:

Didaktik für Juristen

ISBN 978-3-937026-81-7, Bielefeld 2013/2016, 2. Auflage,
339 Seiten, 44.60 Euro zzgl. Versand

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

12. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) – Digitalisierung der Hochschulen: Forschung, Lehre und Administration 30.-31. März 2017 in Hannover

Die Digitalisierung hat nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche verändert. Der Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien erzeugt eine Veränderungsdynamik, die auch das Gros der Kommunikations- und Interaktionsprozesse in der Arbeits- und Lebenswelt erfasst. Der durch die digitale Revolution ausgelöste Transformationsprozess betrifft dabei nicht zuletzt das Hochschulsystem. Weder Forschung und Lehre noch Administration (im Sinne der Gesamtheit aller Supportprozesse) sind an den Hochschulen heute ohne digitale Infrastrukturen und Operationen denkbar.

Zudem gewinnt in einigen Wissenschaftsfeldern in Folge der Digitalisierung das Verhältnis aus Materialität und Immaterialität im Sinne einer statistisch-computerwissenschaftlichen Logik an Bedeutung. Ein Beispiel hierfür sind die Verschiebungen dieses Verhältnisses zwischen den „klassischen“ Geisteswissenschaften und den „Digital Humanities“. Was und wie digitalisiert werden soll, kann dabei ebenso zum Anlass für Dissens werden wie die Veränderung oder Fortschreibung disziplinärer Selbstbeschreibungen oder der Stellenwert jener Heilsversprechen, die sich auf die Digitalisierung von Forschungsgegenständen und -methoden stützen.

Ziel der Tagung ist es, Erkenntnisse zu den Ursachen, Formen und Wirkungen von Digitalisierungsprozessen im Hochschul- und Wissenschaftssystem entlang der drei Achsen Forschung, Lehre und Administration herauszuarbeiten und zu reflektieren.

Das endgültige Programm für die GfHf 2017 wird voraussichtlich Anfang Januar nach der Begutachtung der eingereichten Abstracts veröffentlicht.

Als Keynote-Speaker konnten gewonnen werden:

- Dr. Martina Franzen, Forschungsgruppe Wissenschaftspolitik, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)
- Prof. Dr. Sönke Knutzen, Vizepräsident für Lehre der Technischen Universität Hamburg

Teilnahmegebühren

Es werden die folgenden Teilnahmegebühren erhoben (alle Beträge inklusive gesetzl. MwSt.):

- GfHf Mitglied: 150 €
- Nicht GfHf Mitglied: 180 €
- Studierende(r) mit GfHf-Mitgliedschaft: 95 €
- Studierende(r) ohne GfHf-Mitgliedschaft: 115 €

Tagungshomepage:

<http://www.dzhw.eu/gfhf2017>

Quelle:

<http://www.gfhf.net/cfp-12-jahrestagung-der-gfhf/>

Call for Papers: Digitalisierung der Hochschullehre – Neue Anforderungen an die Evaluation? Hochschulforum Digitalisierung

Unter dem Titel „Digitalisierung der Hochschullehre – Hochschullehre in der digitalen Welt: Neue Anforderungen an die Evaluation?“ findet die Frühjahrstagung des AK Hochschulen in der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) vom 29.-30. Mai 2017 an der Universität Wien statt.

Viele Fragen der Evaluation von Studium und Lehre können durch den Einsatz digitaler Technologien neu beantwortet werden. Auf der Tagung sollen die Implikationen der fortschreitenden Digitalisierung rund um Learning Analytics, Big Data, soziale Netzwerke und das Internet der Dinge für die Evaluation der Hochschullehre ausgelotet und auf anstehende sowie bereits begonnene Entwicklungen in diesem Bereich bezogen werden.

Mögliche Tagungsformate:

- Vortrag: Präsentation von Projektergebnissen oder -konzepten zur Digitalisierung in der Hochschullehre und ihrer Evaluation (max. 25 Minuten pro Vortrag).
- Diskussionsforen: Übernahme der Moderation eines Diskussionsforums zu einem darzustellenden Thema im Bereich der Digitalisierung der Hochschullehre

und ihrer Evaluation. Es wird um Abstracts gebeten, die die Zielgruppe, die zu diskutierende Fragestellung sowie das Ziel der Diskussion darstellen. Unter letzterem kann bspw. die Entwicklung einer Agenda für die Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie verstanden werden.

- Workshops: Hier können besondere Fragestellungen mitgebracht werden, die durch gemeinsame Arbeit zu möglichen Ergebnissen geführt werden können.

Abstracts können bis zum 11. Januar 2017 unter degeval2017.qs@univie.ac.at eingereicht werden und sollten einen Umfang von 500 Wörtern nicht überschreiten. Die Auswahl der Beiträge und die Bekanntgabe des Programms erfolgt bis zum 15. Februar 2017. Weitere Informationen zur Veranstaltung finden Sie auf der Tagungshomepage: <http://degeval2017.univie.ac.at/>

Quelle:

<https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/news/cfp-digitalisierung-hochschullehre-anforderungen-evaluation-degeval>

Einladung zum 19. Workshop Hochschulmanagement 2017 in Hamburg

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

In der Einwerbung von Drittmitteln brechen die Hochschulen Jahr für Jahr Rekorde. Fast 7,5 Milliarden Euro haben die Hochschulen 2014 von Dritten eingeworben. Dies bedeutet einerseits (mehr) Geld für die Forschung. Über eine erhöhte Leistungsfähigkeit der Hochschulen in der Forschung hinaus implizieren Drittmittel einen Zuwachs an Reputation und häufig, im Kontext leistungsbezogener Mittelvergabe, eine Zuweisung weiterer Finanzmittel.

Andererseits belasten Drittmittel (trotz Overheadpauschalen) die durch Grundmittel finanzierten administrativen Ressourcen, erhöhen den Zahl des wissenschaftlichen Personals in projektbezogener Arbeit und fordern die Konzentration auf drittmittelfähige Fragestellungen.

Die Quelle der Drittmittel ist mittelbar und unmittelbar weit überwiegend die öffentliche Hand (rund 25% Bund, 2% Länder, 32% DFG, 9% EU, insgesamt 78%) und nur zu geringem Teil tragen Stiftungen (rund 6%) sowie die gewerbliche Wirtschaft (rund 20%) zu den Drittmitteln bei. Der Wissenschaftsrat beklagte bereits Anfang der 1990er Jahre, dass sich die Schere zwischen Grundmitteln und Drittmitteln an den Hochschulen weiter geöffnet habe. Diese Entwicklung hat sich weiter verschärft: Von 1995-2011 sind die Grundmittel nur um 42% gestiegen, die Drittmittel dagegen um 204%. Die Relation der beiden Größen hat sich von 7:1 auf fast 3:1 verringert.

Vor diesem Hintergrund lädt der 19. Workshop der Wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement zum **Schwerpunktthema „Fördern und Fordern – Drittmittel(forschung) an Hochschulen“ am 21. und 22. Februar 2017** an die Helmut-Schmidt-Universität/Uni BW Hamburg zur jährlichen Tagung ein. Zentrale Fragestellungen sind beispielsweise:

- das Management organisationaler Abhängigkeiten von Drittmitteln an Hochschulen,
- das Management von (Drittmittel-)Personal an Hochschulen,
- die Beziehung zur öffentlichen Hand und den Projektträgern der Drittmittelvergabe
- der Zeitaufwand für Drittmittelanträge und -verwaltung

Diese Aufstellung ist keineswegs erschöpfend und wie immer sind **Beiträge jenseits des Schwerpunktthemas** erwünscht. Diese können u.a. sein: Bildung und Arbeitsmarkt, Leistungsmessung und Performance von Universitäts-Stakeholdern, Organisation und Management von Universitäten, Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, Hochschulentwicklung und Digitalisierung, Determinanten der Hochschulnachfrage, Anreize und Probleme des wissenschaftlichen Publikationssystems, strategische Entscheidungen in der Hochschulorganisation.

Wir würden uns freuen, Sie in Hamburg begrüßen zu können.

Mit den besten Grüßen

Joachim Prinz (Uni Duisburg-Essen), Wenzel Matiaske (HSU Hamburg), Gerd Grözinger (EU Flensburg) und Fabian Hattke (Universität Hamburg)

Informationen zum Workshop

Datum und Ort des Workshops:

Beginn: Dienstag, 21.02.2017

Ende: Mittwoch, 22.02.2017

Ort: Hamburg – Helmut-Schmidt-Universität

Ablauf:

Zeitslots zur Präsentation und Diskussion von wissenschaftlichen Beiträgen betragen 30 Minuten (15 Minuten Präsentation und 15 Minuten Diskussion).

Kosten:

Die Teilnahme erfordert einen Unkostenbeitrag i. H. v. 50,- € pro Person. Die Gebühr kann gegen eine Quittung bei der Veranstaltung entrichtet werden.

Unterkunft:

Die Unterkunft muss von den Teilnehmenden selbst gebucht und bezahlt werden.

Einreichungsfrist:

Mit dieser Einladung bitten wir um die Einreichung von aktuellen, unveröffentlichten Beiträgen in Form eines Abstracts im Umfang von maximal 1.000 Wörtern (exkl. Literaturverzeichnis) **bis zum 23. Dezember 2016** an die folgenden Adressen:

Wenzel Matiaske: matiaske@hsu-hh.de

Joachim Prinz: joachim.prinz@uni-due.de

Mandy Müller: mueller@hsu-hh.de

Anmeldung:

Um verbindliche Anmeldung wird gebeten. Anmeldungen sind **bis zum 5. Februar 2016** an eine der oben stehenden Adressen möglich.

Tagungsband und Sonderheft:

Die Beiträge zum Schwerpunktthema wollen wir – Gerd Grözinger, Wenzel Matiaske und Joachim Prinz – in einem Herausgeberband im Rainer Hampp Verlag veröffentlichen. Die Beiträge für den Band sollen 15-20 Druckseiten nicht überschreiten und bis zum 30. Juni 2017 bei den Herausgebern vorliegen.

Bei Interesse besteht darüber hinaus die Möglichkeit weitere Beiträge bis 1. Mai 2017 zur Veröffentlichung in einem Sonderheft der **Zeitschrift Hochschulmanagement (HM)** einzureichen (Herausgeber: Fabian Hattke und Joachim Prinz). Die Manuskripte durchlaufen einen doppelt-blinden Begutachtungsprozess und sollen 5-8 Seiten umfassen (ca. 25.000-40.000 Zeichen; inkl. Zusammenfassung, Abbildungen, Tabellen und Literaturverzeichnis).

Berlins Uni-Absolvent/innen bleiben häufiger in Berlin

Die drei großen Universitäten in Berlin brauchen sich bezüglich des Erfolgs ihrer Absolvent/innen beim Berufseinstieg im Bundesvergleich nicht zu verstecken

Dies ergab eine kürzlich veröffentlichte gemeinsame Auswertung der Absolvent/innenbefragungen, die an der Freien Universität Berlin, der Technischen Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) durchgeführt wurden. Die Ergebnisse zeigen, wo Berlins Akademiker/innen nach ihrem Abschluss eine Stelle finden und wie erfolgreich sie im Vergleich zu Universitätsabsolvent/innen anderer Bundesländer auf dem Arbeitsmarkt sind.

Hierfür wurden die Absolvent/innen eineinhalb Jahre nach ihrem Studienabschluss zu ihrer Beschäftigungssituation befragt. Wenn sie bereits eine Stelle gefunden oder sich selbständig gemacht hatten, wurden sie gebeten, anzugeben, wo und in welchem Umfang sie beschäftigt sind und was sie verdienen. Auffällig ist, dass eineinhalb Jahre nach ihrem Abschluss – je nach Fachrichtung – rund 40 bis 90% derjenigen mit Master, Staatsexamen, Magister oder Diplom eine Erwerbstätigkeit aufgenommen hatten, bei denjenigen mit Bachelor-Abschluss sind es mit rund 10 bis 40% deutlich weniger. Grund für die niedrigeren Raten bei den Bachelor-Absolvent/innen sind hohe Übergangsquoten in das Master-Studium.

Kein Brain-Drain in Berlin

Die erwerbstätigen Master-Absolvent/innen sowie Absolvent/innen mit Diplom, Magister- oder Staatsexamensabschluss verdienen eineinhalb Jahre nach ihrem Studienabschluss – je nach Fachrichtung – im Monat im Durchschnitt zwischen rund 800 Euro (in den Sozial- und Geisteswissenschaften) und deutlich über 1.000 Euro (in den Naturwissenschaften) brutto mehr als Bachelor-Absolvent/innen der gleichen Fachrichtung. Allerdings ist die vertraglich vereinbarte wöchentliche Arbeitszeit der Bachelor-Absolvent/innen geringer, und zwar in den Sozial- und Geisteswissenschaften um rund fünf Stunden und in den Naturwissenschaften um rund 13 Stunden. Die Lohndifferenz ist also einerseits das Ergebnis unterschiedlicher Wochenarbeitszeiten. Andererseits bleibt aber auch bei einem Einkommensvergleich von Vollzeitbeschäftigten eine Einkommensdifferenz, die den Zusammenhang zwischen Studienabschluss und Einkommen verdeutlicht. Dies sind bundesweite Befunde, nach denen Vollzeittätige durchschnittlich rund 3.500 Euro verdienen.

Die vorliegende Studie untersuchte nun, differenziert nach Fächergruppen und Abschlussarten, ob und wo es Unterschiede im Berufseinstieg zwischen Berliner Absolvent/innen und dem Bundesdurchschnitt deutscher Universitäts-Absolvent/innen gibt. Ein solcher Unterschied ist, dass die Beschäftigung der Berliner Absolvent/innen deutlich häufiger am Hochschulstandort erfolgt, als dies bei Absolvent/innen anderer Universitäten in Deutschland der Fall ist. So sind eineinhalb Jahre nach ihrem

Studienabschluss – je nach Fachrichtung – rund 60 bis 80% der Berliner Absolvent/innen am Hochschulstandort beschäftigt, während dieser Anteil bundesweit im Mittel lediglich 20 bis 40% beträgt. Berlin leidet also nicht unter Brain-Drain und hat vermutlich durch diese im Vergleich zu anderen Bundesländern hohe Bindungskraft Vorteile bei Innovationspotenzialen.

Nach Abschluss adäquate Beschäftigung

In Bezug auf die Dauer der Beschäftigungssuche ließen sich keine Unterschiede zwischen Berliner Universitätsabsolvent/innen und der bundesweiten Vergleichsgruppe erkennen. Auch das durchschnittliche Brutto-Einkommen der Berliner Absolvent/innen ist in den meisten Fächern gleich dem Bundesdurchschnitt. In einigen Fächern ist allerdings der Anteil der Arbeitssuchenden unter den befragten Berliner Absolvent/innen höher als im Bundesdurchschnitt. Dies betrifft Absolvent/innen mit Master- und Altabschlüssen aus dem sprach- und kulturwissenschaftlichen Bereich und den Naturwissenschaften. Da gerade bei einem ungünstigen Arbeitsmarkt die Einstiegsposition nicht immer ausbildungsadäquat sein muss, wurden entsprechende Einschätzungen durch die Absolvent/innen ebenfalls erhoben. Mit Ausnahme von Diplom- und Master-Absolvent/innen der Wirtschaftswissenschaften ist es jedoch so, dass Berliner Akademiker/innen ähnlich häufig adäquaten Beschäftigungen nachgehen wie Absolvent/innen aus anderen Bundesländern.

Über die Studie

Die Datenanalysen erfolgten nach einem mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft abgestimmten Konzept durch das International Centre for Higher Education Research (INCHER) der Universität Kassel im Auftrag der drei Berliner Universitäten. Die Ergebnisse werden differenziert nach Fächerclustern und Abschlussarten dargestellt. Dies geschieht im Vergleich zu Durchschnittswerten der Absolvent/innen an 43 weiteren Universitäten in Deutschland, die am bundesweiten Kooperationsprojekt Absolvent/innenstudien des INCHER beteiligt sind. In die bundesweiten Auswertungen flossen die Angaben von 23.000 Absolvent/innen ein, berlinweit waren es rund 3.000. Nicht mit berücksichtigt wurden in diesem Vergleich Absolvent/innen lehrerbildender Studiengänge.

Weitere Informationen: Absolvent/innenstudie an der HU: www.hu-berlin.de/de/absolventenstudie/jg2011/jg11w1-vergleich-berlin-final-effektgrossen.pdf

Pressekontakt: Ibou Diop, Pressereferent
Humboldt-Universität zu Berlin
E-Mail: ibou.diop.1@uv.hu-berlin.de

Quelle:
https://www.hu-berlin.de/de/pr/nachrichten/nr1609/nr_160916_00

Anke Hanft (Hg.):
Grundbegriffe des Hochschulmanagements

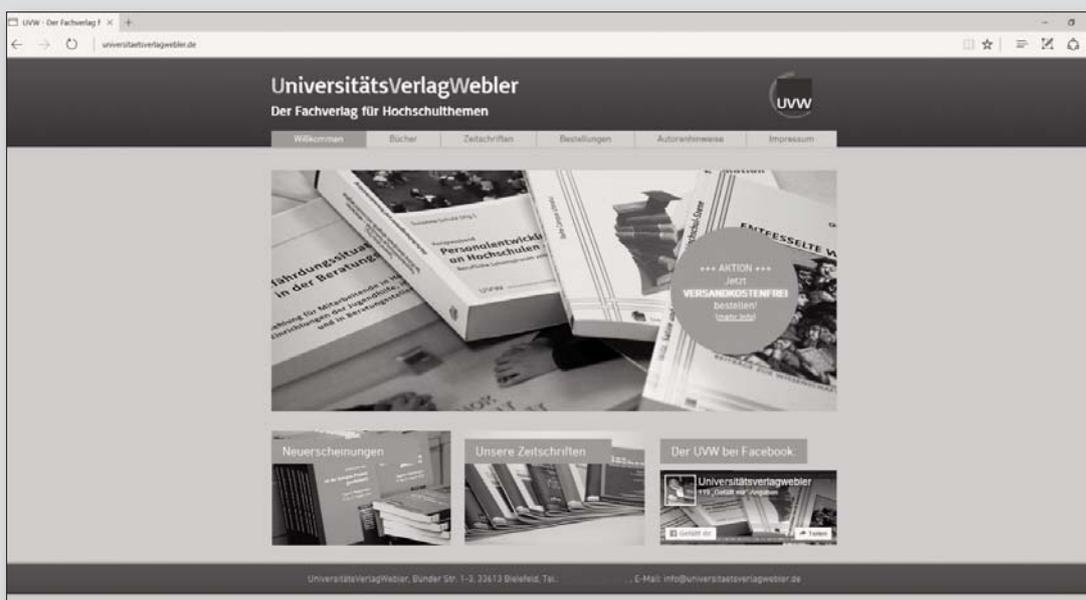
Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmals werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt. Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 978-3-937026-17-6, Bielefeld 2004, 2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand

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

Der UVW im Netz:

Besuchen Sie uns auf unserer neugestalteten Website www.universitaetsverlagwebler.de, um immer über Neuerscheinungen, aktuelle Zeitschriftenausgaben und Rabatt-Aktionen informiert zu bleiben.



Der UVW bei Facebook: www.facebook.com/universitaetsverlag.webler

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 120 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

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

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

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift "Hochschulmanagement" für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ bisher rd. 170 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, *kostenlos* zum Herunterladen an. Auf unserer Website finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW) <http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html>

Forschung. Politik – Strategie – Management (FO)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html>

Qualität in der Wissenschaft (QiW) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html>

Hochschulmanagement (HM) <http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html>

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter
<http://www.universitaetsverlagwebler.de>

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

UVW UniversitätsVerlagWebler, 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 Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2016
(Vorschau)

Franz Ossing & Reinhard F. Hüttl
Wissenschaftskommunikation,
Wissenschafts-PR und Wissenstransfer
Über unscharfe Begriffsverwendungen
in der gesellschaftlichen Nutzung
wissenschaftlichen Wissens

Laurie Silverberg & Dana Buyx
Ethik-Richtlinien am
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung (WZB)

Wilhelm Krull
Führung und Verantwortung
in der autonomen Universität.
Erwartungen, Erfahrungen,
Enttäuschungen – und was noch?

Wolff-Dietrich Webler
Promotionsrecht für
Fachhochschulen?
Eine andere Perspektive

Hans-Gerhard Husung
Erfahrungen aus elf Jahren
Exzellenzförderung: erreichte Ziele
und künftige Erwartungen aus Sicht
der Politik

Mark Zastrow
Südkorea: Die „Chaebol“ haben das
Sagen

FO-Gespräch mit Dietmar Harhoff

Pro & Contra:
Sind Volluniversitäten noch
zeitgemäß?
(Ulrike Beisiegel/Ulrich Rüdiger)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2016

Thomas Behrens
Bericht über die Tagung am
14./15.4.2016 in Essen
„Mitglieder von Hochschulleitungen
zwischen Erfolg und Scheitern“

Klaus Anderbrügge
Rückblick: Das Selbstverständnis des
Lebenszeitkanzlers

Gabriele Löscher
Es kommt auch auf die Personen an
Vortrag bei der Tagung des Vereins
zur Förderung des deutschen und
internationalen Wissenschaftsrechts
„Mitglieder von Hochschulleitungen
zwischen Erfolg und Scheitern“ am
15. April 2016 in Essen

Michael Krohn
Management studentischer
Sozialisationsrisiken als strategische
Studiengangsentwicklung

*Ewald Scherm & Benedict
Jackenkroll*
Liegt im Commitment der
Professoren der Schlüssel zur
Steuerung von Universitäten?

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2016
Geflüchtete in der Hochschule

Tanja Busse & Marco Bazalik
Geflüchtete in der Beratung
– Einblicke und Ausblicke

Sarah Hostmann
Refugees Welcome:
Das Informationsprogramm für
Geflüchtete an der Freien
Universität Berlin
– Ein Erfahrungsbericht

Susanne Preuschhoff
Flüchtlinge auf dem Weg ins
Studium – Erfahrungen des
International Office der
Universität zu Köln

Jörn Sickelmann
„Aber dann werde ich ja später
nicht verbeamtet!“ – Die Sorge vor
der „Verbeamtungsuntersuchung“
als Thema in der (psycho)sozialen
Beratung Studierender

Anthony Bülow
Das Beratungsangebot an
Hochschulen in Großbritannien
– Erfahrungsbericht über einen
Aufenthalt an der Universität Cardiff

Ludger Lampen
Die ZSB der Ruhr-Universität
Bochum wurde 50! Ein kleiner
Rückblick auf ein bewegtes Leben
(1966-2016)

Amrit Malhotra
„Same, same but different“
Counselling International Students
– Erfahrungen aus einer Konferenz
an der Universität Bielefeld

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3+4/2016

Németh Balász

New Perspectives for Community Development and Co-operative Learning through Learning Cities and Regions

Leslie Tramontini

Exploring the third mission of universities in the context of migration and integration: A case study of the Marburg Center for Near and Middle Eastern Studies

Séamus Ó Tuama

Cork Learning City: Building a Community Wide Learning Environment

Thorsten Braun et al.

Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit am Zentrum für Lehre und Weiterbildung

Jens Krey

Mentoring für Hochschullehrende – Ein Instrument zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit

René Krempkow & Mathias Winde
Bestandsaufnahme und Perspektiven der Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland

Valerie Stehling, Anja Richert & Ingrid Isenhardt

Mentoring als Beitrag zur Lernenden Hochschule

Sarah L. Müller et al.

„Fit für den demografischen Wandel“ – Entwicklung eines holistischen Managementansatzes für die Automobilindustrie

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2016

Evaluation und Wirkungen von Maßnahmen in Lehre und Hochschuldidaktik

Elke Bosse, Anna Heudorfer & Eileen Lübcke

Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Balanceakt zwischen Wissenschaft und Praxis

Elisabeth Wachsmuth & Jan Hense

Wirkmodelle zur Unterstützung der Evaluation komplexer Hochschulprojekte

Nastasia Sluzalek, Jan Hense, Tina Weiß & Marcus Raser

Von den Evaluationsergebnissen zur konkreten Verbesserung: Pilotierung eines Online-Tools zur besseren Verknüpfung von Lehrveranstaltungs-evaluation und Hochschuldidaktik

Mareike Beuße, Kerstin Heil & Stefanie Hartz

Wer alle Bäume fürchtet, kommt durch keinen Wald – Evaluation im Qualitätspakt Lehre zwischen Forschungsorientierung und Anforderungen des Evaluationsauftrags

Antje Nissler & Niclas Schaper

Lehrberatung als Schlüssel für zeitgemäße Hochschullehre? Untersuchungsansatz zu einer Studie zur Wirksamkeit von Lehrberatung im Hinblick auf eine Veränderung von Lehrkonzeptionen am Beispiel des Projekts HD MINT

Yasmin Leibenath, Till Seipp & Tamara Zajontz

Konzeption und Wirksamkeit kollegialer Formate in der Hochschuldidaktik – Das Projekt „Kollegiales Coaching“ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Justus Henke

Studienerfolgsquoten in einzelnen Hochschulen – Ein Modell zur näherungsweise Berechnung



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:

info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:

0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen,
Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein

Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

Autor/innen: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

„Wenn sie mir jetzt nicht helfen (können), dann weiß ich auch nicht mehr, was ich tue!“

So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

Diese Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können.

Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok – Suizidalität – Stalking – Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt.

Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Die umfassende und praxisorientierte Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.



978 3-937026-89-4, Bielefeld 2016,
2. Auflage, 80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel
(aber z.B. nicht bei Amazon).

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