

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Verbesserung von Einzelveranstaltungen

- Lern-Engagement der Studierenden
Indikator für die Qualität und Effektivität
von Lehre und Studium

- Forschungs- und theoriebasierte Studiengangentwicklung

- Dialog mit 200 Studierenden – geht das?
Blended Learning in einer Vorlesung
mit hoher Teilnehmerzahl

- Fallstudien schreibt man nicht am grünen Tisch

6 | 2008

Herausgeber

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

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

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

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

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

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

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.,
Universität Kassel

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

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden,
bis Dezember 2006 Hochschul-Informations-System
GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

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

Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen

Jost Bauer, Prof., Reutlingen

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

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

Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin

Gertraude Buck-Bechler, Prof. em. Dr., Berlin

Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden

Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Gerhild Framhein, Dr., Konstanz

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

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

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

Jürgen Heß, Dr., Bonn

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

Gerd Köhler, Frankfurt am Main

Artur Meier, Prof. Dr., Berlin

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen

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

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

Klaus Schnitzer, Dr., Hannover

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

Karl Weber, Prof. Dr., Bern

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

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

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

Satz: K. Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: Gabi Heißenberg

Druck:

Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 10. Dezember 2008

Bezugspreis:

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

Grafik:

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

Copyright:

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

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

161

Hochschulforschung

Adi Winteler & Peter Forster
Lern-Engagement der Studierenden
Indikator für die Qualität und Effektivität
von Lehre und Studium

162

Hochschulentwicklung

Elena Wilhelm & Luzia Truniger
Forschungs- und theoriebasierte
Studiengangentwicklung

171

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Tobias Zimmermann, Daniel Hurtado,
Mirjam Berther & Felix Winter*
Dialog mit 200 Studierenden – geht das?
Blended Learning in einer Vorlesung
mit hoher Teilnehmerzahl

179

Susan Müller & Thierry Volery
Fallstudien schreibt man nicht am grünen Tisch

186

Rezension

*Antonia Scholkmann, Bianca Roters,
Judith Ricken & Mark Höcker (Hg.):*
Hochschulforschung und Hochschulmanagement im
Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung
über die Hochschule
(Aylâ Neusel)

192

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

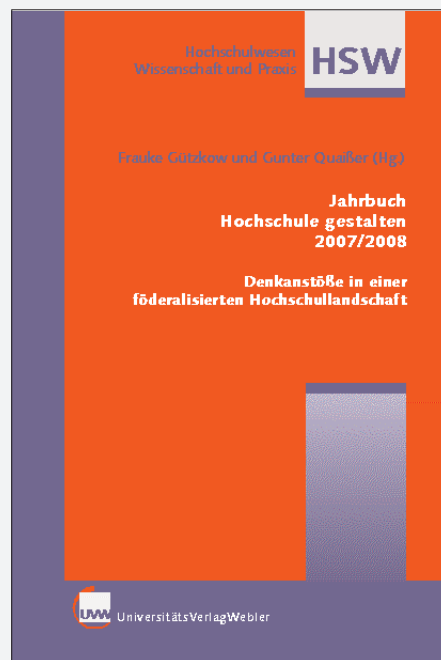
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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

Nach den Versuchen des Nachrichtenmagazins DER SPIEGEL (1989, 1990), Lehrqualität mit öffentlicher Wirksamkeit zu erfassen und breit zu publizieren, folgten ebenso öffentliche Forderungen, die Qualität der Lehre zu erhöhen. Die (mangelnde) Professionalität der Lehre und der (von Ausnahmen abgesehen) unzureichende Lehrerfolg wurden als Karrierefehler zum Politikum. Was gute Lehre ausmacht, ist aus der Lehr-/Lernforschung und Hochschuldidaktik bekannt. Erfolgreiche Konzepte zur Steigerung der Lehrqualität praktiziert die Hochschuldidaktik in der Weiterbildung und Beratung national und international seit Jahrzehnten (Educational Development, Pedagogy). Aber wie kann erreicht werden, dass der professionelle Auf- und Ausbau von Lehrkompetenz so selbstverständlich und ebenso bedeutsam für die akademische Karriere an Hochschulen wird wie die Forschungskompetenz und auch in dieser Lesart die „Einheit von Forschung und Lehre“ hergestellt wird? Aufwertung von Lehrleistungen heißt das politische Stichwort. Sollen Lehrleistungen nicht nur ideell anerkannt, sondern in Berufungsverfahren und in Leistungszulagen stärker berücksichtigt werden (etwa in der W-Besoldung), müssen sie erfassbar und vergleichbar sein. KMK und Wissenschaftsrat beraten darüber. In dieser Situation publiziert das HSW gerne den Beitrag von *Adi Winteler & Peter Forster*: **Student Engagement: Lern-Engagement der Studierenden - Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium**, einem Instrumentarium, mit dem die Entwicklung voran gebracht werden kann.

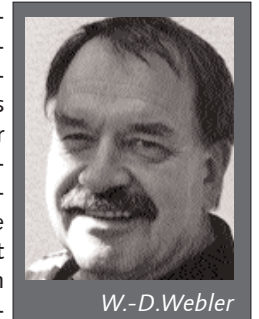
Seite 162

Curriculumentwicklung sucht immer noch Modelle. An der Hochschule für Soziale Arbeit in der Schweiz hat eine ungewöhnlich gründliche Vorarbeit für die Entwicklung eines Studiengangs stattgefunden. Sie wird hier - samt Ergebnis - vorgestellt. *Luzia Truniger & Elena Wilhelm* referieren eine **Forschungs- und theoriebasierte Studiengangsentwicklung**, deren begriffliche Grundüberlegungen, deren Prozess und Ergebnis. Angesichts vieler Hilflosigkeiten in der nie gelernten wissenschaftlichen Curriculum-Entwicklung an vielen Fachbereichen ist dies ein Entwicklungsprozess, dem ein auf viele Studiengänge übertragbarer Modellcharakter zukommt. Das HSW stellt gerne den Publikationsrahmen zur Verfügung. Der Aufsatz verwendet einen Begriff der Fachkompetenz, der mit den sonst üblichen Begriffsverständnissen nicht identisch ist, sodass eigene Wissensfelder aufgebaut werden müssen. Andernorts ist das alles zentraler Teil der Fachkompetenz. Trotzdem - oder gerade deswegen - wirkt der Aufsatz sehr anregend.

Seite 171

Nicht zuletzt wegen der sich kontinuierlich verschlechternden Personalrelation an Hochschulen haben Vorlesungen seit den 70er Jahren des abgelaufenen Jahrhunderts wieder stark zugenommen. Bildungsökonomisch betrachtet scheint auch unschlagbar, bis zu 1.200 Studierende (z.B. im AudiMax der Universität Bielefeld) von einer Lehrperson „versorgen“ zu lassen. Der Lernerfolg zumindest des häufigsten Typs von Vorlesung, der stoffintensiven Grundvorlesung, ist relativ gering. (Wer es nicht glaubt, sollte seinen ganzen Mut zusammen nehmen und direkt anschließend eine Spontanklausur über die letzten 90 Minuten schreiben lassen, wenn er/sie sich für psychisch stabil genug hält, mit den Ergebnissen umzugehen.) Aber es gibt Möglichkeiten, Vorlesungen in ihrem Lerneffekt erheblich zu steigern. *Tobias Zimmermann, Daniel Hurtade, Mirjam Berther & Felix Winter* stellen ihren Beitrag unter die Frage: **Dialog mit 200 Studierenden - geht das? Blended Learning in einer Vorlesung mit hoher Teilnehmerzahl**. Sie haben eine große Lehrveranstaltung mit Hilfe des Dialogischen Lernens auf Lernplattformen erfolgreich gestaltet. Das Konzept ist bei heutiger Ausstattung vielfach übertragbar und verdient Verbreitung, was ihm in einer ersten Stufe hier widerfährt.

Seite 179



W.-D. Webler

Obwohl die weite Mehrheit der Bevölkerung in ihren Lernbedürfnissen holistisch, d.h. ganzheitlich veranlagt ist, werden ihr auf den meisten Bildungsstufen als Zugang zum Lernen überwiegend serielle, also systematisch aufgebaute Veranstaltungen angeboten; Lern-, insbesondere Motivationsprobleme sind die Folge. Komplexere, in Handlungssituationen eingebettete Lerngelegenheiten wirken auf diese Mehrheit weitaus motivierender, machen neugierig, geben Anstöße zum Weiterlernen. Außerdem fördern sie durch ihren Handlungsbezug den Praxisbezug des Studiums und die Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich. Der Schritt zur theoretischen Ordnung, zur Systematik, findet nicht vorab, sondern nachträglich statt. Die Verfasser *Susan Müller & Thierry Volery*, erfahrene Autoren von Fallstudien, geben in ihrem Beitrag **Fallstudien schreibt man nicht am grünen Tisch** eine Anleitung zur Erzeugung solcher Texte. Ein späterer Beitrag wird sich im HSW spezifisch mit dem Lernen durch Fallstudien befassen.

Seite 186

W.W.

Adi Winteler & Peter Forster

Lern-Engagement der Studierenden Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium



Adi Winteler



Peter Forster

„Learning results from what the student does and thinks and only from what the student does and thinks.

The teacher can advance learning only by influencing what the student does to learn.“

Herbert A. Simon (1916-2001),
Nobel Prize in Economic Sciences

Im Rahmen der „Exzellenzinitiative Lehre“ und der „Qualitätsoffensive exzellente Lehre“ der Kultusministerkonferenz (KMK) gewinnt die Frage nach der Entwicklung von geeigneten Instrumenten zur Erfassung eben dieser Exzellenz eine zunehmende Bedeutung. So beabsichtigt der Wissenschaftsrat (WR), ein Ratingverfahren zur vergleichenden Bewertung der Lehre zu entwickeln und Empfehlungen zum „Aufbau adäquater Qualitätsbewertungssysteme und der Herstellung von Leistungstransparenz und Wettbewerb im Bereich der Lehre“ zu erarbeiten. „Die systematische Professionalisierung der Lehrtätigkeit verlangt ein strukturiertes Angebot zur Vermittlung von Lehrkompetenzen, die Herausbildung von Standards hinsichtlich dieser Kompetenzen sowie die Etablierung von Instrumenten zu deren Überprüfung.“ (Empfehlungen des WR zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur, Berlin, 26.1.2007). In seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (Berlin, 4.7.2008) fordert der WR hierfür 1,1 Milliarden Euro. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat auf ihrer 3. Mitgliederversammlung (22.4.2008) ein Strategiepapier für eine Reform der Lehre in den Hochschulen verfasst. Auch der Hochschulausschuss der Kultusministerkonferenz (KMK) prüft Möglichkeiten für ein Rating in der Lehre. Im Gespräch ist ein so genanntes Indikatorenset, das Ratings überflüssig machen soll.

Was gute Lehre ausmacht, ist hinreichend bekannt und empirisch belegt (Abrami et al. 2007; Berendt 2000; Hattie 1999; Marzano 1998; Webler 1991, 1993, 2002, 2004; Winteler 2002a,b, 2006, 2008; Winteler/Forster 2007). Im Folgenden beschäftigen wir uns nicht mit der Qualität der Lehre selbst, sondern mit der Erfassung der daraus resultierenden Lernergebnisse (learning outcome) der Studierenden, d.h., mit der Effektivität von Lehre und Studium generell. Die bisher verwendeten Instrumente der Lehrveranstaltungsevaluation können zu diesem Zweck nur bedingt genutzt werden, da mit ihnen in der Regel der Prozess und weniger das Ergebnis (einer Veranstaltung) gemessen wird. Der Erfolg der Ausbildung nach den Bologna-Kriterien kann damit nicht nachgewiesen werden. Zentrale Kriterien hierfür sind:

- Student centredness: Im Mittelpunkt stehen die Studierenden und deren tatsächliche gesamte Arbeitsbelastung.

After the news magazine DER SPIEGEL (1989, 1990) had tried to measure teaching quality in a public-oriented manner and publish it broadly, public calls for increasing quality in Higher Education followed. The (lack of) professionalism in Higher Education and (apart from some exceptions) the insufficient teaching success as an error in carrier became a political issue. What makes up good Higher Education is known from teaching/learning research and Academic Instruction. For decades, Academic Instruction has been implementing successful concepts to increase teaching quality in further education and consulting on a national and international basis (Educational Development, Pedagogy). But how can it be achieved that professional development and upgrading of teaching competence become as self-evident and likewise meaningful for academic carriers at Higher Education Institutes as research competence and thus "unity of research and teaching" can be established? The political keyword is the upgrading of teaching performance. If teaching performance is not only to be accepted ideally, but should also be increasingly considered in call procedures and performance bonuses (e. g. W-salaries), it must be measurable and comparable. The KMK and the German Council of Science and Humanities are deliberating on this issue. In this situation the HSW is happy to publish the contribution by *Adi Winteler & Peter Forster*. **Student Engagement - indicator for quality and effectiveness of teaching and academic studies**, instruments of bringing forward development.

Der Anteil des Selbststudiums erhält einen erheblichen Stellenwert für die curriculare und didaktische Planung.

- Learning outcome: Die Curricula sind am erwarteten Ergebnis ausgerichtet, das in der Form von Lernergebnissen (learning outcome) beschrieben wird. Die Lernergebnisse werden als Kompetenzerwartungen formuliert.
- Competence orientation: Kriterium für den Studienerfolg sind die erworbenen Kompetenzen (Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen).

Ein erster Beitrag, der auf die Erfassung der erworbenen Kompetenzen in Lehrveranstaltungen ausgerichtet ist, liegt mit dem „Berliner Evaluationsinstrument für selbst eingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp)“ vor (Braun et al. 2008).

Der Erfolg der Ausbildung im Hinblick sowohl auf die zentralen Kriterien als auch im Hinblick auf die für den Lerner-

folg wesentlichen Variablen kann zuverlässig und valide durch die Befragung der Studierenden zu Art und Ausmaß ihres Engagements im Studium generell festgestellt werden. Im vorliegenden Beitrag wird ein Instrumentarium vorgestellt und begründet, das gegenwärtig wohl als bester Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium gelten kann, das sogenannte „Survey of Student Engagement“.

1. Paradigmenwandel: from teaching to learning

Barr und Tagg haben in ihrem Artikel „Shift from teaching to learning“ bereits 1995 einen Paradigmenwechsel vorgeschlagen, um die Qualität des Studiums zu verbessern. Hierbei handelt es sich um einen Wechsel von der Dozenten-zentrierten Wissensvermittlung zur Studentenorientierten Erleichterung des Lernens. Lehren wird damit als Ermöglichung von Lernen verstanden. Um eine solche Studentenzentrierung und ein entsprechendes Studium zu etablieren, ist es notwendig, zu wissen, wie Studenten lernen, welche Hindernisse es auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studium gibt, und wie eine Lernumgebung beschaffen sein sollte, in der effektives Lernen gefördert wird.

Dies erfordert ein besseres Verständnis darüber, welche Variablen auf welche Weise zum effektiven Lernen beitragen. Die Literatur zur Wirkung von Hochschulen auf die studentische Entwicklung hat bisher wenig zum Wissen über das studentische Lernen beigetragen (National Center for Public Policy and Higher Education 2002). Die traditionellen Qualitätsmaße sind für die Messung der Effektivität von Lehre und Studium ungeeignet, da sie nichts darüber aussagen, wie und warum Studenten sich aktiv im Lernprozess engagieren, über das Ausmaß und die Art der studentischen Interaktion mit den Lehrenden, welche Erfahrungen im Studium gesammelt werden und über das studentische Engagement insgesamt (Kuh 2001; Pascarella 2001). Auch über Indikatoren der Unterrichtspraxis, die das studentische Engagement vorhersagen, liegt bisher wenig Wissen vor (Pascarella 2001). Kuh und Pascarella betonen, dass ein qualitativ hochstehendes Studium dadurch gekennzeichnet ist, dass in ihm die Studierenden „engaged“ werden. (e.g., focus and quality of undergraduate teaching, interactions with faculty and peers, and involvement in coursework).

2. Vorläufer von student engagement

Student engagement ist aus der Forschung zum Lernen und zur Entwicklung von Studierenden im Laufe ihres Studiums heraus entstanden. Es geht im wesentlichen zurück auf drei Vorläufer: Die „quality of effort“ Idee von Pace (1979, 1995); Chickering & Gamson's (1987) Arbeit zu den „7 principles of good practice“; Astin's (1979, 1985, 1993) 'involvement principle' und schließlich das „student engagement“ von Kuh/Schuh/Whitt (1991). Auch die Arbeiten von Pascarella/Terenzini (1991, 2005), Tinto (1993), Ewell/Jones (1993, 1996), betonen die Bedeutung der aktiven studentischen Integration in das akademische und soziale Leben an der Hochschule.

Obwohl die verwendete Terminologie für die Beschreibung der Konzepte unterschiedlich ist (quality of effort, involvement, engagement), basieren sie sämtlich auf der Prämisse,

dass Studierende durch das Lernen, was sie aktiv TUN (Students learn from what they do; Kuh 2003). Die hierzu vorliegenden Studien kommen übereinstimmend zu dem Schluss:

The time and energy students devote to educationally purposeful activities is the single best predictor of their learning and personal development (Astin 1993; Pace 1980; Pascarella/Terenzini 1991, 2005).

3. Indikatoren des student engagement

Aus der bisherigen Forschung geht hervor, dass der wichtigste Faktor für das studentische Lernen und die persönliche Entwicklung während der Studienzeit das studentische Engagement ist, d.h., die Qualität der Anstrengungen, die Studenten solchen sinnvollen Aktivitäten widmen, die direkt zu den angestrebten Lernergebnissen führen: der Zeitaufwand für das Studium, fachbezogene Interaktionen mit den Lehrenden und den Kommilitonen, Nutzung der Ressourcen, wie Bibliothek und Technologie (Astin 1993; Chickering and Reisser 1993; Kuh/Schuh/White/Associates 1991; Pascarella/Terenzini 1991).

Die bekanntesten Indikatoren für student engagement sind die „Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education“ (Chickering/Gamson 1987). Diese Grundsätze umfassen

- student–faculty contact,
- cooperation among students,
- active learning,
- prompt feedback,
- time on task,
- high expectations,
- respect for diverse talents and ways of learning.

Die Messung von Lern-Engagement konzentriert sich auf die Quantität und Qualität des Engagements in diesen studienrelevanten Aktivitäten und Gegebenheiten. Die Daten werden mit Fragebogen erhoben.

Ebenso wichtig und effektiv für das studentische Lernen sind Lernumgebungen, in denen die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die es den Studierenden ermöglichen, sich akademisch und sozial zu integrieren und in denen hohe (und erreichbare) Erwartungen an die studentischen Leistungen klar formuliert werden (Education Commission of the States 1995; Kuh 2001; Kuh et al. 1991; Meier/O'Toole 2002; Pascarella 2001; Pike/Kuh/Gonyea 2003; Prebble et al. 2004; Schacter/Thum 2004; Young/Shaw 1999).

All diese Faktoren und Bedingungen stehen in positivem Zusammenhang zur studentischen Zufriedenheit und zur Leistung in einer Reihe von Dimensionen (Astin 1984, 1985, 1993; Bruffee 1993; Goodsell/Maher/Tinto 1992; Johnson/Johnson/Smith 1991; Kuh et al. 2007; McKeachie/Pintrich/Lin/Smith 1986; Pascarella/Terenzini 1991; Pike 1993; Sorcinelli 1991). So haben Kuh et al. (2007) festgestellt: „Engagement had positive, statistically significant effects on grades and persistence between the first and second year of study for students from different racial and ethnic backgrounds. Equally important, engagement had compensatory effects for historically underserved students in that they benefited more from participating in educationally purposeful ac-

tivities in terms of earning higher grades and being more likely to persist."

In einer weiteren Studie (s. AAC&U 2007; Kuh et al. 2008), konnten 10 besonders effektive Maßnahmen für die Förderung des student engagement ("high impact activities") herauskristallisiert werden:

- first year seminars,
- common intellectual experiences,
- learning communities,
- service learning,
- writing intensive courses,
- collaborative assignments and projects,
- undergraduate research,
- study abroad & other experiences with diversity,
- internships,
- capstone courses and projects.

Eine Erläuterung hierzu findet sich im Anhang 1.

4. Das Konzept des student engagement

In der Literatur wird mit Student Engagement das Ausmaß, die Art und die Intensität des „Investment“ von Studierenden in ihr Studium bezeichnet. Student engagement kann definiert werden als "...an individual's involvement with the educationally relevant activities and conditions that are instrumental to their learning" (Coates 2005). Student engagement beschäftigt sich mit der Interaktion zwischen Studierenden und den Dingen, die kritisch für ihr Lernen im Studium sind. Es stellt einen einzelnen und hinreichenden Indikator für die Beziehungen dar, die Lernende in ihrem Studium, mit den Lehrenden und der Institution haben.

Das grundlegende Konzept ist einfach (und nicht leicht zu erreichen): Je mehr Zeit und Anstrengung Studierende ihrem Studium widmen und je intensiver sie an Aktivitäten beteiligt sind, die das Lernen unterstützen, umso mehr und besser lernen sie und umso eher verbleiben sie im Studium und schließen es erfolgreich ab. Was Studenten während ihres Studiums tatsächlich TUN, ist damit wichtiger als wer sie sind oder an welcher Hochschule sie studieren.

Dies bedeutet: der wichtigste Faktor für das Lernergebnis ist das, was der Lernende tatsächlich TUT. Ebenso wichtig ist das, was die Lehrenden und die Institution TUN, um das studentische Lern-Engagement zu fördern und zu unterstützen. Denn dies ist das Mittel, um das studentische Lernen und die Leistung zu verbessern. Damit besteht eine gemeinsame Verantwortung für das Erreichen von qualitativ hochstehenden, relevanten und überdauernden Lernergebnissen. Das Konzept des Student Engagement stellt bestehende Konzeptionen der Qualität von Lehre und Studium in Frage. So stellen Indikatoren institutioneller Ressourcen oder die Reputation einer Hochschule inadäquate und unangemessene Größen dar. Ebenso sind Maßnahmen, die sich ausschließlich auf die Lehre beziehen, zwar wichtige, jedoch nicht hinreichende Indizes der Qualität von Lehre und Studium. Auch die Erhebung studentischer Eingangsvariablen sagt nichts über den Beitrag einer Institution zur Studienleistung aus. Generell können traditionelle Qualitätsmaße (wie Zulassungsbeschränkungen, Anzahl der Dissertationen, Bibliotheksausstattung, Relation Lehrende - Lernende, finanzielle und materielle Ressourcen, Prestige, Forschungsleistung, Drittmittel...) keine Auskunft darüber

geben, wie und warum Studierende sich aktiv in ihrem Studium und Lernprozess engagieren, über Ausmaß und Art der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, über Schwerpunkt und Intensität akademischer Erfahrungen und über das Lern-Engagement der Studierenden insgesamt (Kuh 2001; Pascarella 2001).

5. Student engagement und student experience

Es ist wichtig, zwischen student engagement und student experience zu unterscheiden.

Hauptmerkmale der Idee des student engagement sind die folgenden (Astin 1993):

- Studierende lernen durch verhaltensmäßiges, kognitives und affektives Engagement in wesentlichen Aspekten und Bereichen von Studium und Lehre.
- Studierende lernen, wenn Lehrende und die Institution Betreuungs- und Unterstützungsmaßnahmen bereitstellen, die dieses Engagement fördern.
- Messungen des engagement zeigen an, ob Studenten sich in ihrem Studium auf eine Weise engagieren, die zu qualitativ hochstehendem Lernen führt.
- Student engagement bedeutet nicht „Zufriedenheit“, nicht Verbleib im Studium ('retention'), nicht nur oder vornehmlich Evaluation der Lehre, nicht die Erfassung von Einstellungen oder Meinungen, und nicht studentische Erfahrungen im Studium (student experience).

6. Die Messung von student engagement

Das Konzept des Lern-Engagements Studierender ist theoretisch fundiert und wird durch Jahrzehnte internationaler Forschung unterstützt. Der große Vorteil der Messung von Lernengagement liegt in der Fokussierung auf spezifische Lern- und Lehraktivitäten, die evaluiert werden können, entsprechend verändert werden können und re-evaluiert werden können, um festzustellen, ob die Veränderungen zu Verbesserungen geführt haben.

In klassischen Evaluationen von Lehrveranstaltungen werden die Studierenden eher als passive Konsumenten von Wissensbeständen gesehen denn als aktive, verantwortliche Teilnehmer an einem gemeinsam gestalteten Lehr-Lernprozess. Dies gilt insbesondere für die Erfassung der studentischen Zufriedenheit mit der Veranstaltung, die in Zeiten der Studiengebühren eine „I pay, you play“ Konsumhaltung fördern kann.

Die Messung des Lern-Engagements der Studierenden dagegen fördert die Erkenntnis der gemeinsamen Verantwortung für das Lernen und für die komplexe Relation zwischen der Quantität und Qualität der investierten Zeit und Anstrengung der Studierenden und der Qualität der erreichten Lernergebnisse.

Eine vergleichende Analyse der Instrumente in Deutschland, den USA, Großbritannien und Australien kommt zu dem Ergebnis, dass gegenwärtig ein Instrument zur Erfassung von student engagement vorliegt (National Survey of Student Engagement, NSSE), das nach allen Regeln der Kunst entwickelt (Ewell/Jones 1996; Kuh et al. 1997) und empirisch validiert ist (Anaya 1999; Pace 1985; Pike 1995, 1996, 1999). Es erfüllt auch die Bedingungen für die Validität von Selbstberichten (Baird 1976; Lowman/Williams,

1987; Pace 1985; Pike 1989, 1995; Pohlman/Beggs 1974; Turner/Martin 1984).

Das NSSE (www.nsse.iub.edu) ist im wesentlichen aus den „Seven Principles“ heraus entwickelt worden. Es misst fünf Dimensionen des studentischen Engagements und wird nach dem 1. Studienjahr und am Ende des Studiums eingesetzt. Die Studierenden werden nach ihrem Engagement im Studium während dieser Zeiträume gefragt. NSSE wird in den USA zunehmend als benchmark, für den self-report der Fakultäten und für Akkreditierungszwecke verwendet.

Das NSSE wird seit 1998 fortentwickelt, um

- die Qualität der „undergraduate education“ zu verbessern;
- Daten über effektive Ausbildungspraxis zur Verfügung zu stellen;
- Informationen über die Qualität der „undergraduate education“ auf nationalem, sektoralem und anderen Ebenen zu sammeln.

Kuh (2001) beschreibt die Ziele wie folgt: „NSSE is an attempt to shift the nature of the public conversation about collegiate quality. For years we have focussed on the sometimes sensationalised rankings that appear in various magazines. These rankings are based almost exclusively on an institution's resources and reputation, and say little about the student experience. NSSE data focus on what is far more important to student learning - how students actually use the resources for learning that their school provides.“

Der Fragebogen misst das Ausmaß, zu dem Studierende an den Arten von Aktivitäten teilnehmen, die für ihr Lernen und ihre persönliche Entwicklung bedeutsam sind.

NSSE misst zwei wesentliche Komponenten des Engagements Studierender:

1. Was Studierende tun, die Zeit und Energie, welche sie studienrelevanten Aktivitäten widmen (studieren, lesen, schreiben, Kontakt mit Lehrenden und Kommilitonen innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltungen,...). Die Qualität der Beziehungen zu den Lehrenden, zu Kommilitonen und zur Verwaltung wird ebenfalls erfasst.
2. Die zweite Komponente bezieht sich darauf, was die Institution tut, um das studentische Engagement zu fördern – curriculare Maßnahmen, Qualität der Lehre, Service Einrichtungen, die Studenten unterstützen, und weitere Aspekte der Hochschulkultur, welche die Studierenden veranlassen, an studienrelevanten Aktivitäten teilzunehmen.

NSSE umfasst 42 Fragen. Die Studierenden werden gebeten, die Häufigkeit anzugeben, mit der sie in Aktivitäten engagiert waren, die für ihr Studium und ihren Lernerfolg förderlich sind ('Reading and Writing and Educational Program Activities'), wie sie Merkmale der Lernumgebung wahrnehmen, die mit ihrem Lernerfolg verbunden sind ('Opinions about the school'), und ihre fachliche und persönliche Entwicklung einzuschätzen ('Educational and Personal Growth').

Die Fragen beziehen sich für Vergleichszwecke auf fünf "benchmarks":

- Level of academic challenge (for example, coursework emphasises synthesising and organising ideas, information, or experiences);
- Student interactions with faculty members (for example,

received prompt feedback from faculty on academic performance);

- Supportive campus environment (for example, quality of relationships with other students);
- Active and collaborative learning (for example, asked questions in class or contributed to class discussions);
- Enriching educational experiences (for example, talking with students with different religious beliefs, political opinions, or values).

Wenngleich die benchmarks hilfreich für einen Überblick über student engagement sind, so sind sie doch noch zu breit gefasst, um spezifische Verbesserungsstrategien zu empfehlen. Scalelets, Cluster von 3-5 Fragen, die sich jeweils auf eine spezifische Art des student engagement beziehen, bilden einen nützlicheren Rahmen, um den Fortschritt einer Hochschule auf dem Weg zur Verbesserung von Studium und Lehre zu evaluieren (Pike 2006; Improving Undergraduate Education at IUPUI 2007). Sie werden mit zusätzlichen Fragen zur persönlichen und sozialen Entwicklung angereichert. Eine Zusammenstellung solcher scalelets findet sich im Anhang 2. Eine erste deutsche Version des Student Engagement Inventars (LernEStudi) befindet sich in Vorbereitung (Winteler/Forster, in Vorber.).

Die Hochschulen werden dabei unterstützt, die Daten sinnvoll zu verwenden und zu interpretieren ('Using NSSE data') und die Ergebnisse nach innen und außen zu kommunizieren. Die Daten können außerdem sowohl mit den Ergebnissen anderer Hochschulen als auch mit zuvor festgelegten Standards verglichen werden.

Die Ergebnisse eines weiteren Projekts (DEEP: Documenting Effective Educational Practice) zeigen: Effektiven Hochschulen gelingt es, die studentischen Energien auf angemessene Lernaktivitäten zu lenken und das Lern-Engagement der Studenten auf einem hohen Niveau zu halten (Educational Commission of the States 1995; The Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education 1984). Aus diesem Projekt heraus ist ein Fragenkatalog entwickelt worden, der die Fakultäten bei der weiteren Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium unterstützen kann: „The Inventory for Student Engagement and Success (ISES) (Kuh et al. 2005).

In einer großangelegten Studie von Umbach/Wawrzynski (2005) wurde der Zusammenhang zwischen den studienbezogenen Aktivitäten der Lehrenden und dem Engagement der Studierenden untersucht. Ein höheres Engagement der Studierenden und bessere Lernergebnisse waren an solchen Hochschulen anzutreffen, deren Lehrende aktive und kooperative Lernmethoden einsetzen, die Studierende aktiv eigene Erfahrungen sammeln lassen, die höhere kognitive Anforderungen im Unterricht stellen, in häufige Interaktion mit den Studenten treten, die Studenten im Studium herausfordern, und die ihnen zusätzliche Erfahrungen im Studium bieten. Die Schlussfolgerung der Autoren: "We found that faculty behaviors and attitudes affect students profoundly, which suggests that faculty members may play the single most important role in student learning."

In neueren Studien wurde festgestellt, dass ein erheblicher Anteil der Studierenden (etwa 20%) sich nicht im akademischen oder im sozialen oder in beiden Bereichen an der Hochschule engagiert. Flacks und Thomas (1998) bezeichnen dieses Phänomen als "culture of disengagement" und

definieren es als "...scoring well below the average effort devoted to educationally purposeful activities." Auch die ersten Daten zum Erfolg im Bachelor-Studium zeigen eine erschreckend hohe Ausfallquote von Studierenden, insbesondere in den technischen Fächern (Fischer/Minks 2008). Angesichts dieser Entwicklungstendenzen erscheint es umso wichtiger, das Lern-Engagement der Studierenden zu untersuchen und systematisch zu fördern.

7. Fazit: Die Bedeutsamkeit von Student Engagement

In diesem Beitrag ist deutlich geworden:

- Student Engagement widerspiegelt die intrinsische Beteiligung von Studenten an ihrem Studium,
- Student Engagement ist ein generelles mittelbares Maß der Lern- und Studienergebnisse,
- Student Engagement ist ein direktes Maß der Beteiligung an Schlüsselprozessen des Studiums,
- Student Engagement konzentriert sich auf die Qualität des studentischen Lernens,
- Student Engagement reflektiert den großen Bereich für das Studium bedeutsamer Interaktionen der Studenten mit ihrer Hochschule,
- Student Engagement ist ein einheitliches Maß studentischer Aktivitäten, das eingesetzt und verwendet werden kann, um die Qualität von Lehre und Studium zu evaluieren und zu gestalten,
- Student Engagement kann als Indikator und Vergleichsmaß der Effektivität von Lehre und Studium angesehen werden.

Im nächsten Beitrag berichten wir über die Ergebnisse der ersten deutschen Version des Student Engagement Inventars, den „Fragebogen zum Lern-Engagement Studierender (LernEStudi)“.

Literaturverzeichnis

- AAC&U (*Association of American Colleges and Universities*) (2007): College Learning for the New Global Century. Washington, DC.
- Abrami, P.C./d'Apollonia, S./Rosenfeld, S. (2007): The dimensionality of student ratings of instruction: What we know and what we do not. In: Perry, R.P./Smart, J.C. (Eds.): The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective. New York.
- Anaya, G. (1999): College impact on student learning: Comparing the use of self-reported gains, standardized test scores, and college grades. *Res. Higher Educ.* 40, pp. 499–527.
- Astin, A. W. (1979): Student-oriented management: A proposal for change. In: Astin, A./Bowen, H./Chambers, C. (Eds.): Evaluating educational quality: A conference summary (pp. 3–18). Washington, DC. The Council on Postsecondary Accreditation.
- Astin, A. W. (1985): *Achieving Educational Excellence*, San Francisco.
- Astin, A. W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Baird, L. L. (1976): *Using Self-Reports to Predict Student Performance*, College Board, New York.
- Barr, R.B./Tagg, J. (1995): From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, Vol. 27/No. 6, pp. 12–25.
- Berendt, B. (2000): Was ist gute Hochschullehre? In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim, S. 247–259.
- Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbst eingeschätzte, studentische Kompetenzen. *Diagnostica Jg. 54/H. 1*, S. 30–42.
- Bruffee, K. A. (1993): *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Chickering, A. W./Gamson, Z. F. (1987): Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bull.* Vol. 39/No. 7, pp. 3–7.
- Chickering, A. W./Reisser, L. (1993): *Education and Identity* (Rev. ed.), Jossey-Bass, San Francisco.
- Coates, H. (2005): The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, Vol. 11/No. 1, pp. 25–36.
- Education Commission of the States* (1995): *Making Quality Count in Undergraduate Education*, Author, Denver.
- Ewell, P. T./Jones, D. P. (1993): Actions matter: The case for indirect measures in assessing higher education's progress on the National Education Goals. *Journal of General Education* 42, pp. 123–128.
- Ewell, P. T./Jones, D. P. (1996): Indicators of "Good Practice" in Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation, National Center for Higher Education Management Systems, Boulder, CO.
- Fischer, L./Minks, K.-H. (2008): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. HIS, Hannover.
- Flacks, R./Thomas, S. (1998): Among affluent students, a culture of disengagement. *Chronicle of Higher Education* A48.
- Goodsell, A./Maher, M./Tinto, V. (Eds.) (1992): *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, The Pennsylvania State University, University Park.
- Hattie, J.A. (1999): Influences on student learning. Inaugural Lecture: Professor of Education, University of Auckland.
- Improving Undergraduate Education at IUPUI* (2007): Trends in Performance on the National Survey of Student Engagement 2002–2006. Research Brief. March 2007 Indiana University-Purdue University Indianapolis Vol. 13/ No. 1.
- Johnson, D. W./Johnson, R./Smith, K. A. (1991): Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4*, The George Washington University, School of Education and Human Development, Washington, DC.
- Kuh, G. D. (2001): College students today: Why we can't leave serendipity to chance. In: Altbach, P./Gumport, P./Johnstone, B. (Eds.): *In Defense of the American University*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 277–303.
- Kuh, G. D. (2003): What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, Vol. 35/No. 2, pp. 24–32.
- Kuh, G. D./Schuh, J. H./Whitt, E. J./Associates (1991): *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Development Outside the Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Kuh, G. D./Vesper, N./Connolly, M. R./Pace, C. R. (1997): *College Student Experiences Questionnaire: Revised Norms for the Third Edition*. Center for Postsecondary Research and Planning, School of Education, Indiana University, Bloomington.
- Kuh, G. D./Kinzie, J./Schuh, J. H./Whitt, E. J. (2005): Assessing conditions to enhance educational effectiveness. *The Inventory for Student Engagement and Success*. San Francisco.
- Kuh, G. D./Cruce, T./Shoup, R./Kinzie, J./Gonyea, R.M. (2007): Unmasking the Effects of Student Engagement on College Grades and Persistence. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 2007.
- Kuh, G. D./Laird, N./Kinzie, J. (2008): High Impact Practices: What They Are, Why They Work, and Who Benefits. Presented at the AAC&U 2008 Annual Meeting, Washington DC.
- Lowman, R. L./Williams, R. E. (1987): Validity of self-ratings of abilities and competencies. *J. Vocat. Behav.* 31, pp. 1–13.
- Marzano, R.J. (1998): A theory-based meta-analysis of research in instruction. Aurora, CO. Mid-Continent Research for Education and Learning.
- McKeachie, W. J./Pintrich, P. R./Lin, Y./Smith, D. (1986): *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature*, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, Ann Arbor.
- Meier, K. J./O'Toole, L. J. (2002): Public management and organizational performance: The impact of managerial quality. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 21, pp. 629–643.
- National Center for Public Policy and Higher Education* (2002): *Technical Guide Documenting Methodology, Indicators, and Data Sources For Measuring Up 2002: The State-by-State Report Card for Higher Education*.
- Pace, C. R. (1985): *The Credibility of Student Self-Reports*, University of California, The Center for the Study of Evaluation, Graduate School of Education, Los Angeles.
- Pascarella, E. (2001): Using student self-reported gains to estimate college impact: A cautionary tale. *Journal of College Student Development*, Vol. 42/No. 5, pp. 488–492.
- Pascarella, E. T./Terenzini, P. T. (1991): *How College Affects Students*, Jossey-Bass, San Francisco.

- Pascarella, E. T./Terenzini, P. T. (2005): How college affects students, Volume 2: A third decade of research. San Francisco.
- Pike, G. R. (1989): Background, college experiences, and the ACT-COMP exam: Using construct validity to evaluate assessment instruments. *Rev. Higher Educ.* Vol. 13, pp. 91–117.
- Pike, G. R. (1993): The relationship between perceived learning and satisfaction with college: An alternative view. *Res. Higher Educ.* Vol. 34, pp. 23–40.
- Pike, G. R. (1995): The relationships between self-reports of college experiences and achievement test scores. *Res. Higher Educ.* Vol. 36, pp. 1–22.
- Pike, G. R. (1996): Limitations of using students' self-reports of academic development as proxies for traditional achievement measures. *Res. Higher Educ.* Vol. 37, pp. 89–114.
- Pike, G. R. (1999): The constant error of the halo in educational outcomes research. *Res. Higher Educ.* Vol. 40, pp. 61–86.
- Pike, G. R. (2006): The Convergent and Discriminant Validity of NSSE Scalelet Scores. *Journal of College Student Development - Vol. 47/No. 5*, pp. 551–564.
- Pike, G. R./Kuh, G. D./Gonyea, R. M. (2003): The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes. *Research in Higher Education*, Vol. 44/No. 2, pp. 241–261.
- Pohlman, J. T./Beggs, D. L. (1974): A study of the validity of self-reported measures of academic growth. *J. Educ. Meas.* Vol. 11, pp. 115–119.
- Prebble, T./Hargraves, H./Leach, L./Naidoo, K./Suddaby, G./Zepke, N. (2004): Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: a synthesis of the research. Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education. Retrieved March 28, 2007, URL: <http://www.educationcounts.edcentre.govt.nz/publications/downloads/ugradstudentoutcomes.pdf>
- Schacter, J./Thum, Y. M. (2004): Paying for high- and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, Vol. 23, pp. 411–430.
- Sorcinelli, M. D. (1991): Research findings on the seven principles. In: Chickering, A.W./Gamson, Z.F. (Eds.): *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, New Directions for Teaching and Learning, No. 47, San Francisco, pp. 13–25.
- The Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education (1984): *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College*, University of Chicago Press, Chicago.
- Turner, C. F./Martin, E. (Eds.) (1984): *Surveying Subjective Phenomena*, Vol. 1, Russell Sage Foundation New York.
- Umbach, P. D./M. R. Wawrzynski (2005): Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education* Vol. 46/No. 2, pp. 153–84.
- Webler, W.-D. (1991): Kriterien für gute akademische Lehre. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 39/H. 6, S. 243 - 249.
- Webler, W.-D. (1993): Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 41/H. 3, S. 119–144.
- Webler, W.-D. (2002): Modellhafter Aufbau von Studiengängen. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 50/H. 6, S. 216–223.
- Webler, W.-D. (2004): Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. (Reihe Beruf: Hochschullehrer/in. Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen). Bielefeld 2004.
- Winteler, A. (2002a): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (1). In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 50/H. 2, S. 2–9.
- Winteler, A. (2002b): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (2). In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 50/H. 3, S. 82–89.
- Winteler, A. (2006): Lehrende an Hochschulen. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, S. 334–347.
- Winteler, A. (2008): *Professionell lehren und lernen*. Ein Praxisbuch. 3. Auflage. Darmstadt.
- Winteler, A./Forster, P. (2007): Wer sagt, was gute Hochschullehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 55/H. 4, S. 102–109.
- Winteler, A./Forster, P. (in Vorber.): *Entwicklung und Validierung eines „Fragebogen zum Lern-Engagement Studierender (LernEStudi)“*.
- Young, S./Shaw, D. G. (1999): Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, Vol. 70/No. 6, pp. 670–686.

Anhang 1: Appendix A - A Guide to Effective Educational Practices

The following teaching and learning practices have been widely tested and have shown benefits for college students, especially those from historically underserved backgrounds.⁵³ Because they feature various forms of active learning, these innovative educational practices also are especially well suited for assessing students' cumulative learning. However, on almost all campuses, these practices remain optional rather than essential.

First-Year Seminars and Experiences

Many schools now build into the curriculum first-year seminars or other programs that bring small groups of students together with faculty or staff on a regular basis. Typically, first-year experiences place a strong emphasis on critical inquiry, frequent writing, information literacy, collaborative learning, and other skills that develop students' intellectual and practical competencies. First-year seminars can involve students with cutting-edge questions in scholarship and with faculty members' own research.

Common Intellectual Experiences

The older idea of a "core" curriculum has evolved into a variety of modern forms such as a set of required common courses, or a vertically organized general education program that includes advanced integrative studies and/or required participation in a learning community (see below). These programs often combine broad themes—e.g., technology and society, or global interdependence—with a variety of curricular and cocurricular options for students.

Learning Communities

The key goals for learning communities are to encourage integration of learning across courses and to involve students with "big questions" that matter beyond the classroom. Students take two or more linked courses as a group and work closely with one another and with their professors. Many learning communities explore a common topic and/or common readings through the lenses of different disciplines. Some deliberately link "liberal arts" and "professional courses"; others feature service learning (see below).

Writing-Intensive Courses

These courses emphasize writing at all levels of instruction and across the curriculum, including final-year projects. Students are encouraged to produce and revise various forms of writing for different audiences in different disciplines. The effectiveness of this repeated practice "across the curriculum" has led to parallel efforts in such areas as quantitative reasoning, oral communication, information literacy, and on some campuses, ethical inquiry.

Collaborative Assignments and Projects

Collaborative learning combines two key goals: learning to work and solve problems in the company of others, and sharpening one's own understanding by listening seriously to the insights of others, especially those with different back

grounds and life experiences. Approaches range from forming study groups within a course, to team-based assignments and writing, to cooperative projects and research.

"Science as Science Is Done"/ Undergraduate Research

With strong support from the National Science Foundation and the research community, scientists are reshaping their courses to connect key concepts and questions with students' early and active involvement in systematic investigation and research. The goal is to involve students with actively contested questions, empirical observation, cutting-edge technologies, and the sense of excitement that comes from working to answer important questions. These reforms are part of a broader movement to provide research experiences for students in all disciplines.

Diversity/Global Learning

Many colleges and universities now emphasize courses and programs that help students explore cultures, life experiences, and worldviews different from their own. These studies—which may address U.S. diversity, world cultures, or both—often explore "difficult differences" such as racial, ethnic, and gender inequality, or continuing struggles around the globe for human rights, freedom, and power. Frequently, intercultural studies are augmented by experiential learning in the community and/or by study abroad.

Service Learning, Community-Based Learning

In these programs, field-based "experiential learning" with community partners is an instructional strategy—and often a required part of the course. The idea is to give students direct experience with issues they are studying in the curriculum and with ongoing efforts to analyze and solve problems in the community. These programs model the idea that giving something back to the community is an important college outcome, and that working with community partners is good preparation for citizenship, work, and life.

Internships

Internships are another increasingly common form of experiential learning. The idea is to provide students with direct experience in a work setting—usually related to their career interests—and to give them the benefit of supervision and coaching from professionals in the field. If the internship is taken for "course credit," students complete a project or paper that is approved by a faculty member.

Capstone Courses and Projects

Whether they're called "senior capstones" or some other name, these culminating experiences require students nearing the end of their college years to create a project of some sort that integrates and applies what they've learned. The project might be a research paper, a performance, a portfolio of "best work," or an exhibit of artwork. Capstones are offered both in departmental programs and, increasingly, in general education as well.

Quelle

AAC&U (Association of American Colleges and Universities) (2007). *College Learning for the New Global Century*. Washington, DC.

Anhang 2: Questions Comprising the NSSE Scaletts

Level of Academic Challenge

Course Challenge

- How often have you ... worked harder than you thought you could to meet an instructor's standards or expectations?
- How often have you ... come to class without completing readings or assignments? {Reverse Scored}
- To what extent have ... your examinations during the current school year challenged you to do your best work?
- How many hours a week do you spend ... preparing for class (studying, reading, writing, rehearsing, and other activities related to your academic program)?
- To what extent does your institution emphasize ... spending significant amounts of time studying and on academic work?

Writing

- How often have you ... prepared two or more drafts of a paper or assignment before turning it in?
- How often have you ... worked on a paper or project that required integrating ideas or information from various sources?
- During the current school year ... number of written papers or reports of 20 pages or more?
- During the current school year ... number of written papers or reports between 5 and 19 pages?
- During the current school year ... number of written papers or reports of fewer than 5 pages?

Higher-Order Thinking Skills

- During the current school year, to what extent has your coursework emphasized ... memorizing facts, ideas, or methods from your courses and readings so you can repeat them in pretty much the same form? {Reverse Scored}
- During the current school year, to what extent has your coursework emphasized ... analyzing the basic elements of an idea, experience, or theory, such as examining a particular case or situation in depth and considering its components?
- During the current school year, to what extent has your coursework emphasized ... synthesizing and organizing ideas, information, or experiences into new, more complex interpretations and relationships?
- During the current school year, to what extent has your coursework emphasized ... making judgments about the value of information, arguments, or methods such as examining how others gathered and interpreted data and assessing the soundness of their conclusions?
- During the current school year, to what extent has your coursework emphasized ... Applying theories or concepts to practical problems or in new situations?

*Active and Collaborative Learning*Active Learning

- How often have you ... asked questions in class or contributed to class discussions?
- How often have you ... made a class presentation?
- How often have you ... participated in a community-based project as part of a regular course?

Collaborative Learning

- How often have you ... worked with other students on projects during class?
- How often have you ... worked with classmates outside of class to prepare class assignments?
- How often have you ... tutored or taught other students (paid or voluntary)?
- How often have you ... discussed ideas from your readings or classes with others outside of class (students, family members, coworkers, etc.)?

*Student Interaction with Faculty Members*Course Interaction

- How often have you ... discussed grades or assignments with an instructor?
- How often have you ... discussed ideas from your readings or classes with faculty members outside of class?
- How often have you ... received prompt feedback from faculty on your academic performance (written or oral)?

Out-of-Class Interaction

- How often have you ... talked about career plans with a faculty member or advisor?
- How often have you ... worked with faculty members on activities other than coursework (committees, orientation, student-life activities, etc.)?
- Have you, or do you plan to, ... work on a research project with a faculty member outside of course or program requirements?

*Enriching Educational Experiences*Varied Experiences

- Have you, or do you plan to, ... participate in a practicum, internship, field experiences, co-op experience, or clinical assignment?
- Have you, or do you plan to, ... participate in community service or volunteer work?
- Have you, or do you plan to, ... participate in a learning community or some other formal program where groups of students take two or more classes together?
- Have you, or do you plan to, ... take foreign-language coursework?
- Have you, or do you plan to, ... study abroad?
- Have you, or do you plan to, ... participate in an independent study or self-designed major?
- Have you, or do you plan to, ... participate in a culminating senior experiences (comprehensive exam, capstone course, thesis, project, etc.)?
- How many hours a week do you spend ... participating in co-curricular activities (organizations, campus publications, student government, social fraternity or sorority, intercollegiate or intramural sports, etc.)?
- To what extent does your institution emphasize ... attending campus events and activities (special speakers, cultural performances, athletic events, etc.)?

Information Technology

- How often have you ... used an electronic medium (list-serv, chat group, Internet, etc.) to discuss or complete an assignment?
- How often have you ... used e-mail to communicate with an instructor?
- To what extent does your institution emphasize ... using computers in academic work?

Diversity

- How often have you ... had serious conversations with students of a different race or ethnicity than your own?
- How often have you ... had serious conversations with students who differ from you in terms of their religious beliefs, political opinions, or personal values?
- To what extent does your institution emphasize ... encouraging contact among students from different economic, social, and racial or ethnic backgrounds?

*Supportive Campus Environment*Support for Student Success

- To what extent does your institution emphasize ... providing the support you need to help you succeed academically?
- To what extent does your institution emphasize ... helping you cope with your non-academic responsibilities (work, family, etc.)?
- To what extent does your institution emphasize ... providing the support you need to thrive socially?

Interpersonal Environment

- Quality of your relationships with ... other students?
- Quality of your relationships with ... faculty members?
- Quality of your relationships with ... administrative personnel and offices?

*Outcome Measures*Gains in Personal and Social Skills

- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... developing a personal code of values and ethics?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... understanding people of other racial and ethnic backgrounds?

- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... understanding yourself?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... contributing to the welfare of your community?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... voting in local, state, or national elections?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... learning effectively on your own?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... working effectively with others?

Gains in Practical Skills

- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... using computing and information technology?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... analyzing quantitative problems?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... acquiring job or work-related knowledge and skills?

Gains in General Education

- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... writing clearly and effectively?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... speaking clearly and effectively?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... thinking critically and analytically?
- To what extent has your experience at this institution contributed to your knowledge, skills, and personal development in ... acquiring a broad general education?

Quellen

- Improving Undergraduate Education at IUPUI: Trends in Performance on the National Survey of Student Engagement 2002–2006. Research Brief. March 2007
Indiana University-Purdue University Indianapolis Vol. 13 No. 1.
- Pike, G. R. (2006). The Convergent and Discriminant Validity of NSSE Scalelet Scores. *Journal of College Student Development* - Volume 47, Number 5, September/October 2006, pp. 551-564.

■ **Dr. Adi Winteler**, Beauftragter der Präsidentin für die Förderung der Hochschullehre, Zentralinstitut studium plus, Universität der Bundeswehr München,
E-Mail: Adolf.Winteler@unibw-muenchen.de

■ **Peter Forster**, Geschäftsführer forum momentum, human resources & values, Forster & Partner, E-Mail: office@forummomentum.com

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 3-937026-17-7, Bielefeld 2004,
2. Auflage, 525 Seiten, 34,20 Euro

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

Elena Wilhelm & Luzia Truniger

Forschungs- und theoriebasierte Studiengangentwicklung



Elena Wilhelm



Luzia Truniger

Im vorliegenden Beitrag stellen wir am Beispiel der Entwicklung des Studiengangs Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz vor, wie auf der Grundlage bildungs- und gesellschaftstheoretischer Vergewisserungen sowie verschiedener empirischer Untersuchungen ein Studiengang in einem „iterativen Prozess“ entwickelt wurde und welches dabei die Chancen und Herausforderungen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure sind. Kernstück der Ausführungen bildet zum einen die Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Kompetenzbegriff sowie zum anderen die Darlegung der Fundierung und Entwicklung eines dreistufigen Kompetenzprofils als Grundlage für die Entwicklung des Studienprogramms.

1. Situierung der Studiengangentwicklung im Kontext nationaler und internationaler Qualifikationsrahmen

Im Zentrum der aktuellen Entwicklungen an Schweizer Fachhochschulen steht die Implementierung der in den letzten zwei Jahren konzipierten und vom Bund bewilligten konsekutiven Master-Studienangebote auf das Studienjahr 2008/09. Die stark von der Bologna-Reform getriebene Entwicklung prägte auch die Studiengangentwicklung der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW). Zum einen bestand in der Hochschule der Anspruch, die Kompetenz- bzw. Outcomeorientierung kritisch zu reflektieren und umzusetzen. Als Basis der Entwicklung diente ein Kompetenzprofil, das über alle drei Studienstufen erstellt und den Studiengang als Ganzes – mit speziellem Fokus auf die beiden Stufen Bachelor und Master – in den Blick nimmt. Zum anderen war erklärter Anspruch, die Studiengangentwicklung theoretisch und empirisch zu fundieren. Die institutionelle Verortung der Entwicklung (Fachhochschule), der disziplinäre Bezugsrahmen (Soziale Arbeit) sowie der Anspruch einer gesellschafts- und bildungstheoretischen sowie empirischen Fundierung der Studiengangentwicklung verweisen zugleich auf die Grenzen der Generalisierbarkeit der vorliegenden Ausführungen. An den Universitäten und in anderen Disziplinen mögen andere Vorgehensweisen notwendig und adäquater sein.

Unabhängig von der institutionellen und disziplinären Verortung hat eine Studiengangentwicklung unseres Erachtens im Kontext nationaler und internationaler hochschul- und

Curriculum development is still looking for models. The University for Social Work in Switzerland has done exceptionally thorough preliminary work for the development of a study course. This work and its results are presented here. *Luzia Truniger & Elena Wilhelm* report a **Research- and theory-based development of study courses**, its conceptual basic considerations, process and results. In view of helplessness emerging from the never-learned scientific development of curricula in many faculties, this is a development process with a showcase function transferrable to many study courses. The HSW looks forward to publishing it. The article is using a term of professional competence which is quite without meaning compared to most definitions so that own fields of knowledge have to be established. Elsewhere all this is a central part of professional competence. In spite of this – or even because of it – this article is quite inspiring.

bildungspolitischer Vorgaben und Empfehlungen zu erfolgen. Als Basis für eine Studiengangentwicklung soll in der Schweiz künftig der nationale Qualifikationsrahmen (nqf.ch-HS) dienen, der den generellen Rahmen beschreibt, innerhalb dessen die Hochschulen ihre Studiengänge gestalten und ihre Profile ausbilden. Der Qualifikationsrahmen schlägt Kategorien zur Beschreibung des Studienangebots vor. Die Hochschulen können bei der Darstellung ihrer Studienangebote aber über die vorgeschlagenen Kategorien hinausgehen und Schwerpunkte setzen. Die im schweizerischen Qualifikationsrahmen verwendeten Kategorien beziehen sich auf Vorschläge, die im Rahmen der Bologna-Reform auf europäischer Ebene entwickelt wurden. Im Verständnis der Bildungsministerinnen und Bildungsminister der am Bologna-Prozess beteiligten Länder sind die nationalen Qualifikationsrahmen wichtige Instrumente zur Herstellung von Vergleichbarkeit und Transparenz innerhalb des Europäischen Hochschulraums sowie zur Erleichterung der Mobilität innerhalb und zwischen den Hochschulsystemen. Über die europäische Vergleichbarkeit, Transparenz und Anerkennung der Bildungsabschlüsse hinaus soll der Schweizerische Qualifikationsrahmen auch der Information über das Hochschulsystem dienen und den Hochschulen zur Orientierung bei der Ausgestaltung und Beschreibung ihrer Studienprogramme helfen, welche sich insbesondere auf die Deskriptoren für die Formulierung der Lernergebnis-

se (Learning Outcomes) abstützen sollen. Zum Zeitpunkt der Entwicklung unseres Studiengangs in Sozialer Arbeit (Januar 2006 bis Mai 2007) lag dieser nationale Qualifikationsrahmen noch nicht vor. Aus diesem Grunde stützten wir uns für die Entwicklung des dreistufigen Kompetenzprofils (Bachelor, Master und Doktorat)¹ und des zweistufigen Studiengangs (Bachelor und Master) auf europäische „Meta-Frameworks“, im Wissen darum, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt auch die Basis für die Entwicklung des schweizerischen Qualifikationsrahmens bilden würden.

Der übergreifende Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum – „A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area (QF-EHEA)“ – wurde von der Bologna-Minister-Konferenz 2005 in Bergen verabschiedet und 2007 in London bekräftigt. Der QF-EHEA beinhaltet erstens drei Stufen, zweitens so genannte „generische Deskriptoren“ für jede Stufe, die auf Lernergebnisse verweisen und drittens den Umfang in ECTS-Credits für die erste und die zweite Stufe. Die Bildungsministerinnen und -minister der beteiligten Länder haben sich verpflichtet, bis ins Jahr 2010 nationale Qualifikationsrahmen einzuführen, die mit diesem übergreifenden Qualifikationsrahmen kompatibel sind.

Nebst der Herstellung von Vergleichbarkeit und Transparenz sowie der Erleichterung von Mobilität in Europa ist das wichtigste inhaltliche Ziel der Bildungsreform, die 1999 in Bologna beschlossen wurde, der Wechsel von dem zu vermittelnden Wissen zu den von den Studierenden zu entwickelnden Kompetenzen, wofür generische Deskriptoren die Grundlage bieten. Die generischen Deskriptoren des QF-EHEA sowie des künftigen nationalen Qualifikationsrahmens der Schweiz sind die so genannten „Dublin Descriptors“. Sie wurden von einer informellen Arbeitsgruppe, der „Joint Quality Initiative“, erarbeitet. 2002 wurden sie im „Amsterdam Consensus“ bestätigt. Die Dublin Descriptors sind eine fächerübergreifende Beschreibung des Bachelor- und Master-Niveaus und gelten als allgemeine Definition von Qualifikation. Die Deskriptoren sind outputorientiert und geben Qualifikationen vor, welche die Studierenden am Ende einer Stufe beherrschen müssen. Nebst diesen Deskriptoren bildeten die Empfehlungen der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) (2004) – auch „Best Practices“ genannt – eine wichtige Grundlage für die Entwicklung unseres Studiengangs. Diese Empfehlungen waren hilfreich für alle Prozessschritte: von der Entwicklung des Kompetenzprofils bis zur Detailplanung der Module, des Studienaufwandes und der ECTS.

Für die Entwicklung der bildungs- und gesellschaftstheoretischen Grundlagen, des dreistufigen Kompetenzprofils und des darauf aufbauenden Studiengangs wurde ein fünfköpfiges Projektteam eingesetzt. Die theoretischen Grundlagen, das Kompetenzprofil und das darauf aufbauende Studiengangskonzept wurden während der etwa fünfzehn Monate dauernden Entwicklungsphase verschiedenen Gremien und Personen zur schriftlichen Vernehmlassung und zur Diskussion in Workshops vorgelegt: Der aus Mitgliedern der Hochschulleitung bestehenden Steuergruppe des Entwicklungsprojektes, den Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Hochschule sowie dem Praxisbeirat der Hochschule. Darüber hinaus wurden die Entwicklungen in vierzehntäglichen Sitzungen mit

der Direktorin der Hochschule permanent diskutiert. Das Endprodukt wurde von der Hochschulleitung verabschiedet und von der Direktorin dem Bund zur Bewilligung eingereicht. Die Phase der Implementierung erfolgte getrennt nach den beiden Stufen Bachelor und Master und wurde von den designierten Leiterinnen und Leitern des neuen Bachelor- und Master-Studiums geleitet. Die Entscheidung, Co-Leitungen einzusetzen (sowohl das Bachelor- als auch das Master-Studium werden von zwei Personen gemeinsam geleitet), erwies sich dabei als äußerst vorteilhaft: Den Studienleiterinnen und -leitern bleibt dadurch Zeit für eigene Forschungs- und Lehrtätigkeit, sie können sich in verschiedenen Wissens- und Kompetenzbereichen ergänzen und die Studienleitung „diskursiv“ wahrnehmen. Diese positiven Erfahrungen führten dazu, dass auch für die Leitung der Module Co-Leitungen eingesetzt wurden. Dazu mehr im vierten Kapitel.

2. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Verankerung einer Studiengangsentwicklung: Der diskursive Anfang²

Eine Studiengangsentwicklung muss unseres Erachtens nicht nur in die bildungspolitischen Rahmenbedingungen eingebettet werden, sondern hat auch vor dem Hintergrund bildungs- und gesellschaftstheoretischer Erkenntnisse und selbstverständlich auch auf der Grundlage disziplinspezifischer (Selbst-)Vergewisserungen zu erfolgen. Es gilt, die bildungspolitischen Postulate theoriekritisch zu durchleuchten. Aus diesem Grunde wurde im Kollegium der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz ein Diskurs über bildungstheoretische Fragen (insbesondere über das Verhältnis von Bildung, Wissen und Kompetenzen) sowie über das gesellschaftliche Bedingungsgefüge von Bildung und Sozialer Arbeit angeregt. Der oben geschilderte Wechsel von dem zu vermittelnden Wissen zu den von den Studierenden zu entwickelnden Kompetenzen – der ja mitunter auch Grundlage der PISA-Studien ist – wurde im Kollegium nicht nur begrüßt. Auch bei manchen Bildungstheoretikerinnen und Philosophen stößt er auf Skepsis und Ablehnung (vgl. exemplarisch Fuhrmann 2004 sowie Liessmann 2006). Die Abkehr vom Wissen und die Hinwendung zu den Kompetenzen werden von den Kritikern und Kritikerinnen vor allem unter dem Aspekt der Ökonomisierung der Bildung interpretiert. Der Kompetenzbegriff sei ökonomisch zentriert und Kompetenz werde im Hinblick auf die Erwerbsarbeit domestiziert. Dabei sei nicht mehr die „Wahrung der Schöpfung“ das Ziel von Bildung, sondern die „Steigerung der Wertschöpfung“ (vgl. Geissler/Orthey 2002, S. 72). Wir teilten diese Skepsis, wollten dieser mit der Bildungsreform, den Qualifikations-

¹ Obwohl die dritte Stufe (Doktorat) an den Fachhochschulen vorläufig nicht angeboten wird, ist es unabdingbar, ein dreistufiges Kompetenzprofil zu entwickeln, um das jeweilige Niveau der drei Stufen richtig „austarieren“ zu können.

² Die Ausführungen in den Kapiteln 2, 3 und 5 beruhen auf Darlegungen in der Publikation: Forrer Kasteel, E./Markwalder, S./Parpan-Blaser, A./Wilhelm, E. (2008): Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung. Erscheint in: neue praxis, Nr. 3.

rahmen und den Deskriptoren evozierten Tendenz der „Überbetonung“ der Kompetenzen allerdings etwas anderes entgegengesetzten, als die von Konrad Paul Liessmann angeregte Flucht zum Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts.

Die interne Verständigung führte zur Schlussfolgerung, dass in der Hinwendung zu den zu entwickelnden Kompetenzen durchaus auch eine Chance liege – vorausgesetzt allerdings, dass nicht unnötigerweise zwischen Kompetenzen und Wissen polarisiert bzw. Wissen und Kompetenzen nicht gegeneinander ausgespielt würden. In Anlehnung an Christiane Hof (2002) fassten wir Kompetenz als einen relationalen Begriff, der eine Beziehung herstellt zwischen den individuell vorhandenen Kenntnissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten, den Motiven und Interessen auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt auf der anderen Seite. Kompetenz als Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt verdeutlicht, dass Kompetenz unabdingbar auf Wissen, Werten, Erfahrungen und Fähigkeiten basiert. Es ging uns also weniger um die Frage, ob der Wissens- oder der Kompetenzbegriff zur Beschreibung von Bildungszielen geeignet ist, sondern um die Frage, wie sich der Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz bzw. zwischen Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung darstellt und was dies letztlich für die Bildung und im Besonderen natürlich für die Ausbildung in der Sozialen Arbeit bedeuten würde.

In der sich bildenden und lernenden Person muss sich das Wissen in einem permanent reflexiven Prozess in situative Handlungskompetenz transformieren. Eine Ausbildung muss es deshalb fertig bringen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Person zu verankern. Kompetenzorientierung nimmt in dieser Auffassung eine Figur auf, die im Kontext professionstheoretischer Überlegungen im Grunde schon lange bekannt ist, denn das Handeln von Professionsangehörigen ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Angemessenheit von Handlungen und Entscheidungen häufig nicht in einem eindeutigen Kriterium erweist und meist mehrere und manchmal miteinander konkurrierende Gesichtspunkte gegeneinander abgewogen werden müssen. Für die gekonnte Bewältigung solcher Handlungsanforderungen bedarf es eines komplexen Wissens und der Fähigkeit und Fertigkeiten, dieses Wissen unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen situativ zu verwenden. Damit werden sowohl Person als auch Situation ins Blickfeld gerückt und die Ausbildung ist demnach immer schon Wissenserwerb, Kompetenzentwicklung und Habitusbildung zugleich. Hierfür braucht es eine Sozialisation in einer „scientific community“ und eine Sozialisation in einer „professional community“. Kompetenzorientierung bedeutet insofern auch eine „Differenzierung und Entgrenzung der Lernorte“ (Kade/Nittel 1995, S. 202), eine „Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren“ (Arnold/Münch 1996, S. 1996). Kompetenzorientierung, so das Fazit, ist für die Ausbildung von Professionen im Grunde also gar nicht neu. Mit den begrifflichen Klärungen und der Setzung, dass der Wissensbegriff nach wie vor zentraler Bestandteil des Kompetenzprofils und des Studienprogramms sein soll, war nun allerdings die Frage noch nicht beantwortet, wie Kompetenzorientierung im Rahmen einer Ausbildung umsetzbar ist bzw. wie und ob ein Prozess der Kompetenzentwicklung gezielt unterstützt werden kann. Es ist nach wie vor nicht

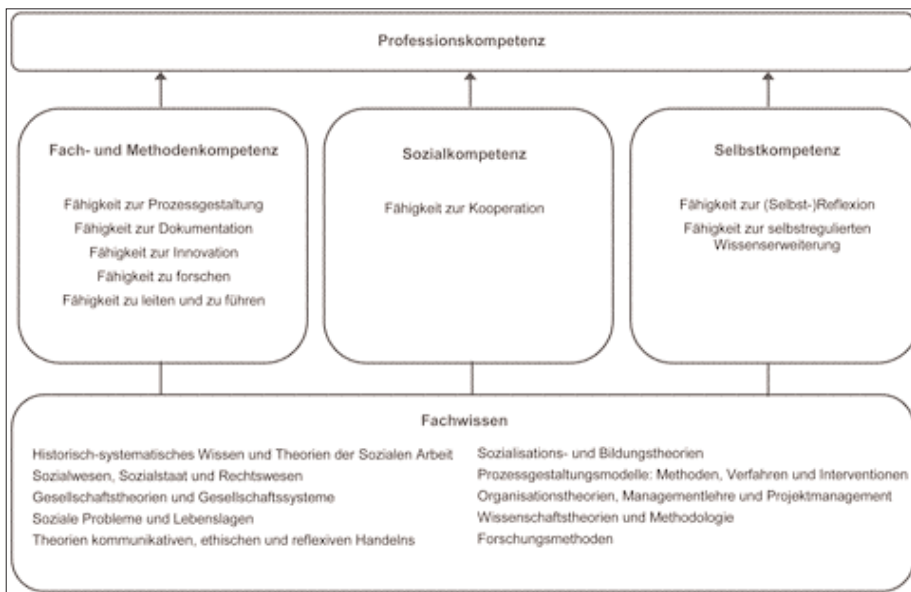
geklärt, wie Kompetenz „entsteht“ und wie Kompetenz zu Performanz wird, in der Neues entsteht. Überdies stellt sich die Frage, wie und ob die Entwicklung dieser Kompetenzen überprüft werden kann. Jedenfalls relativiert die Kompetenzorientierung die üblichen Bewertungsinstrumente, da Kompetenzen nicht direkt prüfbar sind und sie erfordert die Entwicklung von neuen Instrumenten. Dazu im dritten und vierten Kapitel mehr.

Die Entwicklung eines Studiengangs hat unseres Erachtens nicht nur auf der Grundlage einer Verständigung über den Bildungsbegriff zu erfolgen. (Aus-)Bildung hat sich auch in einem gesellschaftlichen Gefüge zu situieren und auf national- und globalgesellschaftliche Entwicklungen Bezug zu nehmen. Nach der internen Verständigung über den Bildungsbegriff und das Verhältnis von Bildung, Wissen und Kompetenz, schien es uns deshalb angezeigt, den zu konzipierenden Studiengang in einen gesellschaftlichen Kontext zu rücken. Hierfür griffen wir auf das Konstrukt der Wissensgesellschaft zurück. Die Aufgaben der Professionellen (nicht nur in der Sozialen Arbeit) stellen sich im Kontext einer Wissensgesellschaft, d.h. unter der Voraussetzung der zunehmenden Bedeutung von Wissen und des beschleunigten Wandels, immer komplexer dar. Entscheidend wird in der Wissensgesellschaft die Gestaltung des Zugangs zu und des Umgangs mit Wissen. Martin Heidenreich verweist als zentrales Merkmal der Wissensgesellschaft auf die Veränderungsbereitschaft und die Fragilität von gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Heidenreich 2002). Die Grenze zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wird in der Wissensgesellschaft durchlässiger. Modalitäten der Forschungspraxis können zu Alltagspraxis werden, womit auch experimentelle Vorgehensweisen und hypothetische Diskurse in die Gesellschaft eindringen. Das ermöglicht zum einen Innovation auch in jenen Systemen, die träge und konservativ sind. Zum anderen erhöht die Durchmischung auch das Risiko für unvorhergesehene Fehlentwicklungen. „Wissensgesellschaft würde dann eine Gesellschaft bezeichnen, die ihre Existenz auf solche experimentellen Praktiken gründet, die unvorhersagbar in ihrem Ausgang und unbekannt in ihren Nebenfolgen sind und daher ständiger Beobachtung, Auswertung und Justierung bedürfen“ (Krohn 1997, S. 70). Wolfgang Krohn spricht von einer solchen experimentellen Praxis, wenn ein Netzwerk von Akteurinnen und Akteuren verschiedene Modi des Lernens („learning by using, doing, designing, researching, reflecting“) integriert und institutionell die Möglichkeiten für eine „Rückfütterung der Erfahrungen“ aus der Praxis in den Innovationsprozess eingerichtet sind (vgl. Krohn 1997, S. 66). Ein Merkmal von Wissensgesellschaften sind also neue Modi der Wissensproduktion. Es entwickeln sich Kooperations- und Innovationsnetzwerke, in denen politische, wissenschaftliche, wirtschaftliche und technische Gesichtspunkte stärker als bisher aufeinander bezogen werden müssen (vgl. Heidenreich 2002; Gibbons et al. 1994; Nowotny 2003). Für die Bewältigung dieser gesellschaftlichen Aufgaben braucht es „ergebnisverantwortliche, eigenständige, flexible Wissensarbeiter“ (Heidenreich 2002, S. 11). Diese identifizieren und lösen komplexe Probleme. Wichtig seien hierfür abstraktes Denkvermögen, Systemdenken, eine experimentelle Haltung zur Welt sowie die Fähigkeit zur Kooperation (vgl. Reich 1992, zit. in: Heidenreich 2002, S.

12). Eine Ausbildung hat diesen Erfordernissen Rechnung zu tragen. Vor dem Hintergrund der diagnostizierten Wissensgesellschaft würden künftig in der Sozialen Arbeit bestimmte Kompetenzen und ein bestimmtes Wissen unabdingbar sein. Insbesondere erhöht der Wandel der Muster sozialer Ungleichheiten und der sozialen Integrationsaufgaben den Bedarf an neuen und flexiblen Modellen, Konzepten und Problemlösungsstrategien.

Die bildungs- und gesellschaftstheoretischen Diskurse der Hochschule führten zur Gewissheit, dass der Wissensbegriff – entgegen den Empfehlungen („Best Practice“) der Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (vgl. KFH 2004), in denen nur noch von Kompetenzen die Rede ist – unabdingbarer und konstitutiver Bestandteil des künftigen Kompetenzprofils der Sozialen Arbeit sein würde, und dass sich die zu definierenden Kompetenzen an den Ansprüchen einer Wissensgesellschaft – durchaus auch kritisch – bewähren müssten. Aufbauend auf diesen bildungs- und gesellschaftstheoretischen Vergewisserungen und unter Bezugnahme auf die disziplinären Diskurse in der Sozialen Arbeit entwickelten wir ein erstes Kompetenzprofil, das aus verschiedenen Wissens- und Kompetenzbereichen bestand (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Kompetenzprofil Soziale Arbeit mit zehn Wissens- und acht Kompetenzbereichen



3. Theoretisch fundiertes und empirisch „validiertes“ Kompetenzprofil: Die analytische Phase

Die entwickelten Wissens- und Kompetenzbereiche wurden in einem zweiten Schritt auf der Grundlage verschiedener Untersuchungen überprüft und modifiziert sowie in verschiedenen kommunikativen Verfahren validiert. Alle Untersuchungen fokussierten insbesondere die Master-Stufe, da für den Kompetenzbereich auf Bachelor-Stufe bereits vertiefte Kenntnisse vorhanden waren. Nachfolgend wird der Prozess der empirischen Validierung kurz dargestellt. In einem ersten Schritt wurden Arbeitgebende in der Sozialen Arbeit und Sozialpolitik befragt. Diese Befragung wurde aus Gründen der Unabhängigkeit von einer Unternehmens-

beratung durchgeführt. Die Untersuchung sollte Auskunft darüber geben, ob die im provisorischen Kompetenzprofil skizzierten Kompetenzen mit denjenigen korrespondieren, welche die anvisierten Arbeitsfelder und Funktionen verlangen, wie die Verantwortlichen in diesen Arbeitsfeldern den Bedarf an entsprechenden Fachkräften überhaupt einschätzen und welche Anpassungen im Kompetenzprofil allenfalls vorzunehmen wären. Die Befragung basierte auf zwanzig leitfadenorientierten Interviews mit Exekutivpolitikerinnen und -politikern, mit Verantwortlichen von Verwaltungseinheiten des Bundes, von Kantonen und großen Städten sowie mit Verantwortlichen privater Non-Profit-Organisationen. Die Befragten erhielten zur Vorbereitung des Interviews eine Kurzbeschreibung der Ausgangslage, die als Grundlage für die Studiengangskonzeption diente, das provisorische Kompetenzprofil sowie die Arbeitsfelder und Funktionen, für welche die Studierenden vorbereitet werden sollten. Die Untersuchung bestätigte weitgehend die im provisorischen Kompetenzprofil skizzierten Kompetenzen und gab wertvolle Hinweise zur Verfeinerung und Konkretisierung.

Eine zweite Untersuchung hatte zum Ziel, anhand des aktuellen Stellenangebots die Aufgaben und Anforderungen auf dem mit dem Studium angestrebten Arbeitsmarkt in der Sozialen Arbeit und Sozialpolitik zu sichten. Hierfür wurden Stelleninserate analysiert. Von Anfang Juli bis Mitte August 2006 wurden insgesamt 53 Stelleninserate eruiert, die im Kompetenzbereich der Sozialen Arbeit lagen. Für die Auswertung wurden die in den Inseraten genannten Aufgaben und Anforderungen in fünfzehn Aufgaben- bzw. Anforderungsbereiche kategorisiert und ausgewertet. Die Analyse der Stelleninserate diente insbesondere der späteren Gewichtung der einzelnen Wissens- und Kompetenzbereiche und damit auch der Profilierung der beiden Stufen Bachelor und Master.

In einer dritten Untersuchung wurden 1.200 Studierende der Hochschule für Soziale Arbeit mit Studienbeginn zwischen 2001 und 2006 hinsichtlich ihrer Einschätzung der Bedeutung der einzelnen Wissens- und Kompetenzbereiche des provisorischen Kompetenzprofils befragt. Neben dem Fragebogen erhielten die Befragten eine Broschüre mit dem provisorischen Kompetenzprofil. Der Fragebogen umfasste die Themen berufliche Perspektiven, Qualifikationsbedarf der Befragten, wahrgenommene Bedeutung einzelner Wissensbereiche und Kompetenzen im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit und künftige Entwicklungen sowie Angaben zu Person und Ausbildungsstand. Die Wissens- und Kompetenzgebiete wurden von den Studierenden als aktuell und zukünftig hoch relevant erachtet. In den nächsten zehn bis fünfzehn Jahren auf dem Arbeitsmarkt an Bedeutung gewinnen würden in den Augen der Studierenden vor allem die „Fähigkeit zur Prozessgestaltung“, die „Fähigkeit zur Innovation“ und die „Fähigkeit zu leiten und zu führen“. Die

Untersuchung gab auch wertvolle Hinweise über das Erkenntnisinteresse hinaus.

In der vierten Untersuchung wurde eruiert, welche Angebote im deutschsprachigen Raum bereits existierten. Ziel war die Überprüfung des „state of the art“, die Gewährleistung der europäischen Kompatibilität und die Initiierung von Kooperationen mit ähnlich profilierten Hochschulen. Schließlich wurde das auf der Grundlage der neuen Erkenntnisse immer wieder angepasste Kompetenzprofil dem Praxisbeirat der Hochschule zwei Mal zur Beratung vorgelegt, um es in seiner Ausrichtung bei Vertreterinnen und Vertretern des Berufsfeldes zu validieren. Dessen Einschätzung deckte sich mit derjenigen der Studierenden in hohem Masse. Insbesondere betonten sowohl die Studierenden als auch der Praxisbeirat die „Fähigkeit zu führen“ auf Masterstufe stärker, als dies im provisorischen Kompetenzprofil der Fall war. Abschließendes Ergebnis dieser theoretischen und empirischen Fundierungen war die Anpassung und Ausdifferenzierung des provisorischen Kompetenzprofils. Die nachfolgen-

de Abbildung (vgl. Abb. 2) illustriert am Beispiel der „Fähigkeit zu forschen“ die Ausdifferenzierung der Fähigkeiten entlang der drei Stufen Bachelor, Master und Doktorat.

Das Kompetenzprofil gilt als Gesamtmodell für alle Stufen. Den Kompetenzen liegen aber je nach Stufe andere Inhalte zugrunde, sie markieren ein anderes Niveau und sie haben eine andere Gewichtung. Die nachfolgende Abbildung (vgl. Abb. 3) illustriert die unterschiedliche Gewichtung der Fähigkeiten im gestuften Kompetenzprofil am Beispiel der Fach- und Methodenkompetenz. Die zu Grunde gelegten Werte sind Annäherungen. Im Studienprogramm korrespondieren sie mit den erworbenen Credits. Zu beachten ist, dass die höhere Stufe die untere Stufe immer umfasst und diese Kompetenzen demnach bereits entwickelt wurden.

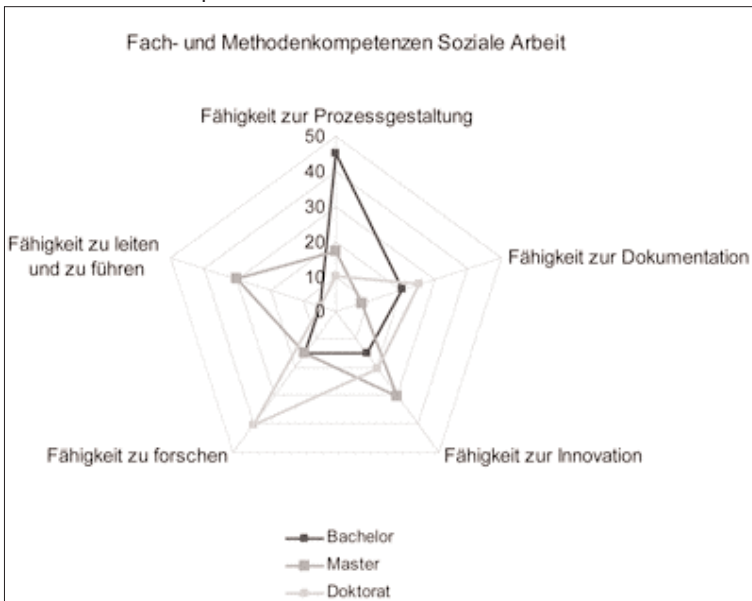
Sie können Forschungsergebnisse nutzen und in konkreten Handlungssituationen mit Hilfe adaptierter qualitativer und quantitativer Verfahren fallspezifisch-situative Daten erheben, auswerten und interpretieren und Wissen für die Bearbeitung und Lösung von konkreten Handlungsproblemen entwickeln. Sie können mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden und auf der Grundlage ihres Fachwissens, Infrastrukturdaten der Versorgung erschließen und erheben, sich wandelnde soziale Problemlagen in ihren sozialräumlichen, gruppen- und generationenspezifischen Ausprägungen, die Lebens- und Bedarfslagen, die Sozialisations- und Bildungsbedingungen von Individuen und Gruppen analysieren und verstehen. Sie können selbstständig mit Hilfe von historischen, qualitativ- und quantitativ-empirischen Forschungsmethoden die Theoriebildung in der Sozialen Arbeit in interdisziplinärer und internationaler Zusammenarbeit vorantreiben sowie in ihren jeweiligen Spezialgebieten neues Wissen generieren.

Abbildung 2: Ausdifferenzierung der Fähigkeiten nach Stufen am Beispiel der „Fähigkeit zu forschen“

Bachelor	Master	Doktorat
Sie können Forschungsergebnisse nutzen und in konkreten Handlungssituationen mit Hilfe adaptierter qualitativer und quantitativer Verfahren fallspezifisch-situative Daten erheben, auswerten und interpretieren und Wissen für die Bearbeitung und Lösung von konkreten Handlungsproblemen entwickeln.	Sie können mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden und auf der Grundlage ihres Fachwissens, Infrastrukturdaten der Versorgung erschließen und erheben, sich wandelnde soziale Problemlagen in ihren sozialräumlichen, gruppen- und generationenspezifischen Ausprägungen, die Lebens- und Bedarfslagen, die Sozialisations- und Bildungsbedingungen von Individuen und Gruppen analysieren und verstehen.	Sie können selbstständig mit Hilfe von historischen, qualitativ- und quantitativ-empirischen Forschungsmethoden die Theoriebildung in der Sozialen Arbeit in interdisziplinärer und internationaler Zusammenarbeit vorantreiben sowie in ihren jeweiligen Spezialgebieten neues Wissen generieren.

4. Vom Kompetenzprofil zum Studienprogramm: Der kommunikative und kreative Abschluss

Abbildung 3: Ausprägungen nach Stufe für die „Fach- und Methodenkompetenz“



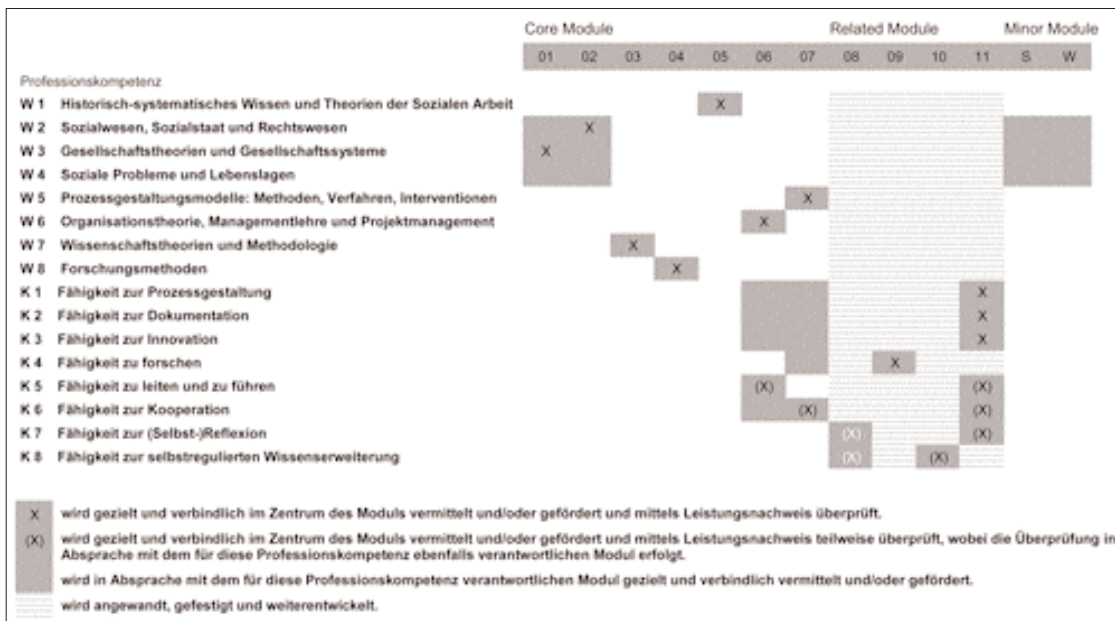
Das dreistufige Kompetenzprofil bildete die Grundlage für die Entwicklung des Studiengangs. Bei diesem Schritt geht es um die Frage, wie man von einem ausdifferenzierten, mehrstufigen Kompetenzprofil zu einem kohärenten Studiengang mit einer Bachelor- und Masterstufe (für die Universitäten zusätzlich einer Doktoratsstufe) kommt, zu einem Studiengang, der den Erwerb der definierten Wissens- und Kompetenzbereiche innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens gewährleistet, der ansprechend ist, sinnvoll in die Hochschule und deren weitere Tätigkeiten (wie z.B. Forschung und Entwicklung) eingebettet ist, der von den Mitarbeitenden der Hochschule maßgeblich gestaltet und getragen werden kann und in der Praxis, also dem künftigen Arbeitsfeld der Absolvierenden, auf Akzeptanz und Interesse stößt. Dies ist ein kreativer und kommunikativer und kaum operationalisierbarer Prozess, den wir hier exemplarisch anhand der Entwicklung der Masterstufe in aller Kürze vorzustellen versuchen.

Die oben dargelegte Gewichtung der Kompetenzbereiche verdeutlicht zugleich das „Profil“ der beiden

Stufen. Während im Bachelor-Studium die „Fähigkeit zur Prozessgestaltung“ im Zentrum steht, ist es im Master-Studium die „Fähigkeit zur Innovation“. Ein Master-Studium muss sich in der Schweiz gemäß Bestimmung der Fachhochschulmastervereinbarung durch eine enge Kopplung von Lehre und Forschung auszeichnen. Dies bedeutet auch, dass die Forschungsaktivitäten auf einem hohen Qualitätsniveau zu halten sind und ein beachtliches Ertragsvolumen zu erreichen ist. In der Regel soll deshalb ein Master-Studium nur in jenen Bereichen angeboten werden, in denen die betreffende Fachhochschule über strategische Forschungsschwerpunkte verfügt. Das Studienprofil „Soziale Innovation“ korrespondiert mit dem Forschungsschwerpunkt der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Für die Grundlegung der zentralen Wissens- und Kompetenzbereiche konnte auf ein Forschungsprogramm zurückgegriffen werden, das an der Hochschule entwickelt wurde. Das Master-Studium wurde eng verzahnt mit dem Forschungsprogramm „Evidence Based Intervention Development“, in dessen Rahmen der so genannte „Praxis-Optimierungs-Zyklus“ (POZ) erarbeitet wurde. Ziel dieses Forschungsprogramms ist es, wissens- und forschungsgestützte Innovationen in der Praxis der Sozialen Arbeit zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren. So war also ein Modell vorhanden, das die im Zentrum stehenden Kompetenzbereiche des Master-Studiums zu fundieren vermochte. Darüber hinaus ermöglichte die Verknüpfung von Forschungs- und Studienprogramm natürlich auch eine enge Verzahnung von Forschung und Lehre, von Forschenden und Lehrenden, was wir als unabdingbar erachten. Wir entwickelten sowohl Studienprogramm als auch Studienaufbau auf der Grundlage des Modells des „Praxis-Optimierungs-Zyklus“ (POZ), der eine Möglichkeit bot, die anvisierten Wissens- und Kompetenzbereiche methodologisch-methodisch zu vermitteln. Wir hatten nun als Bausteine der Programmentwicklung das Kompetenzprofil und ein Forschungs- und Entwicklungsmodell, mit dessen Hilfe die zentralen Kompetenzen

in der Ausbildung umgesetzt werden konnten. Auf der Grundlage dieser „Bausteine“ wurden im Kollegium die Module entwickelt. Dabei musste geklärt werden, welches Wissen und welche Kompetenzen in einem Modul erworben werden können und welche in verschiedenen Modulen aufgenommen, vertieft und angewandt werden müssen. Die im Kompetenzprofil vorgenommene Gewichtung der Kompetenzen spielte eine Rolle bei der Zuordnung der Credits zu den Modulen. Auf diese Weise kamen wir zu einem Entwurf eines Studienprogramms mit Modulen, die wir in eine bestimmte Reihenfolge brachten (die allerdings nur als Empfehlung und nicht als Vorschrift fungieren kann) und denen wir die Wissens- und Kompetenzbereiche zuordneten. Die Abbildung 4 veranschaulicht diese Zuordnung der Kompetenzen und des Wissens zu den Modulen. Im darauf folgenden Schritt wurden die Moduleitenden „kompetenzorientiert“, d.h. aufgrund ihrer eigenen Profile und Leistungen sowohl in der „professional community“ als auch in der „scientific community“ von den Studienleiterinnen gewählt. Die Studienleiterinnen entschieden sich, für jedes Modul eine Co-Leitung zu wählen, womit der Diskurs schon innerhalb des Moduls gefördert und „Ideologie“ bzw. Schulbildung vermieden werden sollten. Die Studienleiterinnen haben die insgesamt zwanzig Moduleitenden des Master-Studiums in der Konzeption ihrer Module und Leistungsnachweise je individuell aber auch im Gesamtgremium begleitet. Dabei gab es drei spezielle Herausforderungen: Erstens die Einhaltung des Kompetenzprofils als verbindliche Basis, die erst nach einer ersten Evaluation eines gesamten Durchlaufs (mindestens 1,5 Jahre) verändert werden dürfte. Die definierten Wissens- und Kompetenzbereiche mussten zwingend Ausgangs- und Endpunkt einer jeden Modulentwicklung sein und es sollten bei der Modulentwicklung weder neue Kompetenzen hinzugefügt (was immer wieder geschah), noch welche einfach weggelassen werden. Das Kompetenzprofil wurde also als (vorläufig) absolut verbindlich erklärt.

Abbildung 4: Zuordnung der Kompetenzen zu den Modulen. Die Nummern 01 bis 11 sowie S und W bezeichnen die Module³



Die zweite Herausforderung war die Konzeption von Leistungsnachweisen, mit welchen tatsächlich auch die Kompetenzentwicklung und nicht nur der Wissenserwerb überprüft werden kann. Die dritte Herausforderung bestand in der Abstimmung zwischen den Modulen, welche dieselben Kompetenzen fördern. Zwischen diesen brauchte es eine umfassende Absprache, wel-

che von den Studienleiterinnen initiiert und begleitet wurde. Neben diesen „bilateralen“ Begleitungen der Co-Leitenden der einzelnen Module durch die Studienleiterinnen, stellten die Modulleitenden ihre Module einander in einer Konferenz ausführlich vor. Dieser Prozess war sehr fruchtbar und interessant und wir erachten ihn als unabdingbar. Wir gehen davon aus, dass diese Art der Qualitätsentwicklung und -sicherung „ex ante“ gewinnbringender ist, als jene aufgrund von Lehrevaluationen „ex post“. Änderungen und Anpassungen im Nachhinein sind schwieriger zu vollziehen. In der gemeinsamen Konferenz wurden auch die Leistungsnachweise der Module in Form, Umfang und Zeitpunkt nochmals aufeinander abgestimmt. Der gesamte Prozess führte dazu, dass sich die Modulleitenden vertraut machten mit dem Kompetenzprofil und sich ein hohes Wissen über die Inhalte des gesamten Studiums aneignen konnten. Dieser hohe Kommunikationsaufwand stieß auch auf Skepsis. Er hat aber letztlich zu inhaltlichen Auseinandersetzungen und Abstimmungen geführt, die die Beteiligten im Nachhinein als gewinnbringend erachten.

5. Herausforderungen und Erfolgsfaktoren bei der Implementierung und Umsetzung

Die Entwicklung des Studiengangs Soziale Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz erlaubt die folgende Bilanzierung (vgl. hierzu auch Forrer Kasteel et al. 2008). Ohne Zweifel bewährt hat sich das „iterative Vorgehen“, das in wechselnden Phasen der theoretischen Erarbeitung und Diskussion, der empirischen Validierung und anschließenden Überarbeitung und Konkretisierung zu einer sukzessiven Verdichtung des Kompetenzprofils und dessen hochschulinterner wie -externer Abstützung geführt hat. Mit Fokus auf die Studierenden, die Dozierenden und die Studienleitung stellen sich verschiedenen Herausforderungen: Was die Studierenden anbelangt, so besteht ein zentrales Anliegen der Bologna-Beschlüsse in der Förderung der Mobilität. Damit geht aber tendenziell auch eine Fragmentierung der Bildung einher. Das modularisierte Studienprogramm löst das ehemalige Curriculum (logisch aufeinander aufbauende Lehr- und Lerneinheiten, die in einer bestimmten Reihenfolge besucht werden) ab. Dies aber erschwert mitunter den individuellen Wissenserwerbs- und Kompetenzentwicklungsprozess, der unseres Erachtens einer kontinuierlichen und systematischen Begleitung über das gesamte Studium hinweg bedarf. Um die von den Studierenden zu erbringende Integrationsleistung der fragmentierten Module zu unterstützen, wurde ein Modul eingeführt, das den gesamten Bildungsprozess fokussiert und das gesamte Studium umfasst. Die in den einzelnen Modulen stattfindenden Teilentwicklungsprozesse werden im Modul „Individuelle Wissensintegration und Kompetenzentwicklung“ (Portfolio) zu einem modulübergreifenden Entwicklungsprozess von Professionskompetenz integriert. Die Methode des studentischen Portfolios ist eine persönliche, selektive, reflektierte und zielgerichtete Sammlung von Dokumenten und Reflexionen zur Entwicklung ausgewählter Wissens- und Kompetenzbereiche. Die Studierenden werden angehalten, die im Kompetenzprofil verbindlich vorgegebenen Wissens- und Kompetenzbereiche konsequent zu fokussieren, Daten zu ihrem Bildungsprozess zu sammeln sowie

diesen permanent zu reflektieren. Insgesamt sind also bei gleichzeitiger Kompetenzorientierung und Modularisierung von Studiengängen auch „Investitionen“ in integrative Maßnahmen notwendig (vgl. Forrer et al. 2008).

Die Kompetenzorientierung von Studiengängen ist aber auch eine Herausforderung für die Lehrenden, die zum einen eine neue Rolle im Bildungsarrangement einnehmen und sich zum anderen mit erhöhten Ansprüchen im Bereich der Verständigung und Kooperation konfrontiert sehen. Die Kompetenzorientierung in modularisierten Studiengängen findet ihren strukturellen Niederschlag in einem hohen Bedarf an Koordination und Abstimmung zwischen den einzelnen Modulen. Es bedarf der Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses des Ausbildungsprozesses. Die Dozierenden müssen durch die Studienleitung bei der Konzeption der Module und der Leistungsnachweise begleitet werden. Das bedeutet nicht das Ende der Lehrfreiheit. Erforderlich aber ist die Verpflichtung der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden auf verbindliche Zielsetzungen und auf das Kompetenzprofil als gemeinsam geteilte Grundlage des Studiums. Dies stellt letztlich auch erhöhte Ansprüche an die Studienleitung bezüglich ihrer fachlichen Anerkennung und Akzeptanz durch das gesamte Kollegium sowie bezüglich einer umsichtigen und qualifizierten Steuerung von komplexen Prozessen.

Auf der Ebene weiterer Forschung und Entwicklung halten wir drei weiterführende Fragestellungen für zentral (vgl. auch Forrer Kasteel et al. 2008): *Erstens* müssen schlüssige Modelle zur Überprüfung der Kompetenzentwicklung entwickelt werden. Noch ist nicht genügend geklärt, auf welche Weise der Nachweis zu erfolgen hat, ob eine Kompetenz entwickelt werden konnte. *Zweitens* stellt sich angesichts diverser Studienangebote und -modelle die Frage, welche Studienmodelle die Entwicklung von Professionskompetenz auf den entsprechenden Stufen am besten befördern. Diese Lücke muss durch Studien zur beruflichen Sozialisation in Ausbildung und Berufsfeld geschlossen werden. Für die operative Umsetzung des vorliegenden Kompetenzprofils bedeutet dies, dass eine Begleitevaluation unabdingbar ist. *Drittens* stellt sich in Anbetracht des erhöhten Anspruchs an die Leitung eines Studiengangs die Frage, welches die individuellen, die organisationalen und die strukturellen Bedingungen für eine erfolgreiche Steuerung und Leitung eines kompetenzorientierten Studiengangs sind.

Eine wesentliche Chance der Kompetenzorientierung liegt in der Hinwendung zu den lernenden Individuen als mündige Menschen, die eine Ausbildung mit je unterschiedlichen Voraussetzungen aufnehmen sowie in der verstärkten Bezugnahme auf die Erfordernisse der Praxis. Diese Bezugnahme muss allerdings stets kritisch durchdacht werden, denn

³ Die Module sind: 01: Sozialer Wandel und Innovationsbedarf in der Gesellschaft und ihren Teilsystemen; 02: International Social Work and Social Policy; 03: Wissenschaftstheorie und Empirie in der Sozialen Arbeit; 04: Forschungsprozess und Forschungsmethoden; 05: Theoretische Begründungen der Sozialen Arbeit in der Gegenwart; 06: Planen und Führen von Innovationsprozessen in Sozialen Organisationen; 07: Konzepte und Methoden forschungsbasierter Praxis; 08: Individuelle Wissensintegration und Kompetenzentwicklung (Portfolio); 09: Gestaltung praxisorientierter Forschungsprozesse; 10: Master Thesis; 11: Initiierung und Gestaltung von forschungs- und theoriebasierten Innovationsprozessen; S: Summer School; W: Winter School.

Bildung muss selbstverständlich auch jenseits der unmittelbaren „Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt“ Bestand haben, wenn kulturelle Vielfalt und wenn Innovationen gewahrt werden sollen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R./Münch, J. (1996): Pluralisierung der Lernorte und Lernverfahren in der betrieblichen Weiterbildung – eine Herausforderung für den erwachsenenpädagogischen Diskurs. In: REPORT, Nr. 38, S. 39-49.
- Commission of the European Communities (Hg.) (2005): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Brussels.
- CRUS, KFH/COHEP (Hg.) (2008): Qualifikationsrahmen für den Schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS). Entwurf zur Vernehmlassung. Bern.
- European Foundation for the Improvement of Working and Living Conditions (2000): Third European Survey on Working Conditions. Dublin.
- Forrer-Kasteel, E./Markwalder, S./Parpan-Blaser, A./Wilhelm, E. (2008): Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung. Erscheint in: neue praxis, Nr. 3.
- Furhmann, M. (2004): Der europäische Bildungskanon. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag.
- Geissler, K. A./Orthey, F. M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nussli, E., Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 69-79.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M. (1994): The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publications.
- Heidenreich, M. (2002): Merkmale der Wissensgesellschaft. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck: Studienverlag, S. 334-363. Hier zitiert: Heidenreich, M. (2002): Merkmale der Wissensgesellschaft: S. 1-20. Unter: <http://web.uni-bamberg.de/sowi/europastudien/dokumente/blk.pdf> (Download vom 08.02.2007)
- Heidenreich, M. (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Bösch, S./Schulz-Schaeffer, I. (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 25-54.

Hof, Ch. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Nussli, E., Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49, S. 80-89.

Kade, J./Nittel, D. (1995): Erwachsenenbildung/Weiterbildung: In: Krüger, H.H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 195-206.

Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (Hg.) (2004): Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Zweite, aktualisierte Auflage Juli 2004. KFH-Empfehlungen.

Krohn, W. (1997): Rekursive Lernprozesse. Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft. Das Beispiel der Abfallwirtschaft. In: Rammert, W./Bechmann, G. (Hg.): Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 9: Innovation – Prozesse, Produkte, Politik, Frankfurt a. M./New York, S. 65-89

Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien.

Ministry of Science, Technology and Innovation (Hg.) (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen.

Nowotny, H. (2003): Wissenschaft neu denken: Vom verlässlichen Wissen zum gesellschaftlich robusten Wissen. In: Grüne Akademie der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft. Münster, S. 24-42.

Reich, R. B. (1992): The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st Century Capitalism. New York: Vintage BKS/Knopf.

■ Dr. Elena Wilhelm, Professorin für Soziale Arbeit, Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz, Co-Leiterin Master-Studium und Stab Forschung und Entwicklung, E-Mail: elena.wilhelm@fhnw.ch

■ Dr. Luzia Truniger, Professorin für Soziale Arbeit, Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz, E-Mail: luzia.truniger@fhnw.ch

David Baume Ein Referenzrahmen für Hochschullehre

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

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

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

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

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

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

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

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



*Tobias Zimmermann, Daniel Hurtado,
Mirjam Berther & Felix Winter*

Dialog mit 200 Studierenden – geht das? Blended Learning in einer Vorlesung mit hoher Teilnehmerzahl

Universitäre Veranstaltungen mit hohen Teilnehmerzahlen verunmöglichen normalerweise einen breit geführten Dialog von Angesicht zu Angesicht: Gewöhnlich treffen sich hunderte von Menschen lediglich einmal in der Woche während einer oder zwei Stunden, in denen sie nichts anderes tun, als dem Dozenten zuzuhören und sich Notizen zu machen. Ein solches Szenario erschwert ein Lernen, das höheren Ansprüchen genügen soll. Das Problem sehr hoher Teilnehmerzahlen macht auch uns zu schaffen: 200 bis 400 Studierende besuchten in den letzten Jahren unsere Einführungsvorlesung für angehende Gymnasiallehrer.

Um den Austausch unter den Studierenden und zwischen den Studierenden und dem Dozenten, aber auch generell die Verarbeitungstiefe des studentischen Lernens zu erhöhen, haben wir deshalb einen Online-Austausch organisiert, den wir im Folgenden näher beschreiben.

1. Theoretischer Hintergrund und Beschreibung unseres didaktischen Szenarios

1.1 Dialogisches Lernen auf Lernplattformen

Angesichts des Einsatzes von neuen Medien in der Lehre ist zu bedenken, dass der Nutzen eines Mediums von seinem Einsatz durch Menschen abhängt: Kein Bleistift schreibt von allein und kein Buch liest sich von selbst. Entsprechend kann der durch elektronische Medien ermöglichte didaktische Mehrwert nur auf dem Hintergrund von konsistenten didaktischen Arrangements beantwortet werden, in welchen die Technologien ihre klar definierte Aufgabe zu erfüllen haben Ansatz (vgl. Ruf/Frei/Zimmermann 2003, S. 192, sowie Zimmermann/Haab 2005, S. 17).¹ Aus diesem Grund möchten wir hier kurz den didaktischen Ansatz des Dialogischen Lernens erläutern, der unserem Szenario zugrunde liegt:²

Der Unterricht im Dialogischen Lernen orientiert sich am Grundmuster des menschlichen Gesprächs, in welchem die Partner im Prozess der Genese eines gemeinsamen Wissens abwechselnd die Rolle des Sprechers und des Zuhörers übernehmen und sich dazwischen immer wieder auf die Position eines aussenstehenden Beobachters zurückziehen, um über den reibungslosen Fortgang des Gesprächs zu wachen und Bilanz zu ziehen. Entscheidend ist der Perspektivenwechsel, der bei jedem Sprecherwechsel von allen Beteiligten neu vollzogen werden muss. Drei Perspektiven sind konstituierende Elemente eines dialogischen Lernprozesses (vgl. Ruf/Frei/Zimmermann, S. 193, sowie Ruf/Gallin 2003a, v.a. S. 21-26):



*Tobias
Zimmermann*



Daniel Hurtado



Mirjam Berther



Felix Winter

Last but not least because of the continuously deteriorating personnel relation in Higher Education Institutes, the number of lectures has increased since the 1970s. Looking at it from an educational-economic point of view, it appears unbeatable to have up to 1,200 students "served" by a single teacher (e. g. the AudiMax at Bielefeld University). At any rate, the learning success of the most frequent type of lecture, the basic lecture comprising a great deal of learning matter, is quite small. (Those who may not believe it should work up the courage and have students done a spontaneous exam on the past 90 minutes, provided they consider themselves psychically strong enough to cope with the results.) However, there are possibilities of increasing the learning effects of lectures. In their article, **Tobias Zimmermann, Daniel Hurtado, Mirjam Berther & Felix Winter** raise the question: **Dialogue with 200 students – is that possible? Blended Learning in a lecture with a large number of participants.** They successfully arranged a large lecture with the help of Dialogical Learning on learning platforms. Given present-day's equipment, this concept is transferrable to many cases and deserves to be distributed, which is done here in a first step.

- Die Perspektive des lehrenden oder lernenden Sprechers, der produzierend und instruierend seine Sicht der Dinge darlegt: Ich sehe und ich mache das so!

¹ Die frühere Medienforschung versuchte lange, die Lernwirksamkeit verschiedener Medien direkt miteinander zu vergleichen (z.B. Film versus schriftliche Texte). Meta-Analysen mit grossen Zahlen solcher Studien zeigen, dass die Ergebnisse keine Gewinner erbrachten (vgl. Cohen/Ebeling/Kulik 1981). So wies bereits Clark (1983, S. 453f.) darauf hin, dass man „nicht primär Medien und ihre Wirkungen untersucht, sondern Treatments“ (Weidenmann 2001, S. 421), also Lehr-Lern-Arrangements.

² Wie das Adjektiv „dialogisch“ vermuten lässt, wollen wir primär das kommunikative Potential des Internet ausschöpfen.

- Die Perspektive der Zuhörer, die den Ausführungen des Sprechers rezipierend und rekonstruierend folgen, Rückfragen stellen und versuchen, die Sicht des Sprechers in den Kontext ihres eigenen Horizontes einzugliedern: Wie siehst und wie machst du es?
- Sprecher und Zuhörer nehmen zugleich aber noch eine dritte Perspektive ein: Die Aussensicht auf den Verlauf des Gesprächs, in dem sich als Ertrag eines gemeinsamen Lernprozesses nach und nach eine gemeinsame Sicht der Dinge, ein gemeinsames Wir, herausbildet: Das sehen wir alle so, das machen wir ab!

In unserer Methodisierung des Dialogischen Lernens verlegen wir wesentliche Teile des Wissen generierenden Dialogs ins Medium der Schriftlichkeit und ermöglichen dadurch einen reflektierten Austausch zwischen einer grösseren Anzahl von Personen. Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, dass einmal erarbeitete Wissensbestände und Verfahrensweisen besser im Vorwissen der Person verankert und damit gut mit anderem Wissen und Können vernetzt werden (zur entscheidenden Rolle der Verknüpfung neuen Wissens mit dem Vorwissen vgl. Steiner 2001, S. 172f.).

1.2 Dialogisches Lernen in einer Hochschulvorlesung mit 200 Teilnehmenden

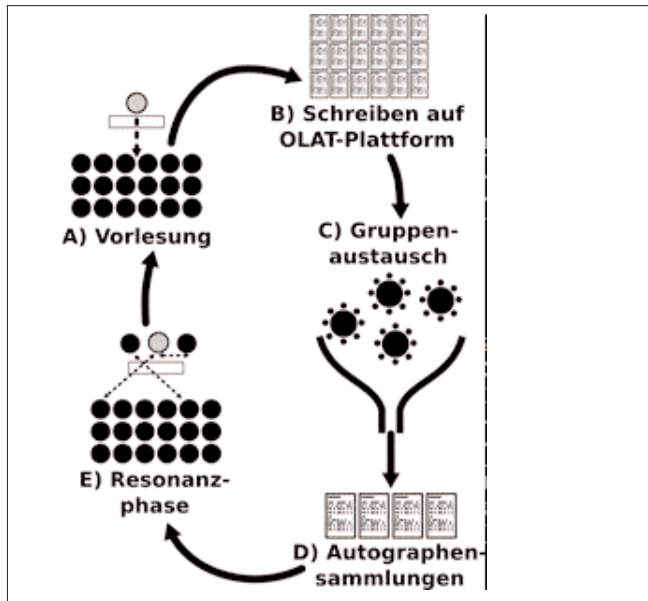
Um dialogisches Lernen in diesem Sinne zu ermöglichen, setzen wir seit Herbstsemester 2000/01 ein Blended-Learning-Szenario ein, also ein didaktisches Setting, in dem wir die Präsenzlehre durch den Einsatz einer netzbasierten Lehr-Lern-Umgebung ergänzen (vgl. Ruf/Weber 2005). Leitend sind dabei die folgenden Ziele:

- Wissen soll nicht einfach „antrainiert“ werden, sondern fest im Vorwissen der Person verankert werden. Perspektivenwechsel und soziales Lernen begünstigen diesen Prozess (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl, S. 626–628).
- Der Dozent soll von den Leistungen und Problemen der Studierenden wissen. Dadurch kann er in seinen Vorlesungen auf die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden eingehen und vorhandene Unklarheiten aus den vergangenen Sitzungen aufarbeiten.
- Das Geschehen auf der Online-Lernplattform soll einen Nutzen für die Veranstaltung haben. Die Studierenden sollen dort nicht einfach für den Leistungsnachweis nötige Texte schreiben, sondern sie sollen damit die Qualität ihres persönlichen Lernerfolgs sowie jene der gesamten Veranstaltung positiv beeinflussen.

Unser Szenario hat sich im Laufe der Jahre immer weiter entwickelt und sah im Herbstsemester 2007 folgendermaßen aus: Die Studierenden wurden in Gruppen zu je etwa 14 Studierenden eingeteilt, die sich auf der Lernplattform schriftlich austauschten. Jede unserer Gruppen wurde von einem Moderator betreut – einem Studierenden, welcher diese Aufgabe gegen Bezahlung übernimmt und vorgängig eine Einführung in die Tätigkeit des Online-Moderierens erhält. Die Moderatoren können entweder finanziell oder über zusätzliche Kreditpunkte entlohnt werden. Der Ablauf der Veranstaltung ist in der Abbildung 1 veranschaulicht.

A) In der zweistündigen Veranstaltung hält der Dozent während jeweils 60 Minuten eine klassische Vorlesung. Zu deren Themen erhalten die Studierenden anschlies-

Abbildung 1: Ablaufschema der Veranstaltung



send einen Schreibauftrag, der auf Lernplattform bearbeitet werden soll.

- B) Die Studierenden jeweils einer Hälfte der Gruppe bearbeiten den gestellten Schreibauftrag und stellen ihren Text innerhalb von 48 Stunden nach der Vorlesung auf die Lernplattform.
- C) Zu diesen Auftragsbearbeitungen verfassen nun die Studierenden der anderen Hälfte der Gruppe eine Rückmeldung, wozu sie bis 72 Stunden nach der Vorlesung Zeit haben. So kommt ein schriftlicher Austausch auf der Lernplattform in Gang, bei dem sich die Studierenden intensiv mit den Erfahrungen, Meinungen und Schlussfolgerungen ihrer Kommilitoninnen auseinandersetzen müssen. In der folgenden Woche werden die Rollen vertauscht: Wer letzte Woche eine Rückmeldung geschrieben hat, kommentiert nun eine Auftragsbearbeitung und umgekehrt. Die Teilnahme an diesem Online-Austausch ist zugleich der Leistungsnachweis für die Lehrveranstaltung.
- D) Die Moderatoren der Gruppen erstellen gegen Ende der Woche eine „Autographensammlung“ (vgl. Ruf/Gallin 2003b, S. 244). Sie besteht hauptsächlich aus Originalzitate der Studierenden und soll wichtige Gedanken aus der Gruppendiskussion wiedergeben. Zudem stellt der Moderierende den Austausch durch eine sachliche Einleitung sowie ein persönliches Schlusswort in einen grösseren Zusammenhang. Die Moderierenden laden die Autographensammlung wöchentlich in den jeweiligen Ordner hoch, wo sie für alle Gruppenmitglieder gleichsam als gemeinsam erarbeitetes Lehrmittel verfügbar ist. Ein Assistent des Dozenten erstellt in der Folge anhand dieser Autographensammlungen und seines Einblicks in die Gruppendiskussionen eine übergreifende Sammlung von Studierendentexten, die querschnittartig zeigen soll, was die Studenten beschäftigte, was sie verstanden haben und was ihnen noch unklar ist.
- E) Auf dieser Basis bereitet der Dozent die folgende Sitzung vor: In deren erstem Teil geht er auf die Online-Diskussion zur vorangehenden Vorlesung ein, die noch mit dem

Thema der vergangenen Woche zusammenhängen. Hier kann er nun Bezug nehmen auf Gedanken und Konzepte von Studierenden und auf eventuelle Missverständnisse eingehen. Zum Teil lädt er dazu auch Studierende ein, sehr gelungene oder kontroverse Position vorzutragen, was dem Plenum ermöglicht, Fragen zu stellen und Kommentare anzubringen. Da alle Studierenden sich zuvor schriftlich mit der Thematik auseinandergesetzt haben, ist der Boden für eine gute Wirkung dieser Wiederaufnahmen bereitet (Aktivierung des Vorwissens). Diese Phase trägt zudem viel dazu bei, ein gemeinsames Wir zu etablieren (vgl. Kap. 1.1).

Nun beginnt der Kreislauf von Neuem: Im zweiten Teil der Sitzung wird ein neues Thema vorgetragen und ein neuer Auftrag für die Studierenden formuliert (siehe A).

Die Gruppen treffen sich überdies zweimal im Semester im Rahmen der Vorlesung zu einer Präsenzdiskussion, um über virulente Fragen und Probleme, die sich in den Online-Diskussionen herauskristallisierten, zu diskutieren.

Unser Szenario wird wissenschaftlich begleitet und im Rahmen einer medien- und hochschuldidaktischen Dissertation untersucht (durch Tobias Zimmermann). Diese versteht sich als Beitrag zur Etablierung einer kommunikativen Didaktik auf Hochschulebene im Rahmen von Veranstaltungen, in denen bisher ein Austausch unter den Studierenden unüblich ist.

2. Erfahrungen und Beispiele

2.1. Erfahrungen aus Dozentsicht: Besseres Verständnis der Studierenden ermöglicht bessere Vorlesungen

Die Arbeit mit einer Lernplattform war für mich (Felix Winter), den Dozenten, völlig neu. Glücklicherweise hatte ich Assistenten zur Seite, die bereits Erfahrungen damit hatten. Unser didaktisches Szenario sollte wie oben geschildert primär eine dialogische Lernkonzeption realisieren helfen. Mir lag daran, das Vorwissen, die Erfahrungen und die Überzeugungen der Studierenden zu pädagogischen Fragen anzusprechen und sie dazu zu bewegen, diese explizit zu machen. Das ist lernpsychologisch betrachtet ein sinnvolles Postulat, gerade in einer Einführungsvorlesung. Das Fach Erziehungswissenschaft hat zudem die Besonderheit, dass alle Studierenden langjährige (vor allem passive) Erfahrungen mit pädagogischen Praktiken haben, mit denen meistens auch Überzeugungen verbunden sind. Man kann davon ausgehen, dass viele der so entstandenen Überzeugungen ausgesprochen wirksam für die spätere Lehrtätigkeit sind (vgl. Wahl 2001, S. 157f., sowie Bauer 2000, v.a. S. 70). Eine Aufgabe der pädagogischen Ausbildung an der Universität besteht deshalb darin, diese impliziten Überzeugungen explizit zu machen und die Erfahrungen der Studierenden mit den wissenschaftlichen Konzepten in bewussten Kontakt zu bringen. Dabei sollen die Erfahrungen der Studierenden nicht bloss zurückgedrängt werden, um sie durch empirisch gesichertes Wissen und wissenschaftlich fundierte pädagogische Konzepte zu ersetzen. Denn dadurch könnte der viel beklagte Graben zwischen Theorie und Praxis nicht überbrückt werden, und der spätere Praxis-Schock mit seinen negativen Folgen wäre vorprogrammiert (Dewe/Radtke 1991; Bohnsack 2000, S. 19-25). Ein

aussichtsreicheres Ziel schien es mir, die Überzeugungen bewusst zu machen und die Erfahrungen anzuerkennen. Die Studierenden können sie dadurch neu einordnen, zum Beispiel bezüglich ihres Geltungsbereichs oder ihrer Verallgemeinerbarkeit. In umgekehrter Richtung muss von den Studierenden aber auch gefordert werden, dass die theoretischen Konzepte auf die Praxis bezogen werden, um ihre Relevanz ersichtlich zu machen.

Das geschilderte Arrangement forderte von mir ein wöchentliches Formulieren von Schreibaufträgen. Das Formulieren eines dezidierten Auftrags zu den jeweiligen Themen der Vorlesung widersprach zunächst meiner Vorstellung, dass doch jeder Studierende frei darauf reagieren könne. Ich kam mir wie ein Schulmeister vor, der Hausaufgaben stellt, damit die Schüler auch etwas machen. Meine Assistenten versicherten mir aber, dass sich diese Praxis bewährt habe – und sie hatten recht. Die Aufträge erleichterten es, die Diskussion auf der Lernplattform anzuregen und zu fokussieren. Dazu mussten die Aufträge so gestaltet sein, dass die Erfahrungen und Überzeugungen der Studierenden angesprochen und gewissermaßen zur Diskussion eingeladen wurden. Sie sollten zu einer persönlichen, vertiefenden Auseinandersetzung mit den vorgetragenen Inhalten führen. Beispielsweise wurden die Studierenden beim Thema „Klassenführung und Aufmerksamkeit“ aufgefordert, darüber nachzudenken, wie die früheren eigenen Lehrer versucht hatten, die Aufmerksamkeit ihrer Schüler zu erreichen. Um verschiedene Interessen anzusprechen, gab ich jeweils zwei Schreibaufträge zur Auswahl: Einen, bei dem man sich mit Bezug auf das ebenfalls auf der Lernplattform bereitgestellte Material vertieft mit den Themen der Veranstaltung auseinandersetzen konnte und einen, der vor allem die persönlichen Erfahrungen anzusprechen suchte. Nach meinem Eindruck gelang es nach und nach, die überwiegende Zahl der Studierenden ein wenig dafür zu begeistern, sich zu den Themen der Vorlesung zu äußern. Vor allem die Rückmeldungen zu den Beiträgen gewannen im Verlauf der Veranstaltung deutlich an Qualität. Die Äußerung einer Studierenden im öffentlichen „Cafe“ der Lernplattform sei exemplarisch dafür hier wiedergegeben. „Ich finde dass, obwohl diese Aufträge mit einem ziemlich großen Zeitaufwand verbunden sind, ich durch die Regelmäßigkeit der aufgegebenen Aufträge zu einer anderen Denkweise bezüglich dem Unterrichten gefunden habe. Ich habe mich noch nie so intensiv mit Themen der Didaktik beschäftigt.“

In meinem eigenen Wochenablauf spielte es sich ein, dass ich jeweils am Wochenende (die Vorlesung fand am Montag statt) einige Stunden damit befasste war, die Beiträge und Rückmeldungen der Studierenden zu lesen. Dabei versuchte ich zu verstehen, von welchen Positionen aus sie argumentierten und wie sie die von mir vorgestellten Themen abgebildet hatten. Diese Lektüre fand ich höchst spannend, vor allem gegenüber der sonst üblichen Lage, wo sich in Lehrveranstaltungen meist nur wenige Studierende äußern und kritische Positionen eher selten bezogen werden. Ein Unterschied bestand auch darin, dass ich die Beiträge in Ruhe lesen und durchdenken konnte.

Mit der Zeit wuchs meine Lust an dieser Tätigkeit und ich schaute manchmal schon am Abend des Vorlesungstages auf der Lernplattform vorbei, um zu erfahren, was mein

Vortrag ausgelöst hatte. Als einen wichtigen Effekt betrachte ich es auch, dass mein Bild von den Studierenden zunehmend positiver wurde. Sonst gerät man als Dozent gegenüber der schweigenden Mehrheit leicht in eine ablehnende Haltung und unterstellt diesen Studierenden, sie seien uninteressiert und geistig träge. Nun konnte ich sehen, dass sehr viele der jungen Leute, die in der Veranstaltung still vor mir saßen, interessante themenbezogene Erfahrungen besaßen und anregende, weiterführende Gedanken anstellten.

2.2 Erfahrungen der Assistierenden: Entwicklung eines Anreiz- statt eines Bestrafungsmechanismus beim Leistungsnachweis

Die eindrücklichsten Erfahrungen sammelten wir im Zusammenhang mit dem Leistungsnachweis, den die Studierenden in Form der Beteiligung am Online-Austausch erbrachten. Dabei verlangten wir von den Studierenden, dass sie sich am Online-Austausch, der insgesamt 9 Wochen dauerte 8 Male beteiligten, einmal durften sie passen. Zudem mussten die Texte gewisse Qualitätsansprüche in Bezug auf die Intensität der Auseinandersetzung sowohl mit dem fachlichen Gegenstand als auch mit den Diskussionspartnern erfüllen, sonst wurden sie nicht akzeptiert oder zur Überarbeitung zurückgewiesen. Auch zu spät hochgeladene Texte wurden beanstandet: Lud ein Student ein erstes Mal seinen Text mehr als eine Stunde zu spät hoch, wurde er verwahrt; beim zweiten Mal wurde dann eine Nacharbeit verlangt.

Dieses System kam bei den Studierenden nicht gut an. Einerseits wurde der Zeitdruck als zu hoch empfunden. Das zeigte sich besonders bei der abschließenden Befragung: Von den 169 befragten Studierenden beklagten im freien Kommentar zum Fragebogen mehr als 10 explizit den „zu engen Zeitrahmen“ oder „die lächerliche Terminplanung“. Die Kontrolle der Vorgabe, dass man nur einmal „passen“ durfte und sonst stets einen Beitrag schreiben musste, sowie die Kontrolle der rechtzeitigen Abgabe sorgten ebenfalls bei vielen Studierenden für Verärgerung und Unverständnis. Insgesamt fanden mehr als 10 Studierende die Vorgaben insgesamt zu einengend und beklagten eine „absolute Verschulung“ und „militärische Kontrolliertechniken“, die „nicht mehr sehr viel mit Selbständigkeit und Interesse zu tun“ hätten.

In der Rückschau waren wir uns aufgrund dieses Feedbacks einig, dass wir nicht nur zu viel Kontrolle ausgeübt hatten, sondern dass diese auch zu sehr auf die Entdeckung und Verbesserung von Fehlverhalten ausgerichtet war. Unser zu strenges Vorgehen hing vermutlich auch damit zusammen, dass wir uns bei der Einführung des neuen Szenarios zu stark darauf fokussierten, dass alle Vorgaben eingehalten würden – aus Angst, das neue, den Studierenden noch nicht bekannte Szenario würde uns aus den Händen gleiten. Unsere diesbezüglich inzwischen etwas entspanntere Haltung trägt vermutlich einiges dazu bei, dass sich die Stimmung seither verbessert hat (s. unten).

Wir beschlossen daraufhin, im folgenden Semester auf ein Anreizsystem zu setzen: Für das Verfassen von Beiträgen und Rückmeldungen gab es grundsätzlich zwei Punkte, und es mussten am Ende des Semesters 12 solche „Textpunkte“ erreicht werden (dies entsprach einer pünktlichen und qualitativ ansprechenden Textabgabe in drei Viertel der Diskussionsphasen, d.h. in 6 von 8 Wochen). Jede Woche wurde eine Liste mit den Punktzahlen veröffentlicht, so dass alle

Studierenden selbst nachschauen konnten, wo sie standen. Die ganzen 2 Punkte erhielten Texte, die pünktlich abgegeben wurden und die Qualitätskriterien erfüllten. Texte, die den Qualitätskriterien genügten und zwischen dem eigentlichen Abgabetermin und der nächsten Vorlesungsstunde abgegeben wurden, erhielten noch einen Punkt. Über die Vergabe der Punkte oder allfällige Abzüge wurden die Studierenden nicht persönlich informiert, sie mussten das der Punkteliste entnehmen. Nur noch qualitativ ungenügende Texte wurden mit einem persönlichen E-Mail angemahnt, wobei das nicht zwingende Angebot bestand, sie zu überarbeiten und dadurch doch noch einen Punkt zu erzielen. Zudem bauten wir zweimal eine zweiwöchige Phase ein, in der die Studierenden für das Verfassen ihrer Texte nicht zwei bzw. drei Tage, sondern 9 bzw. 10 Tage Zeit hatten. Beide Maßnahmen zielten darauf, dass zum einen der Zeitdruck abnehmen und zum anderen stärker die Eigenverantwortung der Studierenden angesprochen werden sollte. Die Schlussbefragung der Vorlesung aus dem Folgesemester zeigte freilich, dass der Zeitdruck nach wie vor deutlich wahrgenommen wurde: Von den 57 Teilnehmenden der Schlussbefragung äußerten 7 im freien Kommentar Kritik hinsichtlich des Zeitdrucks.

Erfolgreicher waren wir mit dem Ziel, mehr auf die Eigenverantwortung der Studierenden zu setzen. In der Schlussbefragung der Folgevorlesung gab es kaum mehr Kritik hinsichtlich einer „Verschulung“; nur noch eine einzige Studentin äußerte sich in dieser Richtung.

Insgesamt hat sich das Belohnen von geschriebenen Texten durch Vergabe von Punkten (statt des Bestrafens von nicht geschriebenen Texten) unserer Ansicht nach gelohnt, indem es die Stimmung auch in der Vorlesung selbst wahrnehmbar verbessert hat, und wir werden es beibehalten. Dass unser Szenario einen gewissen Zeitdruck bewirkt, ist hingegen nur abzdämpfen, aber nicht wirklich zu ändern. Denn mit Leistungsnachweisen ist per definitionem ein gewisser Druck verbunden. Insgesamt sind wir aber überzeugt, mit unserem Szenario auch einen Beitrag zur Entwicklung von so genannten E-Assessments zu liefern: Denn selbstreflexive und formative elektronische Leistungsnachweise erlauben „es auch bei größeren Gruppen, Überprüfungen einzubauen, die eher der Kompetenzüberprüfung (...) dienen“ (Schiefer 2007, S. 60). Die geschilderten Widerstände seitens der Studierenden dürften zudem nicht zuletzt mit der Neuheit solcher elektronischen Leistungsnachweise zusammenhängen: „Studierenden ist es meistens nicht klar, warum ihre persönlichen Lernerfahrungen wichtig sein sollten. Es ist dazu unerlässlich, neue E-Assessment-Verfahren in der Lehre zielgerichtet einzuführen und mit den Studierenden zu besprechen“ (ebd., S. 68).

Freilich gilt es festzuhalten dass sowohl am Anfang wie am Ende des Semesters immerhin 52% der befragten Studierenden die regelmäßige Beteiligung an einer Online-Diskussion gegenüber einer abschliessenden Klausur bevorzugten.

Insgesamt lässt sich sagen, dass unsere Arbeit als Assistierende in diesem Szenario sowohl schwierige als auch schöne Aspekte beinhaltet: Einerseits kommt uns oft die Rolle der Mahner und Kontrolleure zu, und entsprechend werden wir regelmäßig mit dem Unmut einiger Studierender konfrontiert. Auf der anderen Seite sind das Lesen der Studententexte und Autographensammlungen sowie der Kon-

takt mit Studierenden, die uns um technische oder organisatorische Unterstützung bitten, sehr erfreuliche Tätigkeiten: Hier können wir selbst etwas lernen und erfahren die Dankbarkeit der Studierenden, denen wir helfen können.

2.3 Betreuung der Moderierenden

Die Moderierenden schrieben wöchentlich drei Rückmeldungen und stellten eine Autographensammlung zusammen (vgl. Kap. 1.2). Zudem mussten sie sich an einem Moderationsforum beteiligen, in dem über besonders gute und schwache Texte diskutiert wurde, um ein gemeinsames Qualitätsverständnis zu entwickeln. Dies ist insofern wichtig, als große Unterschiede im Qualitätsverständnis und im Vorgehen der einzelnen Moderierenden zu unterschiedlichen Anforderungen in den verschiedenen Gruppen führen könnten. Zudem erfassten wir über die Abgabe einer wöchentlichen Zeittabelle den Zeitaufwand der Moderatoren (dabei betrug für diejenigen Moderatoren, die eine einzige Gruppe betreuten, der durchschnittliche Zeitaufwand 5.9 Stunden pro Woche, was einen Mehraufwand von etwa viereinhalb Stunden gegenüber den gewöhnlichen Studierenden der Vorlesung bedeutete (auf diesen Mehraufwand muss sich die Entlohnung oder Kreditpunktvergabe stützen). Insgesamt erfüllten die Moderierenden ihre Aufgaben zu unserer Zufriedenheit; vor allem die Autographensammlungen waren stets von genügender, meistens aber von ansprechender oder gar sehr hoher Qualität.

Die in der zweiten Vorlesungswoche von uns durchgeführte Schulung der Moderatoren hingegen war leider nicht so effizient wie erhofft. Wir hatten die Teilnehmenden im Vorfeld per E-Mail sehr umfangreich informiert und ihnen viele Dokumente zugestellt. Trotz der entsprechenden Aufforderung wurden die Papiere aber höchstens teilweise gelesen, was den Ablauf der Schulung deutlich erschwerte. Im folgenden Semester haben wir nur noch die notwendigsten Dokumente versandt, im Wesentlichen die Testbedingungen und einen Moderationsleitfaden (Zimmermann, Haab und Schneider-Lastin 2008). Dafür stellten wir aber die unmissverständliche Forderung nach vorgängigem Lesen. Dies hat sich tatsächlich positiv auf die Schulung des Folgesemesters ausgewirkt, und auch die folgende Arbeit der Moderierenden war qualitativ eher noch etwas besser als jene im vorangehenden Semester.

3. Erstellung des Online-Kurses

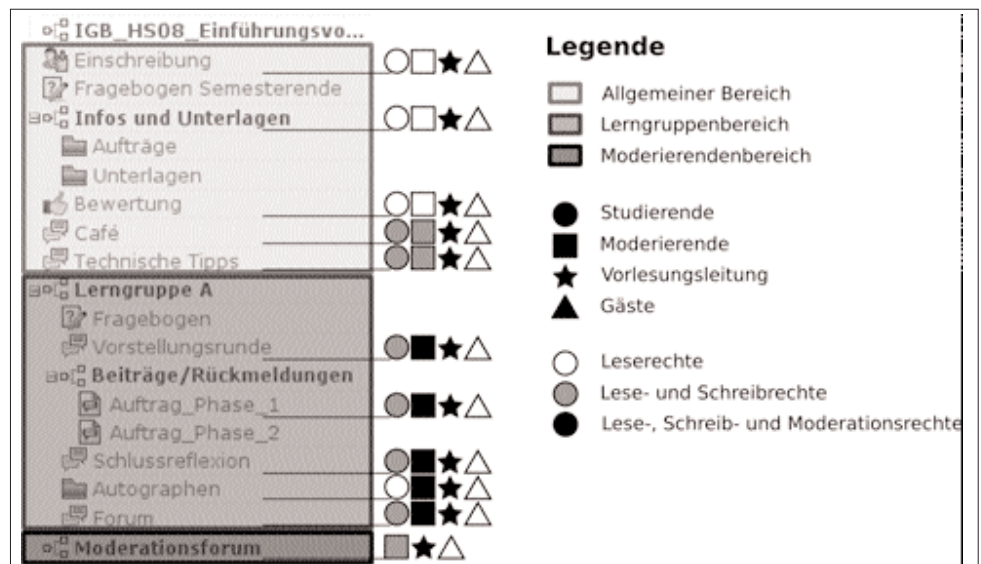
Nachdem wir die didaktischen Hintergründe unseres Szenarios und die damit gemachten Erfahrungen beschrieben haben, wollen wir nun seine konkrete Umsetzung beschreiben. Zentral ist für uns der Leitsatz „tools follow concept: Jeder Tooleinsatz ist von einer «didaktischen Idee» bestimmt – und nicht umgekehrt“ (Zimmermann/Haab 2005,

S. 17). Wir suchten die Online-Lernplattform folglich so aus, dass mit ihren Möglichkeiten unser didaktisches Szenario umsetzbar ist; es wurden keine „modischen“ Tools (z.B. Blogs oder Wikis) um ihrer selbst Willen eingesetzt. Wir entschieden uns schliesslich, unser Szenario mit dem Learning-Management-System OLAT umzusetzen (Online Learning And Training, siehe <http://www.olat.org>); dieses eignet sich zur Erstellung von interaktiven Lernplattformen. Da es aber viele ähnliche Systeme gibt (Moodle, Blackboard, BSCW u.ä.), die sich ebenfalls für unser didaktisches Szenario eignen, sind die folgenden Ausführungen bewusst allgemein gehalten – sie sollen als Anregungen zur Umsetzung des Szenarios mit allen marktüblichen Plattformen nutzbar sein.

3.1 Aufbau des Kurses

Bei der Konzeption unseres Kurses mittels OLAT war ein wichtiges Ziel, die Navigation möglichst einfach zu halten. Denn die Studierenden sollten möglichst wenig kognitive Ressourcen für die Bedienung der Lernumgebung aufwenden müssen und sich „vollständig auf die Lernaufgabe konzentrieren können“ (Niegemann/Domagk/Hessel/Hein/Hupfer/Zobel 2008, S. 343). Die Online-Plattform besteht für die Studierenden im Wesentlichen aus zwei Bereichen (Allgemeiner Bereich und Lerngruppenbereich), was eine schnelle und übersichtliche Navigation im Kurs ermöglicht. Die Moderatoren haben zudem Zugriff auf einen dritten Bereich, den Moderierendenbereich. Unser Kurs umfasst im Wesentlichen also die folgenden Elemente (vgl. auch Abb. 2).

Abbildung 2: Aufbau unseres Online-Kurses



Allgemeiner Bereich

Der Allgemeine Bereich wird nach der Einschreibung in unseren OLAT-Kurs für alle Teilnehmenden sichtbar. Dieser Bereich dient den Studierenden vornehmlich zur Informationsbeschaffung: Er enthält Merkblätter und Anleitungen, sämtliche Unterlagen aus der Vorlesung und einige weiterführende eingescannte Artikel. Im Baustein Bewertung können sich die Studierenden laufend über den Stand ihrer bisher gesammelten Punkte informieren. Das Forum Café dient der Vorlesungsleitung zur Informa-

tion der Studierenden über Termine etc. und kann von diesen für Fragen und allgemeine Rückmeldungen an die Vorlesungsleitung eingesetzt werden. Bei technischen Schwierigkeiten bietet das Forum Technische Tipps den Studierenden die Möglichkeit, Fragen zu stellen.

Lerngruppenbereich

Der Lerngruppenbereich dient primär dem Online-Austausch über die Aufträge zur Vorlesung. Wichtigster Bestandteil ist der Sammelordner Beiträge/Rückmeldungen, der zu jeder Vorlesung einen Dateidiskussionsbaustein enthält. Darin laden die Studierenden ihre Beiträge hoch und tauschen sich mittels Rückmeldungen mit ihren Kommilitonen darüber aus. Am Ende der Woche erstellen die Moderierenden eine Autographensammlung (s. Kap. 1.2) und machen diese im Ordner Autographen ihrer Gruppe verfügbar. Über die für alle obligatorische Vorstellungsrunde können sich die Studierenden zu Vorlesungsbeginn an OLAT gewöhnen. Zudem ist an diesen Baustein ein Fragebogen gekoppelt, der ausgefüllt werden muss, bevor der Zugang freigegeben wird (s. Kap. 3.3). Weiter gibt es ein Forum für die gruppeninterne Kommunikation.

Moderierendenbereich

Der Bereich für die Moderierenden ist ähnlich aufgebaut wie der Lerngruppenbereich und dient den Moderierenden zur Entwicklung eines gemeinsamen Moderations- und Qualitätsverständnisses, indem sie sich über speziell gelungene oder misslungene Texte von Studierenden austauschen.

3.2 Rechtemanagement

Ausgangspunkt sind vier verschiedene Rechtegruppen, welche jeweils unterschiedliche Lese-, Schreib- und Moderationsrechte im Kurs besitzen: Studierende, Moderierenden, Vorlesungsleitung und Gäste (vgl. Abb. 2).

Die Rechtegruppe der Studierenden wird in jeweils 14 Teilnehmer umfassende Lerngruppen eingeteilt. Mit dem Baustein Einschreibung können sich die Studierenden frei in eine dieser Lerngruppen einschreiben. Im Allgemeinen besitzen die Studierenden vorwiegend Leserechte (Ausnahme: Schreibrechte in den Foren), während sie in ihrem Lerngruppenbereich auch Schreibrechte haben.

Für die Rechtegruppe der Moderierenden gelten prinzipiell dieselben Rechte wie für diejenige der Studierenden. Zudem haben die Moderierenden das Moderationsrecht im Austausch ihrer Gruppe und verfügen über Schreib- und Leserechte im Moderierendenbereich.

Der Dozent und die Assistenten bilden die Rechtegruppe Vorlesungsleitung. Sie verfügt in allen Bereichen über Lese-, Schreib- und Moderationsrechte. Im Gegensatz dazu haben die Gäste (z.B. interessierte Mitarbeiter anderer Lehrstühle) überall nur das Leserecht.

4. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Eine Vorlesung in der beschriebenen Weise mit einer Lernplattform zu verbinden, erfordert von allen Beteiligten gegenüber einem herkömmlichen reinen Frontalszenario einen erhöhten Aufwand. Dieser ist unserer Ansicht nach dadurch zu rechtfertigen, dass die Verarbeitungstiefe der behandelten Themen bei den Studierenden durch das ge-

wählte dialogische Szenario erheblich erhöht wird. Ebenso werden durch den Online-Austausch die Vorlesungsinhalte mit praktischen Erfahrungen und Überzeugungen in Verbindung gebracht. Gerade Letzteres muss für erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen als sehr bedeutsam eingeschätzt werden: Dass die Studierenden schon früh in der Ausbildung ihre subjektiven Theorien über das Unterrichten reflektieren und diskutieren, könnte ein Beitrag zur Verankerung des Theorie-Praxis-Graben sein.

Wie aber sieht es für andere Fächer aus? Aus unserer Sicht gibt es gewisse Bedingungen, unter denen das vorgestellte dialogische Szenario besonders wirksam sein kann:

- Bei hohen Teilnehmerzahlen ermöglicht es mit relativ gutem Aufwand-Ertragsverhältnis Lernen in sozialem Kontext und unter verschiedenen Perspektiven – zwei zentralen Kriterien für nachhaltiges Lernen (vgl. Kap. 1.1 und 1.2).
- Besonders geeignet ist das Szenario bei Themen, in denen die Studierenden über Vorstellungen und Überzeugungen verfügen, die relevant für das Verstehen oder spätere Anwenden des präsentierten Wissens sind. Hier lohnt sich die schreibende Aktivierung von Vorwissen und Vorerfahrungen. Diese Bedingung ist auch in naturwissenschaftlichen Fächern von Bedeutung: So ist bekannt, dass Studenten (wie auch Schüler) oftmals Konzepte mitbringen, die ihren Fortschritt behindern, aber auch fördern können. Es ist sinnvoll diese explizit zu machen, aufzugreifen und in einen neuen Rahmen zu stellen (Schnotz 2001).
- Die Wirksamkeit des Szenarios steht und fällt mit den Schreibaufträgen. Diese müssen „eine Bearbeitung auf unterschiedlichem Niveau zulassen“ (Ruf/Badr/Goetz 2002, S. 77). Sie sollten folglich so gestaltet sein, dass sie für Studierende auf verschiedenen Leistungsstufen eine Herausforderung darstellen: „Enthält ein Auftrag eine solche Rampe für Könnler, werden unterschiedliche Begabungen simultan gefordert und gefördert“ (Ruf/Gallin 2003b, S. 49). Am besten geschieht das durch offene Aufträge, die ins Zentrum einer fachlichen Frage führen und den Studierenden einen gewissen Raum für eigene Erkundungen lassen.

Dort, wo wenig Vorwissen und Konzepte mitgebracht werden, müssten die Aufträge unseres Erachtens etwas enger gefasst sein; der Online-Austausch sollte sich hier mehr um aufgetauchte Fragen und Lösungsversuche drehen. Die Erprobung und Evaluation des hier präsentierten Szenarios in einem derartigen Zusammenhang steht freilich noch aus.

Literaturverzeichnis

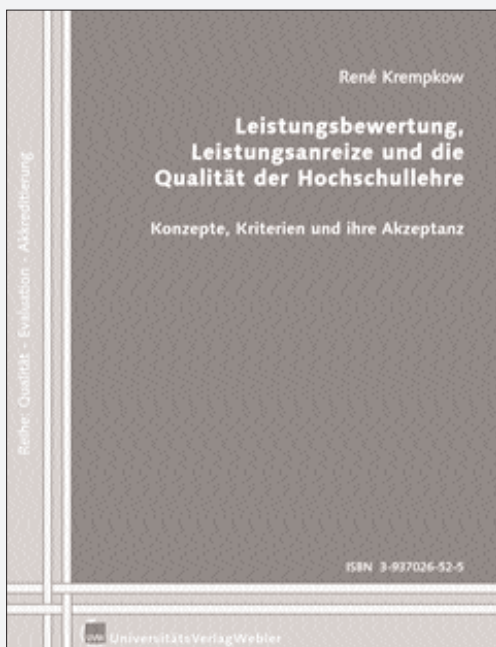
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerverberuf. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen.
- Bohnsack, F. (2000): Staatliche Lehrerbildung heute. In: Ders./Leber, S. (Hg.): Alternative Konzepte der Lehrerbildung. Erster Band: Portraits, Bad Heilbrunn, S. 15-44.
- Clark, R.E. (1983): „Reconsidering research on learning from media“. In: Review of Educational Research, Vol. 53/No. 4, pp. 445-459.
- Cohen, P.A./Ebeling, B.J./Kulik, J.A. (1981): „A meta-analysis of outcome studies of visual-based instruction“. In: Educational Communication and Instructional Journal, Vol. 29/No. 1, pp. 26-36.
- Dewe, B./Radtko, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft, S. 143-162. Weinheim.

- Niegemann, H. M./Domagk, S./Hessel, S./Hein, A./Hupfer, M./Zobel, A. (2008): Kompendium multimediales Lernen. Berlin, Heidelberg.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie, 4. Aufl., Weinheim, S. 601–646.
- Ruf, U./Badr Goetz, N. (2002): Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln – Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. In: Voss, R. (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, Kriftel, S. 66–84.
- Ruf, U./Frei, N. & Zimmermann, T. (2003): Leitfaden für den ICT-Einsatz in kooperativen und dialogischen Lehr-Lern-Umgebungen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 21/H. 1, S. 192–205. Online erhältlich unter http://www.phil.uzh.ch/institute/elearning/contact/zimmermann/10_Empfehlungen.pdf
- Ruf, U./Gallin, P. (2003a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik, 2. Aufl., Seelze-Velber.
- Ruf, U./Gallin, P. (2003b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern, 2. Aufl., Seelze-Velber.
- Ruf, U./Weber, C. (2005): Dialogisches Lernen auf Lernplattformen. Den Dialog zwischen Studierenden parallel zu Massenvorlesungen mit Blended Learning fördern. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, Jg. 53/H. 6, S. 243–247.
- Schieffner, M. (2007): E-Assessment in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: What's new with the „E“? In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 25/H. 1, S. 59–72.
- Schnotz, W. (2001): Conceptual change. In: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. Aufl., Weinheim, S. 75–81.
- Steiner, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb. In Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 4. Aufl., Weinheim, S. 137–205.
- Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 19/H. 2, S. 157–174.
- Weidenmann, B. (2001): Lernen mit Medien. In Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie, 4. Aufl., Weinheim, S. 415–465.
- Zimmermann, T./Haab, S. (2005): E-Learning-Koordination an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. In: Interface, Jg. 29/H. 2, S. 14–18. Online erhältlich unter http://www.svia-ssie.ch/docs/interfaces/Interface_05-2.pdf
- Zimmermann, T./Haab, S./Schneider-Lastin, W. (2008): Leitfaden zur E-Moderation. Zürich: E-Learning-Koordination der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Online erhältlich unter: http://www.phil.uzh.ch/institute/elearning/angebot/leitfaeden/ELK-Leitfaden_E-Moderation.pdf

- **Tobias Zimmermann**, wissenschaftlicher Assistent, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Universität Zürich, E-Mail: tobias.zimmermann@igb.uzh.ch
- **Daniel Hurtado**, Lehrassistent, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Universität Zürich, E-Mail: daniel.hurtado@igb.uzh.ch
- **Mirjam Berther**, Semesterassistentin, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Universität Zürich, E-Mail: mirjam.berther@igb.uzh.ch
- **Dr. Felix Winter**, wissenschaftlicher Abteilungsleiter, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Universität Zürich, E-Mail: felix.winter@igb.uzh.ch

René Krempkow

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



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

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden.

Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

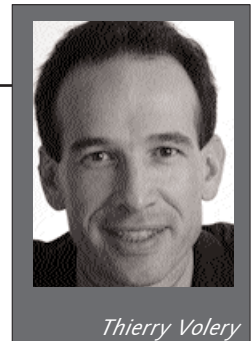
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Susan Müller & Thierry Volery

Fallstudien schreibt man nicht am grünen Tisch



Susan Müller



Thierry Volery

Fallstudien schreibt man nicht am grünen Tisch. Man muss mit jemandem sprechen, der dabei war, als es spannend wurde. Das lässt Fallstudien authentisch werden und macht ihren Einsatz wertvoll für beide Seiten: Für die Studierenden und für die Dozenten.

Wie aber lassen sich gute Fallstudien effizient verfassen? Der Artikel beantwortet die Frage, indem die einzelnen Schreibphasen anhand der von Leenders et al. entwickelten Methode und einer tatsächlich verfassten Fallstudie skizziert werden. In jeder Phase heben die Autoren, die mit ihrem Team mehr als 20 Fallstudien verfasst haben, die wichtigsten Erfolgsfaktoren hervor.

Der Beitrag richtet sich an alle (zukünftigen) Fallstudienautorinnen und -autoren, die Fallstudien in hoher Qualität effizient schreiben möchten.

1. Fallstudien in der Lehre: Herausforderungen meistern, beflügelt die Lernkurve

Gegen Umsatzwachstum haben die meisten Unternehmen nichts einzuwenden. Markus Oberholzer normalerweise auch nicht. 1995 hat er das Airline Catering Unternehmen "First Catering" gegründet, dessen Umsatzvolumen im Jahr 2002 über 22 Millionen Schweizer Franken erreichte. Aber die Aufforderung von AsianAir, ein Angebot für die Belieferung einer A330 auf der Route Zürich-Bangkok abzugeben, kam unerwartet. Würde sein Unternehmen den Zuschlag bekommen, hätte dies ein geschätztes Umsatzplus von 3 Millionen Schweizer Franken zur Folge, vor allem aber würde ein Auftrag ihn und seine Mitarbeiter vor völlig neue Aufgaben stellen: Der Flieger musste an 360 Tagen im Jahr mit insgesamt 67.500 Essen versorgt werden. AsianAir wäre der erste Kunde von First Catering, der neben einer Business und Economy Class zusätzlich eine First Class unterscheidet. Damit würde ein Zuschlag von AsianAir eine Abkehr von der bisher verfolgten Strategie bedeuten. First Catering hatte sich bisher als Nischen-Caterer zu fairen Preisen positioniert. Zudem würde First Catering asiatische Speisen originalgetreu zubereiten müssen. Dazu kamen weitere logistische Anforderungen, die Investitionen notwendig machten. Personal würde eingestellt und eingearbeitet werden müssen. Kurz: Der neue Auftrag würde das Geschäft von First Catering wesentlich verändern. War es das wert? Lohnte sich das? Wirtschaftlich? Strategisch?

Diese Fragestellungen bereiteten Markus Oberholzer einige Kopfzerbrechen. Einigen Studierenden auch.

Although the vast majority of population is holistic as far as learning requirements are concerned, on most levels of education mainly serial, i. e. systematically-designed lectures are offered; the result of which are learning and especially motivation problems. Complex learning situations, embedded into situations of acting, are much more motivating for this majority, make people curious and motivate to keep on learning. Moreover, as they are action-related they support the practice-orientation of studies and considerably further students' capacity of acting. The step to theoretical order, to systematics, is not done beforehand, but afterwards. In their contribution **Case studies are not written at the conference table** Susan Müller & Thierry Volery, experienced authors of case studies, give an instruction in establishing such texts. A subsequent contribution in the HSW will specifically deal with learning by means of case studies.

Fallstudien bringen Managementsituationen möglichst unverfälscht in den Seminarraum.

Die oben skizzierte Situation wurde so in der Fallstudie "First Catering Produktion AG" festgehalten. Studierenden bietet die Fallstudie die Möglichkeit, sich mit Unternehmenswachstum und der Bewertung von Geschäftschancen in finanzieller und strategischer Hinsicht auseinanderzusetzen und zwar anhand einer authentischen Managementsituation. Genau dieser Aspekt macht eine Fallstudie zur Fallstudie: Fallstudien berichten über Situationen, die tatsächlich stattgefunden haben und sich normalerweise dadurch auszeichnen, dass sich der Protagonist der Fallstudie in einer herausfordernden Situation befindet (vgl. Shapiro 1988, S. 1; vgl. Erskine et al. 2003, S. 9). Mal muss eine Entscheidung unter Zeitdruck getroffen, mal ein neues Produkt lanciert oder die feindliche Übernahme eines Konkurrenten abgewehrt werden. So unterschiedlich die Themen auch sind, eines haben alle Fallstudien gemeinsam: Sie bieten Studierenden die Chance, sich mit realen Management-Herausforderungen auseinanderzusetzen (vgl. Corey 1996, S. 1).

Warum aber braucht es Fallstudien, um Management zu erlernen? Management beschäftigt sich mit Planung, Organisation, Kontrolle und Führung. Manager müssen dafür sorgen, dass Ressourcen so eingesetzt werden, dass die Unternehmensziele erreicht werden. Das hat viel damit zu tun, wie man mit anderen Menschen umgeht und arbeitet, ob man deren Stärken kennt und diese für das gemeinsame

Ziel mobilisieren kann. Gute Manager müssen in der Lage sein, ein Ergebnis vor anderen zu verteidigen, sie müssen andere für Ideen begeistern und wissen, wie man generell mit Problemstellungen umgeht. Damit ist Management weit mehr als kognitives Wissen, das man sich in Vorlesungen und aus Büchern aneignen könnte. Management ist zum Teil eine Fertigkeit, und Fertigkeiten bedürfen der Übung, unabhängig davon, ob es sich um Fußballspielen, Klavierspielen oder Management Skills handelt. Fallstudien geben Studierenden die Möglichkeit, Management unter realitätsnahen Bedingungen zu üben. Dazu gehört auch der Faktor „Zeitdruck“. Ein Großteil der Entscheidungen, die in Unternehmen getroffen werden müssen, unterliegt zeitlichen Restriktionen. In Fallstudien kann man dies zumindest simulieren, auch wenn die Nächte eines Marketingvorstands, der sich überlegen muss, wie er die schwächelnden Umsatzzahlen eines Neuproduktes beleben muss, eventuell schlafloser sind, als die der Studierenden.

Wer eine „echte“ Managementherausforderung gemeistert hat, glaubt eher daran, auch den Ernstfall zu meistern.

Studierende können anhand von Fallstudien Management trainieren. Warum aber sollten Fallstudien unbedingt authentisch sein? Und weshalb sollte man Fallstudien selbst schreiben, wo doch tausende Fallstudien in den Datenbanken der Harvard Business School oder des European Case Clearing House darauf warten, eingesetzt zu werden.

Die erste Frage lässt sich mit zwei Konzepten beantworten, mit der sich die Psychologie auseinandersetzt: Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung. Ersteres ist intuitiv nachvollziehbar. Eine Fallstudie ist nicht das echte Leben, aber zumindest näher dran, als erfundene Lehrbuchbeispiele. Das motiviert. Bei der Selbstwirksamkeit lohnt ein Blick in die Literatur. Die Forschungen zur Selbstwirksamkeit wurden vor allem von Albert Bandura vorangetrieben, einem Psychologen, der an der Universität in Stanford arbeitet. Seine Studien haben gezeigt, dass der Glaube, was man unter bestimmten Umständen zu leisten vermag, eine Schlüsselrolle im Bereich der Kompetenz spielt. Sprich, die Leistungen von Personen hängen sehr stark von den Erwartungen an die Wirksamkeit der eigenen Handlungen in bestimmten Situationen ab (vgl. Bandura 1997, S. 31). Der Glaube an die eigene Wirksamkeit wiederum resultiert zu einem großen Teil aus der Erfahrung, etwas gemeistert zu haben. Daher ist es wichtig, mit echten Fällen zu arbeiten: Sie können Studierenden das Gefühl geben, eine Situation gemeistert zu haben, die es so auch im wirklichen Leben gibt. Wer das Gefühl hat, eine realitätsfremde Aufgabenstellung gelöst zu haben, wird seine Selbstwirksamkeitserwartung vermutlich weniger stark anpassen.

Bleibt die Frage, weshalb man Fallstudien selbst schreiben sollte. Der wohl wichtigste und einfachste Grund: Fallstudien veralten mit der Zeit. Auch wenn die Managementprinzipien die gleichen bleiben, das Interesse der Studierenden und der Dozenten kann man am besten mit aktuellen Unternehmenssituationen wecken. Studierende wollen Fälle lösen, die sich mit Fragestellungen beschäftigen, die mit ihrem eigenen Leben und Arbeiten in Verbindung stehen (vgl. Leenders et al. 2001, S. 8).

Ein zweiter Grund liegt darin, dass der Einsatz selbst verfasster Fallstudien leichter fällt als der Einsatz „fremder“ Fallstudien. Man verfügt über mehr Hintergrundinformationen und kann anschaulicher über den Fall berichten. Häufig bie-

tet sich zudem aufgrund von persönlichen Beziehungen die Möglichkeit, den Protagonisten einzuladen. Ist dieser bei der Präsentation der Fallstudienresultate dabei, um mit den Studierenden über verschiedene Lösungswege zu diskutieren und zu berichten, wie die Herausforderung tatsächlich gemeistert wurde, bietet sich eine zusätzliche Lernerfahrung für die Studierenden.

2. Fallstudien schreiben: Ein strukturiertes Vorgehen erhöht die Qualität und spart Zeit

Fallstudienautoren werden häufig ins kalte Wasser geworfen. Schließlich hat jeder schon mal mit Fallstudien gearbeitet und da wird das Schreiben einer Fallstudie schon nicht so schwierig sein. Es lohnt sich jedoch, von Anfang an eine strukturierte Vorgehensweise zu verfolgen, um die Qualität der Fallstudie zu sichern und nicht unnötig Zeit zu verschwenden. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte in Anlehnung an eine Vorgehensweise, die von Leenders et al. entwickelt wurde, im Überblick dargestellt (vgl. Leenders et al. 2001).

Phase 1: Bedarf, erster Kontakt und erstes Interview

Fehlt für eine geplante Vorlesung eine Fallstudie, kann man zunächst vorhandene Fallstudien in den Datenbanken des European Case Clearing House, der Harvard Business School oder anderen Datenbanken suchen. Die andere Möglichkeit besteht darin, selbst eine Fallstudie zu verfassen, was neben den oben geschilderten Vorzügen, den Vorteil bietet, dass man seinen Studierenden einen aktuellen und thematisch passenden Fall anbieten kann.

Wichtig ist, dass sich Fallstudienautoren über die Lehrziele klar werden. Hiermit sind jedoch nicht nur die thematischen Lehrziele wie die Entwicklung einer Strategie, die Durchführung einer Unternehmensbewertung oder die Vorbereitung einer Make-or-Buy-Entscheidung angesprochen. Vielmehr muss auch klar sein, welchem Anforderungsniveau die Fallstudie im Hinblick auf die analytische, konzeptionelle und darstellerische Dimension entsprechen soll (vgl. Erskine et al. 2003, S. 42-44).

„Wenn Sie in der Situation von Markus Oberholzer wären, was würden Sie tun?“ Wie herausfordernd diese Frage ist, hängt vom Schwierigkeitsgrad der analytischen, konzeptionellen und darstellerischen Dimension der Fallstudie ab.

Der Schwierigkeitsgrad der analytischen Dimension hängt davon ab, was der Studierende hinsichtlich der in der Fallstudie erwähnten Schlüsselentscheidung tun soll. Muss eine bereits getroffene Entscheidung lediglich im Nachhinein bewertet oder weitere Lösungsalternativen entwickelt werden, ist die analytische Herausforderung als gering einzuschätzen. Müssen dagegen die Probleme selbständig herausgearbeitet und ein Aktions- und Implementierungsplan erstellt werden, kann die Fallstudie hinsichtlich ihrer analytischen Anforderungen als anspruchsvoll bewertet werden. Die Anforderungen hinsichtlich der konzeptionellen Dimension werden durch die Anzahl und die Komplexität der Konzepte, Methoden und Theorien bestimmt, die zur Lösung des Falles eingesetzt werden. Müssen die Studierenden lediglich eine einfache Theorie anwenden, die nach der

Lektüre der vom Dozenten empfohlenen weiterführenden Literatur ohne weitere Erklärungen verstanden wird, ist der Schwierigkeitsgrad niedrig. Müssen dagegen mehrere komplexe Theorien angewandt werden, die einer umfassenden Erklärung bedürfen, handelt es sich um eine anspruchsvolle Fallstudie hinsichtlich der konzeptionellen Dimension.

Die darstellerische Dimension hängt von der Struktur und der Informationsfülle ab: Ist die Fallstudie klar strukturiert und enthält sie nur Informationen, die zur Lösung des Falles beitragen, wird es den Studierenden leicht fallen die Fallstudie zu bearbeiten. Ist die Fallstudie dagegen unstrukturiert und enthält viele Informationen, die gar nicht benötigt werden, sind die Anforderungen an die Studierenden entsprechend höher.

Wenn die Lehrziele hinsichtlich des Inhalts und der Anforderungsstufe feststehen, können erste Kontakte aufgenommen werden, wobei der erste Kontakt von einem „kalten Anruf“ über einen Anruf bei einem Bekannten reichen kann. Im Falle von First Catering wurde der erste Kontakt 2002 in Monte Carlo geknüpft: Als Schweizer "Entrepreneur of the Year 2002" in der Kategorie Handel/Dienstleistungen bewarb sich Martin Oberholzer dort um die Auszeichnung "World Entrepreneur of the Year 2002", einem von Ernst & Young verliehenen Preis. Danach genügte ein Anruf, um First Catering als Fallstudienpartner zu gewinnen. So einfach ist es natürlich nicht immer. Kontaktiert man ein Unternehmen, zu dem bisher kein Kontakt besteht, kann es hilfreich sein, den Nutzen für das Unternehmen überzeugend darstellen zu können: In erster Linie leistet das Unternehmen einen Beitrag zur ständigen Verbesserung der Lehre. Darüber hinaus wird dem Unternehmen eine höhere Aufmerksamkeit der Studierenden zu Teil und eventuell kann die Fallstudie auch im eigenen Unternehmen für die Weiterbildung eingesetzt werden.

Beim ersten Anruf sollte zunächst geklärt werden, ob eine grundsätzliche Bereitschaft besteht, bei der Erstellung einer Fallstudie mitzuwirken, um anschließend zu klären, wer der richtige Ansprechpartner für bestimmte Themengebiete ist. Bei kleinen und mittelständischen Unternehmen ist dies häufig die Geschäftsleitung. Verläuft das Gespräch positiv, kann ein Termin mit der Kontaktperson vereinbart werden, wobei man ca. 1,5 bis 2 Stunden für das erste Interview einplanen sollte.

Fallstudien beschreiben eine Situation am Tag X. Was damals nicht bekannt war, darf auch in der Fallstudie nicht beschrieben werden.

Im ersten Interview sollte man dem Gesprächspartner klar sagen, was eine Fallstudie ist, warum sie geschrieben wird und wie die nächsten Schritte bis zur Fertigstellung der Fallstudie aussehen. Anschließend versucht man im Gespräch herauszufinden, welche Entscheidungssituationen sich für eine Fallstudie eignen könnten, wobei man natürlich zunächst nach Situationen sucht, die im bevorzugten Themenspektrum liegen. Steht man mit der Kontaktperson in engem Kontakt, hat man unter Umständen bereits ein Thema im Hinterkopf, das für die Fallstudie in Frage kommt. Ist dies nicht der Fall, eignet sich die folgende Frage sehr gut, um etwaige Themen ausfindig zu machen: „Welche Entscheidungen haben Sie in den letzten 12 Monaten getroffen, die eine strategische Bedeutung für das Unternehmen hatten?“

Wurden geeignete Themen gefunden, wird der Gesprächspartner gebeten, die jeweilige Situation zu schildern. Wichtig ist hierbei, dass Antworten auf folgende Fragen gegeben werden: Welche Entscheidung musste getroffen werden? Wie viel Zeit stand für die Entscheidungsfindung zur Verfügung? Welche Alternativen wurden in Erwägung gezogen? Wie kam es zu der Situation? Und wer musste die Entscheidung fällen? Ganz wichtig ist hierbei, dass der Interviewpartner versteht, dass sich die Studierenden in die Situation einer Schlüsselperson hineinversetzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt vor einer Herausforderung stand. In die Fallstudie dürfen dementsprechend nur die Informationen einfließen, die der betreffenden Person zu diesem Zeitpunkt bekannt waren. Die Kontaktperson sollte daher im Gespräch deutlich machen, in welcher Reihenfolge Informationen, Entwicklungen und Diskussionen zur Verfügung standen bzw. aufkamen.

Phase 2: Fallstudienfokus und Geheimhaltung

Die Entscheidung über das Thema der Fallstudie kann je nach Gesprächsverlauf und Themenvielfalt entweder während des ersten Interviews oder danach getroffen werden. Meistens merkt man jedoch bereits im Interview, welche Situation sich am besten für den Einsatz in der Lehre eignet, welchen Fallstudienfokus der Interviewpartner bevorzugt und für welches Thema die Informationsbeschaffung problemlos erfolgen kann.

Wenn das Thema gefunden ist, muss sich der Fallstudienautor entscheiden, an welcher Stelle des Entscheidungsprozesses gestoppt werden soll, um dort mit der Fallstudie anzusetzen. Für die First Catering-Fallstudie wurde ein Zeitpunkt kurz nach Aufforderung zur Angebotsabgabe gewählt: Es ist der 19. Dezember 2002. Markus Oberholzer hat sich bereits einige Gedanken zum Für und Wider einer Auftragsübernahme gemacht und ein Treffen mit zwei weiteren Führungskräften einberufen. Eine Entscheidung hat er noch nicht getroffen. Die Fallstudie könnte jedoch auch so aufgebaut sein, dass die Entscheidung bereits gefallen ist und im Nachhinein evaluiert werden muss. Der Schwierigkeitsgrad der Fallstudie wäre jedoch entsprechend niedriger. Es muss also jeweils festgelegt werden, wie weit die beschriebene Entscheidungssituation bereits fortgeschritten ist. Wurde der Protagonist gerade erst auf den Handlungsbedarf aufmerksam? Befindet er sich bereits in der Analysephase oder sogar schon in der Evaluationsphase? Wichtig ist, dass der Zeitpunkt und der Fortschritt der Entscheidungsfindung so gewählt werden, dass die Lehrziele möglichst optimal erreicht werden können. Steht der Fokus der Fallstudie fest, sollte das Thema Geheimhaltung geklärt werden. Falls es der Partnerorganisation notwendig erscheint, sollte man Anonymität hinsichtlich bestimmter Informationen (z.B. Namen von Personen, Name der Organisation) zusichern. Allerdings verliert die Fallstudie dadurch an Authentizität und damit an Attraktivität für die Studierenden.

Phase 3: Konzept und vorläufige Freigabe

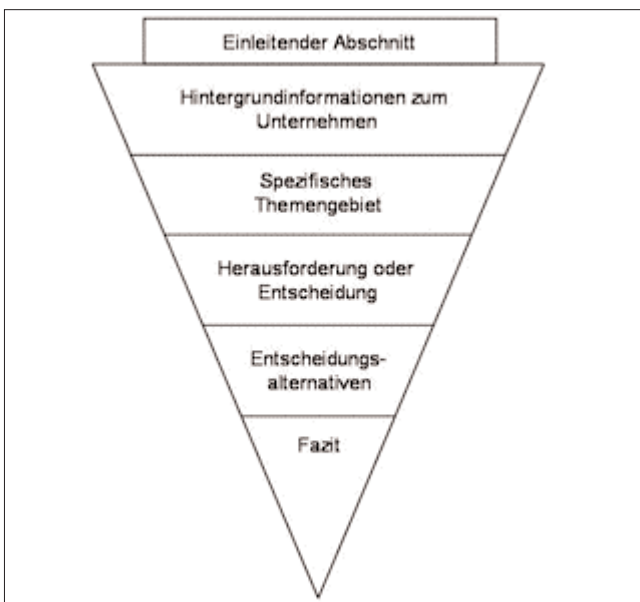
Nachdem die Eckpunkte der Fallstudie festgelegt wurden, kann ein Konzept für die Fallstudie erstellt werden. Das Konzept beinhaltet folgende Komponenten: Eine Skizzierung der Lehrziele, den Eröffnungsparagraphen der Fallstudie, die geplante Struktur (z.B. in Form von Kapitelüber-

schriften), eine Übersicht über die benötigten zusätzlichen Informationen und einen Zeitplan zur Erstellung der Fallstudie. Damit umfasst das Konzept die wichtigsten Rahmendaten und kann dem Unternehmenspartner zur Abstimmung vorgelegt werden.

Dem Eröffnungsparagrafen kommt dabei eine entscheidende Rolle zu: Er muss spannend genug sein, um die Studierenden für den Fall einzunehmen, und er muss alle wesentlichen Informationen enthalten, um zu verstehen, worum es geht. Im Fall von First Catering liest sich das so: „Am 17. Dezember 2002 hatte Markus Oberholzer, Geschäftsführer und Gründer des Airline Catering Unternehmens First Catering Produktion AG, eine Einladung zum Tender (Ausschreibung) von der interkontinentalen AsianAir erhalten. Markus schätzte den Umfang des Auftrags auf rund 3 Millionen Schweizer Franken. Die Frist, das Tender einzureichen lief am 20. Januar 2003 ab. Zwar war die Auftragshöhe verlockend, jedoch hatte First Catering noch nie mit einer solchen Airline zusammengearbeitet. Daher hatte Markus sein Team für den 19. Dezember um 10:00 Uhr zu einer Besprechung gebeten, um zu entscheiden, ob man die Offerte überhaupt abgeben sollte.“

Damit ist klar, worum es geht: Es ist klar, in wessen Situation sich die Studierenden hineinversetzen sollen (Markus Oberholzer), der Zeitpunkt ist festgelegt (19. Dezember 2002) und es wird deutlich, was von den Studierenden gefordert ist (Entscheidung, ob eine Teilnahme an der Ausschreibung ins Auge gefasst werden soll oder nicht). Neben dem einleitenden Abschnitt sollten die Kapitelüberschriften der Fallstudie benannt werden. Damit erhält die Fallstudie eine Struktur, vermittelt einen Eindruck über den Informationsfluss der Fallstudie und verdeutlicht, welche Informationen noch gesammelt werden müssen (vgl. Leenders et al. 2001, S. 84). Abbildung 1 zeigt beispielhaft mögliche Kapitelüberschriften auf.

Abbildung 1: Mögliche Kapitelüberschriften einer Fallstudie



Quelle: Leenders et al. 2001, S. 85

Phase 4: Informationssammlung

Ist das Konzept vom Kooperationspartner abgenommen, gilt es alle Informationen einzusammeln, die für die Bearbeitung der Fallstudie notwendig sind. Als Informationsquelle kommen sowohl die Internetseite des Unternehmens, Jahresberichte, Pressemitteilungen und Unternehmensbroschüren als auch unveröffentlichte Informationen wie E-Mails oder interne Memos in Frage. Gegebenenfalls muss die Vertraulichkeit der Dokumente geklärt werden (vgl. Leenders et al. 2001, S. 101). Im Falle von First Catering wurden die Ausschreibungsunterlagen, Unternehmensbroschüren und Informationen über die Umsatzentwicklung zur Verfügung gestellt.

Eine der wichtigsten Informationsquellen sind aber weiterhin Interviews. Eine gute Vorbereitung hilft, Interviews möglichst effizient durchführen zu können. Die vorhandenen Informationen aus dem ersten Interview und den zur Verfügung stehenden Dokumenten sollten im Vorfeld gesichtet worden sein, und die wichtigsten Fragen sollte sich der Fallstudienautor aufschreiben. Während des Interviews sollte man sich schriftlich Notizen über die wesentlichen Punkte und geeignete Zitate machen. Sie machen die Fallstudie lebhafter und bringen Dinge auf den Punkt: „Ich will keine Fabrikware liefern, sondern Essen“, so das Credo von Markus Oberholzer. Während des Interviews ist es wichtig, eine objektive Rolle einzunehmen. Als Fallstudienautor versucht man in erster Linie zu verstehen, was zum Zeitpunkt der Fallstudie passiert ist, welche Daten und Fakten zur Verfügung standen und welche Meinungen es im Unternehmen gab. Keinesfalls sollte man die Rolle eines Ratgebers oder Beraters einnehmen (vgl. Leenders et al. 2001, S. 103).

Phase 5: Verfassen der Fallstudie und Entwurf eines Lehrbriefes

Wurden alle Informationen gesammelt, können das bestehende Konzept, die Überschriften und Stichpunkte mit Leben gefüllt werden. Das Schreiben muss sicherlich den persönlichen Gewohnheiten angepasst werden. Dennoch empfiehlt es sich, in einem ersten Schritt einen kompletten, groben Entwurf zu formulieren, ohne allzu viel Aufmerksamkeit auf Grammatik und Rechtschreibung zu legen. In einem zweiten Schritt sollten dann sowohl inhaltliche als auch stilistische Qualitätskriterien beachtet werden. Inhaltliche Qualitätskriterien sind unter anderem Vollständigkeit, Konsistenz und Korrektheit der Daten. Zudem muss die Logik des Fallstudienaufbaus nachvollziehbar sein. Stilistisch muss darauf geachtet werden, dass der Text verständlich geschrieben ist und passende Überschriften gewählt werden. Wichtig ist zudem die Unterscheidung zwischen objektiven Daten und Meinungen. Meinungen sollten auch als solche gekennzeichnet werden. So wird in der Fallstudie First Catering die positive Haltung eines Mitarbeiters zur Abgabe eines Angebots wie folgt als persönliche Meinung gekennzeichnet:

„Der Leiter Produktion bemerkte noch, dass First Catering ja bei weitem nicht der erste europäische Caterer sei, der mit einer asiatischen Fluglinie zusammenarbeitet. Angesichts der bisherigen Erfolge von First Catering sollte demnach nichts gegen eine Zusammenarbeit mit AsianAir sprechen.“

Wie die Fallstudie in der Lehre eingesetzt werden kann, verrät der Lehrbrief.

Der Lehrbrief muss alle notwendigen Hintergrundinformationen für den Dozenten enthalten. Neben einer kurzen Zusammenfassung (dies kann auch der Eröffnungsparagraph sein), werden die Zielgruppe, die Lehrziele und die behandelten Themengebiete benannt. Für das Beispiel First Catering werden Zielpublikum und Lehrziele wie folgt zusammengefasst:

Zielpublikum und Lehrziele: Diese Fallstudie wurde für Studierende auf der Bachelor-Stufe geschrieben. Sie eignet sich besonders für Kurse zu den Themen KMU-Management oder strategisches Management. Die Studierenden sollen das Problem der Tenderabgabe qualitativ und quantitativ analysieren und die Konsequenzen abwägen.

Außerdem sollten mögliche Aufgabenstellungen vorgeschlagen werden. Für First Catering werden beispielsweise folgende Fragen angeboten:

Mögliche Aufgabenstellungen:

1. Sollte Markus die Einladung zum Tender annehmen?
2. Was sind die Konsequenzen, wenn First Catering den Auftrag von AsianAir erhält?
3. Welche Faktoren wirken sich positiv auf First Caterings low-cost Strategie aus?
4. First Catering ist mit ungünstigen Marktbedingungen in Folge des 11. Septembers, des Irakkriegs und SARS konfrontiert. Schlagen Sie Strategien und konkrete Maßnahmen vor, um das Catering Geschäft voranzubringen und Kosten weiter zu reduzieren.
5. Schlagen Sie Strategien und konkrete Maßnahmen vor, um das Geschäft zu diversifizieren.
6. Nehmen Sie an, die Lage am Markt ändert sich so, dass die AsianAir bereit wäre sich längerfristig zu binden (z.B. über 3 Jahre). Wie sieht Ihre Empfehlung für First Catering dann aus?

Des Weiteren umfasst der Lehrbrief die Fallstudien-Analyse selbst, sprich eine Art Musterlösung. Im Falle von First Catering beinhaltet die Musterlösung eine quantitative und eine qualitative Analyse. Die quantitative Analyse umfasst die Berechnung des Deckungsbeitrages und des operativen Ergebnisses für den Fall, dass First Catering beauftragt werden würde. Im Rahmen der qualitativen Analyse werden die Vor- und Nachteile eines möglichen Auftrages diskutiert. Der Lehrbrief schließt mit einer Reihe von Hinweisen auf weitere Informationsquellen.

Phase 6: Freigabe der Fallstudie

Eine Fallstudie sollte erst dann in der Lehre verwendet und publiziert werden, wenn die Organisation dem auch formal zugestimmt hat. Praktikabel ist die Erstellung eines Formulars, in dem die betreffende Kontaktperson bestätigt, dass sie die Fallstudie gelesen hat und mit der Nutzung und Verbreitung einverstanden ist. Außerdem sollte ein Passus eingefügt werden, der besagt, dass der Kontaktperson eine Kopie der endgültigen Version zugesandt wird, falls Änderungen notwendig sein sollten.

Phase 7: Testen der Fallstudie

Fallstudien können erst dann veröffentlicht werden, wenn sie in der Praxis getestet und ggf. überarbeitet wurden. Das

hat inhaltliche und formale Gründe. Zunächst zur inhaltlichen Sicht: Der Praxistest verrät, welche Textpassagen eventuell überarbeitet werden müssen, deckt Widersprüche auf und zeigt, welche Informationen ggf. noch fehlen und welche Fragestellungen eventuell angepasst werden müssen. Da man als Fallstudienautor viel mehr Informationen über den Fall besitzt als die Studierenden, bemerkt man unter Umständen nicht, welche Informationen zur Bearbeitung der Fallstudie fehlen. Es empfiehlt sich zudem, eine Fallstudie mit mindestens zwei oder drei verschiedenen Studentengruppen zu testen, die sich nach Möglichkeit auf einem unterschiedlichen Lernniveau befinden. Gegebenenfalls können auch verschiedene Aufgabenstellungen für unterschiedliche Lernstufen entwickelt werden.

Der Praxistest ist jedoch auch aus formalen Gründen notwendig. Wer seine Fallstudie beim European Case Clearing House veröffentlichen möchte, ist verpflichtet, diese im Vorfeld mit Studierenden zu testen. Das European Case Clearing House ist eine Non-Profit-Organisation in Großbritannien, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Fallstudienmethode als Lehrmethode zu etablieren. In der Datenbank des European Case Clearing House finden sich mittlerweile über 50.000 Management-Fallstudien, Lehranleitungen, Videos, DVDs, interaktive CD-ROMs oder Artikeln zum Thema Fallstudien.

Der Praxistest ist der letzte Schritt auf dem Weg zur fertigen Fallstudie. Anschließend kann sie in der Lehre genutzt und veröffentlicht werden. First Catering wurde an der Universität St. Gallen und an anderen Hochschulen bereits mehrfach erfolgreich eingesetzt. Studierende erwägen das Für und Wider der Angebotsabgabe, das damit verbundene Unternehmenswachstum und den Strategiewechsel.

Und wie hat sich Markus Oberholzer tatsächlich entschieden? Er hat kein Angebot abgegeben. Die Abweichung von der erfolgreichen Positionierung als „Nischenanbieter zu fairen Preisen“ wollte er nicht in Kauf nehmen. Zudem wären erhebliche Investitionen notwendig gewesen, um den Anforderungen einer Airline mit einem Drei-Klassen-System gerecht zu werden. Hinzu kam, dass die Flüge von AsianAir zu Stoßzeiten hätten beliefert werden müssen, sprich, zu einer Zeit zu der First Catering bereits andere Kunden bedienen muss. Dies hätte weitere Investitionen im Personalbereich notwendig gemacht. Gute Gründe für die Entscheidung gegen die Abgabe eines Angebots.

Gewachsen ist das Unternehmen trotzdem: First Catering hat an der bewährten Nischenstrategie festgehalten. Die vorhandenen Ressourcen wurden besser ausgelastet, indem gezielt Fluggesellschaften geworben wurden, die außerhalb der Rush Hour, also zur Mittagszeit, beliefert werden müssen. Zudem hat Markus Oberholzer das gleiche Konzept in weiteren Ländern umgesetzt und erfolgreich Niederlassungen in Ghana, Nigeria, Südafrika und Sambia gegründet. Hinzu kamen neue Geschäftsfelder, wie die Belieferung von Fluggesellschaften mit sauberer Wäsche und Duty-Free-Artikeln. Wachstum hat eben viele Facetten.

3. Fazit

Natürlich schreibt sich die zehnte Fallstudie schneller als die erste, und die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass trotz höherem Tempo die Qualität der zehnten Fallstudie höher ist, als die der ersten. Es gibt jedoch keinen Grund, warum

man Fallstudien nicht von Anfang an professionell und zeit-effizient verfassen sollte. Wer die einzelnen Phasen strukturiert abarbeitet, Fallstudien nur dann schreibt, wenn er eine verbindliche Zusage vom richtigen Unternehmenskontakt erhalten hat und eine geeignete Unternehmenssituation vorliegt, hat gute Chancen, eine spannende Fallstudie in hoher Qualität zu verfassen. Dazu gehört jedoch auch der Mut, das Vorhaben nach dem ersten Interview abzubrechen, wenn sich partout keine geeignete Entscheidungssituation finden lässt.

**Anhang:
Checkliste - Alle Wesentlichen Aktivitäten im Überblick**

Phase 1: Bedarf, erster Kontakt und erstes Interview

- Bedarf bestimmen
- Unternehmenspartner suchen und kontaktieren
- Interviewtermin vereinbaren, erstes Interview vorbereiten und durchführen

Phase 2: Fallstudienfokus und Geheimhaltung

- Fallstudienfokus festlegen
- Klären, ob Anonymität zugesichert werden muss

Phase 3: Konzept und vorläufige Freigabe

- Konzept schreiben, Inhalte: Lernziele, Eröffnungsparagraph, Fallstudienfokus, Hauptperson, Zeitpunkt der Fallstudie, Struktur (z.B. in Form von Kapitelüberschriften mit ersten Stichpunkten), Übersicht über alle weiteren benötigten Informationen

Vorläufige Freigabe

Phase 4: Informationssammlung

- Analyse von Sekundärinformationen (Unternehmensberichte, Zeitungsartikel, interne Memos etc.)
- Durchführen weiterer Interviews

Phase 5: Verfassen der Fallstudie und Entwurf eines Lehrbriefs

- Grobentwurf verfassen
- Grobentwurf inhaltlich und stilistisch überarbeiten
- Lehrbrief entwerfen

Phase 6: Freigabe der Fallstudie

- Freigabeformular vom Unternehmenspartner unterschreiben lassen

Freigabe

Phase 7: Testen der Fallstudie

- Testen der Fallstudie mit zwei verschiedenen Gruppen
- Ggf. Überarbeiten der Fallstudie
- Ggf. Überarbeiten des Lehrbriefs

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY.*
Corey, R. E. (1996): The Use of Cases in Management Education. Boston, MA.
Erskine, J. A./Leenders, M. R./Mauffette-Leenders, L. A. (2003): Teaching with cases. London, Ontario, Canada.
Leenders, M. R./Mauffette-Leenders, L. A./J. A. Erskine (2001): Writing Cases. London, Ontario, Canada.
Shapiro, B. P. (1988): An Introduction to Cases. Boston, MA.

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

■ **Dr. Thierry Volery**, Professor für Unternehmensführung und Entrepreneurship, Universität St. Gallen, E-Mail: Thierry.Volery@unisg.ch

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Falk Bretschneider/Peer Pasternack:
Handwörterbuch der Hochschulreform**

ISBN 3-937026-38-X, Bielefeld 2005, 221 Seiten, 27.70 Euro

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

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

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



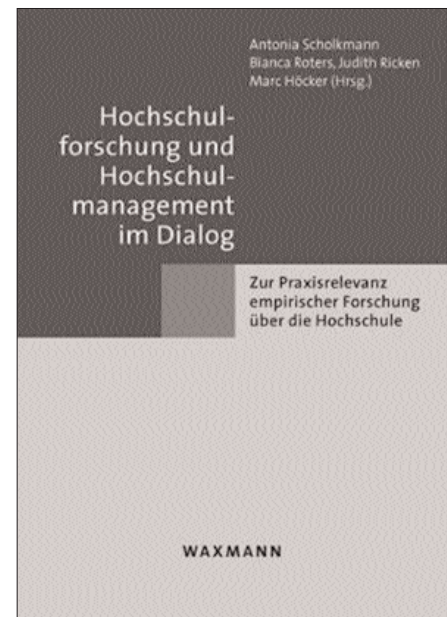
Antonia Scholkmann, Bianca Roters, Judith Ricken & Mark Höcker (Hg.): Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über die Hochschule.

Münster: Waxmann 2008,
ISBN: 978-3-8309-1967-4,
192 Seiten, 24.90 Euro

Mit einem für ein Promotionsvorhaben außergewöhnlichen Anspruch wenden sich StipendiatInnen des Kollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse“ an der TU Dortmund an die Entscheider ihrer Universität. Sie wollen „Raum zur Kommunikation zwischen den die Hochschule beforschenden und den dieselbe gestaltenden Personen eröffnen“. Sie hoffen, zur „Bereicherung und Profilierung des Feldes der Hochschulforschung als Instrument zur Selbstreflexion und gegenseitigen Bereicherung zwischen diesen verschiedenen Gruppen in der Universität“ beizutragen, so die Herausgeberinnen in ihrer Einführung zum Sammelband „Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog“. Der Untertitel „Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über die Hochschule“ verrät ein Weiteres. So kann das Vorhaben des Dialogs auch als ein bemerkenswertes hochschuldidaktisches Experiment der KollegiatInnen interpretiert werden, die Relevanz ihrer Forschungen an der beruflichen Praxis, die sie möglicherweise anstreben, zu messen. Die Herausgeber/innen des Sammelbandes sind Doktorand/innen im Kolleg, der vom Hochschuldidaktischen Zentrum (HDZ) der Technischen Universität Dortmund in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Lernorganisation und Wissensmanagement der Technischen Universität Aachen beantragt und seit 2001 von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurde.

Als methodisches Vorgehen haben die KollegiatInnen einen Workshop zur „Wissenstransfer hochschulintern“ veranstaltet. In vier Themenschwerpunkten haben sie ihre Forschungsergebnisse den Gestaltern und Entscheidern in der Hochschule, dem Rektor und dem Prorektor der Universität, den Dezentern und Leitern in der Hochschuladministration zur Diskussion gestellt. Der Dialog fand in Interviews und Rundgesprächen statt. Dieser Struktur folgt auch der vorliegende Sammelband.

Im ersten Schwerpunkt „Wissen und Entscheiden“ tragen zwei Promovendinnen Ergebnisse aus ihren Forschungen vor - Maximiliane Wilkesmann über „Wissenstransfer in der Hochschule“ und Natalja Menold über „Wissensintegration beim Entscheiden und Planen“. Diesen folgt ein Interview mit dem Rektor „Wo bleibt das Gedächtnis der Universität?“, das wie eine Lehrstunde aus dem Alltag des Hochschulmanagements die Vielfalt der Differenzen, Wi-



dersprüche und Untiefen aus der universitären Praxis offenbart. Antonia Scholkmann behandelt das Thema der universitären Führungskräfte am Beispiel der Dekanate unter dem zweiten Schwerpunkt „Personalentwicklung und Führung“, anschließend stellt sie dem Dezentern für Personal- und Organisationsentwicklung die Frage „Benötigt die Universität ein spezifisches Führungskonzept?“. „Planung und Steuerung“ ist das weitere Thema des Sammelbandes. Hier stellt Andres Friedrichmeier seine Forschung zu „Hochschulsteuerung im Dialog zwischen Theorie, Forschung und Implementierung“ vor und fragt nach dem Beitrag der Hochschulforschung für die Hochschulsteuerung. Olaf Bartz untersucht in einer historischen Perspektive die Steuerungsstrukturen von Studienreformen in Deutschland seit 1950. Im vierten Schwerpunkt „Kommunikationsräume“ wird ein Gespräch zwischen den Kollegiat/innen und Praktikern aufgezeichnet, das das Potential der „neuen Kommunikationsräume an der Universität“, die „Online-Communities“ beleuchtet - Nämlich welche Möglichkeiten diese für die Kommunikation unter den Angehörigen der Universität in den Bereichen der Lehre und Verwaltung eröffnen (werden)?

Mit dieser Methode der Theorie-Praxis-Gespräche ist ein Spiegel mit einer doppelten Reflexionsfläche entstanden: Die Forschenden tragen ihr Wissen an die Praxis, mit der Hoffnung, diese (mindestens) zu informieren. Als Gegengabe erwarten Sie, die Praxis möge die Bedeutung ihrer Forschungsergebnisse prüfen und bewerten. Der Dialog wird durch die Vorerfahrung vieler KollegiatInnen erleichtert, die sie in beruflichen Tätigkeiten in Forschungs-, Beratungs-, Planungs- Funktionen in der Hochschule gewonnen haben.

Zum Schluss folgt ein „Expertentalk“ zwischen den Forschenden und den in der Administration Tätigen zu den Fragen: Welche Möglichkeiten liegen in der Forschung über die Universität?. Welche Fragen hat die Verwaltung an die

Hochschulforschung? Hier schließt sich der Kreis - das könnte der gemeinsame Beginn eines neuen Forschungsprozesses sein. Genau darum geht es auch im Beitrag von Sigrid Metz-Göckel, Professorin am HDZ und Sprecherin des Kollegs. Sie bezeichnet die institutionelle Hochschulforschung als „Ko-Produktion von Erkenntnissen“ für die Hochschulentwicklung. Damit beschreibt sie die Servicefunktion der Hochschulforschung in der eigenen Universität und stellt das Promotionskolleg in diesen Rahmen: „Das Promotionskolleg ist nicht nur ein Instrument der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung, sondern stellt auch ein Forschungspotenzial zur Einwicklung der Hochschulforschung dar“ (S. 161).

Ein weiterer kleiner Schritt könnte tatsächlich zur „Koproduktion des Wissens“ über die Hochschule führen, wie sie von einigen WissenschaftsforscherInnen gesehen wird (z.B. von H. Nowotny: „Es ist so. Es könnte auch anders sein“.

Frankfurt a.M. 1999, S. 66ff.): Die Generierung des neuen relevanten Wissens expandiere aus dem Wissenschaftssystem heraus. So entstünden neue Foren zum simultanen Gespräch mit unterschiedlichen sozialen Gruppen von WissenschaftlerInnen, ExpertInnen, NutzerInnen, Betroffenen, PolitikerInnen, AktivistInnen, die „von Anfang an ihr Problembewusstsein, ihr Wissen, ihre Interessen, ihre Netzwerke in den Prozess mitbringen“.

Mit dem Workshop „Wissenstransfer hochschulintern“ haben die StipendiatInnen ein solches Forum geschaffen, dessen Ergebnisse die Hoffnung begründen, es könnte der Ausgangspunkt für eine echte Koproduktion des Wissens über die Hochschule werden.

■ **Dr.-Ing. Aylâ Neusel**, Professorin i.R.,
E-Mail: neusel@uni-kassel.de

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

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

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise:
auf Anfrage im Verlag

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

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

Kontakt:
K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2+3/2008

- Industriepolitik durch unterschiedliche Formen der Forschungsförderung
- Forschung an Fachhochschulen
- Staatliche Projektförderung in Großunternehmen

Forschung über Forschung

Friedhelm Neidhardt

Das Forschungsrating des Wissenschaftsrats - Einige Erfahrungen und Befunde

Lutz Bornmann & Hans-Dieter Daniel

Der h-Index – das Maß aller Dinge?
Der aktuelle Stand der h-Index-Forschung

Tobias Semmet

Fünf Jahre Forschergruppe „Governance der Forschung“ Governance und Performance im reformierten Forschungssystem – eine Zwischenbilanz Teil 1

Forschungspolitik/-entwicklung

Alexander Reiterer & Andreas Wildberger

Picking the High-Hanging Fruit:
Optimising Direct Measures for Large Enterprises

Wolff-Dietrich Webler

Forschungsintensivierung an (neu gegründeten) Fachhochschulen bzw. neugegründeten Fachbereichen
Aufbau eines Forschungsprofils, Steigerung des Forschungspotentials, Projektentwicklung, Umgang mit Deputaten und Sicherung der Qualität der Forschung

Forschungsgespräch

Interview mit dem Generalsekretär der Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH), Thomas Bachofner, über Forschung an Fachhochschulen der Schweiz

Anregungen für die Forschungspraxis/ Erfahrungsberichte

Antonietta Di Giulio, Rico Defila & Michael Scheuermann

Das Management von Forschungsverbänden – eine anspruchsvolle wissenschaftliche Tätigkeit

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2008

Diversifizierung der Leistungsprozesse an Hochschulen:
Weiterbildung, Beitragserhebung, Wissensmanagement

Wissenschaftliche Weiterbildung

Michaela Knust & Anke Hanft

Wissenschaftliche Weiterbildung als integrales Handlungsfeld der Hochschulen?!

Christiane Mück

MBA-Programme:
Wettbewerbsfähig und profilkonform?

Studienbeiträge

Alexander Dilger

Studienbeiträge als neue Managementaufgabe öffentlicher Hochschulen in NRW

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Benjamin Ditzel & Daniela Ebner

Wissensmanagement-Assessment: Am Beispiel eines wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstuhls

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2008

Psychologische Studienberatung unter veränderten Studienbedingungen

Beratungsentwicklung/-politik

Wilfried Schumann

Wunschmaschine Internet - Warum einige Studierende davon abhängig werden

Peter Figge

Förderung persönlicher Studienkompetenz - Evaluation von studienunterstützenden Seminaren

Gerhart Rott

Psychologische Aspekte des studierendenzentrierten Ansatzes

Michael Weegen

Studienerfolgsquoten von Hochschulen:
Ein geeigneter Indikator für die Hochschul- und Studienwahl?

Interview

Wie sieht die Psychologische Beratung an einer Elite-Universität aus?

Ein Interview mit Frank Haber, dem Psychological Counselor an der Jacobs-Universität in Bremen

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

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3/2008
Ausbildungskonzepte und ihre Evaluation

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Boris Schmidt & Anja Vetterlein
„Na dann machen Sie mal!“ - Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung Teil 2 - formative Konzeptevaluation

Claudia Bäßler & Ottmar Braun
Trainingsentwicklung: Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler

Ernst A. Hartmann
Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen

Silke Wehr & Helmut Ertel
Entwicklung der Lehrkompetenz – Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben.
Spiele für Seminar und Übung - Folge 6

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3/2008
Absolventenstudien

QiW-Gespräch

Interview mit dem Leiter des bundesweiten Absolventenprojekts, Harald Schomburg, INCHER Kassel

Qualitätsentwicklung/-politik

Kerstin Janson
Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung an Hochschulen

Maïke Reimer
Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen?
Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels

Hans Georg Tegethoff
Non universitati, sed vitae discimus!
Employability als Herausforderung für Lehre und Studium

Qualitätsforschung

Rainer Lange
Die Pilotstudie Forschungsrating des Wissenschaftsrats



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

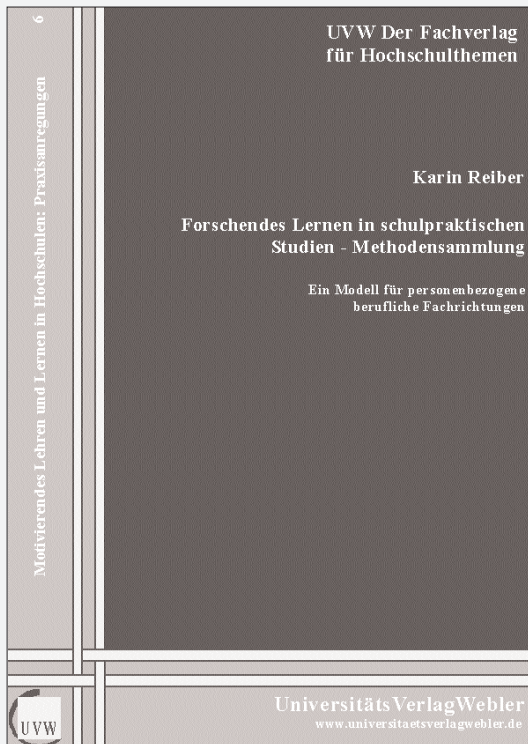
E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

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



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

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

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.

Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008,
60 Seiten, 9.95 Euro

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

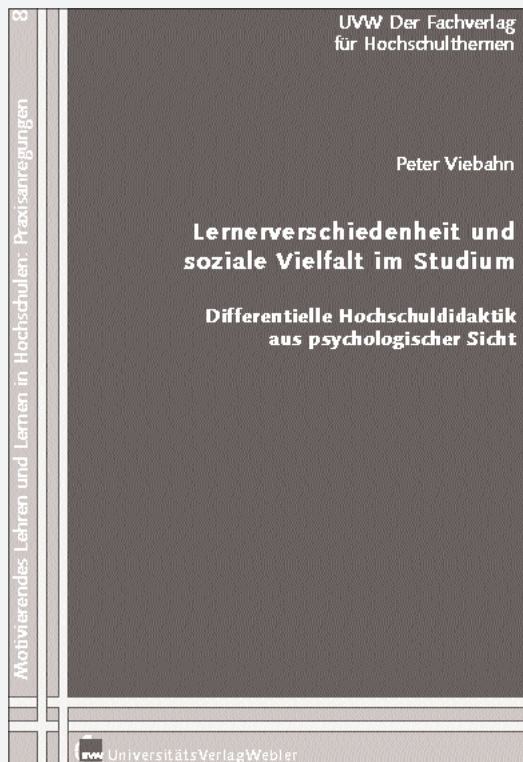
Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

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

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

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

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



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