

Barnat, Miriam [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Kenneweg, Anne Cornelia [Hrsg.]; Merkt, Marianne [Hrsg.]; Salden, Peter [Hrsg.]; Urban, Diana [Hrsg.]

Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog

Hamburg : Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg 2013, 166 S. - (ZHW-Almanach, Sonderband; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Barnat, Miriam [Hrsg.]; Hofhues, Sandra [Hrsg.]; Kenneweg, Anne Cornelia [Hrsg.]; Merkt, Marianne [Hrsg.]; Salden, Peter [Hrsg.]; Urban, Diana [Hrsg.]: Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg : Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg 2013, 166 S. - (ZHW-Almanach, Sonderband; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-82792 - DOI: 10.25656/01:8279

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-82792>

<https://doi.org/10.25656/01:8279>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



JUNGE HOCHSCHUL- UND MEDIENDIDAKTIK FORSCHUNG UND PRAXIS IM DIALOG

Miriam Barnat, Sandra Hofhues, Anne Cornelia Kenneweg, Marianne Merkt, Peter Salden, Diana Urban (Hrsg.)

TAGUNGSBAND ZUR
NACHWUCHSTAGUNG

UNIVERSITÄT
HAMBURG

29.5. &
30.5.2012



dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik

GMW
Gesellschaft für Medien
in der Wissenschaft e.V. ✓

Impressum

© Miriam Barnat, Sandra Hofhues, Anne Cornelia Kenneweg, Marianne Merkt, Peter Salden, Diana Urban.

Hamburg 2013.

ZHW-Almanach, Sonderband 1

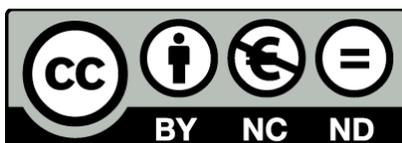
Der ZHW-Almanach ist die Online-Zeitschrift des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg, herausgegeben von Vertr. Prof. Dr. Ivo van den Berk, Prof. Dr. Marianne Merkt, Dr. Peter Salden und Vertr. Prof. Dr. Antonia Scholkmann. <http://www.zhw.uni-hamburg.de/almanach/>

ISSN 2192-1466

Redaktion: Anne Cornelia Kenneweg, Peter Salden

Umschlaggestaltung und Foto: Sandra Hofhues

Die Herausgeberinnen und der Herausgeber des Sammelbands bedanken sich für die Unterstützung des Projekts bei der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) und der Gesellschaft für Medien in den Wissenschaften (gmw) sowie bei den Herausgeberinnen und Herausgebern des ZHW-Almanachs.



Dieser Sammelband ist unter einer Creative-Commons-Lizenz vom Typ „Namensnennung - Nicht kommerziell - keine Bearbeitung 3.0 unported“ erschienen. Bei Fragen zur Verwendung des gesamten Bandes oder einzelner Teile wenden Sie sich bitte an die Herausgeberinnen oder den Herausgeber (s.o.).

Inhalt

Vorwort: Ein Austauschforum für junge Hochschul- und Mediendidaktik Miriam Barnat, Sandra Hofhues, Anne Cornelia Kenneweg, Marianne Merkt, Peter Salden, Diana Urban.....	5
Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung - zwei Dissertationsvorhaben Diana Urban, Katrin Stolz.....	9
Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive Peter Salden.....	27
Determinanten der Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen - Forschungsbefunde und Modellüberlegungen Melanie Klinger	37
Diversität: Versuch einer Begriffsbestimmung als Grundlage für eine diversitätssorientierte Hochschuldidaktik Karoline Spelsberg.....	51
Studiengänge gemeinsam verbessern - der Student's Day als partizipatorisches Instrument der Evaluation und Studiengangsentwicklung Miriam Venn.....	59
eTutoring und eMentoring zur Optimierung der Selbststudiumsphase an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe Melike Heubach, André Mersch.....	72
Die Kompetenzschule ELSYS - Ein Pilotprojekt für überfachliche Qualifizierung Sebastian Stoppe, Marc Zlotowski.....	88
Steigerung des Lernerfolges in großen Gruppen durch den Einsatz von E-Learning-Konzepten Julia Kornacker, Miriam Venn.....	101
LabWrite - das Wiki für einfach bessere Protokolle Kerrin Riewerts.....	114

Auswahlkriterien von Portfolio-Produkten - Wer die Wahl hat, hat die Qual(ität)?!	
Stefanie Siebenhaar.....	122
Von Onlinetutorial, Webinar und Open Online Course: Moderne Schulungskonzepte für wissenschaftliche Bibliotheken im digitalen Zeitalter	
Kathrin Schwärzel.....	131
Der Einfluss des interaktiven Einsatzes von interaktiven Whiteboards im Unterricht auf die Motivation und Interaktion im Klassenraum	
Christina Bülow.....	149
Offenheit als Stolperstein. Partizipation mit und an Hochschullehre	
Sandra Hofhues.....	161

MIRIAM BARNAT, SANDRA HOFHUES, ANNE CORNELIA KENNEWEG, MARIANNE MERKT, PETER SALDEN, DIANA URBAN

Vorwort: Ein Austauschforum für junge Hochschul- und Mediendidaktik

Am 29./30.05.2012 fand in Hamburg die vom „Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung“ (ZHW) der Universität Hamburg ausgerichtete Konferenz „Junges Forum Hochschul- und Mediendidaktik“ (JFHM) statt. Der vorliegende Sammelband vereint Beiträge dieser Konferenz und gibt so einen Einblick in aktuelle Themenfelder der hochschul- und mediendidaktischen Arbeit - und zwar speziell aus der Perspektive jüngerer Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker.

Wie kam es dazu? Ideen zur Durchführung der Tagung kamen aus zwei unterschiedlichen Richtungen. Zum einen war es das Anliegen junger Praktikerinnen und Praktiker aus Hochschuldidaktik und -entwicklung (d.h. Hochschulbediensteter im Bereich des sog. „Third Space“), einen Austausch unter den vielen neuen Aktiven in diesem wachsenden Bereich herzustellen. Zum anderen bestand in der „Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik“ (DGHD) und in der „Gesellschaft für Medien in den Wissenschaften“ (GMW) schon seit längerem der Wunsch, die eigenen Promovierenden durch spezielle Formate in einen Austausch zu bringen und bei ihrer Arbeit zu unterstützen.

Die JFHM-Tagung bedeutete die Realisierung beider Ansätze - und gleichzeitig ihre Vereinigung unter dem Dach einer einzigen Tagung. Man mag dies auch als Ausdruck dessen nehmen, wie die Initiatorinnen und der Initiator der Konferenz die Beziehung von Theorie und Praxis in diesem Handlungsfeld verstehen: dass nämlich hochschul- und mediendidaktische Praxis Theorie braucht - und umgekehrt hochschul- und mediendidaktische Forschung eine Rückbindung an die Praxis. Nicht umsonst trug die Tagung den Untertitel „Innovation durch Vernetzung von Forschung und Praxis.“

Die Tatsache, dass sowohl erstmals eine so große Promovierendentagung im Bereich der Hochschul- und Mediendidaktik als auch eine so große Tagung junger Praktikerinnen und Praktiker aus demselben Bereich stattfand, spiegelt ohne Frage die Bedeutungszunahme der Lehre an den deutschen Hochschulen. Durch Förderprogramme wie den „Qualitätspakt Lehre“ hat die Zahl der entsprechenden Stellen in den letzten Jahren stark zugenommen, wobei vor allem junge Absolventinnen und Absolventen oder Graduierte mit verhältnismäßig kurzer Berufstätigkeit zum Zug gekommen sind. Dabei lässt sich bei diesen jungen Aktiven an den Hochschulen eine deutliche Professionalisierung und ein Interesse an wissenschaftlicher Begründung und Evaluation des eigenen Tuns beobachten. So gewinnen Hochschul- und Mediendidaktik als Wissenschaftsdisziplinen nicht zuletzt durch die Arbeiten aktuel-

ler Promovierender an Profil, wie auch gleichzeitig das wissenschaftsbasierte Handeln der jungen Praktikerinnen und Praktiker in diesem Bereich für Anerkennung in den Hochschulen sorgt.

Trotz dieses Hintergrunds war mit fast 120 Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Resonanz auf die Tagung auch für das Organisationsteam eine Überraschung. Möglich wurde ein reger Austausch über eine Vielzahl aktueller Projekte und Entwicklungen. Rund 30 Impulsvorträgen und Präsentationen wurden in zwei parallelen Tracks gebündelt: Während im Track der Young Scientists laufende Promotionsvorhaben präsentiert und diskutiert wurden, berichteten die Referentinnen und Referenten im Track der Young Professionals aus Praxisvorhaben und Service-Projekten u.a. des Qualitätspakts Lehre. Zwei Keynote-Vorträge sorgten für fachliche Akzente, den Austausch unterstützten drei Workshops sowie eine Open-Space-Session und eine Einheit zum intensiven Kennenlernen („Speeddating“).

In den Diskussionen der Beiträge und Workshops führten der Erfahrungsaustausch und die Entwicklung von Handlungsstrategien häufig zu übergreifenden Fragestellungen insbesondere im Zusammenhang mit der Rolle von Hochschul- und Mediendidaktik im Third Space zwischen Forschung, Lehre und Service. Wer sind wir? Was wollen und sollen wir erreichen? Was sollten wir kennen und können? Aus der Veranstaltung sind, getreu dem Motto der Tagung, erste übergreifende Vernetzungsinitiativen hervorgegangen.

Ein Teil der Impulsvorträge ist in diesem Tagungsband in erweiterter und überarbeiteter Form dokumentiert, wobei die Einreichungen sowohl die Bandbreite der Interessen der Teilnehmenden als auch Interessensschwerpunkte illustrieren.

Die Beiträge im vorliegenden Band lassen sich drei übergeordneten Themenbereichen zuordnen:

Eine erste Gruppe aus vier Beiträgen widmet sich aus einer Metaperspektive den aktuellen **Entwicklungen und Diskursen in der hochschuldidaktischen Gemeinschaft**.

Zwei Beiträge nehmen dabei Bezug auf Professionalisierung und Verortung des hochschuldidaktischen Personals: So diskutieren **Katrin Stolz und Diana Urban** die Frage nach der Professionalisierung und dem Selbstverständnis der Hochschuldidaktik heute vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung und der Formen von Institutionalisierung hochschuldidaktischer Praxis an deutschen Hochschulen. **Peter Salden** greift in seinem Beitrag die Idee des „Third Space“ als Handlungsraum der Hochschuldidaktik auf. Vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und grundlegenden theoretisch-konzeptionellen Überlegungen analysiert er Anforderungen an Hochschulen und an Mitarbeitende, um die Potentiale des Third Space entfalten zu können.

Zwei weitere Beiträge dieses Themenfeldes fokussieren Determinanten für die hochschuldidaktische Weiterbildungsbereitschaft sowie notwendige Begriffsklärun-

gen für hochschuldidaktische Interventionen: Der Fokus der Forschung **Melanie Klingers** liegt auf der Frage, unter welchen Bedingungen Lehrende an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen. Sie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Analyse der Voraussetzungen für die Kompetenzentwicklung von Lehrenden. **Karoline Spelsberg** schließlich nähert sich dem Thema des Umgangs mit Diversität. Ihre These ist, dass das allgemeine Diversitätsverständnis eine zentrale Bedeutung bei der Gestaltung didaktischer Interventionen einnimmt. Ausgehend von einer begrifflichen Differenzierung des Begriffs fokussiert sie Potenziale und Bedingungen für die Lehre und widmet sich damit den Voraussetzungen für die Verbesserung von Lehrqualität.

Direkt daran knüpft die zweite Gruppe von Beiträgen an. Diese stellt **Projekte und Initiativen** vor, die **zur Verbesserung von Lehrqualität und zur Kompetenzentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses** führen sollen. Für die nachhaltige Umsetzung innovativer Lehre und Entwicklungskonzepte müssen auch die involvierten Akteure (Studierende, Promovierende, Tutorinnen und Tutoren...) auf die neuen Anforderungen und Aufgaben professionell vorbereitet und in konzeptionelle Überlegungen einbezogen werden. **Miriam Venn** vereint beide Themen in ihrem Beitrag mit dem „Student’s day“. Dieser stellt ein Instrument dar, mit dem Studierende an der Entwicklung und Evaluation von Studiengängen regelmäßig und systematisch beteiligt werden. Auch in dem Beitrag von **Melike Heubach und André Mersch** kommen den Studierenden eine wichtige Rolle zur Verbesserung der Lehrqualität zu. In ihrem Beitrag stellen sie zwei Konzepte - das eTutoring und eMentoring - zur Optimierung der Selbststudiumsphase vor. Mit der Kompetenzschule ELSYS stellen **Sebastian Stoppe und Marc Zlotowski** schließlich ein Angebot für Promovierende in Leipzig vor, das zur Qualifizierung für berufliche Aufgaben sowohl in als auch außerhalb der Hochschule beitragen soll.

Der dritte und größte Themenbereich umfasst sechs Beiträge zum **mediengestützten Lehren und Lernen**, die sich mit der didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen und insbesondere mit dem Einsatz von unterschiedlichen Medien im Hochschulkontext auseinandersetzen. Die Zahl der Beiträge unterstreicht den Bedarf an wissenschaftlicher und wissenschaftsbasierter Verständigung über Innovationen und ihre Umsetzung in der Lehrpraxis in diesem Bereich. Gleichzeitig wird hier die Grundidee des Jungen Forums noch einmal bekräftigt: Hochschul- und Mediendidaktik zusammenzubringen und Synergieeffekte zu erzeugen. So sind die Beiträge Instrumenten und Lehrformaten gewidmet, die vor dem Hintergrund verschiedener Einsatzgebiete, Zielgruppen und Lernzielen analysiert und bewertet werden.

Ausgehend von der Frage, inwiefern der Lernerfolg in großen Veranstaltungen durch den Einsatz von E-learning Konzepten gesteigert werden kann, reflektiert der Beitrag von **Julia Kornacker und Miriam Venn** kritisch die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von Lernplattformen und integrierten Tools wie Wikis, Online-Feedback oder Lerntagebüchern. Das Wiki steht auch im Zentrum des Beitrags von

Kerrin Riewerts. Mit dem Ziel, sowohl Studierende als auch Lehrende zu unterstützen, wird das innovative Konzept des LabWrite vorgestellt, welches speziell in naturwissenschaftlichen Praktika das Schreiben von Protokollen effektiver gestalten soll. Der Beitrag zum Promotionsvorhaben von **Stefanie Siebenhaar** fokussiert insbesondere den Einsatz von (digitalen) Portfolios in der Lehre. Sie geht dabei u.a. der Frage nach, welchen Auswahlkriterien Studierende bei der Erstellung von Portfolios folgen. Das mehrschrittige Untersuchungsdesign soll hier umfassende Erkenntnisse zutage bringen.

Speziell für wissenschaftliche Bibliotheken bietet der Beitrag von **Kathrin Schwärzel** einen Überblick über mediengestützte Schulungskonzepte wie Onlinetutorials, Webinare und Open Online Courses. Dabei analysiert sie Vor- und Nachteile mit Blick auf die Herausforderung, im Virtuellen ansprechende Schulungsaktivitäten zu entfalten. **Christina Bülow** setzt sich mit dem Potenzial des interaktiven Whiteboards im Geographieunterricht an Schulen auseinander. Ausgehend von Rolf Schulmeisters Taxonomie für den Grad der Interaktivität in Multimediaanwendungen versucht sie, mit ihrer Studie bildungspraktischer Implikationen herauszuarbeiten. Am Ende des dritten Teils wirft **Sandra Hofhues** eher Fragen auf als Antworten zu geben: Sie zeigt, inwiefern sich Offenheit als Stolperstein von Hochschullehre gestalten kann - und regt so eine abschließende Diskussion über Postulate oder Forderungen an, die viele hochschul- und mediendidaktische Konzepte eint.

Bei uns als Organisatorinnen und Organisator der Tagung sowie als Herausgeberinnen und Herausgeber des vorliegenden Bandes bleibt eine große Freude über das große, vielfältige Echo auf unsere Initiative - und vor allem auch darüber, dass sie eine Fortsetzung in Form des „Jungen Forums Medien und Hochschulentwicklung“ (JFMH) gefunden hat, das am 07./08. Juni 2013 an der Universität Potsdam stattfand. Eine dritte Auflage der Reihe ist bereits in Planung. Dieser Veranstaltung wünschen wir viel Erfolg - und hoffen gleichzeitig auf noch viele folgende!

Miriam Barnat (Hamburg)

Vertr.-Prof. Dr. Sandra Hofhues (Heidelberg)

Dr. Anne Cornelia Kenneweg (Leipzig)

Prof. Dr. Marianne Merkt (Magdeburg)

Dr. Peter Salden (Hamburg)

Diana Urban (Paderborn)

Eine Dokumentation der Tagung ist abrufbar unter http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/programm_jfhm_120522-1.pdf (Programm) bzw. http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/jfhm_abstracts1.pdf (Abstracts)

DIANA URBAN, KATRIN STOLZ

Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung - zwei Dissertationsvorhaben

Zusammenfassung

Der gegenwärtig geführte Diskurs um das Selbstverständnis, die Kompetenzen und Ziele der Hochschuldidaktik, spiegelt die Notwendigkeit wider, diese als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin zu professionalisieren. Ausgehend von professionstheoretischen Vorüberlegungen werden zunächst bisherige Professionalisierungstendenzen der Hochschuldidaktik herausgearbeitet und Forschungsdesiderate identifiziert. Hierin begründen sich die zwei Promotionsvorhaben, die in diesem Beitrag vorgestellt werden. Während das Projekt von Diana Urban aus einer historischen Perspektive die (Professionalisierung der) Hochschuldidaktik betrachtet und dabei die Ausformung und Bedeutung eines beruflichen Ethos zum Gegenstand hat, fokussiert das Promotionsvorhaben von Katrin Stolz die Bedeutung institutioneller und organisationaler Bedingungen für das berufliche Handeln und die Professionalisierung der Hochschuldidaktik.

1 Einführung und Problemaufriss

„Wer sind «Wir»? Was wollen und sollen wir erreichen? Was sollten wir kennen und können?“¹

Diese Frage eröffnete und begleitete die Nachwuchstagung „Junges Forum Hochschul- und Mediendidaktik“ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) und der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) Mitte des Jahres 2012. Was verbirgt sich dahinter?

Seit dem Wintersemester 2011/2012 werden aktuell 186 Hochschulen in allen 16 deutschen Bundesländern durch den Qualitätspakt Lehre bei der Verbesserung ihrer Studienbedingungen aus Bundesmitteln unterstützt. Im Zentrum stehen Maßnahmen zur Qualifizierung des Hochschulpersonals für Aufgaben in der Lehre, Projekte zur Weiterentwicklung und Professionalisierung von Lehre und auch zur Erprobung innovativer Lehrformate (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012). Die Förderung besteht insbesondere aus einem quantitativen Ausbau von Personal, sowohl an zentralen (hochschuldidaktischen) Einrichtungen als auch an Fachbereichen selbst. Der Qualitätspakt Lehre verstärkt so eine Tendenz der Neuorganisation

1 Kurzbericht zum JFHM http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=812.

bestehender Einheiten oder Bildung neuer hochschuldidaktischer Institutionalierungsformen, durch welche sich die hochschuldidaktische Landschaft strukturell wandelt. Hochschuldidaktischen Maßnahmen im weitesten Sinne kommt also eine größere Aufmerksamkeit zu, sie sind zu einer bedeutsamen Aufgabe jeder Hochschule avanciert. Es entsteht der Eindruck, als sei Hochschuldidaktik auf Expansionskurs. Allerdings werden neu entstehende Projekte nicht notwendigerweise an existierende hochschuldidaktische Einrichtungen angeknüpft oder nicht als hochschuldidaktische Maßnahmen bezeichnet. Folglich variieren Institutions- und Berufsfeldbezeichnungen sowie zugeschriebene Aufgabengebiete und Kompetenzbereiche stark. Bisher agieren auf dem Feld der Entwicklung von Studium und Lehre bereits institutionelle Akteure wie bspw. Hochschul- und Qualitätsmanagement, Personalentwicklung oder Medien- und Hochschuldidaktik. Und es ist noch nicht abzusehen, ob und inwieweit diese Akteure mit Stellen und Einrichtungen konkurrieren, die im Rahmen Qualitätspakts Lehre neu gegründet wurden.

Die Heterogenität der hochschuldidaktischen Institutionalisierung und Bestimmung spiegelt einen fehlenden Konsens bezüglich der Fragen wider, welche Form und welche Handlungen der Hochschuldidaktik genuin zugeordnet sind, wem sich die Mitarbeiter verpflichtet fühlen und welche Strukturformen und Handlungspraktiken der Hochschuldidaktik zu einer nachhaltigen Entwicklung der Lehre beitragen. Und dies trotz einschlägiger Arbeiten beispielsweise von Flechsig (1975), Huber (1969, 1983), Webler (2000), Wildt (2002) und Berendt (2005; in Druck).

Diese Problematik bildet den Hintergrund der eingangs aufgeworfenen Fragestellung. Es zeigt sich, dass die beschriebenen Entwicklungen auch beim wissenschaftlichen Nachwuchs und dem neu einsteigenden Personal zu Irritationen, Unsicherheit und dem Wunsch nach Austausch führen. Tagungen wie die in Hamburg waren nicht zuletzt geprägt von der Auseinandersetzung mit der Selbstverortung, der Klärung von Rolle und Selbstverständnis, dem Austausch über Handlungspraktiken und, damit verbunden, dem Bemühen, die eigene Arbeit transparent zu machen.

Das Profilbildungsproblem der Hochschuldidaktik in Bezug auf die institutionelle und tätigkeitsfeldbezogene Verortung ist nur ein Auszug aus dem stattfindenden Diskurs um die Professionalisierung der Hochschullehre und insbesondere um die Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin. Hier wird die Notwendigkeit deutlich, sich mit dem beruflichen Handlungsfeld Hochschuldidaktik (professions-)theoretisch auseinanderzusetzen und die Position, die Einflussmöglichkeiten, die Ausrichtung und den Anspruch der Hochschuldidaktik neu zu durchdenken. Auch angesichts verschiedener aktueller Professionalisierungsbestrebungen der Hochschuldidaktik in Deutschland erscheint die fundierte und empirisch rekonstruierte Beantwortung der Frage, was Professionalisierung der Hochschuldidaktik konkret bedeutet und wie diese konsequent verfolgt werden kann von neuer Dringlichkeit.

Hier knüpft der vorliegende Beitrag an. Der Artikel nimmt den Stand und die möglichen Perspektiven der Professionalisierung von Hochschuldidaktik in Deutschland in den Blick. Ausgehend von professionstheoretischen Vorüberlegungen (Absatz 2.1) werden Professionalisierungstendenzen und -bestrebungen der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin identifiziert (Absatz 2.2). Im Fokus des Artikels stehen dann Forschungsdesiderate, die im Rahmen der Dissertationen der Autorinnen aufgegriffen werden (Absatz 3).

Die Autorinnen des Beitrags berufen sich dabei auf ein umfassendes Verständnis von Hochschuldidaktik, das sich an tradierten Definitionen (Webler & Wildt 1979; Webler 2000; Huber 1983) und an strukturell-funktionale Auffassungen (z.B. Schmidt 2009, 153) orientiert. Das Verständnis geht somit über individuelle Auslegungen, bspw. des Wissenschaftsrates (2008)², hinaus.

2 Stand und Perspektiven der Professionalisierung

2.1 Theoretische Vorüberlegungen zur Professionalisierung

Professionalisierung kann man im weiteren Sinne als die Entwicklung einer Tätigkeit zu einem Beruf, „als kollektive[n] und individuelle[n] Prozess der beruflichen Reifung (Nittel 2000, S. 61)“ verstehen, welcher in der Herausbildung einer ‘professionellen’ Organisationsform eines Tätigkeitsfeldes mündet. Hintergrund einer intendierten Professionalisierung können bspw. die Weiterentwicklung der Wissensbasis, die Entwicklung von Standards für die Erbringung und Qualität der Leistungen oder auch ökonomische Interessen sowie eine Verbesserung des sozialen Status sein (u.a. Stichweh 1996). Im engeren Sinne bezeichnet Professionalisierung die Entwicklung eines Berufs zu einer Profession als einen besonderen Typus beruflichen Handelns (vgl. Combe & Helsper 1996, S. 9). Dieser besondere Berufstypus bildet den Forschungsgegenstand von Professionstheorien. Die professionstheoretische Diskussion setzte zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Beiträgen von Carr Saunders und Wilson (1933) in Großbritannien und Parsons (1939) in den USA ein (Daheim 1992, S. 22).

Während sich zu Beginn die **Professionstheorien** auf die Erklärung der Entstehung von Professionen und ihrer **Merkmale** konzentrierten (vgl. bspw. Goode 1957, Parsons 1968, Daheim 1992), stellen neuere Positionen das **professionelle Handeln** selbst und die besondere gesellschaftliche Funktion dieses **Handelns** in das Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Combe & Helsper 1996, Oevermann 1996, Schütze 1996). **Professionelles Handeln** folgt hier einer spezifischen Strukturlogik, welche Oevermann als „stellvertretende Deutung“ (1996) und Stichweh als „Vermittlung“ (1996) bestimmen. In diesem Zusammenhang unterscheidet Oevermann zwischen der Professionalisierung und der Professionalisierungsbedürftigkeit eines Berufsfeldes (1996). Die interaktionistische Professionstheorie als weiterer analytischer Zu-

2 Der Wissenschaftsrat rezipiert „Hochschuldidaktik“ eng gefasst als Serviceeinrichtung (2008).

gang zur Untersuchung des professionellen Handelns bestimmt die empirische Rekonstruktion von Antinomien und Paradoxien des professionellen Handelns in der Praxis als Untersuchungsgegenstand (vgl. Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg 2000, Schütze 1996).

Mit diesem theoretischen Hintergrund wurde der Raum für **Professionalisierungsdebatten in verschiedenen Berufsfeldern** geöffnet, wie bspw. der sozialen Arbeit (Schütze 1996), der wissenschaftlichen Politikberatung (Buchholz 2008) und der Evaluation (Brandt 2009). In der gegenwärtigen Erwachsenenbildung haben sich weitere gegenstands- und kontextbezogene professionstheoretische Positionen herausgebildet. Diese bringen aus unterschiedlichen Perspektiven (Vertreter der Berufspraxis selbst, grundlagen- und metatheoretische Perspektiven, bildungspolitische und institutionelle Standpunkte) eine thematische Breite mit sich, die einerseits eine größere Varianz bei der professionstheoretischen Betrachtung, andererseits aber auch die Applikation und Anpassung von Theorien für die konkrete Handlungspraxis und Anwendungsforschung zulässt (vgl. Nittel 2000, mit Verweis auf u.a. Gieseke 1997, Dewe 1992, und weitere).

Auch in der **Hochschuldidaktik** findet der Begriff der **Professionalisierung** Anwendung: So sprechen bspw. Kröber & Szczyrba von einer *Upcoming Profession* (2011, S. 70). Die Diskussion über die Institutionalisierung und Professionalisierung der Hochschuldidaktik ist unter anderem im Kontext der „Ausdifferenzierung der Hochschullehre im Funktionssystem Wissenschaft“ und der damit verbundenen notwendigen Professionalisierung der Hochschullehrenden (vgl. Merkt 2007, S. 231) zu verorten. In Bezug auf die Professionalisierung von Hochschullehrenden lassen sich verschiedene Forschungsprojekte identifizieren. (bspw. in den 70er Jahren durch das Schwerpunktprogramm „Hochschuldidaktik“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder seit 2008 im Rahmen der BMBF-Förderung „Hochschulforschung als ein Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“. Für die Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin gibt es indes noch keine gegenstandsbezogenen professionstheoretischen Untersuchungen oder empirischen Projekte.

Mit Bezug auf die verschiedenen professionstheoretischen Positionen können **Forschungsvorhaben zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik** grundsätzlich in **zwei Richtungen** gehen:

(1) In Anlehnung an die äußere Erscheinungsform und die Merkmale von Professionen geht es um die Explikation von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungstendenzen der Hochschuldidaktik im Hinblick auf den Grad der Professionalisierung. Für eine solche professionstheoretische Betrachtung eignen sich Merkmale von professionalisierten Tätigkeiten, die sich als grundlegende Gemeinsamkeiten aus den vorliegenden Theorieansätzen bestimmen lassen. Dies sind z.B. (vgl. u.a. Brandt 2009, Combe & Helsper 1996):

- eine gemeinsame Wissensbasis (die Entwicklung eines systematischen, wissenschaftlichen Wissens, das auf speziellen Wegen erworben wird, Verwissenschaftlichung und Akademisierung des Wissens)
- Netzwerkarbeit und Verbandsorganisation (organisatorischer Zusammenschluss der im Feld tätigen Akteure)
- eine hohe Handlungsautonomie
- die Entwicklung eines Berufsethos und
- die Schaffung von Standards des professionellen Handelns

Den theoretischen Hintergrund für eine derartige Betrachtung bilden die klassischen Theorieansätze der Bestimmung und Erklärung des Phänomens „Profession“ und „Professionalisierung“.

(2) In Anlehnung an den Begriff der „Professionalisierungsbedürftigkeit“ (Oevermann 1996) und die interaktionistische Professionstheorie geht es darum, professionellen Problemen und Paradoxien hochschuldidaktischen Handelns herauszuarbeiten. Die Grundfrage einer auf die Strukturlogik des hochschuldidaktischen Handelns ausgerichteten professionstheoretischen Betrachtung ist, welchen Handlungsanforderungen das Berufsfeld gegenüber steht. Wiederkehrend finden Fragen nach dem Umgang mit der Unsicherheit und der Nicht-Technologisierbarkeit des professionellen Handelns sowie nach Handlungsparadoxien Eingang in derartige professionstheoretische Betrachtungen beruflicher Praxis (vgl. Helsper et al. 2000). Darüber hinaus stellt ein generelles professionstheoretisches Forschungsdesiderat die Frage nach der Struktur hochschuldidaktischen Handelns in Verbindung mit der Untersuchung der institutionellen und organisationalen Bedingungen dar (vgl. ebd.).

2.2 Professionalisierungsbestrebungen und -tendenzen der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin

Unter Berücksichtigung des Verständnisses von Professionalisierung als Verberuflichung und Institutionalisierung (bspw. Gieseke 2009 u.a; Nittel 2000) wird auch im Hochschulkontext seit einiger Zeit von der Entstehung neuer Berufsrollen gesprochen. Für diese Akteure wurde der Begriff Hochschulprofessionelle oder Third-Space Professionals eingeführt (Klumpp & Teichler 2008; Kehm et al. 2010). Kehm et al. definieren dies als gesonderte Professionalisierung, die durch den Einsatz von „neuem“ wissenschaftlich qualifiziertem Personal, neuen Berufsgruppen und neuen Institutionalisierungsformen gekennzeichnet ist (Kehm et al. 2010). Hochschuldidaktik in ihren verschiedenen Facetten wird als Teil der Third-Space Professionals begriffen, so dass hier sowohl die Entstehung neuer als auch die Aufwertung bestehender Tätigkeitsfelder als Entwicklungsprozess einer professionellen Tätigkeit gesehen wird.

Auf Basis einer vornehmlich induktiven Sichtung sollen diese verschiedenen Professionalisierungsbestrebungen und -tendenzen der Hochschuldidaktik in Deutschland

skizziert³ und mit den professionstheoretischen Vorüberlegungen in Verbindung gebracht werden.

Akademisierung und **Verwissenschaftlichung** stellen eine Professionalisierungstendenz der Hochschuldidaktik im Sinne einer Aufwertung der bestehenden Arbeits- und Tätigkeitsfelder (Nittel 2000, S. 17) dar. Dies kann zum Beispiel an der steigenden Anzahl (akademischer) Aus- und Weiterbildungen zur Arbeit in hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern deutlich gemacht werden. Neben unabhängigen Individualangeboten werden vermehrt bereichsspezifische und berufsbegleitende Ausbildungen bis hin zum Master of Higher Education⁴ implementiert. Ergänzend sind auch Tagungen wie die Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS) zu einer regelmäßigen praxis- und forschungsbasierten Fortbildung avanciert. Ein Produkt der verschiedenen Förderlinien (wie oben benannt) ist darüber hinaus ein wahrnehmbarer Anstieg an Beiträgen der hochschuldidaktischen Lehr- und Lernforschung. Ein Rahmenmodell hochschuldidaktischer Hochschulforschung, welches entlang der Förderlinie des BMBFs entwickelt wurde und verschiedene Forschungen systematisiert, bringen Wildt und Jahnke 2010 in die Diskussion ein. Langfristig ist von einer wachsenden Anzahl wissenschaftlicher Qualifizierungsarbeiten in diesem Bereich auszugehen (bspw. PromovendInnennetzwerk der dghd). Aktuell werden verschiedene Professuren im Bereich der auf Hochschulen bezogenen Lehr- und Lernforschung ausgeschrieben und besetzt.

Auf diese Weise entwickelt sich ein wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen, eine eigene **Wissensbasis**, auf welches die Hochschuldidaktik zurückgreift. Die Hochschuldidaktik kommt somit ihrer wissenschaftlichen Begründungspflicht nach, die sich aus ihrem Verständnis als Wissenschaftsdisziplin und anwendungsorientierte (Teil-)Disziplin (Huber 1983, dghd 2011) ergibt. Die Hochschulrektorenkonferenz fordert für eine Reform der Lehre (HRK 2008) die Unterstützung durch Hochschul- und Unterrichtsforschung und die dghd unterstützt und fördert derartige Entwicklungen durch die Einrichtung einer eigenen Forschungskommission.

Der Wissenschaftsrat spricht sich indes gegen eine „Verwissenschaftlichung“ der Hochschuldidaktik aus (2008). Die Neugründung und Reorganisation hochschuldidaktischer Einrichtungen als Serviceeinrichtungen ohne wissenschaftliche Aufgaben wird mit Bezug auf eben diese Empfehlung legitimiert.⁵ Institutionell und tätigkeitsfeldbezogen wird so eine Trennung von hochschuldidaktischer Praxis und Forschung verstärkt. Die neueren Gründungen hochschuldidaktischer Einrichtungen

3 Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Die Sichtung soll vielmehr Anknüpfungspunkte für eine Diskussion liefern und Anregungen für weiterführende Forschungsarbeiten geben.

4 Berufsbegleitender Masterstudiengang im Bereich Hochschuldidaktik. Angeboten an verschiedenen Universitäten; u.A. Universität Hamburg (http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=6) oder der Donau Universität Krems (<http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/>).

5 Ein Beispiel stellt das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen (HDS) dar (<https://www.hds.uni-leipzig.de/index.php?id=4>).

jenseits wissenschaftlicher Forschung können insofern als Tendenz einer Deprofessionalisierung beurteilt werden, da der *Handlungsspielraum* von hochschuldidaktischen Serviceeinrichtungen oder auch Netzwerken heute zum Teil vorgegeben und auf Personalentwicklungsmaßnahmen begrenzt wird. Diesbezüglich wandelt sich die hochschuldidaktische institutionelle Landschaft: Wurden in der ersten Gründungsphase in den 70er Jahren hochschuldidaktische Zentren relativ autonom aufgestellt, wird heute die „Autonomie der Kontrolle über Standards der Berufsausübung“ (Combe & Helsper 1996, S. 9) eingeschränkt. Die *Autonomie* der wissenschaftlichen hochschuldidaktischen Zentren bei der Festlegung von Zielen, Aufgaben und Angeboten (vgl. Schmidt 2009, S. 154) spricht dafür, diese als eine der professionellen Hochschuldidaktik entsprechende Organisationsform zu sehen: „Als Aufgabenprofil professioneller Hochschuldidaktik resultiert daraus Forschung, Entwicklung, Lehre (Aus- und Fortbildung) sowie Beratung im Gesamtbereich von Lehre, Prüfungen, Studium und Studienreform“ (Webler 2000, S. 46).

Netzwerkarbeit und Verbandsstrukturen können als Antrieb für die Professionalisierung der Hochschuldidaktik gesehen werden (Saarinen 2007). „Vernetzung bestehender Einheiten, die keine bloße Addition ist, sondern die Stärke jeweils einer Einrichtung auf die andere überträgt, ist die Organisationsform der Wahl in unserer Zeit“ (Bülow-Schramm 2008). Vermehrt werden seitens der hochschuldidaktischen Akteure Anstrengungen für landes- und bundesweite Netzwerkarbeit unternommen, so dass eine Zusammenführung von Forschung und Service trotz institutioneller Trennung ermöglicht wird.

Innerhalb solcher Zusammenschlüsse werden selbstbestimmt *Standards und Handlungsrichtlinien* formuliert. Zwei Arbeitsgruppen befassen sich in diesem Zusammenhang mit der Qualitätssicherung und -entwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung oder erarbeiten Leitlinien für die bundesweite Anerkennung von Leistungen, die im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung anderer Einrichtungen erbracht wurden.⁶ Eine weitere Arbeitsgruppe hat sich Ende 2011 mit der Intention „Hochschuldidaktik professionell zu gestalten“ zusammengeschlossen und verfolgt das Ziel Impulse für professionelles Handeln in hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern zu generieren. Professionelles Handeln wird von der Arbeitsgruppe als „selbstreflexives, kontextbezogenes und verantwortungsbewusstes Handeln, das sich an Qualitätsstandards misst, die in der Fachcommunity diskutiert und definiert, reflektiert und weiterentwickelt werden“ definiert.⁷ Ein Ergebnis dieser Arbeitsgruppe ist ein 20-seitiges Arbeitspapier. Dieses stellt systematisch das Fach-

6 Regelmäßige Protokolle der Arbeitsgruppen finden sich im dghd-Newsletter (<http://www.dghd.de/newsletter.html>).

7 Vgl. unveröffentlichte Dokumente der Arbeitsgruppe „Professionalisierung der Hochschuldidaktik“ des bundesweiten Netzwerktreffens hochschuldidaktischer Einrichtungen und Institutionen. Ansprechpartner und Arbeitspapiere unter: <http://www.dghd.de/bundesweites-netzwerktreffen.html>.

und Erfahrungswissen dar, welches zur Ausübung der hochschuldidaktischen Tätigkeit aus Sicht des Personals notwendig ist.⁸

Die Explikation möglicher *Strukturelemente hochschuldidaktischen Handelns* führt weiterführend zur Frage nach den *Kompetenzen*, über die sogenannte Hochschuldidaktiker verfügen sollten. Hier entstehen erste kompetenzorientierte Profilbeschreibungen, die als „Heuristik für Hochschuldidaktik als professionalisierte Tätigkeit“ theorie- und praxisbasiert entwickelt wurden (vgl. Kröber & Szczyrba 2011, S. 71). Diese Art der Beschreibung von Arbeitsprozessen als professionelles Handeln impliziert dabei nicht selten eine durch die Vertreter der Berufspraxis gewollte Abgrenzung zu einer „laienhaft“ oder gar „profan“ ausgeübten Tätigkeit (vgl. Nittel 2000, S. 15). Sie reagieren damit auf kritische Stimmen, die wahrgenommenen Defizite des Feldes, wie bspw. die mangelnde Gewährleistung und Überprüfbarkeit der Qualität von hochschuldidaktischen Maßnahmen.

Insgesamt lassen sich für das Handlungsfeld der Hochschuldidaktik verschiedene Bemühungen identifizieren, die aus dem Berufsfeld selbst initiiert wurden, um sich den Antworten auf die Fragen „Wer sind «Wir»? Was wollen und sollen wir erreichen? Was sollten wir kennen und können?“ zu nähern. Die Akteure schreiben sich selbst eine relative Autonomie gegenüber den beschäftigenden Organisationen und den Klienten (z.B. den Lehrenden) zu, indem sie (Handlungs-)Freiräume für die selbstbestimmte Setzung bspw. von Qualitätsstandards oder Richtlinien für die konkrete Handlungspraxis nutzen. Unbeantwortet bleibt die Frage, wie sich die erarbeiteten Handlungsspielräume in der realen Handlungspraxis wiederfinden und umsetzen lassen.

Bringt man die bis hierher skizzierten Entwicklungen zusammen lassen sich zwei gegenläufige Strömungen ausmachen: Den Bemühungen um Verwissenschaftlichung und Akademisierung, Vernetzung und Entwicklung professioneller Standards stehen Deprofessionalisierungstendenzen entgegen, welche primär die institutionellen und organisationalen Handlungsbedingungen betreffen. Organisations- und Institutionalisierungsformen erzeugen vordefinierte Handlungsspielräume und letztendlich unterschiedliche Wertigkeiten und Handlungsautonomien für hochschuldidaktische Akteure.

3 Über den Bedarf weiterer Forschung - Ein Einblick in zwei Promotionsprojekte

Mit Bezug auf den vorangegangenen Abschnitt und im Rückblick auf vorherige Arbeiten (bspw. Urban & Meister 2010) lässt sich ein Anstieg an Beiträgen verzeichnen, die sich, im deutschsprachigen Raum, mit der Professionalisierung des hoch-

8 Begründungszusammenhang ist auch hier der umfangreiche Personalzuwachs im Rahmen des Qualitätspakt Lehre, die Integration und Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen, insbesondere angesichts der vielfältigen disziplinären Herkunft und verschiedene Zugänge zum Tätigkeitsfeld.

schuldidaktischen Handelns befassen. Konträr findet das Thema auf einer Metaebene zur professionstheoretischen Einbettung immer noch wenig Beachtung und ist bisher nicht Gegenstand von übergreifenden theoretischen und/oder empirischen Forschungsarbeiten, die unter anderem auch die professionstheoretischen Positionen und deren Bedeutung für die Hochschuldidaktik in den Blick nehmen. Im Folgenden werden daher zwei der Forschungsdesiderate benannt, deren Bearbeitung zur theoretischen Fundierung des Diskurses und zur Professionalisierung des hochschuldidaktischen Handelns beitragen kann. Diese Desiderate werden im Rahmen der Promotionsprojekte der Autorinnen aufgegriffen. Die Darstellung wird daher um evozierte Forschungsfragen ergänzt und erste methodische Implikationen umrissen.

3.1 Hochschuldidaktik - ein Blick auf die Entwicklung

Die Frage nach der Professionalisierung darf u. E. nicht ohne eine zeitgeschichtliche Einbettung oder einen retrospektiven Blick auf die Geschichte des jeweiligen Berufsfeldes betrachtet werden. Der Rückgriff auf Vergangenes ermöglicht, die Gegenwart zu verstehen und auch für zukünftige Entwicklungen verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (vgl. Theile 2010, S. 52f.). Helsper u. a. postulieren in diesem Kontext, dass die Ausformung konkreter Professionalisierungsprozesse ohne den Bezug zu konkreten und historisch expliziten gesellschaftlichen Verhältnissen nicht definierbar ist (2000). So wurde für die Hochschuldidaktik gefordert, die Entwicklungslinien zurück zu verfolgen und nach vorn zu projizieren, um nach ihren vielfältigen Wurzeln, ihrer fachlichen Profilbildung, ihren aktuellen Herausforderungen und ihrem Zukunftsauftrag zu fragen (vgl. Reiber 2007). Dieser Sache wurde sich bisher noch nicht ausreichend angenommen. Das Dissertationsvorhaben von Diana Urban will einen Beitrag dazu leisten, in dem es sich dezidiert nicht nur mit den gegenwärtigen Diskursen auseinandersetzt, sondern vielmehr auch eine historische Betrachtungsweise auf die Hochschuldidaktik vornimmt.

Die Relevanz des historischen Zugangs ergibt sich zum einem aus dem dargestellten Bedarf einer professionstheoretischen Reflexion sowie zum anderen aus den Erfordernissen der konkreten Berufs- und Handlungspraxis. So steht die Hochschuldidaktik vor einem bedeutsamen Generationenwechsel. Die erste Generation der hochschuldidaktischen Akteure, die sich Ende der 1960er Jahre formierte, geht in den Ruhestand. Sie nimmt Wissen aus Praxis, Forschung und Politik mit sich, das nicht so expliziert ist, dass es ohne Probleme an die Folgegeneration weiter gegeben werden kann. Fragen, die sich stellen, sind etwa: Welche bildungspolitischen Debatten führten damals zu den ersten hochschuldidaktischen Bewegungen? Worin unterscheiden sich damalige Entwicklungen von heutigen? Welche historischen Ansätze sind auf die Gegenwart übertragbar? Welche neuen Konzepte sind für heutige Rahmenbedingungen notwendig? Erste Bemühungen ein hochschuldidaktisches Lesebuch mit den wichtigsten Grundlagentexten der einzelnen Jahrzehnte anzufertigen sowie ein hochschuldidaktisches Mentoringprogramm mit den Gründungsmit-

gliedern zu konzipieren werden aktuell vorangetrieben.⁹ Die Frage nach dem systematischen Umgang sowie der Weitergabe von Fach- und Erfahrungswissen nimmt für das professionelle Handeln eine zentrale Position ein (bspw. Dewe et al. 2002).

Dieses Kontext- und Begründungswissen über die Hochschuldidaktik und über ihre Handlungsphänomene kann für die neue Generation Orientierung stiftend. Kröber und Szczyrba sprechen in diesem Zusammenhang vom “[g]enerationellem Lernen und Professionalisierung” (ebd. 2010). Das Bewusstmachen der historisch gewachsenen Gegenwart ermöglicht den Akteuren die Ausrichtung, Abgrenzung und Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Rolle vor eben diesem Hintergrund.

Neben der Wissenskomponente, gilt zudem ein im weitesten Sinne einheitliches Berufsethos als Voraussetzung für einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess. Eingangs wurde das Profilbildungsproblem der Hochschuldidaktik anhand der aus dem Berufsfeld selbst initiierten Frage, wem oder was sich die Mitarbeiter/innen verpflichtet fühlen, sowie nach dem eigenen Selbstverständnis verdeutlicht. Gefahr einer solch unscharfen Selbstausslegung der eigenen Tätigkeit und Artikulation der eigenen Haltung ist eine mangelnde Widerstandskraft gegenüber einer hohen Außensteuerung (vgl. für die Erwachsenenbildung Schmidt-Lauff 2006, Gieseke 1997, Hartig 2008). Obwohl international bereits vielfältige Forschungsarbeiten nachweisbar sind (vgl. Urban & Meister 2010), ist die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Themas in Deutschland marginal. Ausgehend von der Annahme, dass der Berufsethos als Phänomen zu verstehen ist, das man allein als historisch-soziale Konstruktion angemessen verstehen kann (vgl. Thernoth 2007, Ofenbach 2006), wird dieser ebenfalls als sensibilisierendes Konzept für die Promotion genutzt. Das Berufsethos wird dabei als die „innere Haltung des Einzelnen in Bezug auf den Wert des eigenen Berufes und die mit dessen Ausübung auch gegenüber anderen (der Gesellschaft) übernommenen Pflichten“ definiert (Meyers Lexikon Online 2012). Berufsethos umfasst somit Ideale und Werte, denen sich Berufsangehörige verpflichtet fühlen.

Das Forschungsvorhaben versucht sich dem heutigen Berufsfeld historisch zu nähern, um Kontinuitäten und Wandlungsprozesse, die sie durchlaufen hat, nachzuvollziehen und, mit Blick auf die gegenwärtigen Diskursen und Herausforderungen zu analysieren. Leitend sind dabei die Fragen: Wie ist die Hochschuldidaktik das geworden, was sie heute ist (Phänomen eines heterogenen Berufsfeldes, welches regelmäßigen Konjunkturschwankungen unterliegt)? Welche Einflussfaktoren auf den Prozess der Konstituierung und die konjunkturellen Entwicklung der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin lassen sich identifizieren? Welche Rolle nehmen die handelnden Akteure ein?

Dabei geht es nicht um eine enumerative, deskriptive Darstellung historischer Ereignisse. Ausgehend von der Perspektive der (ehemals) hochschuldidaktischen Akteure und dem historischen Kontext (strukturell, bildungspolitisch), ist das grundle-

9 Diese Information stammt aus den ExpertInnen-Interviews der Dissertation.

gende Interesse leitend die Konstitution der Hochschuldidaktik als Berufsfeld zu theoretisch und empirisch begreifen zu können. Ziel ist die Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie, die für gegenwärtige und zukünftige Akteure der Hochschuldidaktik als Orientierung für berufliche, Selbstreflexion und berufliches Handeln dienen kann. Vor diesem Hintergrund können Chancen und Grenzen aktueller und zukünftiger Professionalisierungsbemühungen professionstheoretisch reflektiert werden.

Über verbale Daten - dem qualitativen Interview - erfolgt der Zugang zum historischen Fakten- und Erfahrungswissen seitens dieser zentralen Akteure. Die Gesprächspartner werden in diesem Zusammenhang als ExpertInnen verstanden, die Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld geben. Gleichzeitig ermöglicht eine Interviewführung mit biographisch-episodische Anteilen den Anschluss an eine persönliche Bedeutungsstrukturierung der Interviewten bei der Betrachtung der Entwicklung der Hochschuldidaktik. Eine Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen und des beruflichen Ethos wird dadurch möglich.

Erste Erkenntnisse aus der laufenden Studie lassen Rückschlüsse auf spezifische Besonderheiten in der Gründungs- und Entwicklungsgeschichte der Hochschuldidaktik im internationalen Vergleich zu. Mittelfristig wird neben dem Generationsaspekt ein internationaler Vergleich durch Interviews mit Vertretern der ersten Generation von Hochschuldidaktikern in England als Teil des Dissertationsprojektes angestrebt. Vorhandene historische Schriften und Artefakte fließen in forschungsmethodologischen Rahmen der Studie mit ein

3.2 Professionelle hochschuldidaktische Praxis und die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik

Das zweite Promotionsvorhaben hat die Bedeutung institutioneller und organisationaler Bedingungen für das berufliche Handeln und die Professionalisierung der Hochschuldidaktik zum Gegenstand. Ein Problem, das viele der in der Hochschuldidaktik Tätigen betrifft, ist die Einschränkung des professionellen Handlungsspielraums durch die Form der Institutionalisierung und Organisation der Hochschuldidaktik in Deutschland. Schmidt spricht in diesem Zusammenhang vom „institutionell mögliche[n] Wirkspektrum“ (2009, S. 154; vgl. auch Berendt 2005, S. 21, Webler 2000). Die Form der Institutionalisierung bestimmt den Gestaltungsspielraum und damit die Reichweite bzw. den Erfolg hochschuldidaktischen Handelns. Die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik wird im hochschuldidaktischen Diskurs primär in Bezug auf die Strukturformen hochschuldidaktischer Einrichtungen problematisiert: die vom Wissenschaftsrat empfohlene Institutionalisierungsform der fachübergreifenden Hochschuldidaktik ist die „Serviceeinrichtung“ (2008). Die Bestimmung der fachübergreifenden Hochschuldidaktik als im Rahmen einer Serviceeinrichtung zu vollbringende Personalentwicklung hält Wildt für ein „reduktionistisches Verständnis von Hochschuldidaktik“ (2002, S. 10). Der Gegenentwurf

ist die Verzahnung von hochschuldidaktischer Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung, angetrieben durch hochschuldidaktische Forschung (vgl. ebd.). Hochschuldidaktischen Serviceeinrichtungen wird dementsprechend eine geringere Reichweite als bspw. zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen zugesprochen (vgl. Webler 2000, S. 46). Die Gefahr dieser zwei Phänomene, des Zusammenhangs von Institutionalisierungsform und Wirkung einerseits und der Reduzierung der Hochschuldidaktik auf Serviceeinrichtungen andererseits, ist, dass der wahrgenommene Erfolg oder - in diesem Szenario - Misserfolg der hochschuldidaktischen Tätigkeit das Bild der Akteure und damit auch die Kompetenzzuschreibungen an die Hochschuldidaktik prägt. Das wiederum beeinflusst die Ressourcenzuteilung und die Institutionalisierung in den Hochschulen und den Ländern. Eine Möglichkeit des professionellen Umgangs mit diesem Handlungs dilemma stellt die Auftragsklärung dar: Welche Leistung der Hochschuldidaktik und Reichweite kann mit welcher Strukturform und Ressourcen erbracht werden? (vgl. Webler 2000, S. 46).

Vor dem Hintergrund dieses ‚Teufelskreises‘ ergeben sich folgende Forschungsdesiderate für die Hochschuldidaktik als Berufs- und Wissenschaftsfeld:

1. Untersuchung professioneller hochschuldidaktischer Handlungsprobleme und -paradoxien in Verbindung mit der Analyse institutioneller und organisationaler Handlungsbedingungen
2. Bestimmung von Möglichkeiten der Professionalisierung der Hochschuldidaktik hinsichtlich ihrer institutionellen und organisationalen Handlungsbedingungen

Professionalisierung kann sich generell auf den Ebenen des wissenschaftlichen Diskurses, einer Kunst- und Handlungslehre und in der Organisation und Form der Institutionalisierung des Berufsfeldes vollziehen (vgl. Oevermann 1996). Der geschilderte Teufelskreis ist der **Ebene der institutionellen und organisationalen Bedingungen professionellen Handelns** zuzuordnen und impliziert bspw. die Zuschreibung von Kompetenzen als Befugnisse und Handlungsautonomie. Professionalisierungsbestrebungen auf dieser Ebene geraten allerdings schnell in Verdacht, reine Status- und Aufstiegsprojekte darzustellen (vgl. Tiedgens 1987, S. 19; Terhart 1999, S. 449f). Dennoch geht es bei der Frage nach Möglichkeiten der Professionalisierung „grundsätzlich [...] darum, für die spezifische Form des professionellen Handelns [...] den Handlungsraum und die Handlungsbedingungen zu erkämpfen, die für professionelles Handeln als notwendig erachtet werden“ (Helsper et al. 2000).

Damit bildet die für das Berufsfeld spezifische **Strukturlogik des professionellen hochschuldidaktischen Handelns** Dreh- und Angelpunkt der professionstheoretischen Betrachtung hochschuldidaktischer Institutionalisierung. Hier geht es um die Bestimmung der spezifischen Handlungsprobleme und -paradoxien der hochschuldidaktischen Praxis, um auf diesem Hintergrund unterschiedliche Institutionalisierungs- und Organisationsformen beleuchten zu können. Ein für diese Professionalisi-

sierungs-Dimension möglicherweise bedeutsames Konstrukt liefert Oevermann mit dem ‚Arbeitsbündnis‘ zwischen Klienten und Professionellen. Hier stellt sich für die hochschuldidaktische Praxis die Frage, welche Handlungsproblematiken und Paradoxien das hochschuldidaktische Arbeitsbündnis mit den auf den verschiedenen Ebenen für Studium und Lehre Verantwortlichen kennzeichnen.

Der *wissenschaftliche Diskurs* bildet generell einen essentiellen Bestandteil der Professionalisierung eines Berufsfeldes (vgl. Oevermann 1996, S. 95; Wildt 2002). Auch die fachübergreifende Hochschuldidaktik sieht für sich die Notwendigkeit der Professionalisierung ihres Handelns durch wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Battaglia 2010), entgegen der Kritik der „Verwissenschaftlichung“ des Wissenschaftsrates und der Positionierung für fachbezogene wissenschaftliche Diskurse (2008). Wurde in der ersten Gründungswelle in den 70iger Jahren die Hochschuldidaktik als Berufs- und Wissenschaftsdisziplin in Form von wissenschaftlichen Zentren angelegt, setzt sich aktuell die Tendenz durch, hochschuldidaktische Einrichtungen serviceorientiert auszurichten und damit eine Trennung von hochschuldidaktischer Praxis und Forschung zu institutionalisieren.

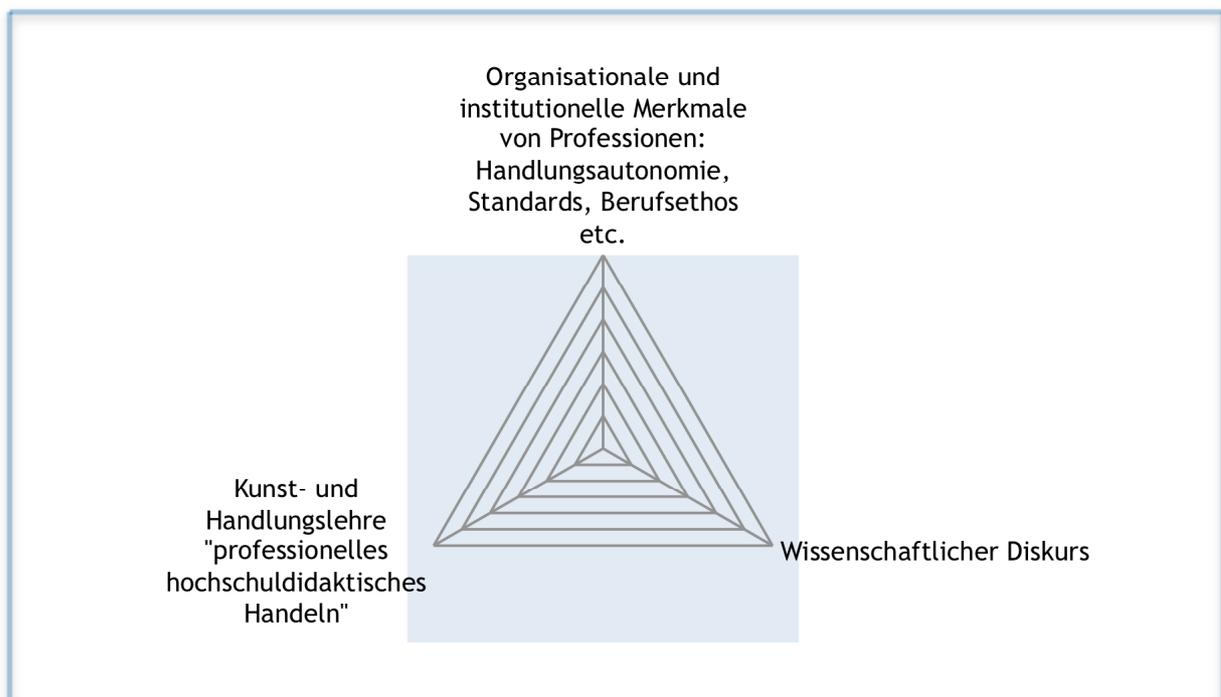


Abbildung 1: Dimensionen der hochschuldidaktischen Professionalisierung

Aufgrund der skizzierten Probleme hochschuldidaktischen Handelns in den Hochschulen sollen die Handlungsanforderungen der hochschuldidaktischen Praxis im Rahmen der Professionellen-Klienten-Interaktion in Verbindung mit der Analyse

ihrer institutionellen und organisatorischen Handlungsbedingungen empirisch rekonstruiert werden, um so Aussagen zu Professionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik fundieren zu können.

Folgende Fragen sind von Forschungsinteresse:

- Welche Handlungsanforderungen kennzeichnen professionelles hochschuldidaktisches Handeln in Verbindung mit den institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen?
- Wie können Formen der Institutionalisierung und Organisation der Hochschuldidaktik in der Hochschule unterschieden werden?
- Welche Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik werden seitens der für Lehre und Studium verantwortlichen Akteure gut angenommen?
- Welche Implikationen können hieraus für die Gestaltung der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Hochschuldidaktik in der Hochschule formuliert werden?

Das Promotionsvorhaben soll die Diskussion um Institutionalisierung und Professionalisierung der Hochschuldidaktik in Deutschland empirisch und theoretisch fundieren und wird sich im Feld zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung bewegen. Die Handlungsanforderungen einer professionalisierten hochschuldidaktischen Praxis in Verbindung mit den institutionellen und organisationalen Handlungsbedingungen sollen empirisch rekonstruiert werden. Mit der Untersuchung der Mikroprozesse und -strukturen professionellen Handelns sowie der institutionellen und organisationalen Handlungsbedingungen werden verschiedene Perspektiven der Professionstheorien miteinander verknüpft. Vor diesem Hintergrund kann im Anschluss eine kritische Reflexion der hochschuldidaktischen Institutionalisierung und Professionalisierung erfolgen. Dies soll auch als Beitrag zu eben dieser dienen. Darüber hinaus können die Erkenntnisse zur Evidenzbasierung von politischen Entscheidungen bezüglich hochschuldidaktischer Institutionalisierung und Organisation beitragen. In dieser Hinsicht ist das Vorhaben im Feld der Anwendungs- bzw. Evaluationsforschung zu verorten.

4 Fazit und Perspektiven

„Wer den Ansprüchen, die an die Professionalität gestellt werden, Genüge leistet, weiß, was er kann, und er wird - so die gängige Annahme - durch beruflichen Erfolg belohnt. Erfolg ist jedoch nur ein - und keineswegs hinreichender - Maßstab für Professionalität (...)“ (Nittel 2000, S. 15).

Die Legitimation des eigenen Handelns vor allem abhängig zu machen von den Erwartungen und dem subjektiven Erfolg aus Sicht der beschäftigenden Organisation oder der Klienten stellt sich im Bereich der hochschuldidaktischen Professionalisierungsdiskussion als leitender Gedanke dar. Angesichts der einerseits von Webler

konstatierten Problematik, dass das Wirkspektrum hochschuldidaktischen Handelns durch die Institutionalisierungsform eingeschränkt wird (2000, S. 46) und andererseits dem Merkmal professionellen Handelns, riskant, ungewiss und misserfolgsanfällig zu sein (vgl. bspw. Helpser 1997), ist eine derartiges Professionalitätsverständnis problematisch. Das konkrete Handlungsphänomen, welches dem professionellen hochschuldidaktischen Handeln zugrunde liegt, ist trotz der gängigen Begriffsverwendung und Professionalisierungsbemühungen nicht beschrieben. Ziel muss es daher sein, die Professionalität hochschuldidaktischen Handelns und ihrer Professionalisierung als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin als Gegenstand hochschuldidaktisch-empirischer Forschung zu begreifen und ein empirisch und professionstheoretisch fundiertes Konzept professionellen hochschuldidaktischen Handelns zu entwickeln.

Im Zuge einer professionstheoretischen Selbstaufklärung setzen die beiden Dissertationsvorhaben an zwei Desideraten an. Während das Projekt von Diana Urban die (Professionalisierung der) Hochschuldidaktik in ihrer Geschichte und dabei die Ausformung und Bedeutung eines beruflichen Ethos zum Gegenstand hat fokussiert Katrin Stolz in ihrem Promotionsvorhaben die Professionalisierung des hochschuldidaktischen Handelns im Hinblick auf die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik in der Hochschule.

Der Problemaufriss skizzierte die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit der Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Forschungsvorhaben und theoretischen Überlegungen sollen Anregungen zu einer weiterführenden Diskussion und zur Identifikation weiterer Forschungslücken geben. Zukünftig gilt es, sich kontinuierlich mit der Frage der Professionalisierung der Hochschuldidaktik auseinanderzusetzen, insofern Professionalisierung selbst als ein unabgeschlossener Prozess begriffen wird, deren Ziel und Weg in teleologischer Weise nicht bestimmbar sind, sondern immer in Bezug zu konkreten und historisch expliziten gesellschaftlichen Verhältnissen zu definieren sind (Helpser et al. 2000).

Literatur

- Battaglia, S. (2010): Stellungnahme zur Hochschulpolitik 15.06.2010. Im Internet unter: <http://dghd.de/downloads.html>. Stand: 07.01.2013.
- Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.) (2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. laufende Aktualisierung. Stuttgart: Raabe.
- Berendt, B. (2005) „Academic Staff Development/ASD“ im Kontext und zur Unterstützung des Bologna-Prozesses, in: Neues Handbuch Hochschullehre, Hrsg.: Berendt, B., Voss, H.-P., Wildt, J., Raabe, Berlin, L 2.2.
- Berendt, B. (in Druck): Academic Staff Development als Teil von Qualitätssicherung und -entwicklung im Kontext des Bologna-Prozesses - Entwicklungen hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung 2008 - 2011 in Deutschland in: Neues Handbuch Hochschullehre, Hrsg.: Berendt, B., Voss, H.-P., Wildt, J., Raabe, Berlin, L 2.70.
- Berger, P. L./ Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Berufsethos: Artikel in: Meyers Online Lexikon. Enzyklo Online Enzyklopädie. Im Internet unter: <http://www.enzyklo.de/Begriff/Berufsethos>. Letzter Zugriff 15. Januar 2013

- Brandt, T. (2009): Evaluation in Deutschland. Professionalisierungsstand und -perspektiven. Münster u.a.: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Pressemitteilung zum Qualitätspakt Lehre - Einsatz für optimale Studienbedingungen. <http://www.bmbf.de/de/15375.php> Letzter Zugriff: 30.09.2012
- Buchholz, K. (2008): Professionalisierung der wissenschaftlichen Politikberatung?: Interaktions- und professionssoziologische Perspektiven. Bielefeld.
- Bülow-Schramm, M. (2008): Professionalisierung und Kompetenzentwicklung im Verbund. Neue Perspektiven für die Hochschullehre. Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung des Hochschuldidaktischen Netzwerkes Mittelhessen. <http://www.hd-mittelhessen.de/auftaktveranstaltung.htm> [30.09.2012]
- Combe, A./ Helpser, W. (1996). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.
- Daheim, H. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktionen machtheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, 21-36.
- Dewe, B. u.a. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report. Bielefeld, Bertelsmann, 2002.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2001). Profession. In: Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.) (2001) Handbuch Sozialarbeit - Sozialpädagogik, 2. Aufl. (S. 1399-1423). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. - Opladen: Leske + Budrich, 1992
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)(2012): Newsletter. Hochschuldidaktik aktuell. <http://dghd.de/newsletter.html>
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (20 11): Flyer aktuell. <http://dghd.de/download.php?f=cc7fec673753f77a436e4e3b25756527>
- Flehsig, K.-H. (1975): Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. Hagen: Fernuniv., Zentrales Inst. für Fernstudienforschung.
- Gieseke, W. (1997): Professionalität in der Erwachsenenbildung - Bedingungen einer Gestaltungsoption. In: Brödel, R. (Hrsg.)(1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnose. Ansätze, Konsequenzen. Opladen, S. 273-284
- Gieseke, W. (2009): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel: Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 385-403.
- Goode, W. J. (1957). Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, 22, 194-200.
- Hartig, C. (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
- Helpser, W. / Krüger, H.H. / Rabe-Kleberg, U. (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung - Einführung in den Themenschwerpunkt. Im Internet unter: <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202>
- Hochschulrektorenkonferenz 2008: Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Entschließung der 3. HRK-Mitgliederversammlung vom 22.4.2008. Im Internet unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf
- Huber, L. (1969): Kann man Hochschuldidaktik "institutionalisieren"?. Hamburg: AHD.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In Huber L. (Ed.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft ; 10 (pp. 114 - 138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kehm, B./ Merkator, N./ Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntesten Wesen. In: ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, H. 4, 2010 Online verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/11/254>

- Klumpp, M. / Teichler, U. (2008): Experten für das Hochschulsystem: Hochschulprofessio-
nen zwischen Wissenschaft und Administration. In: Kehm, B./Mayer, E.; et al.
(Hrsg.): Hochschulen in neuer Verantwortung. Strategisch, überlastet. Divers? Bonn:
Lemmens S. 169-171
- Kröber, E./ Szczyrba, B. (2011): Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer
Identität : auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik. In: Isa
Jahnke ; Johannes Wildt (Hg.). Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldi-
daktik. Bielefeld: Bertelsmann, 69-79
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Merkt, M. (2007). Fragen zur Professionalisierung der Hochschullehre im Kontext des Studi-
engangs „Master of Higher Education“. In: Marianne Merkt & Kerstin Mayrberger
(Hrg.). Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik
und Hochschulentwicklung.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten
Handelns. In: Combe, A./ Helpser, W. (Hrg.). Pädagogische Professionalität. Untersu-
chungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., 70-182.
- Ofenbach, B. (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für
Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Würzburg, Königshausen &
Neumann.
- Reiber, K. & Richter, R. (Hrsg.) (2007). Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick
zurück nach vorn. Berlin: Logos.
- Saarinen, E. (2007). Educational development, professionalism and international network-
ing - Perspectives on the work of The International Consortium for Educational Devel-
opment. Master's Thesis <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02021.pdf>
- Schmidt, B. (2009): Zentrale Fortbildungseinrichtungen, hochschuldidaktische Forschungs-
zentren oder kooperative Netzwerke? Auf der Suche nach der geeigneten strukturel-
len Basis für hochschuldidaktische Angebote. Das Hochschulwesen, 58 (5), 152-161)
- Schmidt-Lauff, S. (2006): Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom
,Bildungsarbeiter‘ 2006 zum ‚Lernvermittler‘ 2022. In: Ludwig, J. /Zeuner, C. (Hrsg.)
(2006) : Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim und München
2006, S. 149-168
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitliche Rahmenbedingungen im Sozialwe-
sen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des Professionellen Handelns. In: Combe, A./
Helpser, W. (Hrg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus päda-
gogischen Handelns. Frankfurt a.M., 183-275.
- Szczyrba, B./ Wildt, B. / Wildt, J.: Professionalisierung der Hochschuldidaktik: Ein Beitrag
zur Personalentwicklung an Hochschulen. In: journal hochschuldidaktik 2/2011. Dis-
kussion der Entwicklung professioneller Standards in der Hochschuldidaktik auf dem
Hintergrund der Fachbezüge und -herkünfte der Akteure.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In:
Combe, A./ Helpser, W. (Hrg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum
Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., 49-69.
- Theile, E. (2010): Professionalisierung der Erwachsenenbildung am Beispiel einer erinne-
rungskulturanalytischen Frauenbildungsarbeit. In: DIE- Report Zeitschrift für Weiter-
bildungsforschung, Heft 04, 2010, Jg. 33 [www.die-bonn.de/doks/report/2010-
geschichte-der-erwachsenenbildung-02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-geschichte-der-erwachsenenbildung-02.pdf)
- Thernoth, H.-E. (2007): Rezension zu Ofenbach, B. (2006): Geschichte des pädagogischen
Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhun-
dert. Würzburg, Königshausen & Neumann. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 (2007), S.
99-402
- Tiedgens, H. (Hg.) (1987): Wissenschaft und Berufserfahrung, Bad Heilbrunn.
- Urban, D. / Meister, D.M. (2010): Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldi-
daktik. In: ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, H. 4, 2010. Online ver-
fügbar unter:

- <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/13/256>
- Webler, W.D. & Wildt, J. (1979): Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik. München: Ehrenwirth.
- Webler, W.-D. (2000): Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik. In: Das Hochschulwesen, 44-49.
- Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Bonn (Raabe-Verlag), Griffmarke A 1.1
- Wildt, J. / Jahnke, I. (2010): Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung - ein Rahmenmodell Journal Hochschuldidaktik. Journal Hochschuldidaktik, 1 / Jg. 21, S. 4-8.
- Wissenschaftsrat 2008: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Im Internet unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>. Stand: 29.09.2012.

Urban, Diana & Stolz, Katrin: Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung - zwei Dissertationsvorhaben. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

PETER SALDEN

Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive

Zusammenfassung

Das Konzept des „Third Space“ ist eine Reaktion auf das Phänomen, dass sich in den Hochschulen zwischen wissenschaftlichem Bereich und klassischer Verwaltung ein wissenschaftlich geprägter und wissenschaftsnaher, gleichzeitig aber doch serviceorientierter dritter Bereich ausgeprägt hat. Der vorliegende Artikel stellt diesen Ansatz vor und zeigt seine theoretisch-konzeptionellen Bezüge zu anderen Wissenschaftsgebieten. Der Artikel skizziert die Ursachen für das Entstehen des Third Space, welche Tätigkeiten dort eingeordnet werden können und welche Anforderungen das Konzept an die potentiellen Third Space-Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie an die Hochschulen sichtbar macht. Das Ergebnis: Der Third Space ist ein Handlungsfeld in den Hochschulen, das für die professionelle Entwicklung dieser Institutionen und ihrer Bediensteten enorme Chancen bietet. Dass diese Chancen genutzt werden, ist indes keineswegs ausgemacht.

1 Der Third Space: Entstehung und Profil

Der Begriff des Third Space wurde für den Hochschulbereich im Jahr 2008 von der britischen Hochschulforscherin Celia Whitchurch eingeführt (Whitchurch 2008, 378-387). Die Idee besteht darin, dass sich in der klassischerweise bipolaren Binnenordnung der Hochschulen - mit akademischem und administrativem Bereich - ein dritter Bereich herausgebildet habe. Dieser dritte Bereich sei dadurch gekennzeichnet, dass in ihm die Grenzen zwischen Verwaltung und Wissenschaft verschwimmen. Wer im „dritten Raum“ arbeite, sei zwar womöglich mit Verwaltungsaufgaben befasst, übe aber gleichzeitig selbst quasi-wissenschaftliche Tätigkeiten aus oder habe aufgrund seiner Tätigkeit eine besondere Nähe zum wissenschaftlichen Bereich.

Wer zählt nach dieser Definition zu welchem Bereich? Eine entsprechende Zuordnung versuchen Zellweger Moser und Bachmann (2010).¹ In den akademischen Bereich der Hochschulen ordnen sie die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit ihrem Kerngeschäft Forschung und Lehre ein, in den administrativen Bereich dagegen u.a. die Verwaltungsleitung, technische Mitarbeit in Rechenzentren und die Sachbearbeitung in der Personalverwaltung. Im Third Space dagegen sehen sie Mit-

1 Der hier zitierte Text ist das Editorial einer für die jüngeren Diskussionen um den Third Space zentralen Ausgabe der „Zeitschrift für Hochschulentwicklung“, die sich ausschließlich mit diesem Thema befasste. Ihr sind auch mehrere der anderen zitierten Texte entnommen, siehe im Detail im Literaturverzeichnis.

arbeiterinnen und Mitarbeiter von Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik, eLearning, Bibliothekswesen sowie Fachbereichs- und Forschungsmanagement (Zellweger Moser & Bachmann 2010, 1; 3-6).

Folgt man dieser Kategorisierung, sind Third Space-Mitglieder weder hohe Entscheidungsträger noch reine Weisungsempfänger, sondern haben anspruchsvolle zuarbeitende Aufgaben (Kehm, Merkator & Schneijderberg 2010, 24). Daraus ergibt sich das Anforderungsprofil der entsprechenden Akteure: Sie brauchen in ihrem engeren Bereich Fachkompetenzen, aber auch die Fähigkeiten zu analysieren, zu beraten, zu vermitteln, Inhalte zwischen unterschiedlichen Statusgruppen zu übersetzen und in einer großen Organisation politisch zu handeln, d.h. ihre Interessen zu vertreten (vgl. Jenert & Brahm 2010, 135 f.). Gefragte Eigenschaften sind bereichsspezifisches Wissen und Organisationserfahrung, Sensibilität, Beratungs-, Verhandlungs- und Moderationskompetenz (Krücken, Blümel & Kloke 2010, 238). Dieses „Set“ von Kompetenzen ergibt sich auch aus der Tatsache, dass die Third Space-Beschäftigten eben in einem Feld tätig sind, das bereits durch (mindestens) zwei andere große Akteursgruppen besetzt ist. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Third Space agieren zwischen diesen beiden und ihre Aufgabe ist nicht zuletzt der Brückenschlag.

Dass ein Third Space in den Hochschulen tatsächlich existiert bzw. dass dies ein neues Phänomen ist, lässt sich durchaus kritisch hinterfragen. In der Universitätsverwaltung hat es schon immer Positionen auch unterhalb der durch Professorinnen und Professoren besetzten Leitungsebene gegeben, die eine hohe Qualifikation voraussetzten. Insofern sind wissenschaftlich gebildete und wissenschaftlich reflektiert arbeitende Hochschulbedienstete in der Verwaltung kein grundsätzliches Novum.

Etwas Neues liegt allerdings darin, dass diese Personalgruppe zunehmend die Frage nach ihrer identitären Verortung stellt und dass die Zahl entsprechender Stellen aufgrund eines Strukturwandels in den Universitäten in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Gründe dafür sind der Bologna-Prozess und die einhergehende - auch politisch gewollte - Aufwertung der Lehre, die ihren Ausdruck in Deutschland u.a. im von der Bundesregierung aufgelegten Förderprogramm „Qualitätspakt Lehre“ (www.qualitaetspakt-lehre.de) gefunden hat (vgl. Kehm et al. 2010, 24). Gründe dafür sind aber auch die zunehmende Autonomie der Hochschulen und die damit verbundene Übernahme neuer Zuständigkeiten und Berichtspflichten (z.B. im Zuge der Akkreditierung). Zu nennen ist letztlich die Anforderung, als Bildungseinrichtung in einem internationalen Wettbewerb - angetrieben u.a. durch Rankings und externe Evaluationen - zu bestehen (Zellweger & Moser 2010, 1; Krücken et al. 2010, 235).

Anschaulich schreiben Krücken et al. (2010, 235) über das Anwachsen der Universitätsverwaltung im weiten Sinne: „Die Oxford-University beispielsweise verfügte 1920 nur über eine eigenständige Verwaltungseinheit, nämlich die Buchhaltung,

während der Bereich ‚University Administration and Services‘ im Jahr 2009 16 Einheiten umfasste, die wiederum zum Teil intern differenziert sind.“ Für Deutschland wird in derselben Studie ein starker Ausbau von Stellen und Einheiten in Bereichen wie Qualitätsmanagement, Studierendenbetreuung und Fakultätsmanagement auf Grundlage einer Kanzlerbefragung illustriert (Krücken et al. 2010, 237) - und dies zu einer Zeit, als der enorme Stellenzuwachs aufgrund des „Qualitätspakts Lehre“ noch gar nicht stattgefunden hatte (für andere europäische Länder vgl. Kehm et al. 2010, 24; 27-29).

Wer nun die Mitarbeitenden im Third Space sind und woher sie kommen, wird in zunehmendem Maße betrachtet und erforscht. Unstrittig ist, dass die Zugänge zu diesem Berufsfeld heterogen sind, da es für die meisten Tätigkeiten keine gezielten Ausbildungsgänge gibt (Urban & Meister 2010, 112). Gleichwohl gibt es Anhaltspunkte, welche Wege populär sind. So stellen Krücken et al. (2010, 238) fest, dass juristische Vorbildung an Bedeutung verliert, da im Third Space nunmehr eben komplexere Aufgaben zu bewältigen seien als die bloße Umsetzung von Verwaltungsakten. Für die Hochschuldidaktik schreiben Urban und Meister (2010, 112), dass der Zugang häufig über ein bildungswissenschaftliches Studium erfolgt. Für das Hochschulmanagement wiederum sind laut Krücken et al. (2010, 238) Studienabschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften stark vertreten. Kehm et al. (2010, 31) bestätigen diese Analyse, verorten allerdings auch 25% der betrachteten Personen in den MINT-Fächern. Sehr verbreitet seien bei allen diesen Mitarbeitenden Erfahrungen aus wissenschaftlicher Tätigkeit, was sich z.B. in einer hohen Zahl Promovierter ausdrücke (Krücken et al. 2010, 238; Kehm et al. 2010, 31). Auch Krohn (2010, 65) schreibt, dass „die hohe Affinität zum Wissenschafts- und Bildungsbereich (...) über die verschiedenen Gruppen hinweg das verbindende biographische Element“ sei.

Warum die Aufnahme einer Tätigkeit im Third Space für diese Gruppen attraktiv ist, lässt sich aus den Erkenntnissen ansatzweise ableiten. Wissenschaftsnähe spielt offensichtlich eine große Rolle: Es mag sowohl ein Kontakt zur aktiven - womöglich eigenen - Wissenschaftsdisziplin erhalten bleiben, wie auch gleichzeitig auf vielen Positionen eigene wissenschaftsartige Tätigkeit geduldet oder gar erwünscht sein kann (in Form von Vorträgen oder wissenschaftlich fundierten Publikationen bis hin zur wissenschaftlichen Forschung im eigenen Tätigkeitsbereich an der Universität). Reizvoll ist aber offenbar auch die Möglichkeit, anspruchsvolle und vielfältige Aufgaben für die Organisation zu übernehmen (vgl. Kehm et al. 33 f.). Nicht zuletzt geht es um die Arbeit in einem komplexen sozialen Gefüge, was einen besonderen Reiz ausmacht, aber auch besondere Herausforderungen birgt - wie das folgende Kapitel veranschaulicht.

2 Der konzeptionelle Hintergrund

Der Begriff des Third Space steht konzeptionell in einem größeren wissenschaftstheoretischen Zusammenhang. Diskussionen über „das Dritte“ finden sich z.B. in den Sozial-, Sprach- und Literaturwissenschaften, in der Psychoanalyse und auch den Rechts- und Naturwissenschaften (Koschorke 2010a, 15-19). Diese Ansätze haben gemeinsam, dass sie dem Dritten zwischen zwei anderen, klassischen Polen besondere Bedeutung zuschreiben (vgl. Sinapius & Niemann 2011, 7).

Die Diskussion um den Third Space in der Hochschulentwicklung hat sich sehr schnell von diesem theoretischen Bezugsrahmen entkoppelt, bzw. richtet sich die theoretische Beschäftigung mit dem Phänomen für den Hochschulbereich auf andere Aspekte (z.B. die Professionstheorie; vgl. den Beitrag von Urban & Stolz in diesem Band). Derweil lohnt sich ein Blick auf die ursprünglichen konzeptionellen Hintergründe durchaus, da er auch Hinweise auf die Herausforderungen des neuen Kontexts gibt.²

Maßgeblich geprägt ist der Begriff „Third Space“ durch die kulturwissenschaftliche, postkolonialistische Theorie des Literaturwissenschaftlers Homi Bhabha. In seinem Hauptwerk „The Location of Culture“ (dt. „Die Verortung der Kultur“) schreibt er von einem Third Space, der beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen entstehe. Bhabha schreibt von der

(...) Notwendigkeit, (...) sich auf jene Momente oder Prozesse zu konzentrieren, die bei der Artikulation von kulturellen Differenzen produziert werden. Diese „Zwischen“-Räume stecken das Terrain ab, von dem aus Strategien - individueller oder gemeinschaftlicher - Selbstheit ausgearbeitet werden können, die beim aktiven Prozess, die Idee der Gesellschaft selbst zu definieren, zu neuen Zeichen der Identität sowie zu innovativen Orten der Zusammenarbeit und des Widerstreits führen (Bhabha 2007, 2).

Auch wenn Celia Whitchurch den Begriff des Third Space für die Hochschulen von Bhabha übernommen hat, füllt sie ihn inhaltlich doch deutlich anders als sein Urheber. So ist z.B. der Third Space bei Bhabha ein metaphorischer Aushandlungsraum und nicht wie bei Whitchurch konkret durch einen bestimmten Personenkreis besetzt (Rutherford 1990, 211). Ein anderes Beispiel: Für Whitchurch haben die Mitglieder des Third Space die Fähigkeit, zwischen akademischem und administrativem Bereich als „Übersetzer“ zu agieren, da sie beide Bereiche verstehen. Bhabha dagegen ist skeptisch, ob der Versuch einer Übersetzung nicht stets zum Scheitern verurteilt ist.

Von Bhabhas Ideen ist das Konzept des Third Space im Hochschulbereich also ein gutes Stück entfernt. Gleichwohl sind sie nach wie vor auch für diesen Bereich inspirierend. So lenkt Bhabhas Ansatz den Blick darauf, dass der hybride Raum der Hochschulentwicklung Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren provoziert und

2 Wobei im vorliegenden Text insbesondere der konzeptionelle Hintergrund des „Dritten“ skizziert wird. Analog wäre auch eine Beschäftigung mit dem Raumbegriff möglich, siehe z.B. Sesink 2008, 14 ff.

dass er so - nach obigem Zitat - zu einem „innovativen Ort der Zusammenarbeit und des Widerstreits“ werden kann. So kann die wissenschaftsbasierte Entwicklung von Hochschullehre, kooperativ durchgeführt von Vertreterinnen und Vertretern der Fächer und der hochschuldidaktischen oder qualitätsentwickelnden Serviceeinrichtungen, der Hochschullehre neue Geltung und eine neue Gestalt geben. Aber auch die Gestalt von Universitätsverwaltung verändert sich, wenn sie mit den Ideen einer verwaltungsfern geprägten Mitarbeitergruppe konfrontiert wird. Dies scheint schwerlich ohne Konflikte, aber auch schwerlich ohne innovative Effekte ausgehen zu können.

In der Soziologie interessiert an der Figur des Dritten insbesondere die Bandbreite an Beziehungskonstellationen, die sich im Zusammenspiel mit den zwei anderen Beteiligten ergibt. Als einer der Ersten setzte sich mit dieser Problematik der Soziologe Georg Simmel auseinander, der für den Dritten die Rolle des Unparteiischen bzw. des Vermittlers, des lachenden und des herrschenden Dritten identifizierte (Simmel 1992, 115-159; vgl. Bedorf 2010, 15-17). Spätere Arbeiten ergänzten hierzu u.a. den Dritten als Boten, Dolmetscher, Parasiten, Trickser und Rivalen (alle: Koschorke 2010, 10) sowie als Ausgeschlossenen, Vermittler und Konkurrenten (Lenz 2010, 214; 219; 230). Über mögliche Konsequenzen der Integration eines Dritten in eine Zweierbeziehung schreibt der Soziologe Karl Lenz im Rückgriff auf Goethe: „Gibt man einen Stoff C (z.B. Schwefelsäure) zu der Verbindung AB (z.B. Kalkstein), dann besitzt dieser eine stärkere Affinität zu A als A zu B. Es kommt zu einer neuen Verbindung (...)“ (Lenz 2010, 213).

Für das Konzept des Third Space in den Hochschulen lenken diese Ansätze den Blick darauf, dass auch seine Akteure zwischen Wissenschaft und Verwaltung in eine Beziehungskonstellation eintreten, die spezielle Dynamiken entfalten kann. Die Third Space-Beschäftigten können mit dem wissenschaftlichen Bereich einen intensiveren Kontakt herstellen, als ihn zuvor Wissenschaft und Verwaltung gepflegt haben - die Third Space-Beschäftigten würden also für die Verwaltung zur Konkurrenz (oder im umgekehrten Fall für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler). Ebenso gut mögen aber die Third Space-Beschäftigten in der Lage sein, zwischen Vertreterinnen und Vertretern des wissenschaftlichen Personals und der Verwaltung zu vermitteln - schließlich stehen sie per Definition mit einem Bein in beiden Bereichen. Denkbar sind weitere Konstellationen, wobei wichtig erscheint, dass die Betroffenen sich ihrer jeweiligen Lage zumindest bewusst sind, um angemessen agieren zu können.

Wie ist generell die Stärke des Third Space im inneruniversitären Machtgefüge zu beurteilen? Von dem Soziologen Ray Oldenburg stammt das Konzept des „Third place“. Gemeint sind bei ihm nach dem first place (= das Zuhause eines Menschen) und dem second place (= der Arbeitsplatz eines Menschen) die öffentlichen Orte informellen Beisammenseins (Cafés, Kneipen...), die in Oldenburgs Verständnis entscheidende Foren einer funktionierenden Gesellschaft sind (Oldenburg 1999, 16). Oldenburg sieht dabei die implizite Hierarchisierung (1., 2., 3.) der metaphorischen

Orte als gerechtfertigt an: „In importance, in claims on time and loyalty, in Space allocated, and in social recognition, the ranking is appropriate“ (Oldenburg 1999, 16).

Man kann dies auch für die Hochschulen akzeptieren: Ohne wissenschaftlichen Bereich ist keine Universität mehr vorhanden, ohne administrativen Bereich bricht sie zusammen. Zwangsläufig sind beide in der Regel reicher an Personal und insgesamt priorisiert in den Entscheidungen der Hochschulleitung. Der Third Space dagegen ist bedeutsam, aber er ist für das System doch weniger existenziell als die anderen beiden Räume. Er ist daher auch den stärksten Kontraktionen unterworfen: Er kann sich ausweiten (wie in Deutschland ab Ende der 1960er Jahre bei Gründung der hochschuldidaktischen Zentren), wieder zusammenschmelzen (Schließung didaktischer Zentren ab den 1970er Jahren) und wieder ausweiten (infolge der Einführung von Studiengebühren und des Qualitätspakts Lehre in den 2000er Jahren; vgl. Dany 2007, 52 f.).

Dass in diesem Sinne in Kürze eine erneute starke Reduktion des Third Space stattfinden wird, erscheint indes eher unwahrscheinlich. Der Grund ist die bereits erwähnte tiefgreifende strukturelle Veränderung innerhalb der Universitäten und in ihrem Umfeld. Dass die im ersten Kapitel dieses Aufsatzes beschriebenen Entwicklungen - Bologna-Prozess, zunehmende Autonomie, Berichtspflichten usw. - sich umkehren werden, ist derzeit nicht absehbar und erscheint unwahrscheinlich. Umso mehr scheint es darum, dass die Hochschulen sich auf die Situation einstellen, d.h. diesen Bereich und sein Personal gezielt entwickeln müssen.

3 Zur Perspektive des Third Space: Ausgewählte Diskussionspunkte

Welche Entwicklung wird der Third Space in Zukunft nehmen? Dies steht für das gesamte Konzept bzw. Phänomen in der Diskussion, aber auch für viele einzelne Aspekte. Im Folgenden sollen vier von ihnen benannt und - durchaus subjektiv - kurz eingeschätzt werden.

Diskussionspunkt 1: Die Integration des Third Space in den Hochschulen

Um das Potential des Third Space nutzen zu können, muss er möglichst harmonisch in die Gesamtstrukturen einer Hochschule eingepasst werden. Die produktive Auflösung bzw. Nutzung der im vorstehenden Kapitel dargestellten Konstellationen zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Third Space wird nur gelingen, wenn diese Bereiche optimal miteinander verzahnt werden. Alle drei Bereiche sind aufeinander angewiesen und können voneinander profitieren. Verwaltung und Wissenschaft ist der Sinn eines Miteinanders bereits klar, die Einführung von Stellen im Third Space

erfordert dagegen von der Hochschulleitung weiterhin oft eine Moderationsleistung. Sie muss den Sinn der damit verbundenen Maßnahmen verständlich machen. Dabei sollte auch das spezielle Profil des Third Space und seiner Aufgaben kommuniziert werden. So muss bei Professorinnen und Professoren das Vertrauen aufgebaut werden, dass sie sich für eine nicht nur formelle, sondern inhaltliche Beratung zu ihren Tätigkeiten auf (hoch-)qualifizierte Trägerinnen und Träger wichtiger und innovativer Kompetenzen verlassen können. Anderen Beschäftigten der Hochschule dagegen muss kommuniziert werden, dass die Stellen im „Zwischenraum“ sie entlasten und gleichzeitig womöglich speziellen Gesetzen gehorchen, bei denen Kreativität und Innovation wichtige Momente sind. Dabei versteht es sich, dass über die Akzeptanz dieses Profils letztlich dann die tatsächliche Kompetenz und das Verhalten der Third Space-Bediensteten entscheidet (s.u.).

Diskussionspunkt 2: Personalgewinnung für den Third Space

Eine besondere Herausforderung stellt für die Hochschulen die Rekrutierung geeigneten Personals für den Third Space dar. Sie benötigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Verwaltungserfahrung, aber auch mit Studienabschlüssen und einer möglichst tiefen akademischen Prägung, die strategisch denken und mit unterschiedlichen Statusgruppen innerhalb der Universität umgehen können bzw. von diesen akzeptiert werden - auch von der Professorenschaft. Die Hochschulen konkurrieren also für den Third Space mit anderen Arbeitgebern um besonders begehrte Arbeitskräfte. Wie können sie die potentiellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter davon überzeugen, selbst die beste Wahl zu sein?

Grundsätzlich haben die Hochschulen eine gute Ausgangsposition. Allen Graduierten ist das Klima einer Hochschule vertraut, die wissenschaftliche Welt übt auf sie i.d.R. eine starke Anziehungskraft aus. Geboten werden anspruchsvolle, abwechslungsreiche und wissenschaftsnahe Tätigkeiten. Diese günstige Ausgangsposition können die Hochschulen stärken, indem die Arbeitsbedingungen attraktiv gestaltet werden, z.B. durch flexible Regelungen bei Arbeitszeiten und durch die Möglichkeit zu Weiterqualifizierungen.

Die kritischen Punkte im Portfolio der Arbeitgeberin Hochschule sind Gehalt und Sicherheit. Verglichen mit einer akademischen Karriere und ihrer Fallhöhe zwischen den Extrempolen W3 und Hartz 4 (Krohn 2010, 66) ist der Third Space mit seinen Koordinaten E9 - E14 zwar die vergleichsweise berechenbare Variante. Gleichwohl ist die finanzielle Flexibilität des öffentlichen Tarifsystems begrenzt und gerade mit Blick auf Spitzenkräfte gegenüber privatwirtschaftlichen Entlohnungen nicht konkurrenzfähig.

Dieser Punkt mag für die umworbene Klientel durch die Attraktivität des Arbeitsumfelds noch eher zu verschmerzen sein als die inzwischen regelhaft mangelnde Dauerperspektive aufgrund von befristeten Arbeitsverträgen. Dass sich die starken Graduierten auf diese Unsicherheit dauerhaft einlassen, ist nicht sehr wahrscheinlich. In der Summe ergibt sich, dass bei begrenzter finanzieller Attraktivität und fehlender Sicherheit die Hochschulen an zwei entscheidenden Punkten gegenüber

der Arbeitgeberkonkurrenz schwächeln. Optimale Ergebnisse bei der Personalauswahl sind so nicht durchgehend zu erwarten (Krohn 2010, 65). Ohne wirklich hochqualifiziertes Personal wird das Tätigkeitsfeld des Third Space aber grundsätzlich untergraben: Schon jetzt ist besonders in der Professorenschaft die Akzeptanz von Third Space-Beschäftigten gering (Bath & Smith 2004, 10; Kehm et al. 2010, 33). Wiederum ergibt sich: Wollen die Hochschulen ihre neuen Aufgaben professionell wahrnehmen, müssen sie dem Personal attraktive Bedingungen schaffen.

Diskussionspunkt 3: Anforderungen an das Personal im Third Space

Welche Anforderungen an die Hochschulbeschäftigten im Third Space bestehen, wurde zu Beginn dieses Artikels herausgearbeitet: Fachkenntnis mit Blick auf den eigenen Arbeitsbereich, Fachnähe mit Blick auf den betreuten Bereich der Universitätsfächer, dazu Moderations- und Analysefähigkeit. Mit Blick auf die spezielle Konstellation als „Dritte“ ist entscheidend: Third Space-Beschäftigte müssen sich bewusst machen, dass sie ihre Beziehungen sowohl zum wissenschaftlichen Bereich als auch zur Verwaltung pflegen müssen und dass sie an harmonischen Beziehungen interessiert sein sollten. Andernfalls laufen sie Gefahr, im universitären Dreieck eine Koalition zu den eigenen Ungunsten zu erzeugen.

Ein besonderer Aspekt ist der bereits erwähnte Umstand, dass Third Space-Beschäftigte i.d.R. Quereinsteigerinnen bzw. Quereinsteiger sind. Dies kann in zweierlei Form gegeben sein. Entweder: Für den Quereinstieg wird ein Hintergrund aus dem Bereich der Universitätsfächer mitgebracht, der fortan betreut werden soll (z.B.: ein Soziologe für das Qualitätsmanagement der Soziologie). Oder: Für den Quereinstieg wird ein fachlicher Hintergrund für das Sachthema mitgebracht, das fortan bearbeitet werden soll (z.B.: eine Erziehungswissenschaftlerin für die didaktische Betreuung von Ingenieuren). In beiden Fällen besteht also ein fachlicher Nachholbedarf und somit ein Auftrag an die Betroffenen, Bereitschaft zur eigenen Weiterbildung mitzubringen. Dies darf eine Hochschule von den Beschäftigten in diesem Bereich erwarten, wie sie es im Übrigen gleichzeitig auch ermöglichen muss.

Diskussionspunkt 4: Wissenschaftlichkeit des Third Space

Aus der Perspektive der Third Space-Beschäftigten mag die eigentliche Herausforderung indes noch an einer anderen Stelle liegen: Wenn der Third Space gegenüber der klassischen Verwaltung tatsächlich etwas Anderes sein soll, dann muss auch die konkrete Arbeitsweise eine andere sein. Dazu gehören kreatives und strategisches Arbeiten, nach verbreiteter Auffassung aber auch Wissenschaftlichkeit (vgl. Bath & Smith 2004, 25; Jenert & Brahm 2010). Third Space-Beschäftigte müssen demnach die Bereitschaft mitbringen, ihre eigene Tätigkeit wissenschaftlich zu reflektieren und diese Ergebnisse der wissenschaftlichen Diskussion zur Verfügung zu stellen.

Für die Hochschulen wäre dies Chance und Verpflichtung zugleich: Eine Chance stellt es insofern dar, als dass durch die wissenschaftliche Prägung der Third Space-Beschäftigten Arbeit auf einem wissenschaftlich fundierten Niveau und mit eigener

wissenschaftlicher Reflexion möglich wird. Der Qualität der Arbeitsergebnisse im Hochschulmanagement kann dies nur zuträglich sein. Eine Verpflichtung besteht indes darin, den Mitarbeitenden des Third Space dieses Arbeiten auch zu ermöglichen. Es erfordert Zeit, wissenschaftliche Erkenntnisse zum eigenen Arbeitsbereich zu rezipieren, und es erfordert ebenso Zeit, sich maßvoll mit eigenen, wissenschaftsbasierten Analysen im eigenen Arbeitsbereich zu beschäftigen. Derartige Tätigkeit - die ihren Ausdruck z.B. in Vorträgen und Aufsatzpublikationen finden kann - sollte aber nicht als Privatvergnügen, sondern als Teil der Personalentwicklung verstanden werden. Dies kostet die Hochschulen über die Einräumung von Zeitfenstern hinaus wenig, bedeutet im Gegenzug aber die Erhöhung der Qualität der Arbeitsergebnisse (und nebenbei auch die Sichtbarkeit der eigenen Institution sowie die akademische Glaubwürdigkeit im Inneren).

Dass Beschäftigte im Third Space eine wissenschaftliche Affinität mitbringen, ist in der einschlägigen Literatur - und letztlich auch im vorliegenden Text - immer wieder unterstellt worden. Dass dies tatsächlich so ist, wäre empirisch durchaus noch besser als bisher zu belegen. Indizien gibt es indes viele: Zu nennen sind z.B. die Diskussion um die Professionalisierung der Hochschuldidaktik (Urban & Meister 2010) sowie die aus Third-Space-Kreisen gewachsene Tendenz, Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung usw. als eigene wissenschaftliche Disziplinen aufzufassen (Bath & Smith 2004, 12). Ebenfalls in diesem Themenkreis verortet ist der Ansatz des Scholarship of Academic Development, der unabhängig von der Frage nach der eigenen Wissenschaftsdisziplin darauf zielt, dass Hochschulbeschäftigte im Third Space (und darüber hinaus) ihre Arbeit forschend begleiten und ihre Erkenntnisse publizieren (Eggins & MacDonald 2003). Dass all diese Ideen, Theorien und Diskussionen nicht folgenlos sind, lässt sich u.a. an der zuletzt stark gewachsenen Zahl an Publikationen im Bereich der Hochschuldidaktik und -entwicklung ablesen.

4 Perspektiven des Third Space

Gibt es den Third Space wirklich? Eine positive Antwort auf diese Frage scheint im vorliegenden Artikel vorausgesetzt zu sein. Derweil ist die Quintessenz eher: Es könnte ihn geben. Ob es ihn aber gibt, liegt an den Hochschulleitungen, den potentiellen Third Space- und den sonstigen Hochschulbeschäftigten gleichermaßen. Ein Third Space als Ort von Innovationen und anspruchsvollen Tätigkeiten braucht die entsprechenden Rahmenbedingungen, wie auch die potentiellen Trägerinnen und Träger des Third Space bereit sein müssen, seine speziellen Anforderungen anzunehmen. Hier scheint letztlich die eigentliche Krux zu liegen: dass neben einem Wirklichkeit gewordenen Third Space in den Hochschulen ein Bereich serviceorientierter und wissenschaftsnaher Tätigkeiten existiert, in dem nur in sehr geringem Umfang (oder auch gar nicht) kreativ, konzeptionell und wissenschaftsbasiert gearbeitet wird. Dies wäre, wenn man so will, ein „Empty Space“, d.h. ein Raum in den Hochschulen, in dem die Möglichkeiten des Third Space nicht genutzt und Chancen für die Entwicklung dieser Organisationen verpasst wurden.

Literatur

- Bath, D. & Smith, C. (2004): Academic Developers: An Academic Tribe Claiming their Territory in Higher Education. In: *International Journal for Academic Development*, vol. 9 (2004), No. 1, pp. 9-27.
- Bedorf, T. (2010): Stabilisierung und/oder Irritation. Voraussetzungen und Konsequenzen einer triadischen Sozialphilosophie. In: Bedorf, T. u.a. (Hrsg.): *Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie* (S. 13-32). München: Fink.
- Bhabha, H. (2007): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dany, S.: *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Berlin: Lit.
- Eggins, H. & MacDonald, R. (Hgg.) (2003): *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: Open University Press.
- Jenert, T. & Brahm, T. (2010): „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5, Nr. 4, S. 124-145.
- Kehm, B.; Merkator, N. & Schneijderberg, C. (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannteren Wesen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-39.
- Koschorke, A. (2010): Ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften. In: Esslinger, E. u.a. (Hrsg.): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. (S. 9-31). Berlin: Suhrkamp.
- Krohn, M. (2010): Third Space - dritte Chance für den akademischen Nachwuchs? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5 (2010), Nr. 4, S. 63-69.
- Krücken, G.; Blümel, A. & Kloke, K. (2010): Hochschulmanagement - Auf dem Weg zu einer neuen Profession? In: *WSI Mitteilungen 2010*, Nr. 5, S. 234-241.
- Lenz, K. (2010): Dritte in Zweierbeziehungen. In: Bedorf, T. u.a. (Hrsg.): *Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie* (S. 213-247). München: Fink.
- Niemann, A. (2011): Lost in Translation - Dritte Räume in der Kunstvermittlung. In: Sinapius, P. & Niemann, A. (Hrsg.): *Das Dritte in Kunst und Therapie* (S. 107-120). Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place*. New York: Marlowe & Company.
- Rutherford, J. (1990): The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Rutherford, J. (Hrsg.): *Identity. Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Sesink, W. (2008): *Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags*. In: Fromme, J. & Sesink, W.: *Pädagogische Medientheorie* (S. 13-35). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Simmel, G. (1992): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sinapius, P. & Niemann, A. (2011): Einleitung. In: Sinapius, P. & Niemann, A. (Hrsg.): *Das Dritte in Kunst und Therapie* (S. 7-9). Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Urban, D. & Meister, D. (2010): Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5 (2010), Nr. 4, S. 104-123.
- Whitchurch, C. (2008): Shifting identities and Blurring Boundaries: The Emergence of „Third Space“ Professionals in UK Higher Education. In: *Higher Education Quarterly*, vol. 62, No. 4, pp. 377-396.
- Zellweger Moser, F. & Bachmann, G. (2010): Zwischen Administration und Akademie - neue Rollen in der Hochschullehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5, Nr. 4, S. 1-8.

MELANIE KLINGER

Determinanten der Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen - Forschungsbefunde und Modellüberlegungen

Zusammenfassung

Nahezu jede Hochschule verfügt mittlerweile über Angebote zur hochschuldidaktischen Qualifizierung ihrer Lehrenden. In den meisten Fällen erfolgt die Teilnahme an diesen Weiterbildungsangeboten freiwillig. Es lässt sich vermuten, dass die Maßnahmen nur von bestimmten Typen von Hochschullehrenden in Anspruch genommen werden. Fehlende Informationen über die Angebote, Zeitknappheit und die mangelnde Akzeptanz von Lehre als eine Kernaufgabe wissenschaftlichen Arbeitens wären nur einige Beispiele für Faktoren, die bezüglich der Nicht-Teilnahme vieler Lehrender eine Rolle spielen könnten. Um jedoch Studierende für die Hochschule zu begeistern und für die Arbeitswelt zu qualifizieren, ist gute Lehre und somit kompetentes Lehrpersonal unabdingbar. Ein fundiertes Weiterbildungsangebot, das flächendeckend genutzt wird, kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten. Es stellt sich daher die Frage, welche Faktoren auf die Teilnahmebereitschaft von Lehrenden einwirken. Im folgenden Artikel soll deshalb eine Zusammenfassung einschlägiger wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Organisations- und Motivationsforschung gegeben werden. Daraufhin werden diese um Erkenntnisse aus der Hochschulforschung ergänzt, um abschließend erste Vermutungen zu Wirkungszusammenhängen bei wissenschaftlichen Mitarbeitern¹ bezüglich der Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten zu erörtern.

1 Problemstellung

Wissenschaftler an Hochschulen auf ihre Lehrtätigkeit vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen, gewinnt auch in der hochschulpolitischen Diskussion zunehmend an Relevanz. Dies spiegelt sich unter anderem im Bund-Länder-Programm („Qualitätspakt Lehre“) wider, im Rahmen dessen die Kapazitäten für hochschuldidaktische Maßnahmen an vielen Hochschulen deutlich ausgebaut werden.

Hochschuldidaktische Weiterbildung wird stellenweise verbindlich von Lehrenden gefordert, beispielsweise über Promotions- oder Habilitationsordnungen (z. B. an der Medizinischen Fakultät der Universität Heidelberg, Universität Heidelberg,

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird im vorliegenden Artikel auf die Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Die vorgenommenen Bezeichnungen gelten für beide Geschlechter.

2007). In den meisten Fällen beruht eine Weiterbildungsteilnahme jedoch auf der freiwilligen Entscheidung der Hochschullehrenden. Beobachtungen und informelle als auch beratende Gespräche mit Teilnehmern zeigen, dass an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen größtenteils hochmotivierte Lehrende teilnehmen, deren Lehre zum Zeitpunkt der Weiterbildung schon recht gut ist. Dies könnte den vorsichtigen Schluss zulassen, dass gerade Personen, deren Lehre eher verbesserungswürdig ist, nicht an Weiterbildung teilnehmen. Daher wird in diesem Forschungsprojekt untersucht, welche Faktoren Lehrende dazu veranlassen oder daran hindern, an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen.

In der Wissenschaft bestehen mittlerweile zahlreiche Ansätze zur Erforschung von Einflussfaktoren auf die Teilnahmebereitschaft von Arbeitnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen. Dabei wurden diverse Faktoren bestimmt, so z. B. die Arbeitsumgebung, die kollegiale Unterstützung, der wahrgenommene Nutzen, bestimmte Charakteristika des Arbeitnehmers (Maurer & Tarulli 1994; Birdi, Allan & Warr, 1997) - dabei insbesondere die Überzeugung, karriererelevante Fähigkeiten verbessern zu können (Maurer, Wrenn, Pierce, Tross & Collins, 2003b). Ebenso beeinflussen das Führungsverhalten des Vorgesetzten (Bezuijen, van Dam, van den Berg & Thierry 2010) sowie Einstellung, Situation, Motivation und Alter der Arbeitnehmer (Colquitt, LePine, Noe, 2000; Maurer, Weiss & Barbeite 2003a; Renkema, Schaap & van Dellen, 2008) die Teilnahmebereitschaft. Einen zentralen Aspekt stellt insbesondere der wahrgenommene Nutzen von Weiterbildung dar (Maurer & Shore, 2002). Bolder (2000, S. 15) spricht in diesem Zusammenhang von „individuellen, subjektiven Kosten-Nutzen-Saldierungen“. Erst wenn der subjektive Nutzen die wahrgenommenen Kosten übersteigt, ist die Teilnahme für den einzelnen Arbeitnehmer lohnenswert. Solange die Kosten als höher wahrgenommen werden, wird der Arbeitnehmer versuchen, eine Teilnahme zu vermeiden.

Die hochschuldidaktische Qualifizierung ist indes als Sonderform betrieblicher Weiterbildung zu betrachten. Die Karrieremöglichkeiten von Wissenschaftlern hängen im hochschulischen Bereich bisher nur begrenzt von deren Lehre ab. In Berufungsverfahren spielen Publikationen und Forschungsprojekte eine spürbar übergeordnete Rolle. Dementsprechend stellt die Forschung für Wissenschaftler den wichtigeren Arbeitsbereich dar, so dass die Zeit, die für Lehre und hochschuldidaktische Qualifizierung genutzt werden kann, stark begrenzt ist (vgl. Schmidt, 2007). Der Nutzen, der sich aus der Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten ergibt, ist daher mit Hinblick auf die Karriere begrenzt. Ähnlich verhält es sich bei Wissenschaftlern, die nach der Promotion bzw. Habilitation eine Karriere in der freien Wirtschaft anstreben. Auch hier ist kein unmittelbarer Nutzen aus hochschuldidaktischen Fähigkeiten und Kenntnissen zu erkennen.² Bei einer Promotionsdauer von durchschnitt-

2 Insbesondere weiter gefasste hochschuldidaktische Angebote wie z.B. Seminare zur Mitarbeiterführung oder zum Zeitmanagement, aber auch Veranstaltungen zur Anleitung von Projektarbeit bieten durchaus die Möglichkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die auch außerhalb der Hochschule verwertet werden können. Tatsächlich werden diese breiter gefassten Angebote von den Lehrenden auch sehr häufig nachgefragt.

lich 5,7 Jahren (Bornmann & Enders, 2002, S. 55) fällt es außerdem häufig schwer, wissenschaftliche Mitarbeiter zusätzlich für eine Teilnahme an hochschuldidaktischen Maßnahmen, die mit Kosten und Zeitaufwand verbunden ist, zu begeistern (vgl. Flender, 2004).

In der Praxis wird der Herausforderung, Lehrende zur Teilnahme zu motivieren, mit pragmatischen Ansätzen begegnet. So werden beispielsweise fachspezifische Workshops (z. B. „Hochschuldidaktische Grundlagen für Naturwissenschaftler“ an der Universität Stuttgart) angeboten, um bestimmte Fachbereiche zu erreichen. Kurzformate (z. B. „Hochschuldidaktik über Mittag“ an der Universität Konstanz) werden als „Appetizer“ konzipiert und beworben. Bestimmte Statusgruppen werden über spezielle Formate angesprochen, beispielsweise bestehen vielerorts spezifische Professorencoachings.³

Defizitär in dieser Vorgehensweise bleibt die mangelnde wissenschaftliche Fundierung zur Frage nach den Wirkmechanismen, die eine Teilnahmebereitschaft bedingen. „In vielen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten ist Forschungswissen kaum expliziter Referenzrahmen. Damit wird eine Rationalität integriert, die sich hauptsächlich an individueller - allenfalls auch langjähriger - Erfahrung orientiert und damit am offensichtlichen Erfolg. Professionalität [...] zeigt sich dazu aber insbesondere in der wissenschaftlichen Begründung und Positionierung des eigenen Tuns.“ (Trempe 2009, S. 217; vgl. auch Hutchings 2007). Daher besteht die aktuelle Zielsetzung des Dissertationsvorhabens in einer theoriegeleiteten, systematischen Untersuchung der Faktoren und Zusammenhänge, von denen eine Teilnahme der wissenschaftlichen Mitarbeiter an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen abhängt.⁴ Erst dann kann eine Überprüfung der Veränderbarkeit dieser Faktoren mit Hinblick auf die Erhöhung der Teilnahmebereitschaft stattfinden, mit dem weiter gefassten Ziel, durch hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden die Qualität der Lernergebnisse der Studierenden zu erhöhen. Daher sollen im Folgenden wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Organisations- und Motivationsforschung dargestellt und deren Übertragbarkeit auf die Arbeitsumgebung Hochschule erörtert werden. Daraufhin folgen erste Überlegungen zur Modellbildung.

3 Die aktuelle Relevanz von Coaching im Hochschulkontext wird beispielsweise durch die eigens gegründete Arbeitsgruppe „AG Coaching“ der dghd sichtbar. Aber auch z.B. die zum zweiten Mal durchgeführte Tagung „Coaching und Mee(hr)“ im November 2012 zeigt die Aktualität der Thematik auf.

4 Dabei werden hauptsächlich Seminare und Workshops als Hauptelemente der hochschuldidaktischen Qualifizierung adressiert, nicht zuletzt deshalb, weil sie auch von den Teilnehmern als Hauptkomponenten wahrgenommen werden.

2 Theoretischer Hintergrund

In der Psychologie und Soziologie bestehen zahlreiche Ansätze zur Erklärung von menschlichen Verhaltensentscheidungen.⁵ So untersuchten Fishbein & Ajzen (1975, vgl. Ajzen 1991) in ihrer *Theory of Planned Behavior* den Zusammenhang zwischen Ergebniserwartung und -bewertung eines bestimmten Verhaltens (*attitude*) mit der an das Individuum gestellten Verhaltenserwartung der sozialen Gruppe und der Bewertung dieser Verhaltenserwartung durch die handelnde Person (*subjective norm*) sowie der Erwartung, die entsprechende Situation kontrollieren zu können (*behavioral control*) und deren durch die Intension (*intention*) mediierter Einfluss auf das Verhalten (*behavior*). Die *Theory of Planned Behavior* hat sich im Rahmen empirischer Untersuchungen in einer Vielzahl von Kontexten, z. B. Steuerflucht oder Berufswahl, zur Verhaltensvorhersage bewährt (vgl. Hurtz & Williams 2009). Aber auch im Kontext der beruflichen Weiterbildung hat sich die Theorie als zweckdienlich erwiesen (Hurtz & Williams 2009).

In den letzten Jahren wurde daher, neben Faktoren wie organisationaler Struktur und demografischen Merkmalen wie Alter (Maurer et al. 2003a) oder Intelligenz (Maurer, Lippstreu & Jugde, 2008) der Arbeitnehmer, verstärkt die Teilnahmemotivation als Einflussfaktor auf die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen untersucht (vgl. Noe, Wilk, Mullen & Wanek 1997). Dabei wird vor allem das Erwartungs-Nutzen-Verhältnis zur Erklärung der Verhaltensentscheidung herangezogen. So zeigt die Erwartungs-Wert-Theorie von Wigfield & Eccles (2000) den Einfluss von Erfolgserwartung (*expectation of success*) und Nutzen (*subjective task value*) auf die Verhaltenswahl (*achievement-related choice*). Der Nutzen setzt sich aus den Komponenten Wert der Leistung (*incentive and attainment value*), Zweckdienlichkeit in Bezug auf die individuelle Zielsetzung (*utility value*) und Kosten (*cost*) zusammen. Die Erfolgserwartung hängt wiederum von Aspekten wie beispielsweise den Zielen und Selbstkonzepten des Handelnden ab. Dabei greifen Eccles & Wigfield verstärkt auf Banduras Selbstwirksamkeitskonzept (1997) zurück. Bandura (1997) unterteilt die Selbstwirksamkeit in die Dimensionen Wirksamkeitserwartung (*efficacy expectations*) und Ergebniserwartung (*outcome expectations*) und zeigt deren Einfluss auf Verhaltensentscheidungen. Damit hängt das Ergebnis einer Handlung zusätzlich von den Fähigkeitseinschätzungen des Handelnden ab.

Auch in der soziologischen Wert-Erwartungstheorie wird der Zusammenhang von Wahrscheinlichkeit und Wertigkeit eines Ergebnisses mit der Entscheidung für die Handlung in Bezug gesetzt (vgl. Esser, 1999). Noe et al. (1997) sprechen von einer „motivation through expectation“, die sich aus den Aspekten Ergebniserwartung (*expectancy*), Verwertbarkeit (*instrumentality*) und Wertigkeit (*valence*) zusammensetzt. Damit wird neben der Wahrscheinlichkeit eines gewünschten Ergebnisses

5 Aufgrund vielfältiger Erklärungsansätze zur Motivation und Verhaltensentscheidung von Individuen werden an dieser Stelle lediglich exemplarische Ansätze aufgegriffen.

nicht nur die Zweckdienlichkeit dessen, sondern auch die Relevanz für das handelnde Individuum in Beziehung zur Teilnahmebereitschaft gesetzt.

Auch Tharenou (2001), die die Weiterbildungsmotivation in die Subkategorien Erwartungsmotivation (*motivation through expectation*, vgl. Noe et al. 1997) und Lernmotivation (*motivation to learn*, vgl. Noe & Wilk 1993) unterteilt, konnte im Rahmen ihrer Untersuchung nachweisen, dass Ergebniserwartung, Verwertbarkeit und Wertigkeit als Prädiktoren der Weiterbildungsteilnahme dienen. Sie konnte außerdem direkte Einflüsse von Weiterbildungsmotivation und Arbeitsumgebung auf die Teilnahme nachweisen; die Ergebnisse zeigen, dass Weiterbildungsmotivation weder medierend noch - mit Ausnahme der Unterstützung des Arbeitgebers - moderierend zwischen Arbeitsumfeld und Teilnahme fungiert. Hierzu bestehen allerdings widersprüchliche Ergebnisse (vgl. Noe & Wilk 1993, Maurer & Tarulli 1994, Tharenou 2001).

Noe & Wilk (1993) konnten zeigen, dass sowohl die Lernmotivation als auch die Unterstützung von Vorgesetztem und Kollegen die Weiterbildungsteilnahme von Arbeitnehmern beeinflussen. Hurtz & Williams (2009) konnten belegen, dass vorangegangene Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen und vergangene Unterstützung durch das soziale und berufliche Umfeld sich indirekt über ihre Auswirkung auf die Einstellung sowie Teilnahmeabsichten auf die zukünftige Teilnahme auswirken. Außerdem zeigte sich in ihrer Untersuchung, dass entgegen der Theory of Planned Behavior die subjektive Norm durch die Einstellung mediert wird und nicht direkt auf die Teilnahmeintensität einwirkt.

Auch psychologische Modelle der Leistungsmotivation können zur Erklärung von Entscheidungen und Verhalten herangezogen werden. Rotters (1966) Social Learning Theory zur Verhaltensvorhersage eines Individuums beinhaltet neben dem Potential einer Person, ein Verhalten zu zeigen, und dem Erwartungswert des gewünschten Outcomes den Aspekt des „locus of control“. Bei einer internalen Kontrollüberzeugung sind Individuen der Überzeugung, selbst für ihren Erfolg verantwortlich zu sein. Sie sehen einen Zusammenhang zwischen ihren Anstrengungen und der resultierenden Leistung. Menschen mit externaler Kontrollüberzeugung schreiben die Geschehnisse in ihrem Leben dem Schicksal, Glück oder anderen Personen zu. Ihre Anstrengungs- und Weiterentwicklungsbereitschaft ist daher tendenziell eher gering.

Dweck & Leggett (1988) sowie Elliot & Harackiewicz (1994) konnten die Effekte von Zielorientierung auf Handeln belegen. Demnach wählen lernzielorientierte Individuen andere Handlungen als performanzzielorientierte.

Einen umfassenden Überblick über die Forschung bezüglich Weiterbildungsmotivation liefern Colquitt, LePine & Noe (2000). Im Rahmen ihrer Meta-Analyse haben sie ein integratives Modell aufgestellt, das zwei wesentliche Aspekte bestehender Modelle zur Weiterbildungsmotivation aufgreift: zum einen wird das Verhältnis von individuellen bzw. situativen Merkmalen zur Trainingsmotivation durch verschiede-

ne Konstrukte mediiert (Pre-Training Self-Efficacy, Valence und Job/Career Variables). Zum anderen wird das Verhältnis zwischen individuellen bzw. situativen Merkmalen zu den Lernergebnissen mediiert durch die Lernmotivation. Die Ergebnisse von Colquitt et al. verstärken die Vermutung eines partiell mediiierenden Modells, in dem sowohl individuelle als auch situative und berufsbezogene Variablen direkt und nur bedingt einander mediiierend auf die Lernmotivation einwirken. Es zeigt sich zudem ein deutlicher direkter Zusammenhang zwischen Wertigkeit (*valence*) und Lernmotivation.

3 Zum Spezialfall: Hochschuldidaktik

Im Gegensatz zur Organisationsforschung ist im Falle der Hochschuldidaktik in einigen Aspekten eine relative Homogenität der Zielgruppe gegeben. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter unterscheiden sich im Vergleich zu Arbeitnehmern in der freien Wirtschaft verhältnismäßig wenig bezüglich Alter oder Intelligenz - Faktoren, die in der Weiterbildungsforschung allgemein eine Rolle spielen (z. B. Maurer et al. 2003).

Ein weiteres Spezifikum liegt in der Einstellung der Zielgruppe gegenüber Lernen. Bei Akademikern ist davon auszugehen, dass Lernen an sich als positiv gewertet wird und die Lernvoraussetzungen, wie z. B. die wahrgenommene Intelligenz oder der Glaube, lernen zu können („learning qualities“ vgl. Maurer et al. 2003), die kognitive Fähigkeit zu Lernen (Colquitt et al. 2000) grundsätzlich vorliegen und durch ein abgeschlossenes Hochschulstudium bewiesen sind.

Außerdem ist die bereits erwähnte Spezialsituation in Bezug auf die Nutzenkomponente der Weiterbildung zu nennen: Lehre hat einen geringen Stellenwert gegenüber Forschung. Bei Karriereplänen an der Hochschule ist eine Investition in Forschung daher häufig zweckdienlicher als eine hochschuldidaktische Qualifizierung. Zudem dient die Universität bei vielen Mitarbeitern als Zwischenschritt auf dem Weg in die freie Wirtschaft, so dass eine direkte Nutzbarkeit in der Wirtschaft nicht sichtbar ist.

Neben diesen recht homogenen Charakteristika bestehen jedoch auch zahlreiche Unterscheidungsfaktoren innerhalb der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter. So spielt beispielsweise die Lehrkultur an einem Institut oder Lehrstuhl eine große Rolle in Bezug auf die Lehre, aber auch die Weiterbildungsmöglichkeiten. Informelle Gespräche mit Lehrenden ergaben hierbei ein überraschend breites Bild: so gaben Lehrende an, Urlaub für ihre hochschuldidaktische Qualifizierung nehmen zu müssen oder sich gar krank zu melden, um die Seminare „heimlich“ zu besuchen. In anderen Bereichen ist eine Teilnahme der Mitarbeiter an hochschuldidaktischer Weiterbildung zum Usus geworden, der insbesondere vom Vorgesetzten gefördert wird.

Verschiedene Lehraufgaben, -auffassungen und Motivlagen sind ebenfalls relevante Unterscheidungskriterien. So könnte die allzu häufig tradierte Auffassung, dass Stu-

dierende nicht studierfähig bzw. intelligent genug sind, wenn sie den Ausführungen in Veranstaltungen nicht folgen können, durchaus dazu führen, dass der Lehrende die Verantwortung allein auf den Studierenden überträgt und sich daher nicht in der Notwendigkeit sieht, sich selbst zu verbessern und weiterzubilden. Ein studierender Pädagoge mit dem Ziel, nach der Promotion an einer Schule zu unterrichten, wird sicherlich eine andere Interessens- und Motivlage hinsichtlich der Lehre haben als ein Doktorand an einer Graduate School, der zur Abhaltung einer vorlesungsbegleitenden Übung pro Woche verpflichtet ist, eigentlich aber möglichst schnell eine Führungsposition in der freien Wirtschaft bekleiden möchte.

Alleine der Verbreitungsgrad des Angebots kann schon problematisch sein: ist die hochschuldidaktische Einrichtung manchen Hochschulangehörigen wohl bekannt und häufig genutzt, wissen andere Lehrende auch nach langjährigem Bestehen nichts von der Existenz einer entsprechenden Abteilung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz der relativen Homogenität der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter doch deutliche individuelle Unterschiede bestehen, die allesamt Einfluss auf die Weiterbildungsbereitschaft haben können.

Zwar existieren Ansätze, die die Motivation von Lehrenden zur Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung einbeziehen, jedoch ist deren Erklärungsgrad bezüglich der Verhaltensentscheidung von Lehrenden bislang eher oberflächlich.

So untersuchten Wilkesmann und Schmid (2010) den Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre von Professoren. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Leistungszulagen, Zielvereinbarungen sowie leistungsorientierte Mittelvergabe und Lehrpreise keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Wichtigkeit oder den Aufwand für die Lehre haben. Dem entgegen hat intrinsische Lehrmotivation einen positiven Einfluss auf die eingeschätzte Wichtigkeit sowie den Aufwand bezüglich der Lehre. Zudem korreliert Lehrengagement positiv mit hochschuldidaktischer Weiterbildung, wobei auch die Autoren vermuten, dass schon vor der Weiterbildung ein erhöhtes Interesse der Teilnehmer an Lehre vorliegt. Wilkesmann und Schmid schlussfolgern, dass „die Sozialisation in die Lehre große Auswirkungen auf das Engagement in der Lehre hat“ (2010, S. 507). Für die eigene Untersuchung lässt dies den Schluss zu, dass sowohl Lehrengagement als auch Lehrmotivation für die Relevanz und den Zeiteinsatz in Bezug auf Lehre ausschlaggebend sind und extrinsische Anreize wie Lehrpreise oder Mittelvergabe deutlich weniger Einfluss auf das Lehrverhalten haben. Wo finanzielle Mittel als Anreiz zur Verbesserung der Lehrqualität führen sollen, ist insbesondere sicherzustellen, dass die Mittelvergabe nachvollziehbar erfolgt und das Prinzip insgesamt auf Akzeptanz der Lehrenden stößt (Krempkow, 2005). Zudem kam Krempkow zu dem Schluss, dass eine berufliche Anerkennung von Lehrleistung effektiver sein könnte als eine Besoldungszulage.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Bluteau und Krumins (2008): Lehrende, die in besondere Lehrprojekte eingebunden waren, ließen sich nicht über finanzielle Anreize motivieren (deren Vorgesetzte, die die Lehrenden für die Projekte freistellen muss-

ten, jedoch schon). Für sie waren intrinsische Aspekte handlungsleitend, so z. B. das Interesse an den Lehrmethoden, angewandter Forschung oder die Anerkennung der Leistung seitens des Vorgesetzten und der Kollegen. Fraglich bleibt dabei, ob extrinsische Anreize nicht motivieren oder gar die intrinsische Motivation unterminieren (vgl. Deci & Ryan 2002, Kunz & Quitmann, 2011). Arnold (1998) fordert in diesem Zusammenhang extrinsische Anreize, die am Usus der Forschung ansetzen, wie z. B. „Mittelenwerbung“ im Sinne von Hilfskraftstunden zur Kompensation der in Weiterbildung investierten Zeit.

Im Rahmen einer an der Universität Mannheim (2010) durchgeführten Untersuchung zur Erfassung der Einstellung von Lehrenden gegenüber Hochschuldidaktik konnte gezeigt werden, dass die häufigsten Gründe für eine Nicht-Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen in der mangelnden Zeit, ungünstigen Seminarterminen und der mangelnden Verfügbarkeit an Seminarplätzen liegen. Außerdem wurde über die ausreichende Lehrerfahrung sowie die ungenügende Passung der Angebote auf die Fachkultur argumentiert. Zudem bestanden signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern bezüglich der Lehrerfahrung und der beruflichen Wichtigkeit der Lehre. Die Teilnehmer verfügen über eine deutlich geringere Lehrerfahrung sowie eine höhere Einschätzung der beruflichen Wichtigkeit von Lehre. Keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern ergaben sich dahingegen bezüglich Zeit für die Lehre, persönlicher Wichtigkeit der Lehrqualität, Einstellung des Lehrstuhls zu didaktischer Weiterbildung sowie Verhalten des Vorgesetzten.

Auch Pötschke (2004) ermittelte als Hauptgrund für die Nicht-Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung Zeitmangel, vor allem im Sinne von hoher Arbeitsbelastung und unpassenden Workshop-Terminen. Zweiter Hauptgrund war die Sinnhaftigkeit der Teilnahme. Diese setzt sich aus Aspekten wie schlechten Vorerfahrungen von Kollegen, schlechten Angeboten und eigener Beschäftigung mit Didaktik im Rahmen der Arbeitstätigkeit zusammen. Der dritthäufigst genannte Grund liegt darin, dass die Befragten keinen Bedarf sehen, was sie auf ihre Lehrerfahrung, zufriedenstellende Lehrevaluationen, den ausreichenden Austausch mit Kollegen und das eigene Alter (z. B. kurz vor der Pensionierung) zurückführen.

Schmidt (2007, S. 24) weist auf den niedrigen Stellenwert von akademischer Personalentwicklung an Hochschulen hin, der dazu führt, „dass im Zweifelsfall die eigene Kompetenzentwicklung zugunsten der unmittelbaren Aufgaben im Bereich Forschung, Lehre und/oder Hochschulmanagement zurückgestellt wird“. Im Rahmen seiner Untersuchung gaben die wissenschaftlichen Mitarbeiter an, nur rund 5 % ihrer Arbeitszeit auf Fort- und Weiterbildung verwenden zu können, Tagungen und Selbststudium inklusive. Aus diesen 5 % entfallen rund 10 % auf originäre hochschuldidaktische Weiterbildung in Form von Workshops, Coachings oder Literaturstudium.

Rowley (1996) gibt zu bedenken, dass im Kontext der Hochschule das wissenschaftliche Personal divers zusammengesetzt ist in Bezug auf Berufserfahrung oder Karrierepläne. Ebenso ist die Autonomie des Einzelnen bezüglich seiner Arbeitszeiten und Aufteilung und Gestaltung der aufgetragenen Arbeitsaufgaben relativ hoch. Dementsprechend, so Rowley, greifen eindimensionale Motivationsmodelle wie das rational-ökonomische oder das soziale Modell zu kurz. Sie plädiert daher für ein komplexes Modell, in dem Kultur und Arbeitsumgebung untrennbar mit der Motivationslage des Mitarbeiters verbunden sind. Demnach kann Motivation durch verschiedene Aspekte gefördert werden, abhängig vom Hochschulkontext und der einzelnen Person: ein transparentes und nachvollziehbares Angebot von finanziellen Anreizen, die Förderung des Gefühls der sozialen Anerkennung und Eingebundenheit sowie der Umgang mit „dissatisfiers“, also z. B. die Bereitstellung von Weiterbildungszeit.

4 Erste Modellüberlegungen

Auf Basis der zuvor vorgestellten Forschungsergebnisse wurde ein Modell entwickelt, das verschiedene Begründungsaspekte von Teilnahmemotivation beinhaltet (vgl. Abb. 1). Das Modell beinhaltet dabei sowohl Erkenntnisse aus der Hochschulforschung (vgl. Kapitel 3), als auch Ergebnisse der Organisationsforschung (vgl. Kapitel 2), deren Übertragbarkeit auf den Hochschulkontext damit überprüft werden soll.

Im Modell unterschieden werden situative Faktoren, die Merkmale der Hochschule, sowie individuelle Faktoren, die Merkmale des wissenschaftlichen Mitarbeiters.

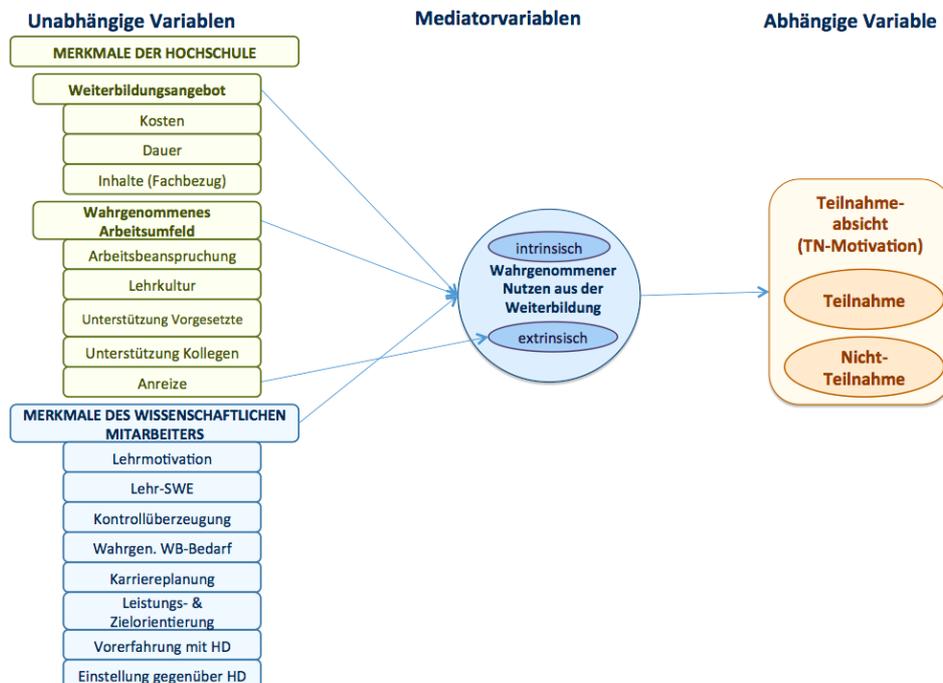


Abbildung 1: vorläufiges Modell

Bei den Merkmalen der Hochschule wird zwischen den *Merkmalen des Weiterbildungsangebots* und *Merkmalen des wahrgenommenen Arbeitsumfeldes* unterschieden. Bei erstgenanntem werden die subjektiv wahrgenommene Höhe der Kosten und die Wahrnehmung der Dauer der Maßnahmen abgefragt. Ein häufig in der Diskussion angeführtes Argument gegen Hochschuldidaktik ist der mangelnde Fachbezug der Weiterbildungsangebote. Dementsprechend soll ebenfalls die subjektiv wahrgenommene Fachbezogenheit der Maßnahmen und deren Bewertung durch die Lehrenden untersucht werden.

Die zweite Subkategorie der situativen Faktoren bildet das *wahrgenommene Arbeitsumfeld*. Wie bereits erwähnt wird die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung häufig durch mangelnde Zeit begründet (Pöschke 2004, Schmidt 2007). Daher soll die subjektiv empfundene Arbeitsbelastung analysiert werden. Bei der Frage nach der Lehrkultur soll die Wertschätzung von Lehre im Arbeitsumfeld erfasst werden. Tharenou (2001) konnte belegen, dass sich ein unterstützendes Klima auf die Weiterbildungsbereitschaft auswirkt, Hurtz und Williams (2009) sprechen von der „reputation of training“. In zahlreichen Studien wurde die Relevanz der Unterstützung durch das unmittelbare Arbeitsumfeld belegt (Colquitt et al. 2000, Noe & Wilk 1993, Maurer et al. 2003, Maurer et al. 2008). Da dem Vorgesetzten im Vergleich zu den Kollegen eine spezielle Rolle zukommt, soll die Unterstützung durch beide Gruppen separat erhoben werden (vgl. Bezuijen et al. 2010). Wie bereits angedeutet kommt Teilnahmeanreize eine äußerst kontroverse Funktion zu. Neben der Frage, inwieweit externe Anreize die intrinsische Motivation unterminieren können, ist offensichtlich festzuhalten, dass Anreize als gängiges Instrument fungieren und wenig intrinsisch motivierte Lehrende zur Teilnahme bewegen können. Wie eingangs erwähnt ist gerade die an Lehre weniger motivierte Klientel in hochschuldidaktischen Weiterbildungen seltener anzutreffen, wohl aber eine Zielgruppe, wenn davon auszugehen ist, dass auch oder gerade deren Lehre Optimierungspotentiale aufweist. Daher soll erfragt werden, inwieweit die Lehrenden ausgewählte Anreize für funktional und sinnvoll halten.

Bei den *Merkmalen des wissenschaftlichen Mitarbeiters* soll zum einen die Lehrmotivation erhoben werden, um zu überprüfen, ob sich diese auf die Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen auswirkt. In Anlehnung an Banduras Konzept soll außerdem die Lehr-Selbstwirksamkeitserwartung analysiert werden. Neben Kontrollüberzeugung, subjektiv wahrgenommenem Weiterbildungsbedarf und Zielorientierung werden die Karriereplanung, Vorerfahrungen mit hochschuldidaktischer Weiterbildung sowie die allgemeine Einstellung zur Hochschuldidaktik untersucht.

Den Erkenntnissen von Colquitt, LePine & Noe (2000) folgend sollen im Modell der Einfluss von individuellen, situativen und berufsbezogenen Merkmalen getestet werden, jedoch wird der Intension ein Saldierungs-/Valenzkonstrukt (=Nutzen) vorgelagert, das den Zusammenhang der entsprechenden Variablen mediiert. Diese Annahme wird bestärkt durch nachgewiesene Zusammenhänge und mediiierende

Funktionen „Benefit“ (Maurer 2003a) bzw. „Attitude“ (Maurer 2003a, Bock, Zmund, Kim & Lee, 2005). Entgegen zuvor vorgestellter Literatur (z. B. Maurer et al. 2003a) resultiert die Einstellung nicht aus dem erwarteten Benefit und in einer Absicht, sondern der erwartete Benefit fungiert quasi als „Nutzensaldierung“, die letztendlich die Teilnahmeabsicht direkt beeinflusst. Die Einstellung wirkt sich auf die Nutzensaldierung aus. Dafür spricht die Annahme, dass hochschuldidaktische Weiterbildung beispielsweise auch von Personen wahrgenommen wird, die zwar eine abwehrende Einstellung gegenüber Hochschuldidaktik oder eine sehr hohe Arbeitsbelastung haben, trotzdem einen Karrierenutzen sehen und daher teilnehmen (da der Nutzensaldo im Gesamten positiv ist). Hieraus wird ebenfalls deutlich, dass in der individuellen Saldierung einzelne Aspekte stärker gewichtet werden als andere. Im vorliegenden Modell sollen daher die Stärken der Zusammenhänge geprüft werden, um die gewichtigeren von den weniger relevanten Einflussfaktoren unterscheiden zu können.

Die Teilnahmebereitschaft wurde mehrfach als Indikator für die tatsächliche Teilnahme identifiziert (vgl. z. B. Maurer et al. 2003a, Hurtz & Williams 2009). Aus diesem Grund wird auf eine Erhebung der tatsächlichen Teilnahme verzichtet (vgl. Maurer et al. 2008, Bock et al. 2005). Ein weiterer, praktischer Grund für dieses Design liegt in der hohen Mobilität der Zielgruppe, so dass eine zweite Erhebung mit vermutlich starken Einbußen in der Rücklaufquote verbunden und damit wenig aussagekräftig wäre. Zu beachten bleibt jedoch, dass die tatsächliche Teilnahme auch von externen Faktoren wie beispielsweise der Verfügbarkeit an Weiterbildungsmaßnahmen abhängt (vgl. Hurtz & Williams 2009), so dass nicht direkt von der Teilnahmeintensität auf die tatsächliche Teilnahme geschlossen werden kann.

5 Fazit

Im vorliegenden Artikel wurden Ergebnisse aus Motivations- und Organisationsforschung dargestellt und deren Übertragbarkeit auf die Hochschullandschaft überprüft. Darauf aufbauend wurde ein vorläufiges Modell aufgebaut, dessen empirische Haltbarkeit im nächsten Schritt getestet werden muss. Daher ist eine umfassende Befragung wissenschaftlicher Mitarbeiter mittels standardisierter Fragebögen geplant.

Derzeit lässt sich jedoch bereits festhalten, dass die individuellen, teilweise unbewusst ablaufenden internalen Prozesse zur Entscheidung über die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen komplex scheinen. Dementsprechend ist auch mit einer einfachen „Patentlösung“ zur Motivation einer Breite von Lehrenden nicht zu rechnen. Eine zukunftsorientierte Personalentwicklung zeichnet sich jedoch nicht zuletzt durch einen hohen Grad an Flexibilität und Innovationskraft aus, um die zu entwickelnden Personen in ihrem beruflichen Alltag bestmöglich zu unterstützen. Nichtsdestotrotz soll die empirische Überprüfung des Modells Aufschluss über Wirkungs- und Entscheidungsmechanismen im Hochschulkontext liefern.

Literatur

- Arnold, E. (1998): Ein Konzept zur Hochschuldidaktischen Weiterqualifikation von Assistentinnen und Assistenten. In V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), *Konzepte und Tools für das Training der Zukunft: Dokumentation zum Heidelberger Fachsymposium "Train-the-trainer"*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bezuijen, X. M., van Dam, K., van den Berg, P. T., Thierry, H. (2010): How leaders stimulate employee learning: A leader-member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 673-693.
- Birdi, K., Allan, C. & Warr, P. (1997): Correlates and Perceived Outcomes of Four Types of Employee Development Activities. *Journal of Applied Psychology*, 82 (6), 845-857.
- Bluteau, P. & Krums, M. A. (2008): Engaging academics in developing excellence: releasing creativity through reward and recognition. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (4), 415-426.
- Bock, G.-W., Zmund, R. W., Kim, Y.-G., Lee, J.-N. (2005): Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly* 29 (1), 87-111.
- Bolder, A. (2000): Zwischen Flexibilitätsangebot und Anspruch auf Sinn: Überlegungen zu Strategien langfristiger Sicherung des Humankapitals. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompodium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 13-18). Opladen: Leske & Budrich.
- Bornmann, L. & Enders, J. (2002): Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (1), 52-72.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., Noe, R. A. (2000): Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002): The Paradox of Achievement: The Harder You Push, the Worse It Gets. In: Aronson, J. (Hrsg.). *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education* (61-87). Amsterdam: Academic Press.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1994): Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 66 (5), 968-980.
- Esser, H. (1999): *Soziologie: spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flender, J. (2004): Optimierung ja - Weiterbildung nein? Zur Motivation von Lehrenden, ihre Lehre zu verbessern. *Das Hochschulwesen*, 52 (1), 19-24.
- Hurtz, G. M. & Williams, K. J. (2009): Attitudinal and Motivational Antecedents of Participation in Voluntary Employee Development Activities. *Journal of Applied Psychology*, 94 (3), 635-653.
- Hutchings, P. (2007): Theory: The elephant in the scholarship of teaching and learning room. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1).
- Krempkow, R. (2005): *Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre - eine Untersuchung von Konzepten, Leistungskriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung*. Dissertation an der Technischen Universität Dresden. Online abrufbar unter: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/1376/1129208825969-5586.pdf> [28.06.2012]

- Kunz, J., Quitmann, A. (2011): Der Einfluss von Anreizsystemen auf die intrinsische Motivation. *Zeitschrift für Personalforschung*, 25 (1), 55-76.
- Maurer, T. J. & Tarulli B. A. (1994): Investigation of Perceived Environment, Perceived Outcome, and Person Variables in Relationship to Voluntary Development Activity by Employees. *Journal of Applied Psychology*, 79 (1), 3-14.
- Maurer, T. J. & Shore, L. M. (2002): Perceived Beneficiary of Employee Development Activity: a three-dimensional social exchange model. *Academy of Management Review*, 27 (3), 432-444.
- Maurer, T. J., Weiss, E. M. & Barbeite, F. G. (2003a): A Model of Involvement in Work-Related Learning and Development Activity: The Effects of Individual, Situational, Motivational, and Age Variables. *Journal of Applied Psychology*. 88 (4), 707-724.
- Maurer, T. J., Wrenn, K. A., Pierce, H. R., Tross, S. A., Collins, W. C. (2003b): Beliefs about „improvability“ of career-relevant skills: relevance to job/task analysis, competency modelling, and learning orientation. *Journal of Organizational Behaviour*, 24, 107-131.
- Maurer, T. J., Lippstreu, M., Judge, T. A. (2008): Structural model of employee involvement in skill development activity: the role of individual differences. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 336-350.
- Noe, R. A. & Wilk, S. L. (1993): Investigation of the Factors That Influence Employees' Participation in Development Activities. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), 291-302.
- Noe, R. A., Wilk, S. L., Mullen, E. J. & Wannek, J. E. (1997): Employee development: issues in construct definition and investigation of antecedents. In: E. A. Fleishman & J. K. Ford (Ed.), *Improving training effectiveness in work organizations*, 153-189. Mahwah: Erlbaum.
- Pötschke, M. (2004): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. *Das Hochschulwesen*, 52 (3), 94-99.
- Renkema, A. Schaap, H. & van Dellen, T. (2008): Development intention of support staff in an academic organization in The Netherlands. *Career Development International*, 14 (1), 69-86.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80 (609).
- Rowley, J. (1996): Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4 (3), 11-16.
- Schmidt, B. (2007): 100 Stunden pro Jahr - Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2 (3), 21-40.
- Tharenou, P. (2001): The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 599-621.
- Tremp, P. (2009): Hochschuldidaktische Forschungen - Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In: Schneider, R., Szcyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 120* (S. 206-219). Bielefeld: Bertelsmann.
- Universität Heidelberg (2007): *Habilitationsordnung der Medizinischen Fakultät Mannheim der Universität Heidelberg vom 26.07.2007*, online abrufbar unter: http://www.uni-heidelberg.de/md/studium/download/habil_medma.pdf [30.09.12]
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (2010): Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. *Forschung & Lehre*, 504-507.

Klinger, Melanie: Determinanten der Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen - Forschungsbefunde und Modellüberlegungen. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

KAROLINE SPELSBERG

Diversität: Versuch einer Begriffsbestimmung als Grundlage für eine diversitätsorientierte Hochschuldidaktik

Zusammenfassung

Hinter dem Begriff *Studierende* steht an deutschen Hochschulen eine zunehmend diverse Gruppe. Die Anerkennung, Förderung und Nutzung dieser studentischen Vielfalt ist für die Hochschulen gleichermaßen Chance (Bereicherung durch Vielfalt) und Herausforderung (Umgang mit Vielfalt). Die Frage, wie eine diversitätsorientierte (Hochschul-)Didaktik aussehen kann, wirft zugleich die Frage auf: Was ist unter Diversität eigentlich zu verstehen? Ziel dieses Beitrags ist es aufzuzeigen, dass es zur Beantwortung didaktischer Fragen unabdingbar ist, das Diversitätsverständnis begrifflich zu präzisieren, das (hochschulspezifischen) didaktischen Überlegungen zugrunde liegt, da dieses weit reichende didaktische Implikationen zur Folge hat.

1 Studentische Vielfalt

Zielsetzung des 1999 angestoßenen Hochschulreformprozesses ist es, „international akzeptierte Abschlüsse zu schaffen, die Qualität von Studienangeboten zu verbessern und mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln“ (BMBF 2012).

Durch den Bologna-Prozess schreitet die Internationalisierung der Hochschulen stetig voran; die Studierenden werden immer internationaler,¹ mit der Folge einer wachsenden kulturellen Vielfalt. Zusätzliche Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise der demografische Wandel oder die interkulturelle Öffnung von deutschen Hochschulen im Zuge der Migrations- und Integrationspolitik werden zu einer immer größeren *Diversität der Studierenden* führen. So sind inzwischen nach Angaben des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (vgl. Stifterverband 2012)² in Hochschulen annähernd elf Prozent der Studierenden Bildungsausländer_innen,³ über 60 Prozent der Studierenden sind faktisch Teilzeitstudierende und jede fünfte Studienanfängerin bzw. jeder fünfte Studien-

1 Vgl. den Sonderbericht „Internationalisierung des Studiums“ der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (BMBF 2010).

2 Vgl. dazu auch den Hauptbericht der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (BMBF 2010a).

3 Für eine geschlechtersensible Schreibweise wird auch der Unterstrich verwendet. Der Unterstrich soll Personen sichtbar machen, die sich abseits der traditionellen Geschlechtsrollen befinden (vgl. Walgenbach et al. 2007).

anfänger ist ein so genanntes Arbeiterkind.⁴ Damit verbirgt sich hinter dem Begriff *Studierende* eine zunehmend diverse Gruppe. Die Anerkennung, Förderung und Nutzung dieser *studentischen Vielfalt* ist für die Hochschulen gleichermaßen *Chance* (Bereicherung durch Vielfalt) und *Herausforderung* (Umgang mit Vielfalt).

Die Frage, wie eine *diversitätsorientierte* (Hochschul-)Didaktik aussehen kann, wirft zugleich die Frage auf: Was ist unter Diversität eigentlich zu verstehen? Angesichts aktueller Diskussionen, schillernder Termini und Entwicklungen in der US-amerikanischen Forschung ist eine klare Differenzierung des Gegenstands *Diversity* zur Beantwortung *didaktischer Fragen* unabdingbar.

2 Versuch einer Begriffsbestimmung

Diversität (englisch: <diversity>) kann mit <Vielfalt>, <Vielfältigkeit> oder auch <Manigfaltigkeit> übersetzt werden (vgl. Aretz & Hansen 2002; Jung & Schäfer 2003; Becker & Seidel 2006). Je nach Konzept oder Fachdisziplin finden sich zahlreiche Begriffsdefinitionen, unter denen die nach verschiedenen Kriterien definierten Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) zwischen Menschen erfasst werden können. Diversität als *Phänomen* hat es immer schon gegeben⁵ und es mag insofern zunächst seltsam anmuten, dass erst seit wenigen Jahrzehnten der Begriff *Diversity* in Deutschland zur Diskussion gestellt wird (vgl. Sepehri 2002). Seitdem ist jedoch eine sprunghafte Zahl an Veröffentlichungen zu verzeichnen (vgl. Süß & Kleiner 2006). Der Forschungsstand ist allerdings zum Teil eklektisch (vgl. Becker 2006), was nicht zuletzt auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass der Begriff *Diversity* synonym sowohl zur Beschreibung der *Unterschiede* als auch der *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* von Personen verwendet wird (vgl. Krell 2003).

Zu beobachten ist weiter, dass in der US-amerikanischen *Diversity*-forschung die Ausprägungen bzw. Erscheinungsformen von *Diversity* im Laufe der letzten zehn Jahre immer weiter gefasst wurden; der Grad der Verschiedenartigkeit hat sich auf immer mehr Dimensionen bzw. Ausprägungen erweitert (vgl. Gardenswartz & Rowe 2010). Thomas (1995) sieht in der Erweiterung des Begriffsverständnisses einen Ausdruck für den gesellschaftlichen Wandel, d.h. die Einstellung zum Anderssein: „(...) the mixture of red, purple and green jelly beans is likely to be much more unassimilated than is the case when the individual beans are uncomfortable with being different” (Thomas 1995, 248).

So existieren gegenwärtig zahlreiche Sichtweisen und Auffassungen (vgl. Thomas 1992; Fine 1996; Gardenswartz & Rowe 2010), die, je nach Zugang, verschiedene Unterscheidungsmerkmale von Vielfalt aufgreifen. Einige betrachten nur die so genannten sichtbaren bzw. wahrnehmbaren Unterschiede (auch primäre Dimensionen) von Diversität. Diese sichtbaren Unterschiede wurden explizit eingegrenzt auf Ras-

4 www.arbeiterkind.de.

5 So werden in Nordamerika Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit diskutiert „simply because they exist“ (Fleras & Elliot 2002, 1).

se und ethnische Herkunft, Geschlecht und Alter (vgl. Fine 1996, 485f.) und werden in der Literatur auch als klassische Dimensionen bezeichnet (vgl. Thomas 1992). Sichtbare bzw. wahrnehmbare Dimensionen werden meist für Stereotypisierung und Vorurteilsbildung herangezogen. Daher bezieht Thomas (1992, 10f.) weitere Merkmale mit ein:

Diversity includes everyone; it is not something that is defined by race or gender. It extends to age, personal and corporate background, education, function, and personality. It includes lifestyle, sexual preference, geographic origin, tenure with the organization, exempt or nonexempt status, and management or non-management. (...). A commitment to diversity is a commitment to all employees, not an attempt at preferential treatment.

Weitere Autor_innen folgen und betrachten auch unsichtbare bzw. kaum wahrnehmbare Unterschiede (auch sekundäre Dimensionen) als relevante und dazugehörige Erscheinungsformen (u.a. vgl. Milliken & Martins 1996). Lieberman et al. (2004, 26ff.) führen in ihrem umfassenden Diversitäts-Modell 66 Merkmale bzw. Faktoren von Vielfalt an und auch Sepehri (2002) macht deutlich, dass je nach Kontext, aus und in dem man Menschen betrachtet, noch weitere Merkmale hinzukommen können. Gardenswartz & Rowe (2010, 23f.) beschreiben in ihrem sehr anschaulichen Modell „Four Layers of Diversity“ die menschliche Vielfalt in Organisationen. In dem Modell werden Persönlichkeitsmerkmale, demografische Kerndimensionen, externe demografische Dimensionen sowie organisatorische Dimensionen unterschieden. Dieser systematisierende Überblick über personelle Vielfalt ist hilfreich, da er die Multidimensionalität aufzeigt und damit der Gefahr entgegengewirkt wird, personenbezogene Merkmale und verhaltensbezogene Aspekte gleichzusetzen bzw. aufgrund von personenimmanenter Diversität auf verhaltensimmanente Diversität zu schließen (vgl. Stifterverband 2012).

Das Modell der so genannten „Four Layers of Diversity“ wird auch der Komplexität des Themas Diversity gerecht, denn es gilt, die jeweiligen Ausprägungen in ihrer Gesamtheit zu betrachten. So definieren Gardenswartz & Rowe (1994, 10) Diversität als „all of the ways that human beings are both similar and different“.

Auch der Diversity-Pionier Thomas (1996) lenkt den Blick auf eine umfassende Sichtweise. Dazu erweitert er seine Definition um den simplen Terminus „similarities“. Er stellt fest, dass auch Gemeinsamkeiten und einheitliche Werte zu den Ausprägungen von Diversität gehören sollten.

In other words, diversity is not synonymous with differences, but encompasses differences and similarities. It means when making managerial decisions, you no longer have the option of dealing only with the differences or similarities present in the situation; instead, you must deal with both simultaneously. You may face many situations where choosing to consider only the differences or only the similarities is a legitimate option, but this is not the same as dealing with diversity (Thomas 1996, 5).

Nach Thomas (1996) ist Diversität nicht gleichzusetzen mit Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit, sondern beinhaltet alle individuellen Unterschiede wie auch alle

vorhandenen Gemeinsamkeiten. Diversität tritt somit in vielfältiger Form und unterschiedlichsten Ausprägungen auf.

Die Aufforderung, alle individuellen Unterschiede wie auch alle vorhandenen Gemeinsamkeiten in Betracht zu ziehen, erfordert somit eine *ganzheitliche Sichtweise*, um die *Multidimensionalität* nicht außer Acht zu lassen (vgl. Dietz 2007). Während ein *eingeschränktes* Verständnis von Vielfalt als Unterschiede zu einer verallgemeinernden Zuschreibung von Eigenschaften und Verhaltensweisen und damit zur pauschalen Homogenisierung aller Individuen innerhalb dieser Gruppe führen kann, macht das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* hingegen auf Differenzen aufmerksam, ohne dadurch Personen auf bestimmte Merkmale oder Verhaltensweisen festzuschreiben.

3 Didaktische Implikationen

Unschwer ist zu erkennen, dass es nicht nur erforderlich ist, begrifflich zu präzisieren, welches Verständnis von Diversität didaktischen Überlegungen zugrunde liegt, sondern auch, dass es von zentraler Bedeutung ist, dass das Verständnis von Diversität über eine bloße Zustandsbeschreibung und Zuschreibung von Eigenschaften und Verhaltensweisen hinausgeht. Ein eingeschränktes Verständnis von Diversität *als Unterschiede* hat nicht selten Stereotypenbildung und Diskriminierung einer ganzen (Lern-)Gruppe zur Folge. Dies zeigt beispielsweise die Bereitstellung von so genannten passgenauen Angeboten, die oftmals aus einer substitutiven oder aktiven Reaktion einer Lehrperson im Umgang mit der Diversität der Lernenden resultiert (vgl. Weinert 1997, 51f.). Die passgenaue Bereitstellung läuft Gefahr, aufgrund einer Orientierung an bestimmten Lerntypen oder Lernkulturen eine Lerngruppe (bezogen auf eine Diversitätsdimension) zu übergeneralisieren und zu stereotypisieren. So finden sich in der Literatur mehrfach Aussagen, die zum Beispiel Präferenzen von Lernenden aus China hinsichtlich des Komplexitätsgrades von Lernaufgaben oder der Sozialform unter der Schablone ‚asiatische Lerner_innen‘ betrachten (vgl. Rössler 1984; Bürner-Kotzam & Jensen 1988). Solch eine verallgemeinernde Zuschreibung ist problematisch, da damit Stereotype über die chinesische Lernende bzw. den chinesischen Lernenden (bei über 1,3 Milliarden Einwohner_innen) transportiert werden.

Weiter geht die Bereitstellung eines passgenauen Lernangebots an eine Lerngruppe zumeist noch mit einer *Lehrendenzentrierung* einher. Die Fokussierung auf eine Dimension (‚Kultur‘) bzw. Schablone (‚asiatische Lerner_innen‘) hat oftmals zur Folge, dass die Lehrperson auch ein Angebot bereitstellt, das der Dimension bzw. der Schablone ‚gemäß‘ ist. Die Aktivität der einzelnen Lernenden wird dann reduziert auf die von der Lehrperson eingebrachten Impulse für eine (vermeintlich homogene) Lerngruppe. Eine verallgemeinernde Zuschreibung (bezogen auf eine Dimension) fördert damit nicht nur (unbewusst) eine Stereotypisierung der Lernenden, sondern unterstützt auch einen einseitig *anpassungsorientierten* Lernvorgang.

Damit wird in Kauf genommen, dass Lernende den *Sinnbezug* zu ihren Lernhandlungen verlieren (vgl. Rihm 2004, 23).

Die Aufforderung, alle individuellen Unterschiede wie auch alle vorhandenen Gemeinsamkeiten in Betracht zu ziehen (Diversität als Unterschiede und Gemeinsamkeiten), ermöglicht hingegen eine pädagogische Perspektive, die auf Differenzen aufmerksam macht und die darin liegenden *Ressourcen* und *Potenziale* der Studierenden zu fördern sucht. Damit wird zugleich der Gefahr der Stereotypisierung und der *Defizitorientierung* entgegengewirkt.

Für die didaktische Konzipierung und Umsetzung von Lehr- und Lernarrangements bedeutet dies zum einen, den Studierenden in Bezug auf bestimmte personenbezogene Merkmale wie Geschlecht, Alter oder nationale Herkunft nicht von vornherein bestimmte bzw. verallgemeinernde Verhaltensweisen, Fähigkeiten oder Lernpräferenzen zuzuschreiben. Vielmehr gilt es, ihnen *Handlungsmöglichkeiten* aufzuzeigen, damit sie selbstbestimmte Lernhandlungen ausführen können.

Zum anderen eröffnet das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* zugleich eine *potenzialorientierte* Perspektive auf studentische Vielfalt; die Differenzen der Studierenden sind anzuerkennen und zu fördern. Um dem Prinzip der Potenzialorientierung didaktisch gerecht zu werden, ist wiederum der Forderung nach *Kompetenzorientierung* Rechnung zu tragen.⁶

Für die Gestaltung eines Lehr- und Lernarrangements meint Kompetenzorientierung in diesem Beitrag das Schaffen einer Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, damit sich die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden in einer Vielzahl von Situationen kompetent *ausdifferenzieren* können (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003, XII).

Eine begriffliche Präzisierung des Diversitäts-Verständnisses kann damit nicht zuletzt auch beitragen, eine Neuorientierung zu befördern: weg von der Defizitorientierung und hin zu der Potenzialschöpfung. Dieser Perspektivenwechsel ist erforderlich, um der zentralen Frage nachzugehen, wie der Diversität der Lernenden in didaktischen Konzepten *kompetenzorientiert* Rechnung getragen werden kann.

4 Diskussion

Die Ausführungen haben gezeigt, dass es notwendig ist, begrifflich zu präzisieren, welches Diversitätsverständnis didaktischen Überlegungen zugrunde liegt.

Es wurden zwei grundlegende Verständnisse des Begriffs Diversität aufgezeigt: Zum einen wird Diversität primär als *Unterschiede*, zum zweiten als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* verstanden. Das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* ermöglicht eine pädagogische Perspektive, die auf Differenzen

6 Diesem Argumentationsschritt liegt die Annahme zugrunde, dass Kompetenzorientierung ausschließlich potenzialorientiert ist.

aufmerksam macht und die darin liegenden Ressourcen und Potenziale zu fördern sucht (Potenzialorientierung), *ohne* dadurch Personen auf bestimmte Merkmale oder Verhaltensweisen festzuschreiben. Auch geht das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* dezidiert mit einer wertschätzenden Haltung einher, das Verständnis von Diversität als *Unterschiede* hingegen nimmt Merkmale größtenteils als problematisch wahr (Defizitorientierung).

So werden abschließend anhand der Begriffsbestimmung (An-)Forderungen für einen erfolgreichen didaktischen Umgang mit der Diversität der Studierenden formuliert: Zum einen gilt es begrifflich zu präzisieren, welches Diversitätsverständnis (hochschulspezifischen) didaktischen Überlegungen zugrunde liegt. Zum anderen ist es notwendig, sich von der Postulierung von Normvorstellungen zu verabschieden. Die Ausführungen haben gezeigt, dass personelle Diversität *mehrdimensional* ist. Ein eindimensionales Verständnis von Diversität läuft Gefahr, Diversität als *defizitäre Abweichung* von einer Normvorstellung zu verstehen und Studierende zu stereotypisieren. Das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* hingegen fokussiert einen *Perspektivenwechsel*: Diversität ist nicht als Defizit zu verstehen, als Belastung zu bewerten oder ausschließlich zu tolerieren (Minimierung von Diskriminierung). Vielmehr sind die *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* der Studierenden bewusst anzuerkennen und es ist die Herausforderung anzunehmen, dass der damit verbundenen Vielfalt an Lernpräferenzen, Voraussetzungen und Kenntnisständen didaktisch Rechnung zu tragen ist. Nicht die studentische Vielfalt, sondern die Gestaltung einer *didaktischen Vielfalt* ist als Herausforderung zu begreifen. Von zentraler Bedeutung ist dabei, welches *Diversitätsverständnis* Ausgangspunkt didaktischer Zielsetzungen ist. Nicht zuletzt kann eine begriffliche Präzisierung des Diversitäts-Verständnisses auch dazu beitragen, eine Neuorientierung zu befördern, die erforderlich ist, um der zentralen Frage nachzugehen, wie der Diversität der Lernenden in didaktischen Konzepten *kompetenzorientiert* Rechnung getragen werden kann.

Literatur

- Aretz, H.-J. & Hansen, K. (2002): Diversity und Diversity Management im Unternehmen. Münster: LIT.
- Becker, M. & Seidel, A. (2006): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, M. (2006): Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management. In: M. Becker & A. Seidel (Hrsg.), Diversity Management. Unternehmen- und Personalpolitik der Vielfalt, 3-48. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bürner-Kotzam, R. & Jensen, J. (1988): Der deutsche Faschismus: Ideologie, Literatur, bildende Kunst und Architektur. Projektunterricht und Team-Teaching in der VR China. In: Info DaF, 15 (1), 65-75.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Internationalisierung des Studiums. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Verfügbar unter: <http://www.studentenwerke.de/pdf/Internationalisierungsbericht.pdf> (27.10.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010a): Die wirtschaftliche und soziale Lage

- der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Verfügbar unter:
<http://www.studentenwerke.de/pdf/Hauptbericht19SE.pdf> (27.10.2012).
- De Ridder, D. (2011): Brauchen Hochschulen ein Diversity Management? Chancen und Herausforderungen für das Hochschulmanagement. In: *Diversitas. Zeitschrift für Managing Diversity & Diversity Studies* (2), 73-81.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fine, M.G. (1996): Cultural Diversity in the Workplace: The State of Field. In: *The Journal of Business Communication*, 33 (4), 485-503.
- Fleras, A. & Elliot, J.L. (2002): *Engaging diversity. Multiculturalism in Canada*. Scarborough: Nelson Thomson Learning.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2010): *Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide*. New York: Mc Graw-Hill.
- Jung, R.H. & Schäfer, H.M. (2003): *Vielfalt gestalten - Managing Diversity*. Frankfurt a.M./London: Sage.
- Krell, G. (2003): „Personelle Vielfalt in Organisationen“ als Herausforderung für Forschung Praxis. In: H. Wächter (Hrsg.), *Personelle Vielfalt in Organisationen*, 219-232. München: Hampp.
- Liebermann, S., Simons, G.F. & Berardo, K. (2004): *Putting diversity to work: How to successfully lead a diverse workforce*. Menlo Park CA: Crisp Learning.
- Milliken, F.J. & Martins, L.L. (1996): Searching for Common Threads, Understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups. In: *The Academy of Management Review*, 21 (2), 402-433.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW (2011): *Grußwort zum ersten Workshop im Rahmen des Diversity Audits*. Verfügbar unter:
http://www.wissenschaft.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/ministerium/Diversity_Management/Gru__wort_Diversity_Audit.pdf (27.10.2012).
- Rihm, T. (2004): Portfolio: Baustein einer neuen Lernkultur? In: *Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung* (67), 13-31.
- Robinson, G. & Dechant, K. (1997): Building a Business Case for Diversity. In: *Academy of Management Executive*, 11 (3), 21-31.
- Rössler, H. (1984): Aspekte des Lernens und des Lehrens an einer chinesischen Hochschule. Am Beispiel der 1. Fremdsprachenhochschule Beijing. In: B.D. Müller & G. Neuner (Hrsg.), *Praxisprobleme im Sprachunterricht*, 49-75. München: ludiucium.
- Sepehri, P. (2002): *Diversity und Managing Diversity in internationalen Organisationen*. München/Mering: Hampp.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2012): *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen*. Verfügbar unter:
http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf (27.10.2012).
- Süß, S. & Kleiner, M. (2006): Diversity Management. Verbreitung in der deutschen Unternehmenspraxis und Erklärungen aus Neo-Institutionalistischer Perspektive. In: G. Krell & H. Wächter (Hrsg.), *Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung*, 57-59. München/Mering: Hampp.
- Thomas, R.R. (1992): *Beyond Race and Gender: Unleashing the power of your total work force by managing diversity*. New York: Amacom.
- Thomas, R.R. (1995). A Diversity Framework. In: M.C. Chemers, S. Oskamp & M.A. Constanz (Hrsg.), *Diversity in Organisations. New Perspectives for a Workplace*, 245-263. Thousand Oaks: Sage.
- Thomas, R.R. (1996). *Redefining diversity*. New York: American Management Association.
- Thomas, D.A. & Ely, J.E. (1996): *Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing*

Diversity. In: Harvard Business Review, 79-90.

Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A. & Palm, A. (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich.

Weinert, F.E. (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe.

Spelsberg, Karoline: Diversität: Versuch einer Begriffsbestimmung als Grundlage für eine diversitätsorientierte Hochschuldidaktik. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

MIRIAM VENN

Studiengänge gemeinsam verbessern – Der Student's Day als partizipatorisches Instrument der Evaluation und Studiengangsentwicklung

Zusammenfassung

Die Partizipation Studierender an der Hochschulentwicklung hat im Zuge der Bologna-Reform neuen Aufwind erfahren: Studierende sind in neu gegründeten Studiengangskommissionen o.Ä. vertreten und werden im Zuge der Fokussierung auf Qualitätssicherung und -management verstärkt zu einzelnen Lehrveranstaltungen sowie der Studierbarkeit von BA- und MA-Studiengängen befragt. Das Engagement Studierender an „klassischer Gremienarbeit“ nimmt tendenziell aber eher ab, obwohl der Ruf nach „Demokratisierung der Hochschule“ und Mitbestimmung unverändert laut – wenn nicht noch lauter geworden ist.

Der Praxis-Beitrag stellt eine innovative Möglichkeit der Partizipation Studierender an der Studiengangsentwicklung vor: den *Student's Day*.

Der Student's Day ist ein qualitatives und diskursives Instrument der Qualitätssicherung und Studiengangsentwicklung, bei dem Studierende und Dozierende gemeinsam an der Verbesserung des Studiums arbeiten. Er besteht aus einer Zukunftswerkstatt (Workshopteil), die die Studierenden in Abwesenheit ihrer Dozierenden durchführen und einem Diskussionsteil, bei dem die Ergebnisse der Zukunftswerkstatt den Dozierenden vorgestellt und mit diesen diskutiert werden. Ziel ist es dann, gemeinsam Aktionspläne und Umsetzungsmaßnahmen zur Studiumsverbesserung im Fach aufzustellen und zeitnah umzusetzen.

Dieses partizipatorische Evaluationsverfahren, zu dem alle Studierenden eines Faches gleichermaßen eingeladen werden, ermöglicht eine das gesamte Fachstudium umfassende Qualitätsprüfung und -verbesserung und stärkt gleichzeitig die Fachkultur. Maßnahmen, die sich aus dem Student's Day ergeben, erfahren einen hohen Grad an Transparenz und Akzeptanz. Die Möglichkeit der aktiven Beteiligung und Mitgestaltung an der Studiengangsentwicklung ohne verpflichtendes, dauerhaftes Engagement in Gremien, kommt Studierenden dabei besonders entgegen.

1 Studiengangsentwicklung braucht innovative Evaluationsinstrumente

Evaluationen und Studiengangsentwicklungsmaßnahmen haben im Zuge einer stetig wachsenden Bedeutung von Qualitätssicherung und -management an Hochschulen eine Aufwertung erfahren.¹ Es fehlt bislang aber zumeist noch an innovativen Konzepten, um Defizite und Potenziale der Studiengänge und Curricula sichtbar zu machen. Die an vielen Hochschulen etablierten quantitativen Lehrveranstaltungsevaluationen mit Fragebögen können aufgrund ihrer Fokussierung auf einzelne Kurse und die dort geleistete Vermittlungs- und Betreuungsarbeit durch die jeweiligen Dozierenden nicht hinreichend als Grundlage für eine Studiengangsentwicklung herangezogen werden. Verbesserte Lehrveranstaltungen sind zwar unbedingt erstrebenswert; sie allein machen aber noch keinen guten Studiengang aus. Studiengangsentwicklung findet auf einer anderen Gestaltungsebene statt als Lehrveranstaltungen, der Programmebene:

Mit der Programmperspektive wird das Lernen an der Hochschule in einem breiteren Kontext betrachtet als beim Fokus auf die einzelnen Lehrveranstaltungen. Aktive Programmgestaltung nach didaktischen Gesichtspunkten betrachtet ein Curriculum nicht als einfache Addition der verschiedenen Lehrangebote. Vielmehr wird ein kohärentes und gleichzeitig vielfältiges Programm angestrebt, bei dem nicht nur die Lernziele und -inhalte, sondern auch die Lehr-/Lern- und Prüfungsformen aufeinander abgestimmt sind (Brahm, Jenert & Meier 2010, S. 11).²

Daher sind Lehrveranstaltungsevaluationen ein eher ungeeignetes Mittel zur Studiengangsentwicklung, da sie u.a. die erwähnten Abstimmungs- und Koordinationsprobleme gar nicht in den Blick bekommen. Es stellt sich die Frage nach Alternativen. Gruppen- und Einzelinterviews von Studierenden finden sich u.a. im Modell der „Kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung“ an der Leibniz Universität Hannover (Rhein & Kruse 2011) sowie im „Mainzer Modell der Evaluation“ (Springer 2002).

Einen neuen, innovativen Weg wählte im Jahr 2010 das Fach Politikwissenschaft der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) mit der erstmaligen Durchführung des sogenannten Student's Day. Dabei handelt es sich um ein zweiteiliges Verfahren bestehend aus einer Zukunftswerkstatt zur Verbesserung des Politikwissenschaftsstudiums, die die Studierenden in Abwesenheit ihrer Dozierenden durchführen, und einem darauf folgenden Gespräch der Studierenden mit ihren Lehrenden, bei dem die erarbeiteten Optimierungsvorschläge der Studierenden diskutiert und in Aktionspläne überführt werden. Die Verbesserungsideen sind somit Resultat der Zu-

1 Zur Etablierung von Evaluation an Hochschulen als Instrument der Qualitätssicherung s. Heinrich 2005.

2 Brahm, Jenert und Meier unterscheiden neben der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen (individuelle Kompetenzentwicklung und didaktische Designs) und der Programmebene (Curriculumentwicklung) noch die institutionelle Ebene zur Strategieentwicklung für die gesamte Hochschule.

kunftswerkstatt, die der kreativen Lösungsfindung dient und sich im Kern aus einer Kritik-, Phantasie- und Realisierungsphase zusammensetzt.

Der folgende Beitrag stellt dieses Evaluationsinstrument vor, das Studierende aktiv an der Verbesserung ihres Studiengangs beteiligt, die teilweise divergierenden Perspektiven von Studierenden und Dozierenden berücksichtigt und zwischen ihnen vermittelt. Dabei gilt es, Schwächen aber auch ungenutzte Potenziale des Studiengangs sichtbar zu machen.

Zunächst wird aufgezeigt, dass die deutschlandweit eingerichteten Bachelor- und Masterstudiengänge³ in vielen Fällen einer Revision bedürftig sind, so dass Evaluationsmöglichkeiten gefunden werden mussten. Die Idee des Student's Day ist ein Resultat eines solchen Findungsprozesses. Anschließend werden Ziele und Potenziale des Instruments vorgestellt, bevor im Anschluss das Verfahren und sein Ergebnispotenzial erläutert werden. Eine Beschreibung und Reflexion des ersten und zweiten durchgeführten Student's Day dienen dabei als Veranschaulichung. Daran anschließend wird das Innovationspotenzial dieser Partizipationsmöglichkeit im Kontext studentischer Beteiligung aufgezeigt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem die Stärken und Schwächen des Instrumentes noch einmal abschließend zusammengefasst werden.

2 Studiengangsentwicklung unter studentischer Beteiligung als Reaktion auf den Bologna-Prozess

Die Implementierung der Bachelor- und Masterstudiengänge nach dem Bologna-Prozess hat durch die schnelle Umstellung der Studiengänge zu zahlreichen Klagen nicht nur auf Seiten der Dozierenden, sondern vor allem auch auf Seiten der Studierenden geführt. Besonders häufig kritisiert werden die Verschulung des Studiums, ein erhöhter Zeit- und Leistungsdruck sowie die daraus resultierende Vernachlässigung der Persönlichkeitsbildung und fehlende Mobilität (s. u.a. Interview mit Prof. Dr. Horst Hippler (Präsident der Hochschulrektorenkonferenz), Süddeutsche Zeitung vom 14.8.2012, sowie aus Sicht der Hochschulforschung Nickel 2011). Dabei scheint bei den Studierenden vor allem das Bachelor-Studium im Fokus der Kritik zu stehen, was die Studierendenproteste im Herbst 2009 gezeigt haben.

Die Bergische Universität Wuppertal hat daher im Dezember 2009 zum sogenannten "Bologna-Check" aufgerufen, bei dem die Überprüfung und Modifizierung der BA-Studiengänge auf dem Programm stand, mit dem Ziel der bedürfnisorientierten Anpassung der Prüfungsordnungen zum WS 2010/2011. Die Fächer haben dabei unterschiedliche Herangehensweisen gewählt: So wurde bspw. das Gespräch mit den Fachschaften gesucht oder zu einer fachbereichsinternen Gesprächsrunde mit Studierendenbeteiligung aufgerufen.

3 Laut aktuellem Bericht der Hochschulrektorenkonferenz sind bereits 85% aller Studiengänge an deutschen Hochschulen Bachelor- bzw. Masterstudiengänge (Hochschulrektorenkonferenz 2011).

Das Fach Politikwissenschaft hat dabei einen eigenen Weg beschritten. In den persönlichen Mentoringgesprächen mit Politikwissenschaftsstudierenden stellte sich heraus, dass die standardisierten Evaluationsbögen zu den einzelnen Lehrveranstaltungen viele Probleme im Studium nicht sichtbar machen konnten, da diese größtenteils systemischer Art waren und somit durch die Fragebögen nicht abgedeckt wurden.

An diesem Punkt entstand die Idee des Student's Day – und damit der Wille, die Erfahrungen der Politikwissenschaftsstudierenden systematisch zur Qualitätssicherung des Studiengangs zu nutzen. Mittlerweile ist er fester Bestandteil der Qualitätssicherung und Studiengangsentwicklung des Faches.

3 Was ist der Student's Day?

Der Student's Day ist eine eintägige Veranstaltung, bei der die Studierenden der Politikwissenschaft die Zukunft des Faches aktiv mitgestalten können. Der Student's Day findet einmal pro Jahr zum Ende des Wintersemesters statt, um auch Erstsemesterstudierenden direkt eine Beteiligung zu ermöglichen. Die Teilnahme am Workshop (Zukunftswerkstatt der Studierenden) und dem anschließenden Auswertungsgespräch mit den Lehrenden des Faches geschieht freiwillig. In der methodisch variierenden Zukunftswerkstatt (zum Verfahrensablauf s. 3.2) arbeiten die Studierenden der Politikwissenschaft Probleme und Schwierigkeiten in ihrem Politikwissenschaftsstudium heraus und entwickeln eigene Lösungsvorschläge zur Verbesserung der Studiensituation. Im anschließenden, offenen Dialog mit den Lehrenden geht es dann um eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Ideen und Visionen der Studierenden für ihr Fach. Dabei stehen das Finden, Festlegen und Fixieren von gemeinsamen Zielen im Mittelpunkt, um diese anschließend sofort in einzelne Aktionspläne zu transformieren.

So entstehen To-Do-Listen für die Dozierenden des Faches, aber ebenso auch Vorhaben, die von Studierendenseite aus realisiert werden. Hier wird deutlich, dass es ein großes Anliegen des Faches ist, auch die entstehenden Aufgaben in Zusammenarbeit mit den Studierenden zu bewältigen. Der Teamgedanke ist entscheidend, denn die Verantwortung für ein erfolgreiches Studium, so die Überzeugung des Faches, liegt sowohl auf den Schultern der Lehrenden als auch der Studierenden.

3.1 Ziele und Möglichkeiten

Beim Student's Day steht das gesamte politikwissenschaftliche Studium auf dem Prüfstand und nicht eine einzelne Veranstaltung. Die Studierenden üben bspw. konstruktive Kritik am Studienaufbau, der Studienorganisation, der Lehre und Betreuung. Somit ist diese Art der Evaluation umfassender und zugleich themenoffener. Der hohe Grad an Beteiligungsmöglichkeiten und Eigenverantwortung haben das Potenzial, die Begeisterung und das Engagement der Studierenden zu wecken und somit eine Vielzahl von Studierenden zu erreichen. Ein weiterer entscheidender

Vorteil dieses Evaluationsinstrumentes ist, dass hier konstruktive Kritik direkt in Maßnahmen überführt wird, wobei die Suche nach kreativen und machbaren Lösungen sowie Alternativen gemeinsam, von Dozierenden und Studierenden gleichermaßen, getragen wird. „Kritik allein genügt [nämlich] [...] nicht, um bestehende Probleme Schwierigkeiten und Schief lagen zu lösen, sondern es bedarf der konstruktiven und kreativen Diskussion aller Beteiligten“ (Politikwissenschaft 2010, S. 8). Das unmittelbare Erstellen von Aktionsplänen, Teil-Projekten und Initiativen ist für den Erfolg des Student's Day mitentscheidend. Der „Flow“ aus dem kreativen und visionären Arbeiten in der Zukunftswerkstatt wird direkt mitgenommen in die Aktions- und Realisierungsphase. Kurzfristig umsetzbare Verbesserungen werden sofort angegangen. Für mittel- und langfristige Ziele werden ggf. in gesonderten Arbeitskreisen Projektpläne aufgestellt. Die schriftliche Fixierung der Ergebnisse und ihre Publikmachung durch Aushang und Homepagebeitrag schaffen Verbindlichkeit und die Möglichkeit des Soll-Ist-Vergleichs beim darauffolgenden Student's Day im nächsten Jahr. Zugleich zeigen sie SkeptikerInnen, dass nicht nur „leere Seifenblasen und Luftschlösser“ produziert worden sind, sondern dass Herausforderungen zielstrebig angegangen werden.

Die Möglichkeit der aktiven Mitwirkung an der kontinuierlichen Verbesserung des Politikwissenschaftsstudiums führt zudem zu einer stärkeren Identifikation mit dem Fach und stärkt dessen demokratisch-orientierte Fachkultur. Eine ständige studentische Vertretung bei Fachsitzungen ist über den Student's Day hinaus wünschenswert, um aktuelle Stimmungen und Anliegen wahrzunehmen und diskutieren zu können.

Die Studierenden führen beim Student's Day einen Dialog auf Augenhöhe. Zudem erarbeiten sie vorher eigenständig Ideen zur Optimierung ihres Studiums. Dies motiviert zur Übernahme von Verantwortung und fördert Eigeninitiative auch außerhalb des Studiums, wenn Studierende erfahren, dass ihre Ideen ernstgenommen und umgesetzt werden.

3.2 Das Verfahren: Die Zukunftswerkstatt

Die Wurzeln der Zukunftswerkstätten reichen bis in die siebziger Jahre zurück. Der Wissenschaftsjournalist, Zukunftsforscher und Friedenskämpfer Robert Jungk begegnete den Zukunftsängsten der Menschen vor bspw. Atomtod, Umweltzerstörung und Krieg mit Zukunftswerkstätten, um sie zu ermutigen, die Gestaltung der Zukunft nicht alleine PolitikerInnen und ExpertInnen zu überlassen (Meierhenrich 2010).

Zukunftswerkstätten beruhen auf den Prinzipien der Freiwilligkeit, Kreativität, Ergebnisoffenheit und Selbststeuerung, wobei gerade ungenutzte kreative Potenziale freigesetzt werden sollen. Das macht sie fruchtbar für viele Arbeitsfelder, Themenbereiche und Fragestellungen (Nanz & Fritsche 2012).

Heutzutage sind Zukunftswerkstätten u.a. gängige Methode bei Bürgerbeteiligungsverfahren. Zudem finden sich ihre Grundideen in leicht abgewandelter Form in „Zukunftskonferenzen“ wieder, die neben anderen Großgruppenverfahren, wie z.B. World Café und Open Space, bei Veranstaltungen mit großer Teilnehmendenzahl eingesetzt werden⁴. Die Stärken der Zukunftswerkstätten liegen insbesondere in der Problemsensibilisierung, -durchdringung und -lösung (Boeser 2007).

Neben einer Vor- und einer Nachbereitungsphase bestehen Zukunftswerkstätten im Kern aus drei Hauptphasen, einer Beschwerde- und Kritikphase, einer Phantasie- und Utopiephase sowie einer Realisierungs- und Praxisphase. Die nachfolgende Abbildung macht deutlich, was die Hauptanliegen bzw. -aufgaben der einzelnen Phasen sind.



Abb. 1: Die Phasen der Zukunftswerkstatt (eigene Abb.)

Die konkrete Ausgestaltung der Phasen ist methodisch variabel. Es kommen typischerweise Moderations- und Visualisierungstechniken⁵ wie z.B. Karten- und Punkt-abfragen sowie Kreativitätstechniken⁶ wie bspw. Mindmapping oder Brainwriting zum Einsatz (Boeser 2007).

4 Zu Großgruppenverfahren siehe u.a. Dittrich-Brauner, Dittmann, List & Windisch 2008 sowie Keil & Königswieser 2000 und Seliger 2011.

5 Eine große Fülle an Moderationstechniken bieten aktuell u.a. Funke & Havenith 2011 an. Zu Visualisierungen s. u.a. Bergerdick, Rohr & Wegener 2011.

6 Einen guten Kurzüberblick über Kreativitätstechniken bietet u.a. Backerra, Malorny & Schwarz 2007.

3.3 Die konkrete Ausgestaltung der Zukunftswerkstatt beim Student's Day

Erstmals lud das Fach Politikwissenschaft der BUW im Jahr 2010 seine Studierenden zum Student's Day ein. Um die Veranstaltung bekannt zu machen, wurden Plakate gedruckt, Handzettel verteilt und der Student's Day in den Veranstaltungen mündlich und über die Lernplattform Moodle beworben.⁷ Bewusst wurde kein normaler Seminarraum für diese Veranstaltung gebucht, sondern ein Präsentations- und Konferenzraum des Medienzentrums, der über eine bessere Ausstattung und freundlichere Atmosphäre verfügt. Den Teilnehmenden wurden Getränke und Snacks zur Verfügung gestellt.

Die Moderation übernahm ein Mitarbeiter der „Forschungsstelle Bürgerbeteiligung der BUW“ mit Unterstützung zweier studentischer Hilfskräfte des Faches. Seit dem 2. Student's Day liegt die Organisation und Moderation bei der Beauftragten für die Qualität von Studium und Lehre des Faches. Damit wird das Problem einer Befangenheit der Studierenden bestmöglich umgangen: Kritik und Wünsche können frei geäußert werden, denn bei der Ergebnisdiskussion mit den Dozierenden im Anschluss an die Zukunftswerkstatt (Die Zukunftswerkstatt findet ja unter Ausschluss der Dozierenden statt) lassen sich keine Rückschlüsse mehr auf Beiträge einzelner Studierender ziehen. Die Qualitätsbeauftragte, die keinem Lehrstuhl zugeordnet ist, hat ohnehin eine Vermittlungsposition zwischen Studierenden und Dozierenden inne. Sie ist auch unabhängig vom Student's Day Anlaufstelle für Fragen, Anregungen und Kritik und als solche in ihrer Rolle als Vertrauensperson voll akzeptiert. Daher ist beim 2. Student's Day auch keine Befangenheit gegenüber der Moderatorin spürbar gewesen.

Die folgende Abbildung zeigt den groben Verlaufsplan des ersten im Fach Politikwissenschaft durchgeführten Student's Day, der unter dem Motto „Das perfekte politikwissenschaftliche Studium“ stand. Die wichtigsten Phasen der Zukunftswerkstatt werden kurz skizziert, bevor im Anschluss aufgezeigt wird, wie mit den Ergebnissen des ersten Student's Day weiter verfahren wurde. Eine inhaltliche Zusammenfassung der Ergebnisse folgt dann im nächsten Unterkapitel (3.4).

7 Beim 2. Student's Day wurde darüber hinaus die Möglichkeit genutzt, die Veranstaltung auch auf digitalen Monitoren in der Universität zu platzieren. Diese Werbemöglichkeit diente vor allem der Bekanntmachung und Verbreitung innerhalb der Universität.

	Zeit	Was?	Form und Methode
	09:00	Ankunft und Begrüßung	
	09:15	Vorstellung der Methode „Zukunftswerkstatt“	Plenum Beamerpräsentation
	09:30	Kennenlernspiel	Plenum Hinkender Heinz
Kritik- phase	10:00	„Am Studium der Politikwis- senschaft stört mich ...“	Plenum Kartenabfrage, Clustern
	10:30	Themenpaten	Plenum Gruppenfindung
Kaffeepause			
Utopiephase	11:30	Entwerfen der Utopien	Kleingruppen Kreativer Gedankenaustausch
	12:15	Präsentation der Utopien	Plenum Individuelle Vorstellung
	12:30	Assoziationen und Schlag- wortsammlung	Plenum Diskussion, Clustern
Mittagspause			
Praxis- phase	14:15	„Welche Ideen sind mit wich- tig und überzeugen mich?“	Plenum Ideenranking, Clustern
	14:45	Erarbeitung von Lösungs- vorschlägen	Plenum Diskussion
Kaffeepause			
Gespräch mit den Lehrenden	15:10	Vorstellung und Bespre- chung der Lösungskonzepte	Plenum Präsentation
	16:15	Erarbeitung von Aktionsplä- nen mit den Lehrenden	Offenes Gespräch

Abb. 2: Verlaufplan des 1. Student's Day (Politikwissenschaft 2010, S. 11)

Das Clustern der mit Kritikpunkten gespickten Moderationskarten in der Kritikphase ließ unterschiedliche Defizite des Politikwissenschaftsstudiums erkennen, wie bspw. in Bezug auf die Prüfungsordnung, das Campusleben oder die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Zu den einzelnen Themenbereichen wurden darauffolgend Themenpaten gesucht, kleinere Arbeitsgruppen gebildet, die dann in der Utopiephase mit Hilfe von Magazinen, aus denen Bild- und Textbausteine ausgeschnitten wurden, ihre Wunsch- bzw. Idealvorstellung des zuvor kritisierten Bereichs visualisierten⁸. In der anschließenden Diskussion mit den Lehrenden des Faches sind schließlich die Kritikpunkte und Lösungsansätze diskutiert und Aktionspläne aufgestellt worden. Zusammenfassende Ergebnisplakate der Veranstaltung wurden im Anschluss digital erstellt, ausgehängt und online veröffentlicht. Diese dienten beim darauf folgenden Student's Day als Ausgangspunkt für

8 Beim zweiten Student's Day wurden an dieser Stelle Plakate mit Hilfe von den häufig in Bars und Clubs zum Mitnehmen ausgelegten „City Cards“ (Gratis-(Werbe-)Postkarten) erstellt.

die nun hinzutretende Evaluationsphase der Umsetzungsmaßnahmen des ersten Student's Days. Hierzu wurden die Teilnehmenden aufgefordert, mit Hilfe von grünen, gelben und roten Klebepunkten den Erfolg oder Misserfolg der Maßnahmen bzw. das Erreichen oder Nicht-Erreichen der Zielvereinbarungen durch ein Ampelsystem zu bewerten. Erst im Anschluss wurden neue Kritikpunkte benannt und festgehalten. Der zweite Student's Day wurde somit im Sinne einer Qualitätskontrolle dafür genutzt, zu evaluieren, ob die Resultate des ersten Student's Days zu spürbaren Veränderungen für die Studierenden geführt haben. Gleichzeitig entstanden aber weitere, neue Optimierungsvorschläge, deren anvisierte Umsetzung wiederum beim folgenden Student's Day zur Evaluation gestellt wird.

3.4 Die Ergebnisse des Student's Day

Zur Veranschaulichung möglicher Ergebnisse des Student's Day-Verfahrens werden im Folgenden einige Resultate des ersten und zweiten Student's Day zusammengefasst. Beide Student's Days haben zu interessanten und gewinnbringenden Anregungen und Lösungen geführt, die hier aufgrund des begrenzten Platzes aber nur exemplarisch aufgezeigt werden können.

Die Ergebnisevaluation des ersten Student's Day hat deutlich werden lassen, dass die Anregungen aus der ersten Zukunftswerkstatt von Seiten des Faches sehr ernst genommen worden sind. Verbesserungen sind erfolgt im Hinblick auf vielgestaltigere Seminarformen, eine intensivere thematische Verknüpfung von Vorlesung und Vertiefungsveranstaltungen, gesteigerten Medieneinsatz, den Ausbau des Mentorensystems sowie eine bessere Organisation der Raumfragen.

Bei der Evaluation des ersten Student's Days weiterhin noch bemängelt wurden fehlende Exkursionen. Als Folge des zweiten Student's Days gibt es nun jährlich eine dreitägige Studienfahrt nach Brüssel zur EU.

Verbesserungen sollte es auch beim Ausbau des Literaturbestandes der Bibliothek geben. Hierzu wurde vorgeschlagen (und kurz darauf umgesetzt), dass Studierenden ihre Anschaffungsvorschläge beim Fach einreichen können sollten.

Neu angestoßen wurde beim zweiten Student's Day die Einrichtung eines facheigenen Newsletters als Informationsmedium. Außeruniversitäre Kooperationen sollten im Blick auf eine Berufsfeldorientierung stärker initiiert und außercurriculares Engagement stärker gewürdigt werden. Gewünscht wurde auch, Internationalität in Form von Gastvorträgen und englischsprachiger Literatur noch stärker in die Seminare zu holen und Lehrveranstaltungen zu aktuellen politischen Themen anzubieten. Zudem forderten die Studierenden die Einrichtung eines Politikfachmasters, um ihr Studium an der BUW fortsetzen zu können. Auch dieser befindet sich mittlerweile in Planung.

Interessanterweise wurden bei beiden Student's Days aber nicht nur fachspezifische Themen angesprochen, sondern die Studierenden stellten ebenso fachunabhängige Verbesserungsvorschläge auf. Sie forderten u.a., die Universität stärker als Lebensraum nutzen zu können, was eine Öffnung der Universitätsgebäude auch nach 22Uhr voraussetze und neue Raumkonzepte erfordere. Zudem war es den Studie-

renden wichtig, dass auch die Qualität universitärer Einrichtungen und Institutionen regelmäßig überprüft werde. Hier wünschte man sich eine systematische NutzerInnenbefragung, von der die Ergebnisse transparent gemacht werden sollten. Nicht zuletzt sahen die Studierenden die Notwendigkeit, Schlüsselqualifikationen zu erwerben und wünschten sich daher einen Ausbau der Trainingsangebote. Die Wünsche wurden an das Rektorat weitergeleitet.

Schließlich ist bemerkenswert, dass die Teilnehmenden des Student's Days Ideen und Wünsche, z.B. die Stärkung der Studierendengemeinschaft, auch in Eigenregie realisiert haben. So existiert mittlerweile eine studentische Initiative, die Vorträge, Filmabende und Diskussionsrunden in gemütlicher Atmosphäre zu aktuellen Themen und in der Orientierungsphase für Erstsemesterstudierende Aktionen und Beratungen anbietet. Hier wird deutlich, dass der Student's Day helfen kann, die Identifikation mit dem Fach nachhaltig zu verbessern, so dass ein Gefühl der Teilhabe und Mitverantwortlichkeit für den Studiengang entsteht.

4 Zum Innovationspotenzial des Student's Day im Kontext studentischer Partizipationsmöglichkeiten

Studentische Partizipation wird von Ditzel und Bergt als organisationale Herausforderung gesehen (Ditzel & Bergt 2013). Damit machen die Autoren auf die auch von Winter (2005) beschriebene schwierige Situation aufmerksam, dass Studierende auf der einen Seite mehr Partizipation und eine Demokratisierung der Hochschule einfordern (und im Zuge von Bologna sind auch neue Mitgestaltungschancen z.B. in Akkreditierungsverfahren entstanden), auf der anderen Seite die Zahl hochschulpolitisch bzw. in der akademischen Selbstverwaltung engagierter Studierender aber weiterhin sehr gering ist.

Die Kritik des „freien Zusammenschlusses von studentInnenschaften“ (fzs) macht deutlich, dass Partizipationschancen nicht attraktiv sind, wenn Studierende an Qualitätsentwicklungsprozessen nicht gleichberechtigt mitwirken können (Gulbins 2005). Lippert erläutert hierzu, dass Mitbestimmung an Entwicklungsprozessen eben nicht Beteiligung meine: Beteiligung habe eine passive Komponente, die Idee des „Einmal-kurz-gefragt-Werdens“, während Mitbestimmung bedeute, Subjekt der Hochschulsteuerung zu sein (Lippert 2005). Studierende wollten aber mitbestimmen – und dies unter den Bedingungen knapper Zeitressourcen (als Folge dichter Stundenpläne bei u.U. zusätzlichen Nebentätigkeiten). Dabei sind die Themen von Interesse – auch bei Studierenden, die eher passiv sind oder nur ad-hoc partizipieren –, die persönlich relevant erscheinen: Studiengang und Institut sowie studentische Strukturen (Ditzel & Bergt 2013).

Der Student's Day bedient damit in hohem Maße die Wünsche der Studierenden im Hinblick auf ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten: Er ist eintägig, was den knappen Zeitressourcen zu Gute kommt und er gibt den Studierenden Raum zur Gestaltung ihrer wichtigsten Themen. Die Diskussion mit den Dozierenden wird offen, ergeb-

nis- und aktionsorientiert geführt. Die schnelle Umsetzung von Maßnahmen erhöht den Glaubwürdigkeitscharakter der Veranstaltung und motiviert zur Teilnahme am nächsten Student's Day. Damit bietet der Student's Day einen innovativen Weg der studentischen Partizipation jenseits gängiger Gremienarbeiten.

5 Fazit

Beim Student's Day werden Studierende eingeladen, die Zukunft ihres Faches aktiv mitzugestalten und im Dialog, auf Augenhöhe mit den Dozierenden, Probleme zu diskutieren und Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Der kommunikative Raum der durch das besondere Setting aus Zukunftswerkstatt der Studierenden und anschließendem offenen Gespräch mit den Dozierenden entsteht, fördert das faire, produktive und zielführende Zusammenarbeiten beider Seiten. Die Zukunftswerkstatt hilft dabei, Probleme klar zu definieren und sichtbar zu machen. Dadurch entsteht die Möglichkeit, diese in konkrete Lösungsvorschläge umzuformulieren. Einige Handlungsempfehlungen können nahtlos und ohne großen zusätzlichen Aufwand in die Tat umgesetzt werden, wie bspw. die Forderung nach einer besseren Abstimmung im Hinblick auf Prüfungsformen und -zeiträume. Mittel- und langfristige Ziele sind für alle sichtbar als Punkte einer To-Do-Liste festgehalten, die es abzuarbeiten gilt. Ein gewisser positiver Handlungsdruck entsteht durch die Evaluation der Maßnahmen beim nächsten Student's Day.

Der Student's Day hat nicht nur bei den Dozierenden des Faches Politikwissenschaft Anklang gefunden, sondern auch beim Rektorat, so dass bereits über eine Implementierung auch in anderen Fächern nachgedacht wird.

Die teilnehmenden Studierenden haben den Student's Day ebenfalls jeweils äußerst positiv bewertet. Die Teilnehmendenzahlen konnten vom ersten auf den zweiten Student's Day verdoppelt werden, sind aber im Verhältnis zur Gesamtstudierendenzahl der Politikwissenschaft immer noch ausbaufähig. Daher könnte über eine verpflichtende Teilnahme nachgedacht werden, um auch den weniger engagierten Studierenden eine Plattform zu bieten. Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Wahl des passenden Zeitpunktes: Zum Ende des Semesters stehen Prüfungen an, so dass die Studierenden geneigt sind, hier ihre Prioritäten zu setzen. In den Semesterferien ist erfahrungsgemäß kaum jemand erreichbar und in der Vorlesungszeit sind gerade bei Zweifach-Bachelor-Studierenden auch immer noch die Veranstaltungen des Zweitfachs zu berücksichtigen, die nicht ausfallen. Es wird deutlich, dass eine entsprechende Bewerbung der Veranstaltung unabdingbar ist, in der die Relevanz und Chance dieses Tages deutlich gemacht wird. Dabei soll ersichtlich werden, dass mit dem Student's Day ein dezidiert an den Bedürfnissen der Studierenden orientiertes Instrument der Evaluations- und Studiengangsentwicklung angeboten wird.

Für den nächsten Student's Day plant das Fach, Studierenden auch schon bei der Durchführung der Zukunftswerkstatt zu beteiligen. Hierzu werden Teilnehmende in einer Übung zu „Kommunikation, Moderation und Präsentation“ geschult. Es bleibt

abzuwarten, ob dieses Novum weitere nennenswerte Effekte erzielt. Der Student's Day schließt stets mit einer Fachparty zur Stärkung der Identifikation mit dem Fach und als „netter“ Tagesausklang.

Literatur

- Backerra, H., Malorny, C. & Schwarz, W. (2007): Kreativitätstechniken. (3. Auflage). München: Carl Hanser Verlag.
- Brahm, T., Jenert, T & Meier, C. (2010): Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur. Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen. IWP Arbeitsberichte Bd. 3. Abrufbar unter: http://www.iwp.unisg.ch/de/40+Jahre+IWP/~/_media/Internet/Content/Dateien/InstituteUndCenters/IWP/Dateien-Tagung-40-Jahre-IWP/T2_Brahm.ashx [14.01.2013].
- Bergerdick, A., Rohr, D. & Wegener, A. (2011): Bilden mit Bildern. Visualisierung in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Boeser, C. (2007): Zukunftswerkstatt. In: Reinhardt, S. & Richter, D. (Hrsg.): Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (S. 88-92). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Dittrich-Brauner, K., Dittmann, E., List, V. & Windisch, C. (2008): Großgruppenverfahren. Lebendig lernen – Veränderungen gestalten. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Ditzel, B. & Bergt, T. (2013): Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., Fahrenwald, H. & Macha, H. (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 177-186). Wiesbaden: Springer VS.
- Funke, A. & Havenith, E. (2011): Moderations-Tools. Anschauliche, aktivierende und klärende Methoden für die Moderations-Praxis. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Gulbins, A. (2005): Kommentar und Nachfragen aus Sicht der Studierendenschaft. In: Hochschulkonferenz (HRK) (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung (S. 31-38). Bonn. Abrufbar unter: http://www.hrk-bologna.de/de/download/dateien/2005-10_Hochschule_entwickeln_Qualitaet_managen.pdf [14.01.2012].
- Heinrich, P. (2005): Eröffnung. In: Hochschulkonferenz (HRK) (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung (S. 7-11). Bonn. Abrufbar unter: http://www.hrk-bologna.de/de/download/dateien/2005-10_Hochschule_entwickeln_Qualitaet_managen.pdf [14.01.2012].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2011. Bonn. Abrufbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2011_01.pdf [14.10.2012].
- Keil, M. & Königswieser, R. (2000): Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Lippert, I. (2005): Mitbestimmung von Studierenden bei der Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung. In: Hochschulkonferenz (HRK) (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung (S. 47-55). Bonn. Abrufbar unter: http://www.hrk-bologna.de/de/download/dateien/2005-10_Hochschule_entwickeln_Qualitaet_managen.pdf [14.01.2012].
- Meierhenrich, V. (2010): Zukunftswerkstatt. In: Lange, D. (Hrsg.): Methoden politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Basiswissen Politische

- Bildung Bd. 6 von 6 (S. 86-92). (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nanz, P. & Fritsche, M. (2012): Handbuch Bürgerbeteiligung. Verfahren und Akteure, Chancen und Grenzen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nickel, S. (Hrsg.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Politikwissenschaft (2010): 1. Student's Day. Projektbericht. Abrufbar unter: http://www.politikwissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/politikwissenschaft/2._Studium_und_Lehre/Qualit%C3%A4tssicherung/Studentsday_1_Bericht.pdf [14.10.2012].
- Rhein, R. & Kruse, T. (2011): Kompetenzorientierte Studiengangentwicklung an der Leibniz Universität Hannover. In: Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis (S. 79-87). Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Seliger, R. (2011): Einführung in Großgruppen-Methoden. (2. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Springer, S. (2002): Evaluation nach dem „Mainzer Modell“. In: Hennen, M. (Hrsg.): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung Bd. 4 (S. 21-46). Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).
- Süddeutsche Zeitung vom 14.08.2012: Interview mit HRK-Präsident Prof. Dr. Horst Hippler. Abrufbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/zehn-jahre-bologna-reform-harsche-kritik-an-bachelor-und-master-1.1441136> [14.10.2012].
- Winter, M. (2005): Mitwirkungschancen der Studierenden bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform. Beiträge zur Hochschulforschung, 27 (2), S.112-130.

Venn, Miriam: Studiengänge gemeinsam verbessern - Der Student's Day als partizipatorisches Instrument der Evaluation und Studiengangsentwicklung. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

MELIKE HEUBACH, ANDRÉ MERSCH

eTutoring und eMentoring zur Optimierung der Selbststudiumsphase an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe

Zusammenfassung

Die Konzepte von eTutoring¹ und eMentoring² als Instrumente zur Betreuung Studierender und Lehrender in der Gestaltung des Selbststudiums der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (HS OWL) werden im Folgenden vorgestellt. Lehrende in den s.g. MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik)-Studiengängen erhalten durch eTutoren Unterstützung bei der Entwicklung und dem Einsatz webbasierten Selbststudienmaterials. Studierende werden durch studentische eMentoren bei der Nutzung dieses Materials und der Organisation ihrer Selbststudienprozesse begleitet. Der Artikel zeigt, wie diese beiden Ansätze als skalierende, d.h. flexibel auf schwankende Studierendenzahlen anpassbare, z.T. kostenneutrale Betreuungskonzepte dazu eingesetzt werden sollen, die Heterogenität im mathematischen Vorwissen der Studierenden bei Studienbeginn auszugleichen, die Betreuung

- 1 Der Begriff eTutoring wird je nach Anwendungszusammenhang unterschiedlich verwendet. Zusätzlich trägt die oft synonyme Nutzung von Bezeichnungen wie Online- und Tele-Tutoring oder Tele-Coaching zu einem unklaren Begriffsbild bei (Engelhardt 2009, S. 21 f.; Arnold, P., Kilian, L., Thilloßen, A. & Zimmer, G.M. 2011, S. 198). In dem hier beschriebenen Zusammenhang wird eTutoring wie folgt definiert: eTutoring dient der Unterstützung Lehrender bei der Entwicklung, der didaktischen Einbindung und dem Einsatz von webbasiertem Lernmaterial, auf das Studierende in ihrem Selbststudium zeit- und raumunabhängig zugreifen können.
- 2 Für Mentoring gibt es trotz jahrzehntelanger und umfangreicher Arbeit mit diesem Begriff noch immer keine einheitliche Definition; Konzepte variieren hinsichtlich des Inhalts, der Ziele, der Beteiligten, des Aufbaus und der konkreten Ausgestaltung, sodass eine feste Begriffsdefinition notwendigerweise verkürzend wäre. Gemeinsam ist den meisten Konzepten das Ziel der Förderung des Lernens bzw. des Lernprozesses und der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung des Mentees durch die Betreuung und Unterstützung von einer erfahreneren Bezugsperson, dem Mentor (Ziegler 2009, Williams & Kim 2011).
Ähnlich schwierig gestaltet sich eine Definition des eMentorings: Als spezielle Form des Mentorings, in der die Unterstützung und Beratung der eMentees zumindest teilweise über elektronische Kommunikationswege erfolgt, ermöglicht es weitere, neue Wege der Unterstützung; auch hier variieren die Konzepte bei der Ausgestaltung des Konzeptes, dem Anteil der computerbasierten Kommunikation und der Auswahl der Medien der Kommunikation, stimmen allerdings mit den oben genannten grundlegenden Zielen des Mentorings überein (Stöger 2009, Williams & Kim 2011).
Dem Konzept des eMentorings des Verbundprojektes „optes - Optimierung der Selbststudiumsphase“ liegt die Auffassung einer auf persönlichen Beziehungen beruhende Unterstützung einer Person zugrunde, die vor beruflichen oder persönlichen Herausforderungen steht (Mentee) durch einen Mentor, der sein größeres fachliches, methodisches oder Erfahrungswissen an den Mentee weitergibt. Im Rahmen dieses eMentoren-Projekts begleiten studentische eMentoren Studierende niedriger Semester im Selbststudium; sie betreuen das Gruppenlernen, beraten bei der Nutzung der Online-Lernplattform, strukturieren den Lernprozess, organisieren Lernräume und motivieren durch das Einbringen eigener Lernerfahrungen sowie Wissen zu Studiemethodik und wissenschaftlichem Arbeiten.

im Selbststudium zu verbessern und damit die Abbruchquoten in den MINT-Fächern zu reduzieren.

1 Ausgangslage

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen für die dargestellten Maßnahmen mit Blick auf die zugrunde liegende Förderinitiative und die Entwicklungsbedarfe an der HS OWL beschrieben.

1.1 Förderinitiative „Qualitätspakt Lehre“

Mit einer neuen Förderinitiative, dem „Qualitätspakt Lehre“, unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im ersten Förderzeitraum von 2011/12 bis 2016 186 Universitäten, Fachhochschulen und Kunst- und Musikhochschulen mit dem Ziel, die Qualität der Lehre und der Studienbedingungen mit standortspezifischen Maßnahmen zu verbessern. Der in einigen Branchen und Regionen bereits feststellbare Fachkräftemangel und die voraussichtliche Verschärfung dieser Engpässe in den nächsten Jahren besonders in den Bereichen des Gesundheits- und Sozialsektors und in technisch-naturwissenschaftlichen, s.g. MINT-Berufen, macht diese Initiative des Bundes erforderlich, da diese Fachkräfte in Branchen benötigt werden, die die wirtschaftliche und technologische Leistungsfähigkeit Deutschlands entscheidend prägen (BMBF 2010). Der 2010 beschlossene „Qualitätspakt Lehre“ von Bund und Ländern zielt daher unter anderem darauf ab, die Studienbedingungen und die Betreuung Studierender zu optimieren, damit die Zahl der erfolgreichen Studienabschlüsse zu erhöhen und so die entstehenden Bedarfe dieser für die deutsche Wirtschaft und deren internationale Wettbewerbsfähigkeit essentiellen Branchen langfristig abzudecken.

Zwar stieg die Zahl der Studienanfänger in MINT-Fächern in den letzten Jahren leicht, doch scheitern zahlreiche Studierende weiterhin bereits in den ersten Semestern an den mathematischen Anforderungen der Studiengänge und fehlenden, aber implizit erwarteten Selbstlernkompetenzen (Heublein et al. 2008, Kramer et al. 2011); erschwerend kommt ein Mangel an Betreuung in der Selbststudiumsphase zu Beginn des Studiums hinzu.

Der „Qualitätspakt Lehre“ sieht u.a. vor, sowohl die Studienbedingungen als auch die Qualität der Lehre unter der Berücksichtigung standortspezifischer Gegebenheiten und Bedarfe zu verbessern. Im Rahmen des Verbundprojektes „optes - Optimierung der Selbststudiumsphase“ sollen deshalb flexibel auf schwankende Studierendenzahlen anpassbare Unterstützungsstrukturen und -angebote geschaffen werden, die nicht die Aufnahmekapazitäten der Hochschulen erhöhen, sondern das Betreuungsangebot für Studierende und die Unterstützung für Lehrende in ihrer Arbeit stärken (BMBF 2010).

Das hier vorgestellte Teilprojekt eTutoring & eMentoring ist Bestandteil des Verbundprojektes optes unter der Konsortialführerschaft der Dualen Hochschule Ba-

den-Württemberg, mit dem Projektpartner Hochschule Ostwestfalen-Lippe (HS OWL) und dem gemeinnützigen Verein ILIAS open source e-Learning e.V., dem die Aufnahme in die Förderinitiative mit Beginn der Förderung im Sommersemester 2012 gelang. Das Teilprojekt ist an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe angesiedelt und wird hier seit dem 01.04.2012 bis zum 30.09.2016 mit einem Gesamtbudget von knapp einer Millionen Euro durchgeführt.

1.2 Studienbedingungen an der HS OWL

Die Auswertung hochschulinterner Studienabbruchquoten sowie die Ergebnisse der alljährlichen Studierendenbefragung zur Zufriedenheit mit der HS OWL zeigten den deutlichen Bedarf an einer Verbesserung der Betreuung der Studierenden im Selbststudium, besonders in der Studieneingangsphase, sowie der Vermittlung von grundlegenden Studienmethoden und -kompetenzen, um die Studierfähigkeit jedes Einzelnen zu erhöhen und damit sowohl die Abbruchquote als auch die Gesamtstudienzeit zu verringern. Studierende beklagten den Mangel an Angeboten zum Erlernen von Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und der Förderung anderer Schlüsselqualifikationen, die sowohl für ein erfolgreiches Studium als auch im Berufsleben essentiell sind.

Des Weiteren sollte aus Sicht der Studierenden, so zeigten die Umfragen von 2010 bis 2012, mehr Online-Angebote zur Unterstützung des Selbststudiums zur Verfügung gestellt und der Zugang zu diesen verbessert werden. Der Mangel an Räumen für selbstgesteuertes Lernen, an der Begleitung in veranstaltungsbezogenen Lerngruppen und die große Wertschätzung der zeitlichen Flexibilität als Aspekt des Selbststudiums geben weiter Aufschluss über Ansatzpunkte für Maßnahmen zur Optimierung der Selbststudiumsphase (Hochschulbefragung 2010, 2011, 2012).

Auch die Lehrenden der Hochschule sehen laut ihrer Aussagen bei einer internen Befragung große Förderungsbedarfe bei den Studierenden in allen Bereichen des Selbststudiums und wünschen sich mehr Unterstützung für die Studierenden, beispielsweise beim Erwerb von Kompetenzen in wissenschaftlichem Arbeiten, selbstständigem Arbeiten und nachhaltigem Lernen.

2 Das Gesamtprojekt optes

Das Verbundprojekt optes verfolgt vier Ziele zur Optimierung der Selbststudiumsphase:

1. Heterogenität im mathematischen Grundlagenwissen ausgleichen
2. Abbruchquote in den MINT-Fächern reduzieren
3. Betreuung in der Selbststudiumsphase verbessern
4. Skalierende, kostenneutrale Betreuungskonzepte einführen

Das Projekt ist dabei strukturell so aufgestellt, dass alle vier Ziele in allen vier inhaltlichen Teilprojekten mit einer je spezifischen Schwerpunktsetzung in den Bereichen Vermittlung, Begleitung und (Selbst-)Kontrolle verfolgt werden. In Bezug

auf die Vermittlung werden Blended Learning-Konzepte zum Einsatz in mathematischen Propädeutika entwickelt. Der Schwerpunkt Betreuung wird im Teilprojekt eMentoring & eTutoring umgesetzt, Konzepte zur (Selbst-)Kontrolle werden in Form formativer und summativer eAssessment-Verfahren in den Teilprojekten ePortfolio und eAssessment verwirklicht. Über die gesamte Projektlaufzeit hinweg wird darauf geachtet, dass die Teilprojektergebnisse laufend ausgetauscht und in die jeweils anderen Teilprojektmaßnahmen integriert werden. Die in den Teilprojekten entwickelten Konzepte werden zunächst an allen Partnerhochschulen eingesetzt und schließlich allen deutschen Hochschulen zur Verfügung gestellt. Das Projekt lebt durch den Aufbau spezifischer Expertise an jeder Partnerhochschule, auf die durch alle Beteiligten zugegriffen werden kann. So entsteht im Ergebnis ein breites Maßnahmenangebot zur Begleitung des Selbststudiums auf hohem Niveau.

Gesichert wird dieses Niveau durch eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung und eine laufende Dissemination der Projekterzeugnisse, die während der gesamten Projektlaufzeit über zahlreiche Kanäle veröffentlicht werden, um Reaktionen darauf noch während der Entwicklung nutzen zu können.

3 Teilprojekt eTutoring & eMentoring - Grundlagen, Konzepte und Ziele

Im Folgenden werden die beiden Bereiche des Teilprojekts eTutoring und eMentoring in Konzeption und geplanter Umsetzung vorgestellt und gezeigt, wie die oben formulierten Gesamtziele konkret erreicht werden sollen.

3.1 Theoretische und didaktische Grundlagen

Als Ausgangspunkt der Konzeptentwicklung beziehen wir uns bei der Definition von Selbststudium im Sinne von selbstgesteuertem Lernen auf Konrad und Traub:

Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet (Konrad & Traub 1999, S. 13).

Die Form des im Folgenden beschriebenen Selbststudiums lässt sich mit Landwehr und Müller als begleitetes bzw. individuelles Selbststudium charakterisieren (Landwehr & Müller 2006). Von begleitetem Selbststudium ist dann die Rede, wenn die Rahmenbedingungen der Lernaktivitäten durch Lehrende vorgegeben werden. In Bezug auf eTutoring und eMentoring tritt dieser Fall vor allem dann ein, wenn es sich um veranstaltungsbezogenes eMentoring handelt und der Lehrende durch eTutoring unterstützt wird. Dabei stehen den Studierenden Online-Lehrmaterialien wie multimediale Skripte, elektronische Abgaben von Übungsaufgaben und Selbsttests zur Verfügung, die einen klaren Rahmen der Lerninhalte vorgeben. Hat der Lehrende diese Inhalte im Rahmen eines durch die Unterstützung der eTutoren geplanten

Blended Learning-Konzeptes bereitgestellt, wird dieser Rahmen durch konkrete Lernaufträge zusätzlich verstärkt.

Individuelles Selbststudium liegt dann vor, wenn Inhalte aus Lehrveranstaltungen selbstständig durch Studierende vertieft werden, z.B. auf der Grundlage selbstangefertigter Mitschriften, Exzerpte oder Lerntagebücher, ohne dass es dazu eine Aufforderung von Seiten der Lehrenden gibt. Dieser Fall liegt im eMentoring und eTutoring dann vor, wenn Studierende aus eigenem Antrieb eMentorings nutzen und ihre Lerngegenstände und -ziele eigenständig festlegen.

Grundsätzlich sehen wir Studierende als Erwachsene, die lernfähig, aber unbelehrbar sind und nur dann lernen, wenn sie wollen (Siebert 2001). Dieses Verständnis geht mit der Einsicht einher, dass sich Lehre im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning“ von der Präsentation von Informationen hin zu Lernberatung und der Gestaltung von Lernumgebungen entwickelt.

Im Rahmen des Teilprojekts eTutoring und eMentoring liegt der Fokus bei der Lernumgebungsgestaltung durch Lehrende auf den Möglichkeiten der Nutzung von Online-Medien. Dabei wird das Prinzip des Blended Learning verfolgt. Vorlesungen, Übungen und Seminare werden durch die Unterlegung von Online-Lernmaterial bis hin zur Einbindung von Online-Phasen zwischen den Präsenzveranstaltungen angereichert. Dabei können drei Stufen, von der reinen Distribution von Lernmaterial, über die Interaktion Studierender mit den Medien bis hin zur Kollaboration Studierender und Lehrender mithilfe der Medien erreicht werden (Reinmann-Rothmeier 2003).

Der Nutzung von Online-Medien durch Studierende liegt die Idee einer Persönlichen Lernumgebung (PLE - Personal Learning Environment) zugrunde, in der die durch die Institution Hochschule bereitgestellten Medien und Plattformen (z.B. LMS - Learning Management Systeme und virtuelle Konferenzräume) in die eigene Lerninfrastruktur der Studierenden integriert werden. Damit sind neben s.g. eTools des Web 2.0, wie Wikis, Mind Map-Software und soziale Netzwerke auch analoge Werkzeuge, wie (Notiz-)Bücher und reale Lernräume gemeint. In einer PLE strukturieren und kontrollieren Lernende ihre Lernprozesse (ausführlich: Böhner & Mersch 2010, S. 235 f.). Im Rahmen des eMentorings werden Studierende bei Aufbau und Einsatz einer PLE unterstützt.

3.2 eTutoring

eTutoring wird im Rahmen des Teilprojektes als eine Dienstleistung verstanden, mit der Lehrende von eTutoren bei der Erstellung von webbasierten, interaktiven Lernmaterialien in ILIAS und deren didaktischer Einbettung in ihre Lehrveranstaltungen unterstützt werden. Bei der Konzeptualisierung des eTutorings an der HS OWL wurden vor allem die Modelle der Ruhr-Universität Bochum und der Fachhochschule Dortmund einbezogen (Mittmann 2010; Thillosen & Hansen 2009).

eTutoren sind speziell geschulte Studierende, die Lehrenden den Umgang mit Online-Medien im Allgemeinen und dem an der HS OWL eingesetzten LMS ILIAS im Besonderen näher bringen. Neben der Erläuterung der Technik zeigen eTutoren Lehrenden didaktische Möglichkeiten der sinnvollen Einbindung von ILIAS und anderer Online-Medien, wie z.B. Videokonferenzen, in ihre Lehre auf. Erfahrungen aus den o.g. Projekten anderer Hochschulen und einem Vorprojekt zum eTutoring an der HS OWL zeigen, dass Studierende und Lehrende von eTutoring profitieren. Studierende sammeln wertvolle Erfahrungen für die Gestaltung des eigenen Lernprozesses im Studium und den späteren Berufsalltag, da sie lernen, sich neue Themenfelder zu erschließen, Online-Medien für das Lernen und Lehren einzusetzen und Menschen zu beraten, von denen sie eigentlich gewohnt sind, dass diese ihr Wissen an sie weitergeben und nicht umgekehrt. Lehrende profitieren durch den Zugriff auf intensive und langfristige Beratungsleistung und Unterstützung im eLearning, die sich durch den Einsatz von Vollzeitkräften im gegebenen Kostenrahmen bei der angestrebten Breite nicht abbilden ließe.

Durch das Vorprojekt „eLearning“ an der HS OWL, das seit 2009 ein nachhaltiges netz- und computergestütztes Angebot von Lehr- und Lernformen mit besonderem Blick auf deren methodisch-didaktischen Einsatz etabliert, gibt es an der Hochschule bereits zahlreiche Lehrende, die Online-Medien in ihrer Lehre einsetzen. Aufbauend auf diesem Projekt erhöht das eTutoring Breite und Qualität des Einsatzes von Online-Medien in Lehre und Lernen.

3.2.1 Ausbildung der eTutoren

Das eTutoring-Konzept sieht vor, die Schulung der eTutoren vor Beginn des Semesters als Kompaktseminar an drei Tagen durchzuführen. Idealerweise findet das Seminar, in dem sich die eTutoren untereinander und die Leitung des eTutorings auch persönlich kennenlernen können, außerhalb der Hochschule statt.

Diese dem Semester vorgelagerte Schulung macht es möglich, die eTutoren bereits zu Beginn des Semesters voll einzusetzen; die weitere Schulung findet wöchentlich im Wechsel von Präsenz- und Onlinesitzungen statt. Zum einen sammeln die zukünftigen eTutoren so direkte Erfahrungen mit Blended Learning, dessen Umsetzung sie Lehrenden näher bringen sollen, zum anderen lassen sich durch den Einsatz von Online-Meetings eTutoren an allen vier Stand- und Studienorten der HS OWL betreuen, ohne dass wöchentliche Fahrten notwendig sind.

Inhaltlich konzentriert sich die Ausbildung der eTutoren nach einer knappen Einführung zu allgemein hochschuldidaktischen Fragestellungen auf die

- Schulung in didaktischen Grundlagen des eLearnings,
- die Einführung in das LMS ILIAS und mögliche Anwendungsszenarien, je nach Bedarf zur Distribution von Lehrmaterial, zur Interaktion oder Kollaboration, sowie

- die Schulung in der Erstellung von Online-Lernmaterial und
- die Gestaltung der Kommunikation mit den zu betreuenden Lehrenden.



Abb. 1: Ausbildung und Einsatz der eTutoren

3.2.2 Einsatz der eTutoren

Die eTutoren werden als studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte im Zentralbereich CeLL (Centrum für Lehre und Lernen) angesiedelt und projektbezogen an die Lehrenden in den Fachbereichen „ausgeliehen“, d.h. kontinuierlich beschäftigt und gleichzeitig weitergebildet. So können Lehrende bedarfsgerecht auf Expertise zur Erstellung von Online-Lernmaterial und dessen didaktischer Einbindung zugreifen.

Die eTutoren werden so rekrutiert, dass sie über einen möglichst langen Zeitraum in ihrem Studium als eTutoren arbeiten können. Neben dem Vorteil für die Studierenden, über den gesamten Studienverlauf einer Nebentätigkeit direkt in der Hochschule in engem Kontakt zu den Lehrenden nachgehen zu können, profitiert die Hochschule durch die Möglichkeit auf einen Pool erfahrener eTutoren zugreifen zu können, der kontinuierlich mit „Nachwuchs“ gefüllt wird. Die Fluktuation im entstehenden eTutoren-Pool wird durch arbeitsbegleitende und gegenseitige Ausbildung ausgeglichen. Erfahrene eTutoren bilden Tandems mit neu eingestellten studentischen Mitarbeitern, um die Schulung durch den eTutoring-Koordinator um wertvolles Erfahrungswissen zu ergänzen.

3.2.3 Ziele des eTutoring

Im eTutoring werden vor allem Lehrende der MINT-Fächer von eTutoren darin betreut, Lernmaterialien zu entwickeln und vorhandenes Lernmaterial online zur Verfügung zu stellen. Durch diese Maßnahmen werden die Lernhandlungen z.B. in Be-

zug auf die folgenden Aspekte flexibilisiert und individualisierbar gemacht, um die Attraktivität der Lehre insgesamt zu erhöhen.

Um die Heterogenität in den mathematischen Grundlagen auszugleichen, werden im Bereich eTutoring Verfahren entwickelt, um Lehrenden die weitreichenden Möglichkeiten des eLearnings in den Grundlagenveranstaltungen aufzuzeigen. Dabei ist eine enge Zusammenarbeit mit dem optes-Teilprojekt Propädeutika notwendig, in dem Onlinematerial für die Mathematik entwickelt wird. Die Unterstützung Lehrender bei der Einbindung dieser Materialien in die Grundlagenveranstaltungen Mathematik ist eine Aufgabe der eTutoren. Die beiden Teilprojekte stimmen sich eng darüber ab, welche Inhalte wie abgebildet werden, damit eTutoren es einerseits technisch leicht in Online-Infrastrukturen einbinden und andererseits den Einsatz didaktisch so begründen können, dass Lehrende motiviert sind, das Material zu verwenden. Die Verknüpfung mit den Teilprojekten eAssessment und ePortfolio³ ist ebenfalls eng, da Lehrende im eTutoring u.a. darin geschult werden, formative und summative Verfahren zur eigenständigen Lernerfolgskontrolle für die Studierenden zur Verfügung zu stellen und ePortfolios zu erstellen und einzusetzen. Bei all dem setzt das eTutoring auf die Weiterentwicklung des eLearnings von der reinen Materialdistribution über die Ermöglichung von Kollaboration hin zu einer umfassenden Partizipation Studierender im und am Lehr-Lernprozess.

Durch den Einsatz von ILIAS kann die Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden verbessert werden, ohne dass der Zeitaufwand für den Lehrenden steigt. Gerade bei schwankenden Studierendenzahlen ist es wichtig, eine Plattform zur Organisation von Lehrveranstaltungen, zur Kommunikation zwischen allen Beteiligten, der Distribution von Lerninhalten und Stärkung von Partizipation Studierender im Lehr-Lernprozess einzurichten. Durch die Schulung im Einsatz eines LMS wie ILIAS entstehen Freiräume für Lehrende, die durch ein zusätzliches, individualisiertes Beratungsangebot gefüllt werden können. Erste Erfahrungen im Vorprojekt zeigen, dass Lehrende tatsächlich dazu bereit sind, den zunächst großen Aufwand der Erstellung webbasierter Lehr-Lerninfrastrukturen zu tragen, um auf lange Sicht davon zu profitieren. So existieren bereits Beispiele für Blended Learning-Veranstaltungen, in denen jede zweite Übung online stattfindet, so dass die frei werdende Präsenzzeit Raum für zusätzliche Beratung gibt, die von Studierenden nachgefragt wird.

Um diese Beratung räumlich und zeitlich zu flexibilisieren, werden virtuelle Konferenzräume eingerichtet. Komplementär zu der Schulung Studierender im Umgang mit diesem Instrument im Rahmen des eMentorings, werden Lehrende durch eTutoren in der Einrichtung und Moderation unterstützt.

Im Gegensatz zu dem eMentoring-Konzept (s.u.) ist das eTutoring nicht darauf angelegt, kostenneutral durchgeführt zu werden. Die als eTutoren eingesetzten Stu-

3 Informationen zu den weiteren Teilprojekten des optes-Projektes finden Sie hier: www.optes.de

dierenden werden als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskräfte vergütet und erhalten bei Beendigung ihrer Tätigkeit ein Zertifikat. Das angestrebte Verfahren sieht vor, Studierende im dritten Semester des Bachelor-Studiums und zu Beginn des Masterstudiums für die Tätigkeit des eTutors zu qualifizieren. Auf der Grundlage fester Module werden die einzelnen eTutoren dann durch zusätzliche Schulungen in bestimmten Bereichen spezialisiert, wie z.B. der Erstellung von Selbsttests, und können anschließend als Multiplikatoren für diese Fertigkeiten unter den anderen eTutoren wirken.

3.2.4 Nachhaltigkeit eTutoring

In Bezug auf die nachhaltige Nutzung des eTutoring-Angebots sind die Etablierung eines eTutoren-Pools (s. 3.2.2) und der Aufbau eines Wissensmanagementsystems von entscheidender Bedeutung. Der Aufbau eines Wissensmanagements erfüllt im eTutoring eine Doppelfunktion, weil es Verfahren, Material und Erfahrungen archivierte und gleichzeitig einen konkreten Gegenstand für den Aufbau solcher Strukturen liefert, die auch in Lehr- und Lernprozessen, also dem Tätigkeitsfeld der eTutoren, wichtig sind.

So wird verhindert, dass, wie sonst bei der Einstellung studentischer Hilfskräfte üblich, Studierende für einen begrenzten Zeitraum von einem bestimmten Lehrenden eingestellt werden und das aufgebaute Wissen mit dem Enden des Dienstvertrages verloren geht.

3.3 eMentoring

Während sich das eTutoring an die Lehrenden der Hochschule richtet und diese darin unterstützt, ihr eLearning-Angebot auszubauen und didaktisch aufzubereiten, bilden beim eMentoring die Studierenden die Zielgruppe. Sie werden darin geschult, das im eTutoring ausgearbeitete eLearning-Angebot zu nutzen; zusätzlich dazu erwerben eMentoren in ihrer Ausbildung grundlegende Kompetenzen für das selbstständige Lernen (Zeit- und Lernmanagement, Selbstmotivation und -reflexion, wissenschaftliches Recherchieren und Schreiben) und werden in die Nutzung von Online-Medien eingeführt, die ihnen sowohl beim Erwerb fachlicher wie auch überfachlicher Qualifikationen behilflich sind und zur Lern- und Materialorganisation, bei Präsentationen, zur Selbstreflexion, zur wissenschaftlichen Recherche und Literaturverwaltung und zu kollaborativem Arbeiten und Lernen eingesetzt werden können. Die in ihrer Ausbildung erworbenen Kenntnisse geben sie dann in ihrer Funktion als eMentoren an Studierende niedrigerer Semester in wöchentlichen Lerngruppen-Treffen (eMentorings) weiter.

3.3.1 Ausbildung der eMentoren

Die eMentoren-Ausbildung wird zunächst in Fachbereichen und Fächern angeknüpelt, wo es bereits Module zur überfachlichen Qualifikation gibt. Hier kann die Ausbildung in Absprache mit den Lehrenden und den Fachbereichsverantwortlichen entweder als zusätzliches Wahlpflichtfach (WPF) angeboten oder in ein bereits bestehendes Modul (WPF oder Pflichtfach), das die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen vorsieht, eingebunden werden. Die Vergütung der Ausbildung erfolgt durch ECTS-Punkte. Die Form der Prüfungsleistung orientiert sich an den Vorgaben der bereits bestehenden Module; in den meisten Fachbereichen an der HS OWL handelt es sich hierbei um eine kombinierte Prüfungsform aus Ausarbeitung und Präsentation, die im Konzept der eMentoring-Ausbildung in Form eines digitalen Lerntagebuchs (ePortfolio) und dessen Präsentation am Ende des Semesters beibehalten wird. In diesem ePortfolio dokumentieren die eMentoren begleitend zu der eMentoring-Schulung und der Betreuung einer Studierendengruppe ihren Kompetenzaufbau; das ePortfolio wird während des Semesters regelmäßig vom Lehrenden, der zuvor von eTutoren in die Arbeit mit ePortfolios eingeführt wurde, eingesehen und kommentiert, bevor seine Ausgestaltung am Ende in die Benotung des Modulscheins einfließt. So ist eine Integration des eMentoring-Konzepts ohne Änderung der Prüfungsordnung und der Struktur des Studienganges möglich.

Die Ausbildung der eMentoren ist auf ein Semester konzipiert und schließt sowohl die Schulung der eMentoren als auch deren konkreten Einsatz zur Unterstützung studentischer Lerngruppen mit ein; beide Teile laufen parallel, wobei ein Teil des ersten Moduls der Schulung dem Semesterbeginn vorangestellt werden soll, um die eMentoren auf ihre Arbeit vorzubereiten. Während des Semesters findet die Schulung der eMentoren in Sitzungen im Umfang von 2 Semesterwochenstunden (SWS) entweder als Präsenztreffen, als Onlinetreffen oder als flexible Onlinephasen der Studierenden, in der sie Inhalte selbstständig und zeitlich flexibel aufbereiten, statt. Die Inhalte der Schulung sind in drei Modulen zusammengefasst: Modul I „Grundlagen“ gibt eine Einführung in didaktische Grundlagen der Gruppenleitung und -moderation und der Gestaltung von Kleingruppensitzungen zum kooperativen Lernen, in die Lernplattform ILIAS, in kollaboratives Lernen und Arbeiten, professionelles Präsentieren und Visualisieren und die Bibliotheks- und Recherchearbeit. Außerdem wird einleitend die Rolle des eMentors thematisiert. Modul II „Wissenschaftliches Arbeiten“ schult in den Bereichen Informationsbeschaffung und -selektion, Lern- und Lesetechniken, Aufbereitung und Verwaltung von Informationen, der Benutzung von Literatur- und Quellenverwaltung und in wissenschaftlichem Schreiben; Modul III „Lernmanagement“ vermittelt theoretische und praktische Grundlagen zu Studienorganisation, Lernmanagement und -planung, Motivation, Zeitmanagement und Stressbewältigung. In allen drei Modulen liegt ein besonderer Fokus auf der unterstützenden Nutzung von Online-Medien.

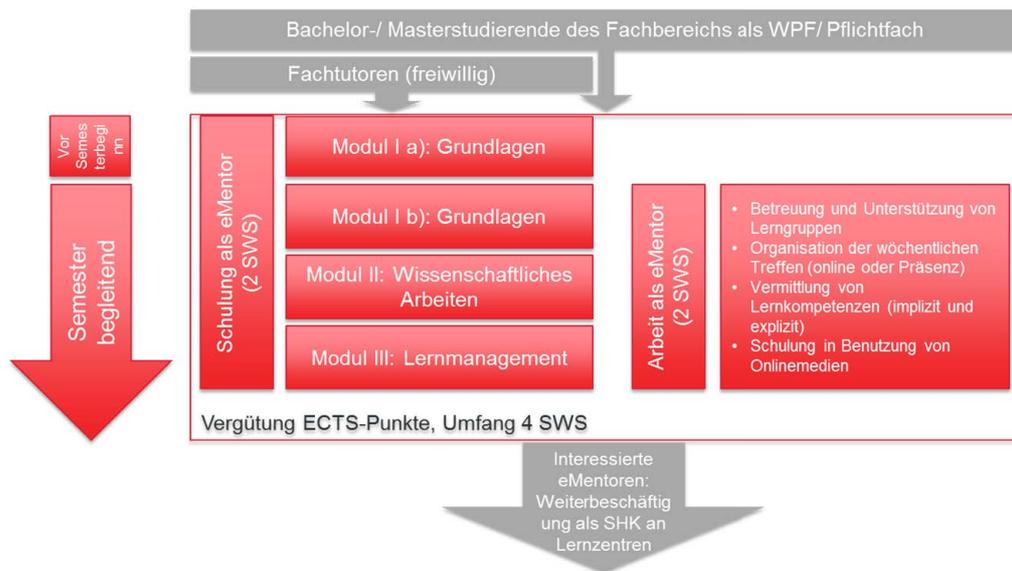


Abb. 2: Ausbildung und Einsatz der eMentoren

3.3.2 Einsatz der eMentoren

Parallel zur Schulung im Rahmen der Ausbildung führen die eMentoren eMentoring im Umfang von 2 SWS durch. Diese betreuen Lerngruppen für Studierende niedrigerer Semester werden entweder begleitend zu einer spezifischen Lehrveranstaltung oder studienfachbezogen und ebenso wie die Schulung der eMentoren als Präsenztreffen, als Onlinetreffen und in Form flexibler Onlinephasen abgebildet. Die Entscheidung über die konkrete Gestaltung der eMentorings treffen die eMentoren in Abstimmung mit der eMentoring-Koordinatorin. In den Lerngruppen ist es Aufgabe der eMentoren, Studierende in der Benutzung von Online-Medien sowie der Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen zu schulen, Lernräume und -zeiten zu organisieren, das Lernen der Fachinhalte in der Gruppe zu strukturieren und zu moderieren, bei Bedarf Input zu Lerntechniken, Präsentationstechniken, wissenschaftlichem Arbeiten und Schreiben etc. zu geben, zur Reflexion und Erweiterung der Selbstlernkompetenzen anzuregen und die Studierenden in organisatorischen und inhaltlichen Fragen zu ihrem Studium zu unterstützen. Somit ist die Arbeit der eMentoren nicht auf die Vermittlung von Medienkompetenz und die Einführung in die Verwendung von Online-Medien beschränkt, sondern beinhaltet auch den Aufbau umfassender Selbstlernkompetenz. Auch Fachtutoren der jeweiligen Fachbereiche können an einzelnen oder allen Modulen teilnehmen (entweder freiwillig oder auf Verpflichtung von Seiten ihres Professors) und bekommen dies zertifiziert.

3.3.3 Ziele des eMentoring

Im Rahmen der o.g. Zielvorgaben der Gesamtprojekts liegt der besondere Fokus von eMentoring auf der Verringerung der Studienabbrecherquoten und der Verkürzung der Studienzeit durch die Verbesserung der Begleitung des Selbststudiums und der Förderung von Selbstlernkompetenzen durch ein mediengestütztes, kostenneutrales und flexibel an Studierendenzahlen anpassbares Unterstützungsangebot.

Basierend auf der alljährlichen Studierendenbefragung zur Zufriedenheit mit den Angeboten und Studienbedingungen an der Hochschule, Gesprächen mit Hochschullehrenden und der Auswertung hochschulinterner Daten zu Betreuungsangeboten, Betreuungsverhältnissen und Studienabbruchquoten wurden folgende Hauptgründe für den Abbruch eines MINT-Studiums an der HS OWL definiert: die für Teile der heterogenen Studierendenschaft zu hohen mathematischen Voraussetzungen und Anforderungen der Studiengänge bereits in den ersten Semestern, nicht ausreichende Betreuung in der Selbststudiumsphase besonders zu Beginn des Studiums sowie fehlenden Selbstlernkompetenzen und Angeboten zur Vermittlung dieser.

An diesen Hindernissen setzt das Konzept des eMentorings an der HS OWL nun an: Durch den Aufbau und die Durchführung von eMentoring-Veranstaltungen werden Studierenden der MINT-Fächer besonders in der Studieneingangsphase grundlegende Kompetenzen vermittelt, die sie dazu befähigen, eigene Schwächen und Nachholbedarfe zu erkennen und möglichst effektiv auszugleichen, um ihr Studium erfolgreich absolvieren zu können. Die Unterstützung der Studierenden erfolgt im eMentoring in Kleingruppen von fünf bis sieben Personen, die dank ihrer geringen Größe eine Ausrichtung auf die individuellen Unterstützungsbedarfe der eMentees ermöglichen. Inhaltlich ist die Veranstaltung auf die Vermittlung von (Selbst-)Lernkompetenzen, Medienkompetenzen und allgemeiner Studierfähigkeit ausgerichtet. Gleichzeitig wird fachliches Grundwissen und der Unterrichtsstoff der an das eMentoring gekoppelten Lehrveranstaltung vermittelt, indem die oben genannten Kompetenzen in konkreten Aufgabenstellungen (in Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit) angewendet und vertieft werden. Die Betreuung der Studierenden in eMentoring-Veranstaltungen beginnt im ersten Semester, um den Studierenden bereits am Anfang ihres Studiums die Möglichkeit zu geben, durch gezielte Maßnahmen und gesteuerte Selbstreflexion ihre Schwächen und Nachholbedarfe zu erkennen und ihnen Werkzeuge an die Hand zu geben, Schwachstellen auszugleichen und Stärken auszubauen.

Durch fachbezogene Übungen in den eMentoring-Veranstaltungen, die mit den Professoren der betreuten Fachveranstaltungen entwickelt werden, und der Diskussion in und der Arbeit mit diesem fachlichen Wissen im eMentoring in der Gruppe oder als Einzelaufgabe wird der Unterrichtsstoff der Lehrveranstaltung und die im eMentoring vermittelte Methodenkompetenz wiederholt und angewendet. Finden die eMentorings veranstaltungsübergreifend statt, werden von den Studierenden individuelle Lernprojekte als Gegenstand praktischer Übungen eingebracht.

Zusätzlich zur Verbesserung der fachlichen und methodischen Kompetenz ergibt sich durch die eMentoring-Veranstaltungen eine engere persönliche Anbindung der einzelnen Studierenden an die HS OWL, die u.a. wegen der Betreuungsrelation von Professoren und Studierenden von durchschnittlich 1 zu 32,5 bisher vernachlässigt wurde. Durch die Arbeit in Kleingruppen entstehen innerhalb der Gruppen persönliche Bindungen und die Studierenden haben zudem in ihrem studentischen eMentor einen Peer, der ihnen sowohl in persönlichen als auch in fachlichen Fragen zur Seite steht und als Bindeglied zur Hochschule fungiert. Eine verbesserte Einbindung in die Hochschule ist außerdem durch die Gruppentreffen an der Hochschule, aber auch durch die Gruppentreffen in virtuellen Räumen gegeben, besonders für Studierende, die nicht an ihrem Studienort wohnen oder nur zeitweise am Studienort präsent sein können.

Die Kombination von Präsenz- und Onlinephasen der eMentoring-Veranstaltung ermöglicht außerdem eine bessere Vernetzung der verschiedenen Stand- und Studienorte der HS OWL (Detmold, Lemgo, Höxter, Warburg) und ihrer Studierenden. Zugleich werden die Studierenden an den Umgang mit und den Einsatz von Online-Instrumenten wie Videokonferenzen, Chats oder LMS herangeführt, Kenntnisse und Kompetenzen im gemeinsamen netzbasierten Arbeiten vermittelt und Hemmnisse abgebaut.

Des Weiteren strukturieren die vom eMentor koordinierten und organisierten Treffen die Selbststudienphase durch die Vorgabe von Treffzeiten, Abgabezeiten für Arbeiten, das zeitlich begrenzte Bereitstellen von Lernmaterialien, das (gemeinsame) Erarbeiten und Aufstellen von Meilensteinen und Deadlines, ergänzt durch die Vermittlung von konkretem Wissen über Zeitmanagement, Lernstrategien etc. in der eMentoring-Veranstaltung.

3.3.4 Nachhaltigkeit eMentoring

Für die Teilnahme an der Schulung und die Betreuung einer eMentoring-Veranstaltung werden die Studierenden mit einem Zertifikat und ECTS-Punkten vergütet, da es als reguläre Lehrveranstaltung konzipiert ist, die in bestehende Studienpläne und Prüfungsordnungen integriert ist. Damit ist die Finanzneutralität des Konzepts gegeben und die Anzahl der eMentoring-Veranstaltungen kann sich unabhängig von zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen an den Bedarfen der Fachbereiche orientieren und so auch über die Dauer der Projektförderung hinaus nachhaltig an der Hochschule verankert werden. Die zumindest teilweise Verlagerung sowohl der eMentoren-Schulung als auch der eMentoring-Veranstaltungen in virtuelle Räume garantiert eine (teilweise) Unabhängigkeit von zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten an der Hochschule und eine größere zeitliche und räumliche Flexibilität bei der Organisation und Durchführung der Sitzungen.

4 Fazit und Ausblick

Aus den bisher gemachten Erfahrungen im eTutoring an der HS OWL wird deutlich, dass das Konzept grundsätzlich akzeptiert wird. Ca. 40% der Lehrenden aller Fachbereiche haben bereits die Arbeit mit dem LMS ILIAS aufgenommen und lassen sich durch eTutoren bei der Abbildung Ihrer Materialien und der didaktischen Einbindung von Online-Medien unterstützen.

Aufbauend auf dieser grundsätzlichen Akzeptanz gilt es den eTutoren-Einsatz weiter in die Breite zu tragen. Dazu ist vor allem die im Projekt vorgesehene Verstärkung und hochschulweite Vereinheitlichung der eTutoren-Ausbildung notwendig. Nach Aufbau eines kontinuierlich zur Verfügung stehenden Pools an eTutoren ist ein breiteres Marketing möglich, das u.a. die Vorurteile über einen Mehraufwand für Lehrende entkräftet.

Neben der quantitativen Niveauerhöhung steht eine qualitative Aufwertung an. Die aktuell als Leuchtturminitiativen durch Lehrende mithilfe von eTutoren umgesetzten Konzepte zur Verwendung von eLearning-Materialien und -Infrastrukturen über die Distribution von Material hinaus zur Förderung interaktiver Lernprozesse und der Kollaboration und Kooperation der Studierenden durch Online-Medien sind die nächsten Etappenziele des Projekts.

Da sich das Projekt und der Aufbau eines eMentoring-Angebots an der HS OWL noch in der Konzeptphase befindet, liegen noch keine Erfahrungen aus der Implementation vor. Bei der vorbereitenden Zusammenarbeit mit den Fachbereichen und Lehrenden konnte ein allgemeiner Konsens festgestellt werden, dass bei den Studierenden Bedarf bei der Unterstützung zum Ausbau von Schlüsselqualifikationen und bei mathematischem Grundlagenwissen besteht. Neben der allgemeinen Zustimmung zur Notwendigkeit, die Studierfähigkeit der Studierenden zu verbessern und die Förder- und Betreuungsangebote in diesem Bereich zu erweitern, wurde bei internen Gesprächen auch immer wieder auf Skepsis auf Seiten der Lehrenden deutlich. Viele befürchteten einen zeitlichen Mehraufwand durch Mitarbeit an der Ausbildung zum eMentor und die Bereitstellung von eLearning-geeignetem Material sowie eine zeitliche Überlastung der Studierenden im Falle einer Teilnahme an den Maßnahmen.

Diesen Bedenken gilt es nun weiterhin entgegenzuwirken. Durch kontinuierliche Kommunikation intern mit den Fachbereichen und der Durchführung erster Leuchtturmprojekte soll der Mehrwert für Lehrende wie auch für Studierende sichtbar gemacht und deutlich werden, dass der möglicherweise kurzzeitige Mehraufwand auf lange Sicht eine Verringerung des Zeitaufwands für Lehrende und Studierende bedeutet.

Bis zur ersten Implementation des eMentoring-Konzepts in Form eines Piloten an einem Fachbereich mit 600 Studierenden im Sommersemester 2013 bleibt abzuwarten, wie viele Studierende das Angebot der Lehrveranstaltung „Ausbildung zum

eMentor“ als Wahlpflichtfach annehmen, und wie sie die zeitliche Belastung durch die Parallelstruktur von Schulung und Arbeit als eMentor und die Relevanz der Lehrveranstaltung und ihrer Inhalte für Studium und Berufsleben im Vergleich zu anderen Wahlpflichtfächern empfinden.

Literatur

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G.M.(2011): Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: Bertelsmann.
- BMBF (2010): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/foerderungen/15440.php> [04.10.2012].
- Böhner, M. & Mersch, A. (2010): Selbststudium und Web 2.0. In: Hugger, K.-U./ Walber, M.: Digitale Lernwelten - Konzepte, Beispiele und Perspektiven (S. 229-244). Wiesbaden: VS Verlag.
- Engelhardt, N. (2009): E-Tutor/in-Training als Element der KE in der E-University: empirische Untersuchung des E-Tutor/in-Trainings der Universität Duisburg-Essen. Saarbrücken: VDM Verl. Dr. Müller. Abrufbar unter: http://alt.medida.info/system/files/sites/medida/files/ED_Masterarbeit_Engelhardt_E-TutorIn-Training+als+Element+der+KE+in+der+E-University.pdf [28.12.2012]
- Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer D. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS: Projektbericht Februar 2008.
- Hochschulbefragung 2010 (2010). Unveröffentlichtes Dokument, Hochschule Ostwestfalen-Lippe: Evaluation und Planung.
- Hochschulbefragung 2011 (2011). Unveröffentlichtes Dokument, Hochschule Ostwestfalen-Lippe: Evaluation und Planung.
- Hochschulbefragung 2012 (2012). Unveröffentlichtes Dokument, Hochschule Ostwestfalen-Lippe: Evaluation und Planung.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg.
- Kramer, J., Nagy, G., Trautwein, U., Lüdtke, O., Jonkmann, K., Maaz, K., Treptow, R. (2011): Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Vol. 14 (3), S. 465-487.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2006): Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. Bern: hep.
- Mittmann, J. 2010: Implementierung und Evaluation eines E-Tutoring-Modells an der Fachhochschule Dortmund. Dortmund: Fachhochschule, Fachbereich Wirtschaft. Abrufbar unter: <http://www.fh-dortmund.de/de/ftransfer/medien/fob11/Mittmann.pdf> [28.12.2012]
- optes - Optimierung der Selbststudiumsphase - Von den Expertisen der Partner wechselseitig profitieren. Verbundantrag unter der Konsortialführerschaft der Dualen Hochschule Baden-Württemberg und dem Projektpartner Hochschule Ostwestfalen-Lippe sowie des gemeinnützigen Vereins ILIAS open source e-Learning e.V. (2011). Unveröffentlichtes Dokument, Duale Hochschule Baden-Württemberg.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003): Didaktische Innovationen durch Blended-Learning. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.
- Siebert, H. (2001): Erwachsene, lernfähig aber unbelehrbar? In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein - Lernen - Innovation (S. 281-233). Münster u.a.: Waxmann.

- Stöger, H. (2009): E-Mentoring: Eine spezielle Form des Mentorings. In: Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen (S. 227-243). Lengerich/Berlin: Pabst Science.
- Thilloßen, A. & Hansen, H. (2009): Technik und Didaktik im E-Learning: Wer muss was können? Ein Plädoyer für verteilte Medienkompetenz in Hochschulen. In: Dittler, U., Krameritsch, J., Nistor, N., Schwarz, C. & Thilloßen, A. (Hrsg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz - Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs. (S. 133 - 148)). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. Abrufbar unter: <http://www.waxmann.com/?id=20&cHash=1&buchnr=2172> [28.12.2012]
- Williams, S. & Kim, J. (2011): E-Mentoring in Online Course Projects: Description of an E-Mentoring Scheme. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring Vol. 9 (No. 2), S. 80-95.
- Ziegler, A. (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen (S. 7-29). Lengerich/Berlin: Pabst Science.

Heubach, Melike & Mersch, André: eTutoring und eMentoring zur Optimierung der Selbststudiumsphase an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

SEBASTIAN STOPPE, MARC ZLOTOWSKI

Die Kompetenzschule ELSYS— Ein Pilotprojekt für überfachliche Qualifizierung¹

Zusammenfassung

Die Kompetenzschule ELSYS wurde 2010 an der Universität Leipzig im Rahmen einer sächsischen Förderlinie eingerichtet und wird seither durch Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds finanziert. Ähnliche Einrichtungen gibt es bislang an den Universitäten in Chemnitz, Dresden und Freiberg. Kompetenzschulen in Sachsen sollen in erster Linie die Arbeitsmarktfähigkeit von Promovierenden durch überfachliche Qualifizierung verbessern. Der vorliegende Beitrag beschreibt das Alleinstellungsmerkmal des Leipziger Projekts und stellt den Aufbau der Kompetenzschule dar. Es wird die Ansicht vertreten, dass die Kompetenzschule ein gutes Instrument ist, um Promovierende an der Universität Leipzig und Forschungseinrichtungen in Leipzig besser zu vernetzen und überfachlich zu qualifizieren. Damit trägt die Kompetenzschule auch zu einer verbesserten Sichtbarkeit der Gruppe der Promovierenden bei.

1 Einleitung

Die Kompetenzschule² „Employability and Leadership Skills for Young Saxon Researchers“ (ELSYS) wurde 2010 als Pilotprojekt an der Research Academy Leipzig eingerichtet. Die Research Academy ist die zentrale Dacheinrichtung strukturierter Promotionsprogramme an der Universität Leipzig.³

Durch das Angebot der Kompetenzschule sollen sich die persönlichen Fähigkeiten der Promovierenden für den Berufseinstieg verbessern. Dieses Angebot ergänzt das fachspezifische Ausbildungsangebot, welches Promovierende in strukturierten Programmen (Graduiertenschulen, Max-Planck-, Leibniz- und Helmholtz-Research Schools, Graduiertenkollegs, Internationale Promotionsprogramme u. ä.) erhalten sowie die fachliche Qualifikation, die alle Promovierenden durch ihre Forschungs- und ggf. Lehrtätigkeit erwerben. Hierin liegt ein spezifischer Mehrwert der Kompetenzschule für Promovierende. Die Universität Leipzig stärkt mit der Kompetenzschule wesentlich die Angebote der Research Academy Leipzig bei der Vorbereitung ihrer Doktoranden für den Arbeitsmarkt. Sie geht dabei sogar über den Kreis der strukturierten Programme hinaus, da die Angebote der Kompetenzschule für alle Promovierenden der Universität Leipzig offen sind. Insgesamt waren Ende 2011

1 Die Autoren bedanken sich bei Constanze Schelten-Peterssen für die redaktionelle Durchsicht dieses Beitrags.

2 <www.kompetenzschule.uni-leipzig.de> (letzter Zugriff: 14.01.2013).

3 <www.zv.uni-leipzig.de/forschung/ral> (letzter Zugriff: 14.01.2013).

rund 5900 Promovierende (davon rund 2700 in der Medizinischen Fakultät) an der Universität Leipzig registriert.⁴ Davon sind derzeit etwa 800 Promovierende in der Research Academy vertreten.

Dieser Beitrag soll die Besonderheiten des Drittmittelprojektes aufzeigen. Dabei wollen wir das Projekt umfänglich vorstellen, über unsere bisherigen Erfahrungen berichten und die Frage diskutieren, wie nützlich eine derartige Einrichtung für die Universität ist.

2 Ausgangslage

2.1 Beweggründe der Einrichtung

Da die Research Academy Leipzig die Dachorganisation der strukturierten Promotionsprogramme darstellt, richtete sich das Angebot der Research Academy ursprünglich nur an die in diesen Programmen befindlichen Promovierenden. Die Kompetenzschule ELSYS wurde eingerichtet, um das Weiterbildungsangebot der Universität Leipzig für Promovierende dahingehend auszubauen, dass auch Individualpromovierende ein Weiterbildungsangebot vorfinden können, dass auf die Berufsphase nach der Promotion vorbereitet. Die Finanzierung der Kompetenzschule erfolgt zu 100 Prozent aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und wurde gemäß der Richtlinie ESF Hochschule und Forschung des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK) errichtet.⁵ Die Förderung läuft insgesamt über drei Jahre bis zum 30. Juni 2013 und ist als Anschubfinanzierung ausgestaltet, d. h. Voraussetzung für die Gewährung der Fördermittel ist die Verstetigung der Kompetenzschule an der Universität Leipzig und ihre Finanzierung durch Eigenmittel der Universität.

Bei der Entwicklung des Konzeptes für die Kompetenzschule entschied sich das Direktorium der Research Academy Leipzig einen Weg zu gehen, der über die bisherige Vermittlung einzelner *transferable skills* hinaus zu einem integrierten überfachlichen Qualifikationskonzept in drei Schwerpunkten führt: Wissenschaft und Forschung; Führungspositionen in der Wissensgesellschaft; Selbstständigkeit. Den komplexen und sich wandelnden Anforderungen im Wissenschaftssystem soll durch überfachliche Qualifikation Rechnung getragen werden. Gleichzeitig werden alternative Karriereperspektiven des wissenschaftlichen Nachwuchses auch außerhalb von Hochschulen und Forschungseinrichtungen durch entsprechende Angebote gefördert.

An Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Forschungsfördereinrichtungen setzt sich zunehmend die Überzeugung durch, dass die Erfüllung von Führungsfunktionen zusätzliche Qualifikationen erfordert (siehe bspw. Abb. 1 und 2) und dass dafür ei-

4 Vgl. Universität Leipzig (2011), Jahresspiegel, S. 19, <www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Service/PDF/Publikationen/jahresspiegel_2011.pdf> (letzter Zugriff: 10.01.2013).

5 Vgl. <www.revosax.sachsen.de/GetPDF.do?sid=5081114087025> (letzter Zugriff: 10.01.2013).

ne frühe und adäquate Vorbereitung und Entwicklung der potentiellen Führungspersonen notwendig ist.

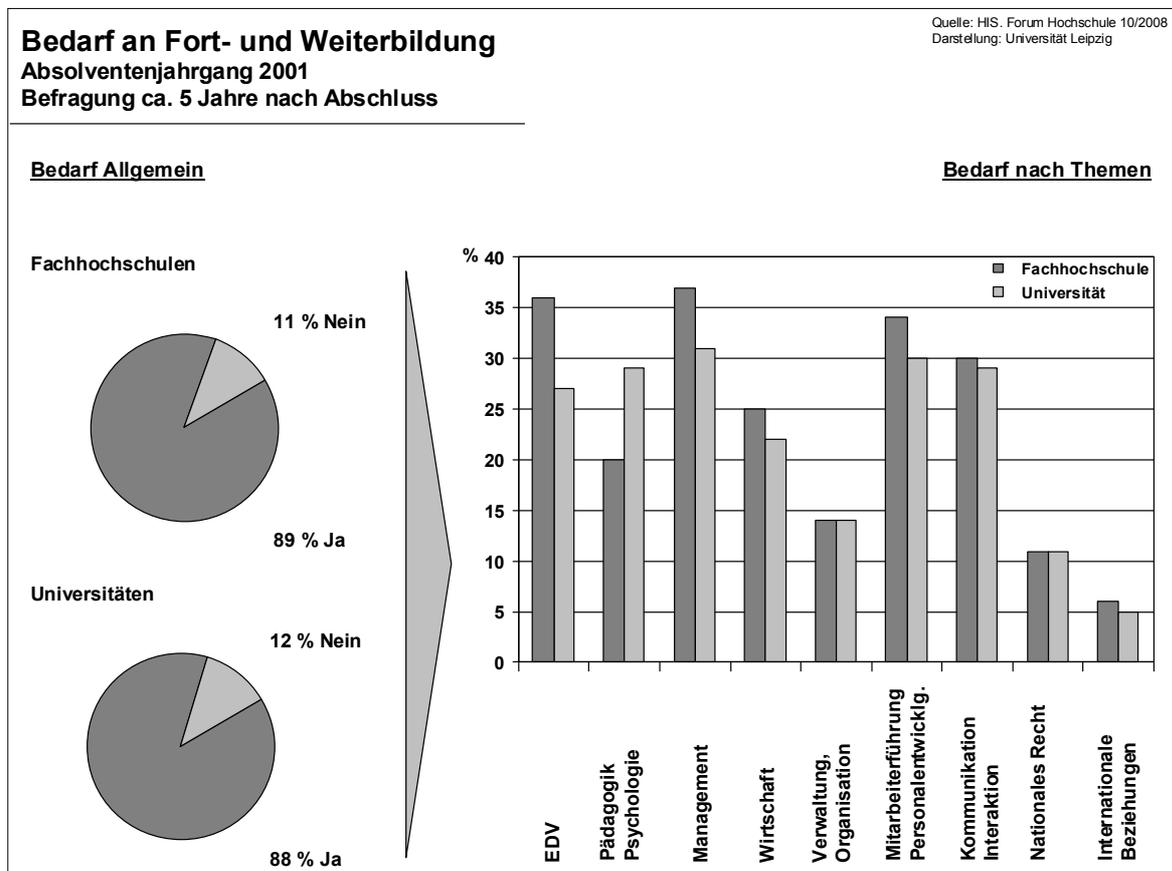


Abb. 1: Die aktuellen Untersuchungen der HIS Hannover zeigen, dass der Bedarf an Angeboten für Schlüsselkompetenzen bei Absolventen von Universitäten und anderen Hochschulen ausgesprochen hoch ist. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über den Bedarf in einzelnen Themenfeldern.

Die Reformprozesse in Hochschulen und Forschungseinrichtungen führen zu Veränderungen in der Organisation und in der Personalstruktur, die für alle Beteiligten neue Herausforderungen bedeuten. Der Wettbewerb zwischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen im In- und Ausland bedingt neue Formen der Zusammenarbeit im Wissenschaftssystem (Cluster, Netzwerke, Verbünde etc.) und führt damit zu neuen Anforderungen und Aufgaben (siehe insb. Abb. 2). Diese werden innerhalb von Hochschulen und Forschungseinrichtungen vor allem an den Schnittstellen zwischen Wissenschaft/Verwaltung sowie Wissenschaft/Wirtschaft an- und wahrgenommen und dienen somit auch dem Wissenstransfer.

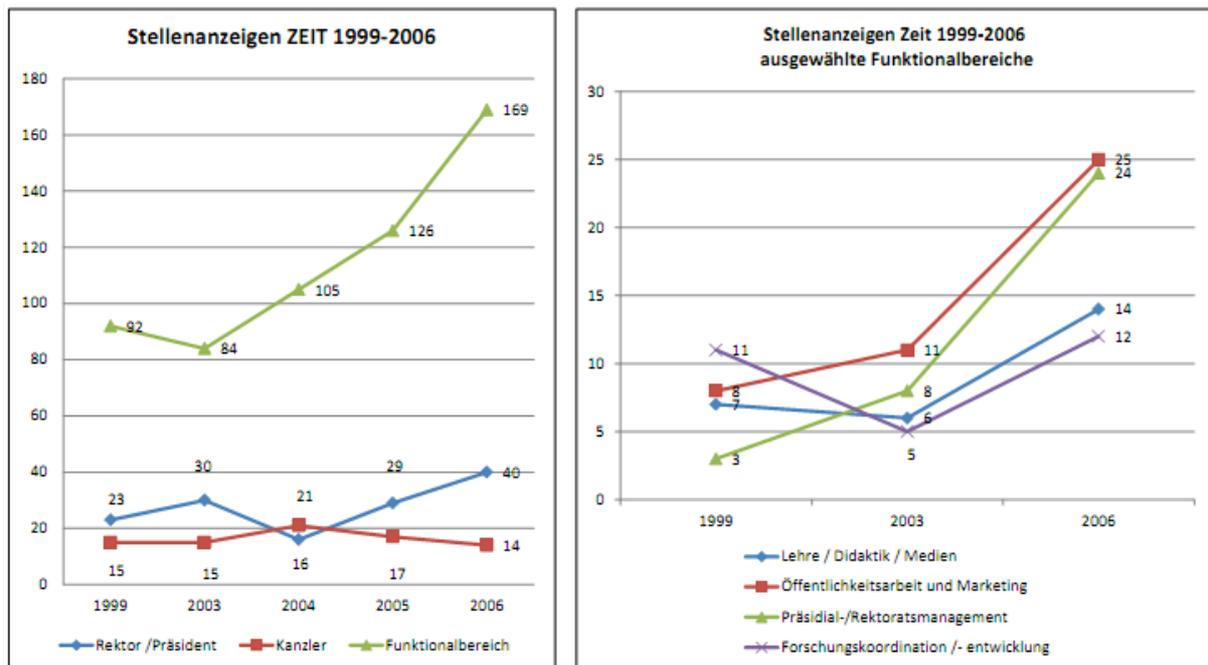


Abb. 2: Hochschulen auf der Suche nach Personal mit zusätzlichen Qualifikationen für Führungsfunktionen.⁶

Neben der Erlangung von viablem Wissen in Bereichen wie Betriebswirtschaft, Recht, Kommunikation und Präsentation sowie Projektmanagement stellt der Erwerb von sozialen und interkulturellen Kompetenzen, bspw. Team- und Konfliktmanagement, einen weiteren Schwerpunkt bei der Vorbereitung auf diese zukünftigen Tätigkeitsfelder dar. Für Leitungspositionen innerhalb der Hochschulen sind neben Schlüsselkompetenzen Bereiche wie Hochschulmanagement und -entwicklung auf nationaler und internationaler Ebene, Tagungsmanagement, Öffentlichkeitsarbeit und Publikationswesen sowie Finanzierung von Wissenschaft und Forschungsstandards besonders relevant. Zur Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen bei der Gründung eigener Unternehmen sind schließlich Managementkompetenzen wie Ideenentwicklung, Geschäftsmodell-Entwicklung, Business- und Finanzplanung sowie Teammanagement essentiell.

6 Die stetigen Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt aufgrund von Transnationalisierung, Globalisierung, Technologisierung und den damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen beeinflussen die Anforderungen für Berufstätigkeiten und prägen Berufsbilder immer wieder neu. Deshalb ist es von beträchtlicher Bedeutung, fachübergreifende Qualifikationen zu erwerben und flexibel auf unterschiedlichste Ansprüche reagieren zu können. Für den Weg in leitende Tätigkeiten der Wissenschaft, Verwaltung und Wirtschaft sind solche Handlungskompetenzen signifikante Erfolgsfaktoren auf dem individuellen Karriere- und Bildungsweg. Blümel, Albrecht (2012): „Third Space“: Neue Karrieren zwischen Wissenschaft und Management, Vortrag bei der DAAD-Akademie „Wissenschaftliche Karrierewege im internationalen Vergleich“ am 6. November 2012. Vgl. dazu auch Krücken, Georg/Blümel, Albrecht/Kloke, Katharina (2009): Towards Organizational Actorhood of Universities: Occupational and Organizational Change within German University Administrations. Deutsches Forschungsinstitut für Öffentliche Verwaltung (FÖV) Speyer, <<http://www.foev-speyer.de/hochschulprofessionalisierung/pdfs/Foev-DiscussionPaper.pdf>> (letzter Zugriff: 14.01.2013).

2.2 Aufgabe und Zielgruppe

Übergeordnetes Ziel der Kompetenzschule ist es, jungen Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern wissenschafts- und wirtschaftsadäquates Managementwissen sowie entsprechende Handlungskompetenzen zu vermitteln. Die Kompetenzschule dient dazu, Qualifikationsmodule zu entwickeln und durchzuführen, mit Hilfe derer sich Promovierende und Postdocs auf leitende Tätigkeiten in der Wissenschaft, im sekundären und tertiären Wirtschaftsbereich sowie in Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen optimal vorbereiten können. Hierfür sehen sowohl das Sächsische Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit⁷, Wissenschaftsförderer wie die DFG⁸, Unternehmen (eigene Befragung, siehe 2.4) als auch die Promovierenden (eigene Befragung, siehe 2.3) einen erheblichen und weiter steigenden Bedarf.

Die Kompetenzschule hält ein Angebot vor, durch welches sich Promovierende, unabhängig von der jeweiligen Fachzugehörigkeit, auf den Berufseinstieg vorbereiten können. Dieses Angebot ist nicht nur komplementär zu dem fachspezifischen Angebot, welches Promovierende in strukturierten Programmen absolvieren, sondern auch zur fachlichen Qualifikation, die alle Promovierenden durch ihre Forschungs- und ggf. Lehrtätigkeit bewältigen. Das Angebot der Kompetenzschule bietet somit einen neuen Mehrwert und ist nicht als Ersatz der bisher verfügbaren Angebote für Promovierende zu sehen.

Laut Antrag ist pro Jahr eine Teilnehmerzahl von 30 bis 50 Promovierenden vorgesehen, sodass am Ende der Projektlaufzeit 60 bis 100 Promovierende das Angebot der Kompetenzschule absolviert haben sollten.

2.3 Bedarfsanalyse bei Promovierenden

Um eine adäquate Planung der Module zu ermöglichen, führte die Kompetenzschule im Frühjahr 2011 eine Bedarfsanalyse unter Leipziger Promovierenden durch. Das Angebot der Kompetenzschule sollte an die Bedürfnisse der Promovierenden angepasst werden. Um die durch die Untersuchung gewonnenen Daten besser einordnen und bewerten zu können, sollte mithilfe eines zweiten Befragungsteils ein möglichst umfassender Überblick über Leipziger Promovierende hinsichtlich ihrer Beteiligung in strukturierten Promotionsprogrammen sowie ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit während der Promotionsphase gewonnen werden. Angestrebt war ein Vergleich zwischen Promovierenden, die in einem Promotionsprogramm integriert sind und jenen, die außerhalb eines solchen Programms promovieren.

An der Befragung beteiligten sich insgesamt 348 Promovierende, davon 58 Prozent Frauen und 42 Prozent Männer. Angesichts einer Gesamtzahl von rund 3000 Promo-

7 <www.smwa.sachsen.de/de/Wirtschaft/Wirtschaftsstandort_Sachsen/17385.html> (letzter Zugriff: 14.01.2013).

8 <www.dfg.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/weiterbildung/flyer_forum_hochschulmanagement_2012.pdf> (letzter Zugriff: 14.01.2013).

vierenden⁹ an der Universität Leipzig ist diese Stichprobe ausreichend für eine aussagekräftige Auswertung. Hinsichtlich der Fächer waren zwei Fakultäten schwerpunktmäßig vertreten: Zum einen die Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie und Psychologie und damit eine Fakultät mit einem naturwissenschaftlichen Fokus, und zum anderen die Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie. Da diese beiden Fakultäten zu den zahlenmäßig stärksten der Universität gehören und sich inhaltlich unterschiedlichen Schwerpunkten der Wissenschaft zuordnen lassen, beeinträchtigt diese übermäßige Beteiligung die Repräsentativität nicht. Insgesamt gaben 9,8 Prozent der Befragungsteilnehmer an, dass sie an einem außeruniversitären Forschungsinstitut promovieren. 35 Prozent der Befragten sind in ein strukturiertes Programm involviert, 65 Prozent nicht; dies entspricht in etwa dem Gesamtverhältnis aller Promovierenden an der Universität.

Als Fazit der Befragung ergab sich, dass die Formulierung wissenschaftlicher Texte und die Präsentation vor einem Fachpublikum als wichtig erachtet werden. Gleichzeitig sehen die Befragten diese Kompetenzen nur teils bei sich vorhanden. Zusammenarbeit im Team wird ebenfalls als wichtig erachtet, allerdings halten sich die meisten Befragten hierin für kompetent – wichtiger erscheinen Fähigkeiten zur Übernahme von Führungsaufgaben. In Bezug auf selbstständiges Arbeiten sehen sich die Befragten als ausreichend kompetent an, beim Zeitmanagement sind die Meinungen geteilt. Hohen Weiterbildungsbedarf sehen die Befragten in den Bereichen Projektorganisation und Ideentransfer.

Die Befragung ergab außerdem, dass zwischen strukturiert Promovierenden und Individualpromovierenden hinsichtlich der Selbsteinschätzung und des Bedarfs an Schlüsselqualifikationen keine signifikanten Unterschiede bestehen.

Weiterhin gaben 40 Prozent der Befragten an, die Kompetenzschule und ihr Angebot bereits zu kennen. Vor dem Hintergrund, dass zum Zeitpunkt der Befragung das Angebot der Kompetenzschule lediglich ein Semester lang angeboten wurde, lässt dieser hohe Bekanntheitsgrad auf eine gute Öffentlichkeitsarbeit¹⁰ innerhalb der Universität schließen. Rund 85 Prozent der Befragten, die bereits das Angebot der Kompetenzschule nutzen, empfanden das Angebot als gewinnbringend. Knapp 40 Prozent gaben an, dass dies „in hohem Maße“ der Fall ist.

9 Vgl. Universität Leipzig (2011), Jahresspiegel, S. 19, <www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Service/PDF/Publikationen/jahresspiegel_2011.pdf> (letzter Zugriff: 10.01.2013). Zusammen mit Promotionen in der Medizin beläuft sich die Anzahl an Promovierenden auf insgesamt 5864.

10 Die Kompetenzschule greift in ihrer eigenen Öffentlichkeitsarbeit vornehmlich auf klassische Plakataushänge innerhalb der Universität zurück, die per Hauspost an alle relevanten Einrichtungen und Fakultäten versendet werden. Parallel erscheint regelmäßig ein E-Mail-Newsletter, in dem auf neue Veranstaltungen und Aktivitäten hingewiesen wird. Bei herausragenden Ereignissen außerhalb der regulären Veranstaltungsreihen publizieren wir zudem Pressemitteilungen, die über die Pressestelle der Universität verschickt werden. Darüber hinaus bewerben wir unsere Veranstaltungen auch über eine eigene Facebook-Seite: www.facebook.com/kompetenzschule. Neben der eigenen Öffentlichkeitsarbeit verweist auch die Öffentlichkeitsarbeit der Research Academy als übergeordnete Einrichtung auf unsere Angebote.

2.4 Bedarfsanalyse bei Unternehmen in Sachsen

Analog zur Bedarfsanalyse bei Promovierenden haben wir in Zusammenarbeit mit der Kompetenzschule der TU Chemnitz eine Befragung unter sächsischen Unternehmen durchgeführt. Unter den 118 befragten Unternehmen gaben 83 Prozent an, Promovierte zu beschäftigen. Somit fußen die Antworten auf die folgenden Fragen zu einem großen Teil auf konkreten Erfahrungswerten.

Die befragte sächsische Unternehmerschaft ist mehrheitlich (63 Prozent) der Meinung, dass die Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit ihren bisher an den Universitäten erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten nicht zur Genüge auf die praktischen Anforderungen des Arbeitsmarktes vorbereitet sind. Bei der Befragung wird deutlich, dass promovierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer vor allem in Führungspositionen angestellt werden. Entweder sie leiten das Unternehmen (58 Prozent) oder sie nehmen eine andere Position mit hoher Verantwortung ein.

Konkret nach den Fähigkeiten gefragt, welche die Unternehmen von zukünftigen Führungskräften erwarten, wurden vor allem (sehr wichtig und wichtig bei 80 Prozent und mehr) folgende Kompetenzen genannt:

- Projektmanagement
- Verantwortungsbewusstsein
- Sicheres Auftreten
- Mitarbeiterführung

Neben den expliziten Führungskompetenzen wurde in der Umfrage auch nach einer Reihe von anderen Fähigkeiten gefragt, welche für eine höhere Arbeitsmarktbefähigung wichtig sein könnten. Als besonders wichtig (sehr wichtig und wichtig bei 80 Prozent und mehr) wurden hierbei erachtet:

- Kommunikation
- Selbstmotivation
- Teamwork

In diesen Ergebnissen spiegeln sich allgemeine Erwartungen auch für die befragten, in Sachsen angesiedelten Unternehmen: Grundsätzlich sind auch diese der Meinung, dass Promovierte neben ihren fachlichen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zusätzliche Fähigkeiten benötigen.

Die Kompetenzschule befindet sich also in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Akteursinteressen: Die Gruppe der Promovierenden sucht nach verbesserten Karrierechancen, die Unternehmen sind an fachlich wie überfachlich sehr gut qualifizierten Arbeitnehmern interessiert und die Hochschulen suchen nach Alleinstellungsmerkmalen in der Qualifizierung von Nachwuchswissenschaftlern untereinander. Damit ergibt sich für eine derartige Weiterbildungseinrichtung wie der Kompetenzschule das Problem, allen Akteuren gerecht zu werden. Als Pilotprojekt

versuchen wir eine möglichst große Schnittmenge der Akteursinteressen herzustellen.

3 Angebote der Kompetenzschule

Die Kompetenzschule bietet zwar auch Workshops an, deren Inhalte sich promotionsfördernd auswirken, doch sollen diese Kompetenzen über die eigentliche Promotionsphase hinaus wirken. Die folgende Abbildung vermittelt die hauptsächlichen Themenfelder der Kompetenzschuleinhalte:

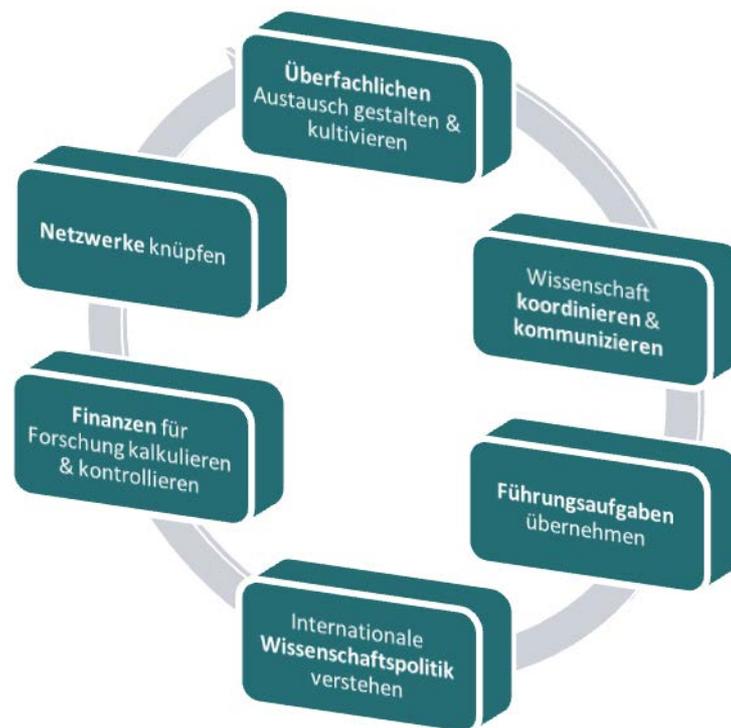


Abb. 3: Im Rahmen dieser Themenfelder können sich Promovierende sowohl auf inner- als auch außeruniversitäre Berufsfelder vorbereiten.

Das Angebot unserer Einrichtung basiert auf drei Säulen: das von uns konzipierte Modulprogramm mit mehreren Modulen, einzelnen Workshops (welche außerhalb von Modulen stattfinden) und Einzelcoachings.

3.1 Modulprogramm

Je nach Winter- oder Sommersemester werden unterschiedliche Module (teilweise mit je zwei Moduloptionen) wiederkehrend angeboten, die sich aus folgenden Schwerpunkten ergeben:

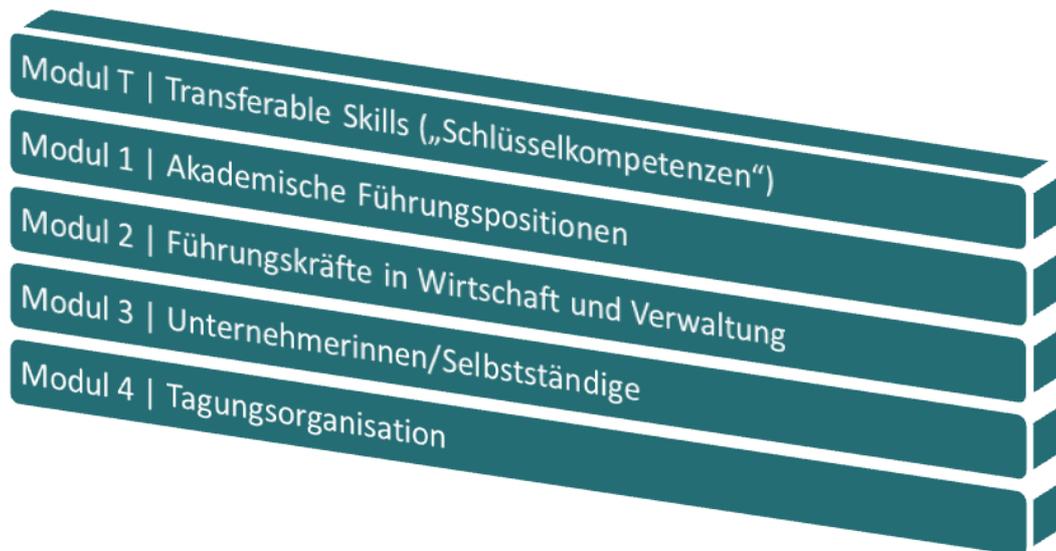


Abb. 4: Module

Ein Modul besteht in der Regel aus sechs Veranstaltungen, welche einmal im Monat stattfinden. Eine Veranstaltung hat regelmäßig einen Umfang von 15 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten. Ab dem erfolgreichen Abschluss von zwei Modulen wird ein Zertifikat über die erworbenen Qualifikationen erstellt. Pro absolviertem Modul erhält ein Teilnehmer fünf unbenotete ECTS-Punkte. Ein exemplarischer Ablauf des Moduls 1-1 „Wissenschaftskoordination“ ist hier veranschaulicht:

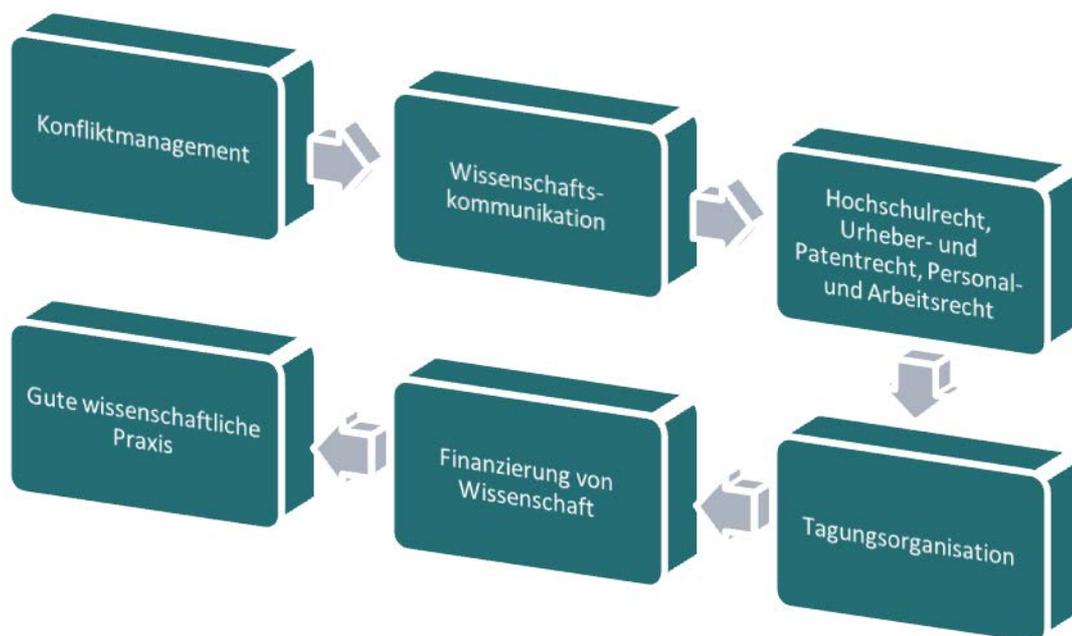


Abb. 5: Beispielhafter Ablauf eines Moduls

Als Leistungsnachweise innerhalb der Module erwarten wir (mit Variationen je nach konkretem Modul) bspw. eine regelmäßige aktive Teilnahme, praxisnahe Übungen oder die Erarbeitung und Vorstellung von Präsentationen und Papers. Als Dozenten werden überwiegend universitätsexterne Fachleute rekrutiert. Dies hat den Vorteil, dass die Lehrinhalte mit einer Perspektive von außen an die Promovierenden vermittelt werden können. Diese bekommen also oft Einblicke in außeruniversitäre Karrieren von Dozenten, die Karrierewege außerhalb der Universität verfolgen. Unsere Dozenten arbeiten oft als Coaches für Unternehmen und können so ihre Erfahrungen in der Wirtschaft aus erster Hand an die Promovierenden weitergeben. Alle Dozenten sind akademisch qualifiziert. Bietet es sich aufgrund des Themas an, greifen wir auch auf Dozenten zurück, die innerhalb einer Universität bzw. einer Fachhochschule arbeiten. Dies ist zum Beispiel im Bereich des Wissenschaftsmanagements bzw. der Forschungsförderung der Fall.

3.2 Workshops

Ergänzend zu den Modulen werden punktuell Workshops angeboten. Diese Veranstaltungen werden, je nach Themenfeld, gut bis sehr gut angenommen. Sie werden insbesondere von Promovierenden geschätzt, die in den Modulen keinen Platz mehr bekommen haben oder über ein geringeres Zeitbudget verfügen und kein Zertifikat im Blick haben. Die Workshops erstrecken sich meist über einen Freitag und einen Samstag mit einem zeitlichen Umfang von 15 Einheiten à 45 Minuten. Zudem erlauben es die Workshops, Konzepte zu testen und bei Erfolg in das feste Modulprogramm aufzunehmen.

3.3 Einzelcoachings

In individueller Absprache bieten wir auch Einzelcoachings für Promovierende an. Diese Einzelcoachings sollen dem jeweiligen Promovierenden konkret in einer bestimmten Lebensphase helfen – etwa bei der Karriereplanung nach der Promotion. Hier setzen wir auf individuelle Gespräche, da sich solche spezifischen Fragen nicht in einer Gruppensituation wie in einem Workshop oder einer Modulveranstaltung befriedigend lösen lassen. Diese lösungs- und zielorientierte Begleitung fördert die Selbstreflexion. Darüber hinaus bieten wir Coachings an, wenn es gilt, einzelne zuvor in einem Modul oder in einem Workshop erworbene Kompetenzen zu vertiefen. In diesen Fällen fragen wir die für Modulveranstaltungen und Workshops gewonnenen Experten an. Zudem verfügen wir über einen Pool von externen Coaches für unterschiedliche Themen.

4 Teilnehmende

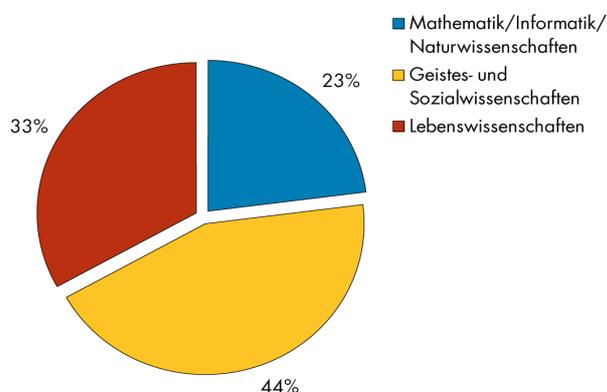
4.1 Teilnehmerstruktur

In den ersten zwei Jahren hat die Kompetenzschule rund 400 Teilnahmen an Modulen und Workshops ermöglicht. Viele Teilnehmende haben bereits mehrere Angebote innerhalb der Kompetenzschule absolviert.

Rund 64 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich und 36 Prozent männlich. 44 Prozent der Teilnehmenden kamen aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften, 33 Prozent aus den Lebenswissenschaften und 23 Prozent aus den Naturwissenschaften inklusive Mathematik und Informatik. Damit bildet die Kompetenzschule das breite Fächerspektrum der Promovierenden an der Universität Leipzig ab.

69 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind nicht-strukturiert Promovierende, 31 Prozent befinden sich in strukturierten Promotionsprogrammen. Unmittelbar zu Angebotsbeginn war die Zahl der nicht-strukturiert Promovierenden wesentlich größer; zunehmend belegen jedoch strukturiert Promovierende trotz der umfangreicheren Verpflichtungen in ihren Graduiertenklassen Angebote der Kompetenzschule.

Teilnehmende nach Disziplinen



Teilnehmende nach Promotionsart

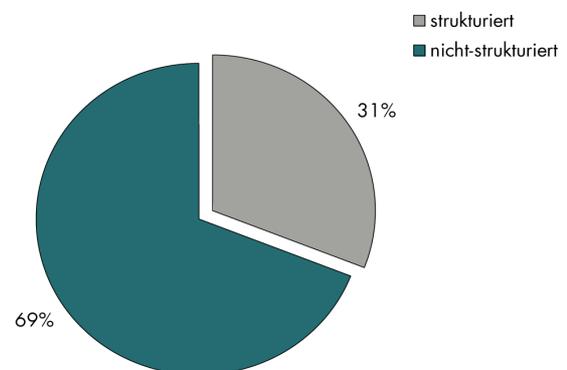


Abb. 6: Teilnehmendenstruktur

4.2 Evaluation der Veranstaltungen

Alle Veranstaltungen, mit Ausnahme der Einzelcoachings, werden mittels eines standardisierten Fragebogens anonym durch die Teilnehmenden evaluiert. In den Modulen erfolgen die Evaluierungen für jede einzelne Modulveranstaltung.

Der Fragebogen erfasst quantitativ sowohl die Einschätzungen der Teilnehmenden zum Inhalt und Aufbau der Veranstaltung als auch zur Qualifikation und zum Auftreten der Dozierenden. Neben rein quantitativen Einschätzungen und der Vergabe einer Gesamtnote ermöglicht der Fragebogen durch offene Fragen auch individuelle

Einschätzungen der Teilnehmenden über positive und negative Aspekte der Veranstaltung. Zusätzlich eröffnet der Fragebogen den Teilnehmenden die Möglichkeit, über ein offenes Feld weitere Anregungen für die Gestaltung des Angebots der Kompetenzschule mitzuteilen.

Die Angaben werden regelmäßig elektronisch erfasst und ausgewertet, sodass für jede einzelne Veranstaltung und jedes Modul eine detaillierte Bewertung der Teilnehmenden entsteht. Neben den quantitativen Daten geben insbesondere die offenen Fragen und die individuellen Antworten der Teilnehmenden Rückschlüsse auf die Qualität der Veranstaltung. Alle Veranstaltungen werden so laufend auf ihre Nützlichkeit und ihren Mehrwert für Promovierende hin bewertet und weiterentwickelt.

Generell weisen die Veranstaltungen der Kompetenzschule gute bis sehr gute Bewertungen seitens der Teilnehmenden auf. Die Modul- wie auch die Gesamtbewertung im Wintersemester 2011/12 fiel im Vergleich zum Wintersemester 2010/11 besser aus.

5 Ausblick

Unsere bisherigen Erfahrungen in diesem Projekt zeigen, dass der Bedarf an einem fächerübergreifenden Weiterbildungsangebot für Promovierende an der Universität Leipzig vorhanden ist. Die Nachfrage nach einem derartigen Angebot besteht nicht nur bei Promovierenden in einem Graduiertenprogramm, sondern vor allem auch bei individuell Promovierenden. Hier zeigt sich, dass die Modulangebote überdurchschnittlich gut angenommen werden, weil sie eine Möglichkeit bieten, Handlungskompetenzen über einen längeren Zeitraum hinweg gemeinsam innerhalb der *peer group* zu erwerben. Das Modulangebot stärkt somit die Bindung der Promovierenden an die Universität und eröffnet Möglichkeiten der Vernetzung und des Austauschs unter Promovierenden verschiedener Fachrichtungen. Dies ist bei punktuellen Workshops nur bedingt möglich.

Das derzeitige Angebot der Kompetenzschule mit wechselnden Modulen im Wintersemester und Sommersemester, ein bis zwei punktuellen Workshops pro Monat und Einzelcoachings bei Bedarf deckt die momentane Nachfrage der Promovierenden und Postdocs ausreichend ab. Es ist jedoch abzusehen, dass mit steigender Bekanntheit und steigendem Bedarf der Promovierenden die Nachfrage moderat steigen wird. Eine überfachliche Qualifizierung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern wird zunehmend als notwendig anerkannt,

- da wissenschaftliche Karrierewege zunehmend auch über außeruniversitäre Arbeitsstationen beschritten werden (wie in angelsächsisch geprägten Wissenschaftssystemen üblich),
- um im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe bestehen zu können und

- um Karrierewege in die/der Wissenschaft weiterhin attraktiv und risikoärmer zu gestalten.

Die Kompetenzschule stellt somit auch ein erfolgreiches Instrument zur Förderung von Promotionskultur und zur Förderung der Vernetzung, Vertretung und Sichtbarkeit von Promovierenden innerhalb einer Universität dar.

Nach dem Auslaufen der Projektförderung hat sich die Universität der Richtlinie entsprechend verpflichtet, das Projekt durch Eigenmittel fortzuführen. Entsprechende konkrete Planungen sind allerdings noch nicht abgeschlossen.

Stoppe, Sebastian & Zlotowski, Marc: Die Kompetenzschule ELSYS - ein Pilotprojekt für überfachliche Qualifizierung. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

JULIA KORNACKER, MIRIAM VENN

Steigerung des Lernerfolges in großen Gruppen durch den Einsatz von E-Learning-Konzepten

Zusammenfassung

Steigende Studierendenzahlen veranlassen Dozierende immer häufiger dazu, Veranstaltungen mit großer Teilnehmerzahl durchzuführen. Gerade hier können E-Learning-Konzepte den Lehr-Lernprozess sinnvoll unterstützen, indem sie kollaboratives und kooperatives Lernen anregen und zum Wiederholen, Einüben, Anwenden und Vertiefen von Veranstaltungsinhalten auffordern. Lernplattformen wie Moodle bieten bereits eine Vielzahl von Tools und Aktivitäten an, wie z.B. Foren, Wikis und Glossare. Das Arbeiten mit Online-Lerntagebüchern und einem veranstaltungsbegleitenden Online-Feedback helfen darüber hinaus den Dozierenden auf die Bedürfnisse der Gruppe einzugehen und die Veranstaltung somit ziel- und gruppenorientiert zu gestalten. Um die Studierenden individuell betreuen zu können und die Lernplattform aktuell zu halten, ist der Einsatz von E-TutorInnen empfehlenswert.

1 Einleitung und Grundlagen

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit den Potenzialen von E-Learning bei sehr großer Gruppengröße. Denn durch die stark gestiegenen Studienanfängerzahlen stehen viele Universitäten vor großen Herausforderungen in der Lehre und Hochschuldidaktik. Die zentrale Frage vieler Lehrender ist, wie der Lernerfolg bei sehr großen Studierendengruppen mit den vorhandenen Ressourcen sichergestellt werden kann.

1.1 Steigende Studienanfängerzahlen als aktuelle Herausforderung

Seit mehreren Jahrzehnten steigen die Studierendenzahlen fast ununterbrochen. Während 1975 weniger als 1 Million Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben waren, lagen die Zahlen im Wintersemester 2010/2011 bei über 2 Millionen. Dies entspricht einer Steigerung von 164% in rund 35 Jahren (Bartsch et al. 2011). Im Zusammenhang mit dem viel diskutierten Fachkräftemangel in Deutschland stimmen diese Zahlen positiv. Auf der anderen Seite melden sich in letzter Zeit kritische Stimmen zu Wort, die von „Studentenbergen“ sprechen. Mit zuletzt 2,22 Millionen junger Menschen sind so viele Studierende wie noch nie an deutschen Hochschulen immatrikuliert (Statistisches Bundesamt 2011). Mit noch größerer Aufmerksamkeit als die Gesamtzahl der Studierenden werden die steigenden

Erstsemesterzahlen verfolgt. Nach ZEIT-Berechnungen haben sich im letzten Wintersemester 440.000 Erstsemester immatrikuliert; eine Steigerung um 14% im Vergleich zu 2010 (Die Zeit Online 2011). Auf das Jahr 2011 gesehen wurde ein Einschreiberekord von 516.000 StudienanfängerInnen erzielt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011).

Bis 2020 gehen Bund und Länder von kontinuierlich ansteigenden Studierendenzahlen aus. Dementsprechend werden die Ressourcen an Hochschulen zur Betreuung der Studierenden stärker in Anspruch genommen als geplant. Verschiedene Modelle zur (oft befristeten) Aufstockung des Lehrpersonals werden erprobt, wie z.B. die Einbeziehung emeritierter ProfessorInnen oder die Aufstockung von Teilzeit-Stellen im akademischen Mittelbau. Diese Maßnahmen können jedoch nicht alle zusätzlichen Bedarfe kompensieren (Bartsch et al. 2011; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011).

Die Herausforderungen durch steigende Studierendenzahlen für die Hochschuldidaktik sind vielfältig und reichen von der adressatengerechten Aufbereitung der Inhalte bis zur Schaffung lernfördernder Lehr-/Lernarrangements durch Dozierende. Während früher großen Veranstaltungen oftmals mit Frontalunterricht in riesigen Hörsälen begegnet wurde, stehen heute zusätzliche Instrumente unter Nutzung moderner Technologien zur Verfügung. Welche Möglichkeiten bietet nun E-Learning, um in diesem Rahmen lernförderliche Bedingungen zu schaffen?

Diese Frage ist nicht nur aus Ressourcensicht interessant, sondern vor allem aus didaktischer Sicht. Denn aktivierende Methoden zur nachhaltigen Sicherung des Lernerfolges sind für sehr große Gruppen Mangelware. Viele Ansätze sind für überschaubare Gruppengrößen entwickelt worden. E-Learning bietet nun Möglichkeiten, auch große Gruppen stärker und individueller in Lehr-/Lernprozess einzubinden.

1.2 Wichtige Grundbegriffe

Dieser Beitrag greift auf ausgewählte Grundlagen der Großgruppenarbeit zurück. Die Abgrenzung der Begriffe Gruppe, Großgruppe und Masse sowie eine Spezifizierung von E-Learning sind dafür wichtig.

Aus gruppenspezifischer Sicht umfassen Gruppen üblicherweise drei bis ca. 20 Personen, die in direkter Beziehung zueinander stehen. Verbunden sind die Gruppenmitglieder durch ein gemeinsames Thema bzw. Anliegen. D.h. direkte Kommunikation zwischen allen Personen ist möglich, was zu einer gewissen Verbundenheit und Vertrautheit zwischen den Personen führt. Aufgrund dieser Charakteristika kann eine derartige Gruppe auch als Kleingruppe beschrieben werden (Seliger 2011).

Großgruppen beinhalten deutlich mehr Teilnehmer, i.d.R. 30 bis mehrere hundert, aber auch bis zu 2.000 sind denkbar. Die Intimität und Vertrautheit rücken aufgrund der hohen Teilnehmerzahl in den Hintergrund. Ebenso ist die persönliche Interaktion eingeschränkt und wird durch ein höheres Maß an Anonymität ersetzt. Es bilden sich komplexere und formalere Strukturen heraus. Es stehen vor allem die

Rollen und Funktionen von Personen im Vordergrund, weniger ihre Individualität (Seliger 2011). Aus hochschuldidaktischer Sicht lässt sich hier eine Parallele zu großen bis sehr großen Veranstaltungen ziehen. Dazu zählen traditionell Vorlesungen in Grundlagenfächern. Vor dem Hintergrund steigender Studienanfängerzahlen sind aber auch andere Formate, wie Übungen und Seminare, immer häufiger betroffen.

Unter Massen sind Ansammlungen großer Menschenmengen zu verstehen, die unstrukturiert(er) als Großgruppen sind. Massen sind weniger untereinander verbunden, sodass die Individuen stärker isoliert sind als in Großgruppen (Seliger 2011). Auch hier gibt es Parallelen zur Hochschuldidaktik, denn der Begriff „Massenveranstaltung“ ist durchaus geläufig, allerdings oft negativ besetzt.

Zusätzlich gehört E-Learning zu den zentralen Begriffen des Beitrages. E-Learning ist bereits seit geraumer Zeit in aller Munde. Allerdings ist die genaue Bedeutung oft unklar (Bremer, Göcks, Rühl & Stratmann, 2010; Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001; Reinmann-Rothmeier 2002). Inzwischen gilt E-Learning als Oberbegriff für die verschiedensten Formen des Lernens mit neuen Medien wie z.B. lokaler Software oder Internetprogrammen. Es bietet sich an, die Art der eingesetzten Technologie wie folgt zu differenzieren: a) distributive Technologien zur Darstellung von Informationen, b) interaktive Technologien zum Wissenserwerb und c) kollaborative Technologien zum Wissensaustausch. Im Zusammenhang damit können auch lehrerzentrierte, lernerzentrierte oder teamzentrierte Nutzungsformen von E-Learning unterschieden werden (Reinmann-Rothmeier 2003). Der Beitrag beruft sich auf folgende, weit gefasste Definition von E-Learning:

Unter E-Learning oder auch E-Lernen werden alle Formen von Lernen verstanden, bei denen digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen (Kerres 2001, S. 14).

1.3 Potenziale von E-Learning-Konzepten bei Großgruppen

E-Learning kann Lehrveranstaltungen mit großen bis sehr großen Gruppen auf verschiedene Weise unterstützen. Erstens bietet E-Learning eine sinnvolle Unterstützung der Präsenzveranstaltung, z.B. indem die Wiederholung und Vertiefung des Lehrstoffes mittels Übungen und Anwendungsfällen ermöglicht wird. Zweitens bieten die unterschiedlichen Tools von Online-Lernplattformen zahlreiche Optionen, um kooperatives und kollaboratives Arbeiten zu unterstützen. Ferner können individuelle Lerntypen berücksichtigt werden, da Informationen zeitlich und geografisch unbegrenzt zur Verfügung stehen und nach verschiedenen Maßstäben aufbereitet werden können. Schließlich kann der für eine Veranstaltung eingerichtete Raum einer Online-Lernplattform auch für Leistungsnachweise genutzt werden, z.B. durch bewertete Wiki-Einträge. Damit bietet E-Learning das Potenzial, die Anonymität in Großgruppen abzubauen, mehr Individualität zuzulassen und eigenverantwortliches Lernen zu fördern (Hinze 2004; Mayrberger 2008).

2 E-Learning als Antwort auf die Herausforderungen in der Hochschullehre?

2.1 Grundsätzliches zur Nutzung von Online-Lernplattformen

Nicht nur, aber insbesondere in großen Gruppen ist der Einsatz von E-Learning-Instrumenten sinnvoll, um die Beschäftigung mit der Veranstaltung auch außerhalb der Präsenzveranstaltung anzuregen bzw. aufrechtzuerhalten. Dabei sollte E-Learning aus Sicht der Autorinnen aber nicht als Ersatz für Präsenzveranstaltungen genutzt werden, um „rein virtuell über den ‚Studierendenberg‘“ (Kleinmann 2008) zu kommen, sondern zur Intensivierung und Verbesserung des Lehr-Lernprozesses.

Online-Lernplattformen/Learning Management-Systeme (LMS) wie Moodle¹ bieten vielfältige Tools und Aktivitäten zum Selbstlernen sowie zum kooperativen und kollaborativen Arbeiten² an – und damit zur individuellen und kollektiven Wissensverarbeitung (Petko 2010). Dies ist umso gewinnbringender bei einer Veranstaltung mit vielen Teilnehmenden, da gerade hier Selbstlernen und Peer-Learning, also das selbstständige und selbstgesteuerte Lernen in Kleingruppen, wichtige Erfolgsbausteine ausmachen. Über Lernplattformen lassen sich veranstaltungsbegleitend sinnvolle, multimedial aufbereitete Lern- und (Selbst-)Testarrangements gestalten sowie externe Lernmodule integrieren. Gleichzeitig erleichtert und fördert die Arbeit mit der Lernplattform die Kommunikation zwischen den Studierenden untereinander als auch zwischen Studierenden und Dozierenden. Hier sind es vor allem Mails, Foren und (Video-)Chatfunktionen, die genutzt werden können. Zudem vereinfacht sich die Organisation der Veranstaltung durch die Möglichkeiten einer übersichtlichen und transparenten Aufbereitung von Formalien und inhaltlichen Themen.

Lehrende schöpfen die Möglichkeiten von Lernplattformen allerdings nicht immer aus. Die Gründe dafür liegen beispielsweise an mangelnder eigener E-Learning-Kompetenz und/oder der fehlenden Bereitschaft zur Veränderung und Erweiterung der bisherigen Lernkultur (Tjettmers, Marek, Homberg & Sander 2008). Dies wirkt sich auf das Kennen und Nutzen von E-Learning-Angeboten durch Studierende aus: Die von Schulmeister durchgeführte rmg-Studie („recruiting the next generation“) und die HIS-Studie „Studieren im Web 2.0“ (beide von 2008), zeigen jeweils, dass mehr als 50% der Studierenden Lernplattformen nicht nutzen – mitunter noch nicht einmal kennen. Geht es um „cognitive tools“ wie Wikis oder E-Portfolios steigt die Häufigkeit auf 79% im Falle der Wikis und sogar auf 92,2% bei E-Portfolios (Schulmeister 2009, S. 131).³

1 Moodle ist das am häufigsten eingesetzte Lernmanagementsystem an Hochschulen in Deutschland. Bei den im Folgenden vorgestellten Tools handelt es sich, sofern nicht anderes gekennzeichnet, stets um Moodleanwendungen.

2 Einen guten Überblick über kooperatives E-Learning bietet Hinze 2004.

3 Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass diese Prozentzahlen mittlerweile gesunken sind, bleibt doch ersichtlich, dass es gerade die Werkzeuge zur individuellen und kollektiven Wissensverarbeitung sind, die immer noch deutlich weniger genutzt werden.

Daher werden im Folgenden exemplarisch einige praktische Anwendungsmöglichkeiten vorgestellt, um ihre Stärken im Einsatz von großen Gruppen aufzuzeigen.⁴ Die Praxisbeispiele beziehen sich dabei auf das im Rahmen von RuhrCampusOnline durchgeführte Blended-Learning Seminar „Methoden im sozialwissenschaftlichen Unterricht“.

2.2 Glossare / Wikis und Lernmodule / Tests: Wissen sammeln und testen

Glossare und Wikis können für den Lernprozess der gesamten Gruppe nützlich sein. Sie dienen beispielsweise der Erläuterung von wichtigen Schlagworten und Begriffen. Auch vertiefende Informationen und Hintergrundwissen lassen sich in dieser Form für alle bereitstellen. Einen didaktischen Mehrwert erfahren Glossare und Wikis, wenn sie von den Studierenden in Kleingruppen selber angelegt werden. Die Lehrkraft, ggf. unterstützt von E-Tutorinnen und -tutoren, sollte aber selbstverständlich die Einträge auf Richtigkeit überprüfen. Um einen Anreiz für eine qualitativ hochwertige Eintragung zu geben, sollte das Anlegen von Wiki- und Glossarbeiträgen als Arbeits- bzw. Prüfungsleistung gewertet werden. Für große Gruppen bietet sich der Einsatz von Wikis und Glossaren insbesondere an, da sie zur Angleichung von Wissensbeständen in der Gruppe fungieren können.

Im oben genannten Seminar mussten beispielsweise in Kleingruppen Wikibeiträge zu jeweils einer im sozialwissenschaftlichen Unterricht eingesetzten Methode angefertigt werden. Dies hatte den Vorteil, dass alle in der Veranstaltung thematisierten Methoden noch einmal pointiert porträtiert worden sind und den Studierenden somit am Ende der Veranstaltung ein Online-Nachschlagewerk zur Verfügung stand. Die Benotung der Wikieinträge floss anteilig in die Gesamtnote ein.

Wissen sollte nicht nur generiert, sondern auch angeeignet werden: Lernmodule und Tests können gerade im Hinblick auf Prüfungsvorbereitungen und eigenständige Lernkontrolle sehr hilfreich sein. Lernmodule wie beispielsweise „eXeLearning“⁵ oder mit dem häufig genutzten Programm „Hot Potatoes“⁶ erstellte Übungen lassen sich problemlos in Moodle importieren. Moodle selber bietet die Erstellung von Multiple-Choice-Tests an. Dabei ist es empfehlenswert, bei falschen Antworten auch Hinweise zur korrekten Lösung anzubieten. Die Möglichkeit der Online-Tests sollte gerade in großen Gruppen genutzt werden, da sich aufgrund des hohen Korrekturaufwands beispielsweise das Probeklausurschreiben oder Simulieren von mündlichen Prüfungen als schwer durchführbar darstellt.

4 Aus Platzgründen können leider nicht alle vorgestellten Tools in der gleichen Ausführlichkeit behandelt werden. Dies soll aber kein Indiz für die Mehr- oder Mindereignung einiger Instrumente darstellen. Zudem weisen die Autorinnen darauf hin, dass es über die hier genannten Anwendungen hinaus noch eine Vielzahl weiterer sinnvoll einsetzbarer Tools gibt.

5 <http://www.exelearning.de/>.

6 <http://www.hotpotatoes.de/>.

2.3 Online-Lerntagebücher: Lernprozesse anstoßen, analysieren und begleiten

Online-Lerntagebücher sind ein hervorragendes Mittel, um auch in großen Gruppen virtuell in einen Dialog mit den Studierenden zu treten. Allgemein dienen Lerntagebücher zur Dokumentation und Reflexion eigener Lernprozesse und sind damit Medium und Methode zur Steigerung der Lernkompetenz (Schreder 2010). Sie sollen selbstgesteuertes/selbstreguliertes Lernen durch Self-Monitoring anstoßen und bei der effektiven Nachbereitung des behandelten Stoffes helfen. Lerntagebücher dienen somit als ein Instrument zur Bewusstwerdung der eigenen Lernwege, Lernhindernisse und offener Fragen. Dabei sind sie stilistisch offener und persönlicher gehalten als die sonst im universitären Kontext produzierten Texte. So geschriebene Online-Lerntagebücher haben Weblogcharakter, weshalb Blogging-Oberflächen sich auch gut zur Erstellung von Online-Lerntagebüchern eignen. Jedoch sind Weblogs typischerweise stärker außenorientiert, d.h. die Bloggerinnen und Blogger wünschen sich u.a. Kommentare, Verweise auf ihren Blog und einen großen Leserkreis.

Lerntagebücher sind prozessorientiert und dienen vorrangig der Selbstreflexion, was sie zu unbenoteten/unbenotbaren Arbeitsleistungen zählen lässt (Lissmann 2010). E-Portfolios hingegen treten im Hochschulkontext zumeist als Beurteilungs- oder Best-Work-Portfolios auf und dienen somit der Leistungsbeurteilung.⁷ Dabei werden u.a. Artefakte, Verweise und Referenzen zur Online-Präsentation zusammengestellt. Dies kann beispielsweise Text- und Multimediadateien, Weblogs und Wikis, Verlinkungen u.v.m. enthalten (Brahm & Seufert 2007). Nichtsdestotrotz lassen sich Online-Lerntagebücher auch in E-Portfolios integrieren. Sinnvollerweise sollte dann aber die Benotung der E-Portfolios noch einmal überdacht werden.

In den Händen der Lehrkräfte sind Lerntagebücher ein wirkungsvolles Evaluations- und Diagnoseinstrument (Schreder 2010), denn Studierende können beispielsweise Verständnisschwierigkeiten äußern, Fragen stellen und Feedback zu gewählten Lernarrangements geben. Dies wiederum ermöglicht es, Studierende individueller zu fördern und die Veranstaltung zielgruppenorientiert durchzuführen und kontinuierlich zu verbessern. Dozierende können den Studierenden auf Grundlage ihrer Lerntagebucheinträge Rückmeldungen und Anregungen für individuelle Verstehensprozesse und Lernwege geben. Sie bekommen ein Gefühl für die Gruppe und die Zufriedenheit der Studierenden.

Lerntagebücher zu schreiben ist für die meisten Studierenden Neuland und führt auch nicht automatisch zu effizientem, selbstgesteuertem Lernen. Daher ist es sinnvoll, Leitfragen, sogenannte „Prompts“, für die Eintragungen anzubieten wie beispielsweise:

- Mit welchem Lerninteresse sind Sie in die heutige Sitzung gegangen?

7 E-Portfolios können ebenso wie Lerntagebücher eine stärkere Dokumentation des Lernprozesses ermöglichen, wenn sie beispielsweise Artefakte aus dem gesamten Veranstaltungsverlauf beinhalten, die dann zur Grundlage einer Lernfortschrittsanalyse dienen.

- Was waren die zentralen Inhalte der Sitzung?
- Was haben Sie persönlich aus der Sitzung mitgenommen?
- Welche Fragen sind für Sie offen geblieben?
- Wie hat Ihnen die didaktisch-methodische Gestaltung der Sitzung gefallen?
- Haben Sie Verbesserungsvorschläge?
- Was möchten Sie darüber hinaus noch mitteilen? usw. (Hübner, Nückels & Renkl 2007).

Die Anzahl der Prompts sollte insgesamt aber nicht zu groß werden, um dem Lern-tagebuch kein steifes Korsett aufzuzwingen.

Warum haben aber Online-Lerntagebücher entscheidende Vorteile gegenüber ihrer Papierversion? Ein entscheidender Unterschied liegt darin, dass Papierversionen zumeist erst nach der Beendigung der Veranstaltung eingereicht werden, während Einträge in Online-Versionen von Woche zu Woche getätigt werden können und sollten. Papierversionen werden zumeist erst am Ende der Veranstaltung angefertigt, so dass die eigentliche Leistung rein in der nachträglichen Rekonstruktion der Gesamtveranstaltung zu sehen ist. Dadurch geht aber die Möglichkeit verloren, in den lernförderlichen, prozessbegleitenden Dialog mit sich, dem Lerngegenstand und der Lehrperson zu treten.

Im Seminar wurde die Moodle-Lernaktivität „Journal“ zum Führen der Onlinelern-tagebücher genutzt, die eine blogähnliche Dokumentation des Lernprozesses ermöglicht. Dabei werden alle Lerntagbücher der Moodlekursteilnehmenden alphabetisch und chronologisch sortiert angezeigt. Die Online-Lerntagebücher (Blogs) können nur von den Lehrenden eingesehen und kommentiert werden. Die Arbeit mit der Moodle-Journalfunktion hat sich als nur bedingt geeignet für den Einsatz in großen Gruppen herausgestellt. Ohne die Mithilfe von E-TutorInnen, die die Lerntagebücher wöchentlich gesichtet und Fragen, Probleme und Einzelfälle zusammenstellt haben, wäre der Leseaufwand zeitlich nicht bewältigbar gewesen.

Besser geeignet für den Einsatz in großen Gruppen ist das Online-Lerntagebuch der Universität Potsdam (Uni Potsdam 2009). Bei diesen Online-Lerntagebüchern kann jede einzelne Antwort zu einem Prompt sowohl von den Dozierenden als auch den Kommilitoninnen und Kommilitonen kommentiert werden. Dadurch eröffnet sich die Chance, eigene Lernprozesse und -ergebnisse mit denen der Mitstudierenden zu vergleichen und zu diskutieren. Einzelne Prompts können von Dozierendenseite auf „unsichtbar“ gesetzt werden, so dass diese Antworten wie bei Moodle nur von der Lehrkraft eingesehen und kommentiert werden können. Zudem bietet das Online-Tool bereits Statistiken über die Teilnehmeraktivitäten an. Praktisch ist auch, dass die Dozierenden mehrere Veranstaltungen gleichzeitig verwalten können.

Für die Arbeit in großen Gruppen ist folgende Arbeitsorganisation mit dem Online-Lerntagebuch der Universität Potsdam sinnvoll: Die Studierenden werden in kleinere Lerntagebuchteams aufgeteilt (ca. 8-12 Studierende je Gruppe). Die Studierenden schreiben von Woche zu Woche ihre Lerntagebucheinträge und lesen und kommentieren die der anderen Gruppenmitglieder. Dabei kann es sich z.B. um Ergänzungen inhaltlicher Art handeln oder um das Eingehen auf Fragen. Aus den Kleingruppen heraus können dann, wenn nötig, z.B. in einem Forum der Kurslernplattform Anregungen, Fragen, Feedback etc. ins Plenum getragen werden. Die Lehrpersonen und E-Tutorinnen und -tutoren lesen in diesem Fall nur stichpunktartig in den Lerntagebüchern mit und konzentrieren sich auf die aggregierten Ergebnisse aus den Gruppen. Die Arbeitsorganisation wird im Sinne eines selbstständigen Lernens an die Veranstaltungsteilnehmenden übertragen. Damit die Studierenden die Arbeit mit den Lerntagebüchern aber ernst nehmen, sollte diese unbedingt mit zur Leistungserbringung zählen.

2.4 Chats und Video-Konferenzen: Quasi-simultanes Kommunizieren und Arbeiten

Chats und Videokonferenzen lassen sich auch in großen Gruppen durchführen, allerdings sollte dafür die Gruppe in Kleingruppen aufgeteilt werden. Der Vorteil dieser zeitgleichen virtuellen Treffen im Vergleich zu Foren liegt in der hohen Interaktion. Gedanken lassen sich schneller austauschen und Bezüge ad hoc herstellen. Die Motivation steigt. Videokonferenzen, z.B. per Skype⁸, werden unserer Erfahrung nach bevorzugt. Dies liegt an den im Chat auftretenden „Schreibhürden“ (Chatverlauf verfolgen, Beiträge kurz halten, schnell tippen müssen, etc.). Terminfindungen zu solchen „Online-Live-Treffen“ lassen sich gut via der gratis Onlinesoftware Doodle⁹ abstimmen.

Auch die selbstorganisierten Kleingruppenarbeiten lassen sich durch Videokonferenzen vereinfachen. Wird beispielsweise an einem gemeinsamen Text geschrieben, können alle Teilnehmenden parallel am Dokument via Etherpad¹⁰ schreiben. Wenn dann parallel eine Videokonferenz abgehalten wird, lässt es sich hervorragend ortsunabhängig kollaborativ arbeiten.

Im Blended-Learning Seminar wurde beispielsweise per Skype in Kleingruppen eine Fallanalyse vorgenommen. Die Studierenden hatten über die Lernplattform einen konkreten Fall als Audiopodcasts zur Bearbeitung bekommen. Per Doodle wurden die Videokonferenztermine ausgemacht. Für Skype-unerfahrene Teilnehmende wurde neben einer Installationsanleitung im Vorfeld ein Übungstermin mit einer e-Tutorin angeboten. In den Skypekonferenzen wurde dann gemeinsam jeweils eine

8 <http://www.skype.de>.

9 <http://doodle.de>.

10 Bei Etherpads handelt es sich um kollaborative Echtzeit-Editoren. Im Internet findet sich eine Vielzahl an Gratisanbietern.

Fallanalyse zum Podcasts durchgeführt und im Anschluss die Methode als solche reflektiert.

2.5 Foren: Kommunizieren, organisieren und arbeiten

Foren sind ein sehr nützliches Informations- und Kommunikationstool. Es ist sinnvoll, unterschiedliche Arten von Foren auf der Lernplattform einzurichten.

- „Plauderforen“: Um das Gruppengefühl zu stärken und dem Problem der Anonymität in Großgruppen entgegenzuwirken, sind Plauderforen ein probates Mittel. Damit aber auch „geplaudert“ wird, sollten Dozierende dazu anregen, z.B. indem zu einem Beitrag in einem Vorstellungsthread oder Semesterabschlusspartythread aufgerufen wird. Ein aktives Plauderforum, in dem auch beabsichtigterweise off-topic geschrieben werden darf, trägt auch dazu bei, dass die Studierenden sich häufiger auf die Plattform einloggen. Im Seminar wurde beispielsweise das von Studierendenseite angeregte, Kursabschlussessen über das Plauderforum organisiert, indem Restaurant- und Terminvorschläge diskutiert wurden.
- FAQ-Foren: Eine Veranstaltung wirft erfahrungsgemäß häufig Fragen organisatorischer (z.B. Prüfungen, Fristen, Zeiten und Räumen, etc.) und thematischer Art bei den Studierenden auf (Veranstaltungsinhalte, Verständnisschwierigkeiten und Literaturempfehlungen, etc.). Da viele Fragen mehrere Teilnehmende beschäftigen, ist es sinnvoll, diese in einem ständig aktualisierten FAQ-Forum aufzuführen. Dies hilft zudem die E-Mailflut an Dozierende zu verringern. Sinnvollerweise können hier auch die aus den Lerntagebüchern generierten Fragen für alle sichtbar beantwortet werden.
- Gruppenforen: Um die Kleingruppen bei ihrer Arbeit zu unterstützen, ist das Einrichten von Gruppenforen sinnvoll. In Moodle lassen sich Studierende gruppieren und so den einzelnen Gruppierungen Arbeitsbereiche zuweisen mit z.B. eigenen Foren und Chats. Die Gestaltung dieser Peergroup-Bereiche sollte in der Verantwortung der Studierenden liegen. Denkbar ist auch der Einsatz von Groupware wie beispielsweise BSCW¹¹.
- Aufgabenforen: Ergebnisse von Aufgabenbearbeitungen sollten den Studierenden ebenfalls zur Verfügung gestellt werden. Aufgabenforen eignen sich zu diesem Zweck, da dort Ergebnisse von allen Teilnehmenden eingesehen und kommentiert werden können. Z.B. macht es Sinn, Projektskizzen, die zunächst in einer Kleingruppe erarbeitet worden sind, im Aufgabenforum mit der Gesamtgruppe zu diskutieren, um ggf. die beste Idee auszuloten bzw. auf Basis der eingereichten Ideen eine neue zu kreieren. Bei sehr großer Gruppengröße bietet es sich an, eine Zwischenstufe einzubauen, indem sich erst mehrere Kleingruppen intern Feedback zu ihren Vorschlägen geben

11 <http://www.bscw.de>.

und anschließend nur die beste Variante im Aufgabenforum zur Diskussion stellen.

2.6 Online-Feedback

Eine semesterbegleitende, dreistufige Feedback-Evaluation ermöglicht es Lehrenden, studentische Kritik selbst einzuholen und Studierende aktiv an der Verbesserung der Veranstaltung zu beteiligen. Ein formatives, d.h. mehrfach, semesterbegleitend angewendetes, Feedback-Verfahren rückt die Reflexion über den Lernerfolg stärker in den Fokus der Studierenden-Dozierenden-Interaktion. Drei Phasen scheinen besonders geeignet: 1) zu Semesterbeginn, 2) ein Zwischenfazit zur Halbzeit und 3) ein Resümee zum Abschluss (Auferkorte-Michaelis & Selent 2006).

Feedback wirkt sowohl bei Studierenden als auch beim Lehrpersonal verhaltenssteuernd. D.h. es findet eine intensive Reflexion über den Lernerfolg, den Lernprozess, die Inhalte und Methoden statt. Weiterhin fühlen sich Studierende durch den Zuwachs an Einfluss und Gestaltungsmöglichkeiten motiviert. Hinzu kommt, dass Rückmeldung nicht nur die Qualität der Lehre verbessert, sondern Entscheidungen für oder gegen einen Vorschlag transparent und nachvollziehbarer gestaltet (Auferkorte-Michaelis & Selent 2006). Im Folgenden werden einige durch E-Learning unterstützte Möglichkeiten dieser drei Phasen vorgestellt.

Bereits vor der ersten Präsenzveranstaltung kann über eine Online-Lernplattform eine Erwartungsabfrage durchgeführt werden. Nach der/den ersten Veranstaltung(en) kann eine erste Rückmeldung über das Eintreten dieser Erwartungen erfolgen. Praktisch ist zudem die Möglichkeit einer automatischen Auswertung. Bei mündlichem Feedback können in Großveranstaltungen aus Zeitgründen nur Stichproben genommen werden.

Nach der Hälfte der Sitzungen sollte erneut Feedback eingeholt werden. Inhaltlich sollten die Fragen primär auf nicht verstandene Inhalte und Änderungsbedarfe bei der Stoffvermittlung- und erarbeitung liegen. Methodisch kann die Umsetzung in der Online-Lernplattform ähnlich wie bei der Erwartungsabfrage verlaufen.

Zur finalen Evaluation einer Veranstaltung wird oft auf die formale Evaluationsmethode mit Online-Fragebogen zurückgegriffen. Dabei wird häufig auf einen standardisierten hochschul- oder fakultätsweiten Fragebogen zurückgegriffen. Da in diesem Fragebogen in der Regel nicht alle interessierenden Themen abgefragt werden können, kann auch ein zweiter, kürzerer Fragebogen mit veranstaltungsspezifischen Inhalten ausgeteilt werden. Wichtig ist es, die Studierenden explizit auf den Nutzen dieser Evaluation hinzuweisen, um eine entsprechende Motivation herzustellen. Gerade diese standardisierten Fragebögen lassen sich besonders gut systematisch durch gängige Statistiksoftware auswerten.

Insgesamt erfüllt Feedback mehrere zentrale Funktionen. Die Online-Erwartungsabfrage erhöht gleich zu Beginn der Veranstaltung gerade in großen

Gruppen die Motivation zur aktiven Teilnahme. Für alle Studierende zugängliches Zwischen-Feedback schafft die nötige Transparenz, um Anpassungen nachverfolgen zu können. Während ein standardisierter, oft universitäts- oder fakultätsweit genutzter Fragebogen einen schnellen Überblick verschafft, kann ein individueller Feedback-Bogen das nötige veranstaltungsspezifische Wissen liefern. Sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden erhalten mit diesem umfassenden Feedback-Einsatz die Möglichkeit zum nachhaltigen Lernen und zur Reflexion der Veranstaltung. Die Online-Unterstützung verringert nicht nur den Erhebungs- und Auswertungsaufwand, sondern schafft Transparenz, motiviert zur Eigeninitiative und bietet gerade in großen Gruppen mehr Möglichkeit der individuellen Rückmeldung.

Im Seminar wurde am Ende der Veranstaltung eine standardisierte Online-Befragung durchgeführt und dessen Auswertung für alle im Anschluss auf Moodle veröffentlicht. Zudem wurde in den Präsenzveranstaltungen zu Beginn, in der Mitte und am Ende durch unterschiedliche Methoden wie Kartenabfrage und Evaluationszielscheibe Feedback eingeholt.

3 Fazit und Ausblick

Die steigende Zahl von Studierenden hat zur Folge, dass überfüllte Seminare und Großveranstaltungen immer häufiger von den Dozierenden zu bewerkstelligen sind. Die Potenziale von E-Learning-Konzepten können dazu genutzt werden, um die Lernsituation auch in Großveranstaltungen deutlich zu verbessern. E-Learning regt zum einen zu einer vertieften Beschäftigung mit dem Lerngegenstand an, kann darüber hinaus aber auch Anonymität in Großgruppen abbauen, indem es zu kooperativem und kollaborativem Arbeiten einlädt. Somit können durch den Einsatz von E-Learning-Instrumenten nicht nur Sach- sondern auch Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert werden. Als besonders nützlich hat sich der Einsatz von Lernplattformen und ihrer integrierten Tools wie Foren, Chats und Wikis sowie von Online-Lerntagebüchern und Online-Feedback herausgestellt. Letztere eignen sich hervorragend als Analyse- und Evaluationsinstrumente und ermöglichen es, die Veranstaltung kontinuierlich zu verbessern. Die Arbeit mit den Lernplattformen sowie die Betreuung der studentischen Kleingruppen sollte aufgrund eines erhöhten Arbeitsaufwandes auf Dozierendenseite jedoch von E-Tutoren unterstützt werden.

Zukünftig wäre es wünschenswert, dass hochschuldidaktische Weiterbildungen dieses „ungemütliche“ Thema häufiger berücksichtigen. Dabei scheint eine engere Kooperation von Hochschul- und Mediendidaktik auch bei Fortbildungen erstrebenswert, um die Qualität der Lehre auch unter ungünstigen Rahmenbedingungen hochzuhalten.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, N. & Selent, P. (2006): Feedback-Evaluation in Lehrveranstaltungen als dreistufiges Verfahren. In: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, Griffmarke I 1.2.
- Bartsch, M., Brandt, A., Eberle, L., Fakunmoju, G., Neumann, C., Popp, M. & Verbeet, M. (2011): Die Invasion. In: Der Spiegel, 15.10.2011, S. 38-43. Abrufbar unter <http://wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=81015407&aref=image049/2011/1015/CO-SP-2011-042-0038-0043.PDF&thumb=false> [05.06.2012].
- Brahm, T. & Seufert, S. (2007): E-Assessment und E-Portfolio zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(x)t Generation Learning. In: Brahm, S. & Seufert, S. (Hrsg.): „Ne(x)t Generation Learning“: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?. Abrufbar unter <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-03-brahm-seufert-next-generation-learning.pdf> [13.01.2013].
- Bremer, C., Göcks, M., Rühl, P. & Stratmann, J. (Hg.) (2010): Landesinitiativen für E-Learning an deutschen Hochschulen. Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. Abrufbar unter <http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2393Volltext.pdf&typ=zusatztext> [12.12.2011].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Hochschulpakt 2020 für zusätzliche Studienplätze. Abrufbar unter <http://www.bmbf.de/de/6142.php> [12.05.2012].
- Die Zeit Online (2011): Studienanfängerzahlen. Der Studentenberg ist da. In: Die Zeit Online, 22.11.2011. Abrufbar unter <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2011-11/studentenzahlen-rekord> [12.02.2012].
- Hinze, U. (2004): Kooperatives E-Learning. Abrufbar unter: http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/seminar/gruppenarbeit/koop_e-learning.pdf [30.09.2012].
- Hübner, S., Nückels, M. & Renkl, A. (2007): Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens - Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll?!. Empirische Pädagogik, 21 (2), S. 119-137.
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg.
- Kleimann, B. (2008): Virtuell über den „Studierendenberg“? Zu Kapazitätswirkungen mediengestützter Lehre. In: Zauchner S. (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. (S. 308-318). Münster: Waxmann.
- Lissmann, U. (2010): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung: eine Einführung (Materialien für Lehre- Aus- und Weiterbildung, Bd. 32). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mayrberger, K. (2008): Fachkulturen als Herausforderung für E-Learning 2.0. In: Zauchner S. (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Münster: Waxmann, S. 157-168.
- Petko, D. (2010): Lernplattformen, E-Learning und Blended Learning in Schulen. In: Petko, D. (Hrsg.): Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen. (S. 9-27) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann-Rohrmeier, G. (2003). Mediendidaktik und Wissensmanagement: Synergien durch E-Learning in Organisationen. Wirtschaftspsychologie, 3, S. 20-27.
- Reinmann-Rohrmeier, G. (2002). Virtuelles Lernen zwischen Mensch und Technik. Personal, 1, S. 722-727.
- Reinmann-Rohrmeier, G. & Mandl, H. (2001). Mit E-Learning zum Wissensmanagement: Erste Erfahrungen. Wissensmanagement, 1, S. 33-38.
- Schreder, G. (2010): Lerntagebuch. In: Reinhardt, V. (Hrsg.): Planung Politischer Bildung (Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 5 von 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Schulmeister, R. (2009): Studierende, Internet, E-Learning und Web 2.0. In: Apostolopoulos, N., Hoffmann, H., Mansmann, V. & Schwill A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. (S. 129-140). Münster: Waxmann.
- Seliger, R. (2011): Einführung in Großgruppen-Methoden. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wiesbaden (Fachserie 11, Reihe 4.1). Abrufbar unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410117004,property=file.pdf> [10.02.2012].
- Tjettmers, S., Marek, M., Homeberg, G. & Sander, W. (2008): Didaktische Szenarien für das E-Learning. In: Grob, H. L., vom Brocke, J. & Buddendick, C. (Hrsg.): E-Learning-Management. (S. 109-131). München: Verlag Vahlen.
- Uni Potsdam (2009). Online-Lerntagebuch. Abrufbar unter <http://www.uni-potsdam.de/db/Lerntagebuch/ltb/>.

Kornacker, Julia & Venn, Miriam: Steigerung des Lernerfolges in großen Gruppen durch den Einsatz von E-Learning-Konzepten. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

KERRIN RIEWERTS

LabWrite - das Wiki für einfach bessere Protokolle

Zusammenfassung

Die Universität Bielefeld strebt an, die Schreibkompetenz in den einzelnen Fächern zu stärken. Speziell in den Naturwissenschaften besteht die Notwendigkeit, da häufig die Praktikumsprotokolle die einzige Form darstellen, etwas zu verschriftlichen. Um Studierende und Lehrende in diesem Bereich zu unterstützen, wurde das Wiki *LabWrite* eingerichtet. Es führt Studierende strukturiert durch die gesamte Praktikumsphase: von der Vorbereitung des Experiments bis zum Schreiben des Protokolls. Anhand didaktischer Methoden können Lehrende *LabWrite* sinnvoll in das Praktikum integrieren. Zusätzlich beinhaltet das Programm einen flexiblen Bewertungsleitfaden zum effektiven und zeitsparenden Bewerten von Protokollen.

1 Einführung

Das Laborpraktikum nimmt in den naturwissenschaftlichen Studiengängen einen wesentlichen Teil ein. Es kommt vor, dass Studierende schlecht vorbereitet im Praktikum erscheinen und die dazugehörigen Praktikumsprotokolle können wie eine doppelte Plage auftreten: den Studierenden als sinnlose Schreibearbeit, den Praktikumsbetreuern als zeitaufwändige Korrektur.¹

Dabei ermöglicht das naturwissenschaftliche Praktikum Studierenden eine der wichtigsten Erfahrungen, die sie an der Universität machen können. Neben der üblichen Begründung für ein Laborpraktikum als praktische Erfahrung zur Vertiefung von Konzepten, die in der Vorlesung behandelt wurden, vermittelt es ein Verständnis von Wissenschaft durch eigenes aktives Forschen.

Um wissenschaftliches kritisches Denken zu entwickeln, sind folgende Fähigkeiten erforderlich:

- eine Hypothese aufstellen,
- Daten sammeln und auswerten, um die Hypothese zu überprüfen,
- Daten anschaulich präsentieren
- und aus den Daten logische Rückschlüsse auf die Hypothese liefern.

1 Umfrage bei Studierenden und Tutoren der Biologie im Modul „Ökologie“ im WS 11/12 an der Universität Bielefeld.

Das Laborprotokoll hat eine Schlüsselfunktion in der naturwissenschaftlichen Bildung, indem eine produktive Verbindung zwischen Schreiben und Lernen geknüpft wird.

Anhand der Protokolle wird deutlich, ob die Studierenden das Experiment verstanden haben und nachvollziehen können. Manchmal jedoch liegt die mangelhafte Qualität eines Protokolls an den begrenzten Schreibfähigkeiten, sodass Studierende ihre Gedankengänge nicht deutlich und unmissverständlich ausdrücken können (Stout 2011).

Wird ein Praktikum durchgeführt, ohne Protokolle anzufertigen, ist ein nachhaltiger Lernerfolg am Ende der Praxisphase nicht zu erkennen (vgl. Carter 2007, 293). Hingegen werden Lernziele signifikant besser erreicht, wenn das Praktikum mit *LabWrite* begleitet wird (vgl. Carter 2004).

Schreiben als Fähigkeit wird an deutschen Universitäten besonders in den Naturwissenschaften stillschweigend vorausgesetzt. Bei Studierenden erkennt man dies durch den Ausspruch: „Ich muss die Daten nur noch zusammenschreiben“. In der Lehre wird Schreiben als Kompetenzerwerb nicht weiter angesprochen. Zwar werden im Rahmen der Praktika Richtlinien zum Aufbau und Umfang der Protokolle vorgegeben, jedoch entstehen für Studierende nicht selten große Hürden beim Schreiben der Protokolle. Es reicht also nicht aus, das fertige Produkt in den Blick zu nehmen, sondern es kommt darauf an, Schreiben als Prozess zu vermitteln, der angeleitet und geübt werden sollte. Setzen sich die Studierenden mit wissenschaftlichen Texten und ihrer Erstellung auseinander, zeigt sich ein tieferes Verständnis für die Materie, was einen langfristigen Lernerfolg ermöglicht (vgl. Powell 1985).

Im englischsprachigen Raum befassen sich Lehrende seit längerem mit Schreiben als zu erlernendem Handwerk in den MINT²-Disziplinen (Powell 1985, Carter 2007, Reynolds 2011).³

Durch Schreiben des Laborberichtes reflektieren die Studierenden die einzelnen Abläufe des Experiments und gleichzeitig erfahren sie den Aufbau wissenschaftlicher Dokumentation: Einleitung, Methoden, Ergebnisse und Diskussion.

Im Hinblick auf die Bachelor- und nachfolgende Masterarbeit sowie Promotion, die meist mit der ersten wissenschaftlichen Veröffentlichung einhergeht, sind Protokolle eine gute Vorbereitung, da sie ähnlich aufgebaut sind. Zwar ist zu berücksichtigen, dass in wissenschaftlichen Publikationen andere Adressaten

2 MINT steht als Abkürzung für die Fächer Mathematik, Ingenieurwissenschaft, Naturwissenschaft und Technik.

3 Als weiteres Beispiel sei zudem die seit 2011 bestehende Initiative der University of Bath „Developing writing in the STEM Disciplines“ genannt, die ein Teil des britischen *National Higher Education Programme* ist. <http://www.hestem-sw.org.uk/project?id=5>.

angesprochen werden als in Protokollen, jedoch ähneln sich diese Textgenres stark in ihrer Struktur.

Das Abfassen des Laborprotokolls ist für die Studierenden der Naturwissenschaften oftmals die einzige Gelegenheit des Schreibens.⁴ Es ist deshalb umso wichtiger, dass die Studenten motiviert und gut vorbereitet sind. Hier setzt *LabWrite* an: Studierende setzten sich mithilfe des Wikis vor der Laborphase mit dem Versuch auseinander. Für das Schreiben des Protokolls gibt es eine detaillierte Anleitung, jeweils mit Begründung, die Studierenden erkennen die Sinnhaftigkeit ihres Tuns. Es wird deutlich, wie die praktische Arbeit im Labor und das Schreiben der Protokolle aufeinander aufbauen und ineinandergreifen. Dadurch bleibt das Schreiben des Protokolls keine abstrakte Fleißarbeit. Die Studierenden erkennen, dass auch das Schreiben noch Teil des fortlaufenden Forschungs- und Erkenntnisprozesses ist, wenn nicht sogar der wichtigere, denn die Kommunikation von Forschungsergebnissen ist von zentraler Bedeutung.

LabWrite ist ein E-Learning-Tool in Form eines Wikis. Als Vorlage wurde das 2000 von der North Carolina State University entwickelte Online-Programm *LabWrite* (*labwrite.ncsu.edu*) übersetzt und für Studierende an deutschen Universitäten angepasst. Das Wiki ist nicht passwortgeschützt und steht somit auch Studierenden anderer Fakultäten und anderen Universitäten zur Verfügung.

Im folgenden Abschnitt werden die Struktur sowie einige Funktionen von *LabWrite* in ihren Grundzügen aufgezeigt. Zum Schluss wird ein Ausblick auf die weitere Entwicklung von *LabWrite* gegeben.

2 Aufbau des Wikis

LabWrite richtet sich an Studierende wie an Lehrende (Tutoren, Assistenten und Professoren). Es führt Studierende in vier Abschnitten durch die gesamte Praktikumsphase. Lehrende finden Unterstützung durch didaktische Hilfestellungen und Entlastung durch die Vorgabe eines Bewertungsleitfadens.

Zunehmend werden an deutschen Universitäten E-Learning-Programme zur Vorbereitung und Durchführung von Praktika eingesetzt (Daubenfeld 2012). Diese, ebenso wie *LabWrite*, sind nicht als Ersatz von gedruckten Praktikumskripten und der personellen Vorbereitung durch Assistenten und Dozenten anzusehen, sondern als sinnvolle und effektive Ergänzung.

In diesem Programm wird grundsätzlich zwischen drei Arten von Versuchsansätzen unterschieden, die sich hauptsächlich in der Versuchsplanung unterscheiden: der

4 Wird das Produzieren von Texten weiter gefasst, wie z.B. bei Latour und Woolgar (1986), so fallen viele Tätigkeiten des Laborbetriebes darunter. Sie beobachteten die Wissenschaftler, die während des Experimentierens ständig mit Schreiben beschäftigt waren. Es handelte sich um: "compulsive and manic writers ... who spend the greatest part of their day coding, marking, altering, correcting, reading, and writing" (S. 48-49).

Standardversuch, der deskriptive Versuch und der selbst-geplante Versuch. Beim Ersteren wird das Experiment durch eine zuvor aufgestellte Hypothese überprüft. Ein deskriptiver Versuch behandelt keine Hypothese: Hier wird nach einer Versuchsanleitung/einem Skript vorgegangen und die Ergebnisse werden protokolliert. Ein selbst-geplanter Versuch beinhaltet ein Experiment, das mit der Aufstellung einer Hypothese eigenständig konzipiert und durchgeführt wird.

LabWrite begleitet die Studierenden durch das komplette Praktikum: PreLab, InLab, PostLab, und LabCheck. Für einen Eindruck der Eingangsseite für Studierende siehe Abb.1.



Abb. 1: Screenshot der LabWrite-Seite für Studierende (http://elearning.uni-bielefeld.de/wikifarm/fields/bi_labwrite)

Zunächst werden diese vier Phasen beschrieben, nachfolgend werden weitere Funktionen von *LabWrite* vorgestellt.

2.1 Die einzelnen Phasen

Oft führen schlechte Vorbereitung bzw. Unklarheiten im Versuchsablauf zu Misserfolgen. *PreLab* ist ein Fragenkatalog, der vor jedem Experiment beantwortet werden sollte. Hier setzt sich der Studierende mit dem wissenschaftlichen Konzept

des Versuchs auseinander, das Verständnis wird gefördert, indem u.a. die Hypothese formuliert wird.

In Interviews mit (amerikanischen) Studierenden gaben diese an, dass sie am meisten durch den *PreLab*-Abschnitt von *LabWrite* profitiert haben (Carter 2007). *PreLab* regt das Lernen der Studierenden auf zwei Arten an:

(1) Es ermutigt die Studierenden den Fokus auf das zu legen, was gelernt werden soll - das Konzept des Experiments und

(2) es regt das wissenschaftliche Denken über das bevorstehende Praktikum an.

Haben die Studierenden das komplette *PreLab* durchlaufen, haben sie zusätzlich schon alle Komponenten ihrer Einleitung des Protokolls erarbeitet.

Die Anwendung von *PreLab* hat auch für den Praktikumsbetreuer/Assistenten Vorteile: Studierende können sich mithilfe von *LabWrite PreLab* optimal auf das Praktikum vorbereiten. Werden die Studierenden gefragt, ihre *PreLab*-Antworten z.B. per E-Mail vorab zuzuschicken, können frühzeitig Verständnisprobleme oder Fehlvorstellungen identifiziert werden, bevor sie im Labor stehen.

InLab ist das Laborjournal, das hilft, die Daten zu sammeln und zu analysieren. Es wird durch Tabellenverarbeitungsprogramme unterstützt, in denen online Notizen zur Versuchsdurchführung und Messwerte sowie Beobachtungen festgehalten werden können. Diese Notizen und Daten helfen den Studierenden beim Schreiben des Experimental-, Methoden-, Ergebnis- und Diskussionsteils des Protokolls.

PostLab ist das Herzstück von *LabWrite*. Hier finden Studierende eine Schritt-für-Schritt-Anleitung ihr Protokoll anzufertigen. Die Informationen, die Studierende in *PreLab* und *InLab* bzw. ihrem Laborjournal gesammelt haben, werden hier zusammengefasst. Das Protokoll wird Abschnitt für Abschnitt aufgebaut. Er beginnt zunächst mit dem Abschnitt „Material und Methoden“, mit dem sich der Studierende durch *PreLab* und die Durchführung des Experimentes schon am besten auskennt. Es folgt der Teil, der die im Labor gesammelten und aufbereiteten Daten wiedergibt, die „Ergebnisse“. Anschließend werden die Abschnitte „Schlussfolgerung“ und ggf. „Zusammenfassung“ (Abstract) angefertigt, zum Schluss der „Titel“ und die „Literatur“ erstellt. Nach dem Schreiben der einzelnen Abschnitte werden diese nun in die richtige Reihenfolge gebracht.

Durch diesen „inside-out“-Ansatz erhalten die Studenten einen logischen Aufbau zum Erstellen ihres Protokolls.

LabCheck enthält eine Checkliste, nach der die Studierenden ihr fertiges Protokoll überprüfen und ggf. selbstständig korrigieren können, bevor sie es einreichen. Diese Liste enthält die wichtigsten Stichpunkte entsprechend des *PostLab*-Abschnittes. Den Studierenden wird bewusst, worauf bei einem logisch aufgebauten Protokoll geachtet werden sollte: Diese Funktion unterstützt sie in ihrer Selbstreflexion und dabei in der Einschätzung des eigenen Entwicklungspotentials.

Wird in Gruppen gearbeitet, kann anhand dieser Stichworte konstruktives Peerfeedback gegeben werden.

Gleichzeitig enthält diese Anwendung einen Bewertungsbogen, nach dem die Studierenden ihre Bewertung nachvollziehen können, um beim nächsten Protokoll dieselben Fehler zu vermeiden. Eine gekürzte Version lässt sich als Handout ausdrucken.

2.2 Weitere Anwendungen des Wikis

Unter der Rubrik Hilfsmittel finden Studierende eine Sammlung zusätzlicher Angebote, die das Schreiben der Protokolle unterstützen: Hier gibt es z.B. Beispielprotokolle, ein Glossar der wichtigsten Fachbegriffe und einen Link, wie richtig zitiert und verwiesen wird. Zusätzlich wird auf die amerikanische *LabWrite*-Seite hingewiesen, auf der es eine dezidierte Excel-Anleitung für das Erstellen von Graphen und Tabellen gibt.

Lehrende finden Unterstützung durch didaktische Hilfestellungen, wie dieses Programm am Besten in ihre Lehrveranstaltung integriert werden kann. Eine weitere Entlastung der Praktikumsbetreuer entsteht durch die zeitsparende Korrektur der Protokolle mit dem Bewertungsleitfaden, der nachfolgend vorgestellt wird.

Das Korrigieren und Bewerten von Praktikumsprotokollen ist oft mühselig. Jedoch können Studierende aus einem gut korrigierten Protokoll viel lernen. Hilfreich beim Bewerten sind die in den USA sehr verbreiteten Bewertungstabellen bzw. „Rubrics“ (Peirce 2006).

Hierbei handelt es sich um eine Tabelle, die Bewertungskriterien in Abstufung der einzelnen Kompetenzen beinhaltet. Rubrics einerseits für den Korrigierenden durch ein reproduzierbares Bewertungssystem hilfreich, andererseits für den Studierenden, indem sie ihm bei seiner Selbsteinschätzung und Reflexion unterstützen. *LabWrite* bietet ein Rubric an, der gemäß den Anforderungen von *PostLab* entwickelt wurde, die Bewertungskriterien entsprechen dem *LabCheck*-Bewertungsleitfaden. Es handelt sich um ein flexibles Excel-Arbeitsblatt, das je nach Schwerpunkten in den Kriterien oder auch Punktverteilung angepasst/verändert werden kann. Veränderungen sollten jedoch den Studierenden kommuniziert werden.

Nachdem ein Einblick in den Aufbau des Wikis gegeben wurde, dessen Anliegen nicht nur im Abfassen von Protokollen liegt, sondern eine Begleitung der Studierenden durch die gesamte Praktikumsphase ermöglicht, werden kurz eigene Erfahrungen mit der Anwendung von *LabWrite* beschrieben.

3 Erste Erfahrung und Ausblick

Das Wiki *LabWrite* ist in seiner Anwendung einerseits sehr allgemein gehalten, sodass es prinzipiell von allen naturwissenschaftlichen Fakultäten eingesetzt werden kann. Andererseits ist es so detailliert, dass es besonders für Erstsemester eine Bereicherung darstellt.

Zunächst wurde es in dem Aufbaumodul Ökologie des Fachbereichs Biologie im Teilbereich Chemische Ökologie im WS 2011/12 eingesetzt. Eine Umfrage nach Beendigung des Moduls zeigte, dass die Hälfte der Studierenden, die *LabWrite* eingesetzt haben, das Wiki sehr hilfreich fanden und es weiterhin anwenden wollten. Die andere Hälfte gab an, keine weitere Unterstützung beim Abfassen von Protokollen zu brauchen, da ihnen dies keine Probleme bereite. Nach anfänglichem Zögern seitens der Tutoren, die Mehrarbeit befürchteten, waren diese von *LabWrite* - insbesondere der *LabCheck*-Funktion- begeistert. Zur Zeit wird eine interne Studie durchgeführt, ob sich die Qualität der Protokolle durch die Anwendung von *LabWrite* steigern lässt (Auswertung Ende des WS12/13).

Die Aufgabe des Bereichs „Lehren & Lernen“ der Universität Bielefeld ist, das Wiki als Lernformat in den naturwissenschaftlichen Fakultäten zu implementieren. Hierfür werden Gespräche mit den Studiendekanen geführt und Einführungskurse für Tutoren/Assistenten angeboten. Die einzelnen Bereiche der Disziplinen haben jedoch unterschiedliche Ansprüche an die Form und Ausführung von Praktikumsprotokollen. Zwar wäre es (von unserer Seite als auch von Studierendenseite) wünschenswert, wenn es einheitliche Vorgaben innerhalb einer Disziplin gäbe, die Umsetzung ist aber ein langfristiges Unterfangen. Daher ist es unser Ziel, diesen Bedürfnissen zu entsprechen und in Zukunft spezielle *LabWrite*-Versionen anzubieten. Es wird auch eine Verknüpfung mit weiteren E-Learning-Angeboten angestrebt.

Dank

Herzlichen Dank geht an Professor Michael Carter, der uns *LabWrite* zum Übersetzen zur Verfügung gestellt hat. Mein Dank gilt auch Rabea Schweiger und Dr. Helga Pankoke, die *LabWrite* im Rahmen des Aufbaumoduls „Ökologie“ eingeführt haben. Ich danke Dr. Janina Lenger, die einen Großteil von *LabWrite* übersetzt hat.

Literatur

Carter, Michael, Ferzli, Miriam, Wiebe, Eric (2004): Teaching Genre to English First-Language Adults: A Study of the Laboratory Report. In: Research in the teaching of English 38(4), S.395-419.

- Carter, Michael, Ferzli, Miriam, Wiebe, Eric N. (2007): Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. In: *Journal of Business and Technical Communication*; vol. 21, 3: S. 278-302.
- Daubenfeld, Thorsten et al. (2012): E-Learning als integraler Baustein von Laborpraktika. In: *Nachrichten aus der Chemie*, Jg.60, S.884-886.
- Ferzli, M., Carter, M. (2005): LabWrite: Extensive web-based instruction for helping college students write lab reports and learn science. In: *Tested Studies for Laboratory Teaching*, Volume 26, Proceedings of the 26th Workshop/Conference of the Association for Biology Laboratory Education (ABLE), S.367-371.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1986): *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton: Princeton University Press.
- Peirce, William. (2006): Designing rubrics for assessing higher order thinking. Abgerufen am 3. Sept. 2012 unter: Howard Community College website: <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/Designingrubricsassessingthinking.html>.
- Powell, Alfred (1985): A Chemist's View of Writing, Reading, and Thinking across the Curriculum. In: *College Composition and Communication*, Vol. 36, No. 4, S. 414-418, Abgerufen am 3. Sept. 2012 unter: <http://www.jstor.org/stable/357860>.
- Reynolds, J., Thaiss, Chr., Katkin, W., Thompson, R. (2012): Writing-to-Learn in Undergraduate Science Education: A Community-Based, Conceptually Driven Approach, In: *CBE Life Sci Educ.*, vol. 11, no. 1, S. 17-25. Abgerufen am 3. Sept. unter: <http://www.lifescied.org/content/11/1/17>.
- Stout, Roland P. (2011): "It's a shame to put such wonderful thoughts in such poor language", A chemist's perspective on writing in the discipline. In: *Across the Disciplines*, 8(1). Abgerufen am 3. Sept. 2012 unter: <http://wac.colostate.edu/atd/articles/stout2011/index.cfm>.

Riewerts, Kerrin: LabWrite - das Wiki für einfach bessere Protokolle. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

STEFANIE SIEBENHAAR

Auswahlkriterien von Portfolio-Produkten - Wer die Wahl hat, hat die Qual(ität)?!

Zusammenfassung

Portfolios werden zunehmend in vielen unterschiedlichen Bereichen des Lehrens und Lernens verwendet. So werden sie nicht nur in Schulen oder zu Weiterbildungszwecken eingesetzt, sondern sind auch in der Hochschule bereits fester Bestandteil des täglichen Lernens. Das vorliegende Forschungsvorhaben beschäftigt sich mit dem Portfolio-Einsatz im Lehramtsstudiengang Deutsch an der Technischen Universität Darmstadt im Rahmen der Fachdidaktik. Neben der Darstellung des Forschungshintergrundes werden vor allem der Forschungsgegenstand sowie dessen Einsatz in der Praxis näher beschrieben. Davon ausgehend wird die Entwicklung der Forschungsziele und -fragen dargestellt sowie das methodische Vorgehen begründet. Abschließend werden die Ergebnisse aus der Pilotierung vorgestellt und ein kurzer Ausblick auf das weitere Vorgehen gegeben.

1 Hintergrund

Die Umsetzung der Zielsetzungen des Bologna-Prozesses einerseits und die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie andererseits haben für neue Impulse sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene im Bereich der Lehrerbildung gesorgt (vgl. HRK 2007: 7). Das Programm zur internationalen Schülerbewertung (PISA) ermöglichte nebenbei nicht nur das Messen des Lernerfolgs deutscher Schülerinnen und Schüler, sondern brachte vor allem als Resultat Kritik an der Befähigung deutscher Lehrerinnen und Lehrer hervor (vgl. Hertle & Sloane 2007: 11). Seit Anfang des 21. Jahrhunderts stehen besonders Fragen zur Qualität der Lehrerbildung im Fokus vieler bildungspolitischer Diskussionen (ebd.). Ute Erdsiek-Rave gibt in ihrem bildungspolitischen Statement auf der Kultusministerkonferenz im Januar 2006 Antwort auf die Frage, was einen guten Lehrer ausmacht, und fasst drei Elemente als unabdingbare Qualitätsmerkmale dieses Berufs zusammen: fachliche Kompetenz, didaktisch-methodische Kompetenz und persönliche Kompetenz (vgl. HRK 2007: 22).

Die Umsetzung der Bologna-Reform verlangt folglich vor allem einen Perspektivwechsel auf die universitäre Ausbildung. Neben dem Erwerb rein fachwissenschaftlicher Lehrinhalte treten nun also verstärkt die für das spätere Berufsleben benötigten Kompetenzen in den Vordergrund und sind maßgebend für die Gestaltung und Umstrukturierung der Studiengänge (vgl. Schellack & Lemmermöhle 2008: 140).

Die ausgebildete Lehrperson soll demnach vielfältige Fertigkeiten besitzen, wie beispielsweise die Analyse des fachlichen Wissens und die Reflexion des eigenen Unterrichts sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Lernfortschritte (vgl. Burwitz-Melzer 2004: 144). Mit dieser Reform der Lehramtsausbildung wird die Orientierung an Kompetenzen verlangt (vgl. Hertle & Sloane 2007: 7). Nicht nur die Aneignung von Fachwissen ist jetzt vorrangiges Ziel der Ausbildung, sondern vor allem die damit verbundene Anwendung und Umsetzung des Gelernten in der Praxis, sodass eine Verzahnung dieser Bereiche bereits in der Universität und nicht erst während des Vorbereitungsdienstes erfolgt. Aus diesem Grund müssen auch die Lehr- und Lernformen an den Universitäten an diese veränderten Bedingungen angepasst und Instrumente zur Kompetenzentwicklung in die Hochschullehre integriert werden.

2 Forschungsgegenstand und Einsatzszenario

Das Lehren und Lernen an den Universitäten ist aktuell eng mit Begrifflichkeiten wie Kompetenzentwicklung, Qualitätsbewusstsein und e-Learning verknüpft. Ein Instrument, welches im Rahmen der Hochschullehre Einsatz findet und ebenfalls diese drei Begrifflichkeiten vereint, ist das Portfolio.

Ein Portfolio kann mit einer einfachen Sammelmappe verglichen werden; die Inhalte des Portfolios können dabei jedoch grundverschieden sein. So kann das Portfolio beispielsweise zum Zweck der Darstellung und Dokumentation eigener Arbeiten, erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verwendet werden, was durch die Präsentation der ausgewählten Leistungsprodukte möglich wird. Somit beinhalten Portfolios Arbeiten und Dokumente, welche die Portfoliobesitzer für ergiebig, präsentabel und aussagekräftig halten (vgl. Häcker 2006a: 34). Ein weiteres wichtiges Merkmal des Portfolios ist der einfache Transport. Die unkomplizierte Handhabung erlaubt es, die im Portfolio zusammengestellten Werke zu jeder Zeit, an jedem Ort flexibel zu präsentieren (vgl. Häcker 2006b: 28). Wichtig ist vor allem bei der Verwendung von Portfolios - insbesondere im Bildungsbereich - die Reflexion. Erst durch die Reflexion, also das Nachdenken über das eigene Ich als Lernender, entsteht ein Portfolio. Die reflexive Praxis stellt somit das Herzstück der Portfolioarbeit dar (vgl. Kolb 2007: 21). Der Aspekt der Reflexion differenziert somit das Portfolio vor allem von einer gewöhnlichen Sammelmappe (vgl. ebd.). Bei dem Portfolio-Einsatz im Schul- und Hochschulbereich wird im Portfolio folglich eine „Auswahl von Beweismitteln“ zusammengestellt, die das Erreichen der gesetzten Lernziele aufzeigen soll (vgl. ebd.: 20). Mögliche Beweismittel können Arbeiten sein, wie Stundenentwürfe, Essays, Mindmaps, Feedback von KommilitonInnen und Lehrpersonen. Durch diese Sammlung der verschiedenen Dokumente wird der Lernweg sichtbar gemacht (vgl. ebd.). Von großer Bedeutung sind dabei die Zielsetzungen der Arbeit und die systematische Vorgehensweise bei der Zusammenstellung der Dokumente. Das Portfolio zeigt die Stärken des Besitzers auf und stellt die Entwicklung des eigenen Lernprozesses in den Vordergrund. Somit entsteht das Portfolio nicht mit einem Mal, sondern die Sammlung unterliegt dabei dem Prozess

der stetigen Veränderung, Weiterentwicklung und Überarbeitung (vgl. Häcker 2006a: 35). Als grundlegende Portfoliodefinition ist die von Paulson et al. zu nennen:

A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection (Paulson et al. 1991: 60).

Diese Definition vereint unterschiedliche Portfolioarten, ohne sich auf ein Konzept zu beschränken. Zudem betont sie den Prozesscharakter sowie die Gestaltung des Produktes. Dadurch wird deutlich, dass die Portfolioarbeit der kooperativen Zusammenarbeit unterliegt (vgl. Häcker 2006a: 36 f.).

Im vorliegenden Forschungsvorhaben wird der Einsatz des Portfolios im Rahmen des Pilotprojektes *dikopost* (Digitales Kompetenzportfolio für Studierende) an der Technischen Universität Darmstadt untersucht. Das Projekt (Projektbeginn Herbst 2010) hat die Entwicklung und Erprobung eines studienbegleitenden digitalen Kompetenzportfolios mit ausgewählten Studierenden und Fachbereichen sowie die Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit digitalen Kompetenzportfolios zum Ziel (vgl. Zentrum für Lehrerbildung Darmstadt). Die für das Projekt verwendete ePortfolio-Software ist *mahara*. Dies ist eine open source Software, mit der persönliche Lernumgebungen individuell gestaltet werden können. Darüber hinaus ergänzt *mahara* den Einsatz einer Lernplattform, wie beispielsweise *moodle*, optimal (vgl. *mahara*). Im Lehramtsstudiengang Deutsch an der Technischen Universität Darmstadt wird das Kompetenzportfolio im Bereich der Fachdidaktik verwendet. Nachfolgend soll beispielhaft der Verlauf der Portfolioarbeit während eines Fachdidaktikseminars dargestellt werden:



Abb. 1: Prozess der Portfolioarbeit

Zu Semesterbeginn gibt die Lehrperson ein Kompetenzprofil an die Studierenden aus, welches die im Seminar zu erwerbenden Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen auführt. Mittels der groben, dreiteiligen Kompetenzabstufung (kann ich +/kann ich nur bedingt ~ /kann ich noch nicht o) gelingt es den Studierenden, sich ein erstes, eigenes Bild über ihre bereits im Studium erworbenen Kompetenzen zu verschaffen. Das Kompetenzprofil kann von den Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Semester ausgefüllt werden; für alle aber verpflichtend zu Beginn

und zum Ende der Lehrveranstaltung (siehe Schritt 1 und 4 in Abb. 1). Im Anschluss an jede Seminarsitzung bekommen die Studierenden zur Vertiefung der jeweiligen Seminarinhalte eine Portfolioaufgabe. Diese Aufgabenstellung kann auf individuelle Art und Weise gestaltet und in das Portfolio eingefügt werden (siehe Schritt 2 und 3 in Abb. 1). Zu Semesterbeginn wird von der Lehrperson die Anzahl an Produkten vorgegeben, welche die Studierenden am Ende des Semesters zur Bewertung in kommentierter Version einreichen sollen. Die Studierenden fügen demnach über das Semester hinweg ihre Lernprodukte in das ePortfolio ein. Zu Semesterende wählen sie dann die festgelegte Anzahl an Produkten aus (siehe Schritt 5 in Abb. 1) und reichen diese in kommentierter Version zur Bewertung ein (siehe Schritt 6 in Abb.1). Die Lehrperson nimmt dann die Benotung vor (siehe Schritt 7 in Abb. 1).

3 Forschungsziele und Forschungsfragen

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, ist die Auswahl der Produkte von dem Portfolio-Besitzer selbstständig zu treffen. Durch die gezielte Auswahl von bestimmten Lernprodukten geschieht das Sichtbarmachen und Darstellen der im Seminar erworbenen Kompetenzen. Zudem ist es gerade für den Lehramtsberuf von besonderer Wichtigkeit, dass sich die Studierenden im Rahmen ihres Lehramtsstudiums ein subjektives Qualitätsempfinden aneignen, da das Bewerten einen wichtigen Aspekt in ihrem späteren Beruf darstellt. Das Portfolio bietet ihnen als eine Art „Übungsraum“ die Möglichkeit, dieses Qualitätsempfinden zu entwickeln (vgl. Kolb 2007: 57). Dies benötigen die Studierenden ebenfalls für die Auswahl, um die qualitativen Unterschiede in ihren eigenen Portfolio-Produkten wahrnehmen, erkennen und benennen zu können. Jeder misst Qualität anhand unterschiedlicher, individueller Kriterien und legt damit seinen persönlichen Maßstab an Produkte, Texte und Arbeiten. Gerade im Bereich der Portfolioarbeit, welche ebenso individuell und persönlich ist, ist es von besonders großem Interesse, welche subjektiven Kriterien die Studierenden ihrer eigens erstellten Arbeit bei der Produktauswahl zugrunde legen.

Bislang sind in der Portfolio-Forschung die Gründe für die Auswahl bestimmter Lernprodukte und die daraus abzuleitenden Auswahlkriterien kaum thematisiert worden, obwohl dies einen grundlegenden Aspekt im Portfolio-Prozess darstellt. Hauptforschungsziel ist demnach in einem ersten Schritt das Ermitteln der Auswahlkriterien und Herausfiltern der Begründungen für die Auswahl bestimmter Portfolio-Produkte. Darüber hinaus soll in einem zweiten Schritt die Verbindung zwischen den ermittelten Auswahlkriterien und dem Faktor der subjektiven Qualität analysiert und dargestellt werden. Überdies könnte durch diese Erkenntnisse eine Verbesserung und Weiterentwicklung der Portfolio-Didaktik erfolgen.

Aus dem zuvor beschriebenen Forschungsdesiderat sind folgende Forschungsfragen abzuleiten:

- Nach welchen Kriterien werden die Portfolio-Produkte von den Studierenden ausgewählt?
- Welche Verbindung besteht zwischen den ermittelten Kriterien und der subjektiven Qualität der Produkte?
- Inwieweit erlauben die ermittelten Kriterien Rückschlüsse auf ...
 - ... das Reflexionsvermögen der Studierenden?
 - ... die Verbindung zwischen Produkten und Kompetenzprofil?
 - ... die Rahmenbedingungen der Portfolio-Arbeit?

4 Forschungsdesign

Die Datenerhebung soll in einem Dreischritt erfolgen, wodurch die Daten in chronologischer Abfolge erhoben werden:

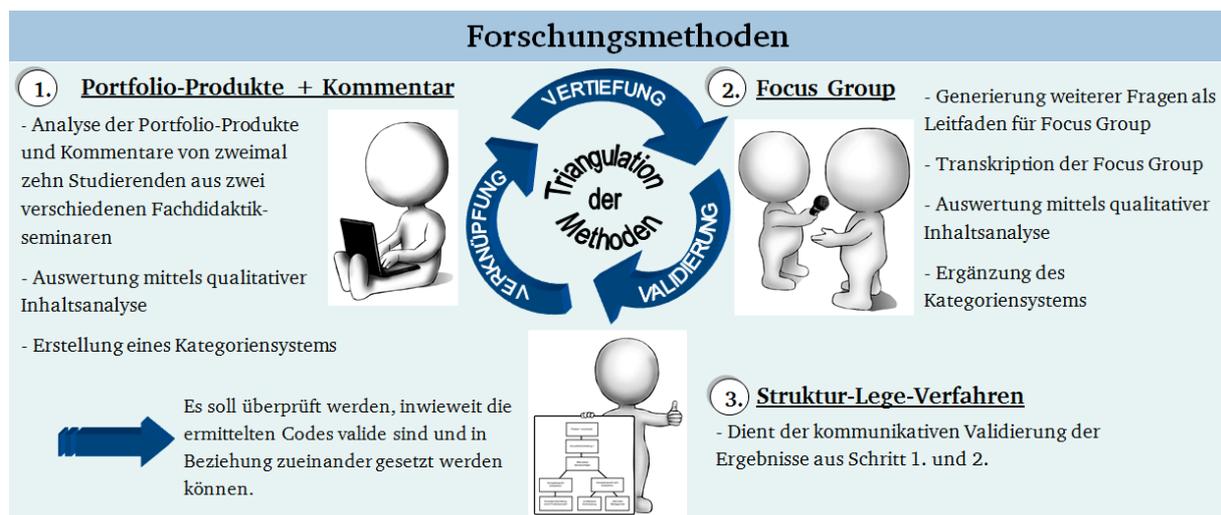


Abb. 2: Forschungsmethoden

Im ersten Schritt werden zu Semesterende von jeweils zweimal zehn Studierenden die ausgewählten Produkte sowie die dazugehörigen Kommentare eingesammelt und mittels einer inhaltsanalytischen Zusammenfassung (Mayring, 2010) ausgewertet. Für die zusammenfassende Inhaltsanalyse wird der Ausgangstext auf eine übersichtliche Kurzversion reduziert, sodass darin lediglich die wichtigen Informationen enthalten sind. Im Anschluss folgen drei Phasen: die Paraphrasierung, bei der ausschmückende Redewendungen gestrichen und die Textteile in grammatikalische Kurzformen transformiert werden, die Generalisierung, durch die konkrete Beispiele verallgemeinert werden sowie die Reduktion, die ähnliche Paraphrasen zusammenfasst (vgl. Bortz & Döring 2006: 332). Durch diese Art der Analyse wird es möglich, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und ein überschaubares Korpus geschaffen wird, das trotz Reduzierung noch ein

Abbild des Grundmaterials darstellt. Von dem dafür erstellten Kategoriensystem ausgehend werden weitere Fragen abgeleitet, welche die Grundlage für den zweiten Schritt, eine anschließende Gruppendiskussion, bilden sollen. Die Besonderheit der Gruppendiskussion liegt in der thematischen Schwerpunktsetzung, weshalb diese Datenerhebungsmethode auch als Fokusgruppe oder Focus Group bezeichnet wird. Der Begriff der Focus Group geht in der Forschungsliteratur auf Merton (1956, vgl. auch Merton 1987) zurück, der dieses Verfahren in Form des fokussierten Interviews verwendete (Bohnsack 2010: 205). Ziel der Focus Group ist in erster Linie die Informationsgewinnung durch das Gespräch zwischen den Teilnehmenden. Ein Vorteil der Focus Group liegt vor allem darin, dass mehrere Teilnehmende gleichzeitig in die Diskussion eingebunden werden, im Gegensatz zum Interview, bei dem immer nur ein Untersuchungsteilnehmer bzw. eine Untersuchungsteilnehmerin befragt werden kann. Relevant ist hierbei vor allem die kollektive Meinung der Gruppe; die individuellen Meinungen rücken dabei eher in den Hintergrund. Die Focus Group wird von dem bzw. der Untersuchungsleitenden moderiert und mithilfe eines Leitfadens realisiert, der den Teilnehmenden ebenfalls in schriftlicher Version vorliegt. Die Diskussionsleitung sollte darüber hinaus weitere Unterfragen vorbereiten, für den Fall, dass die Diskussion ins Stocken gerät oder sich die Teilnehmenden zu weit von dem eigentlichen Themenkomplex entfernen. Zu Beginn der Focus Group wird durch die Diskussionsleitung ein kurzer, thematischer Input mithilfe einer Grafik gegeben, welche noch einmal kurz den Portfolio-Einsatz während des Semesters skizziert. Zudem wird der Ablauf der Focus Group von der Diskussionsleitung vorgestellt und die Aufgaben der Beteiligten erläutert. Die Diskussionsleitung stellt die Leitfragen zur Diskussion, hält sich ansonsten aber im Hintergrund und greift nur in das Gespräch ein, wenn sich die Teilnehmenden zu weit vom eigentlichen Themenkomplex wegbewegen. Die optimale Gruppengröße für eine Focus Group liegt zwischen fünf und 15 Teilnehmenden. Mit dem schriftlichen Einverständnis aller Teilnehmenden wird die Diskussion mittels einer Videokamera aufgezeichnet, um vor allem im Nachhinein bei der Transkription und der tiefgreifenden Analyse die Redebeiträge leichter den jeweiligen Personen zuordnen zu können (vgl. Hussy & Schreier & Echterhoff 2010: 222). In der Focus Group sollen einerseits die ermittelten Kategorien aus dem ersten Schritt überprüft und andererseits das Kategoriensystem durch neue Kategorien ergänzt und erweitert werden. Die Ergebnisse aus der Focus Group sollen im Anschluss durch Schritt drei, mithilfe eines Struktur-lege-Verfahrens kommunikativ validiert werden. Die einschlägigen Begriffe aus der Diskussion werden auf Kärtchen notiert, aus denen eine graphische Struktur durch die Teilnehmenden der Focus Group und die Diskussionsleitung gelegt wird. Im Anschluss daran erfolgt die Verständnissicherung über die gelegte Struktur im Dialog-Konsens und das Erstellen einer Dialog-Konsens-Fassung (vgl. König 2002: 60 f.). Durch die gemeinsame Verständigung im Rahmen der kommunikativen Validierung wird sichergestellt, dass die Beiträge der Teilnehmenden aus der Focus Group richtig verstanden wurden. Hierbei sind nicht nur die reinen Gedankeninhalte von besonderer Wichtigkeit, sondern auch ihre strukturellen Beziehungen untereinander.

Danach erfolgt die Auswertung der Daten ebenfalls mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

5 Ergebnisse aus der Pilotierung

Bevor die Hauptdatenerhebung für die Dissertationsstudie im März 2013 erfolgt, wurde zuerst eine Pilotierungsphase durchgeführt, um das entwickelte Forschungsdesign auf seine Funktionalität hin zu prüfen und gegebenenfalls zu optimieren.

Die Pilotierung erfolgte wie in Abb. 2 dargestellt nach Schritt eins, Analyse und Auswertung der Portfolioprodukte und Kommentare, und Schritt zwei, die Durchführung der Focus Group. Auf das Struktur-lege-Verfahren wurde als dritter Erhebungsschritt verzichtet. Stattdessen wurde die kommunikative Validierung durch das Paraphrasieren des Gesagten nach einem Themenkomplex direkt in die Focus Group eingebunden. Dadurch hatten die Teilnehmenden schon gleich nach Abschluss eines Frageblocks die Möglichkeit, auf die gesammelten Ergebnisse Bezug zu nehmen und sie ggf. zu korrigieren. Es fand somit eine direkte Verständigung unter allen Beteiligten und der Diskussionsleitung statt, welche garantierte, dass alle Teilnehmenden das Gesagte in der richtigen Art und Weise aufgefasst hatten. Diese Methode hat sich für das vorliegende Forschungsvorhaben bewährt und lässt sich gewinnbringend in die Focus Group integrieren, ohne die Diskussion unter den Teilnehmenden zu stören.



Abb. 3: Optimierung der Forschungsmethoden

Folglich wurde das Forschungsdesign, wie es in Abb. 2 dargestellt wurde, optimiert, sodass aus dem Dreischritt nun ein Zweischritt geworden ist (siehe Abb. 3). Nach der Analyse der Ergebnisse aus der Focus Group wird jedoch wieder Bezug zum Ausgangspunkt genommen.

Die Auswertung hat im ersten Schritt, nach der Analyse der Portfolio-Produkte, gezeigt, dass die Studierenden eine ganze Reihe von unterschiedlichen Gründen für

die Auswahl ihrer Portfolio-Produkte explizit benennen. So wurde die Auswahl oft damit begründet, dass durch Anfertigen des Produktes im Seminar erlernte Inhalte angewendet werden konnten, dass durch das Anfertigen Interesse an einem neuen Thema geweckt wurde oder dass das angefertigte Produkt eine Hilfe im späteren Lehrberuf sein kann. Mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse war es möglich, aus den genannten Gründen einzelne Kategorien zu bilden und davon ausgehend ein erstes, vorläufiges Kategoriensystem zu erstellen. Aus dieser ersten Analysephase konnten eine Restkategorie und folgende sechs Kategorien gewonnen werden: Lehrberuf, Wissenszuwachs, Motivation, Reflexionsbewusstsein, Unterricht und Beschaffenheit. Nach der Analyse des Transkripts aus der Focus Group wurde das bereits bestehende Kategoriensystem noch um eine neue Kategorie, die Kategorie Überarbeitung, erweitert. Zudem konnten vor allem durch die Focus Group schon einige Aussagen über das subjektive Qualitätsverständnis der Studierenden gewonnen werden.

6 Ausblick

Nachdem die Pilotierung erfolgreich verlaufen ist, erste Ergebnisse ermittelt wurden und eine Optimierung des Datenerhebungsverfahrens erfolgt ist, soll nun die Hauptdatenerhebung nach dem Ende des WS 2012/13 erfolgen. Die Pilotierungsphase hat gezeigt, dass die eingangs formulierten Forschungsfragen mit dem dargestellten Forschungsdesign beantwortet werden können.

Schlüsse, die aus der Pilotierung gezogen werden, sind vor allem, dass die Analyse von weiteren Portfolio-Produkten und Kommentaren nötig ist, um die Restkategorie aufzulösen. Es sollten zudem mindestens zwei weitere Focus Groups in unterschiedlichen Zusammensetzungen erfolgen, um weitere Aussagen über Aspekte für das subjektive Qualitätsverständnis der Studierenden zu erhalten. Darüber hinaus muss der Begriff der subjektiven Qualität und der Bezug zu den ermittelten Kriterien der Produktauswahl noch tiefgreifender herausgearbeitet und definiert werden.

Im Anschluss an die Hauptdatenerhebung sollen die Daten einer tiefgreifenden Analyse unterzogen werden, sodass erste Ergebnisse der Studie zu Beginn 2014 vorliegen werden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode, In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 205-218.
- Bortz, J., Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Burwitz-Melzer, E. (2004): Das Lehramtsportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte (LAPF): auf dem Weg zum 'reflective practitioner'. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 15(1), S. 143-157.

- Häcker, T. (2006a): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.): Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, S. 33-40.
- Häcker T. (2006b): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.): Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber: Kallmeyer bei Friedrich, S. 27-32.
- Hertle, E. M., Sloane P. F. E. (2007): Portfolio - Kompetenzen - Standards: Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung. In: Hertle, E. M., Sloane, P. F. E: (Hrsg.): Portfolio - Kompetenzen - Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007): Von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland.
<http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Quedlinburg__INTERNET_FINAL__15-05-07.pdf>, abgerufen am: 15.01.2013.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Kolb, A. (2007): Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren. Tübingen: Narr. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
- König, E. (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 55-69.
- Mahara Open Source ePortfolios. <http://www.mahara.de>, abgerufen am: 15.01.2013.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merton, R. K., Fiske, M., Kendall, P. L. (1956): The Focused Interview. Glencoe, IL.
- Merton, R. K. (1987): The Focused Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. In: Public Opinion Quarterly 51. S. 550-556.
- Paulson et al. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. Educational Leadership 5/1991, S. 60-63.
- Schellack, A., Lemmermöhle, D. (2008): Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: Kraller, C., Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 139-149.
- Zentrum für Lehrerbildung Darmstadt (o.J.): Projekt dikopost. http://www.zfl.tu-darmstadt.de/dikopost_projekt/index.de.jsp, abgerufen am: 15.01.2013.

Siebenhaar, Stefanie: Auswahlkriterien von Portfolio-Produkten: Wer die Wahl hat, hat die Qual(ität)? In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

KATHRIN SCHWÄRZEL

Von Onlinetutorial, Webinar und Open Online Course: Moderne Schulungskonzepte für wissenschaftliche Bibliotheken im digitalen Zeitalter

Zusammenfassung

„Ich forsche zu Macbeth und die Evangelisierung von Schottland¹. Wo finde ich denn wissenschaftsrelevante Informationen dazu im Netz?“ „Kann ich eigentlich meine Forschungsdaten im Internet archivieren?“ - „Darf ich ein mit Google recherchiertes Bild in meine Präsentation einbinden und bearbeiten?“ - „Und wie kommuniziere ich meine Ideen im Web denn am wirkungsvollsten?“

Die digitale Information ist aus unseren Kommunikations-, Lern- und Forschungsprozessen nicht mehr wegzudenken: Im Handumdrehen verfügbar, vielseitig verwendbar und äußerst dynamisch umgibt sie uns in (fast) allen Lebensbereichen und fordert nicht selten zur Klage über den *information overload* heraus. Wie können wir die neuen Herausforderungen bewältigen, vor die uns die digitale Information stellt?

Dieser Frage gehen seit einigen Jahren auch wissenschaftliche Bibliotheken auf der Suche nach modernen Schulungsangeboten zur Förderung der Informationskompetenz von Lernenden und Forschenden im digitalen Zeitalter nach. Sie ist zugleich Motivation für den vorliegenden Beitrag, der sich der vergleichenden Analyse verschiedener e-Learning-Formate - des Onlinetutorials, des Webinars und des Open Online Course - verschreibt, die unter didaktischen Gesichtspunkten auf ihre Eignetheit und Attraktivität für an die neuen, digitalen Informationsinfrastrukturen adaptierte Schulungskonzepte untersucht werden. Er wirft insbesondere einen kritischen Blick auf die didaktische Konzeption der im Schulungsgeschehen wissenschaftlicher Bibliotheken verbreiteten Onlinetutorials und plädiert für die Schaffung offener Lernumgebungen, die den selbstbestimmten Kompetenzerwerb durch Kommunikation und Kooperation der Lernenden fördern.

1 Einleitung

Mit der digitalen Information „entstehen neue soziale Strukturen und Gewohnheiten“ (Hochschulrektorenkonferenz 2012, S. 4), die das Lernen und Forschen verändern. Kommunikations-, „Werte- und Orientierungsmuster[.]“ (Hochschulrektorenkonferenz 2012, S. 4) unterliegen einem rasanten Wandel, der nicht ohne Folgen

1 Vgl. die gleichnamige Publikation von Paul A. Cantor (1993).

für die Formen und Kontexte der Wissenskonstruktion bleibt. Von allen Medienbrüchen und rechtlichen Hürden unbeirrt, erobern sich Lernen und Forschen seit Jahren den virtuellen Raum und entdecken für sich dabei neue Formen im Umgang mit digitalen Ressourcen. Einher geht damit das stetig wachsende Bedürfnis nach einem qualifizierten Informationsmanagement, das einen strukturierten, möglichst intuitiven Zugang erlaubt und Angebote für die interaktive und kollaborative Informationsgewinnung, -verarbeitung und -generierung unterbreitet. Mit Nachdruck werden zunehmend auch Forderungen nach die neuen Lern- und Forschungsstrukturen berücksichtigenden Angeboten zur Förderung der Informationskompetenz erhoben. Nicht zuletzt an die Mitarbeiter/innen der wissenschaftlichen Bibliotheken richtete sich deshalb zum Ausgang des letzten Jahres der Appell der Hochschulrektorenkonferenz, Informationskompetenz und ihre Förderung „neu zu denken“ (Hochschulrektorenkonferenz 2012, S. 5).²

Der Strukturwandel in Forschung und Lehre des digitalen Zeitalters stellt eine der maßgeblichen Herausforderungen für die Wissenschaft und die sie versorgenden Informationseinrichtungen dar. Der scheinbar unumkehrbare Paradigmenwechsel von der Materialität zur Immaterialität von Informationsressourcen, die Vernetzung elektronischer Informationssysteme, der Aufbau virtueller Forschungsinfrastrukturen und die unaufhaltsame Verbindung von realen und virtuellen Lern-, Arbeits- und Forschungsumgebungen kennzeichnen diesen Wandel.

Als untrüglicher Verwalter der unversiegbaren, digitalen Informationen gilt vielen das mit *Google* durchsuchbare Internet. Das Wissen um die für herkömmliche Suchmaschinen unzugängliche, lebhaftere Informationswelt des *Deep Web* ist hingegen noch exklusiv. Nicht zuletzt den wissenschaftlichen Bibliotheken haftet der Ruf als verlässliche, aber (leicht) angestaubte Verwahrer physischer Informationen an. Dass sie wissenschaftliche, oft in (kommerziellen) Datenbanken organisierte und von Suchmaschinen nicht indizierbare Informationen bereitstellen, ist ein zu selten gelüftetes Geheimnis. So büßen wissenschaftliche Bibliotheken im Wettbewerb um die leistungsfähige Informations- und Literaturversorgung mit elektronischen Ressourcen erheblich an Sichtbarkeit in Forschung und Lehre ein.

Als Defizit in der Informationskompetenz, die zu ihren Zielen auch die Kenntnis von der Herkunft der Information und deren Vermittlungswegen zählt, mag die Unwissenheit um die Bibliothek als den unschätzbaren Hort digitaler, wissenschaftlicher Informationen ein Indiz dafür sein, dass die veränderten Anforderungen an die informationskompetente Gewinnung von Informationen im virtuellen Raum große Herausforderungen für die sich darin bewegenden Studierenden und Forschenden darstellen (vgl. Shana & Dabbagh 2012, S. 37). In modernen Schulungen zur Informationskompetenz gilt es, den Erwerb des Wissens und der Strategien, die es trotz der unüberschaubaren Vielfalt an verfügbaren, jedoch nicht immer unkompliziert

2 Nicht unerwähnt lässt die Hochschulrektorenkonferenz (2012, S. 3-4) den entsprechenden Professionalisierungsbedarf auf Seiten der Bibliothekare/innen.

erreichbaren Informationen erlauben, für das konkrete Lern- oder Forschungsvorhaben qualifizierte Suchergebnisse zu erzielen und eine bedarfsgerechte Auswahl zu treffen, zu fördern.

Die bibliothekarischen Angebote für den Kompetenzerwerb finden ihren besten Platz dort, wo sie benötigt werden - als orts- und zeitunabhängige Angebote im Web (ähnlich Möller-Walsdorf 2008, S. 11-13). Nach einem kurzen Überblick über die Kompetenzziele der Schulungsaktivitäten wissenschaftlicher Bibliotheken stellt dieser Beitrag deshalb drei verschiedene e-Learning-Formate vor, die sich für wissenschaftliche Bibliotheken als webbasierte Angebote zur Förderung der Informationskompetenz eignen und in Konzepten eines modernen Schulungsgeschehens Verwendung finden können. Er untersucht insbesondere das jeweils zugrunde liegende Inhaltsdesign und arbeitet unter pädagogischen Gesichtspunkten die Vor- und Nachteile der Formate im Vergleich heraus.

2 Die Kompetenzziele der bibliothekarischen Schulungsaktivitäten

Versteht man das Konzept der Informationskompetenz in Anlehnung an die von der Dienstleistungskommission des Deutschen Bibliotheksverbands definierten *Fünf Standards der Informationskompetenz für Studierende* (2009) umfassend, so lassen sich die Kompetenzziele eines modernen Schulungsangebots zunächst wie folgt systematisieren:

Informationskompetente Studierende können aus einer konkreten Problemstellung ihren Informationsbedarf selbstständig ableiten sowie Art und Umfang der benötigten Informationen und der zu konsultierenden Quellen erkennen. Darüber hinaus sind sie in der Lage, sich einen effizienten Zugang zu den von ihnen benötigten Informationen zu verschaffen und deren Inhalte zu erfassen. Sie vermögen es anschließend, eine kompetente Auswahl aus den gewonnenen Informationen zu treffen und diese zu bewerten, um nachfolgend die zur Verwendung bestimmten Informationen angemessen verarbeiten und zielgruppenorientiert vermitteln zu können. Schließlich wissen sie auch, die Informationen unter ethischen, sozialen, ökonomischen und rechtlichen Gesichtspunkten verantwortungsvoll zu nutzen und weiterzugeben (vgl. Abb. 1).

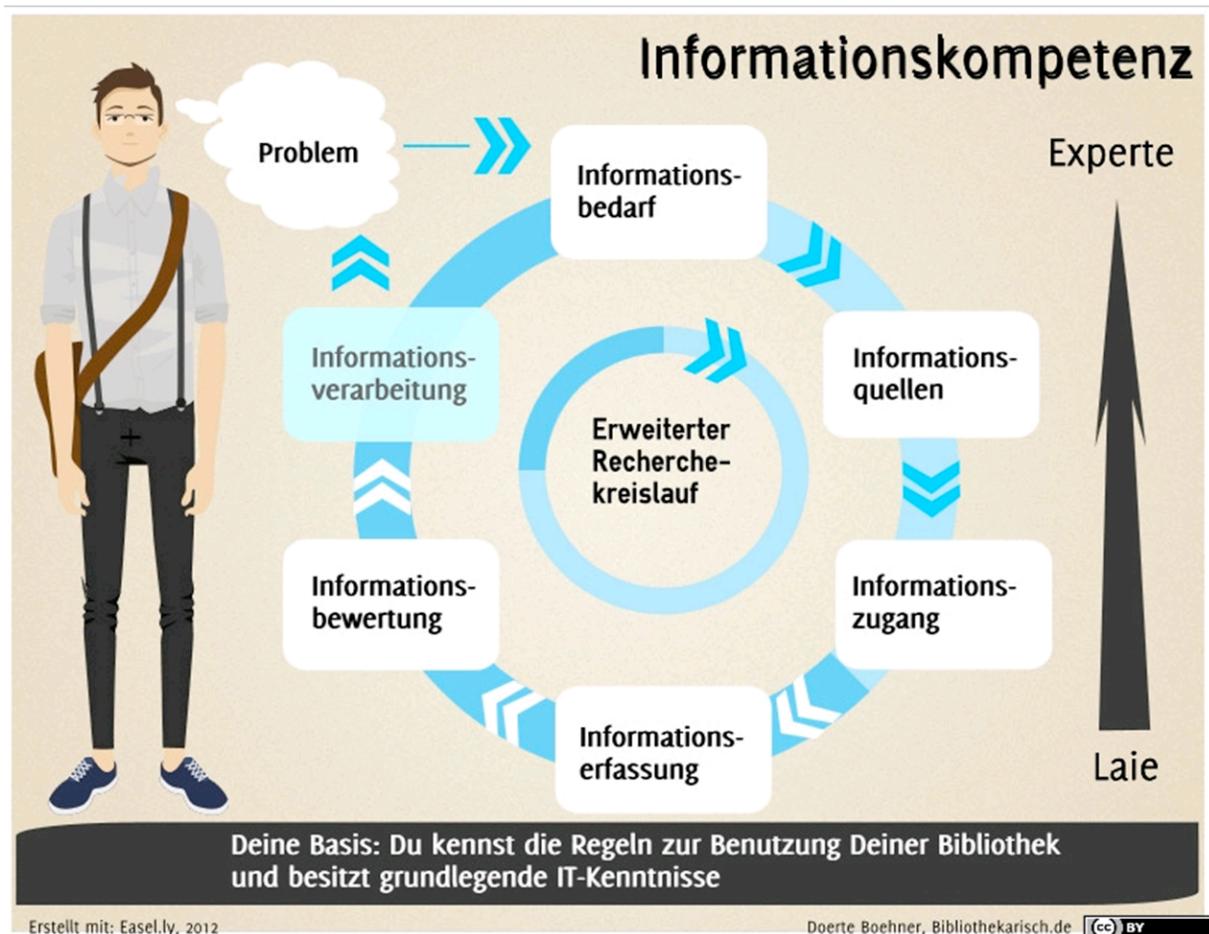


Abb. 1: Recherchekreislauf aus Böhner 2012

Kontextspezifische Anforderungen an die Informationskompetenz für das Lernen und Forschen im Internet wie die effiziente Recherche in verschiedensten, oft komplexen Datenbanken, das „begrifflich-semantisch fundierte Informationssuchen und die korrekte Verwendung komplexer logischer Ausdrücke“ (Sühl-Strohmerger 2012, S. 7) und das Wissen um neue Publikations- und Archivierungsformen müssen diese Kompetenzziele ergänzen. Darüber hinaus sollte der Katalog um Kompetenzziele wie die Befähigung zum (kooperativen) Arbeiten in virtuellen Forschungsumgebungen und zur Mitwirkung an der kollaborativen, mitunter diskursiven Informationsgenerierung durch Tagging, in Wikis oder Blogs (vgl. Sühl-Strohmerger 2012, S. 29) sowie zum nachhaltigen Datenmanagement erweitert werden. Schließlich ist dem verantwortungsvollen Umgang mit den im virtuellen Raum einem erhöhten Verletzungsrisiko ausgesetzten (Rechts-)Gütern der moralischen und sozialen Integrität, des Persönlichkeits- und Datenschutzes sowie des geistigen Eigentums besondere Bedeutung beizumessen (vgl. McMahon 2007).

3 Die e-Learning-Formate im Vergleich

3.1 Das Onlinetutorial

Viele wissenschaftliche Bibliotheken bieten insbesondere über die eigenen Internetseiten oder in den von den Universitäten vorgesehenen Lernmanagementsystemen Lernhilfen zur Einführung in die fachspezifische oder fachübergreifende, elektronische Literaturrecherche an. Das Angebot reicht von textbasierten Darstellungen über bilderreiche Präsentationen und Screencasts bis hin zu multimedialen Lernprogrammen. So vielfältig diese Angebote sind, so unbestimmt erscheint der für sie häufig verwendete Begriff des Onlinetutorials. Im Folgenden wird für die Verwendung einer engen Begriffsdefinition plädiert, die Grundlage für eine didaktische Analyse dieses e-Learning-Formats ist.³

3.1.1 Der Begriff des Onlinetutorials

Pfeffer (2005, S. 44) definiert das Onlinetutorial als ein „interaktives, multimediales Lernprogramm, das auf der Basis eines fundierten inhaltlichen und mediendidaktischen Konzepts Informationskompetenz vermittelt und dabei hinsichtlich des Lerneffekts potenziell für sich allein bestehen kann, d.h. ohne die Einbettung in ein Blended-Learning-Modell auskommt“. Als konstitutive Merkmale eines Onlinetutorials bezeichnet er dessen Multimedialität, d.h. die Einbeziehung verschiedener Medienformate in die didaktische Gestaltung des Tutorials, sowie dessen Interaktivität als Ermöglichung der Interaktion des/der Anwenders/in mit dem Lernprogramm (siehe Pfeffer 2005, S. 41-42). Unter inhaltlichen Gesichtspunkten sollte das Onlinetutorial problemorientiert konzipiert sein (siehe Pfeffer 2005, S. 22), um optimal die Aneignung von qualifizierten Problemlösungsstrategien, die auf verschiedenste Recherchekontexte übertragbar sind und auf den Umgang mit sehr unterschiedlichen Informationssystemen vorbereiten, zu fördern.

Das Lehren und Lernen unter Verwendung eines Onlinetutorials findet asynchron statt. Weder die soziale Interaktion mit den Lehrenden noch mit anderen Lernenden charakterisiert den Lehr-Lern-Prozess.

Die enge Begriffsbestimmung erlaubt es, Onlinetutorials als Lernprogramme für den systematischen Kompetenzerwerb von anderweitigen, insbesondere kontextsensitiven Lernhilfen und Informationsangeboten der Bibliotheken wie den virtuellen Rundgängen, Chatbots, Hilfetextmenüs oder Rechercheassistenzsystemen (dazu jeweils näher Pfeffer 2005, S. 44-47) abzugrenzen. Sie führt jedoch zu dem Befund, dass sich nur wenige der von den wissenschaftlichen Bibliotheken online zur Verfügung gestellten Lernhilfen als Onlinetutorials klassifizieren lassen.

3 Zum weiten Begriffsverständnis vgl. Rauchmann 2003, S. 222.

3.1.2 Das Inhaltsdesign des Onlinetutorials

Onlinetutorials stellen Web-Based Trainings dar (zum Begriff vgl. Stiftung Medien in der Bildung 2012; Emmert 2007, S. 8). Sie folgen regelmäßig einer aus der ihnen zugrunde liegenden, behavioristisch-kognitivistischen Lehr-Lern-Philosophie herzu leitenden Steuerungslogik, die auf der Annahme beruht, das Lernen des Einzelnen ließe sich durch die Lehrenden planen und in diesem Sinne von außen steuern (siehe Reinmann 2005, S. 165). Die Lehrprogramme sind deshalb durch eine ausgeprägte Lernzielorientierung und „ein strukturiertes instruktionsbetontes Lernangebot“ (Reinmann 2005, S. 166) gekennzeichnet (vgl. Jennings 2011, S. 74-75). Die in den Lernprogrammen verwendeten Lehrmethoden werden anhand der durch die Lehrenden definierten Lehr-Lern-Ziele festgelegt und auf den nach den Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung zu erwartenden Lernfortschritt abgestimmt (siehe Reinmann 2005, S. 176-177).

Trotz der Problemorientierung, die vielen Lehr-Lern-Szenarien in den Onlinetutorials konzeptionell zugrunde liegt, vollziehen sich die Interaktionen der Lernenden nur ausnahmsweise in einem offenen, die Entwicklung von Problemlösestrategien fördernden Aufgabendesign. Nicht selten werden kleinere Aufgaben wie Quiz oder Multiple-Choice-Fragen gestellt. Zutreffende Antworten werden durch Lob oder andere Formen der Anerkennung hervorgehoben; unzutreffende Antworten werden nur in wenigen Fällen mit erläuternden Rückmeldungen versehen, die den Lernenden Rückschlüsse auf die eigenen Schwächen im Verstehensprozess erlauben könnten. Emotionale und motivationale Aspekte des Lernens finden in dieser didaktischen Gestaltung kaum Berücksichtigung.

Die zur Verfügung gestellten Onlinetutorials vereinen in der Regel verschiedene Ansätze der Instruktionslogik wie die Programmierte Unterweisung Skinners (1969; 1971), die Instruktionstheorie Gagnés (1970) und die Elaborationstheorie Reigeluths (1983, S. 336-381). Die Entscheidung für diese durch das Format des Onlinetutorials nicht zwingend bedingten, vom Instruktionsdesign geprägten Lehrkonzepte zur Gestaltung des e-Learning-Angebots ist oftmals darin begründet, dass das Internet als Lernumgebung, in der sich das orts- und zeitunabhängige Lernen ohne physisch anwesende Lehrende vollzieht, anhand von Lehr-Lern-Zielen konsequent geplante, curricular vorstrukturierte und mit den Lernprozess steuernden Anleitungen versehene Lernprogramme als besonders geeignet erscheinen lässt.

3.1.3 Die Vor- und Nachteile des Onlinetutorials im bibliothekarischen Schulungsgeschehen

Das Onlinetutorial ist ein orts- und zeitunabhängiges Lernprogramm zum Erwerb von Informationskompetenz, das ohne Zugriffsbeschränkung als niederschwelliges Angebot im Internet einer unbegrenzten Zahl von Lernenden zugänglich ist. Damit lässt es sich in den Zusammenhang der Anstrengungen zum Abbau von Lernschran-

ken und zur angemesseneren Berücksichtigung der Heterogenität von Lernenden durch Schulungsangebote im Internet stellen (dazu Schulmeister 2006, S. 205-254).

Das Onlinetutorial zeichnet sich durch seine Multimedialität und Interaktivität aus, wobei die letztgenannte, wie gezeigt, nach dem derzeitig verbreiteten Aufgaben- design auf den von der programmierten Unterweisung bekannten, auf Verhaltens- steuerung durch Belohnung gründenden Mechanismen beruht, die die Formung des Verhaltens nicht durch Verstehensprozesse, sondern durch positive Verstärkung an- regen (dazu Reinmann 2005, S. 177-178). Dieses Inhaltsdesign erweist sich jedoch als hinderlich für den Erwerb von auf neue Recherchekontexte übertragbarem, pro- zeduralem Wissen und qualifizierten Problemlösungsstrategien, die für die informa- tionskompetente Bewältigung unbekannter Szenarien in der Informationsgewin- nung, -verarbeitung und -produktion unentbehrlich sind. Die Befähigung der Ler- nenden zur situationsangemessenen Auswahl und Anwendung verschiedener Metho- den der Informationsbewältigung wird in den durch das Instruktionsdesign gepräg- ten Onlinetutorials mithin zu wenig in den Blick genommen.

Formen der sozialen Interaktion, Kommunikation und Kooperation der Lernenden untereinander sind in den bisherigen, in sich geschlossenen und überwiegend in li- near strukturierte Lernsequenzen gegliederten Lernprogrammen ebenfalls nicht vorgesehen. Außerdem entbehrt das Onlinetutorial als fachübergreifendes, den sys- tematischen Kompetenzerwerb für eine Vielzahl von Lernenden ermöglichendes Lernprogramm einer an den individuellen Interessen der Lernenden orientierten, thematischen Anknüpfung. Dadurch ist es lediglich in der Lage, einzelne Aspekte der Informationskompetenz in einem kaum authentischen Lernkontext zu fokussie- ren, ohne dem integrativen Kompetenzverständnis überzeugend Rechnung zu tra- gen.

3.2 Das Webinar

3.2.1 Der Begriff des Webinars

Das Glossar von *e-teaching.org* (Stiftung Medien in der Bildung 2012a) schlägt für das Webinar die folgende Begriffsdefinition vor: „Der Begriff setzt sich aus den Be- griffen ‚Web‘ und ‚Seminar‘ zusammen und bezeichnet in der Regel eine Online- Veranstaltung, die mit Hilfe eines Konferenzsystems (z.B. Adobe Connect) live übertragen wird. Im Mittelpunkt steht meist die Vermittlung eines spezifischen Lernstoffs per Video-Livestream und paralleler Folien-Präsentation [...] zu festge- legten Zeiten, so dass sich Lehrende und Lernende zur selben Zeit, also synchron begegnen und - meist per Chat - miteinander kommunizieren können.“ Es handelt sich beim Webinar somit ebenfalls um ein multimediales, interaktives Lernsystem, das jedoch im Unterschied zum Onlinetutorial durch die Gleichzeitigkeit von Lehr- und Lernaktivitäten die gemeinsame Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses ermög- licht.

Anders, als es die Definition vermuten lässt, unterstützt es zudem vielfältigste Formen der Interaktion über den Onlinechat hinaus. In Abhängigkeit von den konkreten Funktionalitäten der verwendeten Konferenz- bzw. e-Learning-Software lassen sich der Austausch von Dokumenten, Gruppendiskussionen, nonverbale Rückmeldungen oder Umfragen und deren Auswertung in einem Webinar organisieren. Die Aufzeichnung der virtuellen Lehrveranstaltung ermöglicht schließlich die Wieder- und Weiterverwendung des Materials und der in der synchronen Sitzung gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Keller 2009, S. 41). Bisher hat das Webinar als modernes e-Learning-Format anders als insbesondere in den universitären Fernstudienangeboten wenig Verwendung an den wissenschaftlichen Bibliotheken in Deutschland gefunden.

3.2.2 Das Inhaltsdesign des Webinars

Aus der Synchronität von Lehren und Lernen folgen entscheidende Mehrwerte für den Lehr- und Lernprozess des Einzelnen: So erlaubt das Webinar als e-Learning-Format des Web 2.0 eine stärker lernendenzentrierte, handlungsorientierte Konzeption der Lehrveranstaltungen, die auf einer Vielzahl von Kommunikations- und Kollaborationsformen beruht. Die jederzeitige Möglichkeit zur Abstimmung zwischen den Lehrenden und den Lernenden lässt eine dem Onlinetutorial vergleichbare Steuerungslogik in vielen Fällen als entbehrlich erscheinen. Die Entscheidung über den eigenen Lernweg sowie die Auswahl und Verwendung von Lernmethoden werden zwar in einem überwiegend durch die Funktionalitäten der Software vorgegebenen Rahmen, der die Lehrenden in einzelnen Szenarien durchaus zum vorausschauenden Planen des Lernprozesses anhält, getroffen. Im Sinne des Kontextdesigns lassen e-Learning-Szenarien im Webinar jedoch der Spontaneität und Kreativität des eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Lernens in sozialer Interaktion größeren Raum.⁴ Es werden darin Lernumgebungen geschaffen, die im Sinne einer kognitivistisch-konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie den Kompetenzerwerb kontextbezogen in Dialog und Kollaboration durch die selbstgesteuerte Anwendung von Wissen fördern. Die Verarbeitung prozeduralen Wissens und der Erwerb von Problemlösestrategien sowie metakognitiven Fähigkeiten können zum Beispiel in lebensnahen Szenarien des problemorientierten Lernens unterstützt werden. Verschiedene - noch einer gewissen Steuerungslogik verpflichtete - didaktische Modelle des Kontextdesigns wie das Cognitive-Apprenticeship-Modell, die Goal-Based Scenarios sowie die WebQuests als Modell des entdeckenden Lernens mit digitalen Medien (dazu jeweils näher Reinmann 2005, S. 191-207) eignen sich deshalb besonders für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien in einer „halboffenen“ Lernumgebung wie dem Webinar.

4 Zur Bedeutung von Kreativität im e-Learning Clemons (2005).

3.2.3 Vor- und Nachteile des Webinars im bibliothekarischen Schulungsgeschehen

Das Webinar ermöglicht das orts- und unter Berücksichtigung der Nachnutzbarkeit aufgezeichneter Lehrveranstaltungen mit Einschränkungen hinsichtlich der Interaktion auch das zeitunabhängige Lernen. Es fördert durch den höheren Grad an Interaktion den selbstbestimmten Erkenntnisprozess des Einzelnen und erlaubt die Gestaltung von kooperativen Lehr-Lern-Szenarien, die in verschiedenen Kommunikations- und Kollaborationsformen umgesetzt werden können. Die Möglichkeiten zur Betreuung des Lernprozesses durch die Lehrenden bedeuten einen entscheidenden Vorteil gegenüber dem Onlinetutorial, der allerdings durch die Bindung an zeitliche Vorgaben gewonnen wird.

Durchaus kritisch erscheint, dass die konkreten Funktionalitäten der gegebenenfalls von der Bibliothek oder Universität zu lizenzierenden Konferenzsoftware zwingende, nicht beeinflussbare Rahmenbedingungen für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien darstellen können (dazu im Kontext von Lernmanagementsystemen Hansen, Hoppe & Verplancke 2010, S. 172). Zudem eignet sich das Webinar im Unterschied zum Onlinetutorial weniger als niederschwelliges Onlineangebot an einen unbestimmten Kreis von Lernenden als vielmehr zur zielgruppenorientierten Schulungsaktivität, die durch eine thematische Anknüpfung einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Zielgruppe herstellt und an Authentizität in der Förderung des Kompetenzerwerbs gewinnt. Das Webinar erlaubt somit didaktische Konzeptionen, die die Kompetenzziele für den Erwerb von Informationskompetenz umfassender abbilden und der Befähigung des Einzelnen zur situationsangemessenen Auswahl und Anwendung geeigneter Methoden zur Gewinnung und Nutzung von Informationen größere Bedeutung zumessen als im Onlinetutorial. Es fördert den durch die Lehrenden moderierten Erwerb von Problemlösungsstrategien und -techniken, die die Lernenden auf den kompetenten Umgang mit Informationen in authentischen Kontexten vorbereiten.

Ein weiterer entscheidender Vorteil ist die kürzere Entwicklungszeit für das Webinar, das sich angesichts der Strukturähnlichkeit mit der Präsenzlehre zudem flexibler in Lehr-Lern-Arrangements des Blended Learning einbinden lässt (dazu kritisch Morrison 2011) und damit ein wichtiger Bestandteil im curricular verankerten Veranstaltungsangebot der wissenschaftlichen Bibliotheken zur Förderung der Informationskompetenz sein kann.

3.3 Der Open Online Course

3.3.1 Das Konzept des Open Online Course

Der Open Online Course ist eine kursähnliche, über das Web angebotene und thematisch organisierte Lerninfrastruktur, die einem unbegrenzten Kreis an Interessierten offen steht. Auf der Grundlage eines mehrwöchigen Kurscurriculums werden

in dieser frei zugänglichen Onlinelernumgebung zur Einführung in verschiedene Themeneinheiten periodische Informationsangebote in Form von Livevorträgen, Webinaren oder Ähnlichem bereitgestellt. Diese können die Grundlage für eine vertiefende, individuelle Lektüre oder die über *Social Media Tools* vermittelte, gemeinsame Reflexion der Kursteilnehmer/innen bilden.

Die ihnen wichtig erscheinenden Fragestellungen verfolgen die Lernenden mit den vertrauten Web-2.0-Tools gemeinsam weiter. Die Kursveranstalter/innen begleiten den Lernprozess der Teilnehmer/innen. Sie regen den Austausch an, bringen neue Aspekte in die Diskussionen ein und lenken die Aufmerksamkeit auf kontroverse Einzelfragen des übergeordneten Themas. Mit Tweets und Newslettern informieren sie die Lernenden über neue Entwicklungen im Kurs und motivieren sie, sich aktiv an dem Lernprozess z.B. durch die eigene Informationsgenerierung mit Produkten wie Blog- oder Wikibeiträgen zu beteiligen. Ziel ist es, die kollaborative Bearbeitung von Themen durch die Vernetzung der Lernenden untereinander zu fördern. Formale Lernziele oder eine verbindliche Teilnahme für die gesamte Dauer des Kurses sieht das Konzept nicht vor (siehe Bremer 2012, S. 155).

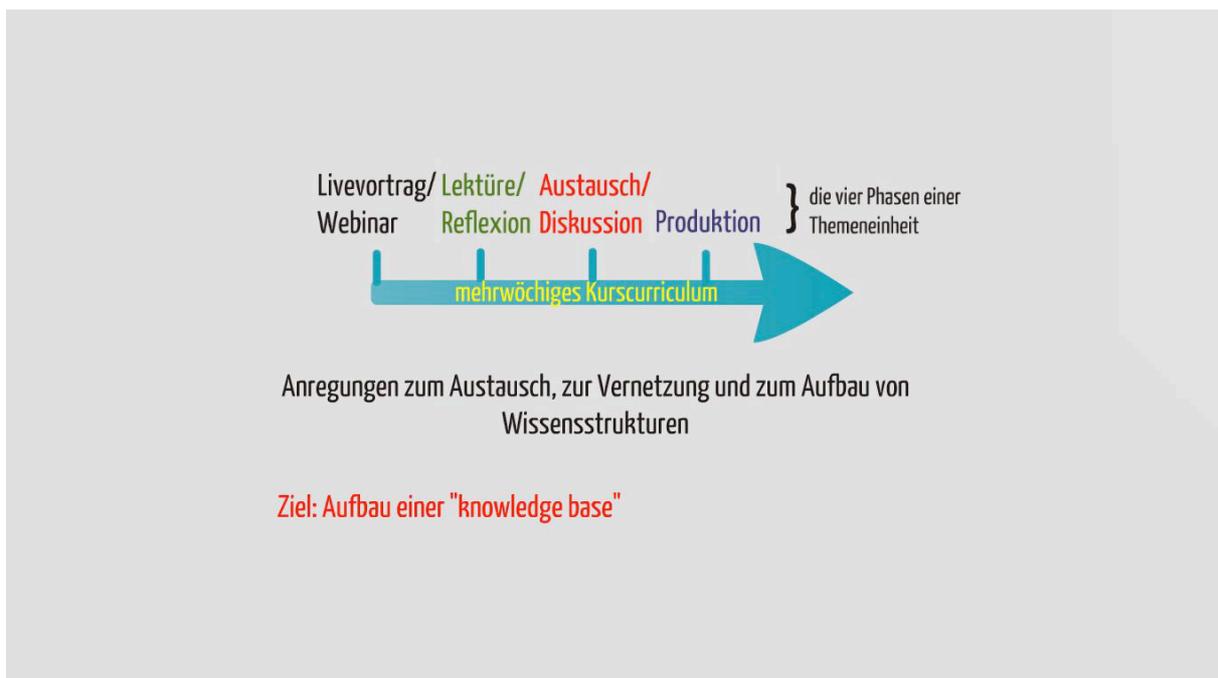


Abb. 2: Das Konzept des Open Online Course aus Schwärzel/Bove 2013

Die dezentrale Kursinfrastruktur besteht im Wesentlichen aus einer Hauptseite, in die ein Blog sowie ein Wiki zur Kommunikation der Beiträge sowohl der Kursveranstalter/innen als auch der Teilnehmer/innen eingebunden sind. Die Beiträge der Teilnehmenden entstehen zunächst auf anderen Plattformen wie *Twitterkanälen*, *Facebookaccounts*, eigenen Blogs und Wikis oder werden als Uploads zum Beispiel in *YouTube* eingestellt (siehe Bremer 2012, S. 155). Anschließend werden sie nach entsprechender Meldung der Teilnehmer/innen automatisch aggregiert und auf der Kursseite zum Aufbau einer „knowledge base“ (Cormier 2010) ebenso wie alle übr-

gen Materialien dauerhaft und frei zugänglich zur Verfügung gestellt (zur technischen Infrastruktur ausführlich Bremer 2012, S. 157-158; zum Problem der Lernmanagementsysteme und der Entstehung von geschlossenen Datenspeichern vgl. Hansen et al. 2010, S. 173).

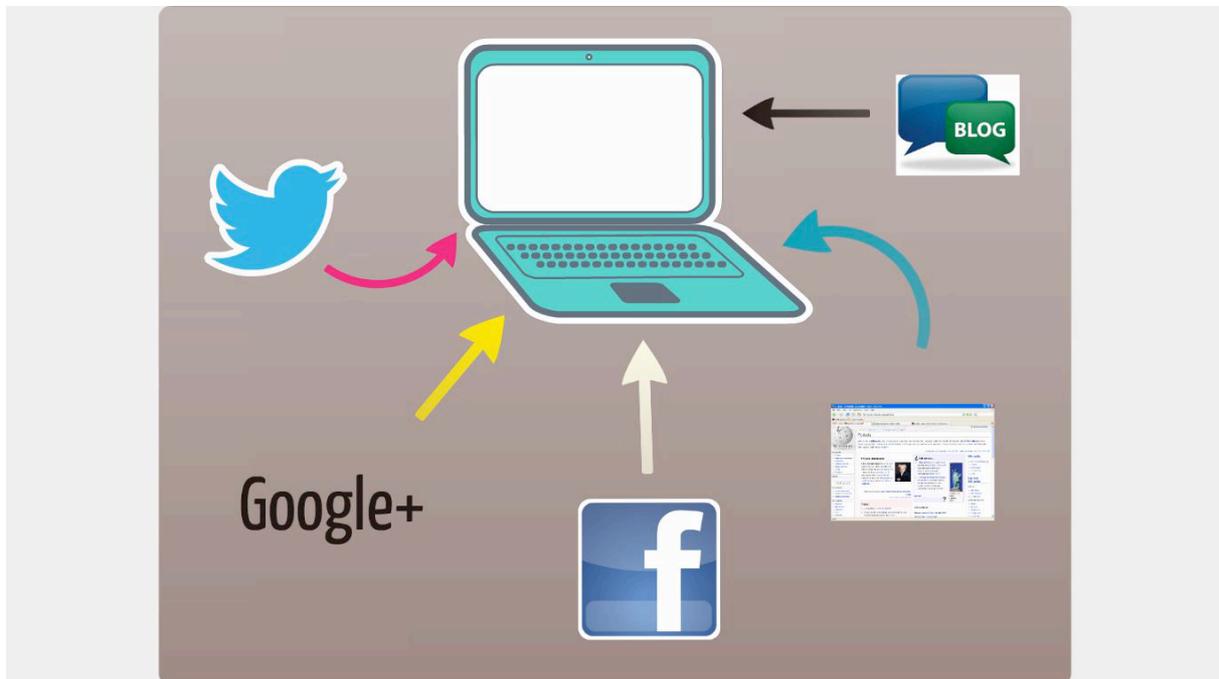


Abb. 3: Verschiedene Teilnehmendenbeiträge aus Schwärzel/Bove 2013

Aufgrund der Vielzahl an aggregierten Beiträgen ist es den Lernenden in der Regel nicht möglich, das gesamte Kursangebot wahrzunehmen. Vielmehr obliegt es ihnen, die für ihre individuelle Wissensrepräsentation wichtigen Informationen eigenverantwortlich auszuwählen (vgl. Stiftung Medien in der Bildung 2012b sowie Hesse & Giovis 1997, S. 37).

Der Open Online Course geht auf eine Idee von David Wiley zurück (siehe Bremer 2012, S. 153). Der erste, wikibasierte Open Online Course wurde 2007 unter dem übergeordneten Thema *Introduction to Open Education* in den USA angeboten (vgl. Wiley 2011). In Deutschland gibt es bisher nur wenige Pilotprojekte, die dieses Format in der Hochschullehre einsetzen. Die wissenschaftlichen Bibliotheken haben den Open Online Course bisher für sich noch nicht entdeckt.

3.3.2 Das Inhaltsdesign des Open Online Course

Der Open Online Course folgt einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie, in deren Mittelpunkt die soziale, interaktive Konstruktion von Wissen durch die Vernetzung von Informationen und Informationsquellen im digitalen Zeitalter steht. Er unterscheidet sich darin maßgeblich von e-Learning-Formaten, die - oft unter der Bezeichnung als *Massive Open Online Course* (MOOC) bekannt - lediglich thematisch organisierte Distributionsplattformen für unidirektional vermittelte Lehrinhalte

darstellen, ohne den Austausch und die kollaborative Wissensproduktion im Sinne des Konnektivismus (siehe Siemens 2005; Downes 2010) anzuregen (kritisch zu den MOOCs Schulmeister 2012).

In der offenen Lernumgebung organisieren und steuern die Lernenden ihren Erkenntnis- und Lernprozess mithilfe von Web-2.0-Anwendungen vollständig eigenverantwortlich. Emotionale und motivationale Aspekte des Lernens spielen in dieser didaktischen Gestaltung eine zentrale Rolle. Durch inhaltliche, durchaus kontroverse Impulse der Kursveranstalter/innen mit Bezug zu lebensbedeutsamen Fragestellungen werden die Kommunikation und Kollaboration der Lernenden untereinander gefördert, um die kooperative Konstruktion von Wissen im Austausch und den Aufbau von (Wissens-)Netzwerken als Antwort auf die Informationsflut des digitalen Zeitalters anzuregen (siehe Siemens 2005; anschaulich Cormier 2010, Abb. 4).

Abb. 4: Cormier 2010

Einen wichtigen Aspekt stellt dabei die in sich verkürzenden Intervallen sicherzustellen der Aktualität des Wissens dar, die durch die Erhaltung der Netzwerkstrukturen und Kontaktpflege zu den Austauschpartnern/innen gewährleistet wird (siehe Siemens 2005 sowie die „knowledge base“ in Abb. 5). Darin spiegeln sich zugleich die ausgeprägte Lernendenorientierung des Open Online Course und das ihn kennzeichnende Ermöglichungsdenken im Sinne des Kontextdesigns. Er entsagt jeglicher Steuerungslogik und formalen Lernzielorientierung. Die Entscheidung bezüglich des Ob, Wann, Was und Wie des Lernens überlässt er den Lernenden selbst und reduziert die Aktivitäten der Lehrenden auf Angebote zur Förderung des individuellen, explorativen Erkenntnis- und Lernprozesses mit modernen Informationstechnologien im Kontext komplexer Situationen der Lebenswirklichkeit (vgl. dazu auch Fisher, Coleman, Sparks & Plett 2007).

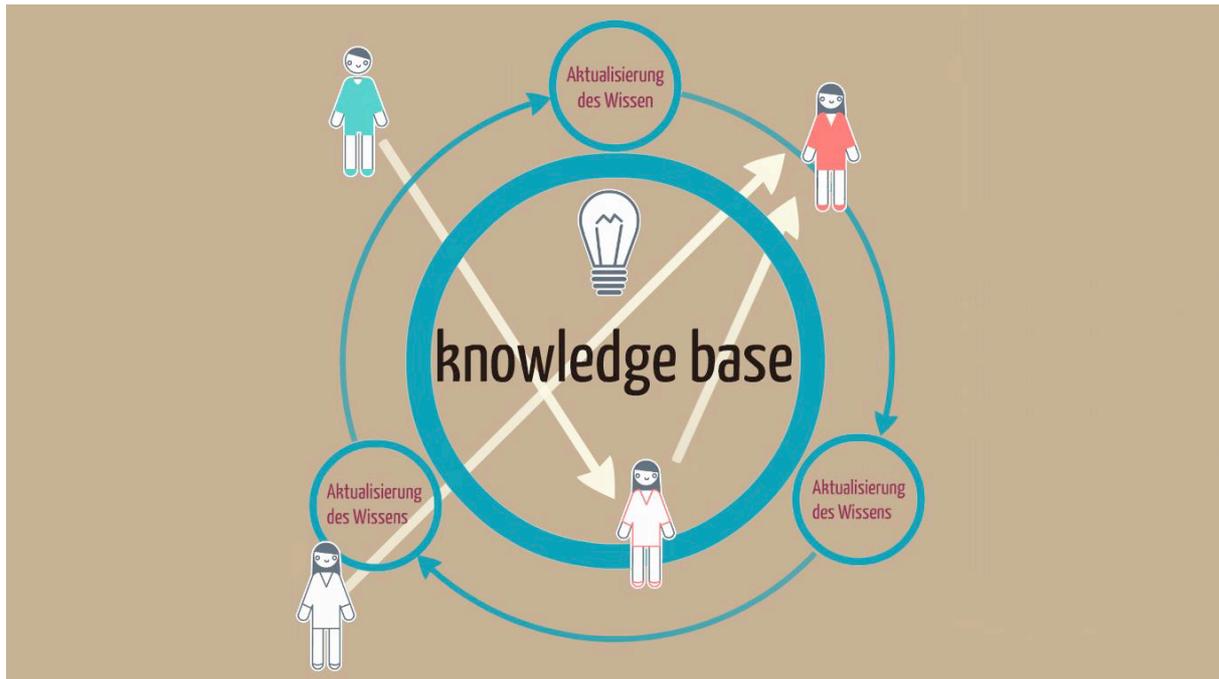


Abb. 5: Die „knowledge base“ und die Aktualisierung des Wissens aus Schwärzel/Bove 2013

3.3.3 Vor- und Nachteile des Open Online Course

Der Open Online Course stellt ein e-Learning-Format dar, das für die Förderung des Kompetenzerwerbs durch die wissenschaftlichen Bibliotheken entscheidende Mehrwerte in den derzeitigen Schulungsaktivitäten schaffen kann. Im Unterschied zu den beiden bereits vorgestellten Formaten eignet sich der Open Online Course besonders dazu, ein aktuelles, zum Beispiel bildungs- oder wissenschaftspolitisches Thema aus der Lebenswirklichkeit in den Mittelpunkt des Kursgeschehens zu stellen und - daran anknüpfend - Angebote zum umfassenden Informationskompetenzerwerb im Sinne der um die oben genannten Kompetenzziele ergänzten *Fünf Standards der Informationskompetenz* zu unterbreiten. Diese Angebote können sowohl die Informationsrecherche in elektronischen Ressourcen sowie deren kursbezogene Verarbeitung, Verwaltung und Verwertung in kollaborativ-diskursiv zu erstellenden Wiki- und Blogeinträgen, in Mashups, als Tagclouds oder Social Bookmarks fokussieren als auch den wissen(schaft)sethischen, verantwortungsvollen Umgang mit den gewonnenen Informationen thematisieren. Der Aufbau von Wissensstrukturen in Netzwerken, wie er durch den Open Online Course gefördert wird, ist in der virtuellen Welt schließlich untrennbar verbunden mit dem Wissen um Informationsinfrastrukturen und deren Organisation.

Mit dieser Gestaltung des Open Online Course gelingt eine überzeugende Verknüpfung von Fachwissenschaftlichem und Bibliothekarischem, die darüber hinaus den Erwerb von Fach-, Medien- und Sozialkompetenz fördert. Die Teilnehmer/innen konstruieren in Interaktion mit anderen Interessierten ihr individuelles Fachwissen und lernen dabei zugleich neue Tools und Medienformate kennen, die für die Orga-

nisation des eigenen Lernprozesses nützlich sein können. Im Kontext des situierten Lernens modellieren sie durch Kommunikation und Kollaboration ihre eigene Lebenswirklichkeit und lernen, komplexe Situationen unter den konkreten inhaltlichen, methodischen und sozialen Bedingungen selbstverantwortlich zu bewältigen (vgl. dazu auch Herrington, J., Oliver & Herrington, A. 2007, S. 27-28). Die eigene Erfahrung der Situations- und Interessensabhängigkeit ihres Handelns und Entscheidens schärft ihr Bewusstsein und erhöht ihre Fähigkeit zur Reflexion über ihr Tun und zur Konstruktion von situationsangemessenen Problemlösungen auch in unbekanntem Lebenskontexten.

Um sich von Beginn an aktiv am Kursgeschehen beteiligen zu können, ist allerdings bereits ein versierter Umgang mit den verschiedensten Web-2.0-Tools erforderlich, der von vielen Teilnehmenden nicht erwartet werden kann. Die Offenheit und Langfristigkeit des orts- und zeitunabhängigen Kursformats erlaubt es ihnen jedoch, zunächst allein von der Rezeption des Geschehens zu profitieren und im Verlaufe des Kurses aufgrund zunehmenden Kompetenzzuwins eigene Beiträge einzubringen.⁵

Die große Authentizität des in diesem Arrangement angeregten, selbstgesteuerten Lernens und die ausgeprägte Handlungsorientierung des e-Learning-Formats fördern die Motivation der Lernenden nachhaltig (dazu allgemein Gersch, Lehr & Weber 2009, S. 201-204). Der Open Online Course schafft über den Erwerb von Informationskompetenz hinaus bedeutende Mehrwerte, die für Lernende aus heterogenen Bildungs- und Arbeitskontexten vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens von Interesse sein können (dazu auch Stiftung Medien in der Bildung 2012b). Mit der Offenheit des Kurses korrespondiert allerdings eine Offenheit hinsichtlich der Lernziele, deren Formulierung dem Einzelnen überlassen bleibt und von diesem eine hohe Kompetenz in der Organisation des eigenen Lernprozesses einfordert (ähnlich Schulmeister 2004, S. 44; Stiftung Bildung in den Medien 2012b).

Die dauerhafte Bereitstellung der frei zugänglichen Inhalte ermöglicht auch nach Abschluss des Kurses deren Wieder- und Weiterverwendung. Zugleich bietet der Open Online Course den wissenschaftlichen Bibliotheken den Raum, Diskurse zu aktuellen Fragen des politischen oder gesellschaftlichen Geschehens anzuregen und zu moderieren. So können sie ihre fachliche Kompetenz zur Begleitung, aber auch Initiierung von Lern- und Forschungsprozessen gegenüber der Forschung und Lehre, der interessierten Fachöffentlichkeit und den Unterhaltsträgern kommunizieren und die Bedeutung einer Versorgung mit qualifizierten Informationen für einen erkenntnisreichen Austausch hervorheben.

5 Zur kognitionspsychologischen Bedeutung des Verfassens eigener Beiträge in virtuellen Seminaren vgl. Hesse & Giovis (1997, S. 39).

4 Fazit

Der Strukturwandel von Forschung und Lehre im digitalen Zeitalter bedeutet eine Zäsur für die traditionellen Schulungsaktivitäten wissenschaftlicher Bibliotheken, den diese durch moderne Schulungskonzepte konstruktiv begleiten und mitgestalten können. Schließlich verändert dieser Strukturwandel auch die Anforderungen, die an informationskompetente Lernende und Forschende zur Gewinnung, Verarbeitung und Produktion von Informationen gestellt werden. Die im Beitrag vorgestellten e-Learning-Formate - Onlinetutorial, Webinar und Open Online Course -, die wichtige Bestandteile moderner Schulungskonzepte für den kompetenten Umgang mit der digitalen Information sein können, folgen in ihrem Inhaltsdesign unterschiedlichen Lehr-Lern-Philosophien, die sich in einer konsequenten Steuerungslogik einerseits und einem offenen Ermöglichungsdenken andererseits äußern.

Die alternative oder kumulative Verwendung dieser Formate ist unter den konkreten Rahmenbedingungen wie der Verfügbarkeit materieller und immaterieller Ressourcen sowie der Einbindung in ein curricular verankertes oder additives Kursmodell abzuwägen. Die Formate eint ihr Vermögen, im Kontext des lebenslangen Lernens Angebote zum Kompetenzerwerb für interessierte Lernende aus äußerst heterogenen Bildungs- und Arbeitskontexten orts- und zeitunabhängig sowie hochschulübergreifend zu unterbreiten. Sie erlauben es den wissenschaftlichen Bibliotheken, im Bewusstsein für ihre gesamtgesellschaftliche Bedeutung als Informationseinrichtungen von der bislang noch weit überwiegenden Orientierung am institutionell zugewiesenen Nutzer(innen)kreis abzuweichen und durch Zusammenwirken mit anderen Bibliotheken kostenbewusst zu handeln. Insbesondere offene Lernumgebungen wie der Open Online Course, die die soziale Konstruktion von Wissen in selbstgesteuerten, diskursiven und kooperativen Lern- und Erkenntnisprozessen ermöglichen, fördern im digitalen Zeitalter den Erwerb von Informations- sowie darüber hinaus von Fach-, Medien- und Sozialkompetenz durch Integration der aus der Funktionslogik des *social collaborative web* folgenden Potenziale nachhaltig.

Literatur

- Böhner, D. (2012): Erweiterter Recherchekreislauf und Informationskompetenzschulungen. In: [Bibliothekarisch.de](http://bibliothekarisch.de). Abrufbar unter http://bibliothekarisch.de/blog/media/ik_recherchekreislauf.jpg [03.04.2013].
- Bracevits, M. (2008): Die Jahrhundertchance. Wie das Web 2.0 die Bibliotheken und Informationsvermittler retten könnte. In: Ockenfeld, M. (Hrsg.): Informationskompetenz 2.0. Zukunft von qualifizierter Informationsvermittlung (S. 215-223). Frankfurt/Main: Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis e.V. (Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI-Tagungen); 10)
- Bremer, C. (2012): Open Online Courses als Kursformat? Konzept und Ergebnisse des Kurses „Zukunft des Lernens“ 2011. In: Apostolopoulos, N., Mußmann, U., Coy, W. & Schwill, A. (Hrsg.): Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit. Tagungsband GML² 2012 (S. 153-164). Münster u.a.: Waxmann.

- Cantor, Paul A. (1993): „Macbeth“ und die Evangelisierung von Schottland. München: Mayr Miesbach Druckerei und Verlag. (Veröffentlichungen der Carl Friedrich von Siemens Stiftung; 54)
- Clemons, S. A. (2005): Encouraging Creativity in Online Courses. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2 (1). Abrufbar unter http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article05.htm [03.04.2013].
- Cormier, D. (2010): Knowledge in a MOOC. Abrufbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=bWKdhzSAAGO> [20.09.2013].
- Dienstleistungskommission des Deutschen Bibliotheksverbands e.V. (2009): Standards der Informationskompetenz für Studierende vom 03.07.2009. Berlin: dbv. Abrufbar unter http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Kommissionen/Kom_Dienstleistung/Publikationen/Standards_Infokompetenz_03.07.2009_endg.pdf [03.04.2013].
- Downes, S. (2010): Learning Networks and Connective Knowledge. In: Hao Yang, H. & Chin-Yin Yuen, S. (Hrsg.): Collective Intelligence and E-Learning 2.0. Implications of Web-Based Communities and Networking (S. 1-26). Hershey u.a.: Information Science Reference.
- Emmert, M. (2007): Online-Tutorials an Bibliotheken. Grundlagen, Analyse ausgewählter Beispiele und Erstellung einer Typologie. Erlangen: Fachhochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege in Bayern. Abrufbar unter <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2007/584/pdf/Online-Tutorials.pdf> [03.04.2013].
- Fisher, M., Coleman, B., Sparks, P. & Plett, C. (2007): Designing Community Learning in Web-Based Environments. In: Khan, B. H. (Hrsg.): Flexible Learning in an Information Society (S. 36-49). Hershey u.a.: Information Science Publishing.
- Gagné, R. M. (1970): The conditions of learning. 2nd edition. New York u.a.: Holt, Rinehard and Winston.
- Gersch, M., Lehr, C. & Weber, P. (2009): Handlungsorientierte Lehre im internationalen Lernnetzwerk - Web 2.0-basierter Mehrwert neuer Lehr- und Lernformen. In: Apostolopoulos, N., Mußmann, U., Rebensburg, K. & Wulschke, F. (Hrsg.): Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Bildungsimpulse und Bildungsnetzwerke. Tagungsband GML² 2009 (S. 193-207). Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Hansen, G., Hoppe, C. & Verplancke, P. (2010): Gewohnheiten des Denkens - oder: Warum das E-Learning weit mehr mit Bildung als mit Lernen zu tun hat. In: Holten, R. & Nittel, D. (Hrsg.): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einsatzchancen und Erfahrungen (S. 163-181). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Herrington, J., Oliver, R. & Herrington, A. (2007): Authentic Learning on the Web. Guidelines for Course Design. In: Khan, B. H. (Hrsg.): Flexible Learning in an Information Society (S. 26-35). Hershey u.a.: Information Science Publishing.
- Hesse, F. W. & Giovis, C. (1997): Struktur und Verlauf aktiver und passiver Partizipation beim netzbasierten Lernen in virtuellen Seminaren. In: Unterrichtswissenschaft, 23, S. 34-55.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012): Hochschule im digitalen Zeitalter. Informationskompetenz neu begreifen - Prozesse anders steuern. Entschließung der 13. Mitgliederversammlung der HRK am 20. November 2012. Abrufbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschl._Informationskompetenz_final_20_11.pdf [03.04.2013].
- Jennings, G. (2011): Multimedia and Distant Learning. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 8 (9), S. 73-81. Abrufbar unter http://www.itdl.org/Journal/Sep_11/Sep_11.pdf [03.04.2013].
- Keller, R. (2009): Live E-Learning im Virtuellen Klassenzimmer. Eine qualitative Studie zu den Besonderheiten beim Lehren und Lernen. Hamburg: Kovač. (Wissen und Lernen in Organisationen; 6)
- Löwenberg, B. (2008): Web 2.0: Prinzip, Technologien und Einsatzszenarien. Ein Überblick. In: Ockenfeld, M. (Hrsg.): Informationskompetenz 2.0. Zukunft von qualifizierter Informationsvermittlung (S. 21-34). Frankfurt/Main: Deutsche Gesellschaft für Informations-

- wissenschaft und Informationspraxis e.V. (Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI-Tagungen); 10)
- McMahon, J. D. (2007): Ethical Issues in Web-Based Learning. In: Khan, B. H. (Hrsg.): Flexible Learning in an Information Society (S. 209-217). Hershey u.a.: Information Science Publishing.
- Möller-Walsdorf, T. (2008): Informationsflut und Web 2.0-Welle. Was bieten Web 2.0-Technologien den Bibliotheken. In: Ockenfeld, M. (Hrsg.): Informationskompetenz 2.0. Zukunft von qualifizierter Informationsvermittlung (S. 9-20). Frankfurt/Main: Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis e.V. (Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI-Tagungen); 10)
- Morrison, K. A. (2011): Synchronous Online Teaching: Using Web Conferencing Tools for Discussion and Activity-Rich Courses. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 8 (12), S. 19-32. Abrufbar unter http://www.itdl.org/Journal/Dec_11/Dec_11.pdf [03.04.2013].
- Rauchmann, S. (2003): Die Vermittlung von Informationskompetenz in Online-Tutorials. Eine vergleichende Bewertung der US-amerikanischen und deutschen Konzepte. In: Fuhrrott, R., Krauß-Leichert, U. & Schütte, C.-H. (Hrsg.): Innovationsforum 2003. Wiesbaden: Verlag Dinges & Frick. (B.I.T.online - Innovativ; 5)
- Reigeluth, C. M. & Stein, F. S. (1983): The Elaboration Theory of Instruction. In: Reigeluth, C. M. (Hrsg.): Instructional-design theories and models. An overview of their current status (S. 335-381). Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Reinmann, G. (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich u.a.: Pabst Science Publisher.
- Schulmeister, R. (2012): As Undercover Students in MOOCs. Vortrag auf dem Campus Innovation 2012 & X. Konferenztag Studium und Lehre in Hamburg am 23.11.2012. Abrufbar unter <http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/14447> [03.04.2013].
- Schulmeister, R. (2006): E-Learning. Einsichten und Aussichten. München: Oldenbourg Verlag.
- Schulmeister, R. (2004): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht. Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, U. & Meister, D. M. (Hrsg.): Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule (S. 19-49). Münster u.a.: Waxmann.
- Schwärzel, K. & Bove, H.-J. (2013): Der Open Online Course als bibliotheksdidaktisches E-Learning-Format. Vortrag auf dem 5. Kongress Bibliothek & Information Deutschland in Leipzig am 12.03.2013. Abrufbar unter http://prezi.com/woymxonfwdhe/open-online-course_bid-2013_leipzig-schwarzelve/ [03.04.2013].
- Shana, Z. & Dabbagh, A. (2012): Information Literacy. A Step Towards Moving College Students to the e-Learning Environment. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 9 (1), S. 37-47. Abrufbar unter http://www.itdl.org/Journal/Jan_12/Jan_12.pdf [03.04.2013].
- Siemens, G. (2005): Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2 (1). Abrufbar unter http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [03.04.2013].
- Skinner, B. F. (1971): Erziehung als Verhaltensformung. Grundlagen einer Technologie des Lehrens. München-Neubiberg: E. Keimer Verlag.
- Skinner, B. F. (1969): Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. Contingencies of Reinforcement. München: Kindler Verlag.
- Stiftung Medien in der Bildung (2012): WBT/Web-Based Training. In: Stiftung Medien in der Bildung (Hrsg.): Glossar e-teaching.org. Abrufbar unter <http://www.e-teaching.org/glossar/wbt> [03.04.2013].
- Stiftung Medien in der Bildung (2012a): Webinar. In: Stiftung Medien in der Bildung (Hrsg.): Glossar e-teaching.org. Abrufbar unter <http://www.e-teaching.org/glossar/webinar> [03.04.2013].

Stiftung Medien in der Bildung (2012b): Open Course. In: Stiftung Medien in der Bildung (Hrsg.): Glossar e-teaching.org. Abrufbar unter <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/opencourse/> [03.04.2013].

Wiley, D. (2011): Intro Open Ed Syllabus. Abrufbar unter http://www.opencontent.org/wiki/index.php?title=Intro_Open_Ed_Syllabus [03.04.2013].

Schwaerzel, Kathrin: Von Online-Tutorial, Webinar und Open Online Course: Moderne Schulungskonzepte für wissenschaftliche Bibliotheken im digitalen Zeitalter. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

CHRISTINA BÜLOW

Der Einfluss des interaktiven Einsatzes von interaktiven Whiteboards im Unterricht auf die Motivation und Interaktion im Klassenraum

Zusammenfassung

Das Thema meiner Dissertation lautet “Der Einfluss der Interaktivität im Unterricht auf die Motivation und Interaktion der Schüler - Dargestellt am Beispiel des Einsatzes des Interaktiven Whiteboards im gymnasialen Geographieunterricht”. Bei der Arbeit geht es darum, die Potentiale und Grenzen des Whiteboardesinsatzes im Geographieunterricht darzustellen, Unterrichtsbeispiele zu erarbeiten und die gesammelten Informationen anhand qualitativer Untersuchungen zu überprüfen. Der konkrete Fokus liegt auf dem interaktiven Einsatz. Es wird untersucht, welchen Einfluss der Grad der Interaktivität (vgl. Schulmeister 2005) auf die Motivation und Interaktion der Schüler hat. In diesem Artikel wird zunächst ein Überblick über Interaktive Whiteboards in der Schule gegeben, anschließend folgt die Darstellung des aktuellen Forschungsstands. Im weiteren Verlauf wird der Themenbereich der Interaktivität näher beleuchtet. Den Abschluss bildet die Darlegung der Relevanz des Forschungsthemas und der geplanten Empirie. Konkrete Ergebnisse, wie interaktiv der Einsatz in deutschen Schulen aussieht und wie sich dieser auswirkt, können zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht gegeben werden.

1 Interaktive Whiteboards in der Schule

Interaktive Whiteboards (nachfolgend IWB) sind Weißwandtafeln, die über einen Beamer mit einem Computer verbunden sind. Da diese Tafeln eine berührungsempfindliche Oberfläche besitzen, ist es möglich direkt auf der Tafel mit dem Computer zu arbeiten. Die so entstehenden Tafelbilder können mit spezieller Software abgespeichert und so auch den Schülern zugänglich gemacht werden. (Aufenanger & Bauer 2010, S. 6) Das IWB ist als ein Medium anzusehen, das den Nutzer mit einem bestimmten Programm arbeiten lässt. Es bietet die Oberfläche, auf der Dinge betrachtet, aber auch direkt bearbeitet werden können.

Auf dem Markt gibt es zahlreiche Anbieter von IWBs. Den verschiedenen Produkten liegen unterschiedliche Technologien zugrunde. Diese Unterschiede beginnen mit der Art der Oberfläche der IWBs und setzen sich darüber fort, ob mit der Hand oder einem bestimmten Stift auf dem Board geschrieben wird. Auch die jeweilige Boardsoftware ist unterschiedlich. Dies hat zur Folge, dass die unterschiedlichen IWBs untereinander nicht kompatibel sind. Solche Probleme können zwar als

marginal angesehen werden, sollten jedoch nicht komplett aus den Augen verloren werden.¹

In England und den USA hat das IWB bereits vor mehreren Jahren Einzug in die Klassenzimmer gehalten. Dort sind über 70% der Klassenräume mit IWBs ausgestattet, in Dänemark sind es mehr als 50% und in den Niederlanden über 45%. Anfang 2011 betrug die Ausstattung in Deutschland 11% (Quelle: Kohls 2012). In Hamburg wurde 2005/2006 das Projekt „Interaktive Whiteboards im Unterricht“ ins Leben gerufen. Damit konnten in 37 Hamburger Schulen IWBs installiert werden. Den Abschluss des Projektes bildete eine Evaluation, welche die Auswirkungen von IWBs auf den Unterricht untersuchte. Zusammengefasst lässt sich anhand dieser Evaluation sagen, dass die Beteiligten (Lehrer und Schüler) der Ansicht waren, dass durch das IWB der Unterricht abwechslungsreicher wird, Zusammenhänge besser erklärt werden können und auch Tafelbilder verständlicher werden. Bei einem Großteil der an der Studie beteiligten Personen führte das IWB zu erhöhter Motivation und mehr Spaß am Unterricht. (Referat Medienpädagogik, Bereich Interaktive Whiteboards 2011) Das Wilhelm-Gymnasium war Anfang 2009 die erste Schule Hamburgs, in der alle Klassenräume dank des Sonderinvestitionsprogramms mit Interaktiven Whiteboards ausgestattet wurden (Wilhelm-Gymnasium 2009). Doch auch in anderen Bundesländern gibt es Schulen, die komplett mit IWBs ausgestattet sind. Dies ist ein klares Zeichen dafür, dass die Verbreitung von IWBs in Deutschland zunimmt, wenn auch nur langsam. Umso mehr Schulen mit den IWBs arbeiten, umso wichtiger ist es herauszufinden, ob die Potentiale, die dieses Medium bietet, genutzt werden und an welchen Stellen und in welcher Form Verbesserungsbedarf besteht.

2 Aktueller Forschungsstand

Insgesamt ist die Anzahl der deutschsprachigen Fachbücher zu IWBs gering. Insbesondere gibt es wenig wissenschaftliche Literatur; die meisten Bücher haben einen handlungsorientierten bzw. Rat gebenden Charakter. Schlieszeit (2010, 2011) gehört in Deutschland zu denjenigen, die sich intensiver mit dem Thema IWB auseinandersetzen. Er beschreibt neben der Technologie auch grundlegende und allgemeine, nicht fachbezogene, Handlungsmöglichkeiten mit einem IWB. Kohls (2011) hat ein Praxishandbuch konkret für das SMART Board der Firma SMART Technologies verfasst, in dem er neben den technischen und methodischen Grundlagen auch auf die verschiedenen Phasen des Unterrichts und der Unterrichtsvorbereitung mit dem SMART Board eingeht und zusätzlich Unterrichtsvorschläge für verschiedene Fächer liefert. Im Jahr 2010 erschien in Deutschland eine Ausgabe der Zeitschrift „Computer+Unterricht: Lernen und

1 Weiterführende Informationen zu den verschiedenen Technologien z.B. in Schlieszeit 2011a, Betcher & Lee 2009.

Lehren mit digitalen Medien“, die sich einzig und allein mit IWBs beschäftigte. Auch hier wird die zugrundeliegende Technologie dargestellt (Aufenanger & Bauer 2010; Schlieszeit 2010), ebenso werden Potentiale, Hindernisse und Erfahrungen in diversen Artikeln behandelt (Cordes 2010; Irion 2010; Mayrberger 2010; Schnier 2010).

Im englischsprachigen Raum ist die Auswahl an Literatur größer, da IWBs dort schon länger eingesetzt werden. In den meisten Fällen handelt es sich jedoch auch hier um relativ allgemein gehaltene Texte, in denen die Funktionsweisen und Potentiale von IWBs dargestellt werden. Autoren sind beispielsweise Betcher & Lee (2009) sowie Buttner (2011). Bei Gage (2008) finden sich zusätzlich zum theoretischen Teil über IWBs konkrete Unterrichtsbeispiele. 2010 veröffentlichten Thomas und Schmid mit „Interactive whiteboards for education: theory, research, and practice“ eine Sammlung zahlreicher Aufsätze zum IWB.

Insbesondere in den USA, Australien/Neuseeland und Großbritannien wurden bereits diverse Studien zu IWBs im Unterricht durchgeführt. Diese beschäftigten sich beispielsweise mit der Lehrerfortbildung, Einstellungen zum IWB (z.B. Gregory 2010), veränderter Pädagogik (z.B. Beauchamp 2004; Glover & Miller 2001), Interaktion und Schülerbeteiligung (z.B. Higgins, Falzon Hall, Moseley, Smith, Smith & Wall 2005). In Deutschland gibt es bisher wesentlich weniger Studien zum IWB und dessen Einsatz im Unterricht.

Anhand der Analyse des Forschungsstandes, wird bei der Dissertation der Grundstein für die qualitative Untersuchung gelegt. Es wird zunächst anhand bereits vorhandener Literatur herausgearbeitet, welche theoretischen Potentiale insbesondere der interaktive Einsatz des IWBs hat, dabei werden soweit möglich auch die Motivation und Interaktion mit einbezogen. Dies wird im Anschluss empirisch überprüft (vgl. Kapitel 4).

3 Interaktivität

Das theoretische Kapitel der Dissertation wird sich mit den Bereichen „Wie funktioniert das Lernen“, „Lernen und Lehren mit digitalen Medien“, dem „Geographieunterricht“ und dem „Interaktiven Whiteboard“ beschäftigen. An dieser Stelle möchte ich exemplarisch das Feld der Interaktivität als Teil von „Wie funktioniert Lernen“ genauer darstellen. Da sich die Arbeit mit dem interaktiven Einsatz eines Mediums beschäftigt, bildet dies die Grundlage für die Forschung an sich. Zusätzlich gehören zu diesem Kapitel der Dissertation noch die Interaktionen im Unterricht sowie die Schülermotivation.

3.1 Definition

Interaktivität hängt eng mit dem Begriff Interaktion zusammen. Beide setzen sich aus den lateinischen Wörtern „inter“ (=zwischen) und „agere“ (=handeln) zusammen und „beschreiben die wechselseitige Einflussnahme von Individuen, Gruppen, sozialen Gefügen oder Medien“ (Zumbach 2010, S. 45). Bei Interaktivität steht jedoch nicht der soziale Austausch, wie es bei Interaktionen der Fall ist, sondern vielmehr die Beeinflussung eines Mediums (z.B. Lernprogramm, Inhalt) durch einen Nutzer im Vordergrund. Im Englischen wird sowohl für Interaktion, als auch für Interaktivität der Begriff „interaction“ verwendet. (Zumbach 2010, S. 45 f)

Bei interaktiven Medien beeinflussen sich Medium und Nutzer gegenseitig, beide Seiten reagieren in Abhängigkeit von der Art der Aktion des anderen. Durch die Aktionen des Nutzers wird demnach der Ablauf des Programms beeinflusst. Daraus wird deutlich, „dass die alleinige Aufforderung einen Knopf zu drücken (z.B. „weiter“, „zurück“) noch nicht als Interaktivität bezeichnet werden kann. (Seufert, May & Mayr 2002) Außerdem ist zwischen der interaktiven Nutzung eines Mediums und eines interaktiven Mediums zu unterscheiden, denn „interaktive Medien können auch für die lineare Nutzung programmiert werden und/oder nicht-interaktiv genutzt werden; lineare Medien können für eine nicht-sequenzielle/interaktive Nutzung konzipiert werden“ (Kerres 2002, S. 24). Demnach kommt es auch im Unterricht nicht nur darauf an, ob ein Medium interaktives Potential hat, sondern noch viel mehr darauf, wie interaktiv der Lehrer dieses Medium einsetzt.

Interaktivität im Bereich des multimedialen Lernens beinhaltet mehrere Eigenschaften. Der Lernende kann sich selbständig Lerninhalte aussuchen. Dadurch ist das Lernen sehr individuell und an das Vorwissen des Lerners angepasst. Neben den Inhalten sollte es auch möglich sein, die Reihenfolge der einzelnen Lerninhalte und der dazugehörigen Aufgaben und Beispiele selber zu bestimmen. Zur Interaktivität gehört auch, dass der Nutzer Rückmeldungen zu seinem Handeln erhält. Dieses Feedback sollte nicht zu knapp ausfallen und die Möglichkeit geben, daraus zu lernen. Dazu ist es wichtig, dass zumindest die korrekte Antwort angezeigt wird. Positive Rückmeldungen haben zudem einen motivierenden Effekt, der die Lernleistung und die Lernwilligkeit des Nutzers positiv beeinflussen kann. (Niegemann et al. 2008, S. 293 ff)

Zusammenfassend ist Interaktivität also etwas, dass dem Nutzer des Programms/der Anwendung ermöglicht mit diesem in eine Art Dialog zu treten. Wichtig für Interaktivität ist, dass der Nutzer Einfluss auf das Programm/die Anwendung und die Inhalte hat, dass er diese verändern und an seine eigenen Bedürfnisse anpassen kann. Hierbei geht es zum Einen um die Veränderung der Reihenfolge, aber auch die Eingabe verschiedener Daten, die dann zu

unterschiedlichen Ergebnissen führen. Der Nutzer rezipiert also nicht passiv Inhalte, sondern beeinflusst sie aktiv. Zusätzlich wird die Interaktivität gesteigert, wenn das Programm/die Anwendung dem Nutzer Feedback gibt, ihm also zeigt, ob z.B. seine Eingaben korrekt waren, ihm aber darüber hinaus auch Verbesserungsvorschläge macht. Es kann jedoch nicht gesagt werden, dass etwas interaktiv oder eben nicht interaktiv ist. Vielmehr gibt es verschiedene Abstufungen von Interaktivität. „Je mehr Freiheitsgrade die Software einem/einer Lernenden bei der Interaktion eröffnet, umso größer wird ihre Interaktivitätspotenz eingeschätzt.“ (Schaumburg & Issing 2004, S. 719) Nach Haack (2002) ist ein „geringes Maß an Interaktivität bei sog. impliziten („covert“) Interaktionen eines Lernenden durch rein passives Rezipieren, Lesen, Zuhören und Anschauen von Lernstoffen in einer vom Programmator festgelegten Reihenfolge zu verzeichnen“ (Haack 2002, S. 128). Die Interaktivität lässt sich schrittweise steigern, indem die im nachfolgend genannten Merkmale implementiert werden (Haack 2002, S. 128f):

- Zugriff auf Informationen, Auswählen, Umblättern
- Antwortmöglichkeiten (Ja/Nein, Multiplechoice) und Verweis auf zusätzliche Informationen
- Markierung bestimmter Informationsteile, Aktivierung von Zusatzinformation
- Komplexe Antwortmöglichkeit auf offene komplexe Fragen mit angemessenem Feedback
- Freier Dialog mit einem Tutor/Lernpartner

Im nachfolgenden Kapitel werden Taxonomien der Interaktivität näher beleuchtet. Der Fokus liegt auf der Taxonomie von Schulmeister (2005).

3.2 Grad der Interaktivität

In der Informatik entwickelten Grissom, McNally & Naps (2003) eine Taxonomie der Interaktivität, die aus sechs Stufen besteht. Sie reicht von keiner Interaktivität bis hin zu der höchsten Stufe mit Feedback und Diskussion. An dieser Stelle wird auf sie nicht weiter eingegangen. Grund hierfür ist, dass die Taxonomie von Schulmeister für dieses Thema eher geeignet ist, da sie sich bereits auf Lernsysteme bezieht und aus dem Bereich der Mediendidaktik stammt.

Schulmeisters Taxonomie (2005) besteht, ebenso wie die Taxonomie aus der Informatik, aus sechs aufeinander aufbauenden Stufen, beginnend mit „keine Interaktivität“ und abschließend mit Feedback. Diese Taxonomie bildet die Grundlage für die Einordnung von Unterrichtsphasen im weiteren Verlauf meiner Dissertation. Da sich die Taxonomie nicht konkret auf das Interaktive Whiteboard bezieht, wird sie daran zu einem späteren Zeitpunkt der Dissertation angepasst. Der nachfolgende Abschnitt stellt die Taxonomie von Schulmeister genauer vor.

Stufe I: Objekte betrachten und rezipieren

Diese Stufe ist nicht interaktiv, da der Nutzer keinerlei Einfluss auf das Lernobjekt hat, sondern es nur so wie es vorgegeben ist betrachten kann. Es geht also nur um die Visualisierung von Lerninhalten. Trotz der nicht vorhandenen Interaktivität ist diese Stufe aus didaktischer Sicht bereits von Bedeutung, denn Visualisierung von Sachverhalten hat einen positiven Einfluss auf das Lernen. (ebd., S. 3 f.)

Stufe II: Multiple Darstellungen betrachten und rezipieren

Auf dieser Stufe hat der Nutzer die Wahl zwischen verschiedenen Optionen. Die Inhalte sind jedoch weiterhin vorgegeben und nicht veränderbar. Durch die Wahlmöglichkeiten hat der Nutzer die Chance einen Sachverhalt aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, was wiederum positive Auswirkungen auf das Lernen hat. (ebd., S. 5 f.)

Stufe III: Die Repräsentationsformen variieren

Wenn diese Stufe der Interaktivität gegeben ist, kann der Nutzer zum ersten Mal einen gewissen Einfluss auf das Dargestellte nehmen, beispielsweise ist es ihm möglich die Größe, den Ausschnitt oder die Perspektive zu verändern. In Filmen kann es interaktive Elemente geben, die es ermöglichen weitere Szenen oder Informationen abzurufen. Hierbei bleibt der Inhalt noch immer unverändert, aber die Darstellung kann an die Bedürfnisse des Nutzers angepasst werden. Aus didaktischer Sicht besteht der Mehrwert auf dieser Stufe in der Gewinnung neuer Einsichten durch Manipulation. (ebd., S. 6 ff.)

Stufe IV: Den Inhalt der Komponente beeinflussen: Variation durch Parameter- oder Datenvariation

Auf dieser Stufe sind die Inhalte nicht vorgefertigt, sondern können z.B. durch die Eingabe von Daten oder die Variation von Parametern erzeugt werden. Natürlich sind die Eingabemöglichkeiten durch das Programm selbst eingeschränkt. Dem Nutzer wird also kein fertiges Produkt vorgelegt, sondern er muss sich den Inhalt auf entdeckende Weise selbstständig erarbeiten. (ebd., S. 8 ff.)

Stufe V: Das Objekt bzw. den Inhalt der Repräsentation konstruieren und Prozesse generieren

An dieser Stelle spricht Schulmeister von der höchsten Stufe der Interaktivität. Dem Nutzer stehen Werkzeuge zur Verfügung, mit denen sich die eigenen Ideen und Gedanken veranschaulichen oder Objekte entwickeln lassen. Beispiele für solche Anwendungen sind Programme zur Erstellung von Mindmaps oder solche, die die Erstellung, Berechnung und Ausgabe von Formeln ermöglichen. Auf dieser Stufe geht es also um eigenaktives Lernen, bei dem der Lerner eigene Ideen virtuell realisiert und damit seine eigenen Hypothesen überprüft. (ebd., S. 11 ff.)

Stufe VI: Konstruktive und manipulierende Handlungen mit situationsabhängigen Rückmeldungen

Obwohl Schulmeister Stufe V als höchste Stufe der Interaktivität bezeichnet hat, folgt in seiner Taxonomie noch eine Stufe VI. Zentraler Punkt auf dieser Stufe ist die situationsbezogene sinnvolle Rückmeldung der Anwendung an den Nutzer. Dies setzt voraus, dass die Anwendung die Eingaben und Manipulationen des Nutzers versteht, denn nur so kann individuelles Feedback gegeben werden. Anwendungen, die dies bereits können, sind noch nicht sehr weit verbreitet. (ebd., S. 13 ff.)

Schulmeister zieht aus dieser von ihm erstellten Taxonomie abschließend nachstehende Folgerung: „Mit dem Ansteigen des Interaktivitätsniveaus wird der Ereignisraum vielfältiger, der Darstellungsraum wird variantenreicher und der Bedeutungsraum wächst.“ (ebd., S. 16) Welchen Einfluss Interaktivität weitergehend auf das Lernen hat, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

3.3 Interaktivität und Lernen

Im Konstruktivismus wird davon ausgegangen, dass eine stärkere Auseinandersetzung und/oder Interaktion mit dem Lerngegenstand den Wissenserwerb stärker unterstützt, als die passive Rezeption von Inhalten. Je mehr sich der Lernende also aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt, desto mehr versteht er was dahinter steckt und das neu erworbene Wissen wird stärker in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen integriert. Interaktive Lernaktivitäten bringen dem Lernenden einen psychologischen Vorteil, denn der Lernende kann eigenständig und aktiv Zusammenhänge und Erkenntnisse ergründen und das Lernen seinen eigenen Bedürfnissen anpassen. Dadurch wird auf eine entdeckende Weise gelernt, der Lerner ist gefordert aktiv zu denken und muss selbstständig Entscheidungen treffen. Es kann hier also von aktiver Wissenskonstruktion gesprochen werden. Daraus lässt sich schließen, dass ein wesentlicher Vorteil von Interaktivität die Individualisierung des Lernens ist. Es geht um die „Anpassung von Instruktionsmedien an die Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen des Lernenden“. (Zumbach 2010, S. 52) Doch wie führt dies zu einem verbesserten Lernen? Interaktivität findet auf kognitiver, motivationaler, affektiver und motorischer Ebene statt. Die Aktivierung unterschiedlicher Ebenen hat zur Folge, dass das neue Wissen stärker im Gedächtnis verankert ist, als wenn nur einzelne Ebenen angesprochen werden. (Strzebkowski 2006, S. 186)

Doch Interaktivität fördert Lernen nicht per se. Wenn der Grad der Interaktivität nicht an die Schüler angepasst ist, also beispielsweise auf ihren Lernstil und ihr Vorwissen abgestimmt ist, kann es zu Überforderungen kommen. In diesem Fall wird das Arbeitsgedächtnis durch zu viele Informationen und Eindrücke überlastet und ist nicht mehr in der Lage die eigentlichen Informationen zu verarbeiten. Lernende mit einem geringen Vorwissen sollten also nicht mit einem Übermaß an Interaktivität von den Inhalten abgelenkt werden. Dies gilt es bei der Auswahl von Übungen, Programmen und Unterrichtsmethoden nicht außer Acht zu lassen. (Zumbach 2010, S. 57)

4 Relevanz des Forschungsthemas und Empirische Methoden

Nur weil ein Medium in immer mehr Schulen eingesetzt wird, ist dies noch kein Garant für dessen positive Auswirkungen auf das Lernen und Lehren. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Auswirkungen empirisch überprüft werden. Ein Beispiel für ein zurzeit in den Klassenräumen immer häufiger anzutreffendes Medium, ist das IWB. Wie in Kapitel 2 dargestellt, war das IWB bereits Gegenstand mehrerer Untersuchungen. Die Interaktivität im Sinne eines interaktiven Einsatzes wurde bisher jedoch kaum fokussiert betrachtet und wenn doch, kam es teilweise zu einer Vermischung von Interaktivität und Interaktion (Miller & Glover 2010). Interaktivität und Interaktion sind jedoch zwei unterschiedliche Aspekte (siehe Kapitel 3.1). Daher setzt diese Arbeit bei dem interaktiven Einsatz des IWB an. Ziel ist es, herauszufinden, welchen Einfluss die Interaktivität auf die Interaktionen im Klassenraum und die Motivation der Schüler hat. Es existieren bereits sowohl zu Interaktion als auch zu Motivation in Zusammenhang mit dem IWB Untersuchungen. Die Analyse der Sekundärliteratur lässt allerdings darauf schließen, dass in den bestehenden Studien der Einfluss des interaktiven Einsatzes des IWB auf Interaktion und Motivation vernachlässigt wurde. Diese Lücke möchte ich mit meiner Arbeit schließen. Das IWB dient in der Arbeit als Beispielmedium, an dem dieser Einfluss exemplarisch untersucht werden soll. Es wurde ausgewählt, weil trotz zahlreicher Studien der tatsächliche Mehrwert noch nicht abschließend nachgewiesen werden konnte. Meine Arbeit soll ein weiterer Schritt sein, die Bedeutung des IWB in Schulen zu untersuchen. Außerdem wird die Untersuchung exemplarisch am Beispiel des gymnasialen Geographieunterrichts durchgeführt, könnte jedoch auch in jedem anderen Fach erfolgen. Der Geographieunterricht bietet sich an, da die Autorin selbst Lehramt Gymnasium mit der Fächerkombination Englisch und Geographie studiert hat und somit ihr Fachwissen aus der Geographie(-didaktik) einsetzen kann. Des Weiteren bildet der Geographieunterricht gute Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit dem IWB, beispielsweise wenn es um innovative Kartenarbeit geht.

Als Methoden für die empirische Untersuchung wurden die nicht-teilnehmende Beobachtung, anschließende Leitfadeninterviews mit den Lehrern und Fragebögen für die Schüler ausgewählt.

Die Untersuchungen werden in mehreren Klassenstufen von ungefähr fünf Gymnasien durchgeführt. Dadurch lässt sich zusätzlich ein Vergleich anstellen, wie sich der interaktive Einsatz von der Klassenstufe 5 bis hin zur Sekundarstufe II verändert. Die Schulen werden bewusst ausgewählt, da sie komplett mit IWBs ausgestattet sein sollen und diese bereits möglichst lange in Gebrauch sein sollen. Es handelt sich also um eine Teilerhebung mit Auswahl extremer Fälle (Schnell, Hill & Esser 2011, S. 202). Hintergrund ist, dass herausgefunden werden soll, wie der interaktive Einsatz und dessen Konsequenzen bei idealer Voraussetzung (IWB überall vorhanden, ausreichende Einarbeitungszeit) aussehen.

Zunächst werden in den ausgewählten Schulen jeweils zwei Klassen der Sekundarstufe I und eine Klasse der Sekundarstufe II mit möglichst unterschiedlichen Lehrkräften für drei aufeinanderfolgende Wochen beobachtet. Die Beobachtung soll einen möglichst objektiven Überblick über den Einfluss der Interaktivität auf die Interaktionen im Klassenraum und Motivation der Schüler liefern. Da Motivation durch reine Beobachtung nicht überprüfbar ist, wird der Fokus der Beobachtung auf der Interaktivität und den Interaktionen liegen. Hierfür werden die einzelnen Unterrichtseinheiten zunächst hinsichtlich des Grades der Interaktivität in eine Taxonomie eingeordnet (siehe Kapitel 3.2). Grundlage für die Beobachtung ist ein systematischer Beobachtungsplan. Es handelt sich demnach um eine strukturierte Beobachtung, da die „Beobachtungen nach einem relativ differenzierten System *im voraus [sic!] festgelegter Beobachtungskategorien* aufgezeichnet [werden].“ (Lamnek 1995, S. 250, Hervorhebung im Original) Die Kategorien und der Beobachtungsplan werden sich an der zuvor entwickelten Taxonomie orientieren. Die Lehrkräfte werden vor der Untersuchung grob über das Forschungsprojekt informiert. Sie werden nur eine grobe Information erhalten, da genau „Information[en] über den eigentlichen Untersuchungszweck zu einer Verfälschung der Beobachtungssituation führen [können].“ (Lamnek 1995, S. 251) Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, dass sie ihren Unterricht wie gewohnt abhalten, da es darum geht herauszufinden, wie die Praxis in der Realität aussieht und keine extra für die Beobachtung angefertigten Stunden gewünscht sind.

Nach der Beobachtungsphase folgen direkt die Leitfadeninterviews mit den an der Beobachtung beteiligten Lehrkräften. Die Leitfadeninterviews werden in Form von Experteninterviews stattfinden. Die Lehrkräfte an diesen Schulen sind als Experten auf dem Gebiet der IWBs im Geographieunterricht zu sehen, weil sie täglich IWBs in ihrem Unterricht einsetzen und dadurch sehr vertraut mit ihnen sind; sie verfügen über das für Experten wichtige Erfahrungs-, Handlungs- und Praxiswissen (Flick 2007, S. 215). Durch die Form des Leitfadeninterviews wird die Untersuchung strukturiert und die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten erhöht. Schriftliche Befragungen sind meinen Zielen nicht dienlich, da meine Befragung auch aus offenen Fragen bestehen soll, die bei schriftlichen Befragungen jedoch weniger ausführlich beantwortet werden als in einem Interview. Außerdem ist die Rücklaufquote bei schriftlichen Befragungen oftmals gering und bei Verständnisfragen kann keine Hilfe gegeben werden. (Diekmann 2008, S. 514f) Die Leitfadeninterviews dienen der Untermauerung des Materials aus den Beobachtungen. Zusätzlich soll hierdurch den Lehrkräften, die Ihre Schüler am besten einschätzen können, die Möglichkeit gegeben werden, Ihre Sicht zur Fragestellung darzulegen.

Um die Motivation zu überprüfen, füllen die Schüler nach jeder beobachteten Stunde Fragebögen aus. Diese enthalten Fragen zu Faktoren, die Auskunft über die Motivation der Schüler geben. Anschließend werden die Ergebnisse zum

Interaktivitätsgrad mit denen zur Interaktion und Motivation verglichen, um Aussagen über Zusammenhänge zu treffen. Nachdem überprüft wurde, inwiefern sich der Grad der Interaktivität auf die Interaktion und Motivation auswirkt, kann gesagt werden, ob und wenn ja welchen überprüfbaren Mehrwert der interaktive Einsatz des IWBs haben kann. Hierbei geht es eben nicht nur um einen allgemeinen Mehrwert des IWBs, sondern den Mehrwert einer konkreten Verwendungsform (hier: des interaktiven Einsatzes) des IWBs. Mögliche Ergebnisse sind, dass je interaktiver eine Unterrichtseinheit ist, sowohl die Interaktion im Klassenraum, als auch die Motivation der Schüler höher ist, als bei weniger interaktiven Unterrichtseinheiten. Eventuell wirkt sich die Interaktivität auch nur auf einen der beiden Aspekte aus oder es besteht keine erkennbare Korrelation zwischen dem Grad der Interaktivität und der Interaktion und Motivation der Schüler.

Für die Lehrpraxis ist eine solche Untersuchung relevant, weil den Lehrern Folgen einer konkreten Verwendungsform des IWB und damit Ihres Handelns empirisch verdeutlicht werden. Der Wissenschaft dient eine solche Forschungsarbeit als Grundlage für weitere Untersuchungen bezüglich Interaktivität und Interaktivem Whiteboard. Sollte bei dieser Untersuchung herauskommen, dass es keinen messbaren Zusammenhang zwischen dem Grad der Interaktivität und der Interaktionen im Klassenraum sowie der Motivation der Schüler gibt, wäre es wichtig in zukünftigen Untersuchungen herauszufinden, ob sich der Grad des interaktiven Einsatzes auf andere Bereiche des Lehrens und Lernens auswirkt. Beispielsweise könnten sich nachfolgende Untersuchungen darauf konzentrieren, ob der interaktive Einsatz tatsächlich einen positiven und messbaren Einfluss auf das Lernen hat. Eine solche Untersuchung ist im Rahmen dieser Forschungsarbeit aufgrund der begrenzten Kapazitäten nicht möglich.

5 Ausblick

Die nächsten anstehenden Schritte sind neben der Erstellung der theoretischen Kapitel, die Konkretisierung der empirischen Methoden und die Übertragung der Taxonomie von Schulmeister auf das Interaktive Whiteboard. Erst im Anschluss daran können ein konkreter Beobachtungsplan, der Leitfaden für die Interviews und die Fragebögen erstellt und so die empirische Untersuchung in die Wege geleitet werden. Zum jetzigen Zeitpunkt der Forschung, wird von der Autorin vermutet, dass der tatsächliche interaktive Einsatz des IWB nicht besonders stark sein wird. Sollte sich diese Vermutung bestätigen, werden in die Dissertation Ideen und Hinweise mit aufgenommen, wie der interaktive Einsatz sinnvoll gesteigert werden kann. Die Autorin hofft jedoch, dass auch wenn das interaktive Potential nicht ausgeschöpft wird, erkennbar wird, wie sich die Interaktivität auswirkt.

Literatur

- Aufenanger, S. & Bauer, P. (2010): Interaktive Whiteboards: Neue Chancen für Lehrer, Schüler und Schule. *Computer+Unterricht*, 20(78), S. 6-9.
- Beauchamp, G. (2004): Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: towards an effective transition framework. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), S. 327-348.
- Betcher, C. & Lee, M. (2009): *The interactive whiteboard revolution: Teaching with IWBs*. Camberwell, Vic: ACER Press.
- Buttner, A. (2011): *Getting the most out of your interactive whiteboard: a practical guide*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Cordes, C. (2010): Erste Schritte mit dem Whiteboard-Einsatz in einer "Notebookklasse". *Computer+Unterricht*, 20(78), S. 23-25.
- Diekmann, A. (2008): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gage, J. (2008): *How to use an interactive whiteboard really effectively in your secondary classroom*. New York: David Fulton Publishers; Routledge.
- Glover, D. & Miller, D. (2001): Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), S. 257-278.
- Gregory, S. (2010): Enhancing Student Learning with Interactive Whiteboards: Perspective of Teachers and Students. *Australian Educational Computing*, 25(2), S. 31-34. Abrufbar unter:
<http://acce.edu.au/sites/acce.edu.au/files/pj/journal/AEC%20V25N2%20EnhancingStudentLearning.pdf> [15.08.2012]
- Grissom, S., McNally, M.F. & Naps, T. (2003): *Algorithm visualization in CS education: Comparing levels of student engagement*. Vortrag auf ACM Symposium on Software Visualization, San Diego, CA. Abrufbar unter:
http://delivery.acm.org/10.1145/780000/774846/p87-grissom.pdf?ip=137.250.128.86&acc=ACTIVE%20SERVICE&CFID=170969170&CFTOKEN=22948543&_acm_=1358431937_ea96cf1dc1c0bd91402bebe7f0ceeb5a [17.01.2013]
- Haack, J. (2002): Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In Issing, L.J. & Klimsa, P. (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 127-136). Weinheim: Beltz PVU.
- Higgins, S., Falzon, C., Hall, I., Moseley, D., Smith, F., Smith, H. & Wall, K. (2005): *Embedding ICT in the literacy and numeracy strategies: final report*. Abrufbar unter:
<http://dro.dur.ac.uk/1899/1/1899.pdf?DDD29+ded4ss> [15.08.2012]
- Irion, T. (2010): Interaktive Whiteboards: Was sollten Lehrkräfte wissen und können?: Ansätze für Lehrerfortbildungen zur Förderung technischer und didaktischer Kompetenzen. *Computer+Unterricht*, 20(78), S. 16-18.
- Kerres, M. (2002): Technische Aspekte multi- und telemedialer Lernangebote. In Issing, L.J. & Klimsa, P. (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S.19-28). Weinheim: Beltz PVU.
- Kohls, C. (2011): *Mein SMART Board: Das Praxishandbuch für den erfolgreichen Einsatz im Unterricht* (2. Auflage.). Erfurt: KIDS interactive.
- Kohls, C. (2012): Erprobte Einsatzszenarien für interaktive Whiteboards. In Csanyi, Reichl & Steiner (Hrsg.), *Digitale Medien: Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 187-197). Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (1995): *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

- Mayrberger, H. (2010): Interaktive Whiteboards Schritt für Schritt in die Schule integrieren: Die Einführung von Whiteboards aus der Perspektive der Schulentwicklung. *Computer+Unterricht*, 20(78), S. 10-13.
- Miller, D. & Glover, D. (2010): Enhanced Interactivity in Secondary Mathematics. In Thomas, M. & Schmid, E.C. (Hrsg.), *Interactive whiteboards for education: Theory, research and practice* (S. 118-130). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M., & Zobel, A. (2008): *Kompodium multimediales Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Referat für Medienpädagogik, B. I. W. (2011): Hamburger Whiteboard Plattform. Abrufbar unter: http://blogs.hamburg.schulcommsy.de/276082_2485146/ [15.08.2012]
- Schaumburg, H. & Issing, L.J. (2004): Interaktives Lernen mit Multimedia. In Mangold, R., Vorderer, P. & Bente, G. (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 717-742). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Schlieszeit, J. (2010): Whiteboard-Konzepte im Überblick: Hintergrundwissen für die Auswahl der passenden Whiteboard-Technologie. *Computer+Unterricht*, 20(78), S. 33-37.
- Schlieszeit, J. (2011a): *Mit Whiteboards unterrichten: Das neue Medium sinnvoll nutzen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schlieszeit, J. (2011b): *Mit Interaktive Whiteboards: Das Methodenbuch für Trainer, Dozenten und Führungskräfte*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Oldenbourg Verlag.
- Schnier, J. (2010): *Lehren und Lernen mit Whiteboards: Didaktische und methodische Potenziale von Whiteboards und ihrer Software*. *Computer+Unterricht*, 20(78), S. 26-28.
- Schulmeister, R. (2005): *Interaktivität in Multimedia-Anwendungen*. Abrufbar unter: <http://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/interaktiv/InteraktivitaetSchulmeister.pdf> [15.08.2012]
- Seufert, S., May, P. & Mayer, P. (2002): *Fachlexikon e-le@rning*. Bonn: Manager-Seminare May Verlag.
- Strzebkowski, R. (2006): *Selbstständiges Lernen mit Multimedia in der Berufsausbildung*. Veröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin. Abrufbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002076 [15.08.2012]
- Thomas, M., & Schmid, E. C. (Hrsg.) (2010): *Interactive whiteboards for education: Theory, research and practice*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Wilhelm-Gymnasium. (2009): *Großes Echo auf SmartBoard-Veranstaltung*. Abrufbar unter: http://www.wg-schule.de/index.php?option=com_content&view=article&id=243:smartboards&catid=51:Unterricht [15.08.2012]
- Zumbach, J. (2010): *Lernen mit Neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Bülow, Christina: Der Einfluss des interaktiven Einsatzes von interaktiven Whiteboards im Unterricht auf die Motivation und Interaktion im Klassenraum. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.

SANDRA HOFHUES

Offenheit als Stolperstein Partizipation mit und an Hochschullehre

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die Offenheit thematisiert, die vielen hochschul- und mediendidaktischen Konzepten inhärent ist. Anhand von drei Diskussionssträngen wird das Verständnis von Offenheit und didaktischem Planungsinteresse gespiegelt und die These verfolgt, dass das Merkmal der Offenheit oft zum Stolperstein für die Partizipation von Studierenden an Hochschullehre wird.

Offenheit als Unbekannte: ein essayistischer Einstieg

Viele hochschul- und mediendidaktische Konzepte streben Offenheit an oder wollen sie erreichen. Oft wird von ihr gesprochen, doch wer oder was ist eigentlich offen und woran lässt sich Offenheit festmachen? Welche Zieldimensionen des Handelns spricht Offenheit an? Geht es um Zugänglichkeit zu „etwas“, bspw. zu Bildung oder Publikationen? Oder sind vielmehr die Handlungspraktiken von Lehrenden und Lernenden in didaktischen Szenarien gemeint?

Die Fragen zum Einstieg deuten bereits an, dass Offenheit vor allem eins ist: Sie ist eine Unbekannte, der man sich nähern sollte, wird sie doch oft in didaktischen Diskussionen und im Zusammenhang mit Partizipation, vor allem an der Hochschule, bemüht. Einen solchen Näherungsversuch stellt auch der vorliegende Beitrag dar, der drei Diskussionsstränge im Zusammenhang mit der Offenheit aufzeigt: Zunächst geht es um die Reflexion bestehender Traditionen und etwaiger Schief lagen, ehe die Frage der Haltung und die hochschulischen Rahmenbedingungen ins Zentrum rücken. Schließlich werden Schlüsse für didaktische Konzeptionen gezogen, die keineswegs abschließend bearbeitet, sondern vielmehr zum individuellen Weiterdenken einladen (sollen). Man möge mir daher den essayistischen Stil verzeihen, gründet der Text doch auch auf Erkenntnissen, die eher den eigenen Erfahrungen zuzuschreiben und nicht mit empirischen, d.h. belastbaren Befunden belegt sind. Entsprechend bedarf auch die Beitragsform einer Anpassung.

Von der Bildung(-sidee) zur Offenheit: Reflexion von Traditionen und etwaiger Schief lagen

Im Zusammenhang mit der Offenheit mag es ungewöhnlich erscheinen, zunächst auf Bildungsbegriff und -verständnis zu rekurrieren und die Grundfeste der Universität in Erinnerung zu rufen, bevor von der Offenheit selbst die Rede ist: Wofür, wenn nicht für eine emanzipatorische Bildungsidee, steht die Universität? Die Universität ist seit Jahrhunderten ein Ort, „an dem nichts außer Frage steht“ (Derrida 2001, 14). Diese Grundannahmen gehen auf eine mehr als 200-jährige Hochschultradition zurück, auch wenn sich der institutionelle Rahmen durch Veränderungen der Umwelt sowie Reformierungen jüngerer Zeit neu steckt und mitunter von Verschiebungen in Richtung einer Ausbildung (anstelle von Bildung) die Rede ist (vgl. Keupp 2007; Pasternack & Kreckel 2011).

Nicht zuletzt deswegen lohnt sich die Wiederentdeckung der traditionellen Bildungsidee, wenn man sie weiterhin für modern hält und in Bezug zu didaktischen Konzeptionen setzt: Demnach müssten jegliche hochschulische Angebote auf Mündigkeit des Subjekts zielen und Partizipation an der Hochschul(lehr)e genauso wie im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Die hier fokussierte Offenheit manifestiert sich so in entsprechenden Haltungen zu Bildung und Wissenschaft. Huber (1993) spricht von einer Bildung *durch* Wissenschaft, da Studierende sich dort durch (forschendes) Handeln im Laufe ihres Hochschulstudiums zu einer selbstbestimmten, d.h. mündigen Persönlichkeit entwickeln. Die je spezifische Fachlichkeit spielt für diesen persönlichen Entwicklungsprozess eine ähnlich wichtige Rolle wie die eigene Ziel-Orientierung in einer wichtigen (Lebens-)Phase der Sozialisation.

Ein Handlungsraum zur Auseinandersetzung wird durch didaktische Konzepte angeboten, die u.a. Beteiligung von Studierenden erlauben, auch mal offen im Ausgang (z.B. in der Wissenskonstruktion) sind und in Richtung einer Öffentlichkeit von Hochschule und Wissenschaft zeigen, d.h. Hochschule auch als Teil von Gesellschaft verstehen, sodass die angestrebte Offenheit zu Herausforderungen auf unterschiedlichen didaktischen und institutionellen Ebenen führt und Selbstbestimmung von allen Beteiligten nicht nur ermöglicht, sondern auch verlangt. Dabei eint viele Lehrende die Hoffnung auf Partizipation an Hochschullehre (Schulmeister 2006, S. 250), die paradigmatisch oft (nicht zwingend) eine Nähe zum Konstruktivismus aufweist und didaktischen Konzeptionen, die auf Offenheit setzen, zugrunde liegt.

Mit Offenheit zum selbstbestimmten Lernen: eine Frage der Haltung und hochschulischer Rahmenbedingungen

Ist es nun allein die Bildung durch Wissenschaft, die Dozierende dazu anregt, ihre Lehr-Konzepte so zu gestalten, dass sie ausreichend Möglichkeiten zur Aneignung, aber auch zur Konstruktion von Wissen anbieten? Die Frage ist nicht pauschal zu beantworten, da man begründet genauso zu dem Schluss kommen kann, dass ge-

schlossene Lehr-Konzepte für manche Lernziele geeigneter sind. Dies gilt z.B. für Grundlagenwissen, das in der Regel instruktionale Szenarien erfordert. Allerdings können auch diese von Offenheit gekennzeichnet sein, wenn bspw. darin Probleme bearbeitet und die Lösungen selbst erarbeitet werden. Hier wäre Offenheit dann weniger eine Frage der Zugänglichkeit zur Bildungsinstitution oder zum Wissen, sondern vielmehr eine Prozessperspektive auf den Wissenserwerb. Am anderen Ende des Kontinuums lägen dann Szenarien, die vollständig auf Offenheit setzen, d.h. individuelle und gemeinsame Wissenskonstruktion ermöglichen, Lernprozesse offenlegen und Produkte auch veröffentlichen, konsequenterweise im Open-Access-Format. An dieser Stelle kommen auch digitale Medien ins Spiel: Sie dienen der Prozessbegleitung, wenn z.B. öffentlich zugängliche Weblogs oder E-Portfolios zur persönlichen oder Gruppen-Reflexion eingesetzt werden. Oder Repositorien, Zeitschriften usw. werden zur Veröffentlichung studentischer Forschungsarbeiten genutzt. Die MOOCs („Massive Open Online Courses“), die außerhalb der Wissenschaft aktuell vielfach für Offenheit stehen, sind in der Mehrheit jedoch alles andere als offen: Sie sind als sog. xMOOCs lediglich Online-Kurse für eine interessierte und engagierte Gruppe Lernender und - zumindest im bildungspolitischen Sinne - alles andere als offen im Zugang und in der kostenfreien Nutzung.

Insgesamt sollte anhand der kurzen Beispiele deutlich geworden sein, dass Offenheit keineswegs eine ausschließlich konstruktivistische oder mediendidaktische Angelegenheit ist. Stattdessen ist Offenheit ein Merkmal dafür, wie selbstbestimmt in formalen Settings gelernt werden kann (Hofhues 2013, S. 99). Lernende fühlen sich allerdings erst selbstbestimmt, wenn sie sich frei fühlen zu handeln. „Frei zu sein“ heißt dabei nach Bieri (2005, S. 429) „[...] eigenwillig zu sein. Es heißt, zwischen einem Willen unterscheiden zu können, der sich einem von den anderen her aufgeprägt hat, und einem Willen, in dem die eigene Individualität und Einzigartigkeit zum Ausdruck kommt.“ (ebd.) Das Ziel eines mündigen Lernenden zu erreichen, wird so zur anspruchsvollen Aufgabe für Disziplinen wie die Hochschul- und Mediendidaktik, aber auch für jeden Lehrenden als professionellen Gestalter von Bildungsprozessen generell.

Ein Konzept, das selbstbestimmtes Lernen zu realisieren versucht, ist sicherlich das forschende Lernen. Es kennt verschiedene Grade der Strukturierung und setzt Ziele wie (Studierenden-)Aktivierung und Problemorientierung um - immer vor dem Hintergrund, wissenschaftliche Erkenntnisse zu erzeugen und schon bei Studierenden einen Habitus in Richtung einer Bildung durch Wissenschaft auszubilden (vgl. Huber 1993). Forschendes Handeln und eine traditionelle Bildungsidee stehen so in engem Verhältnis zueinander; auf Selbstbestimmtheit setzende Konzepte lassen diese gewissermaßen praktisch werden.

Mehr Partizipation durch Offenheit: Implikationen für didaktische Konzeptionen

Didaktische Konzepte wie das forschende Lernen zielen auf Mündigkeit und Partizipation am wissenschaftlichen sowie gesellschaftlichen Diskurs ab. Seit den 1970er Jahren gibt es viele Beispiele dafür, dass forschendes Lernen gelingen kann - zumindest wird es seit der Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970/2009) vermehrt an Hochschulen eingesetzt und erhält durch bundespolitische Förderlinien seit ein paar Jahren einen neuen Schub. Geht man beim forschenden Lernen allerdings von größtmöglicher Offenheit in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand aus, muss man als Lehrende/r stets mit einem Gelingen oder Scheitern des eigenen Konzepts rechnen. Ähnliches gilt für fall- oder projektorientiertes Lernen etc. So ist es wahrscheinlich, dass offene Konzepte von Studierenden unterschiedlich gewollt werden und Teamarbeiten immer wieder schief gehen können.

Was auf dem Papier also nach einer gelungenen didaktischen Konzeption aussieht, kann sich in der konkreten Umsetzung anders anfühlen. Ein Berg voller Aufgaben, Versuch und Irrtum skizzieren viele Suchbewegungen von Lernenden innerhalb solcher didaktischen Szenarien. Neben die Auseinandersetzung mit einem Fach oder Gegenstand rückt die Auseinandersetzung mit sich selbst: mit persönlichen Interessen, Erwartungen an Lehre und Studium oder Arbeitsschwerpunkten, mit Fähigkeiten und Potenzialen, aber auch mit eigenen Schwächen oder unerfüllten Wünschen bzw. Zielen. Das gilt für Studierende genauso wie für Lehrende, die Skepsis, Desinteresse oder Nörgelei ihrer Studierenden aus Überzeugung aushalten müssen. Man denke nur an Dynamiken des Lehr- und Lernhandelns, die im Vorhinein nicht vorherzusagen und damit auch nicht zu planen sind. Wahrscheinlicher ist vielmehr, dass die didaktisch für gut befundenen Konzepte bei Studierenden zunächst einmal Unbehagen auslösen: *wegen* der Offenheit. Denn „[w]ir müssen uns mit uns selbst gut auskennen, um substantielle Entscheidungen treffen zu können, die wir nicht bereuen werden“ (Bieri 2005, S. 66).

Um diese Stimmungen aufzufangen und gemeinsam über die inhaltliche wie auch persönliche Entwicklung zu diskutieren, werden oft (digitale) Medien eingesetzt. Sie sollen nicht selten eine technische, bestenfalls automatisierte Antwort auf die mit der Offenheit evozierten Probleme bieten. Insgesamt ist aber vor allzu großer Euphorie in Richtung „der Medien“ zu warnen: Auf die pädagogischen Fragen der Interaktion bot Technologie in der Geschichte von Pädagogik und Didaktik bisher durch ihre bloße Existenz selten eine Antwort an. Ob und wie zur Umsetzung offener Konzepte dann (digitale) Medien eingesetzt werden, wird vielmehr zu einer didaktischen Entscheidung, die mehrere Gestaltungsebenen zwischen Lehrveranstaltung, Curriculum und Institution anspricht (Reinmann 2013, S. 26 ff.).¹ Aller-

1 Sie können bspw. Informations- und Betreuungslücken füllen oder zum sozialen (Handlungs-)Raum werden. Da sie in offenen Konzeptionen aber häufiger als obligatorische Werkzeuge, denn als eigener (Handlungs-)Raum verstanden werden, müssen sich durch Medien initiierte Lernprozesse genauso unterscheiden wie ihr subjektiv empfundener Nutzen.

dings bleibt der Förderung selbstbestimmter Bildungsprozesse ein gewisses Planungsrisiko vorbehalten, so viel scheint klar.

Offenheit als Stolperstein: (k)ein essayistischer Ausstieg

Anhand der vorliegenden Diskussionsstränge sollte deutlich geworden sein, dass die Auseinandersetzung mit Offenheit in der Hochschullehre oft zum Stolperstein wird, wenn diese bspw. nicht vollständig berücksichtigt oder durchdacht werden konnte. Sie wird z.B. zur Hürde, wenn Dozierende schlecht vorbereitet sind bzw. Motivationslöcher der Studierenden das Szenario „sprengen“ (Schulmeister 2006, S. 251). Auch Rahmeneinflüsse zeigen sich meist erst bei der Durchführung: Stören andere Lehrveranstaltungen ein vollständiges Einlassen auf den Gegenstand und das didaktische Szenario? Fehlen Anrechnungsmöglichkeiten für besonderes Engagement? Kollidiert der Aufwand mit anderen Prüfungen? Nicht zuletzt durch die Einbettung der Szenarien in den formalen Bildungskontext halte ich Forderungen in Richtung einer grundsätzlichen Offenheit von Lehr-Konzepten für kurz gegriffen, da sie letztlich nochmals auf das setzen, was mit dem radikalen Konstruktivismus verfolgt wurde und sich aus nachvollziehbaren Gründen in der Hochschule nicht durchsetzen konnte.

Es kann aber auch nicht zielführend sein, Dynamiken der Offenheit didaktisch mit einem bloßen Mehr an Strukturierung zu begegnen. Vielmehr gilt es, Hochschullehre und Offenheit immer wieder ins Verhältnis zu setzen und sich als professioneller Gestalter von Lehre didaktische „Anschlussfragen“ zu stellen, etwa: Was wird in offenen Konzepten gelernt und welche Lernziele werden verfolgt? Wie wird (Lern-)Erfolg in offenen Konzeptionen definiert und welches Umdenken muss dazu (primär) bei Lehrenden und Studierenden stattfinden? Welche Rolle spielen „die anderen“, sprich Kommiliton/inn/en und Peers oder außerinstitutionelle Expert/inn/en, im Rahmen von offenen Konzeptionen an der Hochschule? Denn echte Partizipation, und darauf zielt Offenheit hin, ist auch in der Hochschule erst möglich, wenn sich Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit zur wahrhaften Mitgestaltung - mit und ohne Medien - bietet (vgl. Mayrberger 2013).

Literatur

- Bieri, P. (2005). Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens. 3. Auflage. Frankfurt: Fischer.
- BAK - Bundesassistentenkonferenz (2009). Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen: Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik (Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970.). Schriften der Bundesassistentenkonferenz: Bd. 5. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler.
- Derrida, J. (2001). Die unbedingte Universität (Übersetzung: Stefan Lorenzer). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hofhues, S. (2013). Lernen durch Kooperation: Potenziale der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts. Reihe Ökonomie und Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- Huber, L. (1993). Bildung durch Wissenschaft - Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. In H. Bauersfeld & R. Bromme (Hrsg.), *Bildung und Aufklärung: Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens* (S. 163-175). Münster: Waxmann.
- Keupp, H. (2007). Unternehmen Universität. Vom Elfenbeinturm zum Eventmarketing. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 10, 1189-1198.
- Mayrberger, K. (2013). Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge* (S. 96-106). Münster: Waxmann.
- Pasternack, P. & Kreckel, R. (2011). Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 143-164). Wiesbaden: VS.
- Reinmann, G. (2013). *Studententext Didaktisches Design*. München: Universität der Bundeswehr München.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.

Hofhues, Sandra: Offenheit als Stolperstein. Partizipation mit und an Hochschullehre. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466