

Hopbach, Achim [Hrsg.]

Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung. Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015

1. Auflage

Wien : Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2016, 170 S. - (AQ Austria Jahrestagung 2015; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Hopbach, Achim [Hrsg.]: Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung. Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015. Wien : Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2016, 170 S. - (AQ Austria Jahrestagung 2015; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-120830 - DOI: 10.25656/01:12083

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-120830>

<https://doi.org/10.25656/01:12083>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Gutes Lernen und gute Lehre

Welchen Beitrag leistet die
Qualitätssicherung?

Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015

Gutes Lernen und gute Lehre

Welchen Beitrag leistet die
Qualitätssicherung?

Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter
<http://d-nb.de> abrufbar.

©2016 Facultas Verlags- und Buchhandels AG
facultas, Wien
Alle Rechte vorbehalten

Herausgeberin: AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria,
Dr. Achim Hopbach, 1010 Wien, Rengasse 5, 4.OG
Redaktion: Barbara Mitterauer
Grafisches Konzept: d-licious Köck und Rastbichler Grafik Design OG
Satz: Soltész. Die Medienagentur
Druck: Facultas AG
Printed in Austria

ISBN 978-3-7089-1404-6

Inhalt

	Geleitwort der Präsidentin der AQ Austria Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Anke Hanft	7
1	Eröffnungsstatement: Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung? Sektionschef Mag. Elmar Pichl	11
2	Student-centred Learning: Chancen und Herausforderungen Univ.-Prof. Dr.-Ing. Heribert Nacken	15
3	Student-centred Learning: Herausforderungen und Chancen aus Studierendensicht Beate Tremel , B.A.(Econ)	33
4.1	Qualitätssicherung und Didaktik für gutes Lernen und gute Lehre? Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Ada Pellert	43
4.2	Sind Didaktik und Qualitätssicherung Parallelwelten? Prof. Dr. Manfred Künzel	47
4.3	Gutes Lernen und gute Lehre: Good practice aus studentischer Perspektive Lena Haas	57
5.1	Zur Konzeptualisierung des studentischen Lernerfolgs: Die Bewältigung von Anforderungen der Hochschule als individueller Lernprozess Prof. Dr. Thomas Martens	63

5.2	Determinanten studentischen Lernerfolgs: Geblockte Module als Reaktion auf eine heterogene Lernmotivation Dr. ⁱⁿ Christiane Metzger und FH-Prof. Dipl.-Ing. Johann Haag	73
6.1	Gibt es Alternativen zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation? Sammelbeitrag Dr. ⁱⁿ Elisabeth Froschauer-Neuhauser et al.	89
6.2	Lehrveranstaltungsevaluation in einer Qualitätskultur Dr. ⁱⁿ Christine Meyer Richli	101
6.3	Qualitative Evaluationsformate im Hochschulkontext: Ist das sinnvoll oder kann das weg? Dipl.-Soz. ⁱⁿ Ramona Schulz und Frauke Kämmerer , M.A.	115
7	Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen: Eine aktuelle Einschätzung mit Fokus auf hochschulische Weiterbildungsprogramme Mag. ^a Elke A. Gornik , Mag. ^a Diane Freiberger , MBA und Mag. ^a Barbara Birke	125
8.1	Kompetenzen evaluieren und entwickeln mit myCompetence Prof. Dr. Claude Müller , Dr. ⁱⁿ Ute Woschnack , Dr. Alexander Baumgartner und Jennifer Erlemann , MSc	139
8.2	Implementierung eines FLOCK in die universitäre Lehre Anja Penßler-Beyer , M.A.	151
9	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	161

Geleitwort der Präsidentin der AQ Austria

von Univ.-Prof. in Dr. in **Anke Hanft**

Die 3. Jahrestagung fand in diesem Jahr im modernen Ambiente des Tech Gate Vienna statt. Wiederum konnten wir die Anzahl der Teilnehmer/innen aus Hochschulen, Ministerien, aus den Studierendenvertretungen und anderen Stakeholdergruppen, nicht nur aus Österreich, sondern auch aus Deutschland, steigern. Wir freuen uns sehr über die große Resonanz und nehmen dies als Anstoß, die Möglichkeiten zum Austausch über die Jahrestagung hinaus weiter zu erhöhen.

Basierend auf dem Feedback des Vorjahres hat die AQ Austria diesmal den Anteil an interaktiveren und die Vernetzung fördernden Formaten erhöht. Wir haben damit Ihr Interesse an einem aktiven Austausch aufgegriffen und hoffen, über den intensiven Diskurs die Möglichkeiten voneinander zu lernen und den Erfahrungsaustausch zu verbessern. Die Auswertung der Feedback-Fragebögen ergab, dass uns dies gelungen ist. Die sehr hohe Zufriedenheit mit dieser methodischen und inhaltlichen Weiterentwicklung bestätigt uns darin, solche Formate regelmäßig in die Jahrestagung zu integrieren.

Im Zentrum der Tagung stand in diesem Jahr gutes Lernen und gute Lehre. Eigentlich kein neues Thema, vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen tritt es heute allerdings wieder stärker in den Fokus der Hochschulöffentlichkeit. So zeigt der Blick auf Veranstaltungsankündigungen, dass zum Beispiel die Hochschuldidaktik nach jahrelangem Schattendasein wieder stärker an Bedeutung gewinnt. Dies mag auch in den mit erheblichen Mitteln geförderten Projekten zu Reformen in der Lehre begründet sein, wie sie derzeit vor allem in Deutschland beobachtet werden können. Dass mit diesen Mitteln nicht nur Löcher gestopft, sondern auch viele Innovationen angestoßen werden, ist ein positives Zeichen. Angesichts zunehmend heterogener Studierender wächst in Hochschulen der Druck, der Lehre mehr Bedeutung zuzuschreiben und es ist zu hoffen, dass von den vielen

innovativen Maßnahmen Impulse für nachhaltige und langfristige Verbesserungen der Lehr-Lern-Kultur ausgehen.

Student-centred Learning ist in diesem Kontext ein wichtiges und überaus aktuelles Thema, das viele Facetten aufweist und von der formalen Implementierung des ECTS-Systems bis hin zu kompetenzorientierten Prüfungsformen reicht. Wir haben den Eindruck, dass es allerdings über die Fach-Community hinaus bislang in der Praxis der Hochschulen noch nicht wirklich angekommen ist. Über einzelne Aktivitäten hinaus können wir bislang nur in wenigen Best-Practice-Beispielen erkennen, wie Hochschulen Student-centred Learning konzeptionell integrieren und freuen uns daher besonders, dass wir mit Prof. Nacken von der Rheinisch-Westfälisch Technischen Hochschule Aachen in Deutschland (RWTH Aachen) einen Experten gewinnen konnten, der uns die Chancen und Herausforderungen dieses Ansatzes am Beispiel seiner Hochschule näher gebracht hat. Deutlich wird, dass Student-centred Learning über didaktische Fragestellungen weit hinausreicht und die gesamte Studienorganisation berührt. Wir haben uns auf der Jahrestagung auf einige in der gegenwärtigen Reformdebatte besonders hervorgehobene thematische Schwerpunkte konzentriert, die wir in fünf Diskussionsforen intensiv beleuchten konnten.

So beschäftigte sich ein Forum mit der Hochschuldidaktik, die nach einer Glanzzeit in den 70er- und 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts nun wieder an Bedeutung gewinnt. Lag der Schwerpunkt damals in der didaktischen Qualifizierung von Lehrenden, so erweitert sich heute die Perspektive und greift auch Fragen zur Gestaltung des Student Life Cycles und damit der Studienorganisation auf. Diese Schwerpunkterweiterung ist auch darin begründet, dass mit der wachsenden Heterogenität der Studierenden die Anforderungen an eine studierendengerechte Studienorganisation steigen. Um den sehr vielfältigen Ansprüchen und Anforderungen heterogener Studierender gerecht zu werden, ist der Student Life Cycle in jeder Phase auf notwendige Reformen zu prüfen. Dies stellt nicht nur die Studienorganisation vor neue Herausforderungen, auch die Lehrenden sind dabei zu unterstützen, Lehre stärker an den Bedürfnissen unterschiedlicher Zielgruppen auszurichten. Eine professionelle Studienorganisation unterstützt daher nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende bei der erfolgreichen Bewältigung ihrer jeweiligen Aufgaben und Herausforderungen. Mit diesen neuen Anforderungen werden auch Fragen der Qualitätssicherung berührt.

Im zweiten Forum ging es um die Frage, welche Bedeutung dem Lernerfolg zukommt, wenn Studiengänge mit Blick auf die Erzielung von Lernergebnissen gestaltet werden sollen. Eine kompetenzorientierte Ausrichtung von Studiengängen erschöpft sich nicht darin, Lernziele als Kompetenzziele lediglich neu zu formulieren. Kompetenzorientierung ernst genommen erfordert einen Wandel in der Lernkultur mit weitreichenden methodischen und didaktischen Implikationen bis hin zur Implementierung neuer Prüfungsformen.

Eine weitere uns sehr stark berührende Frage betrifft das Thema Durchlässigkeit und damit verbunden die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen. Ein Forum beschäftigte sich mit der von der AQ Austria zu diesem Thema initiierten und vom BMWFW finanzierten Workshop-Reihe, an der zehn Hochschulen aus unterschiedlichen Sektoren beteiligt sind. In dem Projekt konnten wir die Erfahrung machen, dass die Anerkennung von Kompetenzen beim Zugang zur Hochschule sehr weit verbreitet ist, die Anrechnung von Kompetenzen im Studium selbst, also als Ersatz für zu erbringende Studienleistungen, bislang trotz einschlägiger Bologna-Forderungen jedoch wenig praktiziert wird. Wie Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung qualitätsgesichert gestaltet werden kann, wird daher eine in der Zukunft sicherlich verstärkter zu diskutierende Frage sein. Wenn Hochschulen den berechtigten Anspruch verfolgen, das Niveau ihrer Ausbildung nicht nur zu halten, sondern gar zu verbessern, dann stellt sich für sie die Frage, wie dies angesichts zunehmend beobachtbarer Kompetenzunterschiede der Studierenden gewährleistet werden kann. Student-centred Learning meint hier Kompetenzen sichtbar zu machen, sie anzurechnen, aber auch Defizite zu erkennen und auszugleichen. Hierfür geeignete qualitätsgesicherte Verfahren zu implementieren wird eine der zentralen zukünftigen Herausforderungen sein.

Ein weiteres Forenthema war die Lehrevaluation. Evaluation ist seit Jahren ein wichtiger Bestandteil von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement, ist aber nicht damit gleichzusetzen. Dass sich Qualitätssicherung nicht in Evaluation erschöpft, sondern in einen Qualitätskreislauf einzubinden ist, wurde mit wachsender Evaluationserfahrung immer deutlicher. Heute binden Hochschulen Evaluationen in ihre Qualitätsmanagementsysteme ein und stellen sicher, dass Evaluationsergebnisse auch tatsächlich in Veränderungen und Verbesserungen einmünden. Wie die Potentiale von Lehrveranstaltungsevaluationen besser genutzt werden können, wurde in diesem Forum diskutiert.

Das letzte Forum hatte die Informations- und Kommunikationstechnologien mit ihrem Veränderungspotential für die Gestaltung von Lernen und Lehre zum Thema. Mit der wachsenden Bedeutung der Internettechnologien hat die mediengestützte Lehre wieder sehr stark an Bedeutung gewonnen. Wie sie sinnvoll in Lehrveranstaltungen integriert werden kann, stellt Hochschullehrende durchaus vor Herausforderungen. Internet-Recherchen in Lehrveranstaltungen zu integrieren und nicht als Störfaktor zu betrachten, kann einer diskursorientierten Lehre neue Impulse verleihen.

Wie eingangs bereits angemerkt, ließe sich die Liste interessanter Themenstellungen stark erweitern, sodass wir gezwungen waren, eine Auswahl zu treffen. Wir haben uns auf Themen konzentriert, die uns in unserer Arbeit besonders berühren und von denen wir hoffen, dass sie auch Ihre Interessen berühren. Angesichts der intensiven Diskussionen in den Foren haben wir den Eindruck, dass wir mit unserer Auswahl die für Sie interessantesten und relevantesten Themen getroffen haben. Mit der nun vorliegenden Publikation sollen einige Tagungsbeiträge etwas vertiefter dargestellt werden und ich hoffe, dass wir Ihnen damit über die Tagung hinaus zusätzliche Hintergrundinformationen bieten können.

1 Eröffnungsstatement: Gutes Lernen und gute Lehre

Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung?

von Sektionschef Mag. **Elmar Pichl**

Gute Lehre ist ein großes und wichtiges Thema für die Entwicklung des österreichischen Hochschulsystems. In den letzten Jahren hat sich das Ministerium, unter anderem auch im Zuge der Diskussionen und Arbeiten der Österreichischen Hochschulkonferenz, intensiv mit dem Thema beschäftigt. Der Titel der AQ Austria Jahrestagung enthält zwei ganz zentrale Botschaften, die zu unterstreichen sind: auf der einen Seite, dass gute Lehre und wettbewerbsfähige Forschung gleichermaßen zu einer Qualität im Hochschulsystem und in den Hochschulen beitragen; andererseits bedeutet es, dass Lehrende und Lernende gemeinsam in unterschiedlichen Rollen ebendiese Verantwortung – eine gemeinsame Verantwortung – für gute Lehre und gutes Lernen übernehmen (sollten). Das sind zwei ganz zentrale und wichtige Botschaften. Danke an die AQ Austria, dass sie diesen Titel ausgewählt hat.

Daran anschließend zwei Anmerkungen zum Thema „Gleichberechtigung“ oder „Gleichklang“ von Lehre und Forschung. Von größter Bedeutung im österreichischen Systemkontext ist hierbei die mehrdimensionale Frage, in welcher Größenordnung in einem System Hochschulbildung stattfinden soll (Stichwort Studierendenzahlen). In welcher Qualität soll in einem solchen System Hochschulausbildung stattfinden? Von welchen Hochschultypen soll diese gesamtsystemische Leistung erbracht werden und in welcher Verfasstheit soll das gesamte System in diesem Kontext sein? Für die Beantwortung dieser Fragen ist kontextuell zu ergänzen, dass Lehre und Forschung gleichermaßen für die Qualität wichtig sind, aber unterschiedliche Hochschultypen idealtypisch auf unterschiedliche Kernleistungen hin ausgerichtet sind.

Nun zur zweiten ganz zentralen Botschaft des Tagungstitels, nämlich dass Lehrende und Lernende gemeinsam Verantwortung tragen: Trotz oder gerade aufgrund von Studierendenzentrierung, aufgrund von IKT, von neuen

Methoden, auch aufgrund von Diversität der Studierenden – in ihrer gesamten Verfasstheit – finden laufend radikale bzw. radikal den Rahmen verändernde Prozesse statt. Diese machen ein Umdenken notwendig, haben aber jedenfalls die Folge, dass sich heute Lehrende und Lernende dadurch viel näher stehen, als dies in der Vergangenheit der Fall war. Sinnbild für hochschulische Lehre ist nicht mehr der aus dem Mittelalter kommende „hohe Katheder“ mit auf Distanz stehenden Studierendenbänken, sondern innovative Konzepte wie der „flipped classroom“. Voraussetzung für dieses „Naheverhältnis“ ist aber immer noch ein zahlenmäßig adäquates Betreuungsverhältnis – Stichwort Betreuungsrelationen. Weil sich Studierende und Lehrende in dieser Relation tendenziell weiter voneinander entfernen (ob der steigenden Studierendenzahlen), hat die Verbesserung der Betreuungsrelationen eine hohe Priorität.

Die akademische Lehre ist ein wichtiger und zentraler Aspekt der Freiheit der Wissenschaften und liegt damit auch klar in der Verantwortung der Hochschule. Das ist die ureigene Aufgabe der Hochschule! Das Wissenschaftsministerium ist natürlich sehr daran interessiert, dass die Qualität der Lehre besonders gefördert wird, beispielsweise durch geeignete Rahmenbedingungen. Das Wort Rahmenbedingungen hat einen breiten „Begriffshof“, da ist Geld schon wichtig, Ressourcen und Budgetmittel. Darüber hinaus geht es aber auch um Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Prioritätensetzungen, damit die entsprechenden Rahmenbedingungen gestaltet werden können. In den Verhandlungen mit den Universitäten über die Leistungsvereinbarungen spielen die Ergebnisse der durchgeführten Audits eine nicht unwichtige Rolle. Denn aus diesen gibt es viele und spannende Informationen, die im Zuge der Verhandlungen aufgegriffen und als Steuerungskontext verarbeitet werden können, insbesondere für die Weiterentwicklung der Qualitätsaspekte.

Eine weitere Überlegung bezieht sich generell auf das österreichische Hochschulsystem. Seit den 60er-Jahren sind alle europäischen Hochschulsysteme damit konfrontiert, dass die Studierendenzahlen sehr stark angestiegen sind – in manchen Systemen früher, in anderen Systemen etwas später. Das betraf insbesondere die traditionelle Institution Hochschule und in Österreich war der „traditionelle“ Hochschultyp die Form der öffentlichen Universität. Viele Universitäten waren mit einem Anstieg an Studierenden konfrontiert und hatten das Problem, Lehre und Forschung unter einen Hut bringen zu müssen. Die meisten Hochschulsysteme haben darauf reagiert, indem sie ein „binäres System“ gewählt haben: auf der einen Seite Forschungsinstitutionen, Forschungsuniversitäten und auf der anderen Seite

Fachhochschulen oder hochschulische Institutionen, die sich primär auf das Thema Lehre bzw. Hochschulausbildung auf tertiärem Niveau fokussiert haben. Natürlich gab es auch Varianten und Hybride, begründet durch unterschiedlichste Kontexte wie z. B. die Innovationsfunktion von Hochschulen für eine bestimmte Region durch Tätigkeiten in der angewandten Forschung.

Ein einziges Land hat dieses binäre System wirklich gut umgesetzt und gemanagt. In Holland sind 60% der Studierenden im Fachhochschulsektor und 40% der Studierenden an den Universitäten. Einige Länder sind nicht so weit gekommen oder sind noch nicht so weit, aber letztendlich wäre das der Weg, den man einschlagen sollte, wenn man auf der einen Seite die Forschungsleistung an den Universitäten aufrechterhalten und sichern will und auf der anderen Seite den Fachhochschulen wirklich die Möglichkeit geben möchte, auch diese Entlastungsleistung für das System zu erbringen.

Vergleicht man die Zufriedenheit der Studierenden in Europa hinsichtlich der Qualität in der Lehre (siehe Eurostudent 2015), zeigt sich, dass Österreich hier nicht vorne dabei ist. Österreich ist gemeinsam mit Montenegro, Bosnien-Herzegowina, Kroatien und Rumänien eher am Ende der Benchmarking-Tabelle zu finden. Gleiches gilt beispielsweise auch für die Zufriedenheit mit den Studienprogrammen und deren Ausgestaltung oder andere Aspekte. Das Projekt Eurostudent zeigt klar auf, dass Österreich in vielfältiger Weise noch etwas zu tun hat in Bezug auf die Zufriedenheit der Studierenden mit der Lehre.

Diesbezüglich ist zu erwähnen, dass unter dem Titel „Atlas der guten Lehre“ unter www.gutelehre.at eine Best-Practice-Sammlung guter Lehre zu finden ist. Diese Sammlung wurde von den Stakeholdern erstellt, die in der Hochschulkonferenz vertreten sind (Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten, Senate, Universitätsvertreter/innen, Österreichische Hochschüler_innenschaft, Ministerium etc.). Ebenso gibt es eine veröffentlichte Empfehlung der Hochschulkonferenz zur „Qualität in der Lehre“, die sich damit beschäftigt, was denn zur Weiterentwicklung der guten Lehre, zur Qualität in der Lehre und zur Stärkung ihres Ansehens getan werden kann.

Was könnte schlussendlich denn eine Antwort auf die Frage sein: Gutes Lernen und gute Lehre – welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung? Die Qualitätssicherung hat bereits in den letzten Jahren Beiträge geleistet. Es sind Systeme entwickelt worden, Mechanismen, die gefestigt sind, um einen Paradigmenwechsel zu bewerkstelligen. In der Lehre sind wir tatsächlich mitten in einem Paradigmenwechsel – in mehrfacher Form. Für all das ist die

Qualitätssicherung eine Art Basis. Für die Zukunft wäre eine stärkere Rückkoppelung zwischen den innerinstitutionellen Qualitätssicherungsinstrumenten und den institutionalisierten Qualitätssicherungsinstitutionen wie der AQ Austria wünschenswert.

Das Ministerium hat spezifische Interessen in Zusammenhang mit der Qualitätssicherung. Wir sind in Bezug auf Accountability, Transparentmachung, Rückkoppelung, Berichtslegung und Rechtfertigung gegenüber der Öffentlichkeit und dem Steuerzahler gefordert. Die Qualitätssicherung ist diesbezüglich ein Instrumentarium, um aus der sogenannten Blackbox der autonomen Mechanismen und Institutionen eine Transparenz zu schaffen, die erklären kann und erklären soll, was innerhalb der autonomen Institutionen geleistet wird.

Veranstaltungen wie die Jahrestagung der AQ Austria, aber genauso die Vernetzungsaktivitäten der Expert/inn/en innerhalb der Qualitätssicherung an den Universitäten und Fachhochschulen, zum Beispiel in Form des Netzwerkes für Qualitätsmanagement, leisten einen wertvollen Beitrag. Dafür möchte ich mich aus gegebenem Anlass bei allen bedanken, die in diesen Bereichen an ihren Institutionen arbeiten und damit auch die Reputation des gesamten österreichischen Hochschulsystems verbessern.

2 Student-centred Learning: Chancen und Herausforderungen

von Univ.-Prof. Dr.-Ing. **Heribert Nacken**

Vielen Dank für die Einladung zu diesem Vortrag. Bei so einer Einladung fragt man sich natürlich, wieso diese ausgesprochen wird. Das hat sicher etwas mit dem Gewinn der Exzellenzinitiative in der Lehre im Jahr 2009 zu tun. Vor dem Jahr 2009, so glaube ich, wären weder ich in Person noch die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (RWTH Aachen) zu einem Beitrag über „Student-centred Learning: Chancen und Herausforderungen“ eingeladen worden. Im Wesentlichen geht unsere Expertise auf die verschiedenen Exzellenzinitiativen in der Bundesrepublik zurück. Zuerst gab es die Exzellenzinitiative in der Forschung und später die Exzellenzinitiative in der Lehre. Unser Wettbewerb „Studierende im Fokus der Exzellenz“ legte die Basis. Wenn man exzellent in der Forschung werden will, funktioniert das nur, wenn man auch in der Lehre exzellent ist. Andernfalls werden wir den studentischen und/oder wissenschaftlichen Nachwuchs nicht hervorbringen, der gute Forschung macht. Wir begannen 2008 einen Antrag darüber zu schreiben, wie wir exzellent werden wollen. Zu der Zeit war die Hochschule weit weg von einem Status der Exzellenz. Das Selbstbild der Hochschule war geprägt von Annahmen wie diesen: Man war ein „Guter“ an der RWTH, wenn man viel Forschungsgelder hereingeholt hat. Das Thema der Lehre war damals nicht so wichtig. Das ist heute komplett anders.

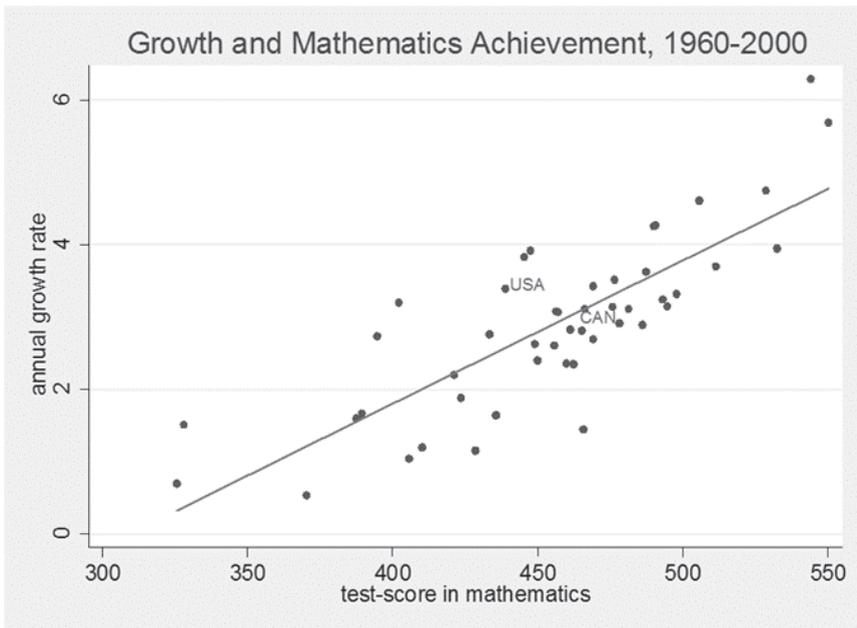
Das Modell der RWTH Aachen ist natürlich nicht einfach als Blaupause übertragbar. Die Umsetzung erfolgte seit 2009, also über einen Zeitraum von 6 Jahren. In diesem Zeitraum kann man eine Hochschule mit knapp 500 Hochschullehrenden verändern und in eine andere Richtung bringen. Einen Teil unserer Änderungen und unseres Richtungswechsels möchte ich darstellen.

Als jemand, der als Ingenieur „sozialisiert“ wurde, möchte ich betonen, wie wichtig es ist, zu berücksichtigen, woher man kommt. Ich bin an einer Ingenieur fakultät groß geworden und das hatte im Zusammenhang mit der Charta für gute Lehre eine große Bedeutung. Bei der Erstellung dieser Charta

haben wir immer wieder festgestellt, wie sehr die Sozialisation in einem Studium den Menschen prägt. Die spezifische Sozialisation befähigt in eine bestimmte Richtung, macht teilweise aber auch unfähig. Gerade in Hinblick auf die Kommunikation und die Kommunikationsmöglichkeiten gibt es große Unterschiede in den Disziplinen. Behalten Sie also bitte im Hinterkopf, dass ich aus einer von Ingenieuren geprägten Schule komme und dementsprechend aus einer Art Ingenieur-Perspektive spreche.

Warum sollten wir uns mit dem Thema Student-centred Learning auseinandersetzen? Ich möchte hier kurz auf die amerikanische Studie „Endangering Prosperity“ eingehen. Wenn wir nicht mehr in unsere Bildung investieren, dann werden wir unseren Lebensstandard (ich möchte hervorheben, bezogen auf die Bundesrepublik, einen relativen Luxus) nicht weiterhin aufrechterhalten können.

Abbildung 1: Endangering Prosperity



Quelle: <http://hanushek.stanford.edu/opinions>; Folienpräsentation vom 24.9.2015, AQ Austria Jahrestagung 2015.

In der Abbildung sehen Sie den exemplarischen Zusammenhang von Bildungsniveau und Wirtschaftswachstum. Auf der Abszisse sind die Ergebnisse von Mathematiktests (von 300 bis 550 Punkte) und auf der Ordinate ist das mittlere Wirtschaftswachstum einer Gesellschaft dargestellt. Die Abbildung bezieht sich nicht auf eine Momentaufnahme, sondern auf eine Zeitspanne von 40 Jahren (1960–2000). Als Ingenieur konstatiere ich: Je mehr Geld ich in das Bildungssystem investiere, desto mehr hebt sich die Qualität der Studierenden und in der Folge gibt es einen Rückfluss aus dieser Entwicklung in den Wohlstand der Gesellschaft. Wird ein Euro in die Bildung investiert, ergibt das einen Rückfluss von $3\frac{1}{2}$ bis 4, teilweise bis zu 5 Euro. Das ist für jede/n Wirtschaftler/in oder Politiker/in in der Bundesrepublik ein gutes Argument, warum wir Geld in das Bildungssystem investieren sollten. Natürlich ist Geld nicht alles, was gebraucht wird, um eine derartige Entwicklung hervorzurufen. Dieses Beispiel zeigt aber die klare Ingenieur-Perspektive auf dieses Thema.

Was sollten wir erreichen?

Ich möchte demgegenüber versuchen noch eine andere Sichtweise aufzuzeigen. Was soll das Ziel unserer Bestrebungen an den Hochschulen sein, was wollen wir erreichen? Dazu möchte ich Jean Piaget zitieren: **„Das vornehmlichste Erziehungsziel ist, Menschen zu schaffen, die fähig sind, neue Dinge zu tun, nicht einfach das zu wiederholen, was andere Generationen taten – Menschen, die schöpferisch, erfinderisch, die Entdecker sind. [...]“** (Jean Piaget, <http://www.piaget-institute.org/philosophie.html>, Zugriff am 16.10.2015)

Dieses Ziel gilt sicher nicht nur für uns Ingenieure, sondern für alle Disziplinen und insgesamt für den gesellschaftlichen Wandel. Wir alle müssen uns neu aufstellen, wir alle haben Herausforderungen, die die Vorväter nicht gehabt haben und wir alle müssen in jeder Disziplin genau diesen schöpferischen, kreativen Geist herausbilden. Die Frage dabei ist nur: Wie schaffen wir das in der (Aus-)Bildung?

An die Ausbildung haben die Universitäten und der Arbeitsmarkt unterschiedliche Anforderungen. Ich möchte hier nicht im Detail auf einzelne Kriterien eingehen, sondern nur kurz überblicksmäßig formulieren, was der Arbeitsmarkt einfordert. Die Arbeitgeber erwarten fachliche und überfachliche Qualifikationen, eine marktadäquate Ausbildung, eine

grundsätzliche Beschäftigungsfähigkeit sowie die persönliche Fähigkeit, sich weiterzuentwickeln. In Teilen wird auch auf die Studiendauer geschaut. Was sind demgegenüber die Kriterien der Hochschulen für den Studienerfolg? Die Hochschulen wollen die Abbruchquoten minimieren. Die Minimierung der Abbruchquoten ist beispielsweise bei den Ingenieuren nicht nur an der RWTH, sondern in der ganzen Republik immer noch ein großes Problem. Die Hochschulen wollen bei allen Veränderungen vor allem die fachliche Qualifikation beibehalten und die fachlichen Qualitätsniveaus der Absolvent/inn/en wahren.

Dazu sollten die Studierenden bereits frühzeitig ein Feedback zu ihren individuellen Fähigkeiten erhalten. Aus diesem Grund haben wir an der RWTH bei dem Exzellenzwettbewerb für die Lehre im Jahr 2009 postuliert, dass jede/r Studierende in jedem Studienfach vor der Immatrikulation eine sogenannte Eingangsprüfung machen muss. Diese Eingangsprüfung bezeichnen wir als Self-Assessment; es ist für alle Studierenden verpflichtend. Nach Vollendung eines Self-Assessments gibt es verschiedene Arten von Rückmeldungen an die/den Studierende/n. Die/der Studierende erhält aufgrund ihrer/seiner Leistungen im Self-Assessment eine konkrete Empfehlung für ihre/seine Studiengangswahl (z. B. Maschinenwesen, Wirtschaftswissenschaften oder Medizin), oder sie/er bekommt den ernst gemeinten Tipp, die Studiengangswahl noch einmal zu reflektieren. Ist das wirklich die richtige Entscheidung für Sie, die Sie auch konsequent in den kommenden Jahren realisieren möchten?

Gemäß den gesetzlichen Vorgaben dürfen wir natürlich niemanden von einem Studium abhalten, aber wir sprechen eine klare Empfehlung aus, die Studienwahl zu überdenken. Das Ziel der RWTH ist es, 75% von denjenigen Studierenden, die eine positive Empfehlung durch das Assessment bekommen haben, zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen, ohne dabei Abstriche hinsichtlich der Qualität und des Ausbildungsniveaus machen zu müssen. Diese Zielvorgabe erreicht die RWTH bereits in vielen Studiengängen. Die Ergebnisse des Self-Assessments und die Daten über den Studienerfolg werden datenschutzrechtlich sauber festgehalten und analysiert. Eine Erkenntnis aus der Analyse war, dass es eine eindeutige Korrelation zwischen einem positiven Self-Assessment, unserer anschließenden Empfehlung und den Ergebnissen der Studierenden während des Studiums gibt.

Charta gute Lehre 2012

Während wir in Aachen an unserer Charta für gute Lehre für den Exzellenzwettbewerb geschrieben haben, machte der Vorsitzende der Amtschefkommission für Qualitätssicherung an Hochschulen aus der Kultusministerkonferenz (KMK), Herr Lange, einen Ausspruch, den ich sehr gerne zitieren möchte: „[...] **[D]ie Überfrachtung der Studiengänge mit Prüfungen ist nicht den Strukturen geschuldet, sondern den Nicht-Entscheidungen der jeweiligen Hochschulen über die Relevanz der einzelnen Professuren.**“ Das kann ich nur komplett unterstreichen. Ich war sieben Jahre lang Studiendekan in der Zeit, als wir vom Diplom-Studiengang auf die Bachelor-Master-Studiengänge umgestellt haben. Die erste Reaktion aller meiner Kolleg/inn/en war: „Meine Vorlesung muss in die ersten 6 Semester integriert werden!“ Alle Inhalte waren so relevant, dass sie in den ersten 6 Semestern angeboten werden müssten. Das Ergebnis war, dass man durch dieses Überangebot für die ersten 6 Semester quasi mehr als einen Studiengang hätte aufbauen können. Der erste Jahrgang der Bauingenieure in Aachen wurde mit diesem Ansatz leider „vor die Wand gefahren“, weil wir zu stark auf innerhochschulische Aspekte, auf Proporz und dergleichen geachtet haben. Ein Jahr nachdem wir die Akkreditierung erhalten haben, haben wir die Reißleine gezogen. Es wurde eine vorgezogene Re-Akkreditierung beantragt. Der Studiengang wurde „auf o“ zurückgesetzt und wir sind ganz anders an die Sache herangegangen. Es war klar, wir mussten die Inhalte entsprechend entschlacken.

Es war dabei nicht einfach die Strukturen zu ändern. Es gab Widerstände und bei diesen Widerständen waren gerade die Studierenden eine sehr große Hilfe und Stütze. Wenn Sie als Studiendekan auf eine Kollegin/einen Kollegen zugehen und fragen: „Können wir einmal darüber reden, ob Sie nicht da oder dort einen Abstrich machen können?“, dann war die erste Antwort, dass das gar nicht zu realisieren ist. Wenn Sie aber vorher mit den Fachschaften, den Studierendenvertretungen, darüber gesprochen haben und ihre Entschlackungspläne erklärt hatten, wurden Sie von den Studierendenvertreter/inne/n massiv unterstützt. Danach konnten Sie sich wieder an den gleichen Kollegen oder die gleiche Kollegin wenden und mit der Begründung, dass die Studierenden der Auffassung sind, dass die eine oder andere Veränderung nötig wäre, werden Sie Erfolg haben. Die Studierenden haben in diesem Zusammenhang wirklich eine Macht in der Bundesrepublik.

Sie werden an der RWTH auch von den Professor/inn/en als großes Korrektiv angesehen. Die Studierenden haben sehr engagiert an der Weiterentwicklung mitgearbeitet und sie sind äußerst konstruktiv bei der Ausarbeitung derartiger Angelegenheiten gewesen.

Lassen Sie uns jetzt einmal auf die Entwicklungen der letzten Jahre schauen. Bei den Kennzahlen über die Situation an Hochschulen (Hochschulen auf einen Blick, Ausgabe 2012 des statistischen Bundesamtes) möchte ich mich auf die Gesamtstudiendauer konzentrieren. Eines der Ziele des Bologna-Prozesses war es, die Studiengänge zu beschleunigen und die Studiendauer zu verkürzen, damit unsere Studierenden das System nicht erst mit 27–29 Jahren verlassen. In der Vergangenheit, vor dem Bologna-Prozess, dauerte ein Universitätsdiplom im Schnitt zwölf Semester und ein Abschluss an einer Fachhochschule neun Semester. Im Jahr 2012 war ein Master bereits nach elf Semestern fertig und ein Bachelor im Schnitt nach sieben Semestern. Das System wurde somit beschleunigt. Das Ziel, Studierende schneller zu einem Abschluss zu führen, wurde somit erreicht. Aber mit welchen Konsequenzen haben wir dieses Ziel erreicht?

An dieser Stelle möchte ich Darwin zitieren: **„Survival of the fittest.“** (Quelle: Miriam Meckel, Das Glück der Unerreichbarkeit). Die Theorie von Darwin sagt aus, dass immer der Anpassungsfähigste überlebt. Heute scheint das Kriterium für die Anpassungsfähigkeit das Tempo unserer Gesellschaft oder unserer Kommunikationsmöglichkeiten zu sein. Für das heutige Hochschulsystem gilt der alte Ansatz nicht mehr. Das Hochschulsystem bzw. die gesamte Gesellschaft läuft nunmehr nach dem Motto **„Survival of the fastest“!** Derjenige von Ihnen, der am schnellsten seine Forschung umsetzt, der in einer „peer reviewed“ Zeitschrift veröffentlicht, der als erster eine Ausgründung macht und ein Produkt auf den Markt bringt und verkaufen kann, der am schnellsten studieren kann, der ist ganz vorne dabei. Das System ist heutzutage viel stärker auf Leistung und Geschwindigkeit gepolt. Das führt zu weiteren Problemen. Dieses Problem möchte ich mit einem Vergleich aus dem Sport beschreiben. Ich war früher Leichtathlet und bin Mittelstrecke gelaufen. Mein Studium war wie ein 5000-Meter-Lauf. Man ist gestartet, ist angetrabt und hat sich auf der Strecke auch schon mal umgeschaut, wer befindet sich wo, man hat sich irgendwie orientiert. Zwischenzeitlich hat man sich ein bisschen zurückfallen lassen und vielleicht ein paar Prüfungen ein bisschen langsamer gemacht. Dann aber, so circa drei Runden vor dem Ziel (Diplomarbeit), hat man wieder richtig Gas gegeben. Mit dieser Taktik konnte man

immer noch vorne dran sein und konnte sogar gewinnen, obwohl man zwischendrin auch einmal etwas langsamer gemacht hat.

Wenn die heutigen Studierenden das so machen würden, würde das nicht mehr funktionieren. Heute ist ein Studium ein 800-Meter-Lauf. Wenn der Startschuss losgeht, muss man richtig loslegen; die ersten 400 Meter muss man in unter 60 Sekunden laufen und in der zweiten Runde muss man noch einen draufsetzen. Das System ist extrem, wirklich extrem beschleunigt worden. Aber nicht alle unsere Studierenden sind in der Lage 800 Meter derart schnell zu laufen. Viele von ihnen sind eher 1500-Meter-Läufer, andere sind 5000-Meter-Läufer. Wir legen aber die generelle Messlatte auf den 800-Meter-Lauf und das ist falsch. Deshalb haben wir uns in Aachen dazu entschieden, ein Studium der zwei Geschwindigkeiten anzubieten. Das erste Studienjahr wird in Kürze innerhalb von zwei Jahren bearbeitet werden können. Um bei dem Bild zu bleiben: wir können nicht alle unsere Studierenden bei dem Studienstart zu 800-Meter-Läufern entwickeln.

Die Eigenschaften der „Web 2.0“-Generation

Wir müssen ebenfalls zur Kenntnis nehmen, dass sich unsere Klientel, unsere Kunden ändern. Dazu sei auf eine Online-Studie von ARD/ZDF über Internetnutzer in Deutschland je nach Altersgruppen verwiesen. Die Gruppe der 14–19-Jährigen ist die Klientel, die als nächstes an die Hochschulen kommen wird. Die Befragungen fanden erstmals 1997 statt. Abgefragt wurde, wie intensiv bzw. wie oft das Internet genutzt wird. 1997 sagten 6,3% der 14–19-Jährigen, dass sie das Internet nutzen. Seit 2010 nutzen 100% das Internet, also alle! Diese Generation ist mit dem Netz groß geworden und die Fragestellung ist, ob wir aus der Generation der „50+x“-Jährigen unsere Sozialisation auf diese Studierenden übertragen können. Diese Frage ist mit einem Nein zu beantworten. Wir dürfen nicht auf diese Studierenden zugehen und alles verteufeln, was sie so ganz anders machen. Sie haben sehr viele Eigenschaften, die durchaus sehr positiv sind und die es freizulegen und weiterzuentwickeln gilt.

Das Motto dieser Generation, der sogenannten „digital natives“ oder „Web 2.0“-Generation ist: „Das Leben ist da, wo ich Netz habe!“ Man kann diesen Ausspruch durchaus einmal umdrehen und sehen, was daraus erwächst. Da, wo ich kein Netz habe, ist kein Leben. Betrachtet man die heute 13–17-jährigen Jugendlichen, fällt auf, dass diese durchaus nervös werden,

wenn sie nur eine halbe Stunde keinen Zugang zu Handy, Tablet oder sonstigen technischen Gerätschaften haben. In vielen Familien gibt es die Regel, dass während des Essens diese Geräte nichts am Tisch verloren haben. Meist wird dann die Facebook-Nachricht, der WhatsApp-Eintrag mit Schielen unter den Tisch dennoch erhascht. Diese Jugendlichen sind quasi 24 Stunden am Tag online. Morgens ist der erste Blick der auf das Gerät, um zu überprüfen, welche Nachrichten eingelangt sind, und abends ist es der letzte Blick, um zu checken, wer gerade online ist. Diese Jugendlichen sind extrem nah an der Technik dran und wurden damit sozialisiert. Was hat das für Auswirkungen? Die Eigenschaften, die dieser Netzgeneration zugeschrieben werden, können wie folgt benannt werden:

- multitaskingfähig
- reaktionsschnell
- nicht linear vorgehend
- eher bildorientiert
- vernetzt
- gemeinschaftlich handelnd
- durch Spielen lernend
- sofortiges Feedback gewöhnt
- fantasiebetont

All diese Eigenschaften, die dieser Generation Web 2.0 zugesprochen werden, können wir als positiv ansehen. Können wir daraus insgesamt die Schlussfolgerung ziehen „**Why do I need a teacher, when I have google?**“ (Ian Gilbert: The essential Guide to the big issues for every 21st century teacher, 2010). Sicherlich nicht!

Sicherlich nutzen viele Jugendliche die Inhalte des Netzes eher unreflektiert. Ein kleines Beispiel dazu aus meiner eigenen Familie: Mein Sohn sollte für eine Klassenfahrt nach Paris eine Beschreibung von ausgewählten Bauwerken erstellen. Dazu hat er Materialien aus dem Netz gesucht, zusammengestellt und einen optisch sehr anspruchsvollen Bericht erstellt. Nur leider hat er dabei vergessen, die Quellen anzugeben und hat kein einziges Wort selbst geschrieben. Als er dafür eine 5 von seiner Französischlehrerin bekommen hat, gingen die Grundsatzdiskussionen zu Hause los.

Wir müssen einfach zur Kenntnis nehmen, dass diese Generation Aufgaben ganz anders angeht und wir müssen ihr klar machen, welche Spielregeln sie einzuhalten hat. Diese Generation kommt in naher Zukunft zu

uns an die Hochschule. Wenn wir an diese Generation die gleiche Messlatte anlegen, die für die Sozialisation unserer Gesellschaft gegolten hat, dann müsste man diese Jugendlichen nach Hause schicken.

Generell können wir festhalten: **Diese Generation ist extrem medienaffin, aber sie ist nicht medienkompetent.** Es liegt somit an unserer Generation, ihr die Medienkompetenz zu vermitteln. Das setzt aber voraus, dass wir selber auch medienkompetent sind und dazu müssen wir viel tun und bereit sein, uns selbst weiterzuentwickeln.

Kommen wir noch einmal auf das Thema der Medienkompetenz zurück. Dazu möchte ich auf eine bereits ziemlich alte Vergleichsstudie eingehen, die untersucht hat, ob die junge Generation medienkompetenter als die Dozent/inn/en ist. Dabei lag die Erfolgsrate bei Teenagern, die auf einer Webseite ein Programm installieren sollten, beispielsweise bei 55 Prozent. Dies ist um zehn Prozent niedriger als bei Erwachsenen. Diese Nielsen-Studie aus dem Jahr 2005 hat dafür drei Gründe angegeben: **„ungenügende Lesefähigkeit, ungeschickte Suchstrategien und vor allem eine dramatisch geringe Geduldsspanne bei jungen Menschen“** (Frank Schirrmacher: Payback, 2009).

Hierbei dürfen wir den Begriff „junge Menschen“ durchaus durch „junge Männer“ ersetzen. Es gibt einen klaren geschlechterspezifischen Unterschied. Viele Eltern kennen dieses Phänomen, wenn sie die Zeit der Internetnutzung ihrer Söhne nicht beschränken, dann würden diese am Samstag um 10 Uhr aufstehen und abends um 20 Uhr hätten die jungen Männer nicht einmal bemerkt, dass der Tag schon vorüber ist. In der Zwischenzeit hätten die Jugendlichen versucht in irgendeinem Spiel vom Level A zu Level B zu gelangen und haben 27 Mal versucht durch irgendeine virtuelle Tür zu gehen, um in das nächste Level zu gelangen. Hätten diese Eltern demselben Sohn für diesen Samstag die Aufgabe gegeben, sich mit den Lösungsansätzen einer Differentialgleichung zu beschäftigen, dann hätte der Sohn diese schwierige Aufgabe bestenfalls drei Mal versucht und hätte danach keine Lust mehr gehabt, sich weiter damit zu beschäftigen. Pointiert dargestellt bedeutet das, dass speziell junge Männer ein hohes Maß an Frustrationsintoleranz haben. Wenn sich der Erfolg nicht schnell genug einstellt, dann steigen sie aus dem System aus. Frauen scheinen da sehr viel geduldiger zu sein. Sie gehen etwas ruhiger, langsamer, besonnener an eine Sache heran. Sie setzen ein zweites, drittes und viertes Mal an. Letztendlich sind sie auch für ein fünftes Mal zu motivieren, Männer in der Regel nicht. Das ist ein Allgemeinplatz, aber wir erkennen das auch in unserer Ausbildung. Ich war sieben Jahre lang als

Studiendekan tätig und es wurden die besten 10% sowie die besten 5% eines Jahrganges ausgezeichnet. Erstaunlich war, dass während meiner Zeit als Studiendekan unter den besten 5% kein einziger Mann aufgetaucht ist. Zugespitzt kann man formulieren, dass die jungen Männer die aktuellen Bildungsverlierer sind.

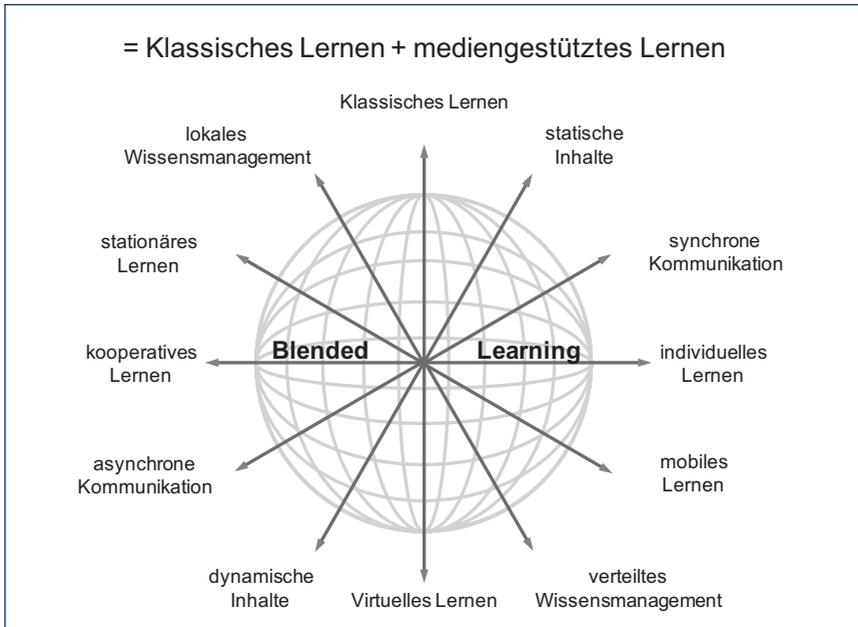
Blended Learning

Im Moment versuchen wir uns in Deutschland wie in Österreich in der Lehre neu zu positionieren. Überall wird „Blended Learning“ intensiviert. In der Hochschullehre mischen wir die klassische, dozent/inn/en-zentrierte Lehre auf der einen Seite mit den mediengestützten Selbstlernangeboten. Hier möchte ich besonders hervorheben, dass ich die klassische, dozent/inn/en-zentrierte Lehre mit einem unmittelbaren menschlichen Kontakt zu Studierenden immer als erste Wahl einstuft. Das Thema e-Learning als reines maschinen-orientiertes Lehren und Lernen wurde in der Bundesrepublik in den 90er-Jahren durchaus kostenintensiv durchexerziert. Eine wichtige Erkenntnis daraus ist, dass die Ergebnisse hinsichtlich der Erfolgsquote bei Mensch-zu-Mensch-Interaktion deutlich besser sind, als bei Mensch-zu-Maschine-Settings. An der RWTH haben wir deshalb den Grundsatz, dass der erste Kontakt zu einem Thema immer über einen Dozierenden gehen sollte.

Das klassische Lehren kennen wir alle; das ist unsere Erfahrung, das haben wir gelernt. Das virtuelle Lehren und Lernen hingegen müssen wir stets neu ausprobieren und weiterentwickeln. In Abbildung 2 sind noch weitere Dimensionen aufgeführt, auf die ich hier nicht näher eingehen möchte. Lediglich auf das Wertepaar „dynamische Inhalte“ und „statische Inhalte“ möchte ich an dieser Stelle eingehen. Als Ingenieur mit fachlichem Schwerpunkt auf der Hydrologie – landläufig Wasserwirtschaft genannt – ist der Wasserkreislauf ein zentrales Thema. Jeder neu berufene Professor in der Republik erstellt dazu eigene Lehr- und Lernmedien. Das ist aber volkswirtschaftlich ziemlich unsinnig, denn keiner der Hydrologen erstellt dabei eine wirkliche Novität. Sinnvoller wäre es, wenn sich z. B. fünf Hydrologen zusammuntun würden und sich auf ein gemeinsames didaktisches Setting und auf konkrete Ausarbeitungsformen und Medien verständigen würden und anschließend jeder ein Thema (beispielsweise Niederschlag, Verdunstung, Abfluss, Statistik und Speicherwirtschaft) bearbeitet. Ich würde also ein Thema bearbeiten,

durch den Austausch mit den Kollegen würde ich aber vier andere Themen komplett ausgearbeitet erhalten. Neudeutsch nennt man so etwas eine Win-win-Situation. Wir müssen uns in der Zukunft eindeutig auf derartige gemeinsam entwickelte „Open Education Resources“ konzentrieren.

Abbildung 2: Blended Learning



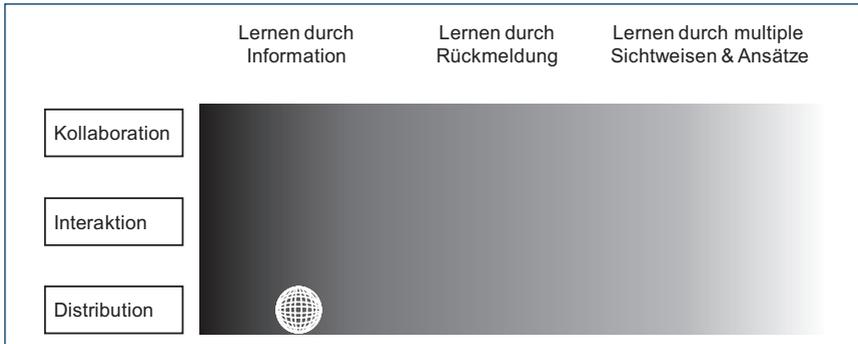
Quelle: Folienpräsentation vom 24.9.2015, AQ Austria Jahrestagung 2015.

Es gibt ein sehr böses deutsches Sprichwort über Hochschullehrer: „Ein deutscher Hochschullehrer benutzt eher die Zahnbürste seines Kollegen als sein Lehrbuch.“ Abgesehen davon, dass dieser Umstand alleine aus der hygienischen Perspektive nicht in Ordnung wäre, stellt dies eine deutliche Verschwendung von Ressourcen dar. Bei der Digitalisierung der Lehre können wir prinzipiell unendlich viele finanzielle Ressourcen verschwenden, wenn wir nicht Verbünde generieren und uns zusammenschließen. Diese Egoismen sollten reduziert und ausgeschaltet werden, andernfalls werden wir mit der Digitalisierung eine Menge Geld verschwenden.

Wichtig ist, dass die Lehrenden ein Setting finden, das zu ihnen passt. Nicht jeder von uns wird Lehrvideos erstellen; für einen Mathematiker kann durchaus das klassische Medium der Kreidetafel das geeignete Medium sein, um bestmöglich die Integralrechnung zu erklären. Jede/r Lehrende sollte dafür Sorge tragen, ein authentisches Medium und Format für sich zu finden; das ist das Wichtigste. Ein Format zu finden, welches zu mir passt, ist wie bei einem guten Anzug. Der passt auch nicht von der Stange, sondern muss auf mich zugeschnitten werden. Wenn man feststellt, dass ein Format ein Fehlgrieff war, dann sollte man auch bereit sein, noch einmal anzusetzen und sich einem neuen Format zuzuwenden. Wenn es schiefgeht, hat das ebenfalls einen Mehrwert für die Hochschule und zwar dann, wenn kommuniziert wird, warum es nicht geklappt hat. Den gleichen Fehler braucht man dann an der Hochschule nicht noch einmal an anderer Stelle zu machen. Das ist das Stichwort für unser „Exploratory Teaching Space“. Diese Bezeichnung steht für ein Format aus dem Exzellenzwettbewerb. Hier wird man mit bis zu 30.000 Euro unterstützt, wenn man konkret etwas ausprobieren möchte. Dazu stellt man einen Antrag, den eine Kommission begutachtet. Es ist hochgradig kompetitiv und bei Bewilligung hat man ein Jahr Zeit die Idee auszuprobieren. Auch wenn der Ansatz schiefgeht, muss man das Geld nicht zurückzahlen; wohl aber berichten, wieso es nicht funktioniert hat. Es wird innerhalb der Hochschule veröffentlicht, aus welchen Gründen ein bestimmtes Format für die Lehre nicht geeignet war. Damit wird Wissen gesammelt und verhindert, dass ein ähnlicher Antrag nochmals finanziert wird.

Jetzt darf ich auf die Kernfrage eingehen: Wie sollten wir in Zukunft lernen und lehren? Abbildung 3 zeigt generalisiert, dass wir durch Informationen, Rückmeldungen und multiple Sichtweisen und Ansätze lernen können, indem wir Lernmaterial verteilen und interagieren bzw. kollaborieren.

Abbildung 3: Lehren und Lernen



Quelle: Folienpräsentation vom 24.9.2015, AQ Austria Jahrestagung 2015.

Wann immer wir mit der mediengestützten Wissensvermittlung starten, haben wir im Regelfall Informationen vorliegen (z. B. in Form von Skripten), die wir an unsere Studierenden verteilen. Das reicht aber sicher schon lange nicht mehr; wir müssen unseren Studierenden auf der nächsten Stufe Rückmeldungen geben und mit ihnen interagieren. Das finale Ziel aber sollte sein, dass wir Dozierende etwas in Gang bringen und uns dann zurücknehmen. Die Studierenden sollten kollaborieren und ihre Sichtweisen und eigenen Ansätze ausprobieren können. Nur so gelangen wir zu neuen Lösungen und kauen nicht ständig alte Ansätze erneut durch. Nur so erhalten die Studierenden die Kompetenzen, die der Arbeitsmarkt fordert: Kommunikationsfähigkeit und Teamorientierung. Wie sollen Studierende diese Kompetenzen erlangen, wenn sie im Studium nicht die Chancen haben, all das auszuprobieren?

Nach meinem Dafürhalten kann das nur funktionieren, wenn Lehrende an der Hochschule tätig sind, die die Fackel des lebenslangen Lernens anzünden und dafür sorgen, dass diese bei den Studierenden nachhaltig brennt. Das ist ein ganz zentraler Aspekt für gute Lehre; Lehrende sollten ausstrahlen, dass ihr Fach das beste der Welt ist. Die Studierenden sollten merken, dass da jemand ist, der für dieses Thema steht, der sie motivieren kann. Nur so ein Lehrender kann mitreißen und durch dieses Mitreißen werden Studierende auch durch Kurven gezogen, durch die sie sonst unter Umständen selber nicht gekommen wären. Das setzt aber auch voraus, dass ebendieser Lehrende sich selber zurückzieht, um die Lernenden kollaborieren zu lassen, damit andere Gedanken gedacht werden können, nicht nur die des Lehrenden.

Studierende sollen die Möglichkeit haben, dass sie eine Aufgabe auf eine andere Art lösen, als der Lehrende sie gelöst hätte. Da sind wir bei dem Punkt „Neues erschaffen“ angelangt. Die Lehrenden sind auf bestimmte Art und Weise geprägt, sie verfügen über ein begrenztes Innovationspotential. Das Innovationspotential der Studierenden ist viel größer. Gute Hochschullehrende sind gute Geschichtenerzähler/innen. Dabei sollte jede Geschichte so interessant dargebracht werden, dass die Studierenden mitgerissen werden. Die Studierenden sollten derart angetrieben/angestoßen werden, dass sie selbstgesteuert weiterarbeiten.

Das Aachener Gegenstrommodell

An dieser Stelle darf ich noch einmal auf die Aufgaben des Change Management zurückkommen: Wie wandle ich eine ganze Hochschule in eine neue Richtung? Im Jahr 2009 war die RWTH nicht exzellent in der Lehre. Erst durch das Aachener Gegenstrommodell sind wir dahin gekommen. Das Gegenstrommodell bedeutet grundsätzlich, dass es Teile gibt, die von oben herunter fallen und andere Prozesse von unten nach oben durchdiffundieren. Der Teil, der bei uns hinunterfällt, ist der „preußische Teil“. Ohne große Diskussion wird von oben (Rektorat) nach unten (Dozierende) kommuniziert. Dazu möchte ich ein kleines Beispiel aus der Digitalisierungsstrategie der RWTH anführen. Unser Rektor Herr Schmachtenberg hat in der Information für die Professor/innenschaft folgende Vorgabe gemacht: „[...] [I]ch [...] kann mir vorstellen, dass wenigstens die Hälfte aller unserer Lehrveranstaltungen in den nächsten 5 Jahren in der einen oder anderen Weise die neuen technischen Möglichkeiten aufgreifen wird, etwa um die Qualität des Lernens zu verbessern oder um die Reichweite und Hörerzahl zu erhöhen.“

Was ist wichtig in diesem Satz? „[D]ass wenigstens die Hälfte aller unserer Lehrveranstaltungen“ sich verändern. Die Ansage ist, dass sich in den nächsten fünf Jahren 50% aller Bachelor- und Master-Lehrveranstaltungen ändern müssen. Das bedeutet, dass sich nicht alle Veranstaltungen verändern müssen und damit auch nicht alle Dozierenden; es heißt aber auch, dass es nicht sein kann, dass keiner sich bewegt. Die Ansage des Rektorates ist also, dass wir uns weiter entwickeln müssen. Wir müssen uns bewegen, uns verändern und die neuen Möglichkeiten, die in der Digitalisierung stecken, ausprobieren. Der Rektor sagte nicht, was genau zu tun ist; das verantwortet

jede Fakultät alleine. Und genau das ist jetzt der sogenannte rheinische Teil, bei dem die jeweiligen Fakultäten gemäß ihren Anforderungen festlegen, wie diese Weiterentwicklung aussehen soll.

So hat sich z. B. die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften dafür entschieden, die Weiterentwicklung schwerpunktmäßig in Richtung von Flipped Classrooms zu treiben. Dabei kann die Fakultät einerseits auf eine breite Palette an unterstützende Leistungen zurückgreifen, die seitens des Rektors finanziert werden. Entscheidend, und das ist anders als bei anderen Hochschulen, ist das Modell der „Fakultäts-Kümmerer“. Das sind Personen aus der jeweiligen Fakultät, die sich durch Kompetenzen im Bereich der mediengestützten Wissensvermittlung auszeichnen. Sie sind in der Lage, sich auf gleicher Augenhöhe (Ingenieur zu Ingenieur, Mediziner zu Mediziner, Soziologe zu Soziologe) über die Anforderungen der Digitalisierung und der mediengestützten Wissensvermittlung mit den Dozierenden der Fakultät zu verständigen. Es gibt in Aachen keinen Bruch mehr, der gegebenenfalls dadurch entsteht, dass der Didaktiker dem Ingenieur erklären möchte, wie das Setting am besten realisiert wird, der Ingenieur aber eher eine Art Kochanleitung erwartet, wie er seine Lehre weiterentwickeln sollte. Diese Fakultäts-Kümmerer sind ein großer Teil des Erfolges, den die RWTH in den letzten Jahren im Bereich des Change Managements erzielt hat.

Der Prozess der Digitalisierung

Hinsichtlich der digitalen Lehre gibt es für die Hochschulen interne und externe Mechanismen und Antriebe für die Veränderungen. In der Bundesrepublik ist ein externer Antrieb das Hochschulforum digitalisierung, das vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) mit einer Finanzierung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung betrieben wird. Die HRK verweist darauf, dass zurzeit die Möglichkeiten der Digitalisierung suboptimal durch Lehrende genutzt und umgesetzt werden. Sie weist auf den Bedarf hin initiativ zu werden. Dort arbeiten bundesweit aktuell rund 70 Experten aus Hochschulen, Wissenschaft, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Politik in sechs thematischen Arbeitsgruppen (Neue Geschäftsmodelle, Technologien und LLL; Internationalisierung und Marketingstrategien; Change Management und Organisationsentwicklung; Lern- und Prüfungsszenarien;

Curriculum Design und Qualitätsentwicklung; Governance und Policies). Diese Arbeitsgruppen haben bis dato 14 Arbeitspapiere für die bundesweite, hochschulübergreifende Umsetzung erstellt. Die AG Change Management im Hochschulforum digitalisierung hat in einer bundesweiten Studie formuliert, dass die Voraussetzung für den Erfolg bei dem anstehenden Change Management die Verständigung zwischen den zentralen Organen (Rektorat, Präsidien) und den Selbstverwaltungsgremien (Senat, Dekanate, ...) ist. Bei den „best case“-Fällen gibt es hochschulbezogene Ziele; dort fühlen sich die Präsidien/Rektorate verantwortlich für die Änderungsvorgänge und verwenden gesonderte Finanzmittel für den Prozess der fakultätsübergreifenden Implementierung.

In der Konsequenz misst der Rektor der RWTH der Lehre grundsätzlich mehr Bedeutung zu als früher. Davor war rein die Forschung wichtig. Die Lehre wurde in der Zwischenzeit auf eine ganz andere Ebene gehoben und man bekommt auch positives Feedback, wenn man etwas Gutes in der Lehre gemacht hat. Natürlich ist der erste Maßstab in Aachen immer noch die Forschung und das Einwerben von Forschungsgeldern. Aber auch bezüglich der Lehre hat sich ein Wettbewerb und ein hochkompetitives Umfeld entwickelt. Alleine der Umstand, dass wir z. B. die Lehrevaluationsergebnisse in unserer Fakultät veröffentlichen, sorgte für einen dauerhaften Wettstreit der Kolleg/inn/en um die besten Lehrrankings.

Bei den aktuellen Trends möchte ich noch kurz auf die Massive Open Online Courses (MOOCs) eingehen. Die RWTH hat 2 Millionen US\$ bezahlt, um bei edX dabei sein zu dürfen und ein Mitglied im Steering Committee zu werden. Die Investition wurde aus Gründen der Internationalisierung gemacht sowie um wettbewerbsfähig zu sein. Diese MOOCs sind aktuell noch sehr stark videobasierte Einheiten von 8–15 Minuten, auf die Test und Aufgaben folgen. Die Länge der Einheiten orientiert sich an der durchschnittlichen Aufmerksamkeitsschwelle deutscher Studierender von rund 9 Minuten und 23 Sekunden. Über eine längere Dauer sind durchschnittliche Studierende in der Regel nicht fähig, sich zu konzentrieren. Wie schon erwähnt, nützt es wenig die junge Generation deswegen zu verteufeln. Wenn man eine 90-minütige Vorlesung gestaltet, dann sollte man wissen, dass nach 9 Minuten viele Studierende bereits nicht mehr folgen. Wie kann man dieses Problem angehen? Die RWTH Aachen plant in diesem Kontext eher Personalized Open Online Courses (POOCs) einzusetzen. Hier soll jede/r Studierende einen individuellen Zugang bekommen, damit sie/er zeitunabhängig und ortsunabhängig das machen

kann, was sie/er gerade möchte. Natürlich ist das auch eine Geldfrage und es werden rund 5 Millionen Euro in die Digitalisierung der Lehre an der RWTH gesteckt. Dabei müssen wir aber Folgendes berücksichtigen: Derzeit machen viele von uns das Gleiche; vieles wird ausprobiert, was aber die Qualität in der Lehre nicht steigert. Über die in Deutschland bestehenden und geplanten Hochschulpakete scheint die finanzielle Situation bis 2023 unproblematisch zu sein. Die Kernfrage, die sich aber für den Zeitrahmen darüber hinaus stellt, ist, welche der neuen Formate nur Geld kosten und welche Formate tatsächlich die Qualität der Lehre erhöhen. Dieser Frage stellen wir uns an der RWTH. Ein Ansatz, diese Fragen zu klären, kann „Learning Analytics“ sein. Hierbei wird versucht, festzustellen, ob bestimmte Muster bei erfolgreichen Studierenden erkennbar sind. Das ist ein rein maschinenorientierter Ansatz, den wir datenschutzrechtlich sauber nutzen. Zusätzlich werden Fragetechniken aus den Wirtschaftswissenschaften eingesetzt. Diese Fragetechniken kommen aus der Produktwerbung (z. B. Warum kaufst du dieses Produkt, Waschmittel, Auto, ...?). Wir fragen, warum Studierende in diese Vorlesung gehen und nicht in eine andere. Die Antworten bzw. das Feedback kommt direkt von den Studierenden. Wir verfügen somit über eine maschinengesteuerte und eine individuelle Rückkoppelung. Bis 2017 werden wir unserem Rektorat durch eine Arbeitsgruppe darlegen, was sinnvolle und nachhaltige Formate sind. Wenn wir dann in der Folgezeit nach 2023 über weniger Geld verfügen werden als bisher, werden wir festlegen, welche Formate weitergeführt werden können, weil sie die Qualität der Lehre erhöht haben und es werden andere Formate eingestellt werden, die der Qualität der Lehre nicht dienen.

Damit komme ich zum Schluss meines Beitrags und darf diesen mit einem weiteren Zitat von Herrn Schirmmacher beschließen, hinter dem ich zu einhundert Prozent stehe: **„Die Bildung der Zukunft lehrt Computer nutzen, um durch den Kontakt mit ihnen das zu lehren, was nur Menschen können.“** (Frank Schirmmacher: Payback, 2009, S. 218)

Ich danke Ihnen sehr für Ihre Aufmerksamkeit!

3 Student-centred Learning: Herausforderungen und Chancen aus Studierendensicht

von **Beate Tremml**, B.A.(Econ)

Dieser Beitrag versucht einen Überblick darüber zu geben, was von Studierenden unter Student-centred Learning (SCL) verstanden wird. Weiters sollen strukturelle Herausforderungen für die Implementierung dieses Konzepts an österreichischen Hochschulen identifiziert und Empfehlungen für den Umgang mit diesen abgegeben werden.

Was ist Student-centred Learning?

Konzepte des Lernens, die sich auf die Lernenden anstelle der Lehrenden und der von ihnen vorgetragenen Inhalte konzentrieren, gehen zurück bis an den Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie fanden sich schon 1905 bei Hayward und später bei Dewey (1956). Auch die Ideen von Jean Piaget stellen die Lernenden in den Mittelpunkt. Das Konzept des Student-centred Learning (SCL) basiert auf der konstruktivistischen Lerntheorie, die besagt, dass Lernende Wissen konstruieren und rekonstruieren müssen, um effektiv lernen zu können. Dies passiert vor allem dann, wenn Lernende selbst aktiv sind. SCL lässt sich auch mit den Ideen des transformativen Lernens in Verbindung bringen, bei dem das Lernen als kontinuierlicher Prozess der Veränderung der lernenden Person gesehen wird, der darauf fokussiert ist, sie voranzubringen und zu kritischem Denken zu befähigen (Attard et al. 2010: 1).

Student-centred Learning zeichnet sich somit durch aktives Lernen aus, bei dem versucht wird, den Lernenden ein tieferes Verständnis des Gelernten zu ermöglichen. Es geht einher mit einer größeren Autonomie und damit auch Verantwortung der Lernenden für den Lernprozess, in dem Lehrende und Lernende interdependent sind. Dieses Verhältnis erfordert gegenseitigen

Respekt und einen reflexiven Zugang zum Lernen von Lehrenden und Lernenden. Implizit beinhaltet dieser Zugang damit auch, dass Lernende ein Mitspracherecht bei Entscheidungen über Inhalte und Methoden ihres Lernens haben (Lea/Stephenson/Troy 2003: 322).

Prinzipien des Student-centred Learning

Im Rahmen des Projekts "Time for a New Paradigm in Education: Student Centered Learning" (T4SCL) hat die European Students' Union (ESU) gemeinsam mit Education International (EI) 2010 neun Prinzipien des Student-centred Learning definiert. Dieses erfordert demnach einen permanenten Reflexionsprozess, um Methoden an sich ändernde Rahmenbedingungen anzupassen. Es ist nötig, dass Lehrende, Lernende und Institutionen kontinuierlich ihre Methoden und Strukturen reflektieren, um das bestmögliche Lernerlebnis sicherzustellen und Bedingungen zu schaffen, in denen intendierte Lernergebnisse erreicht werden können. Hier zeigt sich klar, dass SCL keine „one size fits all“-Lösungen bieten kann, da Studierende, Lernende und Institutionen sich in unterschiedlichen Situationen befinden, auf die im Lernprozess Rücksicht genommen werden muss.

Zudem lernen unterschiedliche Studierende auf unterschiedliche Art und Weise, sie haben unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich Methoden der Wissensvermittlung, auf die eingegangen werden muss. Abgesehen von den Lernstilen der Studierenden müssen auch ihre verschiedenen Interessen und Bedürfnisse außerhalb des Hörsaals beachtet werden. Damit kann ein besseres Lernerlebnis und damit auch Lernergebnis für marginalisierte Gruppen von Studierenden erreicht werden, etwa jenen mit besonderen Bedürfnissen oder Beeinträchtigungen, Studierenden, die Betreuungspflichten haben oder einen niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund aufweisen.

Um auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse von Studierenden eingehen zu können, sind Wahlmöglichkeiten zentral. Dies sollte sich nicht nur auf die Inhalte von Curricula beziehen, in denen verschiedene Spezialisierungen angeboten werden, sondern auch innerhalb von Lehrveranstaltungen und vor allem auch hinsichtlich der Wahl der Prüfungsmethode gegeben sein. Neben ihren unterschiedlichen Bedürfnissen bringen Studierende auch verschiedene Erfahrungen und Hintergrundwissen mit, auf die im Lernprozess aufgebaut werden kann. Hinzu kommt, dass es wenig sinnvoll ist, Wissen und Fähigkeiten, die schon vorhanden sind, noch einmal zu vermitteln.

Die ESU weist auch darauf hin, dass Studierende die Kontrolle über ihr Lernen behalten müssen. Das bedingt, dass Studierenden eine aktive Rolle in der Ausgestaltung von Curricula und einzelnen Lehrveranstaltungen, aber auch im Design von Evaluierungswerkzeugen zuteil wird. Lehre, die sich nach den Prinzipien von SCL richtet, versucht Studierende zu befähigen und nicht sie anzuweisen. Bei SCL wird Studierenden der Raum gegeben, den sie brauchen, um nicht nur Wissen aufzunehmen und zu reproduzieren, sondern um Zusammenhänge selbst zu analysieren, Probleme selbstständig zu lösen und ein tiefer gehendes Verständnis des Gelernten zu entwickeln.

Diese Art von Lernen und Lehren erfordert ein hohes Maß der Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden. Gemeinsame Reflexion über Probleme im Lernprozess ermöglicht es, gemeinsame Lösungen zu finden und führt zu einem besseren Verständnis für die jeweils andere Sichtweise. Damit wird es möglich als Partner gemeinsam Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen (Attard et al. 2010: 3f.).

Die Österreichische Hochschüler_innenschaft (ÖH) präsentierte 2012 ihren "Hochschulplan", die Ergebnisse des Projekts "Forum Hochschule" als Publikation. Im Abschnitt "Qualität der Lehre" hat sich auch die ÖH dieser Prinzipien der ESU zur Definition von Student-centred Learning bedient (Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft 2013: 65).

Student-centred Learning in der European Higher Education Area

In der hochschulpolitischen Debatte innerhalb der European Higher Education Area (EHEA) wurde der Begriff Student-centred Learning erstmals 2009 im Kommunikee der Minister/innenkonferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve maßgeblich behandelt. Allerdings findet sich in diesem Dokument keine Definition von SCL, es wird vor allem die Relevanz des Lehrens als Aufgabe der Hochschulen betont und auf Curricula-Reformen zur Implementierung von Lernergebnissen Bezug genommen. Lediglich in der Thematisierung der Individualität von Lernenden und der Flexibilisierung von Lernpfaden – die sich an anderer Stelle im Kommunikee mit Bezug auf „lifelong learning“ findet – wird auf Studierende im Lernprozess eingegangen (EHEA 2009).

Auch die „Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area“ von 2010 anlässlich des Übergangs vom Bologna-Prozess

zum europäischen Hochschulraum erwähnt vor allem den Aspekt der Flexibilisierung von Lernpfaden (EHEA 2010). Erst im „Bucharest Communiqué“ von 2012 wird Studierenden im Rahmen von Student-centered Learning eine aktive Rolle zugeordnet – auch in den akademischen Selbstverwaltungsstrukturen (EHEA 2012).

Durch die Minister/innenkonferenz in Jerewan im Mai 2015 wurde die Relevanz der Qualität der Lehre umfassender als bisher thematisiert. Zum einen findet sich ein klares Bekenntnis dazu im Kommuniqué der Minister/innen, in welchem sich viele der hier erörterten Aspekte von Student-centred Learning erkennen lassen (EHEA 2015). Zum anderen wird mit den in Jerewan beschlossenen und überarbeiteten „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (ESG) nun auch auf Student-centred Learning eingegangen. Der neue Standard „1.3 Student-centred learning, teaching and assessment“ (ESG 2015) rückt Student-centred Learning ins Blickfeld hochschulischer Qualitätssicherung und ist aus Studierenden-sicht stark zu begrüßen.

Student-centred Learning im österreichischen Hochschulsystem

Das österreichische Hochschulsystem mit seiner Differenzierung in vier höchst unterschiedliche Sektoren kann schwer als ein großes Ganzes analysiert werden. Die vier Hochschultypen weisen verschiedene Charakteristika auf, die zu Herausforderungen für die Verbesserung der Qualität der Lehre und die Implementierung von Student-centred Learning führen können.

Fachhochschulen

Der österreichische Fachhochschulsektor ist auf anwendungsorientierte Studienangebote ausgerichtet. Das ermöglicht es den Studierenden, eine stark praxisorientierte und damit zumeist auch arbeitsmarktrelevante Ausbildung zu absolvieren, in der der praktischen Anwendbarkeit des Erlernten im Rahmen einer späteren Berufstätigkeit stark Rechnung getragen wird, auch durch den Einsatz von Lehrenden, die Wissen vermitteln, das auf ihrer eigenen beruflichen Erfahrung basiert. Dies führt allerdings auch dazu, dass eine Anbindung an die aktuelle Forschung in den einzelnen Lehrveranstaltungen zum Teil wenig ausgeprägt ist. Zwar versuchen die Fachhochschulen

selbst, ihre Forschungstätigkeit zu intensivieren, dennoch scheint bis dato die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen des eigenen Faches aber in vielen Fachhochschulstudien wenig gegeben zu sein.

Im Zusammenhang damit ist die Frage nach der Qualifikation der Lehrenden zu sehen. Bei externen Lehrenden, die möglicherweise keinerlei Lehrerfahrung und didaktische Vorbildung haben, muss besonders darauf geachtet werden, ihre Qualifikation für die Lehre sicherzustellen. Auch die Frage der wissenschaftlichen Qualifikation von Lehrenden, die Abschlussarbeiten betreuen, ist hierbei ein wichtiger Aspekt. Insbesondere vor dem Hintergrund von sektoraler Durchlässigkeit ist es wichtig, auch an anwendungsorientierten Hochschulen die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens angemessen zu vermitteln.

Öffentliche Universitäten

An öffentlichen Universitäten wird der Lehre sowohl seitens der Institutionen als auch der individuellen Mitglieder des wissenschaftlichen Personals oftmals eine sehr geringe Bedeutung beigemessen. Drittmittel und internationales Prestige als Forschungseinrichtung können weniger durch qualitativ hochwertige Lehre als durch Publikationstätigkeit und internationale Verbreitung von Forschungsergebnissen erworben werden. Obwohl starke, international relevante Forschung eine Möglichkeit bietet, forschungsgeleitet zu lehren, wird die Lehre oftmals als lästige Pflicht angesehen, die von der eigentlichen Aufgabe, dem Forschen, abhält.

Hinzu kommt, dass viele Studienrichtungen an öffentlichen Hochschulen hohe Studierendenzahlen aufweisen. Große Lehrveranstaltungsgruppen und -formate, die auf eine große Anzahl von Teilnehmer/innen ausgelegt sind, erfordern eine besondere Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehren und den eigenen Lehrmethoden, aber auch Unterstützungsangebote seitens der Universitäten, um es auch im vollbesetzten Audimax möglich zu machen, auf individuelle Bedürfnisse von Studierenden einzugehen.

Pädagogische Hochschulen

Die pädagogischen Hochschulen, die auf die kürzeste Geschichte als tertiäre Bildungseinrichtungen zurückblicken, stehen mit ihrer starken Anwendungsorientierung vor ähnlichen Herausforderungen wie die Fachhochschulen hinsichtlich forschungsgeleiteter Lehre. Gerade im Bereich der Lehrer/innenbildung ist es essentiell, der Lehre neueste Forschungserkenntnisse zugrunde

zu legen und den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, diese kritisch zu reflektieren.

Die Curricula an vielen Pädagogischen Hochschulen lassen im Normalfall nur wenige Wahlfreiheiten zu. Dies schränkt einerseits die Möglichkeit zur individuellen Vertiefung ein, andererseits wird es damit praktisch unmöglich ein Studiensemester im Ausland zu absolvieren. In anderen Fällen sind Mobilitätsfenster zwar gegeben, die allerdings auf eine sehr begrenzte Auswahl an Kooperationsinstitutionen beschränkt sind. Hier bleibt zu hoffen, dass durch die neuen Studienpläne für die „Pädagog/inn/enbildung NEU“ Abhilfe geschaffen wird.

Privatuniversitäten

Bei den österreichischen Privatuniversitäten handelt es sich zumeist um sehr kleine Institutionen. Dies führt dazu, dass die interne akademische Community jedes Faches sehr klein ist. Zum einen sind damit nur wenige unterschiedliche Meinungen innerhalb einer Institution vertreten, zum anderen wirkt sich dies auch nachteilig auf die Möglichkeit der Studierenden aus, unterschiedliche Inhalte in ihrem Studium zu wählen.

Eine weitere Herausforderung besteht in der Frage der studentischen Mitbestimmung. Studierende an Privatuniversitäten sind erst seit kurzem wieder Mitglieder der ÖH und ihr Recht auf Mitbestimmung in hochschulischen Gremien ist zumeist wesentlich beschränkter als an anderen Hochschultypen. Damit ist auch die volle Einbindung von Studierenden in die (Weiter-)Entwicklung von Curricula eher eine Ausnahme als die Regel.

Empfehlungen

So unterschiedlich die Herausforderungen auch sein mögen, denen die vier österreichischen Hochschulsektoren hinsichtlich der Förderung von Student-centred Learning gegenüberstehen, so können einige Antworten darauf für mehrere oder alle vier Sektoren gleichermaßen gelten. Die folgenden Empfehlungen finden sich zum Teil in ähnlicher Form in der Publikation „Forum Hochschule“ der ÖH aus dem Jahr 2013 wieder.

Wahlmöglichkeiten

Um die Studierendenorientierung der Lehre an österreichischen Hochschulen zu verbessern, ist es notwendig, Studierenden mehr Wahlfreiheiten einzuräumen. Dabei muss es nicht nur Wahlmöglichkeiten innerhalb der Curricula in Form von Spezialisierungsmodulen und freien Wahlfächern geben, auch innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltung muss es möglich sein, sich stärker auf bestimmte Themen zu fokussieren und den eigenen Interessen nachzugehen. Zudem sollte ebenso eine Wahlfreiheit bei der Prüfungsmethode ermöglicht werden, um besser auf die individuellen Bedürfnisse von Studierenden einzugehen.

Studierendeneinbindung bei Curricula-Entwicklung und Lehrevaluation

Studierende müssen als stimmberechtigte Mitglieder in die Arbeit aller hochschulischen Gremien eingebunden werden, die mit der Weiterentwicklung der Lehre befasst sind. Dies betrifft nicht nur Fragen der Curricula-Entwicklung, sondern auch Fragen der Lehr- und Curricula-Evaluation. Nur so kann sichergestellt werden, dass der Perspektive der Studierenden bei allen Entwicklungen die notwendige Wichtigkeit gegeben wird und Studierende ihre aktive Rolle bei der Mitgestaltung an ihrer Hochschule wahrnehmen können.

Forschungsgeleitete Lehre

Die Lehre an allen Hochschulen muss an aktuelle Forschung im jeweiligen Fach angebunden werden, um einerseits tatsächlich relevantes und State-of-the-Art-Wissen zu vermitteln und andererseits den Studierenden zu ermöglichen, sich kritisch mit dem aktuellen Stand ihres Faches auseinanderzusetzen und neueste Entwicklungen kritisch zu reflektieren.

Relevanz der Lehre und ihrer Qualität für hochschulische Karrieren

Neben der Forschung stellt die Lehre den zweiten Grundpfeiler der Tätigkeit wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen sowie Lehrender an einer Hochschule dar. Der Qualität der Lehre von Wissenschaftler/innen muss in ihrem beruflichen Fortkommen entsprechende Wichtigkeit beigemessen werden. Dies gilt generell bei Berufungsverfahren und insbesondere bei Verfahren zur Besetzung von langfristigen oder unbefristeten Stellen und Vertragsverlängerungen. Um die Qualität der Lehre bei der Auswahl von Personal sicherzustellen und adäquat zu berücksichtigen, sollten Studierende in alle diesbezüglichen Personalentscheidungen miteinbezogen werden.

Abschaffung der Habilitation

Die Habilitation als höchste Stufe akademischer Qualifizierung ist zwar per definitionem die „Erteilung einer Lehrbefugnis“ (§ 103 UG 2002), aber in der Realität wird allzu oft im Rahmen des Habilitationsverfahrens vor allem die Forschungsleistung der Habilitationswerberin oder des Habilitationswerbers begutachtet, was junge Forscher/innen benachteiligt, die sich besonders stark in der Lehre engagieren. In vielen Bereichen sind ebenso praktische Erfahrungen der Lehrenden und deren Verbindung mit der Forschung relevant für die Qualität der Lehre, etwa in der Pädagog/inn/enbildung. Es dürfte schwierig bis unmöglich sein, innerhalb eines angemessenen Zeitraums sowohl praktische Erfahrungen als auch eine Habilitation zu erlangen. Zudem wirkt diese zusätzliche Qualifikationsstufe benachteiligend für Personen, denen es nicht möglich ist, sich mehrere Jahre ausschließlich ihrer wissenschaftlichen Karriere zu widmen, etwa aufgrund von Betreuungspflichten, und das trifft immer noch vor allem Frauen (Bundesvertretung der Österreichischen Hochschul_innenschaft 2013: 43). Da die Habilitation international nur in wenigen Ländern existiert, ist es im Sinne einer weiteren Internationalisierung des Hochschulbereichs durchaus sinnvoll, die Habilitation ersatzlos abzuschaffen.

Hochschuldidaktik in der Personalentwicklung und Forschung

Angebote zur Unterstützung von Lehrenden, die ihre Lehre verbessern und sich als lehrende Wissenschaftler/innen weiterqualifizieren möchten, sollten an allen Hochschulen ein integraler Bestandteil des Angebots zur Personalentwicklung für das wissenschaftliche Personal sein. Diese Angebote müssen allen Lehrenden sowie externen Lektor/inn/en offenstehen und sollten hochschulübergreifend im Verbund organisiert werden, um auch Lehrenden kleinerer Hochschulen eine breite Palette von Inhalten zugänglich zu machen. Zudem sollte auch diese Lehre in der Weiterbildung an aktuelle Forschung im Bereich der Didaktik generell sowie Hochschul- und Erwachsenenbildungsdidaktik gekoppelt sein, wobei auch hier Student-centred Learning als State-of-the-Art-Konzept eines effektiven Lernprozesses zugrunde liegen muss.

Verbesserungen bei der Evaluation der Lehre

Lehrevaluationen beziehen sich derzeit oftmals auf den Kompetenzerwerb im Rahmen der Lehrveranstaltung, der im Zuge der Prüfung ohnehin kontrolliert werden sollte. Stattdessen sollten Evaluationen darauf abzielen, wie

Studierende den Lernprozess und ihre Rolle in diesem empfunden haben und bewerten. Um den Studierenden das Gefühl zu vermitteln, dass sie ernst genommen werden und ihr Feedback gehört wird, muss es ein für Studierende wahrnehmbares Follow-up zu den Evaluierungen geben. Das kann durch die (hochschulinterne) Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse sowie die Thematisierung der Ergebnisse durch die vortragende Person in der Lehrveranstaltung sichergestellt werden. Generell ist es sinnvoll, nicht nur quantitatives Feedback der Studierenden einzuholen, sondern auch qualitative Methoden – etwa Fokusgruppen oder zumindest offene Fragen in Evaluierungsbögen – einzusetzen, um ein differenzierteres Bild der Studierendenerfahrung in der jeweiligen Lehrveranstaltung oder bezüglich eines Curriculums zu bekommen.

Literaturnachweis

Attard, Angele/Di Iorio, Emma/Geven, Koen/Santa, Robert (2010): Student-Centered Learning SCL Toolkit. Brussels: European Students' Union.

Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (2013): Forum Hochschule. Ergebnisse, Forderungen & Perspektiven. 2., erweiterte Auflage 2013. Verfügbar unter: <https://www.oeh.ac.at/file/281/download?token=Ril4in9d>, Zugriff am 25.11.2015.

European Higher Education Area (2009): Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. Verfügbar unter: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf, Zugriff am 25.11.2015.

European Higher Education Area (2010): Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. Verfügbar unter: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf, Zugriff am 25.11.2015.

European Higher Education Area (2012): Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Verfügbar unter: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>, Zugriff am 25.11.2015.

European Higher Education Area (2015): Yerevan Communiqué. Verfügbar unter: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf, Zugriff am 25.11.2015.

Lea, Susan J./Stephenson, David/Troy, Juliette (2003): Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'educational bulimia'? In: *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334, DOI: 10.1080/03075070309293.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.

4.1 Qualitätssicherung und Didaktik für gutes Lernen und gute Lehre?

von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ **Ada Pellert**

Das rege Interesse an den Themen der AQ Austria Jahrestagung 2015 ist Ausdruck eines erfreulichen Trends, der im deutschsprachigen Raum um sich greift. Ein Trend in die Richtung, dass die Lehre, die das Reputationsstiefkind der klassischen Universität darstellte, mehr Aufmerksamkeit erhält. Selbst deutschen Exzellenzuniversitäten wird vermehrt klar, dass akademische Exzellenz nicht allein über Forschungsexzellenz erreicht werden kann. Der von vielen seit Jahren geforderte „**shift from teaching to learning**“ hat den Alltag der realen Hochschullehre erst in Ansätzen erreicht. Viele Hochschulen beginnen sich verstärkt mit der Lehre auseinanderzusetzen bzw. diese zu fördern. Beflügelt wird dies durch zusätzliche Mittel (zum Beispiel in Deutschland mit dem Qualitätspakt Lehre oder entsprechenden Wettbewerben und Projektförderungen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft e.V.). Allerdings haben sich die Anforderungen an die Lehre geändert und sind enorm gestiegen.

Die Lehre wird etwa durch die Digitalisierung für alle Beteiligten sichtbarer sowie transparenter und soll in der Lage sein adäquatere Lernbedingungen für eine äußerst heterogen gewordene Studierendenschaft bereitzustellen. Sie soll internationaler sein und werden, da verschiedenste Formate gemeinsamer Lehre wesentliche Aspekte der Internationalisierungs-, Kooperations- und Vernetzungsbemühungen unter Hochschulen darstellen.

Noch nie gab es so viele Studierende, die derzeit an deutschsprachige Hochschulen strömen. Je intensiver man sich mit den neuen Anforderungen an die Lehre beschäftigt, desto klarer werden zwei essentielle Bedingungen an die Qualitätssteigerung, -entwicklung und -sicherung der akademischen Lehre.

- Zunächst muss eine Auseinandersetzung mit den diversen Anforderungen für gute Lehre und gutes Lernen stattfinden, um die zugrunde liegenden Vorstellungen zu analysieren. Essentiell ist hierbei u.a. die Frage, welche

(Rahmen-)Bedingungen, Supportstrukturen, Didaktiken sowie innovative Lern- und Lehrformate Studierende vorfinden müssen, um „gutes Lernen“ gewährleisten zu können. Eine zeitgerechte Beschäftigung mit diesen Fragen ist erforderlich, andernfalls laufen wir Gefahr überholte didaktische Vorstellungen in neue Formen wie z. B. die neuen Medien zu übertragen und überholte oder veraltete didaktische Formate durch rein prozessorientierte Formen der Qualitätssicherung zu zementieren. Eine didaktische Tiefendimension („from teaching to learning“ sowie Outcome-, Lernergebnis und Kompetenzorientierung) war der Bologna-Reform ursprünglich schon inhärent. Die Bologna-Reform wurde bedauerlicherweise zumeist als reine Strukturreform missverstanden, wodurch vielerorts veraltete didaktische Lehrformen z. B. in die neuen Bachelor/Master-Strukturen übernommen wurden.

- Je mehr wir mit neuen Formen des Lehrens und des Lernens an Hochschulen experimentieren, desto öfter treffen wir auf Strukturen und Prozesse, die innovative Ansätze behindern und blockieren – beispielsweise wird unter Lehre häufig die Präsenzveranstaltung im Hörsaal verstanden und entsprechend ist das Erbringen des individuellen Lehrdeputats nur in dieser Form möglich. Die finanzielle Abgeltung erfolgt für die Hochschule nur für den Abschluss ganzer Studiengänge. Als ein weiteres Beispiel kann die Modularisierung angeführt werden, die immer noch nicht Eingang in die hochschulschulrechtlichen Regularien und Finanzierungsindikatoren gefunden hat. Die Rollen der Lehrenden sind somit nicht genügend ausdifferenziert und die vorhandenen Strukturen zu starr und oftmals ungeeignet für die neuen Anforderungen. Beispielsweise ist die kompetenzbezogene Vorbereitung auf die anspruchsvollen Lehraufgaben keine Selbstverständlichkeit und bedarf eines angemessenen Zeitaufwandes. Die Lehre erscheint grundsätzlich hinsichtlich der Reputation nach wie vor weit abgeschlagen hinter der Forschung. Diese Umstände bedingen für viele Hochschullehrende eine schizophrene Arbeitssituation, die einerseits hohe zeitliche Arbeitsleistungen in und für die Lehre verlangt und andererseits karrieremäßige Anerkennung vor allem für die Forschung bedeutet. Gerade diese Rahmenbedingungen werden nun vermehrt öffentlich diskutiert und Veränderungen in Angriff genommen.

Prof. Künzel beleuchtete in seinem Vortrag bei der Tagung und im nachfolgenden Kapitel 4.2, welche Formen der internen Qualitätssicherung gutes

Lernen und gute Lehre befördern könnten. Seine Conclusio, dass der wirksame Kern aller neuen Didaktiken eine hohe studentische Aktivität, das zielorientierte Feedback und das Ermöglichen von Selbsteinschätzung ist, ist voll und ganz zu unterschreiben. Eine kontinuierliche interne Qualitätssicherung im Zuge der Lehrveranstaltungen, die gutes Lernen befördert, achtet darauf, dass es einen Qualitätszirkel Lernen, einen Qualitätszirkel Lehre und einen Qualitätszirkel Curriculum gibt. Externe Qualitätssicherung – die Aufgabe der Qualitätssicherungsagenturen wie der AQ Austria – ist die Betrachtung der durchgeführten Umsetzungen sowie Änderungen bzw. Anpassungen durch die interne Qualitätssicherung und der zielgerichteten Auswertung dieser Zirkel.

Wenn man den notwendigen Wechsel von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätssicherung des Lernens vollziehen möchte, muss man sich mit den Bedingungen für gutes Lernen auseinandersetzen. Wer ist hier geeigneter als die Studierenden selbst, die auf Basis ihrer Erfahrungen und Beobachtungen hilfreiche Rückmeldungen und Hinweise geben können. Insofern verdeutlicht der Beitrag von Frau Haas (siehe Kap. 4.3), dass Feedbackebenen und transparente Leistungskontrollen und -erfordernisse wichtige Eckpfeiler in der internen Qualitätssicherung sind.

Die Entwicklungen hin zu gutem Lernen und zu einer lernenden Hochschule erfordern zielgruppenspezifische Didaktiken sowie beispielsweise kontinuierliches Feedback und damit eine Verbindung und Verschränkung mit interner Qualitätssicherung. Dies ist eine mögliche Definition von und ein Zugang zu guter Lehre, aber auch guter interner Qualitätssicherung und -entwicklung. Die externe Qualitätssicherung ist daher ebenso gefordert sich vermehrt mit didaktischen Prozessen auseinanderzusetzen und diese in die externen Qualitätssicherungsverfahren verstärkt zu integrieren. Konkret bedeutet das, dass die externe Qualitätssicherung die vielfältigen Umsetzungen, Wirkungen und die Zielerreichung betrachtet.

4.2 Sind Didaktik und Qualitätssicherung Parallelwelten?

von Prof. Dr. **Manfred Künzel**

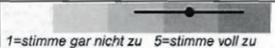
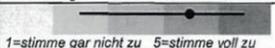
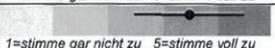
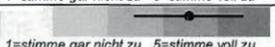
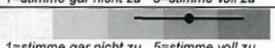
Meine Kolleg/inn/en an den Hochschulen empfinden Didaktik und Qualitätsmanagement als separate Welten. Die Didaktik ist ihr Gebiet, das Qualitätsmanagement mit seinen Qualitätsvorstellungen das einer anderen Kaste, einer Gruppe von Leuten, die mit Fragebogen arbeitet und die ihnen einmal im Jahr Rückmeldungen gibt, wie ihr Unterricht bei den Studierenden ankommt. Sie schauen sich die Rückmeldungen wohl an, oft mit einiger Spannung, denn sie wissen, dass sie nicht allen Studierenden gerecht werden konnten, nicht jenen, die kaum Deutsch können, den Nebenfach-Studierenden oder den Studienanfänger/inne/n, welche sich in ein Modul vom 5. Semester verirrt haben. Ich war dabei, als eine Kollegin ihre bunten Grafiken zu den Studierendenrückmeldungen erhielt. Sie schaute kurz drüber, hielt bei zwei, drei Punkten inne, meinte dann „zum größten Teil im grünen Bereich“ und entsorgte das Dokument. Die Auswertung bezog sich im Übrigen auf einen Kurs, den sie im letzten Semester gehalten hatte und der erst wieder in einem halben Jahr, diesmal leicht verändert in einem anderen Studiengang, gehalten wird.

Implizite Normen machen fragebogenbasierte Qualitätssicherung wertlos

Warum legen die Lehrenden die Evaluationen nicht auf ihren Schreibtisch, wenn sie eine Veranstaltung wieder oder neu planen? Warum schließt sich der Qualitätszirkel nicht? In einem Hochschuldidaktik-Kurs in Innsbruck mit Lehrpersonen aus so unterschiedlichen Gebieten wie Jurisprudenz, Physik, Philosophie und Psychologie haben wir uns einige Evaluationsbögen angesehen. Die Juristin und der Psychologe haben rasch erkannt, dass in den Evaluationsbögen implizite Normen sind wie „präsentiert und erklärt den Stoff“, „setzt Power Point ein“, „ist außerhalb der Vorlesung für Fragen

erreichbar“. Hier wird eine bestimmte Didaktik erwartet, die innerhalb einer bestimmten Form wie der Vorlesung stattfindet. Falls aber Didaktiken mit höherer studentischer Aktivität eingesetzt werden, die nicht stoff-, sondern kompetenzzentriert sind und etwa als Projekte stattfinden, sind die Rückmeldungen wertlos.

Abbildung 1: Ein typischer Evaluationsbogen, welcher die Dozierenden ins Zentrum rückt und als implizite Norm z. B. „präsentiert und erklärt den Stoff“ enthält. Didaktische Formen wie „forschendes Lernen“ erhalten hier zwangsläufig eine 1 = stimme gar nicht zu

Beurteilung des Dozenten / der Dozentin	
Der Dozent / die Dozentin war gut vorbereitet.	 33 1=stimme gar nicht zu 5=stimme voll zu
Der Dozent / die Dozentin zeigte Engagement und konnte motivieren.	 30 1=stimme gar nicht zu 5=stimme voll zu
Der Dozent / die Dozentin präsentierte und erklärte den Stoff verständlich.	 31 1=stimme gar nicht zu 5=stimme voll zu
Der Dozent / die Dozentin ging gut auf die Studierenden ein.	 40 1=stimme gar nicht zu 5=stimme voll zu
Der Dozent / die Dozentin war auch ausserhalb der Vorlesung für Fragen erreichbar.	 80 1=stimme gar nicht zu 5=stimme voll zu
Der Dozent / die Dozentin setzte die verwendeten Hilfsmittel (Tafel, Folien, Power Point, etc.) zweckdienlich ein.	 36 1=stimme gar nicht zu 5=stimme voll zu

Quelle: Eigene Sammlung, Quelle unbekannt.

Zielerreichung und Outcome als Qualitätstreiber

Wir haben darum nach neuen Formen der Qualitätssicherung gesucht, welche direkt etwas mit der verwendeten Didaktik zu tun haben und setzen dieses Verfahren in eigenen Kursen ein. Zusammen mit Ingrid Augenstein, zuständig für Personalentwicklung an der Universität Innsbruck, wurde ein wirkungsbasiertes, im Bologna-Vokabular Outcome-basiertes Evaluationssystem eingeführt. Als Wirkung von Weiterbildungen von Hochschullehrenden möchte die Universität, dass sie in ihrem Lehrumfeld Projekte starten, die zu Verbesserungen führen. Am Ende eines Hochschuldidaktik-Kurses notieren die Lehrenden deshalb, was sie im nächsten halben Jahr verändern möchten. Das wichtigste Ausbildungsziel im Hochschuldidaktik-Kurs ist also die eigene Situation und Ressourcen zu analysieren, Bedürfnisse der Studierenden

und Verbesserungsmöglichkeiten sehen und eigene, kurzfristig umsetzbare Projekte zu entwerfen. Ob das Ziel erreicht ist, kann ich am Ende des Kurses sehen, wenn die Teilnehmenden mir ihre Projekte vorstellen. Der längerfristige Outcome, ob diese Projekte auch umgesetzt wurden, wird von der Personalentwicklung, die Kenntnis der Pläne hat, erhoben.

Dieses Vorgehen hat Einfluss auf den Kurs. Ich muss auf die Teilnehmenden eingehen, auf ihre Situation bezogene Beispiele, Konzepte und Ideen diskutieren und sie ausprobieren lassen, mit ihnen die Umsetzungsprobleme wie Zeitmangel vorwegnehmen. Nur so werden sie etwas zu berichten haben, wenn sie (tatsächlich) in einem halben Jahr gefragt werden, was sie umgesetzt haben. Das hilft mit, im nächsten Jahr wieder eingeladen zu werden.

Feedback und Zielerreichung gehören zu Didaktik und Qualitätssicherung

Im Unterricht mit Studierenden lässt sich ein ähnliches, zielbasiertes Verfahren der Qualitätssicherung durchführen, denn Bologna-konforme Module arbeiten mit Zielen und sind angehalten, die Ziele auch zu überprüfen. Wenn Leistungen erbracht werden, sei es an Prüfungen oder durch Fallstudien, Experimente oder Präsentationen, werden diese Leistungen an den Zielen gemessen: Welche Ziele konnten damit gezeigt werden? Wie weit sind diese Ziele erreicht? Für eine Qualitätssicherung müssen die Ziele nur noch über die ganze Studiengruppe zusammengefasst werden. So sehen wir erstens, welche Ziele nachweisbar waren und zweitens, wie viele Studierende welche Ziele kaum oder gut erreicht haben.

Wenn diese Auswertung leider erst nach dem Kurs zur Verfügung steht, dann hilft sie, den nächsten Kurs zu planen. Um die am schlechtesten erreichten Ziele besser zu fördern, muss die Didaktik angepasst werden. Besser ist, wenn die Auswertung während des Kurses den Studierenden zurückgemeldet wird. Dann kann man mit ihnen diskutieren: Warum haben einige die Leistung nicht bringen können? Gibt es Umstände im Kurs, die angepasst werden müssen? Was haben jene getan, welche die Leistung erbracht haben? Könnten diejenigen davon lernen, die Mühe hatten? Das Qualitätsmanagement zieht in diesem Fall die Studierenden nicht nur bei der Erhebung, sondern auch bei der Interpretation und beim Entwerfen von Maßnahmen mit ein. Die erfolglosen Studierenden können eventuell von erfolgreichen lernen und

die Lehrperson hat genauere Angaben, was förderlich war und was sie im Kurs anpassen könnte.

Abbildung 2: Leistungsnachweise werden pro Ziel (z.B. „Ursachen-Wirkungsmodelle erstellen“) über die ganze Studierendengruppe ausgewertet

	Systeme analysieren	Wirkungsmodell erstellen	Geeignete Methoden auswählen
A.B.	kaum	knapp	gut
B.C.	kaum	kaum	gut
D.E.	knapp	gut	knapp
E.F.	gut	s.gut	knapp

Quelle: Eigene Darstellung.

Synergie statt Aufwand: Instant-Qualitätssicherung im Kurs

Müssen für alle Ziele Leistungsnachweise entworfen, begleitet und bewertet werden? Das ist eine Frage, welche mir Kolleg/inn/en oft und rasch stellen. Meine Antwort ist stets: „nein – es geht einfacher“. Ich schlage vor, dass die Studierenden auch selbst einschätzen, ob sie bestimmte Ziele erreicht haben. Diese Selbsteinschätzung ist zudem lernförderlich. Damit wäre ein sehr einfacher Bezug zwischen formativen Schritten in der Didaktik (die Studierenden schätzen sich bezüglich Zielerreichung selbst ein) und dem

Qualitätsmanagement gefunden. Für das Qualitätsmanagement sammle ich die Einschätzung aller, werte die Gruppe pro Ziel aus und diskutiere mit den Studierenden mögliche Maßnahmen pro Ziel. Können die Studierenden zuverlässig ermitteln, was sie selber können? Ja. Kein anderes Instrument kann in Hatties Ranking¹ eine größere Effektstärke aufweisen als die systematische Selbsteinschätzung von Studierenden. Nur wenn die Selbsteinschätzung zuverlässig ist, hat sie auch einen Effekt.

Gute Didaktik erzeugt Feedback und speist damit das Qualitätsmanagement

So gesehen ist das Qualitätsmanagement durch Leistungsmessung immer noch ein Zusatzaufwand. Auch wenn sich die Selbsteinschätzung der Studierenden gut in den Kurs integrieren lässt. Aber passt das auch in die aktuellen Didaktiken? Hilft ein zielbasiertes Feedback, eine formative Evaluation also, beim Lernen? Falls Belege erwünscht sind, kann auf Hattie zurückgegriffen werden. Formative Evaluation ist auf Rang drei. Jede Art von aktueller Didaktik, forschendes Lernen, problem-based, case-based – oder wie die großen Anlagen sonst heißen – alle basieren darauf, dass den Studierenden regelmäßig Feedback zu ihrem Tun gegeben wird. Das Feedback ist ein wichtiger und sehr wirksamer Teil der Didaktik. Wird das Feedback auf die Ziele bezogen, gesammelt und gruppenweise ausgewertet, sind wir im Qualitätszirkel.

Differenzierende Maßnahmen im aktuellen Unterricht

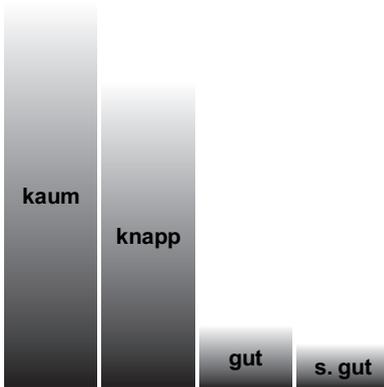
Was nützt uns die Auswertung der Lernziele pro Kohorte? Aktuelle Didaktiken zielen auf personalisierte Lernunterstützung. Wenn ich eine Zielbewertung in vier Intervalle teile (z.B: kaum, knapp genügend, gut, sehr gut erreicht) und im Unterricht bespreche, rede ich also mit vier Leistungsgruppen

¹ Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.

pro Ziel: jenen mit „kaum“, „knapp“, „gut“ und „sehr gut“ erreichtem Ziel. Sie unterscheiden sich in ihren Bedürfnissen. Meine hier stark zusammengefasste Erfahrung meint: Die Studierenden mit „kaum“ erreichten Zielen sind häufig verloren und brauchen persönliche Unterstützung, jene mit „knapp“ erreichten Zielen haben einige Elemente nicht verstanden, sollten aber üben, die mit „gut“ erreichten Zielen lassen Sorgfalt oder letzte Einsichten vermissen und brauchen Feedback. Wer zum ersten Mal dieses System mit einer größeren Gruppe anwendet, wird die Ergebnisse in vier Muster teilen, zu denen je entsprechende Maßnahmen gehören.

Muster 1: Ein Ziel ist von zu vielen kaum oder knapp erreicht. Ich muss mehr Zeit dafür investieren und mit den Studierenden erkunden, was nützlich sein könnte.

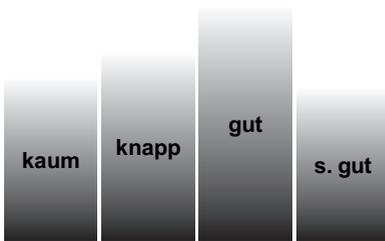
Abbildung 3: Nur wenige haben ein Ziel erreicht. Mit Studierenden erkunden, was getan werden könnte.



Quelle: Eigene Darstellung.

Muster 2: Ein Ziel ist von vielen erreicht, aber auch – gemessen an meinem Ehrgeiz – von zu vielen nicht erreicht worden. Jetzt kann ich für dieses Ziel ein Treffen nur für die eine Hälfte reservieren, Zusatzaufgaben und persönlichen Instruktionen anbieten.

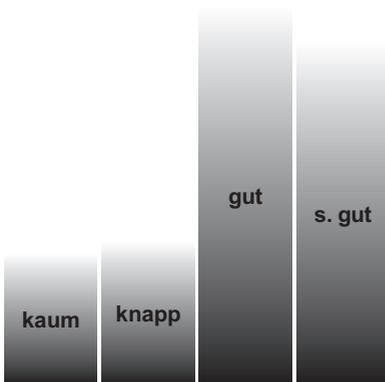
Abbildung 4: Die Hälfte hat das Ziel mindestens gut erreicht, separates Treffen oder Zusatzaufgaben mit Feedback



Quelle: Eigene Darstellung.

Muster 3: Ein Ziel ist von wenigen kaum oder knapp erreicht worden. Falls mir am Herzen liegt, dass auch diese Studierenden die Ziele erreichen, dann kann ich mich außerhalb der vorgesehenen Ausbildungszeit mit ihnen treffen. Fehlt mir die Zeit dazu, nütze ich die Studierenden als Ressource und rege an, dass jede/r Studierende mit „kaum“ erreichtem Ziel sich eine/n mit „gut“ erreichtem Ziel sucht und sie gemeinsam arbeiten bis die Selbsteinschätzung zeigt, dass die Ziele erreicht sind.

Abbildung 5: Die wenigen, welche das Ziel nicht erreicht haben, sollen auch weiterkommen. Studierende mit „kaum“ suchen sich Studierende mit „gut“ erreichtem Ziel



Quelle: Eigene Darstellung.

Muster 4: Es handelt sich um ein sehr umfangreiches und eventuell themenabhängiges Ziel, z.B. Hypothesen formulieren, das auch in späteren Modulen noch geübt werden kann. In diesem Fall reagiere ich im aktuellen Kurs nicht mit Lernmaßnahmen, sondern mit Reflexionen. Zu solchen „cross cutting competencies“ oder Querschnittskompetenzen gebe ich ausführlich Feedback und lasse die Studierenden untereinander Maßnahmen für das eigene Lernen entwerfen, die in einem späteren Modul nützlich sind.

Personalisierte Maßnahmen im Unterricht aufgrund von Leistungsfeststellungen sind in diesem System gleichzeitig eine Qualitätssicherungsmaßnahme. Didaktik und Qualitätssicherung sind also dreifach eng verwoben: über die Zieldefinition, über die Zielfeststellung und über die Maßnahmen zur Zielerreichung. Der Qualitätszirkel ist in die Didaktik eingewoben. Die Qualität meines nächsten Kurses verbessert sich, wenn ich mir während dieser Analyse Notizen mache. Die Gespräche mit den Studierenden sind fast immer aufschlussreich und inspirierend. Der Unterschied zu den herkömmlichen Qualitätsinstrumenten ist, dass ich über die Leistungsgruppierung mehr über den „Absender“ der Evaluation weiß und dann meine Qualitätsentwicklung zielgruppenspezifisch durchführen kann.

Qualitätssicherung im ganzen Studiengang

Kann das gleiche Verfahren für einen ganzen Studiengang angewendet werden? Drei Elemente sind dazu nötig: i) Es braucht klare Schlusskompetenzen für den Studiengang, ii) einige davon werden in einem Schlussprojekt oder einer Schlussarbeit überprüft und iii) es ist möglich, die Schlusskompetenzen bestimmten Ausbildungsmodulen zuzuordnen, welche diese Kompetenzen fördern. Sind diese drei Bedingungen erfüllt, können die Schlussprojekte zielbasiert (nicht wie üblich mit Qualitätskriterien) ausgewertet werden. Wieder gibt es eine Verteilung, die zeigt, welche Ziele von wie vielen wie gut erreicht wurden. Diese Information wird an die Module weitergereicht, welche für die Förderung der jeweiligen Kompetenzen zuständig sind. Erfahrungsgemäß sind die Diskussionen im Kollegium dabei sehr intensiv. Falls die Kompetenzzielerreichung problematisch war, wird in einer ersten Phase vor allem die Validität der Kompetenzfeststellung angezweifelt oder die Leistungsfähigkeit der Studierenden. In einer zweiten, späteren Phase, die manchmal

Begleitung braucht, werden die Ergebnisse dann konstruktiv interpretiert und Schlüsse für die Moduldidaktik gezogen.

Qualitätsmanagement und Akkreditierung

Was wird nun dem Qualitätsmanagement der Hochschule – und damit auch den Akkreditierungsstellen – gezeigt? Ich habe die Erfahrung gemacht, dass beide Freude haben, wenn sie das in den Unterricht integrierte, zielbasierte Evaluationssystem sehen. Damit sie genauer verstehen, was die Evaluation auslöst, kann ihnen beispielhaft Einblick in die Zielerreichung pro Kurs gegeben werden und in den Prozess, wie mit den Studierenden die Ergebnisse besprochen werden und welche Maßnahmen sofort, leistungsgruppenspezifisch getroffen werden und welche späteren Maßnahmen für die nächste Kursanlage geplant sind.

Fazit

Die didaktischen Elemente Zielüberprüfung und Feedback können im vorgestellten System synergetisch für das Qualitätsmanagement genutzt werden. Durch die Identifizierung von Leistungsgruppen und ihren Bedürfnissen kann die Qualitätsentwicklung zielgruppenspezifisch geschehen. Evaluationsbogen mit Aussagen wie „hat Stoff gut präsentiert“ oder „Unterlagen waren adäquat“ sind überflüssig. Sie werden kaum genutzt, um einen Qualitätszirkel über die Schritte Interpretation und Maßnahmen zu schließen. Die Fragen selbst sind aber wichtig. Nur sollte zuerst die Wirkung des Kurses, die Zielerreichung festgestellt werden und dann möglichst gemeinsam mit den Studierenden untersucht werden, was förderliche und hinderliche Elemente der didaktischen Anlage waren, z.B die Unterlagen oder die Präsentation. Noch besser ist, wenn die Auswertung der didaktischen Anlage nach Leistungssegmenten geschehen kann, d. h. die Studierenden, welche ein Ziel nicht verstanden haben, haben andere Anliegen also jene, die zu wenig üben konnten oder die, die zwar gut waren, aber sich noch verbessern möchten. Die Maßnahmen zur Steigerung der Ausbildungsqualität erfolgen also leistungs- und zielpublikumsspezifisch.

4.3 Gutes Lernen und gute Lehre:

Good practice aus studentischer Perspektive

von **Lena Haas**

Was ist Didaktik und inwiefern betrifft sie Studierende? Aus der Perspektive einer Studierendenvertreterin an der FH Joanneum erscheint eine spannende und zugleich simple Begriffsbestimmung für Didaktik, die von Werner Jank und Hilbert Meyer zu sein: „Nach Werner Jank und Hilbert Meyer, *Didaktische Modelle* (1994. S. 16.), befasst sich Didaktik mit der Frage: ‚Wer was von wem wann mit wem wo, wie, womit und wozu lernen soll?‘“¹

Abbildung 1: Lehrkunst



Quelle: Eigene Darstellung.

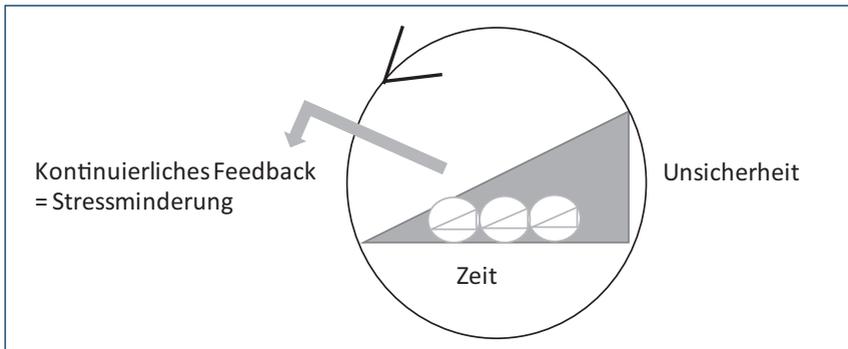
Betrachtet man diesen scheinbar konfuse Satz genauer, fällt auf, dass die Fragen nach dem Wie und Womit für eine Studierendenvertreterin an einer Hochschule sehr wichtige Fragen sind, die eine nähere Betrachtung verdienen. In der Funktion als Studierendenvertreterin liegt die größte

¹ <https://de.wikipedia.org/wiki/Didaktik>, Zugriff am 18.11.2015.

Einflussmöglichkeit und das größte Mitspracherecht bei ebendiesen Fragen. Die ebenso wichtigen Rahmenbedingungen Curriculum, Personalauswahl, Aufnahmeverfahren und Infrastruktur werden von der Hochschule vorgegeben und sind von den studentischen Vertreter/inne/n nur in begrenztem Umfang, über diverse Gremien des Hochschulkollegiums beeinflussbar. Es ist sehr erfreulich, dass die zentralen Themen der AQ Austria Jahrestagung 2015 sich überwiegend mit den Fragen nach dem Wie und Womit hinsichtlich gutem Lernen und guter Lehre befassen.

Zwei essentielle Teile guter Lehre sind ständiges Feedback und Transparenz hinsichtlich der Beurteilung. Wenn eine ausgeprägte Feedbackkultur im Unterricht vorherrscht, dann ist eine laufende Qualitätssicherung eigentlich garantiert und der Stresspegel der Studierenden wird dadurch erheblich verringert.

Abbildung 2: Stressgrafik



Quelle: Eigene Darstellung.

Die sogenannte Stressgrafik veranschaulicht, wie sich die Unsicherheit der Studierenden mit kontinuierlicher Leistungsbeurteilung (als Feedbackkultur) im Laufe des Semesters auf ein Minimum verringern lässt. Das größere Dreieck innerhalb des großen Kreises veranschaulicht eine kontinuierliche Steigerung der Anspannung bei Studierenden, die sich bei einer einzigen Entscheidungsprüfung, mit oft sehr hoher Ungewissheit und Gefahr, am Ende des Semesters ergibt. Kontinuierliches Feedback wird in obiger Darstellung mit den drei kleinen Dreiecken illustriert, die in den kleinen Kreisen einen gleichbleibend niedrigen Stresspegel darstellen. Um dies in Beispielen zu erläutern, werden

in der Folge drei Lehrmethoden aus meinem eigenen Studiengang kurz dargestellt, die mit einer laufenden Qualitätssicherung von Lehre und Lernen beeindruckten.

Good practice für gutes Lernen und gute Lehre

Das erste Beispiel betrifft die Lehrveranstaltungen des Faches Projektmanagement.² Hier wird ein sehr hoher Wert auf individuelles Engagement und das Sich-Einbringen von Studierenden gelegt, da Ansätze für Projektmanagement von Person zu Person sehr verschieden gehandhabt werden. Die betreffende Lehrperson sorgt in den einzelnen Lehrveranstaltungen für eine laufende Beurteilung durch mündliches Feedback und für eine starke Einbindung des mitgebrachten Know-hows sowie den Erfahrungen der beteiligten Studierenden. Die Lernenden werden als Individuen gesehen, die alle einen Namen haben und über einen Erfahrungsschatz verfügen, der sich aus unserem Leben vor dem Studium und während des Studiums ergeben hat und ergibt. Derartige Lehrveranstaltungen, in denen Studienkolleg/inn/en mit sehr großer Freude und Begeisterung mitwirken und sich durch aktives Zuhören und gegenseitiges Feedback zu den Präsentationen in den Prozess der Beurteilung einbinden, sind sehr selten. Des Weiteren gibt es hier pro Semester zwei Mal sogenannte „Think and Write“-Lernzielkontrollen, die diese Art von positivem Feedback für die Lehrveranstaltung auch noch verstärken. Die beschriebene Lehrveranstaltung bedingt eine Stressminderung durch kommunikatives und menschliches Engagement der/des Lehrenden. Bedenken muss man jedoch leider, dass diese Art der laufenden Qualitätssicherung nur mit einer Gruppengröße von maximal 60 Studierenden umsetzbar ist.

Das zweite Beispiel ist eine Lehrveranstaltung, die in wenigen, dafür längeren Einheiten abgehalten wird. Zwischen den Einheiten liegen meist mehrere Tage und manchmal sogar Wochen. Um diesen Zeitraum zu überbrücken, bekommen die Studierenden Aufgaben, um sich mit den Themen der vergangenen Lehreinheiten noch einmal intensiv auseinanderzusetzen, beispielsweise indem sie bis zur nächsten Einheit einen Blogbeitrag auf der

2 Management Internationaler Geschäftsprozesse, 2. Semester, Projektmanagement, Dr. Martin Neubauer. Er erhielt am 18.11.2015 den Teaching Award der FH Joanneum.

Online-Lernplattform verfassen. Dieser Beitrag soll sich mit dem Gelernten bzw. auch mit wissenschaftlichen Artikeln, Videos sowie Erlebten beschäftigen. Die Beiträge werden im Anschluss von dem Lehrenden gelesen, kommentiert und nach einem Punktesystem bewertet. Auf diese Weise wurde Raum für individuelle Gedankengänge und die Bearbeitung fächerübergreifender Themen durch die Studierenden geschaffen. Nun zum Aspekt der laufenden Qualitätssicherung: Die/der Lehrende³ sichert die Qualität des Lernergebnisses durch kontinuierliche und unmittelbare Beurteilung der erbrachten Leistung in Form der Punktevergabe zu Blogbeiträgen der Studierenden und leistet Feedback durch Kommentare. Die Studierenden lernen, inwieweit ihr Einsatz die Erwartungen der/des Lehrenden erfüllt und die/der Lehrende selbst kann den Lernprozess sehen und die Neugierde der Studierenden anstacheln, die Studierenden motivieren und laufend überprüfen, ob und welche Lernergebnisse die Studierenden erreichen. Die Stressminderung erfolgt in diesem Fall durch einen eher großen Zeitaufwand der/des Lehrenden außerhalb der Vorlesungszeiten und zusätzlichen Einsatz von E-Learning-Varianten. Auch diese Lehrmethode ist lediglich mit Gruppengrößen von 30 bis maximal 60 Studierenden möglich.

Letztendlich wären die Lernzielkontrollen (LZK) noch zu erwähnen, die am simpelsten zu sein scheinen und sehr häufig eingesetzt werden. Eine für viele Studierende herausfordernde Lehrveranstaltung ist Kostenrechnung und Controlling,⁴ welche für sie innerhalb des Studienganges „Management Internationaler Geschäftsprozesse“ meist eine Hürde darstellt. Viele Inhalte dieser Lehrveranstaltung sind an Verständnisfragen gekoppelt und bedürfen zuallererst eines sogenannten Aha-Effektes und darauf sollte sehr viel Übung von Beispielen erfolgen. Um herauszufinden, ob beide Phasen des Lernens bei den einzelnen Studierenden erfolgreich durchschritten wurden, hat sich der betreffende Lehrende für eine kontinuierliche Überprüfung in Form von laufenden Lernzielkontrollen entschieden. In jeder zweiten Einheit wird der Stoff der letzten beiden Einheiten durch Fallbeispiele abgefragt. Am Ende des Semesters werden die Punkte all dieser LZK zusammengezählt und daraus

3 Management Internationaler Geschäftsprozesse, 2. Semester, Industriegütermarketing, Mag. Ing. Denny Seiger.

4 Management Internationaler Geschäftsprozesse, 2. Semester, Rechnungswesen (Kostenrechnung), Mag. Robert Kremnitzer, MSc.

errechnet sich in der Folge die Endnote. Dieses Konzept eignet sich für diese Art von Lehrveranstaltung und erscheint vielen Studierenden als sehr sinnvoll. Der Stresspegel der Studierenden kann sich maximal in einem Zeitraum von 14 Tagen steigern und erreicht somit niemals ein derart „bedrohliches“ Niveau wie bei einer großen Endprüfung, von der alles abhängt. Zusätzlich ist der Lehrende ständig über den momentanen Wissensstand der Studierenden im Einzelnen und im Überblick über alle informiert und kann schnell genug erkennen und reagieren, wenn individuelle und/oder gemeinschaftliche Schwächen sichtbar werden, die eine Wiederholung von manchen Inhalten bedingen könnte.

5.1 Zur Konzeptualisierung des studentischen Lernerfolgs:

Die Bewältigung von Anforderungen der Hochschule als individueller Lernprozess

von Prof. Dr. **Thomas Martens**

Wann entspricht der Lernerfolg einem erfolgreichen Lernprozess?

Als Lernerfolg wird oft die Note definiert, die die Studierenden in einer entsprechenden Abschlussprüfung – etwa eines Moduls im Bachelorstudium – erzielen. Dann wäre der Lernerfolg stark davon abhängig, wie die Lehrenden diese Prüfung und die entsprechende Notengebung gestalten. So könnte etwa die Vorstellung der Lehrenden, dass die Verteilung der Noten einer Gaußschen Glockenkurve folgen muss, den Lernerfolg für einige Studierende unmöglich machen – zumindest dann, wenn der Notenspiegel für jede Prüfung dieser Vorstellung folgen muss und deshalb die Noten am unteren Ende als unzureichend definiert werden müssen.

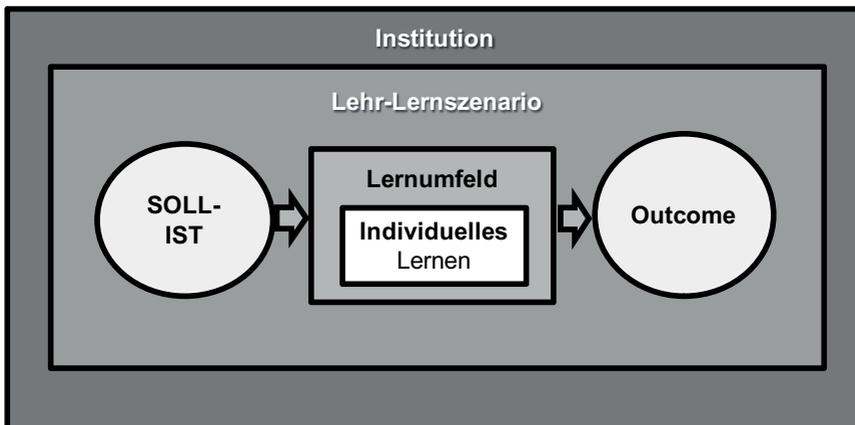
Selbst für den Fall, dass eine Abschlussprüfung und die damit verbundene Notengebung einem validen Außenkriterium entspricht, ist es nicht notwendig, dass diese Note einem Erfolg des Lernens entspricht – die Note könnte ein entsprechendes Vorwissen reflektieren, das nicht das Resultat aktueller Lernprozesse ist.

Aus Sicht der Hochschule als Bildungsinstitution kann ein Lernerfolg nur dann ein Lernerfolg sein, wenn es tatsächlich ein Bildungserfolg ist, der sich als Ergebnis einer Interaktion zwischen den Lernenden und ihren Bildungsumwelten manifestiert. Damit kann der Lernerfolg formal als Wechselwirkung der lernenden Person (P) und der bildenden Umwelt als $P \times U$ definiert werden. Selbstverständlich bezieht sich diese Interaktion immer auf einen bestimmten Zeitraum – es handelt sich also immer um einen *Lernprozess*.

Ein Lernerfolg kann also nur konzeptualisiert und gemessen werden, wenn der zugrunde liegende Lernprozess als Interaktion der Lernenden mit ihrer bildenden Umwelt berücksichtigt wird.

Bei der Beschreibung und Detaillierung der Bildungsumwelt können verschiedene Ebenen unterschieden werden, die sich vor allem in der Wirkstärke auf den individuellen Lernprozess auswirken. Während etwa viele Gestaltungsmerkmale der Bildungsinstitution oft nur eine distale Wirkung auf die Lehr-Lern-Prozesse haben (vgl. Hattie 2013), so haben etwa die Prüfungsanforderungen eines Studienmoduls unmittelbare Auswirkungen auf die Lernhandlungen der Studierenden. Zur Veranschaulichung wird das folgende Rahmenmodell vorgeschlagen (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Rahmenmodell für die Systematisierung von Bildungsprozessen aus individueller Sicht



Quelle: Eigene Darstellung.

Der Ausgangspunkt für dieses Rahmenmodell ist der individuelle Lernprozess, der im inneren Kästchen abgebildet ist (vgl. Krapp et al. 2001). Dieser Lernprozess findet in einem persönlichen Lernumfeld statt, in dem etwa die Peers eine Rolle spielen können, wenn Formen des kollaborativen Lernens bevorzugt werden. Die Soll-Anforderung bezieht sich auf die normativen Anforderungen der Lehrperson an die Lernenden. Der Outcome repräsentiert das von außen sichtbare Ergebnis des Lernprozesses. Insbesondere die Beschreibung des Outcome kann dabei unterschiedlichen Konzeptionen

folgen (vgl. Schermutzki 2007). Die Lernprozesse des Individuums sind auf der Mesoebene in Lehr-Lernszenarien und institutionelle Prozesse eingebunden (siehe Kap. 5.2, Beitrag von Christiane Metzger und Johann Haag in diesem Band).

Aus Sicht des Lernenden hat die die Lehrperson an einer Hochschule in diesem Rahmenmodell mindestens vier Aufgaben:

- Die Lehrperson definiert und organisiert das Lehr-Lernszenario.
- Die Lehrperson übersetzt die Anforderungen aus der Modulbeschreibung in ein Soll mit konkreten Anforderungen und der Darlegung von Lernzielen.
- Die Lehrperson stellt im Rahmen des Lehr-Lernszenarios Input zur Verfügung, etwa in Form von Lernmaterialien.
- Die Lehrperson gibt den Studierenden eine lernbegleitende Rückmeldung über den Outcome der aktuellen Lernprozesse.

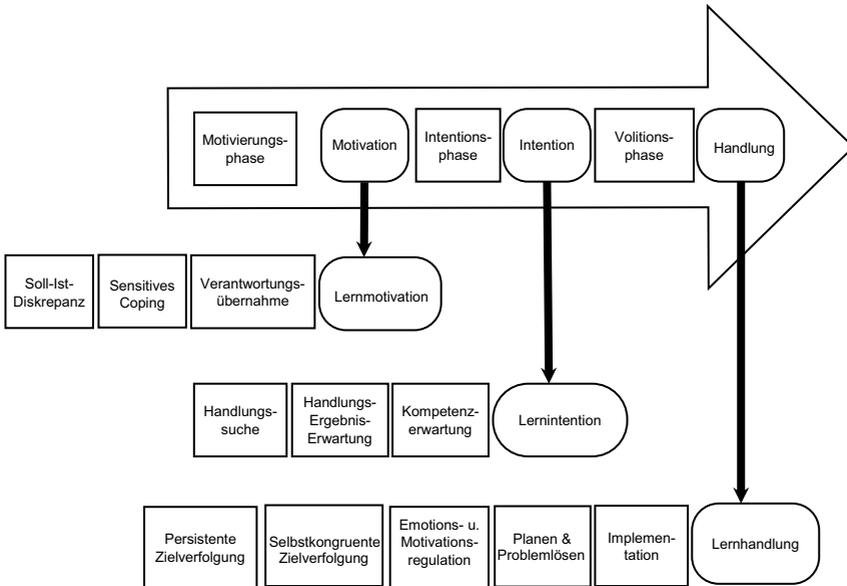
Diese vier Aufgaben können je nach Organisation des Hochschulstudiums auch von verschiedenen Personen ausgeführt werden.

Auf der Grundlage des hier kurz skizzierten Rahmenmodells kann nun ein möglicher Lernerfolg weiter spezifiziert werden. Insbesondere die oben als P x U definierte Wechselwirkung von Person und Umwelt kann nun als persönlicher Bewältigungsprozess der normativen Anforderung einer Bildungsinstitution verstanden werden: Die Lernenden müssen die an sie gestellten Anforderungen (Soll) mit geeigneten Lernprozessen bewältigen, um damit zu gewünschten Lernergebnissen (Outcome) zu kommen. Dieser Bewältigungsprozess soll im Folgenden mit dem Integrierten Lern- und Handlungsmodell (Martens 2012) beschrieben werden (vgl. Martens 2015; Martens im Erscheinen; Martens et al. 2013; Metzger et al. 2012).

Das Integrierte Lern- und Handlungsmodell (ILHM)

Das ILHM erweitert das bekanntere Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen (Heckhausen 1989) um eine vorausgehende Motivationsphase und stellt systematische Bezüge zur neurowissenschaftlich fundierten Persönlichkeitstheorie (PSI-Theorie) von Julius Kuhl (2001) her (vgl. vor allem auch Kuhl 2000).

Abbildung 2: Das integrierte Lern- und Handlungsmodell



Quelle: Eigene Darstellung.

Motivationsphase

Die Motivationsphase – die dann mit der Verantwortungsübernahme abschließt – beginnt aus der Sicht der Lernenden mit der Analyse des wahrgenommenen Solls: Wird etwa die bestehende Lernsituation nicht durch eine Änderung des eigenen Lernverhaltens verändert, kann es zu unerwünschten Folgen in der Zukunft kommen. Diese **Soll-Ist-Diskrepanz** initialisiert die nachfolgenden Motivationsprozesse – auch dann, wenn diese Diskrepanz positiv konnotiert und sehr schnell als Herausforderung eingestuft wird.

Für den Lernenden geht es darum, dieses Diskrepanzerleben und die damit einhergehenden Gefühle – etwa Versagensangst – zumindest für eine Zeit lang auszuhalten, damit alle Aspekte der Diskrepanz angemessen analysiert und berücksichtigt werden können (**sensitives Coping**). Können etwa die entsprechenden Emotionen nicht ausgehalten werden, kann es zu sogenannten Verdrängungsmechanismen kommen: Insbesondere können negative in positive Affekte gewandelt werden, obwohl die ursprünglich angstauslösende Situation unverändert bleibt.

Im nächsten Verarbeitungsschritt sollte dann das Diskrepanzerleben als **persönliche Verantwortung** akzeptiert werden. Mögliche Veränderungsprozesse müssen hierbei in Passung zu den eigenen Selbstschemata gebracht werden. Diese Verankerung geht mit einer Selbstberuhigung einher, die die negativen Affekte dämpft. Die Selbstberuhigung ist der zentrale Mechanismus, der eine Blockade rechtshemisphärischer Assoziationsprozesse auflöst (Kuhl 2001). Damit werden die Voraussetzungen für eine tiefe Verankerung geschaffen, die dann schließlich in ein subjektives Gefühl der Verantwortung münden.

Diese Motivationsphase kann durch die entsprechenden Lehr-Lernszenarien in unterschiedlicher Weise unterstützt werden. Wird den Lernenden eine echte Wahl von Lerninhalten gegeben, fördert dies das Autonomieerleben und schafft damit eine wichtige Voraussetzung für die Verantwortungsübernahme. Die Struktur von staatlichen Lehrplänen lässt in der Regel genügend Spielraum für die Gestaltung von inhaltlichen Auswahlmöglichkeiten.

Die Einführung eines neuen inhaltlichen Themenfeldes sollte so erfolgen, dass diese an die bisherigen Lernerfahrungen der Lernenden anknüpft. Bei unterschiedlichen Vorerfahrungen sollten multiple Anknüpfungspunkte berücksichtigt werden. Mögliche Lernziele sollten dabei so beschrieben werden, dass sie durch unterschiedliche Lernhandlungen erreicht werden können. Dies bedeutet natürlich auch, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden müssen.

Wichtig für die Motivationsphase ist außerdem eine angstfreie Lernatmosphäre, die besonders die Selbstberuhigungsmechanismen der Lernenden unterstützt. Hierfür ist u.a. der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden notwendig.

Nach einer gelingenden Übersetzung der institutionellen Ansprüche in die eigene Motivation folgen gemäß dem ILHM die Prozesse der Intentionsphase.

Intentionsphase

Die Lernenden müssen sich nun im Rahmen des Lehr-Lernszenarios überlegen, mit welchen Lernmethoden und Lernmitteln die internalisierten Ansprüche der Motivationsphase erfüllt werden können. Am Anfang steht die Suche entsprechender Lernmethoden und Lernmittel (**Handlungssuche**), gefolgt von der Überlegung, welche Methode am effektivsten ist (**Handlungs-Ergebnis-Erwartung**). Nachfolgend muss abgeglichen werden, ob

die entsprechenden Lernmethoden zu den jeweiligen Lernenden passen (**Kompetenzerwartung**). Dieser Abgleich mit den Selbstschemata geht wiederum einher mit einer Selbstberuhigung, d. h. Dämpfung von negativen Affekten.

Die Lehr-Lernszenarien können die Prozesse der Intentionenphase unterstützen, indem sie ähnliche Bildungsinhalte anbieten, die mit unterschiedlichen Methoden gelernt werden können. Etwa kann ein mathematischer Zusammenhang mit einer Formel, mit Zahlen oder mit einer graphischen Repräsentation vermittelt werden. Wichtig ist hier wiederum, dass die Lernenden möglichst eine freie Auswahl verschiedener Lernmethoden erhalten sowie Möglichkeiten zum Ausprobieren und Zeit zum Reflektieren.

Mit der Entscheidung der Lernenden für eine bestimmte Lernmethode verfestigt sich die entsprechende Intention, die entsprechende Lernhandlung in der nachfolgenden Volitionsphase auch tatsächlich auszuführen.

Volitionsphase

Über die Lernzeit hinweg sollte es zu einer Ausbalancierung zwischen den linkshemisphärischen Prozessen mit eher negativer Affektlage und den rechtehemisphärischen Prozessen mit eher positiver Affektlage kommen. Durchhalten (**persistente Zielverfolgung**), **Planen und Problemlösen** sollte nicht in einer blockierenden Grübeleie münden. Der Spaß an eigenen Lernumsetzungen (**selbstkongruente Zielverfolgung** sowie **Emotions- und Motivationsregulation**) und ein positiver Handlungsfluss (**Implementation**) sollten nicht in einer Lerneuphorie enden, die die ursprünglichen Lernziele aus den Augen verliert. Dabei kann es durchaus nötig sein, dass die Lernenden längere Zeit in einem Prozess und Affektzustand verbleiben müssen. Etwa bei besonders schwierigen Lernprozessen kann es nötig sein, längere Zeit zu grübeln und die negativen Affektzustände, die mit dieser Grübeleie einhergehen, auch auszuhalten.

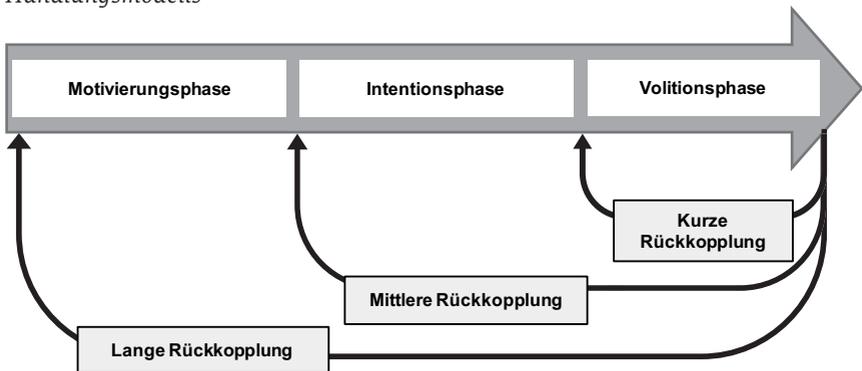
Die Bildungsinstitutionen können in die eigentlichen Lernprozesse von außen kaum eingreifen. Die Fremdsteuerung auf Mikroebene ist oft nicht hilfreich und kann den Erwerb entsprechender Selbstregulationsfähigkeiten verlangsamen. Bei einer entsprechend hoch ausgebildeten Lernintention ist außerdem sinnvoll, dass die Lernenden ihre Lerngelegenheiten zumindest zum Teil selber bestimmen dürfen, etwa die Lernzeiten oder die Lernorte. Bei einer niedrigen Lernintention verführen solche Freiräume allerdings zur Ablenkung. Für einen Teil der Lernenden können Angebote für eine

Gruppenarbeit sinnvoll sein. Rollenskripte für die Gruppenarbeit können hierbei negative Effekte von Gruppenarbeit wie etwa das soziale Faulenzen verhindern.

Rückkopplungsprozesse

Eine erfolgreiche **Motivationsregulation** erfordert Rückkopplungsprozesse zu allen drei Phasen des ILHM (vgl. Abb. 3). Dabei müssen die mit der Zeit tatsächlich erfolgten Lernerfahrungen mit den vorher nur antizipierten Lernvorgängen abgeglichen werden: Die Lernenden sollten reflektieren, ob das Lernergebnis tatsächlich geeignet ist, das ursprüngliche Lernmotiv zu befriedigen (**lange Rückkopplung**), ob die Lernmethoden tatsächlich effektiv und passend sind (**mittlere Rückkopplung**) und ob die Lernausführung noch ausbalanciert ist (**kurze Rückkopplung**).

Abbildung 3: Rückkopplungsprozesse des integrierten Lern- und Handlungsmodells



Quelle: Eigene Darstellung.

Diese Rückkopplungsprozesse können durch entsprechende Lehr-Lernszenarien systematisch unterstützt werden. Zunächst sollte den Lernenden Zeit und Gelegenheit für die entsprechenden Selbstreflexionsprozesse eingeräumt werden. Darüber hinaus können individualisierte Informationen zur Verfügung gestellt werden, die solche Reflektionen unterstützen, etwa zum Lernfortschritt oder zur Lösungsqualität (vgl. etwa Landmann et al. 2009). Die Qualität solcher individualisierten Informationen ist dann optimal, wenn die Lernenden ihre Regulation damit verbessern können. So sollte den Lernenden

etwa die Einschätzung ermöglicht werden, ob eine Lernmethode selbstkongruent und effizient ist.

Der Lernerfolg ist individuell

Das oben skizzierte Integrierte Lern- und Handlungsmodell zeigt, wie die Konzeptualisierung des Lernerfolgs auf die zugrundeliegenden Lernprozesse ausgeweitet werden kann und eigentlich auch muss. Aus dieser Perspektive ergibt sich auch, dass individuell erfolgreiche Bewältigungsstrategien einer Bildungsherausforderung nicht notwendigerweise in einem maximalen Outcome resultieren – etwa im Sinne eines besonders hohen Kompetenzniveaus. Aus individueller Perspektive ergibt es unbedingt Sinn, dass die Lernenden eine Abschätzung ihrer persönlichen Ressourcen im Verhältnis zu einem zu erzielenden Outcome durchführen. Die Mehrheit der Studierenden balanciert den Einsatz von persönlichen Ressourcen sehr bewusst aus. Die motivationale Regulation ist bei diesen Studierenden so ausgerichtet, dass Prüfungen bewältigt werden – allerdings nicht immer mit Spitzennoten (Metzger et al. 2012; Schulmeister et al. 2012). Auch aus theoretischer Perspektive ergibt eine solche Ausbalancierung durchaus Sinn. Wenn eine stark ausgeprägte Motivierungsphase zu einem großen Lerneinsatz führt, wird ein solches selbstbestimmtes Lernen oft nicht als anstrengend empfunden. Eine einseitige Orientierung auf den Outcome kann allerdings zu starrer Selbstregulation (vgl. Kuhl 2001) führen und damit auch zur Überanstrengung oder in letzter Konsequenz auch zum Burn-out.

Literaturnachweis

- Hattie, J. (2013): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heckhausen, H. (1989): *Motivation und Handeln*. 2. Auflage. Berlin: Springer.
- Krapp, A./Prenzel, M./Weidenmann, B. (2001): *Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (eds.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU, 2–29.

- Kuhl, J. (2000): The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: applications in learning and treatment contexts. In: *International Journal of Educational Research*, 33, 665–703.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit – Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Landmann, M. et al. (2009): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, E./Möller, J. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer, 49–70.
- Martens, T. (2012): Was ist aus dem Integrierten Handlungsmodell geworden? In: Kempf, W./Langeheine, R. (eds.): *Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Berlin: Verlag Irena Regener, 210–229.
- Martens, T. (2015): Motivationsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter. Wie kann die Motivation für Schule und Ausbildung gesteigert werden? In: *Schulverwaltung. Bayern*, 3, 71–73.
- Martens, T. (im Erscheinen): Different Transitions towards Learning at University: Exploring the Heterogeneity of Motivational Processes. In: Kyndt, E./Donche, V./Trigwell, K./Lindblom-Ylänne, S. (eds.): *Higher Education Transitions: Theory and Research*. London, New York: Routledge.
- Martens, T./Metzger, C./Schulmeister, R. (2013): Motivational Regulation in Higher Education Based on an Integrated Model of Learning and Action. In: Boström, L./Ausgustsson, G./Evans, C./Cools, E./Charlesworth, Z.M. (eds.): *Proceedings of the 18th Annual Conference of the Education, Learning, Styles, Individual Differences Network*. Billund, Denmark, 174–184.
- Metzger, C./Schulmeister, R./Martens, T. (2012): Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 36–50.
- Schermutzki, M. (2007): Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (eds.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: Raabe Verlag, 1–30.
- Schulmeister, R./Metzger, C./Martens, T. (2012): Heterogenität und Studien-erfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Paderborn: Universität Paderborn (Paderborner Universitätsreden, Heft 123).

5.2 Determinanten studentischen Lernerfolgs:

Geblockte Module als Reaktion auf eine heterogene Lernmotivation

von Dr.ⁱⁿ **Christiane Metzger** und FH-Prof. Dipl.-Ing. **Johann Haag**

Reorganisation der Lehre im Studiengang BSc IT Security an der FH St. Pölten

Gemäß dem Integrierten Lern- und Handlungsmodell (vgl. Martens 2012; siehe auch den Betrag 5.1 von Thomas Martens in diesem Band) bringen unterschiedliche Motivationsprofile unterschiedliches Lernverhalten mit sich. Den auf der Basis des Modells durchgeführten Untersuchungen zufolge unterscheiden sich Studierende hinsichtlich ihrer Motivation und ihres Lernverhaltens vor allem darin,

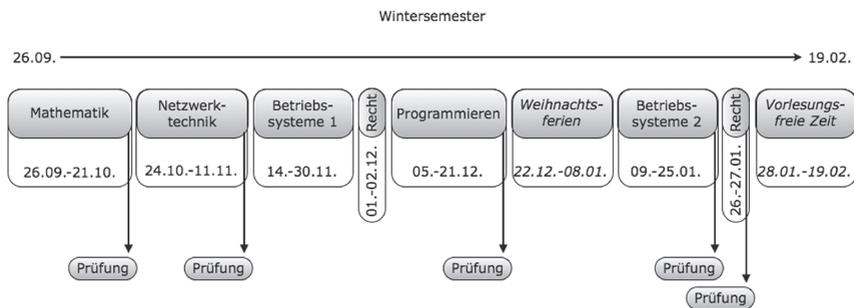
- ob sie Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen wollen und können,
- ob sie für sich funktionierende Lernstrategien und -techniken kontextangemessen nutzen,
- ob sie die Erwartung haben, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können,
- ob sie zu Ablenkungen z. B. durch Freizeitaktivitäten oder Alltagstätigkeiten neigen oder ob sie zu konzentriertem Lernen in der Lage sind,
- ob sie schwierige Aufgaben sofort erledigen oder unliebsame Aufgaben lieber hinausschieben,
- ob sie sich mit den Zielen des Studiums identifizieren können, die Studienziele als selbstkongruent oder als fremdbestimmt erleben,
- ob sie mit negativen Emotionen wie Angst, Unlust u.Ä. umgehen können oder nicht.

Auch andere Studien zeigen, dass „Fähigkeiten, Dispositionen und Motivationen (Verantwortungsübernahme, Kompetenzerwartung, Selbstkongruenz, Konzentration) [...] direkt auf das Lernverhalten [wirken], das seinerseits für den Studienerfolg ausschlaggebend ist“ (Schulmeister 2014: 198).

Auch an der FH St. Pölten spiegelten sich die unterschiedlichen Motivations- und Interessenslagen im Lernverhalten der Studierenden wider, beispielsweise darin, dass viele Studierende zu bearbeitende Aufgaben und Prüfungsvorbereitungen aufschoben und Selbststudienleistungen zugunsten der jeweils nächsten anstehenden Prüfung bzw. Abgabe entfielen.

Im Studiengang BSc IT Security bestand eine Reaktion auf die Heterogenität von Lernmotivationen in der Veränderung der Lehrorganisation: Um Lernende mit einem ungünstigen Lernverhalten zu unterstützen, wurde die Lehrorganisation so umstrukturiert, dass die Lehrveranstaltungen nicht mehr alle parallel zueinander stattfanden, sondern jeweils nacheinander als Block über mehrere Wochen (siehe Abb.1).

Abbildung 1: Ablauf der geblockten Module im WS 2011/12



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Dauer des Blocks wurde dabei definiert durch den Umfang der Lehrveranstaltung in Leistungspunkten. Der Umfang der Präsenzzeit blieb gleich; es gab keine Vorgaben bezüglich der Verteilung und Länge der Präsenzzeiten, sodass die Lehrpersonen in Abhängigkeit von den Lehrzielen entscheiden konnten, ob es z. B. viele kurze Kontakttermine in der Woche gab oder ob z. B. längere Kontaktzeiten im Workshopformat durchgeführt wurden. Exemplarisch sind die Wochenpläne für die Veranstaltung „Netzwerktechnik“ abgebildet (siehe Abb. 2). Darin wird die Verzahnung von Präsenz- und Selbststudienphasen

Abbildung 2: Wochenpläne der Veranstaltung „Netzwerktechnik“

1. Woche

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Input („Theorie“; Plenum)	Input („Theorie“; Plenum)	Selbststudium [individuelle Übungsaufgabe Layer 1]	Input („Theorie“; Plenum)	Selbststudium [Protokoll und Analyse]
Input („Theorie“; Plenum)	Input („Theorie“; Plenum)		Laborübung	
Selbststudium [Recherche]	Selbststudium [Recherche]			

2. Woche

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Input („Theorie“; Plenum)	Selbststudium [Protokoll u. Analyse]	Selbststudium [individuelle Übungsaufgabe Layer 3]	Input („Theorie“; Plenum)	Input („Theorie“; Plenum)
Laborübung			Laborübung	Laborübung
Laborübung			Selbststudium [Gruppenarbeit]	

3. Woche

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Input („Theorie“; Plenum)	Input („Theorie“; Plenum)	Laborübung	Selbststudium	Prüfung
Selbststudium	Selbststudium	Laborübung		

Quelle: Eigene Darstellung.

innerhalb der Lehrveranstaltung deutlich: Die Studierenden erhalten Input oder einen Aufgabenimpuls; sie wenden an, was sie gelernt haben bzw. erarbeiten sich ein Thema; sie tragen ihre Ergebnisse in die Plenumsphasen bzw. reichen bearbeitete Aufgaben ein; die Ergebnisse fließen in die Kontaktphase ein, woraufhin darauf aufbauend weitergearbeitet wird. Während zu Beginn des Blocks die Inputphasen noch relativ häufig sind, werden die Selbststudienphasen ab der zweiten Woche länger, wenn die Studierenden in das Thema eingeführt sind.

Die Präsenzzeiten pro Woche blieben nahezu unverändert.¹ Die Prüfungen fanden jeweils am Ende jedes Blocks statt.² Als einzige Veranstaltung blieb Englisch im wöchentlichen Rhythmus, da die Lehrenden davon ausgingen, dass das Sprachenlernen kontinuierlich erfolgen sollte. Bei der Rekonzeption der Lehrveranstaltungen waren insbesondere folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Nach der Festlegung der Reihenfolge der Blöcke wurden die Veranstaltungskonzepte dahingehend überprüft, ob Veränderungen bei den Lerninhalten und Lehrzielen notwendig waren.
- Die Aufgaben für das Selbststudium waren teilweise neu zu konzipieren, da in der geblockten Lehre andere Zeitfenster für die Bearbeitung zur Verfügung stehen. Da ein Hauptanliegen die Sicherstellung von möglichst zeitnaher Rückmeldung über die Selbststudienleistungen an die Studierenden war, waren zudem geeignete Rückmeldeformate einzuplanen (z. B. individuelle Korrektur, exemplarisches Feedback, Einsatz von Tutor/inn/en).
- Es war auf die Verzahnung von Präsenz- und Selbststudienphasen zu achten.
- Die Prüfungsformate waren auf ihre Eignung in der Blocklehre zu prüfen und zu überdenken, ob es nicht passendere Formate gab, die auch die Lehrmethoden widerspiegeln.

1 Dabei ist es denkbar, die Präsenzzeiten im Block auch ungleichmäßig zu verteilen. So kann es beispielsweise in einem Block mit projektorientierter Lehre sinnvoll sein, zu Beginn des Blocks, in der Mitte und am Ende mehrere Tage mit Kontaktzeiten anzusetzen, während die Studierenden in der Zwischenzeit über längere Phasen selbstständig arbeiten.

2 Einen Wiederholungstermin gab es in der bisherigen regulären Prüfungszeit nach Ende der Vorlesungszeit.

- Entscheidend war, dass die Blöcke vor Beginn des Semesters durchgeplant waren, da im Block keine Zeit mehr geblieben wäre, kurzfristig die Kontaktzeiten und Selbststudienaufgaben zu konzipieren.

Vorbereitend auf das Semester wurden verschiedene Maßnahmen durchgeführt, die das Gelingen der Verblockung unterstützen sollten: Die Lehrenden wurden hinsichtlich methodisch-didaktischer und lernmotivationsbezogener Aspekte geschult; dafür sowie für die individuelle Beratung standen die interne Stelle SKILLS der FH St. Pölten sowie ein Team aus externen Expert/inn/en zur Verfügung. Der Studiengangsleiter führte mit allen externen Lehrbeauftragten Gespräche, um sie über die Ziele der Lehrorganisationsumstellung zu informieren und gegebenenfalls individuelle Lösungen für die jeweilige Lehrtätigkeit zu finden. Für das gesamte Semester wurde ein Tutor engagiert, um Studierende im Fall von längerer Krankheit beim Nacharbeiten von Lehrveranstaltungsinhalten zu unterstützen.

Methodisch-didaktische Maßnahmen im Blocksystem im Spiegel des Integrierten Lern- und Handlungsmodells

Durch die Verblockung der Module werden Voraussetzungen geschaffen, die es leichter als die herkömmliche Lehrorganisation erlauben, auf Lernende mit einer rezessiven oder angstbestimmten Lernmotivation einzugehen. Die Maßnahmen werden im Folgenden in Bezug auf die drei Phasen des Modells erläutert.

Motivationsphase

In der Motivationsphase ist es entscheidend, Gelegenheiten zu bieten, in denen die Studierenden die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem Zielzustand erkennen können, denn sofern diese Diskrepanz nicht sichtbar geworden ist, besteht für die Lernenden kein oder nur ein sehr geringer Anlass, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen – etwa wenn Studierende glauben, dass sie bereits mit den Lerninhalten vertraut sind oder wenn die Anforderungen (der Zielzustand) nicht ausreichend deutlich werden. Hier ist es nützlich, Transparenz zu schaffen, Lernziele und Anforderungen klar zu

benennen, Strukturen zu explizieren, die beispielsweise Etappen bis zum Zielzustand darlegen, oder Rückmeldung zum aktuellen Lernstand zu geben, so dass der Unterschied zu den zu erreichenden Kompetenzen deutlich wird.

Ferner ist es förderlich, Gelegenheiten zu eröffnen, in denen die Studierenden Verantwortung für den Lernprozess übernehmen können, sodass sie sich Lernziele zu eigen machen können. Dafür ist es nützlich, wenn Anknüpfungspunkte für die Verbindung von Vorwissen und -erfahrungen der Studierenden auf der einen Seite und den Lerninhalten auf der anderen Seite bestehen, sodass die neuen Inhalte in die bestehenden Konzepte integriert werden können. Die Verdeutlichung der Relevanz des Lerngegenstands, z. B. für die Lehrveranstaltung, das Modul oder den beruflichen Kontext, sind dabei ebenfalls hilfreich. Die Ziele der Veranstaltung bzw. des Moduls sollten in Zusammenhang mit den Zielen des Studiengangs sowie mit Tätigkeiten im späteren Beruf gebracht und für die Studierenden nachvollziehbar dargestellt werden, damit diese das „große Bild“ und die Bedeutung der Einzelbestandteile für den Studiengang und für das Berufsbild begreifen können. Nicht zuletzt ist es für die Verantwortungsübernahme nützlich, dass Entscheidungsspielräume gegeben werden, z. B. bezüglich der Art der Aufgabe, des Themas oder der Herangehensweise an die Bearbeitung der Aufgabe.³

Intentionsphase

Grundlage für die Handlungssuche in der Intentionsphase kann der individuelle Erfahrungsschatz der Lernenden sein, sie kann aber durch die Lernumgebung vorgegeben oder von der Lehrperson vorgeschlagen sein. Dies kann bei der Formulierung von Aufgaben deutlich gemacht und beispielsweise können die Studierenden dazu aufgefordert werden, gezielt nach Strategien oder Herangehensweisen zu suchen, die sie in anderen Lern- oder Arbeitskontexten

3 Dabei ist es wichtig, die Entscheidungsspielräume gut zu erklären und zu begründen, sodass die Studierenden eine fundierte Wahl treffen können. Allerdings ist es entscheidend, die Lernenden nicht mit zu vielen Entscheidungsspielräumen zu überfordern: Die Ausgestaltung der Wahlmöglichkeiten hängt u.a. ab vom Vorwissen der Studierenden, von ihrer Selbstorganisationsfähigkeit, ihren Interessen, ihren Erfahrungen mit bestimmten Lehrformaten etc. Um entsprechende Entscheidungen treffen zu können, muss die Lehrperson möglichst viel über die Studierendengruppe wissen. Möglichkeiten, sich zu informieren, sind beispielsweise Abfragen (analog oder elektronisch), Umfragen, soziometrische Aufstellungen, Eingangstests oder Gespräche per „Kugellager“.

bereits verwenden und zu prüfen, ob sie auch im aktuellen Kontext funktionieren. Um den Studierenden den für sie am besten geeigneten Lernweg zu ermöglichen, ist es erforderlich, ihnen Freiräume bezüglich der Herangehensweise an die Bearbeitung von Aufgaben zu geben; dadurch kann eine Passung von Bearbeitungsweg und Individuum (z. B. ihren/seinen Vorerfahrungen, Lernstrategien, Vorwissen) hergestellt werden. Für Lernende, die mit Wahlmöglichkeiten überfordert sind, kann eine Herangehensweise vorgeschlagen werden. Nicht zuletzt ist es wichtig, den Studierenden Rückmeldung zu ihren (Zwischen-)Lernergebnissen zu geben, um positive Lernerlebnisse (Kompetenzerleben) zu verstärken bzw. um Defizite aufzudecken und Lösungswege aufzuzeigen.

Volitionsphase

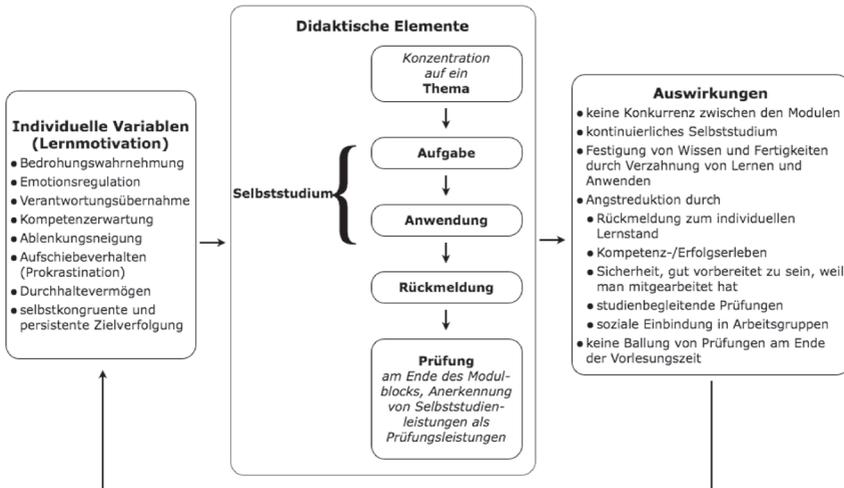
In der Volitionsphase entscheidet sich, ob die Lernhandlung tatsächlich umgesetzt wird. Für Studierende mit einer hohen Ablenkungsneigung ist es hilfreich, Ablenkungen zu minimieren und Strukturen zu bieten, die die Orientierung im Lernprozess erleichtern (z. B. Advanced Organizers, concept maps o. Ä.). Gezielte Rückmeldung, soziale Verpflichtung z. B. durch Peer-Feedback und das Setzen von Anreizen, beispielsweise Bonuspunkte oder kompetitive Elemente, können (je nach Zielgruppe) das Durchhalten beim Bearbeiten von Aufgaben fördern. Durch die Verzahnung von Präsenz- und Selbststudienphasen kann den Studierenden zudem deutlich gemacht werden, dass die Wahrnehmung des Selbststudiums und kontinuierliche Mitarbeit wichtig sind: Wenn die Selbststudienleistungen in die Präsenzphasen eingebettet und sie für die weitere Arbeit aufgegriffen werden, kann man den Studierenden, die das Selbststudium nicht wahrgenommen haben, bewusst machen, dass sie in der Präsenzphase nicht mitarbeiten können, weil sie es versäumt haben, sich vorzubereiten. Entsprechend müssen Diskussionsthemen und Aufgaben in der Präsenzphase (zumindest zu Beginn eines Moduls) so gestaltet sein, dass Studierende, die die Selbststudienleistung nicht erbracht haben, sofort merken, dass sich dies negativ auswirkt und dass sie den Anschluss zu verlieren drohen. Auf diese Weise kann die Verzahnung von Präsenz- und Selbststudienphasen das Aufschieben minimieren.

Auch in der Volitionsphase können Freiräume bezüglich Themen und Aufgabenstellungen die Studierenden dabei unterstützen, eine selbstkongruente Zielverfolgung zu ermöglichen und interessengeleitet zu lernen. Schließlich kann das Unterstützen des Abrufens von positiven (Lern-)

Erfahrungen ängstliche Studierende dabei ermutigen, sich nicht von negativen Erfahrungen abschrecken zu lassen und Aufgaben zu bearbeiten.

Diese entsprechend der drei Phasen des Integrierten Lern- und Handlungsmodells beschriebenen Elemente werden durch die Lehre in verblockten Modulen besonders unterstützt (siehe Abb. 3): Durch die Verzahnung von Präsenz- und Selbststudienphasen gibt es viele Gelegenheiten für die Lernenden, Erlerntes anzuwenden und eigene Kompetenz und Erfolg zu erleben bzw. auf Defizite zeitnah hingewiesen zu werden und durch gezielte Rückmeldung Unterstützung zu erhalten. Wissen und Fertigkeiten festigen sich durch die Zyklen von Input und Anwendung. Durch die Verblockung wird die Konkurrenz zwischen Modulen ausgeschaltet, sodass sich die Studierenden (und Lehrenden) auf einen Modulkontext konzentrieren können und Ablenkungsmöglichkeiten durch konkurrierende Anforderungen eliminiert werden.

Abbildung 3: Wirkelemente im System der geblockten Module



Quelle: Eigene Darstellung.

Qualitätssicherung: Evaluation der durchgeführten Maßnahmen

Während und nach dem Semester gab es verschiedene Maßnahmen, um die Auswirkungen der Lehrorganisationsumstellung zu evaluieren: Zum einen fanden Gespräche mit den Lehrenden und den Studierenden statt, zum anderen wurden die Studierenden nach Abschluss der Vorlesungszeit nach ihren Eindrücken befragt; schließlich wurde semesterbegleitend eine Zeitbudget-Erhebung mit der Methode des Zeitbudgets (Schulmeister/Metzger 2011) durchgeführt.

Gespräche und Befragung

Die Gespräche mit den Lehrenden ergaben vielfältige Eindrücke: Die Lehrenden empfanden eine höhere subjektive Belastung durch die Erteilung von zeitnahen Rückmeldungen an die Studierenden zu (Selbst-)Studienleistungen, z. B. in Form von Aufgabenkorrekturen. Vor allem aber brachten die Lehrenden zum Ausdruck, dass ihre eigene Motivation enorm gestiegen sei dadurch, dass sie häufigeren und dadurch engeren Kontakt zu den Studierenden gehabt hätten und ein viel größeres Verantwortungsgefühl für den Lernprozess der Studierenden empfunden hätten als im herkömmlichen Lehrorganisations-system: Da sie als Lehrende exklusiv über die Studierzeit der Studierenden verfügten, spürten sie eine größere Verantwortung, diese Zeit lernförderlich zu gestalten. Zudem hätten die Studierenden besser mitgearbeitet, was den Spaß am Unterrichten befördert hätte. Abgesehen davon sei es von Vorteil gewesen, dass sie vor und nach dem Block Zeit für andere Aktivitäten, z. B. für Forschung gehabt hätten. Trotz des beträchtlichen Arbeitsaufwands, die Lehre neu zu strukturieren, und mit der zeitlichen Belastung durch die Erteilung von zeitnaher Rückmeldung im Block überwog die Zufriedenheit mit den Auswirkungen der geblockten Module.

Sowohl die Gespräche mit den Studierenden als auch die Befragung ergaben, dass auch sie vom System der geblockten Module überzeugt waren (siehe Abb. 4): Alle stimmten den Aussagen überwiegend oder voll zu, dass ihnen das Semester gut gefallen habe und dass sie zufrieden waren mit dem, was sie gelernt hatten. Auch stimmten sie bis auf eine Person zu, dass ihnen deutlich geworden war, welche Relevanz die Inhalte der Lehrveranstaltung für den späteren Beruf hatten. Etwas kritischer fielen die Einschätzungen der Anleitung und Betreuung des Selbststudiums aus: Zwei der 28 Personen gaben

an, sie hätten nicht bzw. nur teilweise gewusst, was sie in den Selbststudienphasen zu tun gehabt hätten, und mehrere Studierende hätten sich noch mehr Unterstützung durch Lehrende oder Tutor/inn/en (N = 12) bzw. Rückmeldung zum Selbststudium (N = 6) gewünscht.

Die im Freitext verfassten Anmerkungen der Studierenden fielen ebenfalls überwiegend positiv aus:

„Ich könnte nie wieder zu einem ‚normalen‘ Stundenplan zurück. Der Blockunterricht erleichtert vieles und das Wissen wird besser gefestigt. Ich denke nicht, dass ich das erste Semester ohne 2. Antritt überstanden hätte, wenn wir einen normalen Stundenplan gehabt hätten.“

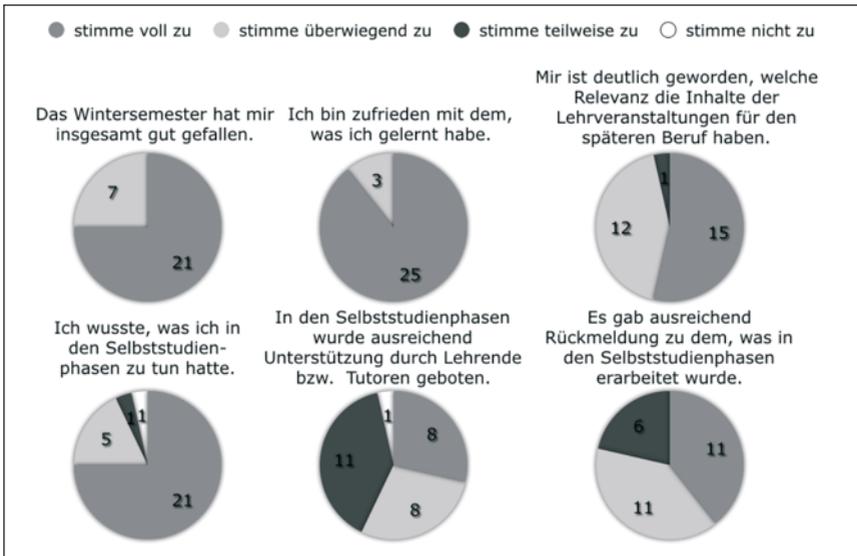
„Es hat mich persönlich wirklich überrascht, wie gut der Blockunterricht funktioniert hat. Man konnte sich auf das jeweilige Fach konzentrieren und musste sich nicht über andere Sachen den Kopf zerbrechen. Die Prüfungen gleich am Ende des Blockes zu haben finde ich sehr gut, da einem die Prüfung leichter fällt, wenn man die letzten Wochen nur diesen Themenbereich gelernt hat. Jedoch gibt es definitiv einige Punkte die, verbessert werden können:

-) Bei einigen Übungen war die Abgabefrist sehr knapp bemessen. -) Bei manchen Fächern war der Zeitdruck immens. -) Bei Krankheit (1 Woche Fieber o. Ä.) verliert man den Anschluss. -) Manche Fächer benötigen mehr Zeit (Programmieren) und können nicht (schwerer) unter Druck gelernt werden (pers. Meinung).“

„Unbedingt Blocksystem behalten. Eventuell mit leichten Anpassungen wenns um das Selbststudium geht (d. h. nicht eine Übung, die 15h+ dauern kann, innerhalb von 2 Tagen aufgeben). Also entweder Übungen etwas kürzen oder mehr Zeit dafür einrechnen. Sonst ist Blocksystem das beste System welches ich kenne. Man kann sich auf 1 Thema konzentrieren, und lernt dabei wirklich was. thumbs up!“

„Würde ich direkt gefragt werden, ob ich den Blockunterricht beibehalten möchte, würde ich ohne Zögern Ja antworten.“

Abbildung 4: Eindrücke der Studierenden (N = 28)



Quelle: Eigene Darstellung.

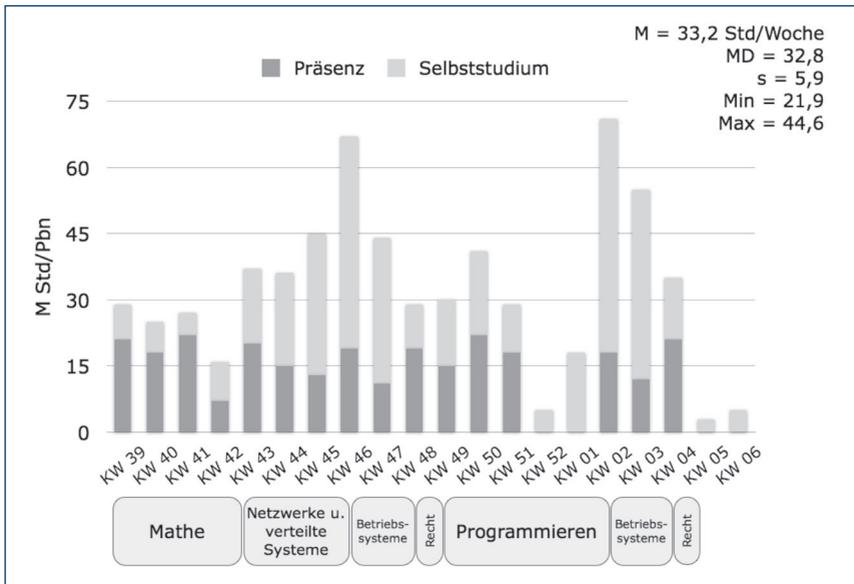
Eine von den Studierenden selbst organisierte Umfrage ergab, dass alle die Verblockung (mit Modifizierung einzelner Aspekte) auch für den restlichen Studiengang empfahlen.

Workload-Erhebung

Um die Auswirkungen der Verblockung auf die studentische Workload zu erfassen, wurde eine Workload-Erhebung mit der Methode des Zeitbudgets durchgeführt. Die Datenerfassung erfolgte über ein Online-Tool, in dem die Studierenden über das gesamte Semester hinweg dokumentierten, wie viel Zeit sie für welche Studienaktivitäten aufwendeten (vgl. Schulmeister/Metzger 2011). Die Daten wurden täglich auf Vollständigkeit und Plausibilität kontrolliert. Die Ergebnisse der Workload-Erhebung zeigte, dass das Selbststudium in sehr unterschiedlichem Maß wahrgenommen worden war: Während die durchschnittliche wöchentliche Selbststudienzeit in den Lehrveranstaltungen *Mathematik*, *Recht* und *Programmieren* eher gering ausfiel und in einzelnen Woche die Präsenzzeit unterschritt, lag sie in *Betriebssysteme* mit teilweise über 60 Stunden pro Woche enorm hoch (siehe Abb. 5). Im Zuge der

Studiengangsentwicklung wurde daraus die Konsequenz gezogen, dass die Modulgrößen verändert wurden: Während der Umfang für *Mathematik* um einen Leistungspunkt reduziert wurde, wurde der Umfang für *Betriebssysteme* um einen Punkt vergrößert. Insgesamt wurde der gemäß der Vorgaben veranschlagte Wert von 33,3 Stunden pro Woche fast genau erreicht: Die Workload betrug im Mittel für den Erhebungszeitraum 33,2 Stunden.

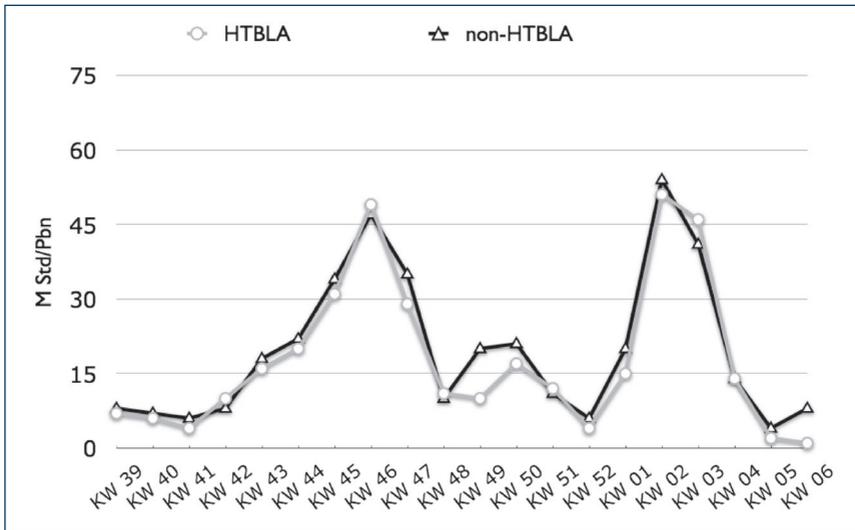
Abbildung 5: Verteilung von Präsenz- und Selbststudienzeit



Quelle: Eigene Darstellung.

Besonders interessant war, dass die Studierenden, die aufgrund eines Abschlusses von einer Höheren Technischen Bildungsanstalt in Personen mit (N = 12) und ohne (N = 14) fachbezogene Vorkenntnisse unterteilt werden konnten, sich in Bezug auf ihren mittleren Selbststudienzeitaufwand nicht unterschieden (siehe Abb. 6).

Abbildung 6: Selbststudium von Pbn mit und ohne Vorkenntnisse

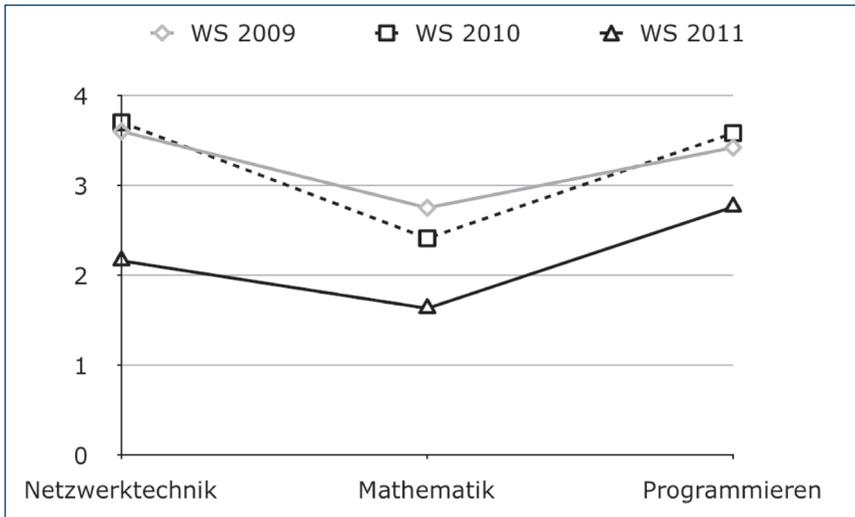


Quelle: Eigene Darstellung.

Auswirkungen auf Prüfungsleistungen

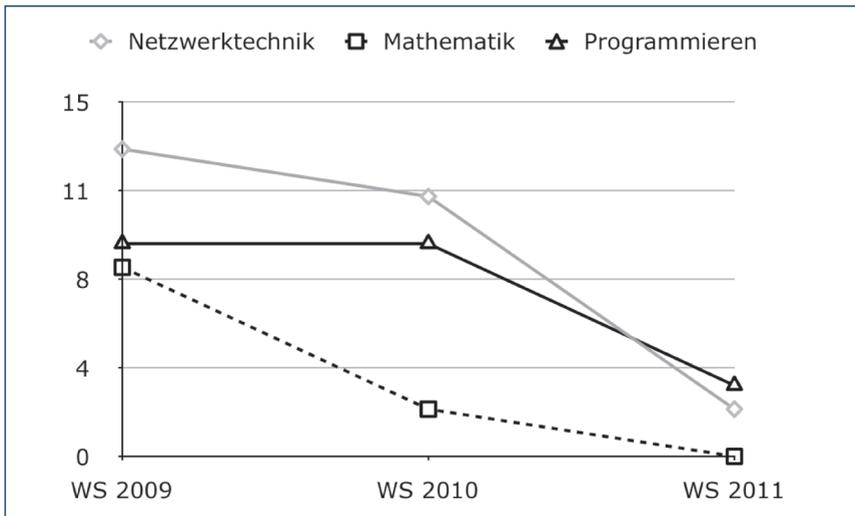
Um die Auswirkungen auf die Prüfungsleistungen zu betrachten, wurden Daten zu den Lehrveranstaltungen herangezogen, in den die Bedingungen bis auf die Studierenden vergleichbar geblieben waren, da sowohl die Lehrenden als auch die Prüfungsformate dieselben geblieben waren: Netzwerktechnik, Mathematik und Programmieren. Der Vergleich der Prüfungsergebnisse zeigte, dass die Noten im verblockten Semester im Durchschnitt in allen drei Veranstaltungen um etwa einen Grad besser im Vergleich zu den beiden Vorjahren geworden waren (siehe Abb. 7). Darüber hinaus war festzustellen, dass die Zahl der mit *Nicht genügend* beurteilten Leistungen stark zurückgegangen war: Die Anzahl derjenigen Studierenden, die die Prüfung nicht bestanden hatten, sank von 10–13 auf 0–3 Personen, vgl. Abb. 8).

Abbildung 7: Entwicklung der Mittelwerte der Noten in drei Lehrveranstaltungen



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 8: Entwicklung der „Nicht genügend“ beim ersten Prüfungsantritt



Quelle: Eigene Darstellung.

Fazit zur Verblockung und Ausblick

Die Bewertung des testweise verblockten Semesters fiel so positiv aus, dass mittlerweile sowohl der Bachelor- als auch der Masterstudiengang, jeweils berufsbegleitend und als Vollzeitprogramm, in geblockter Form organisiert sind. Die Erfahrung zeigt, dass die Blöcke nicht zu klein sein dürfen, damit die Anwendungsphasen von angemessener Dauer sind und die Bearbeitung und die Auseinandersetzung mit einem Themenkomplex ausreichend lang und vertieft stattfinden. Bewährt hat sich in diesem Studiengang eine Dauer von drei bis vier Wochen.

Die Befürchtung, dass das im Block erworbene Wissen und die Kompetenzen sehr flüchtig sind und die Studierenden nach Ablegen der Prüfung einen großen Teil des Erlernten wieder vergessen, hat sich nicht bewährt: Die Kompetenzen werden im Block nachhaltig erworben. Das erscheint insofern plausibel, als sich die Studierenden intensiv mit den jeweiligen Inhalten beschäftigen (was sonst häufig nicht der Fall ist, wie Untersuchungen zur studentischen Workload zeigen, vgl. Schulmeister/Metzger 2011; Kuhlee 2012) und Erlerntes sofort anwenden.

Ein besonderer Effekt liegt im Perspektiv- und Rollenwechsel für die Lehrenden: Dadurch, dass im Block jeweils die gesamte Zeit für die „eigene“ Lehrveranstaltung zur Verfügung steht und sinnvoll genutzt werden will sowie durch den intensiveren Kontakt zu den Studierenden empfinden die Lehrenden eine stärkere Verantwortung für die Gestaltung der Lehre und den Lernprozess der Studierenden.

Für die Studierenden liegen die Hauptvorteile der Verblockung darin, dass im Block der individuelle Lernstand aufgrund der Rückmeldung deutlicher wird als in der herkömmlichen Lehrorganisation. Zudem werden durch die Konzentration auf einen Themenkomplex die Ablenkungsmöglichkeiten minimiert und die Konkurrenz der Lehrveranstaltungsanforderungen eliminiert. Nicht zuletzt werden die Prüfungen entzerrt, da sie nicht mehr alle in relativ kurzer Zeit nach Ende der Vorlesungszeit stattfinden.

Anzustreben wäre eine noch stärkere Varianz bei den Prüfungsformaten. Zudem wäre zu überlegen, ob die Blöcke nicht stärker für problem- oder projektorientiertes Lernen nutzbar zu machen wären: Bisher entsprechen die meisten Blöcke den klassischen „Fächern“. Eine Alternative wäre, problem- oder projektorientierte Blöcke zu konzipieren, in denen verschiedene Fächer zur Lösung des Problems bzw. zur Erreichung des Projektziels beitragen.

Literaturnachweis

Kuhlee, D. (2012): Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramtsstudierenden des Master of Education. In: Das Hochschulwesen, 60(4), 79–87.

Martens, T. (2012): Was ist aus dem Integrierten Handlungsmodell geworden? In: Kempf, W./Langeheine, R. (Hg.): Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Berlin: Verlag Irena Regener, 210–229.

Schulmeister, R. (2014): Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In: Brockmann, J./Pilniok, A. (Hg.): Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft. Baden-Baden: Nomos, 72–205.

Schulmeister, R./Metzger, Ch. (2011) (Hg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster et al.: Waxmann.

6.1 Gibt es Alternativen zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation?

Sammelbeitrag

von Dr.ⁱⁿ **Elisabeth Froschauer-Neuhauser** et al.

Befragt man verschiedene Interessensgruppen dazu, was sie spontan mit dem Thema „Qualitätssicherung in der Lehre“ assoziieren, so ist die Antwort in den meisten Fällen „studentische Lehrveranstaltungsevaluation“. Im gleichen Atemzug wird aber auch erwähnt, dass niemand wirklich mit dieser Form der Evaluierung zufrieden ist und alle Beteiligten nur wenig Nutzen daraus ziehen können.

Die Einbindung von Studierenden in die Qualitätssicherung von Lehrangeboten ist in Österreich im Bereich der öffentlichen Universitäten und der Fachhochschulen gesetzlich vorgegeben. An Privatuniversitäten wurde die Mitarbeit von Studierenden in Qualitätssicherungsprozessen in der Akkreditierungsverordnung verankert. Auch wenn sich in den letzten Jahren eine breite Palette an unterstützenden Maßnahmen entwickelt hat, wird die klassische, studentische Lehrveranstaltungsevaluation als zentral angesehen. Gleichzeitig stellt sich bei der Ausgestaltung dieses Verfahrens immer wieder die Frage nach der konkreten Anwendbarkeit der Ergebnisse.

Im Zuge der Jahrestagung 2015 der AQ Austria hat sich das Forum 3 das Ziel gesetzt, den Diskurs zur Sinnhaftigkeit und Ausgestaltung der studentischen Lehrveranstaltung auf den unterschiedlichen Beteiligungsebenen anzuregen. So wurde zum einen die Frage gestellt, ob es generell Alternativen zur klassischen LV-Evaluation gibt oder wie sie durch zusätzliche Maßnahmen sinnvoll und gewinnbringend unterstützt werden könnte. Gleichzeitig wurde aber auch hinterfragt, wie Evaluationsergebnisse systematisch für die universitäre Steuerung verwendet werden können und ob alternative Formen eventuell besser geeignet wären, um den Qualitätszyklus vollständig zu schließen.

Das Forum wurde in Form eines World Cafés organisiert, bei dem 4 Tische besucht werden konnten, die entweder gesamtstrategische Ansätze

oder aber sehr konkrete und innovative Beispiele aus der Praxis präsentierten. An allen Tischen war der Fokus darauf gerichtet, neben der Vorstellung des Themas auch genügend Platz für Diskussion mit Kolleg/inn/en und Studierenden zu gewährleisten.

Im Folgenden werden die einzelnen Themenbereiche vorgestellt und die Diskussion in den jeweiligen Gesprächsrunden kurz zusammengefasst.

Das Zusammenspiel von Evaluation und Qualitätskultur: Die Etablierung eines bedarfs- und bedürfnisgerechten Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen am Beispiel der Universität Basel

von Dr.ⁱⁿ **Christine Meyer Richli**

Für die Universität Basel beginnt die Frage, ob es Alternativen oder ergänzende Elemente zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation gibt, vielmehr an dem Punkt, dass höchste Qualität in der Lehre, Forschung und Verwaltung nur durch eine gelebte Qualitätskultur erreicht werden kann. Qualitätskultur ist im Wesentlichen eine Haltung, bei der alle Universitätsangehörigen bestrebt sind, die Qualität ihrer Arbeit kontinuierlich zu sichern und weiterzuentwickeln (organisationspsychologisch-kulturelles Element). Um diese Haltung zu fördern und um individuelle Anstrengungen zu koordinieren, braucht es geeignete Prozesse und Instrumente des Qualitätsmanagements (struktural-formales Element). Moderierend zwischen beiden Elementen wirken Kommunikation, Partizipation und Vertrauen.¹²³⁴ Abbildungen und eine ausführlichere Darstellung des Themenbereichs sind im

-
- 1 European University Association (2005): Developing an internal quality culture in European universities: Report on the Quality Culture project 2002–2003. Brussels: EUA.
 - 2 European University Association (2006): Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002–2006. Brussels: EUA.
 - 3 European University Association (2010): Examining quality culture: Part 1 – Quality assurance processes in higher education institutions. Brussels: EUA.
 - 4 Sattler, C./Sonntag, K. (2014): Qualitätskultur. In: Wirtz, M.A. (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 17. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

anschließenden Kapitel 6.2 „Lehrveranstaltungsevaluation in einer Qualitätskultur“ zu finden.

Input: Evaluation Lehrveranstaltungen

Zur Etablierung eines bedarfs- (inter-/nationale Qualitätssicherungs-Standards) und bedürfnisgerechten (Qualitätskultur) Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen an der Universität Basel wurde ein gesamtuniversitäres Projekt mit dem Titel „Evaluation Lehrveranstaltungen“ gestartet.⁵ Das Projekt ist nach den Grundsätzen der systemischen Organisationsentwicklung gestaltet. Zu den grundlegenden Prinzipien gehören hierbei a) der Einbezug aller Anspruchsgruppen bei der Gestaltung des Projekts, der Prozesse und Instrumente (Partizipation), b) die Schaffung von kommunikativem Austausch (Kommunikation) sowie c) von Vertrauen.^{6 7} Das Projekt wurde pro Fakultät, zum Teil pro Fachbereich durchgeführt. In einem mehrteiligen Verfahren, in welchem alle Interessensgruppen vertreten waren, wurden jeweils ein klar definierter, gut akzeptierter Prozess und ein Set an passenden Instrumenten entwickelt beziehungsweise, je nach Bestand, weiterentwickelt.⁸ Die Prozesse und Instrumente sind für jede Einheit maßgeschneidert, praktikabel, nützlich, partizipativ und fundiert – damit heterogen.⁹ Die Einhaltung inter-/nationaler Mindestanforderungen wurde durch die Bereitstellung von gesamtuniversitären Standards der Durchführung und Verwendung von Lehrveranstaltungsevaluationen erreicht. Diese wurden zu Projektbeginn in einer gesamtuniversitären Arbeitsgruppe mit Vertreter/inne/n aller Anspruchsgruppen entwickelt und bilden einen Rahmen, innerhalb dessen die Fakultäten Prozesse und

5 Meyer Richli, C. (2015a): Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination. In: Qualität in der Wissenschaft, 9(1), 16–22.

6 Glasl, F. (2008): Wandel der Organisationsberatung zur Prozessberatung. In: Glasl, F./Kalcher, T./Piber, H. (Hg.): Professionelle Prozessberatung, 2. Auflage. Bern et al.: Haupt, 33–49.

7 Trebesch, K. (Hg.) (2000): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Wegweisende Beiträge aus der Zeitschrift OrganisationsEntwicklung, Stuttgart: Klett-Cotta.

8 Meyer Richli, C. (2015b): Organisationsentwicklung – Auf dem Weg zu einer gelebten Qualitätskultur. Tagungsbeitrag, Fachtagung Hochschulwege 2015, Bauhaus-Universität Weimar, A B C D.

9 Wright, M.T. (Hg.) (2010): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Verlag Hans Huber.

Instrumente selbst bestimmen konnten. Die zentralen Mindestanforderungen sind: a) alle Fakultäten evaluieren ihre Lehrveranstaltungen in einem festgelegten Rhythmus, dazu bestehen für alle Lehrveranstaltungsformate geeignete Instrumente, b) die Prozesse und Verantwortlichkeiten sind klar geregelt, c) neben der Lehrperson sieht eine weitere, klar definierte Person oder ein Gremium die veranstaltungsbezogenen Evaluationsergebnisse und sucht bei schlechten, zum Teil ebenfalls bei besonders guten studentischen Veranstaltungsbeurteilungen das Gespräch mit der Lehrperson, d) die Ergebnisse werden in aggregierter Form in den für die Lehre verantwortlichen Gremien diskutiert und für strategische Entscheidungen herangezogen, e) es sind geschlossene Feedbackschleifen zwischen den zentralen Anspruchsgruppen installiert, um eine gelebte Qualitätskultur zu gewährleisten, f) die Prozesse und Verantwortlichkeiten sind schriftlich festgehalten und transparent kommuniziert.

Alle Fakultäten der Universität Basel führen regulär studentische Fragebogenevaluationen mittels quantitativ-qualitativen Fragebögen durch. Darüber hinaus wird der Einsatz von zusätzlichen Instrumenten begrüßt, zum Teil mittels frei verfügbaren Materialien unterstützt (zum Beispiel kurze, qualitative Fragebögen für Zwischenevaluationen) oder ist regulär etabliert (zum Beispiel Fokusgruppengespräche). Einen Überblick über eingesetzte und weitere mögliche Instrumente der Lehrveranstaltungsevaluation sind im nachfolgenden Kapitel 6.2 zu finden. Die Erfahrungen mit den verwendeten Instrumenten sind sehr positiv, allerdings herrscht bei der Frage nach dem Einsatz von alternativen Instrumenten der Tenor „freiwillig, eigenständig, bei Bedarf“ vor, abgelehnt wird „starre Bürokratie/Kontrolle, erhöhter Aufwand, kein erkennbarer oder geringer Zusatznutzen“.

Diskussionsergebnisse: Leitstern Qualitätskultur

Das Beispiel der Universität Basel bot den Teilnehmer/inne/n der AQ Austria Jahrestagung einen Einblick, wie eine Hochschule an eine grundlegende Umgestaltung der Lehrveranstaltungsevaluation hin zu einem umfassenden Qualitätsmanagement mit gelebter Qualitätskultur herangegangen ist und verdeutlichte, dass es sich dabei um einen langfristigen Prozess handelt, der von der Leitung unterstützt und von allen Universitätsangehörigen getragen werden muss.

Auffallend in allen Gesprächsrunden war, dass in den vertretenen Hochschulen die studentische Lehrveranstaltungsevaluation wenig bis kaum mit der Qualitätskultur einer Institution assoziiert wurde. Oft wurde

die institutionelle Evaluation von Lehrveranstaltungen sogar mehr als Konfliktthema denn als Qualitätsthema gesehen. Außerdem scheint die Beteiligung aller Interessensgruppen bei der Gestaltung, Etablierung und Umsetzung des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen (noch) wenig stattzufinden. Diese ist jedoch essentiell, um die Nützlichkeit und Praktikabilität und damit auch die Akzeptanz und Anwendung der Prozesse und Instrumente zu gewährleisten. So waren zwei häufig genannte Probleme in den Diskussionen die niedrige Rücklaufquote in den studentischen, meist online durchgeführten Fragebogenevaluationen und die von den Studierenden geäußerte Kritik im Sinn einer wahrgenommenen Nutzlosigkeit der Fragebogenevaluationen. An der Universität Basel wurden beide Punkte von den Anspruchsgruppen zu Projektbeginn in Workshops und Diskussionsrunden ebenfalls thematisiert. Als Lösung bewährt hat sich in der Regel die Durchführung von papierbasierten Evaluationen im Plenum der drittletzten Semesterwoche mit Rückmeldung und Besprechung der Ergebnisse durch die Dozierenden im Plenum der zweitletzten Semesterwoche. Dadurch wird den Studierenden signalisiert, dass ihre Rückmeldungen ernst genommen werden, zudem ermöglicht dieses Vorgehen den Dozierenden ein vertiefendes Fragen, Kommentieren oder gemeinsames Erarbeiten oder Ankündigen von Maßnahmen.

Die Gesprächsrunden haben des Weiteren gezeigt, dass die studentische Fragebogenevaluation das Instrument der Wahl im Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen an den vertretenen Hochschulen ist. Einige Hochschulen setzen auch alternative Instrumente, wie Fokusgruppengespräche, ein, meist jedoch zusätzlich zur regulären Fragebogenevaluation. Auf besonders großes Interesse stieß in diesem Zusammenhang das kollegiale Feedback als niederschwelliges, entwicklungsorientiertes Evaluationsinstrument. Die Dozierenden erhalten hierbei Rückmeldung zu ihrer Lehrveranstaltung von einer selbstgewählten Person. Die Rückmeldung geht ausschließlich an die Lehrperson selbst und wird nicht offiziell dokumentiert. Die Studierenden werden jedoch von den Dozierenden in aggregierter Form über die Erkenntnisse informiert.

Wie die Zusammenfassung der sechs World-Café-Durchgänge zeigt, gibt es Alternativen oder Ergänzungen zur klassischen studentischen Lehrveranstaltungsevaluation. Wichtiger als die Frage nach dem Instrument ist jedoch die Frage nach der Vision des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen und ein konsequent darauf ausgerichtetes, systematisches Vorgehen. Überdies können nur durch Einbezug der zentralen Anspruchsgruppen bedarfs- und

bedürfnisgerechte Prozesse und Instrumente und damit die Erreichung der angestrebten Vision gewährleistet werden – im Fall der Universität Basel die Schaffung einer lebendigen Qualitätskultur.

„Eva meets Dida“: Evaluation trifft Didaktik: Ein Projekt an der Bauhaus-Universität Weimar

von Dipl.-Soz.ⁱⁿ **Ramona Schulz** und **Frauke Kämmerer**, M.A.

Ausgangslage

Die Lehre an der Bauhaus-Universität Weimar ist gekennzeichnet durch vielfältige Lehrformate, wie Projekte, Werkstätten, Blockveranstaltungen, aber auch Seminare und Vorlesungen. Die Gruppengröße ist sehr heterogen und erstreckt sich von drei Studierenden in einem Projektmodul bis zu mehr als 100 Studierenden in einer Vorlesung. Die Veranstaltungen werden am Ende des Semesters mit standardisierten Fragebögen evaluiert. Die Lehrpersonen erhalten einen standardisierten Report, mit dem der Qualitätskreislauf oft endet. Außerdem lässt sich mit diesem Evaluationsformat die Qualität von Lehrveranstaltungen mit wenigen Studierenden oder von besonderen Lehrformaten in den künstlerisch-gestalterischen Fächern nicht abbilden. Eine Handlungschance sehen wir im Experimentieren mit qualitativen Evaluationsmethoden kombiniert mit didaktischer Beratung.

Eva meets Dida

Wie läuft der Prozess von „Evaluation trifft Didaktik“ ab? Im Idealfall kommt die Lehrperson mit einer Frage (z. B. „Wie kann ich meine Lehrveranstaltung didaktisch verbessern?“ oder „Welche aktivierenden Methoden kann ich in meine Lehrveranstaltung einbeziehen?“) in die didaktische Beratung. Nach dem Gespräch wird – auf Wunsch der Lehrperson – in der Lehrveranstaltung (mehrmals) hospitiert. Nach gemeinsamer Auswahl einer geeigneten Methode wird die Evaluation in der Veranstaltung durchgeführt, meistens ohne Anwesenheit der Lehrperson. Im Anschluss wird ein Bericht zur Auswertung der Evaluation erstellt. Aus den Äußerungen der Studierenden werden didaktisch sinnvolle Empfehlungen formuliert, wie die Lehrperson die Veranstaltung verändern kann.

Qualitative Evaluationsmethoden sind für unterschiedliche Gruppen-
größen und Lehrformate geeignet. Sie können zeitlich flexibel als summative
und formative Evaluationen eingesetzt werden. Die Lehrperson kann indivi-
duelle Schwerpunkte bei der Evaluation setzen und beispielweise nach der
Zufriedenheit mit den neuen didaktischen Formaten fragen. Nach unseren
Erfahrungen fühlen sich Studierende durch dieses Evaluationsformat wert-
geschätzt und in ihrer Position als gestaltende Akteure gestärkt. Die Lehrper-
sonen loben die konstruktiven Rückmeldungen und erleben die Studierenden
im Anschluss als aufgeschlossener und motivierter.

Im World Café haben wir das Projekt „Eva meets Dida“ vorgestellt, mit
den Teilnehmenden zwei qualitative Evaluationsmethoden ausprobiert und
anschließend die Frage diskutiert, warum qualitative Evaluationsmethoden
gerade nicht an anderen Hochschulen funktionieren. Antworten auf diese
Frage und mögliche Lösungen werden im Kapitel 6.3 „Qualitative Evaluations-
formate im Hochschulkontext – Ist das sinnvoll oder kann das weg?“ näher
erläutert.

LV-Evaluierung mittels Ampelfeedback und Evaluierungsdialog an der FH St. Pölten

von Mag. Dr. **Josef Weißenböck**

Leitziel

Qualitätsentwicklung wird im Sinne einer gelebten Ausbildungspartnerschaft
als gemeinsame Verantwortung der beteiligten Akteurinnen und Akteure (Stu-
diengangsleitung, Modulverantwortliche, Lehrbeauftragte, Studierendenver-
tretung, Studierende) verstanden. Im Dialog werden Evaluierungsergebnisse
in konkrete Verbesserungen und Weiterentwicklungen umgesetzt.

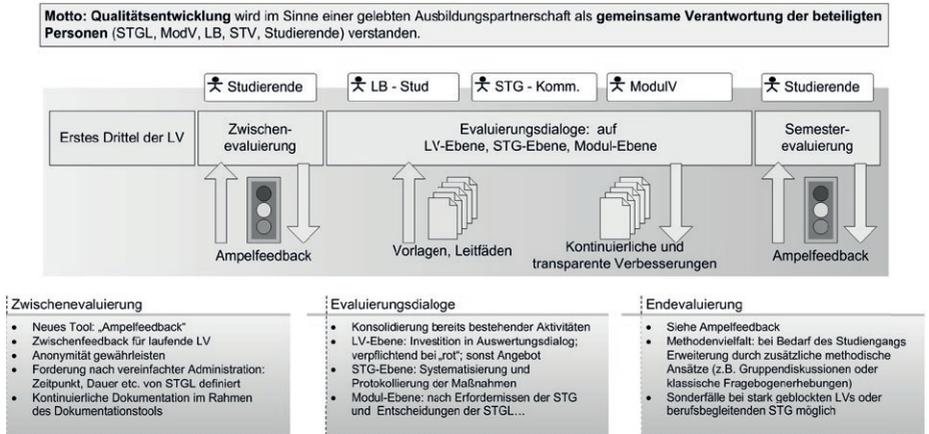
Wesentliche Elemente und ihre Funktion

1. Zwischenevaluierung mittels „Ampelfeedback“ in jeder LV: Die Studie-
renden werden dabei ersucht, auf Basis ihrer bisherigen Erfahrungen für
jede ihrer aktuellen LV die Ampel auf „grün“ (alles ok), „gelb“ (ok mit Ver-
besserungsmöglichkeiten) oder „rot“ (nicht ok, klare Mängel) zu setzen. Die
Setzung des Farbcodes ist von den Studierenden in einem Freitextfeld zu
begründen.

2. Die Ergebnisse des Ampelfeedbacks dienen als Basis für einen anschließenden Evaluierungsdiallog zwischen Lehrbeauftragten und Studierenden in jeder LV. Als Strukturierung dieses Dialogs dient ein entsprechender Leitfaden. Getroffene Vereinbarungen werden in der Webplattform dokumentiert.
3. Endevaluierung mittels „Ampelfeedback“ in jeder LV: Hier wird abschließend die Wirksamkeit umgesetzter Veränderungsmaßnahmen aus den Evaluierungsdialogen überprüft. Im Erfolgsfall sollte in den allermeisten LV der Anteil der grünen Farbcodes zugenommen haben.
4. Vertiefende Evaluierungsdialloge auf Modulebene (Modulverantwortliche, Lehrende, Studierendenvertreter) ergänzen das Bild. Hier steht besonders die Frage, inwieweit die „Schnittstellen“ zwischen den einzelnen LV passen, im Vordergrund.
5. Auf Studiengangsebene werden die Ergebnisse des Ampelfeedbacks und der anschließenden Evaluierungsdialloge in der Studiengangskommission diskutiert und entsprechende qualitätssichernde Maßnahmen vereinbart. Wesentlich für einen geschlossenen Feedbackkreislauf ist anschließend die Kommunikation des Outputs aus den einzelnen Evaluierungsprozessen an die Studierenden.
6. Den einzelnen Studiengängen steht es – im Sinne eines für die spezifische Situation eines bestimmten Studienganges maßgeschneiderten Methoden-Mix – frei, das Grundmodell der Evaluierung durch zusätzliche methodische Ansätze zu erweitern (wie etwa Gruppendiskussionen oder klassische Fragebogenerhebungen).

Die FH St. Pölten will mit diesem Modell die formative Evaluierung der Lehre stärken und so dafür Sorge tragen, dass der Prozess einen noch stärkeren Beitrag zur Qualitätsentwicklung aller Studiengänge leisten kann. Die Evaluierungsdialloge auf allen Ebenen sollen darüber hinaus ein wesentlicher Impuls im Sinne der (Weiter-)Entwicklung einer „Lernenden Organisation“ im Bereich der Lehrentwicklung an der FH St. Pölten sein.

Abbildung 1: Graphische Darstellung des Modells



Quelle: Eigene Darstellung.

Primäres Ziel der Zwischenevaluierung mittels Ampelfeedback ist es, einen „Schnellüberblick“ zur studentischen Zufriedenheit mit der Lehre für Lehrende als Modulverantwortliche und Studiengangsleitungen zu generieren. Als Ansatzpunkt für den vertiefenden „Evaluierungsdialog“ ist die verpflichtende Kommentarfunktion, in der Studierende begründen, warum eine bestimmte Farbe gewählt wurde, ganz wesentlich. Die notwendige Begründung in einem Freitextfeld wirkt der Befürchtung einer mangelnden Ausdifferenzierung der Bewertung aufgrund der drei Ampelfarben entgegen.

Einer der Diskussionspunkte im Forum betraf die Feedbackkompetenz auf Seiten der Lehrenden und Studierenden. Um die Evaluierung dialogbasiert gestalten zu können, ist die Selbstreflexionsfähigkeit der Lehrenden ein erfolgskritisches Element. Sie sind gefordert, Feedback konstruktiv anzunehmen, aber auch zu geben. Damit verbunden ist auch die Frage nach der Anonymität der Evaluierung. Die Anonymität (im Ampelfeedback) bietet den Studierenden einen gewissen Schutzraum. Gleichzeitig sollen die Studierenden die Möglichkeit haben und über die Offenheit verfügen (im Evaluierungsdialog), zu ihren Meinungen zu stehen.

Die im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungsevaluierungen und auch während der Jahrestagung immer wiederkehrende Forderung nach Rückmeldung an die Studierenden sowohl zu den Ergebnissen der Evaluierung als

auch zu den Konsequenzen, die aus den Evaluierungsergebnissen gezogen werden, wird durch das dialogische Konzept erfüllt. Eine direkte Einsichtnahme in alle Feedbackbögen für die Studierenden ist nicht vorgesehen. In der dem Ampelfeedback folgenden Lehrveranstaltungseinheit besprechen die Lehrenden und die Studierenden jedoch die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit und ebenso die Maßnahmen und Änderungen, die im Rahmen der Lehrveranstaltung bis zu deren Ende möglich sind. Dieser Dialog trägt zur Anerkennung der Evaluierungsmaßnahmen bei, da gezeigt wird, dass das Feedback der Studierenden ernst genommen wird. Die Studierenden sind dadurch stärker motiviert, sich an der Evaluierung zu beteiligen. Kritische Stimmen merken an, dass die relative Neuheit des Instruments ein motivationssteigernder Faktor für die Studierenden ist, die durch die üblichen regelmäßigen Evaluierungsformate, bei denen sie keine unmittelbare Rückmeldung zu den Ergebnissen erhalten, bereits eine Evaluierungsmüdigkeit zeigen.

Gleichzeitig wird die Frage der Akzeptanz des Instruments bei den Lehrenden thematisiert. Der Dialog mit den Studierenden über die Ergebnisse des Ampelfeedbacks erfordert, wie bereits oben erwähnt, Kompetenzen der Lehrenden, die diese möglicherweise erst entwickeln müssen. Hier bietet das hochschuldidaktische Zentrum der FH St. Pölten („SKILL“) Unterstützung mit eigenen Workshops sowie individuelle Beratung an. Es ist im Übrigen nicht vorgesehen, dass jede Lehrveranstaltung in jedem Semester evaluiert wird. Die Verantwortung für die Auswahl der Lehrveranstaltungen, die mittels Ampelfeedback evaluiert werden, liegt bei den Studiengängen selbst. Wesentlich in der Kommunikation ist das Verständnis darüber, dass zur Gesamtbeurteilung eines Studienganges jede einzelne Lehrveranstaltung ihren Beitrag leistet und somit jeder und jede Einzelne mitverantwortlich für das Gesamtbild ist.

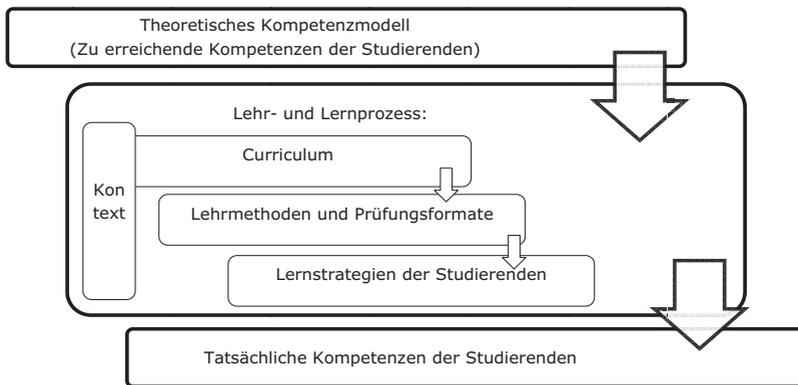
Es besteht im Forum breiter Konsens darüber, dass diese dialogische Form der Lehrveranstaltungsevaluation ein Instrument zur Weiterentwicklung der Qualität der Lehre ist. Zudem wird durch aktives Einholen von Feedback aller wesentlich am Prozess beteiligten Personen eine Evaluationskultur an der Hochschule gefördert, die lösungsorientiert ist.

Der Kompetenz-Check

von Dr.ⁱⁿ **Evelyn Bergmann**

Der Kompetenz-Check ist ein Fragebogen, der über die IV-Evaluation hinausgeht und den gesamten kompetenzorientierten Lehr- und Lernprozess eines Studienganges ins Auge fasst. Das zugrunde liegende Modell kompetenzorientierter Lehre ist in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 2: Modell kompetenzorientierter Lehre¹⁰



Quelle: Eigene Darstellung.

Der Kompetenz-Check ist ein Teil eines umfassenden Qualitätsmanagement-Konzeptes. Im Rahmen des umfassenden Konzeptes wird im ersten Schritt evaluiert, ob die im Curriculum festgeschriebenen und von den Studierenden zu erreichenden Kompetenzen fünf Qualitätskriterien entsprechen. Im zweiten Schritt wird der Kompetenz-Check als Screening-Instrument eingesetzt, um den Ist-Stand der Studierenden-Kompetenzen zu erheben. Dabei werden sowohl Lehrende als auch Studierende um ihre Einschätzung gebeten. Im dritten Schritt befasst sich ein sogenanntes Evaluation Board,

¹⁰ Bergmann, Evelyn/Schultes, Marie-Therese/Winter, Petra/Schober, Barbara/Spiel, Christiane (2015): Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. In: Evaluation and Program Planning, 52, 1-9.

bestehend aus Vertreter/inne/n aller Stakeholder-Gruppen, mit der Interpretation der Ergebnisse des Kompetenz-Checks und der Ausarbeitung von Maßnahmenvorschlägen. Die Maßnahmenvorschläge können sich auf jedes Element des Lehr- und Lernprozesses beziehen (Curriculum, Lehrmethoden und Prüfungsformate, Lernstrategien der Studierenden, Kontext). Zudem werden die Ergebnisse des Kompetenz-Checks auch den Studierenden und den Lehrenden zurückgemeldet. Die Studierenden erhalten eine Übersicht der selbst eingeschätzten Kompetenzen, ein sogenanntes individuelles Kompetenzprofil. Daraus können die Studierenden eigene Lernziele ableiten. Die Lehrenden erhalten eine Übersicht über die Stärken und Schwächen der Studierenden-Kompetenzen. Daraus können sie Maßnahmen für die eigenen Lehrveranstaltungen ableiten.

Ziel des Kompetenz-Checks ist es, den Diskurs über qualitativ hochwertige Lehre an einer Hochschule zu fördern und evidenz-basierte Maßnahmen einzuleiten. Dieses Vorgehen ist für Studiengänge jeder Größe und jeden Inhalts geeignet.

Ein zentraler Diskussionspunkt im Forum war die Frage, ob Studierende ihre Kompetenzen überhaupt real einschätzen können. Der Kompetenz-Check ist ein Screening-Verfahren, das aber keinen Anspruch erhebt, objektive Daten zu liefern. Den Studierenden werden das Prozedere und die Kompetenzorientierung in einer Einführungsveranstaltung vorgestellt und auch das Ausfüllen des Screening-Fragebogens ist in einer Lehrveranstaltung eingebettet. Lehrende sollen nur über die Kohorte hinweg einschätzen und auch nur Kompetenzen, die sie beurteilen können.

Der Kompetenz-Check ist trotz kompetenzorientierter Prüfungsverfahren notwendig, um einschätzen zu können, wodurch die Kompetenzen erworben wurden. Die Studierenden schätzen ihr Niveau der jeweiligen Kompetenz ein und geben an, in welchem Ausmaß das Studium ihrer Meinung nach einen Beitrag geleistet hat. Eventuell könnte das Verfahren noch dahingehend ausgebaut werden, dass auch Absolvent/inn/en bzw. Arbeitgeber/innen nach den tatsächlich erworbenen und anwendbaren Kompetenzen befragt werden. Dies wurde bislang noch nicht umgesetzt.

Außerdem wurde der Personalaufwand diskutiert, der in der Implementierungsphase hoch ist, sich nach Implementierung aber in einem vertretbaren Rahmen bewegt. Mit dem Kompetenz-Check wird das eigentliche Ziel der Hochschullehre in den Mittelpunkt des Qualitätsmanagements gestellt, nämlich die Kompetenzen der Studierenden.

6.2 Lehrveranstaltungsevaluation in einer Qualitätskultur

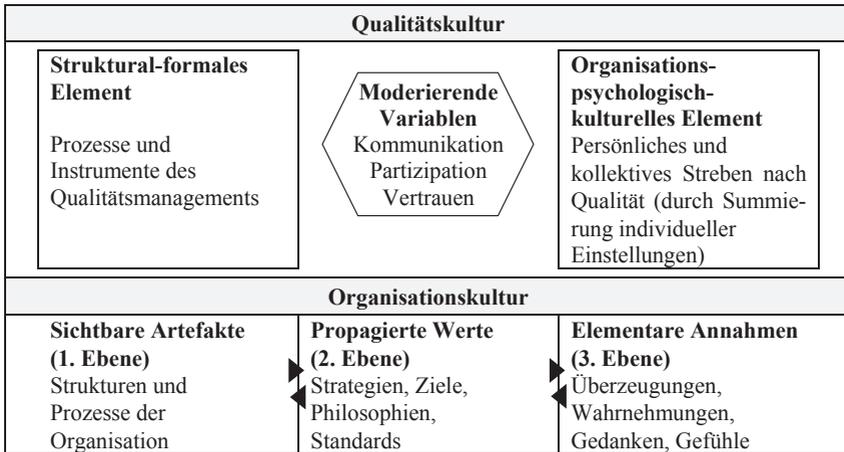
von Dr.ⁱⁿ **Christine Meyer Richli**

Gibt es Alternativen zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation? Diese Frage wird im Kontext der umfassenderen Fragestellung – Welches Instrument ist am besten geeignet, um die Qualität von Lehrveranstaltungen an Hochschulen zu sichern und zu entwickeln? – am Beispiel der Universität Basel beantwortet. Dazu wird zunächst kurz die Vision und strategische Grundausrichtung des Qualitätsmanagements an der Universität Basel sowie das Change-Projekt „Evaluation Lehrveranstaltungen“ zur Erreichung des visionären Ziels vorgestellt. Danach werden das System, der Prozess und das reguläre Instrument der Lehrveranstaltungsevaluation an der Universität Basel beschrieben und abschließend alternative Instrumente sowie damit gewonnene Erfahrungen präsentiert.

Der Qualität verpflichtet

Um die Eignung eines Instruments beurteilen zu können, muss zunächst sein Ziel feststehen. An der Universität Basel ist das Ziel des Qualitätsmanagements, eine gelebte Qualitätskultur zu stärken und zu etablieren (Qualitätsstrategie 2008; 2014). Erkennbar ist eine Qualitätskultur im Wesentlichen an einer Haltung, bei der alle Hochschulangehörigen bestrebt sind, die Qualität ihrer Arbeit kontinuierlich zu sichern und weiterzuentwickeln (organisationspsychologisch-kulturelles Element). Daneben braucht es geeignete Prozesse und Instrumente des Qualitätsmanagements (strukturel-formales Element), welche diese individuelle und kollektive Qualitätsverpflichtung fördern und individuelle Anstrengungen koordinieren. Durch Kommunikation, Partizipation und Vertrauen verbinden sich beide distinkte Elemente zu einer Qualitätskultur (siehe Abb. 1, vgl. EUA 2005; 2006; 2010; Sattler/Sonntag 2014).

Abbildung 1: Qualitätskultur eingebettet in die Organisationskultur

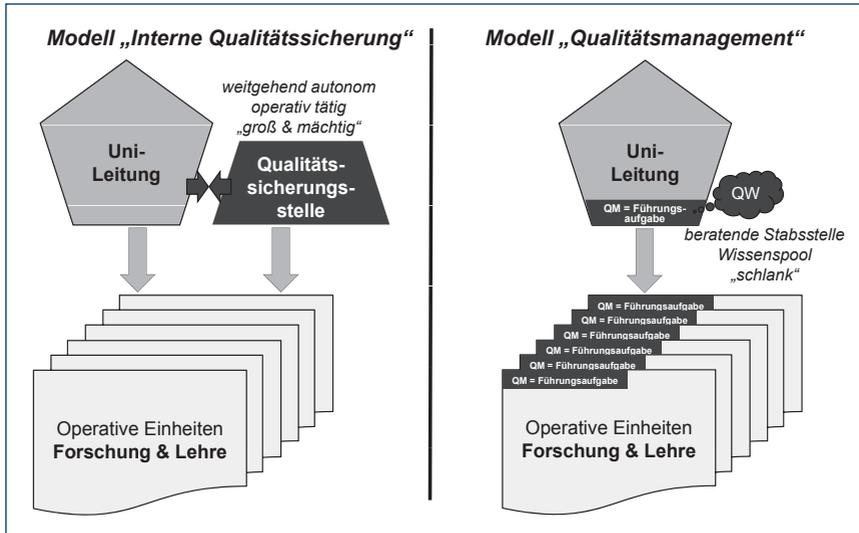


Quelle: Meyer Richli 2015b (vgl. EUA 2005; 2006; 2010; Meyer Richli 2015a; Schein 2010).

Grundausrichtung Qualitätsmanagement

Qualitätskultur ist ein anspruchsvolles Konzept, welches als Leitstern weitreichenden Entscheidungen den Weg weist. Dazu gehören die Wahl der strategischen Grundausrichtung des Qualitätsmanagements, der Architektur von Veränderungsprojekten und die Gestaltung institutioneller Systeme, Prozesse und Instrumente. Im Einklang mit dem Konzept hat sich die Universität Basel für die strategische Grundausrichtung „Umfassendes Qualitätsmanagement“ entschieden (Strategie Universität Basel 2007; 2014). Im Gegensatz zur alternativen Grundausrichtung „Interne Qualitätssicherung“ liegt die Verantwortung für die Gewährleistung guter Lehrveranstaltungen nicht bei einer zentralen Stabsstelle, sondern bei allen Führungskräften beziehungsweise allen Angehörigen der Hochschule (siehe Abb. 2, vgl. Gaberscik 2013).

Abbildung 2: Strategische Grundausrichtungen Qualitätsmanagement



Quelle: Gaberscik 2013: 69.

Architektur Veränderungsprojekt

Das Projekt „Evaluation Lehrveranstaltungen“ zur Etablierung eines Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen an der Universität Basel wurde nach dem Entwicklungsansatz, genauer den Prinzipien der systemischen Organisationsentwicklung gestaltet. Dieser Ansatz bezieht im Gegensatz zu den beiden Alternativen, dem Macht- und Expertenansatz, die zentralen Anspruchsgruppen in die Projekt-, Prozess- und Instrumentengestaltung ein (Partizipation), schafft kommunikativen Austausch zur Integration individueller Bedürfnisse in die Ziele und Strukturen der Organisation sowie zur Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse (Kommunikation) und ist durch ein bewusstes, methodisches, planmäßiges Projektvorgehen mit Interaktion auf Augenhöhe gekennzeichnet (Vertrauen) (vgl. Bennis/Benne/Chin 1966; Glasl 2008; Trebesch 2000). Um einerseits an den Fakultäten bestehende Qualitätskulturen zu stärken und andererseits (inter-)nationale Standards gewährleisten zu können, wurden zu Beginn Standards der Durchführung und Verwendung von Lehrveranstaltungsevaluationen in einer gesamtuniversitären Arbeitsgruppe basierend auf den Qualitätssicherungsrichtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz (ab Januar 2015: Akkreditierungsrichtlinien

der Schweizerischen Hochschulkonferenz) entwickelt. Diese Standards formulieren minimale Anforderungen an das Qualitätsmanagement von Lehrveranstaltungen an der Universität Basel und dienen als Leitplanken, innerhalb derer die Fakultäten Prozesse und Instrumente frei bestimmen können. Das Projekt wurde pro Fakultät¹ durchgeführt und von der Fachstelle für Evaluation vom Vizerektorat Lehre und Entwicklung durch Prozess-, Fachberatung und aktive Unterstützung begleitet und gesamtuniversitär koordiniert. Die Projektarchitektur bestand prototypisch aus nachfolgenden Schritten (siehe Abb. 3).

Abbildung 3: Architektur Veränderungsprojekt

Information	1.	Kontaktgespräch	Kick-off-Gespräch (Information, Auftragsklärung)
	2.	Systemanalyse	Bestandaufnahme (Interviews, Dokumente) Prozess- und Lehrqualitätsanalyse (Workshops)
Reflexion	3.	Hypothesen	Systemanalysebericht, Beschluss Basisevaluation
	4.	Planen	Entwicklung Prozess, Instrumente (Arbeitsgruppe)
Diskussion Aktion	5.	Intervenieren	Durchführung Basisevaluation, EvaSys-Training
	6.	Evaluiieren	Prüfung Basisevaluation (Interviews, Fokusgruppe) Optimierung Prozess und Instrumente Beschluss Evaluation, Prozessbeschreibung

Quelle: Meyer Richli 2015b (vgl. Königswieser/Hillebrand 2011).

Qualitätsmanagement Lehrveranstaltungen

Im Fokus des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen steht an der Universität Basel das grundlegende Zielmodell Feedback und Kommunikation in Übereinstimmung mit dem Konzept Qualitätskultur, insbesondere den Ideen eines individuellen Qualitäts-Commitments und der Koordination durch Partizipation und Kommunikation. Im Gegensatz zu den beiden alternativen Zielmodellen, Steuerung und Personalbeurteilung oder Evaluationsforschung, bilden die Evaluationsergebnisse die Basis für den Dialog zwischen den Anspruchsgruppen (vgl. Souvignier/Gold 2002). Dem Bedarf und Bedürfnis nach Steuerung wird über definierte Feedbackschleifen und

¹ An der Philosophisch-Naturwissenschaftlichen und partiell an der Medizinischen Fakultät wurde das Projekt pro Fachbereich durchgeführt. Um die Lesbarkeit zu vereinfachen, wird im Weiteren ausschließlich von Fakultäten gesprochen.

klar zugewiesene, förderorientierte Führungsverantwortung begegnet. Als System des Qualitätsmanagements an der Universität Basel bewährt hat sich ein Modell aus zwei Elementen. Primäres Element ist die Sicherung und Entwicklung der Lehrveranstaltungsqualität durch die Lehrperson mittels studentischer Fragebogenevaluation und im Dialog mit den Studierenden, auf Wunsch zusätzlich mit Kollegen/inn/en oder betreuenden Professoren/inn/en (individuelles Qualitätsmanagement). Darüber hinaus sichern und entwickeln die fakultären Lehrverantwortlichen die Lehrveranstaltungsqualität, indem sie bei auffallenden Veranstaltungsbeurteilungen auf veranstaltungsbezogener Ebene das Gespräch mit der Lehrperson, auf aggregierter Ebene das Gespräch in der für Lehre verantwortlichen Kommission und gegebenenfalls mit dem Rektorat suchen (institutionelles Qualitätsmanagement).

Die Prozesse und Instrumente der Lehrveranstaltungsevaluation sind an der Universität Basel pro Fakultät maßgeschneidert, praktikabel, nützlich, partizipativ und fundiert (vgl. Wright 2010), damit auch heterogen. Gemeinsam ist den Prozessen, dass sie die (inter-)nationalen Qualitätssicherungsstandards erfüllen sowie die Evaluationsstandards der Schweizerischen und Deutschen Evaluationsgesellschaft beachten. Das heißt im Wesentlichen:

- a) Alle Fakultäten evaluieren ihre Lehrveranstaltungen in einem festgelegten Rhythmus. Dazu bestehen für alle Lehrveranstaltungsformate geeignete, auf die Fakultät zugeschnittene Instrumente.
- b) Die Prozesse und Verantwortlichkeiten der Durchführung und Verwendung von Lehrveranstaltungsevaluationen sind klar geregelt. An der Universität Basel gibt es pro Fakultät eine Evaluationsadministration, welche die Evaluation technisch, unterstützt durch die Evaluationssoftware EvaSys, durchführt. Die Verantwortung für das Qualitätsmanagement und die Qualität der Lehrveranstaltungen liegt jeweils bei den Fakultäten (oberste Verantwortung Studiendekan/in), welche über Feedbackschleifen mit dem Rektorat (Verantwortung gesamtuniversitäres Qualitätsmanagement-System) verbunden sind. Die Fachstelle für Evaluation leistet Organisationsberatung und -entwicklung, indem sie das Rektorat, die Fakultäten und die Verwaltung bei der Durchführung und Prozessetablierung/-optimierung von Evaluationen berät und unterstützt sowie mit dem Ziel einer professionellen Handlungskompetenz qualifiziert.
- c) Neben der Lehrperson gibt es mindestens eine weitere Person, welche die veranstaltungsbezogenen Ergebnisse sieht und bei schlechten (zum Teil auch bei besonders guten) Veranstaltungsbeurteilungen das Gespräch mit der Lehrperson sucht. An der Universität Basel ist dies meist die/der Vorsitzende der für die Lehre

zuständigen Kommission, sprich in Monofakultäten die/der Studiendekan/in, in Multifakultäten die/der Unterrichtskommissionsvorsitzende (zum Teil auch reguläre Besprechung der Ergebnisse als Teil des Mitarbeitergesprächs). d) Die Ergebnisse werden auf aggregierter Ebene jeweils in der für die Lehre zuständigen Kommission diskutiert und für strategische Entscheide beigezogen. e) An der Universität Basel sind zudem geschlossene Feedbackschleifen zwischen den zentralen Anspruchsgruppen, sprich Studierenden, Dozierenden, Evaluationsadministrationen, fakultären Lehrverantwortlichen und dem Rektorat installiert, um eine gelebte Qualitätskultur zu gewährleisten. f) Die Prozesse und Verantwortlichkeiten sind schriftlich festgehalten und transparent kommuniziert. Ein prototypischer Ablauf ist nachfolgend dargestellt (siehe Abb. 4).

Abbildung 4: Durchführung und Verwendung von Lehrveranstaltungsevaluationen

Individuelles Qualitätsmanagement		
A im Semester eigenständige Evaluationen (meist: studentische Zwischenevaluation mittels kurzem qualitativem Fragebogen, Feedback- und/oder Pausengespräche)	B 4.-letzte Woche Versand Fragebögen gemäß definiertem Rhythmus (meist: immer oder dreisemestrig) und auf Wunsch durch dezentrale Evaluationsadministration in der Fakultät	C 3.-letzte Woche Durchführung Evaluation im Plenum, papierbasiert mit Instruktion durch Dozent/in (meist: 10–15 Minuten vor Ende oder Pause, Verschluss in Umschlag durch Studierende)
Institutionelles Qualitätsmanagement		
D 2.-letzte Woche Erhalt EvaSys-Auswertung von Administration und Rückmeldung Ergebnisse im Plenum durch Dozent/in, Besprechung, Ankündigung Maßnahme, Kommentierung	E veranstaltungsfreie Zeit Durchsicht Beurteilungen durch Lehrverantwortliche/n, ggf. Gespräch mit Lehrperson, Durchsicht und Besprechung aggregierter Ergebnisse in zuständiger Kommission	F Semesterbeginn Kurze Rückmeldung durch Studiendekan/in an Vizerektor/in Lehre und Entwicklung auf aggregierter Ebene, ggf. Besprechung in zuständiger Kommission

Quelle: Eigene Darstellung.

Studentische Fragebogenevaluation

Alle Fakultäten der Universität Basel führen regulär studentische Fragebogenevaluationen durch. Ausschlaggebend für die Wahl der studentischen Fragebogenevaluation als reguläres Instrument des Qualitätsmanagements von Lehrveranstaltungen war jeweils, dass es den externen Anforderungen und zugleich den internen Bedürfnissen der Anspruchsgruppen nach Systematik,

Effizienz und Sicherheit am besten gerecht wurde (siehe Tab. 1). Vereinzelt wurde der Einsatz eines rein qualitativen Fragebogens als reguläres Evaluationsinstrument diskutiert und einmal in der Praxis getestet. Das Instrument wurde jedoch aufgrund seines Aufwands (viel Text zum Schreiben und Lesen) und der Schwierigkeit für die Lehrverantwortlichen, Gesprächsbedarf abzuleiten, für die reguläre Evaluation verworfen.

Tabelle 1: Stärken der studentischen Fragebogenevaluation aus Sicht der Anspruchsgruppen

Anspruchsgruppen	Stärken – Möglichkeit,...
Studierende	anonym Rückmeldung geben zu können, ohne mögliche negative Konsequenzen für den eigenen Studienerfolg fürchten zu müssen.
	umfassend Rückmeldung zu den einzelnen Lehrveranstaltungen geben zu können, ohne wesentliche Aspekte zu vergessen, zudem Förderung eines vertieften Verständnisses guter Lehre und des eigenen Anteils daran.
	rasch Rückmeldung zu den einzelnen Lehrveranstaltungen geben zu können, ohne viel Zeit aufwenden zu müssen, bei Bedarf jedoch ausführlich Rückmeldung geben zu können.
Dozierende	einen Überblick über die Veranstaltungsbeurteilung der Studierenden zu erhalten und dadurch Einzelaussagen einordnen, zudem Ausführungen/ Vorschläge als offene Kommentare entgegennehmen zu können.
	einen Überblick über die wesentlichen Aspekte der Lehrveranstaltung zu erhalten und bei der Ergebnisreflexion einbeziehen zu können.
	einen Überblick über Vergleichswerte zu erhalten und dadurch die Veranstaltungsbeurteilung besser individuell verorten zu können (Selbst-Fremdbild, Entwicklung über die Zeit, Vergleich mit Fakultätsstandard).
Nachwuchs-Dozierende	bei Bewerbungen oder in Beförderungsverfahren die Lehrleistung mittels studierendenurteilsgestütztem Lehrportfolio ausweisen zu können.
Führungspersonen	rasch einen Überblick über die studentische Veranstaltungsbeurteilung aller Lehrveranstaltungen zu erhalten und darauf basierend bei Bedarf oder regulär Gespräche mit den Lehrpersonen zu führen.
	einen Überblick über die studentische Beurteilung des Lehrangebots durch Aggregation der einzelnen Veranstaltungsbeurteilungen zu erhalten und für strategische oder curriculare Entscheidungen nutzen zu können.
	einen Überblick über die Sichtweisen der einzelnen Studierendengruppen durch Anfertigung von Untergruppenauswertungen zu erhalten und für strategische oder curriculare Entscheidungen nutzen zu können.
Evaluations-administrationen	standardisiert und softwaregestützt, dadurch zeitsparend, selbst umfassende Lehrveranstaltungsevaluationen bewältigen zu können.

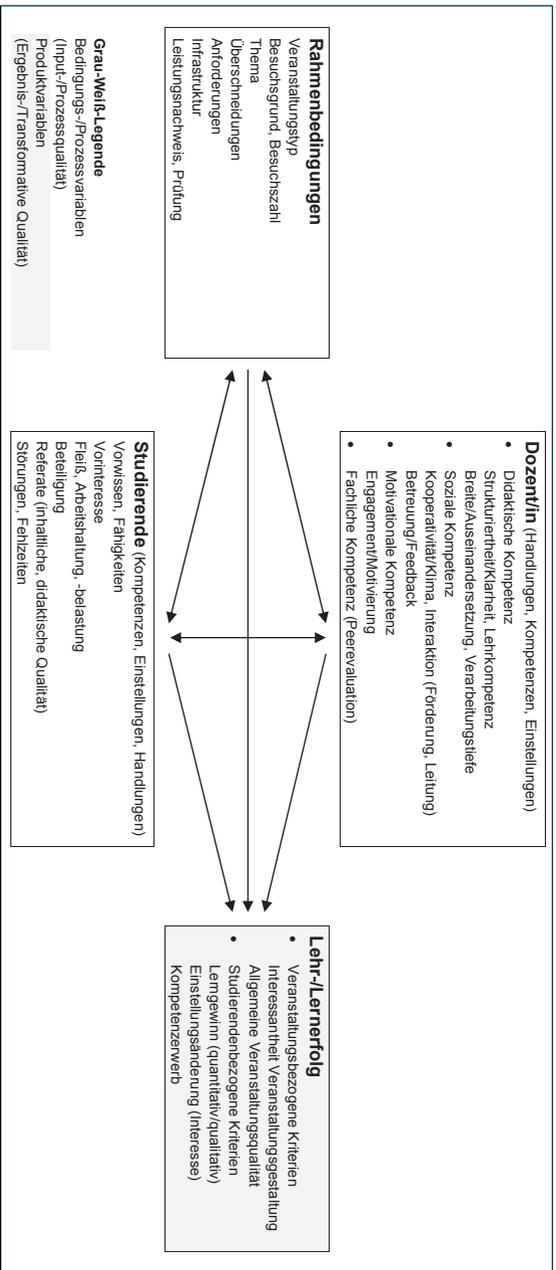
Quelle: Eigene Darstellung.

Die Fragebögen der regulären studentischen Fragebogenevaluation basieren auf dem multidimensionalen Modell der Lehrveranstaltungsqualität von

Rindermann (siehe Abb. 5, vgl. Rindermann 2009). Als Ziel von Lehrveranstaltungen wird darin der Lehrerfolg gesehen, welcher durch eine absichtsvolle interpersonale Aktivität, eingebettet in die gegebenen Rahmenbedingungen, angestrebt wird. Im Modell von Rindermann werden entsprechend vier Komponenten unterschieden: Dozent/in, Studierende, Rahmenbedingungen und Lehrerfolg. Dabei bewirken die drei Bedingungs- und Prozessvariablen (Input-/Prozessqualität) die Produktvariable Lehrerfolg (Produkt-/transformative Qualität), wobei ebenfalls Beziehungen zwischen den und innerhalb der vier Komponenten angenommen werden. So kann gleiches Dozierendenverhalten beispielsweise vor verschiedenen Studierendengruppen zu unterschiedlichem Lehrerfolg führen oder das Vorinteresse an einem Lehrthema unterschiedliche Unterrichtsbeteiligung von Seiten der Studierenden bedingen. Zur Veranschaulichung des postulierten Modells nennt Rindermann folgendes Beispiel: „Erst das Zusammenspiel eines fachlich, didaktisch und kommunikativ kompetenten Dozenten mit vorgebildeten, interessierten und engagierten Studenten sowie günstigen Rahmenbedingungen in Form von ausreichend Zeit, Platz, adäquater Anforderungshöhe und inhaltsangemessenen Veranstaltungsformen (vgl. Sturm, 1994), kann Lehrerfolg mit hoher Wahrscheinlichkeit bewirken.“ (Rindermann 2009: 63)

Wie Abbildung 5 zeigt, gibt es viele Variablen, welche die Qualität einer Lehrveranstaltung ausmachen können. Um die für die spezifische Fakultät und die darin angebotenen Lehrformate zentralen Variablen zu bestimmen und entsprechende Items formulieren zu können, wurden an der Universität Basel pro Fakultät systematisch die Vorstellungen von Merkmalen guter Lehrveranstaltungen aus der Perspektive der Studierenden, Dozierenden und Lehrverantwortlichen in Workshops mittels Blitzlichttrunde, Kartenabfrage und Diskussion erfasst. Die Vorstellungen wurden anhand des Modells von Rindermann kategorisiert. Basierend auf den erfassten Qualitätsvorstellungen wurden Items aus validierten Fragebögen zusammengestellt oder, falls nicht treffend, neu formuliert. Der erarbeitete Vorschlag wurde durch zentrale Variablen aus der Unterrichtsforschung, falls nicht von selbst in den Workshops genannt, ergänzt und in der für die Lehre zuständigen Kommission mit Vertretern/inne/n aller Gruppierungen oder einer äquivalenten Arbeitsgruppe finalisiert. Die Fragebögen wurden in der Basisevaluation auf ihre Eignung hin nochmals getestet und gegebenenfalls für die reguläre Evaluation final angepasst. Pro Veranstaltungsformat oder -formatgruppe (Vorlesung, Seminar, Exkursion etc.) wurde eine Fragebogenversion entwickelt. Es wurde

Abbildung 5: Multifaktorielles Modell der Lehrveranstaltungsqualität



Quelle: Eigene Darstellung (vgl. Rindermann 2009: 64).

eine Likert-Skala mit, je nach Itempassung, sechs und/oder fünf Antwortstufen verwendet, um eine differenzierte Rückmeldung zu erhalten, ohne die Antwortenden mit Optionen zu überfordern. Meist wurde zudem eine Enthaltungsmöglichkeit vorgegeben, um den Studierenden ein genaues Ankreuzen zu ermöglichen. Die Items wurden möglichst kurz und einfach, meist positiv, aktiv, im Präsens und subjektiv formuliert, um die Beantwortung zu erleichtern (kognitive Kapazität) und die Studierenden zu ermutigen, ihre subjektive Wahrnehmung der Lehrveranstaltung wiederzugeben. In Veranstaltungen mit mehreren Dozierenden erhalten in der Regel alle Dozierenden individuell Rückmeldung durch mehrmalige Vorgabe des Dozierenden-Itemblocks im Fragebogen. Alle Fragebögen enthalten neben quantitativen Items mehrere qualitative Kommentarmöglichkeiten, bei denen darauf geachtet wurde, durch gezielte Fragen möglichst viele Rückmeldungen einzuholen. Alle Bögen bieten den Dozierenden zudem die Möglichkeit, den Studierenden eine oder mehrere eigene Fragen zu stellen.

Weitere studentische Evaluationsinstrumente

Neben der studentischen Fragebogenevaluation werden zusätzlich weitere studentische Evaluationsinstrumente eingesetzt. Auf regulärer Basis sind dies Feedback- und Fokusgruppengespräche. So sind alle Dozierenden verpflichtet, die Ergebnisse der studentischen Fragebogenevaluation den Studierenden (nach Möglichkeit) im Plenum des laufenden Semesters zurückzumelden und bei Bedarf die Gelegenheit für vertiefende Fragen, Kommentierungen oder zur Information über geplante Maßnahmen zu nutzen. Teilweise werden zudem regulär Fokusgruppengespräche durchgeführt. Zum Teil handelt es sich dabei um klassische Fokusgruppengespräche mit fünf bis acht studentischen Teilnehmenden, einer internen Moderation, einem offenen Gesprächsleitfaden und einer bewusst locker gestalteten Atmosphäre (Beispiel „Midterm Tea Actuarial Science“), zum Teil um Abwandlungen. Eine Abwandlung stellt die Wahl eines Studierendenprechers oder einer Studierendenprecherin zu Beginn der Lehrveranstaltung dar, welche während des Semesters als Ansprechperson sowohl für Studierende als auch für Dozierende fungiert. Am Semesterende besprechen Lehrperson und Studierendenprecher/in etwa eine halbe bis eine Stunde lang die Lehrveranstaltung. Weitere Instrumente werden teilweise zur freien Verfügung gestellt. Dazu gehören kurze, rein qualitative Fragebögen zur Zwischenevaluation, Classroom Assessment Techniques (zum Beispiel „Das Minutenpapier“) und Kurzanleitungen zur Durchführung von

Teaching Analysis Polls moderiert durch einen Studenten oder eine Studentin. Ein beliebtes nicht-formales Instrument sind zudem Pausengespräche mit den Studierenden.

Alternative Evaluationsinstrumente

Alternative Instrumente, welche nicht auf der Perspektive der Studierenden basieren, werden wenig und überwiegend freiwillig eingesetzt. Der Einsatz alternativer Instrumente ist aufgrund des gewählten Feedback-/Kommunikationsmodells nicht zwingend notwendig, da hier das primäre Ziel des Evaluationsinstrumentes das Bieten einer Basis für den Dialog ist und nicht, wie beim Steuerungs-/Personalbeurteilungsmodell, auf eine möglichst objektive Messung der Lehrveranstaltungsqualität abgezielt wird, was nur durch Triangulation annähernd möglich wäre. Trotzdem ist der Einsatz alternativer Instrumente auch im Feedback-/Kommunikationsmodell begrüßenswert, da der Einbezug weiterer Perspektiven den Dialog, die Bildung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses und damit eine gelebte Qualitätskultur fördern. Ein Instrument, welches an der Universität Basel zum Teil regulär eingesetzt wird, ist ein Fragebogen für Dozierende, welcher einen systematischen Selbst-/ Fremdbildabgleich ermöglicht. Auf Interesse stößt zudem die kollegiale Intervention, vor allem bei Nachwuchs-Dozierenden. Vereinzelt nachgefragt werden außerdem Unterrichtsbesuche durch betreuende Professor/inn/en oder Hochschuldidaktikexpert/inn/en. Als nicht-formales Instrument wurde die Besprechung des Lehrkonzepts mit Fachkolleg/inn/en bei Kongressen genannt. Für einen Überblick über eingesetzte und weitere mögliche Instrumente der Lehrveranstaltungsevaluation siehe Tabelle 2.

Tabelle 2: Instrumente der Lehrveranstaltungsevaluation

Perspektive	Instrumente (Auswahl; gegliedert nach Formalisierungsgrad)
Studierende	Fragebogen (quantitativ, qualitativ; Fokus auf Input-, Prozess-, Ergebnis- und/oder transformative Qualität) Classroom Assessment Technique (Das Minutenpapier) Teaching Analysis Poll (klassisch, abgewandelt) Fokusgruppengespräch (klassisch, abgewandelt) Feedbackgespräch Nicht-formalisiert (Pausengespräche, spontane Meldungen)
Dozierende	Fragebogen Lehrportfolio Unterrichtstagebuch
Kolleg/inn/en Mentor/inn/en Betreuende Professor/inn/en	Kollegiale Intevision (Unterrichtsbesuch) Kollegialer Austausch (Beurteilung Lehrkonzept) Peerevaluation (Beurteilung Fachkompetenz) Kongressgespräch (Beurteilung Unterrichtsmethode)
Didaktikexpert/inn/en (Hochschul-/Fachdidaktik)	Supervision (Unterrichtsbesuch) Beratung (Beurteilung Lehrkonzept)
Rahmenbedingungen	Monitoring (Klassengröße, Betreuungsverhältnis)
Lehrerfolg	Leistungs-, Einstellungstest Prüfung Movo (webbasiertes e-Voting-System) oder Clicker (Classroom Response System) zur Beantwortung von Fragen im Unterricht Classroom Assessment Technique (Empty Outlines) Leistungsnachweis (Referat, schriftliche Arbeit) Arbeitsprobe
Weitere Anspruchsgruppen	Befragung (Absolvent/inn/en nach nachträglicher Beurteilung einer Lehrveranstaltung; Arbeitgeber/innen, Gesellschaft nach Wichtigkeit und Erwerb von spezifischen Kompetenzen/Inhalten)

Quelle: Eigene Darstellung.

Konklusion

Gibt es Alternativen zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation? Ja, die gibt es. Alternative Evaluationsinstrumente sollten jedoch nicht anstelle, sondern ergänzend oder alternierend eingesetzt werden, da die studentische Perspektive auf die Lehrveranstaltungsqualität zentral ist. Schließlich ist das Ziel von Lehrveranstaltungen, dass die Studierenden lernen. Ob ihr Lernen durch die Lehrveranstaltung gefördert oder gar gehindert wird, kann nur von den Studierenden beurteilt werden. Um zu bestimmen, welches Instrument oder welche Instrumente an einer Hochschule eingesetzt werden sollten,

muss ihr Ziel feststehen. An der Universität Basel ist dieses die Förderung einer gelebten Qualitätskultur. Dies bedingt, dass die Instrumente partizipativ mit den zentralen Anspruchsgruppen entwickelt werden, maßgeschneidert, praktikabel, nützlich, fundiert und akzeptiert sind. Als bestes bedarfs- und bedürfnisgerechtes Instrument hat sich an der Universität Basel die studentische Fragebogenevaluation mittels quantitativ-qualitativen Fragebögen und gekoppelt an klar definierte, geschlossene Feedbackschleifen erwiesen. Einige Fakultäten setzen regulär zusätzliche Instrumente, wie Fokusgruppen-gespräche und Dozierendenfragebögen, ein, um die Reflexion und den Dialog über die Lehrveranstaltungsqualität zu erhöhen. Großes Interesse wird zudem an kurzen, selbständig anwendbaren Instrumenten, wie qualitativen Kurzfragebögen zur Zwischenevaluation und kollegialen Intervention, gezeigt. Die reguläre Einführung zusätzlicher studentischer oder alternativer Evaluationsinstrumente wird hingegen klar von allen Gruppierungen abgelehnt, da damit lediglich starre Bürokratie/Kontrolle, mehr Aufwand/weniger Unterrichtszeit und kein erkennbarer oder nur geringer Zusatznutzen verbunden wird. Entsprechend dieser Ergebnisse wird das Angebot an frei verfügbaren Instrumenten an der Universität Basel zukünftig ausgebaut und der gesamtuniversitäre Austausch von Good Practices weiter gestärkt – ganz im Sinn der Förderung einer lebendigen Qualitätskultur.

Literaturnachweis

Bennis, W.G./Benne, K.D./Chin, R. (1966): The planning of change. New York: Holt, Rinehart and Winston.

European University Association (2005): Developing an internal quality culture in European universities: Report on the Quality Culture project 2002–2003. Brussels: EUA.

European University Association (2006): Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002–2006. Brussels: EUA.

European University Association (2010): Examining quality culture: Part 1 – Quality assurance processes in higher education institutions. Brussels: EUA.

Gaberscik, G. (2013): Auswirkungen eines Quality Audits auf das universitäre Qualitätsmanagement – ein Erfahrungsbericht. In: Qualität in der Wissenschaft, 3+4, 67–74.

Glasl, F. (2008): Wandel der Organisationsberatung zur Prozessberatung. In: Glasl, F./Kalcher, T./Piber, H. (Hg.): Professionelle Prozessberatung. Bern et al.: Haupt Verlag, 33–49.

Königswieser, R./Hillebrand, M. (2011): Einführung in die systemische Organisationsentwicklung. 6. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

Meyer Richli, C. (2015a): Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination. In: Qualität in der Wissenschaft, 1, 16–22.

Meyer Richli, C. (2015b): Organisationsentwicklung – Auf dem Weg zu einer gelebten Qualitätskultur. In: Mai, A. (Hg.): Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen? Dokumentation der Tagung in Weimar am 9.–10. März 2015.

Rindermann, H. (2009): Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. 2. Auflage. Landau: Empirische Pädagogik.

Sattler, C./Sonntag, K. (2014): Qualitätskultur. In: Wirtz, M.A. (Hg.). Dorsch – Lexikon der Psychologie. 17. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Schein, E.H. (2010): Organisationskultur. 3. Auflage Bergisch Gladbach: EHP.

Souviginier, E./Gold, A. (2002): Fragebögen zur Lehrevaluation: Was können sie leisten? In: Zeitschrift für Evaluation, 2, 265–280.

Sturm, M. (1994): „Die Reise ins Ich...“. Selbstevaluation im Hochschulunterricht. Handbuch Hochschullehre, 1–28 (D 1.2).

Trebesch, K. (Hg.) (2000): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Wegweisende Beiträge aus der Zeitschrift OrganisationsEntwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wright, M.T. (Hg.) (2010): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Verlag Hans Huber.

6.3 Qualitative Evaluationsformate im Hochschulkontext:

Ist das sinnvoll oder kann das weg?

von Dipl.-Soz.ⁱⁿ **Ramona Schulz** und **Frauke Kämmerer**, M.A.

Abstract

Zur Evaluation von Veranstaltungen werden an der Bauhaus-Universität Weimar neben standardisierten Evaluationsbögen im Rahmen des Projekts „Eva meets Dida“ qualitative Evaluationsmethoden und didaktische Beratungen eingesetzt. Ziel ist es, die beiden Bereiche Evaluation und Didaktik, die bisher voneinander losgelöst nebeneinander stehen, stärker miteinander zu verzahnen. Im World Café der Jahrestagung der AQ Austria haben wir zunächst das Zusammenspiel von Evaluation und Didaktik, wie es derzeit an der Bauhaus-Universität Weimar praktiziert wird, erläutert und die damit verbundenen Stärken betont. Anschließend wurde die Frage diskutiert, warum qualitative Evaluationsmethoden nicht an anderen Hochschulen eingesetzt werden können. Heterogene Strukturen, Ressourcen und die Feedbackkompetenz wurden beispielweise als Herausforderungen genannt. Im Beitrag finden Sie Lösungshinweise für diese Herausforderungen.

1 Evaluation trifft Didaktik an der Bauhaus-Universität Weimar

Ausgangslage

An den vier Fakultäten der Bauhaus-Universität Weimar können Studierende aus 40 verschiedenen Studienangeboten wählen. Die Lehre an der Bauhaus-Universität Weimar ist durch vielfältige Lehrformate, wie Projekte, Werkstätten, aber auch klassische Seminare und Vorlesungen gekennzeichnet. Die Gruppengröße ist sehr heterogen und reicht von drei Studierenden in

einem Projektmodul bis zu mehr als 100 Studierenden in einer Vorlesung. Zur Qualitätssicherung der Veranstaltungen werden an der Bauhaus-Universität standardisierte Evaluationsbögen an alle Lehrenden verteilt. Diese füllen die Studierenden im letzten Drittel der Vorlesungszeit aus. Danach gelangen die ausgefüllten Bögen über die Dekanate der Fakultäten zur Struktureinheit Universitätsentwicklung, werden dort anonym erfasst und ausgewertet. Sobald eine Veranstaltung ausgewertet ist, erhält die Lehrperson einen standardisierten Bericht. Damit endet oft der Qualitätskreislauf.

Seit Februar 2014 können sich Lehrende im E-Learning-Labor der Bauhaus-Universität didaktisch beraten und in ihrer Veranstaltung hospitieren lassen. Im anschließenden Feedbackgespräch werden didaktische Empfehlungen zur Verbesserung der Veranstaltung gegeben. Nach Umsetzung der Empfehlungen äußern Lehrende oft den Wunsch, die Veranstaltung nach der didaktischen Umgestaltung von den Studierenden evaluieren zu lassen und dabei individuelle Schwerpunkte zu setzen. Um diesem Wunsch nachzukommen und der Evaluationsmüdigkeit und Abwehrhaltungen entgegenzuwirken, experimentieren wir mit qualitativen Methoden und didaktischer Beratung.

Das Beispiel, wie die Hospitation einer Veranstaltung mit einer qualitativen Evaluation zusammenspielt, verdeutlicht, wie sich Synergien aus beiden Bereichen gezielt nutzen lassen. Abbildung 1 schildert grafisch einen typischen Ablauf beim Zusammentreffen von Evaluation und Didaktik.

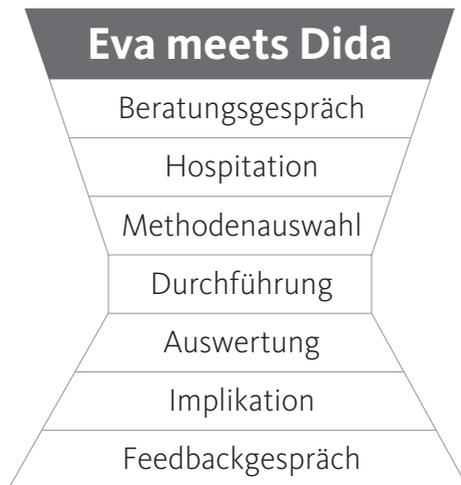
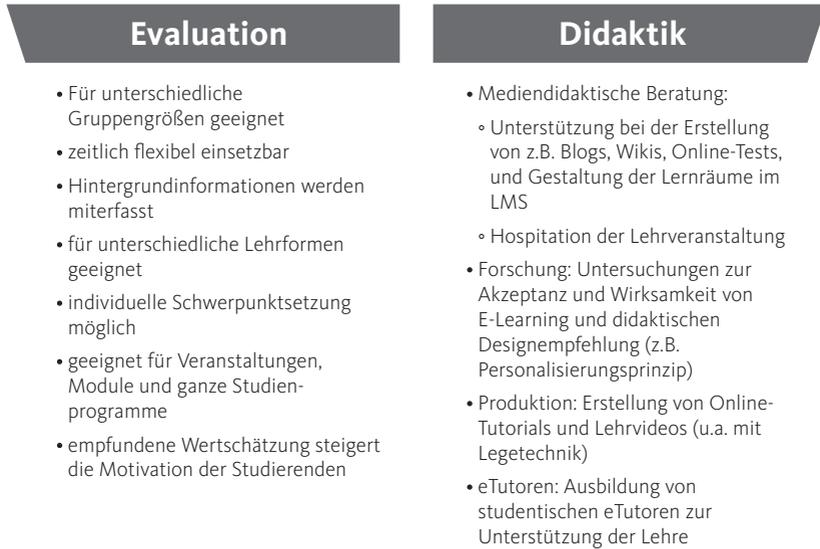
Vorteile qualitativer Evaluationsmethoden

Qualitative Evaluationsmethoden lassen sich zeitlich flexibel zu verschiedenen Zeitpunkten im Semester einsetzen. Sie eignen sich besonders für Veranstaltungen mit wenigen Studierenden, bei denen eine statistische Auswertung nicht sinnvoll ist, für künstlerisch-gestalterische Lehrveranstaltungen und besondere Lehrformate. Zudem kann die Lehrperson individuelle Schwerpunkte setzen. Ziel ist es, den Dialog und die gegenseitige Wertschätzung zwischen Studierenden und Lehrenden zu unterstützen.

Im Projekt „Eva meets Dida“ hat sich gezeigt, dass die Methoden „Zielscheibe“ und „Drei-Ecken-Diskussion“ besonders beliebt sind. An diesen beiden Methoden zeigen sich auch die zwei wesentlichen Charakteristika der qualitativen Methoden. Bei Methoden wie der Zielscheibe geht es um eine grafisch aufbereitete Bewertung von festgelegten Indikatoren. Methoden wie die Drei-Ecken-Diskussion kennzeichnen eine offen angelegte Sammlung von Themen mit anschließender Bewertung. Bei dieser Methode sollen, im

Gegensatz zur „Zielscheibe“, die relevanten Themen und Indikatoren erst gefunden werden.

Abbildung 1: Ablauf des Prozesses „Evaluation trifft Didaktik“



Quelle: Eigene Darstellung.

2 Qualitative Evaluationsmethoden – Warum sie nicht funktionieren – oder doch?

Ziel unseres Thementischs im World Café war, unsere Position in Frage zu stellen und andere Perspektiven einzunehmen. In der Sozialpsychologie wurde die Bedeutung der Offenheit für alternative Sichtweisen in unterschiedlichen Phasen von Prozessen erforscht (Wilke/Wit 2003). Außerdem wurden Gruppentechniken identifiziert, die es ermöglichen, die Ressourcen aller Gruppenmitglieder optimal zu einem Gruppenprodukt zusammenzuführen. Eine Technik ist, eine oder mehrere Personen die Rolle eines Advocatus Diaboli übernehmen zu lassen. Der Advocatus Diaboli präsentiert Informationen, die zu einer Abwertung der vorherrschenden Sichtweise führen.

Was bedeutet das im Kontext unseres Thementischs? Zunächst haben wir unsere vermeintlich stärkere Position dargestellt, indem wir ausführlich begründet haben, warum qualitative Evaluationsmethoden an der Bauhaus-Universität Weimar funktionieren. Danach haben wir die Frage gestellt, warum sich solche Evaluationsmethoden gerade nicht für andere Hochschulen eignen. Die Teilnehmer/innen unseres Thementischs übernahmen so die Rolle eines Advocatus Diaboli und sollten Kontra-Argumente und Widersprüche für qualitative Evaluationsmethoden herausarbeiten.

Exkurs: Drei-Ecken-Diskussion und Zielscheibe als Beispiele für qualitative Evaluationsmethoden

Zur Einführung in das Thema „Qualitative Evaluationsmethoden“ haben wir mit den Teilnehmenden des Thementischs die „Drei-Ecken-Diskussion“ und die „Zielscheibe“ ausprobiert. Wir entschieden uns, das gemeinsame Mittagessen als Evaluationsgegenstand zu nutzen.

Drei-Ecken-Diskussion

Für die Drei-Ecken-Diskussion wurden drei Fragen zum Mittagessen gestellt: „Was war gut?“, „Was war schlecht?“, „Welche Wünsche gibt es

noch?“ In Zweiergruppen notierten die Teilnehmenden auf Moderationskarten ihre Meinungen und Einschätzungen zum Mittagessen. Anschließend wurden alle Karten an die entsprechenden Metplan-Wände geheftet. Nachdem die Antworten sortiert und kategorisiert waren, wurde das Gesamtbild in einer Diskussion auf Stimmigkeit überprüft und ggf. Karten an einer anderen Stelle angeheftet. Danach bewerteten die Teilnehmenden die Antworten mit jeweils einem grünen und einem roten Punkt. Ein grüner Bewertungspunkt heißt: „Diese Aussage (unabhängig davon, ob positiv oder negativ) ist richtig und wichtig“. Ein roter Bewertungspunkt heißt: „Diese Aussage ist nicht gerechtfertigt, das sehe ich anders“. Auf diese Weise können Aussagen, die stark polarisieren, von denen unterschieden werden, bei denen sich die Gruppe einig ist.

Zielscheibe

Im zweiten Panel nutzten wir die Zielscheibe, um das Mittagessen bewerten zu lassen. Dazu haben wir eine Zielscheibe gezeichnet und in Sektoren unterteilt. Diesen Sektoren wiesen wir zuvor festgelegte Dimensionen zu (Frische, Auswahl, Geschmack und Präsentation). Die Teilnehmenden zeichnete auf einer kleineren Zielscheibe einen Punkt („Treffer“) pro Dimension ein. Je näher ein Treffer dem Mittelpunkt ist, desto größer ist die Zufriedenheit mit der jeweiligen Dimension. Die Bewertungen auf den einzelnen Zielscheiben wurden auf eine große Zielscheibe übertragen. Anschließend bewerteten die Teilnehmenden die Dimensionen mit je einem grünen und einem roten Punkt. Ein grüner Bewertungspunkt heißt: „Diese Dimension ist mir besonders wichtig.“ Ein roter Bewertungspunkt heißt: „Diese Dimension ist mir gar nicht wichtig.“ Auf diese Weise kann eine Gewichtung der zuvor festgelegten Dimensionen durch die Teilnehmenden vorgenommen werden.

Die Teilnehmenden nannten verschiedene Gründe, die gegen qualitative Evaluationsmethoden sprechen: heterogene Strukturen an den Hochschulen, die freiwillige oder nicht freiwillige Teilnahme der Lehrenden, die Feedbackkompetenz der Lehrenden, Ressourcen, die für den Einsatz benötigt werden, die Dokumentation des Evaluationsgeschehens sowie die Kommunikation mit Entscheidungsträgern an den Hochschulen. Wir haben die Argumente im

Folgenden thematisch zusammengefasst und mit Überschriften versehen. Zu jedem Kontra-Argument haben wir aus unserer Sicht sinnvolle Lösungshinweise notiert.

Heterogene Strukturen

Unterschiedliche Fächerkulturen und unterschiedliche Gruppengrößen können Gründe sein, warum qualitative Evaluationsmethoden nicht gut funktionieren. An jeder Hochschule finden sich unterschiedliche Fachkulturen mit historisch gewachsenen Anforderungen an Evaluationsformate. Die von uns vorgestellten Formate bedienen sich oft eines metaphorischen Vehikels. Als Argument aus den Gruppen wurde daher eine gewisse Befangenheit gerade im Bereich der ingenieurwissenschaftlichen und technischen Studienprogramme geäußert. Wichtig ist es, eben diese Anforderungen der Gruppe an die Methode zu beachten. Sehr freie und durch kreative Leistungen gekennzeichnete Methoden wie die Rezension eignen sich wahrscheinlich nicht für Veranstaltungen im ingenieurwissenschaftlichen Bereich. Der Einsatz der Drei-Ecken-Diskussion konnte aber schon mehrfach mit Erfolg durchgeführt werden.

Neben den unterschiedlichen Fächerkulturen war ein Argument, dass sich qualitative Methoden nicht auf alle Gruppengrößen anwenden lassen. Der Idealfall für diese Formate ist eine Gruppengröße von ca. drei bis 25 Studierenden. Mit dieser Anzahl lassen sich die meisten Evaluationen in einem zeitlich angemessenen Rahmen durchführen. Es gibt aber nach unserer Einschätzung durch kleine Anpassungen auch für größere Veranstaltungen die Möglichkeit der Anwendung, indem z. B. Kleingruppen gebildet oder Peer-Evaluationen durchgeführt werden. Die Studierenden können sich zunächst untereinander austauschen. Das Ergebnis der Gruppe wird dann im Plenum präsentiert. So fließen zwar nicht alle Einzeleinschätzungen ein und es besteht ein erhöhter Anspruch an die Organisation und Koordination während der Evaluation, aber die Studierenden können ihre eigenen Einschätzungen mit ihren Kommilitonen abstimmen, die Lehrperson kann ihre individuellen Schwerpunkte einbringen und es werden parallel Gruppenarbeit und kommunikative Kompetenzen gefestigt. Große Gruppen sind nach unseren Erfahrungen kein Ausschlusskriterium, sie bedürfen aber einer Anpassung der Methode und einer gewissen Flexibilität bei der Durchführung.

Freiwilligkeit vs. Zwang

Im Hochschulgesetz ist die Mitwirkung aller Hochschulangehörigen bei Evaluationen beschrieben. Jede Hochschule besitzt zudem eine mehr oder weniger aktuelle Evaluationsordnung. In der Praxis ist es jedoch nicht selten der Fall, dass sich Lehrende diesem Feedbackinstrument entziehen. Diese Erfahrungen wurden auch von den Teilnehmenden geäußert. Die Gründe dafür sind vielfältig und auch die qualitativen Evaluationsmethoden können ihr volles Potential nur entfalten, wenn eine gewisse intrinsische Motivation bei den Beteiligten vorhanden ist. Über Zwang, so die Einschätzung der Autorinnen, lassen sich qualitätssichernde Maßnahmen nicht umsetzen. Trotzdem soll kurz auf mögliche Gründe eingegangen werden.

Ein Grund der Verweigerung liegt sicher darin, dass zentrale Einrichtungen den Prozess der Evaluation organisieren und koordinieren und so der Bezug zur und die Legitimation durch die Wissenschaftscommunity fehlt. Aus der Perspektive der Evaluator/inn/en ist diese Situation nur schwer zu durchbrechen. Wichtig ist es, den Nutzen für alle Beteiligten klar und deutlich herauszustellen. Sinnvoll ist es, Lehrpersonen, die positive Erfahrungen mit qualitativen Evaluationsmethoden gemacht haben, als Multiplikatoren zu gewinnen. Sie können Impulse für andere Lehrpersonen liefern, selbst einmal qualitative Evaluationsmethoden auszuprobieren. Nicht zuletzt ist es aber auch die Professionalität der Mitarbeitenden, die über eine Zusammenarbeit entscheidet. Es ist unumgänglich, Termine und Absprachen einzuhalten und nicht nur Probleme, sondern vor allem Lösungswege zu benennen.

Hier soll allerdings nicht verschwiegen werden, dass auch mit allen Anstrengungen nicht alle Lehrenden überzeugt werden können. Etwas überspitzt könnte man hier vermuten, dass es sich wie bei Studierenden und Sprechstundenbesuchen verhält. Meist brauchen die, die diese Möglichkeiten nutzen, weniger Unterstützung als diejenigen, die die Sprechstunden nicht aufsuchen.

Feedbackkompetenz

Der Feedbackprozess, der mit qualitativen Evaluationsformaten verbunden ist, ist für alle Beteiligten anstrengend. Am Thementisch wurden Vorbehalte der Lehrenden genannt, sich „in die Karten schauen zu lassen“. Ursachen dieser Vorbehalte können Ängste sein, die es ernst zu nehmen gilt. Eine mögliche Ursache kann darin gesehen werden, dass die Fähigkeit Feedback aufzunehmen noch weiter ausgebaut werden sollte. Wie Feedback konstruktiv und

wertschätzend formuliert wird, ist Teil zahlreicher Kommunikationstrainings. Weniger oft thematisiert wird jedoch das Feedbacknehmen. Bei der Aufnahme von Feedback ist es besonders wichtig zu bedenken, dass es sich dabei immer um eine subjektive Bewertung handelt. Im Kern geht es um die Sache und nicht um die Person. Der Feedbacknehmer entscheidet selbst, ob und in welchem Umfang er das Geäußerte für sich annimmt. Als Empfehlung gilt, das Feedback zunächst unkommentiert auf sich wirken zu lassen.

Nachdem die Lehrenden die Einschätzung der Studierenden erhalten haben, sollten sie die Möglichkeit nutzen und ihrerseits (abgesehen von der Prüfungsbewertung) den Studierenden ein Feedback geben. Ein Punkt könnte hier z. B. aktive Mitarbeit sein. Auch ist es hilfreich, wenn die Lehrperson auf monierte Punkte eingeht, die nicht in deren Verantwortungsbereich liegen, und die Situation erklärt. Förderlich für die Zufriedenheit sind oft schon minimale Veränderungen, die weder viel Zeit noch Geld kosten, die Situation aber spürbar verändern, z. B. das Bereitstellen der Unterlagen in papiersparenden Druckformaten für die Studierenden.

Ressourcen

Welche personellen Ressourcen sind im Zusammenspiel von Evaluation und Didaktik notwendig? Welche Aufgaben haben Personen, die dieses Zusammenspiel moderieren? Prozessbegleiter sind wichtig, um Lehrende bei der Auswahl einer geeigneten Evaluationsmethode zu beraten und zu unterstützen. Lehrende, die schon einige Erfahrungen gemacht haben, können als Multiplikatoren eingesetzt werden. Auch Studierende können nach einem Training als Prozessbegleiter für Lehrende eingesetzt werden. Um den Zeitaufwand so gering wie möglich zu halten, haben wir das Berichtsformat standardisiert. Es enthält zunächst eine Methodenbeschreibung und neben den Auswertungen leere Felder für Rückmeldungen der Lehrperson. Auch die Fotodokumentation ist über vordefinierte Felder schnell erstellt und durch eine Konvertierung in ein pdf-Format geschützt.

Dokumentation und Kommunikation

Hürden begegnen uns noch beim Thema Datenschutz, insbesondere bei den Fragen der Dokumentation und Sicherung der Berichte. Hier gibt es an jeder Hochschule eigene Regelungen und Vorschriften. Auch wir setzen uns noch mit unserem Justiziar und dem Datenschutzbeauftragten auseinander. Zudem müssen wir, sollten wir den Projektcharakter verlassen, unsere

Evaluationsordnung anpassen. Nicht zuletzt steht auch bei uns noch die Frage nach der Überführung in die Routinen der Hochschule aus. Diese soll nach Abschluss der Projektphase auch auf einer Kosten-Nutzen-Abwägung basieren.

3 Fazit und Ausblick

Die Teilnehmenden des Thementischs nannten nicht nur Hürden für qualitative Evaluationsmethoden an den Hochschulen, sondern auch die damit verbundene Wertschätzung der Studierenden und Lehrenden, die Flexibilität dieser Methoden und die Förderung der Feedbackkultur an der Hochschule.

Wertschätzung

Studierende und Lehrende fühlen sich durch qualitative Evaluationsmethoden wertgeschätzt. Studierende können ihre Meinung äußern und fühlen sich ernst genommen. Sie erleben sich als verantwortliche und gestaltende Akteure der Veranstaltung, denn ihre Meinung ist gefragt. Damit wird das Bedürfnis nach Kompetenzerleben angesprochen, die Studierenden erfahren, dass sie handlungsfähig sind (Krapp 2005).

Qualitative Evaluationsmethoden geben die Möglichkeit, dass sich die Studierenden untereinander austauschen können. Sie erleben soziale Eingebundenheit (Krapp 2005). Damit wird dem Wunsch Rechnung getragen, sich mit anderen Studierenden und deren Meinungen zu identifizieren. Dadurch gewinnt auch die Rückmeldung Substanz.

Lehrende fühlen sich wertgeschätzt, weil sie in die Auswahl der Evaluationsmethode einbezogen werden, ohne überfordert zu werden. Sie können individuelle Schwerpunkte für die Evaluation setzen und so gezielt erfahren, was sie vielleicht noch verbessern können.

Flexibilität

Qualitative Evaluationsmethoden lassen sich flexibel einsetzen. Sie eignen sich als schnelles Feedback am Ende einer Sitzung oder zur formativen Evaluation beispielsweise in der Mitte des Semesters. Außerdem können konkrete Anlässe vorliegen, die mit einer qualitativen Evaluation genauer betrachtet werden können. Die Lehrperson könnte zum Beispiel fragen, warum eine didaktische Methode nicht den gewünschten Erfolg bringt.

Die Feedbackkultur an einer Hochschule kann durch qualitative Evaluationsmethoden gestärkt werden: Lehrpersonen und Studierende lernen konstruktives Feedback zu geben und anzunehmen. Damit können die Selbstreflexion und die berufliche Handlungskompetenz von Lehrpersonen und Studierenden gefördert werden. Das kann auch ein Vorteil für die Hochschule als Organisation sein, weil Kommunikationsprozesse innerhalb der Hochschule verbessert werden.

Die Hochschule hat durch qualitative Evaluationsmethoden außerdem die Möglichkeit, die Qualität besonderer Lehrformate zu sichern. Der Transfer auf berufs begleitende Studienangebote ist möglich.

Aus unserer Sicht sollte es nicht das Ziel sein, dass qualitative Evaluationsmethoden standardisierte Methoden ersetzen, sondern dass sie eine sinnvolle bedarfsgerechte Ergänzung darstellen. So bringen qualitative Evaluationsmethoden einen Mehrwert und sind eine lohnende Investition in die Qualitätssicherung von Studium und Lehre, wenn die jeweilige Hochschule auch Überlegungen zur Steigerung der Effizienz und Effektivität des qualitativen Formats einbezieht.

Literaturnachweis

Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51(5), 626–641.

Wilke, H./Wit, A. (2003): Gruppenleistung. In: Stroebe, W./Jonas, K./Hewstone, M. (eds.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin et al.: Springer, 497–535.

7 Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen:

Eine aktuelle Einschätzung mit Fokus auf hochschulische Weiterbildungsprogramme

von Mag.^a **Elke A. Gornik**, Mag.^a **Diane Freiberger**, MBA und Mag.^a **Barbara Birke**

Einleitung und Hintergrund

Das Thema „Durchlässigkeit“ und damit die Frage nach der Anerkennung von Leistungen, vor allem zwischen hochschulischer Bildung und beruflicher Erfahrung, zählt zu den großen Herausforderungen der nationalen und internationalen Bildungspolitik. Auf europäischer Ebene spiegelt sich die Anerkennung von Kompetenzen und Leistungen, die außerhalb der jeweiligen Hochschule erworbenen bzw. erbracht wurden, seit Jahren in Diskussionen und Dokumenten wider¹ und in Österreich ist sie in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich² abgebildet.

Große Projekte (wie beispielsweise die deutsche Förderinitiative ANKOM³) haben sich zum Ziel gesetzt, Maßnahmen zu erproben (und umzusetzen), die einen Beitrag zur Durchlässigkeit im Übergang von Studium in den Beruf (und umgekehrt) leisten (vgl. Haugg 2015: 10), oder die Anrechnungspraxis an Hochschulen zu systematisieren (vgl. Hanft et al. 2014). In anderen europäischen Ländern, wie beispielsweise in Finnland, wurde vor rund zehn

-
- 1 Von besonderer Relevanz ist für die Projektinitiative die Empfehlung des Rates zu Validierung nichtformalen und informellen Lernens, Amtsblatt der europäischen Union 2012.
 - 2 Vgl. Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich LLL:2020.
 - 3 <http://ankom.his.de>, Zugriff am 8.12.2015.

Jahren ein Prozess gestartet, der durch Gesetzesänderungen eingeleitet und durch bildungspolitisch begleitende Maßnahmen unterstützt wurde und der zu einer hohen Umsetzungsrate von Recognition of prior learning⁴ hochschulübergreifend geführt hat.

Im vorliegenden Beitrag liegt ein besonderer Fokus auf dem Bereich der (wissenschaftlichen) hochschulischen Weiterbildungsprogramme, da hier bereits Handhabungen zum Umgang mit der Anerkennung und Anrechnung von non-formalen und informellen Kompetenzen in Österreich vorhanden sind. Ergänzend dazu fließen aktuelle nationale Projekterfahrungen und spezifische hochschulische Sichtweisen mit ein.

Entwicklungsprojekt der AQ Austria gemeinsam mit österreichischen Hochschulen

An die internationalen Erfahrungen kann das aktuelle Projekt der AQ Austria, das im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (bmwfw) durchgeführt wird, anschließen. Hochschulübergreifend und gemeinsam mit elf österreichischen Hochschulen hat sich das Projekt „Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen“ zum Ziel gesetzt, aktuelle Verfahren und Instrumente an den österreichischen Hochschulen anzusehen. Auf Basis der aktuellen gesetzlichen Möglichkeiten und basierend auf den europäischen Erfahrungen wird herausgearbeitet, wie sich österreichische Hochschulen diesem Thema transparent, nachvollziehbar und qualitätsgesichert nähern können.

Das Ziel des AQ Austria-Projektes ist es, ein gemeinsames Verständnis darüber herzustellen, welche Kriterien für die Entwicklung von qualitätsgesicherten Instrumenten und Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen wichtig sind. Auf Basis dieser Projektergebnisse formuliert die AQ Austria Empfehlungen⁵, wie österreichische Hochschulen zukünftig mit diesem Thema umgehen können. Die konkrete Ausgestaltung der Verfahren muss an den Hochschulen erfolgen, die Empfehlungen sollen als Hilfestellung in dieser Entwicklungsphase dienen.

4 http://niu.edu/p2onetwork/resources/work-groups/adult-learners/eu_prior_learning.pdf, Zugriff am 8.12.2015.

5 Die Empfehlungen erscheinen im Frühjahr 2016 als Publikation der AQ Austria.

Bei den nachfolgenden Ausführungen ist auch auf den derzeitigen gesetzlichen Rahmen zu achten (siehe weiter unten), innerhalb dessen sich Hochschulen im Bereich der Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen derzeit bewegen (können).

Grundlage – gemeinsames Verständnis

Im AQ Austria-Projekt liegt die Betonung auf der Anerkennung jener Kompetenzen, die nicht in einem formalen Bildungskontext erworben wurden, da hier an vielen Hochschulen Neuland betreten wird und manche Aspekte besonders stark zum Tragen kommen (zum Beispiel transparente Entscheidungsgrundlagen, Weitergabe von Informationen etc.). Im Wesentlichen können zwei Zeitpunkte festgemacht werden, wann die Anerkennung von Kompetenzen zum Tragen kommt: als Anerkennung von Kompetenzen beim Zugang zum Studium, formuliert in den Zugangsvoraussetzungen, und bei der Anerkennung von Vorleistungen auf Teile des Studiums als Anrechnung auf bestimmte Inhalte (z. B. Lehrveranstaltungen, Module etc.).

In beiden Fällen geht es um die Anerkennung von jenen Kompetenzen, die außerhalb der jeweiligen Hochschule, sei es an einer anderen Hochschule, im Ausland, an einer Schule, im beruflichen Kontext oder im Alltag erworben wurden. In der englischsprachigen Literatur wird hierfür zumeist der Begriff „recognition of prior learning“ (RPL) verwendet, im deutschsprachigen Raum zum Beispiel außerhochschulische Kompetenzen (vgl. Hanft et al. 2014: 1).

Dabei haben sich die Teilnehmer/innen des AQ Austria-Projektes auf die Definitionen des Rates der Europäischen Union (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2012) verständigt. Demzufolge werden unter formal erworbenen Kompetenzen jene verstanden, die Ergebnis von formalem Lernen sind; das ist jener Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet und zu Ereignissen und Befähigungsnachweisen führt; typischerweise also schulische Bildung, Hochschule. Nichtformales oder non-formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird (z. B. im Rahmen eines Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnisses); ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung und Kurse. Informelles Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag – am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit – stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht

organisiert oder strukturiert ist; es ist aus Sicht des Lernenden möglicherweise nicht beabsichtigt.

Gesetzliche Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung

Für ein besseres Verständnis wird an dieser Stelle kurz auf die gesetzliche Basis hingewiesen. Im Weiterbildungsbereich stellt sich die Situation wie folgt dar:

Beim Zugang zu den „Weiterbildungslehrgängen“, mit Fokus auf jenen, die zu einem Master-Abschluss führen, können non-formale und informelle Kompetenzen bei den Zugangsvoraussetzungen berücksichtigt werden. An den öffentlichen Universitäten müssen die Zugangsvoraussetzungen zu den Universitätslehrgängen laut § 70 UG im Curriculum geregelt werden; für den Fachhochschulbereich sieht das Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG) keine spezifischen Bestimmungen in Hinblick auf den Zugang zu den Lehrgängen zur Weiterbildung vor. Dem folgend können non-formale und informelle Kompetenzen beim Zugang jedenfalls anerkannt werden.

Die Anrechnung non-formaler und informeller Kompetenzen mit dem Ziel der Studienzeiterkürzung oder der Reduktion der Studienbelastungen ist für die Lehrgänge zur Weiterbildung an den FHs gesetzlich nicht geregelt; ihre Zulässigkeit lässt sich jedoch schon alleine daraus ableiten, dass eine Anrechnung von besonderen Kenntnissen oder Erfahrungen aus der beruflichen Praxis auf Studiengänge oder Studiengangsteile durch den § 12 Abs 2 FHStG ausdrücklich vorgesehen ist.

Für die öffentlichen Universitäten gibt es Regelungen zur Anrechnung nur für ordentliche Studien, und zwar im § 78 UG, und auch nur für positiv beurteilte Prüfungen, also für formale Kompetenzen. Eine Anrechnung auf außerordentliche Studien, und darunter fallen auch die Universitätslehrgänge, ist im UG nicht vorgesehen.

Der Weiterbildungsbereich bietet in deutlich größerem Ausmaß Möglichkeiten zur Anerkennung und Anrechnung non-formaler und informeller Kompetenzen, während im Gegensatz dazu im ordentlichen Studienbereich die Anerkennung und Anrechnung auf den FH-Bereich beschränkt ist. Für die Aufnahme eines Bachelor-Studiums an einer Fachhochschule können berufliche Qualifikationen als Zugangsvoraussetzung (§ 4 Abs 4 FHStG) vorgesehen werden und wie bereits oben dargestellt können Kenntnisse und Erfahrungen aus der beruflichen Praxis angerechnet werden.

Warum jetzt? Handlungsbedarf aus verschiedenen Perspektiven

Wie einleitend angesprochen, wird das Thema der Anerkennung und Anrechnung non-formaler und informeller Kompetenzen auf europäischer Ebene diskutiert und vereinbart (vgl. AQ Austria 2014: 5) und es wurde auch in die nationale Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich aufgenommen (vgl. LLL:2020 2011: 46). In der Aktionslinie 10 (vgl. ebd.: 44ff.) werden Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren angestrebt, die darauf abzielen, dass erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen unabhängig davon, wo sie erworben wurden, anerkannt und als Qualifikation zertifiziert werden.

Neben den bildungspolitischen Konzepten, Projekten und gesellschaftlichen Entwicklungen zeigt sich, dass das Thema Anerkennung, Anrechnung und damit Durchlässigkeit aufgrund der sich stetig verändernden Rahmenbedingungen an den Hochschulen immer mehr an Bedeutung gewinnt und in den Diskussionsfokus rückt.

Blickt man nun auf die vorweg dargestellten Ausführungen dazu, so stellt sich konsequenterweise die Frage, inwiefern es Handlungsbedarfe für österreichische Universitäten und Fachhochschulen gibt. Dies soll am Beispiel der veränderten Zielgruppen für Hochschulen ausgeführt werden.

Die Zielgruppe der Hochschulen hat sich kontinuierlich verändert (zunehmend heterogener) und dies zeigt sich und anderem ganz besonders im Bereich der berufsbegleitenden Studien (sowohl im Regel- wie auch im Weiterbildungsbereich). Immer mehr Hochschulen bieten zunehmend Weiterbildungsprogramme für Personen an, die bereits über berufliche Qualifikationen verfügen, diese an einer Hochschule einbringen und sich selbst weiterbilden möchten. Somit stellt sich automatisch die Frage nach der Gestaltung von Übergängen in Hinblick auf die Zulassung und Anerkennung. Die Weiterbildungsprogramme wenden sich vereinzelt auch an Personen, die (noch) nicht über einen ersten akademischen Erstabschluss verfügen, aber im Berufsfeld jahrelange Erfahrung gesammelt haben.

An den Fachhochschulen kommt hinzu, dass hier auch im Bereich der grundständigen Bachelor- und Masterprogramme berufliche Qualifikationen als Zugangsvoraussetzung anerkannt sind und vor allem durch die berufsbegleitenden Programme viele Studierende über berufliche Qualifikationen und

Erfahrungen verfügen. Andererseits stellt sich gerade bei dieser Zielgruppe der im Beruf bereits tätigen Personen die Frage nach Anrechnungen von bereits beruflich erworbenen Qualifikationen. Diese Veränderungen führen auf Seiten der Studierenden zu veränderten Bedürfnissen: neben der zeitlichen und örtlichen Flexibilität benötigen diese entsprechende Beratungsleistungen vor Studienbeginn, Kompetenzfeststellungen etc. Dies führt dazu, dass Hochschulen und ihre Weiterbildungseinrichtungen zunehmend gefordert sind, den Erwartungshaltungen der berufstätigen Zielgruppe zu entsprechen. Die damit verbundene Forderung, wenn es um die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen geht, ist jene nach Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Im erwähnten AQ-Austria-Projekt zeigt sich, dass an den österreichischen Hochschulen ganz unterschiedliche Vorgehensweisen, Modelle und Verfahren in Anwendung sind: einige davon basieren auf Einzelfall-Entscheidungen und sind oftmals für die „antragstellende Person“ nicht vergleichbar oder sogar nicht nachvollziehbar. Dies betrifft sowohl den Bereich der Anerkennung wie auch der Anrechnung. Qualitätsgesicherte Modelle und Verfahren müssen daher zum Kern haben, jeder/jedem einzelnen Studierenden die Entscheidungen so zu begründen, dass diese nachvollziehbar sind. Dazu bedarf es mehrerer Faktoren, die noch ausgeführt werden.

Aus Sicht der Hochschulen hat es mehrere Gründe, weshalb sie sich mit diesem Thema auseinandersetzen müssen: eine Rolle kann, dies wurde im Projekt vor allem durch Praxisbeispiele aus Deutschland und Finnland deutlich, die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und der Profilbildung spielen, weshalb neue Zielgruppen angesprochen werden sollen. Es gibt, das haben diese Beispiele gezeigt, bestimmte Studiengänge (vor allem im technischen aber auch medizinischen Bereich), die nach einer „Öffnung“ bestimmter Zielgruppen verlangen. Sei es, weil in diesen Berufen zunehmend eine Akademisierung erfolgt oder sei es, weil diese Studien generell zu wenig nachgefragt sind. Den Hochschulen eröffnen sich durch die erweiterte Zielgruppe (v.a. jene, die bereits beruflich tätig sind) auch noch weitere Möglichkeiten, weshalb sie stärker in den Fokus genommen werden sollten: es eröffnen sich mit ihnen neue Kontakte in die berufliche Praxis und damit die Möglichkeit für Kooperationen, Drittmittel- und Wissenstransferprojekte.

Die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ist nicht nur auf das Individuum – d. h. auf die einzelne Person – beschränkt. Der Umgang damit ist ein gesellschaftliches Thema, da

damit das Ziel zur Verbesserung der Chancengleichheit⁶ erreicht werden kann. Dies sollte bei dieser Diskussion auf keinen Fall vergessen werden.

Bewusstseinsbildung als Voraussetzung für Hochschulen

Im Folgenden soll hier eine Annäherung an dieses Thema entstehen: Beginnend werden Überlegungen dargestellt, die aus Sicht der Autorinnen die Grundlage bilden, damit Hochschulen eine Basis für ihren eigenen Handlungsbedarf entwickeln können.

Der Aufbau einer Einstellungsänderung und entsprechende Meinungsbildung ist ein Prozess, der gekoppelt an die Wertvorstellungen der handelnden Institutionen (Universitäten und Fachhochschulen) und die Profilbildung ist. Diese bilden die Grundlage, um entsprechende Kriterien zu definieren und zu etablieren. Dies ist eine notwendige Grundlage, um standardisierte Verfahren entwickeln zu können. Zu bemerken ist dabei, dass „standardisiert“ so verstanden sein muss, dass jene Flexibilität erhalten bleibt, die es jedweder Bildungsinstitution möglich macht, stets auch ihre eigenen Gegebenheiten bei der Umsetzung in gebührendem Maße einfließen zu lassen. Das heißt, dass die Verfahren in ihrer Gestaltung den Freiraum für eine Vielfalt bieten. Beispielsweise muss es möglich sein, die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen und Ressourcen der Bildungsinstitution zu berücksichtigen. So werden große Hochschulen vielleicht andere Verfahren entwickeln als kleine Hochschulen etc., an den Fachhochschulen sind andere Gremien mit Zulassungsentscheidungen befasst als an den Universitäten etc. Ist die Basis für die Einstellungsänderung geschaffen und sind beispielsweise einige Pilotprojekte vollzogen, kann sich im Weiteren eine Verhaltensänderung vollziehen, die idealerweise in eine gesamtgesellschaftliche Änderung der Wertevorstellung zu diesem Thema mündet.

Step by Step

Welche Handlungsschritte gilt es aber dabei für die einzelnen Bildungsinstitutionen zu erledigen? Beginnend steht hier wohl die konkrete Auseinandersetzung mit der Sachlage, die Definition der Aufgabe, insbesondere mit Blick auf die eigenen Notwendigkeiten hinsichtlich der Anerkennung von

6 Laut den Grundprinzipien der Aktionslinien der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen LLL:2020 (S. 10).

non-formalen und informellen Kompetenzen potentieller Bewerber/innen. Die nächste Aktivität sollte dann die Analyse der Institution sein, in der sie ihre Gegebenheiten, Routinen und Grenzen zu diesem Thema festhält. Gepaart mit den Ergebnissen aus der eigenen Analyse und den – dann festgesetzten – außerinstitutionellen Rahmenbedingungen muss die Institution eine eigene Strategie im Zusammenhang mit dem besonderen Anerkennungsverfahren entwickeln. Es gilt sich zu positionieren, die Ziele und Zielgruppen festzulegen und eine entsprechende Auswahl der Instrumente zur Anerkennung abzuleiten. Qualitätssicherung erfolgt ja insbesondere dann, wenn beispielsweise der Regelkreis zu kontinuierlichen Verbesserung angewendet werden kann. In diesem Sinne sollten bei der Auswahl der Instrumente auch gleich die zu überprüfenden Kennzahlen und Indikatoren für das (Qualitäts-)Controlling entwickelt werden, um künftig die Basis für die Weiterentwicklung sicherzustellen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass Universitäten und Fachhochschulen erst dann ihre eigenen Handlungsbedarfe entwickeln können, wenn die Basis einer gesamtgesellschaftlichen Einstellungsänderung zum Thema Anerkennung und Anrechnung von non-formalen und informellen Kompetenzen geschaffen ist. Um die eigenen Handlungsaktivitäten mit Blick auf diesen Sachverhalt zu gestalten, ist es notwendig, dass Bildungsinstitutionen eine Innensicht ihrer Institution vornehmen und daraus die für sie notwendigen Maßnahmen ableiten, die qualitätssichernd in den kontinuierlichen Verbesserungsprozess eingebettet sind.

Merkmale eines Verfahrens

Stellt man sich nun konkret die Frage, was Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung von informellen und non-formalen Kompetenzen berücksichtigen müssten, so sollen hierzu nachfolgend einige Betrachtungsweisen dargestellt werden.

Lernen findet in unterschiedlichen Lebenssituationen statt; so kann gelernt werden im Arbeitsprozess, im jeweiligen privaten und sozialen Umfeld und auch selbstorganisiert durch eigene Literaturrecherche oder auch durch

die Teilnahme an MOOCs⁷. Um nun diesen Kompetenzerwerb sichtbar zu machen, ist es notwendig, dass Verfahren entwickelt werden, die sowohl der handelnden Hochschule als auch dem potentiellen Nachfragenden eine Orientierung geben. Zum einen bedeutet dies für die Hochschulen, dass in kompetenzorientierten Lernergebnissen (Outcome) zu denken ist, und für die Studierenden bzw. Teilnehmenden an wissenschaftlichen Weiterbildungen bedeutet es, dass sie sich der Selbstreflexion stellen müssen. Theis und Bergstermann (2014) konstatieren hierzu auf der Grundlage von Dehnbostel und Seidel (vgl. Dehnbostel/Seidel 2011), dass es zwei Richtungen von Kompetenzfeststellung geben kann.

- So fokussieren beispielsweise anwendungsorientierte Ansätze die geforderten Kompetenzen in der Arbeitswelt bzw. Curricula von Studien oder Weiterbildungslehrgängen. „Die Einschätzung der Kompetenzen erfolgt anhand von definierten Standards in Relation zu diesen im Vorhinein formulierten Kompetenzen, Einstellungen, Kenntnissen oder Aufgaben“ (vgl. ebd.: 8; Theis/Bergstermann: 423).
- „Entwicklungsorientierte Ansätze zielen auf die Feststellung von in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kompetenzen und sind auf den Entwicklungsprozess des Individuums bezogen. Im Fokus stehen die individuellen Ressourcen und besondere Stärken; der darin angelegte Reflexionsprozess stellt selbst einen Lernprozess dar“ (ebd.: 7; Theis/Bergstermann: 423f.).

Mit Blick auf die beiden oben genannten Verfahrensprämissen ist es nun Aufgabe der jeweiligen Bildungsinstitution festzustellen, welche der Verfahrensaspekte ihrer speziellen Strategie in diesem Thema am hilfreichsten ist. Grundlegend ist jedoch, dass die Verfahren für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar sind. Folgende Prozessschritte könnten diesem Anspruch gerecht werden:

- Information und Beratung: Die Studierenden bzw. Teilnehmenden wissenschaftlicher Lehrgänge werden über die Möglichkeit von Anerkennung und Anrechnung non-formaler und informeller Kompetenzen informiert. Der Verfahrensprozess ist transparent dargestellt.

7 Die Abkürzung MOOC steht für Massive Open Online Course. Es handelt sich dabei um Online-Kurse, die in der Regel frei zugänglich sind.

- **Identifizierung:** Im Beratungsgespräch werden Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten eruiert und erkannt. Die Studierenden bzw. Teilnehmenden und Teilnehmer wissenschaftlicher Lehrgänge werden hinsichtlich der Dokumentation und Erstellung beispielsweise eines Kompetenzportfolios aufgeklärt.
- **Dokumentation:** Die Studierenden bzw. Teilnehmenden wissenschaftlicher Lehrgänge dokumentieren in der Reflexionsarbeit ihre Kompetenzen. Durch Nachweise wie Stellenbeschreibungen, Aufgabenprofile, Veröffentlichungen von Ergebnissen (Medienberichte) könnte die vorhergehende Kompetenzbilanz belegt werden.
- **Bewertung:** In Form eines Gutachtens werden die dargestellten Kompetenzen mit Blick auf die geforderten Lernergebnisse bewertet. Mindestens ein Vier-Augen-Prinzip sollte hierbei gewährleistet sein.
- **Feststellung:** Basierend auf der Bewertung können dann die informellen und non-formalen Kompetenzen als Qualifikation oder Leistungspunkte anerkannt und somit zertifiziert werden.

Ergänzend dazu zeigen die Erfahrungen aus dem AQ Austria-Projekt, dass das Vorgehen zur Anerkennung und Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bestimmter Grundlagen bedarf. Dazu zählen beispielsweise Vorlagen und Handreichungen zu den Verfahrensabläufen, für die Beschreibung der Lernergebnisse oder Kompetenz- und Äquivalenzlisten. Zudem muss insbesondere Personal zur Durchführung und zum Umgang mit den Verfahren geschult und gecoacht werden, dies haben die internationalen Praxisbeispiele im AQ Austria-Projekt bekräftigt.

Erste Grenzen...

Die Aufwände zur Durchführung entsprechender Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren sind sowohl studierenden- als auch hochschulseitig nicht zu unterschätzen. Meist handelt es sich um aufwendige und zeitintensive Verfahren, die von Seiten der Hochschulen entsprechende Ressourcen und Vorbereitungen benötigen. Gleichzeitig benötigt der Prozess der Anerkennung sowie Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen auch von Seiten der antragstellenden Personen (Studienwerber/innen, Studierende etc.) entsprechende Vorbereitungen. Der Prozess kann nur dann erfolgreich

sein, wenn beide Seiten die notwendigen „Aufgaben“ erledigen. Für die antragstellenden Personen kann dieser Prozess ein wesentlicher Faktor zur eigenen Reflexionsfähigkeit sein, da dies ein Auseinandersetzen mit den eigenen Kenntnissen bedingt.

Jedoch kann auf beiden Seiten bei der Anerkennung und Anrechnung von non-formalen und informellen Kompetenzen kein Automatismus erwartet werden. Pauschalanrechnung im Bereich der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen wird nur in wenigsten Fällen möglich sein.

Es stellt sich im Zusammenhang mit dem Aufwand des Verfahrens auch die Frage, ob antragstellende Personen überhaupt den zeitaufwendigen Weg gehen werden oder frühzeitig kapitulieren. Dies bestätigt sich auch durch die berichteten Erfahrungen der Hochschulen im AQ Austria-Projekt: Insbesondere Personen, die aus dem Berufsleben – vielleicht erstmals oder wieder – an die Hochschule kommen, wagen oftmals gar nicht den Weg zur Anrechnung oder Anerkennung.

Die Praxisberichte im AQ Austria-Projekt zeigen auch, dass gerade bei der Entscheidung von Interessent/inn/en die Möglichkeit von Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen mit der Wahl des Weiterbildungsprogramms zusammenhängt. Daher sind entsprechende Beratungsangebote notwendig. Es birgt dieser Bereich aber auch die Gefahr, zu einem „Anrechnungs- und Anerkennungsdumping“ auf Seiten der Hochschulen zu führen, um ausreichend Teilnehmer/innen für die kostenpflichtigen Weiterbildungsprogramme zu gewinnen.

Der Vollständigkeit halber muss auch auf die Grenzen in Hinblick auf die bestehenden Ressourcen seitens der Hochschulen verwiesen werden: Derzeit bestehen noch nicht die professionellen Strukturen, um flächendeckend über alle Weiterbildungsprogramme entsprechende Modelle entwickeln, anbieten und anschließend auch darüber beraten zu können.

Ausblick und Entwicklungspotenzial

Die ersten Erfahrungen aus dem AQ Austria-Projekt haben deutlich gemacht, dass eine Vielzahl von Modellen und Verfahren schon bisher zum Einsatz kommt und es nicht „das eine Verfahren“ gibt. Dies gilt sowohl für den Bereich der Anerkennung wie auch der Anrechnung. Die Entwicklungen auf nationaler

und europäischer Ebene zeigen, dass jede Hochschule Modelle/Verfahren braucht, die nachvollziehbar und nach außen hin transparent und begründbar sind. Diese Verfahren sollen in den Hochschulen nicht isoliert angewendet, sondern in ein hochschulweites qualitätsgesichertes System eingebettet werden. Um jedoch solche Modelle in den Hochschulalltag einzubringen, bedarf es zahlreicher Unterstützungsmaßnahmen sowohl für die ausführenden Mitarbeiter/innen an den Hochschulen als auch für die Zielgruppe. Dazu zählen zum Beispiel Leitfäden mit unterschiedlichen Anwendungsbeispielen wie auch konkrete Tools (beispielsweise Portfolios, Lerntagebücher, Arbeitsproben, Fallbeschreibungen etc.). Der Prozess sollte idealerweise von hochschulinternen Expert/inn/en begleitet werden.

Die Hochschulen benötigen allerdings entsprechende Unterstützungen, um mit der Thematik und der Umsetzung von Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen auch nachhaltig umgehen zu können. Dies beginnt bei der erwähnten Bewusstseinsbildung und Auseinandersetzung mit den vorhandenen Möglichkeiten und Ressourcen.

Die derzeit laufende Projektstudie der AQ Austria ist ein Grundlagenprojekt, mit dem die österreichischen Hochschulen Unterstützung erhalten sollen, den passenden Start in Richtung „Bewusstseinsbildung“ bei der Anerkennung von non-formalen und informellen Kompetenzen zu erhalten. Weiters können die Erfahrungen, die bereits jetzt im Bereich der Weiterbildung an Hochschulen gemacht werden, in Hinblick auf die Zielgruppe der beruflich erfahrenen Personen auch für andere Studienbereiche als Basis herangezogen werden.

Literaturnachweis:

Amtsblatt der Europäischen Union (Hg.) (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01), verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>, Zugriff am 8.12.2015.

AQ Austria (2014) (Hg.): Bestandsaufnahme zur Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Unveröffentlichter Projektbericht 2014.

- Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine (2011): Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 5/2011, 6–9.
- Freitag, Walburga et al (Hg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster et al.: Waxmann.
- Hanak Helmar/Sturm, Nico (2015): Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, Anke et al. (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen, Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“, Oldenburg: Universität Oldenburg, verfügbar unter: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf, Zugriff am 8.12.2015.
- Haugg, Cornelia (2015): Durchlässigkeit ist machbar. In: Freitag, Walburga et al. (Hg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster, New York: Waxmann, 9–12.
- Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich LLL:2020. Juli 2011, verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae, Zugriff am 8.12.2015.
- Theis Fabienne/Berstermann, Anna (2014): Kompetenzerfassung in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (osc), 21(4), 419–430.

8.1 Kompetenzen evaluieren und entwickeln mit myCompetence

von Prof. Dr. **Claude Müller**, Dr.ⁱⁿ **Ute Woschnack**,
Dr. **Alexander Baumgartner** und **Jennifer Erlemann**, MSc

1 Kompetenzorientierung als Herausforderung

Studiengangziele sind das leitende Element in Qualitätssicherungsmaßnahmen auf der Ebene der Curricula (z. B. AACSB 2013) wie auch im Lehr- und Lernkontrakt zwischen Studierenden und Dozierenden. Spätestens seit der Bologna-Reform führt kein Weg mehr am Kompetenzbegriff vorbei und die Ziele der einzelnen Studiengänge werden kompetenzorientiert ausgerichtet und sollen allen Lehrenden und Lernenden verdeutlichen, was das Ergebnis des Lehr- und Lernprozesses sein soll (sogenannte Learning Outcomes). Die Erreichung der Studiengangziele kann dabei als Richtwert sowohl für die Effektivität der Lernleistungen der einzelnen Studierenden als auch aggregiert für die Güte des Bildungsangebotes dienen. Voraussetzung für diese zielorientierte Steuerungswirkung auf alle Bildungsakteure ist aber eine möglichst spezifische Zielstruktur, die sich an den tatsächlich angestrebten Kompetenzen orientiert und diese möglichst konkret beschreibt. Zusätzlich sollte das Assessmentsystem auf die Studiengangziele abgestimmt sein: Es müssen im Sinne eines „constructive alignment“ (Biggs 1999) diejenigen Kompetenzen einer Lernumgebung beurteilt werden, die auch tatsächlich gefördert werden. Gerade Fachhochschulen haben den Anspruch neben fachlichen Kompetenzen auch erweiterte (berufliche) Handlungskompetenzen wie Problemlösekompetenzen, kollaborative und kommunikative Kompetenzen sowie Kompetenzen im Bereich des selbstgesteuerten Lernens effektiv zu entwickeln. Die Beurteilung dieser auch als fachübergreifend bezeichneten Kompetenzen sollte möglichst situativ erfolgen und erfordert verschiedene, jeweils angemessene Assessmentmethoden wie beispielsweise Selbst- und Peer-Beurteilungen, Verhaltensbeurteilungen oder auch Portfolios (siehe auch Schaper 2012; Universität Zürich 2010; Walzik 2012). Ein solches authentisches, multimodales und

prozessorientiertes Assessmentsystem stellt in der Operationalisierung hohe Ansprüche an eine Bildungsorganisation, weil eine systematische Messung und Rückmeldung häufig modulübergreifend organisiert werden muss und damit verschiedenste Akteure wie Studiengangleitende, Dozierende und Studierende (auch im Peer-Feedback) involviert sind. Beispielhaft sei die Teilkompetenz „Mündlich präsentieren“ aus dem Kompetenzcluster Kommunikationskompetenz genannt. Aufgrund der hohen Studierendenzahlen in den einzelnen Modulen ist es häufig nicht möglich, dass jede/r der Studierenden in einem Modul eine Präsentation halten kann. Über das gesamte Studium hinweg gibt es jedoch in den verschiedenen Modulen viele Gelegenheiten dazu, auch wenn das Präsentieren kein explizites Lernziel dieser Module sein muss. Die Koordination, um den Studierenden einen systematischen Überblick über Präsentationsmöglichkeiten über den Studienverlauf hinweg zu gewährleisten (In welchem Modul gibt es Möglichkeiten zu präsentieren und von den Dozierenden Feedback zu erhalten? Wie kann die Zuteilung von Präsentationen und Bewertungen koordiniert werden?), ist jedoch recht komplex.

Dieser Beitrag thematisiert die Möglichkeiten von ICT (Information and Communication Technology) zur effektiven Unterstützung des gesamten anspruchsvollen Prozesses des kompetenzorientierten Qualitätsmanagements anhand des Tools myCompetence. Zuerst wird der Hochschulkontext vorgestellt, in dem die Entwicklung und Implementation des Tools stattgefunden hat. In der Folge werden die Entwicklung sowie die Funktionen und der Aufbau von myCompetence vorgestellt. Abschließend wird zielgruppenspezifisch beschrieben, wie das ICT-Tool ein kompetenzorientiertes Qualitätsmanagement wirkungsvoll unterstützen kann.

2 Hochschulkontext

Mit den oben dargestellten Herausforderungen bei der Entwicklung wie auch in der Implementation und dem operativen Prozess eines kompetenzorientierten Qualitätsmanagements war auch die School of Management and Law (SML) an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

konfrontiert. Das für AACSB¹ in einer ersten Phase entwickelte System des Assurance of Learning (AoL) stützte sich auf allgemein formulierte Kompetenzen in Anlehnung an den nationalen Qualifikationsrahmen. Gemessen wurde nur an einem einzigen studentischen Produkt (der Abschlussarbeit). Dieses Vorgehen war von Akzeptanzproblemen durch zentrale Stakeholder (insbesondere Studiengangleitungen und Dozierende) geprägt und wurde bezüglich Validität und Reliabilität kritisch hinterfragt. Durch den einen Messzeitpunkt am Ende des Studiums wird zudem das Potenzial für eine individuelle Rückmeldung zur Kompetenzentwicklung an die Studierenden nicht genutzt. Dabei hat sich das Feedback im Sinne einer systematischen Messung und Rückmeldung der Kompetenzen als ein höchst lerneffektiver Schlüssel erwiesen, um die Reflexion von Lernprozessen bei (und zwischen) Studierenden und Lehrpersonen anzustoßen (Hattie/Gan 2011).

Aus diesen inhaltlichen Überlegungen zur Verbesserung der Lehre wurden seit dem Jahr 2014 an der SML verschiedene Projekte lanciert, um das kompetenzorientierte Qualitätsmanagement differenzierter zu entwickeln und breiter in der Institution abgestützt zu implementieren. Konkret wurde in einer ersten Phase in enger Zusammenarbeit mit den Studiengangleitungen und weiteren Stakeholdern (u.a. Arbeitgebern) ein Kompetenzraster entwickelt. Für jeden Studiengang wurde eine spezifische Zielstruktur entwickelt, die sich an den tatsächlich angestrebten Kompetenzen orientiert und diese möglichst konkret beschreibt. Diese orientieren sich an den vier Kompetenzbereichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen (z. B. Frey 2004), welche wiederum jeweils bis zu fünf Teilkompetenzen umfassen. Für alle Teilkompetenzen wurden Kriterienraster (Baumgartner et al., im Erscheinen) entwickelt, welche für vier Niveaustufen 3–5 Pflichtkriterien und zusätzlich optionale Kriterien beinhalten. Die Niveaustufen „Anfänger“, „Fortgeschrittener Anfänger“, „Fortgeschrittener“ und „Experte“ (z. B. Stevens/Levi 2005) sollen den potentiellen Entwicklungsverlauf im Studium abbilden. Diese Kriterien bilden die Grundlage für das eigentliche Messinstrument. Für die Messung der Kompetenzen wird jeweils das Curriculum analysiert und Bewertungsanlässe für die verschiedenen Teilkompetenzen identifiziert und in einem

1 Die „Association to Advance Collegiate Schools of Business“ (AACSB) ist die wichtigste Akkreditierungsinstitution für Business Schools, deren Standards sich an der kontinuierlichen Verbesserung orientieren.

Assessmentplan pro Studiengang festgehalten. Die Kriterienraster der Teilkompetenzen können dabei zu Rubrics (Stevens/Levi 2005) für einen Bewertungsanlass in myCompetence zusammengestellt werden.

Auf der organisationalen Ebene wurde ein Curriculum Management System entwickelt, das den Studiengangleitungen mehr Verantwortung und Spielraum für die Weiterentwicklung der Studiengänge gibt. Zentrales Element sind hier die Curriculum Quality Meetings, in denen die Studienleitungen systematisch die Ergebnisse aus der AoL analysieren und daraus Entwicklungsmaßnahmen für die Studiengänge beschließen.

3 Entwicklung von myCompetence

Das Ziel von myCompetence ist es, eine technische Applikation bereitzustellen, welche die Zuweisung der Bewertungsanlässe zwischen den Modulen und Akteuren (insbesondere Dozierende und Studierende) koordiniert, mit der sich die individuellen Ausprägungen der Teilkompetenzen erfassen lassen und die Daten akteurspezifisch ausgewertet und die Ergebnisse zurückgemeldet werden können.

Bei der technischen Umsetzung des Projekts wurde eine agile Vorgehensweise gewählt, um eine enge Abstimmung zwischen Fachpersonen aus der Didaktik/Konzeption und Programmierung zu ermöglichen. So konnten frühzeitig Missverständnisse geklärt und Anpassungen eingeplant werden. Die erste Testphase erfolgte bereits wenige Wochen nach Projektbeginn mit einem rudimentären Prototyp. Das Feedback aus diesem ersten Durchlauf konnte somit sehr früh im Projektverlauf berücksichtigt werden.

Bei der Wahl der zu verwendenden Technologie spielten folgende Faktoren eine Rolle:

- **Schnittstelle zum bestehenden Schulsystem:** myCompetence benötigt Informationen darüber, welche Studiengänge und Module Studierende besuchen und Dozierende unterrichten, um die Bewertungsanlässe korrekt zuordnen zu können. Auch diese Daten sind zum einen umfangreich und zum anderen hochdynamisch, was eine manuelle Verwaltung ausschließt. Eine Anbindung an das Hochschulverwaltungssystem Evento war für die Akzeptanz von myCompetence zwingend erforderlich.

- **LDAP² fähige Dienste:** Die Gruppe der Nutzenden von myCompetence ist sehr dynamisch. Zu jedem Semesterstart müssen neue Personen Zugriff erhalten und Alumni-Profile gelöscht werden. Um die Benutzerverwaltung vollständig zu automatisieren, muss myCompetence eine Authentifizierung via LDAP auf das Active Directory der Hochschule ermöglichen. Dadurch können Studierende und Dozierende ihre Hochschulzugangsdaten verwenden, um sich in myCompetence anzumelden.
- **Heterogene Gerätelandschaft der Zielgruppe:** Das Spektrum der technischen Geräte der Zielgruppen reicht von Laptop und PC über Tablets und Smartphones der verschiedensten Hersteller. Daher empfiehlt sich die Verwendung eines Responsive Webdesigns, welches sich automatisch an die Bildschirmgröße anpasst und bei kleinen Auflösungen gegebenenfalls Inhalte neu strukturiert bzw. unwichtige Inhalte ausblendet.
- **Mehrsprachigkeit:** Derzeit liegt myCompetence nur in deutscher Sprache vor. Da an der ZHAW School of Management and Law Studiengänge in englischer Sprache durchgeführt werden, soll das System jedoch mehrsprachig zur Verfügung gestellt werden. Wird dies bereits zu Projektbeginn festgelegt, ist der Zusatzaufwand minimal.
- **Einsatz von Open Source Software:** Open Source Software ist lizenzfrei und ihr Code liegt offen. Dadurch ist er transparent und kann von Entwicklern beliebig an eigene Bedürfnisse angepasst und weiter entwickelt werden.

Die Wahl der Technologie fiel auf eine Open Source LAMP-Basis (Linux, Apache, MySQL, PHP). Als Grundlage für die Entwicklung dient das PHP-basierte Framework yii, welches sich neben dem komponentenbasierten objekt-orientierten Ansatz besonders durch hohe Performance auch bei starker Nutzerlast und einer breiten Vielzahl an Plug-Ins, z. B. für eine LDAP-Authentifizierung, auszeichnet.

Bei der Gestaltung der grafischen Benutzeroberfläche wurde auf verbreitete und zeitgemäße Standard-Technologie und Bibliotheken gesetzt. Das Design verwendet Komponenten von Twitter Bootstrap. Durch den Einsatz

2 Das Lightweight Directory Access Protocol (LDAP) ist ein an allgemeinen Standards orientiertes, offenes Protokoll zur Abfrage und Änderung von Informationen verteilter Verzeichnisdienste.

von Ajax und jQuery kommt stellenweise das Look & Feel einer Desktop-Anwendung auf. Insbesondere bei der Navigation durch die Rubrics im Bewertungsformular resultiert der Einsatz dieser Technologien in einer sehr guten Usability (siehe auch Abbildungen).

4 Funktionen und Aufbau von myCompetence

myCompetence umfasst die drei nachstehenden zentralen Funktionen, welche Lehrende und Lernende gleichermaßen ansprechen.

- **Koordinationsfunktion:** Mit der Koordinationsfunktion können die Lehrverantwortlichen (Studiengangleitende, Modulverantwortliche, Dozierende) Bewertungsanlässe planen und koordinieren. Dazu werden für die einzelnen Module in einem Studiengang die Bewertungsanlässe als Slots im Tool eingegeben. Die Anlässe können dann von den Lehrverantwortlichen einzelnen Studierenden zugewiesen werden oder alternativ im Sinne eines Marktplatzes den Studierenden zur Verfügung gestellt werden. Die Studierenden können die Slots dann auswählen, um die vorgegebene Mindestzahl an Bewertungsanlässen pro Kompetenzbereich zu erreichen.
- **Messfunktion:** Die hinterlegte Kompetenzlandschaft wird durch Rubrics operationalisiert. myCompetence erlaubt es den Lehrverantwortlichen aus den Kriterien zu den Teilkompetenzen der Kompetenzlandschaft Rubrics für einen Bewertungsanlass zusammenzustellen. Beispielsweise können für eine Projektpräsentation alle relevanten Kriterien aus verschiedenen Kompetenzbereichen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) zu einem Rubric kombiniert werden. Die Dozierenden geben ihre Bewertung der Leistung der Studierenden online am Laptop, PC oder Tablet direkt in das System ein (vgl. Abb. 2). Zusätzlich sind auch Selbstbewertungen und Peer-Feedback durch Studierende möglich.
- **Feedback- und Reportingfunktion:** Mit der Feedback- und Reportingfunktion können die Daten akteurspezifisch ausgewertet und zurückgemeldet werden: Lehrverantwortliche erhalten aggregierte Informationen über die Performanz der Studierenden in Bezug auf die Studiengangsziele (intendierte Ziele auf Studiengangsebene), Studierende bekommen laufend Informationen zu ihrer Kompetenzentwicklung.

Für die drei Funktionen stehen ein Administrations- und ein Nutzerbereich zur Verfügung. Im Administrationsbereich (Backend, siehe Abb. 1) können je nach Funktionsstufe verschiedene Anpassungen vorgenommen werden. Der myCompetence-Support kann die Kriterienraster bearbeiten und in Absprache mit den Studiengangsleitenden individualisieren. Modulverantwortliche haben die Möglichkeit, Bewertungsanlässe festzulegen und studentische Produkte, wie Präsentationen oder Gruppenarbeiten, zu definieren. Anhand dieser Informationen stellt myCompetence automatisch den betroffenen Dozierenden Bewertungsbogen zusammen. Aus dem Backend heraus lassen sich Ergebnisse im Excel- und CSV-Format auch z. B. für spätere Analyse- und Forschungszwecke exportieren.

Abbildung 1: Backend von myCompetence – Modulverwaltung

myCompetence MODULE VERWALTEN MEINE BEWERTUNGSANLÄSSE ÜBERSICHT **Ausloggen**

Module verwalten

Modulbezeichnung, Anlassnummer oder Modulverantwortliche/n eingeben:

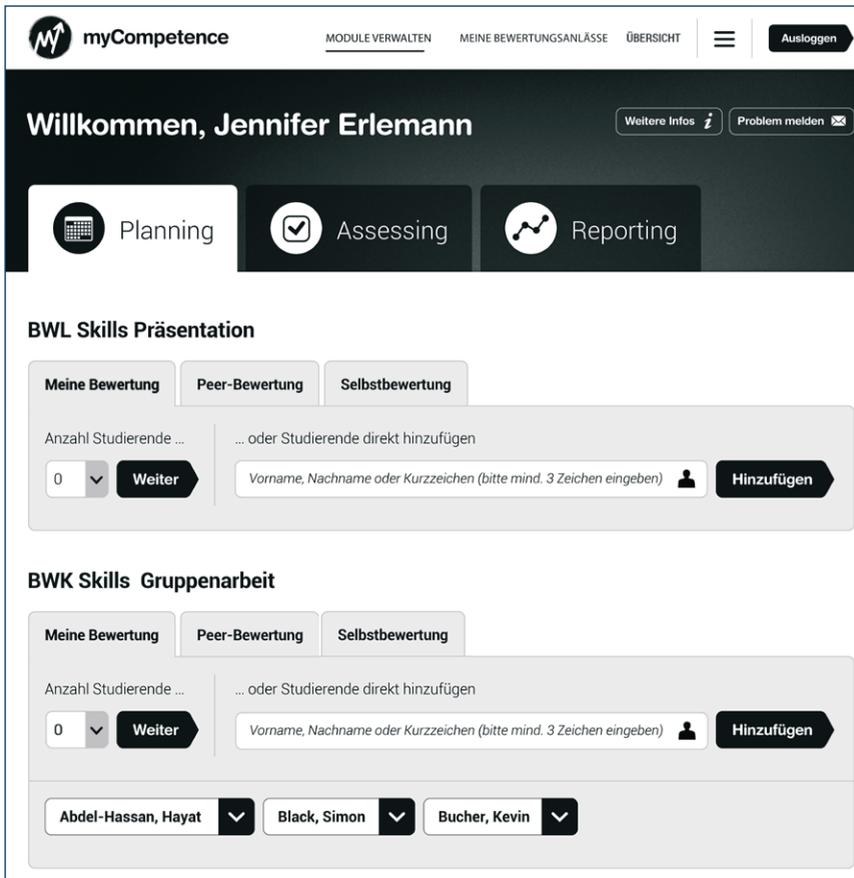
mindestens 2 Zeichen ...

Bewertungsanlässe

Bewertungsanlass ▼	Studentisches Produkt	Slot-Info	Status/Aktionen
Präsentation Case Study	Präsentation	0/0/0	
Präsentation	Präsentation Masterarbeiten	0/0/0	
Gruppenarbeit - Life Pitch	Life Pitch	6/2/6	
Abschlussarbeit	Abschlussarbeit	0/0/0	

Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 2: Frontend von myCompetence



Quelle: Eigene Darstellung.

Im Nutzerbereich (Frontend, s. Abb. 2) planen Dozierende ihre Bewertungsanlässe, indem sie vorab eine/n oder mehrere Studierende/n auswählen, die sie bewerten möchten. Es besteht aber auch die Möglichkeit, mit wenigen Klicks spontan eine Bewertung vorzunehmen. Implementiert wurde zudem eine Funktion, die eine Selbsteinschreibung von Studierenden ermöglicht. Dazu wird lediglich die Anzahl der Personen bestimmt, die bei einem Anlass bewertet werden können. Studierende können sich dann selbst nach dem Prinzip „First come, first serve“ für eine Bewertung anmelden. Weitere

Funktionen wie Peer-Bewertungen, wahlweise transparent oder anonym sowie Einstellungen für Selbstbewertungen stehen ebenfalls zur Verfügung.

Die Studierenden erhalten in ihrem persönlichen Bereich von myCompetence eine grafische Übersicht über das Kompetenzraster und darüber, wie oft sie in bestimmten Kompetenzen bereits bewertet wurden. Bei der Detailansicht einer Kompetenz kann wahlweise die Ansicht „Aktueller Stand“ oder „Entwicklung“ gewählt werden. Entsprechend wird der aktuelle Kompetenzstand oder die eigene Entwicklung im Vergleich zu anderen Studierenden des gleichen Studiengangs dargestellt. Je nach gewählter Planungsoption der Dozierenden können sich Studierende für Bewertungen auch selbst anmelden und Peer- bzw. Selbstevaluationen durchführen.

5 Qualitätsentwicklung mit myCompetence

Das Tool myCompetence wurde als umfassendes Qualitätsentwicklungsinstrument nicht nur für die Weiterentwicklung des Lernangebotes durch die Studiengangsleitenden, Modulleitenden und Dozierenden konzipiert, sondern soll insbesondere auch die Lernenden bei der optimalen Nutzung der Lernumgebung und der Optimierung ihrer Lernprozesse unterstützen.

Lehrende brauchen für die Gestaltung des Lehrprozesses ein Verständnis davon, welche unterschiedlichen Wege Studierende einschlagen, welche Denkfehler sie machen und in welchem Prozessabschnitt sie sich befinden (Lübcke/Müller/Johner 2015). Sie erhalten mit myCompetence Informationen über die Performanz innerhalb ihrer Klasse und in aggregierter Form im Vergleich zu anderen Klassen. Diese geben ihnen wertvolle Hinweise zur Weiterentwicklung der Lernumgebung und können sie zudem bei der unmittelbaren Steuerung und Unterstützung des Studierenden im Sinne des Scaffoldings unterstützen. Weiter sind die Ergebnisse der Kompetenzmessungen für den „assurance of learning“-Prozess von zentraler Bedeutung. Im Rahmen der jährlichen Meetings der Curriculum Quality Committees, in dem alle Akteure eines Studienganges (Studiengangs-, Modulleitende, Dozierende, Studierende, fachliche und didaktische Expert/inn/en) vertreten sind, werden die Ergebnisse (auch von studentischen Evaluationen oder Alumni-Befragungen) analysiert und darauf basierend Verbesserungspotenziale und Maßnahmen auf Studiengangsebene definiert. Es wird auch festgehalten, wann die Maßnahmen Lernwirkung zeigen sollten und zu diesem Zeitpunkt werden

wiederum Daten aus den Kompetenzmessungen mit myCompetence herangezogen, um den Erfolg der Maßnahme zu beurteilen („closing the loop“).

Studierenden dienen die Kompetenzdaten aus myCompetence dazu, ihre eigenen Lernwege reflektieren und optimieren zu können. Mit den Bewertungen ihrer Performanz über den Studienverlauf im Vergleich mit ihrer Kohorte erhalten Studierende umfassende Informationen zur Fokussierung und Weiterentwicklung ihrer Lernaktivitäten. Zusätzlich bekommen sie auch spezifische Hinweise zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen mittels entsprechenden Lernressourcen (Module, Bücher, Lernvideos, Tools etc.) im parallel entwickelten Tool myStudybox.

Literaturnachweis

Association to Advance Collegiate Schools of Business [AACSB] (2013): AACSB Assurance of Learning Standards: An Interpretation. AACSB White Paper, AACSB. 3. Tampa: AACSB. Verfügbar unter: <http://www.aacsb.edu/~media/AACSB/Publications/white-papers/wp-assurance-of-learning-standards.ashx>, Zugriff am 6.12.2015.

Baumgartner, Alexander/Müller, Claude/Javet, Fabienne/Woschnack, Ute (im Erscheinen): Kriterien zur Erfassung von Fach-, Methoden-, Sozial- & Selbstkompetenzen. Innovation in Higher and Professional Education Nr. 3. Winterthur: SML ZHAW.

Biggs, John (1999): Teaching for Quality Learning in University. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Frey, Andreas (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik 50/6, 903–925.

Hattie, John/Gan, Mark (2011): Instruction based on Feedback. In: Mayer, Richard E./Alexander, Patricia A. (Hg.): Handbook of Research on Learning and Instruction. New York: Routledge.

Lübcke, Maren/Müller, Claude/Johner, Roger (2015): Was ist gute Hochschullehre? Befunde aus der Hattie-Studie. Innovation in Higher and Professional Education Nr. 1. Winterthur: SML ZHAW.

Schaper, Nicolas (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientierung>, Zugriff am 7.12.2015.

Stevens, Danelle D./Levi, Antonia J. (2005): Introduction to Rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2010): Überfachliche Kompetenzen. Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. Verfügbar unter: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Kompetenzen_2010_046.pdf, Zugriff am 7.12.2015.

Walzik, Sebastian (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Opladen: UTB.

8.2 Implementierung eines FLOCK in die universitäre Lehre

von **Anja Penßler-Beyer**, M.A.

Wie verändern digitale Medien das Lernen und die Lehre? Bezogen auf die Ausrichtung der Lehre am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Philipps-Universität Marburg, hier speziell in der Arbeitsgruppe für Englische Linguistik und Sprachtechnologien, müsste die Eingangsfrage bereits im Präteritum verfasst werden: Wie veränderten digitale Medien das Lernen und die Lehre?

Im Folgenden soll am Beispiel des Pilotprojektes FLOCK beschrieben werden, wie digitale Lernräume die universitären Lernszenarien an der Philipps-Universität Marburg verändert haben. Dazu wird zu Beginn berichtet, welche Ausgangslage zur Planung, Konzeption, Erarbeitung und letztendlich zur Implementierung eines flexiblen on-Campus Kursformates motiviert hat. Auf der Grundlage dieser Basisparameter wird im Weiteren ein Einblick in die Mechanismen des Inverted Classroom Modells (ICM) und seine Erweiterung, dem Inverted Classroom Mastery Modell (ICMM) gegeben. Diese Modelle bilden die Grundlage des neu eingeführten FLOCK – einer innovativen Methode zur flexiblen Klausurplanung für Studierende, die verkürzte Studierhythmen bei gleichbleibender Qualität und ohne Einschnitte in der Quantität der zu vermittelten Lehrinhalte ermöglicht. Das Projekt ist zum Wintersemester 2015/16 in die Pilotphase gegangen.

Ausgangslage

„Wenn Woodrow Wilson heute in einen unserer Seminarräume hineinspazierte, würde er keinen großen Unterschied zu dem feststellen, was zu seiner Zeit, also vor hundert Jahren, üblich war [...] mit Ausnahme von PowerPoint.“ (Shirley Tilghman, FAZ vom 2.6.2013). Den Vorwurf der ehemaligen Präsidentin der Princeton University, bezogen auf ihre eigene Universität, müsste

sich auch die Marburger Hochschule gefallen lassen: Ein auf Frontalvorträge ausgerichtetes Hörsaaldesign, Seminarräume mit Kreidetafeln und eine Unterversorgung mit WLAN-Zugängen sind auch hier die Regel. Demgegenüber stehen nur punktuell Institute, die ihre Seminarräume mit interaktiven Whiteboards und ausreichenden WLAN-Zugängen ausgestattet haben, um qualitativ anspruchsvolle Lehre in quantitativ ausgereizten Seminaren offerieren zu können. Als qualitativ anspruchsvoll bezeichnet sei hier die Lehre, welche den in der Bologna-Erklärung geforderten Rahmenbedingungen nachkommt (EHEA 1999).

Zum Wintersemester 2006/07 konnten durch die Zuweisung aus Studiengebühren alle Seminarräume des Institutes mit interaktiven Whiteboards ausgestattet werden. Seit dem Sommersemester 2012 wurden durch das Hochschulrechenzentrum (HRZ) zudem ausreichend WLAN-Zugänge zur Verfügung gestellt, sodass eine Umgestaltung weg vom traditionellen Tafelanschrieb hin zur digitalen Lehr- und Lerneinheit vollumfänglich vollzogen werden konnte. Das Wort „konnte“ soll hier bewusst implizieren, dass nicht jede/r in die Lehre Eingebundene diesen Wechsel auch vollziehen wollte.

Zielgruppe und Bedarfserhebung

Die Zielgruppe, auf die sich der folgende Bericht zur Einführung eines Pilotprojektes bezieht, besteht aus fünf unterschiedlichen Jahrgangskohorten der Studiengänge Englisch für das Lehramt an Gymnasien (Staatsexamen), Anglophone Studies (Bachelor) sowie Linguistics and Web Technologies (Master). Alle drei Studiengänge werden am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Philipps-Universität Marburg gelehrt. An die Phase der Vorbereitung zur Einführung des Pilotprojektes, in der vor allem der Einsatz des Inverted Classroom Modells und seiner Weiterentwicklung implementiert und erforscht wurde, schloss sich eine Bedarfserhebung an, die im Sommersemester 2014, im Wintersemester 2014/15, sowie im Sommersemester 2015 durchgeführt wurde. Die Bedarfserhebung erfolgte im Rahmen der regulären Lehrevaluationen, die eigenständig innerhalb der Arbeitsgruppe organisiert und durchgeführt wurden. Ziel der Bedarfserhebung war es, in Erfahrung zu bringen, welche Parameter aus Studierendensicht zu einer Verbesserung der Lehre führen können. Mehr als 91% der im angegebenen Zeitraum befragten 712 Studierenden gaben demnach an, dass für sie vor allem die Entzerrung der

Klausurenphase zu Semesterende eine qualitative Steigerung im Vergleich zum bisher absolvierten Studium bedeuten würde. Die Studiendauer der befragten Studierenden lag zwischen 1 und 14 Semestern im Lehramtsstudiengang, zwischen 1 und 8 Semestern im Bachelorstudiengang sowie zwischen 1 und 4 Semestern im Masterstudiengang. Weiterhin gaben die Befragten an, dass sie in der Regel in der letzten Semesterwoche eines Wintersemesters bis zu drei (Lehramt Englisch) und bis zu sechs (Bachelor Anglophone Studies und Master Linguistics and Web Technologies) Prüfungsleistungen zu erbringen hätten, die allesamt zu 100% in die Gesamtbenotung des jeweiligen Kurses eingehen. Im Bachelorstudiengang Anglophone Studies erfolgt der überwiegende Anteil der Leistungsstandmessung in Form einer Klausur, im Lehramtsstudium in Form von Referaten, Hausarbeiten oder Klausuren und im Master Linguistics and Web Technologies in der Regel durch Projektarbeiten.

Die ermittelten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die derzeit am Institut in ihrer Gesamtheit angebotenen Lehr- und Prüfungsformate der Lebenswirklichkeit von Studierenden dahingehend widersprechen, dass sie sich auf eine auf den Augenblick ausgerichtete Reproduktion von Lernstoff innerhalb eines sehr kurzen Zeitraums und damit weniger auf eine studien- und lernzentrierte, nachhaltige Vermittlung von Lehrinhalten zu stützen scheint. Eine Entzerrung des bisherigen Rhythmus schien allein aus diesem Grund dringend angezeigt.

Digitalisierung und das Inverted Classroom (Mastery) Modell

Digitalisierte Lehre unterscheidet sich von klassischer Lehre nicht nur in der Verbannung der Kreidetafel aus dem Unterricht. Ein grundlegender Bestandteil digital aufgewerteter Lehrangebote besteht vor allem auch in deren Vermittlung. Während im klassischen Szenario die Zeit der Inhaltsvermittlung und -erschließung im Seminarraum oder im Hörsaal stattfindet, verlagert sich diese Phase im Inverted Classroom Modell (ICM). Die Inhaltsvermittlung und die Inhaltserschließung finden nunmehr außerhalb des Hörsaals, vor Beginn der jeweiligen Sitzung, selbständig durch die/den Studierenden statt. Innerhalb der Präsenzzeit werden so zeitliche Ressourcen geschaffen, die vertiefende Übungen und zusätzliche, stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden fokussierte Angebote ermöglichen. Insbesondere vor dem

Hintergrund einer studierendenzentriert auszurichtenden Lehre bietet sich die Implementierung dieses Modelles an. Denn nun können Lehrende unmittelbar und messbar Einfluss auf den Lernerfolg der Studierenden nehmen. Stellt nämlich ein Hochschullehrer oder eine Hochschullehrerin während der Präsenzphase fest, dass ein/e Studierende/r das zu bearbeitende Themengebiet noch gar nicht oder nur teilweise durchdrungen hat, kann er oder sie direkt und ohne großen organisatorischen Aufwand weitere Übungsangebote innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens zur Verfügung stellen.

Studierende erschließen sich die Inhalte der unmittelbar bevorstehenden Präsenzsitzung selbstständig. Auf den ersten Blick scheint sich dieses Vorgehen nicht von vorbereitender Lektüre in den traditionellen Seminaren zu unterscheiden. Tatsächlich unterscheiden sich die beiden Ansätze allerdings grundlegend: Während die Lektüre zur Vorbereitung in klassischen Seminaren eben ausschließlich der Vorbereitung auf die kommende Lerneinheit dient, besteht das ICM in einer Durchdringung des Lehrstoffes. Anders ausgedrückt: Während die Vorbereitung der traditionellen Lektüre noch kein Verständnis für das zu behandelnde Themengebiet voraussetzt (die Inhaltsvermittlung beruht einzig auf der scheinbaren Allwissenheit der Lehrenden), versteht sich die aus dem Präsenzseminar ausgelagerte Übungsphase im ICM ausdrücklich als eigenverantwortliche Inhaltserschließung durch die Studierenden.

Um die Studierenden in diesem ohne Zweifel anspruchsvollen Prozess zu unterstützen, werden den Studierenden Leitfragen zur Hand gegeben, anhand derer sie sich durch Lehrvideos und in Textform online bereitgestellte Inhalte erarbeiten können.

Digitale Elemente zur selbständigen Lernkontrolle bilden die Grundlage des Inverted Classroom Mastery Modells (ICMM), das die Autorin zusammen mit ihren Kolleg/inn/en in der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Jürgen Handke am Institut für Anglistik und Amerikanistik in den Lehrveranstaltungen der Arbeitsgruppe anwendet. Eine Mastery-Komponente wurde nach der erfolgsversprechenden Einführung des ICM implementiert, um die selbstständige Durchdringung des Lehrinhaltes durch die Studierenden nicht nur zu anzu- steuern, sondern auch qualitätsgesichert zu überprüfen. Das ICM wird damit zum Inverted Classroom Mastery Modell (ICMM). Studierende eignen sich die jeweiligen Kursinhalte kursbezogen auf einer der beiden Plattformen Virtual Linguistics Campus (www.linguistics-online.com) oder dem Virtuellen Zentrum für Lehrerbildung (www.vzl-hessen.de) an. In diagnostischen Tests und digitalen Arbeitsblättern, die jeweils vor dem Präsenztermin als

Studienleistung einzureichen sind, können Studierende zeitlich und räumlich unabhängig neue Wissensgebiete erschließen (ICM) sowie ihr neu erworbenes Wissen vor Beginn der Präsenzsitzung auch testen (ICMM). Die Gesamtheit der Ergebnisse der digitalen Arbeitsblätter gibt den Lehrenden vor Beginn der Sitzung einen Überblick über den aktuellen Durchdringungsstand der Studierenden im jeweiligen Thema.

Die summativen Assessments müssen mit mindestens 60% richtig beantworteter Fragen bestanden werden. Die Tests können nach Erreichen der Mindestanzahl richtiger Antworten bei alternierenden Testfragen so lange wiederholt werden, bis das von der/dem Studierenden präferierte Ergebnis erreicht wurde. Sollte ein Test trotz vielen Wiederholungen und Bearbeitung der Lehreinheiten einmal nicht vor Beginn der Veranstaltung bestanden sein, wird die/der Lehrende oder ein Mitglied des Tutor/inn/enteams individuell während der Präsenzphase auf die/den betreffende/n Studierende/n eingehen.

Nach der Inhaltserschließung erfolgt die Vertiefungs- und Übungsphase. Die Vertiefungs- und Übungsphase findet in der Präsenzsitzung statt. Die Präsenzsitzung, typischerweise 90 Minuten lang, gliedert sich in eine ca. fünfminütige Wissensstandsermittlung, ein zehnminütiges Inputreferat durch die/den Lehrende/n, eine ca. 60-minütige Übungsphase sowie eine ca. 15-minütige Abschlussphase, in der das Thema abgeschlossen, zusammengefasst sowie ein Ausblick auf die nächste Sitzung gegeben wird. Die ca. fünfminütige Wissensstandsermittlung zu Beginn der Veranstaltung erfolgt als summatives Assessment durch Onlineportale wie „Pingo“ (www.pingo.upb.de) oder „Ars Nova“ (www.arsnova.thm.de), über die die Studierenden per Smartphone direkt vom Seminarraum aus die zuvor durch den/die Lehrende/n vorbereiteten Fragen über verschiedene Inputformate beantworten können (z. B. Freitexteingaben, Multiple Choice). Im sich anschließenden, ca. zehnminütigen Inputreferat führen die Lehrenden in die Übungsphase ein. Dabei muss sich der oder die Lehrende flexibel den zuvor ermittelten Ergebnissen zur Wissensstandsabfrage anpassen. Haben überdurchschnittlich viele Studierende die Eingangsfragen falsch beantwortet, muss Lehrstoff wiederholt werden – sowohl im Inputreferat als auch in der anschließenden Übungsphase. Haben überdurchschnittlich viele Studierende die Fragen richtig beantwortet, kann die/der Dozierende bereits weitergehende Probleme diskutieren.

Die Übungsphase dient zur Festigung und Vertiefung des Gelernten. Sie besteht aus sogenannten „Practicals“ – Übungsaufgaben, die von der/dem Lehrenden angeleitet werden und, wenn möglich, von Tutor/inn/en unterstützt

wird. Tutor/inn/en nehmen in diesem Kursformat eine besondere Funktion ein: Sie beantworten gleichberechtigt mit der Veranstaltungsleitung etwaige Rückfragen. In dieser Phase arbeiten die Studierenden allein oder in Kleingruppen an tiefergehenden Fragen oder wiederholen das bereits zu Hause Gelernte, sollte Bedarf daran bestehen. Die Lehrenden (Hochschullehrer/in und Tutor/inn/en) sind dabei gleichermaßen Ansprechpartner/innen für die Studierenden. Dazu kommt eine Reihe weiterer, im klassischen Modell so nicht vorgesehener Aufgaben. Erste Erfahrungen nach der Implementierung dieses Tutor/inn/enkonzeptes konnten bereits beschrieben werden (Penßler-Beyer et al. 2014: 7, 37–45).

Die letzten ca. 15 Minuten einer Präsenzsitzung dienen der Ergebnissicherung. Auch hier können mit Hilfe von summativen Assessments, beispielsweise durch Clickersysteme oder über Abstimm-Applikationen für das Smartphone Lernstands- und Lernerfolgserhebungen durchgeführt werden.

Implementierung des FLOCK

Das Akronym FLOCK steht für „Flexible On-Campus Kurse“. Abgeleitet von den Ergebnissen der bereits erläuterten Bedarfserhebung erfolgte die Annahme, dass Studierende einen flexibleren Klausurenrhythmus präferieren würden. In Zusammenarbeit mit der Studierendenvertretung, dem Dekanat sowie dem Prüfungsamt des Fachbereiches wurde in der Folge ein Konzept erarbeitet, mit dem, im Rahmen der jeweils gültigen Studien- und Prüfungsordnungen, jede/r Studierende individuell einen Kursrhythmus bestimmen kann, an dessen Ende die Abschlussklausur steht.

Abbildung 1: Screenshot, Kurs: History of English FLOCK, Virtual Linguistics Campus, 7.12.15

Units Bibliography Links Messageboard Chat Facebook Group	
 FLOCK-Preliminaries	Ⓜ
 The Evolution of Language	Ⓜ
 Proto Languages	Ⓜ
 The Classification of Languages	Ⓜ
 From IE to OE	Ⓜ
 Old English	Ⓜ
 Principles of Language Change	Ⓜ
 Middle English	Ⓜ
 The EMnE Period	Ⓜ
 The Great Vowel Shift	Ⓜ
 EMnE Phonology	Ⓜ
 EMnE Grammar	Ⓜ
 Towards PDE	Ⓜ
 The Orthography of English	Ⓜ
 FLOCK Evaluation	Ⓜ

Available

01 Oct 2015, 09:00 CEST -
31 Mar 2016, 23:59 CEST

Information:

- Class Fees
- Order Workbook
- Instructor
- Teaching Assistant
- Description (Video)
- Requirements
- Dates and Deadlines
- Student Evaluation

Your Class Timer

Time between units: 3 days ▾
3 days
5 days
7 days

Live-Chat Time: t.b.a.

In-Class Practical: Thu 2 to 4 pm, 01Dec

1st Practical: 22 Oct 2015

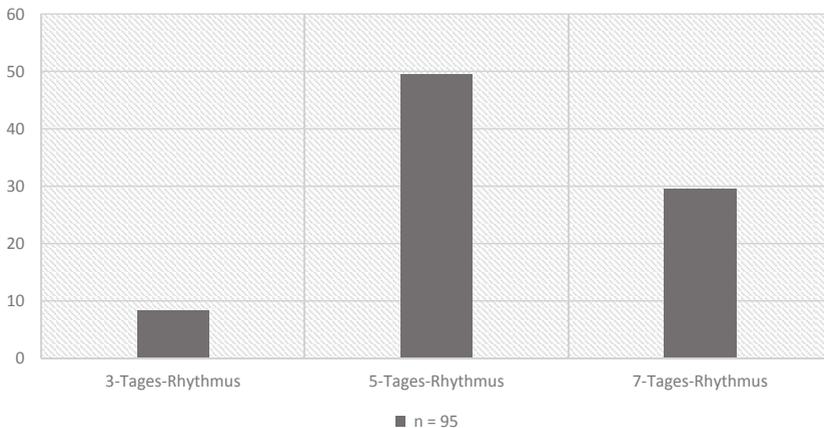
Quelle: Eigene Darstellung.

Der Screenshot zeigt den Semesterplan im Kurs „History of English“ im Wintersemester 2015/16. Der Kurs richtet sich an Studierende im dritten Semester des Studienganges „Englisch für das Lehramt an Gymnasien“ sowie an Studierende im dritten Semester des Bachelorstudienganges „Anglophone Studies“. Unterschiedliche Online-Lehreinheiten und die Übungsphase in Kleingruppen stellen sicher, dass für die beiden Studierendengruppen jeweils studiengangspezifische Lehrinhalte vermittelt werden. Das bedeutet für die Lehramtsstudierenden einen stärkeren Praxisbezug und vertiefter Input zur Lerner-Analyse und für Bachelorstudierende eine stärkere Forschungsausrichtung, beispielsweise durch die Einführung in mathematische Syntaxmodelle. Aktive („klickbare“) Lehreinheiten sind mit einem blauen Kästchen markiert, während ein roter Kasten anzeigt, welche Lehreinheit im aktuell gewählten Rhythmus gerade zu bearbeiten ist. In einer Farbansicht würde im gewählten Beispiel der Kasten neben der Einheit „EMnE Grammar“ rot erscheinen. Die Angaben zu Kursgebühren beziehen sich auf externe Studierende, die den Kurs außerhalb der curricularen Verankerung als Bestandteil der Studiengänge an der Philipps-Universität belegen möchten.

Über die Informationsleiste auf der rechten Seite können Studierende den Zeitraum der Freischaltung des Onlinekurses einsehen (relevant bei eventuellen Prüfungswiederholungen von Studierenden), die Kontaktdaten der Lehrenden abrufen, die abzuleistenden Studien- und Prüfungsleistungen und Fristen sowie die Studierendenevaluationen zu diesem Kurs aus den vergangenen Semestern einsehen.

Unterhalb der Informationsbox befindet sich das Herzstück des FLOCK: der „Class Timer“. Im Class-Timer wählt man über ein Dropdown-Menü zwischen der Freischaltung neuer Lerneinheiten alle drei, fünf oder sieben Tage. Der Sieben-Tage-Rhythmus entspricht dem bisherigen, typischen Wochenrhythmus einer deutschen Universität. Der Fünf- und der Drei-Tages-Rhythmus stellen ein Novum dar, denn nun ist es Studierenden möglich, unabhängig vom wöchentlichen Präsenztermin neues Wissen in einem von ihnen selbst gewählten Rhythmus selbstständig zu erschließen.

Abbildung 2: Nutzung der Rhythmen im FLOCK „History of English“



Quelle: Eigene Darstellung.

Den Kurs „History of English“ belegen im Wintersemester 2015/16 insgesamt 95 Studierende. Knapp ein Drittel dieser Studierenden (29%) hat sich für den klassischen 7-Tages-Rhythmus entschieden. Fast die Hälfte aller Kursteilnehmer/innen studiert den Kurs im 5-Tages-Rhythmus und rund 8% der Kursteilnehmer/innen favorisieren den dreitägigen Rhythmus. 12 Kursteilnehmer/innen haben den Kurs aufgrund von Studiengangs- oder Ortswechseln vorzeitig beendet.

Studierende können den Rhythmus während des Semesters verändern. Die Daten im angegebenen Beispiel spiegeln den Stand der Erhebung bis zur Lehrinheit „EMnE Phonology“ wider.

Fazit

Durch die Abschaffung der Präsenzpflcht an vielen deutschen Hochschulen werden Lehrende, die an einer studierendenzentrierten Ausrichtung ihres Lehrangebotes interessiert sind, gezwungenermaßen auch damit konfrontiert, ihre Veranstaltungen interessant zu gestalten.

Die Erhebung zur Klärung der Frage, welche Parameter aus Studierendensicht zu einer Verbesserung der Lehre am durchführenden Institut führen könnten, ergab, dass mehr als 91% aller Befragten eine Entzerrung der Klausurenphase als akut indiziert ansehen. Diese Phase fällt bisher typischerweise in die letzte Woche vor Ende des Semesters.

In der Pilotphase wurde der vorerst nur in einem Kurs eingeführte FLOCK „History of English“ auf sein Potenzial untersucht. Einerseits soll dem Bedürfnis der Studierenden nach einer zeitlichen Entzerrung der Klausurenphase Rechnung getragen werden, andererseits muss im Interesse von guter Lehre auch sichergestellt sein, dass die Entzerrung der Klausurenphase keine quantitativen Einschnitte im zu vermittelnden Lehrstoff und damit verbundene qualitative Einbußen in der Lehrqualität zur Folge haben darf.

Aufgrund der erhobenen Daten ist davon auszugehen, dass sich zwei Drittel aller Studierenden im neu eingerichteten FLOCK den jeweiligen Kursinhalt im 5-Tages-Rhythmus angeeignet haben. Das Wintersemester startete am 14. Oktober d.J. Bei konstanter Anwendung des fünftägigen Rhythmus ist zu erwarten, dass die Studierenden, die diesen Rhythmus gewählt haben, sich bereits mit Beginn der Weihnachtsferien alle erforderlichen Lehrinhalte angeeignet haben. Zwei zusätzliche Präsenzsitzungen zur weiteren Vertiefung und Übung des Gelernten werden im Rahmen der regulären Präsenzzeiten im Januar durchgeführt. In der letzten Januarwoche können die Studierenden ihre Klausur schreiben. Studierende, die den 3-Tages-Rhythmus gewählt haben, können, falls sie das möchten, bereits vor den Weihnachtsferien ihre Abschlussklausur schreiben. Studierende, die den 7-Tages-Rhythmus gewählt haben, schreiben ihre Abschlussklausur regulär Mitte Februar.

Aufgrund der positiven Messergebnisse soll das Projekt im kommenden Sommersemester auf alle Kurse der Arbeitsgruppe ausgeweitet werden. Eine vorsichtige Prognose indiziert, dass wiederum die Mehrheit aller Studierenden einen anderen als den bisher vom universitären Curriculum vorgegebenen Rhythmus wählt, um ihre Prüfungsphase zu entzerren. Noch vorsichtiger deutet sich hier an, dass das Format des flexiblen on-Campus Kurses auf längerfristige Sicht das Potenzial haben kann, einen Paradigmenwechsel im universitären Lehrbetrieb einzuläuten.

Literaturnachweis

Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Verfügbar unter: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_German.pdf, Zugriff am 11.12.2015.

Mehnert, Ute (2013): Wer nur forschen will, sollte gehen. Shirley Tilghman im Gespräch. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/shirley-tilghman-im-gespraech-wer-nur-forschen-will-sollte-gehen-12197444-p4.html>, Zugriff am 11.12.2015.

Penßler-Beyer, Anja et al. (2014): Student Tutors in ICMM Courses in Academic Teaching: First Experiences. In: Handke, Jürgen/Großkurth, Eva-Marie (Hg.): The Inverted Classroom Mastery Model: The 3rd German ICM-Conference-Proceedings. München: De Gruyter Oldenbourg.

9 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Baumgartner, Alexander

Alexander Baumgartner studierte Betriebswirtschaftslehre an der Berufsakademie Lörrach (Diplom-Betriebswirt) und Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz (Diplom-Handelslehrer). Im Jahr 2014 schloss er seine Dissertation (Dr. rer. pol.) an der Universität Mannheim zum Thema Fehlermanagement und -klima in der beruflichen Bildung ab. Alexander Baumgartner arbeitete an verschiedenen Hochschulen als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Seit 2014 ist er am Zentrum für Innovative Didaktik an der School of Management and Law (SML) der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) beschäftigt und leitet den Bereich Dienstleistung. Wesentliche Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Modellierung und Messung von Kompetenzen, den Potenzialen des Lernens aus Fehlern und dem Lernen am Arbeitsplatz.

Bergsmann, Evelyn

Evelyn Bergsmann ist seit 2014 Qualitätsmanagerin für Hochschullehre an der Veterinärmedizinischen Universität Wien. In dieser Funktion ist sie für die Konzeption und Implementierung eines theoretisch fundierten Verfahrens zur Evaluation kompetenzorientierter Hochschullehre verantwortlich. Derzeit leitet sie das internationale Erasmus+ Projekt „Internal Quality Management: Evaluating and Improving Competence-Based Higher Education“. Im Rahmen dieses Projektes wird gemeinsam mit den Partner/innen wie beispielsweise ENQA oder AQ Austria ein Toolkit erstellt, das Qualitätsmanager/innen an Hochschulen bei der Qualitätssicherung im Bereich kompetenzorientierter Lehre unterstützt. Von 2008 bis 2015 war Bergsmann wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Motivation und Lernstrategien sowie Studierenden-Kompetenzen. Darüber hinaus beschäftigt sich Bergsmann mit wissenschaftlicher Evaluation und Implementierungsforschung.

Birke, Barbara

Barbara Birke studierte Handelswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien und war von 1994 bis 2004 im Industriewissenschaftlichen Institut als Leiterin des Bereiches Hochschulökonomie tätig. Seit 2004 betreut sie unter anderem Studien und Systemanalysen in der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur bzw. Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria.

Erlemann, Jennifer

Jennifer Erlemann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Innovative Didaktik der School of Management and Law (SML) an der Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). Während des Studiums der Medieninformatik an der Beuth Hochschule für Technik in Berlin arbeitete Jennifer Erlemann (MSc.) als Trainerin im Bereich Web-Entwicklung, u.a. für die Deutsche Telekom AG. Heute ist sie IT-Projektleiterin und Programmiererin im Zentrum für Innovative Didaktik der ZHAW. Das Kerngebiet ihrer Arbeit ist die Entwicklung von IT-basierten didaktischen Applikationen.

Freiberger, Diane

Mag.^a Diane Freiberger, MBA, leitet seit September 2012 an der FH Kufstein Tirol Bildungs GmbH die Stabstelle Qualitätsmanagement und ist zudem verantwortlich für das Programm-Management der Weiterbildungsangebote. Nationale und internationale Akkreditierungen, Steuerung des internen QM-Systems sowie die operative Steuerung der International Business School der FH Kufstein Tirol gehören zu ihrem Verantwortungsbereich. Zuvor war sie drei Jahre lang als Projektmanagerin bei der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA) für institutionelle Evaluierungen von nationalen und internationalen Hochschulen sowie Programmakkreditierungen in Russland und Deutschland zuständig. Diane Freiberger ist nunmehr seit fast 20 Jahren im Bildungssektor tätig – sowohl als Hochschuldozentin als auch im Management. Diese Multiperspektive resultiert aus der geschickten Kombination von kulturwissenschaftlichem Studium und Management-Studium. Diane Freiberger engagiert sich seit 2011 als ständiges Mitglied im Ausschuss für Qualitätssicherung in der Fachhochschulkonferenz Österreich (FHK) und war als Expertin in der Arbeitsgruppe „Qualität in der Lehre“ der Hochschulkonferenz Österreich geladen.

Froschauer-Neuhauser, Elisabeth

Elisabeth Froschauer-Neuhauser studierte an der Universität Wien Biologie, gefolgt von einem Doktoratsstudium in Genetik. Nach mehreren Jahren in der aktiven Forschung im In- und Ausland übernahm sie 2009 die administrative Leitung eines Doktoratskollegs an den Max F. Perutz Laboratories (ein Joint Venture der Universität Wien und der Medizinischen Universität Wien). Seit 2014 arbeitet Elisabeth Froschauer-Neuhauser in der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria und beschäftigt sich hier vorrangig mit Audit- und Beratungsverfahren.

Gornik, Elke A.

Elke A. Gornik ist Deputy Director am Postgraduate Center der Universität Wien und ist für die Bereiche Prozess- und Programm-Management sowie Qualitätssicherung von Weiterbildungsprogrammen verantwortlich. Sie beschäftigt sich im nationalen sowie internationalen Kontext mit Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung und den Auswirkungen von Tendenzen des Lifelong Learning auf Universitäten. Seit 2012 hat sie die Leitung der Geschäftsstelle von AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development Network), dem einzigen österreichweiten universitären Netzwerk für die Bereiche wissenschaftliche Weiterbildung und Personalentwicklung, inne. Elke Gornik ist Autorin von Veröffentlichungen im Kontext des LLL (Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung) sowie als Vertreterin der Universität Wien in nationalen und internationalen Gremien und als Expertin in wissenschaftlichen Beiräten tätig.

Haag, Johann

FH-Prof. Dipl.-Ing. Johann Haag studierte Elektrotechnik an der TU Wien. Nach Abschluss seines Studiums war er sieben Jahre lang in der Wirtschaftskammer Niederösterreich als Projektleiter bzw. Leiter der EDV-Abteilung tätig. Parallel dazu arbeitete er als selbstständiger Trainer in der Erwachsenenbildung. Seit dem Jahr 2000 ist Johann Haag Lektor an der FH St. Pölten, wo er unter anderem die Cisco Networking Academy ins Leben rief. 2006 wurde er zum Studiengangsleiter für den Bachelorstudiengang IT Security berufen, seit 2009 verantwortet er zusätzlich den Masterstudiengang Information Security. Im Jahr 2012 erfolgte die Ernennung zum Vizerektor an der FH St. Pölten. Derzeit ist er Mitglied im Hochschulmanagement der Fachhochschule und Leiter des Departments Informatik & Security.

Haas, Lena

Lena Haas wurde 1994 in Bregenz geboren. Nach einem einjährigen Aufenthalt an der East High School in Duluth, Minnesota erfolgte 2012 die Reifeprüfung am Bundesrealgymnasium Gleisdorf. Danach schloss sie 2014 das Tourismuskolleg der Österreichischen Hotelvereinigung am Semmering als Diplomierte Touristikfachfrau ab. Im Zuge dieser stark praxisbezogenen Ausbildung sammelte sie unter anderem 13 Monate Arbeitserfahrung im 5* Reiters Reserve Südburgenland in Bad Tatzmannsdorf. Ihre Abschlussarbeit war ein touristisches Marketingkonzept für ein Fischerdorf am Tanganjikasee in Tansania. Seit Herbst 2014 studiert Lena Haas Management Internationaler Geschäftsprozesse an der FH JOANNEUM Graz und engagiert sich dort als Studierendenvertreterin.

Hanft, Anke

Anke Hanft ist Präsidentin der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Hanft studierte Betriebswirtschaftslehre, Ökonomie und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule für Wirtschaft in Bremen und an der Universität Oldenburg. An der Universität Hamburg promovierte sie 1991. 1995 folgte die Habilitation und die Verleihung der *venia legendi* für die Wirtschaftswissenschaften. Anke Hanft hält eine Professur für Weiterbildung an der Universität Oldenburg inne. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement sowie Qualitätssicherung und -entwicklung in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen. Sie leitet das Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung und ist Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen.

Kämmerer, Frauke

Frauke Kämmerer studierte Erziehungswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Erfurt. Nach ihrem Studienabschluss war sie in Forschungsprojekten und in der akademischen Lehre an der Universität Erfurt tätig. Seit 2014 ist sie an der Bauhaus-Universität Weimar Mitarbeiterin im Team des E-Learning-Labors in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt „Professional.Bauhaus“. In diesem Kontext berät sie die Entwickler von berufsbegleitenden Studienangeboten hinsichtlich der didaktisch gelungenen Gestaltung von (Fern-) Lehrmaterialien. Außerdem ist sie im Projekt „Eva meets Dida“ für die

systematische und empirisch fundierte (medien-)didaktische Beratung von Lehrenden mitverantwortlich.

Künzel, Manfred

Prof. Dr. Manfred Künzel ist Hochschuldidaktiker mit Schwerpunkten wie Qualitätssicherung, Curriculumsentwicklung, E-Learning und Kompetenzdidaktik. Nach einem Medizinstudium engagierte er sich in der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit der Ärzte Weiterbildung. Ein Zweitstudium in Pädagogik und Didaktik des Mittelschulunterrichts führte ihn in die Curriculumsentwicklung und Qualitätssicherung der Ausbildung der Gesundheitsberufe, bevor er sich auf die Hochschuldidaktik spezialisierte. Manfred Künzel bereitet Hochschulen auf Akkreditierungen und Zertifizierungen vor und begleitet Institute und Hochschulen in der Qualitätssicherung und Evaluation. Derzeit lehrt Prof. Künzel an den Universitäten Fribourg (Hochschuldidaktik), Freiburg im Breisgau (Curriculumsentwicklung) und der Privaten Hochschule Wirtschaft (PHW) Bern (Forschungsleiter und Professur für Beratung und Forschung in der Wirtschaft).

Martens, Thomas

Thomas Martens ist Professor für Pädagogische Psychologie an der Medical School Hamburg. Er ist Lehrbeauftragter an der Goethe-Universität Frankfurt am Main in den Bereichen Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaften. Thomas Martens war Senior Researcher und Koordinator für Testentwicklung am Zentrum für Technology Based Assessment (TBA) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Er hat Abschlüsse als Diplompsychologe und in Higher Education an den Universitäten Kiel und Hamburg. Er hat bei Jürgen Rost an der Universität Kiel im Fach Psychologie promoviert. Er hat die „International Conference on Motivation 2012“ ausgerichtet und das International Scientific Board der „International Conference on Motivation 2014“ geleitet. Thomas Martens ist Koordinator der Special Interest Group „Motivation and Emotions“ der European Association for Learning and Instruction (EARLI) und Mitglied des Editorial Board der Frontline Learning Research. Er ist Projektleiter im Verbundprojekt „Domänenspezifische Problemlösekompetenz von Industriekaufleuten (DOMPL-IK, 01DB1123)“. Seine Expertise liegt in den Bereichen Testentwicklung und Evaluation, E-Learning sowie der motivationalen Regulation.

Metzger, Christiane

Dr.ⁱⁿ Christiane Metzger ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Mehr StudienQualität durch Synergie – Lehrentwicklung im Verbund von Fachhochschule und Universität (MeQS) an der Fachhochschule Kiel. MeQS ist ein BMBF-gefördertes gemeinsames Projekt der Fachhochschulen Kiel und Flensburg sowie der Universität Flensburg. Übergeordnete Ziele sind die Verbesserung der Lehre und Lehrqualifikation sowie der Studierqualität und Studiengangsentwicklung an den Verbundhochschulen. Zuvor war Dr.ⁱⁿ Christiane Metzger als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ZEITLast am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg sowie in verschiedenen Projekten zur Gebärdensprachforschung und -lehre am Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser der Universität Hamburg tätig.

Meyer Richli, Christine

Dr.ⁱⁿ Christine Meyer Richli erlangte 2005 den „Master of Science in Psychology“ an der Universität Basel, wo sie anschließend als Doktorandin, Lehrstuhlassistentin und Co-Leiterin des Projekts „Intelligence and Development Scales – IDS“ in der Abteilung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie tätig war. Ihre Lehr- und Forschungstätigkeit umfasste die Bereiche Diagnostik sozial-emotionaler Kompetenz, Leistungsdiagnostik, Persönlichkeitsdiagnostik, Fragebogenkonstruktion und Evaluation sowie empirisch-experimentelle Projektarbeit mit Fokus auf Einflussfaktoren auf Leistung, Wohlbefinden und Stressbewältigung. Nach ihrer Promotion im Bereich der Test-, Fragebogenentwicklung und -validierung arbeitete sie von 2009–2010 als Personal- und Entwicklungsberaterin beim Kantonalen Amt für Industrie, Gewerbe und Arbeit, Baselland. Seit 2010 ist Dr.ⁱⁿ Christine Meyer Richli Leiterin des gesamtuniversitären Projekts „Evaluation Lehrveranstaltungen“ an der Universität Basel, seit 2013 auch Leiterin der Fachstelle für Evaluation. Sie engagiert sich für die Förderung einer Organisationskultur, in der Qualität eigenverantwortlich entwickelt und gesichert wird. Um dies zu erreichen, berät und unterstützt sie das Rektorat, die Fakultäten und die Verwaltung bei der Durchführung und Prozessoptimierung von Evaluationen.

Müller, Claude

Claude Müller studierte Betriebswirtschaft (lic. oec. publ.) sowie Geografie (dipl. geogr.) an den Universitäten Zürich und Lausanne und absolvierte die diesbezüglichen Ausbildungen zur Lehrbefähigung (dipl. Handelslehrer resp. Höheres Lehramt in Geographie). Im Jahr 2007 schloss er seine Dissertation in Pädagogik (Dr. phil.) zum Thema Problem-based Learning ab. Er unterrichtete an Berufs- und Mittelschulen und war als Dozent im Bereich Hochschuldidaktik an verschiedenen Hochschulen tätig. Seit 2013 leitet er das Zentrum für Innovative Didaktik an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen bei explorativen Lehr-Lernformen (insbesondere Problem-based Learning), kompetenzorientiertem Lehren und Lernen sowie Digital Learning.

Nacken, Heribert

Heribert Nacken wurde am 14.1.1961 in Heinsberg geboren. Nach Beendigung seiner schulischen Laufbahn 1979 absolvierte er bis 1986 sein Bauingenieurstudium an der RWTH Aachen. Als wissenschaftlicher Assistent am Lehr- und Forschungsgebiet Wasser-Energie-Wirtschaft dieser Hochschule schloss er im Jahr 1990 seine Promotion ab. Nach seiner Tätigkeit als Geschäftsführer der „Pro-Aqua Ingenieurgesellschaft mbH“ und der C3-Professur „Datenverarbeitung im Bauwesen“ an der FH Aachen wurde er im Jahr 2001 Universitätsprofessor am Lehr- und Forschungsgebiet Ingenieurhydrologie der Fakultät Bauingenieurwesen der RWTH Aachen. Von 2005 bis 2012 fungierte er an der Fakultät auch als Studiendekan. Seit 2012 ist er Rektoratsbeauftragter für „Blended Learning und Exploratory Teaching Space“ der RWTH Aachen.

Pellert, Ada

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ada Pellert studierte Betriebswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien und promovierte dort anschließend zur Doktorin der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. 1998 folgte die Habilitation in Organisationsentwicklung mit Schwerpunkt Wissenschafts- und Bildungseinrichtungen an der Universität Klagenfurt. Ada Pellert ist seit den 1990er-Jahren als Expertin für Hochschulmanagement und Personalentwicklung im Hochschulbereich in verschiedenen Funktionen national wie international tätig. Unter anderem fungierte sie als Vizerektorin für Lehre an den Universitäten Graz und der Donau-Universität Krems. 2009 war sie als Gründungspräsidentin für den Aufbau der Deutschen Universität für Weiterbildung in Berlin

mitverantwortlich, an der sie bis 2015 auch als Universitätsprofessorin tätig war. Derzeit bekleidet Ada Pellert das Amt der Präsidentin der Carl Benz Academy in Peking und ist zudem Board-Mitglied der AQ Austria. Seit Jänner 2016 ist sie Rektorin der FernUniversität in Hagen.

Penßler-Beyer, Anja

Anja Penßler-Beyer, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Philipps-Universität Marburg. Am Fachbereich unterrichtet sie Masterstudierende im Bereich der theoretischen Linguistik und Web-Technologien. Zudem forscht sie im Rahmen ihrer Promotion zu digitalen Komponenten im universitären Lehr- und Lernkontext, insbesondere zur Wirkung digitaler Inhalte auf den Lernprozess von Studierenden. Bereits während ihres Studiums im Programm „Linguistics & Web Technology“ führte Anja Penßler-Beyer Tutorien im Inverted Classroom (Mastery) Modell durch, unterstützte die Arbeit von Professor Handke bei der Erstellung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien und leitete Workshops für das Hochschulrechenzentrum und die Marburger Hochschuldidaktik.

Pichl, Elmar

Mag. Elmar Pichl ist seit 1.8.2013 Leiter der Hochschul-Sektion im Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW). Davor war er stv. Sektionsleiter. In dieser Funktion hatte er vor allem die Bereichsleitung für die Leistungsvereinbarungen mit den Universitäten sowie für Rechtsangelegenheiten, Universitätssport, Weiterentwicklung der Lehrer/innenbildung einschließlich der Kooperationen der Universitäten mit den Pädagogischen Hochschulen und Lifelong Learning über. Sein beruflicher Werdegang führte den Juristen von der Universität Graz zum World University Service Austria (WUS Austria). Danach kam er zur Österreichischen Volkspartei, wo er als Leiter der Abteilung Politik tätig war. 2007 wechselte er in das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, wo er zuerst Kabinettschef für Bundesminister Hahn, dann Bundesministerin Karl und interimistisch auch für Bundesminister Töchterle war. Er ist Aufsichtsratsvorsitzender der OeAD-GmbH (Österreichischer Austauschdienst). Elmar Pichl verfasste Publikationen zu rechtlichen und politikwissenschaftlichen Fragen Südosteuropas, über Integration und Migration sowie Kommunikation, Kampagnenführung und Wahlkampf. Darüber hinaus publizierte er über österreichische Universitätspolitik und Hochschulentwicklung.

Schulz, Ramona

Ramona Schulz studierte Soziologie und Volkswirtschaftslehre an der Technischen Universität Dresden. Während ihres Studiums engagierte sie sich in der studentischen und akademischen Selbstverwaltung und im Koordinationsteam Systemakkreditierung. Seit 2012 ist sie an der Bauhaus-Universität Weimar im Team der Universitätsentwicklung als Mitarbeiterin in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt „Studium.Bauhaus“ tätig. Sie verantwortet das Teilvorhaben „Weiterentwicklung der Qualitätskultur“. In diesem Kontext evaluiert sie Befragungsinstrumente der Universität und wirkt im Netzwerk Qualitätssicherung an Thüringer Hochschulen in mehreren Teilprojekten mit. Ergebnisse ihrer Arbeit sind u.a. der neu konzipierte Lehrpreis und das gemeinsam mit dem Team des E-Learning-Labors entwickelte Projekt „Eva meets Dida“, dessen Ziel es ist, kleine Veranstaltungen und besondere Lehrformate, die nicht Bestandteil der Evaluationskreisläufe sind, zu erfassen sowie die Evaluation der Lehre insgesamt systematischer mit der (medien-)didaktischen Beratung zu verknüpfen.

Treml, Beate

Beate Treml ist Mitglied des Steering Committee des studentischen Expert/inn/enpools für Qualitätssicherung der European Students' Union (ESU) sowie studentisches Mitglied der Generalversammlung und des Kuratoriums der AQ Austria. Von Juli 2014 bis Juni 2015 war sie Referentin für internationale Angelegenheiten der Bundesvertretung der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (ÖH), von 2011 bis 2013 war sie in der ÖH im Bereich nationale Bildungspolitik mit Fokus auf Qualitätssicherung tätig. Bereits kurz nach dem Beginn ihres Bachelorstudiums der Volkswirtschaft an der Universität Graz begann sie sich in der lokalen Hochschüler_innenschaft zu engagieren und war in den folgenden Jahren Studierendenvertreterin in verschiedenen Gremien der akademischen Selbstverwaltung auf Instituts-, Fakultäts- und Universitätsebene. Seit dem Abschluss ihres Bachelorstudiums im Oktober 2010 studiert sie, ebenfalls an der Universität Graz, das Masterstudium Interdisziplinäre Geschlechterstudien, in dem sie sich auf feministische Ökonomik und Fragen von Geschlechtergerechtigkeit im akademischen Umfeld spezialisiert hat.

Weißböck, Josef

Mag. Dr. Josef Weißböck, geboren 1967, studierte Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien. Seine Diplomarbeit verfasste er über das hochschuldidaktische Potenzial von Fachtutorien, seine Dissertation über Change-Management im Hochschulbereich. Josef Weißböck lernte das hochschuldidaktische Handwerk als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Österreichischen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (ÖGHD): Projektmitarbeit, Seminarleitung, didaktische Beratung. Anschließend war er als E-Learning-Projektmanager und didaktischer Berater an der BOKU Wien tätig. Er blickt auf 20 Jahre Lehrerfahrung an österreichischen Universitäten und Hochschulen (Universitäten Wien und Innsbruck, Medizinische Universität Wien, FH Wien und FH St. Pölten) zurück. Seit 2008 ist Josef Weißböck Leiter des Hochschuldidaktik-Zentrums „SKILL“ an der FH St. Pölten. Dort baute er u.a. das hochschuldidaktische Fortbildungs- und Beratungsangebot auf, entwickelte den Lehrgang „Zertifikat hochschuldidaktische Kompetenz“ und die Vernetzungsveranstaltung „Tag der Lehre“ und hatte die Projektleitung für „Evaluierung NEU – dialogische Lehrevaluierung“ über. Seine inhaltlichen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktisches Design, Student-centred Learning, Blended Learning und aktivierende Lehrmethoden.

Wochsack, Ute

Ute Wochsack ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Innovative Didaktik der School of Management and Law (SML) an der Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Hochschuldidaktik, Assessment, Qualitäts- und Curriculumsentwicklung, die sie auch in verschiedenen Lehrtätigkeiten an der ZHAW und an anderen Hochschulen vermittelt. Ute Wochsack hat Psychologie studiert und darin promoviert.