

# PAradigma

Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für  
Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik

## **KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER HOCHSCHULLEHRE**

**Fachbezogene und  
interdisziplinäre  
Lehrinnovationen**

**herausgegeben von  
Ulrike Senger**

**IMPRESSUM:**

**Herausgeberin der PARadigma Doppelausgabe 2011/12:**

PD Dr. Ulrike Senger, Projektleitung Weiterbildung und Wissenschaftspropädeutikum,  
vormals Hochschuldidaktik der Universität Passau, Leopoldstr. 4, 94032 Passau,  
Tel.: 0851/509-2963, E-Mail: [Ulrike.Senger@uni-passau.de](mailto:Ulrike.Senger@uni-passau.de)

**Layout:** Denise Spielvogel, Referendarin für Lehramt Grundschule,  
E-Mail: [denisespielvogel@gmx.de](mailto:denisespielvogel@gmx.de)

**Druck:** Druckerei Tutte GmbH, Salzweg

**ISSN:** 1864-2411

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt allein bei den Autorinnen und Autoren.



|   |    |
|---|----|
| Vorwort von Dr. Peter Zervakis  | 10 |
| Editorial von PD Dr. Ulrike Senger  | 12 |
| <b>1. Allgemeine Hochschuldidaktik an der Schnittstelle von Lehre und Management</b>  | 20 |
|  Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung |    |
| <i>PD Dr. Ulrike Senger, Universität Passau</i>   | 22 |
|  Kompetenzorientierung in interkulturellen Trainings – Das Beispiel einer Schulung von Auslandstutorinnen und Auslandstutoren  |    |
| <i>Pamina Hagen, Universität Passau</i>   | 62 |
|  Kompetenzerwerb durch studienbegleitende Veranstaltungen – Kompetenzmodell und Best Practices des Zentrums für Schlüsselqualifikationen (ZfS) an der Universität Passau         |    |
| <i>Prof. Dr. Christoph Barmeyer und Anna-Victoria Benedikt, Universität Passau</i>  | 80 |
|  Das Wilhelm von Humboldt-Programm: Bologna-Botschafterinnen und -Botschafter im innerdeutschen Kulturraum   |    |
| <i>Maximilian Jacobi, Universität Passau</i>  | 98 |

|  |     |
|--|-----|
| ■ Internationales Gastdozierendenprogramm<br>der Philosophischen Fakultät der Universität Passau |     |
| <i>Bettina Caspary, Universität Passau</i>   | 120 |

|  |     |
|--|-----|
| ■ Geschichts- und kulturwissenschaftliche Kompetenztests<br>zur Integrationsförderung neuberufener Professorinnen<br>und Professoren an der Universität Passau |     |
| <i>Mario Puhane, Universität Passau</i>  | 130 |

## 2. Fachbezogene Hochschuldidaktiken 168

### Germanistische Sprachwissenschaft

|   |     |
|---|-----|
| ■ Kompetenzentwicklung durch empirische Projektarbeit<br>in einem sprachwissenschaftlichen Proseminar |     |
| <i>Lars Bülow, Universität Passau</i>   | 170 |

### Romanische Literaturwissenschaft

|   |     |
|---|-----|
| ■ Der „Science Slam“ als Methode zur Förderung<br>selbst gesteuerten Lernens am Beispiel der Romanistik |     |
| <i>Dr. Claudia Nickel, Universität Hamburg</i>  | 184 |

### Universitäres Fremdsprachenlernen

|   |     |
|---|-----|
| ■ Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht<br>an Hochschulen am Beispiel eines von Studierenden<br>produzierten spanischen Radiopodcasts |     |
| <i>Rebeca López Hermida, Universität Passau</i>   | 202 |

## Geographie

- Proseminar 2.0: Kompetenzorientierte Gestaltung eines Proseminars der Geographie zu Deutschland  
*Florian Stelzer, Universität Passau* 218
  
- Kompetenzorientierung und Interdisziplinarität in der Hochschullehre am Beispiel des Proseminars „China verstehen“  
*Pamina Hagen, Universität Passau* 236
  
- GEOfit – Examenstraining für Geographiestudierende. Ein Beispiel für einen kompetenzorientierten Examenskurs  
*Florian Stelzer, Universität Passau* 252

## Geschichte

- Das „Geschichtsbureau“ – Kompetenzwerkstatt für das Historische Seminar der Universität Hamburg  
*Cordula Franzke, Joachim Laczny, Thorsten Logge und Gunnar B. Zimmermann, Universität Hamburg*  
*Dr. Claudia Kemper, Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg*  
*Dr. Jörn Lindner, HafenCity Universität Hamburg*  
*Nina Siessegger, freie Online-Redakteurin* 272

## Rechtswissenschaften

- Basiskompetenz Grundrechte – Verantwortung entwickeln! Problembasierte Lehre in den Rechtswissenschaften  
*Jun.-Prof. Dr. Matthias Klatt und Tina Winter, Universität Hamburg* 294

## Wirtschaftswissenschaften

- Problemorientiertes Lernen (POL)  
 als Ansatz zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung  
 der universitären Erstausbildung im Fach „Betriebliches  
 Rechnungswesen“
 

*Dr. Achim Dilling, Universität Passau* 318
- Controlling von „Controlling mit Excel und SAP“ –  
 Konzeption und Steuerung einer betriebswirtschaftlichen  
 Lehrinnovation
 

*Christian Meier und Prof. Dr. Robert Obermaier,  
Universität Passau* 328
- Experimentell zentrierte Lehre: Das Beispiel der Vermittlung  
 von Spieltheorie für Fachfremde
 


*Prof. Dr. Klaus Bertram Beckmann,  
Helmut-Schmidt-Universität (UniBw) Hamburg* 344


## Mathematik für Ingenieurwissenschaften


- Praxiskurs „Mathematik“ für Studierende  
 der Ingenieurwissenschaften
 


*Philipp Kunde, Universität Hamburg* 356

**3. Interdisziplinäre Studiengangsentwicklung** 372

-  Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“  
des Master of Higher Education der Universität Hamburg  
in Einpassung in den Bologna-Prozess

*PD Dr. Ulrike Senger, Universität Passau* 374
  
-  *Vielfältige Vielfalt –  
Diversität in der exemplarischen Studiengangskonzeption  
“Sustainable Economics in a Globalized World”*

*Nele Bastian, Leuphana Universität Lüneburg  
Prof. Dr. Hans-Theo Meinholz, Hochschule Fulda* 396
  
-  Kompetenzorientierung in der Studiengangsentwicklung  
am Beispiel eines fiktiven interdisziplinären  
Masterstudiengangs zum globalen Klimawandel

*Florian Drexler, Rechtsanwalt und Lehrbeauftragter  
Arnd Holdschlag, Philipp Kunde und Joachim Laczny,  
Universität Hamburg  
Dirk Radtke, Mediendesign Hochschule Berlin* 418
  
-  Hochschuldidaktische Gestaltungschancen eines  
kompetenzorientierten Weiterbildungsmasterstudiengangs  
„Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“

*Kathrin Schwärzel, Staatsbibliothek zu Berlin* 456

**4. Lehrerinnen- und Lehrerbildung** 482

- Biografiearbeit in der Lehrer/innenbildung:  
Berufsbiografische Zugänge zur Kompetenzentwicklung von  
Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Ausbildungsphase

*Prof. Dr. Guido Pollak und Martina Schliessleder,  
Universität Passau* 484

- „Am Anfang war ich skeptisch, ...“  
Ein Einblick in das Portfolio als Lehr-, Lern-,  
Beurteilungs- und Reflexionsinstrument  
der Passauer Grundschullehrer/innenbildung

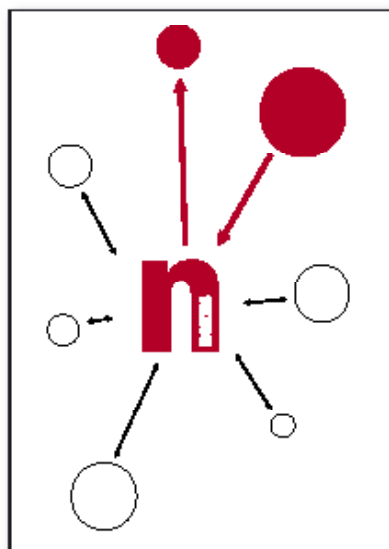
*Magdalena Sonnleitner, Universität Passau* 504

- Neue Prüfungsformen in einer kompetenzorientierten  
Hochschullehre – Praxisbericht zum Lehrportfolio-Einsatz  
in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar im  
Lehramtsstudium

*Prof. Dr. Jutta Mägdefrau, Universität Passau* 528

**Autorinnen- und Autorenverzeichnis** 544

## HRK-Projekt nexus: Unterstützung für die Hochschulen



### Wir über uns

„nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ ist ein Projekt der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Es unterstützt die Hochschulen bei der Weiterentwicklung der Studienprogramme und der Studienqualität. nexus versteht sich als Drehscheibe für Informationen, die Konzepte und gute Beispiele aus den Hochschulen aufgreift und weitervermittelt.

### Was wir tun

nexus organisiert Expertentagungen und Workshops und gibt Fachpublikationen und Handreichungen heraus. Im Mittelpunkt steht der Dialog mit den Hochschulen. Das Projekt bietet ihnen ein Podium, zentrale Herausforderungen zu diskutieren und im Austausch Lösungskonzepte zu entwickeln.

Weitere Infos sowie Download  
und Bestellung von Publikationen:  
[www.hrk-nexus.de](http://www.hrk-nexus.de)



**HRK** Hochschulrektorenkonferenz  
Projekt **nexus**  
Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre



gefördert von

Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

## Vorwort



Dr. Peter Zervakis

Deutsche Hochschulen werden zunehmend durch die große Vielfalt ihrer Studierenden geprägt, der es mit attraktiven Studienangeboten zu begegnen gilt. Dabei eröffnen sich kreative Gestaltungschancen des Bologna-Prozesses, die den diversen Studierenden eine möglichst individualisierte Hochschulbildung bieten sollen.

Die Innovationspotenziale des Bologna-Prozesses können aber nur dann nachhaltig zur Entfaltung gebracht werden, wenn sich die hochschulische Lehr- und Lernkultur von traditionellen Formen der Wissensvermittlung hin zur Förderung des studierendenzentrierten Kompetenzerwerbs weiter entwickelt. Dieser soll sich durch eine wissenschaftliche Qualifikation mit der Sensibilisierung für Arbeitsmarkt- und Praxisanforderungen auszeichnen, die sich in einer bestimmten, theoriegeleiteten Herangehensweise zur systematischen Problemlösung äußert.

Daher muss Hochschulbildung vor allem darauf ausgerichtet sein, dass Studierende nicht nur etwas wissen, sondern vor allem etwas können und verantworten können. Dazu bedarf es innovativer und kompetenzorientierter Lehr-, Lern-, Beratungs- und Prüfungsformate, die den Studierenden erlauben, eigenverantwortlich und selbstständig lernen zu lernen und sich im Verlauf des Studiums zu akademisch gebildeten und reflektierten Persönlichkeiten zu entfalten.


In diesem Sinne gibt der vorliegende PARadigma-Themenband zur „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“ wichtige Impulse zur Lehrqualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Die dokumentierten Lehrinnovationen aus verschiedenen



Fachdisziplinen sind konsequent studierendenzentriert und kompetenzorientiert ausgestaltet und aufgrund der professionellen Einlösung dieses Qualitätsanspruchs für ihre Fächer- und Hochschulkultur beispielgebend.

Der Großteil der Lehrinnovationen stammt aus hochschuldidaktischen Lehr- und Prüfungszusammenhängen der Herausgeberin PD Dr. Ulrike Senger. Die Beispiele zeigen, wie eine hochschuldidaktische Professionalisierung im Sinne einer reflektierten Handlungskompetenzentwicklung der Hochschullehrenden unmittelbar im studentischen Lehr- und Hochschulalltag wirksam werden kann und nachhaltig auf die Lehr- und Lernkultur in der deutschen Hochschullandschaft ausstrahlen kann.

Vor diesem Hintergrund wünsche ich dem PARadigma-Band „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“ eine breite öffentliche Wahrnehmung und Diskussion darüber, wie fachbezogene und interdisziplinäre Innovationen der Lehr- und Studiengangsgestaltung einen möglichst wirksamen Transfer in die deutsche Hochschullandschaft erfahren können. Dazu bietet die Hochschulrektorenkonferenz mit ihrem Projekt „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ vielfältige Anschluss- und Multiplikationsmöglichkeiten.



Dr. Peter Zervakis  
Leiter des Projekts „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“  
der Hochschulrektorenkonferenz

## Editorial



PD Dr. Ulrike Senger

Aufgrund der bundesweiten Initiativen zur qualitativen Weiterentwicklung der Hochschullehre in den letzten Jahren – „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (2008) des Wissenschaftsrats, Wettbewerb „Exzellente Lehre“ (2009) der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, bundesweite Initiative „Bologna – Zukunft der Lehre“ (2009) der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung, Exzellenznetzwerk „Lehre“ (2010), die bundesweite Meisterklasse der Lehre der Alfred Toepfer Stiftung, der Nordmetall Stiftung, der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung, Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre/Qualitätspakt Lehre (2011), Projekt „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ (2011) der Hochschulrektorenkonferenz – ist die universitäre Lehre aus ihrem Schattendasein herausgerückt und zu einem attraktiven Handlungsfeld in der deutschen Hochschullandschaft geworden.

Die Quantität der Akteurinnen und Akteure im Bereich der Hochschullehre ist sprunghaft angestiegen. Allerdings stellen sich wohl die berechtigten Fragen, inwiefern zum einen die Quantität die Qualität aufwiegen bzw. diese gewährleisten kann und wie es zum anderen gelingen kann, dass die geförderten Hochschulen den neuen „enormen“ Schwung an Stellen „institutionell“ verkräften bzw. ihre lehrbezogene Struktur- und Organisationsentwicklung nachhaltig sichern, insbesondere mit Blick auf die Frage der Verstetigung der verschiedenen Initiativen nach Auslaufen der Projektförderung durch Bund und Länder.

Daraus leiten sich die folgenden Herausforderungen für die Hochschulpolitik und damit für die Ausrichtung einer modernen Hochschuldidaktik ab:

- Die Lehrentwicklung an deutschen Hochschulen bedarf einer *professionellen* Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung. Die Professionalität einer Universität bzw. Hochschule gründet unabdingbar auf *Wissenschaft* und zielt daher auf die Didaktisierung einer „zeitgemäßen“ *Einheit von Forschung und Lehre*, wie sie der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ einfordert.
- Die mit der Vielzahl der Bundesinitiativen intendierte Qualitätsentwicklung der Lehre erfordert eine *nachhaltige Struktur- und Organisationsentwicklung*, die der Hochschuldidaktik wie aber auch den neuen lehrbezogenen Strukturen institutionelle Entfaltungsmöglichkeiten bieten muss. Diese Notwendigkeit konvergiert unmittelbar mit den Zielen der Implementierung hochschulinterner Qualitätsmanagementsysteme von Studium und Lehre mit Blick auf *Programm- und Systemakkreditierungsverfahren* und das von der Hochschulrektorenkonferenz vorgeschlagene „*Institutionelle Qualitätsaudit*“.
- Die Qualitätsentwicklung der Hochschullehre in den universitären Fachdisziplinen sowie in der interdisziplinären Verschränkung setzt die *Akzeptanz und das Wirken der Hochschuldidaktik in den Fachdisziplinen bzw. in den Fakultäten* voraus. Diese zieht der Wissenschaftsrat in Zweifel und empfiehlt daher die Einrichtung von Fachzentren für Hochschullehre nach dem Vorbild der fachwissenschaftlichen „Subject Centres“ in Großbritannien. Hieraus ergibt sich der Entwicklungsbedarf *fachbezogener Hochschuldidaktiken*.

Die konstruktive Auseinandersetzung mit diesen hochschulpolitischen Herausforderungen ist das zentrale Anliegen des PARadigma-Themenbandes „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“, der zum großen Teil aus der hochschuldidaktischen Lehr- und Institutionenentwicklung der Herausgeberin an den Universitäten Passau und Hamburg hervorgegangen ist. Diese verantwortete die Hochschuldidaktik an der Universität Passau im Sommersemester 2010 und Wintersemester 2010/11 und nahm an der Universität Hamburg im Sommersemester 2011 und im Wintersemester 2011/12 eine Vertretungsprofessur für Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Planungskompetenz in Forschung und Lehre wahr.

In diesem Zusammenhang führte die Herausgeberin die eigenverantwortliche Entwicklung und Umsetzung von Bologna-konformen Lehrinnovationen durch die Teilnehmenden hochschuldidaktischer Programme als integrales Studienelement und lernprozessorientiertes Prüfungsformat der Hochschuldidaktik ein, zum einen um den Hochschuldidaktik-Teilnehmenden zu ermöglichen, sich im Sinne eines „Executive Education“-Modells der Hochschuldidaktik als „reflektierte Praktiker/innen“ (weiter) zu bilden, und zum anderen um durch die unmittelbare Umsetzung und Reflexion der Lehrprojekte im konkreten Hochschulalltag einen wirksamen Beitrag zur Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung zu leisten. Die in diesem hochschuldidaktischen Zusammenhang an den Universitäten Passau und Hamburg entwickelten und erprobten Lehrinnovationen bilden den Großteil des vorliegenden PARadigma-Themenbandes.

Vor diesem Hintergrund zielt der PARadigma-Themenband „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“ auf eine moderne Hochschuldidaktik, die Forschen(des) Lehren und Lernen entsprechend den Bologna-Qualitätsstandards studierendenzentriert und kompetenzorientiert gestaltet und ihre Wirksamkeit im konkreten Lehr- und Hochschulalltag entfaltet.

Im Zuge der innovativen Gestaltung des „Shift from Teaching to Learning“ verändert sich das Anforderungs- und Kompetenzprofil der verschiedenen hochschulischen Statusgruppen bzw. der Teilnehmenden hochschuldidaktischer Qualifizierungsprogramme dahingehend, dass diese in ihren fachwissenschaftlichen und interdisziplinären Handlungskontexten zunehmend die „problemorientierte“ Verschränkung von Lehrentwicklung und Lehrmanagement erfahren und daher eine professionelle (Aus)Bildung als „Change Agents“ in der kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung im Zugehen auf Bologna 2020 erwarten.

In diesem Aktionsfeld eröffnet sich ein akuter Bedarf hochschuldidaktischer Qualifizierung an der Schnittstelle von Lehre und Management, der nicht zuletzt mit Blick auf die Nachhaltigkeit des Qualitätspakts Lehre von großer Bedeutung ist.

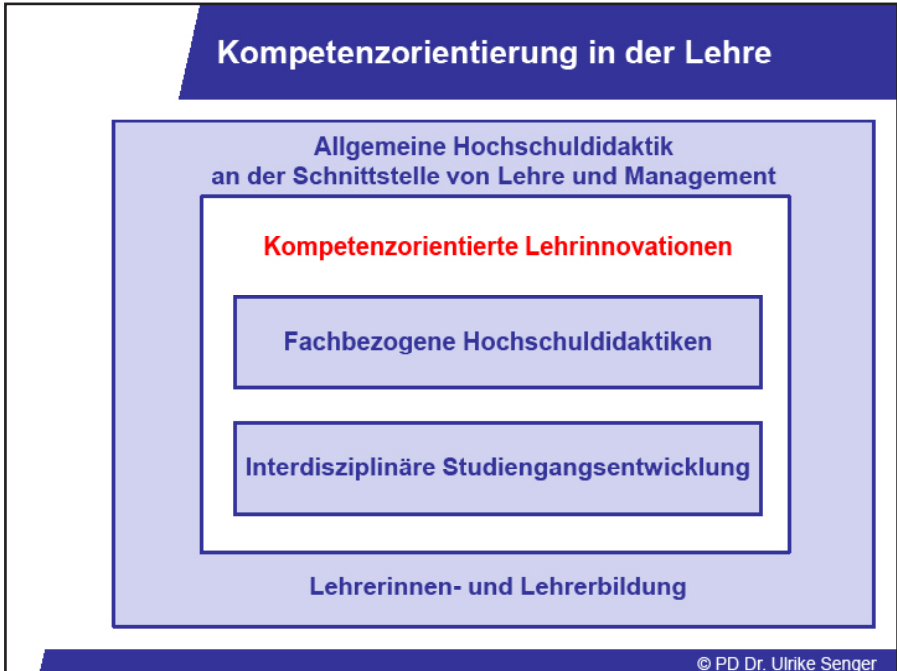


Abbildung: Kompetenzorientierung in der Hochschullehre

Angesichts dieses Anspruchs befasst sich der PARadigma-Themenband „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“ im ersten Themenblock mit der „Allgemeinen Hochschuldidaktik an der Schnittstelle von Lehre und Management“ und fächert in diesem Zusammenhang neue zielgruppenspezifische Formate kompetenzorientierter Hochschuldidaktik, die interkulturelle Kompetenzförderung der Passauer „Auslandstutorinnen und -tutoren“, den studienbegleitenden Erwerb von Schlüsselqualifikationen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, die Idee eines Wilhelm von Humboldt-Programms, das Bologna-Botschafterinnen und -Botschafter im innerdeutschen Kulturraum qualifizieren und entsen-

den soll, das internationale Gastdozierendenprogramm der Philosophischen Fakultät der Universität Passau und die geschichts- und kulturwissenschaftlichen Kompetenztests zur Integrationsförderung neuberufener Professorinnen und Professoren an der Universität Passau auf. In allen Beiträgen wird deutlich, dass die Kompetenzorientierung systematisch Lehre und Management in interdependenten Handlungsbezügen ineinander greifen lässt. Diese Erfahrungswerte setzen sich in der Entwicklung fachbezogener Hochschuldidaktiken im zweiten Großteil des PARadigma-Themenbandes fort.

Die fachbezogenen Lehrinnovationen des zweiten PARadigma-Großteils „*Fachbezogene Hochschuldidaktiken*“ folgen einer gemeinsamen kompetenzorientierten Entwicklungskonzeption und einem daraus abzuleitenden Prozessmanagement entsprechend den Qualitätsstandards der Hochschullehre im Zeichen des Bologna-Prozesses. In einem ersten Schritt werden der Anlass und die Ziele der kompetenzorientierten Lehrinnovation im Spiegel der fachkulturellen Prägung der Hochschullehre und einer damit verbundenen SWOT-Analyse im konkreten Hochschulalltag herausgearbeitet. In der fachspezifischen Curricularentwicklung werden ein Kompetenzmodell und die im fachdisziplinären Lehrprojekt zu erwerbenden Kompetenzziele erschlossen. In einem kompetenzzielbezogenen „Constructive“ Alignment“ führen die Lehrinnovationen zu studierendenzentrierten Lern-, Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformaten, die den integrativen Erwerb von Schlüsselqualifikationen mit dem Ziel der Handlungskompetenzentwicklung der Studierenden in authentischen Kontexten fachwissenschaftlicher Forschung und Lehre ermöglichen. Dass kompetenzorientierte Lehrinnovationen an institutionelle „Grenzen“ stoßen können, thematisieren die Beitragenden dadurch, dass sie möglichen Hürden und Widerständen mit einer Change Management-Strategie begegnen, die nicht nur die Implementierung, sondern vor allem auch die nachhaltige Verstetigung in der fachbezogenen Hochschullehre und Studienorganisation erlauben soll. Die Lehrinnovationen aus einem vielfältigen Spektrum der Fachwissenschaften – wie der germanistischen Sprachwissenschaft, der romanischen Literaturwissenschaft, des universitären Fremdsprachenlernens, der Geographie, der Geschichte, der Rechtswissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften und der Mathematik für Ingenieurwissenschaften – führen eindrücklich vor Augen, dass die jeweilige fachbezogene Kontextualisierung wissenschaftskulturell spezifischen Strukturmustern des Denkens und Handelns folgt. Angesichts dieses Anspruchs betreten die vorgestellten kompetenzorientierten Lehrprojekte hochschuldidaktisches Neuland und dürfen daher als Meilensteine auf dem Weg zur Entwicklung fachbezogener Hochschuldidaktiken betrachtet werden.

Die fachbezogene Lehrentwicklung im Zeichen der Kompetenzorientierung mündet in die „*Interdisziplinäre Studiengangsentwicklung*“ des dritten Themenblocks des PAradigma-Themenbands „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“. Dieser geht von der Bologna-konformen Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ des Master of Higher Education an der Universität Hamburg aus und bildet auf dieser Grundlage kompetenzorientierte Studiengangskonzeptionen und interdisziplinäre Lehrentwicklungsprozesse ab, die als Gruppenprüfungen von der Herausgeberin als Prüfungsverantwortlicher an der Universität Hamburg abgenommen wurden. Die an den Studiengangsentwicklungsprozessen beteiligten Master-Studierenden, die in der Hochschullehre, in der Studienorganisation, im Gleichstellungsbereich oder auch in außerhochschulischen Berufsfeldern tätig sind, haben in der intersubjektiven Verständigungsorientierung innerhalb der in jeder Hinsicht geprägten Diversity-Projektgruppen mit einem – über die Prüfungssituation – weit hinausgehenden Engagement kreative Lehr- und Studiengangsideoen von soziopolitischer Relevanz entwickelt und diese in konkrete „problemorientierte“ interdisziplinäre Studiengangsprofile sowie anspruchsvolle kompetenzorientierte Lern-, Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformate umgesetzt. Dabei wird konsequent den erforderlichen Change Management-Prozessen im Zuge des „Shift from Teaching to Learning“ Rechnung getragen. Den innovativen Studiengangskonzepten „Sustainable Economics in a Globalized World“, „Interdisciplinary Climate Change Studies“, „Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“ ist eine zeitnahe Realisierung an Hochschulen zu wünschen, die ihr interdisziplinäres Studiengangportfolio durch innovative und Diversity-bezogene Studienangebote erweitern möchten.

Der fachübergreifende Ansatz der kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung leitet über zu der pädagogischen Professionalisierung im vierten Großteil des PAradigma-Themenbandes, der sich der Kompetenzorientierung in der „*Lehrerinnen- und Lehrerbildung*“ widmet. Das zentrale Anliegen dieses Großteils besteht in der hochschuldidaktischen Verzahnung der verschiedenen Ausbildungsphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und dem damit verbundenen Anspruch der Theorie-Praxis-Integration. Der Ansatz der „biografieorientierten“ Lehrerinnen- und Lehrerbildung legt der pädagogischen Professionalisierung das persönliche biografische Erfahrungslernen der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zugrunde, so dass den Lehramtsstudierenden der Universität Passau auf der Grundlage von Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das neue Format „Biografieseminar“ angeboten wird. Weitere zwei Beiträge befassen sich mit dem Portfolio als Instrument der pädagogischen Professionalisierung Lehramtsstudierender. Der eine Beitrag widmet sich dem Portfolio als Lehr-, Lern-,

Beurteilungs- und Reflexionsinstrument, wie es am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Passau eingeführt wurde, während der andere Beitrag im Handlungskontext der Realschulpädagogik und -didaktik der Universität Passau auf den Einsatz des Portfolios als lernprozessorientiertes Prüfungsformat fokussiert. Die Passauer Ansätze der kompetenzorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung deuten auf die Eckpunkte der Bund-Länder-Initiative Lehrerbildung hin, die ergänzend zum Qualitätspakt Lehre hinzutritt.

Vor dem Hintergrund des institutionellen Entstehungskontextes des PAradigma-Themenbandes „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“ danke ich Herrn Prof. Dr. Guido Pollak in seiner Funktion als Sprecher des Leitungsteams des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik für die vertrauensvolle Übertragung der Herausgeberschaft der PAradigma-Doppelausgabe 2011/12. Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Denise Spielvogel, die mit hohem Engagement das professionelle Layout erstellt hat.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei allen mitwirkenden Autorinnen und Autoren des PAradigma-Themenbandes „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“, aber auch bei den Hochschulleitungs- und Fachverantwortlichen der Universitäten Passau und Hamburg für die Ermöglichung und Förderung des innovativen Geistes in Hochschuldidaktik und Hochschullehre bedanken.

PD Dr. Ulrike Senger

Projektleitung Weiterbildung und Wissenschaftspropädeutikum,  
vormals Hochschuldidaktik der Universität Passau

Vertretungsprofessorin für Hochschuldidaktik  
an der Universität Hamburg (Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12)

Privatdozentin für Hochschulbildung  
an der Technischen Universität Dortmund



## Doktoranden- bildung

### Projektergebnisse des Pilot- zentrums „Internationales Doktorandenforum“

Ulrika Senger  
**Pilotzentrum  
Internationales  
Doktoranden-  
forum**

Erster Meilenstein hoch-  
schuldidaktischer Perso-  
nal-, Organisations- und  
Hochschulentwicklung  
Doktorandenbildung  
neu gestalten, 1  
2010, 134 S., 29,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-3669-4  
Best.-Nr. 6001930



Ulrika Senger,  
Christian Vollmar  
**International  
promovieren  
in Deutschland**

Studienergebnisse einer  
an 20 Hochschulen  
durchgeführten  
Online-Befragung  
mit CD-ROM  
Doktorandenbildung  
neu gestalten, 2  
2010, 200 S., 29,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-3670-0  
Best.-Nr. 6001931



Ulrika Senger,  
Christian Vollmar  
**Innovationsfeld  
Promovierenden-  
erfassung an  
deutschen  
Universitäten**

Exemplarische  
Erfahrungsberichte aus  
„International promovieren  
in Deutschland“  
Doktorandenbildung  
neu gestalten, 3  
2011, 146 S., 29,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-3672-4  
Best.-Nr. 6001933



Ulrika Senger  
**Von der  
Doktoranden-  
ausbildung zur  
Personalent-  
wicklung junger  
Forschender**

Innovative Konzepte an  
deutschen Universitäten  
Doktorandenbildung  
neu gestalten, 4  
2011, 167 S., 29,90 € (D)  
ISBN 978-3-7639-3673-1  
Best.-Nr. 6001934



[wbv.de](http://wbv.de)

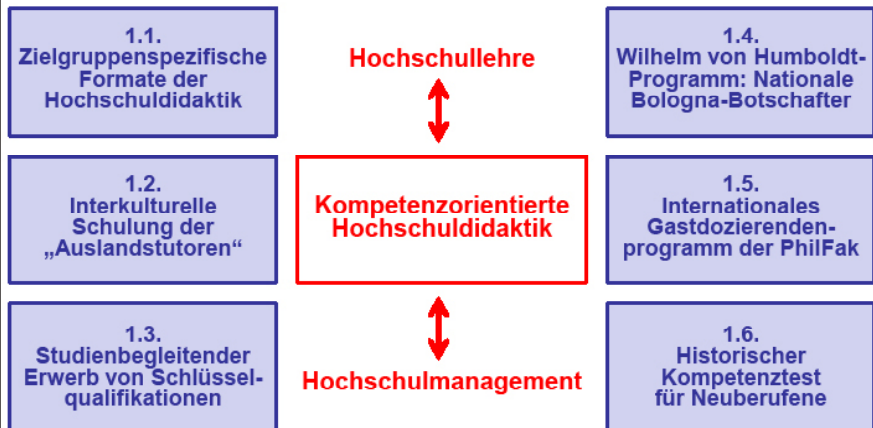
W. Bertelsmann Verlag

[marketing@wbv.de](mailto:marketing@wbv.de) | [wbv.de](http://wbv.de) | [wbv-journals.de](http://wbv-journals.de) | [wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)





## 1. Allgemeine Hochschuldidaktik an der Schnittstelle von Lehre und Management



# Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung

*Ulrike Senger*

## **Kurzzusammenfassung**

Die studierendenzentrierte und kompetenzorientierte Ausgestaltung des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen hinterfragt die Hochschuldidaktik in ihrer Wirksamkeit in fachbezogenen und interdisziplinären Wissenschaftskontexten. In diesem Zusammenhang wird die Hochschuldidaktik mit zentralen hochschulpolitischen Zukunftsaufgaben wie der Didaktisierung einer „zeitgemäßen“ Einheit von Forschung und Lehre im konkreten Universitätsalltag, der Entwicklung und Realisierung einer individualisierten Hochschulbildung für eine zunehmende Vielfalt von Studierenden und der Moderation der Change Management-Prozesse im Zuge des „Shift from Teaching to Learning“ konfrontiert. Zur erfolgreichen Profilierung der Hochschuldidaktik in diesen Bereichen bedarf es neuer und weiterführender Formate hochschuldidaktischer Professionalisierung für alle an der Lehre und Lehrorganisation beteiligten Statusgruppen in der interdependenten Verzahnung mit der nachhaltigen Implementierung eines hochschulinternen Qualitätsmanagementsystems im Bereich von Studium und Lehre.

Der nachfolgende Beitrag analysiert die Anforderungen an eine zukunftsfähige Hochschuldidaktik und entfaltet auf dieser Grundlage das Zertifikatsprogramm „ProfiBologna“, das zielgruppenspezifische Formate kompetenzorientierter Hochschuldidaktik für Studierende, Angehörige des akademischen Mittelbaus und insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs, Hochschulverwaltungsverantwortliche sowie für Professorinnen und Professoren vorhält. Die an den Universitäten Passau und Hamburg entwickelten und erprobten Pilotprojekte verknüpfen systematisch die hochschuldidaktische Handlungskompetenzentwicklung der Teilnehmenden mit der kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung z.B. durch die Motivierung exemplarischer Lehrinnovationen in den konkreten Fachkontexten von Studium und Lehre im Zeichen von Bologna.

Die Einbindung der hochschuldidaktischen Qualifizierung in ein vollumfängliches und interdependentes Anreiz- und Qualitätsmanagementsystem für Hochschullehre ermöglicht z.B. das Monitoring von Prozessen kompetenzorientierter Lehr- und Studiengangsentwicklung durch hochschuldidaktisch ausgewiesene Change Agents. Die professionelle Ausgestaltung dieser Handlungsfelder von Studium und Lehre ist nicht zuletzt mit Blick auf die Vorbereitung auf Verfahren der Programm- und Systemakkreditierung oder institutioneller Qualitätsaudits grundlegend. Angesichts dieser Herausforderungen werden die aktuellen Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik deutlich, die es in den nächsten Jahren in der engen Zusammenarbeit mit allen an der Lehre beteiligten Akteurinnen und Akteuren an den Hochschulen zu nutzen gilt.

## 1. Anforderungen an die Hochschuldidaktik

### Wirksamkeit in der fach- und interdisziplinären Hochschullehre

Angesichts des Lehr- und Lernkulturwandels im Bologna-Prozess steht die Hochschuldidaktik vor vielfältigen Herausforderungen, insbesondere was ihre Mitwirkung an der qualitativen Weiterentwicklung der Hochschullehre in fach- und interdisziplinären Handlungszusammenhängen betrifft. Dieser Anspruch ist umso dringlicher für die professionelle wie institutionelle Identitätsbildung der Hochschuldidaktik, als ihre fachbezogene Kontextualisierung z.B. in den „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (2008, S. 69 ff.) des Wissenschaftsrats in Frage gestellt wird. Daher ist die zunehmende Dynamik im Bereich von Studium und Lehre – insbesondere bedingt durch die verschiedenen Wettbewerbe und Förderinitiativen, zuletzt durch den Qualitätspakt Lehre (BMBF 18.1.2010) – für die Hochschuldidaktik

Herausforderung und Chance zugleich, um sich als zentrale Akteurin in der Hochschullandschaft zu profilieren. Die Anschlussfähigkeit der Hochschuldidaktik an die Fachwissenschaften führt zu dem Desiderat der Didaktisierung von Forschung und Lehre in der Moderne und hängt wesentlich davon ab, ob es gelingt, eine Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Maßnahmen im Lehr- und Hochschulalltag zu erzielen. Dazu ist eine kompetenzorientierte Ausrichtung der Hochschuldidaktik erforderlich, die es erlauben würde, durch die gezielte Handlungskompetenzförderung der Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler die Bologna-geprägte und studierendenzentrierte Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung für die zunehmende Diversity der Studierenden systematisch und nachhaltig mitzuverantworten und mitzugestalten.

Die Zukunftsaufgabe der Hochschuldidaktik besteht demnach darin, den wissenschaftlichen Habitus der Fachlehrenden als pädagogischen Habitus durch das „Medium der Wissenschaft“

(Asdonk/Kröger/Strobl/Tillmann/Wildt 2002) für sich selber und für ihre Studierenden unter sich verändernden Studienbedingungen erfahrbar zu machen. Die Hochschuldidaktik muss demnach darauf hinwirken, die Hochschullehrenden für das Lehrhandeln in ihren fachbezogenen und interdisziplinären Wissenschaftskontexten zu professionalisieren, so dass diese ihren Studierenden eine Studienqualität des Forschen(den) Lernens in den authentischen Handlungsbezügen der betreffenden Fachkulturen bieten können.

### 1.1. Hochschuldidaktik des Forschen(den) Lehrens und Lernens

#### „Zeitgemäße“ Einheit von Forschung und Lehre

Die qualitative Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Qualifizierung der Hochschullehrenden sollte unmittelbar bei der konstruktiv-kritischen Reflexion der „Reputationsasymmetrie“ zwischen Forschung und Lehre (Wissenschaftsrat 2008, S. 84) ansetzen und diese zum Anlass nehmen, um die Einheit von Forschung und Lehre im Zeichen von Bologna auf die Moderne hin auszulegen:

*„Die Verbesserungen in Studium und Lehre setzen eine zeitgemäße Ausprägung der Einheit von Forschung und Lehre voraus, die den Anforderungen der heutigen, stark von Wissenschaft bestimmten Gesellschaft entspricht. [...] Maßgeblich ist vielmehr, dass hochschulische Bildung und Ausbildung immer auf der Grundlage von Wissenschaftlichkeit erfolgt. Die*

*Prinzipien der Wissenschaftlichkeit (fragende, kritische Haltung; Problem- und Methodenbewusstsein; Strukturierungsfähigkeit; Selbständigkeit) und des forschungsorientierten Lernens (Einbindung in Forschungsprojekte; eigener Forschungsbezug des Lehrenden) werden dabei in Zukunft auf den verschiedenen Studienstufen und entsprechend dem Profil der Hochschule in zunehmend unterschiedlicher Weise realisiert. In jedem Fall sollte sichergestellt sein, dass alle Studierenden, die schon von Beginn ihres Studiums an eine stark forschungsorientierte Ausbildung suchen, diese auch angeboten bekommen.“* (Wissenschaftsrat 2008, S. 55 f.)

#### Kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik des Forschen(den) Lernens

Eine Hochschuldidaktik des Forschen(den) Lehrens und Lernens (Senger 2010, S. 18 ff.) greift diesen Anspruch an Hochschulbildung dadurch auf, dass sie der Gestaltung der (Weiter) Bildungsprozesse der Studierenden, der Lehrenden sowie aller an der qualitativen Lehr- und Hochschulentwicklung Beteiligten grundsätzlich das *Erfahrungs- und Verantwortungslernen* in der Wissenschaft zugrunde legt. Eine in diesem Sinne kulturwissenschaftlich (Brumlik 2006) ausprägende Hochschuldidaktik (Senger 2010, S. 35 f.) zielt auf die Entwicklung einer Verantwortungskultur für Bildungsprozesse des lebenslangen Lernens im Forschen, Lehren, Beraten und Prüfen. Eine solche Wissenschaftshaltung erfordert zum einen den Forschungstypus der praxisentwickelnden Forschung und zum anderen das zyklische Ineinan-

dergreifen von Forschungs- und Veränderungsprozessen. In diesem kulturwissenschaftlichen Rahmen wird die Personalentwicklung Lehrender und Lernender als Bildungsprozess biografischen Erfahrungs- und Verantwortungslernens verstanden und didaktisch ausgestaltet. Die hochschulische Struktur- und Organisationsentwicklung – hier im Bereich Lehre – sollte demzufolge als Bildungsprozess der Verständigungsorientierung aller an der Lehre Beteiligten ausgelegt und umgesetzt werden, so dass die Hochschulentwicklung als Bildungsprozess der Verantwortungsgemeinschaft „Vielfalt in der Einheit“ fruchtbar und nach innen wie außen sichtbar werden kann. (Senger 2010, S. 36)

## Kompetenzorientierung in der Hochschullehre

Die Hochschuldidaktik als Kulturwissenschaft mit dem Ziel der Verständigungsorientierung Lehrender und Lernender auf Augenhöhe und damit der Realisierung des „Shift from Teaching to Learning“ fokussiert auf die Kompetenzorientierung in der Hochschullehre, wofür das Kompetenzverständnis des „Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen“ (EQR 2008) zugrunde gelegt wird. „Kompetenz“ wird im EQR als „Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“, i. e. als „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu

nutzen“ (id., S. 11), definiert. In der didaktischen Weiterentwicklung der Vermittlung von „Kenntnissen“ (Darstellendes Lehren) und des Erwerbs von „Fertigkeiten“ (Problemorientiertes Lernen an Aufgaben), i. e. der „Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ (id., S. 11), ist der vom EQR postulierte Kompetenzerwerb in „authentischen“ Szenarien des Verantwortungslernens professionell umzusetzen. (Abb. 1, S. 26)

## Kompetenzorientierte Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformate

Dabei kann sowohl an das hochschuldidaktische Modell der Handlungskompetenz als Integration von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Wildt 2004, S.173) als auch an die traditionelle Weinertsche Kompetenzdefinition angeknüpft werden: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002, S. 27 f.) Das Qualitätsverständnis der Hochschullehre hängt dann vor allem davon ab, ob es gelingt, die Handlungskompetenz der Studierenden (wie der Lehrenden) zu fördern und adäquate „kompetenzorientierte“ Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformate zu entwickeln und umzusetzen.



Abb.1: Kompetenzorientierung in der Hochschullehre

Als exemplarische kompetenzorientierte Lehrformate seien z. B. die Einbeziehung Studierender in Forschungsprojekte, inter- und transdisziplinäre Fallstudien und Projektarbeiten, Planspiele und Service Learning genannt. Die in diesen Lehr- und Lernzusammenhängen erforderliche Beratung durch die Lehrenden sollte als Lernbegleitung des Forschen(den) Lernens, als Einzel- und/oder Gruppencoaching oder als Supervision durchgeführt werden. Darüber hinaus wird die Peer Beratung unter Studierenden an Bedeutung gewinnen. In diesen studierendenzentrierten Lehr- und Beratungsbezügen entwickelt sich ein neues Prüfungs-

verständnis, und zwar von summativen Prüfungen hin zu formativen Prüfungsformaten, die eine kontinuierliche Rückmeldung der Lehrenden und demzufolge eine schrittweise Weiterentwicklung der Studierenden ermöglichen. Formative Prüfungsformate sind z. B. Portfolios zum Forschen(den) Lernen, Gruppenprüfungen mit Projektdokumentationen, die den fachlichen wie interaktiven Vorbereitungsprozess berücksichtigen, weiterhin Simulationen oder auch Projektpräsentationen im authentischen Lern- und Aktionsfeld z. B. mit der Beteiligung außerhochschulischer Akteurinnen und Akteure.



## Kompetenzprofile Forschen(der) Lernender und Lehrender

Hochschullehrende sollten ihren Studierenden ermöglichen, eigenverantwortlich und selbstständig wissenschaftlich arbeiten zu lernen. Rückgebunden an die Kompetenzdefinition des EQR, sollten die Studierenden vor allem dazu befähigt werden, eine forschend-entwickelnde und forschend-kritische Haltung einzunehmen, diese in wissenschaftliche Positionen zu kleiden und schriftlich wie mündlich in die „Scientific Community“ einzubringen. Die individuelle Kompetenzförderung der Studierenden in ihrer Entwicklung zu wissenschaftlich kritisch denkenden und verantwortungsvoll handelnden Persönlichkeiten stellt ein bedeutendes Qualitätsmerkmal kompetenzorientierter Lehrentwicklung dar und ist wiederum an das obige Zitat (siehe S. 24) des Wissenschaftsrats anschlussfähig. Die Studierenden sollten mit einer professionellen Lernbegleitung einüben können, selbstständig und eigenverantwortlich wissenschaftlich zu arbeiten und ihren wissenschaftlichen Lernprozess zu reflektieren. Dazu muss in der „doppelten Theorie-Praxis-Relationierung“ (Wildt 2006, S. 79 ff.) der wissenschaftliche Habitus der lehrenden Wissenschaftler/innen unmittelbar als pädagogischer Habitus in der Art und Weise wirksam werden, wie diese ihre Studierenden in deren Lernprozessen des wissenschaftlichen Arbeitens fördern und begleiten. Daher sollten Portfolios Lehrender unbedingt auch deren eigene „Wissenschaftsentwicklung“ berücksichtigen, so dass diese wiederum

ein mögliches Portfolio forschen(den) Lernens ihrer Studierendenprofessionell begleiten können. Wissenschaftlich Lehrende müssen demzufolge dazu in der Lage sein, ihre Studierenden in ihrem Erfahrungslernen des wissenschaftlichen Arbeitens unterstützend und „auf Augenhöhe“ zu begleiten, ohne diesen die Verantwortung für ihre wissenschaftlichen Lernprozesse abzunehmen.

## Forschendes Erfahrungslernen

Hier greift der Vergleich des wissenschaftlichen Erfahrungslernens mit dem Fahren Lernen (Senger 2008), nach dem die/der Studierende am „Steuer“ ihres bzw. seines wissenschaftlichen Arbeitens sitzt und für das Ziel, die Richtung und die Fahrtroute eigenverantwortlich ist. Die/der wissenschaftliche Lernbegleiter/in ermöglicht das „Fahren Lernen“ nach den „Verkehrsregeln“ der guten wissenschaftlichen Praxis und fördert eine Horizonterweiterung, ohne dass sie oder er der/dem Studierenden ins „Steuer“ greift. Dabei ist es von besonderer didaktischer Bedeutung, dass wissenschaftliche Lernbegleiter/innen ihre Studierenden darin unterstützen, „Irrfahrten“ in Ursache und Wirkung zu reflektieren, und auf diese Weise dazu beitragen, dass mögliche Irritationen von den Studierenden selber konstruktiv (um)gedeutet werden können. Die Professionalität der Lernbegleitung der Hochschullehrenden im Forschen(den) Lernen gründet vor allem auf dem persönlichen wissenschaftsbiografischen Erfahrungslernen im „Academic Life Cycle“ lebenslangen Lernens.

## 1.2. Hochschuldidaktik der Diversity

### Studierendenzentrierung und Diversity der Studierenden

Die forschungsorientierte Hochschullehre zielt auf die studierendenzentrierte Kompetenzentwicklung einer zunehmenden Diversity von Studierenden. Dies erfordert eine Diversity-bezogene Ausgestaltung des Lernraums Hochschule (Senger 2013a/b), in dem Studierende, die nicht dem Idealtypus entsprechen, den „Schwarzen Peter“ der „Studierunfähigkeit“ erhalten. Als „Irrtum der Professoren“ (DIE ZEIT 22.09.2011) entlarvt die CHE-Studie „Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten“ (Berthold/Kessler/Kreft/Leichsenring 2011) die selbstverständliche Annahme einer typischen Studierenden bzw. eines typischen Studierenden. Die Schuldfrage für Studienmisserfolge würden Hochschullehrende mit Vorliebe bei den Studierenden suchen und diesen lieber „Studierunfähigkeit“ zuschreiben wollen, anstatt ihr persönliches Lehr- und Betreuungsverhalten zu hinterfragen und die „Studierbarkeit“ zu fördern. Die genannte Studie spricht von einem „Schwarzer-Peter-Spiel“, in dem den Studierenden der Schwarze Peter mangels Studierfähigkeit zugeschoben wird:

*„[...] Das Lamento über die Studierunfähigkeit exkulpiert in jedem Fall die Hochschule für die (ausbleibenden) Studienerfolge der so als defizitär identifizierten Studierenden. Darüber hinaus stellt die beklagte Studierunfähigkeit eine Reduktion der Frage des Studienerfolgs auf fachliche Aspekte dar.*

*Soziale und individual-psychische Bedingungen werden dabei weitgehend ausgeblendet. So wird der schwarze Peter an die Studierenden weitergereicht. Und doch erscheint dies in diesem Kontext nur als eine Begleiterscheinung. Denn solange über Studienerfolg und -misserfolg an Hochschulen im Paradigma der Schuldfrage gesprochen wird, kann der Übergang zu einem dialogischen Konzept von Studium kaum gelingen. Studium ist ein hochkomplexes Bildungsgeschehen, dessen Gelingen nicht auf einzelne ‚Erfolgsfaktoren‘ reduziert werden darf und bei dem die Verantwortung nicht nur auf einer Seite liegen kann. Simple Erklärungsmuster und Erwartungshaltungen verringern auf beiden Seiten die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs. Erst ein angemesseneres Verständnis des Studiengeschehens ermöglicht einen Ansatz, dem es um die bestmögliche Entfaltung des Individuums geht und der, anstatt ein Lernmodell für alle zu verordnen, [in] der Heterogenität von individuellen Stärken und Schwächen sowie Bildungshintergründen und kulturellen Prägungen nicht eine Gefahr wittert, sondern einen Mehrwert erkennt.“*

(Berthold/Kessler/Kreft/Leichsenring 2011, S. 37 f.)

### Paradigmenwechsel

Die in der zitierten CHE-Studie aufgedeckten konträren Wahrnehmungen Lehrender und Studierender unterlegen die oben umrissenen hochschulpolitischen Bemühungen um Diversity mit einem Paradigmenwechsel von einer Kultur der Homogenität zu einer Kultur der Heterogenität der Studierenden wie

der Hochschulmitglieder insgesamt. Studierende dürfen nicht als „Schwarze Peter“ oder „Schwarze Petras“ auf der Strecke bleiben, weil sie der vermeintlichen Norm der „Studierfähigen“ nicht entsprechen. Vielmehr muss studienzentrierte Lehre die mögliche defizitäre Sicht Lehrender auf die Studierenden durch einen sichtbaren Zugewinn an Mehrwert und Kompetenz in der „Diversity-lernenden“ Hochschule ersetzen. Die Ermöglichung der Studierbarkeit für jedwede studentische Zielgruppe würde durch die Individualisierung der Hochschulbildung, die sich in der „Wert“-schätzenden Perspekti-

venübernahme, in der bedarfsorientierten Bildungsintegration und in der Einladung zur studentischen Partizipation wie hochschulischen Gemeinschaftsbildung realisieren ließe, einen wichtigen Beitrag zur studierendenzentrierten Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre leisten. Damit würden sämtliche „Schwarze Peter“ oder „Schwarze Petras“ zu zukunftsweisenden „Bildungsjokerinnen“ und „Bildungsjokern“ an deutschen Hochschulen und damit zu wesentlichen Akteurinnen und Akteuren der „Diversity-lernenden“ Hochschule.

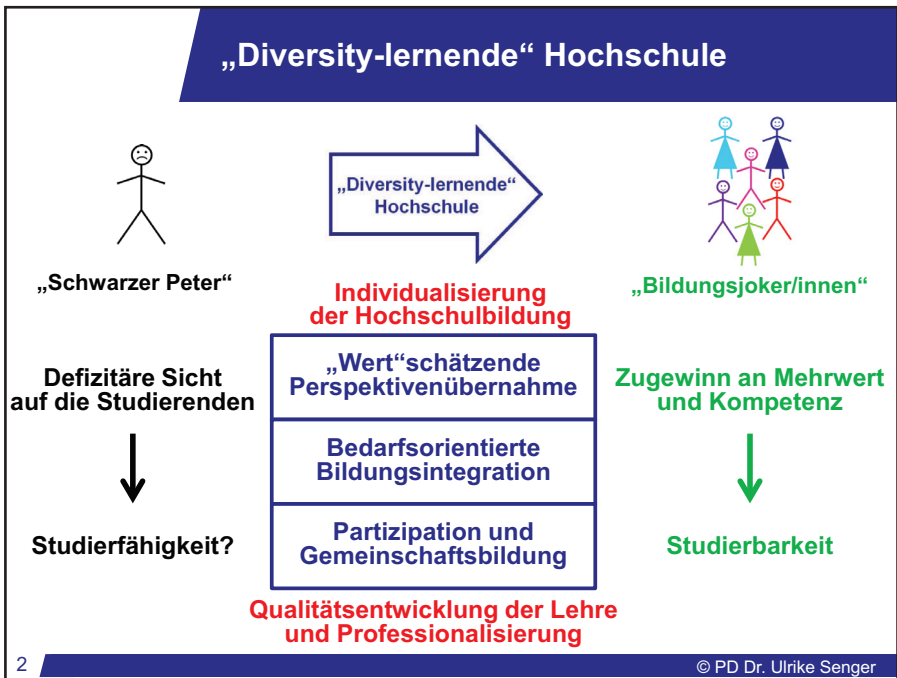


Abb. 2: „Diversity-lernende“ Hochschule

### Handlungsprogramm der Hochschuldidaktik

Eine zukunftsfähige Hochschuldidaktik muss sich daher mit der Frage auseinandersetzen, wie sie zu einer Diversity-sensiblen und -fördernden Lehr- und Hochschulentwicklung beitragen kann und diesbezüglich die Professionalisierung der Lehrenden diversitätsbezogen ausrichten kann. Kraft ihrer Expertise müsste sie darauf hinwirken, die „Adaptionsfähigkeit der Hochschule an neue Zielgruppen“ (CHE Consult, S. 7) zu ermöglichen und qualitativ zu prägen. Dies würde implizieren, dass die Hochschuldidaktik die Ergebnisse der verschiedenen empirischen Studien zu den Studienbedingungen an deutschen Hochschulen nach Diversity-Kriterien auswertet und Rückschlüsse auf die bedarfsspezifischen Studiensituationen und Gestaltungsmöglichkeiten zieht. Solche Studien sind z.B.: Studierendensurvey (zuletzt Ramm/Multrus 2011), Studienqualitätsmonitor (zuletzt Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz/HIS-Institut für Hochschulforschung 2011), Absolventenstudien des HIS-Instituts für Hochschulforschung/ des Instituts der deutschen Wirtschaft (z. B. Briedis/Heine/Konegen-Grenier/Schröder 2011), Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB 2012-2020) des International Centre for Higher Education Research (INCHER) der Universität Kassel, Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (zuletzt HIS 2010).

### Diversity Report des CHE

Der jüngst erschienene „Diversity Report“ des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) fächert die studentischen Zielgruppen wie folgt auf: Studierende mit Migrationshintergrund, Frauen und Männer im Studium, Studierende mit familiären Verpflichtungen, zum einen mit Kindern und zum anderen mit Verantwortung für die Pflege einer/ eines Angehörigen, Studierende mit niedrigerem ökonomischen Status bzw. „bildungsferne“ Studierende, berufstätige Studierende, zum einen solche, die neben dem Studium arbeiten, um sich das Studium zu finanzieren, und zum anderen solche, die nach abgeschlossener Berufsausbildung berufsbegleitend studieren und als Weiterbildungsstudierende bezeichnet werden, Studierende mit im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung („Bildungsausländer/innen“ bzw. internationale Studierende), Studierende mit physischen und/oder psychischen Einschränkungen, Studierende an Fachhochschulen oder Universitäten usw. (Berthold/Leichsenring 2012, S. 20 f.).

Die Hochschuldidaktik wird ihre Professionalität dadurch unter Beweis stellen müssen, dass sie entsprechende Handlungs- und Professionalisierungsprogramme in der Hochschullehre entwickelt und umsetzt.

## CHEQUEST-Studierendentypen

Dieses Desiderat folgt auch aus der Anwendung des neuen CHEQUEST-Analysertools (CHE Consult 2012) zur studienrelevanten Diversität, das verschiedene Studierendentypen empirisch basiert identifiziert und deren Bedürfnisse in Verschränkung mit den zuvor aufgeführten studentischen Zielgruppen analysiert.

### CHE-Studierendentypen:

- Traumkandidatinnen/-kandidaten
- Lonesome Riders
- Ernüchterte
- Pragmatiker/innen
- Pflichtbewusste
- Mitschwimmer/innen
- Nicht-Angekommene
- Unterstützungsbedürftige

(CHE Consult 2012, S. 9 ff.; Berthold/Leichsenring 2012, S. 35)

Die erhobenen Bedarfe insgesamt wie die hochschulbezogenen Daten bedürfen einer Handlungsorientierung, wobei die Hochschuldidaktik des Forschen(den) Lehrens und Lernens dabei unmittelbar in eine Hochschuldidaktik der Diversity mündet. Denn die Zukunftsaufgabe der Hochschuldidaktik besteht darin, einer vielfältigen Studierendenschaft (und Lehrendengemeinschaft) eine individualisierte Hochschulbildung im Sinne des Forschen(den) Lernens zu ermöglichen.

## 1.3. Hochschuldidaktik des Change Managements

### Bologna-Charta „Qualität der Lehre“

Die Hochschuldidaktik mit der Schwerpunktsetzung auf Studierendenzentrierung und Diversity könnte es sich zur zentralen Aufgabe der kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung machen, die statusgruppenübergreifenden Verständigungsprozesse der „Diversity-lernen“ Hochschule mit dem Ziel der Entwicklung einer hochschulspezifischen Bologna-Charta „Qualität der Lehre“ – rückzubinden an das Leitbild der Hochschule – zu moderieren. Die möglichen Meilensteine eines solchen hochschulinternen Konsultationsprozesses lassen sich wie in Abb. 3 ausgestalten.

### Change Management im Zeichen der Diversity

Die Diversity-integrierende Lehrqualitätsentwicklung, die von hochschuldidaktischen „Change Agents“ begleitet werden sollte, trägt auf allen Stufen zur Entfaltung der Diversity und zur Ermöglichung der Studierbarkeit für die diversen Studierenden bei. Dazu bedarf es der operativen Umsetzung von Qualitätsstandards der Diversity im Lehr- und Hochschulalltag.

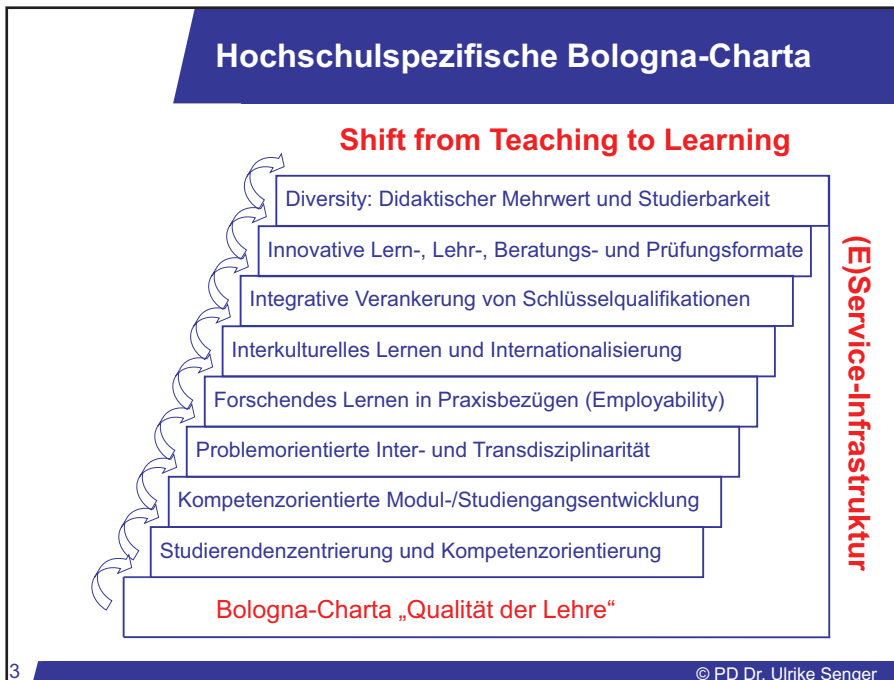


Abb. 3: Hochschulspezifische Bologna-Charta „Qualität der Lehre“

### Diversity- Lernergebnisdefinitionen

Die Kompetenzorientierung ermöglicht, dass sich Studierende wie Lehrende in ihrer Diversity bestmöglich entfalten können. In den aufgezeigten Lehrentwicklungsphasen der Hochschule sollte der Erwerb von „Diversity-Kompetenzen“ grundsätzlich in die Lernergebnisdefinitionen einfließen. Weiterhin sollten die Lehr- und

Lernarrangements so gewählt werden, dass den diversen Studierenden eine individualisierte Hochschulbildung – und damit die Studierbarkeit – ermöglicht wird und die Vorteile der Perspektivenvielfalt und der damit verbundenen kreativen Problemlöseansätze für alle Beteiligten sichtbar werden. Die Einlösung dieses Anspruchs erfordert die zielgruppenspezifische Professionalisierung der Lehrenden.

| <b>Meilensteine der Diversity-integrierenden Lehrqualitätentwicklung</b>     | <b>Mögliche Diversity-Qualitätsstandards in der operativen Umsetzung</b>   |
|--|--|
| Studierendenzentrierung und Kompetenzorientierung                            | Lernergebnisorientierte Lehrentwicklung respektive der individuellen Handlungskompetenzförderung der diversen Studierenden   |
| Kompetenzorientierte Modul- und Studiengangsentwicklung                      | Hochschuldidaktisches Prozess-Monitoring der Lehrentwicklung (versus einer Modularisierung vor allem im „administrativen“ Sinne), vgl. Senger/Zervakis 2012  |
| Problemorientierte Inter- und Transdisziplinarität                           | Didaktische und organisatorische Integration Diversity-bezogener Problemorientierung in die Curricula und Schaffung adäquater Rahmenbedingungen, z.B. durch entsprechende Freiräume in themenzentrierten Blöcken   |
| Forschen(des) Lernen in Praxisbezügen („Employability“)                      | Qualitative Mindeststandards und exemplarische Projektverläufe von „problemorientierten“ Forschungs- und Entwicklungsprozessen zwischen Wissenschafts- und Berufsorientierung – unter Berücksichtigung einer größtmöglichen Diversity der beteiligten Personen und der zu behandelnden Probleme  |
| Interkulturelles Lernen und Internationalisierung                            | Hochschuldidaktische Konzeption und Fundierung der Studierenden- und Dozierendenmobilität, z.B. durch interkulturelle Lern- und Lehrprojekte „zu Hause“ und/oder im Ausland  |
| Integrative Verankerung von Schlüsselqualifikationen in den Studiencurricula | Fachwissenschaftliche und interdisziplinäre Kontextualisierung des Schlüsselqualifikationserwerbs durch die Betonung der Handlungskompetenzförderung in den Curricula  |
| Innovative Lern-, Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformate                      | Formatentwicklung im Dreierschritt des „Constructive Alignments“ nach Biggs 2003 (Lernergebnisdefinition, sukzessive Prüfungsformat- und Lehrformatentwicklung), dazu vor allem Einsatz Diversity-fördernder Formate wie Fallstudien, Projektarbeiten, Planspiele, Service Learning unter begleitender Einbeziehung selbstreflexiver Instrumente (z.B. Portfolio) und des Peer Learnings |

1.1. Zielgruppenspezifische Formate der Hochschuldidaktik

| <p><b>Meilensteine der Diversity-integrierenden Lehrqualitätsentwicklung</b></p> | <p><b>Mögliche Diversity-Qualitätsstandards in der operativen Umsetzung</b></p>   |
|--|---|
| <p>Qualitätssicherung der Studierbarkeit durch formative Evaluation</p>          | <p>Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung zur kompetenzorientierten Evaluation in der Verknüpfung mit der hochschuldidaktischen Personalentwicklung in der Diversity-bezogenen Lehre</p> |

Tab. 1: Meilensteine und Qualitätsstandards der Diversity-Lehrqualitätsentwicklung

**2. Formate kompetenzorientierter Hochschuldidaktik für verschiedene Zielgruppen**

**Diversity der hochschuldidaktischen Zielgruppen**

Die hochschuldidaktische Professionalisierung in der Diversity-sensiblen Hochschullehre muss per se der Diversity der hochschulischen Statusgruppen Rechnung tragen. Angesichts der Diversity der hochschulischen Statusgruppen, die mit der Hochschullehre und/oder der Studienorganisation befasst sind, liegt es daher nahe, die hochschuldidaktischen Formate zum Erwerb von Diversity-Kompetenzen zielgruppenspezifisch zu erschließen. Denn die lehrbezogene Zielgruppenanalyse ergibt bereits eine Vielfalt an Zuständigkeitsbereichen, die teilweise der Trennung zwischen Forschung und Lehre und dem Verwaltungsbereich und teilweise den verschiedenen wissenschaftsbiografischen Stationen auf dem Weg zur Professur geschuldet sind. Vor diesem Hintergrund lassen sich – unabhängig von der in den Personen liegenden Diversity – die folgenden Zielgruppen feststellen:

- Neuberufene (vgl. Senger 2012a) oder etablierte Professorinnen und Professoren, die als Hochschullehrende, Studiengangsverantwortliche oder als Lehrmanager/innen tätig sind;
- Angehörige des akademischen Mittelbaus, bestehend aus dem wissenschaftlichen Nachwuchs (vgl. Senger 2009/2010/2011, Senger/Vollmer 2010/11), wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Lehrkräften für besondere Aufgaben, Lektorinnen und Lektoren sowie Lehrbeauftragten;
- Angehörige der Hochschulverwaltung wie Referentinnen und Referenten für Studium und Lehre, Qualitätsmanager/innen, Dekanatsmitarbeiter/innen, Studien(fach)berater/innen, Mitarbeiterinnen in der Studien- und Prüfungsorganisation, Angestellte im International Office usw.;
- Studierende in der Bewerbungs- und Studieneingangsphase, in Bachelor- und Masterstudiengängen, in Weiterbildungsstudiengängen sowie studentische Tutorinnen und Tutoren oder studentische Mentorinnen und Mentoren (vgl. Senger 2012b).



## ProfiBologna: Hochschuldidaktische Professionalisierung

Die Diversity-bezogenen Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung sind auf den Professionalisierungsbedarf der angeführten Zielgruppen zuzuschneiden, nicht zuletzt mit Blick auf die verschiedenen Zuständigkeiten, Expertisen und Potenziale. Vor diesem Hintergrund soll der Vorschlag eines Zertifikatssystems „ProfiBologna“ (Senger 2012c, S. 24 ff.) unterbreitet werden, das verschiedene

zielgruppenspezifische Angebote mit der konsequenten Einbeziehung der Studierendenorientierung und Diversity vorhält.

Die diesem System zugeordneten Pilotprojekte hochschuldidaktischer Professionalisierung für die verschiedenen Zielgruppen sind unter Leitung der Verfasserin in den vergangenen Semestern an der Universität Passau und/oder Universität Hamburg initiiert und erprobt worden.<sup>1</sup>

| ProfiBologna – Zielgruppenspezifische Professionalisierung in der Hochschullehre |  |
|--|--|
| <b>Studierende</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Wissenschaftspropädeutikum zum Forschen(den) Lernen</li> <li>•Studentische Ideenwettbewerbe zum „Studium Ideale“</li> <li>•Studierendenforum „Studium Ideale“</li> <li>•Tutoren-/„Train the Trainer“-Programm</li> </ul>    |
| <b>Akademischer Mittelbau und Lehrbeauftragte</b>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>•ProfiLehre „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“</li> <li>•Modul „Planungskompetenz“ des Master of Higher Education</li> <li>•Kompetenzorientierte Lehr- und Studiengangsentwicklung</li> <li>•Innovative Lehrprojekte im Bologna-Prozess</li> <li>•ForumHabil: Bewerbungstraining für Bewerbungsverfahren</li> <li>•Akademische Personalentwicklung (Portfolio, Coaching)</li> </ul> |
| <b>Hochschulverwaltung</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Planspiel „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“</li> <li>•Bologna-konformes Studien- und Prüfungsmanagement</li> <li>•Diversity-sensible Beratung („Student Life Cycle“)</li> </ul>   |
| <b>Professor/innen</b>   |  |
| • <b>Neuberufene</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Hochschuldidaktische Qualifizierung und Coaching</li> <li>•Interdisziplinärer Arbeitskreis „Forschung durch Lehre“</li> </ul>  |
| • <b>Etablierte</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Innovations-Forum der Lehrpreisträger/innen</li> <li>•Expertenrunden/Meisterklassen der Lehre (Lehre<sup>n</sup>)</li> </ul>   |
| 4  | © PD Dr. Ulrike Senger   |

Abb. 4: ProfiBologna – Zielgruppenspezifische Professionalisierung in der Hochschullehre

<sup>1</sup> Eine Ausnahme bildet die hochschulübergreifende Lehre<sup>n</sup>-Initiative, die als „bundesweite Meisterklasse der Lehre“ professorale Hochschullehrende, Hochschulmanager/innen und Hochschuldidaktiker/innen zu einem „Bündnis der Lehre“ (<http://toepfer-fvs.de/lehren.html>) zusammenführt. Die Verfasserin ist Lehre<sup>n</sup>-Mitglied.

1.1. Zielgruppenspezifische Formate der Hochschuldidaktik

**2.1. Studierende**

Die hochschuldidaktische Professionalisierung Studierender setzt an dem qualitativen Anspruch an, für Studierende Forschen(des) Lernen erfahrbar zu machen, so dass diese auf dieser Grundlage die Didaktisierung einer „zeitgemäßen“ Einheit von Forschung und Lehre im modernen Hochschulalltag aus ihrer Perspektive mitgestalten können. Dazu bedarf es fachbezogener und hochschulweiter Partizipationsmöglichkeiten, die Studierende sowohl an der Lehr- und Studiengangsentwicklung beteiligen als auch in die Lehrendenrolle versetzen.

**Wissenschaftspropädeutikum**

Das Wissenschaftspropädeutikum zum Forschen(den) Lernen<sup>2</sup> der Universität Passau, das im WS 2012/13 von der Verfasserin initiiert wurde, richtet sich an Studierende vor allem grundständiger Studiengänge und zielt auf die „moderne“ Ausgestaltung des Humboldtschen Wissenschaftsverständnisses. In einem dreistufigen Seminarprogramm sollen die Studierenden dazu befähigt werden, eine forschend-entwickelnde und forschend-kritische Haltung zu entwickeln und ihre wissenschaftlichen Positionen schriftlich wie mündlich „ins Wort zu bringen“.

| <b>Wissenschaftspropädeutikum zum Forschen(den) Lernen</b>           |  |
|--|--|
| <b>Forschen(des) Lernen I:</b><br>Von der Idee zur Prozessgestaltung | Die Studierenden entwickeln eine Grundhaltung forschenden Lernens und erwerben die Kompetenz, einen wissenschaftlichen Prozess von der Entwicklung der Themenstellung bzw. der Forschungsfrage bis hin zum wissenschaftlichen Beitrag selbstständig und eigenverantwortlich zu gestalten.  |
| <b>Forschen(des) Lernen II:</b><br>Vom Prozess zur Reflexion         | Die Studierenden können selbstständig und eigenverantwortlich eine wissenschaftliche Hausarbeit oder Abschlussarbeit argumentativ und sprachlich erstellen. Sie werden dazu befähigt, die argumentative Gesamtstruktur eines wissenschaftlichen Beitrags verständlich und stringent herauszuarbeiten. Sie erwerben die Kompetenz, sich wissenschaftssprachlich korrekt auszudrücken. |

<sup>2</sup> Vgl. die Website des Wissenschaftspropädeutikums an der Universität Passau: <http://www.uni-passau.de/forschendeslernen.html>, 28.09.2012.

| <b>Wissenschaftspropädeutikum zum Forschen(den) Lernen</b>            |  |
|---|--|
| <b>Forschen(des) Lernen III:</b><br>Von der Reflexion zur Optimierung | Die Studierenden können eine konstruktiv-kritische Haltung zu ihren wissenschaftlichen Positionen und Texten einnehmen. Sie werden dazu befähigt, ihre eigenen wissenschaftlichen Texte durch (Selbst) Korrekturmethode(n) weiterzuentwickeln und zu optimieren. Dabei erwerben sie die Kompetenz, als Peer Reviewer in Szenarien der kollegialen Beratung zu fungieren. |

Tab. 2: Kompetenzziele des Wissenschaftspropädeutikums zum Forschen(den) Lernen

Ihre Entwicklung zu wissenschaftlich-kritisch denkenden und verantwortungsvoll handelnden Persönlichkeiten dokumentieren und reflektieren die Studierenden in einem Portfolio. Das Portfolio beinhaltet „Werkstücke“ des wissenschaftlichen Arbeitens der Studierenden, kriteriengeleitete Analysen eigener und fremder wissenschaftlicher Texte sowie Rückmeldungen zu den eigenen „Textproben“ aus der Sprechstundenberatung und aus Peer Reviews. Darüber hinaus wird die wissenschaftliche Kompetenzentwicklung der Studierenden durch Sprechstundenangebote unterstützt. Die Studierenden werden zu den wissenschaftlichen Textproben aus dem Programmkontext „Forschen(des) Lernen“ individuell beraten. Mit dem Anspruch, das Hochschulstudium bewusst im Sinne des Forschen(den) Lernens zu gestalten und zu reflektieren, werden Studierende zu Bildungspartnern/innen der lehrenden Wissenschaftler/innen und können sich qualifiziert in Prozesse der Lehr- und Studiengangsentwicklung einbringen.

### Studium Ideale

Die Studierenden als zentrale Akteurinnen und Akteure in die „studierendenzentrierte“ Lehr- und Studiengangsentwicklung einzubeziehen, war das strategische Ziel der Ausschreibung des studentischen Ideenwettbewerbs „Studium Ideale“ im Wintersemester 2010/11 an der Universität Passau. Der Ideenwettbewerb mündete in ein studentisches Lehr- und Hochschulentwicklungsprojekt, in dem die Studierenden die eingereichten 82 Einzelideen in Einpassung in das universitäre Profil zu einem „studierendenzentrierten“ Gesamtkonzept innovativen Studierens und Lehrens an der Universität Passau zusammenführten. Die Prozessgestaltung wurde von der Verfasserin hochschuldidaktisch begleitet und erfolgte im Rahmen von zwei Klausurtagungen mit Beteiligung von Persönlichkeiten aus Universität, Politik, Wirtschaft und Kultur. In diesem Handlungszusammenhang subsumierten die Studierenden die Einzelprojekte unter verschiedene Cluster universitärer Lehrentwicklung.

1.1. Zielgruppenspezifische Formate der Hochschuldidaktik

**Projekt-Cluster**

Dabei kristallisierten sich die folgenden studentischen Arbeitsbereiche heraus: *Neue „kompetenzorientierte“ Lehrveranstaltungen, Interdisziplinarität, Lehr- und Qualitätsmanagement, Internationalisierung, IT-Unterstützung in Studium und Lehre, Weiterentwicklung der Campus-Infrastruktur, Kooperation der Universität mit der Stadt Passau.* Weiterhin war ein übergeordneter Projektblock von der zentralen Idee des Engagements von Studierenden für Studierende getragen. In dieser Intention planten die Studierenden, ein studentisches Mentoring-Netzwerk auf verschiedenen Ebenen aufzubauen. Das studentische Engagement frei-

einander – insbesondere fortgeschrittener Studierende für Studierende in den ersten Semestern – sollte fachlicher, kultureller oder sozialer Natur sein. Das Peer Learning zwischen Studierenden sollte darüber hinaus die Zertifizierung der an der Universität Passau bereits bestehenden studentischen Hochschulgruppen umfassen. Außerdem war eine enge Kooperation der an der Entwicklung des „Studium Ideale“ beteiligten Studierenden mit den studentischen Vertreterinnen und Vertretern der Universität Passau angedacht. Die hochschulöffentliche Präsentation des „Studium Ideale“ durch die Studierenden bildete den formalen Schlusspunkt des Ideenwettbewerbs.

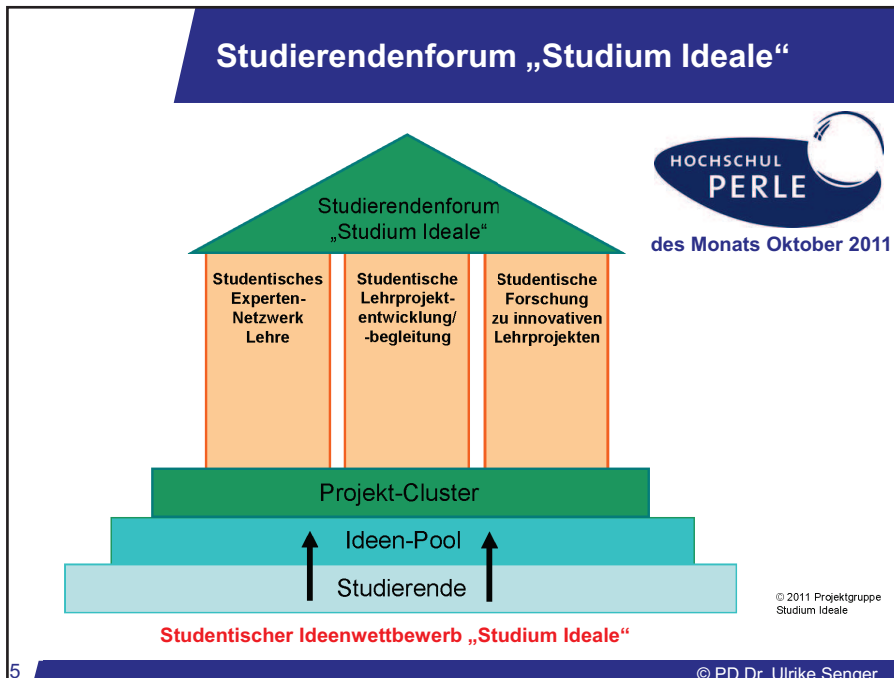


Abb. 5: Weiterführende Konzeptbildung zur möglichen Institutionalisierung eines „Studium Ideale“

## Studierendenforum

Aufgrund des vom Universitätspräsidenten verliehenen Preises an die 19-köpfige „Studium Ideale“-Projektgruppe, der die hochschulpolitische Vorstellung im BMBF und bei verschiedenen Wissenschaftsorganisationen ermöglichte, trat das Modellprojekt im SS 2011 in eine neue Phase ein und erhielt eine weiterführende Schwerpunktsetzung, nämlich die Entwicklung eines aus dem „Studium Ideale“ abzuleitenden Konzeptes zur institutionalisierten Partizipation Studierender an der Lehr- und Studiengangsentwicklung. Außerdem sollten kontinuierlich weitere Studierende und Projektideen für das Engagement im „Studium Ideale“ gewonnen werden können. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee der Institutionenentwicklung eines von Studierenden verantworteten und besetzten Studierendenforums „Studium Ideale“.<sup>3</sup>

## Organisationsstruktur

Das Studierendenforum sollte den Studierenden – in Kooperation mit der universitären Hochschuldidaktik – jederzeit ermöglichen, Ideen und Projektvorschläge zu Studium und Lehre ihren studentischen Peers einzuzeichnen, so dass fortwährend aus einem *studentischen Ideen-Pool* geschöpft

werden könnte. In Entsprechung zum Auswertungsverfahren des Ideenwettbewerbs sollten die studentischen Lehrideen den oben genannten gebildeten *Projektclustern* zugeordnet werden und in das jeweilige Clusterkonzept integriert werden.

Weiterhin war intendiert, dass die Lehr- und Hochschulentwicklung der verschiedenen Projektcluster von drei miteinander kooperierenden Studierendenteams geleistet werden sollte. Das *studentische Expertinnen- und Experten-Netzwerk Lehre*, das die erste Säule repräsentiert, beabsichtigte, die Idee des studentischen Engagements weiter zu verfolgen und die Vernetzung mit den anderen hochschulischen Statusgruppen und außeruniversitären Kooperationspartnerinnen/-partnern zu ermöglichen und zu pflegen. Das zweite Team wollte sich – in Form der zweiten Säule – die *studentische Lehrprojektentwicklung und -begleitung* zur Aufgabe machen und diese in die „studierendenzentrierten“ und kompetenzorientierten Vorgaben des Bologna-Prozesses einpassen. Bereits im Verlauf der studentischen Auswertung der Projektvorschläge im Wettbewerb „Studium Ideale“ wurden Erfolgsfaktoren und Qualitätskriterien für die Umsetzung diskutiert, so dass als dritte Konzeptssäule die *studentische Forschung zu den innovativen*

<sup>3</sup> Folgende Studierende und Promovierende waren Mitglieder der Projektgruppe „Studium Ideale“ im Sommersemester 2011 und an der Studium Ideale-Tour in Berlin und Hamburg im Juni 2011 beteiligt: Sabrina Anastasio, Lars Bülow, Josephine Hohrein, Maximilian Jacobi, Friederike Korte, Steffi Krause, Barbara Lersch, Robert Queckenberg, Florian Rampelt, Wolfgang Schöll, Florian Stelzer. Die Projektgruppe „Studium Ideale“ wurde von der Verfasserin hochschuldidaktisch begleitet.

*Projekten der Studierenden* hinzutreten sollte. Das Studierendenforum als institutioneller Ort der studentischen Partizipation, Qualitätssicherung und Professionalisierung von Studium und Lehre würde in der deutschen Hochschullandschaft erlauben, die Studierenden grundsätzlich und systematisch als zentrale Akteurinnen und Akteure in die Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung einzubeziehen.<sup>4</sup>

### **Tutorenprogramm „Lernen durch Lehren“**

Das von der Verfasserin zusammen mit Bettina Caspary, Geschäftsführerin der Philosophischen Fakultät der Universität Passau, initiierte Tutorenprogramm „Lernen durch Lehren“<sup>5</sup> zielt auf die didaktische Vorbereitung und Begleitung der studentischen Tutorinnen und Tutoren in der Anfangsphase ihres Rollenwechsels von Lernenden zu Lehrenden. Zwischenzeitlich wird das Tutorenprogramm von Florian Stelzer, einem Teilnehmenden der ersten Generation, koordiniert, in Kooperation mit Bettina Caspary geleitet und ständig weiter entwickelt. Das Kurskonzept ist auf die Kompetenzorientierung in Tutorien zugeschnitten, so dass die Studierenden

in ihrer Handlungskompetenz als Peer Lehrende und Lernende gefördert werden. Die zweitägigen Seminarblöcke stellen die Studierenden in das Zentrum der Lern- und Lehrprozesse und beziehen diese kontinuierlich als Handelnde in die Weiterentwicklung des Tutorenprogramms ein. Im Rahmen des nunmehr seit drei Studierendengenerationen bestehenden Tutorenprogramms speisen die teilnehmenden Tutorinnen und Tutoren ihre Erfahrungsberichte in den eigens eingerichteten E-Pool ein und haben auf diese Weise die Möglichkeit, auf das Erfahrungslernen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zuzugreifen und sich damit für ihr eigenes Lehrhandeln auseinanderzusetzen. Darüber hinaus besteht die kompetenzorientierte Ausrichtung des Tutorenprogramms in der Grundkonzeption darin, dass die teilnehmenden Tutorinnen und Tutoren im Verlauf des Tutorenprogramms kontinuierlich ihren Kompetenzzuwachs reflektieren und bei der abschließenden Zertifikatsverleihung in Projektteams ein weiterentwickeltes Schulungskonzept für die nächste Teilnehmendengeneration am Tutorenprogramm „Lernen durch Lehren“ vorstellen.

---

<sup>4</sup> Zwischenzeitlich besteht an der Universität Passau eine „Projektförderung für studentische Gruppen und Initiativen“ (<http://www.uni-passau.de/projektfoerderung.html>) und an der Universität Hamburg die Initiative „Projekte zur Begleitung und Förderung studentischer Projekte“ im Qualitätspakt Lehre (<http://www.uni-hamburg.de/unikolleg/foerderung-und-begleitung-studentischer-projekte.html>).

<sup>5</sup> Vgl. den aktuellen Projektflyer zum Tutorenprogramm „Lernen durch Lehren“ der Philosophischen Fakultät der Universität Passau: [http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/pdf/Flyer\\_Tutorenprogramm\\_WS\\_2012-13.pdf](http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/pdf/Flyer_Tutorenprogramm_WS_2012-13.pdf), 28.09.2012.

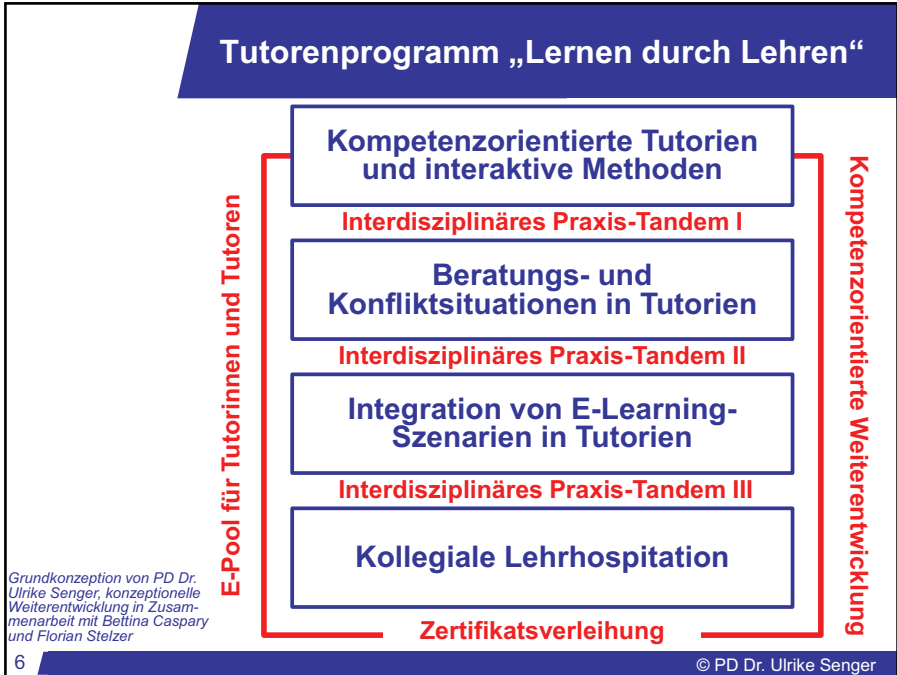


Abb. 6: Tutorenprogramm „Lernen durch Lehren“

## 2.2. Akademischer Mittelbau

### Bologna-konforme Qualifizierung

Im akademischen Mittelbau sind vor allem Promovierende und Postdocs der hochschuldidaktischen Weiterbildung gegenüber aufgeschlossen, weil diese sich durch den Nachweis von Zertifikaten zur Hochschuldidaktik Vorteile in Bewerbungs- und Berufungsverfahren versprechen. Der Erwerb der Länderzertifikate der Hochschuldidaktik setzt voraus, dass die Kursteilnehmenden in einem modularen Workshopangebot je nach Bundesland 120 bis 200 AE (Arbeitseinheiten zu je 45 Minuten) ab-

solviert haben. Die Zukunftsaufgabe der Hochschuldidaktik besteht hingegen darin, die Lehrenden zu einer kompetenzorientierten und innovativen Lehr- und Hochschulentwicklung zu befähigen. Auf diese Weise könnten diese zu Schlüsselakteurinnen und -akteuren im Bologna-Prozess werden und den Wandel von einer dozierenden- zu einer studierendenzentrierten Hochschullehre aktiv und nachhaltig mitgestalten. Dazu bedarf es der konsequenten und systematischen Einpassung der hochschuldidaktischen Weiterbildung, sowohl was die Kompetenzziele als auch was die Lern- und Lehrformate betrifft, in den Bologna-Prozess

1.1. Zielgruppenspezifische Formate der Hochschuldidaktik

und in den Handlungskontext des „Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen“ (EQR 2008). Als Modellprojekt<sup>6</sup> für die Neukonzeption hochschuldidaktischer Weiterbildung im Bologna-Prozess soll nachfolgend der

Modulbereich „Planungskompetenz“ des Master of Higher Education der Universität Hamburg fungieren, wie dieser von der Verfasserin im Sommersemester 2011 von Grund auf neu ausgestaltet wurde.

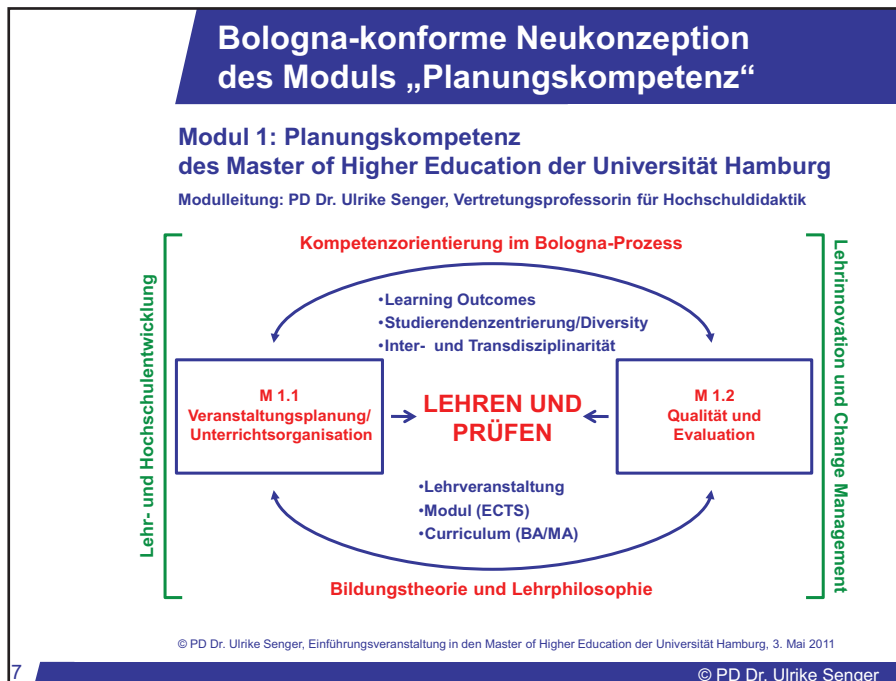


Abb. 7: Bologna-konforme Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“

<sup>6</sup> Ein weiteres Bologna-bezogenes Modellprojekt zur hochschuldidaktischen Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses bildete der von der Verfasserin initiierte und geleitete Hochschuldidaktische Jahreskurs „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ in 2010/11 an der Universität Passau im Rahmen von ProfiLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten. Eine Vielzahl kompetenzorientierter Lehrprojekte, die zum Teil im vorliegenden Themenband dokumentiert sind, ist aus den fachbezogenen und interdisziplinären Handlungszusammenhängen dieser ProfiLehre-Generation von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern an der Universität Passau hervorgegangen.



## Bologna-Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“

Die modulinterne „Sinnlogik“ besteht in der Verschränkung von Lehr- und Hochschulentwicklung mit der Erprobung einer Lehrinnovation zur eigenverantwortlichen und verständigungsorientierten Gestaltung hochschulischen Change- und Qualitätsmanagements. Dementsprechend wurden der neuen Modulkonzeption „Planungskompetenz“ die folgenden Kompetenzziele zugrundegelegt:

*„Die Master-Studierenden [zum großen Teil promovierende und promovierte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen] können die Lehrentwicklung im Bologna-Prozess didaktisch gestalten und sind in der Lage, kompetenzorientierte Lehr- und Prüfungsformate bildungs- und lerntheoretisch herzuleiten und zu fundieren. Die Studierenden können den Kompetenzbegriff im Bologna-Prozess auf ihre fachbezogene Lehre, aber auch auf interdisziplinäre Handlungs- und Studienkontexte – auf Lehrveranstaltungs-, Modul- und Studiengangsebene – anwenden und entsprechende Kompetenzmodelle erarbeiten. Sie verstehen sich als selbstreflexive Lehrende und können ihre Lehr- und Prüfungskonzepte auf der Grundlage ihrer persönlichen Lehrphilosophie begründen.*

*Im Zuge ihrer Qualitätssicherung der Lehre weisen die Master-Studierenden dadurch ihre Expertise aus, dass sie mit Verfahren des Qualitätsmanagements, insbesondere mit Evaluations-/Akkreditierungsprozessen, vertraut sind*

*und diese – über die formal-administrativen Anforderungen hinaus – hochschuldidaktisch fundieren können. Ihre Planungskompetenz stellen sie weiterhin im universitären Change Management, und zwar insbesondere in der Konzeption und im Aufzeigen von Implementierungsmöglichkeiten innovativer Lehrprojekte unter Beweis, indem sie Lehr- und Hochschulentwicklung miteinander verzahnen. Diese können sie in den aktuellen hochschulpolitischen Kontext der Exzellenzinitiative und des Qualitätspakts Lehre einordnen.“*  
(Senger: SS 2011, S. 1)

Die neue Modulkonzeption sieht als Kernstück die Entwicklung und Erprobung innovativer Lehrprojekte in fachbezogenen und interdisziplinären Handlungskontexten vor. Der Konzeption und Umsetzung der kompetenzorientierten Lehrprojekte des wissenschaftlichen Nachwuchses liegt das folgende Workshopkonzept „Von der Bildungstheorie zum Lehrprojekt“ der Verfasserin zugrunde:

*„Die Studierenden können den Kompetenzbegriff im Bologna-Prozess auf ihre fachbezogene Lehre anwenden und entsprechende Kompetenzmodelle erarbeiten. Daraus leiten sie Kompetenzziele für ihre Lehrveranstaltungen ab, die sie didaktisch angemessen ausgestalten. Sie können Lehrveranstaltungssequenzen und darüber hinaus Module und Studiengänge kompetenzorientiert planen und umsetzen. Die Lehrplanung beinhaltet eine Innovation in der Lehre, die sie bildungstheoretisch an die Kompetenzorientierung im Bologna-*

Prozess rückbinden können. In dieser Intention können die Studierenden Lehr- und Hochschulentwicklung miteinander verzahnen, einen Projektplan für ein Innovationsprojekt in Studium

und Lehre schrittweise entwickeln und umsetzen sowie Change-Management-Prozesse gestalten.“ (Senger 2011/12, S. 5)



Abb. 8: Leuchtturm „Innovation der Lehre“

### Lehrprojekt mit Portfolio

Die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler dokumentieren ihre kompetenzorientierte Lehrprojektentwicklung und -gestaltung, einschließlich der Erfahrungen hochschulischen Change Managements in einem Portfolio und professionalisieren sich auf diese Weise als „reflektierte Praktiker/innen“ (Schön 1983)

an der Schnittstelle von Lehre und Management.

### ForumHabil

Ein weiteres kompetenzorientiertes Format hochschuldidaktischer Qualifizierung für Nachwuchswissenschaftler/innen – insbesondere für Habilitierende und Habilitierte sowie für Juniorprofessorinnen und

Juniorprofessoren – wurde als Pilotprojekt im WS 2010/11 von der Verfasserin an der Universität Passau entwickelt und durchgeführt. Ziel war, den wissenschaftlichen Nachwuchs nach der Promotion gezielt auf Berufungsverfahren vorzubereiten und zu hochschuldidaktischen Beiträgen zu befähigen. Daher widmeten sich die Veranstaltungen des ForumHabil vor allem der Professionalisierung in den bewerbungsrelevanten Formaten der Hochschullehre. Diese betreffen die schriftliche Darlegung der Lehrphilosophie bzw. der Vorstellungen zur Lehre, die Vorlage eines Lehrportfolios, die verfahrensbezogene Vorbereitung und hochschuldidaktische Gestaltung des Berufungsvortrags und das Abhalten einer zielgruppenspezifischen Probelehrveranstaltung oder Lehrsequenz.

### 2.3. Hochschulmanagement

#### Zukunftswerkstatt „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“

Die Einbeziehung der Hochschulmanager/innen in das Zertifikatssystem „ProfiBologna“ zielt auf die institutionelle Verzahnung von hochschuldidaktisch fundierter Lehrentwicklung und Studiengangsmanagement im „Dritten Raum“ (Zellweger Moser/Bachmann 2010). Dazu wurde im Wintersemester 2011/12 an der

Universität Hamburg das Fortbildungs- und Projektformat der Zukunftswerkstatt „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Schnittstelle von Lehre und Management“<sup>7</sup> ins Leben gerufen. Dieses soll Hochschullehrenden und Studiengangsmanagerinnen wie -managern eine lehr- wie managementbezogene Professionalisierung in der Studiengangsentwicklung im Bologna-Prozess ermöglichen. Im Zentrum des handlungsorientierten Fortbildungsprogramms steht die Erarbeitung eines Software-gestützten Planspiels für Studiengangsentwicklung im Bologna-Prozess.

Im Zuge des idealtypischen Verlaufs einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung identifizieren die Teilnehmenden Problemfelder und Krisensituationen und gestalten diese als Simulationen des Planspiels aus. In diesem Rahmen führen sie Expertinnen- und Experteninterviews mit Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Wissenschaftsmanagement, Hochschulpolitik und Wirtschaft. In die aufeinanderfolgenden Stationen und Phasen der Studiengangsentwicklung bringen sich die Teilnehmenden mit ihren Anfragen aus dem operativen Tagesgeschäft der Lehrentwicklung und des Studiengangsmanagements ein und gestalten diese als Planspielrunden aus. Dabei wird die Studiengangsentwicklung im gesamten strukturierten

---

<sup>7</sup> Die Zukunftswerkstatt „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Schnittstelle von Lehre und Management“ wurde von der Verfasserin gemeinsam mit Dr. Nathali T. Jänicke geleitet. Für den Bereich der Lehr- und Studiengangsentwicklung zeichnete die Verfasserin verantwortlich, während die methodenbezogene Moderation des zu entwickelnden Planspiels bei Dr. Nathali T. Jänicke lag.

## 1.1. Zielgruppenspezifische Formate der Hochschuldidaktik

---

Prozess – Phase 1: Idee und erste Entwicklung eines Studiengangs, Phase 2: Kompetenzorientiertes Studiengangskonzept, Phase 3: Implementierung und Change Management, Phase 4: Qualitätsmanagement und Akkreditierung – durchlaufen und in der Verständigungsorientierung zwischen Hochschullehre und Wissenschaftsmanagement reflektiert.

### Diversity-sensible Beratung

Darüber hinaus sind die Managementverantwortlichen für Lehre und Lehrorganisation mit einem Bologna-konformen Studien- und Prüfungsmanagement sowie mit den Qualitätsstandards einer Diversity-sensiblen Beratung im gesamten „Student Life Cycle“ im modernen Verständnis des lebenslangen Lernens vertraut zu machen und kontinuierlich weiter zu qualifizieren. Wenn dies im Austausch mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erfolgt, wird dabei einer systemischen Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung Rechnung getragen.

### 2.4. Professorinnen und Professoren

#### Verschiedene Formate für neuberufene und etablierte Professorinnen und Professoren

Neuberufene Professorinnen und Professoren benötigen andere Qualifizierungsmöglichkeiten als etablierte Professorinnen und Professoren. Erstere sollten die Qualitätsentwicklung ihrer Hochschullehre mit dem Ankommen und der Identifizierung mit der aufneh-

menden Hochschule verbinden können, letztere können in Expertinnen- und Expertenrunden – wie z. B. im Rahmen des Hamburger Innovations-Forums für Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger – erprobte Lehrinnovationen zur Diskussion stellen und für den Transfer in der Hochschule präsentieren und vorbereiten.

#### Interdisziplinärer Arbeitskreis „Forschung durch Lehre“

Ein Format für neuberufene Professorinnen und Professoren, das die Lehr- und Hochschulentwicklung intentional miteinander verzahnt, bildete die Idee eines Interdisziplinären Arbeitskreises „Forschung durch Lehre“ für neuberufene Professorinnen und Professoren, der an der Universität Passau im Wintersemester 2010/11 realisiert wurde. Ziel war die zukunftsweisende Gestaltung des Generationenwechsels an der Universität Passau, indem die neuberufenen Professorinnen und Professoren von Anbeginn ihrer Tätigkeit vom Universitätspräsidenten dazu eingeladen wurden, sich für die Universität möglichst in interdisziplinären und fakultätenübergreifenden Projektverbänden zu engagieren und sich auf diese Weise bereits mit Aufnahme ihres Wirkens für ihre Universität persönlich einzusetzen. Dabei prägte das Leitbild, sich über innovative Lehrideen und -konzepte möglichen Forschungsfragen anzunähern, den Interdisziplinären Arbeitskreis. Die frühe Identifikation Neuberufener mit der Universität sollte die Hochschulgemeinschaft stärken und fachübergreifende Projektideen

in Forschung, Lehre und wissenschaftlicher Nachwuchsförderung generieren. Zur Einbettung dieses Diskurses zur Hochschulentwicklung in den aktuellen hochschulpolitischen Kontext des Bologna-Prozesses fanden Fachprogramme zur „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“ und zur „Wissenschaftlichen Nachwuchsförderung“ statt. Die Auseinandersetzung mit der „Forschung durch Lehre“ sollte damit zu einem Weg der innovativen und profilbildenden Hochschulentwicklung werden.

## Innovations-Forum für Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger

Einige Lehrpreise „leiden“ nicht nur unter einer mangelnden Transparenz der Vergabekriterien und des Auswahlprozederes, sondern auch daran, dass die Lehrpreisidee bisher mit der offiziellen Preisverleihung endet und damit ggf. wertvolle Motivations- und Projektpotenziale für die Universität verloren gehen. Daher wurde im SS 2011 an der Universität Hamburg von der Verfasserin die Projektidee eines Innovations-

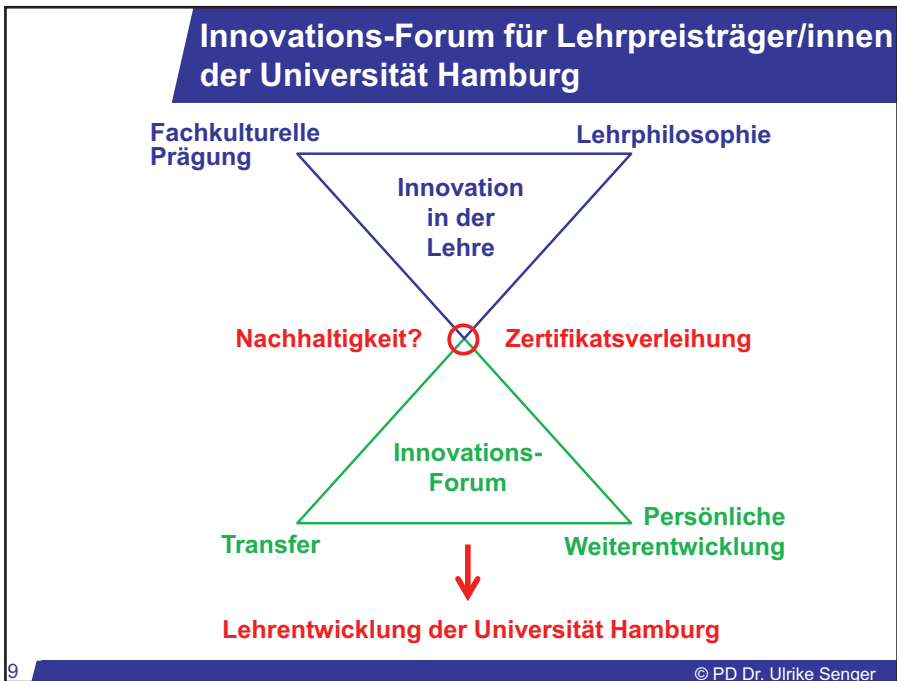


Abb. 9: Innovations-Forum für Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger

Forums für Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger entwickelt und im WS 2011/12 exemplarisch umgesetzt.

Das Innovations-Forum führte im WS 2011/12 die ersten drei Generationen der Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger der Universität Hamburg (jeweils ein/e Lehrpreisträger/in oder ein Lehrpreisteam pro Fakultät im Jahr) zum Diskurs über innovative Lehrentwicklung zusammen. In diesem Rahmen wurden die prämierten Lehrinnovationen in den ihnen zugrundeliegenden Lehrphilosophien und fachkulturellen Prägungen fundiert und hinterfragt, um die Nachhaltigkeit der ausgezeichneten Lehrprojekte z. B. durch fachdisziplinen- und fachübergreifenden Transfer zu gewährleisten. Dadurch sollte den Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträgern ermöglicht werden, sich persönlich wie fachlich in der Lehrentwicklung weiterzubilden und „intuitive“ Lehrhandlungen hochschuldidaktisch zu begründen und zu professionalisieren. Durch den Austausch der erfolgreichen Akteurinnen und Akteure in der Lehre sowie durch die hochschuldidaktische Erschließung und Umsetzung von Transfermöglichkeiten ist das Innovations-Forum für Lehrpreisträgerinnen und Lehrpreisträger darauf ausgerichtet, als Motor der Lehr- und Qualitätsentwicklung der Universität Hamburg zu fungieren und universitätsweite Ausstrahlungseffekte erzielen.

### 3. Von der Hochschuldidaktik zur Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung in Bologna

#### Qualitätsentwicklung durch Kompetenzorientierung

Die zielgruppenspezifischen Formate kompetenzorientierter Hochschuldidaktik erschließen systematisch das Professionalisierungs- und Partizipationspotenzial der verschiedenen hochschulischen Statusgruppen. Auf diese Weise wird das qualitätsorientierte Fundament für die Entwicklung und Implementierung eines hochschulweiten Qualitätsmanagementsystems im Bereich von Studium und Lehre gelegt – nicht zuletzt in Vorbereitung der Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat 2012) oder des von der Hochschulrektorenkonferenz vorgeschlagenen „Institutionellen Qualitätsaudits“ (HRK 2012). Die Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung wie Hochschuldidaktik impliziert in der „zeitgemäßen“ Didaktisierung der Einheit von Forschung und Lehre das Forschen(de) Lernen und Lehren als didaktisches Prinzip der Diversity, um der zunehmenden Vielfalt der Studierenden eine individualisierte Hochschulbildung im Zeichen der forschenden Durchdringung und Problemlösung fach- und interdisziplinärer Fragestellungen in der Verzahnung wissenschaftlicher und praxis- bzw. berufsbezogener Handlungskontexte zu ermöglichen. Die forschungsbasierte Qualität der Hochschullehre könnte die

viel beklagte „Reputationsasymmetrie“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 84) zwischen Forschung und Lehre überwinden und zum Schlüssel wie Wettbewerbsfaktor im Zuge der „Differenzierung der Hochschulen“ (Wissenschaftsrat 2010) werden. Mit diesem Anspruch wäre unabdingbar ein kriteriengeleitetes, auf der Kompetenzorientierung beruhendes Anreizsystem zur Qualitätsverbesserung in der Hochschullehre verbunden, das zudem die weitere qualitative Fundierung der bestehenden und diskutierten Anreize – wie finanzielle Anreizinstrumente, Zielvereinbarungen, Lehrdeputatsermäßigung und Lehrfreisemester, Wettbewerbe zur Lehre, Lehrpreise, Lehrqualifikationsfeststellung in Berufungsverfahren – erlauben und die Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Professionalisierung und Partizipation der verschiedenen hochschulischen Statusgruppen für eine zukunftsfähige Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung gewährleisten würde.

### 3.1. Anreizsystem zur Qualitätsverbesserung in der Lehre

#### Qualitätsorientiertes Anreizsystem

Ein Anreizsystem zur Qualitätsverbesserung in der Lehre sollte sukzessive auf der im innerhochschulischen Verständigungsprozess zu erarbeitenden Bologna-Charta „Qualität der Lehre“, die wiederum an das Leitbild der Hochschule rückzubinden ist, aufbauen. Das hochschulische Selbstverständnis der Qualität der Lehre führt per se zu hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen

in Form des vorgestellten Zertifikatsystems „ProfiBologna“ für Lehrende, Hochschulmanager/innen und Studierende, weiterhin zu aktiven und projektbezogenen Mitwirkungsmöglichkeiten im Innovationspool „Bologna-Lehrinnovation“ und zur Prozessbegleitung von Lehrentwicklungs- und Qualitätsmanagementprozessen in Form eines innerhochschulisch zu vergebenden „Qualitätssiegels für Lehrentwicklung“.

#### Profilierung durch die Qualitätsentwicklung der Diversity

Dieses Gesamtanreizsystem zielt zum einen auf die Mobilisierung der verschiedenen Personalressourcen und unterschiedlich gelagerten Kompetenzprofile und zum anderen auf die statusübergreifende Synergiebildung in der Lehrentwicklung und -gestaltung. Damit wird ein qualitativer Unterbau geschaffen, der die folgerichtige und kriteriengeleitete Verbindung zwischen einem hochschulöffentlichen Bekenntnis zur Qualität der Hochschullehre (Bologna-Charta „Qualität der Lehre“ der Hochschule) und einem nachvollziehbaren Vergabeverfahren von Anerkennungen und Preisen für vorbildliche Hochschullehre sowie der kriteriengeleiteten Setzung anderer möglicher Leistungsanreize in der Hochschullehre darstellt. Durch die Einbettung in ein solches Qualitätssystem werden Lehrpreise und andere Incentivierungsmaßnahmen zur Qualitätsverbesserung in der Lehre aufgewertet und können eine höhere „Wert“schätzung erfahren, erstens weil die Qualitätskriterien hochschulöffentlich bekannt und damit transparent werden,

1.1. Zielgruppenspezifische Formate der Hochschuldidaktik

zweitens weil auf das hochschulspezifische Qualitätsverständnis der Lehre zugeschnittene Professionalisierungs- und Beratungswege erschlossen und umgesetzt werden und drittens weil die projektbezogene Option eines Innovationspools jeder/jedem Interessierten die Möglichkeit eröffnet, sich zu engagieren und dafür anerkannt zu werden. Auf diese Weise kann die Diversity der verschiedenen hochschulischen Statusgruppen zur Profilbildung der Hochschule in der forschungsbasierten Lehrentwicklung und Lehrgestaltung perspektivenreich und „synergetisch“ beitragen.

3.2. Innovationspool „Bologna-Lehrinnovation“

Diversity-Teams im Wettbewerb

Die hochschuldidaktischen Kompetenzen und die auf diese Weise erschlossenen diversen Perspektiven in der Lehrentwicklung könnten in dem wettbewerblichen Handlungsfeld eines Innovationspools „Bologna-Lehrinnovation“ zum Tragen kommen. Dieser würde – rückgebunden an die hochschulspezifische Bologna-Charta „Qualität der Lehre“ – semesterweise Fördermittel für Bologna-

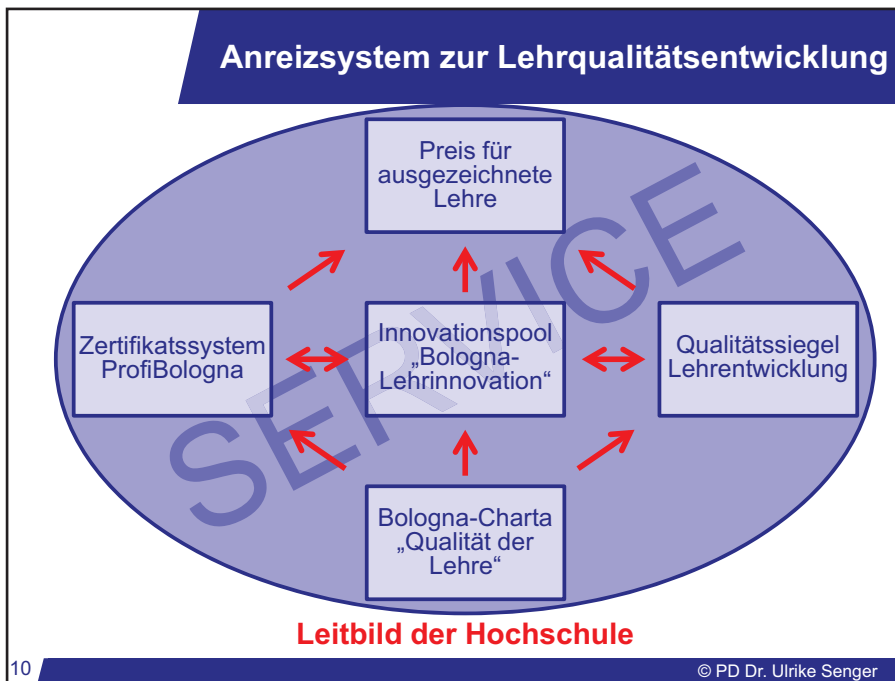


Abb. 10: Anreizsystem zur Lehrqualitätsentwicklung



Lehrinnovationen bereit stellen, die von Diversity-Projektteams im innerhochschulischen Wettbewerb beantragt werden könnten. Auf diese Weise würde das aktive Zusammenwirken aller an der Lehre beteiligten hochschulischen Statusgruppen gewürdigt werden und innovative Akzente in der Lehr- und Hochschulentwicklung und damit auch für die kriteriengeleitete Vergabe von Lehrpreisen für ausgezeichnete Lehre setzen. Darüber hinaus wäre die Wirksamkeit kompetenzorientierter Lehrinnovationen in der fachbezogenen und interdisziplinären Hochschullehre gewährleistet.

## Diversity-Management

Das Diversity-Management des Innovationspools „Bologna-Lehrinnovation“ könnte sich hochschuldidaktisch und organisatorisch wie folgt ausgestalten:

- Die Jury zeichnet sich durch die Diversity der Geschlechter, Herkunftsländer, Generationen, Statusgruppen, Fachdisziplinen ihrer Hochschule aus und bezieht außerdem weitere „diverse“ Vertreter/innen aus außerhochschulischen Bereichen ein.

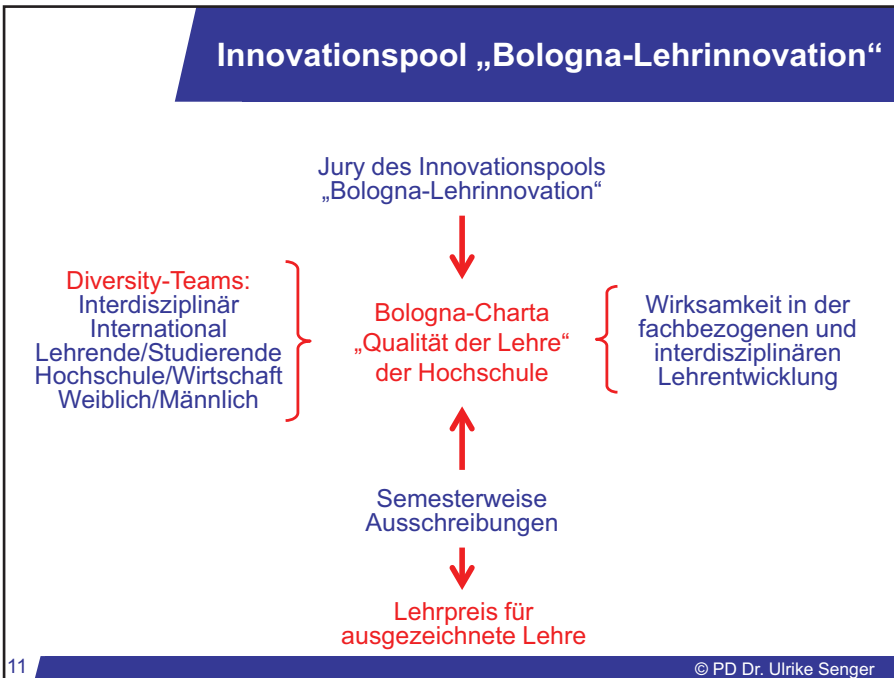


Abb. 11: Innovationspool „Bologna-Lehrinnovation“

- Die antragstellenden Projektteams müssen divers zusammengesetzt sein. Es beteiligen sich möglichst Angehörige aller hochschulischen Statusgruppen: Professorinnen und Professoren, Akademischer Mittelbau, Lehrbeauftragte, Hochschulmanagement, Studierende. – Zwingend ist die Beteiligung von Studierenden und Promovierenden.
- Mindestens zwei Fakultäten beteiligen sich an dem Projekt. Die Geschlechterverteilung soll ausgewogen sein, internationale Studierende und Promovierende werden in das Team integriert.
- Das Projektteam entwickelt entsprechend dem Profil der Hochschule und den innerhochschulischen Qualitätsstandards der „Studierendenzentrierung und Diversity“ ein problemorientiertes interdisziplinäres Lehrprojekt mit innovativen Lern-, Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformaten im Sinne des „Constructive Alignments“ (Biggs 2003). Die Umsetzungsschritte werden in einem Zeit- und Projektplan festgehalten.
- Weiterhin legt das Projektteam ein formatives Qualitätsmanagementkonzept zur Prüfung der Wirksamkeit der Lehrinnovation in fachbezogenen und interdisziplinären Lehrkontexten und zur Erschließung möglicher Transfereffekte bei. Die hochschuldidaktische Begleitung des Projekts ist gewährleistet.

### Vom Innovationsmanagement zum Qualitätsmanagement

Die studierendenzentrierte und damit „bedarfsgerechte“ Qualitätssicherung wird durch die qualitätsorientierte Entwicklung und Umsetzung der Innovationsprojekte der Lehre in der kontinuierlichen Mitverantwortung der zu beteiligenden Studierenden und Promovierenden gewährleistet. Die umzusetzenden Lehrprojekte sollen durch „akteurzentrierte“ Formate der Evaluation – darüber hinaus auch in der Spiegelung der Selbst- und Fremdwahrnehmung „guter Lehre“ der verschiedenen hochschulischen Statusgruppen – hochschuldidaktisch begleitet werden. Damit wird sich die Setzung neuer Qualitätsstandards der Lehre nachhaltig positiv auf die Entwicklung kompetenzorientierter Evaluationskonzepte und auf die qualitätsorientierte Weiterentwicklung der Lehre – z. B. auch der Vergabekriterien für Lehrpreise und der Ausgestaltung anderer lehrbezogener Leistungsanreize – auswirken. Darüber hinaus können die im Rahmen des Innovationspools zu erarbeitenden Ausschreibungskriterien und erwartbaren Erfahrungswerte die Grundlage für eine leistungsindizierte, kriteriengeleitete Mittelvergabe für (Pionier)Leistungen in der Hochschullehre bilden. Die Diversitybezogenen Vergabekriterien könnten demnach als Qualitätsstandards der Lehr- und Hochschulentwicklung zugrunde gelegt werden, so dass das Innovationsmanagement direkt in das Qualitätsmanagement mündet.

### 3.3. Qualitätssiegel für Lehrentwicklung

#### Qualität des Prozessmanagements

Der hochschuldidaktische Anspruch studierendenzentrierter und kompetenzorientierter Hochschullehre in interdisziplinären Handlungskontexten erfordert eine neue Qualität des Prozessmanagements in der Lehr- und Studiengangsentwicklung in der „synergetischen“ Verschränkung von Lehre und Lehrorganisation. Damit die kommunikative Abstimmung zwischen verschiedenen Statusgruppen mit spezifischen und diversen Kompetenzen

gelingt, bedarf es eines Anreizsystems, das den kriteriengeleiteten Prozess der Studiengangsentwicklung insgesamt oder in Teilschritten als qualitativ anerkennt und ausweist. Nicht zuletzt in Vorbereitung der Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat 2012) oder eines „Institutionellen Qualitätsaudits“ (HRK 2012) wird dazu die Vergabe eines innerhochschulischen Qualitätssiegels für Lehrentwicklung vorgeschlagen, das nachfolgend exemplarisch auf die von der Verfasserin definierten Phasen<sup>8</sup> des Prozesses einer Studiengangsentwicklung angewandt wird.



Abb. 12: Qualitätssiegel für Lehrentwicklung

<sup>8</sup> Das Vier-Phasen-Modell der Verfasserin lag ebenfalls der Zukunftswerkstatt „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Schnittstelle von Lehre und Management“ (2.3.) zugrunde.

**Phase 1: Idee und erste Entwicklung eines Studiengangs**

Die Idee und erste Entwicklung eines Studiengangs muss sich auf eine Marktanalyse im internationalen Wettbewerb stützen können. Das Kompetenzprofil der künftigen Studiengangsabsolventinnen und -absolventen (er)schließt nachweislich eine „Lücke“ auf dem internationalen Bildungs- und Arbeitsmarkt und lässt ein voraussichtliches Alleinstellungsmerkmal im Wettbewerb der Hochschulen erkennen. Die Zielgruppen, die mit dem Studiengang akquiriert werden sollen, sind klar umrissen und plausibel. Dazu ist das Studiengangsvorhaben passfähig zu dem wissenschaftlichen Profil der betreffenden Universität, das im universitären Struktur- und Entwicklungsplan niedergelegt ist. Außerdem sind in der Planungsphase die kapazitätsrechtlichen Rahmenbedingungen zu prüfen.

**Phase 2: Kompetenzorientiertes Studiengangskonzept**

Wenn die Ausgangsposition eines neuen Studiengangs geklärt ist, ist in einem zweiten Schritt ein kompetenzorientiertes Studiengangskonzept zu entwickeln, das sich durch Inter- und Transdisziplinarität auszeichnet. Dabei greifen die hochschuldidaktische Konzeption und die fakultätenübergreifende Lehrorganisation ebenso ineinander wie die verständigungsorientierte und wertschätzende Zusammenarbeit

zwischen Hochschullehrenden und Studiengangsmanagerinnen/Studiengangsmanagern. In diesem Handlungskontext kann die Modularisierung weniger als administrative Strukturbeschränkung, sondern vor allem als didaktisch motiviertes Instrument der kompetenzorientierten Lehrentwicklung (Senger/Zervakis 2012) aufgefasst und gehandhabt werden. Durch die konsequente Anwendung der Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip werden die Lern-, Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformate kompetenzorientiert fundiert und innovativ im Sinne einer „zeitgemäßen“ Auslegung der Einheit von Forschung und Lehre ausgestaltet. Entsprechende Mobilitätsfenster werden eingerichtet, um den Studierenden Aufenthalte an einer anderen Hochschule im In- und Ausland oder auch Praktika zu ermöglichen.

**Phase 3: Implementierung und Change Management**

Die Implementierung des Studiengangs berücksichtigt im hochschulischen Change Management-Prozess bzw. in der Struktur- und Organisationsentwicklung neuer Handlungskontexte die Diversity-bezogene Förderung der Studierenden, insbesondere in der Studieneingangsphase. Von Anbeginn des Studiums und im gesamten „Student Life Cycle“ gilt es, eine kontinuierliche Feedbackkultur mit den Studierenden auf Augenhöhe auszubilden, die wiederum auf die Qualität der Lehre ausstrahlt. Dazu erfordern

die kompetenzorientierten Lehrformate adäquate Professionalisierungsmaßnahmen für die verschiedenen universitären Statusgruppen, so dass an diesem Punkt unmittelbar an das Zertifikatssystem „ProfiBologna“ angeknüpft werden kann. Die Durchführung von Pilotphasen dokumentiert die weiteren Verbesserungsmöglichkeiten in Lehre und Betreuung. Der Außenauftritt des Studiengangs sollte sich durch eine professionelle Marketingstrategie im In- und Ausland auszeichnen.

## **Phase 4: Qualitätsmanagement und Akkreditierung**

Die Implementierungs- wie Verstetigungsphase des neuen Studiengangs muss durch ein systematisches Qualitätsmanagement begleitet werden. Die ständige Weiterentwicklung und Optimierung erfolgt vor allem auf der Grundlage formativer Evaluationsprozesse, die eine professionelle Lehrberatung einschließen. Studentische Beteiligungsformate wie z. B. ein Studierendenforum „Studium Ideale“ und regelmäßige Studierenden- und Absolventinnen-/Absolventenbefragungen bringen kontinuierlich studentische Sichtweisen ein und gewährleisten damit eine „studierendenzentrierte“ Hochschullehre. Darüber hinaus greifen weitere Instrumente des Qualitätsmanagements wie z. B. der Einsatz von Balanced Scorecards usw.

## **Monitoring und Prozessbegleitung**

Zum Erhalt des Qualitätssiegels sollte den an der Studiengangsentwicklung beteiligten Fakultäten, Fachbereichen und Lehrenden wie Hochschulmanagerinnen/Hochschulmanagern empfohlen werden, ein Monitoring bzw. eine professionelle Prozessbegleitung und damit eine Moderation der Studiengangsentwicklung in Anspruch zu nehmen, um die sukzessiven Arbeitsphasen professionell und effizient zu gestalten. Die Ausbildung solcher hochschuldidaktisch ausgewiesener Moderatorinnen und Moderatoren kann z. B. in Formaten wie der Zukunftswerkstatt „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Schnittstelle von Lehre und Management“ für Lehrende und Studiengangsmanager/innen erfolgen. Damit schließt sich wiederum der Kreis von der Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung zu den zielgruppenspezifischen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung im Zeichen der Kompetenzorientierung.

### Literaturangaben

- Akkreditierungsrat (2012): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, geändert am 10.12.2010, 07.12.2011 und am 23.02.2012. (Drs. AR 25/2012) ([http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Regeln\\_Studiengaenge\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf), 28.09.2012)
- Alfred Toepfer Stiftung: Lehren – Das Bündnis für die Hochschullehre. (<http://toepfer-fvs.de/lehren.html>, 28.09.2012)
- Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz/HIS-Institut für Hochschulforschung: Studienqualitätsmonitor (SQM). ([http://www.his.de/abt2/ab21/sqm/index\\_html](http://www.his.de/abt2/ab21/sqm/index_html), 28.09.2012)
- Asdonk, Jupp/Kröger, Hans/Strobl, Gottfried/Tillmann, Klaus-Jürgen/Wildt, Johannes (2002): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Berthold, Christian/Kessler, Marte Sybil/Kreft, Anne-Kathrin/Leichsenring, Hannah (Mai 2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium. Gütersloh: CHE Consult. (Arbeitspapier Nr. 141 des Centrums für Hochschulentwicklung, CHE) ([http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_AP141\\_\\_Doppelbefragung.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_AP141__Doppelbefragung.pdf), 28.09.2012)
- Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah (2012): Diversity Report. Der Gesamtbericht (A 1 – D 3). Gütersloh: CHE Consult. ([http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht\\_komprimiert.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht_komprimiert.pdf), 28.09.2012)
- Biggs, John B. (2003): Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: The Open University Press.
- Briedis, Kolja/Heine, Christoph/Konegen-Grenier, Christiane/Schröder, Ann-Katrin (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft) ([http://www.stifterverband.org/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/mit\\_dem\\_bachelor\\_in\\_den\\_beruf/mit\\_dem\\_bachelor\\_in\\_den\\_beruf.pdf](http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mit_dem_bachelor_in_den_beruf/mit_dem_bachelor_in_den_beruf.pdf), 28.09.2012)
- Brumlik, Micha (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, Jahrgang 1. S. 60-68.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (18.10.2010): Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. In: Bundesanzeiger Nr. 164/Amtlicher Teil, S. 3631 – 3633. ([http://www.bmbf.de/pubRD/vereinbarung\\_qualitaetspakt\\_banz.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/vereinbarung_qualitaetspakt_banz.pdf), 28.09.2012)

- CHE Consult (Februar 2012): CHE-QUEST – Ein Analysetool für das Hochschulmanagement. Studienrelevante Diversität. Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen. Überarbeitete Fassung. Gütersloh.  
([http://www.che.de/downloads/Consult\\_Briefing\\_1\\_2\\_\\_\\_QUEST\\_Studierendentypen.pdf](http://www.che.de/downloads/Consult_Briefing_1_2___QUEST_Studierendentypen.pdf), 28.09.2012)
- Europäische Kommission Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.  
([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf), 28.09.2012)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (24.04.2012): „Zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems – Gestaltung des Institutionellen Qualitätsaudits“. Entschließung der Mitgliederversammlung am 24.04.2012.  
([http://www.hrk.de/uploads/media/HRK\\_Beschluss\\_Audit\\_2012.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Audit_2012.pdf), 28.09.2012)
- International Centre for Higher Education Research (INCHER) der Universität Kassel: Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB). (<http://koab.uni-kassel.de/was-ist-koab.html>, 28.09.2012)
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczynsky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Bonn/Berlin. (Reihe Ideen zünden! des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, BMBF)  
(<http://www.studentenwerke.de/pdf/Hauptbericht19SE.pdf>, 28.09.2012)
- Ramm, Michael/Multrus, Frank (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin. (Reihe Ideen zünden! des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, BMBF)  
([http://www.bmbf.de/pub/studiensituation\\_studentetische\\_orientierung\\_elf\\_lang.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf_lang.pdf), 28.09.2012)
- Schön, Donald (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. London: Temple Smith.
- Senger, Ulrike (2008): Biographisches Erfahrungslernen junger Forschender. In: Barendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.6. S. 1-29.
- Senger, Ulrike (2009): Personalentwicklung junger Forschender – Doktoranden und Postdoktoranden. In: Schlüter, Andreas/Winde, Mathias (Hrsg.) (2009): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen. S. 30-65. (Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft)  
([http://www.stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/akademische\\_personalentwicklung/akademische\\_personalentwicklung\\_2009.pdf](http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/akademische_personalentwicklung/akademische_personalentwicklung_2009.pdf), 28.09.2012)

- Senger, Ulrike (2010): Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum. Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, hrsg. von Ulrike Senger, Band 1)
- Senger, Ulrike/Vollmer, Christian (2010): International promovieren in Deutschland. Studienergebnisse einer an 20 Hochschulen durchgeführten Online-Befragung. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, hrsg. von Ulrike Senger, Band 2)
- Senger, Ulrike/Vollmer, Christian (Hrsg.) (2011): Innovationsfeld Promovierendenerfassung in Deutschland. Mit einem Grußwort von Prof. Dr. Annette Schavan, Bundesministerin für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, hrsg. von Ulrike Senger, Band 3)
- Senger, Ulrike (Hrsg.) (2011): Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forschender. Innovative Konzepte an deutschen Universitäten. Mit einem Vorwort von Dr. Volker Meyer-Guckel, stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, hrsg. von Ulrike Senger, Band 4)
- Senger, Ulrike (Wintersemester 2010/2011): Studium Ideale – Ideenwettbewerb und Lehrentwicklungsprojekt für Studierende aller Fachdisziplinen und Studiengänge an der Universität Passau. (Projektflyer)
- Senger, Ulrike (2010/2011): Lernen durch Lehren – Hochschuldidaktische Qualifizierung für Tutorinnen und Tutoren. Pilotprojekt der Philosophischen Fakultät der Universität Passau. (Projektflyer)
- Senger, Ulrike (2010/2011): Hochschuldidaktischer Jahreskurs „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ der Universität Passau im Rahmen von ProfiLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten. (Projektflyer)
- Senger, Ulrike (Wintersemester 2010/2011): ForumHabil – Coaching für den wissenschaftlichen Nachwuchs nach der Promotion. Hochschuldidaktisches Bewerbungstraining für Berufungsverfahren. Universität Passau. (Projektflyer)
- Senger, Ulrike (Wintersemester 2010/2011): Forschung durch Lehre – Interdisziplinärer Arbeitskreis neuberufener Professorinnen und Professoren. Universität Passau. (Projektflyer)
- Senger, Ulrike (Sommersemester 2011): Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ und Einpassung in den Bologna-Prozess mit neuer Prüfungsausgestaltung der Gruppenprüfung im Studiengang „Master of Higher Education“. Universität Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW). ([http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/modulpruefung\\_planung.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/modulpruefung_planung.pdf), 28.09.2012)



- Senger, Ulrike (2011/2012): Lehrveranstaltungstexte des Moduls 1 „Planungskompetenz“ des „Master of Higher Education“ vom Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12 gemäß der Neukonzeption und Einpassung des Moduls in den Bologna-Prozess. Universität Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW). (SS 2011: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv\\_ss11\\_v09\\_aktuell.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv_ss11_v09_aktuell.pdf); WS 2011/12: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv\\_ws11-12\\_v3.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv_ws11-12_v3.pdf), 28.09.2012)
- Senger, Ulrike (2012a): Neuberufene Professorinnen und Professoren. Anspruch und Gestaltungschancen hochschuldidaktischer Professionalisierung im „Academic Life Cycle“. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2004 ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 2.9. S. 1-47.
- Senger, Ulrike (2012b): Studierendenzentrierte Lehr- und Studiengangsentwicklung im Zeichen der Programm- und Systemakkreditierung. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2004 ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 5.13. S. 1-46.
- Senger, Ulrike (2012c): Anreizsysteme zur Qualitätsverbesserung in der Hochschullehre. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2004 ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 5.8. S. 1-52.
- Senger, Ulrike/Zervakis, Peter (2012): Modularisierung: Eigenständiges Lernen und Lernergebnisorientierung. Kurzzusammenfassung des Workshops 2 im Rahmen des Themenblocks „Studierbarkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ der Tagung „Studierbarkeit sichern: Studium und Lehre auf dem Prüfstand – Eine Zwischenbilanz“ des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Verbunds Norddeutscher Universitäten am 6. März 2012 an der Universität Hamburg. (Zusammenfassung des Workshops, S. 1-2; Präsentationsfolien von PD Dr. Ulrike Senger, S. 3-12) ([http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Zwischenbilanztagung\\_03-12\\_Workshop2\\_Modularisierung\\_03.pdf](http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Zwischenbilanztagung_03-12_Workshop2_Modularisierung_03.pdf), 28.09.2012)
- Senger, Ulrike (Wintersemester 2012/13): Wissenschaftspropädeutikum. Forschen(des) Lernen für Studierende aller Fachrichtungen. Modellversuch im Wintersemester 2012/13 am Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS) der Universität Passau. (Projektflyer) ([http://www.zfs.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/ZfS/04\\_Veranstaltungen\\_fuer\\_Studierende/Flyer\\_Wissenschaftspropaedeutikum\\_Web\\_01.pdf](http://www.zfs.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/ZfS/04_Veranstaltungen_fuer_Studierende/Flyer_Wissenschaftspropaedeutikum_Web_01.pdf), 28.09.2012)
- Senger, Ulrike (2013a): Diversity in der Hochschulbildung. Verlaufs- und Ergebnisdokumentation des gleichnamigen Workshops im Rahmen der 9. Jahrestagung „Schlüsselkompetenzerwerb im interkulturellen Lernraum“ der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V. am 2. August 2012 an der Universität Passau. (Vortrag und Zusammenfassung des Workshops, S. 1-8, Fotoprotokoll und Projektzusammenfassungen der Diversity-Teams, S. 9-23)

## 1.1. Zielgruppenspezifische Formate der Hochschuldidaktik

---

- Senger, Ulrike (2013b): Diversity-Kompetenzen für die Hochschule. In: Tomberger, Corinna (Hrsg.) (2013): Gender- und Diversity-Kompetenzen in Lehre und Beratung. Hildesheim: Universitätsverlag. (15 Seiten) (Reihe Hildesheimer Universitätschriften, Band 26)
- Universität Hamburg: Projekte zur Begleitung und Förderung studentischer Projekte.  
(<http://www.uni-hamburg.de/unikolleg/foerderung-und-begleitung-studentischer-projekte.html>, 28.09.2012)
- Universität Passau: Projektförderung für studentische Gruppen und Initiativen.  
(<http://www.uni-passau.de/projektfoerderung.html>, 28.09.2012)
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz. S.17-31.
- Wiarda, Jan-Martin (22.09.2011): Der Irrtum der Professoren. Eine Umfrage zeigt: Hochschullehrer haben falsche Vorstellungen vom typischen Studenten. In: DIE ZEIT vom 22.09.2011, Nr. 39. (<http://www.zeit.de/2011/39/C-Studentenirrtum>, 28.09.2012)
- Wildt, Johannes (2004): The Shift from Teaching to Learning. – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (Hrsg.) (2004): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf: Grupello-Verlag. S. 168-178.
- Wildt, Johannes (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. S. 71-86.
- Wissenschaftsrat (04.07.2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. (<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>, 28.09.2012)
- Wissenschaftsrat (12.11.2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Lübeck.  
(<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf>, 28.09.2012)
- Zellweger Moser, Franziska/Bachmann, Gudrun (2010): Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) Jg. 5/Nr. 4. (<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/26>, 28.09.2012)



## **PD. Dr. Ulrike Senger**

Projektleitung Weiterbildung und Wissenschaftspropädeutikum, vormals Hochschuldidaktik; Akademische Oberrätin

**Universiät:** Passau

**Anschrift:** Leopoldstr. 4, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-2963

**E-Mail:** [ulrike.senger@uni-passau.de](mailto:ulrike.senger@uni-passau.de)

### **Zur Person:**

Initiatorin und Leiterin mehrerer Drittmittel geförderter, forschungsbasierter Innovationsprojekte im Bereich der studierendenzentrierten Lehr- und Hochschulentwicklung, der hochschuldidaktischen Professionalisierung und der Personalentwicklung junger Forschender; Vertretungsprofessorin für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg im SS 2011 und WS 2011/12 und Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung, bezogen auf Studium, Lehre, wissenschaftliche Nachwuchsförderung und Weiterbildung, Persönlichkeitsbildung und lebenslanges Lernen in Diversity-geprägten Lehr- und Handlungskontexten, Interdisziplinarität und Internationalisierung, Lehre und Führungskräfteentwicklung an der Schnittstelle von Hochschule und Wirtschaft, Change Management und Qualitätsmanagement.

## Kompetenzorientierung in interkulturellen Trainings – Das Beispiel einer Schulung von Auslandstutorinnen und Auslandstutoren<sup>1</sup>

*Pamina Hagen*

### **Kurzzusammenfassung**

Die Bedeutung des Erwerbs interkultureller Kompetenz durch die Studierenden ist heute unumstritten. Als eines der Hauptziele der 1999 in Bologna unterzeichneten Erklärung steht die Vermittlung von berufsbefähigenden Schlüsselkompetenzen. Durch die zunehmende Internationalisierung und Globalisierung der wirtschaftlichen, aber auch der wissenschaftlichen Welt kommt dabei der interkulturellen Kompetenz eine immer wichtigere Rolle zu. Universitäten und Hochschulen stehen folglich vor der Herausforderung, Möglichkeiten zu schaffen, um den Kompetenzerwerb ihrer Studierenden gerade auch in diesem Bereich zu fördern. Dies gilt insbesondere für die Universität Passau, die der Internationalität einen herausragenden Stellenwert zuweist und sich dadurch deutschlandweit auszeichnet. Hier besteht bereits ein vielfältiges Angebot. Insbesondere bieten die sogenannten „Auslandstutoren“, eine studentische Peergroup in Internationalisierungsfragen an der Universität Passau, Beratung und Trainings für Studierende, die einen Auslandsaufenthalt planen. Wie sich diese Seminare kompetenz- und handlungsorientiert gestalten lassen, stellt dieser Artikel am Beispiel einer Schulung dieser Auslandstutorinnen und -tutoren dar.

---

<sup>1</sup> Der Beitrag beschreibt die im Rahmen des Hochschuldidaktischen Kurses „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ (Oktober 2010 bis Juli 2011) unter Leitung von PD Dr. Ulrike Senger entwickelte und am Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZFS) der Universität Passau exemplarisch durchgeführte Lehrinnovation. Dabei werden Elemente und Methoden, die im Hochschuldidaktischen Kurs eingeführt und umgesetzt wurden, zielgruppenspezifisch auf die Auslandstutorinnen und -tutoren der Universität Passau angewandt.

## 1. Interkulturelle Kompetenz

### Schlagwort „Interkulturelle Kompetenz“ und Definitionsversuche

„Interkulturelle Kompetenz“ ist zu einem gängigen Schlagwort im Bereich handlungsrelevanter Schlüsselqualifikationen geworden:

„Einerseits ist sie notwendig, um die zunehmenden Internationalisierungsprozesse im Studium, in der Wissenschaft und in der Lehre zu bewältigen [...]. Andererseits brachte die Hochschulreform im Zuge des Bologna-Prozesses neue Postulate an das Hochschulstudium selbst mit sich: Über das Fachwissen hinaus sollen von nun an auch berufsbefähigende Schlüsselqualifikationen im Laufe des Studiums erworben werden.“ (Hiller 2009, S. 19)

Die beliebte Suche nach Begriffen im Internet<sup>2</sup> ergibt für „interkulturelle Kompetenz“ eine Trefferquote von ungefähr 610.000 Einträgen. Dabei ist festzustellen, dass in der Praxis eine Vielzahl von Definitionsmöglichkeiten und -merkmalen besteht. Aber auch in der wissenschaftlichen Debatte fehlt nach wie vor eine einheitliche und prägnante Definition. „Das theoretische Konstrukt [interkulturelle Kompetenz] setzt sich nämlich notwendigerweise aus einer variablen Anzahl von Komponenten und Konstituenten zusammen, die jeweils ziemlich komplexe Dispositionen – Merkmale,

Eigenschaften, Wissensbestände oder Fähigkeiten und Fertigkeiten – einer Person bezeichnen, die in situationsangepasster Weise zum Tragen kommen und das Handeln leiten können [...].“ (Straub/Nothnagel/Weidemann 2010, S. 18)

### Kompetenzmerkmale „Interkultureller Kompetenz“

Um das Konstrukt dennoch in annähernd adäquater Weise zu beschreiben, greifen Forscherinnen und Forscher derzeit beispielsweise noch auf „Listen-Modelle“ zurück, die Übersichten über die (meist intuitiv ausgewählten) Komponenten interkultureller Kompetenz liefern. (Vgl. Straub/Nothnagel/Weidemann 2010, S. 17) So enthält das Modell von Straub, Nothnagel und Weidemann (2010, S. 19) beispielsweise 19 verschiedene Eigenschaften oder Teilmerkmale, die wiederum drei Dimensionen zugeordnet sind: Affektive und emotionale Dimension, kognitive Dimension sowie verhaltensbezogene, konative und praktische Dimension. Dieses und andere Modelle können dabei bisher nicht mehr als einen Ansatz zum Verständnis dieses komplexen Konstruktes bieten. Dennoch „vermitteln [sie] in der Tat eine alles in allem nachvollziehbare Vorstellung davon, was es heißt und speziell auf Seiten der tätigen Person voraussetzt, interkulturell kompetent zu sein bzw. handeln zu können“ (Straub/Nothnagel/Weidemann 2010, S. 19 f.).

<sup>2</sup> Sucheingabe „Interkulturelle Kompetenz“ bei Suchmaschine Google am 20.10.2011.

### Desiderat einer interkulturellen Hochschuldidaktik

Die Problematik der Einschränkung und Abgrenzung beeinflusst entsprechend das Lernen und Lehren interkultureller Kompetenz. Wie Straub hervorhebt, müssen „Theorien des Lernens (und Lehrens) [...] diese Vielgliedrigkeit in Rechnung stellen und jeweils angeben, worauf sie sich denn genau beziehen. Die interne Komplexität interkultureller Kompetenz macht es schlicht unmöglich, beim Lernen (und Lehren) jederzeit rundum alles zu beachten und einzu-beziehen, was zu diesem Konstrukt gehört.“ (Straub 2010, S. 37) Und er folgert daher für die Didaktik, „dass sie sich, gleichsam modularisiert, auf ausgewählte und ausgegliederte Aspekte beschränken muss.“ (Straub 2010, S. 37)

### Kompetenzorientierung in der interkulturellen Kompetenzförderung

Zur Förderung interkultureller Kompetenz gibt es bereits ein breites Spektrum verschiedener Projekte an den deutschen Hochschulen. „Diese Ansätze reichen von speziellen interkulturellen Trainings mit umfassenden Übungsrepertoires [...] über Lernsituationen, in denen interkulturelle Begegnung mithilfe von Empathie und Perspektivenwechsel stattfindet, bis hin zu hochschuldidaktischen Beratungsformaten des Mentoring oder der Supervision, in denen eine Reflexion interkultureller Erfahrung im Zentrum steht.“ (Szczyrba/Wildt 2004, S. 273) Allerdings fehlt bis heu-

te die konsequente und systematische Entwicklung und Umsetzung einer kompetenzorientierten interkulturellen Hochschuldidaktik. Trotz der Etablierung des Faches „Interkultureller Kommunikation“ in der Forschung ist das Gebiet nach wie vor geprägt von Multidisziplinarität, vergleichende und wahrhaft interdisziplinäre Ansätze sind selten. So nennt auch Bosse „eine Konzeption interkultureller Trainings, die den verschiedenen Forschungsperspektiven durch ihre Integration Rechnung trägt und auf einer begründeten Auswahl von Trainingsinhalten und -methoden basiert“ (2010, S. 18) ein Desiderat der interkulturellen Forschung.

Nachfolgend soll das Beispiel eines interkulturellen Trainings, von der Verfasserin kompetenzorientiert konzipiert und exemplarisch durchgeführt, beschrieben werden. Vorausgeschickt wird eine Bestandsaufnahme bestehender Konzepte, um darin das interkulturelle Schulungskonzept der Autorin einzuordnen.

## 2. Interkulturelles Training

### Was versteht man unter einem interkulturellen Training?

Ähnlich der Schwierigkeit einer aussagekräftigen Definition von „interkultureller Kompetenz“ lässt auch der Begriff „interkulturelles Training“ eine Vielzahl von Interpretationen zu. Zwei von ihnen sollen hier als Beispiele herangezogen werden.

**Erstens:** „Interkulturelles Training ist zu definieren als die Anwendung wissenschaftlich fundierter Rahmenkonzepte des Forschungsgebiets Interkulturelle Kommunikation auf praxisbezogene Fragestellungen, die für die Bewältigung interkultureller Herausforderungen im Studienalltag von unmittelbarer Bedeutung sind.“ (Bosse 2010, S. 422)

**Zweitens:** „Allgemein umfasst interkulturelles Training alle Maßnahmen, die darauf abzielen, einen Menschen zur konstruktiven Anpassung, zum sachgerechten Entscheiden und zum effektiven Handeln unter fremdkulturellen Bedingungen und in kulturellen Überschneidungssituationen zu befähigen.“ (Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, S. 238)

Es wird klar, dass interkulturelle Trainings allgemein als Maßnahme zur Erreichung eines bestimmten Zieles verstanden werden. Während Bosse (2010) auf der einen Seite die Bewältigung interkultureller Herausforderungen anführt, konkretisieren auf der anderen Seite Thomas/Hagemann/Stumpf (2003) dieses Ziel als konstruktive Anpassung, sachgerechtes Entscheiden sowie effektives Handeln in fremden Kulturen. Das Definieren solcher konkreten Lernergebnisse führt zu einer Objektivierung und Vergleichbarkeit interkultureller Qualifikation und stellt daher die wesentliche Grundlage des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) der Europäischen Union dar. Das Prüfen dieser „learning outcomes“ stellt Lehrende jedoch vor eine große Herausforderung:

„Interkulturelle Kompetenz ist nicht auf abstrakte Kenntnisse zu reduzieren. Sie lässt sich durch Klausuren und andere im Hochschulstudium übliche Prüfverfahren schwerlich lückenlos testen. Ihre Förderung nimmt eine interessierte Person in vielerlei Hinsicht in Anspruch – eben als Person und nicht bloß als ‚Container‘ für wissenschaftliche Erkenntnisse, aus dem man bei Bedarf die angeeigneten Wissensbestände wieder hervorholen kann.“ (Straub/Nothnagel/Weidemann 2010, S. 24)

### Interkulturelles Training im Zuge des „Shift from Teaching to Learning“

Eine mögliche Lösung bietet hierbei das neue Verständnis der Lehrenden als Moderatorinnen und Moderatoren, Coaches oder Consulter/innen. Der mit Bologna angestoßene Prozess des „Shift from Teaching to Learning“ hat zum Ziel, die „Lehrfähigkeit [...] auf die Unterstützung aktiven und selbstorganisierten Lernens der Studierenden und darüber hinaus auf Aufgaben der Lernberatung“ (Szczyrba/Wildt 2007, S. 272) zu verlagern. Hier kommt der/dem Lehrenden auch das Konzept des Trainings entgegen: Im Gegensatz zu anderen interkulturellen Weiterbildungsmaßnahmen (interkulturelle Erziehungsprogramme, Orientierung oder Briefing) werden im Training „klare aufgabenbezogene Ziele vereinbart und definiert, deren Erreichung nach Abschluss der Maßnahme auch überprüft wird.“ (Kammhuber 2000, S. 10) Um ein transferwirksames oder situiertes Lernen (vgl. Kammhuber 2010, S. 64-66) zu ermöglichen,

## 1.2. Interkulturelle Schulung der „Auslandstutoren“

sollten sich Trainingsmodelle zudem an Lern- und Instruktionstheorien der Psychologie orientieren.

Nach Weinert (1996) ist Lernen demnach ein aktiver und konstruktiver Prozess, der kontext- und situationsbezogen stattfindet, intrinsisch motiviert ist, von den Lernenden selbst organisiert sowie kontrolliert wird und sich durch eine kooperative Leistung und sozialen Austausch auszeichnet. (Vgl. Weinert 1996, S. 8 f.)

### „Intercultural Anchored Inquiry“

Übertragen auf die Lehre, bedeutet das die Auswahl erfahrungsorientierter Methoden oder des entdeckenden Lernens. (Vgl. Kammhuber 2000, S. 15 f.) Kammhuber hat dazu ein didaktisches Konzept entwickelt („Intercultural Anchored Inquiry“), das sich durch folgende Kriterien auszeichnet: Transferwirksames Lernen findet am besten anhand authentischer interkultureller Problemsituationen statt. Neben der interkulturellen Perspektive müssen auch weitere Sichtweisen in Betracht gezogen werden (fachliche Fähigkeiten, Vorkenntnisse). Wissen sollte als Denkwerkzeug und Orientierung verstanden werden, das jedoch immer nur temporär gültig sein kann. Ganz im Sinne der oben beschriebenen Rolle sollte die Trainerin oder der Trainer sich schließlich verstehen als „exzellenter Lerner, der über Strategien und Werkzeuge verfügt, sich neue Kulturkreise selbständig zu erschließen,

in der ständigen Gewissheit, dass auch sein Wissen vorläufig und niemals abgeschlossen sein kann.“ (Kammhuber 2000, S. 67 f.)

### Studentische Peer-Beratung

Eine Besonderheit ergibt sich bei der Durchführung interkultureller Trainings durch Studierende anstelle professioneller Trainer/innen. Bei ihnen stellt sich weniger die Gefahr, als „globale Alleswisser“ (vgl. Kammhuber 2000, S. 67) den Lernprozess einzuschränken. Vielmehr ergibt sich in den Trainings eine „peer-learning“-ähnliche Situation, in der Studierende ihre eigenen Erfahrungen in interkulturellen Kontexten – verbunden mit theoretischem Wissen zur interkulturellen Kommunikation – an Kommilitoninnen und Kommilitonen weitergeben. Durch den semestrigen Wechsel der studentischen Trainer/innen wird in der Regel eine Aktualität der weitergegebenen Informationen gewährleistet. An der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) gibt es beispielsweise am Zentrum für Interkulturelles Lernen<sup>3</sup> das Projekt „PeerNet“, eine hochschulübergreifende Ausbildung zu studentischen Integrations-Trainerinnen und -Trainern. Die Leiterin des Zentrums, Dr. Gundula Gwenn-Hiller, resümiert die bisherigen Ergebnisse: „Die Erfahrung zeigt, dass sich studentische Trainer/[innen] sehr gut eignen für ein Format, das wir interkulturelle Integrationstrainings nennen [...]. Diese Trainings zielen primär auf eine interkulturelle Sensibilisierung und die

<sup>3</sup> [www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/interkulturelleslernen/index.html](http://www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/interkulturelleslernen/index.html)  
(letzter Zugriff: 18.6.2012)



Vermittlung einer Handlungskompetenz ab, die der interkulturellen Interaktion und Kooperation an der eigenen Hochschule dienen soll.“ (Hiller 2010, S. 24)

Im Folgenden werden die studentische Trainingskonzeption bzw. das Kompetenz- und Aufgabenspektrum der Auslandstutorinnen und -tutoren an der Universität Passau näher beschrieben, von der bei der didaktischen Konzeptbildung der von der Verfasserin entwickelten Schulung ausgegangen wurde.

### 3. Passauer „Auslandstutorinnen“

#### Good Practices studentischer Betreuung internationaler Studierender

Die Einrichtung studentischer Peer-Beraterinnen und -Berater gibt es an verschiedenen Hochschulen in Deutschland. In der Regel kümmern diese sich um die Belange internationaler Studierender, die zum Studium an eine deutsche Hochschule kommen. Die Integration internationaler Studierender stellt einen wichtigen Faktor für den Erfolg ihrer Studien in Deutschland dar. „Eine Schlüsselrolle [...] kommt dabei den deutschen [Kommilitoninnen und] Kommilitonen zu. Eine große Mehrheit der deutschen Studierenden bekundet eine freundliche Grundeinstellung gegenüber ihren [internationalen]

Studienkollegen und äußert in Umfragen Interesse an einem besseren Kennenlernen ihrer [internationalen] Kommilitonen sowie die Bereitschaft zu einem aktiven Beitrag zu deren Betreuung. Dennoch geht vom Verhältnis zwischen deutschen und [internationalen] Studierenden derzeit noch eine zu geringe integrative Wirkung aus.“<sup>4</sup> In dem Projekt PROFIN – „Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender“ – des Deutschen Akademischen Austauschdienstes werden Integrationsmaßnahmen an deutschen Hochschulen gefördert. Einige von ihnen werden von den Studierenden im Sinne des „peer teaching“ selbstverantwortlich durchgeführt.

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an Angeboten, die von Studierenden für Studierende organisiert werden und bei der Eingewöhnung in ein neues kulturelles Umfeld Unterstützung anbieten. An der Hochschule Rhein/Main zum Beispiel sind die Auslandstutorinnen und -tutoren selbst internationale Studierende, die dabei folgende Aufgabe übernehmen: „Die Auslandstutor[innen und -tutoren] sollen den [internationalen] Studierenden den Einstieg ins Studentenleben hier in Deutschland erleichtern. Grundlage für ein erfolgreiches Studium ist, dass man sich in dem fremden System erst einmal zurechtfindet. Dafür setzen wir die Auslandstutor[innen und -tutoren] ein. Sie kennen Deutschland bereits und helfen bei allen Fragen weiter. Weil sie

<sup>4</sup> Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2012): Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender (PROFIN). Online verfügbar unter: <http://www.daad.de/hochschulen/betreuung/profin/09239.de.html> (letzter Zugriff: 20.06.2012).

## 1.2. Interkulturelle Schulung der „Auslandstutoren“

selbst studieren, ist die Hemmschwelle, sie um Hilfe zu bitten, nicht so hoch.“ (Aktuelle Website der Hochschule RheinMain) In Mannheim bietet das Studentenwerk für seine Wohnhäuser ein „Tutorenprogramm zur Integration internationaler Studierender“<sup>5</sup>. Bei der Gesellschaft deutscher Chemiker (GDCh) stehen junge Chemikerinnen und Chemiker, die bereits einen Auslandsaufenthalt absolviert haben, Studierenden als Tutorinnen und Tutoren zur Verfügung.<sup>6</sup> Dies sind nur einige Beispiele für die Aktivitäten von Auslandstutorinnen und -tutoren an anderen Universitäten.

### Profilelement „Internationalisierung“ der Universität Passau

An der Universität Passau gibt es die „Auslandstutoren“<sup>7</sup> bereits seit über zehn Jahren. Im Vergleich zu ähnlichen Institutionen an anderen Hochschulen zeichnen sie sich durch die große Bandbreite ihres Angebots aus. Die studentischen Beraterinnen und Berater verfügen über Kenntnisse folgender Kulturräume: USA, Lateinamerika, Italien, Spanien/Portugal, Frankreich/Quebec, Vereinigtes Königreich/Irland, Südostasien und Ostmitteleuropa. Damit garantieren sie ein umfassendes Beratungsangebot für die Studierenden

aller Studiengänge.

Neben einer Vielzahl interdisziplinärer und -nationaler Studiengänge (u.a. Staatswissenschaften/Governance and Public Policy, European Studies, Medien und Kommunikation) stellt das Studium „Kulturwirtschaft/International Cultural and Business Studies“ ein Aushängeschild der Universität Passau dar. Der ehemals als Diplomstudium konzipierte Studiengang wurde 1989 ins Leben gerufen. Im Mai 2012 zeichnete der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft den heutigen Bachelorstudiengang mit dem 2. Preis des Wettbewerbs „Cum Laude“ aus. Dieser Studiengang verbindet die Vermittlung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse mit zwei angewandten Fremdsprachen und einem kulturwissenschaftlichen Schwerpunkt in einer selbst gewählten Sprachregion (Kulturraum). In der sogenannten „Fachspezifischen Fremdsprachenausbildung“ des Sprachenzentrums der Universität Passau haben die Studierenden aller Studiengänge die Wahl zwischen 13 verschiedenen Fremdsprachen, von Chinesisch über Russisch und Türkisch bis Vietnamesisch. Daneben zeichnet sich die Universität Passau durch eine hohe Anzahl an Studierenden aus, die mindestens ein Semester im Ausland verbringen. Nach Angaben

<sup>5</sup> Studentenwerk Mannheim: Tutorenprogramm in den Häusern zur Integration internationaler Studierender. Online verfügbar unter: <http://www.studentenwerk-mannheim.de/egotec/Internationales/Im+Studium/Tutorenprogramme.html> (letzter Zugriff: 20.06.2012).

<sup>6</sup> Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) (2012): Was sind Auslandstutoren? Online verfügbar unter: <https://www.gdch.de/netzwerk-strukturen/jungchemikerforum/auslandstutoren.html> (letzter Zugriff: 20.06.2012).

<sup>7</sup> Universität Passau (2012): Auslandstutoren. Online verfügbar unter: <http://www.phil.uni-passau.de/service/auslandstutoren.html> (letzter Zugriff: 20.06.2012).

auf der Homepage der Universität war Passau 2004 mit einer Quote von 37 Prozent bundesweit Spitzenreiter.<sup>8</sup> Die Universität Passau bietet Studierenden, die ein oder mehrere Semester im Ausland studieren möchten, eine Auswahl von 205 weltweiten Partnerhochschulen. Damit sucht die Hochschule (Sommersemester 2012: 9.864 Studierende) unter anderen Universitäten vergleichbarer Größe ihresgleichen. Im Juli 2005 wurde die Universität Passau für ihre internationalen Tätigkeiten mit dem „Europäischen Qualitätssiegel 2004 SOKRATES/ERASMUS“ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) ausgezeichnet. Neben der guten Betreuung der internationalen Studierenden wurde auch die Unterstützung der Passauer Studierenden, die ins Ausland gehen möchten, gewürdigt: „Wer Tipps für die Planung eines Auslandsaufenthaltes benötigt, den unterstützen Auslands-tutoren, die selbst schon in den betreffenden Ländern waren. Die Auslands-tutoren bieten auch ‚Weg-fahrer-Workshops‘ an, in denen sie ihre Erfahrungen weitergeben.“ (Dietz 2005) Dabei geht es zum einen um organisatorische Fragen (Wahl der Universität im Ausland, Anerkennung von Leistungen, Wohnungssuche vor Ort usw.), zum anderen bieten die Auslands-tutorinnen und -tutoren interkulturelle Seminare zur Vor- und Nachbereitung der Auslandsaufenthalte an. Die Work-

shops geben den teilnehmenden Studierenden nicht nur Werkzeuge im Umgang mit interkulturellen Herausforderungen an die Hand, sie bieten auch die Möglichkeit, neue Impulse zu erhalten und sich in Selbstreflexion zu üben. Die Auslands-tutorinnen und -tutoren arbeiten in Kooperation mit dem Akademischen Auslandsamt/ International Office und dem Lehrstuhl für Interkulturelle Kommunikation. Das Team der Auslands-tutorinnen und -tutoren steht in regelmäßigen Sprechstunden den Studierenden zur Verfügung, aber auch über E-Mail und Facebook.<sup>9</sup>

## 4. Kompetenzorientierte Schulung

### Genese des Lehrprojektes

In der Regel erhalten die Auslands-tutorinnen und -tutoren der Universität Passau jedes Semester die Möglichkeit, sich in „Train-the-Trainer“-Seminaren weiterzubilden. Diese Veranstaltung konnte im Sommersemester 2011 nicht stattfinden, daher wurde eine andere Lösung gesucht. Die Autorin nahm zu dieser Zeit an dem Hochschuldidaktischen Kurs „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ (Oktober 2010 bis Juli 2011) unter Leitung von PD Dr. Ulrike Senger im Rahmen von ProfiLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an

<sup>8</sup> Universität Passau (2012): Internationalität. Online verfügbar unter: <http://www.uni-passau.de/internationalitaet.html> (letzter Zugriff: 20.06.2012).

<sup>9</sup> <http://www.facebook.com/Auslandstutoren> (Zugriff nur nach Anmeldung im Netzwerk möglich. Letzter Zugriff: 20.06.2012).

## 1.2. Interkulturelle Schulung der „Auslandstutoren“

den bayerischen Universitäten, teil. Im Rahmen dieser Fortbildung erstellten die Teilnehmenden eigene innovative Lehrprojekte, die sie in ihrer eigenen Lehre umsetzten. In diesem Zusammenhang entwickelte die Verfasserin eine kompetenzorientierte Schulung für die Auslandslandstutorinnen und -tutoren („Grundlagen der Tutorienarbeit“) an der Universität Passau. Bei einem Vortreffen stimmte die Seminarleiterin und Autorin gemeinsam mit den Auslandsstutorinnen und -tutoren die Inhalte des Seminars ab, woraufhin folgende Themen von den Schulungsteilnehmenden ausgewählt wurden: Das Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten von Veranstaltungen, Vortrags- und Präsentationsmethoden, Förderung der Motivation von Seminarteilnehmern, Trainingsmethoden sowie Möglichkeiten des Feedbacks und der Kritik.

### Organisatorische Rahmenbedingungen

Das Seminar fand als eintägiger Workshop (von 9 bis 15 Uhr) statt, an dem sechs Auslandsstutorinnen und -tutoren teilnahmen. Diese waren erst seit wenigen Wochen als Tutorinnen und Tutoren aktiv und hatten bis dato noch an keinem Trainingsseminar teilgenommen. Allerdings waren sie durch zwei Kolleginnen, die bereits seit einigen Semestern aktiv waren, auf ihre Tätigkeit vorbereitet worden. Dennoch stellte das Seminar auch eine wichtige Teambuildingmaßnahme dar. Die Studierenden nahmen sie, obwohl sie an einem Wochenende kurz vor den

Semesterprüfungen stattfand und nicht verpflichtend war, gerne in Anspruch.

### Kompetenzorientierte Fundierung der Schulungskonzeption

Übergreifend stand dabei die Frage nach einer kompetenzorientierten Vermittlung der Seminarinhalte im Zentrum. So gestaltet sich die Schulung als kompetenzorientierte Veranstaltung an sich („Was können die Auslandsstutorinnen und -tutoren nach dem Besuch des Seminars?“) und gleichzeitig als Beispiel und Ziel für die erfolgreiche Arbeit der „Auslandsstutoren“ („Was können die Studierenden nach dem Besuch unserer interkulturellen Seminare?“). Durch den Projektcharakter ergab sich zudem eine Situation, die dem „peer teaching“ ähnlich ist. Während des gesamten Seminars tauschten sowohl die Teilnehmenden unter sich, aber auch mit der Seminarleiterin Erfahrungen aus.

### Advance Organizer – Leitbild der interkulturellen Tutorenschulung

Um den Lerninhalt der Schulung (Kompetenzorientierte Vermittlung interkultureller Qualifikationen) zu veranschaulichen, kam eine Methode des instruktionspsychologischen Ansatzes zum Einsatz, der Advance Organizer. „Unter Advance Organizer versteht man eine knappe, vorbereitende Organisations- und Lernhilfe, die dem eigentlichen Lernmaterial vorangestellt wird. [...] Indem eine relativ allgemeine gedankliche Struktur (Organizer) angeboten wird, wird die Verknüpfung und

Verbindung des neuen Fachwissens mit dem schon vorhandenen (Vor-)Wissen erleichtert.“ (e-teaching.org) Dabei ist zu betonen, dass es sich beim Advance Organizer um mehr als eine reine Visualisierung von Wissen handelt. „Es soll zugleich eine Handlungskompetenz entfalten, denn das Wissen, das bearbeitet und erlernt wird, soll konkret bearbeitet, gestaltet, gedeutet und auf Anwendungen bezogen werden.“ (Reich 2007, S. 5)

bzw. Trainerinnen und Trainer und Studierende bzw. Teilnehmende gegenseitig zuspielden. „Die Metapher ‚Ball des Wissens‘ soll helfen, didaktische Vorstellungen zu entwickeln und zu konkretisieren [...]. Denn Bilder bleiben lebendiger im Gedächtnis und leiten unser Handeln womöglich besser als trockene akademische Abhandlungen. Und die Metapher verknüpft auch Theorie und Praxis miteinander, indem sie beide in einem Bild zusammenführt und dadurch

## Viel Spaß beim Spiel!



Abbildung 1: Advance Organizer der Auslandstutoren-Schulung

In dem hier beschriebenen Beispiel stellt der Advance Organizer eine **Weltkugel** dar (siehe Abb. 1), die zum einen als Symbol für die verschiedenen Kulturräume steht, zu denen die Auslandstutorinnen und -tutoren Beratung und Trainings anbieten. Zum anderen steht sie aber auch für den „**Ball des Wissens**“, den sich Lehrende

strukturiert.“ (Macke/Hanke/Viehmann 2008, S. 12) Das Beispiel der Weltkugel führte den Advance Organizer noch weiter: Für die strukturierte Aufnahme der Themen und Inhalte wurde jedes Thema einem Kontinent zugeordnet und so in den Gesamtzusammenhang der „**Welt der Tutorenarbeit**“ gestellt.

1.2. Interkulturelle Schulung der „Auslandstutoren“

**Exemplarischer Ablauf der Tutorenschulung**

Für die Konzeption des Ablaufplanes (siehe Tab. 1) orientierte sich die Autorin an dem „Tutorenhandbuch“ von Helen Knauf (2011), das einen Überblick über eine Vielzahl von Veranstaltungskonzepten für die

Arbeit mit Tutorinnen und Tutoren gibt. Der Ablauf der Schulung orientierte sich an den vorab festgelegten Inhalten: Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten von Veranstaltungen, Vortragen und Präsentieren, Motivation fördern, Methoden und Feedback. Thema, Bearbeitungsform und anzuwendende Medien wurden festgelegt.

|                | <b>Zeitraumen</b> | <b>Thema</b>                                   | <b>Bearbeitungsform</b>   | <b>Medien</b>  |
|----------------|-------------------|--|---|--|
| <b>Phase 1</b> | 9.00-9.30 Uhr     | <b>Begrüßung</b>                               | <b>Interaktive Vorstellung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Namen auf Kreppband</li> <li>• Persönliche Vorstellung</li> <li>• Aufstellung &amp; Vorstellung</li> <li>• Vorstellung des Tagesablaufs (Flip-Chart)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreppband</li> <li>• Stifte</li> <li>• Flip-Chart</li> </ul>            |
|                | 9.30-9.45 Uhr     | <b>Ankommen</b>                                | <b>Themenecken:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Am Tutorin/Tutor-Sein gefällt mir/ gefällt mir nicht ...</li> <li>• Im Plenum sammeln: „Themenecken“ kann man im Tutorium einsetzen, um ...</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plakate mit Themen</li> </ul>   |
|                | 9.45-10.30 Uhr    | <b>Tutorenrolle, Planung der Veranstaltung</b> | <b>Partnerinterview:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie siehst Du Deine Aufgabe als Tutor/in?</li> <li>• Was gelingt Dir besonders gut bei Deiner Tätigkeit als Tutor?</li> <li>• Wo siehst Du die größten Schwierigkeiten?</li> <li>• Wie kannst Du sie lösen?</li> </ul><br><b>Reflexion durch Diskussion</b><br><br><b>Gruppenarbeit zur Veranstaltungsorganisation</b><br><br><b>Input zu Lernzielen in Veranstaltungen</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karten</li> <li>• Stifte</li> <li>• Poster</li> <li>• Papier</li> </ul> |
|                | Pause             |  |   |  |

|                | <b>Zeitraumen</b> | <b>Thema</b>                                  | <b>Bearbeitungsform</b>   | <b>Medien</b>                               |
|----------------|-------------------|---|---|---|
| <b>Phase 2</b> | 10.45-11.30 Uhr   | <b>Vortragen, Präsentieren, Visualisieren</b> | <b>Interaktive Lernformen und verschiedene Inputs:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karten-Sammeln zu Vortrags-situationen</li> <li>• Input zu Vortragen, Präsentieren</li> <li>• Input zu Visualisierung, Medien</li> <li>• Video mit anschließender Diskussion</li> </ul> | • Karten                                    |
|                | Pause             |   | <b>Körperübung:</b><br>Teppich falten   | • Wolldecke                                 |
| <b>Phase 3</b> | 12.30-13.15 Uhr   | <b>Motivation</b>                             | <b>Simulationen und Theorie:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demotivationskonzepte</li> <li>• Kurzinput (10 Min.)</li> </ul>   | • Rezept-scheine<br>• Vorbereiteter Vortrag |
| <b>Phase 4</b> | 13.15-14.15 Uhr   | <b>Methoden</b>                               | <b>Experimentierraum „Methoden“:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming: Welche Methoden kennt ihr?</li> <li>• Erproben einer Methode durch zwei Personen</li> <li>• Vernissage: Visualisierung der Ergebnisse</li> </ul>   | • Flip-Chart-Plakate/<br>Flip-Chart-Bögen   |
|                | Pause             |   |   |   |
| <b>Phase 5</b> | 14.25-14.55 Uhr   | <b>Feedback-Methoden</b>                      | <b>Feedback-Varianten:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jede/r erhält Materialien mit Beschreibungen einer Feedback-Methode und stellt diese kurz mit Vor- und Nachteilen vor.</li> </ul>   | • Feedback-Methoden                         |
|                | 14.55-15.15 Uhr   | <b>Abschluss</b>                              | <b>Tagesbilanz zu Ergebnissen und Methoden:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Blitzlicht</li> <li>• Tutorentipps</li> <li>• Evaluationsbögen</li> <li>• Verabschiedung</li> </ul>  | • Flip-Chart                                |

Tab. 1: Ablaufplan der Auslandsstudoren-Schulung

### **Phase 1: Professionalisierung durch Selbstreflexion**

Zu Beginn des Seminars sollten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gruppen anhand der folgenden Fragen über ihre Rolle als Tutorinnen und Tutoren austauschen: „Wie siehst du deine Aufgabe als Tutor/in? Was gelingt dir besonders gut bei deiner Tätigkeit? Wo siehst du die größten Schwierigkeiten? Wie kannst du sie lösen?“ Die anschließende Diskussion machte deutlich, wie wichtig diese Phase der Selbstreflexion für die studentischen Trainer/innen ist. Denn neben den vielen positiven Aspekten ihrer Aufgabe werden sie auch immer wieder mit herausfordernden Situationen konfrontiert. Die Möglichkeit, sich darüber in Ruhe Gedanken zu machen, manches auch das erste Mal explizit zu formulieren und sich im Team auszutauschen, schätzten die Tutorinnen und Tutoren sehr. Diese Kompetenz, sich der eigenen Rolle, Aufgabe oder Einstellung bewusst zu werden, wird auch in den von den Tutorinnen und Tutoren geleiteten interkulturellen Trainings besonders gefördert.

### **Phase 2: Vortragen, Präsentieren und Visualisieren**

In der zweiten Phase der Schulung ging es um das Thema „Vortragen, Präsentieren und Visualisieren“. Zunächst aktivierten die Teilnehmenden mit dem Sammeln von Karten und Fragen ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen. Der Einsatz von Medien in den Trainings, aber auch bei der Betreuung von Passauer Studierenden, die sich im

Ausland aufhalten, wurde diskutiert – so zum Beispiel die Einrichtung einer Datenbank mit allen Informationen für die Auslandstutorinnen und -tutoren oder einer Chat-Funktion einer „Online-Sprechstunde“ für die Studentinnen und Studenten. Der Austausch über diese Möglichkeiten regte die Tutorinnen und Tutoren an, sich weiter mit ihrer Medienkompetenz auseinanderzusetzen, sich gegebenenfalls weiterzubilden und ihre Erfahrungen auch mit den Teilnehmenden ihrer Trainings zu teilen. Somit kann auch diese Gruppe von Studierenden für das Vortragen, Visualisieren und Präsentieren von Inhalten qualifiziert werden.

### **Phase 3: Motivation und Beteiligung**

In dem anschließenden Programmpunkt zur Motivation setzte die Seminarleiterin und Autorin eine Methode ein, bei der sich die Teilnehmenden zunächst an demotivierende (Lern-)Erlebnisse erinnern sollten. Daraufhin analysierte man gemeinsam die Faktoren, die zu Demotivierung führen, und besprach, wie sich diese vermeiden lassen können – oder wie man motivierende Aspekte des Lernens stärker fördern kann. Dabei beschäftigte besonders die Frage der Motivation von Kommilitoninnen und Kommilitonen die studentischen Trainerinnen und Trainer. Auch hierbei wurde die Handlungskompetenz der Tutorinnen und Tutoren durch die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema und der Lösungsfindung gestärkt. Das Wissen und Können in Bezug auf Motivation und ihrer Aktivierung wird wiederum Anwendung finden in den Trainings der Tutor/innen mit den



Studierenden, indem es die Bedeutung selbstverantwortlichen Handels und Lernens in den Vordergrund stellt.

#### Phase 4: Interkulturelle Trainingsmethoden

Der Überblick über verschiedene Methoden der Vermittlung (interkultureller) Inhalte unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung bildete einen weiteren Themenblock. Welche Methoden sind für die Erreichung welcher Lernergebnisse („learning outcomes“) geeignet? Was sind die Vor- und Nachteile dieser Methoden? Wie könnte man ihren Einsatz noch verbessern? Die Auslandstutorinnen und -tutoren waren bereits mit Methoden interkultu-

reller Trainings vertraut, wurden jedoch durch die Schulung in deren kompetenten Umgang gestärkt und fühlten sich zudem ermutigt, sich kritisch mit diesen zu beschäftigen und gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen.

#### Phase 5: Feedback-Methoden

Schließlich informierten sich die Teilnehmenden zum Abschluss des Seminars über die verschiedenen Wege, Feedback einzuholen, und über die sachliche Bewertung dieser Kritik. Zudem wurden in einer gemeinsamen Runde in offener Diskussion und auch schriftlich (siehe Abb. 2) Kritik, Lob und Verbesserungsvorschläge geäußert.

| <b>EVALUATION</b>  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| „Grundlagen der Tutorenarbeit“   |                          |                          |                          |                          |
| Seminar für die Auslandstutoren der Universität Passau am 16. Juli 2011  |                          |                          |                          |                          |
| Die Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich und anonym bearbeitet!<br>Bitte beantworte bzw. bewerte die folgenden Fragen/Aussagen auf einer Skala von <b>sehr gut</b> bis <b>schlecht</b> . |                          |                          |                          |                          |
| <b>Allgemeines</b>   |                          |                          |                          |                          |
|  | sehr gut                 |                          |                          | schlecht                 |
| Sind Deine Erwartungen an das Seminar erfüllt worden?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bist Du mit Deinem Lernfortschritt zufrieden?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hast Du Dich in dem Seminar insgesamt wohlfühlt?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wie beurteilst Du das Seminar allgemein?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Rahmen des Seminars</b>   |                          |                          |                          |                          |
|  | sehr gut                 |                          |                          | schlecht                 |
| Wie hat Dir der inhaltliche Aufbau gefallen?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wie beurteilst Du den Medieneinsatz?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wie war der Vortragsstil der Dozentin?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wie beurteilst Du die zeitliche Planung des Seminars?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Inhalte des Seminars</b>  |                          |                          |                          |                          |
|  | sehr gut                 |                          |                          | schlecht                 |
| Das Seminar hatte eine klare Gliederung.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Das Seminar war eine gute Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Methoden waren adäquat und effektiv.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich hatte Möglichkeit, meine eigenen Wünsche einzubringen.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>Dozentin</b>  |                          |                          |                          |                          |
|  | sehr gut                 |                          |                          | schlecht                 |
| Wie beurteilst Du die Vorbereitung der Dozentin?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Inwieweit ging die Dozentin auf Fragen ein?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wie war die Moderation der Dozentin?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## 1.2. Interkulturelle Schulung der „Auslandstutoren“

| Kommentare   |
|--|
| Was hat Dir an diesem Seminar besonders gut gefallen?                              |
| _____  |
| _____  |
| _____  |
| Was hat Dir überhaupt nicht gefallen? Warum nicht?                                 |
| _____  |
| _____  |
| _____  |
| Wenn Du das ganze Seminar betrachtest: Was würdest Du als Dozent/in anders machen? |
| _____  |
| _____  |
| _____  |

Abb. 2: Evaluationsbogen zur Auslands-Tutorenschulung

Besonders hervorgehoben wurden dabei die vielen Diskussions- und Reflexionsmöglichkeiten, die offene und detaillierte Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten, die Methoden und der Rahmen des Seminars, der die Möglichkeit zur Besprechung von Problemen bot. Positiv nahmen die Teilnehmenden auch die Frage auf: „Was würdest Du als Dozent/in anders machen?“ Diese ermutigte sie ausdrücklich, eigene Vorstellungen und Vorschläge zu machen.

### 5. Fazit und Perspektiven

Auslandstutorinnen und -tutoren stellen mit den von ihnen durchgeführten Trainings wichtige Akteurinnen und Akteure bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz an Hochschulen dar. Damit diese Seminare kompetenz-

orientiert durchgeführt werden können, sind die Tutorinnen und Tutoren jedoch selbst auf Unterstützung angewiesen. Das Feld der interkulturellen Kompetenz ist nach wie vor nicht eindeutig abgesteckt. Trotz zahlreicher interkultureller Angebote und sehr guter methodischer Herangehensweisen ist, gerade im Hinblick auf die Vermittlung dieser Kompetenz, eine weitere Systematisierung unabdingbar.

Um die Arbeit der studentischen Tutorinnen und Tutoren als Vermittlerinnen und Vermittler wichtiger Schlüsselqualifikationen weiter zu fördern, sollten die Tutorinnen und Tutoren weiter ausgebildet und in ihrer Tätigkeit professionell unterstützt werden. Die „besten“ Tutorinnen und Tutoren könnten zudem regelmäßig mit Preisen ausgezeichnet werden. Als Beispiel ist hier die Hochschule Niederrhein zu

nennen, die im März 2011 erstmals die Arbeit der Studierenden mit der Verleihung des Tutorenpreises würdigte. (Vgl. Hochschule Niederrhein 2011) Um einen solchen Auswahlprozess nach-

vollziehbar und transparent zu gestalten, müssten allerdings in einem ersten Schritt die Kriterien zur Vergabe dieser Preise entwickelt und eine Jury eingerichtet werden.

## Literaturangaben

- Bosse, Elke (2010): Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation: Trainingskonzeption und -evaluation, München: iudicium verlag.
- Bosse, Elke/Kreß, Beatrix/Schlickau, Stephan (Hrsg.) (2011): Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen, Frankfurt a.M.: Lang.
- e-teaching.org (2012): Advance Organizer. ([http://www.e-teaching.org/glossar/advance\\_organizer](http://www.e-teaching.org/glossar/advance_organizer), 11.06.2012)
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2012): Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender (PROFIN). (<http://www.daad.de/hochschulen/betreuung/profin/09239.de.html>, 20.06.2012)
- Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder: Zentrum für interkulturelles Lernen. ([www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/interkulturelleslernen/index.html](http://www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/interkulturelleslernen/index.html), 18.6.2012)
- Dietz, Thoralf (2005): Universität Passau erhält Europäisches Qualitätssiegel des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. (<http://idw-online.de/pages/de/news120388>, 20.06.2012)
- Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) (2012): Was sind Auslandstutoren? (<https://www.gdch.de/netzwerk-strukturen/jungchemikerforum/auslandstutoren.html>, 20.06.2012)
- Hiller, Gundula Gwenn (2010): Überlegungen zum interkulturellen Kompetenzerwerb an deutschen Hochschulen, in: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.) (2010): Schlüsselqualifikation „Interkulturelle Kompetenz“ an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-31.
- Hochschule Niederrhein (2011): Preise für die besten Tutoren: Hochschule Niederrhein nimmt Vorreiterrolle ein. (<http://www.hs-niederrhein.de/news/news-detailseite/preise-fa14r-die-besten-tutoren-hochschule-niederrhein-nimmt-vorreiterrolle-ein-1590/>, 11.06.2012)
- Hochschule RheinMain: Auslandstutoren im Einsatz. (<http://www.hs-rm.de/hochschule/ueber/presse-und-oeffentlichkeitsarbeit/newsletter/september-09/auslandstutoren-im-einsatz/index.html>, 20.06.2012)
- Kammhuber, Stefan (2000): Interkulturelles Lernen und Lehren. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

## 1.2. Interkulturelle Schulung der „Auslandstutoren“

---

- Kammhuber, Stefan (2010): Interkulturelles Lernen und Lehren an Hochschulen. In: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.) (2010): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 57-72.
- Knauf, Helen (2011): Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorienarbeit. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, Prüfen, Vortragen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rathje, Stefanie (2010): Training/Lehrtraining. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld: transcript. S. 215-240.
- Reich, Kersten (2007): Methodenpool. Advance Organizer. (<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/organizer.pdf>, 11.06.2012)
- Seifert, Verena (2008): Einmal Ausland und zurück. Interkulturelle Kompetenz für Studenten. Ein Trainingsleitfaden für Auslandstutoren. Passau: Diplomarbeit.
- Straub, Jürgen (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld: transcript. S. 31-98.
- Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi/Weidemann, Arne (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld: transcript. S. 15-27.
- Studentenwerk Mannheim: Tutorenprogramm in den Häusern zur Integration internationaler Studierender. (<http://www.studentenwerk-mannheim.de/egotec/Internationales/Im+Studium/Tutorenprogramme.html>, 20.06.2012)
- Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (2007): Internationalisierung des Studiums – Zum Erwerb interkultureller Kompetenz, in: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2007): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 262-275.
- Thomas, Alexander/Hagemann, Katja/Stumpf, Siegfried (2003): Training interkultureller Kompetenz. In: Bergemann, Niels/Sourisseaux, Andreas L. J. (Hrsg.) (2003): Interkulturelles Management. Berlin: Springer. S. 251-275.
- Universität Passau (2012): Auslandstutoren. (<http://www.phil.uni-passau.de/service/auslandstutoren.html> und <http://www.facebook.com/Auslandstutoren>, 20.06.2012)
- Universität Passau (2012): Internationalität. (<http://www.uni-passau.de/internationalitaet.html> 20.06.2012)
- Weinert, Franz E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, „Pädagogische Psychologie“. Band 2. Göttingen: Hogrefe. S. 1-48.



## Pamina Hagen

Diplom-Kulturwirtin univ., Doktorandin und Lehrbeauftragte an der Professur für Regionale Geographie

**Universität:** Passau

**E-Mail:** pamina\_hagen@gmx.de

### Zur Person:

Studium der Sprachen-, Wirtschafts- und Kulturraumstudien an der Universität Passau (Abschluss Dezember 2007), Auslandsstudium an der Peking University von 2004-2005, Mitarbeiterin am German Centre for Industry and Trade Beijing und Marketing Managerin für T-Systems in Peking 2008-2009. Seit 2009 Doktorandin und Lehrbeauftragte an der Universität Passau. Dissertation zum Thema: „The function of mega-events as nation and city branding tool: An analysis of the 2008 Olympic Games in Beijing“.

### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

VR China, Stadtentwicklung, Mega-Events, Tourismus, interdisziplinäres Forschen und Lehren.



## Kompetenzerwerb durch studienbegleitende Veranstaltungen – Kompetenzmodell und Best Practices des Zentrums für Schlüsselqualifikationen (ZfS) der Universität Passau

*Christoph Barmeyer und Anna-Victoria Benedikt*

### Kurzzusammenfassung

In der Diskussion um kompetenzorientierte Lehre stellt dieser Beitrag eine Möglichkeit vor, wie Studierende in ihrem Studium in Eigeninitiative überfachliche Kompetenzen erwerben können. Die strukturellen Gegebenheiten, die das Format der Kompetenzentwicklung bedingen, werden dargestellt und erläutert. Es werden das zugrunde liegende Kompetenzmodell und das Angebot des Zentrums für Schlüsselqualifikationen (ZfS) der Universität Passau beschrieben, das komplementär zum akademischen Fachstudium – in dem meist vor allem Fachwissen und Fachkompetenzen erworben werden – ausgerichtet ist. Der Anlass für die Förderung überfachlicher Kompetenzen ist das Bildungsziel der Beschäftigungsfähigkeit, das im Rahmen des Bologna-Prozesses genannt wird. Deshalb wird zunächst – ausgehend von den Herausforderungen des Arbeitsmarktes – die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen für die Beschäftigungsfähigkeit erläutert. In diesem Sinne wird die Kompetenzförderung am Passauer ZfS als Erwerb von Schlüsselqualifikationen verstanden und ausgestaltet, so dass der Beitrag nach einer begrifflichen Verortung von Kompetenz und Schlüsselqualifikation das am ZfS entwickelte Format und exemplarische Best Practices für den Kompetenzerwerb beschreibt. Maßnahmen der Qualitätssicherung und ein Ausblick auf die Weiterentwicklung des Formats schließen den Beitrag ab.

### Herausforderungen des Arbeitsmarktes und das Bildungsziel „Beschäftigungsfähigkeit“

Der Arbeitsmarkt hat sich durch eine zunehmende Entwicklung zur „globalen Wissensgesellschaft“ im letzten Jahrzehnt grundlegend verändert und stellt aufgrund seiner

Unvorhersehbarkeit Unternehmen, Arbeitnehmer und Bildungsinstitutionen, insbesondere Hochschulen, vor neue Herausforderungen. (Vgl. Genkova, 2008) „Demographischer Wandel“, „Globalisierung“, „Human Kapital“, „Talenteckrieg“, oder „Wissensmanagement“ sind hier zentrale Stichworte. (von der Oelsnitz/Stein/

Hahmann 2007) Bildungsinstitutionen stellen sich berechtigterweise die Frage, welche Kompetenzen zukünftig zentral und wichtig sind. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden deshalb auch die Verbesserung der Berufsqualifizierung und die Beschäftigungsfähigkeit für den europäischen Arbeitsmarkt erneut zu Bildungszielen von Hochschulen im europäischen Raum. ("Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education" 2009) Konkretisiert wird dies durch die Hochschulrektorenkonferenz: „Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen bedeutet, dass sie in der Lage sind, auf der Basis der erworbenen fachwissenschaftlichen Kompetenzen (wissenschaftlichen Bildung), ergänzt um den Erwerb von überfachlichen Schlüsselkompetenzen sowie von berufsfeldbezogenen Qualifikationen (Integration von Praktika) einer qualifizierten Beschäftigung nachzugehen, sie zu halten und sich neue Beschäftigungsfelder erschließen zu können.“ (HRK 2011) Zusammengefasst bedeutet Beschäftigungsfähigkeit die Anschlussfähigkeit und Partizipation der/des Einzelnen am Arbeitsleben. Entsprechend kann die Fähigkeit zur Beschäftigung vor allem angesichts der Anforderungen des Arbeitsmarktes und in Abhängigkeit von Berufsbildern und Tätigkeitsfeldern genauer beschrieben werden. Schnellere strukturelle Veränderungen am Arbeitsmarkt führen jedoch zu einer Verschiebung von eng umrissenen Berufsbildern hin zu Tätigkeitsfeldern, in denen Fach- und Führungskräfte flexibler eingesetzt werden. Vor allem aus der Perspektive

der/des Einzelnen verändert sich das Aufgabenfeld rascher. Tätigkeiten werden immer variabler, knüpfen öfter an fachfremde Schnittstellen an und erfordern eine Arbeitsweise, die häufiger soziale und methodische Kompetenzen erfordern. Damit wird die Passung in ein bestimmtes Tätigkeitsfeld nicht mehr nur von Fachwissen, sondern vor allem auch durch überfachliche Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften geprägt.

### Studienergebnisse zur Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen

Laut zahlreichen Studien ist die Anwendung überfachlicher Kompetenzen wie beispielsweise Teamfähigkeit, Selbstmanagement oder Kommunikationsfähigkeit im Arbeitsleben die wichtigste Fähigkeit. Und obwohl Fachkompetenz immer noch das Fundament der beruflichen Kompetenz darstellt, wird diese in Umfragen unter Unternehmensvertretern bei den bedeutsamsten Kompetenzen nicht zuerst genannt. (Obernitz/Heidenreich 2010) Obernitz und Heidenreich (2010) schließen daraus, dass ein breites Fachwissen bei Hochschulabsolventinnen und -absolventen als selbstverständlich vorausgesetzt wird, da es ausreichend von diesen angewendet wird. Die überfachlichen Kompetenzen hingegen scheinen wesentlich geringer entwickelt zu sein. So bestätigt eine Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK 2008) bei 2.135 Unternehmen, dass Teamfähigkeit mit 71% als besonders wichtig eingestuft wird, da Arbeitsprozesse

überwiegend in Gruppen stattfinden. Darüber hinaus fordern Unternehmen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern selbstständiges Arbeiten (63%), Einsatzbereitschaft (60%) und Kommunikationsfähigkeit (59%). Immerhin 38% der Unternehmen haben sich bereits in der Probezeit wieder von Hochschulabsolventinnen und -absolventen getrennt, weil diese das theoretisch erlernte Wissen im praktischen Berufsalltag nicht umsetzen konnten. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in den Studien des Zentralverbandes Elektrotechnik- und Elektronikindustrie (ZVEI) (2004/2007). Auch hier stehen Teamfähigkeit, Präsentationen für Nicht-Fachleute vorführen können und Selbstmanagement unter denjenigen Fähigkeiten, auf die Unternehmen besonderen Wert legen.

### „Inwertsetzung“ des Fachwissens durch Schlüsselqualifikationen

Die Basis für beruflichen Erfolg, d.h. ihr fachliches Know How, erwerben die Studierenden in ihrem akademischen Fachstudium. Komplementär dazu bietet das ZfS die Möglichkeit, Kompetenzen im Bereich der Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, interkulturellen Kompetenz und Methodenkompetenz zu erwerben, die die/den Einzelne/n dazu befähigen, Fachwissen flexibel und auf dem sich ändernden Arbeitsmarkt angepasst einzusetzen. Die „Inwertsetzung“ des Fachwissens, hervorgerufen durch überfachliche Kompetenzen, trägt maßgeblich zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden bei. Der Grundstein hierfür kann in Veranstaltungen des ZfS gelegt werden.

### Begriffsdefinitionen und Ansatz der Kompetenzorientierung

Der Begriff „Schlüsselqualifikation“ hat seinen Ursprung in Überlegungen von Mertens (1974), der erkannte, dass neben der fachlichen Qualifikation noch andere, überfachliche Qualifikationen für das Berufsleben ausschlaggebend sind. Überfachliche Qualifikationen sind die Voraussetzung für eine „Wirklichkeitsbewältigung durch den einzelnen in einer rationalen, humanen, kreativen, flexiblen und multioptionalen Umwelt. Sie können gleichzeitig als ebenso geeignet für die Bewältigung einer flexiblen und variantenreichen Arbeitswelt ausgegeben werden“ (Mertens 1974, S. 40). Mertens definiert Schlüsselqualifikationen dementsprechend als „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens [beinhalten]“ (Mertens 1974, S. 40). Der Unterschied zwischen dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Bildung als Lernziel „verschwimmt“ hier zunehmend mit den Worten: „Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenwissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung [...]“ (Mertens 1974, S. 40) Aufgrund seines Tätigkeitsbezuges wurde der



Qualifikationsbegriff viel kritisiert, weshalb häufig der Kompetenzbegriff verwendet wird. Kompetenz bezeichnet im Wesentlichen die Fähigkeit zum Handeln, die im Sinne einer Disposition im Einzelnen begründet liegt. (Erpenbeck/Rosenstiel 2007) Nachfolgende Übersicht stellt die Unterschiede der Begrifflichkeiten gegenüber:

aber „Schlüssel“qualifikationen liegen auf der Ebene von Kompetenzen und werden hier synonym zum Begriff „Schlüsselkompetenz“ verwendet. (vgl. Richter, 1995) Schlüsselqualifikationen sind also fachlich flexible oder unabhängig vom fachlichen Kontext einsetzbare Kompetenzen, die es der/dem Einzelnen ermöglichen, auch in unbekanntem Situationen handlungs-

| Kompetenzen   | Qualifikationen   |
|---|---|
| ... sind subjektorientiert:<br>Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums steht im Vordergrund.             | ... sind verwendungsorientiert:<br>Werden aktiviert, wenn konkrete Anforderungen bewältigt werden müssen. |
| ... verfolgen einen ganzheitlichen Anspruch, in den die ganze Person einbezogen wird.                         | ... beziehen sich nur auf unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.        |
| ... enthalten neben inhaltlichem und fachlichem Wissen und Können auch außer- bzw. überfachliche Fähigkeiten. | ... enthalten inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können.   |
| ... umfassen die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen.                  | ... umfassen nur Elemente individueller Fähigkeiten.  |
| ... zeigen sich im Tätigkeitsvollzug in Form beobachtbarer, situationsgebundener Verhaltensweisen.            | ... können zertifiziert werden.   |

Tab. 1: Abgrenzung von Kompetenzen und Qualifikationen nach Frieling/Schäfer/Fölsch 2007, S. 21

Unterscheiden sich die Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ vor allem durch den Positions- und Dispositionsbegriff, so gehen die Begrifflichkeiten mit dem Zusatz „Schlüssel“qualifikation ineinander über. Damit gilt für diesen Beitrag: Qualifikation ist nicht gleich Kompetenz,

fähig zu sein. Schlüsselqualifikationen sind damit überfachliche Kompetenzen aus den Bereichen der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. (Richter 1995; vgl. Erpenbeck/Heyse, 1999; vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007) Auch die interkulturelle Kompetenz wird am

1.3. Studienbegleitender Erwerb von Schlüsselqualifikationen

Zentrum für Schlüsselqualifikationen der Universität Passau (ZfS) aufgrund ihrer zunehmenden Bedeutung durch die fortschreitende Globalisierung als eigener Kompetenzbereich definiert. (Barmeyer 2010, Barmeyer/Davoine 2011, Dreyer/Hößler 2011, Deardorff 2009, Thomas 2003)

**Kompetenzmodell des Passauer ZfS**

Auf Grund konzeptioneller Annahmen leitet sich das Kompetenzmodell des ZfS, wie aus Abbildung 1 ersichtlich, mit einer Einteilung in die oben genannten

vier überfachlichen Kompetenzbereiche ab. Trotz unten definierter Schwerpunkte der einzelnen Bereiche sind die Kompetenzbereiche nicht durchgängig voneinander zu trennen und haben Überschneidungspotenziale. Die Fachkompetenz steht als Basis für die berufliche Handlungskompetenz in der Mitte. Die vier überfachlichen Kompetenzbereiche tragen in ihrer Anwendungsorientierung dazu bei, dass die Fachkompetenzen flexibel angewendet und damit „in Wert gesetzt“ werden können.



Abb. 1: Kompetenzbereiche des Zentrums für Schlüsselqualifikationen (ZfS) der Universität Passau

Die Definitionen dieser vier Kompetenzbereiche sind vielfältig und unterscheiden sich teilweise. Entsprechend werden zum besseren Verständnis nun die Begriffe kurz definiert, wie sie in diesem Beitrag verstanden werden.

## **Selbstkompetenz**

Selbstkompetenz ist die Kompetenz, „reflexiv selbstorganisiert zu handeln, sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen [und] Leistungsvorsätze zu entfalten [...].“ (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 157)

## **Sozialkompetenz**

Unter Sozialkompetenz wird die Kompetenz verstanden, „kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln.“ (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 157) Im Vergleich zur interkulturellen Kompetenz ist die soziale Kompetenz generell im Handeln des intrakulturellen (sozialen) Raums angesiedelt.

## **Interkulturelle Kompetenz**

Die interkulturelle Kompetenz hingegen bezieht sich auf die Kompetenz, kul-

turelle Fremdheit und Andersartigkeit wahrzunehmen und als bedeutsam zu erachten, Kenntnisse über das fremdkulturelle Orientierungssystem und seine Handlungswirksamkeit zu erwerben und mit fremdkulturellen Denk- und Verhaltensgewohnheiten respektvoll und gleichzeitig zielführend umzugehen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden und gemeinsam Problemlösungen zu kreieren, die von allen Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können. (Vgl. Barmeyer 2000; Thomas, 2003; Barmeyer/Scheffer 2011) Auch angewandtes kulturraumspezifisches Wissen wird als Basis der Kompetenz zu diesem Bereich gezählt.

## **Methodenkompetenz**

Unter Methodenkompetenz wird die Kompetenz verstanden, „Lösungen methodisch und kreativ zu gestalten und [...] das geistige Vorgehen zu strukturieren“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157). Analytisches und strukturierendes Denken, konzeptionelle Fähigkeiten, Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu erkennen oder ein Gefühl für Kreativität und Innovationen zu entwickeln, gehören in diese Kategorie. Da digitale Medien ebenso methodisch genutzt werden, ist die Medienkompetenz unter die Methodenkompetenz zu subsumieren.

#### **Strukturelle Merkmale des Zentrums für Schlüsselqualifikationen (ZfS)**

Um Studierende auf die Herausforderungen am Arbeitsmarkt vorzubereiten, wurde an der Universität Passau im Jahr 2007 das Zentrum für Schlüsselqualifikationen als zentrale universitäre Einrichtung gegründet. Dabei konnte die Universität Passau auf jahrzehntelange Erfahrung mit dieser Art von Schlüsselqualifikations-Veranstaltungen zurückgreifen, die seit den 1990er Jahren in Form von Kompaktseminaren fester Bestandteil des Diplom-Kulturwirt-Studienganges waren. Die Organisation des ZfS (vgl. Abbildung 2), also die Ideen- und Themengenerierung potenzieller Veranstaltungen und deren konzeptionelle Vorbereitung, die Auswahl geeigneter Dozenten, die Planung und Organisation der Veranstaltungsdurchführungen, deren Evaluation sowie die Weiterentwicklung von Ideen und Formaten wird von verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geleistet, vor allem einer Seminarkoordinatorin, einer wissenschaftliche Mitarbeiterin, einer Geschäftsführerin und einem vorsitzenden Professor (Prof. Dr. Christoph

Barmeyer) sowie ca. zwölf studentischen Hilfskräften. Die Studiendekane aller vier Fakultäten, zwei Vertreter/innen des Mittelbaus, der Vizepräsident für Studium und Lehre, der Vorsitzende des ZfS und ein/e studentische/r Vertreter/in als kollegiale Leitung sind bei allen wesentlichen Entscheidungen stimmberechtigt, wodurch die Partizipation aller Fachrichtungen und Interessensgruppen gewährleistet ist. Inhaltliche Impulse und Best Practice-Ideen des ZfS stammen nicht nur von den Mitgliedern der Leitungssitzung, insbesondere den Studiendekanen, sondern auch von einem regelmäßig tagenden „Think Tank“ aus universitätsexternen Führungskräften, wie Personalentwickler/innen und Abteilungsleiter/innen aus Unternehmen verschiedener Branchen und Größen sowie auch aus Non-Profit-Organisationen. Aufgabe der Think Tank-Mitglieder ist es, als Schnittstelle zwischen Praxis und Universität, „Schlüsselkompetenzen der Zukunft“ zu identifizieren, um diese nach und nach ins Kursprogramm des ZfS einzubringen. Damit bietet er die Möglichkeit, durch die Einbindung der externen Unternehmenssichtweise auf aktuelle Herausforderungen des Arbeitsmarktes zeitnah zu reagieren.

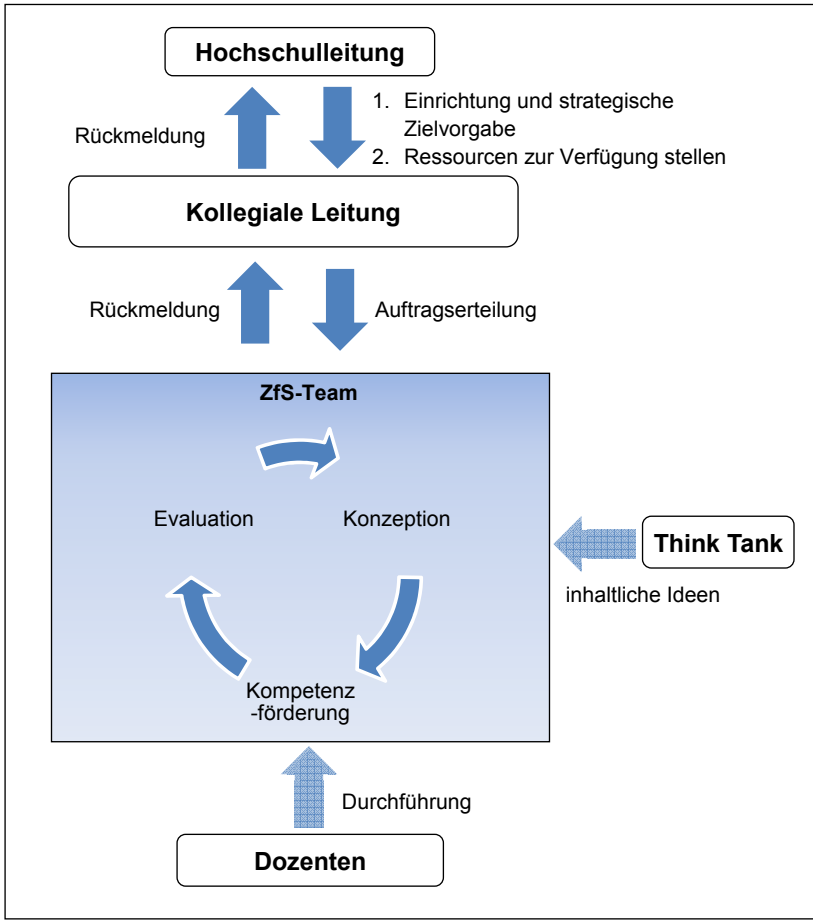


Abb. 2: Seminarkonzeption am ZfS

Auch für Studierende lohnt sich der Kontakt zu den Organisations- und Unternehmensvertreterinnen und -vertretern: So können sie in Podiumsdiskussionen und Workshops eingebunden werden, um sich mit den Think Tank-Mitgliedern über die zukünftigen Schlüsselqualifikationen auszutauschen.

**Veranstaltungsangebot am ZfS:  
Ein (Lern)Raum für überfachliche  
Kompetenzen**

Das ZfS bietet den Studierenden jedes Semester (incl. EDV-Kurse) ca. 125 verschiedene Kurse mit z.T. wiederholenden Durchführungen und insgesamt ca. 3.000 Kursplätzen in den Bereichen

Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, interkulturelle Kompetenz und Methodenkompetenz. Das Angebot zielt auf eine **praxisorientierte berufliche Handlungskompetenz** ab und stellt damit eine Ergänzung zum akademischen Fachstudium dar. Im Bereich der Selbstkompetenz sind dies beispielsweise Kurse wie „Zeit und Selbstmanagement“, „Potenzialanalyse für die Karriereplanung“ oder „Selbstbewusst entscheiden“. Kurse im Bereich der Sozialkompetenz sind zum Beispiel „Körpersprache und Nonverbale Kommunikation“, „Teammanagement“ oder „Konfliktmanagement“, aus dem Bereich der interkulturellen Kompetenz sind es zum Beispiel „Basistraining Interkulturelle Kommunikation“, „Interkulturelles Training Indien“, oder „Multikulturalität im Klassenzimmer“, und im Bereich der Methodenkompetenz finden beispielsweise Kurse zur „Rhetorik“, „Visualisieren und Präsentieren“ und „Projektmanagement“ statt.

Das vielfältige und innovative Angebot an Veranstaltungen, das überwiegend aus Studienbeiträgen finanziert wird, zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

#### (1) Lernformat

Mit dem Ziel, dass in diesen Veranstaltungen der Grundstein des Kompetenzerwerbs gelegt werden soll, erfahren und erarbeiten sich Studierende im Sinne des Konstruktivismus die Inhalte soweit wie möglich selbst. Deshalb werden die Kurse in Trainingsform abgehalten, die

es den Studierenden erlaubt, möglichst viele Inhalte anzuwenden. Dafür werden handlungsaktivierende Methoden wie beispielsweise Rollenspiele, Simulationen, Planspiele, Diskussionen etc. eingesetzt. Auch die Reflexion des Erlebten findet in den Veranstaltungen ihren Platz. Ein Training ist nach Fries und Souvignier (2009) eine strukturierte und zeitlich begrenzte Intervention. Entsprechend finden die Seminare im Block am Wochenende statt. Hier kann durch kleine Gruppengrößen von ca. 10-20 Teilnehmenden – unterstützt durch handlungsaktivierende Methodik – intensivstes Arbeiten in der Interaktion stattfinden.

#### (2) Interdisziplinarität

Wird im normalen Universitätsbetrieb fast ausschließlich nach Studiengängen getrennt Fachwissen vermittelt, so bietet das ZfS als zentrale universitäre Einrichtung Veranstaltungen für Studierende aller Fachrichtungen an. Damit steht das ZfS vor der Herausforderung, Studierende aller Fachbereiche adäquat in der Entwicklung ihrer überfachlichen Kompetenzen zu unterstützen. Eine Herausforderung, die auch Synergieeffekte entstehen lässt. So werden die Kurse außerhalb des regulären Universitätsbetriebs durchgeführt, wodurch meist Studierende aus unterschiedlichen Studiengängen gemeinsam an einer Veranstaltung teilnehmen. Das ZfS versteht sich damit als integrative und den Austausch zwischen den Fachkulturen fördernde Einrichtung.

### (3) Freiwilligkeit

Wird durch die Einführung des Bachelors das Studium z.T. zunehmend verschulter wahrgenommen und damit die/der Einzelne in der Wahl der Lehrveranstaltungen „unfreiwilliger“, so setzt das ZfS auf Freiwilligkeit bzw. eingeschränkte Wahlmöglichkeit. Das Angebot des ZfS besteht zu zwei Dritteln aus freiwilligen und zu einem Drittel aus Pflichtseminaren, innerhalb dieser allerdings oft noch Wahlmöglichkeiten bestehen. Dass sich Studierende die Kurse entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse und Interessen auswählen können, wirkt sich positiv auf die Motivation und damit auf den Lernerfolg aus. Entsprechende Hinweise ergeben sich aus den Evaluationen. Mit dieser Struktur können sich Studierende im Laufe ihres Studiums ein individuelles Kompetenzentwicklungsprogramm zusammenstellen, dessen Besuch durch ein Gesamtzertifikat, den Kompetenz-PAss, belegt wird. Freiwilligkeit ist damit auch stark mit Eigeninitiative verknüpft, eine Eigenschaft, die in Stellenanzeigen häufig gesucht wird und die durch dieses Format belegt werden kann.

### (4) Praxistransfer

Kann durch die Herausnahme der Veranstaltungen aus dem regulären Studienbetrieb eine den Lernerfolg begünstigende, freiere Arbeitsatmosphäre entstehen, so gibt es auch kritische Stimmen, die dadurch die Gewährleistung des Praxistransfers in Frage stellen. Um diesem entgegenzuwirken, wird der Transfer durch die Trainerinnen und Trainer gezielt gefördert (s. Abbildung 3). Sie lassen ihre eigenen Erfahrungen in der Berufswelt und Einblicke in unterschiedliche Bereiche der Wirtschaft als Trainer/innen in die Seminare einfließen. Der Einsatz von transferförderlichen und handlungsaktivierenden Methoden im Kurs und zum Teil auch Follow-up-Angeboten begünstigen zudem den Praxistransfer. Der starke Praxis- und Anwendungsbezug der Kurse wird häufig in den Evaluationen durch die Studierenden besonders positiv hervorgehoben.



Abb. 3: Prozessbild zur Transfersicherung von Wissen und Kompetenzen

### Qualitätssicherung am ZfS

Dass die externen und zum Teil auch universitätsinternen Trainer/innen diesen Anforderungen genügen, wird durch einheitliche Qualitätsstandards im Vorfeld der Kursdurchführung beim Auswahlverfahren der Trainer/innen und im Nachhinein bei der Evaluation gewährleistet:

#### (1) Vergabeverfahren

Bei der Bewerbung für Kurse im Rahmen des Vergabeverfahrens werden die Qualifikation der Dozierenden und das Seminarkonzept, das die Methodik, die zielgruppenadäquate Aufbereitung des Inhalts und die Sicherung des Praxistransfers beinhaltet, durch ein Punktesystem von Professorinnen und Professoren bewertet. Die vergebenen Punkte werden anschließend in ein Verhältnis zum geboten Preis gesetzt, so dass ein Wert aus bester Bewertung und niedrigstem Preis entsteht, der dazu führt, dass diejenige Bewerberin oder derjenige Bewerber mit den wenigsten Punkten den Zuschlag für das Seminar erhält. Abbildung 4 zeigt den Bewertungsbogen, welcher die Grundlage der Punktevergabe für die Professorinnen und Professoren ist.

Die einheitliche Bewertungsgrundlage im Bewerbungsprozess der (neuen) Trainer/innen und Dozierenden wurde eingeführt, um eine faire Beurteilung zu gewährleisten und Qualität gleich bei der Auswahl der Trainer/innen zu sichern. So ist es das Ziel des Bewertungsbogens, bestimmte Aspekte, die für Kurse des ZfS ausschlaggebend sind (wie bei-

spielsweise Handlungsaktivierung) als Bewertungskriterium festzulegen und mit der fachlichen Expertise der Professorinnen und Professoren zu verknüpfen. Die nötige Wettbewerbsfähigkeit wird durch die Einbeziehung des Preises im Auswahlprozess gewährleistet.

#### (2) Evaluation

Um eine aussagekräftige Rückmeldung zu erhalten, wird direkt im Anschluss an jede Veranstaltung eine standardisierte Befragung mittels Papierfragebögen (PC- Kurse mittels Online-Version) sowohl bei den Studierenden als auch bei den Trainerinnen und Trainern durchgeführt, wodurch eine Vollerhebung abzüglich einer Ausfallquote von ca. 5% möglich ist. Sowohl die Meinung der Studierenden als auch die der Trainer/innen wird bei der Weiterentwicklung der Veranstaltungen und des Programms berücksichtigt. Um die empirische Aussagekraft zu gewährleisten, werden die Fragebögen jedes Semester statistisch überprüft und überarbeitet. In den Fragebögen werden der Kurs (Inhalte, Methodik, Transfersicherung) und die Dozentin bzw. der Dozent, die persönliche Relevanz des Kurses für die Studierenden und die Kursorganisation seitens des ZfS beurteilt. Offene Fragen am Schluss des Fragebogens erlauben auch Anmerkungen neben den standardisierten Fragen mit vorgegebenem Antwortformat. Für eine einzelne Kursdurchführung handelt es sich hierbei um eine Rückmeldung im Sinne einer summativen Evaluation. Da aber fast alle Trainer/innen mehrere Veranstaltungen am ZfS abhalten, kann



## Bewertungsblatt

Seminar: XXX

Bieter: XXX

### 1. Prüfung von Ausschlusskriterien

| Lehrperson/en | Hochschulabschluss |      |
|---------------|--------------------|------|
|               | ja                 | nein |
|               |                    |      |
|               |                    |      |

Deutschsprachiges Seminarekonzept liegt vor  ja  nein

### 2. Fachliche Bewertung

#### Seminarinhalte und Fokussierung auf die Zielgruppe (35%)

- Inwieweit entspricht das Angebot den Anforderungen der Leistungsbeschreibung?
- Werden im Angebot geeignete Lernziele (inhaltliche Ausrichtung / adäquater Leistungsanspruch) formuliert?
- Greift der Dozent die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe auf (studentischer Alltag, Fachspezifisches, etc.)?

|                  |   |   |   |   |   |   |   |   |             |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-------------|
| Sehr<br>schlecht | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Sehr<br>gut |
| 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10          |

## 1.3. Studienbegleitender Erwerb von Schlüsselqualifikationen

ZENTRUM FÜR SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN

**Methodeneinsatz und Methodenvielfalt (25%)**

- Inwieweit unterstützen die vorgeschlagenen Methoden die inhaltliche Umsetzung?
- Wie gut werden die Studierenden durch die Seminar Didaktik /-methodik in das Seminar geschehen aktiv mit einbezogen, z.B. durch Gruppenarbeiten, Praxisphasen, Simulationen, eigene Präsentationen, Reflexionsphasen, etc.?
- Welche Methodenvielfalt gibt es und wie häufig werden die Studierenden im Seminar selbst aktiv?

|               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |          |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----------|
| Sehr schlecht |   |   |   |   |   |   |   |   |    | Sehr gut |
| 1             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |          |

**Sicherung des Praxistransfers (10%)**

- Gibt der Dozent ausreichend Möglichkeiten für die Sicherung des Praxistransfers?
- Wie geeignet / innovativ sind die Methoden, die einen Transfer der Inhalte in den studentischen Alltag gewährleisten?

|               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |          |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----------|
| Sehr schlecht |   |   |   |   |   |   |   |   |    | Sehr gut |
| 1             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |          |

**Persönliche Qualifikationen der Lehrperson (30%)**

- Wie geeignet ist die fachliche Qualifikation der Lehrperson?
- Sind die Qualifikationen durch Zertifikate etc. nachgewiesen?
- Sind Referenzen aus der beruflichen Praxis (Wirtschaft, soziale Organisationen, Beraterfunktionen, Universitäten, etc.) und / oder einschlägigen beruflichen Erfahrungen vorhanden?

|               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |          |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----------|
| Sehr schlecht |   |   |   |   |   |   |   |   |    | Sehr gut |
| 1             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |          |

Datum

Unterschrift des / der Bewertenden

2

Abb. 4: Bewertungsblatt des Vergabeverfahrens

die Rückmeldung auch als prozessorientierte, d.h. formative Evaluation (für das darauffolgende Seminar) verstanden werden. Im Mittel werden fast alle Skalen der Seminare auf einer vierstufigen Skala von den Studierenden unter 2,0, meist jedoch besser als 1,5 bewertet. Werden mehrere Fragen durch einen Kurs schlechter als 2,0 bewertet, wird mit Feedbackgesprächen oder anderen nötigen Korrekturmaßnahmen reagiert. Auch diese Prozesse und Standards sind mittels Kennzahlen in dem durch den TÜV Süd im Jahr 2011 zertifizierten Qualitätsmanagementsystem des ZfS festgelegt.

### **Ausblick: Ergänzende Formate am ZfS für gezieltere Kompetenzentwicklung**

In diesem Beitrag wurde ein Kompetenzmodell für die Förderung überfachlicher Kompetenzen als freiwilliges additives Angebot sowie Best Practices des ZfS der Universität Passau vorgestellt. Vor allem der Perspektivenwechsel von der Vermittlung von Lehrinhalten zum eigenverantwortlichen Erwerb von

Kompetenzen soll durch Eckpunkte wie thematische Vielfalt, Freiwilligkeit, handlungsorientierte Methodik, Trainer/innen mit Praxisbezug und Qualitätssicherung stattfinden können. Damit wird ein zum akademischen Fachstudium komplementäres Programm aufgestellt, das Passauer Studierende nach ihren Bedürfnissen, Interessen und Berufsperspektiven nutzen können. Mit dem beschriebenen Format wird ermöglicht, dass im Durchschnitt jede/r Studierende drei Seminare im Laufe ihres/seines Studiums belegt und damit überfachliche Kompetenzen weiterentwickeln kann. Als möglicher nächster Schritt wäre ein ergänzendes individualisierteres Format anzudenken, das einzelne Studierende über einen längeren Zeitraum mittels Coaching begleitet und diesen in Bezug auf ihre Kompetenzentwicklung beratend zur Seite steht. Diese Ergänzung würde den Praxistransfer, das Anknüpfen an individuelle Bedürfnisse und die persönliche wie berufliche Entwicklung stärker unterstützen und Passauer Studierende im Bereich der Kompetenzentwicklung noch gezielter fördern.

#### Literaturangaben

- Barmeyer, Christoph (2000): *Interkulturelles Management und Lernstile – Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Barmeyer, Christoph (2010): *Blick und Horizont weiten: Von Asymmetrien zu Symmetrien interkultureller Pädagogik*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik*, Nr. 2, Jg. 21. S. 131-134
- Barmeyer, Christoph/Davoine, Eric (2011): *Kontextualisierung interkultureller Kompetenz in einer deutsch-französischen Organisation: ARTE*. In: Dreyer, Wilfried./Hößler, Ulrich. (Hrsg.) (2011): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 299-316.
- Barmeyer, Christoph/Scheffer, Jörg (2011): *Im Auftrag der Kulturvermittlung? Interkulturelle Kompetenz und Fremdhheitsdarstellungen in den James-Bond-Filmen*. In: *Interculture Journal*, Nr. 14, 2011. S. 3-23.
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2009): *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_04\\_29-Leuven-Communique.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_04_29-Leuven-Communique.pdf), 04.11.2011)
- Deardorff, Darla K. (2009): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE.
- Dreyer, Wilfried./Hößler, Ulrich (Hrsg.) (2011): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007): *Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Frieling Ekkehart/Schäfer, Ellen/Fölsch, Thomas (2007): *Konzepte zur Kompetenzentwicklung und zum Lernen im Prozess der Arbeit. Abschlussbericht des Projektes Betriebliche Kompetenzentwicklung zur Standortsicherung*. Münster: Waxmann.
- Fries, Stefan/Souvignier, Elmar (2009): *Training*. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.) (2009): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer. S.405-428.
- Genkova, Petia (Hrsg.) (2008): *Erfolg durch Schlüsselqualifikationen? "Heimliche Lehrpläne" und Basiskompetenzen im Zeichen der Globalisierung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Stichwort Beschäftigungsfähigkeit (Glossar der HRK zu Bologna)*. (<http://www.bolognanet.hrk.de/glossar/details/berufsqualifizierung-bzw-beschaefigungsaehigkeit.html>, 04.11.2011)

- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Jg. 7. H. 1. S. 36-43.
- Obernitz, Sybille von/Heidenreich, Kevin (2010): Employability. In: Benz, Winfried/ Kohler, Jürgen, Landfried, Klaus (Hrsg.) (2004 ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen. Berlin: RAA-BE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. D 2.1. S. 1-12.
- Oelsnitz, Dietrich von der/Stein, Volker/Hahmann, Martin (2007): Der Talente-Krieg. Personalstrategie und Bildung im globalen Kampf um Hochqualifizierte. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Pankow, Franziska (2008): Die Studienreform zum Erfolg machen. Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHK)(<http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/schule-hochschule/hochschule/umfragen-und-prognosen/die-studienreform-zum-erfolg-machen>, 04.11.2011)
- Richter, Christoph (1995): Schlüsselqualifikationen. Alling: Sandmann.
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. 2. Auflage. In: Benseler, Frank/Blanck, Bettina/Keil-Slawik, Reinhard/ Loh, Werner (Hrsg.) (2003): Erwägen Wissen Ethik 14 (1). Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 137-150.
- Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie (ZVEI) (Hrsg.)(2004): Anforderungen an die Berufsfähigkeit von Bachelor- und Masterabsolventen der Ingenieursstudiengänge – aus Sicht der Elektrotechnik- und Elektronikindustrie. Frankfurt am Main. ([http://www.zvei.org/de/publikationen\\_veranstaltungen/publikationen\\_downloads/publikationen\\_zu\\_themen/bildung/](http://www.zvei.org/de/publikationen_veranstaltungen/publikationen_downloads/publikationen_zu_themen/bildung/), 04.11.2011)
- Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie (ZVEI) (Hrsg.)(2007): Was heute von Elektroingenieuren verlangt wird – Markttrends, Erwartungen von Berufsanfängern, Erwartungen von Personalverantwortlichen, Karrieremechanismen. In: Grüneberg, Jürgen/ Wenke, Ingo-G. (Hrsg.) (2007): Arbeitsmarkt Elektrotechnik Informationstechnik. Berlin/ Offenbach: VDE (Verband der Elektrotechnik, Elektronik und Informationstechnik e.V.)-Verlag.
- Zentrum für Schlüsselqualifikationen der Universität Passau. (<http://zfs.uni-passau.de/>)



## Prof. Dr. Christoph Barmeyer

Lehrstuhlinhaber für Interkulturelle Kommunikation und Vorsitzender des Zentrums für Schlüsselqualifikationen (ZfS)

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Gottfried-Schäffer-Str. 20, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-2920

**E-Mail:** christoph.barmeyer@uni-passau.de

### **Zur Person:**

Prof. Dr. Christoph Barmeyer ist Inhaber des Lehrstuhls für Interkulturelle Kommunikation und Vorsitzender des Zentrums für Schlüsselqualifikationen an der Universität Passau. Er ist assoziierter Professor am Forschungszentrum, Humans and Management in Society (EA1347) an der Ecole de Management/ Université de Strasbourg (Frankreich) und Gastprofessor an verschiedenen Hochschulen in Frankreich, der Schweiz und Kanada. Nach seiner Promotion an der Universität des Saarlandes war er von 2000-2008 Hochschullehrer (Maître de Conférences). Er ist Autor von Büchern und Artikeln zur Interkulturalität in deutscher, französischer und englischer Sprache.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Interkulturelle Kompetenzentwicklung, interkulturelles Personalmanagement, Deutsch-französisches Management, Interkulturelle Organisationsforschung, Internationale Transferforschung.



## Anna-Victoria Benedikt

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS)

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Gottfried-Schäffer-Str. 20, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-2925

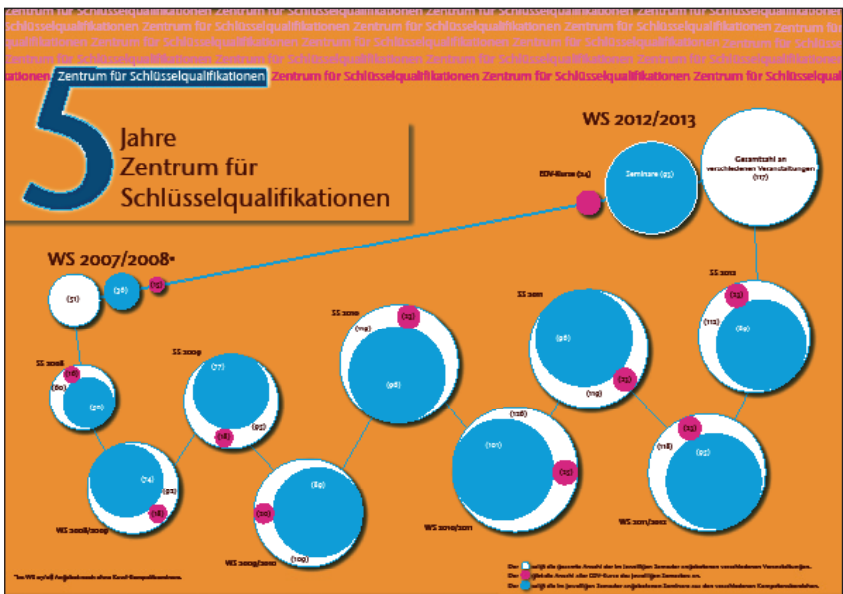
**E-Mail:** anna-victoria.benedikt@uni-passau.de

### Zur Person:

Anna-Victoria Benedikt studierte Pädagogik und Psychologie an der Universität Regensburg und ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS) der Universität Passau. Dort ist sie gemeinsam mit dem Vorsitzenden des ZfS für die inhaltliche Weiterentwicklung des Programms und für die Evaluation der Seminare verantwortlich.

### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Selbststeuerung, Evaluation und Kompetenz.



## Das Wilhelm von Humboldt-Programm: Bologna-Botschafterinnen und Botschafter im innerdeutschen Kulturraum<sup>1</sup>

*Maximilian Jacobi*

### **Kurzzusammenfassung**

Das Wilhelm von Humboldt-Programm (WvH-Programm) versteht sich als innovatives Pilotprojekt im deutschen Hochschulraum. Ziel dieses Programms ist es, ein institutionalisiertes nationales Austauschprogramm zu entwickeln und zu etablieren. Den Studierenden soll somit die Möglichkeit gegeben werden, innerhalb Deutschlands ihren Hochschulort zu wechseln, ohne sich jedoch gänzlich von der Heimathochschule lösen zu müssen.

Gleichzeitig wird eine Vertiefung der studierendenzentrierten Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses angestrebt. Daher fungieren teilnehmende Studierende als Bologna-Botschafterinnen und Bologna-Botschafter. Diese beobachten, analysieren und dokumentieren ihre gesammelten Erfahrungen an der Gasthochschule, um anschließend die gewonnene Expertise in den hochschulpolitischen Diskurs an der Heimathochschule einzubringen. Ausgehend von einem im Zuge des WvH-Programms aufzubauenden innerdeutschen Hochschulnetzwerks, fördert eine derartige professionalisierte Einbindung der Studierenden die Innovation und Mobilität des akademischen Alltags.

---

<sup>1</sup> Das im nachfolgenden Beitrag ausgeführte Projekt wurde sowohl in den studentischen Ideenwettbewerb „Studium Ideale“ als auch in das gleichnamige Lehr- und Hochschulentwicklungsprojekt in studentischer Verantwortung an der Universität Passau eingebracht. Das „Studium Ideale“ zielt auf die hochschuldidaktische und -politische Professionalisierung der Studierenden als Lehrentwicklerinnen und -entwickler im Bologna-Prozess und wurde mit der „Hochschulperle des Monats Oktober 2011“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ausgezeichnet. Projektinitiatorinnen und -verantwortliche für das „Studium Ideale“ an der Universität Passau sind PD Dr. Ulrike Senger (Hochschul- und Weiterbildung) und Susanne Brembeck (Schlüsselqualifikationen).



## 1. Grundlegende Charakteristika des WvH-Programms

### 1.1. Skizzierung der Ausgangslage

#### Status quo des Bologna-Prozesses

Seit mehr als einer Dekade befindet sich das europäische Hochschulwesen in einem kontinuierlichen Reform- und Umbruchprozess. Als maßgebliche Meilensteine dieses Gesamtprozesses – des Bologna-Prozesses<sup>2</sup> – können die Lissabon-Konvention von 1997 und die nachfolgende Bologna-Deklaration von 1999 definiert werden. (Walter 2006, S. 114 und 132 ff.) Die Lissabon-Konvention verfolgt das Ziel, die wechselseitigen Anerkennungsverfahren von Hochschulqualifikationen und Studienleistungen gerechter und transparenter zu gestalten (Eckardt 2005, S. 7) und somit die Motivation für studentische Mobilität bzw. den Prozess des Studienaustauschs an sich zu verbessern. Darauf aufbauend, forciert die Bologna-Deklaration die Errichtung eines gesamteuropäischen Hochschulraums – ein „Europa des Wissens“ (EU-Kommission 2003) – und verbindet volkswirtschaftliche Motive mit der Herausstellung von Bildung als konstituierendem Element einer demokratischen Gesellschaft, d.h. einer Bewusstseinsbildung für miteinander geteilte Werte in einem gesamteuropäischen Kulturraum (Wedekämper

2007, S. 249). Kernelemente sind hierbei ein Kreditpunktesystem (ECTS) und, darauf aufbauend, modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge, womit Hochschulabschlüsse bzw. Teilstudienleistungen vergleichbar gemacht werden sollen. (Wex 2005, S. 131-147)

#### Vielfalt in der deutschen Hochschul-landschaft

Nach mehr als einem Jahrzehnt der Entwicklungs- und Umsetzungsbestrebungen von Bologna und Lissabon auf der jeweiligen nationalen Ebene sind föderale Strukturen ersichtlich, welche denen des „Bildungsföderalismus“ (Wolf 2006, S. 221-238) auf der Ebene der Bundesrepublik Deutschland ähneln, d.h. es handelt sich um eine Komposition von verschiedensten Kulturen, Mentalitäten und divergierenden akademischen Standpunkten. Als Konsequenz dieser wünschenswerten kulturellen bzw. akademischen Vielfalt förderten die „Kulturhoheit“ (Hepp 2011, S.108 ff.) und die „Hochschulautonomie“ (Berka 2003, S.39 ff.) eine unterschiedliche Umsetzung bzw. Ausgestaltung des Bologna-Prozesses an den einzelnen deutschen Hochschulen. Im Detail kann auf der einen Seite ein Reichtum an variierenden Studiengängen, Lehrformen bzw. Best-Practice-Beispielen erkannt werden. Auf der anderen Seite ergibt sich hieraus jedoch eine

<sup>2</sup> Als maßgebliche Meilensteine dieses Gesamtprozesses und des Bologna-Prozesses können die Lissabon-Konvention (Lisbon convention, 1997), ratifiziert durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2007 (Deutscher Bundestag, 2009), und die nachfolgende Bologna-Deklaration von 1999 definiert werden. (Walter 2006, S. 114 und 132 ff.)

Minderung der innerdeutschen Mobilität von Studierenden, welche zumeist aus der mangelnden Kompatibilität der erbrachten bzw. an anderen Hochschulen geforderten Studienleistungen oder Modulkombinationen hervorgeht (Heine/Krawietz 2008, S. 9 ff.; Maas 2011).

In der Konsequenz ist der auf europäischer Ebene geführte Diskurs über die Etablierung eines gesamteuropäischen Hochschulraums verstärkt auf die nationale Ebene zu überführen. Folglich muss der Dialog zwischen den Hochschulen intensiviert, müssen die Studienstrukturen kompatibler bzw. flexibler gestaltet und die studentische Mobilität gestärkt werden.

## 1.2. Ziele des Programms

### Studentische Mobilität im föderativen Deutschland

Das erste Ziel des WvH-Programms besteht in der Steigerung studentischer Mobilität im föderativen Deutschland. Studentinnen und Studenten muss es ermöglicht werden, die im deutschen Raum vorherrschenden kulturellen und akademischen Differenzen umfanglich für sich zu entdecken und ihre Bildungsbiographien aus verschiedenen Perspektiven heraus zu planen und zu erleben. Ein derartiges Vorgehen würde – im Sinne Humboldts – die Studierenden bei ihrer Entwicklung zu „idealen Individuen“ (Menze 1965, S. 122) unterstützen und einen reflektierten Diskurs innerhalb der Hochschule fördern.

Es ist daher notwendig, die bereits bestehende „ERASMUS-Freiheit“ (allgemein zum Thema Erasmus-Programm: Teichler 2007, insbesondere S. 139 ff. und 155 ff.; Auslandssemester 2009; DAAD 2008) auf nationaler Ebene fortzusetzen und ein innerdeutsches Austauschsemester einzuführen. Grundlage dafür stellt ein zu institutionalisierendes nationales Austauschprogramm dar, welches die Vorzüge einer Planungssicherheit für Hochschulen und Studierende mit dem Bedürfnis nach studentischer Freizügigkeit verbindet. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass es keiner temporären Ex- bzw. erneuten Immatrikulation bedürfen und der Studienplatz in Zeiten von Numerus clausus oder individueller Eignungstests (Turner 2001, S.60 ff.; NC-Wert 2011) erhalten bleiben würde.

### Studentische Expertise für Bologna und Lissabon

Das zweite Ziel des Programms besteht in der Verknüpfung eines notwendigen übergreifenden bildungspolitischen Diskurses und der studentischen Mobilität, mit dem Ziel der Steigerung der hochschulübergreifenden Kompatibilität und der Förderung von Innovationen. Aufgrund der eingangs erwähnten Kulturhoheit und Hochschulautonomie bietet es sich an, dass sich deutsche Hochschulen selbstständig miteinander vernetzen, voneinander lernen und Reformen selbstbewusst umsetzen. Darauf aufbauend, sollte ein studierendenzentrierter Reformprozess angestrebt wer-

den, innerhalb dessen eine hochschulinterne und -externe Bestandsaufnahme zur effektiven Umsetzung des Bologna-Prozesses erarbeitet wird. Als grundlegende, sich ständig in der Aktualisierung befindliche „Informationsquelle“ gilt es, die Expertise der Studierenden und deren Bedürfnisse nach mehr Eigenständigkeit und Freiheit in den Bachelor- und Master-Studiengängen zu nutzen und zu fördern. Innerhalb des WvH-Programms als nationalen Studienaustauschprogramms würden Studierende als sogenannte Bologna-Botschafterinnen und -Botschafter fungieren und an der Gasthochschule bestehende Hochschul- und Studienstrukturen analysieren und daraus gegebenenfalls eigene Reformvorschläge

für die Weiterentwicklung der Heimathochschule ableiten. Eine ähnliche Analyse sollte parallel hochschulintern vorangesehen werden, wodurch ein konstruktives Ineinandergreifen externer und interner studentischer Perspektiven entstehen würde. Diesbezüglich könnte sich ein hochschulübergreifender Informationspool herausbilden, dessen Vernetzung es ermöglichen würde, voneinander zu lernen und ggf. gemeinschaftliche Reformentscheidungen zu treffen. Infolgedessen wird der Austausch von Best-Practice-Beispielen gefördert, die Kompatibilität der Studienstrukturen verbessert und eine Steigerung der innerdeutschen Mobilität insgesamt erreicht.

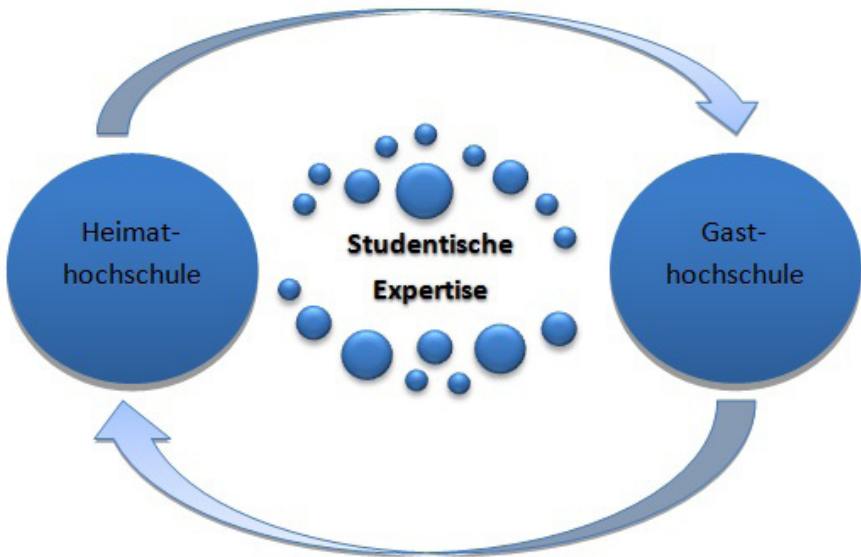


Abb. 1: Synergie zwischen Mobilität und Reformbestrebung

### 1.3. Zielgruppen des WvH-Programms

#### Mitwirkende Studierende

Das WvH-Programm richtet sich an all diejenigen, die in ihrem Studienverlauf innovativ und gestalterisch tätig werden möchten. Am Programm teilnehmende Studierende verstehen ihr Studium nicht als einfaches „Konsumieren“ von Lehreinheiten, sondern verstehen Bildung als Grundvoraussetzung für eine freiheitlich demokratische Gesellschaft. Die Schaffung eines nachhaltigen Wertes für sich und andere ist ihnen wichtig. Neben dem gestalterischen Tätigwerden möchten partizipierende Studierende nicht nur außerhalb Deutschlands ihre akademische Biografie bereichern, sondern auch die bildungsföderalen Differenzen für sich entdecken und nutzen. Dahingehend ist es ihnen ein Bedürfnis, ihre Studienzzeit mit einer möglichst großen Anzahl unterschiedlicher kultureller sowie akademischer Standpunkte zu vervollkommen und sich „umfassend“ zu bilden.

Großes Potenzial wird bei Studierenden gesehen, die ihr Grundstudium abgeschlossen haben und über ein gewisses Maß an Wissen und Erfahrungswerten innerhalb ihrer Studienstrukturen bzw. über eine Basis an wissenschaftlicher Methodik verfügen. Nichtsdestotrotz ist dieses Programm auch für Studierende früherer Semester zu empfehlen und darf ihnen nicht verschlossen bleiben. Denn das Programm beruht grundlegend auf einer möglichst hohen Anzahl

zu integrierender Perspektiven und Standpunkte. Diesbezüglich stellt die Semesteranzahl als Auswahlkriterium zwar eine Möglichkeit zur Identifikation von Partizipierenden dar, jedoch ist diese kein Garant für das tatsächliche Wissens- und Kompetenzpotenzial der mitwirkenden Studierenden. Weitere Auswahlkriterien sollten ein hohes Maß an Abstraktionsfähigkeit, Flexibilität, Erkenntnisdrang und das Bedürfnis nach Engagement und zur gesamtgesellschaftlichen Teilhabe sein.

#### Hochschulen

Darüber hinaus ermöglicht das Programm den beteiligten Hochschulen, innovativ und studierendenzentriert, national wie auch international, profilbildende Akzente in ihrer Struktur- und Organisationsentwicklung zu setzen. Hochschulen mit der Bereitschaft zur Umsetzung dieses Pilotprojektes zeigen, dass sie sich als „Institutionen höherer Bildung“ nicht von vermeintlich „strengen“, weil administrativen Bologna-Vorgaben „einengen“ lassen, sondern selbstbestimmt neue Lehr- und Studienkonzepte entwickeln und verwirklichen können. Diese Hochschulen genügen hiermit nicht nur den in sie gesetzten Erwartungen zur Übernahme gesamtgesellschaftlicher Verantwortung, sondern definieren die ihr angehörenden Studierenden als Mitgestalterinnen und Mitgestalter sowie als Verantwortungsträgerinnen und Verantwortungsträger der deutschen Hochschullandschaft insgesamt.

## 1.4. Synergieeffekte

### Auf der Ebene der Studierenden

Im bildungs- und hochschulpolitisch intendierten Prozess des „lebenslangen Lernens“ (EQR 2008, DQR 2011) stellt das WvH-Programm die Relevanz individueller Charakterbildung und Handlungskompetenz heraus. Als Kernziel des Programms werden die mitwirkenden Studierenden verstärkt in die Umsetzung des Bologna-Reformprozesses einbezogen. Den Studierenden muss daher vermittelt werden, welche soziopolitische Bedeutung ihr Handeln während des Austausches bzw. innerhalb der eigenen Hochschule hat, wodurch wiederum die Bedeutsamkeit des eigenen Handelns und die ihnen zugeordnete Rolle im Bologna-Prozess zum Tragen kommen. Aus anfänglichem Interesse an einem innerdeutschen Studienaustausch und hochschulpolitischen Themen kann die individuelle Bereitschaft der Studierenden entstehen, Verantwortung zu übernehmen und Initiative zu ergreifen. Studierende würden sich nicht weiter als von der Hochschulentwicklung „kontrolliert“ sehen, sondern sich als eigenständige Bologna-Gestalterinnen und -gestalter wahrnehmen. Nicht nur, dass Studierende willens sind, der übertragenen Verantwortung bzw. Aufgabe gerecht zu werden, darüber hinaus würden sie während ihrer Arbeit die Kompetenz erlangen, diese auch zu bewältigen. Im Humboldt'schen Sinne führt daher das Engagement für Bildung bzw. für dessen aktive Mitgestaltung zur individu-

ellen Selbstbildung. (Tschong 1991, S. 84 ff.) D.h. dieses führt zu einer Entwicklung hin zu neuen (Er)Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (EQR 2008, DQR 2011) im Umgang mit Verantwortung, Eigeninitiative und individueller Selbsterkenntnis. Ein Aspekt, welcher für Studierende, Hochschulen wie für die Gesellschaft gleichermaßen positiv ist.

Des Weiteren wird die/der Studierende in ihrer/seiner Motivation für einen Austausch an sich bestärkt. Zum einen weist die Entscheidung für ein Austauschsemester an einer anderen deutschen Hochschule eine niedrigere Hemmschwelle auf als die für ein internationales Austauschprogramm, weil die Sprache, die Kultur und die administrativen Vorgänge in einer ansatzweise gewohnten Umgebung zu verorten sind. Zum anderen verleiht der Aspekt der möglichen und erwünschten Mitgestaltung und Mitverantwortung dem innerdeutschen Studierendenaustausch eine höhere Bedeutung. Der/dem Studierenden wird es somit erleichtert, positive und „charakterbildende“ Erfahrungen im Rahmen eines konventionellen Studienaustauschs zu sammeln und sich dabei für eine bessere Lehr- und Studiensituation an deutschen Hochschulen zu engagieren.

### Auf der Ebene der Hochschulen

Neben der Förderung der studentischen Mobilität wird die Implementierung des WvH-Programms auch die Harmonisierung des Bologna-Prozesses in Deutschland fördern. Im Detail erge-

ben sich aus der internen Generierung bzw. dem wechselseitigen Austausch von studentischer Expertise die drei folgenden Effekte:

(1) Die entsandten Studierenden erhalten einen Überblick über die Strukturen der jeweiligen Partnerhochschule bzw. über deren Lehrschwerpunkte und -methoden und können diese selbstständig mit eigenen Strukturen, Ambitionen und Zielen vergleichen. Aus diesen Vergleichen können wiederum Verbesserungsvorschläge für die Heimathochschule geschlussfolgert und in den internen Diskurs über die Weiterentwicklung der Hochschule eingebunden werden, ein Beispiel für den studierendenzentrierten „organisationale[n]“ (Kuper 2010, S. 95) Lernprozess der Hochschule. Der Begriff des lebenslangen Lernens setzt folglich nicht nur bei den Studierenden, sondern auch bei den Hochschulen selbst an und fördert – im Humboldt’schen Sinne – eine Einheit von Forschung und Lehre im Entwicklungsprozess zwischen den Individuen der akademischen Selbstverwaltung und den mitwirkenden Studierenden. (Fehér 2007, S. 76-77) In diesem Sinne wird das Paradigma der Einheit von Forschung und Lehre, zwischen Professorinnen und Professoren und Studierenden, um die Dimension der gemeinsamen Gestaltung der Institution Hochschule erweitert. Die Humboldt’schen Ideale werden somit auch auf die Entwicklung der Hochschule bzw. das Hochschulmanagement angewendet.

(2) Durch die Bologna-Botschafter/innen wird sich der Informationsaustausch

zwischen den Hochschulen zu einem wechselseitigen Lernprozess weiterentwickeln, welcher wiederum zu gemeinsam zu gestaltenden Reformelementen führen kann. (Tippelt 2009, S. 77 ff.) Infolgedessen führt der anfängliche studentische Austausch auch zu einer Vertiefung der Beziehung zwischen den jeweiligen Fachbereichs- bzw. Hochschulleitungen. Der Austausch von Best-Practice-Beispielen, die Verbesserung der Kompatibilität von Studienleistungen oder die Entwicklung von gemeinsamen Studiengängen sind nur wenige Beispiele der sich insgesamt daraus bietenden Möglichkeiten.

(3) Innerhalb des Prozesses zur Hochschulharmonisierung findet gleichzeitig eine Ergänzung der studentischen Lehr- und Organisationsevaluation (Turner 2001, S. 196 ff.) statt. Diese besteht in der externen Perspektive der Bologna-Botschafterinnen und -Botschafter auf die Gasthochschule, wodurch die selbstkritische Reflexion über Ist- und Soll-Zustand der Hochschule gefördert wird. (Heinrichs, 2010, S. 194-195)

## 2. Das Wilhelm von Humboldt-Programm in der Umsetzung

Im Folgenden soll die Umsetzung des Programms skizziert werden, wobei die Implementierung auf studentischer und hochschulbezogener Ebene gesondert betrachtet wird. Anschließend werden diese Ebenen mit Blick auf die Harmonisierung des deutschen Hochschulraums um die überregionale Ebene erweitert.

## 2.1. Auf der Ebene der Hochschulen

### Rahmenbedingungen des WvH-Programms

Auf der ersten Ebene sind die Rahmenbedingungen an der jeweiligen Hochschule zu analysieren und zu klären. Für einen Studienaustausch ist es grundlegend erforderlich, ein institutionelles Fundament bzw. ein spezifisches Regelwerk (Walter 2006, S. 51 ff.) zu schaffen, um Planungssicherheit bzw. Rechtssicherheit für die beteiligten Hochschulen und Studierenden zu gewährleisten. Hierfür kann der erste Grundstein durch die Ausbildung vertraglicher Hochschulpartnerschaften innerhalb Deutschlands gelegt werden. Diese Hochschulpartnerschaften sollten sich an den bisher bestehenden Prinzipien (ERASMUS Standard University Charter 2012) und Partnerschaften (Bilateral Agreement 2012, Beispiel Universität Greifswald) des ERASMUS-Programms orientieren und den Weg für einen rechtlich abgesicherten und erfolgreichen Studienaustausch ebnen. Darüber hinaus kann durch eine Institutionalisierung des Programms eine zielgerechte Präsentation realisiert werden. Erst auf diese Weise können Programminhalte an die Studierenden herangetragen bzw. der Programmtransfer auf andere

Hochschulen ermöglicht werden. In diesen Prozess sollten Partnerinnen und Partner einbezogen werden, welche das Programm ideell oder materiell unterstützen möchten. Es ist daher von grundlegender Bedeutung, dass die Intentionen des Programms Studierenden, Hochschulen und Dritten in aller Transparenz zugänglich und verständlich gemacht werden, um eine erfolgreiche Umsetzung und engagierte Mitwirkung aller Beteiligten zu sichern.

### Implementierung des WvH-Programms<sup>3</sup>

Das WvH-Programm könnte als neues gleichnamiges Referat am Akademischen Auslandsamt/International Office institutionell verankert werden, wodurch die bestehende Infrastruktur und das Know-how für die innerdeutschen Studienaustausche genutzt werden könnten. Die Verantwortung für das Programm, speziell gegenüber der Hochschulleitung, trägt die Referatsleitung des WvH-Programms. Diese wird mit einer Person besetzt und kann durch weitere wissenschaftliche oder studentische Hilfskräfte unterstützt werden. Das Kompetenzprofil der wissenschaftlichen und studentischen Hilfskräfte sollte dem folgenden Verantwortungsbereich gerecht werden.

---

<sup>3</sup> Die folgenden Ausführungen wollen einen objektiven Charakter wahren und für eine Vielzahl an Hochschulen umsetzbar zu sein. Die Universität Passau gilt dabei als Strukturmodell.

**Verantwortungsbereich des WvH-Referats**

- Auswahl der zu entsendenden Studierenden im Rahmen der Hochschulkapazitäten und in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Lehrstühlen und Professuren
- Betreuung und Professionalisierung der partizipierenden Studierenden als Bologna-Botschafterinnen und -Botschafter
- Koordination und Transfer der gesammelten und dokumentierten studentischen Expertise
- Pflege der nachhaltigen Verwendung studentischer Beiträge
- Bewerbung bzw. Marketing für das WvH-Programm
- Kontaktaufbau und Pflege von Hochschulpartnerschaften, damit verbunden die ständige hochschulübergreifende Struktur- und Organisationsentwicklung
- Hilfestellung bei der Implementierung des Programms an anderen Hochschulen
- Wissenschaftliche Weiterentwicklung des WvH-Programms unter Mitwirkung der Alumnae- Bologna-Botschafterinnen und Alumni-Bologna-Botschafter

Mit dem Ziel der ständigen Weiterentwicklung der Koordination, Kontaktpflege und dem Transfer der an den Gasthochschulen erworbenen studentischen Expertisen muss es den Studierenden stets ermöglicht werden, den Austausch mit dem WvH-Referat zu suchen und ihre Ideen weiterzuentwickeln.

Zusätzlich zu der Bewältigung der Aufgabenbereiche ist eine enge Kooperation mit der Zentralen Studienberatung sinnvoll, da dort das Wissen über die Anlage und Spezifität eines jedes Studienganges an der Hochschule zusammenfließt. Durch den regelmäßigen nationalen Austausch zwischen den Studienberatungen ist ein breites und vielfältiges Spektrum an Expertisen auch über die eigenen Hochschulgrenzen hinaus gegeben. Überdies bedarf der Reformansatz des WvH-Programms einer Kooperation mit den lokalen Stellen zur Qualitätssicherung und Verbesserung der Lehre und Hochschulentwicklung im Bologna-Prozess wie z.B. dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik sowie der Koordinierungsstelle für den Bologna-Prozess.

Das Referat fungiert somit als Koordinationsstelle für das WvH-Programm und als Schnittstelle für die Belange des nationalen Austauschs bzw. der damit verbundenen Reformbestrebungen.



## Auswahl und Kapazitäten

Um den jeweiligen Kapazitätsgrenzen der Hochschule gerecht zu werden, sind zwei Auswahlmodi denkbar. Zum einen könnten für dieses Programm Kapazitäten bzw. Studienplätze geschaffen werden, um die sich die Studierenden bewerben könnten. Die Auswahl würde von der Referatsleiterin bzw. dem Referatsleiter und einer semesterweise tagenden Jury des WvH-Programms getroffen werden. Diese Jury hat die Aufgabe, die Studierenden der Hochschule zu repräsentieren und somit allen Studierenden eine gleichwertige Chance auf einen Austauschplatz zu garantieren. Diese Jury soll aus jeweils einem Mitglied der Fachschaften, einem Mitglied des Allgemeinen Studierendenausschusses/SprecherInnenrats und der/dem Gleichstellungsbeauftragten des studentischen Parlaments bestehen. Bezogen auf den Auswahlprozess, hat die Stimme der Referatsleiterin bzw. des Referatsleiters genau so viel Gewicht wie die Stimme der gesamten studentischen Jury. Als Entscheidungskriterien sind Motivationsschreiben, früheres gesellschaftliches Engagement (besonders im Bildungsbereich), Fachsemesteranzahl und die begründete Darlegung geplanter Lehrveranstaltungsbesuche ausschlaggebend.

Zum anderen wäre im Kontext knapper Studienplätze (Verbeet 2011) ein Tandem-Programm erfolgversprechend. Hierbei tauschen zwei Studierende die Studienplätze z.B. für ein Semester, wodurch es nicht notwendig wäre, zusätzliche Studienkapazitäten

zu schaffen. Damit könnte die Unterbringung dadurch gelöst werden, dass die beiden Austauschstudierenden simultan ihr Zimmer tauschen. Die Suche nach einer Tandem-Partnerin oder einem Tandem-Partner wird durch eine Datenbank des WvH-Referats unterstützt, in der alle sich bewerbenden Studierenden registriert werden. Natürlich können die Studierenden sich auch selbst auf die Suche nach einer Austauschpartnerin bzw. einem Austauschpartner begeben. Das Tandem-Prinzip scheint sehr viel dynamischer als die „starre“ Ausschreibung von Studienplätzen und würde es einer größeren Anzahl Studierender erlauben, von der der neuen Mobilität und Perspektive des Studienortwechsels zu profitieren. Gleichzeitig würde man dem Anspruch gerecht, die jeweiligen Kapazitätsgrenzen einzuhalten. Der Numerus clausus darf in keinem der beiden Fälle selektiv herangezogen werden.

## 2.2. Auf der Ebene der Studierenden

Studierende, die sich für ein nationales Austauschprogramm interessieren, müssen sich fristgerecht an das WvH-Referat wenden und ihren Wunsch zur Teilnahme bekunden. Als Fristende für das Wintersemester erscheint der 31.03. und für das Sommersemester der 30.09. eines jeden Jahres sinnvoll. Im darauffolgenden Semester können sich die Hochschulverantwortlichen um eine Ansprechpartnerin bzw. einen Austauschpartner bzw. Studienplatz kümmern und die Studierenden auf ihre Rolle als Bologna-Botschafterinnen und -Botschafter vorbereiten. (vgl. 2.3)

In Hinblick auf die Anrechenbarkeit der Studienleistungen sind die geplanten Studienleistungen an der Gasthochschule an die jeweiligen Studiengangsleitungen heranzutragen. Die geplanten Studienleistungen werden dann per „learning-agreement“ (Learning Agreement Universität Passau) festgesetzt, und somit wird die spätere Anrechnung der Studienleistungen an der Heimathochschule vertraglich besiegelt. Vor diesem Hintergrund ist ein identisches Bachelor- und Masterangebot der beiden Partnerhochschulen nicht notwendig, und es ist von keinerlei Bedeutung, ob es sich bei den Partnerhochschulen um Fachhochschulen, Profil- oder Volluniversitäten handelt. Ausschlaggebend ist allein das an der Gasthochschule vorhandene Angebot an Lehrstühlen und Kursen.

### 2.3. Hochschulharmonisierung

#### Auf der Ebene der Studierenden

##### Das Bologna-Seminar

In die nationale Harmonisierung des Bologna-Prozesses zwischen den Hochschulen ist die Expertise der Studierenden einzubeziehen. Hierfür ist ein Seminar zur Hochschuldidaktik und -politik zu entwickeln, welches die Studierenden auf ihre Rolle als Bologna-Botschafterinnen und -Botschafter vor-

bereiten soll, ein sogenanntes Bologna-Seminar. Auf diese Weise sollen die Studierenden inhaltlich dafür qualifiziert werden, sich am hochschulinternen Entwicklungsprozess zu beteiligen. In Bezug auf die Vorgehensweise ist die thematische Bewegung von abstrakten Bologna-Rahmenbedingungen bzw. grundlegenden Entwicklungen hin zu konkreten Anwendungsbeispielen im Hochschulalltag zu empfehlen. In diesem Sinne soll während des Seminars ein inhaltlicher Überblick über den Begriff „Bildung“ in seiner ideengeschichtlichen Entwicklung, den Bologna-Prozess und ihm angeschlossene nationale, hochschulpolitische Entwicklungen gegeben werden.

Aufgrund des breitgefächerten und tiefgreifenden Inhalts ist das Seminar generell als Hauptseminar einzustufen und wird mit zehn ECTS-Punkten verrechnet. Natürlich ist eine Anerkennung auch als Proseminar möglich, wenn dies vom Studierenden gewünscht wird. Die thematische Tragweite oder der im Kurs vorherrschende Anspruch ändert sich jedoch nicht und bleibt auf dem Niveau eines Hauptseminars. Es ändert sich einzig und allein der Umfang der einzureichenden Hausarbeit bzw. Analyse. Je nachdem, ob es sich um eine Pro- oder Hauptseminararbeit handelt, beträgt der Umfang der Arbeit fünfzehn oder fünfundzwanzig Seiten.

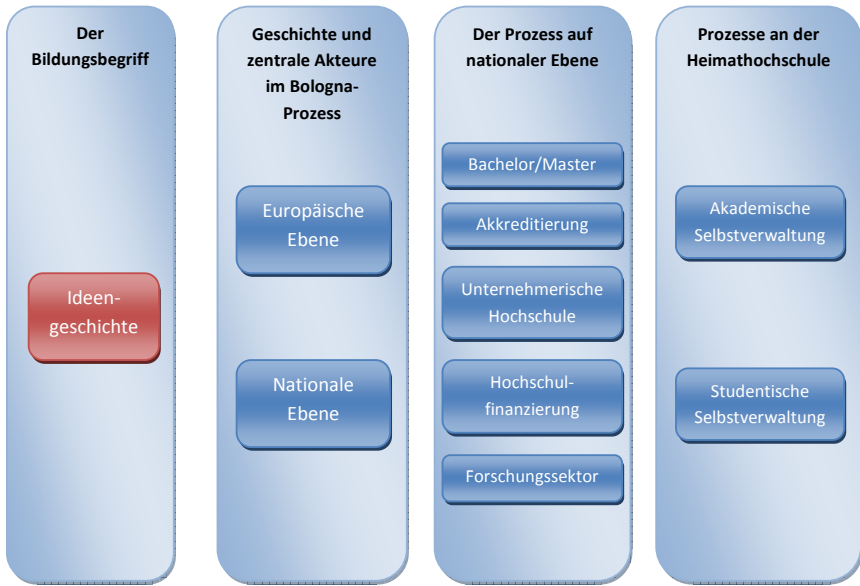


Abb. 2: Beispielhafter Aufbau des Bologna-Seminars

## Zielgruppen des Bologna-Seminars

vgl. 1.3. (Mitwirkende Studierende)

### Hochschuldidaktischer Fokus und Kompetenzerwerb im Bologna-Seminar

Nachdem im Bologna-Seminar die hochschulpolitischen Grundlagen gelegt wurden bzw. eine Angleichung der unterschiedlichen Wissensniveaus gelungen ist, würde ein einziger Nachfolgetermin zum Thema „hochschulpolitisches Verhalten“ folgen. Ziel dieses Termins ist es, den Studierenden eine Art Einführungskurs zu geben, an welcher Stelle sie ihre Recherche am besten beginnen sollten. Das weitere Handeln ist den Studierenden selbst überlassen.

Studierende sollten nach dem Besuch des Bologna-Seminars dazu im Stande sein, einzelne Fassetten des standortspezifischen Verlaufs des Bologna-Prozesses und dessen Umsetzung an der jeweiligen Heimathochschule zu beschreiben sowie die Pläne zum weiteren Vorgehen wiedergeben zu können. Des Weiteren sollten sie dazu fähig sein, die an der Gasthochschule gewonnenen Analyseergebnisse und Erkenntnisse mit den Gegebenheiten an der eigenen Hochschule zu vergleichen und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge für die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses an der Heimathochschule zu formulieren.

Alle "Bologna-Arbeiten" werden dem WvH-Referat vorgelegt, um offiziell zu

betonen, dass diese einen konstruktiven und nachhaltigen Charakter haben sollen.

### **Flexibilität des Programms**

Die Steigerung studentischer Mobilität und der studierendenzentrierte Reformansatz sollten konvergieren, dürfen aber nicht zur wechselseitigen Bedingung gemacht werden. Studierende sollten daher in ihrer Wahl frei bleiben und eigenständig entscheiden können, ob sie einen nationalen Studienaustausch mit dem reformorientierten Bologna-Seminar verbinden möchten. Dadurch ist das Programm flexibel und passt sich den individuellen Bedürfnissen von Studierenden und Hochschulen an. In diesem Sinne können Studierende entweder einen nationalen Studienaustausch anstreben und/oder am Bologna-Seminar teilnehmen. Bezogen auf das Bologna-Seminar, wird von den Studierenden, welche nur am Seminar teilnehmen, als Leistungsnachweis eine Hausarbeit zu einem selbstgewählten hochschuldidaktischen oder hochschulpolitischen Thema oder eine Struktur-, Fach- oder Kulturanalyse der Heimathochschule erwartet. Wenn die Studierenden es wünschen, können auch diese Arbeiten in den Reformprozess und in die hochschulpolitische Diskussion miteinbezogen werden, wodurch wiederum ein konstruktiver Zusammenschluss zwischen der hochschulinternen und hochschulexternen Perspektive bzw. zwischen hochschulinternen Reformier/innen und Bologna-Botschafter/innen entstehen würde. Insgesamt bietet dieses Seminar somit nicht nur die Möglichkeit,

Studierende auf ihre zukünftige Aufgabe als Bologna-Botschafterinnen und -Botschafter vorzubereiten, sondern bezieht alle Studierenden verstärkt in den bildungspolitischen Diskurs mit ein.

### **Kompatible Studiengänge**

Aufgrund des hochschulpolitischen Kontextes ist eine Anrechenbarkeit gerade für politikwissenschaftliche Module naheliegend. Trotz allem soll aber auch über die Politikwissenschaft hinaus eine Anrechnung der Forschungs- und Dokumentationsarbeiten der Bologna-Botschafterinnen und -Botschafter – nicht zuletzt mit Blick auf die sozialpolitische Bedeutung der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten – in allen Fachdisziplinen und Studiengängen formal ermöglicht werden. Nahe liegende Studiengänge wären beispielsweise Soziologie, Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre oder Bildungswissenschaften. Das WvH-Programm richtet sich aber auch an technische Studiengänge, welche thematisch vielleicht weiter von den politischen Prozessen der Hochschullandschaft entfernt sind, jedoch gleichermaßen am Reformprozess von Bologna und Lissabon beteiligt werden müssen bzw. in welchen den Studierenden ebenso die Chance gegeben werden muss, auf nationaler Ebene einen Studienaustausch zu unternehmen. Es zählen somit für technische sowie für sozialwissenschaftliche Studiengänge dieselben Zielstellungen, Zielgruppen und Erfolgsmöglichkeiten. Bezogen auf die Anrechenbarkeit des Bologna-Seminars, sind natürlich weniger Möglichkeiten vorhanden als bei den

Politikwissenschaften, trotz allem sollten Studierenden in ihrem Reformbestreben keinerlei Grenzen gesetzt werden. Um den Nachteil von Studierenden auszugleichen, welche über keinerlei Anrechnungsmöglichkeiten verfügen, könnte ihnen das Semester, in dem sie als Bologna-Botschafter/innen fungieren, nicht auf die Regelstudienzeit angerechnet werden. Andere Möglichkeiten weisen Prüfungsordnungen technischer Studiengänge auf, welche einen Bereich mit frei wählbaren ECTS-Punkten haben. In diesem könnte das Bologna-Seminar angerechnet werden. Gleiches gilt für Module, welche auf den Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenzen abzielen.

## Auf der Ebene der Hochschulen

### Die Verarbeitung der Bologna-Gutachten

Die im WvH erstellten studentischen Expertisen und sogenannten „Bologna-Gutachten“ werden über das WvH-Referat (vgl. 2.1.) an ein Gremium für Hochschulreform weitergeleitet, beispielsweise an ein Bologna-Gremium. Bestehen solche Strukturen nicht an der betreffenden Hochschule, so sind diese zu etablieren. Die Zusammensetzung des Bologna-Gremiums sollte mindestens aus den folgenden Mitgliedern bestehen:



Abb. 3: Inneruniversitäre Implementation und Zusammenarbeit des Humboldt-Referats

- Präsident/in der Hochschule
- Vizepräsident/in für Studium und Lehre
- Vertretung der involvierten Fakultäten bzw. Fachbereiche
- Vertretung des WvH-Referats
- Fachschaftsmitglied der involvierten Fakultäten bzw. Fachbereiche
- Mitglied des Allgemeiner Studierendenausschusses/SprecherInnenrates

Zu den Aufgabenfeldern gehören die offene Diskussion über den Ist- und Soll-Zustand der Studien- und Lehrsituation an der Hochschule, die Befassung mit der gewonnenen studentischen Expertise, insbesondere mit ggf. widersprüchlichen Wahrnehmungen zur institutionellen Selbstwahrnehmung, und die schrittweise Planung des möglichen Implementierungsprozesses neuer Struktur- und Lehrkonzepte. Reformentscheidungen, Absichtserklärungen oder relevante Diskussionsergebnisse können von dort aus gezielt an die einzubeziehenden Stellen der Hochschule z.B. zur weiteren konzeptionellen Entwicklung bzw. Implementierung gesandt werden oder auch an das WvH-Referat zur Koordination oder Konkretisierung in Zusammenarbeit mit den Studierenden weitergeleitet werden.

### Auf überregionaler Ebene

Neben der studentischen Expertise muss auch der Austausch mit der jeweiligen Partnerhochschule auf hochschulübergreifender Ebene geschaffen werden. Der angesprochene „organisa-

tionale“ (Kuper 2010, S. 95) Lernprozess wird an dieser Stelle durch die „interorganisationale Kooperation“ (Tippelt 2009, S. 78) ergänzt. Diesbezüglich sind regelmäßige Treffen zwischen den jeweiligen Vizepräsidentinnen bzw. Vizepräsidenten für Studium und Lehre, einer Vertretung der Fakultäten bzw. Fachbereiche und dem lokalen Humboldt-Referat zu etablieren, wodurch eine solide Austausch- und Koordinationsplattform geschaffen werden soll. Neben der studentischen Perspektive wird hiermit ein kontinuierlicher Austausch zwischen den jeweiligen offiziellen Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule und den einbezogenen Fakultäten bzw. Fachbereichen gewährleistet. Dies erlaubt den beteiligten Hochschulen, ein vertieftes Verständnis für die studentisch analysierten Strukturen zu entwickeln und voneinander zu lernen.

Beispielsweise können Studienstrukturen diskutiert, Best-Practice-Beispiele vorgestellt oder allgemeine und spezifische Erfahrungswerte mit dem WvH-Programm ausgetauscht werden. Als wünschenswerte Folge sollte hierbei die Kompatibilität von Studiengängen verbessert werden, außerdem könnten in diesen Zusammenhängen gemeinsame hochschulübergreifende Best-Practice-Beispiele bzw. Benchmarks entwickelt werden. Über die hochschulstrukturelle Diskussion sollten an dieser Stelle die geknüpften Hochschulpartnerschaften stabilisiert und vertieft werden, so dass eine weiterführende Perspektive die Ausweitung des Netzwerks der beteiligten Hochschulen sein könnte.

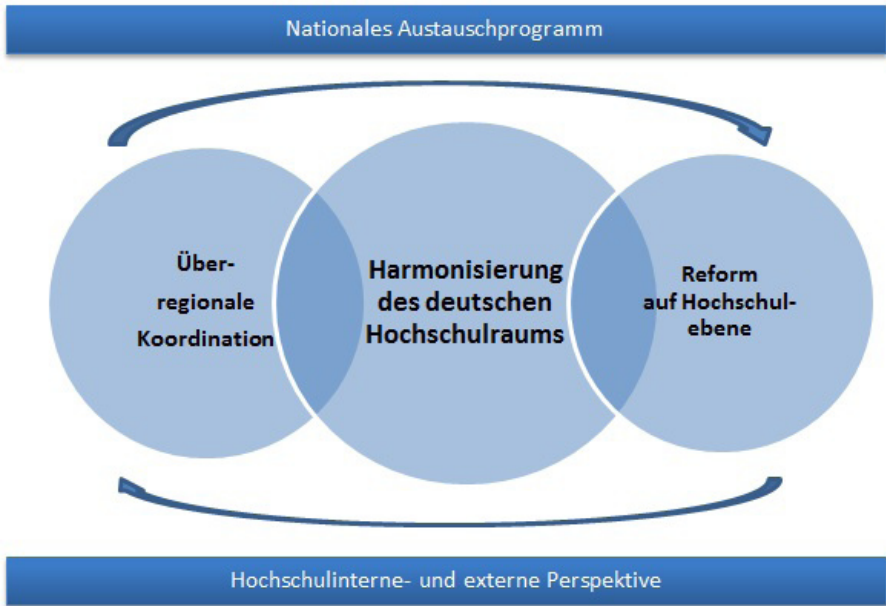


Abb. 4: Alle Elemente des WvH-Programms im wechselseitigen Diskurs

### 3. Schlussbetrachtung und Ausblick

Auf Grund des Zusammenwirkens aller Elemente des WvH-Programms, d.h. durch die strukturelle Vernetzung des nationalen Studienaustausches, der Integration gewonnener studentischer Expertise in den hochschulinternen Reformprozess und der überregionalen Koordination, wird nicht nur die Mobilität der einzelnen Studierenden auf ein neues Niveau gehoben, sondern auch die Harmonisierung des Bologna-Prozesses in Deutschland entscheidend vorangetrieben. Dieses Pilotprogramm wird eine neue Form akademischer Kooperation ermöglichen, so dass die einzelnen Hochschulen

voneinander lernen und miteinander Innovationen in Forschung, Lehre und Bildungsmanagement für den deutschen Hochschulraum entwickeln können. Die professionelle Einbeziehung der studentischen Perspektive ist hierbei ausschlaggebend. Auf Grund der Tragweite des Programms sowie der Vielzahl der zu integrierenden Strukturen und Kompetenzen, ist, soweit es die Kapazitäten und Ressourcen zulassen, eine Implementierung des Programms in Teilschritten zu empfehlen, wobei im Vorfeld des Projektbeginns die vollumfängliche Einführung des WvH-Programms durch verbindliche Absichtserklärungen der beteiligten Hochschulen festgehalten werden sollte.

## 1.4. Wilhelm von Humboldt- Programm: Nationale Bologna-Botschafter

| Maßnahmen                                       | Ziel/Effekt  |
|---|--|
| <b>Nationaler Hochschul-<br/>austausch</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Steigerung studentischer Mobilität</li> <li>• Vernetzung von Hochschulen</li> <li>• Förderung individueller Entwicklung</li> </ul>  |
| <b>Bologna-Botschafter/<br/>in</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studienzentrierter Reformansatz</li> <li>• Studentische Expertise für Bologna und Lissabon</li> <li>• Harmonisierung des deutschen Hochschulraums aus studentischer Perspektive</li> <li>• Förderung individueller Charaktere und Verantwortung</li> </ul>  |
| <b>Bologna-Seminar</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Thematische Erweiterung des Lehrangebots</li> <li>• Anregung des kritisch-konstruktiven Diskurses über Bildungspolitik</li> <li>• Studentische Expertise für hochschulinterne Strukturen und Mechanismen</li> <li>• Förderung der Studierendenmotivation durch Nachhaltigkeit des Erarbeiteten</li> </ul> |
| <b>Hochschulübergrei-<br/>fende Kooperation</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensivierung des konstruktiven hochschulübergreifenden Dialogs</li> <li>• Wechselseitiger Transfer von Best-Practice-Beispielen</li> <li>• Harmonisierung des deutschen Hochschulraums</li> <li>• Weiterentwicklung des WvH-Programms</li> </ul>  |

Tab. 1: Alle Maßnahmen des WvH-Programms und deren Ziele bzw. Effekte

**Implementation in Meilensteinen**

Dieser Abschnitt soll als grobe Anleitung dienen, wie das WvH-Programm an der eigenen Hochschule initiiert und umgesetzt werden kann. Als erstes ist es notwendig, eine Projektgruppe zu bilden und einen konkreten Projektplan zu erstellen. Anschließend muss dieser Projektplan in den internen hochschulischen Diskurs eingebracht werden. In diesem Sinne sind Gespräche mit der Studierendenvertretung, Professoren, der Fachbereichsleitung,

der Fakultätsleitung, der/dem Vizepräsident/in für Studium und Lehre und der Hochschulleitung anzustreben. Wenn genug interne Unterstützung für das Programm gesammelt wurde, ist es an der Zeit, Kontakt mit anderen Hochschulen oder einzelnen geeigneten Fachbereichen aufzubauen. Ist eine potentielle Partnerhochschule gefunden, stellt die gegenseitige Entsendung von Koordinierungsdelegationen den nächsten Schritt dar. Nachdem sich gegenseitig besucht und sich auf eine Institutionalisierung des Programms



geeignet wurde, ist es notwendig vertragliche Hochschulpartnerschaft abzuschließen, um somit Rechtssicherheit für alle Beteiligten zu sichern. In der Auswahl erster Austauschstudierender

bzw. Bologna-Botschafterinnen besteht der letzte Schritt dieser groben Anleitung und der erste Schritt für mehr Mobilität und Qualität im deutschen Hochschulsektor.

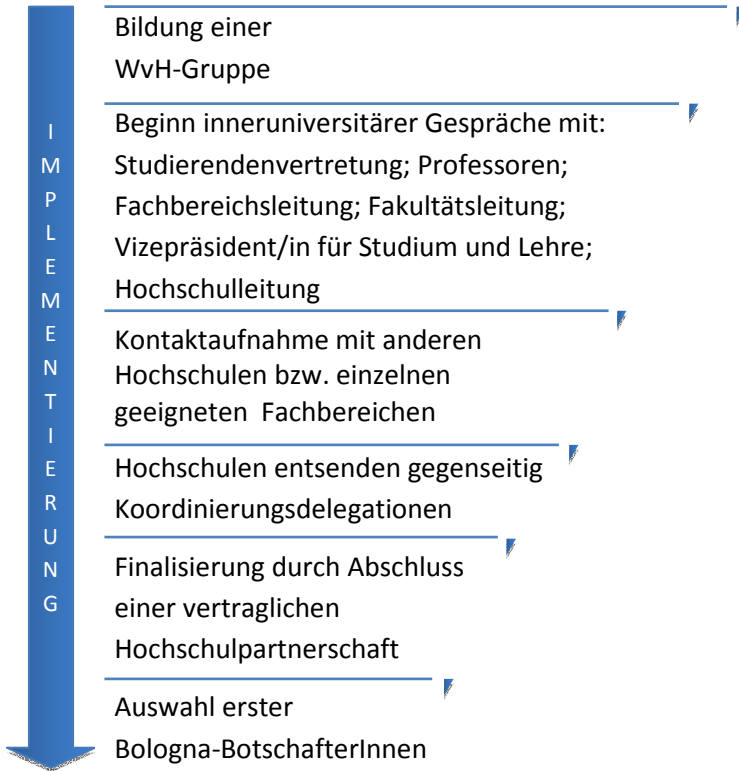


Abb. 5: Implementationsvorgang in Meilensteinen

### Literaturangaben

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR). ([http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le\\_gh3-psgo.html](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le_gh3-psgo.html), 17.06.2012).
- Auslandssemester (2009): Mit ERASMUS Mundus ins Auslandssemester. (<http://www.auslandssemester.net/themen/programme-und-organisationen/erasmus-und-andere-gruppenprogramme.html>, 17.06.2012)
- Berka, Walter (2003): Die Quadratur des Kreises: Universitätsautonomie und Wissenschaftsfreiheit. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik. Nr.2. Luxemburg/Berlin: Springer-Verlag Science+Business Media. S. 39 ff..
- Bilateral agreement for the academic years 20 – 20. Lifelong Learning Programme: HIGHER EDUCATION (ERASMUS) (2012). Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald. ([http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/e\\_dez4/aa/Formulare/Hochschullehrende/bilateral\\_agreement\\_01.pdf](http://www.uni-greifswald.de/fileadmin/mp/e_dez4/aa/Formulare/Hochschullehrende/bilateral_agreement_01.pdf), 17.06.2012)
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2008): ERASMUS. (<http://eu.daad.de/eu/sokrates/05353.html>, 17.06.2012)
- Deutscher Bundestag (2009): Unterrichtung durch die Bundesregierung vom 30.03.2009. Dritter Bericht zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. (<http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/1612552.pdf>, 17.06.2012)
- Eckardt, Philipp (2005): Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- EU-Kommission (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Mitteilung der Kommission. ([http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!cel\\_plus!prod!DocNumber&lg=de&type\\_doc=COMfinal&an\\_doc=2003&nu\\_doc=58](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!cel_plus!prod!DocNumber&lg=de&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=58), 17.06.2012).
- Europäische Kommission Allgemeine und berufliche Bildung (2007): Erasmus Standard University Charter ([http://ec.europa.eu/education/erasmus/documents/euc-standard\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/erasmus/documents/euc-standard_en.pdf), 17.06.2012).
- Europäische Kommission Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf), 17.06.2012)
- Europarat (1997): The Lisbon Recognition Convention. Convention on the Recognition of Qualifikations concerning Higher Education in the European Region. (<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>, 17.06.2012)

- Fehér, István M. (2007): Schelling – Humboldt. Idealismus und Universität. Mit Ausblicken auf Heidegger und die Hermeneutik. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH – Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Heine, Christoph/Krawietz, Marian (2008): Mobilität von Studierenden im Inland. Vortrag anlässlich des Forums „Prüfungsverwaltung – Mobilität in Zeiten von Bologna am 12.-13. März 2008 in Hannover. ([http://www.his.de/publikation/seminar/Forum\\_Pruefungsverwaltung\\_032008/03\\_HISForumPV\\_08\\_Mobilitaet\\_Inland.pdf](http://www.his.de/publikation/seminar/Forum_Pruefungsverwaltung_032008/03_HISForumPV_08_Mobilitaet_Inland.pdf), 17.06.2012)
- Heinrichs, Werner (2010): Hochschulmanagement. München: Oldenbourg Verlag.
- Hepp, Gerd F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hochschul-Informationen-System GmbH (HIS) (2008): Mobilität im Studium. Eine Untersuchung zu Mobilität und Mobilitätshindernissen in gestuften Studiengängen innerhalb Deutschlands. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. Im Auftrag und in Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). ([http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Mobilitaet\\_im\\_Studium\\_2008.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Mobilitaet_im_Studium_2008.pdf), 17.06.2012)
- Kuper, Harm (2009): Evaluation von Erfahrungen. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Wolff, Stephan (Hrsg.) (2009): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91-101.
- Maas, Marie-Charlotte (2011): Studentische Mobilität. Restlos abgeschreckt. Warum ist es so schwer, an eine andere deutsche Hochschule zu wechseln? (<http://www.zeit.de/2011/20/C-Mobilitaet>, 17.06.2012)
- Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Habilitationsschrift. Ratingen: A. Henn-Verlag.
- NC-Wert (2011): Auswahlgrenzen wie Numerus Clausus & Wartesemester vieler Studiengänge (Jura, BWL, Biologie etc.). (<http://www.nc-werte.info/>, 17.06.2012)
- Teichler, Ulrich (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Tippelt, Rudolf (2009): Erfahrungspotentiale durch vernetzte Organisationen. Zur Stärke dezentraler Beziehungen. In: Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Wolff, Stephan (Hrsg.) (2009): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 77-78.
- Tschong, Youngkun (1991): Charakter & Bildung. Zur Grundlegung von Wilhem von Humboldts bildungstheoretischem Denken. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Turner, Georg (2001): Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Berlin: Duncker & Humblot.

- Universität Passau (2011): Learning Agreement Universität Passau. Anerkennung von Studienleistungen aus dem Ausland. (<http://www.wiwi.uni-passau.de/2165.html>, 17.06.2012)
- Verbeet, Markus (2011): Mehr Studienanfänger denn je. Jetzt kommt die Flut. (<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,774701,00.html>, 17.06.2012)
- Walter, Thomas (2006): Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wedekämper, Kerstin (2007): Schaffung eines europäischen Hochschulraumes. Die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister von Bologna und ihre Auswirkungen. In: Óhidy, Andrea/Terhart, Ewald/Zsolnai, József (Hrsg.) (2007): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 249-266.
- Wex, Peter (2005): Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin: Duncker & Humblot.
- Wolf, Frieder (2006): Bildungspolitik: Föderale Vielfalt und gesamtstaatliche Vermittlung. In: G. Schmidt, Manfred/Zohlhörer, Reimut (Hrsg.) (2006):Regieren in der Bundesrepublik Deutschland. Innen- und Außenpolitik seit 1949. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 221-241.



## Maximilian Jacobi

Student an der Philosophischen Fakultät

**Universität:** Passau

**E-Mail:** maximilian.ja@web.de

### **Zur Person:**

Student der Staatswissenschaften – Governance and Public Policy.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Governance mit dem Schwerpunkt Bildungs- und Hochschulpolitik; Institutionenanalyse; Steigerung von Effizienz und Effektivität des Hochschulwesens durch dessen Demokratisierung; Tätigkeiten im AStA/SprecherInnenrat für die institutionelle Verankerung studentischer Innovationen in den Hochschulbetrieb.

Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen Zentrum für Schlüsselqualifikationen

# 5 Jahre Zentrum für Schlüsselqualifikationen

|                |                     |                |                     |
|----------------|---------------------|----------------|---------------------|
|                | <p>WS 2007/2008</p> | <p>SS 2008</p> | <p>WS 2008/2009</p> |
| <p>SS 2009</p> | <p>WS 2009/2010</p> | <p>SS 2010</p> | <p>WS 2010/2011</p> |
| <p>SS 2011</p> | <p>WS 2011/2012</p> | <p>SS 2012</p> | <p>WS 2012/2013</p> |

# Internationales Gastdozierendenprogramm der Philosophischen Fakultät der Universität Passau

*Bettina Caspary*

## Kurzzusammenfassung

Das „Internationale Gastdozierendenprogramm“ der Philosophischen Fakultät der Universität Passau ist ein niederschwelliges Förderprogramm, mit dem ausländische Gastdozierende für kurze Aufenthalte an die Fakultät eingeladen werden können. Die Gastdozierenden erbringen dabei Lehre in curricular verankerten, ECTS-fähigen Wahlpflichtmodulen. Diese zusätzlichen Lehrveranstaltungen führen zu einer Verbesserung der Lehre und einer nachhaltigen Bereicherung des Lehrangebotes, zu einer „Internationalisierung daheim“. Die Studierenden erleben durch die Erfahrung anderer wissenschaftlicher Methodiken und Didaktiken eine internationale Lehrperspektive im Studienalltag. Ferner ermöglicht es das Programm, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für Aufenthalte einzuladen, die durch andere Förderprogramme nicht förderfähig wären.

## Internationalisierung – Hochschulpolitische Ausgangssituation

Universitäten stehen nicht nur in einem zunehmenden nationalen und internationalen Wettbewerb untereinander, sie stehen laut Hochschulrektorenkonferenz auch unter einem stark ansteigendem Druck zum Ausbau und zur Weiterentwicklung der Internationalisierung, um mit den Chancen und Risiken der Globalisierung

„fertig zu werden“.<sup>1</sup> Der Wettbewerbs- und Internationalisierungsdruck wirkt sich auf mehreren Ebenen direkt aus. Zum einen stehen die Hochschulverwaltungen vor der Herausforderung, sich zu einem umfänglich unterstützenden Hochschulmanagement zu entwickeln, welches neben der reinen Administration auch die zunehmende Bedeutung einer effektiven und effizienten Steuerung berücksichtigt.<sup>2</sup> (Wehrlin 2011, S. 13) Zum

---

<sup>1</sup> Vgl. die internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) auf der folgenden Website: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/internationale-strategie-der-hochschulrektorenkonferenz-grundlagen-und-leitlinien/> (15.08.2012)

<sup>2</sup> Die Hochschulverwaltung der Universität Passau ist als moderne Service- und Hochschulmanagementeinrichtung aufgestellt. So wird jede Fakultät durch eine professionelle Geschäftsführerin bzw. einen professionellen Geschäftsführer im operativen Tagesgeschäft unterstützt. Die Autorin des Beitrags ist Geschäftsführerin der Philosophischen Fakultät der Universität und für das fakultäre Hochschulmanagement, so auch für die Unterstützung in der Weiterentwicklung der Internationalisierung der Philosophischen Fakultät, zuständig.

anderen hat diese Entwicklung bedeutsame Implikationen für die Art des Studienangebots, für dessen konkrete Bologna-konforme Ausgestaltung<sup>3</sup>, für die Zusammensetzung des Hochschulpersonals sowie für die weiterführenden Bereiche in Forschung und Lehre. (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2012, S.14)

## Neue Ansätze auf Fakultätsebene

Welche neuen Angebote und Instrumente zur Internationalisierung auf Fakultätsebene entwickelt werden können, soll exemplarisch am "Internationalen Gastdozierendenprogramm" an der Philosophischen Fakultät der Universität Passau verdeutlicht werden, welches im Jahr 2011 eingeführt wurde. Gleichzeitig soll gezeigt werden, dass das Programm nicht losgelöst als einmalige Einzelaktivität einer Fakultät zu sehen ist, sondern konzeptionell auf bisherigen Stärken aufbaut und in die bestehenden Rahmendaten der Passauer Zielvereinbarungen zum strategischen Ausbau der Internationalisierung eingebettet ist.<sup>4</sup> Internationalisierung wird hierbei nicht als Selbstzweck verstanden, sondern wird konsequent an den Zielen und Aufgaben sowie an den Bedürfnissen der Studierenden und Lehrenden ausgerichtet. (Vgl. Teichler 2007, S.27)

## Internationale Tradition der Universität Passau

Die Universität Passau nahm als jüngste und letzte Universitätsgründung in Bayern 1978 ihren Betrieb auf. Dabei stand – unter dem energischen und konsequenten Betreiben des Gründungspräsidenten Professor Dr. Dr. h.c. Karl-Heinz Pollok – die internationale Ausrichtung an vorderster Stelle. Die Universität Passau war damit in der sogenannten „vorsystematischen Phase“ der Internationalisierung eine Vorreiterin im deutschen Hochschulsystem. In ihrer Strategie verfolgte sie zum damaligen Zeitpunkt zwei Schwerpunktbereiche: Sprachausbildung und Studierendenmobilität.

## Profilelement 1: Die Fachspezifische Fremdsprachenausbildung

Eine Säule bildete die aufgrund der Neugründung der Universität mögliche Verortung der Sprachausbildung in ein zentrales Sprachenzentrum. Dessen Aufgabe war es, in Abstimmung mit den Fakultäten, „fachbezogene Fremdsprachenkurse“ – unterrichtet ausschließlich durch muttersprachliche Dozierende – institutionell zu verankern, zunächst in den Studiengängen der Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften. Dabei handelte es sich um die in der damaligen westdeutschen

<sup>3</sup> Vgl. die folgende Website des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Titel: Der Bologna-Prozess: Eine europäische Erfolgsgeschichte (<http://www.bmbf.de/de/3336.php>) (15.08.2012)

<sup>4</sup> Vgl. dazu die Zielvereinbarungen 2009-2012 der Universität Passau (<http://www.uni-passau.de/1558.html>, 15.08.2012)

Hochschullandschaft neue Lehrform der sogenannten "Fachspezifischen Fremdsprachenausbildung", die es Studierenden erstmals ermöglichte, integriert in ihr Fachstudium die entsprechende gewählte Fachsprache zu erwerben. Das heißt, Studierende der Wirtschaftswissenschaften konnten beispielsweise Wirtschaftsenglisch, -französisch oder -chinesisch erlernen, und Studierende der Rechtswissenschaften die entsprechenden juristischen Fachsprachen. Dabei beschränkte sich die mehrstufige Qualifizierung nicht nur auf den reinen Fachsprachenerwerb, sondern umfasste auch entsprechende Inhalte zur Wirtschafts- oder Rechtsorganisation des gewählten Sprachraumes.<sup>5</sup> Das Konzept erwies sich nachhaltig als so erfolgreich, dass 1990 – kurz nach der gelungenen Etablierung eines der ersten interdisziplinären Studiengänge in Deutschland "Sprachen, Wirtschafts- und Kulturraumstudien" (KuWi) – auch für diesen Studiengang ein kulturwissenschaftlich geprägtes Angebot aufgestellt wurde. Der KuWi errang im Jahr 2011 den 2. Platz im bundesweiten Studiengangswettbewerb „Cum laude“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft.<sup>6</sup>

### Profilelement 2: Internationale Hochschulpartnerschaften

Neben dem „Fachspezifischen Fremdsprachenerwerb“ stellte der für damalige Verhältnisse rasche und bewusst forcierte Ausbau der weltweiten Hochschulpartnerschaften die zweite Säule der Internationalisierungsstrategie dar. So begründete die Universität Passau bereits im Jahr 1987, also noch vor dem Fall des Eisernen Vorhangs, eine Hochschulpartnerschaft mit der Karls-Universität Prag. Derzeit bestehen weltweit mehr als 210 Partnerschaften mit Einzel- und Doppelabschlüssen, und die Universität Passau erreicht bei einer Mobilitätsrate ihrer Studierenden (Auslandsaufenthalte) von nahezu 32,5% einen Spitzenwert im Deutschen Hochschulsystem.<sup>7</sup>

### Ein neues Profilelement: Internationales Gastdozierendenprogramm

Internationalisierung sollte aber nicht allein durch Studierendenmobilität erreicht werden, sondern auch über den Austausch auf der Ebene der Dozierenden und des Verwaltungspersonals sichtbar werden.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> <http://www.sprachenzentrum.uni-passau.de/4450.html>, 2012.

<sup>6</sup> [http://www.stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2011/2011\\_11\\_29\\_cum\\_laude/index.html](http://www.stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2011/2011_11_29_cum_laude/index.html), 2012.

<sup>7</sup> Eigene Berechnung des International Office der Universität Passau auf Zahlenbasis der HIS-GmbH Hannover.

<sup>8</sup> HRK (2008): <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/internationale-strategie-der-hochschulrektorenkonferenz-grundlagen-und-leitlinien/>, 2012.



Im Gegensatz zu der durch viele Programme der EU und des DAAD gut ausgebauten Studierendenmobilität gibt es für die Mobilität von Dozentinnen und Dozenten deutlich weniger Programme. Sofern vorhanden, setzen diese zudem entweder längere Aufenthaltszeiten, vorrangige Forschungsvorhaben oder gar feste Berufungszusagen im Anschluss voraus.<sup>9</sup> Dort setzt das Fakultätsprogramm an, das einerseits zwar eine einfache und unkomplizierte Struktur hat, um die Hemmschwelle für die Inanspruchnahme niedrig zu halten, andererseits jedoch auch den qualitativen Erfordernissen genügen will.

## Pilotprogramm der Philosophischen Fakultät

Von der Verfasserin wurde ein Vorschlag entwickelt, wie ein durch Studienbeiträge finanziertes Programm gestaltet werden könnte, das sowohl den Erfordernissen der Studienbeitragsvergabe (kapazitätsneutrale Mittelverwendung zur Verbesserung der Lehre), als auch dem Wunsch nach dem qualitativen und nachhaltigen Ausbau der Internationalisierung gerecht werden würde. Der Vorschlag wurde dem fakultären Studienbeitragsgremium präsentiert, und nach Erzielung der

grundsätzlichen Zustimmung erfolgte in enger Abstimmung mit den Mitgliedern des Studienbeitragsremiums die Feinausarbeitung des Programms.

## Exemplarische Programmziele

Unter Beachtung der Gesamtinternationalisierungsstrategie der Universität Passau sind die Ziele des „Internationalen Gastdozierendenprogramms“ der Philosophischen Fakultät unter anderem:

- Förderung der „Internationalisierung daheim“ durch ein nachhaltiges Angebot
- Kennenlernen anderer Wissenschaftsansätze in Didaktik und Methodik sowie von Wissenschaftsperspektiven, die zum Aufbrechen von nationalen Indiosynkrasien in Inhalten und Stilen des Lehrens und Lernens beitragen
- Schließung von Lücken zwischen den „großen“ Förderprogrammen von DAAD, DFG und AvH, indem kurzzeitige Aufenthalte nur im curricularen Bereich ohne anschließende Übernahmepflichten ermöglicht werden
- Anknüpfungspunkte für spätere Auslandsaufenthalte für Studierende, Lehrende und das Verwaltungspersonal

<sup>9</sup> Die Alexander von Humboldt-Stiftung setzt bei ihrem Gastprofessorenprogramm voraus, dass im Anschluss an die Anschubfinanzierung von maximal fünf Jahren der Dozierende idealerweise auf einen W3-Lehrstuhl berufen wird. (<http://www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F18847/auswahlbestimmungen.pdf>, 2012)

Beim DFG-Programm „Mercator Fellows“ steht vor allem das Arbeiten an einem gemeinsamen Forschungsprojekt im Vordergrund. ([http://www.dfg.de/foerderung/programme/internationales/mercator\\_fellows/index.html](http://www.dfg.de/foerderung/programme/internationales/mercator_fellows/index.html), 2012)

Das DAAD-Programm sieht für Gastdozierende eine Mindestaufenthaltsdauer von 3 Monaten vor. (<http://www.daad.de/hochschulen/internationalisierung/gastdozenten/05065.de.html>, 2012)

- Stärkung der internationalen Dimension der Lehre

### Beitrag zur Lehrqualität

Die Förderung der „Internationalisierung daheim“ trägt dem Umstand Rechnung, dass sich der Versuch, Internationalisierungserfahrung ausschließlich durch das physische Überschreiten geografischer und kultureller Grenzen zu erreichen, zunehmend als unzulänglich herausstellt und nicht in dem Tempo durchführbar ist, mit dem die Internationalisierung tatsächlich voranschreitet.

Mit der curricularen Verankerung von Studienangeboten internationaler Dozierender wird es auch den weniger mobilen Studierenden möglich, interkulturelle und fremdsprachliche Erfahrungen zu erwerben. Sie kommen mit Lehrinhalten und -methoden aus dem Ausland in Berührung und können dadurch für einen Auslandsaufenthalt zusätzlich motiviert werden. In den international und interdisziplinär ausgerichteten Studiengängen der Philosophischen Fakultät stellen fremdsprachige Veranstaltungen ausländischer Dozentinnen und Dozenten eine nachhaltige Bereicherung und Verbesserung der Lehre dar. Studierende können dadurch neue Perspektiven und Wissenschaftsansätze kennenlernen und reflektieren. Eine Internationalisierung des Lehrkörpers macht Internationalität vor Ort erfahrbar und bietet zusätzlich den „hei-

mischen“ Dozentinnen und Dozenten interessante Anknüpfungspunkte für neue Kooperationen in Forschung und Lehre.

### Beitrag zur Strukturentwicklung

Da alle Studiengänge der Philosophischen Fakultät kompetenzorientiert umgestellt und akkreditiert wurden, stellt die curriculare Integration – Gastdozierende müssen ECTS-fähige Veranstaltungen anbieten – sicher, dass die durch die Bologna-Reform geforderte Kompetenzorientierung erreicht wird.

Durch die intensive Zusammenarbeit zwischen Gastgeberinnen/Gastgebern und Gastdozierenden bei den erforderlichen engen Abstimmungsprozessen zu den zu erbringenden curricularen Studienangeboten entsteht ein fruchtbringender Austausch mit internationaler Netzwerkbildung.

Nicht zuletzt können die Gastwissenschaftler/innen als Türöffner und Informationsmittler wirken und Studierenden, aber auch Kolleginnen und Kollegen weiterführende Möglichkeiten in ihren jeweiligen Heimatländern aufzeigen.

Damit kann das Programm eine strukturbildende Wirkung im Rahmen der Internationalisierung entfalten und trägt zur europäischen und internationalen Dimension des Hochschulraumes bei.

## Erste Umsetzungsschritte

Zur Umsetzung der Ziele ist es notwendig, die Verankerung der internationalen Studienangebote in den Curricula zu gewährleisten, die durch die Einführung von Mindestkriterien erreicht wird. Dazu wurden in Abstimmung mit dem fakultären Studienbeitragsgremium nachfolgende Rahmenbedingungen entworfen.

## Finanzpool aus Studienbeiträgen

Das Studienbeitragsgremium richtet einen Pool ein, dem pauschal Mittel zugewiesen werden. Um die bürokratische Hemmschwelle möglichst niedrig zu halten, wird eine einfache Organisationsstruktur vorgesehen. Das Dekanat prüft die vorgelegten Bewerberunterlagen auf Vollständigkeit und ist mit der Verwaltung der Mittel betraut, die es mittels eines vereinfachten und klar strukturierten Antragsverfahrens gemäß den Auswahlkriterien sofort bewilligen kann. Das Dekanat unterstützt bei der Unterbringung der Gastdozierenden, bereitet in Abstimmung mit der Personalabteilung die Verträge (in deutscher und englischer Sprache) vor und übernimmt die weitere administrative Abwicklung. Zur infrastrukturellen Abfederung wird ein voll ausgestattetes Büro mit PC-Arbeitsplätzen, Telefon und eigenem Büroschlüssel in der Nähe des Dekanats eingerichtet.

## Curriculare Anrechenbarkeit

Die Kriterien sehen vor, dass ein Mindestumfang von 1-2 SWS (Semester-

terwochenstunden) Lehre in einem curricular verankerten Wahlpflichtmodul gemäß der geltenden Studien- und Prüfungsordnung gehalten wird und die teilnehmenden Studierenden durch das Ablegen von Prüfungen reguläre ECTS-Punkte erwerben können. Diese Aspekte entsprechen insbesondere den Vorstellungen der Studierendenvertreterinnen und Studierendenvertretern im fakultären Studienbeitragsgremium, da die bisherigen Angebote an internationalen Gastvorträgen, die üblicherweise zusätzlich und auf freiwilliger Basis als Einzelvortrag nur an einem Abend angeboten werden, in ihrer anrechenbaren „Wertigkeit“ deutlich übertroffen werden. Die Möglichkeit, in einem curricular verankerten Modul Punkte zu erwerben, stellt einen deutlichen Anreiz für die Studierenden dar.

Kurse zum reinen Spracherwerb sind ausdrücklich vom Programm ausgeschlossen, da das Sprachenzentrum ein umfangreiches Angebot vorhält.

## Weiterer Anreiz: Kofinanzierung

Neben der unbürokratischen Antragstellung stellt die Möglichkeit der Kofinanzierung einen weiteren wesentlichen Anreiz für die einladenden Professorinnen und Professoren dar. Sie regelt, dass die Finanzierung aus dem Gastdozierendenprogramm ausdrücklich mit Fördergeldern aus Drittmittelprogrammen oder von Sponsorinnen und Sponsoren kombinierbar ist. Damit wird ein Incentive geschaffen, weitere Mittel einzuwerben, um auch sehr hochkarätige und

damit teilweise sehr kostenintensive Gastdozenturen zu ermöglichen.

### Organisatorischer Rahmen

Es ist vereinbart, dass Gastdozierende ab dem Status abgeschlossener Promotion eingeladen werden können. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass nicht in allen Ländern zwingend eine Habilitation erforderlich ist, um als Professor/in in der Lehre tätig zu werden. Um eine möglichst breite Streuung von Gastdozierenden über alle Fächer hinweg zu erhalten (die Philosophische Fakultät hat 24 Studiengänge mit mehr als 5.000 Studierenden), kann in der Einführungsphase aus jedem Fachbereich nur ein Antrag gestellt werden. Vorschlagsberechtigt ist jede fakultätszugehörige Hochschullehrerin bzw. jeder fakultätszugehöriger Hochschullehrer. Die Antragstellung ist laufend möglich. Mit Antragstellung verpflichtet sich jede Antragstellerin/jeder Antragsteller zur Betreuung der/ des Gastdozierenden.

### Qualitätsmanagement

Das Programm wurde nach Einführung im Sommersemester 2012 gut angenommen. Bisher wurden Anträge für Gastdozierende aus Spanien, Kolumbien und der Tschechischen Republik eingereicht. Weitere sind mündlich angekündigt, liegen jedoch nicht als Antrag vor, weshalb sie hier nicht aufgeführt werden. Es ist geplant, nach einer einjährigen Laufzeit eine Evaluierung vorzunehmen und auf dieser Grundlage erforderliche Anpassungen vorzunehmen. Mögliche Erfolgskriterien, die dabei zugrunde gelegt werden sollen, sind: Weiterentwicklung der internationalen Vernetzung, Zunahme der fremdsprachlichen Veranstaltungen, Intensivierung des wechselseitigen Austausches von Hochschulpersonal, Feedback der Studierenden (Feedbackbögen), Anzahl der Studierenden in den Veranstaltungen, Integration in die Philosophische Fakultät, weiterführende Aktivitäten in Lehre und Forschung nach Abschluss des Aufenthaltes.

## Literaturangaben

- Alexander von Humboldt-Stiftung: Alexander von Humboldt-Professur. (<http://www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F18847/auswahlbestimmungen.pdf>, 15.08.2012)
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): Förderung ausländischer Gastdozenten zu Lehrtätigkeiten an deutschen Hochschulen. (<http://www.daad.de/hochschulen/internationalisierung/gastdozenten/05065.de.html>, 15.08.2012)
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Mercator Fellows. ([http://www.dfg.de/foerderung/programme/internationales/mercator\\_fellows/index.html](http://www.dfg.de/foerderung/programme/internationales/mercator_fellows/index.html), 15.08.2012)
- Haus der Bayerischen Geschichte (2009): Passauer Land. Augsburg: Edition Bayern. (<http://www.hdbg.de/magazin/flip/ausgabe-01/index.html>, 15.08.2012)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz. (<http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/internationale-strategie-der-hochschulrektorenkonferenz-grundlagen-und-leitlinien/>, 15.08.2012)
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (29.11.2011): Stifterverband kürt gute Studiengänge im Wettbewerb „Cum Laude“. Die Sieger kommen aus Fulda, Passau und Friedrichshafen. ([http://www.stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2011/2011\\_11\\_29\\_cum\\_laude/index.html](http://www.stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2011/2011_11_29_cum_laude/index.html), 15.08.2012)
- Teichler, Ulrich (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen – Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) (Hrsg.) (2012): Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten. Münster: Waxmann Verlag.
- Wehrlin, Ulrich (Hrsg.) (2011): Hochschulmanagement – Eine Einführung. Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Band 1. München: Martin Meidenthauer Verlagsbuchhandlung.
- Universität Passau: Sprachenzentrum – Wissenswertes über die Fremdsprachenprogramme. (<http://www.sprachenzentrum.uni-passau.de/4450.html>, 15.08.2012)
- Universität Passau: Zielvereinbarungen 2009-2013 – Strategische Zielsetzungen der Universität Passau. (<http://www.uni-passau.de/1558.html>, 15.08.2012)



## Bettina Caspary

Geschäftsführerin der Philosophischen Fakultät

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstraße 40, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-2603

**E-Mail:** [bettina.caspary@uni-passau.de](mailto:bettina.caspary@uni-passau.de)

### Zur Person:

Bettina Caspary, Diplom-Kauffrau (Univ.) und Master of European Administrative Management, hat mehrjährige berufliche und studiumsbezogene Aufenthalte in verschiedenen Ländern wie Belgien, Großbritannien, Frankreich, Taiwan und Tschechien absolviert und verfügt über umfangreiche internationale Erfahrung. Sie hat sich im Rahmen ihres langjährigen hochschulpolitischen Engagements zuletzt als Vorstandsmitglied und Vizepräsidentin des Deutschen Studentenwerks intensiv mit bildungspolitischen Fragestellungen und internationalen Programmen auseinandergesetzt. An der Universität Passau war sie seit 1997 mit dem Aufbau und der Weiterentwicklung der Praxiskontaktstelle (heute Career Service) beauftragt sowie im Technologietransfer tätig. Seit Ende 2010 ist sie die Geschäftsführerin der Philosophischen Fakultät der Universität Passau.

### Arbeitsschwerpunkt:

Hochschulmanagement.



Jetzt als Dauerausstellung  
im Gebäude Wirtschaftswissenschaften  
Innstraße 27 (Erdgeschoss) !!!

# ... 30 Jahre Universität Passau

Zeitreise durch die wissenschaftliche  
und studentische Entwicklung

**Ort** Foyer der Universitätsbibliothek,  
Innstraße 29, 94032 Passau

**Datum** 8. November 2008 bis 30. November 2008

Öffnungszeiten sind Mo - Fr: 9.00 Uhr - 20.00 Uhr  
Der Eintritt ist frei

Universität Passau - D-94030 Passau - T: +49(0)651/502-0 - E-Mail: [info@uni-passau.de](mailto:info@uni-passau.de) - Internet: [www.uni-passau.de](http://www.uni-passau.de)

# Geschichts- und kulturwissenschaftliche Kompetenztests zur Integrationsförderung neuberufener Professorinnen und Professoren an der Universität Passau

*Mario Puhane*

## Kurzzusammenfassung

Im Rahmen des dreiteiligen Programms „Forschung durch Lehre“ im Wintersemester 2010/2011 für die neuberufenen Professorinnen und Professoren wurden die jüngsten Mitglieder der Passauer „Universitätsfamilie“ von der Universitätsleitung, den Dekaninnen und Dekanen sowie einzelnen Fachstellen der Verwaltung willkommen geheißen. Dabei konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegenseitig besser kennenlernen und sich fakultätsübergreifend austauschen. Um die Standortfaktoren der jetzigen Universität gezielt wahrnehmen und gegebenenfalls für künftige Projekte nutzen zu können, wurde ein zweiteiliges Geschichtsquiz zur Universitätsgeschichte sowie zur regionalen Landeskunde entwickelt. Den dritten Part des Neuprofessorinnen- und Neuprofessoren-Programms bildet ein spezieller Kompetenztransfer mittels einer eigens entwickelten interaktiven Campus- und Stadtführung auf den Spuren der Passauer Universitätsgeschichte, die die Veranstaltungsreihe abgeschlossen hat. Der Kompetenztest zur Universitätsgeschichte war so erfolgreich, dass er im folgenden Wintersemester 2011/2012 mit aktualisierten Daten erneut zum Einsatz kam und künftig in jedweden Begrüßungsveranstaltungen für verschiedene universitäre Zielgruppen zum Einsatz kommen soll.

Die Kompetenztests, als Powerpoint-Präsentationen realisiert, orientieren sich an der bekannten und beliebten Fernsehquizshow „Wer wird Millionär?“. Für jede Frage sind vier mögliche Antworten vorgesehen. Die Antworten sind so gestal-

---

<sup>1</sup> Der vom ehemaligen Präsidenten Univ.-Prof. Dr. Walter Schweitzer und PD Dr. Ulrike Senger initiierte und geleitete Interdisziplinäre Arbeitskreis „Forschung durch Lehre“ im Wintersemester 2010/2011 zielte darauf, sich der Forschung über die Lehre anzunähern und den Neuberufenen zu ermöglichen, sich frühestmöglich mit fachübergreifenden Projektideen in Forschung, Lehre und wissenschaftlicher Nachwuchsförderung der Universität Passau einzubringen. Dazu wurden Fachprogramme zur kompetenzorientierten Lehre und wissenschaftlichen Nachwuchsförderung für die neuberufenen Professorinnen und Professoren entwickelt und durchgeführt.

In diesem Rahmen sollten sich die neuberufenen Professorinnen und Professoren auch mit der Geschichte der Universität Passau „forschend“ befassen können. In diesem Zusammenhang hat der Verfasser das Format des geschichts- und kulturwissenschaftliches Kompetenztests erarbeitet, das in Entwicklung und Umsetzung von PD Dr. Ulrike Senger hochschuldidaktisch begleitet wurde.



tet, dass auch die falschen Antworten lehrreich-informativ Fakten oder Daten zur Passauer Universitätsgeschichte oder Stadt- und Regionalhistorie liefern. So vermitteln zum Beispiel die falschen Antworten zur Frage 1 des Kompetenztests „Universitätsgeschichte“ markante Jahreszahlen zur Bistumsgeschichte sowie weitere wichtige Jahreszahlen zur Geschichte des Hochschulstandorts Passau. Abrundend werden die Antworten durch einschlägige Abbildungen visualisiert. Das Layout des Tests orientiert sich an dem aktuellen Corporate Design der Universität, um auch hier als konkretes Vorbild zu fungieren.

## Kompetenztest „Passauer Universitätsgeschichte“

Mittels 16 Fragen rund um die Passauer Universität soll den Neuberufenen die Entstehungsgeschichte und aktuelle statistische Marken verständlich gemacht werden. Für die Idee dieses Kompetenztests stand die bekannte Weisheit: „Wer nicht weiß woher er kommt, weiß nicht wohin er geht ...“ Pate. Die Neuberufenen erfahren auf diese Weise in den Fragen 1 bis 12 „richtige“ Einblicke in die allgemeine

Universitätsgeschichte, zum Beispiel zu Besonderheiten einzelner Mitglieder der gewachsenen Universitätsfamilie, zur Baugeschichte und zur Entstehung des modernen Corporate Design. Die letzten vier Fragen bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder zurück in die Gegenwart, fragen markante Statistiken ab und offenbaren zum Teil überraschende Ergebnisse. Die letzte Präsentationsfolie ist der Ankündigung des Kompetenztransfers im Rahmen der interaktiven Campus- und Stadtführung gewidmet.



UNIVERSITÄT  
PASSAU

Herzlich Willkommen zum

**Kompetenztest**  
**Passauer**  
**Universitätsgeschichte**

**Mario Puhane M. A.**  
Leiter des Universitätsarchivs und der Zentralen Registratur

17. November 2010

1.6. Historischer Kompetenztest für Neuberufene

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT  
PASSAU

---

**Frage 1:**  
**Wann fanden in Passau erstmals Vorlesungen für Studierende statt?**

- 739 Gründung des Bistums Passau
- 1622 Erste Vorlesungen am 1612 gegründeten Jesuitenkolleg in der Altstadt
- 1833 Gründung des Königlich Bayerischen Lyzeums
- 1923 Einführung des Namens Philosophisch-Theologische Hochschule

---

17. November 2010 Universitätsarchiv

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT  
PASSAU

---

**Frage 1:**  
**Wann fanden in Passau erstmals Vorlesungen für Studierende statt?**

1622




Die Erzherzöge Leopold (1612) und Leopold Wilhelm (1638) von Österreich „stiften“ das Jesuitenkolleg, heute „Leopoldinum“.

---

17. November 2010 Universitätsarchiv

Abb. 1: „Stifterbild“ des Jesuitenkollegs mit den Erzherzögen Leopold I. und Leopold Wilhelm. Aus: Universität Passau, Gemäldesammlung.

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte 


---

**Frage 2:**  
**Wie lautet das offizielle Gründungsdatum der Universität Passau?**

- 05.05.1955 **NATO-Beitritt der Bundesrepublik Deutschland**
- 07.12.1972 **Beschluss über das „Gesetz über die Errichtung einer Universität in Passau“ im Bayerischen Landtag**
- 01.01.1973 **Inkrafttreten des „Gesetzes über die Errichtung einer Universität in Passau“**
- 09.10.1978 **Feierliche Eröffnungsfeier der Universität Passau**

---

17. November 2010 Universitätsarchiv

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte 

---

**Frage 2:**  
**Wie lautet das offizielle Gründungsdatum der Universität Passau?**

01.01.1973

**Weitere Daten:**

Dezember 1969: Forderung nach Errichtung einer Universität in Passau

1970: Erstellung von Denkschriften durch das „Kuratorium Universität Passau e. V.“

22.02.1974: Arbeitsaufnahme des Strukturbeirates

01.10.1974: Errichtung der Geschäftsstelle in der Neuen Residenz

Gesetz über die Errichtung einer Universität in Passau vom 22. Dezember 1972

Der Landtag des Freistaates Bayern hat das folgende Gesetz beschlossen, das nach Anhörung des Senats hermit beabwogen wurde:

**Art. 1**

(1) Der Freistaat Bayern errichtet in Passau eine wissenschaftliche Hochschule mit Lehr- und Forschungsbetrieb sowie Promotions- und Habilitationenrecht.

(2) Die Hochschule trägt den Namen Universität Passau.

**Art. 2**

(1) Die Bildung, Zusammensetzung, Aufgaben und Befugnisse der Organe sowie die Gliederung der Universität werden auf Grund besonderer Gesetze geregelt.

(2) Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus wird ermächtigt, bis zur Bildung oder Bestellung der zuständigen Organe gemäß dem Gesetz nach Absatz 1 durch Rechtsverordnung vorläufige Regelungen zu treffen über:

1. die Verfassung der Universität, insbesondere ihre Selbstverwaltung,

2. die Aufgaben der Universität, ihre Wissenschaftsbereiche, ihre Gliederung sowie die Bildung, Zusammensetzung und Befugnisse ihrer Organe, die Studiengänge an der Universität,

3. die Mitglieder der Universität,

4. bis zur Bildung oder Bestellung der zuständigen Organe gemäß der Rechtsverordnung nach Absatz 2 handelt das Staatsministerium für Unterricht und Kultus für die Universität, so fern diese Befugnisse delegieren.

(3) Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus erläßt die zur Ausführung dieses Gesetzes erforderlichen Verwaltungsvorschriften.

**Art. 3**

Art. 4 Abs. 1 des Gesetzes über die Rechtsverhältnisse der Lehrer und Assistenten an Hochschulen (Hochschulgesetz) – HGG – vom 12. Juli 1962 (GVBl. S. 126), zuletzt geändert durch das Gesetz über die Errichtung der Gesamthochschule Bamberg vom 25. Juli 1972 (GVBl. S. 296) wird wie folgt geändert:

1. in Nummer 5 wird nach dem Wortlaut „die Universität Bamberg“ der Punkt durch ein Komma ersetzt;

2. **in Nummer 6 wird nach dem Wortlaut „die Universität Bayreuth“ der Punkt durch ein Komma ersetzt;**

3. **in Nummer 7 wird nach dem Wortlaut „die Universität Passau“**

**Art. 4**

Dieses Gesetz tritt am 1. Januar 1973 in Kraft.

München, den 22. Dezember 1972

**DER BAYERISCHE MINISTERPRÄSIDENT**  
Dr. h. c. H. E. Müller

---

17. November 2010 Universitätsarchiv

Abb. 2: Errichtungsgesetz der Universität Passau. Aus: Universitätsarchiv Passau, Fotosammlung.

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT  
PASSAU


**Frage 3:**  
**Für welche Besonderheit war der erste Professor der  
Universität Professor Dr. Michael Kobler  
bekannt oder gefürchtet?**

|   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Klausuren über Rechts-<br>geschichte                 | Prof. Dr. Kobler war Ordinarius für<br>Deutsche Rechtsgeschichte und<br>Bürgerliches Recht. |
| <input type="checkbox"/> Stadtführungen                                       | Prof. Dr. Kobler führte gerne<br>Kulturvereine durch die Stadt.                             |
| <input type="checkbox"/> Vorlesungen mit einer Länge<br>von über drei Stunden | Nicht belegt!   |
| <input type="checkbox"/> Bairisch-Kurs  | <b>Für nicht-bayerische Studierende<br/>war dieser Bairisch-Kurs<br/>lebenswichtig.</b>     |

17. November 2010 Universitätsarchiv

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT  
PASSAU

**Frage 3:**  
**Für welche Besonderheit war der erste Professor der  
Universität Professor Dr. Michael Kobler  
bekannt oder gefürchtet?**



*Professor Dr. Michael Kobler hielt seine  
juristischen Übungen auf Bairisch.*

*Um als Nicht-Bairisch-Sprachler den  
Anweisungen des Dozenten folgen zu  
können, war es wichtig, zumindest das  
Bairische rudimentär zu verstehen.*

*Daraus hatte sich ein eigenständiger  
Sprachtest mit Klausur entwickelt.*

**Bairisch-Sprachkurs**

17. November 2010 Universitätsarchiv

Abb. 3: Professor Dr. Michael Kobler. Aus: Fotoarchiv der Familie Kobler.

**Frage 4:**

**Wie viele Fakultäten hatte die Universität bei Ihrer Eröffnung 1978?**

- 3      **So wenige Fakultäten hatte die Universität nie.**
  
- 4      **Seit 2009 ruht die *Katholisch-Theologische Fakultät* und ist ein Department der *Philosophischen Fakultät*.**
  
- 5      **Von 1980 bis 2009 bestanden die Fakultäten *Katholische Theologie, Wirtschaftswissenschaften, Juristische Fakultät, Philosophische Fakultät* sowie *Informatik und Mathematik* (bis 2006 *Mathematik und Informatik*).**
  
- 6      **Die *Sprach- und Literaturwissenschaftliche* sowie die *Kulturwissenschaftliche Fakultät* wurden 1980 zur *Philosophische Fakultät* zusammengeführt.**

**Frage 4:**

**Wie viele Fakultäten hatte die Universität bei Ihrer Eröffnung 1978?**

**So wenige Fakultäten hatte die Universität nie.**

**Seit 2009 ruht die *Katholisch-Theologische Fakultät* und ist ein Department der *Philosophischen Fakultät*.**

**Von 1980 bis 2009 bestanden die Fakultäten *Katholische Theologie, Wirtschaftswissenschaften, Juristische Fakultät, Philosophische Fakultät* sowie *Informatik und Mathematik* (bis 2006 *Mathematik und Informatik*).**

- 6      **Die *Sprach- und Literaturwissenschaftliche* sowie die *Kulturwissenschaftliche Fakultät* wurden 1980 zur *Philosophische Fakultät* zusammengeführt.**

1.6. Historischer Kompetenztest für Neuberufene

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT  
PASSAU

**Frage 5:**  
**Wo befand sich bis 1986 die Mensa der Universität?**

- Redoute **Die familiäre Universität konnte noch in der überschaubaren Redoute speisen.**
- Neue Residenz **Die Prunkräume im 2. Stock der Residenz beherbergten von 1974 bis 1984 die Geschäftsstelle der Universität.**
- Rathaus **Es gibt hier eine Mitarbeiterkantine.**
- Kloster Sankt Nikola **Im neu errichteten Westflügel des Nikolaklosters befindet sich nur eine Cafeteria.**

17. November 2010 Universitätsarchiv

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT  
PASSAU

**Frage 5:**  
**Wo befand sich bis 1986 die Mensa der Universität?**

Redoute



*Heute gibt es in der Redoute zwei Veranstaltungssäle, einen Gastro-Bereich und das Foyer des „Landestheaters Niederbayern“ (ehemals „Fürstbischöfliches Opernhaus“ bzw. „Südostbayerische Städtetheater“)*

17. November 2010 Universitätsarchiv

Abb. 4: Ehemalige Mensa in der Redoute. Aus: Universitätsarchiv Passau, Fotosammlung.

## Frage 6:

**Was befand sich früher auf dem heutigen Areal der Universitätsbibliothek und der Mensa?**

Schlachthof

Von 1892 bis 1982 war hier der **Städtische Schlachthof** angesiedelt.

Lazarett

Das Lazarett-Gebäude zur Maierhofkaserne steht noch heute an der Einmündung der Leonhard-Paminger-Straße.

Kino „ProLi“

Das traditionelle Kino „Promenaden Lichtspiele“ bestand von 1910 bis 1993 an der Gottfried-Schäffer-Straße.

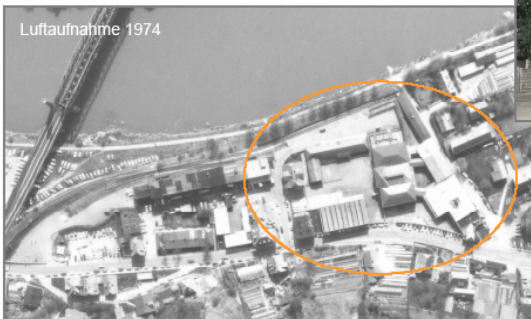
Kleiner Exerzierplatz

Auf dem heutigen Areal von Klostergarten, Nibelungenplatz und Neue Mitte-Gebäude war von 1827 bis 2007 der „Kleine Exerzierplatz“ angesiedelt.

## Frage 6:

**Was befand sich früher auf dem heutigen Areal der Universitätsbibliothek und der Mensa?**

Schlachthof



Das einzige, heute noch sichtbare, Relikt des alten Schlachthofes ist der **Trafo-Turm** an der Innstraße.

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT  
PASSAU

**Frage 7:**  
**Wie nannten die Studierenden  
das ehemalige Studentendorf auf dem heutigen Campus?**

- Kaserne** Von 1893 bis 1945 beherbergte das oberste Endes des Campus die Maierhofkaserne.
- NiHa** Die „Nibelungenhalle“ stand von 1935 bis 2003 auf der heutigen Neuen Mitte.
- Ghetto** **Durch die geschlossen Anlage der ehemaligen Kaserne entstand dieser Name.**
- Baracke** Bis in die 1970-er standen in der Nähe des Nikolaklosters Holzbaracken.

17. November 2010 Universitätsarchiv

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT  
PASSAU

**Frage 7:**  
**Wie nannten die Studierenden  
das ehemalige Studentendorf auf dem heutigen Campus?**

**Ghetto**



*„Studentendorf  
statt  
Wohnklo!“*

*war das Motto beim Kampf für  
das Fortbestehen des Ghettos  
durch den  
„Passauer Studentendorf e. V.“  
zur politischen Aktivierung der  
Bewohner ab 1987.*

*Der letzte Mieter zog  
1996 aus.*

17. November 2010 Universitätsarchiv

Abb. 7: Ehemaliges Studentendorf „Ghetto“ in Passau. Aus: Universitätsarchiv Passau, Fotosammlung.



## Frage 8:

### Was versteht man unter dem „Passauer Madonnenstreit“?

- Akademischer Streit um das offizielle Logo der Universität
- Auftrittsverbot für die US-amerikanische Sängerin Madonna
- Madonna als neues mögliches Wappenbild der Stadt Passau
- Mariahilfer Gnadenmadonna als Siegeszeichen im Türkenkrieg 1683

**Prof. Dr. Alf Mintzel startete 1991 einen soziologischen Feldversuch.**

**Passau ist zu klein für den Superstar aus den USA.**

**Seit dem 14. Jahrhundert führt die Stadt den roten Wolf als Wappentier.**

**Das Gnadenbild ist zum Wallfahrtsbild des Donauraumes emporgestiegen.**

## Frage 8:

### Was versteht man unter dem „Passauer Madonnenstreit“?

- Akademischer Streit um das offizielle Logo der Universität



Madonnen-Statue an der Katholischen Theologie (17. Jahrhundert)



Emblem von Prof. Martin Seitz (1950)




Siegel als Logo der Universität (1978-1999)

*Der Streit drehte sich um die Übernahme des Wappens des Jesuitenkollegs.*

*Die Jesuiten hatten als Orden der Gegenreformation die „Streitbare Madonna“ als Kampfansage an den Protestantismus gewählt.*

*Für die moderne und weltoffene Universität Passau ist nach Prof. Dr. Alf Mintzel diese historische Belastung des Emblems nicht tragbar.*

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte 

**Frage 9:**  
**Warum kam vor über 20 Jahren der Lehrstuhl für Südostasienkunde nach Passau?**

**Argument: Passau liegt analog im Südosten Deutschlands.** Geografisch richtig, aber nicht entscheidend.

**Argument: Passau hat deutschlandweit die kürzeste Distanz nach Südostasien.** Hartnäckiges Gerücht, aber nicht entscheidend.

**Argument: Das Sprachenzentrum bietet hochqualifizierte Sprachkurse an.** Aktuell bietet das Sprachenzentrum neben weiteren Sprachen Chinesisch, Indonesisch, Thai und Vietnamesisch an.

**per Ministerialentscheidung** **Das Wissenschaftsministerium verteilte die Regionen der Erde auf die bayerischen Universitäten.**

17. November 2010 Universitätsarchiv

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte 

**Frage 9:**  
**Warum kam vor über 20 Jahren der Lehrstuhl für Südostasienkunde nach Passau?**

**per Ministerialentscheidung** Geografisch richtig, aber nicht entscheidend.

**per Ministerialentscheidung** Hartnäckiges Gerücht, aber nicht entscheidend.

**per Ministerialentscheidung** Aktuell bietet das Sprachenzentrum neben weiteren Sprachen Chinesisch, Indonesisch, Thai und Vietnamesisch an.

**per Ministerialentscheidung** **Das Wissenschaftsministerium verteilte die Regionen der Erde auf die bayerischen Universitäten.**

17. November 2010 Universitätsarchiv

**Frage 10:**

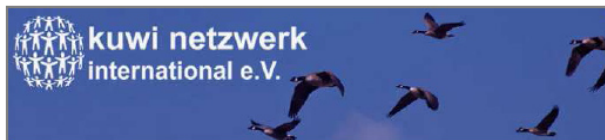
**Welchen NC hatte der Diplomstudiengang Kulturraumstudien (KuWi) im Wintersemester 1999/2000?**

- 1,0 Traumnote der Allgemeinen Hochschulreife
- 1,2 Numerus Clausus für KuWi in Passau
- 1,7 Numerus Clausus für Psychologie in Bayern
- 2,0 Numerus Clausus für Humanmedizin in Bayern

**Frage 10:**

**Welchen NC hatte der Diplomstudiengang Kulturraumstudien (KuWi) im Wintersemester 1999/2000?**

1,2



*Der „Diplomkulturwirt“ oder „Diplomstudiengang Kulturraumstudien“, kurz „KuWi“, machte die Universität deutschlandweit bekannt und sorgte in den 1990-er Jahren für einen Run der Studierenden auf Passau.*

*Das „kuwi netzwerk international e. V.“ betreut als eigenständige Alumni-Organisation die aktuell Studierenden und die Ehemaligen im Bereich „Kulturwirtschaft“ und „European Studies“.*

Abb. 9: Erweitertes Logo des kuwi-Netzwerks der Universität Passau. Aus: kuwi netzwerk international e.V.

**Frage 11:**

**In welcher Sportart gewann der jetzige Leiter des Sportzentrums Dr. Franz Held die Bronze-Medaille bei den olympischen Sommerspielen in München 1972?**

- Fußball Im Passauer „Dreiflüssestadion“ fanden bei den olympischen Spielen 1972 Vor- und Zwischenrundenspiele im Fußball statt.
- Hochwasser-Schwimmen Die Bewohner der Passauer Altstadt müssen regelmäßig diese Übung machen.
- Rudern **Franz Held siegte im „Ruder-Vierer-ohne“.**
- „Schönfelder-Weitwurf“ Diese Disziplin ist eine Erfindung des Ehemaligenvereins und wird seit 2009 beim Jahrestreffens des Vereins durchgeführt.

**Frage 11:**

**In welcher Sportart gewann der jetzige Leiter des Sportzentrums Dr. Franz Held die Bronze-Medaille bei den olympischen Sommerspielen in München 1972?**



- Rudern

*Bronze bei Olympia 1972 im „Vierer-ohne“ für Schlagmann Joachim Ehrig, Peter Funnekötter, Franz Held und Wolfgang Plottke*

Abb. 10: Deutscher „Ruder Vierer-ohne“ bei den Olympischen Sommerspielen in München 1972. Aus: Universitätsarchiv Passau, Fotosammlung.

## Frage 12:

### Was bedeutet das Logo der Universität Passau?

- Stilisierte Domtürme und die fünf Passauer Flüsse**      doppelter Fehler: keine Domtürme und Passau ist nur „Dreiflüssestadt“
- Stilisierte Universitätsarchitektur und Sitzreihen als Symbol für Vorlesungen**      **Logo und Corporate Design seit dem Jahr 2003.**
- Leuchttürme und Straße als Symbol für die alte und neue Zeit**      philosophische Fantasie
- Veste Oberhaus und Wanderwege in Passau**      mögliche Passauer Werbeaussage.

## Frage 12:

### Was bedeutet das Logo der Universität Passau?

**Stilisierte Universitätsarchitektur und Sitzreihen als Symbol für Vorlesungen**



*Architektonische Glas-Metall-Brücke zwischen den Gebäudetrakten*



Abb. 11: Grafische Herleitung des aktuellen Logos der Universität Passau. Aus: Universität Passau, Pressestelle.

**Frage 13:**

**Zu welcher Partneruniversität bestehen derzeit die intensivsten Studienbeziehungen?**

- Karlsuniversität Prag**      **Mit Prag wurde 1983 die erste Partnerschaft geschlossen.**
- Taiwan University Taipeh**      **Taipeh ist aktuell die jüngste Partnerschaft.**
- Corvinus Universität Budapest**      **Mit Budapest gibt es derzeit die intensivsten Beziehungen.**
- Staatsuniversität für Management Moskau**      **Neben Budapest und Moskau gibt es auch mit der Staatsuniversität Krasnojarsk gemeinsame deutschsprachige Studiengänge.**

**Frage 13:**

**Zu welcher Partneruniversität bestehen derzeit die intensivsten Studienbeziehungen?**

*Aktuell pflegt die Universität mit 190 Hochschulen Partnerschaften.*

- Corvinus Universität Budapest**

*Zum Partnerschaftsprogramm zählen der Studierendenaustausch (Incomings und Outgoings), Studienprogramme und Mittel der Bewirtschaftung der Partnerschaft.*

**Frage 14:**  
**Wie werden zukünftige Studierende auf die Universität und ihren Studiengänge aufmerksam?**

- Freunde / Familie / Bekannte **Platz 1**
- Lehrer / Beratungslehrer **Platz 3**
- Uni-Rankings **Platz 2**
- Zufall **Glück gehabt !**

**Frage 14:**  
**Wie werden zukünftige Studierende auf die Universität und ihren Studiengänge aufmerksam?**

**Freunde / Familie / Bekannte**

Umfrage unter Studienbewerbern im Wintersemester 2010/2011 im Rahmen der Online-Bewerbung bzw. -Einschreibung in den grundständigen Studiengängen, insgesamt 6.935 Antworten

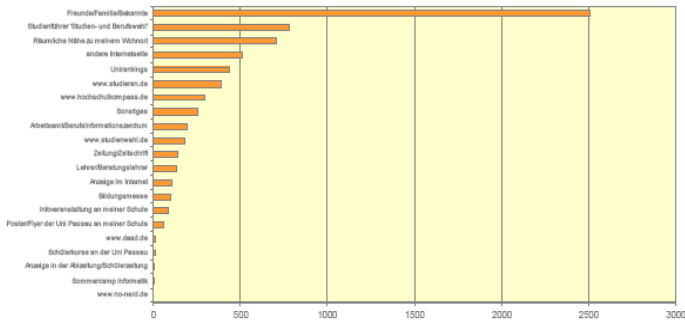


Abb. 12: Wirksamkeit von Marketingmaßnahmen bei Studienanfängerinnen und Studienanfänger der Universität Passau. Aus: Universität Passau, Studierendenmarketing.

1.6. Historischer Kompetenztest für Neuberufene

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT PASSAU

**Frage 15:**  
**Wie viele Besucher hat das virtuelle Vorlesungsverzeichnis der Universität im Monat?**

ca. 30.000

ca. 300.000

ca. 3.000.000

ca. 30.000.000

Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2010/11

**Gesamte Universität**

- nach Veranstaltungszusatz
- nach Datum
- nach Erreichung\_Semester
- nach Erreichung\_Semester

• Vorlesungsverzeichnis für das kommende Semester

**Archiv**

- Vorlesungsverzeichnis für das meiste Semester
- die Vorlesungsverzeichnisse seit dem Wintersemester 2007/08

**Veranstaltungssuche**

Suchbegriff  Seite 1 von 1

Semester:  Veranstaltungstyp:  oder

WS 10/11  alle

alle  Prüfung

Powered by

17. November 2010
Universitätsarchiv

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte UNIVERSITÄT PASSAU

**Frage 15:**  
**Wie viele Besucher hat das virtuelle Vorlesungsverzeichnis der Universität im Monat?**

ca. 3.000.000

Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2010/11

**Gesamte Universität**

- nach Veranstaltungszusatz
- nach Datum
- nach Erreichung\_Semester
- nach Erreichung\_Semester

• Vorlesungsverzeichnis für das kommende Semester

**Archiv**

- Vorlesungsverzeichnis für das meiste Semester
- die Vorlesungsverzeichnisse seit dem Wintersemester 2007/08

**Veranstaltungssuche**

Suchbegriff  Seite 1 von 1

Semester:  Veranstaltungstyp:  oder

WS 10/11  alle

alle  Prüfung

Powered by

17. November 2010
Universitätsarchiv

Abb. 13: Datenmaske des virtuellen Vorlesungsverzeichnisses der Universität Passau. Aus: Universität Passau, Webredaktion.



**Frage 16:**

**Was ist der am häufigsten gesuchte Begriff mit der Suchfunktion der Universitätsstartseite?**

- HISQIS **Platz 1**
- Mensa **Platz 2**
- Studienverlaufsplan **Platz 4**
- Vorlesungsverzeichnis **Platz 3**

**Frage 16:**

**Was ist der am häufigsten gesuchte Begriff mit der Suchfunktion der Universitätsstartseite?**

- HISQIS **Platz 1**

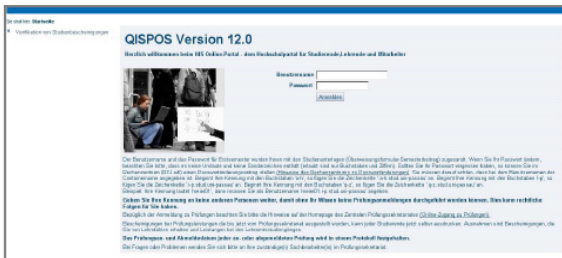


Abb. 14: Datenmaske mit Suchfunktion an der Universität Passau. Aus: Universität Passau, Webredaktion.

## Kompetenztransfer bei der Campus- und Stadtführung

Auf der Basis eines eigens zusammengestellten Rundgangs über den Universitätscampus und durch die benachbarte Altstadt von Passau können die neuberufenen Professorinnen und Professoren die Genese des Hochschulstandortes Passau vom ehemaligen Jesuitenkolleg und dem „Königlich bayerischen Luzeum“ bis hin zur „Philosophisch-Theologischen Hochschule“ als Vorgängerinstitutionen der heutigen Landesuniversität in Passau und zeitlich anschließend das Werden des modernen Campus miter-

leben. Der innerstädtische Wandel und der lokale Wechsel der Gebäude mit Hochschulnutzung stehen dabei ebenso auf dem Programm wie die Entwicklung des modernen Universitätscampus ab 1978 vom ehemals eigenständigen Stadtteil zwischen Inn und Innstraße hin zu „Deutschlands schönstem Campus“ (Auszeichnung durch die Zeitschrift „UNICUM“ im Jahre 2009). Topographische Standortfaktoren lassen sich dabei in gleicher Weise veranschaulichen wie das dynamische Wachsen der Universität mit ihren Gebäuden auf dem heutigen Campus und darüber hinaus.

Kompetenztest Passauer Universitätsgeschichte 

---

**Kompetenztransfer**  
**Gemeinsame Campus- und Stadtführung**

**400 Jahre Hochschulstandort Passau**

**Gemeinsames Erkunden der Passauer Geschichte mit**  
**Universitätsarchivar Mario Puhane M. A.**

**mögliche Termine:**

- Mittwoch, 15. Dezember 2010**
- Mittwoch, 26. Januar 2011**
- Mittwoch, 2. Februar 2011**

jeweils 14:30 Uhr bis 17:30 Uhr,  
Treffpunkt Verwaltungsgebäude, Eingang zum Sportzentrum

---

17. November 2010 Universitätsarchiv

## Kompetenztest „Niederbayerische Landeskunde“

Mittels 16 Fragen rund um Passau und Umgebung sollen die Neuberufenen die Stadt und die Region kennen lernen, in der sie jetzt beruflich verortet sind und ihre Familien sich integrieren wollen. Hier sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die spezielle regionale Kultur erkunden können. Die Neuberufenen gewinnen in den Fragen 1 bis 13 auf den gemeinsamen Wegen Einblicke in die allgemeine Bistums- und Stadtgeschichte und in die Religiosität der Region

(Wallfahrt Altötting und Reformation in Ortenburg). So erfahren sie beispielsweise historische Details zum ehemals flächenmäßig größten Bistum des Alten Reichs wie auch zum Verlauf der alten Passauer Stadtmauern und erhalten damit Einblick in die territorialen Dimensionen der Passauer Geschichte. Auch das Passauer Leben im Zeichen der Naturkatastrophen (Stadtbrände und Hochwasser) wird veranschaulicht. Die Fragen 14 bis 16 widmen sich den kulinarischen Besonderheiten, die nicht nur der Passauer Region entstammen.




Herzlich Willkommen zum

# Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde

**Mario Puhane M. A.**

Leiter des Universitätsarchivs und der Zentralen Registratur

19. Januar 2011

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde 

**Frage 1:**  
**Welche naturräumliche Einheit bildete im Hochmittelalter die Ostgrenze des Bistums Passau?**

„Eisernes Tor“ der Donau Das „Eiserne Tor“ ist ein Durchbruchstal in den südlichen Karpaten und bildet heute die Grenze zwischen Rumänien und Serbien.

Fluss Enns Die Enns stellt in seinem Unterlauf die Grenze zwischen Ober- und Niederösterreich dar.

Fluss March **Die March als Grenzfluss zwischen Tschechien bzw. Österreich und der Slowakei im Norden bildete zusammen mit der Leitha im Süden die Ostgrenze des Passauer Bistums.**

Innviertel Das Innviertel umfasst seit 1779 den unmittelbar jenseits des Inns anschließenden oberösterreichischen Landesteil mit den Bezirken Braunau, Ried im Innkreis und Schärding.

---

19. Januar 2011 Mario H. Puhane M. A. Universitätsarchiv

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde 

**Frage 1:**  
**Welche naturräumliche Einheit bildete im Hochmittelalter die Ostgrenze des Bistums Passau?**

*Prädikat für die Passauer Domkirche:  
 Mutterkirche des Donau-Ostens*

**der Fluss March**

*Das ehemals flächenmäßig größte Bistum im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation umfasst heute die Bistümer Linz, St. Pölten, Wien und Passau.*

---

19. Januar 2011 Mario H. Puhane M. A. Universitätsarchiv

## Frage 2:

**Wo verlief ab dem 13. Jahrhundert die äußere Passauer Stadtmauer und damit die Grenze zwischen dem Hochstift Passau und dem Herzogtum Bayern?**

- entlang der Grabengasse mit dem Paulus- und Innbrückgassentor
- Im 13. Jahrhundert gab es keine Stadtmauern mehr.
- zwischen Neuburger Wald und Mündung des Auerbachs (heute Franz-Josef-Strauß-Brücke)
- entlang der Nikolastraße, über den Ludwigsplatz zur Schanzlbrücke

Die innere Stadtmauer des 10. Jahrhunderts hatte hier ihren Verlauf.

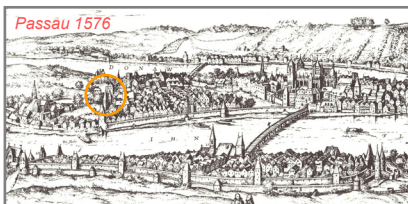
Erst im 19. Jahrhundert fielen die letzten Mauerteile, Tore und Türme dem modernen Verkehr zum Opfer.

Fantasie!

**Die äußere Stadtmauer schloss ab 1209 den mittelalterlichen Neumarkt ein und bildete damit die Grenze zur Hofmark St. Nikola.**

## Frage 2:

**Wo verlief ab dem 13. Jahrhundert die äußere Passauer Stadtmauer und damit die Grenze zwischen dem Hochstift Passau und dem Herzogtum Bayern?**



Die Namen „Schanzlbrücke“, „Zwinger“ und „Gasthaus Bayerischer Löwe“ bezeugen noch heute die alte Grenze.



- entlang der Nikolastraße, über den Ludwigsplatz (O) zur Schanzlbrücke



Abb. 15: Passau-Ansicht von 1576,

Abb. 16: Katasterplanauszug mit äußerer Stadtmauer aus dem Jahr 1826 und

Abb. 17: Heutige Nikolastraße mit Stadtmauer und Grabensituation im 19. Jahrhundert.

Alle aus: Stadtarchiv Passau, Fotosammlung.

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde UNIVERSITÄT PASSAU

**Frage 3:**  
**Welches Kunstwerk bildet den Mittelpunkt der weltberühmten Wallfahrt nach Altötting?**

- Gnadenbild Maria mit dem Kinde Das Gnadenbild Maria mit dem Kinde ist das Wallfahrtsbild im Kloster Mariahilf ob Passau.
- Jesus auf dem Palmesel Der Palmesel mit Christus ist das Herz der Osterfeierlichkeiten in Kößlam im Bäderdreieck.
- schwarze Madonna **Die Madonna ist seit 1489 Mittelpunkt des meist besuchten Wallfahrtsortes in Bayern.**
- weißer Heiland Literarisches Werk von Gerhard Hauptmann

19. Januar 2011 Mario H. Fühene M. A. Universitätsarchiv

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde UNIVERSITÄT PASSAU

**Frage 3:**  
**Welches Kunstwerk bildet den Mittelpunkt der weltberühmten Wallfahrt nach Altötting?**

schwarze Madonna



Abb. 18: Madonna von Altötting. Aus: Fotoarchiv von Siddharta Finner (2011)

**Frage 4:**

**Welche Besonderheit hatte die Grafschaft Ortenburg seit der Mitte des 16. Jahrhunderts?**

evangelische Enklave im katholischen Niederbayern

Im Jahr 1563 führte Graf Joachim von Ortenburg auf der Basis des Augsburger Religionsfriedens die lutherische Lehre ein.

Ritterspiele

Seit 2005 findet alle zwei Jahre ein Mittelalter-Spektakel im Umfeld der Burg statt.

allgemeine Schulpflicht

Gräfin Amalia Regina führte 99 Jahre vor Bayern die allgemeine Schulpflicht in ihrer Grafschaft ein.

Wildpark

Seit Jahrzehnten sind der Wildpark und der angrenzende Vogelpark eine Attraktion für Jung und Alt.

**Frage 4:**

**Welche Besonderheit hatte die Grafschaft Ortenburg seit der Mitte des 16. Jahrhunderts?**

evangelische Enklave im katholischen Niederbayern

Ortenburger Wappen



Während des Dreißigjährigen Krieges, siedelte Graf Friedrich Casimir Glaubensflüchtlinge aus Österreich rund um Ortenburg an, woraus die Ortsteile Vorder- und Hinterhainberg entstanden.

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde UNIVERSITÄT PASSAU

**Frage 5:**  
**Welche Ursache hatte der verheerende Stadtbrand am 29. Juli 1680?**

- Brandstiftung Die fast vollständige Zerstörung der Passauer Innstadt durch französischen Soldaten im Jahr 1809 geht vermutlich auf Brandstiftung zurück.
- Explosion im Labor einer Apotheke **Die Klosterapotheke Niedernburg war Ausgangspunkt des zweiten Stadtbrands im 17. Jahrhundert.**
- Entzünden eines Vorhangs in der Küche Das Johannis-Spital am Rindermarkt war Ausgangspunkt des ersten Stadtbrands im 17. Jahrhundert
- Zündeln von Kindern Aktenkundig ging bisher noch kein Stadtbrand auf ein Fehlverhalten von Kindern zurück.

19. Januar 2011 Mario H. Puhane M. A. Universitätsarchiv

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde UNIVERSITÄT PASSAU

**Frage 5:**  
**Welche Ursache hatte der verheerende Stadtbrand am 29. Juli 1680?**

*„durch der Nonnen Laborieren“  
(Kupferstich mit Annotationen)*

- Explosion im Labor einer Apotheke**



Kloster Niedernburg



**Fazit der Stadtbrände:**  
*Zerstörung der mittelalterlich-gotischen Stadtstruktur (80 bis 90 Prozent aller Häuser), nur die Ilzstadt blieb verschont.*

19. Januar 2011 Mario H. Puhane M. A. Universitätsarchiv

Abb. 20: Westtürme des Klosters Niedernburg. Aus: Foto-CD Passau Tourismus e. V. und Abb. 21: Stadtbrandansicht von 1680. Aus: Stadtarchiv Passau, Fotosammlung.



**Frage 6:**

**Wozu dienten früher die stets geladenen und allzeit schussbereiten Kanonen auf der bischöflichen Burg Oberhaus mit Schussrichtung Altstadt?**

- Brandmeldeanlage und Einsatzleitzentrale der Feuerwehr
- Kontrolle der Schifffahrt auf der Donau
- der bischöflichen Stadtherrschaft gegen bürgerliche Aufstände
- Verteidigung gegen äußere Feinde, vor allem aus Österreich

Auf Oberhaus befand sich die permanente Leitzentrale für Passau.

Der Handel und die Eichmaße wurde in der Burg überwacht, nicht aber beherrscht.

Die gesamte Doppelburanlage mit Oberhaus und Niederhaus war seit 1219 das Instrument der bischöflichen Herrschaft.

Ab den Türkenkriegen bekamen die bischöflichen Burgen diese zusätzliche Aufgabe.

**Frage 6:**

**Wozu dienten früher die stets geladenen und allzeit schussbereiten Kanonen auf der bischöflichen Burg Oberhaus mit Schussrichtung Altstadt?**

- Brandmeldeanlage und Einsatzleitzentrale der Feuerwehr



**Meldeschema:**

- 1 Böller: Feuer im Umland Passaus
- 2 Böller: Feuer nördlich der Donau (Ilzstadt, Anger oder Hacklberg)
- 3 Böller: Feuer in der Innstadt
- 4 Böller: Feuer im Neumarkt (Fußgängerzone)
- 5 Böller: Feuer in der Altstadt
- 6 Böller: Feuer in der Bischöflichen Residenz

Abb. 22: Luftbild von der Altstadt Passaus und Abb. 23: Ansicht der Veste Oberhaus. Beide aus: Fotoarchiv von Mario Puhane.

1.6. Historischer Kompetenztest für Neuberufene

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde



**Frage 7:**

**Was versteht man unter Alt-Passauer Goldhauben?**

- ursprünglich mit Messinggold gestaltete Helmaufsätze der Domtürme Falsch, da die Domhelme mit Kupferblech eingedeckt sind.
- verheiratete Passauerinnen ab dem 50-jährigen (goldenen) Hochzeitsjubiläum Fantasie!
- Oldtimer-Fahrzeuge mit vergoldeter Motorhaube und Passauer Kennzeichen Fantasie!
- Traditionelle Festkleidung der Frauen mit goldbestickter Haube Das niederbayerisch-oberösterreichische Frauenfestgewand symbolisiert seit der Aufklärung den aufkommenden bürgerlichen Wohlstand.

19. Januar 2011

Mario H. Puhane M. A.

Universitätsarchiv

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde



**Frage 7:**

**Was versteht man unter Alt-Passauer Goldhauben?**

Bei festlichen Veranstaltungen und Umzügen mit Brauchtum sind die Goldhaubenfrauen präsent.



- Traditionelle Festkleidung der Frauen mit goldbestickter Haube

19. Januar 2011

Mario H. Puhane M. A.

Universitätsarchiv

Abb. 24: Passauer Bürgerinnen um 1825. Aus: Stadtarchiv Passau, Fotosammlung.

**Frage 8:**

**Welche Verwaltungsfunktion hatte Passau im Zeitraum zwischen 1808 und 1837/1839?**

Sitz des 16. Königlich Bayerischen Infanterieregiments

Nach der Gründung des Regiments 1878 waren die Nikola- und die Maierhof-Kasernen (heute Uni-Campus) Stabsitz des Regiments.

Sitz der Verwaltung des österreichischen Innviertels

Seit 1779 war das Innviertel österreichisch und damit waren Linz bzw. Wien die Zentralen des Viertels.

erste Hafenzentrale für Donaudampfschiffe

1837 kam zwar das erste Dampfschiff nach Passau, aber diese Zentralfunktion hatte Passau nicht.

Sitz der Regierung von Niederbayern

Als kleine Entschädigung für den 1803 abgesetzten Fürstbischof bekam Passau den Amtssitz des „Unterdonaukreises“.

**Frage 8:**

**Welche Verwaltungsfunktion hatte Passau im Zeitraum zwischen 1808 und 1837/1839?**

Graf Montgelas ordnete nach französischem Vorbild das Königreich Bayern neu:

Entsprechend der französischen Departements wurden die einzelnen Regierungssitze nach Flüssen benannt:

Niederbayern hieß damals Unterdonaukreis

Sitz der Regierung von Niederbayern

**Frage 9:**

**Welche Besonderheit gibt es an der Ilz seit 1831 oberhalb von Hals zu bewundern?**

- Festplatz zum Haferfest
- Muschelfarm
- Naturbad
- Triftsperre mit Triftstollen

Das Ilzer Haferfest, ein Hafenfest, aber benannt nach dem Eintrittsnachweis „Hafer!“ (steinerne Krug), findet immer in der eigentlichen Ilzstadt statt.

Die Ilz war berühmt für ihre Süßwasserperlen und es wird auch versucht, im gesamten Flusslauf die Perlmuschel wieder anzusiedeln.

Unmittelbar vor der Ilzstadt befindet sich an der „Stromlänge“ das „Schneiderbad“ als Naturbad.

Zur Sichtung der auf der Ilz „getrifteten“ Baumstämme wurde an der „Triftsperre“ ein großer Rechen und ein durch den Fels gehauener Schwemmtunnel errichtet.

**Frage 9:**

**Welche Besonderheit gibt es an der Ilz seit 1831 oberhalb von Hals zu bewundern?**

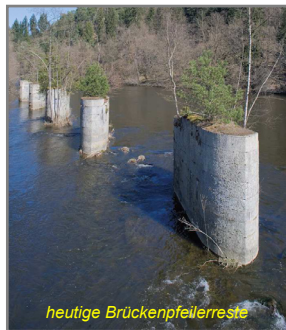


Sperre mit Rechen

**Holztrift:**  
Transport von ungebündeltem Rohholz auf dem Wasserweg

Nach dem Sichten wurde das Holz durch den eigens hierfür in den Fels geschlagenen, 115 Meter langen, Tunnel in Richtung Hals geschickt. Bis 1926 wurden jährlich bis zu 100.000 Ster Holz durchgeschleust.

- Triftsperre und Triftstollen



heutige Brückenpfeilerreste

Abb. 25: Triftsperre an der Ilz. Aus: Stadtarchiv Passau, Fotosammlung und  
Abb. 26: Pfeilerreste der Triftsperre an der Ilz. Aus: Fotoarchiv von Mario Puhane.

**Frage 10:**

**Wo war der spätere französische Staatspräsident Charles de Gaulle einige Tage in Passau zu Gast?**

- im Gefängnis **Wegen Offiziersbeleidigung verbüßte Hauptmann Charles de Gaulle einen Teil seiner Haftstrafe auf Oberhaus.**
- im Hotel Wilder Mann am Rathausplatz **Zahlreiche Gäste aus aller Welt logierten im ehemals 1. Haus der Stadt: Neil Armstrong, Friedrich Dürrenmatt oder Kaiserin Sissi.**
- im Kloster Mariahilf **Für Wallfahrer und Gäste ist das Kloster seit Jahrhunderten Ort des stillen Gebetes, so auch für das Kaiserpaar Leopold I. und Eleonore (1676/1683).**
- in der Neuen Residenz **Ein anderer Franzose, Napoleon Bonaparte, übernachtete hier im Jahr 1809.**

**Frage 10:**

**Wo war der spätere französische Staatspräsident Charles de Gaulle einige Tage in Passau zu Gast?**

- im Gefängnis

*„Um diese drei Wochen zu verbüßen, wurde ich zuerst in das Militärgefängnis von Passau geschickt, zusammen mit deutschen Gefangenen: Mörder, Deserteure, Diebe usw.“  
(Charles de Gaulle zur Festungshaft wegen Offiziersbeleidigung in seinen Memoiren)*



**Die Veste Oberhaus war von 1822 bis 1918 Staatsgefängnis und militärische Strafanstalt des Königreichs Bayern.**

Abb. 27: Luftaufnahme der Veste Oberhaus. Aus: Fotoarchiv von Mario Puhane.

1.6. Historischer Kompetenztest für Neuberufene

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde UNIVERSITÄT PASSAU

**Frage 11:**  
**Mit welchem Eintrag befindet sich Passau im Guinness-Buch der Weltrekorde?**

|  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> kleinste Banknote Deutschlands                              | Die Passauer Notgeld-Pfennige aus der Inflationszeit 1921-1923 bringen Passau einen Rekordeintrag. |
| <input type="checkbox"/> höchste statistische Hochwasserwahrscheinlichkeit in Europa | Nicht belegt, aber gefühlt richtig!  |
| <input type="checkbox"/> größte Orgel der Welt                                       | Heute ist die Domorgel nur mehr die größte Kirchenorgel Europas.                                   |
| <input type="checkbox"/> Top Rankings der Universität                                | „Zielvereinbarung“ mit den neu berufenen Professorinnen und Professoren.                           |

19. Januar 2011 Mario H. Puhane M. A. Universitätsarchiv

Kompetenztest Niederbayerische Landeskunde UNIVERSITÄT PASSAU

**Frage 11:**  
**Mit welchem Eintrag befindet sich Passau im Guinness-Buch der Weltrekorde?**

kleinste Banknote Deutschlands

Edelmetall für Münzen war damals Mangelware und unerschwinglich.



Die Papierscheine sind gerade einmal 20 x 20 Millimeter groß.

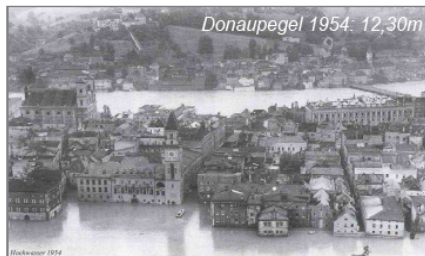
19. Januar 2011 Mario H. Puhane M. A. Universitätsarchiv

Abb. 28: Ein-Pfennig-Banknoten Passaus und  
Abb. 29: Zwei-Pfennig-Banknoten Passau.  
Beide aus: Stadtarchiv Passau, Fotosammlung.

**Frage 12:**  
**Wie hoch steht bei einem großen Passauer Hochwasser die Donau in der Höllgasse?**

- kniehoch Für kniehohe Wasserstände reichen noch Sandsäcke als Schutzmaßnahme aus.
- brusthoch Bei brusthohem Wasser kommen auch Metallbarrieren an ihre Grenzen
- übermannshoch Laufstege und Notbrücken versorgen oder bergen die Altstädter.
- bis zum 1. Stock **Bei einem Jahrhunderthochwasser (1954 oder zuletzt 2002) stehen die Häuser zum Teil bis an die Decke des 1. Stockes unter Wasser.**

**Frage 12:**  
**Wie hoch steht bei einem großen Passauer Hochwasser die Donau in der Höllgasse?**



- bis zum 1. Stock

**Bei einem Jahrhunderthochwasser (1954 oder zuletzt 2002) stehen die Häuser zum Teil bis an die Decke des 1. Stockes unter Wasser.**

Abb. 30: Rathausplatz und Altstadt beim Jahrhunderthochwasser 1954. Aus: Stadtarchiv Passau, Fotosammlung.

**Frage 13:**

**Wer war namensgebend für das „Scharfrichterhaus“  
in der Passauer Altstadt?**

Wohnhaus und Richtstätte  
des Scharfrichters (= Henker)  
von Passau

Das ist nur ein Gerücht und  
eine gerne erzählte Geschichte  
der Stadtführer.

Münchner Kabarettistengruppe  
„Die elf Scharfrichter“

**Bekannte Künstler wie  
Frank Wedekind und  
Heinrich Lautensack spielten  
erstmalig politisches Kabarett.**

gefürchteter Richter mit dem  
sprichwörtlichen Namen  
Korbinian Scharff

leider auch nur erfunden

Spitzkehre vor dem Haus  
als „scharfe“ Kurve

leider nur erfunden

**Frage 13:**

**Wer war namensgebend für das „Scharfrichterhaus“  
in der Passauer Altstadt?**

**Münchner  
Kabarettistengruppe  
„Die elf Scharfrichter“**



## Frage 14:

**Welche bayerische Spezialität bekommen Sie aus folgenden Rohmaterialien: Majoran, Pfeffer, Rindfleisch, Salz, Schweinefleisch, Speck, Zwiebeln, Wasser und Zitrone?**

- Cheeseburger      Fastfood gehört nicht zur bayerischen Esskultur.
- Fleischpflanzerl (Frikadelle)      Fleischpflanzerl sind größer in der Konsistenz und haben weitere Zutaten, um als Knödel gebunden zu werden.
- Leberkäse      Neben einzelnen Varianten sind diese Zutaten die Hauptbestandteile des typischen Leberkäses.
- Weißwürste      Neben unterschiedlichen Zutaten ist auch das nicht gepökelte Fleisch der Grund für die charakteristische Weißfärbung.

## Frage 14:

**Welche bayerische Spezialität bekommen Sie aus folgenden Rohmaterialien: Majoran, Pfeffer, Rindfleisch, Salz, Schweinefleisch, Speck, Zwiebeln, Wasser und Zitrone?**

„Leberkäse“  
bedeutet  
„massiger Laib“  
(Käse = Masse, Leber = Laib)

Leberkäse



Empfang im Rathaus 1981

Seit der Eröffnung der Universität gibt es jährlich einen Erstsemesterempfang der Stadt, des Vereins der Freunde und Förderer und der Universität Passau, der im Volksmund als „Leberkäs-Empfang“ bezeichnet wird.

**Frage 15:**

**Was bekommt man in Passau, wenn man beim Metzger ein Paar „Thurner-Würstl“ bestellt?**

- Frankfurter Würstel** **In Österreich heißen Wiener Würstel nach der deutschen Stadt Frankfurt.**
- Knackwürste** **Im süddeutschen Raum heißen kurze und dicke Brühwürste „Knackwürste“, kurz „Knacker“.**
- Weißwürste** **„Münchner“ oder „Bayerische“ Weißwürste tragen immer den Weißwurstnamen.**
- Wiener Würstel** **Deutschlandweit ist Wiener Würstel die offizielle Bezeichnung für eine dünne Brühwurst im Naturdarm.**

**Frage 15:**

**Was bekommt man in Passau, wenn man beim Metzger ein Paar „Thurner-Würstl“ bestellt?**

- Frankfurter Würstel** *Die „Thurner-Würstl“ kann man weder von den Turnern um Turnvater Jahn, noch vom Wort „dürr“ oder „gedörrt“ ableiten.  
Auch das englische Wort „turn“ (deutsch „drehen“) stand nicht Pate.  
Der Namensgeber war Metzgermeister Ignaz Thurner (geboren in Neuburg am Inn, gestorben 1963 in Tittling), der in Passau ab der Jahrhundertwende die nach ihm benannten Würste herstellte.*
- Wiener Würstel** *Wie lange es in der Passauer Gastronomie diese Bezeichnung noch gibt, ist offen ...*


## Frage 16:

**Welche Passauer Besonderheit gibt es nicht als Praliné oder Süßspeise?**

- Alt-Passauer Goldhauben Pralinen in historischen Passauer Goldhaubenform mit 23-karätiger Blattgoldauflage
- Dompfeifen süße Domorgelpfeifen auf Bestellung
- Passauer Töpel traditionelles Honiglebkuchengebäck mit einem Marzipanrelief.
- Passauer Wolf **Der Passauer Wolf ist das offizielle Wappentier der Stadt Passau und ist damit auch rechtlich vor allgemeiner Verwendung geschützt.**

## Frage 16:

**Welche Passauer Besonderheit gibt es nicht als Praliné oder Süßspeise?**

- Alt-Passauer Goldhauben Pralinen in historischen Passauer Goldhaubenform mit 23-karätiger Blattgoldauflage 
- Dompfeifen süße Domorgelpfeifen auf Bestellung
- Passauer Töpel traditionelles Honiglebkuchengebäck mit einem Marzipanrelief. 
- Passauer Wolf **Der Passauer Wolf ist das offizielle Wappentier der Stadt Passau und ist damit auch rechtlich vor allgemeiner Verwendung geschützt.**

### Literaturangaben

- Aign, Albrecht (1962-1981): Geschichte des Gymnasiums Passau – Teil 1 bis 4. Passau: Neue-Presse-Verlags-GmbH.
- Alt-Passauer Goldhaubengruppe e. V. (Hrsg.) (2001): Alt-Passauer Goldhauben. Passau: Neue Presse Verlags-GmbH.
- Bayerischer Schulbuch-Verlag (Hrsg.) (1983): bsv Geschichtsatlas – Ausgabe Bayern. 3. Auflage. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.
- Die Jesuiten in Passau – Schule und Bibliothek 1612 – 1773 (1987): 375 Jahre Gymnasium Leopoldinum und Staatliche Bibliothek Passau. Passau: Passavia Universitätsverlag und -Druck GmbH Passau.
- Eggersdorfer, Franz Xaver (1933): Die Philosophisch Theologische Hochschule Passau – Dreihundert Jahre ihrer Geschichte. Passau: Buchdruckerei A.-G. Passavia.
- Franz und Maria Stockbauer'sche Stiftung (Hrsg.) (2011): Festschrift Franz und Maria Stockbauer'sche Stiftung Passau 1911 – 2011. Passau: Tutte Druckerei GmbH.
- Heller, H(orst) P(aul) (1991): 2000 Jahre Passau – Von Handwerkern und Kaufleuten, Bischöfen und Bürgermeistern und vom Leben in der Dreiflüssestadt von den Anfängen bis zur Jetztzeit. 3. Auflage. Tittling: Georg Höttl (Eigenverlag).
- Kuratorium Universität Passau (Hrsg.) (1978): Universität Passau – Eine Hochschule stellt sich vor. Passau: Neue Presse Verlags-GmbH.
- Landersdorfer, Anton (2010): Von der Hochschule der Jesuiten bis zum Department für Katholische Theologie – ein Streifzug durch die Geschichte der akademischen Bildungsstätten in Passau zwischen 1622 und 2009. S. 15-37. Schriftenreihe der Universität Passau Heft Nr. 31. Passau: Verlag Passauer Bistumsblatt GmbH.
- Pollok, Karl-Heinz (Hrsg.) (1981): Tradition und Entwicklung. Gedenkschrift für Johann Riederer. Passau: Passavia Universitätsverlag.
- Puhane, Mario (2008): ... 30 Jahre Universität Passau – Zeitreise durch die Geschichte unserer Hochschule. Passau: Ausstellungskatalog im Universitätsarchiv Passau.
- Schweitzer, Walter/Friedrichs, Karl August (Hrsg.) (1997): Universität Passau gestern – heute –morgen. Festschrift für Karl-Heinz Pollok. Passau: Verlag Passauer Bistumsblatt GmbH.



## **Mario H. Puhane M. A.**

Universitätsarchivar

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstraße 41, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509 -1270

**E-Mail:** mario.puhane@uni-passau.de

### **Zur Person:**

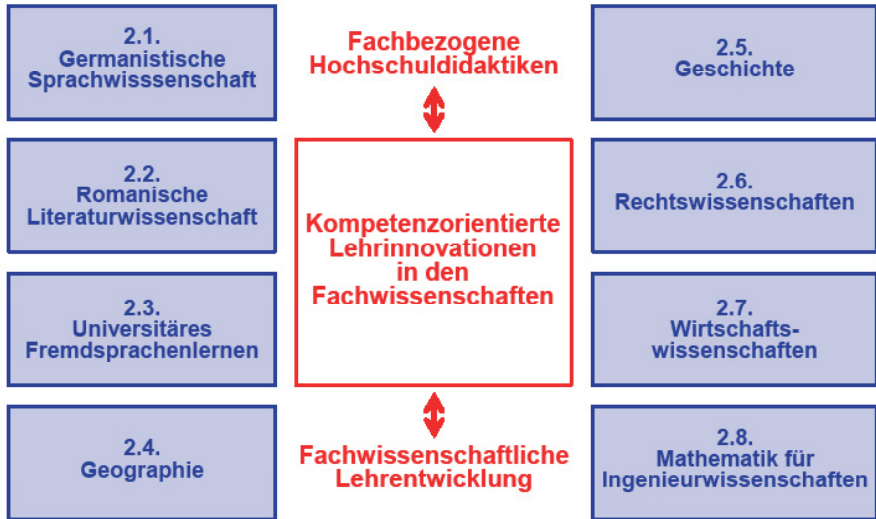
Historiker und Leiter der Zentralen Registratur und des Universitätsarchivs.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Aufbau und Etablierung sowie interne und externe Öffentlichkeitsarbeit des Universitätsarchivs, Schaffung eines Geschichtsbewusstseins zur Passauer Hochschulgeschichte mittels Führungen und Vorträgen, Verbreitung des allgemeinen Geschichtsbewusstseins als Stadt- und Gästeführer und Referent der Volkshochschule zur regionalen und allgemeinen Geschichte sowie durch die Vorstandsarbeit beim Verein für Ostbairische Heimatforschung, Dissertationsprojekt Dr. Franz Seraph Pichler.

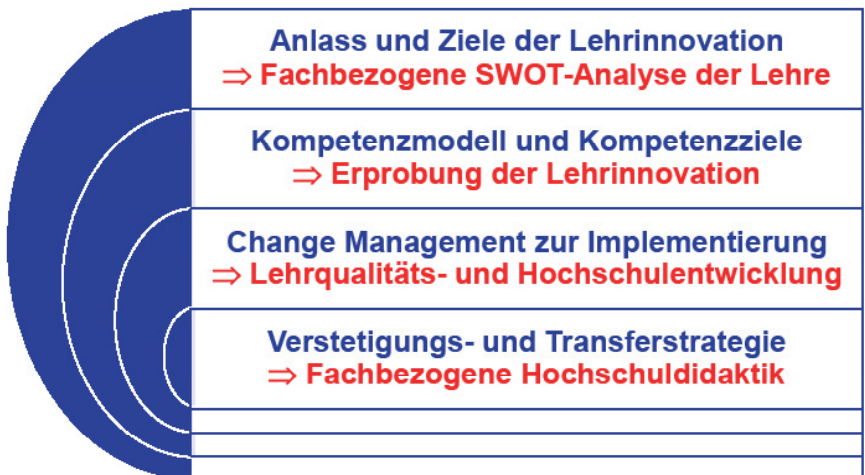


## 2. Fachbezogene Hochschuldidaktiken



© PD Dr. Ulrike Seniger

## Auf dem Weg zur nachhaltigen Entwicklung fachbezogener Hochschuldidaktiken



© PD Dr. Ulrike Seniger

# Kompetenzentwicklung durch empirische Projektarbeit in einem sprachwissenschaftlichen Proseminar<sup>1</sup>

Lars Bülow

## Kurzzusammenfassung

Der Forderung der Studierenden nach Praxisbezug wird in den Geisteswissenschaften oft nur ungenügend nachgekommen. Die Deutsche Sprachwissenschaft ist eine geisteswissenschaftliche Disziplin, die sich neben der Hermeneutik auch aus dem Fundus der empirischen Methoden bedient. Es bietet sich an, neben der Bereitstellung von Theorie- und Faktenwissen den Studierenden forschendes Lernen im Sinne der Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Hier soll exemplarisch ein Pilotprojekt vorgestellt werden, wie Studierende problem- und handlungsorientiert an die Grundlagen empirischen Arbeitens in einem Proseminar der Deutschen Sprachwissenschaft herangeführt werden können. Das germanistische Seminar „Erstspracherwerb“ fand unter Leitung des Autors im Sommersemester 2011 mit 35 Studierenden an der Universität Passau statt.

## 1. Anlass und Ziele der kompetenzorientierten Lehrinnovation

### Desiderat der forschungsbezogenen Kompetenzentwicklung vom Grundkurs zum Proseminar

Sprachwissenschaftliche Proseminare haben in der Regel das Ziel, die Studierenden in die sprachwissen-

schaftlichen Theorien und Arbeitsweisen einzuführen. Aufhänger eines Seminars sind thematische Schwerpunkte wie die Morphologie oder die Textlinguistik, die bereits in den Grundkursen mit jeweils einem synchronen und einem diachronen Schwerpunkt zur Sprache kamen und vertieft werden sollen. In den Grundkursen wird im Gegensatz zu den Seminaren Basiswissen vermittelt, das die Studierenden am Ende eines

<sup>1</sup> Der Beitrag beschreibt die im Rahmen des Hochschuldidaktischen Kurses „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ (Oktober 2010 bis Juli 2011) unter Leitung von PD Dr. Ulrike Senger entwickelte und exemplarisch durchgeführte Lehrinnovation des Autors. Der Hochschuldidaktische Kurs fand im Rahmen von ProfiLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten, statt.



Seminars wiedergeben, reflektieren und anwenden sollen. In den Proseminaren sind die Studierenden zusätzlich aufgefordert, sich – festgeschrieben durch die Prüfungsordnung – intensiv mit der jeweiligen Theorie und einem Teilbereich des Seminargegenstandes auseinanderzusetzen und ein Referat zu halten. Außerdem sollen sie Spezialwissen erwerben und in die Methodik und Arbeitsweise der Deutschen Sprachwissenschaft eingeführt werden. Das Proseminar wird häufig als ein wesentlicher Zwischenschritt auf dem Weg zum selbstständigen Entwickeln von Forschungsfragen gesehen, wie dieses beispielsweise in der Zulassungsarbeit, Bachelor- oder Masterarbeit von den Studierenden angewandt werden soll. Soweit zur Theorie.

## Problematisierung des Lehralltags in Proseminaren

Die Praxis sieht leider häufig anders aus. Die Studierenden haben das Basiswissen der Grundkurse längst wieder vergessen. Das, was von den Studierenden referiert wird, wurde inhaltlich kaum durchdrungen und reflektiert. Nachfragen oder Verständnisfragen vermeidet man besser, um die vortragenden Studierenden nicht in Verlegenheit zu bringen. Ein Großteil der Kommilitoninnen und Kommilitonen schaltet während der Referate ab, nicht, weil diese sie nicht interessieren, sondern weil von den Studierenden bemerkt

wird, dass das Verständnis fehlt, was wiederum zur Folge hat, dass Themen nur unzureichend didaktisch aufbereitet werden können. Oft fehlt bei den Studierenden auch die Kenntnis theoretischer Grundlagen, die auf der Strecke bleiben, wenn man Forschungsliteratur nur wiedergibt, ohne diese zu erklären und zu hinterfragen. Hier schließt sich der Kreis. Denn erklären und lehren kann man nur dann, wenn man Inhalte verstanden, durchdrungen und reflektiert hat. Es darf aber nicht nur die Referentin bzw. der Referent in die Verantwortung für den mangelnden Erkenntniserwerb genommen werden. Die Kommilitoninnen und Kommilitonen bereiten die Sitzungen aus diversen Gründen<sup>2</sup> nur unzureichend vor und nach. Die/der Dozierende ist froh, wenn sie/er die Sitzungen mit Referaten füllen kann, damit sie/er Zeit für andere Tätigkeiten als für die Lehre gewinnt. Die von den Studierenden am liebsten gewählte Prüfungsform ist die Klausur, da dann beispielsweise Zeit für Praktika oder Urlaub in den Semesterferien gewonnen wird, weil man keine Hausarbeit schreiben muss. Aber auch die Dozierenden stehen dem abgeschlossen gegenüber, die Studierenden in Massenveranstaltungen (ein Proseminar mit 40 Teilnehmenden kann in den philologischen Fachdisziplinen durchaus als Massenveranstaltung verstanden werden) durch Klausuren abzurufen. Die Fragen können ja entsprechend so zugeschnitten werden

<sup>2</sup> Ein Problem wird in der Art und Weise der „administrativen“ Modularisierung der Studiengänge gesehen, die es den Studierenden kaum noch erlaubt, sich frei zu entfalten. Der Schwerpunkt, zumindest im Bachelor, wird häufig auf „Ausbildung“ statt auf ganzheitliche „Bildung“ gelegt. (Liessmann 2006)

(„multiple choice test“), dass sich der Korrekturaufwand berechtigterweise in Grenzen hält.

Auch wenn an dieser Stelle der „größte anzunehmende Unfall“ heraufbeschworen wurde, sind vor allem die guten Ideen und das enorme geistige Potenzial der Studierenden hervorzuheben und dürfen nicht auf der Strecke bleiben. In den traditionellen Proseminaren können die Studierenden bei Weitem nicht das Reservoir an geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten abrufen, was möglich wäre, wenn man die Universitätslehre kompetenzorientiert realisieren würde. Ein Beispiel für die kompetenzorientierte Ausgestaltung eines Proseminars soll im Folgenden vorgeführt und diskutiert werden. Zunächst soll aber der Begriff der Kompetenzorientierung geklärt und in den hochschuldidaktischen wie -politischen Kontext eingeordnet werden.

## 2. Lehrinnovationen und Kompetenzorientierung in Hochschullehre und Fachprägung

### Definition der Kompetenzorientierung

Der Kompetenzbegriff, wie er hier verstanden wird, orientiert sich an der Definition von Weinert: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen

in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

Auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) rekurriert auf den Kompetenzbegriff von Weinert, um nationale Bildungsstandards zu implementieren. „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 72)

### Analyse der Bildungskrise Bologna

Dieser Kompetenzbegriff ist damit nicht sprachwissenschaftlich, sondern vor allem pädagogisch und bildungspolitisch und eine Antwort auf die an deutschen Universitäten empfundene Bildungskrise Bologna 2010 (Liesmann 2006), die nun effektiv angegangen werden soll, um zu einer gelungenen Bildungsreform Bologna 2020 zu gelangen.

Nicht die Ideen von Bologna 2010 werden dabei im Wesentlichen als negativ bewertet, sondern als Schwachpunkt kann die strukturelle Umsetzung an den Bildungsstandorten und Universitäten eruiert werden. Statt die Mobilität und die länderübergreifende „gleichwertige“ Anerkennung von Studienleistungen zu fördern, bestehen an einzelnen Universitäten Widerstände. Die Studierenden nehmen vielerorts nicht die Förderung wahr, sich in „lebenslanges Lernen“ einzuüben und Bildung

zu erfahren, sondern gewinnen eher den Eindruck, dass sie aufgrund der vor allem verwaltungsbezogenen Modularisierung nur „ausgebildet“ werden (wollen). Verwaltungsjuristinnen und -juristen haben Bedenken gegen jede Art von Freiheit, die man den Dozierenden bei der Wahl der Prüfungsform gewähren sollte. Individuelle Lösungen sind kaum noch möglich. Die Gesamtbelastung wird von den Studierenden als zu hoch und unflexibel empfunden. Die Unterfinanzierung der Universitäten erlaubt es nicht, das dringend zusätzlich benötigte Personal für Betreuungs- und Prüfsituationen einzustellen.

## Kompetenzorientierung und der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen

Daher beschlossen die Bildungsministerinnen und -minister der europäischen Länder am 28. und 29. April 2009 in Leuven/Louvain-la-Neuve (Belgien), aus den bisherigen Umsetzungsschritten des Bologna-Prozesses Konsequenzen zu ziehen und die Reformen mit Blick auf Bologna 2020 neu auszurichten. Dazu gehört auch die Einpassung der Hochschulbildung und damit verbunden die Weiterentwicklung der Lehre in den Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR), der 2008 in Bergen (Norwegen) vorgelegt wurde.<sup>3</sup> Dieser Qualifikationsrahmen ist im Wesentlichen ein outputorientiertes Stufenmodell mit den

„Learning Outcomes“-Beschreibungen („Lernergebnisse“) zu „Kenntnissen“ (Theorie- und/oder Faktenwissen), „Fertigkeiten“ (kognitive und/oder praktische Fertigkeiten) und „Kompetenzen“ (Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit). ([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf) S. 2, 05.10.2011)

Der EQR definiert Kompetenz als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (EQR 2008, S.11) Die acht Qualifikationsniveaus bauen Schritt für Schritt in der jeweiligen Auslegung auf Kenntnisse(n), Fertigkeiten und Kompetenzen aufeinander auf. Hierbei geht es vor allem um ein einheitliches Raster, um „Learning Outcomes“ bestimmen und gleichwertig feststellen zu können. „Ziel des EQR ist, die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme auf einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen zu beziehen. Einzelpersonen und Arbeitgeber werden den EQR nutzen können, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Länder sowie unterschiedlicher Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung besser verstehen und miteinander ver-

<sup>3</sup> Die einzelnen Länder sind außerdem dabei, eigene Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) auf der Grundlage des EQR zu entwickeln. Der „Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (DQR) wurde am 22.03.2011 beschlossen. (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>)

gleichen zu können.“ ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm) 05.10.2011).

**Anwendung auf das sprachwissenschaftliche Proseminar „Erstspracherwerb“**

Dem im Rahmen des Beitrags vorgestellten sprachwissenschaftlichen Proseminar liegt in seiner kompetenzorientierten Kombination eine Mischung aus den Qualifikationsniveaus 5 und 6 zu Grunde.

Die Studierenden bewegen sich auf Grund von Leistungsunterschieden auf verschiedenen Ausgangsniveaus, und es war nicht von allen zu erwarten, dass sie Niveau 6 erreichen würden. Niveau 5 und 6 entsprechen weiterhin dem, was von Studierenden im ersten Studienzyklus im Bachelorbereich erwartet wird (EQR 2008, S. 3, vgl. [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf), S.3; 05.10.2011). Das Seminar war außerdem von seinen Möglichkeiten so angelegt, dass unter Umständen von den leistungsstarken

| Niveaustufe  | Kenntnisse  | Fertigkeiten   | Kompetenz  |
|--|---|--|--|
| Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse | Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse | Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten   | Leiten oder Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen |
| Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse | Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen     | Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Fachs sowie die Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind | Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten                         |

Tab. 1: Übersicht über die „Learning Outcomes“ der Niveaustufen 5 und 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen ([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf), S. 3; 05.10.2011)

Studierenden auch Niveau 7 erreicht werden konnte bzw. in Vorbereitung auf Bachelor- oder Zulassungsarbeiten hilfreiche Ansätze entnehmbar waren.

### 3. Kompetenzziele

Ein sprachwissenschaftliches Proseminar soll die grundlegenden Kompetenzen wie die Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz fachgebunden in sprachwissenschaftlichen Handlungskontexten entwickeln. Bei den Kompetenzen muss man unterscheiden, ob sie sich „spiralcurricular“ weiter entfalten können oder themenspezifisch auf das jeweilige Seminar abgestimmt werden müssen. Der Begriff spiralcurricular meint, dass die Kompetenzen nicht ausschließlich in Blöcken nacheinander erworben werden, sondern Fachkompetenz beispielsweise auch neben der Methodenkompetenz weiterentwickelt wird.

Die Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz sind im Laufe eines Studiums und im Zuge des lebenslangen Lernens stetig spiralcurricular auszubauen. Sie entsprechen den Begriffen ‚Wissen‘, ‚Fertigkeiten‘ und ‚Einstellung‘ und führen „integrativ“ zur Handlungskompetenz.

Die **Fachkompetenz** wurde im sprachwissenschaftlichen Pilotprojekt dadurch erworben, dass die Studierenden Kompetenzen im Bereich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Erstspracherwerb entwickelten.

Ganz konkret sollten die Studierenden die verschiedenen Erklärungsmodelle („nativistisch“, „kognitivistisch“ und „interaktionistisch“ nach Klann-Delius 2008) des Erstspracherwerbs kennenlernen und die Kompetenz entwickeln, argumentativ für einen Ansatz einzustehen und zu bewerten, welches Modell aus ihrer Sicht die stichhaltigeren Argumente aufzuweisen hat. Diese Einschätzung sollte nicht zuletzt auf den Ergebnissen eines in Gruppenarbeit durchgeführten empirischen Projektes beruhen.

Die Studierenden konnten im Seminar nicht nur theoretisches Wissen über konkrete sprachwissenschaftliche empirische Methoden erwerben, sondern diese an einer in der Gruppe erarbeiteten Projektfragestellung praktisch einüben. Da mit empirischen Daten nur sinnvoll und zielführend gearbeitet werden kann, wenn man sie in Forschungskontexte einordnen kann, gehört auch die Weiterentwicklung der hermeneutischen Methode zum Ausbau der **Methodenkompetenz**.

Die **Selbstkompetenz** sollte gestärkt werden, indem die Studierenden dazu angehalten waren, ihre Forschungsergebnisse am Ende des Kurses zu präsentieren. Jede/r Studierende/r hatte zudem einen einseitigen Erfahrungsbericht zu erstellen, in dem die konkrete Projektarbeit im Hinblick auf methodische Schwierigkeiten und die persönlichen Erfahrungen reflektiert werden sollte.

Die Projektarbeit in der Gruppe konnte wesentlich dazu beitragen, die **Sozialkompetenz** der Studierenden zu stärken. Diese mussten in Zweier- oder Dreiergruppen arbeiten, was zur Teamfähigkeit und sozialen Interaktion beiträgt. Schon die Ausarbeitung und Aushandlung einer gemeinsamen Gruppenfragestellung erfordert ein hohes Maß an Diskursfähigkeit, die durch permanentes Einüben in der Gruppenarbeit weiter ausgebaut wurde.

Die Entwicklung der einzelnen Kompetenzbereiche wird hier dialektisch verstanden. Die Synthese ist dann mit der erworbenen „integrativen“ Handlungskompetenz zu vergleichen.

### 4. Kompetenzentwicklung im Proseminar „Erstspracherwerb“

Den Studierenden wurde von Beginn an – seit der Einspeisung des Kurses in Stud.IP, dem Informationsmanagementsystem der Universität Passau –, kommuniziert und transparent dargelegt, dass es sich um eine besondere Art von Proseminar handeln würde. Der Kompetenzbegriff nahm dabei schon eine zentrale Rolle ein, so dass man der Übersicht in Stud.IP beispielsweise die folgende Anmerkung in den Feldern Lernorganisation entnehmen konnte: „Die Veranstaltung ist kompetenzorientiert ausgerichtet“ (<https://studip.uni-passau.de/studip/details.php>, 06.10.2011).

Im Feld „Kommentar/Beschreibung“ wurde auch schon der dreigliedrige Aufbau des Seminars vorweggenommen:

„Das Seminar wird sich in drei Phasen gliedern.

**Phase 1:** Grundlagenwissen

**Phase 2:** Entwicklung problemorientierter Fragestellungen

**Phase 3:** Kompetenzorientierte Bearbeitung, Auswertung und Präsentation der Ergebnisse“,

(Veranstaltungsbeschreibung des Proseminars „Erstspracherwerb“, <https://studip.uni-passau.de/studip/details.php> 06.10.2011)

### Anwendung des EQR auf das Proseminar „Kompetenzerwerb“

Der Kursaufbau orientiert sich damit stark an dem oben abgeleiteten Dreistufenmodell des EQR. Die zweite Stufe der Fertigkeiten ist auf die Phasen zwei und drei des Proseminars auszulegen. „Fertigkeit“ heißt in dem konkreten Zusammenhang des Proseminars, dass die Studierenden unter Anleitung und Anregungen im Kurs und in den Sprechstunden eine Fragestellung entwickeln, die sachbezogen aus dem problemorientierten Grundlagenwissen abzuleiten ist. Fertigkeiten meint also forschendes Lernen und die aufgabenbezogene Beherrschung von Methoden.

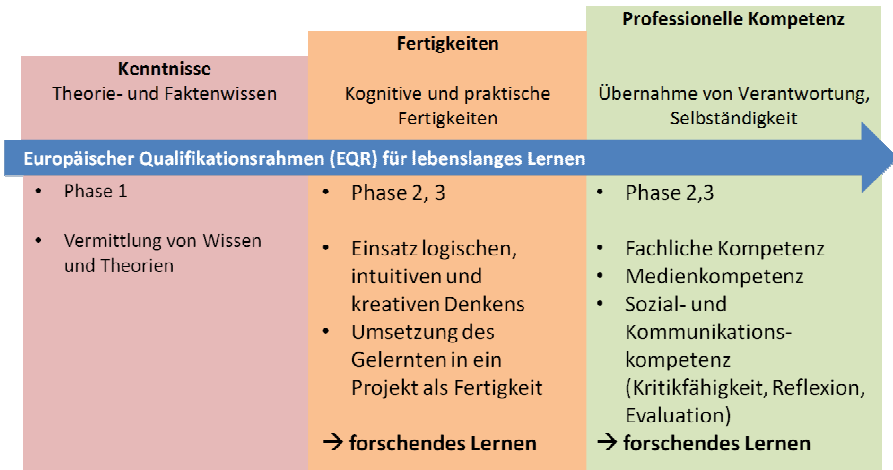


Abb. 1: Anwendung des EQR auf das Proseminar „Erstspracherwerb“ (Abbildung verändert nach: <http://www.ecvet.de/c.php/ecvetde/eqff/instrumente/deskriptoren.rsys>, 08.11.2011)

## Exemplarischer Seminarablauf

Insgesamt standen 14 Sitzungen im Semester zur Verfügung. Davon wurden zwei Sitzungen in freie Arbeitszeit für die Studierenden umgewandelt. In dieser Zeit sollten sich die Studierenden in Gruppen zusammenfinden, gemeinsam eine Fragestellung erarbeiten und die empirischen Daten erheben.

In der ersten Sitzung wurden im Sinne des „Constructive Alignments“ („Lehre von der Prüfung her denken“) die Prüfungsbedingungen transparent gemacht. (Vgl. Biggs/Tang 2007, S.50ff.) Die Studierenden konnten zwischen einer 90-minütigen Klausur oder einer Hausarbeit wählen, die den Umfang von 15 Seiten nicht überschreiten durfte. Die klausurschreibenden Studierenden wurden auf problemorientierte Transferaufgaben vorbereitet. In den

Hausarbeiten sollte eine Fragestellung bearbeitet werden, die sich an das im Kurs entwickelte Projekt anlehnen konnte. Diese beiden Prüfungsformen können in erster Linie die Methoden- und Fachkompetenz abprüfen. Die Selbst- und Handlungskompetenz sollte in einer einseitigen Reflexion dokumentiert werden, die zwar nicht zusätzlich benotet wurde, als Studienleistung aber wesentliche Voraussetzung für den Notenerwerb war.

### Phase 1: Grundlagenwissen

In den ersten vier Seminarstunden ging es aber darum, theoretisches Wissen zum Erstspracherwerb und zu sprachwissenschaftlichen Methoden zu vermitteln, um die Studierenden auf den gleichen Wissensstand zu bringen. In den anschließenden zwei Stunden wurden exemplarisch empirische

Forschungsarbeiten und Experimente zum Erstspracherwerb vorgestellt, an denen sich die Studierenden orientieren konnten.

### **Phase 2: Entwicklung problemorientierter Fragestellungen**

Es durfte frei zwischen drei sprachwissenschaftlichen Methoden gewählt werden. Die meisten Arbeitsgruppen entschieden sich für das Experiment. Die Daten wurden beispielsweise in Form des Wug-Tests<sup>4</sup> im Kindergarten gesammelt. Andere Gruppen entschieden sich dafür, bereits gesammelte Daten auszuwerten. Die Datenbank CHILDES (Child Language Data Exchange System) bietet dafür einen umfangreichen Fundus an transkribierter Kindersprache. (<http://childes.psy.cmu.edu/>, 06.10.2011) Eine Gruppe untersuchte anhand dieser Daten zum Beispiel die Verschmelzung („Klitisierung“) von Verben und Pronomen in der Sprache von zwei- und dreijährigen Kindern. Nur eine Projektgruppe entschied sich für den Fragebogen.<sup>5</sup> Thema war der doppelte Erstspracherwerb bei deutsch-ungarischen Migrantinnen und Migranten. Es wurden aber keine Kinder befragt, sondern Jugendliche und Erwachsene sollten in der Retrospektive einschätzen, ob sie mit dem doppelten Spracherwerb Schwierigkeiten hatten und wie sich

ihre Sprachfähigkeit<sup>6</sup> in den beiden Sprachen entwickelt hat.

Die Projekte wurden in der zweiten Seminarphase erarbeitet, betreut und durchgeführt. In den Seminaren blieb trotzdem Zeit, sich weiter mit theoretischen Fragen des Erstspracherwerbs auseinanderzusetzen.

### **Phase 3: Kompetenzorientierte Bearbeitung, Auswertung und Präsentation der Ergebnisse**

In der dritten und letzten Phase wurden die Ergebnisse in Form von Präsentationen durch die Studierenden vorgestellt. Die einzelnen Gruppen hatten jeweils 15-20 Minuten Zeit, die Entwicklung, den Aufbau und die Durchführung ihrer Untersuchung zu schildern, die Daten ihrer qualitativen Erhebungen zu interpretieren und in einen größeren Forschungskontext einzuordnen. Ein wichtiger Gesichtspunkt war dabei die Reflexion der empirischen Arbeit: Welche Probleme können auftreten, wenn man mit Kindern arbeitet? Was ist das Schwierige, wenn man Daten auswertet, die man nicht selbst erhoben hat? Wie aussagekräftig können Fragebögen überhaupt sein? Dadurch, dass die Präsentationen gebündelt am Schluss des Seminars platziert waren, konnten die Studierenden ihre

---

<sup>4</sup> Beim Wug-Test wird geprüft, wie Kinder die Pluralmorphologie beherrschen. Ihnen wird zum Beispiel eine Fantasiefigur (ein \*Wug) gezeigt und gesagt, wie diese heißt. Anschließend wird das Kind gefragt, wie denn zwei davon heißen würden.

<sup>5</sup> Die Fragebogenmethode wurde am wenigsten in den Seminarsitzungen eingeübt und besprochen. Sie spielt für die Erstspracherwerbsforschung nur eine marginale Rolle.

<sup>6</sup> Auf den Begriff der Sprachkompetenz wird an dieser Stelle verzichtet, da erhebliche Differenzen zum pädagogischen und bildungspolitischen Kompetenzbegriff bestehen.



Projekterfahrungen unmittelbar mit den Erfahrungen der anderen Studierenden austauschen und diskutieren, was als sehr fruchtbar empfunden wurde.

Die Phase 3 des Seminars wurde vom Dozierenden bzw. Verfasser auch genutzt, um Qualitätsmanagement („Qualitätssicherung“) zu betreiben. In der vorletzten Sitzung fand eine durch „Unizensus“, d.h. den Einsatz der Evaluationssoftware der Universität Passau, gestützte Evaluation statt. Die Ergebnisse wurden den Kursteilnehmenden in der letzten Seminarstunde mit Hilfe einer Präsentation vorgestellt.

## 5. Evaluationsergebnisse und Change Management

### Positives Feedback der Studierenden

Die Evaluation des Seminars und der Projekte erfolgte zweigliedrig. Zum einen wurde durch die/den Dozierende/n und Autor/in ein Evaluationsfragebogen erarbeitet, und zum anderen sollte die schriftliche Reflexion insbesondere der Evaluation der Projektarbeit dienen. Die Evaluationsergebnisse haben deutlich gezeigt, dass die Studierenden sehr positiv auf das Angebot der kompetenzorientierten Lehre reagiert haben. Mehrfach wurden die praktische Ausrichtung, die Betreuung und Handlungsorientierung des Kurses gelobt. Den Studierenden hat es Spaß gemacht, selbst Fragestellungen zu entwickeln und diese forschend zu beantworten. Auf die offene Frage aus dem Evaluationsbogen „Was war an

der Veranstaltung gut?“ wurde beispielsweise so geantwortet: *„Man kam m. wissenschaftl. Arbeit/Methode in Berührung“*; *„Projekt statt Referat (sehr gut!)“*; *„Projekt in Form von Forschung“*. (Zitate aus dem Evaluationsbogen; orthografisch nach der Vorlage zitiert) Die meisten Studierenden waren am Ende stolz auf ihre Leistung, und es wurde die Absicht geäußert, das Projekt gegebenenfalls zu Bachelor- oder Zulassungsarbeiten auszubauen.

### Konstruktiv-kritisches Feedback der Studierenden

Die Evaluation hat aber auch Schwachpunkte gezeigt, die struktureller Natur sind. Auf die Frage „Was war an der Veranstaltung schlecht?“ war häufig Folgendes zu lesen: *„Dass die Projektarbeit nicht zur Note zählt“*; *„Projektarbeit als Studienleistung unangemessen (wg. des hohen Aufwands event. prozentuale Note für Prüfungsleistung)“*. (Zitate aus dem Evaluationsbogen; orthografisch nach der Vorlage zitiert) Die Studierenden bemängeln dies zu Recht. Leider sieht die Prüfungsordnung hier keine Spielräume für die Benotung von solchen Projekten vor. Die Dozierenden können auch keine Portfolio-Arbeit bewerten, da in der Prüfungsordnung entweder eine Klausur oder eine Hausarbeit vorgeschrieben ist. Damit ist es natürlich sehr schwer, kompetenzorientiert zu prüfen, auch wenn im exemplarischen Seminar „Erstspracherwerb“ versucht wurde, dem gerecht zu werden (vgl. Kap. 4). Des Weiteren wurde von den Studierenden mehr Zeit für die Einübung der Methodenkompetenz

gefordert, was darauf zurückzuführen ist, dass viele Studierende zum ersten Mal „forschend gelernt“ haben dürften. Die theoretische Methodenkompetenz sollte vielleicht schon in der Phase der Grundkurse oder eines allgemeinen Propädeutikums eingeübt werden.

Hier wird dafür plädiert, im Zuge eines strategischen Change Managements im Hinblick auf Bologna 2020 wieder für mehr Freiheit und Flexibilität in den Prüfungsordnungen zu sorgen. Die/der Dozierende gewinnt so im Sinne der kompetenten Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme die Möglichkeit, sich individuell auf die studentischen, thematischen und eigenen Bedürfnisse einzustellen.

### **6. Vision einer fachbezogenen Hochschuldidaktik in der Deutschen Sprachwissenschaft**

Wie bereits in Kapitel 5 angeklungen ist, wäre es wünschenswert, wenn dem systematischen Erwerb der Methodenkompetenz ein höherer

Stellenwert innerhalb der Ausbildung in der Sprachwissenschaft beigemessen werden könnte. In den Grundkursen sollte Zeit eingeplant werden können, um sprachwissenschaftliche Arbeitsweisen mit ihren Vor- und Nachteilen praktisch zu erproben und zu besprechen. Im weiteren Ausbildungsschritt des Proseminars ist es dann möglich, fakultativ ein fachbezogenes Seminar anzubieten, in dem die Studierenden praxisnah an empirisches sprachwissenschaftliches Forschen herangeführt werden. Wenn es dann noch gelänge, sowohl den Studierenden als auch den Dozierenden mehr Freiheit bei der Wahl der Studien- und Prüfungsleistung einzuräumen, kann man diese Seminare im Sinne der hier vorgestellten Kompetenzorientierung ausgestalten und zu einer Verbesserung der Hochschullehre auf dem Weg zu Bologna 2020 beitragen.

Kompetenzorientierte Seminare bieten ganz besondere Anknüpfungspunkte zu anderen Fachdisziplinen und damit für interdisziplinäres Arbeiten. In diesem fächerübergreifenden Ansatz wird sich der Autor verstärkt engagieren.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Vgl. z.B. das interdisziplinäre Proseminar unter Leitung von Bülow/Stelzer zur Sprachgeographie im Sommersemester 2012 (<http://studip.uni-passau.de/studip/dates.php>, 20.06.2012)

## Literaturangaben

- Biggs, John B./ Tang, Catherine (2007): Teaching for Quality Learning at University. New York: Open University Press.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin 2007. (Reihe Expertise, Band 1)
- Datenbank transkribierter Kindersprache: Child Language Data Exchange System. (<http://chilides.psy.cmu.edu/>, 06.10.2011)
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg 2008. ([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf), [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm), 05.10.2011)
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (Hrsg.): Das Informationsportal zur Europäisierung der Bildung. (<http://www.ecvet.de/c.php/ecvetde/eqf/instrumente/deskriptoren.rsys>, 08.11.2010)
- Informationsmanagementsystem der Universität Passau – Stud.IP. (<https://studip.uni-passau.de/studip/details.php>, 06.10.2011; <http://studip.uni-passau.de/studip/dates.php>, 20.06.2012)
- Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2006): Kompetenz ... mehr als nur Wissen. Informationsblatt. München. (<http://www.kompas.bayern.de/userfiles/infokompetenz.pdf>, 07.10.2011)
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel: Beltz. S. 17-31.



## Lars Bülow

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstr. 25, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-2786

**E-Mail:** lars.buelow@uni-passau.de

### **Zur Person:**

geb. 16.07.1984 in Rostock

2003 Abitur am CJD-Rostock

2004-2009 Studium der Fächer Germanistik, Geschichte, Philosophie/Ethik in Passau

2009 Staatsexamen in Passau

Seit 2009 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft in Passau

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Sprachwandel, Komplexität und Sprache, Grammatikalisierung und Degrammatikalisierung, Spracherwerb, Sprache und Kognition, Stil und Stilistik.

# nexus impulse für die Praxis



*Wissenschaftlich fundierte Informationen zu Leitbegriffen guter Lehre sowie praktische Anregungen für die Studiengestaltung in prägnanter Form. Ein hilfreicher Leitfaden für alle an der Studienreform beteiligten Hochschulakteure.*

*Erste Ausgabe: „Kompetenzorientierung im Studium“. Mit gelungenen Beispielen aus der Praxis.*

Download und Bestellung:  
[www.hrk-nexus.de/impulse](http://www.hrk-nexus.de/impulse)



**HRK** Hochschulrektorenkonferenz  
Projekt **nexus**  
Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre

entworfen von



Zentrum für  
Erziehungswissenschaften  
für Bildung  
und Forschung

# Der Science Slam als Methode zur Förderung selbst gesteuerten Lernens am Beispiel der Romanistik<sup>1</sup>

Claudia Nickel

## Kurzzusammenfassung

Studierende sollen an der Hochschule nicht nur Fachwissen erwerben, sondern zahlreiche weitere Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln. Dieser Anspruch ist sowohl für Lehrende als auch für Studierende eine Chance und erfordert ein geändertes Rollenverständnis. Es gilt, traditionelle Lehr- und Prüfungsformate kritisch zu überdenken, um die Lehre handlungs- und kompetenzorientiert zu gestalten. Der Beitrag stellt hierfür den „Science Slam“ als eine Methode vor, welche verschiedene Handlungskompetenzen trainiert. Die Studierenden werden dabei zur aktiven Gestaltung einer Lehr-Lern-Situation motiviert. Dies fördert die Entwicklung des selbst gesteuerten Lernens, so dass die Studierenden lernen – entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen – ihre Lernprozesse selbstständig zu organisieren und Verantwortung für diese zu übernehmen. Die Lehrenden begleiten diesen Prozess als Lernberaterin und Lernberater. Gerade den Philologien und Kulturwissenschaften bietet sich aufgrund ihrer Themen- und Aufgabenvielfalt somit die Möglichkeit, verschiedene Handlungskompetenzen zu fördern und einen Beitrag zum lebenslangen Lernen zu leisten, wie am Beispiel der Romanistik aufgezeigt wird.

## 1. Anlass und Ziele der kompetenzorientierten Lehrinnovation

### Traditionelle Lehr- und Prüfungsformate

In der romanistischen Literaturwissenschaft dominieren die tra-

ditionellen Veranstaltungsformate Vorlesung und Seminar, in denen die Vermittlung von Fachwissen im Vordergrund steht und die Partizipation der Studierenden begrenzt ist bzw. sich häufig auf klassische Referate beschränkt. Dieses spiegelt sich auch in den Prüfungsordnungen, die in der Regel lediglich Klausuren und

<sup>1</sup> Die im Beitrag beschriebene Lehrinnovation entwickelte die Autorin eigenständig im Seminar „*Les Soirées de Médan* – Novellen im Naturalismus“ im Rahmen des „Master of Higher Education“ der Universität Hamburg unter der Leitung von PD Dr. Ulrike Senger, Vertretungsprofessorin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) im Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12.

Hausarbeiten als Prüfungsleistungen zulassen. Die Lehrveranstaltungen sind üblicherweise polyvalent und decken verschiedene Module in unterschiedlichen Studiengängen ab, was eine Heterogenität der teilnehmenden Studierenden mit sich bringt. Die Studienordnungen der Hamburger Romanistik sehen bisher keine systematische Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten vor, formulieren aber als wesentliches Studienziel des Bachelors „die Fähigkeit zur selbständigen, methodisch reflektierten Textanalyse und zum Verfassen wissenschaftlicher Texte“. (Universität Hamburg: Studien- und Modulhandbuch B.A. Französisch, S. 30) Seminare, die auf die fachlichen Einführungen folgen, sollen somit neben der Behandlung eines thematischen Schwerpunktes auch die „Handhabung von Hilfsmitteln“ und das „Verfassen wissenschaftlicher Texte“ (id., S. 48 f.) üben.

## Handlungs- und kompetenzorientierte Seminarkonzeption

Vor diesem Hintergrund konzipiere ich die von mir durchgeführten Seminare als Angebot eines Lernprozesses, den die Studierenden nach ihren Bedarfen mitgestalten können und der den Erwerb verschiedener Handlungskompetenzen einschließt. Ziel ist es, zur Auseinandersetzung mit einer spezifischen Thematik zu

motivieren und gleichzeitig Methoden zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens bereitzustellen.<sup>2</sup> Die Studierenden werden zur Gestaltung ihrer Lernprozesse entsprechend ihrer individuellen Dispositionen aufgefordert. Über mehrere Semester wurden daher verschiedene Vorgehensweisen ausprobiert. Das im Folgenden vorgestellte Konzept ist das bisher umfassendste und wurde in einem Seminar der französischen Literaturwissenschaft unter der Leitung der Autorin an der Universität Hamburg im Sommersemester 2011 erprobt. Gegenstand waren die Novellen des Naturalismus, die den deutsch-französischen Krieg von 1870/71 thematisieren. Den Höhepunkt der gemeinsamen Seminararbeit bildete ein Science Slam<sup>3</sup> im letzten Drittel des Semesters.

## 2. Die Lehrinnovation im Spiegel der romanistischen Hochschullehre

### Zielgruppen und Rahmenbedingungen

Die von mir gehaltenen Seminare richten sich an Studierende des „B.A. Französisch“ bzw. des „B.A. Französisch in verschiedenen Lehramtsstudiengängen“. Sie gehören zum literaturwissenschaftlichen Aufbaumodul, das sich an die

<sup>2</sup> Wild/Wild (2002) legen dar, dass die Selbstlernkompetenz der Studierenden zu fördern ist, aber bisher „kaum gesicherte Erkenntnisse über effektive Maßnahmen“ (S. 16) vorliegen.

<sup>3</sup> Science Slams werden seit einiger Zeit in Anlehnung an Poetry Slams durchgeführt, mit dem Ziel, wissenschaftliche Themen für ein breiteres Publikum verständlich und unterhaltsam darzubieten. Vgl. z.B. <http://www.scienceslam.de/> (08.12.2011).

Einführungsphase anschließt und in der Regel im zweiten oder dritten Fachsemester einsetzt. Es ist ein Pflichtmodul und hat einen Umfang von mehreren Lehrveranstaltungen, deren Anzahl in Abhängigkeit von dem jeweiligen Studiengang variiert. Daher schwankt auch die geplante Dauer des Gesamtmoduls zwischen einem und drei Semestern.<sup>4</sup> Einige Studierende besuchen die zum Modul gehörenden Veranstaltungen parallel, andere sukzessiv, was zu ungleichen fachlichen Vorkenntnissen z.B. im Bereich der Literaturtheorie und Textanalyse führt. Die Studierenden können die notwendigen Veranstaltungen aus dem zu diesem Modul zugeordneten Lehrangebot frei wählen, so dass die Möglichkeit besteht, verschiedene Themenbereiche und Lehrende kennenzulernen.

Entsprechend der Anforderungen der einzelnen Studiengänge können im Seminar drei oder fünf Leistungspunkte erworben werden. Bei der Wahl der Prüfungsformate gibt es einen kleinen Spielraum für die Lehrenden. Für fünf Leistungspunkte ist entweder eine neunzigminütige Klausur (nur für Lehramtsstudierende) oder eine zwölfseitige Hausarbeit zu schreiben, was für alle Studierende eine mögliche Prüfungsleistung ist. Durch die Bearbeitung von schriftlichen oder mündlichen Aufgaben können Lehramtsstudierende im Bereich der Medienwissenschaften drei Leistungspunkte erwerben. Zu

beobachten ist, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden in den Seminaren des Aufbaumoduls ihre erste längere wissenschaftliche Arbeit verfasst.

### Diversity der Studierenden

Die hier skizzierten institutionellen Rahmenbedingungen stellen verschiedene Anforderungen an die Lehrenden bezüglich Konzeption, inhaltlicher Gestaltung und Prüfungsformate. Wesentlich sind zudem die individuellen Voraussetzungen der Studierenden, denen Beachtung entgegengebracht werden sollte. Um die Diversität der Studierenden zu erfassen, nennt Viebahn als zwei wesentliche Komponenten die „Lernerverschiedenheit“ und die „soziale Vielfalt“: „Unter *Lernerverschiedenheit* werden die *lernerfolgsrelevanten Dispositionen* (Merkmale) seitens des Lerners verstanden. Diese liegen in *kognitiven* (z.B. Intelligenz, Vorwissen), in *affektiven* (Lernmotive, Lerneinstellungen) und in *kompetenzbezogenen* Bereichen (Lernkompetenzen und fachliche Fähigkeiten).“ (Viebahn 2008, S. 27) Dieser Aspekt wird sodann mit der sozialen Vielfalt der Studierenden in Zusammenhang gebracht. Die Frage, inwiefern soziale Merkmale sich auf den Studienverlauf und die Studienergebnisse auswirken, verlangt zunächst umfangreiche Untersuchungen, um ihren Einfluss auf die Lernerverschiedenheit interpretieren zu können.<sup>5</sup> Obgleich noch keine gesicherten Erkenntnisse

---

<sup>4</sup> Vgl. den Aufbau der Studiengänge im „Studien- und Modulhandbuch“ sowie in den „Fachspezifischen Bestimmungen“ der Universität Hamburg.

<sup>5</sup> Vgl. das Projekt „Vielfalt als Chance“ und dazu den Werkstattbericht von Güttner (2011).



vorliegen, sollte man sich die Heterogenität der Studierenden in ihren Lernvoraussetzungen bewusst machen, um in der Lehre entsprechend damit umzugehen.

An dem Seminar zu den Novellen des französischen Naturalismus nahmen im Sommersemester 2011 16 Studierende aus sechs verschiedenen romanistischen Studiengängen (inklusive einer Magisterstudierenden und einer Studierenden nach der alten Lehramtsprüfungsordnung) zwischen dem dritten und 15. Fachsemester teil, die sich hinsichtlich ihrer Motivation, Sprach- und Methodenkenntnisse sowie ihres literaturwissenschaftlichen Fachwissens unterschieden.

## Chancen der Lehrentwicklung

Die institutionellen Bedingungen und die Diversität der Studierenden bieten auch Chancen für die Entwicklung der eigenen Lehre und Kreativität, um innerhalb der Vorgaben Neues in der Seminargestaltung und Alternativen zum noch häufig verbreiteten Referateseminar zu erproben. In meinen Seminaren möchte ich im Sinne der kompetenzorientierten Lehre den Erwerb von Fachwissen mit dem Erwerb von überfachlichen Handlungskompetenzen wie z.B. von Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens oder der Befähigung zum Lernen durch kollegialen Austausch verknüpfen. Diese Ziele gründen zum einen auf der Heterogenität der Gruppe und zum anderen auf der bereits ange-

sprochenen fehlenden Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Ich gebe dem Prüfungsformat der Hausarbeit vor der Klausur den Vorzug, um im Verlauf des Semesters den Studierenden ausgewählte Methoden der Recherche, der Textarbeit und der Themenstrukturierung (z.B. Mind-Mapping, Clustering, Themenfächer) anzubieten, die diese am selbst gewählten Thema für die Hausarbeit erproben können. Ein übergeordnetes Lehr-Lern-Ziel des Seminars liegt somit in der Begleitung des individuellen Lernprozesses. Die Studierenden übernehmen sodann Verantwortung für ihre Lernprozesse, indem sie diese selbstständig gestalten und lernen, diese an gegebene Kontexte und Anforderungen anzupassen. Die Förderung und Herausbildung solcher Kompetenzen entsprechen auch dem „Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (2008) und dem „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ (2005), die beide Selbstständigkeit in Lernprozessen und Verantwortung für diese als wesentlich herausstellen. Mit der Befähigung zur selbstständigen Organisation des Lernens lässt sich auch die Lernerschiedenheit berücksichtigen, da jede/r gemäß den individuellen Voraussetzungen ihren/seinen Lernprozess arrangieren kann. Bei der Konzeption der Seminare ist daher auf genügend Freiräume und Transferphasen zu achten, damit die Studierenden den Lehr-Lern-Prozess aktiv nach ihren Interessen und Bedarfen mitgestalten können.

### 3. Kompetenzziele als Grundlage der Lehrformatentwicklung

Den Science Slam habe ich als Methode konzipiert, um einen selbst gesteuerten Lernprozess zu motivieren. Wie die folgende Darstellung zeigt, übernehmen die Studierenden bei der Planung und Durchführung des Science Slams verschiedene Rollen (Vortragende, Jury und Publikum), wodurch neben der **Fachkompetenz** auch weitere Handlungskompetenzen gestärkt werden. Die Rollenzuordnung habe ich entsprechend der zu erwerbenden Leistungspunkte vorgenommen.

Im Verlauf des Seminars erarbeiten sich die Studierenden Fachwissen zu Epoche, Gattung und Autorinnen bzw. Autoren. In einem weiteren Schritt werden diese Kenntnisse auf die zu lesenden literarischen Texte bezogen. Die nächste Stufe umfasst die Analyse und Interpretation, so dass bestimmte Strukturen und Muster erkannt, eingeordnet und bewertet werden können. Hierdurch entwickeln die Studierenden eigene Zugänge und Reflexionen, um sich schließlich in der anzufertigenden Hausarbeit mit einem selbst gewählten Thema kritisch auseinanderzusetzen. Die Skizzierung der Schritte verdeutlicht, dass der Ausbau des fachlichen Wissens eng mit einer Erweiterung der **Methodenkompetenz** verknüpft ist und zum Teil parallel verläuft. Die Vortragenden des Science Slams können durch die Vorbereitung ihres Beitrags erste Ergebnisse ihrer Recherchen und Überlegungen sichern sowie sich in Vortrags- und Präsentationstechniken

üben. Die Studierenden, die die Rolle der Jury übernehmen, entwickeln und erproben Bewertungsformate und lernen, regelgeleitetes Feedback zu geben. Die Zusammenarbeit und der Erfahrungsaustausch unter den Studierenden werden gefördert, da es um die gemeinsame Gestaltung, Planung und Organisation einer Lehr-Lern-Situation geht (**Sozialkompetenz**). Sie arbeiten kollektiv an Problemlösungen für die vorgestellten Forschungsfragen bzw. Hausarbeitsprojekte, wofür das erworbene Fachwissen nötig ist, und bereiten die zu erbringenden Prüfungsleistungen vor. Um den Erfolg des Science Slams zu sichern, sind die Studierenden darauf angewiesen, dass sie sich aufeinander verlassen können und dass jede/r entsprechendes Engagement in der Vorbereitung sowie bei der anschließenden Umsetzung zeigt. Das Lernen in der Gruppe hat einen positiven Einfluss auf die individuelle Motivation, Zuverlässigkeit und Arbeitsweise und fördert somit die Selbstkompetenz der Studierenden.

### 4. Vorbereitung und Erprobung des Science Slams

#### Kompetenzorientiertes Prüfen

Die zu bewältigende Aufgabe des Seminars ist durch die Vorgabe der Prüfungsform, d.h. in unserem Beispiel die Anfertigung einer zwölfseitigen Hausarbeit, eingeschränkt. Freiheit besteht aber hinsichtlich der Arbeitsformen im Seminar und der Themenwahl bzw. Forschungsfrage innerhalb des Rahmenthemas. Ziel ist es demzu-

folge, den Studierenden Methoden anzubieten, damit sie die geforderte Prüfungsleistung erbringen können. In Anlehnung an Deitering ist selbst gesteuertes Lernen auch als selbst organisiertes Lernen zu verstehen, insofern die Lernenden „über Aufgaben, Methoden und Zeitaufwand zumindest mitentscheiden können“ (Deitering 1996, S. 157). In diesen Entscheidungsprozess fließt die Heterogenität der Studierenden ein. Vor diesem Hintergrund erfolgte die Bewertung der Leistungen nicht nur auf Grundlage der Hausarbeit, die in der Regel nach der Lehrveranstaltung in der vorlesungsfreien Zeit verfasst wird, sondern auch absolvierte Zwischenstationen und während des Seminars erbrachte Leistungen in Form von Impulsreferaten, besonderen Diskussionsbeiträgen, Themenfächern und schließlich der Science Slam selbst fanden eine entsprechende Beachtung. Die Prüfungsform berücksichtigt somit nicht nur die abschließende Leistung der Hausarbeit, sondern auch Leistungen der Studierenden in unterschiedlichen Kompetenzfeldern während des Seminars.

## Learning Outcomes

Fachliche Eckpunkte des Seminars waren die französischen Autoren um Émile Zola, die die Gruppe von Médan formten, und ihre Werke, die Gattung der Novelle, die Epoche des Naturalismus sowie der deutsch-französische Krieg von 1870/71. Die behandelten Texte ermöglichen neben dem Erarbeiten von literaturwissenschaftlichen Fachwissen zu Autoren, Epoche, Gattung und Methoden der Textanalyse

und -interpretation Zugang zu einem Thema von kulturwissenschaftlichem Interesse (**Fachkompetenz**). Fragen der Nationenbildung, der Repräsentation von Krieg und Gewalt sowie der Funktionen von Literatur und Kunst für die individuelle und kollektive Erinnerung lassen sich diskutieren. Die Studierenden erwerben somit Wissen, welches über den konkreten Einzelfall hinaus von Bedeutung ist, da sie es auf andere gesellschaftliche Phänomene beziehen können. Diese Analyse- und Transferfähigkeit fördert ihre **Methodenkompetenz**. Im Seminar möchte ich Möglichkeiten zum Hinterfragen von kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen aufzeigen, um deren Mehrdimensionalität und Multiperspektivität zu betonen. Wenn die Studierenden erkennen, dass die Beschäftigung mit Literatur und Kultur, auch vergangener Epochen, diesen Mehrwert mit sich bringt und diese Potenziale in sich birgt und zutage fördert, lässt sich Freude und Begeisterung für das Fach vermitteln. Dadurch bildet sich bzw. vergrößert sich die intrinsische Motivation (**Selbstkompetenz**).

## Selbstständiges Lernen im virtuellen Raum

Zu den verschiedenen genannten Aspekten des Seminars stellte ich Material in einem virtuellen Seminarraum bereit. Im Vergleich zu anderen Seminaren übernahm ich in geringerem Maße Impulssequenzen, die pro Seminareinheit in der Regel einen maximalen Umfang von 15 bis 20 Minuten hatten. Die Studierenden erarbeiteten sich einzelne Themen

durch Kartenabfrage und Clustering, die Übernahme von Impulsreferaten und in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Zusammengeführt wurden die Erkenntnisse und Ergebnisse in Diskussionen und Auswertungsrunden im Plenum, in denen ich im Verlauf des Semesters zunehmend die Rolle der Moderatorin übernahm. Nach den ersten fünf inhaltlichen Sitzungen bearbeiteten die Studierenden in einer Selbstlernphase anstatt einer Präsenzsitzung ein Online-Modul der Universität Augsburg zum wissenschaftlichen Arbeiten<sup>6</sup>. Anschließend forderte ich sie auf, die von ihnen anvisierten und mithilfe des Online-Moduls entwickelten Forschungsideen auf Basis des bisher erworbenen Fachwissens in Form eines Themenfächers zusammenzufassen und mir als Projektzwischenstand abzugeben, auf den sie eine Rückmeldung und gegebenenfalls weiterführende Hinweise erhielten. In den folgenden Sitzungen erprobten die Studierenden anhand von literarischen Beispielen unterschiedliche Arbeitsformen und eigneten sich somit verschiedene Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens an.

Sie wurden schließlich dazu befähigt, innerhalb des breit gefächerten Themenspektrums des Seminars ihre Forschungsfrage für die Hausarbeit zu entwickeln, die sie in der drittletzten Sitzung im Science Slam präsentierten.

### Science Slam – Meilenstein kompetenzorientierten Prüfens

Bisher hatten alle Studierenden unabhängig von den zu erwerbenden Leistungspunkten seminarbegleitende Leistungen erbracht und somit Zwischenstationen auf dem Weg zur Prüfung absolviert (u.a. Impulsreferat, Diskussionsleitung, Abgabe des Themenfächers). Meilenstein im letzten Drittel des Semesters war der geplante Science Slam. Bereits bei der Konzeption des Seminars hatte ich eine Sitzung zur Präsentation der Projekte eingeplant, da mir daran gelegen war, dass die Studierenden Feedback durch ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen erhielten, um auf diese Weise miteinander und voneinander zu lernen (**Sozialkompetenz**). Die konkrete Idee zum Science Slam entwickelte ich erst im Verlauf des Seminars, als ich einschätzen konnte, dass die Gruppe gegenüber einer solchen Methode aufgeschlossen war.

Ziel war es, durch die kontinuierliche Verknüpfung von inhaltlicher Seminararbeit mit verschiedenen Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens den Studierenden die Möglichkeit zu geben, im Laufe der Lehrveranstaltung eigenverantwortlich Forschungsfragen zu entwickeln, die dann die Grundlage der Hausarbeiten bildeten. Während des Science Slam stellten sie ihre Ideen in einer Kurzpräsentation von drei bis fünf Minuten den anderen Teilnehmenden vor.

---

<sup>6</sup> Siehe i-literacy (<http://i-literacy.e-learning.imb-uni-augsburg.de>, 08.12.2011)

Die Studierenden, die drei Leistungspunkte für dieses Seminar benötigten und damit keine Hausarbeit als Prüfungsleistung zu schreiben hatten, übernahmen im Vorfeld die Entwicklung eines Kriterienkatalogs zur Einschätzung und die anschließende Bewertung der einzelnen Beiträge. Einen Vortrag mussten sie nicht halten.

Drei Wochen vor dem Science Slam besprachen wir die von mir vorgeschlagene Aufgaben- und Rollenverteilung, die ich folgendermaßen formuliert hatte.

die Heterogenität der Studierenden, da ausreichend Wahlfreiheit besteht hinsichtlich der Kurzpräsentation und dem Bewertungsmodus. Jede/r hat die Möglichkeit die Aufgabe, nach den persönlichen Dispositionen zu gestalten. Die Voraussetzungen und Kenntnisse der einzelnen Studierenden finden somit Berücksichtigung.

Dieses Vorgehen schafft die Bedingungen, dass die Studierenden sich gegenseitig ihre Zwischenergebnisse präsentieren und diese diskutieren. Sie un-

## Vorbereitung des Science Slams

In der Sitzung vom 30. Juni 2011 wollen wir uns in Form eines Science Slams mit Ihren Projekten für die anzufertigenden Hausarbeiten auseinandersetzen.

Dazu trägt jede/r von Ihnen das gewählte Thema in ca. 3-5 Minuten vor. Es bietet sich an, kurz die zentrale These (Ihre Fragestellung) und wichtige Schritte (das wären dann Ihre einzelnen Kapitel) vorzustellen. Denken Sie bitte auch eine geeignete Art der Visualisierung. **Sie können Ihre Präsentation ganz frei und kreativ gestalten.**

Anschließend erhalten Sie ein Feedback durch das Publikum und eine Jury. Diese Jury setzt sich aus Studierenden zusammen, die für das Seminar 3 LP erhalten möchten. Die Aufgabe der Jury-Mitglieder ist folgende: Bis zum 23. Juni 2011 überlegen Sie sich als Gruppe einen Modus / Kriterien / Aspekte / Punkte etc. (was Ihnen am sinnvollsten erscheint), die als Grundlage für Ihre Arbeit als Jury dienen können. Worauf kann die Einschätzung der Präsentationen gestützt werden? Am 23. Juni 2011 präsentieren Sie Ihre Überlegungen und stellen diese zur Diskussion. In der Sitzung vom 30. Juni 2011 erproben Sie dann die Anwendung.

Die Studierenden üben, unterschiedliche Perspektiven und Sichtweisen einzunehmen, die der jeweiligen Rolle und Aufgabe entsprechen. Sie sind Jurymitglieder oder Vortragende und zugleich aber auch Publikum. Die Offenheit der Methode berücksichtigt

tersützen sich somit bei der Konzeption der Hausarbeiten und lernen, gemeinsam eine Aufgabe zu lösen. Auf diese Weise nutzen und wiederholen sie Fach- und Methodenkenntnisse oder erklären sich bestimmte Aspekte untereinander. Neben den fachlichen Kompetenzen er-

werben die Studierenden somit weitere Handlungskompetenzen.

**Studentischer Bewertungsbogen des Science Slams**

Ohne weitere Aufforderungen an die sechs Studierenden, welche die Rolle der Jury übernahmen, erhielt ich im Vorfeld einen ausformulierten Kriterienkatalog mit der Bitte, diesen für alle zu kopieren und Zeit für dessen

Präsentation zu reservieren. Wie vorgesehen, stellte die Jury in der Sitzung vom 23. Juni 2011 ihren Vorschlag vor, den alle Studierenden anschließend diskutierten, ich übernahm die Moderation. Als Ergebnis nahm die gesamte Gruppe kleine Änderungen vor, strich einige Punkte bzw. fasste sie zusammen, so dass schließlich ein Bewertungsbogen vorlag, mit dem alle einverstanden waren. Ähnlich wie bei einer Prüfung wussten

| Kriterien zur Präsentation der Hausarbeitsthemen            |    |   |    |   |    |   |
|---|----|---|----|---|----|---|
| Name: _____   |    |   |    |   |    |   |
| Thema: _____  |    |   |    |   |    |   |
|   | -- | - | -+ | + | ++ | Ø |
| <b>Stimme:</b>  |    |   |    |   |    |   |
| angenehmes Sprechtempo                                      |    |   |    |   |    |   |
| angenehme Lautstärke  |    |   |    |   |    |   |
| flüssiges Sprechen  |    |   |    |   |    |   |
| unterstützt die Präsentation                                |    |   |    |   |    |   |
| keine/wenige Sprechblockaden                                |    |   |    |   |    |   |
| <b>Vortrag:</b>   |    |   |    |   |    |   |
| spannende Vortragsweise                                     |    |   |    |   |    |   |
| selbstsicheres Auftreten (Expertin/Experte)                 |    |   |    |   |    |   |
| Körpersprache unterstützt Vortrag                           |    |   |    |   |    |   |
| einfallsreiche/kreative Gestaltung                          |    |   |    |   |    |   |
| Medien werden sinnvoll eingesetzt                           |    |   |    |   |    |   |
| guter Vortrag, aber mehr Medien wären wünschenswert gewesen |    |   |    |   |    |   |
| guter Vortrag, aber weniger Medien wären sinnvoll gewesen   |    |   |    |   |    |   |
| Vortrag war unterhaltsam                                    |    |   |    |   |    |   |
| Vortrag war amüsant   |    |   |    |   |    |   |
| Zeitvorgabe wurde eingehalten                               |    |   |    |   |    |   |
| <b>Inhalt:</b>  |    |   |    |   |    |   |
| angemessene Eingrenzung des Themas                          |    |   |    |   |    |   |
| Titel der HA weckt Neugier beim Rezipienten                 |    |   |    |   |    |   |
| Einleitung gibt richtigen Eindruck zum Inhalt der Arbeit    |    |   |    |   |    |   |
| gute Auswahl der Quellen (vielseitig, Französisch etc.)     |    |   |    |   |    |   |
| Gliederung der HA ist sinnvoll                              |    |   |    |   |    |   |
| Thema der HA wurde noch nicht „überbehandelt“               |    |   |    |   |    |   |
| Konzept ist einfallsreich/kreativ                           |    |   |    |   |    |   |
| HA schließt thematisch an das Seminar an                    |    |   |    |   |    |   |

Erläuterungen: — —stimme nicht zu, — stimme eher nicht zu, —+ teils/teils, + stimme eher zu, ++ stimme voll zu, Ø keine Aussage möglich

Abb. 1: Von Studierenden entwickelter Bewertungsbogen für die einzelnen Beiträge des Science Slams

die Vortragenden im Voraus, anhand welcher Kriterien ihre Präsentationen bewertet werden würden. Der Bewertungsbogen bedarf sicherlich einiger kritischer Anmerkungen, da die Anzahl der Kriterien für eine Kurzpräsentation sehr hoch ist. Einige Formulierungen gilt es zu überdenken. Die Begutachtung kann hier aber nicht weiter ausgeführt werden, sondern die Anfertigung dieses Bogens soll als Ergebnis eines selbst organisierten und selbst gesteuerten Lernprozesses festgehalten werden, da dieser durch Absprache und Übernahme von Verantwortung durch die Studierenden, die auch im weiteren Verlauf ihre Rollen und die damit verbundenen Aufgaben sehr ernst nahmen, entstanden ist.

## Studentische Jury und Peer-Bewertung

Die Dynamik setzte sich während des Science Slams fort. Die Mitglieder der Jury teilten sich selbstständig in Zweier-Teams auf, um sich auf die Beurteilung nur eines der Hauptkriterien (Stimme, Vortrag, Inhalt) konzentrieren zu können. Jede/r Vortragende erhielt eine kurze mündliche Einschätzung durch die Jury sowie sechs Bewertungsbögen, so dass das Feedback festgehalten wurde und von der/dem betreffenden Studierenden weiter genutzt werden konnte. Ergänzt wurden diese Rückmeldungen durch Stellungnahmen aus dem Publikum, das die übrigen Studierenden bildeten, die zugleich auch die Vortragenden waren.

## Kreative „Selbst“Präsentationen mit Bezug zum „affektiven Vorwissen“ der Studierenden

Die Teilnehmenden des Science Slams präsentierten ihre Projekte auf engagierte und originelle Weise. Die Mehrzahl wählte einen kreativen Einstieg, um die Aufmerksamkeit des Publikums zu gewinnen. Sie legten z.B. ihre persönliche Verbindung mit dem Thema in Form einer Anekdote dar, zeigten Auszüge aus einem Comic zum Werk Maupassants, griffen auf andere grafische Darstellungen zurück, die sie ideenreich mit dem Thema verknüpften, oder stellten Fragen an ein Bismarck-Denkmal, an dem sie zuvor immer gedankenlos vorbeigegangen waren. Im Anschluss umrissen sie ihre Forschungsfrage und stellten knapp erste Zwischenergebnisse und Thesen vor, mit denen sie sich schließlich in der anzufertigenden Hausarbeit ausführlich beschäftigen würden.

## Reflexion der Methode Science Slam

Im Anschluss an die Vorträge und die Rückmeldungen auf Grundlage des Bewertungsbogens erfolgte eine Reflexionsphase. Diskutiert wurde vor allem, warum einige Vorträge das Publikum besonders angesprochen hatten, in welchem Umfang Medien eingesetzt werden sollten, da einige der vorbereiteten PowerPoint-Präsentationen zu lang für den zeitlich begrenzten Vortrag waren. Ein weiterer Aspekt war der Austausch darüber, wie man

lernen könnte, mit Zeitvorgaben umzugehen. Die Mehrheit zeigte sich von den Rollen der Jury und des Publikums angetan, die es erlaubten, ein ehrliches Feedback zu formulieren. Meiner Meinung lag dafür der Grund nicht nur in den verteilten Rollen, sondern auch in der positiven Arbeitsatmosphäre, die im Laufe des Semesters entstanden war. Die Jurymitglieder gaben zu, dass die Bewertung aufgrund der Vielseitigkeit der Themen und Ansätze nicht immer einfach war. Durch diesen Perspektivwechsel wurde zudem allen bewusst, welchen Herausforderungen sich die Lehrenden bei der Bewertung von Hausarbeiten, die sich thematisch sehr unterscheiden, gegenübersehen. Der Science Slam lässt sich auf andere Situationen übertragen. Dieser

ist im Wesentlichen eine Methode zur Präsentation von Projekten bzw. im Anschluss an eine Phase selbstständigen Arbeitens und ermöglicht das Einholen von Feedback in einer Gruppe.

### Vom Science Slam zur wissenschaftlichen Hausarbeit

In der Zwischenevaluation des Seminars in Form von One-Minute-Papers und in der abschließenden Evaluation mit anonymisierten Fragebögen zeigte sich eine positive Bilanz bezüglich des übergeordneten Lehr-Lern-Ziels zur Befähigung des selbst gesteuerten Lernens. Folgende Aspekte wurden u.a. durch den Evaluationsbogen<sup>7</sup> erfasst:

|   |                        |
|---|------------------------|
| <b>Ich habe durch den Besuch dieser Veranstaltung folgende Qualifikationen erworben:<br/>(Skala: 1=wenig bis 5=viel)</b>                |                        |
| • Schlüsselkompetenzen (Präsentieren, Arbeiten im Team, Recherchieren, ...)   | <b>Mittelwert: 4,1</b> |
| • Kompetenz zu unabhängigem und selbstständigem Arbeiten  | <b>Mittelwert: 3,9</b> |
| <b>Die Veranstaltung versetzt mich in die Lage, die Inhalte selbstständig zu vertiefen.<br/>(Skala: 1=stimme nicht zu, 5=stimme zu)</b> | <b>Mittelwert: 4,5</b> |
| <b>Ich habe Qualifikationen erworben, die mir auch im weiteren Studium nützlich sind.<br/>(Skala: 1=stimme nicht zu, 5=stimme zu)</b>   | <b>Mittelwert: 4,2</b> |
| <b>Die Dozentin:<br/>(Skala: 1=stimme nicht zu, 5=stimme zu)</b>  |                        |
| • steht bei Bedarf für Rückfragen und weitere Hilfestellung zur Verfügung.  | <b>Mittelwert: 5,0</b> |
| • greift inhaltliche Anregungen und Fragen der Teilnehmenden auf.   | <b>Mittelwert: 4,9</b> |

Abb. 2: Auszüge aus dem Evaluationsbogen des an der Universität Jena angesiedelten „Universitätsprojekts Lehrevaluation“

<sup>7</sup> Verwendet wurden die Evaluationsbögen des an der Universität Jena angesiedelten „Universitätsprojekts Lehrevaluation“. Siehe <http://www.ule.uni-jena.de> (08.12.2011); dort finden sich auch Beispielfragebögen.



Im Gespräch schätzen die Studierenden die Erprobung der verschiedenen Bausteine des wissenschaftlichen Arbeitens und die Methoden als gewinnbringend für die eigenen Hausarbeiten ein, weil wesentliche Schritte des Schreibprozesses (Erarbeitung einer Fragestellung, Erstellung einer Arbeitsgliederung auf Basis des Themenfächers, Recherche von Literatur, Zeitplanung) bereits erfolgt waren. Die Prüfungsleistung „Anfertigung einer Hausarbeit“ wurde nun als machbar wahrgenommen, da nach dem Science Slam jede/r über eine Fragestellung und Feedback dazu verfügte. In der freien Textäußerung des Evaluationsbogens wurde einmal kritisch angemerkt, dass die Sitzungen zu Methoden und zur Vorbereitung der Hausarbeiten besser zur weiteren inhaltlichen Arbeit hätten genutzt werden sollen. Die Evaluationsergebnisse haben gezeigt, dass die Zielsetzung, die Fähigkeit zu selbst gesteuertem Lernen zu fördern, bei der Mehrzahl der Studierenden Zuspruch gefunden hat. Die erreichten Mittelwerte liegen dabei höher als bei vergleichbaren Veranstaltungen des Fachbereichs.

## 5. Universitäres Change Management zur Implementierung von neuen Lehrformen

### Vom Dozieren zur Lernberatung

Im Verlaufe des Semesters konnte ich beobachten, dass die Anzahl der Studierenden, die intensiv die Textlektüre für die einzelnen Sitzungen vorbereiteten und sich dann auch

aktiv an den Gruppenarbeiten und Diskussionen beteiligten, kontinuierlich anstieg. Dies lässt sich vermutlich auf die zunehmende Herausbildung einer angenehmen Arbeitsatmosphäre zurückführen. Wesentliche Faktoren waren dabei ein respektvoller Umgang, eine offene Kommunikation sowie Verantwortungsbewusstsein für das Seminar und die Gruppe. Aufgrund der Aktivierung der Studierenden wurde ich zur Lernberaterin und -begleiterin, die Anregungen und Hilfestellungen gab. Diese Rollenänderung war für mich eine positive Erfahrung, vor allem auch weil der Erfolg des Seminars nicht von mir allein als Lehrender abhängig war.

### Studierendenzentrierte Lehre

Im Unterschied zu klassischen Lehrformen stehen nicht die Lehrenden länger im Zentrum, sondern sie sollen einen Prozess begleiten, der die Studierenden befähigt, ihr Lernen selbst zu strukturieren und zu organisieren. Dies erfordert ein geändertes Verständnis und schließlich auch Verhaltensänderungen auf beiden Seiten. Die Lehrenden müssen sensibel für die Bedarfe sowie die individuellen Voraussetzungen der Studierenden (Heterogenität) sein und die Bereitschaft entwickeln, ihre Lehre daran anzupassen. Der angesprochene Rollenwechsel stellte auch eine Herausforderung dar, da nicht immer absehbar war, wie einzelne Sitzungen verlaufen würden, wenn sie stark von der Beteiligung der Studierenden abhingen. Zum Teil erhöhte sich die Zeit für Beratungen, weil die Studierenden sich Rückmeldungen auf ihre Beiträge bzw. Ideen wünschten

und dafür die Sprechzeiten aktiver nutzten, als ich es aus vergangenen Semestern gewohnt war.

### **Verantwortungslernen der Studierenden**

Die Studierenden müssen ebenfalls lernen, mit der ihnen übertragenen Verantwortung für Lehr-Lern-Situationen umzugehen, die im Vergleich zum Besuch einer klassischen Vorlesung einen höheren Arbeitsaufwand erfordern. Auch in dem durchgeführten Seminar hat sich gezeigt, dass einige Studierende die Anzahl der seminarbegleitenden Aufgaben höher einschätzten als in vergleichbaren Veranstaltungen, sie aber dennoch erledigten. Sehr wenige Studierende nahmen die vorbereitenden Übungen zur Findung eines Themas weniger ernst und kamen auch nicht zum Science Slam. Es kann nicht beurteilt werden, ob sie die gewählten Methoden ablehnten oder andere Gründe vorlagen.

### **Qualitätsverbesserung der wissenschaftlichen Hausarbeiten**

Nach Abschluss des Seminars konnte ich feststellen, dass die Qualität der Hausarbeiten hinsichtlich Forschungsfrage, Aufbau und Argumentationsstruktur im Vergleich zu anderen Semestern gestiegen war. Da das hier vorgestellte Seminarkonzept erst einmal erprobt wurde, kann dieses Ergebnis ihm nicht eindeutig zugeordnet werden. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Unterstützung des Lernprozesses zu positiven Prüfungsergebnissen führte.

Daher sollte die Begleitung von Lernprozessen wesentlicher Bestandteil von Lehrveranstaltungen sein. Wünschenswert wäre, dass sich die Lernberatung nicht nur auf ein einzelnes Seminar beschränkt, sondern ausgedehnt wird, beispielsweise auf ein Modul. Auf diese Weise ließen sich die zum Modul gehörenden Lehrveranstaltungen miteinander verzahnen und Lehr-Lern-Prozesse nachhaltiger gestalten. Denn schließlich erfordern die Änderungen der Einstellungen von Lehrenden und Studierenden sowie das Erproben von Selbststeuerungskompetenzen einen gewissen Zeitrahmen. Dazu würde auch ein Überdenken der derzeitigen Prüfungsformate zählen, um in diesem Bereich Neuerungen zuzulassen.

### **Innovative Lehrmethoden und Prüfungsformen**

Innovative Lehrkonzepte müssten dann nicht weiter auf Klausuren oder Hausarbeiten ausgerichtet werden, wie es im vorgestellten Seminar der Fall war, sondern könnten auch hier neue Wege gehen. In der Literatur- und Kulturwissenschaft bieten sich auch andere Prüfungsformate an, die nicht nur auf das Fachwissen rekurrieren. Das Verfassen von Rezensionen zu literarischen Werken, Filmen oder Ausstellungen, die Organisation von moderierten Lesungen, Filmabenden oder die Gestaltung von Webseiten zu bestimmten Autorinnen und Autoren oder Epochen bieten Möglichkeiten der Leistungserfassung, die verschiedene Handlungskompetenzen fördern, berufliche Interessen wecken und die Gelegenheit bieten, sich auszuprobieren.

ren. Diese Verfahren sind dienlich, um inter- und transdisziplinäres Arbeiten während des Studiums einzuführen. Das Konzept des hier vorgestellten Seminars zu den französischen Novellen über den deutsch-französischen Krieg ließe sich auch in dieser Hinsicht weiterentwickeln: Mit Historikerinnen und Historikern könnten Aspekte des Krieges und seine Bedeutung für die Nationenbildung in Europa vertieft werden. Es wäre denkbar, die Textlektüre um Werke deutscher Autorinnen und Autoren zu ergänzen. Oder es könnten in Zusammenarbeit mit der Germanistik ausgewählte Sitzungen gemeinsam gestaltet werden, um Formen der Repräsentation des Krieges in verschiedenen Literaturen gegenüberzustellen. Solche Veranstaltungsformate verlangen aber häufig einen Zeitrahmen, der über ein zweistündiges Seminar hinausgeht. Daher sind Modulprüfungen gegenüber „kleinteiligeren“ Prüfungen in jeder Lehrveranstaltung anzustreben, was eine Kontrolle über Zwischenstände in den einzelnen Veranstaltungen nicht ausschließt. Ebenso eignen sich selbst-reflexive Prüfungsformate wie das Lerntagebuch oder das Portfolio, um die individuellen Lernprozesse zu dokumentieren und zu überdenken. Gerade Studierende mit dem angestrebten Abschluss Lehramt können auf diese Weise ihre Lehr- und Lernerfahrungen sowie Methoden festhalten, um in der Berufspraxis darauf zurückzugreifen und gewisse Aspekte in die Schule zu transferieren. Lehr-Lern-Prozesse werden somit in Kontexte gebettet, die über klassische Prüfungssituationen hinausgehen, was sich positiv auf die

Motivation und das Engagement der Studierenden auswirken könnte.

## 6. Vision einer Hochschuldidaktik der Romanistik

### Wissenschaftliche und kulturelle Vielfalt der Romanistik

Die Romanistik ist als eine Fächergruppe zu betrachten, die Vielfalt zum Gegenstand hat. Sie beschäftigt sich mit verschiedenen Sprachen, Literaturen und Kulturen. Dabei überschreitet sie mehrfach die Fächergrenzen: Zum einen verbindet sie linguistische, literaturwissenschaftliche und in jüngster Zeit auch kulturwissenschaftliche Ansätze und Themen, zum anderen setzt sie sich häufig mit mehr als einem Kulturkreis auseinander. Dies schafft die Möglichkeit zur komparatistischen und interdisziplinären Bearbeitung von Problemfeldern. Diese Potenziale unseres Faches gilt es, sich als Lehrende/r immer wieder bewusst zu machen, um sie für die einzelne Lehrveranstaltung fruchtbar zu nutzen.

Hinzu kommt die Herausforderung, dass die Untersuchung literarischer und kultureller Phänomene fremder Kulturen eine hohe Fremdsprachenkompetenz erfordert. Diesen Aspekt haben fremdsprachliche Philologien gemein und setzen sie von der germanistischen Literatur- und Kulturwissenschaft ab. Die Verbindung des Erwerbs von literatur- und kulturwissenschaftlichem Wissen in einer Fremdsprache ist eine besondere Anforderung für Lehrende

und Studierende, die innerhalb der Lehr-Lern-Prozesse Berücksichtigung finden sollte. Dieser spezifischen Situation an der Hochschule ist nur begrenzt mit den bisherigen Ansätzen der Fremdsprachendidaktik und/oder Literaturdidaktik zu begegnen.

### **Auf dem Weg zur Vielfalt in der romanistischen Hochschullehre**

Erforderlich ist vielmehr ein hochschuldidaktischer Ansatz, der die Erkenntnisse dieser beiden Bereiche aufgreift und weiterentwickelt. Vor diesem Hintergrund besteht die Notwendigkeit zur Innovation. Als Lehrende der Romanistik muss ich mich verschiedenen Herausforderungen stellen, die auch Chancen sind, nämlich neue Ideen und Methoden zu entwickeln und zu erproben. Dabei wäre es wünschenswert, sich nicht auf die einzelne Seminarstunde zu beschränken. Die Veränderungen sollten sich auch auf Prüfungsformate und die Gestaltung der Studiengänge erstrecken, um den besonderen Anforderungen und Potenzialen der Romanistik Rechnung zu tragen und um darüber hinaus Bildungsprozesse zu initiieren. Das hier vorgestellte Seminar legte den Schwerpunkt auf den Erwerb von Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und des Umgangs mit literarischen Texten, um auf diese Weise das selbst gesteuerte Lernen der Studierenden und ihre allgemeinen Selbststeuerungskompetenzen zu för-

dern. Dieses versteht sich als ein Beitrag zu einem kompetenzorientierten Lern-Lehr-Prozess, der die Studierenden ins Zentrum rückt und ihnen Möglichkeiten der Teilhabe bietet. Folglich kann das Interesse an der Romanistik gesteigert und die Motivation erhöht werden, das Fach auch nach dem Abschluss des Bachelors in einem Master weiterzustudieren. Ein Studium der Romanistik führt durch die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen zu hoher interkultureller Kompetenz sowie Fremdsprachenkompetenz und kann die Fähigkeiten zum Lösen von Problemen oder zur Erfassung und Gestaltung von Arbeitsprozessen befördern. Vor dem Hintergrund der oben angedachten Veränderungen ließe sich der Mehrwert weiter steigern, indem Studierende in interdisziplinären Projekten mitwirken oder in berufsnahen Kontexten arbeiten und Erfahrungen sammeln.

Eine Ausweitung der Lernbegleitung zur Förderung der Selbststeuerungskompetenz – im besten Fall in Verbindung mit den nötigen Veränderungen der Studienabläufe – würde die Studierenden somit nicht nur im erfolgreichen Abschluss einer Lehrveranstaltung unterstützen, sondern auch ihres Studiums und darüber hinaus. Damit könnte die Romanistik ihren Beitrag zum lebenslangen Lernen, wie es der Europäische Qualifikationsrahmen beschreibt, leisten und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen.

## Literaturangaben

- Deitering, Franz G. (1996): Selbstgesteuertes Lernen. In: Greif, Siegfried/Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1996): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie 1996. S. 155-160.
- Europäische Kommission Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. ([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf), 8.12.2011)
- Güttner, Andrea (2011): Change Management und Diversität: Wie kommt ein neues Bewusstsein in die Hochschule? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg.6/Nr. 3 (2011). S. 28-37.
- Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf), 8.12.2011)
- Institut für Medien und Bildungstechnologie – Mediendidaktik, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Augsburg (2010): i-literacy. Online-Guide zum wissenschaftlichen Arbeiten der Universität Augsburg. (<http://i-literacy.e-learning.imb-uni-augsburg.de>, 08.12.2011)
- Universität Hamburg, Fachbereiche Sprache, Literatur und Medien I+II (2011): Fachspezifische Bestimmungen und Modulbeschreibungen für das Fach Französisch im Rahmen der B.A./M.Ed.-Studiengänge für das Lehramt der Primarstufe/Sekundarstufe I, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an beruflichen Schulen, Lehramt an Sonderschulen. 4. Auflage. ([http://www.slm.uni-hamburg.de/LA/MHB\\_LA\\_FRL\\_4\\_web\\_Kopie.pdf](http://www.slm.uni-hamburg.de/LA/MHB_LA_FRL_4_web_Kopie.pdf), 08.12.2011)
- Universität Hamburg, Fachbereiche Sprache, Literatur und Medien I+II (2011): Studien- und Modulhandbuch B.A.-Studiengang Französisch. Fachbereich Sprache, Literatur und Medien II. 8. Auflage. (<http://www.slm.uni-hamburg.de/BA/franzoesisch.html>, 08.12.2011)
- Viebahn, Peter (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Wild, Elke/Klaus-Peter Wild (2002): Jeder lernt auf seine Weise ... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. A 2.1. S. 1-25.



## Dr. Claudia Nickel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanistik

**Universität:** Hamburg

**Anschrift:** Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg

**Tel.:** 040/42838-8384

**E-Mail:** [claudia.nickel@uni-hamburg.de](mailto:claudia.nickel@uni-hamburg.de)

### **Zur Person:**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanistik, Lehre in französischer, spanischer und italienischer Literatur- und Kulturwissenschaft, Studiengangsteilnehmerin des Master of Higher Education am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Zeugenschaft in den romanischen Literaturen; Interdisziplinäre Forschung zu Konzentrations- und Internierungslagern; Repräsentation, Rezeption und Erinnerungen von Gewalt und gesellschaftlichen Konflikten in Kunst und Literatur; Französische Literatur des 19. Jahrhunderts.

# 60 JAHRE

in Hamburg –  
Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit

## AUSSTELLUNG

zum 60. Jubiläum

**Eintritt frei**

Hamburger Rathausdiele  
12.-24. November 2012

Seit 60 Jahren setzt sich die Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit (GCJZ) in Hamburg für die Verständigung zwischen Christen und Juden ein. Sie ist eine von mehr als 80 regionalen GCJZ, die im Deutschen Koordinierungsrat unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten verbunden sind. Anlässlich des Jubiläums lädt Sie die GCJZ Hamburg herzlich zu einer Ausstellung in der Diele des Hamburger Rathauses ein.

The Society for christian-jewish cooperation Hamburg invites to its 60th anniversary exhibition in the town hall vestibule. Location: Hamburg Town Hall (vestibule). Admission is free.

Общество христианско-еврейского сотрудничества Гамбурга приглашает выставку к своему 60-летию с 12 по 24 ноября в городской ратуше Гамбурга (вестибюль). Вход свободный.

Nähere Informationen finden Sie unter: [www.zusammen-in-hamburg.de](http://www.zusammen-in-hamburg.de)





# Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht an Hochschulen am Beispiel eines von Studierenden produzierten spanischen Radiopodcasts<sup>1</sup>

*Rebeca López Hermida*

## Kurzzusammenfassung

Eine der Antworten Europas auf eine zunehmend globalisierte Gesellschaft ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraums (EHR)<sup>2</sup> und damit die staatliche Förderung der Hochschulen und der Hochschulbildung als Schnittstelle zwischen Forschung, Bildung und Innovation.<sup>3</sup> Beide Ziele werden als wesentliche Schlüssel für eine erfolgreiche Positionierung des Kontinentes im internationalen Wettbewerb betrachtet.<sup>4</sup>

Für die Schaffung eines solchen europäischen Hochschulraumes bedarf es einer gesamteuropäischen Strategie und zahlreicher koordinierter Reformen der nationalen Bildungssysteme der einzelnen Mitgliedsstaaten. Obwohl sich diese Aufgabe als schwierig und langwierig erwiesen hat, sind bereits tiefgreifende und wichtige Änderungen erreicht worden. Durch hochschuldidaktische Innovationsprojekte, wie etwa dem Hochschuldidaktischen Kurs „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ unter der Leitung von PD Dr. Ulrike Senger an der Universität Passau in den Jahren 2010 und 2011 sollen neue pädagogische Konzepte und der „Bologna-Geist“ dem universitären Lehrpersonal näher gebracht werden. Bei dem in diesem Beitrag beschriebenen Lehrprojekt stellt außerdem die professionelle Verzahnung von Hochschuldidaktik und Fremdsprachendidaktik eine bedeutende Herausforderung dar.

- <sup>1</sup> Der Beitrag beschreibt die im Rahmen des Hochschuldidaktischen Kurses „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ (Oktober 2010 bis Juli 2011) unter Leitung von PD Dr. Ulrike Senger entwickelte und am Sprachenzentrum der Universität Passau exemplarisch durchgeführte Lehrinnovation. Der Hochschuldidaktische Kurs fand im Rahmen von ProfiLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten, statt.
- <sup>2</sup> Bologna (1988): „Magna Charta Universitatum“. Hier wird die Bereitschaft zur Beteiligung bei der Schaffung eines europäischen Hochschulraums erwähnt. ([http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/880918\\_Magna\\_Charta\\_Universitatum.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf), 29.09.11)
- <sup>3</sup> Die Initiative war auch eingebettet in die „Lissabon-Strategie“ der EU, die bis 2010 Europa zum leistungsstärksten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt ausbauen wollte.
- <sup>4</sup> Die Hochschule wird zum Schlüssel für Europas Wettbewerbsfähigkeit. ([http://www.bmbf.de/pubRD/bergen\\_kommunique\\_dt.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf), 05.10.11)



Im Rahmen dieses „Hochschuldidaktischen Kurses“ wurde als praxisbezogener Beitrag im Bereich „Spanischer Fremdsprachenerwerb“ des Sprachenzentrums der Universität Passau das nachfolgend beschriebene kompetenzorientierte Projekt entwickelt und eingebracht. Dieses zielte auf die eigenverantwortliche Produktion einer zehnminütigen Radiosendung als Podcast auf Spanisch durch die Spanisch lernenden Studierenden. Dabei stand das aktuelle landeskundliche Thema „Identidad latinoamericana“ im Zentrum der Projektarbeit. An diesem Projekt, welches im Rahmen des Kurses „Spanisch: Hauptstufe 2.2 Textproduktion“ im Sommersemester 2011 entstand, haben insgesamt zwölf Studierende der Studiengänge Kulturwirtschaft, European Studies und Geographie mitgewirkt und mit großem persönlichen Einsatz zum Projekterfolg beigetragen.

## 1. Anlass und Ziele der kompetenzorientierten Lehrinnovation

### Hochschuldidaktischer Kurs „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“

Anlass zu dem hier vorgestellten Radioprojekt war die Teilnahme der sprachkursverantwortlichen Lektorin an dem Hochschuldidaktischen Kurs „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ im Rahmen des Programms „Profilehre“ der Universität Passau, das für das Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten steht. Die Einladung zu der eigenverantwortlichen „Konzeption und Durchführung eines innovativen Lehrprojektes“ gab den Teilnehmenden dieses Kurses die Gelegenheit, durch ständige Beratung und Kooperation im eigenen Lehrbereich neue Impulse zu entwickeln. Während der Fortbildung wurden die Teilnehmenden ständig mit alltäglichen

„authentischen“ Herausforderungen des Lehr- und Lernprozesses konfrontiert. Aus dieser kompetenz- und studienorientierten Perspektive konnten schließlich kreative Lösungen in den drei Kursbereichen Lehren, Beraten und Prüfen entwickelt werden.

### Erwerb einer handlungsorientierten Kommunikationskompetenz

Die sprachkursverantwortliche Lektorin hatte aufgrund einer langjährigen Lehr- und Lernerfahrung im Bereich des spanischen Fremdsprachenerwerbes festgestellt, dass das bloße Fördern eines kommunikativen Ansatzes im Unterricht nicht ausreicht, um eine gute kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache zu erwerben und zu perfektionieren. Das innovative Angebot an die Spanisch lernenden Studierenden bestand daher in der Möglichkeit, diese Kompetenz im Rahmen eines Projektes, hier konkret in der Produktion einer spanischsprachigen Radiosendung, zu erwerben.

### Studierendenzentrierter Lehransatz

Eines der wichtigsten Lehrinnovationsziele in diesem Projekt war die Entwicklung eines studierendenzentrierten Ansatzes. Die/der Lehrende steht bei der Gestaltung des Lernprozesses nicht im Zentrum, sondern übernimmt die Rolle einer Koordinatorin bzw. eines Koordinators und einer Moderatorin bzw. eines Moderators. Diese „Dezentralisierung“ konnte insbesondere gut durch einen handlungsorientierten Unterricht (Korneeva/Schelten (2007), hier das gemeinsame Projekt der Erstellung eines Radiopodcasts, erreicht werden, indem das Arbeitsergebnis einer/eines jeden Projektteilnehmenden ein Baustein für den Erfolg des Gesamtproduktes darstellte.

Auf dem Weg dorthin galt es, die Studierenden zur Bewältigung authentischer kommunikativer Situationen zu befähigen sowie ihnen die Gelegenheit zur Kooperation, zur Interaktion, zum Erwerb neuer und zur Festigung bereits erworbener Kompetenzen<sup>5</sup> zu geben.

## 2. Die Lehrinnovation im Spiegel der fachkulturellen Prägung der Hochschullehre

### Status quo Bologna-Prozess in Europa

Im Jahr 1998 unterzeichneten in Bologna die an der Konferenz teilnehmenden europäischen Universitätspräsidentinnen und -präsidenten sowie Universitätsrektorinnen und -rektoren die „Magna Charta Universitatum“, in der die Bereitschaft zur Errichtung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes erklärt wurde. In mehr als zehn Jahren hat man sich nunmehr bemüht, diesen gemeinsamen Hochschulraum innovativ, sozial, europäisch und lernerzentriert zu gestalten. Dabei ist dieser Gestaltungsprozess noch keineswegs abgeschlossen. Gleichwohl sind viele Teilreformen verwirklicht worden, um das Ziel eines „Europas des Wissens“<sup>6</sup> zu erreichen. Im Vordergrund der Qualifizierung der europäischen Bürgerinnen und Bürger steht hierbei das Erfordernis einer ständigen Mobilität. Von den Hochschulen soll diese durch eine größt mögliche

---

<sup>5</sup> Unter Kompetenz versteht man „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27)

<sup>6</sup> In der Erklärung wurde auf die Notwendigkeit einer wissensbasierten Bürgerschaft für die Weiterentwicklung Europas aufmerksam gemacht. ([http://www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf), 29.09.11)

Transparenz und Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Hochschulsysteme und durch die Förderung des Fremdspracherwerbs gefördert werden, um interkulturelle Kommunikation überhaupt zu ermöglichen.

### Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)<sup>7</sup>

Im Bereich der Fremdsprachenausbildung ist der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen“ (GER) ein wichtiges Instrument zur Sicherung der Qualität und zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit der Leistungen. Der GER stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa da. Er beschreibt umfassend, welche Kompetenzen Lernende erwerben müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke einzusetzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Dabei deckt die Beschreibung auch den gesamten kulturellen Kontext ab, in den die jeweilige Sprache eingebettet ist. Der Europäische Referenzrahmen definiert auch einzelne Kompetenzniveaus, so dass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.<sup>8</sup>

### 3. Kompetenzmodell und Kompetenzziele der Lehrinnovation

Das Kompetenzmodell orientiert sich an der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit der Lernenden unter Berücksichtigung der interkulturellen Unterschiede, welche bei der Benutzung der spanischen Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen entstehen.

#### Herleitung eines kommunikativen Kompetenzmodells

Die Kommunikation ist ein sozialer Akt. Die Sprachlernenden sind daher an bestimmte kommunikative Kontexte gebunden, wenn sie in einer Fremdsprache kommunizieren wollen. Unter dieser Annahme erweist es sich als unverzichtbar, dass die einzelnen Aufgaben so authentisch und situationsbezogen wie nur möglich gestellt werden. Gleiches gilt für die Rolle der/der Dozierenden als Koordinator/in oder Begleiter/in des Projektes. Nur so kann im Rahmen des Kompetenzmodells auf die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden. Aus diesem Grunde wäre auch ein Kompetenzmodell, das sich ausschließlich auf die Beschreibung fachlicher Kompetenzen beschränkt und andere soziale oder interkulturelle, also überfachliche Kompetenzen ignoriert (Macke/Hanke/Viehmann 2006, S. 76 f.), in jeder Hinsicht unzureichend.

<sup>7</sup> Überarbeitete deutsche Fassung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Lernen, Lehren und Beurteilen des Goethe-Instituts (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm>)

<sup>8</sup> <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm> (29.09.11)

Die **kommunikativen Kompetenzen** lassen sich in drei Gruppen einteilen: in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen.<sup>9</sup> Im GER werden die in jedem Bereich zu erwerbenden Kompetenzen durch genaue Deskriptoren und in differenzierten Stufen formuliert. In der hier referierten Veranstaltung bewegen sich die kommunikativen Kompetenzen auf der höchsten Stufe des GER, also dem Niveau C 2, welches im Ergebnis einer „kompetenten Sprachverwendung“<sup>10</sup> entspricht.

In der hier referierten Veranstaltung hing der Erfolg des Projektes vor allem von den **sozialen Kompetenzen** der Lernenden ab. Die gemeinsamen Projektziele waren nur durch Kooperation und Verständigung der einzelnen Teilnehmenden zu erreichen. Die individuelle Organisations-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit wurde in der Gruppenarbeit bei der Bewältigung der verschiedenen Aufgaben geübt und erweitert.

### Interkulturelle Kompetenz

Da eine Sprache auch Ausdruck einer Kultur und einer Lebensweise ist, kann man in einem sprachlichen Lernprozess auf die interkulturelle Kompetenz nicht verzichten. Konkret waren folgende interkulturelle Zielvorgaben bei dem Radioprojekt von Bedeutung:

- Die Lernenden sollten sich ihrer eigenen kulturellen Prägung bewusst werden, um so die Besonderheiten der Zielkultur besser erkennen, verstehen und bei der Projektarbeit berücksichtigen zu können.
- Die Lernenden sollten Unterschiede in den Wahrnehmungen und Empfindungen zwischen der deutschen und der lateinamerikanischen Kultur „aufspüren“.
- Gleichzeitig sollten sie für den Umgang mit kulturellen Vorurteilen auf beiden Seiten sensibilisiert werden.
- Schließlich sollten sie ein Bewusstsein für die spezifischen Kommunikationsmerkmale zwischen spanischen bzw. lateinamerikanischen Muttersprachlerinnen und -sprachlern entwickeln (Rummler/Jordan 2006, S. 2-5)

---

<sup>9</sup> Eine ausführliche Beschreibung der kommunikativen Kompetenz und der jeweiligen Teilkompetenzen auf jeder Stufe – linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen – sind im Europäischen Referenzrahmen zu finden unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>

<sup>10</sup> Eine/ein Sprachlernende/r verfügt im folgenden Fall über eine „kompetente Sprachanwendung“: „[Sie/er] Kann praktisch alles was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.“ (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>, 29.09.11)

## Integrierte didaktische Einbeziehung der Medienkompetenz

Bei der Produktion eines Podcasts liegt auf der Hand, dass man ohne professionelle Technik nicht weit kommt. Um die sprachlernenden Projektteilnehmenden auf den aktuellen Stand der Technik zu bringen, bedurfte es in dieser Veranstaltung auch der didaktischen „integrierten“ Einbeziehung von Medienkompetenzielen. Im Einzelnen handelte es sich hierbei um:

- Einführung in die Radiotechnik
- Technische Einführung: Mikrofon, Audioschnittsoftware „Audacity“<sup>11</sup>
- Schneiden der Beiträge mit der digitalen Audioschnittsoftware
- Auswahl und Schnitt der Musik
- Durchführung von Aufnahmen
- Schnitt und Montage des aufgenommenen Materials: Musik, Interviews und Beiträge

## Lehrformatentwicklung

Die Umsetzung dieser Kompetenzziele konnte nur dadurch erreicht werden, dass den Lernenden unterschiedliche Handlungssituationen sowohl inner- als auch außerhalb des Unterrichtsraumes angeboten wurden. Hierbei handelt es sich insbesondere um folgende Aufgaben:

- Auswahl des Themas der Radiosendung
- Auseinandersetzung mit aktuellen spanischen Zeitungsartikeln, Fach-

- artikeln, Videos und Referaten aus Spanien und Lateinamerika
- Reflexion der Bedeutung der lateinamerikanischen Identität
- Formulierung des Inhalts der Interviews
- Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews mit lateinamerikanischen Studierenden.
- Bewertung der Interviews/Schlussfolgerungen aus den Interviews
- Erstellen des Drehbuches der Radiosendung
- Berücksichtigung lateinamerikanischer Motive (Musik, Redestil und sprachliche Elemente usw.) für die Radiosendung
- Verfassen der Texte mit der argumentativen Begründung des eigenen Standpunktes

## 4. Exemplarische Entwicklung und Erprobung der Lehrinnovation

### Zielgruppen des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts

Die Teilnehmenden der Veranstaltung waren deutsche Bachelor- und Master-Studierende der drei Studiengänge Kulturwirtschaft/International Cultural and Business Studies, European Studies und Geographie: Kultur, Umwelt und Tourismus. Die Studierenden haben in Passau die Möglichkeit, eine Fachspezifische Fremdsprachenausbildung (im Folgenden: FFA) in den drei Bereichen Jura,

<sup>11</sup> Für weitere Informationen über diese Open-Source-Software für die Aufnahme und Bearbeitung von Audiodateien s. den folgenden Link: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=de> (29.09.2011)

Wirtschaft und Kulturwissenschaft zu absolvieren. Der integrative Ansatz dieser FFA zeigt sich in ihrer Einführung als Pflichtprogramm in Form eines Fremdsprachenmoduls, als Wahlprogramm oder auch als Zusatzqualifikation in den jeweiligen Modulkatalogen. Dadurch können die Studierenden sowohl die sprachlichen als auch die juristischen, wirtschaftlichen oder kulturwissenschaftlichen Kompetenzen des entsprechenden Kulturraums erwerben<sup>12</sup>. Im Fall meiner Veranstaltung FFA Hauptstufe 2.2 handelt es sich um den Kulturraum Lateinamerika. Die Sprachstufe C1 des GER war bei allen Teilnehmenden ebenso Voraussetzung wie eine grundlegende interkulturelle Kompetenz, von der aufgrund verschiedener Auslandsaufenthalte (Praktika, Austauschsemester, Sprachkurse) in spanischsprachigen Ländern ausgegangen werden konnte.

### Exemplarischer Ablauf des Pilotprojekts

Die Durchführung des Projektes gliederte sich in eine Einstiegs-, eine Arbeits- und eine Abschlussphase. (Macke/Hanke/Viehmann 2008, S. 97) Der Projektablauf wurde den Studierenden bei der ersten Sitzung vorgestellt. Dabei wurden auch private bzw. zeitliche Wünsche oder Hindernisse seitens der Studierenden berücksichtigt. Ein zeitlich gegliederter Ablaufplan des Projektes wurde den Studierenden in Form eines Handouts mitgegeben.

### Einstiegsphase

Die Einstiegsphase umfasste die erste Sitzung, in der das Projekt präsentiert und organisiert wurde. Zuerst wurden die individuellen Erfahrungen der Studierenden in spanischsprachigen Ländern gesammelt. Ebenso wurden die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt, also z.B. die sprachlichen und kulturellen Vorkenntnisse der Teilnehmer, ihre Erlebnisse in spanischsprachigen Ländern, ihre positiven und negativen Erfahrungen im Sprachunterricht. Anschließend wurden die fachlichen und überfachlichen Lernziele seitens der Lernenden und der Lehrenden festgelegt. Dazu zählten die Verbesserung der Sprache durch neue grammatische Strukturen, die Erweiterung des Wortschatzes, eine fortgeschrittene interkulturelle Kompetenz, die Behandlung aktueller Themen bezüglich Lateinamerika im Unterricht durch reales audiovisuelles Material, vor allem Videos.

Aufgrund des ausgeteilten Projektablaufplans wurde jede Gruppe über ihre Aufgaben und die vorgesehenen Erledigungsfristen informiert. Erforderliche Änderungen dieses Planes wurden im Rahmen der zweiten Sitzung eingearbeitet. Insgesamt wurden fünf verschiedene Arbeitsgruppen mit den folgenden Aufgabenbereichen gebildet:

---

<sup>12</sup> Zu diesem Angebot vgl. den folgenden Link: <http://www.sprachenzentrum.uni-passau.de/4472.html> (29.09.11)

- (1) Recherche-Team,
- (2) Interviewerinnen und Interviewer,
- (3) Drehbuchautorinnen und -autoren,
- (4) Technikerinnen und Techniker und
- (5) Moderatorinnen und Moderatoren.

Um erste Erfahrungen mit dem Medium „spanischsprachiges Radio“ zu sammeln, wurden die Moderation, die Musikeinteilung und die Struktur des Inhalts einer kulturellen spanischen Radiosendung in der Gruppe gemeinsam analysiert. Diese gründliche Sondierung diente den Teilnehmenden in der folgenden Arbeitsphase als Modell.

## Arbeitsphase

In der Arbeitsphase wurde die im Unterricht erfolgte Auseinandersetzung mit der sprachlichen und lateinamerikanischen Landeskunde mit dem jeweils bei den Studierenden vorhandenem Vorwissen verknüpft. Fehler wurden behoben, und neue sprachliche Strukturen sowie neuer Wortschatz wurden eingeübt.

Im Sprachkurs selbst wurde über das Phänomen der kulturellen und individuellen Identität in Lateinamerika, über die historischen Ereignisse, die zu dieser Identitätsbildung beigetragen haben und über die aktuelle kulturelle und soziale Realität in Lateinamerika diskutiert. Neue Inhalte wurden verschiedenen Quellen, wie etwa aktuellen Zeitungsartikeln, wissenschaftlichen Fachartikeln und Videos entnommen. Selbst erstellte Hörverstehensübungen und Interviews, Referate, Präsentationen und schriftliche Reflexionen sowohl der

Gruppen als auch einzelner Personen, welche im Kurs vorgestellt und diskutiert wurden, dienten der Konsolidierung des neu erworbenen Wissens.

Zu Beginn jeder Unterrichtsstunde waren zwischen fünf und zehn Minuten für Rückmeldungen, Feedback, Klärungen und Kritiken eingeplant. In diesem Zeitfenster konnten sich nicht nur einzelne Studierende melden, sondern sich auch die Arbeitsgruppen einbringen, die sich mit inhaltlichen oder organisatorischen Schwierigkeiten konfrontiert sahen. Schwierigkeiten konnten so moderiert und zu einer Lösung geführt werden. Am Ende der Arbeitsphase wurden die jeweiligen Ergebnisse, Aufgaben und Schlussfolgerungen im Unterrichtsraum von den Teilnehmenden präsentiert und diskutiert.

## Abschlussphase

Die Abschlussphase bestand aus der letzten Sitzung, in der das Ergebnis von dreizehn Wochen Projektarbeit präsentiert wurde: Die fertige Radiosendung wurde im Unterricht vorgestellt. Anschließend wurden die Ergebnisse der schriftlichen Evaluation kommentiert.

## Feedback und Evaluation

Das Evaluationsergebnis machte deutlich, dass der soziale Gesichtspunkt des Projektes sowohl für den Projekterfolg als auch für den persönlichen Erfahrungsschatz der Teilnehmenden von größter Bedeutung war. Dies belegen die folgenden Originalzitate aus den Evaluationsfragebögen: „Ich habe

nette Menschen kennen gelernt.“; „Ich fand gut, Kontakt zu anderen im Kurs zu haben“; „Ich habe mehr Latinos kennen gelernt“. Sowohl die Gruppenarbeit als auch die für bestimmte Gruppen bestehende Notwendigkeit, Muttersprachlerinnen und -sprachlern außerhalb des universitären Sprachunterrichtes ausfindig zu machen und mit diesen Kontakte zu knüpfen, wurde besonders positiv bewertet. Dass die Gruppendynamik gefördert wurde und dass sich die Kursteilnehmenden intensiver als in einem herkömmlichen Sprachunterricht kennen gelernt haben, hat sicherlich zu einer größeren Motivation der Teilnehmer und zu einer höheren Qualität der Veranstaltung insgesamt beigetragen.

Als eine weitere Stärke der Veranstaltung bewerteten die Teilnehmenden die Abwechslung der Methoden sowie die Tatsache, „dass der Zeitplan trotzdem flexibel gehalten werden konnte.“ Besonders beeindruckt hat die Projektbeteiligten der Ausgleich zwischen Gruppenarbeit und selbständiger, individueller Arbeit: „Ich fand gut, dass am Ende alles aufeinander aufgebaut hat, so wurde die Arbeit jedes Einzelnen kreativ verwendet.“ oder „Ich fand es gut, dass die Arbeit in kleinen Schritten aufgeteilt wurde und dass man am Ende zu einem Ergebnis gekommen ist.“

Als eine Schwäche des Projektes hat sich herausgestellt, dass die Intensität des Kompetenzerwerbs von den Teilnehmenden unterschiedlich wahrgenommen wurde. Die Verteilung der unterschiedlichen Aufgaben auf einzelne Gruppen brachte es mit sich, dass

in jeder Gruppe der Erwerbsprozess der Kompetenzen mit einer anderen Schwerpunktsetzung verlief. So fehlte dem Rekercheteam der Kontakt mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, was wiederum zur Folge hatte, dass die Teilnehmenden dieser Gruppe am Ende Defizite in ihrer interkulturellen Kompetenz feststellten. In diesem Fall wurden die Übungen zum Erwerb interkultureller Kommunikation im Unterrichtsraum auch nicht als fördernde Kompensation gesehen.

Überdies war die Wahrnehmung des jeweiligen Zeitaufwands bei jedem Teilnehmenden sehr unterschiedlich. Während einige Teilnehmende das Gefühl hatten, dass sie durch das Projekt besonders umfassend in Anspruch genommen wurden, lobten andere, dass auf alle Personen des Kurses gleichmäßig die Arbeit verteilt worden sei. Ein Grund für diese unterschiedliche Beurteilung mag auch in der Art der jeweiligen Aufgabenstellung sowie in der unterschiedlichen subjektiven Wahrnehmung liegen. So wird etwa die Durchführung eines Interviews mit lateinamerikanischen Studierenden als „lustig“ und daher subjektiv als nicht so zeitaufwendig empfunden, während ein Referat über die lateinamerikanische Identität im Vergleich dazu als eher „langweilig“ betrachtet wurde.

Der Mehrwert dieses Innovationsprojektes bestand für die Lernenden in dem Umstand, dass sie in der Gruppe etwas „Neues“ und „Eigenes“ geschaffen haben. So fand sich in der schriftlichen Evaluation oft die Bemerkung, dass das „Ergebnis“ der Veranstaltung, die ei-



gentliche Radiosendung, das Beste an der Veranstaltung war. Als besonders positiv wurde bewertet, beobachten zu können „wie ein Arbeitsergebnis in vielen kleinen Schritten entstehen kann“. Die meisten Teilnehmenden haben das Projekt als „etwas Neues“ empfunden, als eine Art Experiment in der realen Welt, eine Gelegenheit, die „fiktive Welt des Unterrichtsraumes“ zu verlassen.

## 5. Universitäres Change Management zur Implementierung der Lehrinnovation

Dieses Innovationsprojekt ist ein Beispiel universitärer Kooperation. Die technische Unterstützung erfolgte seitens des Zentrums für eLearning- und Campus-Management (InteLeC) der Universität Passau, die pädagogische Unterstützung kam von den Verantwortlichen des Teams „Profilehre“, und die kollegiale Unterstützung erhielt die sprachkurs- und projektverantwortliche Lektorin schließlich von Frau Véronique Otto, Französischlektorin an der Universität Passau, welche ein ähnliches Projekt bereits in ihrem universitären Französisch-Unterricht erfolgreich durchgeführt hatte und die Projektleiterin der spanischen Podcastproduktion an ihren Erfahrungen teilhaben ließ. Nur aufgrund dieser inneruniversitären

Kooperation und Begleitung konnte das Projekt in dieser Form auch gelingen.

Die Möglichkeiten zur fachbezogenen und interdisziplinären Netzwerkbildung innerhalb der Universität bestehen bereits. Ebenfalls sind die Fachlektorinnen und Fachlectoren aus verschiedenen Sprachen laufend miteinander im Dialog, so dass Zweifel, Probleme, Fragen und Lösungen vertrauensvoll und offen thematisiert werden können. Dieser kollegiale Austausch dient als eine Art Plattform für den gegenseitigen Austausch von Impulsen, neuen innovativen didaktischen Ansätzen und dem Transfer erfolgreicher Projekte in andere Sprachen.

Der Ansatz der kompetenzorientierten Hochschullehre hat die Verfasserin überzeugt. Ihre Veranstaltungen sind seitdem durch diese Methode geprägt. Es hat sich insbesondere durch dieses Innovationsprojekt gezeigt, dass das Lernen anhand geeigneter konkreter Problemstellungen oder Aufgaben, die es zu lösen gilt, ein wirkungsvollerer didaktischer Ansatz ist, nicht zuletzt weil das authentische Problem, die „problembezogenen“ Aufgaben aus der Realität und damit die Handlungsorientierung der Studierenden im Mittelpunkt stehen.

### **Anhang: Transkription des Podcasts „Identidad latinoamericana”**

Locutor 1: Hola y bienvenidos a nuestro programa de hoy, que se trata de la identidad latinoamericana.

Locutor 2: Identidad latinoamericana pero, ¿de verdad crees que existe algo así?

Locutor 1: Para saber si existe y cómo es, primeramente se tiene que definir el concepto de Identidad en sí.

Locutor2: Pues tengo aquí una definición de la Real Academia Española que dice que es un conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Ya se puede ver que, según esta definición, es necesario diferenciar entre identidad personal e identidad colectiva.

Locutor 1: Sin embargo es importante evitar sobre generalizaciones abstractas al analizar una identidad colectiva. Sobre todo cuando hablamos de una identidad latinoamericana, que se refiere a una región tan grande y diversa.

Locutor 2: Me interesaría saber lo que opinan los mismos latinoamericanos de eso.

Locutor 1: Que suerte que tengamos a unas compañeras de Latinoamérica aquí en Passau. Nuestros entrevistadores han hablado con ellos y los resultados han sido muy interesantes. Nos gustaría compartirlos con vosotros.

Locutor 2: Y para empezar hemos preguntado si existe una identidad latinoamericana.

María Elena: pienso que si existe un sentimiento de identidad latinoamericana, ahora definirla es un poco más complicado, sobre todo porque somos como, como que, es una cultura... si existe una cultura latinoamericana pero dentro de ello existe, así por decirlo, subculturas. Pero si es que se lo puede definir como que tenemos, compartimos con varios países de Latinoamérica la misma historia en cuanto digamos la conquista española y luego la independencia de los españoles; también compartimos el idioma...

Locutor 2: Dice María Elena, una ecuatoriana de veintitrés años. Ahora bien, ¿tiene un impacto el país de origen de los entrevistados en el hecho de sentirse latino?

Locutor 1: Parece que sí. Recientes estudios han mostrado variaciones importantes a la hora de sentirse primordialmente latinoamericano dependiendo de la nacionalidad. En México, por ejemplo, el 55% de los encuestados se ve como latinoamericanos, mientras que en el Perú solamente es el 25%. Al preguntarle por ejemplo al joven Exer de 25 años, si se siente principalmente peruano o latino, él nos contesta:

Exer: Peruano, sin dudar, peruano. Estoy muy orgulloso en realidad de Perú.

Locutor 2: ¿Peruano, o de Lima, o...?

Exer: Peruano, peruano, peruano, peruano, peruano... Cada vez encuentro gente que me dice que estaba en Sudamérica y que estaba en Perú...

Locutor 1: Pero también hay otras opiniones, como la de Román, de 26 años.

Román: Para mí es una cuestión más individual. Pero claro, políticamente soy peruano, tengo un pasaporte peruano, y regreso a mi país, extraño muchas cosas de mi país... por eso diré que soy peruano. Pero no, nunca me definiría como latino.

Locutor 2: Como Román dice, parece ser una cuestión bastante personal. Aparentemente, la identificación con lo latino no tiene mucha importancia para los latinoamericanos, si no que es un término que se les atribuye de afuera.

Locutor 1: No solo la dimensión geográfica, si no también la histórica puede influir en la identidad. La convivencia de indígenas españoles, africanos y otros europeos emigrantes durante los últimos quinientos años ha ido transformando América latina en un museo Cultural.

María Elena: Pese a que fuimos conquistados por europeos no podría jamás decir que soy europea o blanca así por decirlo. Sino, siempre partiendo de que somos mestizos, que somos una mezcla, y que, y sobretodo la influencia de la cultura indígena, para mí siempre está muy presente; desde el, desde físicamente, tener los ojos un poco rasgados, la piel un poco morena, ya desde ahí, se, es una, desde ahí empieza como decir la historia que influencia tanto a la identidad cultural.

Locutor 2: ¿He entendido bien? ¿Es la identidad latinoamericana una mezcla de influencias multirraciales e históricas?

Locutor 1: Si. Esa mezcla se produjo en un proceso llamado transculturación. Esto implica que las identidades tanto personales como colectivas han desarrollado una gran variabilidad aunque sea a veces de manera inconsciente.

Exer: Yo creo que cualquier persona, en cualquier lado del mundo, la historia en sí tiene algún tipo de afecto, pero no podría diferenciar en realidad en qué medida, de qué manera me ha afectado.

Locutor 1: Es cierto que la cultura hoy en día es muy permeable a formas simbólicas de otras culturas. Pero eso no debe significar que estas formas sean determinantes para la formación de la identidad. Si por ejemplo un latino viene a vivir en Alemania, ¿Se adapta su identidad a la cultura ajena que la rodea o no? ¿Ha cambiado su identidad cultural?

María Elena: Pienso que sí ha cambiado. Bueno, obviamente la esencia no, y eso no cambiará nunca. Pero muchas cosas sí, digamos ciertas costumbres a las que, que he ganado acá, digamos como darle más importancia a la puntualidad, vamos con lo general. Pero que eso es normal, es un proceso de aculturación que se vive como extranjero acá, simplemente el hecho de integrarse hace que, que tengas también que adoptar ciertas costumbres que son necesarias acá. Desde que tienes que planear a qué hora llega el bus, para entonces sabes a qué hora tienes que salir de la casa porque si no pierdes el bus. Allá simplemente sales a la calle y cuándo tu quieras cualquier bus pasa y puedes coger el bus que tu quieras.

Carlos: He fortalecido mi identidad y he adoptado nuevas identidades estando en Alemania: valores, costumbres... y el resultado es una mezcla de mis intereses que tuve o tenía en Venezuela y mis nuevos intereses en Alemania.

Locutor 2: Subraya Carlos, un venezolano de 26 años. Además destaca el potencial de dicha mezcla cultural.

Carlos: Es interesante porque hay dos extremos, Venezuela o Latinoamérica, es la cultura de la improvisación. Y si vemos Alemania es más la cultura de la planificación. Entonces yo he adoptado las dos formas, y las mezclo, y el resultado es algo mucho mejor que tan sólo ser improvisador, sólo planificar como un alemán. O sea soy las dos cosas.

Locutor 2: Me parece que todo el asunto de la identidad no es tan fácil. Finalmente, ¿Hay una identidad latinoamericana, o no?

Locutor 1: Como hemos dicho al principio, es indispensable diferenciar entre la identidad colectiva de la individual. En cuanto a la colectiva, hay que subrayar que en América Latina esta ha estado sujeta de construcción y reconstrucción a lo largo de la historia.

Locutor 2: Así que hay una identidad colectiva: es dinámica y cambia. Además se puede decir que está basada en la historia común y en la lengua compartida.

Locutor 1: Pues sí, pero sin embargo, cada uno de los casi 600 millones de latinoamericanos tiene primeramente una identidad personal propia. La percepción de esta depende también de la parte del mundo en la que se encuentran actualmente.

Exer: hay dos cosas, y ni en la misma Latinoamérica diría que no existen... Diría que muchos países ven como por sí mismos drama, como somos todos en general, diría. Y una vez en el extranjero ya es otra cosa, otro... , una cosa totalmente diferente. Aquí no eres el peruano, aquí no eres el ecuatoriano, o el mexicano... eres el latino.

Locutor 2: Y así finaliza el programa de hoy. ¡Gracias por escuchar y hasta la próxima!

## Literaturangaben

Daum, Wolfgang (2002): Projektmethode und Projektmanagement in der Hochschullehre, Teil 1 Studienprojekte systematisch planen und durchführen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 2.1. S. 1-24.

Europäische Kommission (Hrsg.) (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.

Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Deutsche Fassung). <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>, 29.09.11

Gemeinsame Erklärung der Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich, Sorbonne Mai 1998. ([http://www.bmbf.de/pubRD/sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/sorbonne_declaration.pdf), 29.09.11)

- Gemeinsame Erklärung der Bologna-teilnehmenden europäischen Universitätsrektoren und -präsidenten, Bologna September 1998. ([http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/880918\\_Magna\\_Charta\\_Universitatum.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf), 29.09.11)
- Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister, Bologna Juni 1999. ([http://www.bmbf.de/pubRD/bologna\\_deu.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf), 29.09.11)
- Kommuniqué der Konferenz der europäischen Bildungsminister, Bergen Mai 2005. ([http://www.bmbf.de/pubRD/bergen\\_kommunique\\_dt.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf), 05.10.11)
- Konferenz der europäischen Bildungsminister zur Verwirklichung des Europäischen Hochschulraumes, Berlin 2003. ([http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_deu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf), 05.10.11)
- Korneeva, Larissa/Schelten, Andreas (Hrsg.) (2007): Handlungsorientiertes Konzept des Unterrichts. In: Föderale Ausbildungsagentur, Staatliche Technische Uraler Universität – USTU–UPI (Hrsg.) (2007): Band 1 – Fremdsprachen und Literatur im modernen internationalen Ausbildungsraum. Eine Sammlung wissenschaftlicher Beiträge, vorbereitet zur zweiten wissenschaftlich-praktischen Konferenz in zwei Bänden (Russische Ausgabe, Beiträge im Original). Jekaterinburg. S. 11-16.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Weinheim/Basel: Betz.
- Ribas, Rosa (2007): Mit Kopf und Herz Methodik eines effektiven Fremdsprachenerwerbs an der Hochschule. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.) Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. G 6.2. S. 1-24.
- Rummler, Monika/ Jordan, Petra (2008): Interkulturelle Kompetenz für die Lehre trainieren. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. G 5.11. S. 1-18.
- Schermutzki, Margret (2008): Learning outcomes – Lernerergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernerergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2004 ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen. Bonn. E 3.3. S. 1-30.
- Weinert, Franz E. (Hrsg) (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17-31.



## Rebeca López Hermida

Lektorin am Sprachenzentrum.

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstraße 40, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-1736

**E-Mail:** rebeca.lopez@uni-passau.de

### Zur Person:

Lektorin für Spanisch am Sprachenzentrum.

### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Spanisch als Fremdsprache, Fachspezifische Fremdsprache für Kulturwirte, Didaktik der Fremdsprache, Interkulturelle Kommunikation.

**Selbstkompetenz**





selbst|kle|bend

**Selbst|kom|pe|tenz;** selbst *s. Kasten*; kompetent <lat. > (sachverständig; zuständig); sich selbst entdecken und einschätzen lernen, Handlungsfähigkeit ausbauen, seinen Stil finden, Schwächen erkennen und damit umgehen können, Stärken kennen und zielgerichtet einsetzen, Ziele erarbeiten und formulieren können, Selbstwert steigern, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren, Selbstvertrauen ausstrahlen

**Selbst|kon|t|rol|le**

**Selbst|kos|ten** *Plur.:* Selbst|kos|ten|preis

ZEIGE DEINEN FACETTENREICHTUM

Zentrum für  
Schlüsselqualifikationen

[www.zfs.uni-passau.de](http://www.zfs.uni-passau.de)  
  
[www.facebook.com/zfs.uni.passau](https://www.facebook.com/zfs.uni.passau)

# Proseminar 2.0: Kompetenzorientierte Gestaltung eines Proseminars der Geographie zu Deutschland<sup>1</sup>

*Florian Stelzer*

## **Kurzzusammenfassung**

In der geographiedidaktischen Diskussion der letzten Jahre hat der Begriff Kompetenzorientierung an Bedeutung gewonnen. Vor diesem Hintergrund hat die Veröffentlichung nationaler Bildungsstandards durch die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG)<sup>2</sup> die Grobjustierung im Blick auf einen kompetenzorientierten Geographieunterricht einen gemeinsamen und konsensorientierten Ausgangspunkt gefunden. In der geographischen Fachdidaktikliteratur lassen sich viele Vorschläge zur Umsetzung in der Schule finden, im Bereich der geographischen Hochschullehre gibt es bisher aber nur wenige Beispiele.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Hochschullehre im Fach „Geographie“ und legt exemplarisch den Veranstaltungstyp „Proseminar“ zugrunde. Der „Projekttitel“ ist angelehnt an das Schlagwort „Web 2.0“, das für interaktive und kollaborative Elemente des Internets steht. Diese sind auch bei der Umsetzung des Seminars zentral.

Ausgehend von den Herausforderungen des Bologna-Prozesses, wird die Durchführung eines innovativen Lehrprojektes in seinen sukzessiven Umsetzungsphasen vorgestellt. Die erste Projektphase in der vorlesungsfreien Zeit ist durch die Themenfindung gekennzeichnet, die die Studierenden unter Anleitung des Kursleiters und Autors eigenständig umsetzen. Im nächsten Schritt werden die jeweiligen Themen durch die Kursteilnehmenden erarbeitet, darauf folgt weiterhin in Vorbereitung auf das Semester eine Phase zur Kursorganisation, z.B. die Vergabe der Vortragstermine. Zu Beginn der Vorlesungszeit startet das interaktive Seminar, das viele kompetenzorientierte Elemente aufweist. Diese

<sup>1</sup> Der Beitrag beschreibt die im Rahmen des Hochschuldidaktischen Kurses „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ (Oktober 2010 bis Juli 2011) unter Leitung von PD Dr. Ulrike Senger entwickelte Lehrinnovation des Autors. Der Hochschuldidaktische Kurs fand im Rahmen von ProfilLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten, statt. In mehrtägigen Workshops werden Konzepte zum kompetenzorientierten Lehren, Prüfen und Beraten erarbeitet und diskutiert. Der Kurs der Universität Passau beinhaltet über die Teilnahme an Seminaren hinaus die Entwicklung und Durchführung eines innovativen Lehrprojektes durch die Teilnehmenden.

<sup>2</sup> Weiterführende Informationen zu den Bildungsstandards im Fach Geographie vgl. unter folgendem Link: [http://www.geographie.de/docs/geographie\\_bildungsstandards.pdf](http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf) (letzter Zugriff: 02.12.2011)



stehen im nachfolgenden Beitrag im Vordergrund. Nach der Klausur, die im Modulkatalog vorgegeben ist, wird in der letzten Projektphase gegen Ende des Semesters ein Seminarreader mit allen korrigierten schriftlichen Ausarbeitungen zusammen mit den Studierenden erstellt, um die Inhalte des Seminars für alle Beteiligten nachhaltig zu dokumentieren. Hierbei wird die Kompetenzorientierung vor allem als Studierendenzentrierung ausgelegt und umgesetzt.

## 1. Anlass und Ziele der kompetenzorientierten Lehrinnovation

### Hochschuldidaktische Schwächen sogenannter „Referateseminare“

Im Rahmen meines Studiums habe ich eine Reihe von Proseminaren besucht, die besonders auf Referate fixiert waren. Dabei wählten die Kursteilnehmenden aus vorgefertigten Themenstellungen, die später im Kurs von ihnen durch studentische Vorträge präsentiert wurden. Im Anschluss daran versuchte die Kursleitung, kurz über die Inhalte des Referats mit den Teilnehmenden des Proseminars zu diskutieren, bevor man zum nächsten Vortrag überging. Hausarbeiten und/oder Handouts der Referate dienten als Lerngrundlage für die Klausur, die am Ende des Semesters geschrieben wurde.

Als ich meine Tätigkeit als Lehrbeauftragter im Fach Geographie im Sommersemester 2010 begann, überlegte ich, den Kursaufbau und -ablauf zu verändern, da sich die Studierenden meiner Meinung nach in einem klassischen „Referateseminar“ zu wenig mit den Kursinhalten und den

Zusammenhängen zwischen den einzelnen Themenbereichen auseinandersetzen.

### Kompetenzorientierte Weiterentwicklung der geographischen Hochschullehre

Durch die Teilnahme am Hochschuldidaktischen Jahreskurs 2010/11 zum Erwerb des „Hochschullehre Bayern“-Zertifikats an der Universität Passau wurde ich weiter motiviert, mein Vorgehen im Proseminar noch intensiver zu überdenken, um eine abwechslungsreichere, kompetenzorientierte Lehrveranstaltung zum Thema „Deutschland“ aus regionalgeographischer Sicht zu gestalten, welche sich zwar an die Vorgaben des Modulkatalogs hält, sich aber trotzdem an den Forderungen des Bologna-Prozesses orientiert. In dem zweisemestrigen Hochschuldidaktischen Kurs 2010/11 wurde der Schwerpunkt darauf gelegt, universitäres Lehren, Beraten und Prüfen kompetenzorientiert zu gestalten und den „Shift from Teaching to Learning“, den Kulturwandel von der dozierenden- zur studierendenzentrierten Lehre, innovativ in einem Lehrprojekt umzusetzen.<sup>3</sup> Ziel war es, eine Lehrveranstaltung zu entwickeln,

die besonders die Kompetenzen der Kursteilnehmenden im Sinne des „Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen“ (EQR 2008, S. 5f.) fördert.

### **2. Die Lehrinnovation im Spiegel der fachkulturellen Prägung der Hochschullehre**

#### **Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung**

Als Instrument zur Förderung des Lebenslangen Lernens umfasst der EQR neben der Allgemeinen Bildung und Erwachsenenbildung die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie die Hochschulbildung. Die acht verschiedenen Niveaus decken sämtliche Qualifikationen ab, vom Pflichtabschluss bis hin zur höchsten Stufe der akademischen oder beruflichen Aus- und Weiterbildung. Jedes Niveau kann auf verschiedenen Karrierewegen erreicht werden. (Vgl. Europäische Kommission

2011) Professionelle Kompetenz, die höchste Stufe jedes Niveaus, kann nur erzielt werden, wenn sich die/der Lernende Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet, die sie oder er dann eigenverantwortlich und selbstständig umsetzt. So werden Selbst(Lern)kompetenz, Kommunikationskompetenz, soziale Kompetenz und berufliche/fachliche Kompetenz erworben. (Vgl. Europäische Kommission 2008) Der EQR kann für die exemplarische Ausgestaltung der Hochschulbildung als Lebenslanges Lernen als Grundlage für die Neu- und Umgestaltung von Hochschullehrveranstaltungen verwendet werden.

#### **Hochschuldidaktische Ziele der Lehrinnovation**

Die Lehrinnovation zielt besonders auf die Übernahme von Verantwortung bei der Erledigung von Arbeits- und Lernaufgaben ab, was dem Level 3<sup>4</sup> des EQR entspricht und in Proseminaren umgesetzt werden kann.

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu den Projektflyer „Hochschuldidaktischer Kurs 2010/11 der Universität Passau: Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen. ProfiLehre - Programm zur Professionalisierung der Lehre an bayerischen Universitäten. ([http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/flyer\\_profilehre.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/flyer_profilehre.pdf), 02.12.2011)

<sup>4</sup> Weiterführende Informationen zu den Levels des EQR unter folgendem Link: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf) (letzter Zugriff: 02.12.2011)

|                | <b>Kenntnisse</b>   | <b>Fertigkeiten</b>  | <b>Kompetenz</b>  |
|----------------|---|--|---|
| <b>Level 3</b> | Geographische Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen, die in den Einführungsveranstaltungen und Vorlesungen erworben worden sind, werden im Proseminar vertieft. | Eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von selbstständig erarbeiteten Problemstellungen werden ausgewählt und angewandt. Die Informationen dazu bekommen die Studierenden zum Beispiel aus der geographischen Fachliteratur, sie recherchieren in Datenbanken passende Artikel, die sie nach ihren Problemstellungen hin untersuchen. | Verantwortung für die Erledigung von Arbeitsaufgaben übernehmen (z.B. bei der eigenständigen Erarbeitung und Durchführung des Referats). Die Studierenden finden dabei eigene Lösungsansätze. |

Tab. 1: Level 3 des EQR für Lebenslanges Lernen mit geographisch-fachbezogenen Handlungskontexten

Das Format des Proseminars wird im Fach Geographie an der Universität Passau in den Basismodulen absolviert. Die Zielgruppen des neugestalteten Kurses sind Lehramtsstudierende und Studierende des Bachelor-Studiengang „European Studies“<sup>5</sup>. Im Modulkatalog der Philosophische Fakultät der Universität Passau werden interaktiv gestaltete Lehr- und Lernformen gefor-

dert, um eine Wissensvertiefung und -verbreiterung sowie fachbezogene Anwendungsbezüge der Studierenden zu erreichen. Die Lehrinnovation zielt darauf ab, diese Kompetenzziele unter Berücksichtigung des EQR und der Vorgaben des Bologna-Prozesses, insbesondere der studierendenzentrierten Lehre, zu unterstützen.

<sup>5</sup> Weiterführende Informationen finden sich unter: [http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/beschaefigte/Rechtsvorschriften/ StO\\_und\\_PO/Modulkat/Bachelor/BA\\_modulkat\\_EuroStudies.pdf](http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/beschaefigte/Rechtsvorschriften/StO_und_PO/Modulkat/Bachelor/BA_modulkat_EuroStudies.pdf) (letzter Zugriff: 02.12.2011)

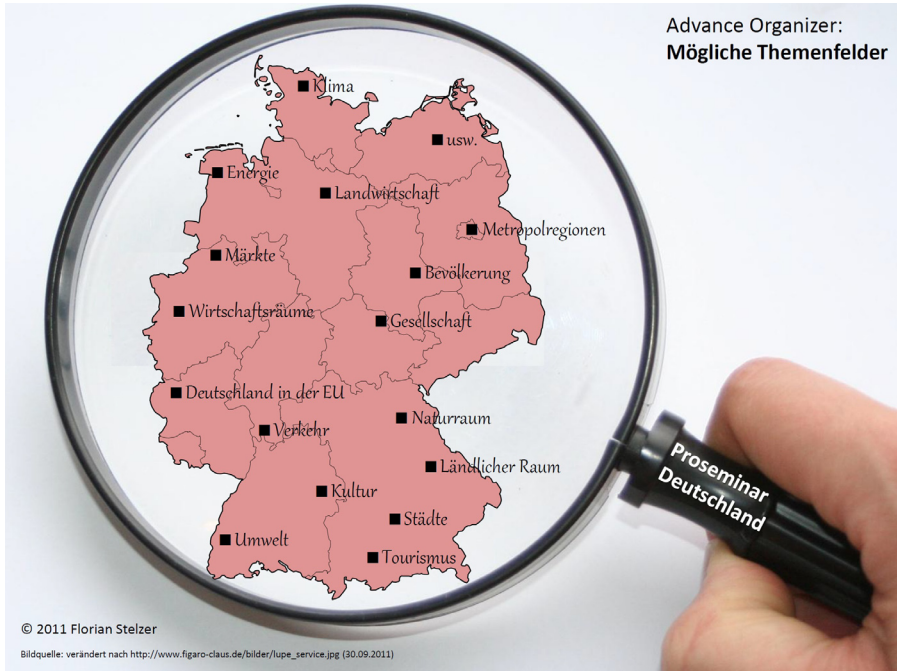


Abb. 1: Advance Organizer zu den möglichen Themenfeldern des Proseminars 2.0 zu Deutschland

Um das Vorwissen zu aktivieren und neue Themen mit bereits bekannten Bereichen leichter verknüpfen zu können, wird den Kursteilnehmenden ein „Advance Organizer“ zur Verfügung gestellt. Der Begriff kann als „Vorausstruktur“ übersetzt werden. Es dient als eine vorbereitende Organisationshilfe für individuelle Lernprozesse. Es stellt in konzentrierter und abstrakter Form zum Beispiel durch Visualisierungen, Bilder,

Begriffe, Strukturen oder Analogien wesentliche Ziele, Inhalte und Zusammenhänge übersichtlich dar. (Vgl. Szczyrba/Wildt 2005, S. 9) Bei diesem Beispiel wurde die als bekannt vorausgesetzte Deutschlandkarte gewählt. Anstatt der Orte wurden die möglichen Themenfelder des Seminars eingetragen, die das gesamte Spektrum von anthropogeographischen bis zu physisch-geographischen Themen abdecken.

### 3. Kompetenzmodell und Kompetenzziele der Lehrinnovation

#### Vom Weinertschen Kompetenzbegriff zum Kompetenzmodell des Proseminars

Der Lehrinnovation wird das Kompetenzmodell von Weinert (2001) zugrunde gelegt, das bei der kompetenzorientierten Lehre im hochschuldidaktischen Kontext häufig Verwendung findet. Weinert geht davon aus, dass Kompetenzen bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, um bestimmte Probleme zu lösen, die eng mit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verbunden sind. (Weinert 2001, S. 26) Dieser Ansatz lässt sich gut mit dem EQR verbinden, denn dieser unterscheidet zwischen kognitiven Fertigkeiten (Einsatz von logischem, intuitivem und kreativem Denken) und praktischen Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Einsatz von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten). (Europäische Kommission 2008) Die Lehrinnovation zielt darauf ab, dass die Studierenden eigenständig Themen bzw. Fragestellung(en) entwickeln, diese dann unter Verwendung verschiedener Arbeitsweisen und Quellen ausarbeiten. Die Kursleitung gibt dazu Anleitung („Shift from Teaching to Learning“), um die Kursteilnehmenden in ihrer Kompetenzentwicklung zu begleiten. Der Erwerb der Problemlösefähigkeit steht im Vordergrund. Weinert geht davon aus, dass Kompetenzen dazu beitragen, diese in variablen Situationen

erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (vgl. Weinert 2001, S. 26), was somit dem lebenslangen Lernen zu Gute kommt.

Neben der **Fachkompetenz**, die durch die Auseinandersetzung z.B. mit fachspezifischer Literatur oder Methoden erworben wird und fachliches Grund- und Spezialwissen voraussetzt, werden weitere Kompetenzen gefördert: Die Studierenden stellen ihre Themenvorschläge auf einer E-Learning-Plattform zur Diskussion. Dadurch werden die **Kommunikationsfähigkeit** und **Konfliktfähigkeit** gestärkt, da manche Studierende in ähnlichen Bereichen ihren Schwerpunkt setzen wollen, was sie untereinander gütlich klären müssen. Außerdem wird die **Medienkompetenz** gefördert. Je nach Fragestellung müssen verschiedene Strategien entwickelt werden, um diese im Rahmen der schriftlichen Ausarbeitung zu beantworten. Methoden spielen dabei eine wichtige Rolle. Die meisten Studierenden setzen sich in einem Proseminar meist das erste Mal mit der fachspezifischen Methodik auseinander, so dass sie dabei **Methodenkompetenz** erworben wird, wobei die Lernprozesse durch die Kursleitung fachlich begleitet werden. Eines der wichtigsten Kompetenzziele stellt die Selbstkompetenz dar, die eine individuelle Haltung ausbildet und Motivation und Engagement von den Studierenden für ihr Thema abverlangt. Die im Modulkatalog verlangte „Einübung systemischer und kommunikativer Kompetenzen“ (Philosophische Fakultät der Universität Passau 2011, S. 111) wird in der innovativen Lehrveranstaltung erfüllt, eine Vielzahl von Kompetenzfeldern wird dabei gefördert.

### 4. Exemplarische Entwicklung und Erprobung der Lehrinnovation

#### Online-Basierung des Proseminars 2.0

Proseminare bieten, wie gerade erläutert, vielfältige Möglichkeiten, die Anforderungen des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR 2008) durch verschiedene Aufgabenstellungen zu erfüllen.

Die Studierenden reichen Problemstellungen ein, zu deren Bearbeitung sie selber Themenfelder erschließen und miteinander in Beziehung setzen, wodurch das kreative Denken angeregt wird. Zur eigenverantwortlichen Themenerarbeitung und Problemlösung kommen neue Medien wie die E-Learning-Plattform ILIAS<sup>6</sup>, die an der Universität Passau seit mehreren Semestern implementiert ist, zum Einsatz. Das Lernmanagement-System bietet einen hohen Funktionsumfang: Es können z.B. Wikis und Lernmodule angelegt werden, deren Inhalte mit Tests abgefragt werden können, so dass die Studierenden dadurch kontinuierlich ihren aktuellen Lernstand überprüfen können. Mit der Umfragefunktion können regelmäßige Evaluationen des Kurses erzeugt werden, wodurch der Kursleiter und Autor den Kurs zeitnah an die Anforderungen anpassen kann. Ein weiterer Vorteil sind die synchronen (z.B. Chat) und asynchronen (z.B. Diskussionsforum)

Kommunikationswerkzeuge, die die Korrespondenz mit den Kursteilnehmenden erleichtern, vor allem in der vorlesungsfreien Zeit. Ich möchte hierbei auf die mehrdimensionale Herausforderung, E-Learning unter Berücksichtigung (hochschul-)didaktischer Anforderungen einzusetzen, verweisen. (Vgl. Albrecht/Neumann 2002, S. 1 ff.) Neben den technischen Herausforderungen, E-Learning zu betreiben, muss man bei der Kursgestaltung die Integration neuer Medien in der Lehre sorgfältig überdenken. Es soll zum einen für die Studierenden ein Mehrwert entstehen, der sie bei ihrer Lern- und Kompetenzentwicklung begleitet und unterstützt, zum anderen muss der Zeitaufwand des Kursleiters für die (didaktische) Entwicklung der E-Learning-Szenarien im Verhältnis zu den daraus resultierenden Lernerfolgen der Studierenden stehen. Die Lehrinnovation zielt in diesem Sinne darauf ab, E-Learning gezielt und immer didaktisch durchdacht einzusetzen.

#### Blended Learning-Format: Selbstlernphasen und Präsenzzeiten

Das Seminar ist in sechs Phasen gegliedert, die sich über die gesamte Zeit eines Semesters erstrecken, es gibt Selbstlernphasen (Phase 1 bis 3 sowie 6) sowie Präsenzzeiten (Phase 4 und 5). (Vgl. Abbildung 2) Besonders die Selbstlernphasen werden durch online-basierte Angebote unterstützt, so berät der Kursleiter und Verfasser die Studierenden in der

---

<sup>6</sup> Weitere Informationen: <https://www.ilias.de/docu/?lang=de> (letzter Zugriff: 02.12.2011)

Themenfindungsphase per E-Mail, Chat und Forum. Gerade das Forum eignet sich dazu besonders, da so auch die anderen Kursteilnehmer/innen, die vielleicht ähnliche Fragestellungen haben, Tipps und Lösungsvorschläge abrufen können. Die Chatfunktion kann besonders gut dafür eingesetzt werden, möglichen Überschneidungen bei den Themenausarbeitungen der Kursteilnehmenden vorzubeugen, wie dies z.B. das folgende Szenario zeigt: Der Kursleiter lädt die betroffenen Studierenden, die in einem ähnlichen oder in demselben Themenfeld, z.B. zum demographischen Wandel in

Deutschland arbeiten wollen, zu einer gewissen Zeit zum virtuellen Treffen ein. Dabei wird abgeklärt, wie sich Überschneidungen vermeiden lassen, z.B. kann sich eine Kommilitonin, ein Kommilitone mit der historischen Entwicklung des demographischen Wandels beschäftigen und eine andere/ein anderer mit den aktuellen Gegebenheiten. Durch den Chat ist es möglich, alle offenen Fragen in Echtzeit mit mehreren Personen virtuell zu klären, was vor allem in der vorlesungsfreien Zeit, in der die Studierenden in der Regel nicht am Universitätsstandort sind, von Vorteil ist.

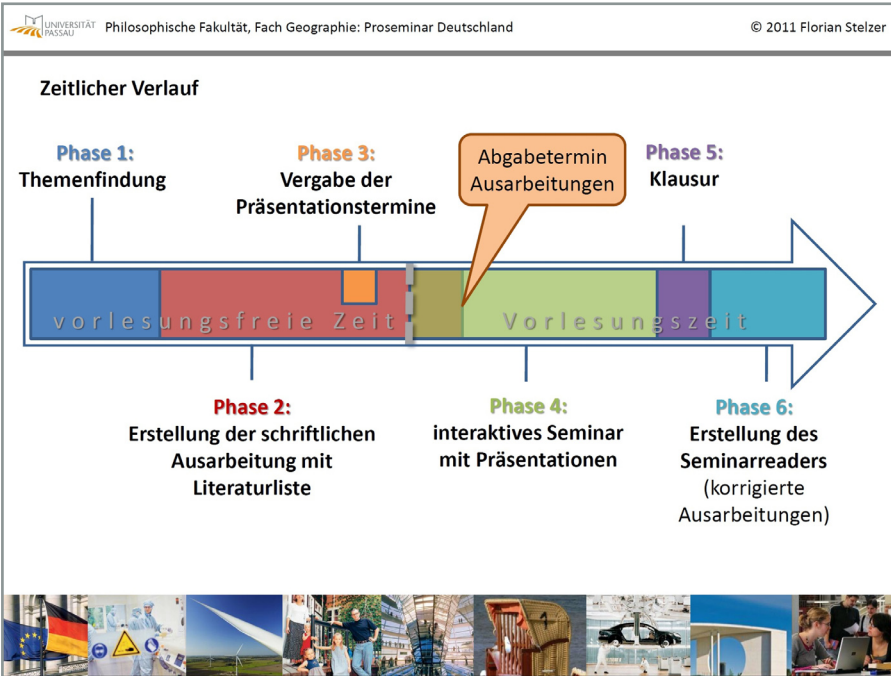


Abb. 2: Ablaufplan des Proseminars 2.0 der Geographie

### Exemplarischer Verlauf des Proseminars „Deutschlands“

#### Phase 1: Themenfindung

Das in den Einführungskursen erworbene Theorie- und Faktenwissen fließt in der ersten Phase des Seminars in die Themenfindung ein. Zudem werden Titel aus geographisch-wissenschaftlichen Zeitschriften zur Anregung online zur Verfügung gestellt. So können sich Studierende, die sich bei den Einführungskursen zum Beispiel besonders für die Inhalte der Bevölkerungsgeographie interessieren, mit dem demographischen Wandel in Deutschland auseinandersetzen. Die Kursteilnehmenden durchsuchen die angegebenen Zeitschriften nach Artikeln zu diesem Thema und recherchieren auch in anderen Datenbanken nach passenden Materialien.

#### Phase 2: Entwicklung der individuellen Problemstellung

Daraus entwickeln die Kursteilnehmenden ihre kreativen, für sie persönlich zentralen Problemstellungen: *„In diesem Seminar besteht die Möglichkeit, sich mit einer Problemstellung, die in den Einführungskursen bereits angesprochen wurde, anhand eines regionalen Beispiels weiter zu beschäftigen.“* (Aussage einer Kursteilnehmerin in der ersten Kurssitzung zum bisherigen Verlauf des Seminars: Themenfindung und schriftliche Ausarbeitung.) Die Kursteilnehmer/innen erlangen während der ersten beiden Phasen des Proseminars neue Fertigkeiten, z.B. im Umgang mit der Literatursuche oder

dem Recherchieren in verschiedenen Medien.

#### Phase 3: Vorbereitung der Präsentation

Im Forum innerhalb der E-Learning-Plattform besteht die Möglichkeit, dass sich die Studierenden über ihre angedachten Themen mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie dem Kursleiter austauschen. Zudem werden virtuelle Sprechstunden via Chat ergänzend zu den herkömmlichen Sprechstunden in der vorlesungsfreien Zeit von der Seminarleitung angeboten, um die Studierenden optimal zu unterstützen: *„Dies stellt einen besonderen Mehrwert dar, weil ich so in der vorlesungsfreien Zeit, in der ich Praktika oder Ferienjobs absolviere, nicht immer nach Passau fahren muss.“* (Rückmeldung eines Studenten zu Beginn der Vorlesungszeit).

#### Phase 4: Präsentation im Seminar

Im Kurs stellen die Studierenden unter Einsatz moderner Präsentationstechniken ihre Problemstellungen vor: Dabei werden die Vorgaben des Modulkatalogs erfüllt, z.B. die maximale Dauer des Referats von 20 Minuten muss eingehalten werden. Um auch hier einen Kompetenzerwerb zu fördern, werden den Studierenden zum Beispiel Informationsmaterialien zur Visualisierung von Sachverhalten im universitären Kontext zur Verfügung gestellt: In diesem Zusammenhang werden didaktische Prinzipien, die bei der Erstellung von visuellen Medien zu beachten sind, vertieft. (Vgl. Görts/



Marks/Stary, S. 1 ff.) Außerdem werden den Studierenden Möglichkeiten zur thematisch fokussierten Aufwärmphase näher gebracht. Um an das Vorwissen der Kommiliton/innen anzuknüpfen und um den Lernprozess zu Beginn der Lehrveranstaltung oder eines Referats anzuregen, werden „Advance Organizer“ eingesetzt, die den Kursteilnehmer/innen z.B. die Ziele des Vortrags oder die Arbeitsmethoden aufzeigen sowie deren Vorwissen aktivieren. (Vgl. Szczyrba/Wildt 2005, S. 9)

## Phase 5 und 6: Klausur und Erstellung eines Seminarreaders

Etwa drei Wochen vor Semesterende wird die im Modulkatalog geforderte Klausur geschrieben. Als Lernstoff dafür dienen die gemeinsam erarbeiteten Themen im Kurs bzw. die Inhalte aus der Blended Learning-Umgebung. Danach wird zusammen mit den Studierenden der Seminarreader erstellt, in dem die korrigierten schriftlichen Ausarbeitungen und die dazugehörigen Literaturlisten zusammengefasst werden. Das Dokument wird digital für alle Kursteilnehmer/innen zur Verfügung gestellt: *„Der Reader fasst alle behandelten Themen des Seminars zusammen und kann zur Weiterbeschäftigung mit bestimmten Themen dienen oder zur Vorbereitung für Bachelor-/ Abschlussarbeit oder den schriftlichen Staatsexamensprüfungen beim Lehramt verwendet werden. Es wäre sinnvoll, solch einen Reader in allen Seminaren einzuführen.“* (Hinweis einer Studentin in der Feedbackrunde am letzten Kurstermin)

## Hochschuldidaktische Methoden im Seminarverlauf

Gemeinsam werden im Laufe des Kurses verschiedene Medien (z.B. Fachzeitschriftenartikel, Videos) erarbeitet. Dabei kommen verschiedene hochschuldidaktische Methoden wie z.B. das Mind Mapping (vgl. Waldherr 2009, S. 13), das Aktive Strukturieren, (vgl. Hanke/Macke/Viehmann 2008, S. 155) oder die Fish-Bowl (vgl. Hanke/Macke/Viehmann 2008, S. 180) zum Einsatz. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Methode „Gruppenpuzzle“ gelegt. Diese Art des kooperativen Lernens verbessert durch die Verschränkung dreier pädagogischer Prinzipien (Kooperation, Interdependenz, Lernen durch Lehren) den Zusammenhalt und die Ergebnisse der Lerngruppe, insbesondere im Hinblick auf die Arbeit mit Texten. (Vgl. Stary 2004, S. 1) Mit Hilfe des Blended Learning-Formats, einem Lehr-/Lernkonzept, das eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenzveranstaltung und virtuellen Lernen vorsieht (vgl. Hesse 2011), werden ergänzende Inhalte von den Studierenden selbstständig erarbeitet und damit das Seminar stofflich entlastet. Der Kursleiter und Verfasser stellt dazu aufbereitete Materialien und Fragestellungen zur Verfügung. Das Proseminar 2.0 belegt damit die folgende Aussage: *„Eine Verbesserung der Lehre durch virtuelle Angebote ist zwar möglich, aber Virtualität ist kein Beweis für Qualität, sondern eine neue Voraussetzung.“* (Landfried/Senger 2008, S. 10)

### Realisierung des „Shift from Teaching to Learning“

Die Aufgabe des Kursleiters und Verfassers ist dabei, seine Rolle zu finden, um den „Shift from Teaching to Learning“ umzusetzen, er begleitet die Studierenden bei der Bearbeitung und Durchführung der Problemstellungen bzw. beim Einsatz der Methoden als Berater. Zudem lässt er weitere fachliche Inhalte in das Seminar einfließen, die durch die Ausarbeitungen der Studierenden nicht abgedeckt sind. Deutschland wird in diesem Seminar aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet: Es werden naturräumliche und gesellschaftliche Kontraste erforscht sowie Themen aus der Bevölkerungs-, Stadt-, und der Wirtschaftsgeographie anhand verschiedener Beispiele je nach Interesse der Kursteilnehmenden vorgestellt. Verknüpfungen oder Überschneidungen stellen dabei kein Problem dar, diese zeigen den Studierenden die Komplexität der einzelnen Themenfelder auf und bieten Möglichkeiten zur Diskussion bzw. zur eigenständigen Weiterbeschäftigung mit diesem Themenkomplex.

### 5. Universitäres Change Management zur Implementierung der Lehrinnovation

#### Erfahrungswerte der Pilotdurchführung

Bei der erstmaligen Durchführung hat sich gezeigt, dass die Studierenden zuerst mit ihrer Freiheit bei der Themenwahl überfordert waren, da-

durch war die Betreuung in der ersten Kursphase besonders intensiv. Durch die Eingrenzung der Themenfelder oder einer gezielteren Themensetzung des Seminars (z.B. Deutschland: Urbane versus ländliche Räume) könnte man dieser Herausforderung entgegenwirken, ohne die Studierenden zu einem Thema zu drängen. Das Seminarthema muss immer offen gestaltet sein, damit die Studierenden eine möglichst große Bandbreite an Themen vorfinden, um motiviert nach ihrer persönlichen Problemstellung zu suchen. Außerdem könnte überlegt werden, dem Kurs eine themenübergreifende Problemstellung zu geben und diese mit Hilfe der Methode des Problemorientierten Lernens (POL) zu bearbeiten: POL ist ein Lehr-/Lernverfahren zur Erarbeitung von Themen in Kleingruppen, das einem bestimmten, achtstufigen Problemlösungsschema folgt. Kennzeichen dieses Verfahrens ist ein auf Interaktion und Selbstverantwortung ausgerichteter Lernprozess mit konkreten Anwendungsbezügen in der Gruppenarbeit, die sich durch eine vergleichsweise hohe Motivation der Lernenden und deren lebendige Zusammenarbeit auszeichnet. (Vgl. Marks/Thömen 2002, S. 1 ff.)

#### Studentische Selbstreflexion

Neu für die Studierenden war auch die regelmäßige Reflexion (z.B. in der ersten Kurssitzung oder nach der Anwendung von Methoden wie dem Gruppenpuzzle). Diese wurde von den meisten sehr positiv eingeschätzt und muss bei einer Neuauflage des Seminars unbedingt wieder Teil der Veranstaltung sein, um

die studierendenzentrierte Ausrichtung des Kurses zu unterstreichen. Mit Hilfe der E-Learning-Plattform ILIAS können Umfragen generiert werden, in denen die Studierenden anonymisiert eine Sitzung oder einen Themenblock bewerten. So können noch im laufenden Semester Kursinhalte bzw. -abläufe an die Anforderungen der Studierenden angepasst werden. Nachdem es sich hierbei um eine neue Funktion des Lernmanagementsystems handelt, muss diese erst erprobt werden. In dem neu gestalteten Proseminar ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, hochschuldidaktische Methoden (z.B. die Fish Bowl-Methode) einzusetzen, man kann als Kursleiter/in dazu gleich ein Feedback von den Studierenden einholen und überlegen, wie man es zukünftig zu welchem Thema wieder einsetzen wird. Dies ist sehr hilfreich und verbessert systematisch die Qualität des Seminars und das Methodenspektrum. In dem bereits durchgeführten Kurs kristallisierte sich zum Beispiel heraus, dass die Studierenden gerne mit Filmsequenzen arbeiteten, dies konnte dann im Verlauf des Kurses berücksichtigt und weiter ausgebaut werden.

## Online-gestütztes „Ad hoc“-Evaluationskonzept

Durch die Handreichung von Informationsmaterialien zum Aufbau und zur Durchführung einer Präsentation oder eines transparenten Bewertungssystems – ein Bewertungsbogen für die Referate wurde vorab auf der

E-Learning-Plattform vom Kursleiter zur Verfügung gestellt – konnte die Qualität der Vorträge weiter gesteigert werden, wobei zu sagen ist, dass alle Kursteilnehmenden ihr selbstgewähltes Thema sehr engagiert präsentierten. Um den Referentinnen und Referenten ein sofortiges Feedback zu geben, wird der Bewertungsbogen am Ende des jeweiligen Seminartermins besprochen, außerdem können die Kursteilnehmer/innen die Vortragenden mit Hilfe eines anonymisierten Mikroblogs (der mit Hilfe eines Twitter-Accounts, der nicht öffentlich sichtbar ist, umgesetzt wird) Fragen stellen und den Vortrag bewerten. Dazu wird ein Netbook, das via WLAN mit dem Internet verbunden ist, durch den Seminarraum gegeben, damit die Studierenden ihre Beiträge posten können. Die Ergebnisse werden den Referentinnen und Referenten ohne Beisein des Plenums gezeigt. Die Studierenden waren meist zurückhaltend, weniger günstiges Feedback einzustellen, wobei die Beiträge im Laufe des Kurses kritischer, aber auch konstruktiver wurden.

## Technische Herausforderungen

Neben vielen positiven Effekten gab es auch Herausforderungen – vor allem im technischen Bereich – zu bewältigen: Beim erstmaligen Einsatz der E-Learning-Plattform traten z.B. Login-Probleme auf, oder die Chatfunktion fiel teilweise aus. Für alle Probleme konnten Lösungen<sup>7</sup> gefunden werden. Diese Erfahrungswerte fließen direkt in

<sup>7</sup> In diesem konkreten Fall wurde auf die mit weniger Chatfunktionen ausgestattete Campusmanagementplattform Stud.IP der Universität Passau ausgewichen, die eigentlich vor allem zur Kursteilnehmendenverwaltung und Raumvergabe genutzt wird.

die Vorbereitung eines neuen Kurses ein. Die Umgestaltung des Proseminars kann auf andere Teildisziplinen des Faches Geographie oder auch auf andere Fächer übertragen werden.

### **6. Verstetigung der beschriebenen Lehrinnovation in der Fachdisziplin Geographie**

Die Umstellung des Proseminars hat in meinen Augen viele Vorteile gebracht, von der kompetenzorientierten Ausrichtung profitieren Studierende und Lehrende. In den kommenden Semestern werden meine Seminare nach einem ähnlichen Schema und didaktischen Ansatz ablaufen. Im Wintersemester 2011/12 habe ich die Vorgehensweise erfolgreich auf ein anthropogeographisches Sozialgeographie-Proseminar übertragen. Obwohl diese Thematik theoretischer ist als ein regionalgeographisches Seminar zu einer bestimmten Region oder einem Land, können die grundlegenden Ideen wie die freie Themenwahl, der Methodeinsatz oder die Erstellung eines Seminarreaders übertragen werden, daher kann man schon von einer Verstetigung der Lehrinnovation sprechen. Es könnte angedacht werden, Best-Practice-Beispiele wie den Einsatz der Methode Gruppenpuzzle auch auf andere, fachspezifische Seminarformen (z.B. Hauptseminare oder Wissenschaftliche Übungen zu Methoden) zu übertragen und so die Kompetenzen der Studierenden in verschiedenen Phasen des Studiums weiter zu stärken.

### **7. Vision einer fachbezogenen Hochschuldidaktik in der Fachdisziplin Geographie**

#### **Neue Lehrkultur in der Geographie**

Am Bologna-Prozess wird oft kritisiert, dass er zur Verschulung der Studiengänge an Universitäten und Hochschulen beiträgt, doch durch innovative Lehr- und Lernkulturen kann der Verschulung entgegen gewirkt und der Weg hin zu einer studierendenzentrierten Lehr- und Hochschulentwicklung geebnet werden, dafür muss aber unbedingt die Lehre gestärkt werden, um die Innovationen nachhaltig in allen Seminarformen einzuführen, worauf z.B. die Wettbewerbsinitiative „Exzellente Lehre“ zielte. (Vgl. Krull/Lorentz/Schlüter 2010, S. 7) Es muss sich dazu eine neue Lehr- und Gesprächskultur unter Dozierenden und, damit verbunden, eine organisatorische Plattform, auf der neue Lehr- und Lernformen gesammelt und diskutiert werden können, entwickeln.

#### **Kollegialer Austausch zum „Lehrraum Geographie“**

Im Fach Geographie gibt es dazu erste Ansätze. Auf Initiative des Arbeitskreises „Hochschullehre Geographie“ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) wurde die Plattform „Lehrraum Geographie - Ideenbörse zur Hochschullehre“ ins Leben gerufen. Dessen einfacher Grundgedanke ist: Wer eine Lehrveranstaltung vorbereiten muss, soll nicht immer wieder das Rad neu erfinden müssen, sondern auf den Erfahrungsschatz von

Kolleginnen und Kollegen zurückgreifen können. Wer also z. B. eine Sitzung, eine Exkursion oder eine Prüfung zur Stadtgeographie oder Geomorphologie vorbereitet, klickt im „Lehrraum“ auf den entsprechenden Themenbereich und bekommt eine Übersicht über das, was bisher an Materialien dort eingestellt wurde. Im Idealfall geben diejenigen, die Ideen aus dem „Lehrraum“ aufgreifen, der Autorin oder dem Autor später eine Rückmeldung dazu, wie sie ihre oder seine hochschuldidaktischen Anregungen aufgegriffen und weitergeführt haben (dghd 2012, S. 12). Auf diese Weise werden die innovativen Kurskonzepte stetig im kollegialen Austausch weiterentwickelt, wobei die Kompetenzorientierung noch weiter herausgearbeitet werden müsste.

## Studentische Beteiligung

Im Zentrum sollten dabei (noch mehr) die Studierenden stehen, die sich auch in den Prozess mit einbringen können. Als mögliche Vision schlage ich Zukunftswerkstätten (eine Methode, die in der Bildungsarbeit weit verbreitet ist – vgl. Sohr/Stary 2005, S. 5), in denen fachspezifisch oder interdisziplinär Lehrende und Lernende auf Augenhöhe gemeinsam an kreativen Konzepten für neue Lehr- und Lernformen arbeiten.

Die Hochschulrektorenkonferenz hat in den letzten Jahren dazu mehrere Initiativen gestartet oder gefördert, in den Veröffentlichungen „Kreative Vielfalt“ (Hochschulrektorenkonferenz 2010) oder „Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen“ (Hochschulrektorenkonferenz 2011) kann man viele Anregungen für innovative Lehr- und Lernkonzepte, die bereits an deutschen Universitäten und Hochschulen entstanden sind, finden.

## Geographie als universitäres „Pilotfach“ der Hochschuldidaktik

Das Fach Geographie ist eine integrative Wissenschaft, die die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Umwelt analysiert. Um dieses Wirkungsgefüge als Ganzes zu verstehen, ist sie sowohl naturwissenschaftlich als auch sozial- und wirtschaftswissenschaftlich orientiert. Die Kompetenzorientierung in den Seminaren des universitären Faches Geographie kann dazu beitragen, die interdisziplinäre Ausrichtung noch besser zu verdeutlichen. Außerdem bietet es vielfältige Möglichkeiten, Lehrinnovationen zu entwickeln, die den didaktischen Forderungen des Bologna-Prozesses bzw. des EQR gerecht werden.

### Literaturangaben

- Albrecht, Rainer/Neumann, Karl (2002): E-Learning aus didaktischer Perspektive. Innovationsimpulse und Strategieprobleme am Beispiel der Implementation von Lernplattformen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/ Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. D 3.2. S. 1-19.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. ([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf), [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm), 02.12.2011)
- Europäisches Parlament, Rat der Europäischen Union (2008): Amtsblatt der Europäischen Union C111: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>, 08.10.2011)
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) (2012): dghd Newsletter. Ausgabe 01/2012. ([http://www.dghd.de/newsletter/dghd-aktuell\\_Newsletter\\_1\\_2012.pdf](http://www.dghd.de/newsletter/dghd-aktuell_Newsletter_1_2012.pdf), 01.02.2012)
- Görts, Wim/Marks, Frank/Stary, Joachim (2002): Visualisierung. Folien, Poster, Flipcharts. Prinzipien und Beispiele zur Gestaltung von Folien, Postern und Flipcharts für den Hochschulunterricht, für Tagungen und Workshops. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/ Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. D 1.1. S. 1-38.
- Hanke, Ulrike/Macke, Gerd/Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Basel/Weinheim: Beltz.
- Hesse, Friedrich (Projektleiter des e-teaching.org) (2011): Blended Learning. (<http://www.e-teaching.org/glossar/blended-learning>, 02.12.2011)
- Hieber, Ulrich/Lenz, Thomas/Stengelin, Martin (2011): (Sich) geographischen Aufgaben stellen. Neue Aufgabenkultur im kompetenzorientierten Geographieunterricht. In: Geographie heute. Heft 291/292 (32). S. 2-9.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bonn. ([http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Final\\_verringerte\\_Dateig-roesse\\_neue\\_Versionpdf.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Final_verringerte_Dateig-roesse_neue_Versionpdf.pdf), 02.12.2011)
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2011): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Bonn. ([http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/ Gute\\_Lehre\\_9.4\\_FREI\\_200\\_Hoch.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/ Gute_Lehre_9.4_FREI_200_Hoch.pdf), 02.12.2011)

- Krull, Wilhelm/Lorentz, Bernhard/Schlüter, Andreas (Hrsg.) (2010): Lehre neu denken. Die Zukunft des akademischen Lehren & Lernens. Essen. ([http://www.stifterverband.org/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/lehre\\_neu\\_denken/lehre\\_neu\\_denken.pdf](http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/lehre_neu_denken/lehre_neu_denken.pdf), 02.12.2011)
- Landfried, Klaus/Senger, Ulrike (2008): Neue Lehr- und Lernformen. Lehren und Lernen im Zeichen ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.) (2004 ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 5.4. S. 1-18.
- Marks, Frank/Thömen, Doris (2002): Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL). Die Rekonstruktion der Wirklichkeit. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 1.1. S. 1-22.
- Senger, Ulrike (2010): ProfilLehre – Programm zur Professionalisierung der Lehre an bayerischen Universitäten: Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen. Hochschuldidaktischer Kurs 2010/11 der Universität Passau. ([http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/flyer\\_profilehre.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/flyer_profilehre.pdf), 02.12.2011)
- Sohr, Sven/Stary, Joachim (2005): Gemeinsames Lernen in der Zukunftswerkstatt. Das kreative Potenzial von Studierenden gezielt entfalten. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. G 5.5. S. 1-28.
- Stary, Joachim (2004): Die Jigsaw-Methode. Textarbeit in Seminaren verbessern. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 2.8. S. 1-24.
- Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (2005): Vom akademischen Viertel zur methodisch regulierten Anwärmpphase. Lernprozesse durch Arrangements für Anfangssituationen in Lehrveranstaltungen fördern. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 2.9. S. 1-24.
- Universität Passau (2011): Modulkatalog zum Bachelor „European Studies“ der Philosophischen Fakultät. ([http://www.unipassau.de/fileadmin/dokumente/beschaef-tigte/Rechtsvorschriften/StO\\_und\\_PO/Modulkat/Bachelor/BA\\_modulkat\\_EuropStudies.pdf](http://www.unipassau.de/fileadmin/dokumente/beschaef-tigte/Rechtsvorschriften/StO_und_PO/Modulkat/Bachelor/BA_modulkat_EuropStudies.pdf), 02.12.2011)
- Waldherr, Franz/Walter, Claudia (2009): didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre. Stuttgart: Schäffer-Pöschel Verlag.
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag. S. 17-31.



## Florian Stelzer

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an Professur für Regionale Geographie.

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstraße 40

**Tel.:** 0851/509-2828

**E-Mail:** florian.stelzer@uni-passau.de

### **Zur Person:**

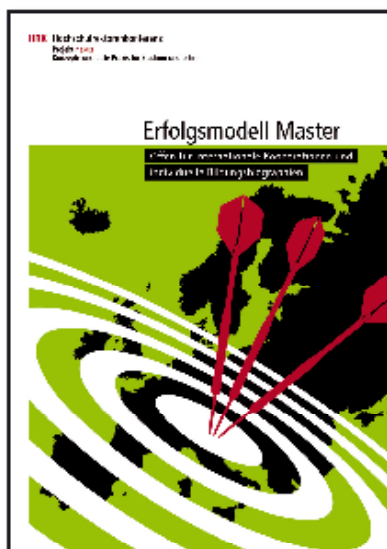
Seit März 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Regionale Geographie, von April 2011 bis März 2012 Koordinator des „Studium Ideale“ (Modellprojekt der studierendenzentrierten Lehr- und Hochschulentwicklung im Bologna-Prozess), seit April 2011 Koordinator des Tutorenprogramms „Lernen durch Lehren“ der Universität Passau sowie Lehrbeauftragter im Fach Geographie an den Universitäten Salzburg und Passau, Doktorand.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Bevölkerungs-, Sozial- und Stadtgeographie, fachspezifische Hochschuldidaktik (Fach Geographie), Kompetenzorientierung in der Hochschullehre, Hochschuldidaktische Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren; Regionale Schwerpunkte: Stadt und Landkreis Passau, Landkreis Dingolfing-Landau, Vilstal.



## „Erfolgsmodell Master“: Spannende Studiengänge und strategische Modelle für Weiterbildung an Hochschulen



Die aktuelle Broschüre des HRK-Projekts neues „Erfolgsmodell Master – Offen für internationale Kooperationen und individuelle Bildungsbiographien“ stellt beeindruckende Masterstudiengänge vor, die sich durch gelungene studienorientierte Ansätze in Lehre und Forschung, enge Kooperationen mit in- und ausländischen Hochschulpartnern sowie Unternehmen oder eine starke Interdisziplinarität auszeichnen. Ein weiteres Augenmerk liegt auf der Integration von Masterprogrammen in universitäre Weiterbildungskonzepte.

Download und Bestellung:  
[www.hrk-nexus.de/master](http://www.hrk-nexus.de/master)



**HRK** Hochschulrektorenkonferenz  
Projekt **nexus**  
Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre

gefördert von



Deutsche Forschungsgemeinschaft  
DFG  
Büro für Öffentlichkeitsarbeit  
für Stellungnahme  
und Forschung

## Kompetenzorientierung und Interdisziplinarität in der Hochschullehre am Beispiel des Proseminars „China verstehen“

*Pamina Hagen*

### **Kurzzusammenfassung**

Im Zuge des Bologna-Prozesses findet an den deutschen Universitäten und Hochschulen ein umfassender Wandel der Hochschuldidaktik statt. Kompetenzorientierung der Lehre und eine stärkere Studierendenzentrierung stehen dabei im Fokus. Gleichzeitig stellt eine zunehmende Interdisziplinarität des Studiums die Hochschullehre vor neue Herausforderungen. Die unterschiedliche Struktur der verschiedenen Fächer mündet häufig in eine de facto Multidisziplinarität. Die Projektskizze „China Verstehen: Einführung in Geographie, Geschichte und Gesellschaft“ zeigt, wie Methoden kompetenzorientierter Lehre in einem interdisziplinären Proseminar erfolgreich eingesetzt werden können. Dozierendenzentrierte Routinen werden durch eigenverantwortliches und selbstständiges Arbeiten der Studierenden abgelöst. Fallbeispiele und Erfahrungsberichte in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten der verschiedenen Fachdisziplinen unterstützen den holistischen Ansatz. Die nachfolgende exemplarische Darstellung eines an den Interessen und Lernzielen der Studierenden ausgerichteten Seminars soll als Diskussionsgrundlage für zukünftige hochschuldidaktische Modelle dienen.

---

<sup>1</sup> Der Beitrag beschreibt die im Rahmen des Hochschuldidaktischen Kurses „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ (Oktober 2010 bis Juli 2011) unter Leitung von PD Dr. Ulrike Senger entwickelte Lehrinnovation der Autorin. Der Hochschuldidaktische Kurs fand im Rahmen von ProfiLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten, statt. In mehrtägigen Workshops werden Konzepte zum kompetenzorientierten Lehren, Prüfen und Beraten erarbeitet und diskutiert. Der Kurs der Universität Passau beinhaltet über die Teilnahme an Seminaren hinaus die Entwicklung und Durchführung eines innovativen Lehrprojektes durch die Teilnehmenden.

## 1. Anlass und Ziele der kompetenzorientierten Lehrinnovation

### Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik im Bologna-Prozess

Der Hochschuldidaktische Kurs „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ (Oktober 2010 bis Juli 2011) im Programm „ProfiLehre“ Bayerns greift die Herausforderungen des Bologna-Prozesses auf. Das Programm richtet sich an Nachwuchswissenschaftler/innen sowie Lehrbeauftragte und verfolgt das Ziel der Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten. Mit dieser neuen Fokussierung der Hochschullehre werden die Lehrenden mit dem „Shift from teaching to learning“ vertraut gemacht. Der Ansatz betont die Notwendigkeit des Wandels von einer Lehrenden- und Inhaltzentrierung hin zu einer stärkeren Fokussierung auf Studierende, ihre Lernprozesse und ihren Erwerb von Handlungskompetenz. Während die traditionelle Lehrendenrolle häufig in der Präsentation und Instruktion von Wissen lag, betont das neue Verständnis von der/dem Lehrenden als Partnerin bzw. Partner die Lernbegleitung und Beratung der Studierenden.

### Studierendenzentrierung und Interdisziplinarität

Die im Beitrag vorgestellte Projektskizze „China Verstehen: Einführung in Geographie, Geschichte und Gesellschaft“ ist das Ergebnis eines „ProfiLehre“-Lehrprojektes aus dem Jahrgang 2010/2011. Neben der ver-

stärkten Begleitung der Studierenden durch Beratung und einer Reduktion instruktiver Methoden verfolgt das Seminar als mögliches Modell einer kompetenzorientierten Lehre zwei konzeptionelle Ziele. Zum einen soll eine konsequente Ausrichtung der Lehre und ihrer Methoden an den Lernzielen der Studierenden erfolgen. Zum anderen geht es um die erfolgreiche Gestaltung einer interdisziplinären Lehrveranstaltung. Den inhaltlichen Schwerpunkt stellt ein umfassendes problembezogenes Verständnis der geographischen, historischen und gesellschaftlichen Grundzüge der Volksrepublik China dar.

## 2. Die Lehrinnovation im Spiegel der fachkulturellen Prägung der Hochschullehre

### Hochschulpolitische Rahmenbedingungen in Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen

Das oben beschriebene Programm zur Professionalisierung der Lehre und die daraus resultierenden Lehrprojekte sind praktische Resultate des europäischen Hochschulreformprozesses. Das Ziel dieser Entwicklung, die 1999 mit der Unterzeichnung einer Erklärung von 30 europäischen Staaten begann, besteht in der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums. (Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012) Um die angestrebte Mobilität der Arbeitskräfte zwischen den Ländern zu ermöglichen, verständigte man sich auf ein System,

das die Vergleichbarkeit der berufsbezogenen Qualifikationen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene gewährleisten soll: Den Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Dieses Instrument unterscheidet die Berufsqualifikationen nach acht Niveaus, deren Einteilung sich an den Lernergebnissen („learning outcomes“) orientiert. Durch die Miteinbeziehung informeller Lernwege werden die hochschulische Bildung und die Berufsausbildung als gleichberechtigte Qualifikationsmöglichkeiten anerkannt. Dabei wird neben Kenntnissen und Fertigkeiten verstärkt auch der Erwerb von Kompetenzen hervorgehoben. (Vgl. Europäische Kommission 2012)

### **Der Deutsche Qualifikationsrahmen: Nationale Umsetzung des EQR mit Berücksichtigung der Besonderheiten des deutschen Bildungssystems**

Basierend auf der Entscheidung zur Einrichtung des EQR, wurde in Deutschland im Oktober 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen, die nationale Umsetzung des EQR zu entwickeln: Den Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR). Neben Vertretern von Einrichtungen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung sind weitere Expertinnen und Experten aus Bildungs- und Sozialinstitutionen in diesen Prozess eingebunden. Im März 2011 wurde der DQR vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen ver-

abschiedet. Das Rahmenkonzept berücksichtigt die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und hat das Ziel, „Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern“ (BMBF 2011, S. 3). Mit der Einrichtung des DQR werden erstmalig alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems bildungsbereichsübergreifend erfasst und somit transparenter und vergleichbarer gemacht. In Anlehnung an den EQR beschreibt das deutsche Pendant auf acht Niveaus die fachlichen (Wissen und Fertigkeiten) und personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbständigkeit) für das Erreichen bestimmter Qualifikationen. (Vgl. BMBF 2011)

### **Hochschuldidaktik im Zeichen des Lebenslangen Lernens**

Auch an der Universität Passau haben im Zuge des Bologna-Prozesses weitreichende Veränderungen stattgefunden. Neben der Einführung des Bachelor-Master-Systems und der Implementierung eines Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsprozesses, wird insbesondere die Idee des lebenslangen Lernens – ein weiteres Ziel der Bologna-Erklärung – gefördert. Vor diesem Hintergrund ist die Hochschuldidaktik an der Universität Passau für die kompetenzorientierte Lehr- und

Qualitätsentwicklung des Lehrpersonals, aber auch der Studierenden verantwortlich. Hier ist unter anderem das o.g. Programm „ProfiLehre“ angesiedelt, an dem Dozierende, insbesondere Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, aller Fachrichtungen teilnehmen.

### Geographie als exemplarische Referenzdisziplin im Bologna-Prozess

Der Fachbereich Geographie an der Universität Passau hat ebenfalls begonnen, die angeforderten Veränderungen umzusetzen und das Studien- und Beratungsangebot dementsprechend anzupassen. Neben der schrittweisen Modularisierung der Lehramtsstudiengänge (für Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien) wurde im Wintersemester 2009/2010 der neue Masterstudiengang „Geographie: Kultur, Umwelt und Tourismus“ eingerichtet. Darüber hinaus ist die Geographie ein wichtiger Studienbestandteil der Bachelor- und Master-Studiengänge „European Studies“ und „International Cultural and Business Studies“. Die Einbindung in diese interdisziplinären Studiengänge stellt eine große didaktische wie inhaltliche Herausforderung dar. Die meisten Lehrveranstaltungen werden studienübergreifend angeboten, das heißt sie müssen den verschiedenen Anforderungen genügen, die sich aus dem Modulkatalog des jeweiligen Studiengangs ergeben. Das Proseminar „China verstehen: Geographie, Geschichte und Gesellschaft“ stellt einen Ansatz dar, der diesem Umstand Rechnung tragen soll. Es verbindet

die disziplinären Sichtweisen aus Geographie, Geschichte, Wirtschafts- und Politikwissenschaften zu einer Gesamtsicht mit dem Ziel, das Land China umfassend und integrationsorientiert zu erforschen.

### 3. Kompetenzmodell und Kompetenzziele der Lehrinnovation „China verstehen“

Neben den grundlegenden Qualifikationen von Kenntnissen und Fertigkeiten, steht, darauf aufbauend, in der hochschulischen (Aus-)Bildung insbesondere die Vermittlung von Kompetenzen im Zentrum. Allgemein lässt sich nach Weinert (2001) Kompetenz als „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.) definieren.

#### Definitionen von Kompetenz in den Qualifikationsrahmen

Da es in den verschiedenen an der EQR-Entwicklung beteiligten Ländern unterschiedliche Kategorien der Strukturierung und Beurteilung von Lernergebnissen gibt, wurde die Unterscheidung zwischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen vorgenommen. (Vgl. Europäische Kommission 2008a, S. 5) Die oben genannten acht Referenzniveaus des EQR gliedern

sich wiederum in diese drei Kategorien. (Vgl. Europäische Kommission 2008b) Während im EQR Kompetenz lediglich im Sinne der „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ (Vgl. Europäische Kommission 2008b, S.2) beschrieben wird, stellt der DQR Kompetenz in den Dimensionen „Fachkompetenz“ und „personale Kompetenz“ dar. „Methodenkompetenz“ wird dabei als „Querschnittskompetenz“ verstanden. Kompetenz wird hier definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (BMBF 2011, S. 8)

### **Kompetenzziele des Proseminars „China verstehen“**

Die Beschreibung von Lernergebnissen in Form von Kompetenzen sollte gleichermaßen auf Lehrveranstaltungen übertragen werden. Mit der Formulierung von Kompetenzzielen wird der Beitrag der Veranstaltung zum Erreichen von Lernzielen für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar.

#### **Fachkompetenz**

Die hier beschriebene Lehrinnovation „China verstehen“ verfolgt daher das Ziel, Studierende bei dem Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz zu unterstützen. An erster Stelle steht die Fachkompetenz zum Thema „Die

Volksrepublik China“. Die Studierenden eignen sich eigenverantwortlich Chinaspezifisches geographisches Wissen an. Im Gegensatz zu einer traditionellen monodisziplinären Lehrveranstaltung sollen diese fachbezogenen geographischen Kenntnisse jedoch im Sinne eines umfassenden Verständnisses des asiatischen Landes erweitert werden. Experten der historischen, politischen und wirtschaftlichen Wissenschaften unterstützen die Studierenden dabei, sich auch in diesen Bereichen das grundlegende Wissen bezogen auf die VR China zu erarbeiten – und die Fertigkeiten, dieses Wissen anzuwenden. Die so erworbene Fachkompetenz der Studierenden äußert sich in der Bereitschaft und der Fähigkeit, die Aufgabenstellung „China verstehen“ eigenständig, fachlich angemessen und methodengeleitet zu bearbeiten sowie das Ergebnis zu beurteilen. (Vgl. BMBF 2011, S. 8)

#### **Personale Kompetenzen**

An zweiter Stelle steht der Erwerb personaler Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) der Studierenden durch die Teilnahme an dem Proseminar. Durch das eigenverantwortliche Bearbeiten des Themas entwickeln die Studierenden die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, eigenständig und verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln und das anderer zu reflektieren und somit die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. (Vgl. BMBF 2011, S. 9)

## Methodenkompetenz

Resultierend aus dem Prozess des Erwerbs der Fachkompetenz und personaler Kompetenzen steht an dritter Stelle das Ziel der Methodenkompetenz. Die Studierenden erwerben die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln, Methoden reflektiert auszuwählen und zu entwickeln. (Vgl. BMBF 2011, S. 9). Hierzu gehört die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, Inhalte zielorientiert zu analysieren, kreative Lösungswege zu erarbeiten, abstrakt und vernetzt zu denken sowie sich rhetorisch angemessen auszudrücken.

Nicht zuletzt kann das interdisziplinäre Projekt durch die Beschäftigung mit einem anderen Kulturkreis die interkulturellen Kompetenzen der Studierenden fördern. Interkulturelle Kommunikation und Sensibilität wird durch den möglichen Austausch mit chinesischen Studierenden an der Universität Passau unterstützt und vertieft.

## 4. Exemplarische Entwicklung und Erprobung der Lehrinnovation „China verstehen“

### Hochschuldidaktische Ist-Stand-Analyse traditioneller Lehre

Das hier vorgestellte Proseminar „China verstehen: Geographie, Geschichte und Gesellschaft“ wurde bereits in ähnlicher Form, jedoch bisher basierend auf rein traditionellen Lehrmethoden, mehrfach an der Universität Passau durchgeführt.

Traditionelle Methoden stehen hier in erster Linie für einen Kursaufbau durch die Elemente Hausarbeit beziehungsweise Abstract, Referat und Klausur. Aus einer Liste möglicher Referatsthemen wählen die Studierenden eine Fragestellung aus, die sie zumeist alleine bearbeiten. Noch vor Beginn des Semesters werden die schriftlichen Arbeiten fertig gestellt. Während des Semesters werden dann je Sitzung ein bis zwei Referate von den Studierenden gehalten, an welche sich in der Regel eine mehr oder weniger belebte Diskussion anschließt. Den Abschluss des Seminars bildet die („Multiple-Choice“-)Klausur, in der alle behandelten Themengebiete abgefragt werden.

Die Defizite dieses Lehrformates liegen, insbesondere nach einer kritischen Überprüfung in Bezug auf die oben dargestellten Ziele, auf der Hand: Die geringe Beteiligung der Studierenden an der Auswahl und Gestaltung einer Fragestellung beziehungsweise einer Problematik, die fehlende Möglichkeit zur Teamarbeit, der Fokus auf Faktenlernen anstelle von anwendungs- und problemorientiertem Lernen und insbesondere die mangelnde Ausrichtung des Kurses an Kompetenz- und Lernzielen und deren Transparenz für die Studierenden. In dieser Skizze soll daher ein neues Format eines Proseminars entwickelt werden, in dem innovative Lehrmethoden zur Anwendung kommen und somit frühere didaktische Unzulänglichkeiten vermieden werden.

### Lehre von der Prüfung her denken

Das Prinzip des „Constructive Alignment“ wurde von dem Australier John B. Biggs entwickelt und setzt an diesen Defiziten traditioneller Lehr- und Prüfmethoden an.

„‘Constructive Alignment’ (CA) has two aspects. The ‚constructive‘ aspect refers to the idea that students **construct meaning** through relevant learning activities. That is, meaning is not something imparted or transmitted from teacher or learner, but is something learners have to create for themselves. Teaching is simply a catalyst for learning [...] The ‚alignment‘ aspect refers to what the teacher does, which is to set up a learning environment that supports the learning activities appropriate to achieving the desired learning outcomes. The key is that the components in the teaching system, especially the teaching methods used and the assessment tasks, are **aligned** to the learning activities assumed in the intended outcomes. The learner is in a sense ‚trapped‘: it is difficult to escape without learning what is intended should be learned.“ (Biggs 2003, S. 1)

Lehrveranstaltungen werden „von der Prüfung her“ entwickelt. Nach dem ersten Schritt des Definierens und Festlegens von Lernzielen werden darauf aufbauend Lehre, Prüfung und Beratung konzipiert. Wenn sich die Dozierenden darüber klar sind, was die Studierenden am Ende der Lehrveranstaltung „können“ sollen, führt dies zu einem für beide Seiten erfolgreichen Lehr- und Lernprozess: „Learning is constructed by what acti-

vities the students carry out; learning is about what they do, not about what we teachers do. Likewise, assessment is about how well they achieve the intended outcomes, not about how well they report back to us what we have told them.“ (Biggs 2008)

### Advance Organizer

In der lernzielorientierten Lehre kann in diesem Zusammenhang eine weitere Lernstrategie greifen: der Advance Organizer. Dieses Lerninstrument wurde erstmals 1960 von David Ausubel entwickelt und baut auf das beim Lernenden bereits vorhandene Wissen auf:

„First, [advance organizers] explicitly draw upon and mobilize whatever relevant subsuming concepts are already established in the learner’s cognitive structure and make them part of the subsuming entity. Thus, not only is the new material rendered more familiar and meaningful, but the most relevant ideational antecedents are also selected and utilized in integrated fashion. Second, advance organizers at an appropriate level of inclusiveness provide optimal anchorage. This promotes both initial incorporation and later resistance to obliterative subsumption.“ (Ausubel 1960, S. 270)

Der Grundgedanke bei der Anwendung von Advance Organizern ist, dass Lernen und Verstehen immer in einen Kontext eingebettet sein sollten. „Bedeutungsvolles Lernen entsteht dabei nicht allein dadurch, wie ein Lehrender eine Information präsentiert, sondern wie der Lerner es versteht,



diese Information in sein bestehendes Wissen und Denkvermögen zu integrieren.“ (Reich 2007) Reines Fakten- und Auswendiglernen, wie es in Schule und Universität noch vielfach praktiziert wird, steht diesem Konzept diametral entgegen. Aufgabe des Lehrenden ist es vielmehr, zu Beginn einer Veranstaltung den Studierenden einen Überblick, ein größeres Bild auf der Meta-Ebene aufzuzeigen. Dabei kommt es vor allem darauf an, bereits vorhandenes Wissen der Lernenden zu aktivieren und ihnen einen Weg zu weisen, wie und mit welchen Methoden die neuen Inhalte in diesen Kontext integriert werden können. Auf diese Weise wird nicht nur eine erfolgreiche Einordnung von neuem Wissen erreicht, eine klare Übersicht fördert auch die Motivation der Studierenden.

Advance Organizer können Themen in einem groben Überblick visualisieren. Hierzu dienen Bilder, Grafiken, kurze Texte oder Schlagworte. Damit wird die Struktur des Themas deutlich, welche Dimensionen es gibt und an welcher Stelle neue Inhalte ansetzen werden. Für das China-Seminar wurde ebenfalls ein Advance Organizer entwickelt (siehe Abbildung 1).

In diesem Fall ist die Grafik sehr übersichtlich gestaltet: Um eine Flagge der VR China (mit dem großen Stern und den vier kleinen Sternen in der linken oberen Ecke) herum gruppieren sich die vier Hauptaspekte, unter denen das Land betrachtet werden soll: Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft. Die Pfeile dazwischen deuten auf den interdisziplinären Charakter der Veranstaltung hin: Alle

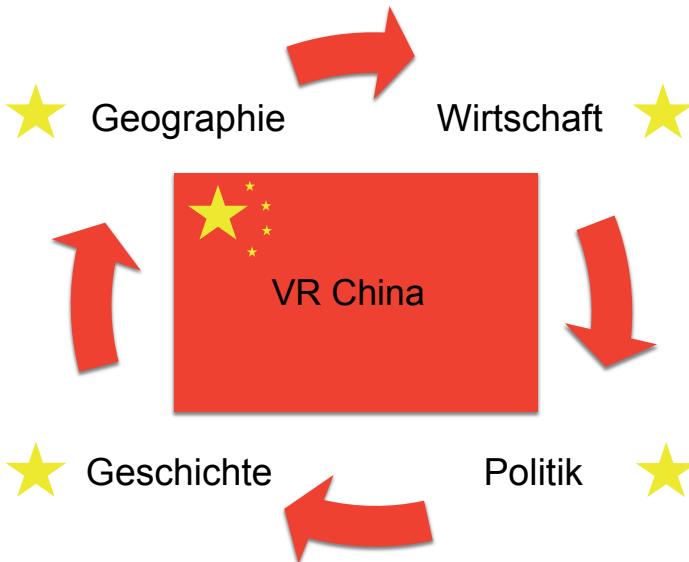


Abb. 1: Advance Organizer des Seminars „China verstehen: Geographie, Geschichte und Gesellschaft“

vier Bereiche werden unter der gemeinsamen Zielsetzung „China verstehen“ einbezogen. Die Grafik soll zudem als „Mindmap“ fungieren: in der ersten gemeinsamen Sitzung ordnen die Studierenden ihr Vorwissen und ihre Gedanken unter den Stichworten ein und stellen erste Verknüpfungen her.

### **Interdisziplinarität didaktisch gestalten**

Während sich heute in den meisten universitären Leitbildern das Bekenntnis zur Interdisziplinarität findet, bleibt dessen Aussagekraft meist gering. (Vgl. Meyer-Guckel/Mägdefessel 2010) Viele als interdisziplinär deklarierte Ansätze zeichnen sich vielmehr durch „Multi“disziplinarität aus. Das heißt, eine Fragestellung wird durch voneinander unabhängige Fachbereiche nebenläufig bearbeitet, ohne dass zwischen diesen Disziplinen ein konzeptioneller oder methodischer Austausch stattfindet. Im Gegensatz dazu verfolgt das Beispielseminar das Ziel einer problemorientierten Interdisziplinarität.

Interdisziplinarität wird allgemein als eine wissenschaftliche Kooperation verschiedener Fächer im Bezug auf einen gemeinsamen Forschungsgegenstand bezeichnet. Da jede Disziplin diesen aus ihrer eigenen Perspektive wahrnimmt und beschreibt, kann durch eine solche Zusammenarbeit das größtmögliche Lösungspotenzial erreicht werden. Dabei kann man zwischen nicht integrationsorientierter Interdisziplinarität

und sogenannter Transdisziplinarität unterscheiden. (Defila/Di Giulio 1998, S. 113 f.) Während erstere aufgrund der Unverbundenheit der disziplinären Ansätze häufig als Multidisziplinarität bezeichnet wird, ist Transdisziplinarität genau dort gefragt, „wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist bzw. über derartige Definitionen hinausgeführt wird“. (Mittelstraß 2007) Im Fall des hier skizzierten China-Seminars kommt dieser transdisziplinäre Ansatz zur Anwendung: Die Beiträge der verschiedenen fachwissenschaftlichen Perspektiven werden unter der Berücksichtigung der gemeinsamen Fragestellung „China verstehen“ von Beginn an zu einem Ganzen zusammengefügt (Integration). Alle Ergebnisse werden durch kontinuierlichen Austausch im Seminar, die Erstellung einer gemeinsamen Publikation sowie der Präsentation vor akademischem und nicht-wissenschaftlichem Publikum den unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten zugänglich gemacht (Diffusion). (Defila/Di Giulio 1998, S. 119)

Ziel des China-Seminars ist es, die Studierenden dazu zu befähigen, Fragestellungen zum Thema „China“, die über den Kontext der Lehrveranstaltung hinausgehen, umfangreich zu erfassen und handlungsorientiert beantworten zu können. In der interdisziplinär angelegten Veranstaltung haben sie die Möglichkeit, sich mit den Grundlagen vertraut zu machen und einen vollum-

fänglichen Überblick über das Thema zu erhalten.<sup>2</sup>

## Exemplarischer Seminarverlauf „China verstehen“

Das Proseminar „China verstehen“ gliedert sich in die folgenden Phasen: Im Vorfeld und im Rahmen der Vorbesprechung des Seminars erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich Gedanken über sie interessierende mögliche Fragestellungen oder Problematiken zu machen. Im Anschluss werden diese mit der Lehrperson besprochen und gegebenenfalls konkretisiert. Studierende mit ähnlichen Interessenschwerpunkten finden sich zu Teams zusammen. Während der einzelnen Sitzungen tragen abwechselnd die verschiedenen Teams in kurzen Präsentationen den Stand ihrer Forschung den anderen Studierenden vor und diskutieren gemeinsam die Herausforderungen und vorläufigen Ergebnisse. Die Lehrperson nimmt hier lediglich eine moderierende und beratende Rolle ein. Durch die

enge Zusammenarbeit und den kontinuierlichen Austausch wird insbesondere die Teamkompetenz der Studierenden gefördert.

Darüber hinaus unterstützt die Lehrperson die Studierenden bei der Kontaktaufnahme mit Kolleginnen und Kollegen aus den anderen Fachdisziplinen. Soweit möglich, werden diese eingeladen, an einzelnen Sitzungen teilzunehmen, um mit den Studierenden das Thema „China“ aus ihrer jeweiligen Sicht zu diskutieren. Durch das selbstständige Befassen und Analysieren neuer Themen und ihre Einordnung in den Gesamtkontext erhalten die Studierenden die Möglichkeit, neben den Fachkompetenzen auch ihre methodischen Fähigkeiten zu erweitern.

Gegen Ende des Semesters verfassen die Studierenden-Teams Beiträge, beispielsweise in Form eines wissenschaftlichen Artikels, zu ihrem Thema, die von der Lehrperson gesammelt und zusammengefasst werden. Wenn möglich,

<sup>2</sup> Unter „fachübergreifenden Aktivitäten“ versteht Niketta (1998) in diesem Fall nicht interdisziplinäre Studiengänge, sondern Lehrangebote, die mehr als eine Disziplin umfassen und nennt als Beispiele ein integriertes Einführungsstudium oder eine Ringvorlesung.

Bei einer Befragung von Studierenden 1998 zu fachübergreifenden Aktivitäten war das Ergebnis ein sehr positives. Die Einstellung der Studierenden zu interdisziplinären Lehrangeboten stellte sich als zustimmend dar. Allerdings würden diese Angebote noch kaum nachgefragt. (Vgl. Niketta 1998, S. 140) Inwiefern sich diese Situation geändert hat, ist schwer zu beurteilen. Nachzuweisen ist lediglich eine enorme Zunahme interdisziplinärer Studiengänge. Das BMBF stellt darüber hinaus fest, dass „bei den vollständig neu entwickelten Studiengängen ein steigender Anteil innovativer und interdisziplinärer Studiengänge zu verzeichnen“ (BMBF 2005) ist. Aber auch interdisziplinäre Seminare erfreuen sich immer größerer Beliebtheit. Zum Beispiel an der Universität Bielefeld ([www.uni-bielefeld.de/bghs/programm/intersem.html](http://www.uni-bielefeld.de/bghs/programm/intersem.html)) oder an der Universität Basel ([www.unibas.ch/aussenwirtschaft-und-europaeische-integration/lehre/fruehjahrsemester-11/thematisch-offenes-interdisziplinaires-seminar/abteilung/aei/](http://www.unibas.ch/aussenwirtschaft-und-europaeische-integration/lehre/fruehjahrsemester-11/thematisch-offenes-interdisziplinaires-seminar/abteilung/aei/)).

sollte auch eine Publikation herausragender Artikel in Aussicht gestellt werden, beispielsweise in den „Passauer Schriften zur Geographie“. Anstelle einer letzten Sitzung unterstützt die Lehrperson die Studierenden bei der Organisation eines Vortragsabends. Dadurch erhalten die Teams die Möglichkeit ihre Ergebnisse einem breiteren, eventuell auch Uniexternen Publikum vorzutragen. Diese Art von Prüfungsformat – ersatzweise für eine traditionelle Klausur – stellt für die Studierenden eine hohe Motivation dar und regt zur Übernahme von Verantwortung an.

Während aller Phasen der Veranstaltung steht die Lehrperson den Studierenden zur Beratung zur Verfügung. Diese sollte je nach individuellem Bedürfnis im Sinne der Supervision, des Coachings oder des Mentorings stattfinden.<sup>3</sup> Das heißt, die Lehrperson beantwortet nicht nur Fragen, sondern ermutigt die Studierenden vielmehr, Lösungen auf Probleme selbstständig zu finden und zu beantworten.

## 5. Universitäres Change Management: Handreichung zur Entwicklung, Implementierung und Verstetigung der beschriebenen Lehrinnovation

### Drei Akteursgruppen universitären Change Managements

Die Rolle und Bedeutung der/des Dozierenden als Organisator/in, Moderator/in und Berater/in in der Lehre ist oben bereits deutlich geworden. Bei der Durchführung neuer Lehrprojekte sind Dozierende jedoch auch auf die Unterstützung von Seiten der Universität und nicht zuletzt auf die Kooperation der Studierenden angewiesen. Im Prozess des universitären Veränderungsmanagements gibt es folglich drei Akteursgruppen, welche die erfolgreiche Implementierung neuer Lehrprojekte beeinflussen: (1) Die Lehrenden selbst, (2) die Gruppe der Hochschulmanager/innen, d.h. der Verantwortlichen für die Infrastruktur und Verwaltung von Veranstaltungen an der Universität (von dem Leitungsgremium der Universität, über die Dekaninnen und Dekane der Fakultäten bis hin zu den Lehrstuhlinhabern/Professoren) und nicht zuletzt (3) die Gruppe der an dem Projekt teilnehmenden Studierenden (vgl. Tabelle 1).

---

<sup>3</sup> Eine ausführliche Diskussion hochschuldidaktischer Beratung findet sich in Wildt/Szczyrba/Wildt (2006): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. W. Bertelsmann Verlag.

| Akteure                                 | Herausforderungen   | Strategien   |
|---|---|--|
| <b>Dozierende</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veranstaltungsorganisation im Sinne einer kompetenzorientierten Lehre</li> <li>• „Shift from teaching to learning“</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detaillierte Planung</li> <li>• Antizipation möglicher Probleme</li> <li>• Dokumentation der Implementierung</li> <li>• Austausch mit Kolleginnen und Kollegen</li> </ul>     |
| <b>Lehrorganisationsverantwortliche</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ggf. Überzeugen von der Bedeutung und Notwendigkeit kompetenzorientierter Lehre</li> <li>• Einholen von Unterstützung, Ausräumen von Bedenken</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentation</li> <li>• Kontinuierliche Kommunikation, regelmäßiger Austausch</li> <li>• Einbeziehung von Erfahrungen, Meinungen und Kritik</li> </ul>                       |
| <b>Studierende</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsames Hinterfragen gewohnter Lernstrukturen</li> <li>• Einführen kompetenzorientierter Lernmethoden</li> <li>• Motivation zur Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontinuierliche Beratung und Unterstützung</li> <li>• Ermöglichen von selbstständigem Erfahren, Lernen und Problemlösen</li> <li>• Geben und Einholen von Feedback</li> </ul> |

Tab. 1: Akteurinnen und Akteure der Lehrentwicklung und -organisation mit den akteursspezifischen Herausforderungen und Strategien bei der Implementierung von Lehrinnovationen

## Akteursspezifische Herausforderungen universitären Change Managements

### Mögliche Schwierigkeiten

#### ... für Lehrende

Im Hinblick auf diese drei Akteursgruppen können sich im Lauf des Projektes verschiedene Schwierigkeiten ergeben. Die größte Verantwortung liegt in erster Linie bei den (idealerweise) in der kompetenzorientierten Lehre ausgebildeten Dozierenden. Ihre Aufgabe ist es, Veranstaltungen im Sinne einer Output-ausgerichteten Lehre zu planen, zu organisieren und durchzuführen. Diese beinhaltet die Vermittlung neuer Methoden gegenüber den Studierenden,

aber auch in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium und Vorgesetzten. Ein mögliches Problem könnte darin bestehen, dass die Dozierenden sich durch anfängliche Misserfolge oder fehlende Unterstützung entmutigen lassen oder dass sie von der durch den Aufbau neuer Strukturen höheren Arbeitsbelastung abgeschreckt werden und schnell in alte Lehrmuster zurückfallen.

#### ... für Lehrmanager/innen

An zweiter Stelle stehen die Verantwortlichen der universitären Institutionen. Zu ihnen gehören die Vorgesetzten der Dozierenden, d.h. in den meisten Fällen die Professorinnen und Professoren sowie die Lehrveranstaltungsverantwortlichen

in der Verwaltung. Diese sehen sich vor allem der Herausforderung gegenüber, die Anwendung und Vorteile neuer Lehrkonzepte überzeugend zu präsentieren, mögliche Bedenken und Vorurteile aufzugreifen, zu überprüfen und ggf. auszuräumen. Oftmals finden Projekte Unterstützung, solange sie sich in der theoretischen Phase befinden. Bei der Umsetzung treten dann jedoch häufig Vorbehalte und Probleme auf, die so zuvor nicht formuliert wurden.

### ... für Studierende

Die Studierenden bilden die dritte Gruppe, die den Erfolg der Implementierung eines Lehrprojektes entscheidend beeinflussen. Auch sie stehen vor der Herausforderung, sich auf eine an Qualifikationszielen ausgerichtete Lehre einzulassen. Da dieser Wandel bisher sowohl in der Schule als auch in der Universität noch am Anfang steht, sind auch die Studierenden noch nicht ausreichend mit den neuen Methoden vertraut. Die Herausforderung liegt hier darin, gewohnte Lernstrukturen gemeinsam mit den Studierenden zu hinterfragen, deren Interesse zu wecken und studentisches Engagement zu fördern.

### Konstruktive Lösungsansätze

#### ... für Lehrende

Im konstruktiven Umgang mit den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren und den sich darstellenden Herausforderungen bieten sich den Dozierenden mehrere Möglichkeiten.

Gerade bei der erstmaligen Durchführung des Projektes ist die laufende schriftliche Dokumentation grundlegend. Dadurch können die Dozierenden ihre eigenen Erwartungen und Ziele immer wieder mit den praktischen Erlebnissen vergleichen und kritisch reflektieren. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, sich mit anderen Lehrenden oder, wie im Fall der Fortbildungsmaßnahme „ProfilLehre“-Kurs an der Universität Passau, mit einer Tandem-Partnerin bzw. einem Tandem-Partner auszutauschen. Durch die Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen können einige Probleme vermieden und neue Antworten gefunden werden.

#### ... für Lehrmanager/innen

Im Umgang mit den Lehrorganisationsverantwortlichen sollte von Anfang an die Zusammenarbeit und Diskussion gesucht werden. Nur durch den direkten persönlichen Kontakt lassen sich eventuelle Schwierigkeiten schon im Anfangsstadium erkennen und idealerweise abwenden. Indem die Dozierenden die Professorinnen/Professoren und andere Verantwortliche in den Prozess des Projektes miteinbeziehen und die Meinung und die Erfahrungen dieser Akteursgruppe wertschätzen, kann der Erfolg des Vorhabens gewährleistet werden. In der Diskussion kann es für die Projektdurchführenden außerdem hilfreich sein, auf ähnliche Projekte und Studien zu verweisen, um auf diese Weise gegebenenfalls weitere Überzeugungsarbeit zu leisten.

## ... für Studierende

Für die Arbeit mit den Studierenden wurde oben bereits auf das Ausschlaggebende hingewiesen: Die kontinuierliche Förderung des Interesses und des Engagements der Studierenden. Gelingt es der/dem Dozierenden, den Studierenden während des Projektes auf der einen Seite möglichst große Freiheiten in der Ausgestaltung ihrer eigenen Lernprojekte zu ermöglichen und sie auf der anderen Seite mit Beratung und Unterstützung zu begleiten, werden diese schnell die Möglichkeiten und Vorteile neuer Lehrmethoden erkennen und schätzen lernen. Wichtig ist dabei, insbesondere das Lehrprojekt und seine Ziele transparent zu gestalten und die Studierenden als verantwortliche Akteurinnen und Akteure anzuerkennen.

## Drei kritische Erfolgsfaktoren

Folgende drei Punkte sind für die Implementierung der Lehrinnovation im Sinne eines universitären Change Managements entscheidend. Zum einen sollten in der Planung des Projektes bereits Eventualitäten und mögliche Probleme mitbedacht und mögliche Antworten formuliert werden. Zum zweiten ist es im Kontakt mit allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren von größter Bedeutung, sich über die verschiedenen Auffassungen, Vorstellungen, Erwartungen und Befürchtungen auszutauschen und diese ernst zu nehmen. Kommunikation und Diskussion sind elementare Bausteine jedes erfolgreichen Projektes. Zum dritten und abschließend sollte jedes Projekt ausreichend dokumentiert werden, damit es im erfolgreichen Fall als Best-Practice-Modell herangezogen werden kann oder im umgekehrten Fall als schriftlich niedergelegter Erfahrungsschatz wirken kann, um vor möglichen Widerständen bei zukünftigen Projekten besser gewappnet zu sein.

## Literaturangaben

- Ausubel, David (1960): The use of Advance Organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In: Journal of Educational Psychology, Bd. 51, Nr. 5. S. 267-272.
- Biggs, John B. (2003): Aligning teaching and assessing to course objectives. Beitrag bei der Konferenz "Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations" an der Universität Aveiro (13.-17. April 2003). (<http://www.josemnazevedo.uac.pt/proreitoria/docs/biggs.pdf>, 28.06.2012)
- Biggs (2008): Academic. Constructive Alignment. ([http://www.johnbiggs.com.au/constructive\\_alignment.html](http://www.johnbiggs.com.au/constructive_alignment.html), 29.06.2012)

- BMBF (Hrsg.) (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. ([http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/wissenschaft/Koordinierungsstelle\\_bologna/Kompensium/bachelor\\_master\\_gesamt.pdf](http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/wissenschaft/Koordinierungsstelle_bologna/Kompensium/bachelor_master_gesamt.pdf), 23.06.2012)
- BMBF (Hrsg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. ([http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf), 23.06.2012)
- BMBF (Hrsg.) (2009): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung. ([www.bmbf.de/pub/band\\_zwei\\_berufsbildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/band_zwei_berufsbildungsforschung.pdf), 11.06.2012)
- BMBF (Hrsg.) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR). ([http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der\\_dqr/?s=16aE3EzrwcWhgMjvs](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/?s=16aE3EzrwcWhgMjvs), 23.06.2012)
- BMBF (Hrsg.) (2012): Der Bologna-Prozess. (<http://www.bmbf.de/de/3336.php>, 23.06.2012).
- Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (1998): Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: Olbertz, Jan H. (Hrsg.) (1998): Zwischen den Fächern über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen: Leske + Budrich. S. 111-137.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008a): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. EQF Note 1 der Reihe „European Qualifications Framework Series“. ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf), 29.06.2012)
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008b): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges lernen. Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Broschüre zum Thema „Allgemeine und berufliche Bildung“. ([http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/documents/publications/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/publications/leaflet_de.pdf), 29.06.2012)
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2012): Der Europäische Qualifikationsrahmen. ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm), 11.06.2012)
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2011): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf), 06.10.2011)
- Meyer-Guckel, Volker/Mägdefessel, Daniela (2010): Vielfalt an Akteuren, Einfallt an Profilen. Hochschulleitbilder im Vergleich. ([http://www.stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2010/2010\\_08\\_24\\_hochschulleitbilder/hochschulleitbilder\\_im\\_vergleich\\_zusammenfassung.pdf](http://www.stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2010/2010_08_24_hochschulleitbilder/hochschulleitbilder_im_vergleich_zusammenfassung.pdf), 20.06.2012)
- Mittelstraß, Jürgen (2011): Methodische Transdisziplinarität. ([http://www.leibniz-institut.de/cms/pdf\\_pub/mittelstrass\\_05\\_11\\_07.pdf](http://www.leibniz-institut.de/cms/pdf_pub/mittelstrass_05_11_07.pdf), 07.10.2011)



- Niketta, Reiner (1998): „Der kurzsichtige Blick über den Tellerrand des eigenen Faches“: Determinanten fachüberschreitender Studienaktivitäten von Studierenden. In: Olbertz, Jan H. (Hrsg.) (1998): Zwischen den Fächern über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung, Opladen: Leske + Budrich. S. 139-166.
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2007): Methodenpool. Advance Organizer. (<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/organizer.pdf>, 29.06.2012)
- Universität Passau (Hrsg.) (2011): Wissenschaftliche Weiterbildung. (<http://www.uni-passau.de/weiterbildung.html>, 05.10.2011)
- Universität Passau (Hrsg.) (2011): Herzlich willkommen am ZLF der Universität Passau. (<http://www.uni-passau.de/zlf.html>, 05.10.2011)
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17-31.
- Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hrsg.) (2006): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik)



## Pamina Hagen

Diplom-Kulturwirtin univ., Doktorandin und Lehrbeauftragte an der Professur für Regionale Geographie

**Universität:** Passau

**E-Mail:** pamina\_hagen@gmx.de

### **Zur Person:**

Studium der Sprachen-, Wirtschafts- und Kulturraumstudien an der Universität Passau (Abschluss Dezember 2007), Auslandsstudium an der Peking University von 2004-2005, Mitarbeiterin am German Centre for Industry and Trade Beijing und Marketing Managerin für T-Systems in Peking 2008-2009. Seit 2009 Doktorandin und Lehrbeauftragte an der Universität Passau. Dissertation zum Thema: „The function of mega-events as nation and city branding tool: An analysis of the 2008 Olympic Games in Beijing“.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

VR China, Stadtentwicklung, Mega-Events, Tourismus, interdisziplinäres Forschen und Lehren.

# GEOfit – Examenstraining für Geographiestudierende. Beispiel für einen kompetenzorientierten Examenkurs<sup>1</sup>

*Florian Stelzer*

*mit Beteiligung von Univ.-Prof. Dr. Dieter Anhuf,  
Univ.-Prof. Dr. Werner Gamerith und Univ.-Prof. Dr. Ernst Struck*

## **Kurzzusammenfassung**

Im Kurs „GEOfit – Examenstraining für Geographiestudierende“ wurden im Sommersemester 2011 Lehramtsexamenskandidatinnen und -kandidaten erstmals in kompetenzorientierten Workshops auf die schriftlichen Staatsexamensprüfungen in Geographie vorbereitet. In studierendenzentrierten Lehr- und Lernformen erwerben die Teilnehmenden, begleitet durch die Kursleitung, Grundlagenkompetenzen zu Wissens-, Zeit- und Prüfungsmanagement und wenden Lerntechniken zur selbstständigen Erarbeitung der Examensthemenfelder an. Außerdem setzen sich die Studierenden mit den rechtlichen Grundlagen der aktuellen bayerischen Lehrprüfungsordnung (LPO) I von 2008 und den fachspezifischen Besonderheiten des 1. Staatsexamens auseinander. Darüber hinaus gehen regionale Schwerpunkte in die Prüfungsvorbereitung ein. In beiden Prüfungsfeldern, und zwar in der Allgemeinen wie in der Regionalen Geographie, in denen die Studierenden schriftliche Staatsexamensaufgaben bearbeiten müssen, werden im Examenkurs GEOfit Probeklausuren unter Realbedingungen geschrieben. Diese dienen vor allem der persönlichen Kompetenzdiagnostik der Studierenden, die auf diese Weise feststellen können, wo sie in ihrer Kompetenzentwicklung in Vorbereitung auf das 1. Staatsexamen stehen. Die Kompetenzentwicklung der Examenstudierenden wird von den Professoren<sup>2</sup> des Faches begleitet, die wiederum vom Projektleiter und Verfasser beraten werden.

---

<sup>1</sup> Der Beitrag beschreibt die im Rahmen des Hochschuldidaktischen Kurses „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ (Oktober 2010 bis Juli 2011) unter Leitung von PD Dr. Ulrike Senger entwickelte Lehrinnovation des Autors. Der Hochschuldidaktische Kurs fand im Rahmen von ProfiLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten, statt. In mehrtägigen Workshops werden Konzepte zum kompetenzorientierten Lehren, Prüfen und Beraten erarbeitet und diskutiert. Der Kurs der Universität Passau beinhaltet über die Teilnahme an Seminaren hinaus die Entwicklung und Durchführung eines innovativen Lehrprojektes durch die Teilnehmenden.

## 1. Die Lehrinnovation im Spiegel der fachkulturellen Prägung der Hochschullehre

### Komplexe Prüfungsanforderungen des 1. Staatsexamens in Geographie

Das Fach Geographie ist eine integrative Wissenschaft, die die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Umwelt analysiert. Im Rahmen des Lehramtsstudiums wird zum Beispiel die räumliche Differenzierung der Erde in Kulturräume, Naturräume, ökologische Räume, Wirtschaftsräume und -regionen untersucht. Fragen nach den Ursachen für ihre Gleich- bzw. Andersartigkeit sowie der Dynamik ihrer Veränderung stehen im Vordergrund. Um dieses Wirkungsgefüge als Ganzes zu verstehen, ist die Geographie sowohl naturwissenschaftlich als auch sozial- und wirtschaftswissenschaftlich orientiert (Universität Passau, Fach Geographie 2011). Diese Vielzahl von Disziplinen stellt eine große Herausforderung für die Studierenden in der Examensvorbereitung dar. Ausgehend von den eigenen Erfahrungen in der Vorbereitung

zum ersten Staatsexamen, entwickelte ich die Idee, ähnlich wie in anderen Fächern<sup>3</sup> einen kompetenzorientierten Examenskurs zu entwickeln, zum einen um die Lücke des fehlenden Examenskurses für das Fächerexamen im Fachbereich Geographie an der Universität Passau zu schließen (bisher gab es nur eine Examensvorbereitung in der Fachdidaktik der Geographie) und zum anderen um sich neben den fachlichen auch den didaktischen Herausforderungen des Bologna-Prozesses zu stellen. Die Lehrinnovation wurde von den Verantwortlichen des Fachs sofort positiv aufgenommen, insbesondere weil auch von allen drei Professoren der Geographie der Universität Passau der Bedarf gesehen wurde. Den Examenskandidatinnen und -kandidaten sollte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, auch weil sich durch die angespannte Lage auf dem Arbeitsmarkt für Lehrerinnen und Lehrer der (Noten-)Druck auf das erste Staatsexamen verschärft hat. Weiterhin trug die Umstellung des Lehramtsstudiums auf modularisierte Studiengänge durch die erhöhte

<sup>2</sup> Alle drei Professoren der Geographie an der Universität Passau sind an dem Projekt „GEOfit“ beteiligt:

- Univ.-Prof. Dr. Dieter Anhuf, Professor für Physische Geographie,
- Univ.-Prof. Dr. Werner Gamerith, Professor für Regionale Geographie,
- Univ.-Prof. Dr. Ernst Struck, Professor für Anthropogeographie.

Der Verfasser dieses Beitrags ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand an der Professur für Regionale Geographie und führt im Auftrag von Herrn Univ.-Prof. Dr. Werner Gamerith, dem Tutorinnen- und Tutorenbeauftragten der Philosophischen Fakultät, das Tutorienprogramm „Lernen durch Lehren“ der Universität Passau weiter, das an der Universität Passau von PD Dr. Ulrike Senger in einem Jahreskurs (WS 2010/11 bis SS 2011) initiiert wurde.

<sup>3</sup> Z.B. das Examenskolloquium Religionsdidaktik am Lehrstuhl für Religionspädagogik und -didaktik des Religionsunterrichts der Universität Passau. Dieses Examenskolloquium wurde von Univ.-Prof. Dr. Hans Mendl, dem Lehrstuhlinhaber, und PD Dr. Ulrike Senger im Wintersemester 2010/11 kompetenzorientiert weiterentwickelt und durchgeführt.

„Schlagzahl“ von Lehrveranstaltungen, in denen die Studierenden Leistungsnachweise erbringen müssen, dazu bei, dass die Studierenden am Ende ihres Studiums weniger Zeit zur Examensvorbereitung haben, was die Nachfrage nach einer strukturierten, die Examensvorbereitungsphase begleitenden Lehrveranstaltung erhöht(e).

**Hochschuldidaktische Gesamtkonzeption des Examenstrainings**

Der Kurs ist so angelegt, dass sich die Studierenden durch die Kursleitung angeleitet werden, selbst aktiv zu werden, sich mit den speziellen Thematiken des Examens auseinanderzusetzen und sich

mit Hilfe von erfahrenen Professoren („Hilfe zur Selbsthilfe“) bestmöglich auf die Prüfungen vorzubereiten. Zudem lernen sich die Examenskandidatinnen und -kandidaten schon frühzeitig in der Vorbereitungsphase kennen und können sich so auch außerhalb des Examenskurses z.B. in Form von Lernteams austauschen, was sich positiv auf deren Examensergebnisse auswirken wird. Zudem erwerben die Kursteilnehmenden zusätzliches Wissen und weitere Fertigkeiten und können auf diese Weise ihre professionelle Kompetenz im Sinne des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR 2008) erweitern.

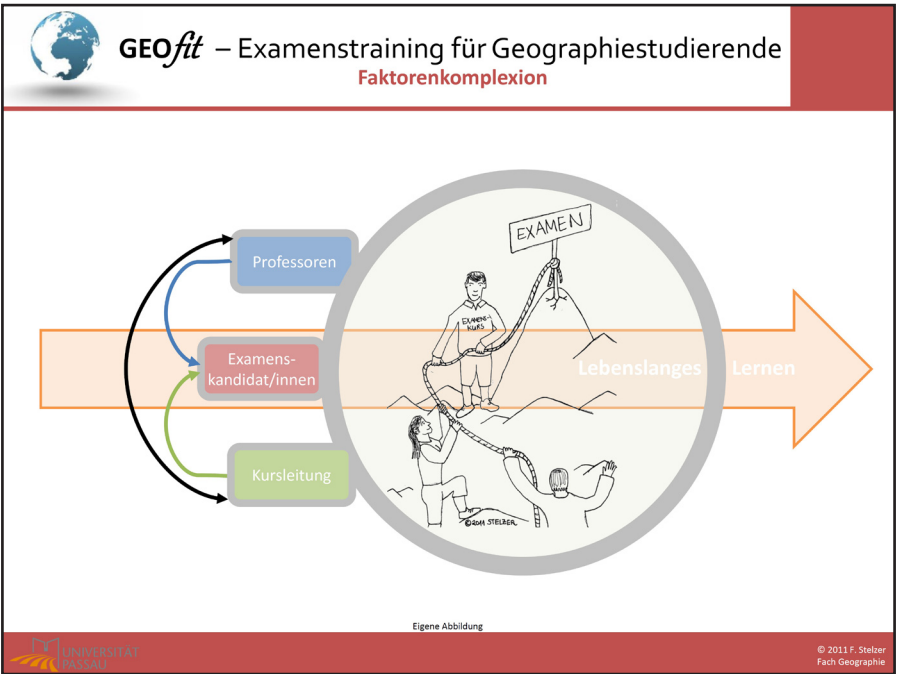


Abb. 1: Faktorenkomplexion der beteiligten Akteurinnen und Akteure in GEOfit

## Beteiligte Akteurinnen und Akteure und „Faktorenkomplexion“

### Projektleiter GEOfit

An dem kompetenzorientierten Examenkurs sind mehrere Akteurinnen und Akteure beteiligt. Im Mittelpunkt stehen die Examenkandidatinnen und -kandidaten, was die studierendenzentrierte Ausrichtung der Lehrveranstaltung unterstreicht. Diese werden sowohl von den Professoren als auch von der Kursleitung bei ihrem Kompetenzerwerb begleitet. Der Kursleiter und Verfasser unterstützt die Studierenden in der Examenphase vor allem bei der Aufbereitung des Lernstoffs und der Vorbereitung der Probeklausur. Dieser steht ihnen als „Experte“ zur Verfügung, da er selbst diese Staatsexamensprüfungen durchlaufen hat und daher die Studierenden an seinem persönlichen Erfahrungsschatz teilhaben lassen kann.

### Professoren der Geographie

Die Professoren stellen die Probeklausuraufgaben, besprechen und diskutieren mit den Studierenden die Aufgabenstellungen der unter Realbedingungen stattfindenden Prüfung. Durch ihre langjährigen Erfahrungen als Korrektoren und Aufgabensteller können sie den Studierenden wertvolle Hinweise geben.

## Wechselseitiges Coaching der Lernbegleiter/innen

Darüber hinaus besteht im Hintergrund des Examenkurses eine weitere Aktionsebene: Der Kursleiter wird bei der Vorbereitung und Durchführung der Probeklausur von den Professoren fachlich angeleitet und unterstützt, wobei diese ihm als Experten bei speziellen Examenfragestellungen zur Verfügung stehen. Der Kursleiter wiederum berät die Professoren und arbeitet diesen bei den Beratungen der Studierenden zu, wofür er zum Beispiel einen Leitfaden für die Klausurbesprechung erarbeitet hat, der als Grundlage für alle Besprechungen in den drei Teilbereichen Anthropogeographie, Physische Geographie und Regionale Geographie verwendet wird. Dieser umfasst formale (z.B. Informationen zu Aufbau und Umfang, Sprache und Schrift) und inhaltliche Kriterien (z.B. die Funktionen der Einleitung bei einer Staatsexamensklausur oder, abhängig von der Aufgabenstellung, die Strukturierung und Schwerpunktsetzung innerhalb des Hauptteils). Auf diese Weise wird eine standardisierte Vorgehensweise bei den Besprechungen ermöglicht, was die Vergleichbarkeit und die Transparenz der Besprechungsinhalte erhöht und den Examenkandidatinnen und -kandidaten sehr zugutekommt.



**Leitfaden Klausurbesprechung**

**1. Formale Kriterien**

- Gliederung (=Visitenkarte)
  - Aufbau
  - Umfang
- Examensaufgabe
  - Struktur
  - Umfang
  - Seitennummerierung
- Sprache
  - Umgangssprache vermeiden
  - Fachsprache verwenden
- Schrift
  - Leserlich schreiben
  - Absätze einfügen

**2. Inhaltliche Kriterien**

- Einleitung
  - Interesse wecken, z.B. durch Aufhänger/Story/Gleichnis/Allegorie
  - Fokussierung des Themas
  - Hinführung auf die Frage-/Problemstellung(en)
  - Definitionen vermeiden
- Hauptteil
  - Stringente und prägnante Argumentation
  - Logische Struktur: Beantwortung der Fragestellung(en)
  - Aussagen begründen
  - Bezüge herstellen
  - Wiederholungen vermeiden
- Schluss
  - Wichtige Aspekte wiederholen
  - Ergebnisse formulieren
  - Fazit
  - Persönliche Meinung
  - Ausblick

Abb. 2: Leitfaden zur Klausurbesprechung durch die Professoren

## 2. Kompetenzmodell und Kompetenzziele der Lehrinnovation

**Kompetenzziele der Lehrveranstaltung „Examenstraining“, basierend auf den Kompetenzerfordernissen der Staatsexamensklausuren**

### **Beispielaufgabe:**

Staatsexamen Bayern für Lehramt nicht-vertieft, Herbst 2010  
Bearbeitungszeit: 180 Minuten; erlaubte Hilfsmittel: Zugelassene Atlanten<sup>4</sup>

### **Schrumpfsregionen in Deutschland**

Erläutern Sie Ursachen und Auswirkungen der Schrumpfung auf lokaler und regionaler Ebene!

### **Auslegung des EQR auf das Staatsexamen in Geographie**

Der Bologna-Prozess fordert neben der Einführung international vergleichbarer Abschlüsse (Bachelor und Master) und der Verbesserung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden (BMBF 2012) die Umsetzung des „Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen“ (EQR 2008). Dieser unterscheidet drei verschiedene Bereiche von Lernergebnissen („Learning Outcomes“): Als Kenntnisse

werden Theorie- und Faktenwissen beschrieben. Diese bringen die Examenkandidatinnen und -kandidaten bestenfalls aus ihren Lehrveranstaltungen, z.B. den Vorlesungen, die sie während ihres Lehramtsstudiums besucht haben, mit. Am konkreten Beispiel können sie im Optimalfall auf ihre Kenntnisse aus der Vorlesung zur Bevölkerungsgeographie oder einem Seminar zu Deutschland zurückgreifen. Bei den Fertigkeiten unterscheidet man zwischen kognitiven (z.B. logisches Denken) und praktischen Fertigkeiten (z.B. Verwendung von Methoden). Solche Fähigkeiten sollten die Studierenden im Laufe ihres Studiums vor allem in verschiedenen Seminarformen, z.B. in den Methodenkursen oder Pro- und Hauptseminaren erlernt haben. Am o.g. Beispiel sollten die Studierenden dazu in der Lage sein, sich mit Hilfe von Literaturrecherchen in verschiedenen Datenbanken und von Lesetechniken das Themenfeld Bevölkerungsgeographie zu erschließen. Je nach Schulart bestehen verschiedene regionale Schwerpunkte (Bayern, Deutschland, Europa, außereuropäische Großräume). Im konkreten Fall bereiten die Examenkandidatinnen und -kandidaten, die Lehramt nicht-vertieft studieren, als Region Deutschland vor, was ihnen die Bearbeitung der Aufgabe erleichtern sollte, da sie neben dem erforderlichen Wissen zu Strukturen und Prozessen der

<sup>4</sup> Weitere Informationen zu den Rahmenbedingungen der schriftlichen Staatsexamensprüfung in Geographie finden sich im aktuellen „Merkblatt für die Teilnehmer an der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen“ des Prüfungsamtes des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. ([http://www.km.bayern.de/download/3330\\_merkblatt\\_pfungsteilnehmer\\_frhjahr\\_2012.pdf](http://www.km.bayern.de/download/3330_merkblatt_pfungsteilnehmer_frhjahr_2012.pdf), 03.06.2012)

Bevölkerungsentwicklung auf regionale Beispiele aus Deutschland zurückgreifen können. Zur Bearbeitung und Lösung der Staatsexamensaufgaben sind kreative Denkprozesse erforderlich. Auch der Einsatz von erlaubten Werkzeugen (hier sind die zugelassenen Atlanten zu nennen) in der Examensprüfung wird diskutiert. Professionelle Kompetenz wird beim EQR für Lebenslanges Lernen durch die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit erreicht. Diese Stufe erreichen die Examenskandidatinnen und -kandidaten z.B. durch die selbstständige und eigenverantwortliche Erarbeitung einer Examensaufgabe in Gruppen, die in einem vorangegangenen Semester in der Staatsexamensprüfung gestellt wurde oder durch die Erschließung und Gliederung von möglichen Prüfungsthemenfeldern wie z.B. dem Bereich der Bevölkerungsgeographie, die sie dann im Plenum vorstellen und präsentieren.

### Auslegung des EQR auf GEOfit

Im kompetenzorientierte Examenskurs vertiefen und erweitern die Kursteilnehmenden ihre im Studium erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten (z.B. in den thematischen gegliederten Übungen) und verknüpfen diese mit weiteren Kompetenzen in der Phase der Examensvorbereitung, z.B. bei der Anwendung von Methoden des Wissensmanagements oder dem Einsatz gezielter Zeitmanagements. Auch hier kann von professioneller Kompetenz gesprochen werden, da die Studierenden hier wiederum eigenverantwortlich handeln und ihre

Examensvorbereitungsphase in fachlicher Begleitung („Shift from Teaching to Learning“) selbstständig gestalten.

## 3. Exemplarische Entwicklung und Erprobung der Lehrinnovation

### „Handwerkszeug“ zur Examensvorbereitung

Das Examenstraining bereitet die Studierenden, die am Ende des Kurses die schriftlichen Examensprüfungen ablegen werden, sowohl allgemein als auch fachspezifisch vor und gibt ihnen das notwendige Handwerkszeug für die Vorbereitungsphase der Lehrveranstaltung wie für die erfolgreiche Prüfungsvorbereitung an die Hand. Neben einer kurzen Wiederholung der Methoden des Wissensmanagements, die den meisten Studierenden ein Begriff sind, die sie aber selber bisher kaum anwenden, werden die möglichen Prüfungsthemenfelder vorgestellt, Literaturhinweise gegeben und die rechtlichen Grundlagen erschlossen. Mit Hilfe zahlreicher Übungen erarbeiten sich die Studierenden mögliche Aufgabenstellungen und Themenfelder und setzen sich in Kleingruppen mit den Anforderungen des Staatsexamens auseinander. Außerdem bringen sie ihre persönlichen Anliegen in den Kurs ein, was die Motivation fördert und den kompetenzorientierten Kurs optimal auf den Bedarf der Examenskandidatinnen und -kandidaten ausrichtet.



**Exemplarischer Verlauf des Examenstraining GEOfit**

**GEOfit** – Examenstraining für Geographiestudierende  
Kursinhalte

1. Wissensmanagement & Lerntechniken
2. Zeit- und Prüfungsmanagement
3. Rechtliche Grundlagen
4. Literaturhinweise
5. Übungen zum selbstgesteuerten Lernen
6. Probeklausur
7. Besprechungen der Probeklausuren
8. Reflexion

EXAMENS-KURS

©2011 STELZER

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

© 2011 F. Stelzer  
Fach Geographie

Abb. 3: Kursinhalte des Examenstrainings GEOfit

**Kursinhalt 1:  
Methoden des Wissensmanagement  
und Lerntechniken**

Im allgemeinen Teil des Kurses werden grundlegende Methoden des Wissensmanagements (z.B. Mind-Mapping, Hanke/Macke/Viehmann 2008, S. 202) oder die PQR4-Methode oder das Aktive Strukturieren (Hanke/Macke/Viehmann 2008, S. 155/S. 215) zur Texterschließung durch den Kursleiter vorgestellt und auf ein kurzes Textbeispiel angewandt. Diese Metho-

den sind den meisten Studierenden bekannt, doch oft wird vergessen, dass sie sich durch den praktischen Einsatz die Vorbereitung erleichtern können. Auch Lerntechniken wie z.B. das STUDPlan-Modell, das zehn Faktoren für den Lernerfolg zusammenfasst, werden den Studierenden näher gebracht. Das Modell sieht zum Beispiel vor, dass der Lernerfolg durch Faktoren wie Disziplin, das passende Lernsetting oder aber auch durch ein Belohnungssystem bei geschafften Teilaufgaben in der Vorbereitung gekennzeichnet ist. Gerade der letzte Teil ist für die Aufrechterhaltung der Motivation über

mehrere Monate hinweg wichtig. (Vgl. Heister, S. 14) Die Kursleitung regt die Examenkandidatinnen und -kandidaten vor allem dazu an, die Methoden selber auf geographische Kontexte anzuwenden. Im Kurs „GEOfit“ werden z.B. in Teams Mind Maps zu prüfungsrelevanten Themenfeldern erstellt.

nen. So können die Studierenden z.B. Staatsexamensaufgaben, bei denen der Themenfeldschwerpunkt nicht sofort ersichtlich ist, besser einem Themenfeld zuordnen. Diese Mind Maps können den Studierenden später bei der Bearbeitung der Staatsexamensprüfung beim Brain Storming zu Beginn der

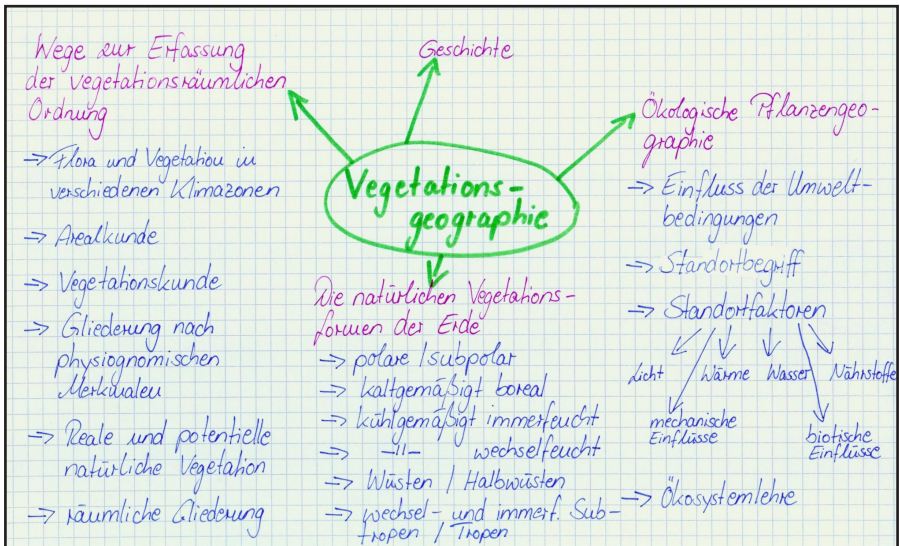


Abb. 4: Mind Map zu dem möglichen Prüfungsthemengebiet „Vegetationsgeographie“ aus der Physischen Geographie (erstellt von Teilnehmenden des Examenkurses im Sommersemester 2012)

### Mind Maps zur Strukturierung von Themenfeldern

Der Kursleiter sammelt die erstellten Mind Maps und stellt diese im Einverständnis aller Beteiligten – allen Kursteilnehmenden – sowie ggf. nachfolgenden Generationen – zur Verfügung, damit sie von allen zur Vorbereitung genutzt werden können.

Bearbeitungszeit wertvolle Informationen z.B. zur Einordnung in ein Themenfeld zur Verfügung stellen. Außerdem führt die Kursleitung einen Test (Chevalier 2002, S. 5ff.) zur Überprüfung, welche Gehirnhälfte bei den Lernenden dominiert, durch, um die Studierenden dafür zu sensibilisieren, welche Lerntechnik für sie am effektivsten ist.

**Kursinhalt 2:  
Zeit- und Prüfungsmanagement**

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem Zeit- und Prüfungsmanagement, wobei ersteres eng mit dem zweiten verbunden ist. Ein gezieltes Zeitmanagement ist für die langfristige Planung (meist fünf bis sechs Monate) der Examensvorbereitung notwendig, die meisten Examenskandidatinnen und -kandidaten bereiten sich ein Semester auf die Staatsexamensprüfungen vor. Dabei verwenden sie meist zu viel Zeit für die Materialvorbereitung (Literatur recherchieren, Skripte besorgen, eigene Mitschriften prüfen usw.). Die Aufbereitung des Lernstoffs (z.B. die

Lernmaterialien strukturieren und in die Inhalte in Zusammenhang bringen) sowie die Einpräge- und Wiederholungsphase kommen dabei oft zu kurz. Der Kursleiter sensibilisiert die Studierenden für die zeitlichen Herausforderungen und gibt den Studierenden mögliche Zeitpläne für die Vorbereitungsphase an die Hand. Im Speziellen wird im Kurs auch das Prüfungsmanagement thematisiert. Mit den Studierenden wird diskutiert, wie viel Zeit man sich z.B. für die Themenauswahl bzw. -analyse oder für die Erstellung der Gliederung verwenden sollte. Zudem werden Worst Case-Szenarien besprochen, z.B. wenn man die Bearbeitung nicht in der vorgegebenen Zeit „schafft“ und mögliche Lösungen dafür erörtert.

| Phase                       | Inhalte/Aktivität  | Zeit          |
|-----------------------------|--|---------------|
| Material vorbereiten        | Eigene Mitschriften prüfen, Skripte ergänzen,<br>Literatur besorgen  | 25 % der Zeit |
| Aufbereitung des Lernstoffs | Lernmaterialien zusammenführen,<br>Lernstoff strukturieren und in Zusammenhänge bringen,<br>Verständnisfragen klären,<br>Skripte erstellen | 40 % der Zeit |
| Einprägen                   | Prüfungsfragen „simulieren“,<br>auswendig lernen,<br>üben,<br>Wissenskontrolle   | 25% der Zeit  |
| Wiederholung                | Überblick behalten,<br>Wissen festigen,<br>Probeklausur  | 10% der Zeit  |

Abb. 5: Idealtypischer Plan zur Examensvorbereitung (verändert nach Finke/Heister/Wälte/Weßler-Poßberg 2007, S. 56)

### **Kursinhalt 3: Rechtliche Grundlagen: Lehrerprüfungsordnung (LPO) I**

Im Rahmen des Examenskurses wird kurz auf die rechtliche Grundlage, die Lehrerprüfungsordnung (LPO) I, eingegangen. Auf dieser Grundlage werden die Anforderungen des bayerischen Staatsexamens bei modularisierten und nicht-modularisierten Lehramtsstudiengängen problematisiert. Mögliche Themen- und Lernfelder werden daraus abgeleitet, die in den einzelnen Übungen im Verlauf des Kurses noch weiter behandelt werden. So gibt die Prüfungsordnung (LPO I) aus dem Jahr 2008 vor, welche Themenfelder vorzubereiten sind: In der Humangeographie sind dies zum Beispiel Wirtschaft, städtische und ländliche Räume, Bevölkerung und Mobilität sowie globale Strukturen. Hierbei handelt es sich um ein sehr breites Spektrum an anthropogeographischen Inhalten, die systematisch von den Studierenden vorbereitet und durchdrungen werden müssen, um den Anforderungen gerecht zu werden. Jede/r Lehramtsstudierende schreibt insgesamt drei Prüfungen im Fach Geographie, und zwar in der Human- und Physiogeographie sowie in der Fachdidaktik der Geographie. In der LPO ist der zeitliche Rahmen der Prüfungen angegeben, alle nicht-vertieft Studierende schreiben drei Stunden lang, vertieft Studierende hingegen vier Stunden pro Klausur. Dies sind wertvolle Informationen, da das Prüfungs- und Zeitmanagement daran angepasst werden muss.

### **Kursinhalt 4: Literaturhinweise**

Den Kursteilnehmenden werden zu den möglichen Themenfeldern durch die Kursleitung Literaturhinweise zur Verfügung gestellt, wobei zwischen Atlanten, geographischen Nachschlagewerken, Standardwerken für Überblickswissen und zu speziellen Themengebieten, Reihen zu thematischen oder regionalen Schwerpunkten sowie geographisch-fachwissenschaftlichen Zeitschriften unterschieden wird. Jede/s dieser Textsorten und Hilfsmittel muss bei der Examensvorbereitung genutzt und ausgewertet werden. Vor allem die Zeitschriften sind wichtig, damit die Studierenden ihr theoretisches Fachwissen mit aktuellen Beispielen erweitern können. Darüber hinaus gibt der Kursleiter Tipps zu Sendungen der öffentlich-rechtlichen Sender, die meist in deren Mediatheken kostenlos im Internet abrufbar sind. Hier können die Studierenden mithilfe eines anderen Mediums weitere ergänzende Informationen zu aktuellen geographischen Themen erhalten. In diesem Zusammenhang ist zum Beispiel die Sendung „Mit offenen Karten“, ein geopolitisches Magazin, zu nennen, das regelmäßig auf ARTE, dem deutsch-französischen Fernsehsender, ausgestrahlt wird.

## Kursinhalt 5: Übungen zum selbstgesteuerten Lernen

Der Übungsteil ist stark studierendenzentriert ausgerichtet. Die Studierenden bringen ihre eigenen Anliegen und Themenfelder ihrer Examensvorbereitung ein. Diese werden mit Examensaufgaben der letzten Semester, die inhaltlich zu den Spezialthemen der Studierenden passen, verknüpft. Um einen abwechslungsreichen Ablauf zu gewährleisten, werden verschiedene Methoden eingesetzt, vor allem Formen von Gruppenarbeit, zum Beispiel das Gruppenpuzzle (Stary 2004, S. 1 ff.). Diese Gruppenarbeitsvariante regt das „Lernen durch Lehren“ (Finke/ Heister/ Wälte/Weßler-Poßberg 2007, S. 79) an, da alle Gruppenmitglieder sich mit den Inhalten auseinandersetzen und anderen Studierenden, mit denen sie nicht in der „Stammgruppe“ des Gruppenpuzzles waren, Inhalte präsentieren. Sie lernen durch ihr eigenes Lehren und Erklären. Die Kursleitung regt im Übungsteil an, dass die Studierenden selbstgesteuerte Lerngruppen bilden, die auch immer wieder durchmischt werden. Gruppenbildungsprozesse müssen dabei stets begleitet werden (Wörner 2007, S. 11), damit nicht immer die gleichen Studierenden einer Gruppe zusammenarbeiten, was die Dynamik und Arbeitsweisen blockieren könnte.

## Kursinhalt 6: Probeklausur

### Vorbereitung der Probeklausur

Bevor die Kursteilnehmenden das zentrale Kurselement der Probeklausur durchlaufen, werden sie intensiv auf die Klausur vorbereitet. Dazu wird eine spezielle Sitzung etwa zwei Wochen vor dem Probeklausurtermin angeboten. In dieser Sitzung werden Techniken der Einleitung, der Absatzgliederung und des Schlusswortes besprochen, um der schriftlichen Ausarbeitung die nötige Form zu geben. (Vgl. Chevalier 2002, S. 109 ff.)

### Prüfung unter Realbedingungen

Die Probeklausur, die der studentischen Kompetenzdiagnostik durch die Professoren dient, ist bewusst im letzten Drittel der Vorlesungszeit angesetzt. Zu diesem Zeitpunkt sind die Examenskandidatinnen und -kandidaten schon weit in ihrer Examensvorbereitung fortgeschritten und können so idealerweise die Probeklausur als Generalprobe nutzen. Die Klausur läuft unter Realbedingungen ab: Die Studierenden wählen sich ein Thema aus und bearbeiten dieses je nach Schulart drei oder vier Stunden und können auf diese Weise ihr Zeit- und Prüfungsmanagement „ausprobieren“. Die Erprobung des Wissensabrufs, der Umgang mit der knappen Zeit, die Strukturierung von Fragestellungen unter Berücksichtigung der wichtigsten Faktoren (vgl. Kraas/

Stadelbauer 2000, S. 103f.), die Erstellung einer Gliederung sowie die sprachliche Ausdrucksweise stehen dabei im Vordergrund. Als Hilfsmittel sind nur die Atlanten erlaubt, die auch bei der Staatsexamensprüfung zugelassen sind. Der einzige Unterschied zur „echten“ Examensprüfung besteht darin, dass die Themen schon vorab zur Verfügung gestellt werden, um den Studierenden eine Bearbeitung unter idealen Bedingungen zu ermöglichen, so dass jede und jeder sinnvolle Erfahrungswerte in „Echtzeit“ sammeln kann.

### **Kursinhalt 7: Besprechung der Probeklausur**

Die Professoren des Faches Geographie, die auf langjährige Erfahrung als Staatsexamenskorrektoren zurückgreifen können, korrigieren die bearbeiteten Themen und besprechen diese mit den Studierenden, die Kursteilnehmenden können zu allen Besprechungen dazukommen. Die Beratung erfolgt im Rahmen eines interaktiven Workshops, in dem sich die Examenskandidatinnen und -kandidaten aktiv einbringen, ihre Lösungsstrategien vorstellen und diese hinterfragen. Neben formalen Kriterien wird hier vor allem die inhaltliche Ausgestaltung der Klausur besprochen: Die Professoren gehen auf mögliche Lösungsszenarien ein, strukturieren die inhaltlichen Schwerpunkte und geben Hinweise zu eventuellen Einleitungs- und Schlussgedanken. Außerdem werden alternative Lösungsvorschläge der Studierenden diskutiert. Die

Probeklausur und die Besprechungen werden von den Studierenden sehr positiv bewertet und stellen einen großen Mehrwert des Kurses dar, was sich aus der Reflexion, die am Ende des Semesters im Examenstraining durchgeführt wird, ergeben hat.

### **Kursinhalt 8: Reflexion**

#### **Feedback und Weiterentwicklung**

Am Ende des kompetenzorientierten Examenstrainings ist die eben schon erwähnte Reflexionsrunde eingeplant, in der die Studierenden den Kursverlauf mit den interaktiven Übungen und die Probeklausur mit den Besprechungen Revue passieren lassen. Dieser Part ist vor allem für die Weiterentwicklung des Kurses für die kommenden Semester sehr wichtig. Die Studierenden bringen dabei wertvolle Hinweise ein. So wurde z.B. die Anzahl der Übungseinheiten erhöht, da diese Erweiterung von den Kursteilnehmenden als sehr effektiv eingeschätzt und daher gewünscht wurde.

#### **Studentische Kompetenzentwicklung**

In der Reflexionsrunde werden alle Teile des Examenskurses besprochen, wobei vor allem auch der Kompetenzerwerb der Studierenden durch GEOfit im Vordergrund steht. Zu Beginn des Examenskurses werden die Studierenden gebeten, sich Gedanken über ihren aktuellen Stand bei der Prüfungsvorbereitung zu ma-

chen und diesen kurz zu dokumentieren. Am Ende des Kurses werden die Kursteilnehmenden aufgefordert, diesen Vorgang zu wiederholen und ihre Weiterentwicklung kurz in ein paar Worte zu fassen. Interessant ist hierbei, dass bei der ersten „Diagnose“ vor allem die fachlichen Kompetenzen (z.B. die Vorbereitung mit ausgewählter Fachliteratur und passenden Skripten) besonders im Vordergrund stehen, am Schluss aber auch die Selbstkompetenz (z.B. im Bereich von Selbstorganisation) oder die eigene Lernkompetenz (z.B. Steigerung der Effektivität durch Einsatz von Lerntechniken) hinterfragt werden, was zeigt, dass GEOfit dazu beiträgt, vielfältige Kompetenzen zu stärken bzw. zu fördern. Damit haben die bisherigen Reflexionen vor allem ergeben, dass die Kompetenzentwicklung durch GEOfit bei den Studierenden vor allem im Bereich der Befähigung zur selbstständigen Bearbeitung einer Staatsexamensaufgabe zu verzeichnen ist. Durch die intensive Auseinandersetzungen mit den Aufgabestellungen, den Übungen, der Vorbereitung und dem Durchlaufen der Probeklausur gewinnen die Studierenden wertvolle Erkenntnisse und Fertigkeiten, um bei der realen Prüfungssituation (noch) besser abzuschneiden.

## Interaktive E-Learning-Plattform

Der Kurs wird mit einem Portal auf der E-Learning Plattform der Universität Passau (ILIAS) unterstützt. Dort wird zum einen eine Examensaufgabensammlung in Form eines Wikis, die die Aufgaben chronologisch, nach Schulart, nach Fachbereich und Themenschwerpunkt aufschlüsselt, zum Überblick bereitgestellt, und zum anderen werden auf derselben Plattform die erarbeiteten Materialien zu den Übungen online gestellt. Als Kommunikationstool wird ein E-Forum angelegt, in dem sich die Studierenden sowie die Kursleitung interaktiv austauschen können. Hierbei wird ein Beitrag zum virtuellen Studieren geleistet, das als wichtige, neue Form des Lernens gesehen wird (Landfried/Senger 2008, S. 9). Die Studierenden erweitern dadurch ihre Medienkompetenzen und erhalten Einblick in die Möglichkeiten, die moderne E-Learning-Plattformen bieten. Diese Erfahrungen können sie später in den Schulalltag einbringen.

Abb. 6: Screenshot des GEOfit E-Portals

### 4. Universitäres Change Management zur Implementierung der Lehrinnovation

Der Aufbau und die Durchführung dieses Kurses können auch auf andere Fächer übertragen werden, wobei jeweils eine Anpassung an die fachspezifischen Gegebenheiten erfolgen muss. Allgemeine Inhalte zu den Themen Wissens-, Zeit- und Prüfungsmanagement oder zu Lerntechniken könnten übernommen werden, wenn diese auch fachbezogen modelliert werden müssten. So könnte sich eine ganze Gruppe von Kursen (z.B. Geschichtefit,

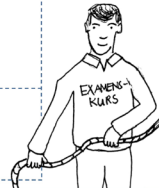
Deutschfit, Religionfit, usw.), die sich mit Examensvorbereitung beschäftigen, an der Universität Passau entwickeln. GEOfit hat dazu eine Grundlage geschaffen und wurde bisher dreimal erfolgreich durchgeführt, wobei sich der Ablaufplan bereits stark weiterentwickelt hat: Verließ der Kurs in den ersten beiden Semestern innerhalb von ein paar Wochen, wurde er im Sommersemester 2012 zu einem Examenskurs ausgebaut, der sich über die ganze Vorlesungszeit erstreckt. Diese Erweiterung zeigt die folgende Abbildung.





**GEOfit** – Examenstraining für Geographiestudierende  
Ablaufplan

| Sommersemester   |  |  | 2012  |
|--|--|--|---|
| April  | Mai  | Juni   | Juli  |
| Mo, 23.04.2012<br>Einführung   | Mo, 07.05.2012<br>Übung Anthropogeographie:<br>Präsentation der Gruppen,<br>Examensaufgabenbeispiel  | Mo, 04.06.2012<br>Vorbereitung<br>Probeklausur   | Mo, 02.07.2012 (bzw. KW 27)<br>Klausurbesprechungen |
| Mo, 30.04.2012<br>Übung Anthropogeographie:<br>Gruppenarbeit zur Findung der<br>möglichen Themenfelder | Mo, 14.05.2012<br>Übung Physische Geographie:<br>Gruppenarbeit zur Findung<br>der möglichen Themenfelder                                   | Fr, 15.06.2012<br>Probeklausur   | Mo, 09.07.2012<br>Reflexion                         |
|  | Mo, 21.05.2012<br>Bekanntgabe<br>Probeklausurthemen<br>Übung Physische Geographie:<br>Präsentation der Gruppen,<br>Examensaufgabenbeispiel | Fr, 18.06.2012<br>Übung Regionale Geographie:<br>Gruppenarbeit zur Findung<br>der möglichen Themenfelder |   |
|  |  | Mo, 25.06.2012<br>Übung Regionale Geographie:<br>Präsentation der Gruppen,<br>Examensaufgabenbeispiel    |   |



© 2012 F. Steiner  
Fach Geographie

Abb. 7: Ablaufplan von GEOfit im Sommersemester 2012

## 5. Implementierung und Verstärkung von GEOfit im Fach Geographie

### Modellprojekt des „Studium Ideale“

GEOfit ist als Lehrinnovation des Autors aus dem studentischen Ideenwettbewerb des „Studium Ideale der Universität Passau“ im Wintersemester 2010/11 hervorgegangen. Das „Studium Ideale“ wurde als Modellprojekt der studierendenzentrierten Lehr- und Hochschul-

entwicklung im Bologna-Prozess mit der „Hochschulperle“ des Monats Oktober 2011 des Stifterverbandes der Deutschen Wissenschaft ausgezeichnet.<sup>5</sup>

### Von einer Seminarsitzung zum Semesterprogramm

Vor diesem Hintergrund startete das Projekt im Sommersemester 2011, wobei zu diesem Zeitpunkt der allgemeine Teil nur aus einer 90-minütigen Sitzung

<sup>5</sup> Vgl. dazu die folgende Pressemitteilung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft: [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschulperle/2011/2011-10/index.html](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulperle/2011/2011-10/index.html) (03.06.2012)

bestand, worauf die Probeklausur und die Besprechungen folgten. Von Beginn an war der Kurs sehr gut besucht. Im Folgesemester wurde der Kurs erweitert, indem der allgemeine Teil auf zwei Sitzungen aufgestockt wurde. Nach der Probeklausur und den Besprechungen wurde eine zusätzliche Reflexionssitzung angesetzt, um den studentischen Rückmeldungen noch mehr Gehör schenken zu können. Wie vorher beschrieben, wurde der Kurs dann zu einem „Examenskurs“ ausgebaut, der die komplette Vorlesungszeit andauert.

### **Best-Practice-Beispiel der Geographie**

Der Kurs hat sich als Best-Practice-Beispiel im Curriculum der Lehramtsstudierenden des Faches Geographie etabliert. Inzwischen können für die aktive Teilnahme auch zwei ECTS-Punkte erworben werden, die die Lehramtsstudierenden, die nach der neuesten Lehrerprüfungsordnung studieren, in ihren „freien Bereich“ einbringen können. Diese Entwicklung beruht vor allem auf der hochschuldidaktischen Ausgewiesenheit und der Innovationsfähigkeit des Kurskonzepts sowie auf dem Vertrauen und der großen Unterstützung der verantwortlichen Professoren des Faches Geographie, die hochschuldidaktischen Fragestellungen gegenüber sehr aufgeschlossen sind.

## **6. Mögliche Ausstrahlungseffekte von GEOfit auf die Lehrer/innenbildung**

### **Geographie-Staatsexamen und Lehrer/innenbildung**

Das Lehramtsstudium in Bayern steht vor großen Herausforderungen. Durch die Umstellung auf modularisierte Lehramtsstudiengänge müssen neue Strukturen sowie Lehr- und Lernformate gefunden werden, um das Studium attraktiv zu gestalten. Viele Prüfungsleistungen aus den Lehrveranstaltungen während des Studiums gehen bereits in die Endnote ein und werden mit der Staatsexamensnote verrechnet. Das erzeugt bei den Studierenden einen hohen Druck, der bedacht werden muss. Am Ende des Lehramtsstudiums steht weiterhin ein Staatsexamen, das im Fach Geographie nur aus schriftlichen Prüfungen besteht und in beiden allgemeinen Teilen (Human- und Physiogeographie) sowie in der Fachdidaktik geschrieben werden muss (vor der Modularisierung gab es hier Wahlmöglichkeiten und auch mündliche Prüfungen). Daher ist die Durchführung eines Examenskurses von besonderer Bedeutung, um die Studierenden in der Examensvorbereitung optimal zu unterstützen, damit diese – nicht zuletzt mit Blick auf die Qualität und den Ruf der Universität Passau im Bereich der Lehrer/innenbildung – so

gut wie möglich abschneiden. Denn die Situation auf dem Arbeitsmarkt hat sich für Lehrerinnen und Lehrer in Bayern sehr verschärft. Nur mit besten Noten in beiden erforderlichen Staatsexamina hat man die Chance auf eine Anstellung im Lehrer/innenberuf. Von dieser Entwicklung sind die Fächerkombinationen mit Geographie in allen Schularten besonders betroffen.

## Anpassung von GEOfit an modularisierte Strukturen

Durch die Modularisierung und die angespannte Lage am bayerischen Arbeitsmarkt für Lehrerinnen und Lehrer haben sich für die Lehrer/innenbildung neue Herausforderungen ergeben. Um diese zu bewältigen, ist die Einführung von kompetenzorientierten Lehrformaten erforderlich, die die Studierenden in ihrem Kompetenzerwerb unterstützen. Dies belegt auch die bisherige Erfolgsgeschichte von GEOfit. Denn in den vergangenen Semestern wurde die Lehrveranstaltung meist noch von Studierenden, die nach der alten LPO I (2002) studieren, besucht. Nach und nach findet jetzt aber ein Wandel statt,

weil der Anteil der modularisierten Lehrämter wächst. Dementsprechend wird der Examenskurs „GEOfit“ angepasst. Diese Weiterentwicklung erlaubt das innovative kompetenzorientierte Kurskonzept, um den neuen hochschuldidaktischen und organisatorischen Anforderungen noch besser zu entsprechen. Daher sollten Examenskurse in allen Fächern der Lehrer/innenbildung eingeführt werden, um die Studierenden in dieser wichtigen und in mehrfacher Hinsicht entscheidenden Phase des Staatsexamens optimal unterstützen zu können. Eine kompetenzorientierte Ausrichtung bietet dabei, wie dieses Best-Practice-Beispiel GEOfit zeigt, vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten und zielt darauf, dass die Examenkandidatinnen und -kandidaten die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf die Vorbereitung der schriftlichen Prüfungen anwenden und entsprechend selbstständig wie eigenverantwortlich mobilisieren können, um auf diese Weise die professionelle Kompetenz vor allem im Bereich der geographischen Fachkompetenz, die bei den schriftlichen Prüfungen im Vordergrund steht, zu erwerben.

### Literaturangaben

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2002): Lehrerprüfungsordnung LPO I (alt). (<http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-LehrPrOBY2002rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>, 03.06.2011)
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2008): Lehrerprüfungsordnung LPO I. (<http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm1;jsessionid=C23C12091023DB5A3E905437CDA7BD5D.jp45?showdoccase=1&doc.id=jlr-LehrPrOBY2008rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>, 03.06.2011)
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst/Prüfungsamt (Hrsg.) (2012): Merkblatt für die Teilnehmer an der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. Frühjahr 2012. ([http://www.km.bayern.de/download/3330\\_merkblatt\\_prfungsteilnehmer\\_frhjahr\\_2012.pdf](http://www.km.bayern.de/download/3330_merkblatt_prfungsteilnehmer_frhjahr_2012.pdf), 03.06.2012)
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): SWOT-Analyse. Instrument zur Situationsanalyse und zur Strategiefindung. Gütersloh. (<http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-B85945F1-3BE46C1B/bst/SWOT-Analyse.pdf>, 02.12.2011)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Der Bologna-Prozess. Eine europäische Erfolgsgeschichte. (<http://www.bmbf.de/de/3336.php>, 27.04.2012)
- Chevalier, Brigitte (2002): Fit fürs Examen. Von der Vorlesung bis zur Abschlussprüfung. Schriftliche Arbeiten und mündliche Prüfungen bewältigen. Frankfurt: Eichborn Verlag.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm), 02.12.2011)
- Finke, Margret/Heister, Werner/Wälte, Dieter/Weßler-Poßberg, Dagmar (2007): Studieren mit Erfolg - Prüfungen meistern. Stuttgart: Schäffer-Pöschel Verlag.
- Hanke, Ulrike/Macke, Gerd/Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Basel/Weinheim: Beltz Verlag.
- Heister, Werner (2009): Studieren mit Erfolg – Effizientes Lernen und Selbstmanagement. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Pöschel Verlag.
- Kraas, Frauke; Stadelbauer, Jörg (2000): Fit ins Geographie-Examen. Hilfen für Abschlussarbeit, Klausur und mündliche Prüfung. Leipzig/Stuttgart/Wiesbaden: Teubner Verlag.
- Landfried, Klaus/Senger, Ulrike (2008): Neue Lehr- und Lernformen. Lehren und Lernen im Zeichen ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung. In: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hrsg.)(2004 ff.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 5.4. S. 1-18.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2011): Universität Passau – Studium Ideale. Die Hochschulperle des Monats Oktober 2011. [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschulperle/2011/2011-10/index.html](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulperle/2011/2011-10/index.html) (03.06.2012)

Stary, Joachim (2004): Die Jigsaw-Methode. Textarbeit in Seminaren verbessern. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.)(2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 2.8. S. 1-24.

Universität Passau, Fach Geographie (2011): Was ist Geographie? (<http://www.phil.uni-passau.de/die-fakultaet/lehrstuehle-professuren/geographie/fachbereich-geographie/ueber-uns.html>, 02.12.2011).

Wörner, Alexander (2007): Ungeliebt aber unverzichtbar. Arbeit mit Gruppen in der Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 2.12. S. 1-20.



## Florian Stelzer

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an Professur für Regionale Geographie.

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstraße 40

**Tel.:** 0851/509-2828

**E-Mail:** [florian.stelzer@uni-passau.de](mailto:florian.stelzer@uni-passau.de)

### **Zur Person:**

Seit März 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Regionale Geographie, von April 2011 bis März 2012 Koordinator des „Studium Ideale“ (Modellprojekt der studierendenzentrierten Lehr- und Hochschulentwicklung im Bologna-Prozess), seit April 2011 Koordinator des Tutorenprogramms „Lernen durch Lehren“ der Universität Passau sowie Lehrbeauftragter im Fach Geographie an den Universitäten Salzburg und Passau, Doktorand.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Bevölkerungs-, Sozial- und Stadtgeographie, fachspezifische Hochschuldidaktik (Fach Geographie), Kompetenzorientierung in der Hochschullehre, Hochschuldidaktische Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren; Regionale Schwerpunkte: Stadt und Landkreis Passau, Landkreis Dingolfing-Landau, Vilstal.

## Das „Geschichtsbureau“ – Kompetenzwerkstatt für das Historische Seminar der Universität Hamburg<sup>1</sup>

*Cordula Franzke, Claudia Kemper, Joachim Laczny, Jörn Lindner, Thorsten Logge, Nina Siessegger und Gunnar B. Zimmermann*

### **Kurzzusammenfassung**

Ziel des „Geschichtsbureaus“ als Kompetenzwerkstatt für das Historische Seminar ist die Neugestaltung des Arbeitsbereiches „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK), um den Studierenden eine verbesserte Aneignung berufsfeldbezogener Kompetenzen zu ermöglichen. Bislang führt der ABK-Bereich ein organisatorisches Nischendasein, ist darüber hinaus mit Widerständen aus Kollegium und Studierendenschaft sowie einem fehlenden didaktischen Konzept konfrontiert. Dies legt eine kompetenzorientierte und strukturelle Neukonzeption in Form des zu schaffenden „Geschichtsbureaus“ nahe. Hier sollen Studierende unter „realen Bedingungen“ arbeiten können, vor allem im Bereich des Projekt- und Zeitmanagements. Neben diesen Fertigkeiten stehen am Ende daneben Arbeitsproben für eine spätere Berufstätigkeit und die Schaffung eines inner- sowie auch außeruniversitären Netzwerks. Zentrale Erfolgsfaktoren für das „Geschichtsbureau“ sind eine gelungene Kommunikation mit allen beteiligten Statusgruppen, die Sicherstellung einer nachhaltigen Finanzierung, die Gewinnung und Bindung von Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie Maßnahmen zur Qualitätssicherung.

Grundsätzlich bietet das neu zu schaffende „Geschichtsbureau“ Vorteile für alle Beteiligten – für die Studierenden, das „Geschichtsbureau“ selbst, das Historische Seminar, die Universität Hamburg sowie für die außeruniversitären Partner/innen.

<sup>1</sup> Die Projektentwicklung des „Geschichtsbureaus“ wurde von PD Dr. Ulrike Senger, Vertretungsprofessorin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg im Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12, hochschuldidaktisch beraten und begleitet.

## 1. Anlass und Ziele der Lehrinnovation des „Geschichtsbureaus“

### 1.1. Geschichtswissenschaft – eine brotlose Kunst?

#### Bachelor-Studiengänge der Geschichte und die derzeitige Arbeitsmarktsituation

Geschichte boomt, die Wissensgesellschaft spiegelt sich in der Weiterbildungsbranche, Unternehmen suchen verstärkt Angestellte mit breitem Allgemeinwissen und guter Kommunikationsfähigkeit. Inhalte, Methoden und Kompetenzen des Bachelor-Studiums der Geschichtswissenschaft werden nachgefragt, doch haben es Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt schwer (Briedis/Fabian/Kerst/Schaeper 2008). Seit 2009 steigt die Zahl arbeitssuchender Historikerinnen und Historiker, während die Zahl offener Stellen adäquater Arbeitsangebote kontinuierlich niedrig bleibt.<sup>2</sup> Daneben ist den Absolventinnen und Absolventen das eigene Kompetenzprofil selten bewusst, und nur in wenigen Fällen sind konkrete Arbeitsproben vorhanden.

#### Kompetenzprofil von Historikerinnen und Historikern

Erhebungen zeigen jedoch, dass zum Kompetenzprofil von Historikerinnen und Historikern eine anwendungsorientierte, wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit gehört, geprägt durch breites Grundlagenwissen sowie durch gute Methoden-, Selbstorganisations- und Präsentationskompetenz.

Im Berufsleben stehende Geschichtsabsolventinnen und -absolventen sowie Unternehmen, die Erfahrungen mit Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen haben, geben an, dass hinsichtlich eines berufsqualifizierenden Abschlusses im Bachelor-Studiengang deutlicher Nachbesserungsbedarf in Fragen der Selbstorganisation sowie bei der Kommunikations- und Problemlösungskompetenz besteht. Die Interessen von Bachelor-Absolventinnen/-Absolventen und Unternehmen stehen also nicht im Gegensatz zueinander. Jedoch hindern eine mangelhafte Studienorganisation und eine fehlende Einbindung von Praxisbezügen ins Studium, dass auch fach- und methodenübergreifende Kompetenzen fundiert erworben werden können.

---

<sup>2</sup> Nach Auskunft der Bundesagentur für Arbeit stiegen die Arbeitslosenzahlen der Kategorie „Berufe in Geschichtswissenschaften“ von Januar 2009 bis Mitte 2011 von 1.246 auf 1.551. Eine aktuelle Erhebung belegt zudem, dass über die Hälfte der Bachelor-Studierenden in Sprach- und Kulturwissenschaften nach dem Abschluss weiter studieren will, da sie u. a. ihre Berufseinstiegchancen für schlecht hält. (Briedis/Heine/Konegen-Grenier/Schröder (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. S. 46 (Reihe Positionen des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft))

### Zukunftsweisende Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker

Neben der Wissenschaft stehen Historikerinnen und Historikern viele Berufsfelder im Bereich der Wissenskommunikation, -dokumentation und -präsentation offen. Archive, Museen und Gedenkstätten sind hier einschlägig.

Wichtig ist auch der Journalismus, der durch das Internet eine starke Diversifikation und zugleich eine Re-Integration von Analogformaten in Online-Redaktionen erfährt. Stiftungen, Non-Governmental Organizations (NGO), Parteien oder Verbände sowie auch Werbe- und Marketing-Agenturen sind als Arbeitgeber für Geschichtsabsolventinnen und -absolventen möglich. Angesichts der schwierigen Beschäftigungssituation wählen auch immer mehr Graduierte den Weg in die Freiberuflichkeit oder das „History Marketing“ und bedienen das in der Gesellschaft wachsende Interesse an historischen Dienstleistungen.

### 1.2. Ist-Stand-Analyse: „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen“ am Historischen Seminar der Universität Hamburg

#### Institutionalisierung der ABK-Bereiche an der Universität Hamburg

Die „Allgemeinen Berufsqualifizierenden Kompetenzen“ (ABK) wurden in Folge der Bachelor- und Master-

Studiengänge nach Bologna als „Studieninhalt“ eingeführt. Hier sollen allgemeine Schlüsselkompetenzen zur Vorbereitung auf eine noch unbestimmte Berufstätigkeit in einem einschlägigen Berufsfeld des jeweiligen Studiengangs erworben werden. Diese Berufsorientierung wird in Hamburg dezentral und in enger Anlehnung an die gewählte Fachausbildung gelehrt. Diese Ausrichtung hat jedoch zur Folge, dass die ABK-Bereiche in didaktischer Hinsicht nicht in den Fachcurricula verankert sind.

#### ABK-Bereich des Historischen Seminars: Verankerung, Personal und Zuständigkeit

Am Historischen Seminar ist der ABK-Bereich einer von sechs Arbeitsbereichen, die sich teils epochal<sup>3</sup>, teils geographisch<sup>4</sup> voneinander abgrenzen. Die Arbeitsbereiche sind in großem Maße autonom aufgestellt und verfügen über eigene administrative Infrastrukturen. Hier arbeiten in unterschiedlicher Personalstärke Professorinnen und Professoren sowie festangestellte und drittmittelfinanzierte wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Der ABK-Bereich ist als einziger keiner Professur zugewiesen und der Sprecherin/dem Sprecher des Fachbereichs direkt unterstellt. Gegenwärtig stehen zwei halbe wissenschaftliche Mitarbeiterstellen (TVL-13) zur Verfügung. Der darüber hinausge-

---

<sup>3</sup> Alte Geschichte, Mittelalter, Neuzeit.

<sup>4</sup> Deutsche Geschichte, Europäische Geschichte, Außereuropäische Geschichte.



hende Bedarf wird über Lehraufträge abgedeckt.<sup>5</sup>

Zentrale und übergeordnete Einrichtungen auf Fachbereichsebene sind neben dem zentralen Geschäftszimmer der Vorstand/Institutsrat und die Arbeitsgruppe für Lehre, Studium und Studienreform (ALSt), die für die inhaltliche und organisatorische Programmplanung und das lehrbezogene Qualitätsmanagement am Historischen Seminar sowie in allen Fragen der Studienreform zuständig ist.

### 1.3. Aus universitären Schwächen Chancen der Lehrinnovation gestalten

Die Ausgangssituation zeigt eine schwierige Stellung des ABK-Bereiches, die direkt auf die didaktische Ausgestaltung einwirkt. Das Modul weist kein in sich geschlossenes didaktisches Grundkonzept auf und stößt bei Studierenden und Teilen der Lehrenden oft auf Unverständnis und Widerstände.

Insgesamt fristet der ABK-Bereich am Historischen Seminar ein isoliertes Dasein am Rande des Fachbereichs. Alle anderen Fakultäten der Universität Hamburg verfügen ebenfalls über eigene ABK-Angebote. Die bislang lockere Vernetzung besteht in Form des „Arbeitskreises ABK“, der jedoch stark geisteswissenschaftlich geprägt ist.<sup>6</sup>

### Isoliertes Modul im Curriculum des Bachelor-Studiengangs „Geschichte“

Die Unabhängigkeit der ABK am Historischen Seminar spiegelt sich auch in der Modul- und Semingestaltung des Arbeitsbereichs wider, die unverzahnt neben dem Curriculum des Bachelor-Hauptfachstudiums steht. Die Seminare gliedern sich in ein Grundmodul sowie die drei Vertiefungsmodule (siehe Abb. 1). Als Prüfungsformate kommen Klausuren, Lernjournale oder schriftliche Reflexionen in Essayform zum Einsatz.

### Teilweise starke Widerstände der Studierenden und Lehrenden

Widerstände aus der Studierendenschaft gegen die sogenannten „Bologna-Reformen“ konzentrieren sich u. a. auf den ABK-Bereich und seine Veranstaltungen als Ausdruck einer ungewollten Ausrichtung des Geschichtsstudiums auf wirtschaftliche Interessen und Marktconformität. Sie empfindet die ABK-Seminare oft als lästige Pflicht in einem ohnehin schon überfüllten Curriculum, die zudem zu Lasten des „eigentlichen“ Geschichtsstudiums ginge. Durch die derzeitige Ausrichtung auf außeruniversitäre Berufsfelder findet das Berufsfeld „Wissenschaft“ bislang wenig Berücksichtigung.

Teile der Professorenschaft und der Lehrenden begegnen dem ABK-Bereich mit einer skeptischen bis ablehnenden Haltung.

<sup>5</sup> ABK-Seminarangebot im Wintersemester 2011/12: [http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/abk\\_aktuelles.html](http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/abk_aktuelles.html)

<sup>6</sup> Übersicht der ABK-Angebote an der Universität Hamburg: [http://www.uni-hamburg.de/abk/abk\\_ueb.html](http://www.uni-hamburg.de/abk/abk_ueb.html)

## „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK) am Historischen Seminar

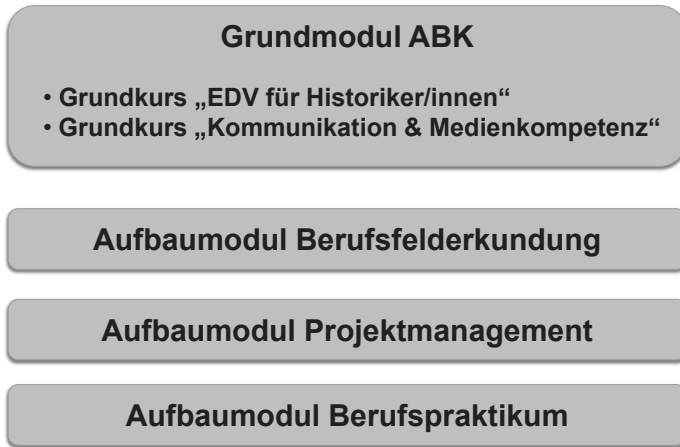


Abb. 1: ABK-Module im Bachelor-Studiengang Geschichte

### Fehlendes didaktisches Gesamtkonzept

Ein Teil des Widerstands liegt in der fehlenden didaktischen Durchdringung des ABK-Bereichs begründet. Es gibt kein didaktisches Gesamtkonzept mit kompetenzorientierten Veranstaltungs- und Prüfungsformaten sowie einer Anbindung an akademische wie externe Berufsfelder, auf die der ABK-Bereich vorbereiten soll. In der aktuellen Ausgestaltung haben Studierende wenig Wahlmöglichkeiten und kaum Chancen, eigene Ideen einzubringen. Der Praxisbezug wird lediglich durch ein Praktikum abgedeckt, die Erkundung verschiedener Berufsfelder findet gegenwärtig in der Vorlesungsreihe „Berufsfelderkundung“ statt, die jedoch erst in der zweiten Hälfte des Studiums

besucht wird. Mit dem bestehenden Konzept fällt die Universität Hamburg auch im nationalen Vergleich mit anderen Universitäten deutlich zurück.

### 2. Lehrinnovation „Geschichtsbureau“ – Kompetenzwerkstatt für das Historische Seminar

Das Historische Seminar ergreift mit dem „Geschichtsbureau“ die Möglichkeit zur Modellbildung für andere Fakultäten und Universitäten, so dass die Perspektive einer fakultätsübergreifenden Zusammenarbeit ermöglicht wird.

Eine Neukonzeption muss folgende Fragen beantworten: Wie kann die Anbindung an akademische wie ex-

terne Berufsfelder geschaffen werden? Wie kann die Eigeninitiative der Studierenden ermöglicht und gefördert werden? Welche Kompetenzen sollten im ABK-Bereich entwickelt werden? Wie können adäquate und kompetenzorientierte Prüfungsformate aussehen? Welchen neuen Herausforderungen muss sich die Lehre stellen?

## 2.1. Kompetenzorientierte und strukturelle Neukonzeption des ABK-Bereichs

Bereits der Begriff „Geschichtsbureau“ verdeutlicht die Vielschichtigkeit des Projekts: „Bureau“ meint im Französischen nicht nur den Arbeitsraum, sondern auch den konkreten Arbeitsplatz, z. B. den Schreibtisch. An diesem können die Studierenden in arbeitsweltähnlicher Atmosphäre anwendungs- und handlungsorien-

tiert im Team zusammenwirken. Das „Geschichtsbureau“ wird zum Raum wechselseitiger Kommunikation und Netzwerkbildung und stellt damit den aktiven Kompetenzerwerb der Studierenden in den Mittelpunkt.

Der neue ABK-Bereich besteht aus drei aufeinander aufbauenden Phasen: Eine zweisemestrige Einführungsphase, eine Bewerbungsphase und eine bis zu viersemestrige Aufbau- und Vertiefungsphase, in der die Studierenden im zu gründenden „Geschichtsbureau“ arbeiten. Das fachwissenschaftliche Curriculum des Bachelor-Studiums der Geschichte ist ebenso in drei Phasen gegliedert und somit mit den Modulen der Neukonzeption kompatibel. Die bisherigen ABK-Module und Seminare werden aufgelöst, und die neu konzipierten Module im ABK-Curriculum implementiert.

## Das Geschichtsbureau im ABK-Bereich



Abb. 2: Geschichtsbureau, [http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/abk\\_module\\_NEU.html](http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/abk_module_NEU.html)

Das „Geschichtsbureau“ wird als realer Arbeitsort eingerichtet und verfügt somit über die technisch-administrative Infrastruktur eines mittelständischen Unternehmens. Erstmals wird auch die Wissenschaftskarriere explizit als gleichwertiges „Berufsfeld“ in den ABK-Bereich integriert.

Das „Geschichtsbureau“ deckt mit seinen fünf Fachabteilungen alle einschlägigen Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker ab. Berufsfelder werden hier als Übungsfelder verstanden, in denen die repräsentierten Berufe aktiv erkundet, durch Projektarbeiten berufsfeldbezogene Kompetenzen erworben sowie bewerbungsrelevante Arbeitsproben erstellt werden. Die Arbeit im „Geschichtsbureau“ wird so zu einem berufsfeldorientierenden und -orientierten Propädeutikum des Forschenden Lernens.<sup>7</sup>

### 2.2. Studentische Verantwortung als Lehridee

#### Studentische Projektentwicklung und -verantwortung

Im „Geschichtsbureau“ arbeiten die Studierenden im Team zusammen. Sie nehmen die berufsähnlichen Tätigkeiten in den Abteilungen weitgehend eigenverantwortlich wahr. Hierzu gehören auch eine gemeinsame Dienstplanung und die Kommunikation innerhalb und zwischen den Abteilungen sowie nach außen. Zentral ist hier die eigenverantwortliche und selbstständige Arbeit in studentischen Projektteams, in denen die Lehrenden als Berater/innen und Coaches agieren.

Bedarfsorientierte und projektbezogene Workshops und Schulungen qualifizieren die Studierenden im Verlauf der Projektarbeit und erweitern somit ihre allgemeinen oder für das jeweilige Berufsfeld notwendigen Kompetenzen. Auf diese Weise entwickeln die Studierenden Kernkompetenzen wie Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit.

---

<sup>7</sup> An der Hafencity Universität Hamburg wurde 2011 aus den Mitteln des „Qualitätspaktes Lehre“ eine eigene Koordinationsstelle für den Bereich „Forschendes Lernen“ geschaffen, um somit das eigene hochschuldidaktische Angebot hinsichtlich der Inter- und Transdisziplinarität der Hochschule auszubauen.

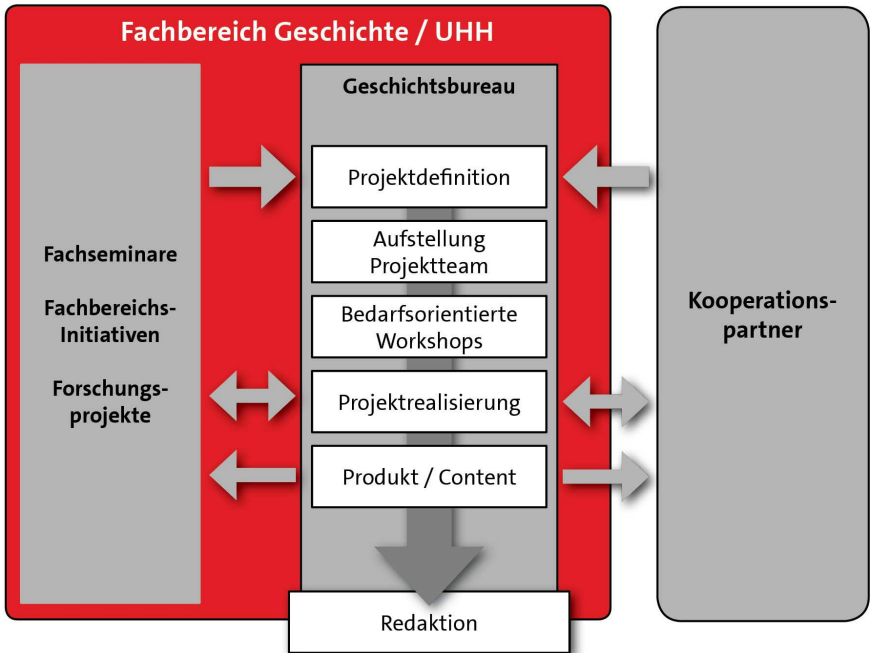


Abb. 3: Beispielhafter Ablauf der Projektarbeit im „Geschichtsbureau“

**Kompetenzorientierte Prüfungsformate: Von Studierenden für Studierende!**

Der neu zu konzipierende zweisemestri-ge ABK-Grundkurs vereint die Inhalte der bisher getrennten Kurse „EDV für Historiker/innen“ und „Kommunikation und Medienkompetenz“. Dieser wird parallel zum ebenfalls zweisemestri-gen Fachseminar „Einführung in die Geschichtswissenschaft“ angeboten und umfasst Grundlagen des wissenschaft-

lichen Arbeitens (IT, Arbeit mit einschlä-gigen Programmen, Lesetechniken, Recherche usw.). Damit ist der ABK-Grundkurs zugleich Vorbereitung auf die Arbeit im „Geschichtsbureau“. Kompetenzorientierte Prüfungsformate lösen die bislang vorherrschenden Klausuren ab. Seminarbegleitend wer-den Teilleistungen erbracht, die auf das Kompetenzprofil zugeschnitten sind.<sup>8</sup>

Im dritten Semester bewerben sich die Studierenden auf „Stellenausschrei-

<sup>8</sup> Z. B. Wiki-Eintrag, Curriculum Vitae, formatierte Word-Datei, Beispiel-Grafik aus Excel, Bibliographie aus einem Literaturverwaltungsprogramm, Präsentation mit Medieneinsatz, Simulation eines Bewerbungsgesprächs, Lernjournal u. a.

bungen“ der einzelnen Abteilungen des „Geschichtsbureaus“ und wenden somit eigenverantwortlich und interessengetrieben die im ABK-Grundkurs entwickelten Kompetenzen an. Flankiert wird die Bewerbungsphase durch das Beratungsangebot des ABK-Bereichs und des Career Centers der Universität Hamburg.<sup>9</sup> Die Studierenden werden eingeladen, sich zu bewerben, und absolvieren ein Vorstellungsgespräch, in dem sie sich begründet mit dem durch die Abteilung repräsentierten Berufsfeld auseinandersetzen, auf das sie sich beworben haben. Nach der Aufnahme in die jeweilige Abteilung erfolgt die Einarbeitung. Genügt eine Bewerbung nicht den Anforderungen, bereiten Beratungs- und Coaching-Angebote eine erneute Bewerbung vor.

Vom dritten Semester bis zum Abschluss des Bachelor-Hauptfachstudiums arbeiten die Studierenden als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einer oder mehreren Abteilungen des „Geschichtsbureaus“. Hier steht neben der aktiven Berufsfelderkundung und der Vor- und Nachbereitung des externen Praktikums die Projektarbeit in Kooperation mit universitätsnahen und externen Partnerinnen und

Partnern im Mittelpunkt der Tätigkeit. Bedarfsorientierte und projektbezogene Workshops flankieren die Projektarbeit und sorgen für eine anwendungs- und problemorientierte Qualifikation der Studierenden. Der Grad der wissenschaftlichen Eigenverantwortung und Selbstständigkeit steigt.

### Praxisbeispiel

Folgende authentische Fallsituation wäre denkbar. Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) tritt mit der Anfrage heran, das eigene Archiv zu erschließen. Im „Geschichtsbureau“ tätige Studierende müssen nun im Team die Projektdefinition vornehmen, ein Projektteam auf- und einen Arbeitsplan erstellen. Von Beginn an müssen die Studierenden dabei professionell gegenüber der/dem Kooperationspartner/in auftreten sowie Vorschläge und Ergebnisse präsentieren. Gleichzeitig lernen diese, termingebunden und selbstorganisiert zu arbeiten. Im Rahmen der Projektrealisierung muss externe Expertise bei Archiven eingeholt werden, gleichzeitig haben die Studierenden die Möglichkeit, eigene Ideen für ein „Projekt im Projekt“ zu entwickeln.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Für die bedarfsorientierten Workshops im Bereich Projektarbeit sind im Career Center der Universität Hamburg kompetente Referentinnen und Referenten und ein auf die Bedürfnisse der Studierenden in konkreten Arbeitssituationen zugeschnittenes Seminarangebot abrufbar. Auch zur Beratung in der Bewerbungsphase kann das Career Center frühzeitig mit den Studierenden in Kontakt treten.

<sup>10</sup> Im Falle des DRK wäre eine Ausstellung zur Geschichte des DRK in der Nachkriegszeit denkbar. Dafür müssten sich die Studierenden an externe Expertinnen und Experten für Ausstellungskonzeption und -umsetzung (Stiftung Hamburger Museen) sowie für Pressearbeit (Career Center) wenden.

Den Verlauf des Projekts dokumentieren die Studierenden in einem Lernjournal, daneben verfassen sie Wiki-Einträge zu verschiedenen Projektbereichen, was den Transfer von Funktionswissen für spätere Projekte garantiert und die Reflexion über die eigene Tätigkeit fördert.

Am Ende ihrer Tätigkeit im „Geschichtsbureau“ erhalten die Studierenden ein qualifiziertes Arbeitszeugnis, das zusammen mit den Workshop-Zertifikaten und den im Portfolio gesammelten Arbeitsproben eine auch außerhalb

der Universität verständliche, bewertungsrelevante Komponente darstellt. Die gesammelten Artefakte sind, neben Praktikumsbericht und Lernjournal, gleichzeitig Prüfungsformate.

Das „Geschichtsbureau“ stellt den Erwerb von wissenschaftlichen Kernkompetenzen sowie Sozial- und Leitungskompetenzen auf mehreren Ebenen sicher. Dieser erfolgt durchgehend auf aktivierende Weise, die einer partiellen Konsumhaltung entgegentritt und auf spätere Berufsfelder ausgerichtet ist.

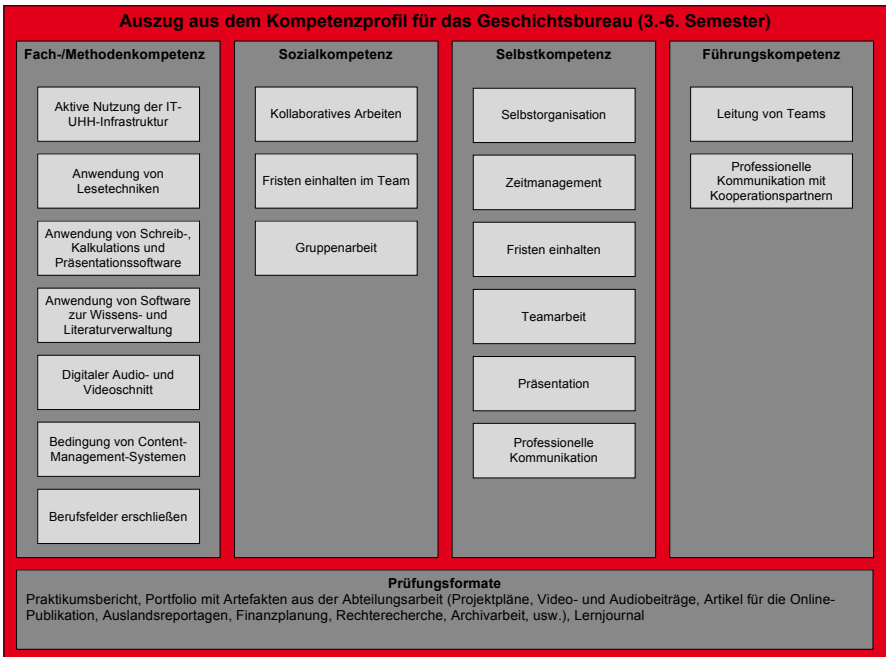


Abb. 4: Aktiver Kompetenzerwerb im neuen ABK-Bereich

### 2.3. **Netzwerkbildung: Starke Partner/innen finden und binden!**

Das Historische Seminar verfügt durch seine Lehrenden und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über eine hohe Motivation und großes Potenzial für gute Lehre. Die Institute und Arbeitsbereiche decken zentrale Felder der Geschichtswissenschaft ab und sind Bindeglied zur städtischen Bildungslandschaft. Die Breite in Lehre und Forschung macht das Historische Seminar der Universität Hamburg in der deutschen Hochschullandschaft zu einem attraktiven Studienort mit einzigartigem Profil.<sup>11</sup>

#### **Standortvorteil: Kultur- und Bildungsmetropole Hamburg**

In der dynamischen Kultur- und Bildungsmetropole Hamburg bietet die lokale Medien- und Geschichtslandschaft viele nicht ausgeschöpfte Anschlusschancen in einschlägigen Berufsfeldern. Die städtische Infrastruktur und die hohe Flexibilität der Akteurinnen und Akteure ermöglichen auch in den Studienalltag integrierfähige Kooperationen zwischen Universität und externen Partnern.

Das neu konzipierte „Geschichtsbureau“ soll als Scharnier die universitäre Geschichtswissenschaft mit der Hamburger Geschichts- und Medienlandschaft verbinden, den Studierenden berufsfeldorientiertes und -orientiertes Lernen und Arbeiten sowie in exemplarischer Projektarbeit einen tatsächlichen berufsqualifizierenden Kompetenzerwerb *in actu* ermöglichen. Das „Geschichtsbureau“ strebt für die Fachabteilungen Kooperationen mit Partnerinnen und Partnern in der Geschichts- und Medienlandschaft an, die als spätere Arbeitgeber/innen einschlägig sind. Für die Abteilung „Museumsdienste“ sind Kooperationen mit den Museen der Stadt und der Gedenkstätte Neuengamme wichtig. Für die Abteilung „Archivdienste“ sind neben den staatlichen Archiven Hamburgs und Schleswig-Holsteins öffentliche, private und auch Unternehmens- und Verbandsarchive Hamburgs interessant. Hier besteht bereits die Zusage des Archivs der Hansestadt Lübeck und des DRK. Auch im „History Marketing“ tätige Unternehmen sollen gewonnen werden, doch darf das „Geschichtsbureau“ nicht als Konkurrenz zu privatwirtschaftlichen, historischen Dienstleistern auftreten. Kommunikatives Herz des „Geschichtsbureaus“ ist die Redaktion, die die öf-

---

<sup>11</sup> Das Historische Seminar verfügt mit der Forschungsstelle für Zeitgeschichte (FZH), dem Institut für die Geschichte der deutschen Juden (IGdJ) oder dem Hamburger Institut für Sozialforschung (HIS) über starke Partner/innen, die für die Abteilung Wissenschaftsdienste gewonnen werden sollen. Den Partner/innen bietet sich die Möglichkeit, Studierende für ihre Arbeit zu interessieren, eigene Forschungen stärker publik zu machen und neue Projekte zu initiieren.



fentlichkeitswirksame Außendarstellung übernimmt. Als Partner/innen hoffen wir auf den Ausbildungs- und Bürgersender TIDE<sup>12</sup>, den NDR sowie die Geschichtsredaktionen von einestages.de (Spiegel Online), GeoEpoche und DIE ZEIT. Die Ausspielplattform der Redaktion wird die aus einem ABK-Seminar hervorgegangene Internetseite

„Hamburgische Geschichten“ (www.hamburgische-geschichten.de) sein, die ab dem Wintersemester 2012 einen Relaunch erfahren und zu einer eigenständig produzierenden studentischen Redaktion aufgebaut wird. Radio- und Fernsehformate mit historischen Inhalten können bei TIDE produziert und gesendet werden.

**Angestrebte Kooperationen des Geschichtsbureaus**

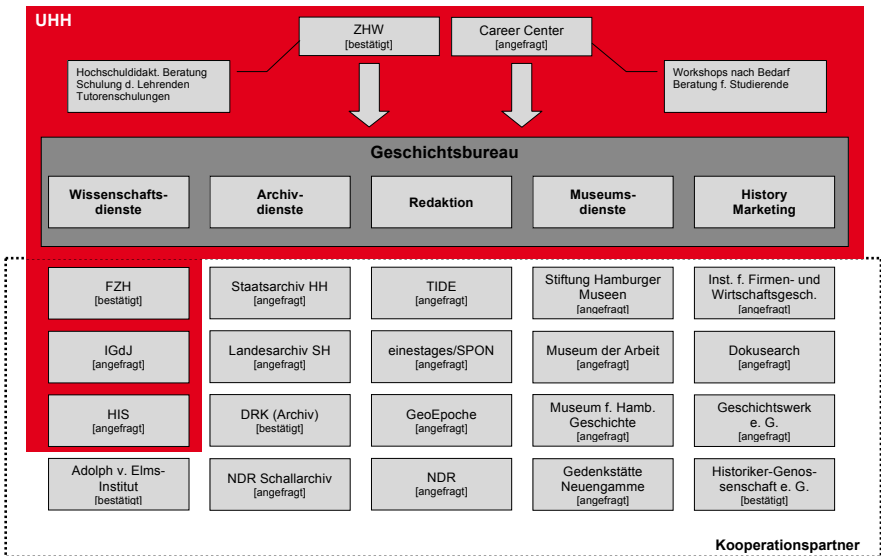


Abb. 5: Angestrebte Kooperationen des „Geschichtsbureaus“

<sup>12</sup> TIDE ist ein freier Fernseh- und Radiosender in Hamburg. Kern des werbefreien und experimentierfreudigen Programmschemas ist die Einladung zum Mitmachen für alle Interessierten, so dass sich ein Programm abseits vom Mainstream entwickeln konnte und sich der Sender damit als Tor zur Hamburger Medienwelt versteht. (<http://www.tidenet.de/> ; 03.02.2012)

### 3. Kritische Erfolgsfaktoren bei der Projektumsetzung

#### Kommunikationskonzept und Transparenz

Die projektierte Modernisierung des ABK-Bereichs lässt sich nur gemeinsam verwirklichen. Die Umsetzung des Projekts ist dabei von der Zustimmung der zuständigen Gremien und damit aller Statusgruppen abhängig, ihre Akzeptanz und aktive Mitwirkung sind essenziell für alle Projektphasen. Eine der zentralen Herausforderungen des Projekts besteht im Gelingen der Motivation, Begeisterung und Integration von Studierenden, Lehrenden und Kooperationspartnerinnen/-partnern.

Eine Kernaufgabe liegt hier in der Etablierung einer aktiven, transparenten und integrierenden Kommunikation bei der Planung und Durchführung des Projekts. Geeignete Beteiligungsformate und die Einbindung der Arbeitsgruppe für Lehre, Studium und Studienreform sowie der unlängst gegründeten „AG Lehre“ am Fachbereich Geschichte sollen insbesondere in der Anfangsphase sowie im gesamten Projektverlauf eine aktive Beteiligung aller Statusgruppen, und hier besonders der Studierenden, ermöglichen. Regelmäßige offene „Werkstattgespräche“ werden den Austausch aller Beteiligten fördern. Über den Fortgang des Projekts wird in einem universitätsinternen Blog berichtet. Durch die Kommentarfunktion besteht hier die Möglichkeit zur Teilhabe am Entwicklungsprozess des neuen ABK-Bereichs.

#### Kritische Erfolgsfaktoren bei der sukzessiven Projektumsetzung

Die Kommunikation ist gleichzeitig kritischer Erfolgsfaktor. Transparente Informationen für alle Partner/-innen bereitzustellen, bedeutet einen hohen Arbeitsaufwand, was für das Projekt jedoch zentral ist. Dies wurde bereits bei der Projektentwicklung deutlich. Eine Herausforderung besteht in der Überzeugung von Bedenken-trägerinnen/-trägern, wie der verfassten Studierenden- und Teilen der Professorenschaft, die dem ABK-Bereich als Teil des Bologna-Prozesses skeptisch gegenüberstehen. Daneben stellt die Sicherung der langfristigen Finanzierung eine der großen Herausforderungen dar. Ein Ziel der Projektgruppe war es daher, frühzeitig Kooperationspartner/innen für eine Zusammenarbeit zu begeistern. Dies muss während der Projektumsetzung kontinuierlich weiter geschehen, die weitere Finanzierung sollte durch die Einwerbung von Drittmitteln gewährleistet werden.

#### Qualitätsmanagement

Für die Entwicklung und hochschuldidaktische Fundierung des neuen ABK-Grundkurses und die kompetenzorientierte Aufstellung des „Geschichtsbureau“-Konzepts sowie für die Implementierung begleitender Prüfungsleistungen arbeiten die Verfasserinnen und Verfasser mit PD Dr. Ulrike Senger, in der Projektentwicklungsphase Vertretungsprofessorin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung

(ZHW), zusammen. Durch die hochschuldidaktische Beratung und Begleitung wird eine professionelle wissenschaftliche Evaluation und Dokumentation der Konzeptrealisierung garantiert. Außerdem möchte das „Geschichtsbureau“ zur Schulung des Lehrpersonals am ABK-Bereich und seiner studentischen Mitarbeiter/innen hochschuldidaktische Workshops entwickeln lassen und umsetzen, z. B. im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung am ZHW.

## Verstetigungsstrategien

Das Qualitätsmanagement unterstützt auch die langfristige Verankerung des Projekts. Das „Geschichtsbureau“ soll als dauerhafte Einrichtung des ABK-Bereichs am Historischen Seminar der Universität Hamburg die berufsbezogene Qualifizierung der Bachelor-Hauptfachstudierenden verbessern und langfristig sichern.

Hochschulpolitisch erfährt die Projektidee bereits großen Zuspruch am Fachbereich, der durch aktive Netzwerkbildung verfestigt werden soll. Die Zustimmung von Fakultät und Fachbereich ist unabdingbar für die kompetenzorientierte Weiterentwicklung und Änderung der ABK-Module in den fachspezifischen Bestimmungen. Daneben benötigt das „Geschichtsbureau“ adäquate Räume und eine geeignete Ausstattung. Zur Finanzierung müssen daher Spenden und Drittmittel eingeworben werden.

Eine hohe Bedeutung kommt der Etablierung einer kontinuierlichen

Zusammenarbeit mit dem ZHW und dem Career Center zu.

## Transferstrategien

Das Konzept des „Geschichtsbureaus“ ist grundsätzlich auf alle Studiengänge und Fachbereiche der Universität Hamburg übertragbar. An sämtlichen Universitäten, an denen die berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen an die Fachdisziplinen angebunden sind, ist ein Transfer des Konzepts leicht möglich. Das Konzept kann als Modell für die Einrichtung von Kompetenzwerkstätten in allen Fächern und Disziplinen dienen und damit einen zentralen Beitrag zur Entwicklung berufsqualifizierender Arbeitsbereiche an deutschen Universitäten leisten.

Werkstattgespräche ermöglichen den fachbereichsübergreifenden Austausch über die Projektidee, einen Anknüpfungspunkt für die Implementierung des Modells an anderen Fachbereichen – auch über den Fachbereich Geschichte hinaus. Daneben muss die Idee des „Geschichtsbureaus“ auch hochschulübergreifend beworben werden, z. B. durch Veröffentlichungen zum Projektverlauf, Vorträge und Veranstaltungen, die den Austausch mit anderen Hochschulen ermöglichen. In Zusammenarbeit mit PD Dr. Ulrike Senger und dem ZHW sollen Transfer-Workshops und -Tagungen ausgerichtet werden.

Daneben sollen in diesem Bereich weitere Partner/innen gewonnen werden. Angestrebt wird z. B. eine Kooperation mit der „Gesellschaft für

Schlüsselkompetenzen“<sup>13</sup>, außerdem eine enge Zusammenarbeit mit anderen Universitäten. Hier kann auf bereits bestehenden Verbindungen aufgebaut werden: Die Universitäten Hamburg und Passau planen derzeit einen Austausch zur studienzentrierten Lehr- und Hochschulentwicklung im Rahmen eines „Studium Generale“.

### 4. Fazit: Vorteile für alle Beteiligten

Alle eingebundenen Projektakteurinnen und -akteure können durch die Kooperation gewinnbringende Effekte erzielen. Das „Geschichtsbureau“ überführt individuelle, seminarbezogene Initiativen mit Institutionen und Unternehmen in kontinuierliche Kooperationen.

Den Studierenden eröffnet sich eine höhere Bandbreite sowie bessere Vergleichsmöglichkeit bei der Berufsfeldorientierung. Im Rahmen der Abteilungen besteht zudem die Flexibilität zu Wechseln und somit zu erfahrungsbasierter, reflektierter (Neu-)Orientierung. Die Chance zur frühzeitigen Netzwerkbildung bietet verbesserte Anknüpfungspunkte für den Berufseinstieg, wofür im „Geschichtsbureau“ Arbeitserfahrungen und -proben gesammelt und Bewerbungssituationen trainiert werden.

Den Lehrenden ermöglicht das Konzept eine abwechslungsreiche, spannende und dynamische Lehrsituation. Damit verbundene Schulungs- und Fortbildungsmöglichkeiten fördern zudem eine kontinuierliche Weiterentwicklung der individuellen Leitungskompetenz.

Das Historische Seminar erfährt durch das „Geschichtsbureau“ eine Stärkung der hochschuldidaktischen Kompetenz am Fachbereich, und die strukturelle Entlastung der Fachseminare entfaltet mehr Raum für die fachwissenschaftlichen Inhalte. Das Kompetenzprofil des Fachbereichs und seine Außenwirkung werden gestärkt und durch die Vernetzung mit der städtischen Medien- und Geschichtslandschaft flankiert.

Die Universität Hamburg und die Stadt Hamburg als Universitätsstandort profitieren neben einem gesteigerten hochschuldidaktischen Profil von der Transfermöglichkeit der Lehrinnovation auf ABK-Bereiche weiterer Fachbereiche der Universität Hamburg und ggf. weiterer Hamburger Hochschulen. Weiterer Pluspunkt ist die verstärkte Vernetzung der Universität mit der Hamburger Medienlandschaft.

Den außeruniversitären Institutionen und Unternehmen bietet eine Kooperation den Rückgriff auf Dienstleistungen und inhaltliche Expertise. Von einem sich zunehmend ausbildenden Netzwerk

---

<sup>13</sup> <http://www.gesellschaft-fuer-schluessselkompetenzen.de/>, 03.02.2012.

zwischen Hamburger Unternehmen, Organisationen und Vereinen sowie dem Fachbereich Geschichtswissenschaft und der Universität insgesamt profitieren auch die einzelnen Kooperationspartner/innen.

Das Projekt bildet die Grundlage für eine langfristige und verlässliche Zusammenarbeit, die sich auch im Bereich der Kontaktaufnahme zu potenziellen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, Volontärinnen und Volontären sowie Praktikantinnen und Praktikanten abbildet.

## 5. Ausblick

Nachdem Bemühungen um die Einwerbung von Drittmitteln zunächst erfolglos blieben, wurde das Geschichtsbureau-Konzept zur Erhöhung der Realisierungschancen im Frühjahr 2012 mit dem Ziel überarbeitet, die Maßnahme mit den am Historischen Seminar vorhandenen Ressourcen möglichst zeitnah umzusetzen.

Angesichts der anstehenden Reform des Bachelor-Hauptfach-Studiengangs am Fachbereich Geschichte und der zeitgleich stattfindenden Reform der Rahmenprüfungsordnung an der Fakultät für Geisteswissenschaften eröffnete sich eine gute Möglichkeit, die bestehenden Strukturen des ABK-Bereichs grundlegend zu diskutieren und Reformvorschläge zur Neuformulierung der Fachspezifischen Bestimmungen (FSB)

einzubringen. Dabei sollte der Kern des Geschichtsbureaus – die anwendungsorientierte Projektarbeit in Kooperation mit außeruniversitären oder universitätsnahen Partnern – erhalten und deutlich gestärkt werden. Die Begrenzung auf die am Fachbereich Geschichte vorhandenen Ressourcen im Umfang von 12 LVS bei zwei halben wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen-Stellen machten Abstriche im Grundkurs-Bereich nötig.

An die Stelle des ursprünglich vorgesehenen zweisemestrigen Grundkurses wurde ein einsemestriger Grundkurs zur aktiven Berufsfelderkundung und -analyse gesetzt. In diesem, frei nach Max Weber „Geschichte als Beruf“ benannten Seminar sollen die Studierende im ersten oder zweiten Semester Kompetenzprofile einschlägiger Berufsfelder für Historikerinnen und Historiker mittels Textarbeit, Exkursionen, Hospitationen oder Interviews erschließen.<sup>14</sup> Auf diese Weise werden bereits in der ersten Studienphase Grundlagen für begründete Entscheidungen in der Schwerpunktsetzung des eigenen Studienverlaufs sowie die bewusste Wahl additiver Angebote im Bereich der Schlüsselkompetenzen gelegt, die für das gewünschte Tätigkeits- und Kompetenzprofil im gewünschten Berufsfeld einschlägig sind. Der Grundkurs „Geschichte als Beruf“ kann dabei unproblematisch im Kerncurriculum als Bestandteil des Einführungsmoduls definiert werden.

<sup>14</sup> Neben den „klassischen“ Bereichen Wissenschaft, Archiv, Museum und Journalismus auch neuere Formen wie „Public History“ oder „History Marketing“.

Neu zu formulieren ist ein Praxismodul im Umfang von 15 Leistungspunkten. Die Studierenden haben hier die Wahl zwischen einem Praktikum (10 LP) und einem Projektkurs (5 LP) oder einer Projektarbeit im Umfang von insgesamt 15 Leistungspunkten. Diese Wahloption wird nur dann möglich sein, wenn die außeruniversitären Kooperationen in der Projektarbeit verbindlich gesetzt werden können, damit die Projektarbeit einen praktikumsähnlichen Charakter erhält. Das hier vorgeschlagene Modell ermöglicht eine Projektarbeit im Umfang von 5 bis 15 Leistungspunkten, womit auch größere Projekte mit einer Laufzeit von bis zu drei Semestern realisiert werden könnten. Masterstudierende und Promovierende könnten in diesem Modell als Projektleitung einbezogen werden und darüber u. a. ihre Leitungskompetenzen ausbauen.

Bei den anstehenden Diskussionen über die Neufassung der Fachspezifischen Bestimmungen ist noch offen, inwieweit die ABK-Angebote in das Kerncurriculum des Faches zu integrieren sind. Hier ist mindestens die Aufnahme des Grundkurses „Geschichte als Beruf“ in das Einführungsmodul sowie eine Verknüpfung der Projektarbeit im Praxismodul mit einem Hauptseminar oder einer Übung anzustreben.

Es besteht die Möglichkeit, dass durch die Reform der Rahmenprüfungsordnung auf der Fakultätsebene neue

Rahmenbedingungen gesetzt werden, die weitere Anpassungen notwendig machen. In jedem Fall wird eine Umsetzung und Implementierung der neuen Module zum Start des neuen Bachelor-Studiengangs angestrebt, der bestmöglich im Wintersemester 2013/14 erfolgen soll.

Innerhalb der bestehenden Studienordnung war es bereits möglich, im Sommersemester 2012 drei anwendungsorientierte Praxisseminare anzubieten. Studierende erschließen in diesen Seminaren das DRK-Archiv Nord, organisieren eine Ausstellung zum 60. Jubiläum der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit in Hamburg und arbeiten in Kooperation mit dem Museum der Arbeit an einer Ausstellung zur Geschichte der Wohnungsbaugenossenschaften in Hamburg mit. Für das Wintersemester 2012/13 konnte mit Jan Ehler ein erfahrener Journalist gewonnen werden, der in zwei aufeinanderfolgenden Projektseminaren eine studentische Geschichtsredaktion aufbauen möchte, die im Anschluss eigenständig von Studierenden betrieben werden soll. In einem weiteren Projektseminar werden historische Stadtrundgänge zum 350jährigen Jubiläum Altonas erarbeitet. Als Kooperationspartner sind hier das Altonaer Museum, das Stadtteilarchiv Ottensen und das Altonaer Stadtarchiv angefragt.

Mit dem Career Center der Universität Hamburg konnte ein regelmäßiger kollegialer Austausch vereinbart werden. Besonders ertragreich war/ist auch die gemeinsame Arbeit in der Zukunftswerkstatt. Auch der kollegiale Austausch über die Stadtgrenzen hinaus konnte damit ausgebaut werden. Motivierend sind zudem die außeror-

dentlich positiven Reaktionen möglicher Kooperationspartner. Es besteht ein großes Interesse in der Hamburger Geschichts- und Medienlandschaft, mit Studierenden der Universität Hamburg Projekte zu realisieren. Hier zeigt sich das große Potential des Geschichtsbureaus in Hamburg.

## Literaturangaben

- ABK-Angebote an der Universität Hamburg ([http://www.uni-hamburg.de/abk/abk\\_ueb.html](http://www.uni-hamburg.de/abk/abk_ueb.html), ABK-Module: [http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/abk\\_module\\_NEU.html](http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/abk_module_NEU.html), 03.02.2012)
- ABK-Seminarangebot des Fachbereichs Geschichte der Universität Hamburg im Wintersemester 2011/12. ([http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/abk\\_aktuelles.html](http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/abk_aktuelles.html), 03.02.2012)
- Briedis, Kolja/Fabian, Gregor/Kerst, Christian/Schaeper, Hildegard (2008): Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS). ([http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200811.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200811.pdf), 5.9.2011)
- Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen. (<http://www.gesellschaft-fuer-schluessselkompetenzen.de/>, 03.02.2012)
- Geschichte an der Universität Hamburg – Übersicht über die Phasen und Module des Bachelor-Hauptfachs Geschichte. ([http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/B\\_A\\_-Hauptfach.html](http://www.geschichte.uni-hamburg.de/studium/B_A_-Hauptfach.html), 03.02.2012)
- „Hamburgische Geschichten“. Aus einem ABK-Seminar hervorgegangene Website. (<http://www.hamburgische-geschichten.de/>)
- Heine, Christoph/Konegen-Grenier, Christiane/Schröder, Ann-Kathrin (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (Reihe Positionen des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft) ([http://www.stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/mit\\_dem\\_bachelor\\_in\\_den\\_beruf/mit\\_dem\\_bachelor\\_in\\_den\\_beruf.pdf](http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mit_dem_bachelor_in_den_beruf/mit_dem_bachelor_in_den_beruf.pdf), 5.9.2011)



## Cordula Franzke

Lehrbeauftragte am Historischen Seminar

**Universität:** Hamburg  
**Anschrift:** Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg  
**Tel.:** 040/42838-4844  
**E-Mail:** cordula.franzke@uni-hamburg.de

### Zur Person:

Lehrbeauftragte am Bereich „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK) des Historischen Seminars der Universität Hamburg.

### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Deutscher Orden.



## Dr. Claudia Kemper

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH)

**Anschrift:** Beim Schlump 83, 20144 Hamburg  
**Tel.:** 040/43139-731  
**E-Mail:** kemper@zeitgeschichte-hamburg.de

### Zur Person:

Studium der Neuen und Mittleren Geschichte und Politikwissenschaft 2000-2005, Abschluss Magistra Artium; Promotion 2005-2009; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Historischen Seminar 2006-2009; Masterstudium am ZHW 2006-2010, Abschluss Master of Higher Education; seit 2009 an der FZH.

### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Konservatismus, Medien- und Kommunikationsgeschichte, Weimarer Republik, Intellektuellen- und Expertengeschichte, Protestgeschichte der 1970er/80er. Aktuelles Forschungsprojekt: *Ärzte in der anti-atomaren Friedensbewegung der 1980er Jahre - die deutsche Sektion der IPPNW (International Physicians for the Prevention of Nuclear War).*





## Joachim Laczny, M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiter am Historischen Seminar

**Universität:** Hamburg

**Anschrift:** Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg

**Tel.:** 040/42838-4844

**E-Mail:** joachim.laczny@uni-hamburg.de

### **Zur Person:**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Mittelalter des Historischen Seminars der Universität Hamburg.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Historische Geoinformationssysteme (his-GIS); Deutscher Orden.



## Dr. phil. Jörn Lindner

Projektkoordinator „Forschendes Lernen“ an der Research School

**Universität:** Hafencity Universität Hamburg (HCU) – Universität für Baukunst und Metropolenentwicklung

**Anschrift:** Winterhuder Weg 29, 22085 Hamburg

**Tel.:** 040/42827-4597

**E-Mail:** joern.lindner@hcu-hamburg.de

### **Zur Person:**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der HCU sowie Lehrbeauftragter am „Historischen Seminar“ und an der „Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung“ der Universität Hamburg

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Deutsche Schifffahrtsgeschichte, Maritime Unternehmensgeschichte, History Marketing, Stadt- und Regionalgeschichte Hamburgs.



## Thorsten Logge, M. A.

Koordinator des Arbeitsbereichs „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK) am Fachbereich Geschichte

**Universität:** Hamburg

**Anschrift:** Johnsallee 35, 20148 Hamburg

**Tel.:** 040/42838-9061

**E-Mail:** thorsten.logge@uni-hamburg.de

### **Zur Person:**

Studium der Geschichte, Politikwissenschaft und Psychologie an der Universität Hamburg. Promotion in Geschichte an der Justus-Liebig-Universität Gießen. 006-2009 DFG-Promotionsstipendiat am Graduiertenkolleg „Transnationale Medienereignisse von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart“ in Gießen.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

ABK, Nationalismusforschung, German Americana, Historiographieggeschichte.



## Nina Siessegger

Freie Online-Redakteurin und Teamerin in der politischen Bildung.

E-Mail: Nina.Siessegger@web.de

### **Zur Person:**

Studium der Geschichte, Politikwissenschaft und Osteuropastudien an der Universität Hamburg. Von 2005 bis 2011 Multimedia-Assistentin bei tagesschau.de, seit August 2011 Producerin bei ZEIT Online.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Oral History, Geschichte des Holocaust, Geschichte der Wiedergutmachung, Geschlechtergeschichte.



## Gunnar B. Zimmermann, M. A.

Freischaffender Historiker und Multi-Media-Assistent  
in der Medienbranche

**E-Mail:** [gunnar.z@gmx.de](mailto:gunnar.z@gmx.de)

### Zur Person:

Doktorand am Historischen Seminar der Universität Hamburg.

### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Kulturgeschichte des deutschen Bürgertums; Erinnerungs- und Gedächtnisforschung; Wissenschafts- und Historiografiegeschichte; Biografik.

[historikergenossenschaft.de](http://historikergenossenschaft.de)

## Ihre Bauten Ihre Geschichte

Nutzen Sie Tradition und Identität! Kommunizieren Sie Ihre Werte durch History Marketing in Jubiläumsschriften, Ausstellungen, Haus-Chroniken, Presse- und Internet-Auftritten. Wir Historiker interviewen Zeitzeugen, finden Quellen, archivieren Dokumente, beraten Projekte und schreiben Ihre Geschichte. Rufen Sie uns an!



ART & MIXXI BY TACEL.VMD.COM

Historiker-Genossenschaft eG  
Specksaalredder 54 · 22397 Hamburg  
Telefon: 040 - 645 043 35  
[Info@historikergenossenschaft.de](mailto:Info@historikergenossenschaft.de)

Ihre Geschichte Unser Thema

# Historiker

GENOSSENSCHAFT

# Basiskompetenz Grundrechte – Verantwortung entwickeln! Problembasierte Lehre in den Rechtswissenschaften<sup>1</sup>

Matthias Klatt und Tina Winter

## Kurzzusammenfassung

*Basiskompetenz Grundrechte* entwickelt problembasierte Lehre am Beispiel der sechsstündigen Pflichtveranstaltung „Grundrechte“ im zweiten Semester des Jurastudiums. Das Projekt begegnet dem hochschuldidaktischen Innovationsrückstand, der in den Rechtswissenschaften besonders ausgeprägt ist. Mit einem Kompetenzmodell, das als Lernzielindikator dient, mit der Weiterentwicklung der Formatkombination „Vorlesung und Arbeitsgemeinschaft“, mit neuem Lern- und Lehrmaterial, mit Themenclustern, E-Learning und eigens geschulten Lehrenden zeigt BASISKOMPETENZ GRUNDRECHTE exemplarisch, wie rechtswissenschaftliche Lehre in die hochschuldidaktische Moderne überführt werden kann, ohne Änderungen der Ausbildungsgesetze abwarten zu müssen.

*Basiskompetenz Grundrechte* ist in einer Lehrinfrastruktur verankert, die an jeder juristischen Fakultät in Deutschland besteht. Das Lehrprojekt bietet eine didaktische Neuausrichtung, die die traditionellen strukturellen Anlagen des Jurastudiums nutzt und zugleich den Paradigmenwechsel von der Lehr- zur Lernerorientierung vollzieht. Wesentliche Ziele sind die integrative Förderung berufsbezogener Kompetenzen sowie die Öffnung interdisziplinärer und internationaler Horizonte. Die Studierenden werden damit adäquat auf die Anforderungen der sich wandelnden Arbeitswelt vorbereitet.

<sup>1</sup> Das Innovationsprojekt „*Basiskompetenz Grundrechte* – Verantwortung lernen“ wurde von den Autoren an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg entwickelt. Die Projektentwicklung wurde von PD Dr. Ulrike Senger, Vertretungsprofessorin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) im Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12, hochschuldidaktisch beraten, wofür die Autoren auch an dieser Stelle herzlich danken. Das Projekt wurde mit einem „Fellowship für Innovationen in der Hochschullehre“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ausgezeichnet. ([http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/fellowships/index.html](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/index.html))

## 1. Anlass und Ziele der kompetenzorientierten Lehrinnovation

In der Kompetenzförderung der Studierenden bleibt das Studium der Rechtswissenschaften derzeit deutlich hinter seinen didaktischen Möglichkeiten zurück.<sup>2</sup> (Bericht JuMiKo 2011, S. 29 und 151 ff.) Schon die klassischen juristischen Berufe der Richterin/ des Richters oder der Anwältin/ des Anwalts verlangen einen verantwortlichen, kreativen, weitsichtigen und sensiblen Umgang mit Menschen und Rechtsproblemen.<sup>3</sup> Zudem sind hier, aber auch in anderen juristisch geprägten Arbeitsbereichen kommunikative und fachübergreifende Fähigkeiten besonders gefragt. Darunter verstehen

wir nicht nur „Employability“, sondern auch Persönlichkeitsentwicklung.<sup>4</sup> *Basiskompetenz Grundrechte* unterstützt die Studierenden mit kompetenzorientierter Didaktik bereits in der Studieneingangsphase in der Entwicklung ihrer Kompetenzen.<sup>5</sup> Das Lehrprojekt nimmt die europäischen Reformimpulse auf und gestaltet einen Gegenentwurf zum instruktionsdidaktischen Ansatz. Dadurch ermöglicht *Basiskompetenz Grundrechte* eine explizite und integrative Kompetenzförderung.<sup>6</sup> Dieses Lehrprojekt hat das Potenzial, auch langfristig eine Änderung der Lehr- und Lernkultur in den Rechtswissenschaften zu bewirken.

---

<sup>2</sup> Im Bericht JuMiKo (2011) wird zwar immer wieder auf den Begriff der Kompetenz Bezug genommen. Dies dient jedoch ersichtlich dazu, die stark inhaltszentrierte Ausrichtung des Studiums zu begründen.

<sup>3</sup> In Deutschland erweitert sich mit der Umsetzung der europäischen Mediationsrichtlinie (Richtlinie 2008/52/EG des Europäischen Parlaments und des Rates) mit dem Gesetz zur Förderung der Mediation und anderer Verfahren der außergerichtlichen Konfliktbeilegung (BT-Drs. 17/5335) aller Voraussicht nach der Tätigkeitsbereich der Richterin/ des Richters. Auch dies bietet Gelegenheit, über die inhaltliche Ausrichtung des Studiums nachzudenken.

<sup>4</sup> Zur Ausrichtung der europäischen Strategien zur Schaffung einer wissensbasierten Gesellschaft beispielsweise Strategie Europa 2020 (2010). Aber auch schon das Grundlagendokument zum Bologna-Prozess „Magna Charta Universitatum“ aus dem Jahr 1988, das die Rolle der Hochschulen „in einer sich verändernden und zunehmend internationalen Gesellschaft“ betont und damit (idealistisch) umreißt, enthält wichtige Hinweise dafür, dass die Gestaltung des Europäischen Hochschulraums nicht ausschließlich wirtschaftliche Belangen folgt, sondern auch dem übergeordnete gesellschaftsrelevante Anliegen anspricht. ([www.magna-charta.org](http://www.magna-charta.org), 07.11.2011)

<sup>5</sup> Gem. § 5 a Abs. 3 DRiG sind auch die in dieser Regelung nicht abschließend aufgezählten Schlüsselqualifikationen im juristischen Studium zu problematisieren. In der derzeitigen Umsetzung in der Lehre hat sich aber der Trend durchgesetzt, Schlüsselqualifikationen in zusätzlichen Lehrveranstaltungen teilweise nur in Blockveranstaltungen oder anderen, von der Pflichtfachlehre abgekoppelten Lehrveranstaltungen, zu thematisieren. Eine kontinuierliche Förderung der Studierenden im Laufe ihres Studiums im Bereich der Kompetenzentwicklung kann auf diese Weise nicht stattfinden.

<sup>6</sup> Zu diesem Ansatz vgl. beispielsweise Schaeper/Briedis (2004), S. 5 der Einleitung.

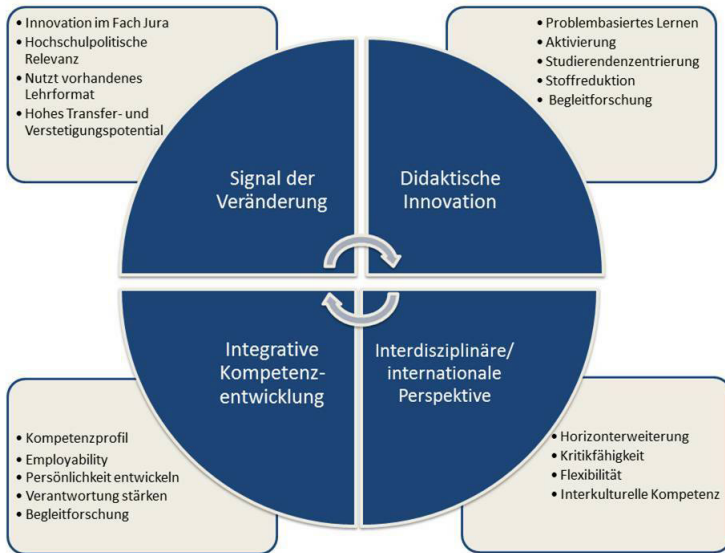


Abb. 1: Ziele der Lehrinnovation in ihrer Mehrdimensionalität

## 2. Die Lehrinnovation im Spiegel der fachkulturellen Prägung der Hochschullehre

Obwohl die Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister noch im Mai 2011 beschlossen hatte, die strukturellen Vorgaben des Bologna-Prozesses bis auf weiteres im grundständigen Studiengang

Rechtswissenschaften nicht umzusetzen (Bericht JuMiKo (2011), S. 65), sind inhaltlich-didaktische Anliegen des Bologna-Prozesses dennoch nach und nach zum Gegenstand der Diskussion in den Rechtswissenschaften geworden.<sup>7</sup> Erste Fachdidaktikzentren an den Universitäten Hamburg,<sup>8</sup> Passau<sup>9</sup> und Köln<sup>10</sup> sowie Konferenzen zu diesem Thema sind dafür ein beredtes Zeugnis.

<sup>7</sup> Als eine der ersten Dokumentationen vgl. beispielsweise Brockmann/Dietrich/Pilniok (2011).

<sup>8</sup> Das Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik (ZerF) (<http://www.jura.uni-hamburg.de/rechtsdidaktik/>) widmet sich vor allem der wissenschaftlichen Aufbereitung einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik.

<sup>9</sup> Das Institut für Rechtsdidaktik an der Universität Passau ([http://www.jura.uni-passau.de/ird\\_aktuelles.html](http://www.jura.uni-passau.de/ird_aktuelles.html)) widmet sich in einem Schwerpunkt der Phase der Examensvorbereitung.

<sup>10</sup> Das Projekt „Recht Aktiv“ an der Universität zu Köln ([http://www.jura.uni-koeln.de/recht\\_aktiv.html](http://www.jura.uni-koeln.de/recht_aktiv.html)) befasst sich besonders intensiv mit den Elementen der rechtswissenschaftlichen Pflichtfachlehre.

Die didaktischen Grundlinien, die den europäischen Initiativen zugrunde liegen, fordern eine Umorientierung von der Lehr- zu der Lernorientierung heraus. Dies stellt gerade die instruktionsdidaktisch geprägte rechtswissenschaftliche Lehre vor große Schwierigkeiten. Das Jurastudium ist durch das Staatsexamen zu stark allein auf die Bedürfnisse der Justiz ausgerichtet.<sup>11</sup> Es unterliegt einer curricularen Fremdsteuerung, die Innovationen tendenziell blockiert (Hesse (2002), S. 704 f.): Lernen und Lehren sind in den Rechtswissenschaften geprägt von gesetzlich determinierten Curricula, traditionellen Prüfverfahren und Studienstrukturen, die Konkurrenzdruck und Lernwiderstände verursachen.

### SWOT-Analyse der juristischen Lehre

Demgegenüber könnte eine kompetenzorientierte Didaktik, die auf diese Situation reagiert, das Studium der Rechtswissenschaften mit dem europäischen breit gefassten Anliegen, eine wissensbasierte Gesellschaft aufzubauen, versöhnen. Tatsächlich bietet schon

die bestehende Lehrinfrastruktur dafür gute Voraussetzungen. Insbesondere die funktional-differenziert aufeinander abgestimmten Vorlesungen und Arbeitsgemeinschaften, die Fallarbeit oder die studienbegleitenden Praktika können in ein kompetenzorientiertes Konzept integriert und weiterentwickelt werden. Das Anliegen, Schlüsselqualifikationen zu fördern und zu entwickeln, eignet sich ebenso, in ein kombiniertes Pflichtfachprogramm eingebunden zu werden, das nicht nur die dogmatisch-systematische Struktur der Rechtsordnung thematisiert, sondern auch die verschiedenen Anforderungen an Juristinnen und Juristen in verschiedenen beruflichen Kontexten, die Grundlagen des Rechts, Recht als Kommunikation oder Recht als Gegenstand von Wissenschaft. Gefragt ist vor allem ein Wandel der Lehr- und Lernkultur.<sup>12</sup> Eine schematische SWOT-Analyse der bestehenden Lehre lässt ihr Potenzial für die Einführung kompetenzorientierter Lehre ebenso deutlich werden wie die oben bereits umrissenen Problemfelder, die es im Zuge einer Neuorientierung zu bearbeiten gilt.

<sup>11</sup> Zum derzeit gültigen pädagogischen Leitbild des Studiums vgl. den Bericht JuMiKo (2011), S. 166.

<sup>12</sup> Zu der Charakterisierung der juristischen Lehr- und Lernkultur vgl. beispielsweise Schaeper (1997), S. 74, 77, 111.



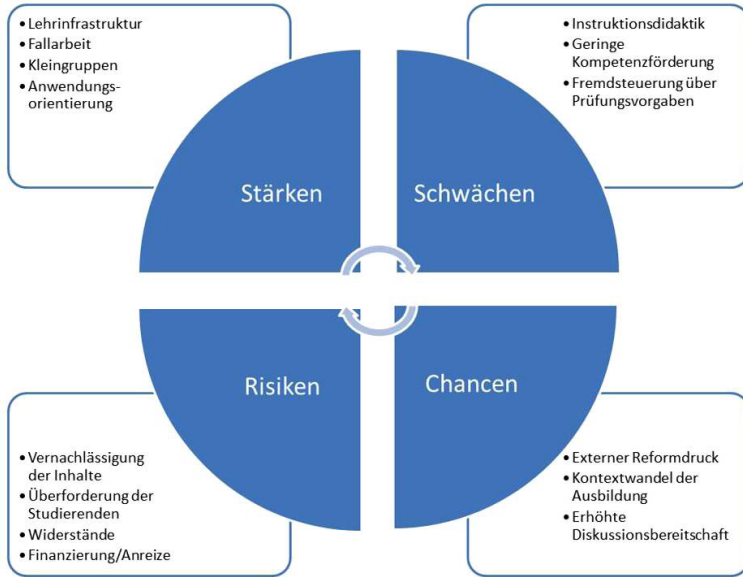


Abb. 2: SWOT-Analyse der juristischen Lehre

### 3. Kompetenzmodell und Kompetenzförderung durch die Lehrinnovation

Ein fachspezifisches Kompetenzmodell für das rechtswissenschaftliche Studium oder die auch das Referendariat umfassende juristische Ausbildung insgesamt gibt es bislang nicht. Um Lehrprojekte wie *Basiskompetenz Grundrechte* anhand transparenter und vielseitiger Lernziele planen zu können, ist in einem ersten Schritt die Entwicklung eines juristischen Kompetenzmodells erforderlich. Aus einer Zusammenschau der bisher lediglich unsystematisch und implizit geförderten juristischen Kompetenzen, wie rhetorisches Ausdrucksvermögen

oder Verhandlungsgeschick<sup>13</sup>, und deren Einpassung in generelle Kompetenzbeschreibungen für Hochschulabsolventinnen und -absolventen<sup>14</sup> lässt sich ein solches Modell beispielsweise konstruieren. Zusätzlich bietet es sich an, ein berufsfeldorientiertes Kompetenzmodell in Workshops mit Praktiker/innen, Lehrenden und Studierenden gemeinsam zu konkretisieren. Daran anknüpfend, können anhand dieses juristischen Kompetenzmodells Lernziele definiert und in Form von Lehrkonzepten und darauf abgestimmten Prüfungsverfahren umgesetzt werden.

Welche Kompetenzen *Basiskompetenz*

<sup>13</sup> Vgl. die Kompetenzbeschreibung im Bericht JuMiKo (2011), S. 149 ff.

<sup>14</sup> Vgl. beispielsweise Schaeper/Briedis (2004), S. 7



*Grundrechte* im Schwerpunkt anspricht, lässt sich jedoch bereits mit einem Blick auf generelle Kompetenzmodelle für Hochschulabsolventinnen und -absolventen beantworten.<sup>15</sup>

## Lehransatz des Problemorientierten Lernens

Grundsätzlich eignet sich problembasiertes Lernen dafür, selbstorganisierte Lernprozesse zu initiieren und die Fähigkeit des Lernens selbst zu fördern. (Zumbach 2003, S. 19) Damit werden Studierende in die Lage versetzt, die Verantwortung für die Gestaltung ihrer Lernprozesse selbst zu übernehmen. Übergreifend zielt das Lehrprojekt somit darauf ab, die Kompetenz des lebenslangen Lernens als eine Art „Basiskompetenz“ oder „Grundhaltung“ anzusprechen.<sup>16</sup> Durch die kollaborative Arbeit in den Kleingruppen und die Problemlösungsprozesse werden Methoden- und Sozialkompetenz im Besonderen angesprochen, die bei Hochschulabsolventinnen und -absolventen für das spätere Arbeitsleben von immenser Bedeutung sind. Im Verlauf der Arbeitsprozesse entwickeln die Studierenden ihre Problemlösungsfähigkeiten. Sie müssen Texte und Fallstudien analysieren und in den Diskussionen kritisches Denken und Argumentieren entwickeln.

Wissen, das die Studierenden in der Zeit zwischen den Präsenzterminen eigenständig erwerben, können sie in die Gruppenarbeitsprozesse einbringen und auf neue Probleme anwenden. Die Diskussionen mit anderen Studierenden bieten den Raum, eigene Wissenslücken zu erkennen, um diese im Anschluss durch Nacharbeit zu schließen. Aus der Perspektive der Sozialkompetenz wird den Studierenden durch die Gruppenarbeit die Gelegenheit gegeben, Kooperationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick ebenso zu trainieren wie Durchsetzungsvermögen und den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Insbesondere die Auseinandersetzung mit den Argumenten der anderen Studierenden und deren Perspektiven auf ein Problem fördert die Fähigkeit, Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen.<sup>17</sup> Die übergreifenden Kompetenzen werden integrativ in fachlichen Handlungskontexten entwickelt.

Insgesamt wird die ganzheitliche Kompetenzentwicklung der Studierenden zu einem zusätzlichen und expliziten Inhalt der formalen Lernprozesse. Dadurch wird die immer wichtiger werdende Aufgabe der Hochschule, Lehre berufsvorbereitend zu gestalten<sup>18</sup> und diese innovativ und auf künftige berufliche Arbeitsfelder zu-

---

<sup>15</sup> Verschiedene Kompetenzdomänen finden sich bei Schaeper/Briedis (2004), S. 7

<sup>16</sup> Insbesondere dies entspricht dem Anliegen des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR), ([http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf)).

<sup>17</sup> Die Beschreibung orientiert sich an den Items bei Schaeper/Briedis 2004, S. 7

<sup>18</sup> Dazu und zu den Charakteristika des deutschen Hochschulwesens mit seiner „starken Wissenschaftsorientierung“ vgl. Teichler 2010, S. 421

zuschneiden, umgesetzt.<sup>19</sup> Hierin liegt der eigentliche Unterschied zu der derzeitigen Lehr- und Lernkultur. Die neue Lehrhaltung ist nicht dadurch gekennzeichnet, dass sie die Bedeutung der umfassenden Kompetenzentwicklung der Studierenden negiert oder nicht erkennt. (Bericht JuMiKo 2011, S. 33, 239) Diese geht vielmehr davon aus, dass eine solche umfassende Förderung durch Lehre nicht möglich sei. (Bericht

JuMiKo 2011, S. 248) Für eine instruktionsdidaktisch ausgerichtete Lehr- und Lernkultur ist dieser Schluss richtig. Da kompetenzorientierte Lehransätze in dieser Hinsicht mehr Raum bieten, ist hierin zugleich ein Argument zu erblicken, sich vom instruktionsdidaktischen Ansatz ab- und der kompetenzorientierten Lehre zuzuwenden.

## 4. Entwicklung und Erprobung von **BASISKOMPETENZ GRUNDRECHTE** im Kontext moderner Hochschullehre

### 4.1. Projektübersicht

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><b>1. Kompetenzmodell</b><br/>als Lernzielindikator<br/>(systematisiert nach Kompetenzdomänen)</p>    | <p>Fachkompetenz: Angesprochen durch Themencluster und Problemstellungen/<b>Ausdifferenzierung der fachlichen Lernziele</b></p> <p>Erlangen von bereichsspezifischer und nicht bereichsspezifischer Fachkompetenz durch problembasiertes Arbeiten/<b>Ausdifferenzierung der Lernziele</b></p> <p>Methoden-/Organisationskompetenz etc.: durch problembasiertes Arbeiten (Doppelfunktionalität problembasierenden Lernens)/<b>Ausdifferenzierung der Lernziele.</b></p> |  |  |
| <p><b>2. abgeleitet aus den Lernzielen</b><br/>3 Themencluster mit gesellschaftlichem Kontext für 14</p> | <p><b>Persönlichkeit, Leben, Mensch (Woche 2 – 5)</b><br/>(Woche 1 Einführung)</p>   | <p><b>Kommunikation und Demokratie (Woche 6 – 9)</b></p> | <p><b>Arbeitswelt und soziale Marktwirtschaft (Woche 10 – 13)</b><br/>(Woche 14 Ergebnissicherung/Prüfung)</p> |

<sup>19</sup> Zur Relevanz der Integration gerade in die formalen Lernprozesse vgl. Schaeper/Briedis (2004), S. 2 der Einleitung

|  |  |                              |   |                           |                      |
|--|--|------------------------------|---|---------------------------|----------------------|
| <b>3. Abgeleitete Problemstellung</b><br>AG als Inhalt (problembasierte Fallentwicklung) | Schwangerschaftsabbruch; Grundrechte von Mutter, Vater und werdendem Leben/PID und das Recht auf Leben oder Persönlichkeitsrechte und Datenschutz  | Social Media                 | Arbeitswelt im Wandel: Neue Berufe, Lobbyisten und interessengerechte Gesetzgebung  |                           |                      |
| <b>4. Kombinierte Formate</b><br>(Präsenzlehre)  | <b>Vorlesung</b><br>Handlungsorientierte Lehrprozesse<br>Funktional-differenzierte Ausgestaltung<br>Vorlesung/AG:<br>Schulung des Lehrteams  |                              | <b>AG</b><br>Problembasierte Arbeitsweise nach dem Siebensprung unter Betreuung der Tutorinnen und Tutoren/Entwicklung problem-basierter Arbeitsmaterials als Projektbaustein |                           |                      |
| <b>5. Intendierter Eigenständiger Lernprozess</b> zwischen den Präsenzterminen           | Bearbeitung der Problemstellung als Fortführung der AG (Bestandteil des Siebensprungs <sup>20</sup> )<br>Unterstützung durch Blended Learning (Bereitstellen von virtuellen Kooperationswerkzeugen für die Gruppenarbeiten sowie problembasiertes Begleitmaterial)<br>Vorlesung als Lernressource zur Unterstützung der Problembearbeitung<br>Tutorinnen und Tutoren als Beraterinnen/Berater mit fachlicher Expertise |                              |   |                           |                      |
| <b>6. Wochentableau</b>  | <b>Montag</b>  | <b>Dienstag</b>              | <b>Mittwoch</b>   | <b>Donnerstag</b>         | <b>Freitag</b>       |
| Vormittag  | Vorlesung 1 (2 SWS)  | AG (2 SWS) (Problemstellung) | Eigenständige Arbeit  | Vorlesung 2 (2 SWS)       | Eigenständige Arbeit |
| Nachmittag   | Eigenständige Arbeit   | Eigenständige Arbeit         |   | Sprechstunden Tutor/innen |                      |

Tab. 1: Zeit- und Projektplan der Lehrinnovation

<sup>20</sup> Zur Relevanz der Integration gerade in die formalen Lernprozesse vgl. Schaeper/Briedis (2004), S. 2 der Einleitung

### 4.2. Curriculare Verankerung und Lehrinfrastruktur

*Basiskompetenz Grundrechte* nimmt bewusst den strukturellen Status quo der juristischen Pflichtfachlehre als Ausgangspunkt<sup>21</sup>: Die Vorlesung und die traditionell vorlesungsbegleitenden Arbeitsgemeinschaften (AG'en). Das Projekt wird in der Pflichtfachlehre im zweiten Semester umgesetzt und erreicht damit alle Studierenden dieses Semesters. Die Rechtswissenschaften verfügen mit dem Konzept der Vorlesung und den begleitenden Arbeitsgemeinschaften über eine Lehrinfrastruktur, die einen guten Ausgangspunkt für das Projekt bietet. Einer strukturellen Neuentwicklung von Lehrformaten bedarf es nicht. Dies erlaubt eine hocheffiziente reformatorische Vorgehensweise, die zudem über einen hohen Grad an Transferfähigkeit für alle rechtswissenschaftlichen Fakultäten verfügt. Diese vorhandene „strukturelle Hülle“ wird inhaltlich und methodisch neu ausgerichtet sowie mit neuen Funktionszuweisungen versehen. Insbesondere das kollaborative Lernen in Kleingruppen wird zu einem zentralen Element des intendierten Lernprozesses.<sup>22</sup>

### Grundrechte als curriculärer „Verhaltensanker“ im Jurastudium

Inhaltlich sind Grundrechte für eine Umsetzung problembasierter Lernens im Jurastudium besonders geeignet: Sie stehen politischen und gesellschaftlichen Fragen sehr nah und bergen damit auch „emotionales Potenzial“, das für den Lernerfolg fruchtbar gemacht werden kann. Zudem nehmen sie eine zentrale Funktion im gesamten Recht ein und durchformen es in ihrer Funktion als objektive Werteordnung<sup>23</sup>: Auch in den übrigen Rechtsgebieten ist es immer wieder erforderlich, grundrechtliche Wertungen heranzuziehen. Die für die gesamte rechtswissenschaftliche Arbeitsweise prägenden Prozesse einer strukturierten und methodischen Verhältnismäßigkeitsprüfung und das damit verbundene Gewichten von Argumenten und Rechtsgütern in je spezifischen Konstellationen, also die Entwicklung der Fähigkeit einer differenzierenden Betrachtungsweise, werden gerade durch grundrechtliche Fragestellungen stimuliert. Dementsprechend legt die Veranstaltung wichtige Grundlagen, die für die gesamte öffentlich-rechtliche Pflichtfachlehre vom 3. bis zum

---

<sup>21</sup> Schon Husserl (1953), S. 453 (456) sprach sich bereits zu Beginn der Reformdebatte in der Bundesrepublik für einen solchen Ansatz aus, der insbesondere die Verantwortung vor dem und für das Recht der Lehrenden und auch der Studierenden ernst nimmt und nicht voreilig sinnvolle Strukturen hinter sich lässt.

<sup>22</sup> Zu diesem Element des problembasierter Lernens vgl. Zumbach (2003), S. 21

<sup>23</sup> Lüth-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts, BVerfGE 7 198 (205)

5. Semester und auch für die anderen Fachsäulen (Zivilrecht, Strafrecht) Relevanz besitzen. Sie können auch im Examen entscheidende Erfolgsfaktoren sein. Zudem spielen sie als berufsrelevante (fachspezifische) Kompetenzen in allen juristischen Berufsfeldern eine zentrale Rolle.

University in Kanada hat. Spezifisch konstruierte Problemstellungen und Arbeitsphasen in Kleingruppen werden zum Ausgangspunkt des Lernens. Der Ansatz ist zudem von dem Leitbild einer/eines verantwortungsbewussten und selbstständigen Studierenden geprägt und ist deswegen mit dem

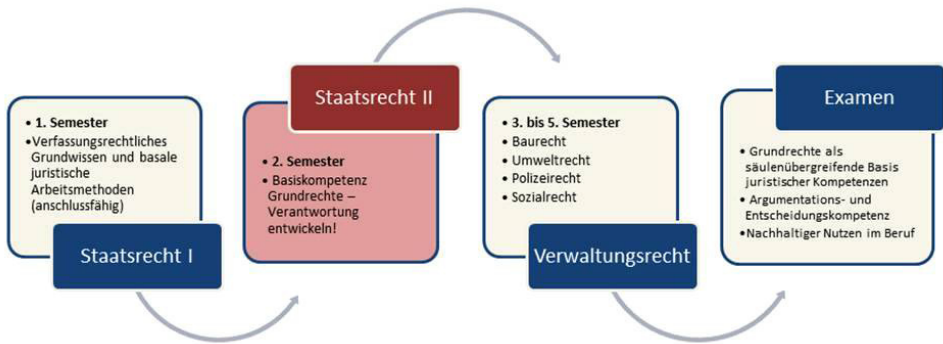


Abb. 3: Curriculare Verankerung der Lehrinnovation

### 4.3. Problembasiertes Lernen als kompetenzorientierter didaktischer Ansatz

Der Begriff des problembasierten Lernens wird im deutschsprachigen Raum teilweise sehr unspezifisch verwandt. Auch das entdeckende und forschende Lernen wird teilweise darunter gefasst. (Schulmeister 2002, S. 185,190) *Basiskompetenz Grundrechte* knüpft an die Konzeption des „Problem Based Learning (POL)“ (Barrows 1986, S. 481; Zumbach 2003) an, die ihren Ursprung an der McMaster

oft geforderten Leitbild einer/eines kritischen, aufgeklärten und flexiblen Juristin/Juristen<sup>24</sup> ganz besonders kongruent. Begleitet wird diese Hauptidee von handlungsorientiertem Methodeneinsätzen in der Vorlesung und einem E-Learning-Szenario, das der Materialkoordination sowie der Kommunikation der Studierenden untereinander dient. Die Prüfung erfolgt in Form eines Formates, das auf die in der Lehre vermittelten Kompetenzen und den Ansatz des problembasierten Lernens selbst abgestimmt ist.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Vgl. beispielsweise Bull (2002), S. 977 (978)

<sup>25</sup> Zur typischen Prüfungsmethode des „Triple Jump“ vgl. Reich (2003).

### 4.4. Curriculare Verzahnung von Vorlesung, Kleingruppe und Lehrteam

*Basiskompetenz Grundrechte* gestaltet eine Vorlesung (4 SWS), eine Arbeitsgemeinschaft (2 SWS), die studentische Lernzeit zwischen den Präsenzveranstaltungen und die Fachberatung der Studierenden durch Tutorinnen und Tutoren. Vorlesung und Arbeitsgemeinschaften werden wesentlich enger miteinander verzahnt als bislang üblich. Zugleich werden sie nach ihren Funktionen spezifischer unterschieden. Eine kollegiale Zusammenarbeit der Lehrenden wird damit erforderlich. Der Auftritt als Lehrteam vermittelt den Studierenden Vertrauen durch abgestimmte und transparente Prozesse und bietet den Lehrenden selbst Rückhalt. Für die Tutorinnen und Tutoren, die die Kleingruppen leiten, ändert sich die didaktische Zielsetzung aufgrund des für das problembasierte Lernen

wesentlichen „Siebenschritts“<sup>26</sup> bei der Problembearbeitung. Zusätzlich haben die Tutorinnen und Tutoren die Aufgabe, außerhalb der Präsenztermine für fachliche Beratung der Studierenden zur Verfügung zu stehen. Die Durchführung eines Trainingsprogramms wird somit notwendig, das in Form von Workshops und kollegialer Beratung umgesetzt wird. (Murray/Savin-Baden 2000, S. 107, 116)

In den Arbeitsgemeinschaften wird ausschließlich problembasiert gearbeitet. Dabei wird an das derzeit gängige Prinzip der Fallarbeit angeknüpft. Die neuen problembasierten Fälle werden jedoch nach den Prinzipien des Problem Based Learning gestaltet<sup>27</sup> und begleiten die Studierenden mehrere Wochen. Die Problemkonstruktion entspricht dem Themenkreis, der zeitgleich auch in der Vorlesung behandelt wird. Die Tutorinnen und Tutoren begleiten den Problemlösungsprozess.

---

<sup>26</sup> Zu den Problemen, diese Arbeitsschritte einzuhalten, vgl. Moust/van Berkel/Schmidt (2005), S. 665 (667)

<sup>27</sup> Williams (1992), S. 367 (376) bietet hierzu einen Fragenkatalog an.

## Ablaufplan Kleingruppenveranstaltungen

| Woche | Thema   | Vorgehensweise  |
|-------|---|---|
| 1     | Einführungsveranstaltung  | <p>Erläuterung des Konzepts des problem-basierten Lernens, Ausgabe der Materialien</p> <p>Gegenseitige Erwartungskklärung zur Arbeitsweise in der Arbeitsgemeinschaft (AG)</p> <p>Einteilung der Kleingruppe (25 Teilnehmer/innen) in Kleinstgruppen (entweder Betreuung durch Teamteaching mit der Unterstützung durch Studierende in höheren Semestern oder Tutorin / Tutor als „floating facilitator“)</p>   |
| 2     | <p>Problem 1 (Themencluster 1)<br/>z. B. <b>Ausgangsfragestellung: (eine vorherige didaktische Analyse, die die Wahl begründet würde erfolgen und dokumentiert werden)</b></p> <p>Das Ehepaar Siebert lebt in Hamburg/ Eimsbüttel. Beide wünschen sich ein Kind. Frau Siebert hat jedoch eine Schwester, die an Chorea Huntington erkrankt ist. Eine Tante ist im vorangegangenen Jahr eben an dieser Krankheit verstorben. Das Ehepaar zögert. Im Juli 2011 erlässt der Bundestag ein Gesetz, das die Präimplantationsdiagnostik in bestimmten Fällen erlaubt. Frau Siebert erkennt das für sich als eine Chance. Herr Siebert, der protestantischen Glaubens ist, hat trotz Kinderwunschs Bedenken. Die beiden diskutieren.</p> <p>[Können Sie sich vorstellen, vor welcher grundrechtlichen Folie sich diese Diskussion bewegt?]</p> | <p>Beginn der Bearbeitung in den Kleingruppen unter Einhaltung der im Siebensprung vorgesehenen Arbeitsschritte durch die Studierenden</p> <p><b>Schritt 1:</b> Klärung von Begriffen, die nicht verstanden wurden</p> <p><b>Schritt 2:</b> Definition des Problems</p> <p><b>Schritt 3:</b> Analyse des Problems</p> <p><b>Schritt 4:</b> Ordnen und Systematisieren der Ideen für die Problembewältigung</p> <p><b>Schritt 5:</b> Formulierung der Lernziele</p> <p><b>Schritt 6:</b> Phase des eigenständigen Lernens außerhalb der AG unter Ausnutzung aller zur Verfügung stehenden Lernressourcen, um das Problem zu bearbeiten.<br/>– Tutorinnen und Tutoren als fachliche Berater</p> |

| Woche | Thema  | Vorgehensweise   |
|-------|--|--|
| 3/4   | Weiterbearbeitung Problem 1<br>( <b>Aufbau der Story:</b> Fortführung über verschiedene Eskalationsstufen bis hin zu einem zugespitzten verfassungsrechtlichen Konflikt, der mittels Rechtskenntnissen von den Studierenden zu befrieden ist.) | <b>Schritt 7:</b> In den Präsenzterminen erfolgt ein Austausch über den Wissenszuwachs. Die vorläufigen Ergebnisse können im Plenum präsentiert sowie diskutiert werden. |
| 5     | Abschluss Problem 1  | Auswertung, Ergebnissicherung, Fehleranalyse, abschließendes Arbeitsmaterial zur Vertiefung der Inhalte  |
| 6-9   | Problem 2 (Themencluster 2)  | wie Woche 2 - 5  |
| 10-13 | Problem 3 (Themencluster 3)  | wie Woche 2 - 5  |
| 14    | Abschlussveranstaltung   | Feedback, Auswertung, wenn notwendig (Studienordnung) Test oder Klausur (ggf. nach der Triple-Jump-Methode)  |

### Kompetenzorientierte Didaktisierung der Vorlesung

Das problembasierte Lernen befasst die Studierenden zunächst mit dem Problem als Ausgangspunkt des Lernprozesses. Anders als bislang orientiert sich der Inhalt der in der Arbeitsgemeinschaft ausgegebenen Probleme nicht an dem Stand der Vorlesung, sondern die Vorlesung wird umgekehrt mit einer gewissen Rücksicht auf die von den Studierenden aktuell zu bewältigenden Probleme ausgestaltet. Der Vorteil einer solchen neuen Funktionszuweisung an die Vorlesung besteht darin, dass die Studierenden an der Vorlesung mit einem konkreten Anliegen oder – idealistisch gefasst – mit einem

Forschungsanliegen teilnehmen. Sie möchten Wissen erwerben, um die aktuelle Problemstellung zu bewältigen. Der Inhalt der Veranstaltung wird dabei in überschaubare Themencluster strukturiert, die mittels didaktischer Analyse aus dem Themenbereich der Grundrechte herausgearbeitet werden. Bei der Auswahl muss man sich mit den Fragen auseinandersetzen, ob der exemplarische Gehalt der ausgewählten Thematik so aussagekräftig ist, dass an ihm wesentliche Grundsätze und Prinzipien der Grundrechtsdogmatik erlernbar sind, und ob das Thema hinreichend Möglichkeiten bietet, interdisziplinäre oder transnationale Aspekte einzuflechten. Zudem ist es relevant, ob anhand des Themas auch ein gewisses



Maßanjuristischer Methodenkompetenz abgedeckt werden kann. Die angestrebte Stoffreduktion erfordert die Entwicklung neuen Lernmaterials für die Lernprozesse der Studierenden. Dieses Lernmaterial soll es den Studierenden – beispielsweise in Form von thema-

tischen Landkarten – jederzeit ermöglichen, zu erkennen, welchem übergeordneten Themengebiet die exemplarischen ausgewählten Inhalte jeweils zuzuordnen wären. Sie erlauben damit fall- wie projektbezogene Neustrukturierungen.

## 5. Universitäres Change Management zur Implementierung der Lehrinnovation

### 5.1. Kritische Erfolgsfaktoren bei der erstmaligen Durchführung

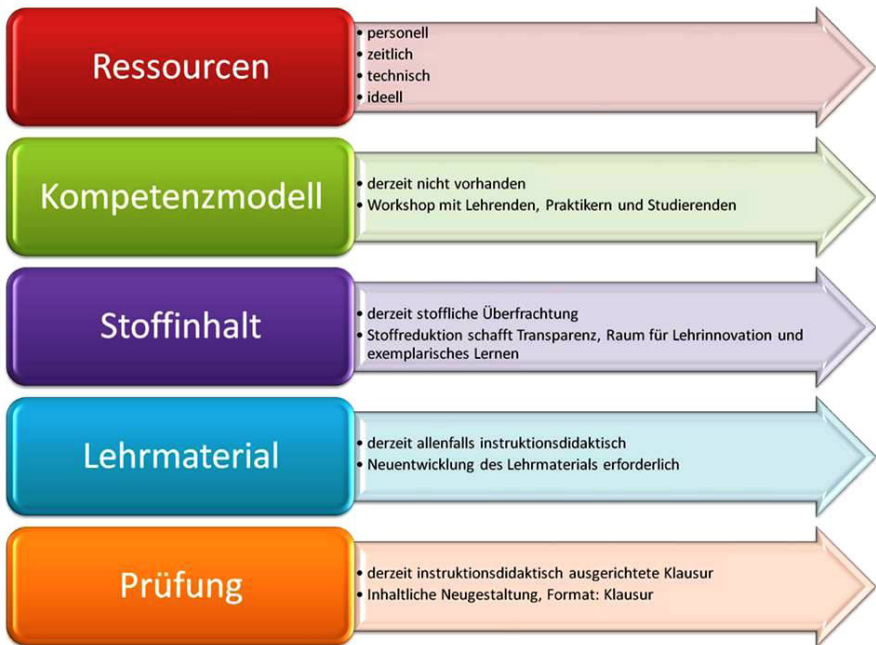


Abb. 4: Kritische Erfolgsfaktoren beim Pilotversuch

### Personalgewinnung und -entwicklung

Die erfolgreiche Umsetzung ist von Erfolgsfaktoren abhängig, die hauptsächlich, aber nicht ausschließlich im Bereich der Ressourcen liegen. Personell erfordert das Projekt zunächst ein größeres Team, in dem – etwa auf der Stufe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen – juristische und hochschuldidaktische Kompetenzen gekoppelt werden. Auch für studentische Hilfskräfte fallen neue und anspruchsvolle Arbeiten an. Zum Lehrteam gehören außer der Dozentin/ dem Dozenten der Vorlesung auch die Tutor/innen für die Kleingruppen. Ihre auch von der Honorarhöhe abhängige Gewinnung sowie spezifische Schulung im Hinblick auf die Lehrinnovation stellen wesentliche Erfolgsfaktoren dar. Die Studierenden müssen sich den Herausforderungen problemorientierten Lernens stellen, zur engagierten Mitwirkung motiviert werden und Professionalisierung erfahren, so dass eine inneruniversitäre Akzeptanz erzielt wird.

### Lehrdeputatsreduzierung und Leistungsanreize

Der zeitliche Aufwand für Vorbereitung und Durchführung einer Lehrinnovation wird häufig unterschätzt. Generell kann der Aufwand für die Lehrpersonen in einem problem- und kompetenzorientierten Ansatz größer als in einem

instruktionsdidaktischen Modell eingeschätzt werden, weil es nicht nur die Inhalte aufzubereiten gilt, sondern auch Lernumgebungen und -szenarien gestaltet werden müssen. Das gilt ganz unabhängig vom Team auch für den Dozenten der Vorlesung selbst, der zudem zugleich die Projektleitung innehat. Im Hinblick darauf bietet es sich an, eine solche Lehrveranstaltung mit einem höheren Anrechnungsfaktor bei der Berechnung der Erfüllung der Lehrverpflichtung zu berücksichtigen.<sup>28</sup> Insbesondere die erstmalige Entwicklung solcher Lehrprojekte sollte mit der zeitlichen Entlastung von anderen dienstlichen Aufgaben einhergehen. Ein entsprechendes Leistungsanreizsystem ist dringend erforderlich.

### Ideelle Unterstützung für juristische Lehrinnovationen

Von besonders hoher Bedeutung sind schließlich die ideellen Ressourcen, die sich in der Unterstützung seitens Universität und Fakultät ausdrücken sollten. Dies betrifft nicht nur den Umstand, dass die Fakultäten die Vorlesung im Curriculum vorsehen und die Leitung des Lehrprojektes der Ideengeberin bzw. dem Ideengeber anvertrauen. Im Hinblick auf die Reputationsasymmetrie zwischen Forschung und Lehre ist in einem „strukturkonservativen“ Fach wie den Rechtswissenschaften mit Widerständen gegen progressive Lehr-

---

<sup>28</sup> In diese Richtung weist auch die Empfehlung des 102. Senats der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.10.2006: „Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauenden Hochschulsystem“ ([http://www.hrk.de/de/download/dateien/Eckpunkte\\_Kapazitaetsrecht.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Eckpunkte_Kapazitaetsrecht.pdf))

innovationen zu rechnen. Hinzu kommen Vorurteile gegenüber kompetenzorientiertem Lehren und Lernen, die es wissenschaftlich begründet zu widerlegen gilt. Zudem kann vermutet werden, dass innovative Lehrprojekte in der Tendenz eher von jüngeren Kolleginnen und Kollegen eingebracht werden, deren Position in der Fakultät besonders schutzbedürftig ist. Die Schwierigkeiten potenzieren sich, wenn Bedenken nicht offen ausgesprochen werden, sondern implizit wirken. Daher ist auch die allgemeine Konfliktfähigkeit und Kommunikationskultur der Fakultät als Erfolgsbedingung relevant.

Zur Durchführung der Lehre sind medial umfassend ausgestattete Räume für Kleingruppenarbeiten erforderlich sowie ein E-Learning-Portal, um die Kommunikation sowohl innerhalb des Lehrteams als auch unter den Studierenden auch abseits der Präsenztermine zu erleichtern.

## Erfolgsfaktor Nummer 1: Juristisches Kompetenzmodell

Da *Basiskompetenz Grundrechte* auf Erwerb von Kompetenzen abzielt, ist die Entwicklung eines Kompetenzmodells das Herzstück des Projekts in der Entwicklungsphase. Zwar kann dabei auf allgemeine Kompetenzmodelle zurückgegriffen werden. Diese müssen jedoch in zwei Schritten spezifisch für die Rechtswissenschaften und für das Themenfeld der Grundrechte konkretisiert werden. Hierbei sollen im Rahmen eines Workshops auch die Einschätzungen der Studierenden selbst und die Erfahrungswerte von

Juristinnen und Juristen aus verschiedenen Berufskontexten integriert werden. Dieser Workshop bietet auch die Möglichkeit, andere Interessierte aus der Fakultät einzubinden und das Projekt dadurch im Sinne der Gewinnung ideeller Ressourcen vor Ort zu verankern.

Zur Prüfung ist festzuhalten, dass die derzeitige Struktur einer Abschlussklausur beibehalten werden kann. Inhaltlich können die Klausuren aber nach dem für das problembasierte Lernen typischen Gestaltungsprinzip des „Triple Jump“ neu konzipiert werden.

## 5.2. Strategie der Verstetigung und Transferstrategie

Dadurch, dass *Basiskompetenz Grundrechte* eine vorhandene Lehrinfrastruktur als Hülle, die mit neuen Inhalten gefüllt wird, nutzt, sind eine Verstetigung im Curriculum und ein Transferauf andere Lehrveranstaltungen in der Pflichtfachlehre gewährleistet, sofern die Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Innerhalb der Rechtswissenschaften besteht generell eine große Transferfähigkeit, da das Format einer Vorlesung mit begleitenden Arbeitsgemeinschaften in weiten Teilen der Pflichtfachlehre in den drei Fachsäulen Zivilrecht, Öffentliches Recht und Strafrecht genutzt wird. Strategisch kann der Transfer durch eine Vorstellung des Projektes im Kolleginnen- und Kollegenkreis, etwa im Professorium und im Fakultätsrat, gefördert werden. Auch sind eine entsprechende Dokumentation der Lehrentwicklung sowie eine Beratung von interessierten Lehrenden förder-

lich. Universitätsweit ist ein Transfer durch die Vorstellung des Projektes in Innovationsforen und fakultätsübergreifenden Arbeitsgruppen zur Verbesserung der Qualität der Lehre möglich. Universitätsübergreifend schließlich kann der Transfer über eine Beteiligung an einschlägigen Tagungen erfolgen. Wünschenswert ist darüber hinaus, die Lehrinnovation in eine Strategie der Hochschulentwicklung im Bereich Lehre einzubinden, zumal dadurch die verfügbaren ideellen Ressourcen gesteigert werden können. Soweit *Basiskompetenz Grundrechte* ein Netzwerk außeruniversitärer Berater/

innen aufbaut und nutzt, können diese ebenfalls in einer Transferstrategie eine tragende Rolle einnehmen.

## 6. Handreichung für die erfolgreiche Umsetzung problembasierter Lernens

Soweit auch andere Lehrende problembasierte oder andere kompetenzorientierte Lehrveranstaltungen in der juristischen Fachlehre entwickeln und umsetzen möchten, könnte dabei wie folgt vorgegangen werden:

| Arbeitsfeld   | Arbeitsschritte   |
|---|---|
| <b>Koppelung Fachwissenschaft – Hochschuldidaktik sicherstellen</b> | In der Kompetenzorientierung ausgewiesene hochschuldidaktische Expertinnen und Experten als Beraterinnen und Berater gewinnen<br><br>Tandems aus beiden Kompetenzen bilden  |
| <b>Status quo erheben</b>   | Was sind die Stärken und Schwächen bestehender juristischer Lehre?<br><br>Wo bestehen fachkulturelle Anknüpfungspunkte in den Rechtswissenschaften zu problembasiertem/kompetenzorientiertem Lernen? (Beispiel Grundrechte)<br><br>Welche Inhalte und welche Lehrveranstaltungen eignen sich besonders?<br><br>Inwiefern ist eine vollkommen neue Struktur erforderlich oder können vorhandene Strukturen genutzt werden?<br><br>Mit welcher Unterstützung kann seitens der Universität und Fakultät gerechnet werden? Welche Widerstände und Hindernisse werden auftreten? |

| Arbeitsfeld                            | Arbeitsschritte   |
|--|---|
| <b>Vision entwickeln</b>               | Bild einer erfolgreichen problembasierten Veranstaltung beschreiben<br><br>Stakeholder/innen aus Fakultät und Universität bereits hier einbinden<br><br>Ideelle und materielle Unterstützung vor Ort sicherstellen<br><br>Transfer- und Verstetigungsmöglichkeiten entwickeln durch Dokumentation, Diskussion und Publikation |
| <b>Umsetzung planen</b>                | Welche Ressourcen werden benötigt? Drittmittelantrag?<br><br>Zeitplan, Meilensteine, Einsatz der Ressourcen planen<br><br>Konzept zum Umgang mit Widerständen entwickeln<br><br>Change Management planen  |
| <b>Vorbereitung der Lehrinnovation</b> | Stoffreduktion zur Schaffung von Freiräumen<br><br>Gewinnung des Lehrteams<br><br>Neues Lehrmaterial für Vorlesung und Kleingruppen entwickeln  |
| <b>Durchführung der Lehrinnovation</b> | Transfer und Verstetigung (Dokumentation, Publikationen, Konferenzen als Begleitprogramm)   |
| <b>Nachbereitung</b>                   | Überarbeitung des Lehrmaterials<br><br>Aufdecken von Optimierungsbedarf für Folgeprojekte   |

**7. Vision einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik**

Lehrprojekte wie *Basiskompetenz Grundrechte* können einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik leisten. Dabei kommt es vor allem auf eine möglichst enge Verzahnung der

Fachwissenschaft mit der kompetenzorientierten Hochschuldidaktik an. Im Idealfall sind beide Kompetenzen in Projektteams gekoppelt. In solchen dezentralen „Tandems“ lässt sich unseres Erachtens der größte Fortschritt rechtswissenschaftlicher Fachdidaktik erzielen.

### **Anwendungsbezug juristischer Lehre und Forschung**

Weiterhin sollten finanzielle Ressourcen überwiegend nicht an überregionale Zentren verteilt werden, sondern vor allem dort eingesetzt werden, wo sie unmittelbar wirken, nämlich bei den Studierenden und den einzelnen Lehrpersonen im Hörsaal. Die Ressourcen können vor allem im Wettbewerb mit flexiblen Strukturen an Einzelwissenschaftler/innen vergeben werden. Gegen eine einseitige Fokussierung auf Zentren mit Forschungsschwerpunkt spricht, dass die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik vor allem umgesetzt werden muss. Forschung ist insoweit erforderlich, als der Transfer allgemeiner hochschuldidaktischer Erkenntnisse in die Rechtswissenschaften zu leisten ist und aus dieser Perspektive eine spezifische Beratung stattfinden kann. Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik sollte anwendungsorientiert Lehrprojekte vorbereiten und begleiten und deren Umsetzung reflektieren. Fachdidaktikzentren können so einen wichtigen Beitrag zu der Professionalisierung der Lehrenden leisten.

### **Reputation und Ressourcen für die Lehre stärken!**

Das größte Hindernis bei der Umsetzung von innovativer Lehre ist immer noch die mangelnde oder sogar negativ belegte Reputation eines Engagements für gute Lehre – auch in den Rechtswissenschaften. (Klatt/Koller 2012) Schon in den Berufungsverfahren zählen Lehrleistungen in der Regel entweder überhaupt nicht oder wirken sich nach dem Motto „Das verdirbt uns die Preise!“ sogar negativ aus. Hier ist ein breit angelegtes „Reputationsmanagement“ erforderlich, das mit einer Vielzahl von abgestimmten Maßnahmen agiert und von Belohnungs- und Anreizstrukturen in der leistungsorientierten Mittelvergabe bis hin zu einer Innovationsreduktion des individuellen Lehrdeputats für besondere Lehrprojekte reicht.<sup>29</sup> Entgegen anders lautenden Lippenbekenntnissen sind Universitäten und Fakultäten vielerorts nicht bereit, Lehrprojekte – selbst wenn sie mit extern eingeworbenen Mitteln finanziert werden – mit zusätzlichen Ressourcen auszustatten. Gerade Hochschul- und Fakultätsleitungen haben hier eine erhebliche Veränderungsverantwortung, um wohlklingende Strategien auch gegen Widerstände durchzusetzen und tatsächlich umsetzbar zu machen. Der Gestaltungskraft und dem Überzeugungshandeln von verant-

---

<sup>29</sup> Vgl. etwa zu „Lehrfreisemestern“ als Pendant zu Forschungsfreisemestern jüngst Wissenschaftsrat (2011): Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung, Drs. 1656-11 vom 11.11.2011, S. 31 f., 35 f.

wortlichen Leitungspersonlichkeiten im Bereich der Lehre kommt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Insgesamt haben innovative Lehrprojekte aber schon deswegen eine bedeutende Zukunft, weil gute Lehre zunehmend

zum Wettbewerbsfaktor um die besten Studierenden wird. Innovative Lehre muss und wird daher einen festen Platz in der Strategieentwicklung juristischer Fakultäten einnehmen.

## Literaturangaben

- Barrows, Howard (1986): A taxonomy of problem-based learning methods. In: Medical Education 1986. S. 481-486.
- Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne (Hrsg.) (2011): Exzellente Lehre im juristischen Studium. Baden-Baden: Nomos.
- Bull, Hans Peter (2002): Von der Rechtswissenschaftlichen Fakultät zur Fachhochschule für Rechtskunde. In: JZ 2002. S. 977-983.
- Hesse, Albrecht (2002): Die Reform des Jura-Studiums als Politik seiner Mechanisierung. In: JZ 2002 (14). S. 704-708.
- Hochschulrektorenkonferenz (2011): „Eckpunkte für ein neues Kapazitätsrecht in einem auszubauenden Hochschulsystem“. Empfehlung des 102. Senats der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.10.2006. ([http://www.hrk.de/de/download/dateien/Eckpunkte\\_Kapazitaetsrecht.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Eckpunkte_Kapazitaetsrecht.pdf), 10.06.2012)
- Husserl, Gerhart (1953): Reform des deutschen Rechtsstudiums. In: JZ 1953. S. 453-456.
- Klatt, Matthias/Laux, Johann (2009): Online Learning and Teaching (OLAT) in Großvorlesungen. In: Hamburger Elearning Magazin, Dezember 2009. (<http://matthias-klatt.de/wp-content/uploads/2009/12/Klatt-Laux.pdf>, 10.06.2012)
- Klatt, Matthias (2010): Die Verweigerer. In Jura findet Bologna nicht statt. In: Bologna Blog der Jungen Akademie. (<http://www.matthias-klatt.de/2010/05/bologna-blog-2/>, 10.06.2012)
- Klatt, Matthias (2012): Neue Lehrformate in Großvorlesungen. In: Klatt, Matthias/Koller, Sabine (Hrsg.) (2012): Lehre als Abenteuer. Anregungen für eine bessere Hochschulausbildung, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Klatt, Matthias (2012): Der Hamburger Think Tank Lehre. In: Klatt, Matthias/Koller, Sabine (Hrsg.) (2012): Lehre als Abenteuer. Anregungen für eine bessere Hochschulausbildung, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

- Klatt, Matthias/Koller, Sabine (Hrsg.) (2012): Lehre in der Krise? Warum sich die Verhältnisse ändern müssen und nicht die Ideale. In: *Forschung & Lehre* 2012/6. S. 448-449.
- Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister (JuMiKo) (2011): Bericht des Ausschusses der Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister zur Koordinierung der Juristenausbildung über die Möglichkeiten und Konsequenzen einer Bachelor-Master-Struktur anhand unterschiedlicher Modelle einschließlich der berufspraktischen Phase unter Berücksichtigung des entwickelten Diskussionsmodells eines Spartenvorbereitungsdienstes vom 31. März 2011. (<http://www.justiz.nrw.de/JM/justizpolitik/schwerpunkte/juristenausbildung/bericht/bericht2011/bericht2011.pdf>, 10.6.2012)
- Moust, Jost/van Berkel, Henk/Schmidt, Henk (2005): Signs of Erosion: Reflection on Three Decades of Problem-Based Learning at Maastricht University. In: *Higher Education*, 2005 (4). S. 665 (673).
- Murray, Ian/Savin-Baden, Maggi (2000): Staff Development in Problem-based Learning. In: *Teaching in Higher Education* 2000. S. 107 (116).
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2011): Methodenpool. ([http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/frameset\\_vorlage.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/frameset_vorlage.html), 10.6.2012)
- Schaeper, Hildegard (1997): *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schaeper, Hildegard/Briedis, Kolja (2004): *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS). (HIS Kurzinformation A 6) ([http://www.bmbf.de/pub/his\\_projektbericht\\_08\\_04.pdf](http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_08_04.pdf), 10.6.2012)
- Schulmeister, Rolf (2002): Zur Komplexität Problemorientierten Lernens. In: Asdonk/Kroeger/Strobl/Tillmann/Wildt (Hrsg.) (2002): *Bildung im Medium der Wissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 185-201.
- Teichler, Ulrich (2010): Hochschulbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2010): *Handbuch Bildungsforschung*, 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 421-444.
- Williams, Susan (1992): Putting Case-Based Instruction Into Context: Examples from Legal and Medical Education. In: *The Journal of the Learning Sciences* 1992. S. 367 (379).
- Wissenschaftsrat (2011): *Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung*. Halle an der Saale. Drs. 1656-11 vom 11.11.2011. (<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1656-11.pdf>, 10.06.2012)
- Zumbach, Jörg (2003): *Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann.





## **Prof. Dr. Matthias Klatt**

Juniorprofessor für Öffentliches Recht, Europarecht, Völkerrecht und Rechtsphilosophie

**Universität:** Hamburg

**Anschrift:** Rothenbaumchaussee 33, 20148 Hamburg

**Tel.:** 040/42838-5424

**E-Mail:** [jpklatt@jura.uni-hamburg.de](mailto:jpklatt@jura.uni-hamburg.de)

### **Zur Person:**

Dr. Matthias Klatt ist seit April 2008 Inhaber der Juniorprofessur für Öffentliches Recht, Europarecht, Völkerrecht und Rechtsphilosophie an der Universität Hamburg. Er studierte Rechtswissenschaften in Göttingen und München. Nach seiner Promotion an der Universität Kiel war Klatt u.a. wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesverfassungsgericht, Research Fellow am New College in Oxford und Vorstand der Jungen Akademie. Er ist Träger verschiedener internationaler Forschungspreise. Im Jahre 2011 erhielt er den Hamburger Lehrpreis 2011 sowie – für das hier vorgestellte Lehrprojekt – ein Fellowship für Innovationen in der Hochschullehre vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Internationaler Grund- und Menschenrechtsschutz; Verfassungstheorie; Staatsrecht; Theorie der juristischen Argumentation; Rechtsphilosophie und Rechtstheorie.



## Tina Winter

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Juniorprofessur für Öffentliches Recht, Europarecht, Völkerrecht und Rechtsphilosophie im Lehrprojekt „Basiskompetenz Grundrechte“

**Universität:** Hamburg

**Anschrift:** Rothenbaumchaussee 33, 20148 Hamburg

**Tel.:** 040/42838-3979

**E-Mail:** tina.winter@jura.uni-hamburg.de

### Zur Person:

Studium der Rechtswissenschaft und Referendariat in Leipzig, Master of Higher Education am ZHW der Universität Hamburg, seit September 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg zunächst am Dekanat der Fakultät, seit Januar 2012 an der Juniorprofessur für Öffentliches Recht, Europarecht, Völkerrecht und Rechtsphilosophie bei Prof. Dr. Matthias Klatt.

### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Öffentliches Recht (Verfassungsrecht, Hochschul- und Wissenschaftsrecht), Hochschuldidaktik.



Ein Unternehmen der Hamburger Hochschulen

Das Multimedia Kontor Hamburg (MMKH) ist ein Unternehmen der sechs öffentlichen staatlichen Hamburger Hochschulen. Als zentrale Service- und Beratungseinrichtung unterstützt das MMKH seit 2002 gemeinsam mit den Hochschulen initiierte Projekte zur IT- bzw. medienbasierten Modernisierung von Lehre und Verwaltung. Zu den Aktivitäten des MMKH gehören Projektmanagement und -begleitung im Bereich eCampus, die jährliche Fachkonferenz Campus Innovation sowie das wissenschaftliche Podcast-Portal [podcampus.de](http://podcampus.de). Informationen unter [www.mmkh.de](http://www.mmkh.de)

# Projektlehre im Geschichts- studium



Das Studierendenprojekt als Veranstaltungsform gehört zu den Ideen, die mit dem viel gepriesenen und geforderten *shift from teaching to learning* neue Aktualität erfahren hat. Auch die Geschichtswissenschaft befasst sich zunehmend mit der Frage, wie Anwendungsorientierung und Fachstudium besser verzahnt werden können.

Das Lehrformat des Studierendenprojekts und dessen Potentiale für das Geschichtsstudium stehen im Mittelpunkt der Tagung. Ziel der Veranstaltung ist es, über fachspezifische Konzepte, Ideen und Fragen von Projektlehre ins Gespräch zu kommen, die Bandbreite möglicher Angebote vorzuführen und beteiligte Lehrende und Institutionen zu vernetzen. Darüber hinaus wird die Projektlehre im Geschichtsstudium historisch und hochschuldidaktisch verortet und kontextualisiert.

Die Tagung versteht sich somit als Beitrag zur Vernetzung der Lehrenden und zur Systematisierung und methodisch-didaktischen Fundierung der Projektlehre als innovatives Lehrformat im Geschichtsstudium.

Tagungsprogramm und Anmeldung unter [www.abk-geschichte.uni-hamburg.de](http://www.abk-geschichte.uni-hamburg.de).

15./16.  
Februar  
2013  
Oldenburg

Yvonne Robel, M. A.  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Institut für Geschichte  
Schwerpunkt: Innovative Lehr-  
und Lernformen  
Ammerländer Heerstr. 114-118  
26129 Oldenburg  
Tel. +49 (0)441 798-4309  
Fax +49 (0)441 798-3021  
[yvonne.robel@uni-oldenburg.de](mailto:yvonne.robel@uni-oldenburg.de)



Thorsten Logge, M. A.  
Universität Hamburg  
Fakultät für Geisteswissenschaften  
Fachbereich Geschichte | ABK  
Johnsallee 35  
20148 Hamburg



Tel. +49 (0)40 42838-9061  
Fax +49 (0)40 42838-3955  
[thorsten.logge@uni-hamburg.de](mailto:thorsten.logge@uni-hamburg.de)



# Problemorientiertes Lernen (POL) als Ansatz zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung der universitären Erstausbildung im Fach „Betriebliches“ Rechnungswesen<sup>1</sup>

*Achim Dilling*

## Kurzzusammenfassung

Problemorientiertes Lernen (POL) ist ein auf Interaktion und Selbstverantwortung ausgerichteter Lehr-/Lernprozess, der neben Fach- und Methodenkompetenz auch auf die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz von Studierenden gerichtet ist. Die Integration dieser Art Kompetenzorientierung in die universitäre Erstausbildung im Fach „Betriebliches Rechnungswesen“ trägt nicht nur den Forderungen des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR), sondern auch denen der betrieblichen Praxis Rechnung. Sie ist somit zentral für Absolventinnen und Absolventen betriebswirtschaftlicher Studiengänge und deren erfolgreichen Übertritt in den Arbeitsmarkt.

## 1. Anlass und Ziele kompetenzorientierter Lehre

### Vom Lehren zum Lernen

Die Anforderungen der betrieblichen Praxis an die Absolventinnen und Absolventen betriebswirtschaftlicher Studiengänge wachsen seit Jahren stetig. Laut einer Studie

der Universität Frankfurt rangieren dabei „Sozialkompetenz“, „Hohe Eigenmotivation“ und die „Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten“ noch vor der Fach- und Methodenkompetenz. (Judt 2006, S. 13) Mit den realiter heute noch oft vorherrschenden Lehr- und Lernformen, die sich meist in der frontal-monologistischen Vermittlung wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnis-

<sup>1</sup> Das Lehrarrangement des problemorientierten Lernens (POL) bildete einen zentralen Bestandteil im Tutorenprogramm „Lernen durch Lehren“, einem hochschuldidaktischen Pilotprojekt (Oktober 2010 bis Juli 2011) der Universität Passau unter der Leitung von PD Dr. Ulrike Senger in Kooperation mit der Philosophischen Fakultät, verantwortet von Bettina Caspary, und der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, verantwortet von Dr. Achim Dilling, dem Autor dieses Beitrags.

sen erschöpfen, kann dieser Forderung sicherlich nicht entsprochen werden.

## **POL als exemplarisches kompetenzorientiertes Lernformat**

Geboten ist deshalb eine Hinwendung zu den Maßgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR 2008, S. 12f.), der die Kompetenzorientierung von Lehren und Lernen in den Vordergrund stellt. Ziele sind der verantwortungsvolle Erwerb und die selbstständige Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten – auch unter Berücksichtigung der sozialen Erfordernisse in der modernen Arbeitswelt. Ein Instrument hierfür ist das sogenannte „Problemorientierte Lernen“ (POL). Im vorliegenden Beitrag sollen die Anwendung und der Nutzen von POL in einem Teilbereich der Betriebswirtschaftslehre aufgezeigt werden, der allgemein mit den Begriffen Buchführung, Bilanzen, Jahresabschluss, externes Rechnungswesen oder Financial Accounting umschrieben wird.

## **2. Lehrinnovation im Spiegel fachkultureller Prägung**

### **Betriebswirtschaftliches Kompetenzprofil der Moderne**

Während früher für Studierende der Betriebswirtschaftslehre mit dem Schwerpunkt Rechnungswesen die Vorbereitung auf eine eng umrissene kaufmännische Führungsaufgabe im Vordergrund stand, wird heute von der Wirtschaft zunehmend ein generali-

stisches Qualifikationsprofil gefordert. Dieser Anspruch ist dem gestiegenen Informationsbedarf in nahezu allen betrieblichen Funktionsbereichen geschuldet, zu denen auch das Betriebliche Rechnungswesen zu zählen ist.

Das Aufgabenprofil von Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit einschlägiger Schwerpunktsetzung umfasst daher nicht mehr nur die Technik der Informationsverarbeitung, sondern auch die Fähigkeit, unterschiedlichste Entscheidungsprobleme über die Beherrschung spezieller Informationssysteme lösen zu können. Die universitäre Erstausbildung im Betrieblichen Rechnungswesen muss sich daher, will sie Absolventinnen und Absolventen in geeigneter Weise qualifizieren, von einem auch heute noch oft vorzufindendem, eher (Rechen-)Technik vermittelnden Ansatz lösen und sich der kompetenzorientierten Erfassung und Lösung von Informationsaufgaben zuwenden.

### **Reduzierung auf „Buchungstechnik“ reicht nicht aus!**

Allzu neu ist das Bemühen um solche Lehrinnovationen freilich nicht. So erinnerte Wedell 1990 an den Nürnberger Wirtschaftswissenschaftler Hanns Linhart, der diese Notwendigkeit bereits 1953 erkannte:

„Buchhalter ist, wer buchen kann. Er beherrscht die Technik der Kapitalrechnung. Betriebswirt ist, wer Sinn und Bedeutung der Kapitalrechnung für den Markt und die Verkehrswirtschaft verstehen kann.“ (Linhart 1953, S. 62, zitiert nach Wedell 1990, S. 227)

„Es ist ja auch viel einfacher, das Rechnungswesen von der formalen Seite, losgelöst vom konkreten Fall und seines praktischen Inhalts entleert, zu schildern. Erst die lebendige Verbindung von Kapitalwirtschaft und Kapitalrechnung macht die wechselseitigen Systembezogenheiten und Systemabhängigkeiten klar, ihr Verständnis erst zeichnet den Betriebswirt aus. Aus dieser Verbindung eröffnen sich pädagogische Perspektiven, die es ermöglichen, die öde Systemspielerei der formalen Buchführung, wie sie seit Generationen betrieben wird, zu überwinden.“ (Linhart 1953, S. 69, zitiert nach Wedell 1990, S. 227)

Indes nutzen nur wenige Fachvertreterinnen und -vertreter (Wedell sei hier als Ausnahme hervorgehoben) diesen Impuls, um die Lehr- und Lernprozesse im Fach „Betriebliches Rechnungswesen“ entsprechend zu gestalten. Grund genug, diesen Ansatz erneut aufzugreifen, im Lichte des vorschattierten Ideals kompetenzorientierter Lehre (neu) zu bewerten und ggf. weiterzuentwickeln.

### 3. Kompetenzmodell und Kompetenzziele

Kaum ein Fachvertreter prägte den Kompetenzbegriff so sehr wie Weinert (vgl. Weinert 2001a, S. 44 ff.). Er versteht unter Kompetenz „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozi-

alen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001b, S. 27f.).

#### Dimensionen fachbezogener Handlungskompetenz

Die sprachliche Dichte dieser Begriffslegung, die den folgenden Ausführungen zu Grunde liegt, macht es notwendig, ihren multidimensionalen Charakter stärker hervorzuheben. In Anlehnung an eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) lassen sich folgende, für die Hochschullehre besonders bedeutsame Dimensionen individueller Handlungskompetenz unterscheiden:

**1. Fachkompetenz**, „die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“;

**2. Methodenkompetenz**, „die Bereitschaft und Befähigung zum zielgerichteten, planmäßigen Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen“;

**3. Sozialkompetenz**, „die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen“;

**4. Selbstkompetenz**, „die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.“ (KMK 2007, S. 11)

Der Erwerb dieser Kompetenzen ist der Schlüssel zur Bewältigung der Herausforderungen, denen Hochschulabsolventinnen und -absolventen betriebswirtschaftlicher Studiengänge in der Arbeitswelt gegenüberstehen. Sie werden daher oft auch zusammenfassend als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet.

Die horizontale Verdichtung vormals arbeitsteilig organisierter Aufgaben und der permanente Wandel betrieblicher und individueller Aufgabenverrichtung erfordern breites fachliches Wissen und Können (**Fach- und Methodenkompetenz**), das selbstständig zur Anwendung gebracht, erhalten und erweitert werden muss (**Selbstkompetenz**). Internationalisierung, flache Hierarchien und organisationale Netzwerkstrukturen verlangen die Übernahme von mehr Verantwortung (**Selbstkompetenz**) – auch für die aktive Gestaltung sozialer Beziehungen (**Sozialkompetenz**).

Gemessen an diesem Idealbild einer anforderungsadäquaten Ausbildung im Fach „Betriebliches Rechnungswesen“,

greift Linhart (1953) zu kurz. Ihm ging es primär um die stärkere Akzentuierung von Fach- und Methodenkompetenz in der Lehre. Sozial- und Selbstkompetenz blieben hingegen weitgehend unberücksichtigt.

POL kann - wie im Weiteren zu zeigen sein wird - als geeignetes Instrument eingesetzt werden, um diese Lücke zu schließen.

## 4. Entwicklung und Erprobung der Lehrinnovation

### Hochschuldidaktische Charakterisierung von POL

Problemorientiertes Lernen (POL) ist eine aus der kanadischen McMaster University hervorgegangene Lehr-/Lernmethode. Sie ist als ein „auf Interaktion und Selbstverantwortung ausgerichteter Lernprozess mit konkreten Anwendungsbezügen in Kleingruppen, der sich erfahrungsgemäß durch die vergleichsweise hohe Motivation der Lernenden und ihre lebendige Zusammenarbeit auszeichnet“ (Marks/Thömen 2002, S. 2) zu verstehen. Ziel ist die selbstständige Erarbeitung von Fachwissen im Rahmen eines phasisch strukturierten Problemlösungsverfahrens, durch das die/der Lehrende die Lernenden im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning“ als Impulsgeber/in und Moderator/in führt und beratend begleitet. (Marks/Thömen 2002, S. 2-4)

### Anwendung von POL in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung

Diese Lehrmethode wurde vom Verfasser im WS 2010/11 an der Universität Passau im Rahmen des Seminars „Bilanzierung von Sicherungsbeziehungen (Hedge Accounting) nach IAS 39“ in Kooperation mit der Wirtschaftsprüfungsgesellschaft Ernst & Young (EY) eingesetzt. Es richtete sich an Studierende des Bachelor-Studiengangs „Business Administration and Economics“ mit einschlägiger Schwerpunktsetzung ab dem 4. Fachsemester. Die Teilnehmendenzahl war auf 8 (2 Gruppen zu je 4 Personen) beschränkt. Ziel war, die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, sich ausgewählte Regelungsbereiche des Rechnungslegungsstandards IAS 39 eigenverantwortlich zu erarbeiten und auf einen komplexen Bilanzierungssachverhalt der betrieblichen Praxis in einem für Wirtschaftsprüferinnen und -prüfer möglichst realitätsgetreuen Arbeitsumfeld anzuwenden. Die Teilnehmenden wurden wie folgt durch den POL-Prozess geführt.

### Schrittweise Durchführung des POL-Arrangements

In der Diskussion mit dem Seminarleiter wurden zunächst nicht-fachliche Verständnisfragen geklärt. Nach kurzer Literaturrecherche definierten die Gruppen dann gemeinsam die Klassen von Sicherungsbeziehungen, deren bilanzielle Behandlung in IAS 39 geregelt ist. Daraus wählte jede Gruppe diejenige Klasse aus, die es gruppenintern weiter zu erschließen

galt. Die Auswahl fungierte gleichsam als Lernziel, das vornehmlich durch Literatur- und Internetrecherche verfolgt wurde. Zwischenergebnisse wurden im Rahmen von Reflexionsphasen mit den Seminarleiterinnen und -leitern diskutiert, um den Grad an Praxisrelevanz sicherzustellen, der für den später zu bearbeitenden Bilanzierungssachverhalt aus der betrieblichen Praxis notwendig war. Endergebnisse waren in Form eines Memorandums und einer PowerPoint-Präsentation niederzulegen. Nachdem die Gruppen ihre Ergebnisse untereinander ausgetauscht hatten, wurde im Rahmen der Bearbeitung von realitätsbasierten Fallstudien die Fähigkeit der Seminarteilnehmenden zum Wissenstransfer überprüft. Die Wirtschaftsprüfungsgesellschaft Ernst & Young (EY) simulierte dabei eine für Wirtschaftsprüferinnen und -prüfer realistische Arbeitsatmosphäre, die vor allem von Zeitdruck und der Notwendigkeit zum professionellen Umgang mit fachlichen Zweifelsfragen gekennzeichnet ist. Das Seminar endete mit der Präsentation der Fallstudienresultate, der Bewertung der Seminarleistungen und der Diskussion des Bearbeitungs- und Gruppenprozesses.

### Kompetenzzuwachs durch POL

Die Erfahrungen aus diesem Seminar zeigten, dass sich durch den Einsatz von POL alle vier oben aufgeführten Kompetenzdimensionen ansprechen lassen sollten. Durch die erfolgreiche Erschließung neuen Fachwissens konnte die **Fachkompetenz** der Studierenden ausgebaut werden. Die Nutzung dieses neuen Wissens



zur Lösung sehr anspruchsvoller Bilanzierungsprobleme der betrieblichen Praxis verlangte ein hohes Maß an **Methodenkompetenz**. Die fachliche Komplexität des Seminarthemas zog in Verbindung mit den zeitlich eng gesetzten Bearbeitungsphasen zudem hohe soziale Anforderungen an die Studierenden nach sich. Spätere Aussagen, wie z. B. „Wir haben noch bis tief in die Nacht an der Präsentation gearbeitet“, „Die Abstimmung untereinander war manchmal ziemlich konfliktgeladen und schwieriger als die Bewältigung des Fachlichen“, „Die Termine einzuhalten war nicht immer einfach“ oder auch: „Wir kannten uns ja vorher nicht. Aber nach diesem Seminar werden wir öfters mal zusammen ein Bier trinken gehen“, deuten auf das intensive Durchleben von für Gruppenbeziehungen charakteristischen sozialen Zuwendungs- und Spannungserfahrungen hin. Es ist zu vermuten, dass sich ihre erfolgreiche Bewältigung positiv auf die **Sozial- und Selbstkompetenz** der Teilnehmenden ausgewirkt hat.

Vor diesem Hintergrund erscheint POL ein geeignetes Instrument, um den Ansatz Linharts (1953) in Richtung einer kompetenzorientierten Lehre im Bereich des Betrieblichen Rechnungswesens weiterzuentwickeln.

## 5. Universitäres Change Management zur Implementierung der Lehrinnovation

### Integration in Studien- und Prüfungsordnungen

Der Ruf aus Politik und Wirtschaft nach mehr Kompetenzorientierung in der Lehre wird immer lauter. Die Hochschulen sollten ihm auch und gerade in den Fachdisziplinen folgen. Die rechtlichen Rahmenbedingungen hierfür liegen vielerorts mit entsprechend ausgestalteten Studien- und Prüfungsordnungen bereits vor. So z.B. auch an der Universität Passau, wo gemäß der Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang „Business Administration & Economic“ (StuPO) ein wirtschaftswissenschaftliches Studium „dazu befähigen (soll), wirtschaftliche Probleme zu erkennen, **selbständig** mit **wissenschaftlichen Methoden** zu analysieren und zu lösen“ und „kritisch und **verantwortungsvoll** in der Praxis umzusetzen“ (StuPO §1, Anmerkungen und Hervorhebungen durch den Verfasser).

### Win-Win-Situation für Hochschulen und Unternehmen

Der gut dosierte Einsatz von POL in Studiengängen wirtschaftswissenschaftlicher Prägung hat das Potenzial, einen nennenswerten Beitrag zum Erreichen dieses Ausbildungsziels zu leisten. Wird zunächst die im Zusammenhang mit Lehrinnovationen meist reflexartig aufgeworfene Ressourcenfrage betrachtet, ist anzuführen, dass sich POL kurzfristig und

ohne größeren finanziellen und personellen Aufwand einsetzen lässt. Der gerade in der Betriebswirtschaftslehre wünschenswerte (und vielerorts bereits geübte) Einbezug der betrieblichen Praxis dürfte zudem aufgrund der Vielfalt einschlägiger Kontakte betriebswirtschaftlicher Lehrstühle keine unüberwindbare Hürde darstellen. Es ist zu erwarten, dass die Bilanz einer solchen Zusammenarbeit für beide Seiten positiv ausfällt. Betriebe auf der einen Seite stellen ihr Know-how in den Dienst der Hochschullehre und erhalten im Gegenzug einen frühzeitigen, die Kosten der Personalgewinnung womöglich senkenden Blick auf potenzielle neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Hochschuldozentinnen und -dozenten auf der anderen Seite werden es leichter haben, die erforderliche Praxisorientierung ihrer Lehre auch dauerhaft sicherzustellen.

Trotz dieser unübersehbaren Vorteile liegt es bei jeder/m Einzelnen, die

Initiative zu ergreifen und POL verstärkt im persönlichen Wirkungsbereich einzusetzen. Als hilfreich erweist sich dabei vielleicht die Anleitung im folgenden Abschnitt.

### 6. Anleitung zum Einsatz problemorientierter Lehr- und Lernformate in der Betriebswirtschaftslehre

Um Studierenden und Lehrenden den Umgang mit dem problemorientierten Lernen zu erleichtern, wurde an der Rijksuniversiteit Limburg in Masstricht ein 7-Stufenmodell entwickelt. Dieser Ansatz wird im Folgenden mit Blick auf die Besonderheiten von Studiengängen wirtschaftswissenschaftlicher Prägung modifiziert. Hierzu gehört auch die Erweiterung um eine achte Stufe in Anlehnung an Marks/Thömen (2002), um die besondere Bedeutung der Reflexion des durchlaufenen Lernprozesses zu betonen (Marks/Thömen 2002, S. 2-4):

#### **1. Schritt: Klärung von Verständnisfragen zur Terminologie und Problemstellung**

Der Einstieg in POL erfolgt häufig über eine Fallstudie, die von den Teilnehmenden zunächst gelesen wird, um anschließend nicht-inhaltliche Fragen zum weiteren Vorgehen zu klären.

#### **2. Schritt: Definition des Problems**

Die Fallstudie wird von den Teilnehmenden näher analysiert, um die im Folgenden näher zu behandelnden Problemkomplexe herauszuarbeiten.

#### **3. Schritt: Sammlung und Systematisierung von Problemlösungsideen**

Im Rahmen eines Brainstormings entwickeln die Teilnehmenden erste Lösungsideen, die anschließend systematisiert und nach Relevanz geordnet werden.

#### **4. Schritt: Formulierung der Lernziele**

Die im 3. Schritt als relevant erachteten Wissenslücken werden als Lernziele definiert.

#### **5. Schritt: Erarbeitung der Lerninhalte**

Es folgt die Erarbeitung der Lehrinhalte in Einzel- oder Teamarbeit, wobei zu entscheiden ist, auf welche Art und Weise dies erfolgen soll (z. B. Internet, Bibliothek, Expertenbefragung).

#### **6. Schritt: Synthese der erarbeiteten Lerninhalte**

Der Austausch und die kritische Reflexion des erarbeiteten Wissens unter den Teilnehmenden schließt sich an.

#### **7. Schritt: Anwendung der erarbeiteten Lerninhalte**

Das erarbeitete Wissen wird (im Rahmen einer Fallstudien) zur Lösung eines wirtschaftlichen Problems der betrieblichen Praxis angewendet. Im Idealfall geschieht dies unter Einbindung eines Unternehmens, das - je nach Erfordernis - die Praktikabilität der Lösungen einschätzen hilft und/oder für eine Arbeitsatmosphäre sorgt, die den Einsatz Sozial- und Selbstkompetenz erforderlich macht.

#### **8. Schritt: Reflexion des Bearbeitungs- und des Gruppenprozesses**

Der POL-Zyklus endet mit einem Erfahrungsaustausch und der Identifikation von Ansatzpunkten zur Verbesserung künftiger POL-Arrangements.

### **Literaturangaben**

Europäische Kommission (Hrsg.) (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. ([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf), 06.06.2012)

Judt, Antje (2006): Wie wird der Bachelor von der Wirtschaft aufgenommen? Ergebnisse einer Studie mit den Personalverantwortlichen der Top-1000-Unternehmen in Deutschland. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität. ([http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Studie\\_Wiwi\\_Uni\\_Frankfurt\\_2006.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Studie_Wiwi_Uni_Frankfurt_2006.pdf), 04.10.2011)

Marks, Frank/Thömen, Doris (2002): Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL), die Rekonstruktion der Wirklichkeit. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C.1.1. S. 1-22.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

Universität Passau: Prüfungs- und Studienordnung (StuPO) für den Studiengang „Business Administration and Economics (BWL/VWL)“ mit dem Abschluss „Bachelor of Science“ an der Universität Passau vom 15. September 2011.

([http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/beschaeftigte/Rechtsvorschriften/StO\\_und\\_PO/WWF/StuPO\\_BSc\\_Business\\_Administration-Neufassung\\_2007\\_2.pdf](http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/beschaeftigte/Rechtsvorschriften/StO_und_PO/WWF/StuPO_BSc_Business_Administration-Neufassung_2007_2.pdf), 02.10.2011)

Wedell, Harald (1990): Einige Aspekte zur Grundlagenausbildung im „Betriebswirtschaftlichen Rechnungswesen“ an wissenschaftlichen Hochschulen unter Berücksichtigung der Situation von Studienanfängern mit abgeschlossener kaufmännischer Berufsausbildung. In: Achtenhagen, F. (Hrsg.) (1990): Didaktik des Rechnungswesens, Programm und Kritik eines wirtschaftsinstrumentellen Ansatzes. Wiesbaden: Gabler.

Weinert, Franz E. (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (Hrsg.) (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle/Toronto/ Bern/Göttingen. S. 44-65.

Weinert, Franz E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17-31.



# Akad. Oberrat Dr. Achim Dilling

Leiter der Lehrinheit für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstraße 39, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509 2403

**E-Mail:** dilling@uni-passau.de

### Zur Person:

Der Autor ist an der Universität Passau in den grundständigen Studiengängen wirtschaftswissenschaftlicher Prägung für die Grundlagenausbildung in den Bereichen Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Betriebliches Rechnungswesen und Kostenrechnung verantwortlich.

### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Betriebliches Rechnungswesen, nationale und internationale Rechnungslegung, Fraud Accounting, Controlling.



# Controlling von „Controlling mit Excel und SAP“ – Konzeption und Steuerung einer betriebswirtschaftlichen Lehrinnovation<sup>1</sup>

*Christian Meier und Robert Obermaier*

## Kurzzusammenfassung

Die Betriebswirtschaftslehre ist das Fach mit den höchsten Studierendenzahlen in Deutschland. Dies macht die Entwicklung von Lehr- und Lernformen notwendig, die für eine große Anzahl an Studierenden verfügbar sind. Möglich wird dies durch die konsequente Nutzung elektronischer Lernangebote.

Ziel der Veranstaltung „Controlling mit Excel und SAP“ ist die Befähigung der Studierenden zum selbständigen und eigenverantwortlichen Umgang mit Microsoft Excel und SAP ERP im Controlling-Kontext. Zentraler Bestandteil ist ein Unternehmensmodell mit umfangreichen Fallstudien, das in einem SAP ERP-System verfügbar gemacht wird.

In einem Steuerungsmodell werden Kompetenzen, Lernziele, Ablauf und Aufbau der Veranstaltung als quantitative Ziele formuliert und messbar gemacht. Dies bildet die Basis für die Untersuchung von kausalen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Die Erreichung von Lernzielen, Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit wird somit steuerbar.

## 1. Problemstellung

Aufgabe von Controllerinnen und Controllern in der Unternehmenspraxis ist es, die Steuerung des Unternehmens durch (1) regelmäßige Berichterstattung über relevante Kennzahlen des

Unternehmens („scorecard keeping“), (2) Erzeugung von Aufmerksamkeit für Problembereiche („attention directing“) und (3) Beteiligung an der Problemlösung („problem solving“) zu ermöglichen (vgl. Simon et al. 1954). Zur Erledigung dieser typischen Controlleraufgaben finden

<sup>1</sup> Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die von Dipl.-Kfm. Christian Meier, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Accounting und Controlling an der Universität Passau, in dem von PD Dr. Ulrike Senger an der Universität Passau geleiteten Hochschuldidaktischen Kurs „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“ (Oktober 2010 bis Juli 2011) schrittweise entwickelte, gleichnamige Lehrinnovation. Der Hochschuldidaktische Kurs fand im Rahmen von ProfiLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten, statt. Mit Prof. Dr. Robert Obermaier wurde das Lehrprojekt weiter ausdifferenziert.

neben Standardinformationssystemen und -planungssystemen sog. Enterprise Planning Systeme, wie z.B. SAP ERP, häufig Tabellenkalkulationsprogramme (wie z.B. Microsoft Excel) Verwendung, die es aufgrund ihrer höheren Flexibilität erlauben, unterschiedlichste Sonderauswertungen durchzuführen.

Während die universitäre Lehre Studierende im Fach Controlling aus didaktischen Gründen meist mit überschaubaren, gut strukturierten Problemstellungen konfrontiert, deren analytische Lösung regelmäßig mit Stift, Papier und Taschenrechner möglich ist, erleben Absolventinnen und Absolventen, häufig aber auch schon Praktikanten/innen, ihren ersten „Praxisschock“, wenn sie mit dem enormen Umfang und der Komplexität, der in der Praxis zu verarbeitenden Datenmengen schlecht strukturierter Problemstellungen, konfrontiert werden.

Anforderungen der betrieblichen Praxis an Controllerinnen und Controller sind neben „Geschäftsverständnis“ (business expertise) und Kommunikationsfähigkeit vor allem die Beherrschung der Methoden und Instrumente des Controllings. Als nicht minder bedeutend gilt dabei die nicht nur für Berufseinsteiger/innen wichtige Fähigkeit zur Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse. Da im Rahmen des sogenannten Bologna-Prozesses überdies gefordert wird, dass ein (betriebswirtschaftliches) Bachelorstudium zu „Employability“

(Beschäftigungsfähigkeit) der Studierenden führen soll, müssten Studierende entsprechende Kompetenzen im Laufe ihres Studiums erlangen können (vgl. Dey 2008, S. 272).

Diese Anforderungen können freilich nicht losgelöst vom Status quo der Betriebswirtschaftslehre an Universitäten und Fachhochschulen betrachtet werden. Über Jahrzehnte hat sich die Betriebswirtschaftslehre in Deutschland zu einem Massenfach entwickelt, was aufgrund der vergleichsweise geringen Betreuungsrelationen zwischen Dozierenden und Studierenden und den auch absolut hohen Hörerzahlen in den Veranstaltungen zum Ausdruck kommt. Eine Lehrinnovation muss sich vor diesem Hintergrund auch an ihrer Realisierbarkeit angesichts hoher Studierendenzahlen und knapper Lehrstuhlessourcen messen lassen.

Ziel dieses Beitrags ist es, nach der Skizzierung des Status quo der betriebswirtschaftlichen Lehre, eine Lehrinnovation vorzustellen, die Studierende der Betriebswirtschaftslehre zum selbständigen und eigenverantwortlichen Umgang mit Microsoft Excel und SAP ERP im Rahmen einer Veranstaltung zum Fach „Controlling“ befähigt. Diese Lehrinnovation wird überdies mit einem noch näher zu beschreibenden Steuerungsmodell verknüpft, um den Erwerb von Kompetenzen im Modell messbar und über Ursache-Wirkungs-Beziehungen steuerbar zu machen.

### 2. Status quo der betriebswirtschaftlichen Lehre

Die Betriebswirtschaftslehre ist seit langem das Fach mit den höchsten Studierendenzahlen in Deutschland. Im Wintersemester 2010/11 waren 184.846 Studierende (8,34 % der Gesamtsumme aller Studierenden in Deutschland) in der Betriebswirtschaftslehre eingeschrieben, davon 45.650 im ersten Fachsemester (8,41 % der Gesamtsumme aller Studierenden in Deutschland im ersten Fachsemester). Maschinenbau/-wesen als am zweithäufigsten besetztes Studienfach wurde im gleichen Zeitraum von „lediglich“ 98.337 Studierenden (davon 21.780 im ersten Fachsemester) besucht (vgl. Statistisches Bundesamt 2011).

In Folge der hohen Nachfrage nach Studienplätzen und der begrenzten Kapazitäten an den betriebswirtschaftlichen Lehrstühlen wurde an den verschiedenen Universitäten die Einrichtung von Zugangsbeschränkungen, meist in Form eines Numerus Clausus (NC), erforderlich.

Der vom Studienplan abhängige Curricularwert (CW) ist dabei die zentrale Stellgröße für die Zahl der Studienplätze in betriebswirtschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen bei der Einrichtung eines örtlichen NC. Der Curricularwert ist maßgeblich für die Betreuungsrelation zwischen Dozierenden und Studierenden. Er bestimmt den Aufwand aller beteiligten Lehreinheiten, der für die ordnungsgemäße Ausbildung eines Studierenden in dem jeweiligen Studiengang erforder-

lich ist. Für die Betriebswirtschaftslehre an Universitäten ist dieser Wert gering und liegt bei 1,9. Maschinenbau und Bauingenieurwesen an Universitäten haben mit 4,2 einen CW, der mehr als doppelt so hoch ist (vgl. Küpper 2007, S. 516). An staatlichen Universitäten wird dieser nicht unumstrittene Wert von der Kultusministerkonferenz der Länder festgelegt. Da wiederholt geäußerte Zweifel an dessen Eignung ignoriert wurden und der CW an neue Bedingungen kaum angepasst wurde, ist die Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre zum Massenfach verstärkt worden (vgl. Küpper 2007, S. 515 f.). Folge sind nicht selten Massenvorlesungen, ein Defizit an Veranstaltungen mit kleineren Gruppen und fehlende Möglichkeiten zum Einbezug interaktiver Elemente. Die Betriebswirtschaftslehre steht daher wie wenige andere Fächer vor der schwierigen Herausforderung, exzellente Lehrbedingungen zu schaffen. Dies macht die Entwicklung von innovativen Lehrformen notwendig.

Eine Lehrinnovation in der Betriebswirtschaftslehre muss daher für eine große Anzahl an Studierenden verfügbar sein und deren aktive Beteiligung fördern. Möglich wird dies durch die konsequente Nutzung elektronischer Lernangebote, die über das Internet verfügbar sind. Online-Lernplattformen, wie die an der Universität Passau vorhandene Open-Source Software ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System), erlauben es, Lehr- und Lernmaterialien online zu erstellen und verfügbar zu machen. Sie unterstützen die Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrenden



und Lernenden und ermöglichen eine umfangreiche Evaluation der Lernfortschritte der Studierenden. Videoaufzeichnungen von Lehrinheiten transferieren das Arbeitspensum von der Präsenzzeit auf die Eigenarbeitszeit der Studierenden und können von den Studierenden wiederholt genutzt werden.

### 3. Struktur und Prozess der Lehrinnovation „Controlling mit Excel und SAP“

#### 3.1. Lernziele, Didaktisches Konzept und Ablauf

##### Lernziele

Im Rahmen der Veranstaltung „Controlling mit Excel und SAP“ sollen die Studierenden, (1) komplexe controllingrelevante Sachverhalte analysieren, (2) relevante Funktionen von Microsoft Excel und SAP ERP Systemen im Controlling-Kontext beherrschen, (3) ausgewählte Instrumente des Controllings durch Anwendung geeigneter Instrumente in Microsoft Excel und SAP ERP kontextbezogen implementieren, (4) Lösungsansätze für controllingspezifische Problemstellungen entwickeln und (5) Controlling-Berichte formulieren und kommunizieren.

##### Didaktisches Konzept

Die Lehrinnovation „Controlling mit Excel und SAP“ soll einen hohen Praxisbezug aufweisen. Insbesondere sollten Studierende hinsichtlich des Komplexitätsgrades möglichst realis-

tische und bezüglich der verwendeten Instrumente möglichst betriebliche Standardsoftware zur Bearbeitung der Problemstellungen verwenden können.

Ein SAP ERP-Unternehmensmodell bietet den Studierenden Rückgriff auf umfangreiche realitätsnahe Datensätze, die zur Bearbeitung von Fallstudien zur Verfügung stehen. Unternehmen nutzen ERP-Systeme, um Geschäftsprozesse abzubilden, einen effizienten Ressourceneinsatz zu gewährleisten und umfangreiche Daten für das betriebliche Rechnungswesen bereitzustellen. Microsoft Excel ermöglicht mit diesen Daten unternehmensspezifische, auf die Bedürfnisse des Managements zugeschnittene Analysen. Die Lehrinnovation „Controlling mit Excel und SAP“ greift auf all diese Elemente zurück, so dass Studierende mit ebensolchen Instrumenten arbeiten wie Controllerinnen und Controller in der Praxis.

Einen weiteren Bestandteil von „Controlling mit Excel und SAP“ stellt der umfangreiche Anteil elektronischer Lernangebote dar. Kernstück bildet die elektronische Lernplattform ILIAS. Die Lehr- und Lernmaterialien werden den Studierenden über diese Plattform bereitgestellt. Darüber hinaus kann die Kommunikation (E-Mails; Foren) zwischen Lehrenden, Lernenden und den Lerngruppen über ILIAS stattfinden. Zudem können mit ILIAS nach Abschluss eines Themengebietes Lernzielkontrollen durchgeführt werden. Die Studierenden beantworten Multiple-Choice Fragen, um den eigenen Lernfortschritt zu überprüfen.

Zusätzlich erhalten die Studierenden über „UniVideo“, dem Medienportal der Universität Passau, umfangreiche Tutorials, damit diese selbständig und ortsunabhängig Lerninhalte aufrufen können. Die Strukturelemente ILIAS und UniVideo ermöglichen einer großen Anzahl an Studierenden die Teilnahme, da sie die Eigenarbeitszeit der Studierenden erhöhen und die begrenzten Lehrstuhlressourcen für didaktisch wertvollere Bestandteile reservieren.

### Ablauf

„Controlling mit Excel und SAP“ baut auf den Inhalten der Vorlesung „Controlling“ des Lehrstuhls auf und umfasst die rechnergestützte Bearbeitung von Fallstudien mit Standardauswertungen aus SAP ERP und speziellen Analysen in Microsoft Excel. Neben der Vermittlung von methodischen Grundlagen und Funktionen in Microsoft Excel (z.B. Pivot-Tabellen, SVERWEIS, DBSUMME, etc.) und SAP ERP (z.B. Kostenarten-, Kostenstellen-, Kostenträgerrechnung, etc.) werden von den Studierenden Controlling-Instrumente (z.B. Deckungsbeitragsrechnung, Kostenabweichungsanalysen, Target Costing) konstruiert und genutzt, um Lösungsvorschläge zu den Fallstudien zu erarbeiten.

Die Veranstaltung „Controlling mit Excel und SAP“ stellt das Lernen und nicht das Lehren in den Mittelpunkt. Wesentliches Element ist die Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen. Damit stehen die Studierenden und ihre Lernprozesse im Mittelpunkt der

Veranstaltung. Ziel ist deren Befähigung zum selbständigen und eigenverantwortlichen Umgang mit Microsoft Excel und SAP ERP im Controlling-Kontext. Sie sollen lernen, theoretisches Methodenwissen zur Aufbereitung von Daten zu nutzen und in schriftliche Controlling-Berichte umzusetzen. Diese Berichte werden von den Studierenden semesterbegleitend verfasst, eingereicht und vom Lehrstuhl bewertet.

Zentraler Bestandteil der Veranstaltung ist ein Unternehmensmodell mit umfangreichen Fallstudien, das in einem SAP ERP-System verfügbar gemacht wird. Die Studierenden werden in diesem Kurs in die Rolle einer Controllerin bzw. eines Controllers versetzt, der auf diese Daten zurückgreift und daraus monatliche Berichte mit betriebswirtschaftlichen Auswertungen und Entscheidungsvorlagen erstellt. Der Ablauf der Veranstaltung ist geprägt durch einen grundsätzlich zweiwöchigen Rhythmus, in dem sich jeweils eine Vorlesung und eine rechnergestützte Übung abwechseln.

Die Veranstaltung beginnt mit einer einleitenden Vorlesung des Lehrstuhls. Ab diesem Zeitpunkt erhalten die Studierenden Zugriff auf ein SAP ERP-Unternehmensmodell und die elektronischen Lerninhalte und können Video-Tutorials zu Excel- und SAP ERP-Grundlagen einsehen. Die Studierenden werden in der ersten Woche aufgefordert, Gruppen von drei bis fünf Personen zu bilden, eine Gruppenleiterin bzw. einen Gruppenleiter zu bestimmen und diese Informationen dem Lehrstuhl in

ILIAS mitzuteilen. Diese Gruppen sind gemeinschaftlich verantwortlich für die Erstellung der regelmäßigen Berichte.

In der zweiten Woche findet die dazugehörige Rechnerübung im PC-Pool statt. Im Rahmen der ersten Fallstudie werden den Studierenden Grundlagen für den Umgang mit der SAP-Architektur und ihren Teilsystemen zur Kosten- und Leistungsrechnung aufgezeigt. Konkret werden für das SAP ERP-Unternehmensmodell eine Kostenträgerzeitrechnung, ein Betriebsabrechnungsbogen und eine Betriebsergebnisrechnung erstellt. Die Erstellung von Standardberichten mit SAP ERP ist bereits Bestandteil des ersten schriftlichen Berichtes der Studierendengruppen.

In der dritten Woche wird z.B. eine Deckungsbeitragsrechnung als wichtiges Controlling-Instrument vorgestellt. In der vierten Vorlesungswoche findet die entsprechende Rechnerübung im PC-Pool statt. In dieser Übung wird eine Fallstudie besprochen, die sich mit der Deckungsbeitragsrechnung befasst. Für die fallstudien-spezifische Auswertung der Deckungsbeiträge (z.B. produktspezifisch) greifen die Studierenden auf Microsoft Excel zurück und müssen dazu diverse Funktionen nutzen (z.B. SVERWEIS, SUMMEWENN und WENN oder Pivot-Tabellen). Die Ergebnisse, die aufgrund des Umfangs und der Komplexität der Daten erst im Nachgang an die rechnergestützte Übung vollständig erarbeitet werden können, bilden neben Standardberichten aus SAP ERP den

Inhalt des ersten schriftlichen Berichtes der Studierenden. Den Bericht müssen die Gruppen bis zu Beginn der Vorlesung in Woche 5 abgeben.

Dieser zweiwöchige Rhythmus wiederholt sich während des Semesters mit weiteren Controlling-Instrumenten, so dass von den Studierenden während des Semesters mehrere schriftliche Berichte eingereicht werden. Zum Ende des Semesters ist im SAP ERP-Unternehmensmodell ein (virtuelles) Geschäftsquartal abgeschlossen. Zu diesem Zeitpunkt erfolgt eine fragebogensgestützte Evaluation, die den Erwerb von Kompetenzen messbar machen soll. Außerdem findet eine mündliche, rechnergestützte Abschlussprüfung statt. Die Studierenden diskutieren in der Prüfung ausgewählte Controlling-Instrumente aus der Veranstaltung und stellen insbesondere ihre individuellen Anwenderkenntnisse unter Beweis. Sie erläutern Standardberichte mit SAP ERP und spezielle Analysen mit Microsoft Excel. Das Prüfungsformat greift somit die Lernziele der Veranstaltung auf.

## 3.2. Veranstaltungsstruktur

### Zielgruppen

Das Modul „Controlling mit Excel und SAP“ zielt auf Studierende des Bachelorstudienganges „Business Administration and Economics“ der Universität Passau und ist damit prinzipiell geeignet für alle Studiengänge, die ihren Studierenden in einem vertiefenden wirtschaftswissenschaftlichen Fach ein Angebot unterbreiten möchten.

### Qualifikation

„Controlling mit Excel und SAP“ sollte gegen Ende (5. Semester) des Bachelorstudiums absolviert werden, nachdem bereits Veranstaltungen zu Bilanzen, Finanzierung, Controlling und Kostenrechnung gehört wurden.

### Organisation

Die Veranstaltung ist für 15 Semesterwochen konzipiert, d.h. 14 Vorlesungswochen und eine Prüfungswoche. Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer muss mit den Rechnerkapazitäten in den PC-Pools und den Personalressourcen am Lehrstuhl abgestimmt werden. Hat ein durchschnittlicher PC-Pool z.B. 22 Rechnerplätze, so kann die Veranstaltung von zwei Lehrstuhlmitarbeitern an vier Übungsterminen pro Woche für maximal 88 Personen angeboten werden.

Wöchentlich besteht eine Präsenzzeit von zwei Stunden, wobei sich Vorlesungen und Rechnerübungen in zweiwöchigem Rhythmus abwechseln. Die gesamte Präsenzzeit der Veranstaltung beträgt somit 30 Stunden. Die Eigenarbeitszeit wird mit acht Stunden pro Woche angesetzt, so dass die Eigenarbeitszeit insgesamt 120 Stunden beträgt. Die Studierenden erwerben im Rahmen dieser Veranstaltung fünf ECTS-Punkte.

## 4. Controlling der Lehrinnovation „Controlling mit Excel und SAP“

### 4.1. Steuerungsmodell

Weinerts (2001) Kompetenzbegriff ist für die aktuelle Diskussion der Kompetenzorientierung im Zeichen von Bologna prägend. Danach sind Kompetenzen „(...) die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Diese Definition stellt somit auf den selbstorganisierten Erwerb von Handlungskompetenzen ab, die sich auflgliedern in die Verantwortung des Individuums für den eigenen Lernerfolg und die Selbständigkeit, die eigenen Absichten umzusetzen.

Um den Kompetenzerwerb im Rahmen der Veranstaltung „Controlling mit Excel und SAP“ mess- und steuerbar zu machen, ist ein stärker operationalisierter Kompetenzbegriff erforderlich. Erpenbeck und Rosenstiel (2007) identifizieren vier grundlegende Kompetenzklassen, die oft auch als sog. Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden: Personale Kompetenzen, aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen und sozial-kommunikative Kompetenzen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XXIII f.). Da mit dem Kompetenzerwerb

im Laufe des (betriebswirtschaftlichen) Bachelorstudiums die Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) der Studierenden gefördert werden soll, stehen die Schlüsselkompetenzen in direktem Zusammenhang mit der „Employability“. Die entsprechenden Lernziele konkretisieren die von den Studierenden im Laufe einer Veranstaltung zu erwerbenden Kompetenzen und wirken somit auf den Erwerb der Schlüsselkompetenzen (vgl. Dey 2008, S. 272 f.).

Werden Kompetenzen, Lernziele, Ablauf und Aufbau einer Veranstaltung als Ziele formuliert, diesen Zielen Messgrößen zugeordnet, und deren Zielinhalt, Zielausmaß und zeitlicher Horizont spezifiziert, dann kann der Kompetenzerwerb messbar gemacht werden und gleichzeitig überprüft werden, ob und welche Korrelationen zwischen Kompetenzen, Lernzielen, Prozessen und Struktur bestehen. Dies bildet die Basis für die Untersuchung von kausalen Zusammenhängen zwischen den Zielen und ermöglicht die Analyse von Abweichungen zwischen Plan- und Ist-Ausprägungen der Messgrößen. Die Erreichung von Lernzielen, Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit wird damit steuerbar.

Das Steuerungsmodell für die Lehrinnovation „Controlling mit Excel und SAP“ ist in Abbildung 1 veranschaulicht. In den einzelnen Ebenen sind lediglich exemplarische Ziele der Veranstaltung abgebildet. Mögliche Ursache-Wirkungs-Beziehungen sind mit Pfeilen dargestellt. Deren eingehende Be-

schreibung erfolgt in Abschnitt 4.3 anhand einer beispielhaften Ursache-Wirkungs-Kette, die in Abbildung 1 mit durchgezogenen Pfeilen gekennzeichnet ist. Verschiedene weitere Mediatorvariablen, wie z.B. die Zufriedenheit der Studierenden mit den Lehr- und Lernbedingungen, sind aus Gründen der Schwerpunktsetzung an dieser Stelle ausgeblendet.

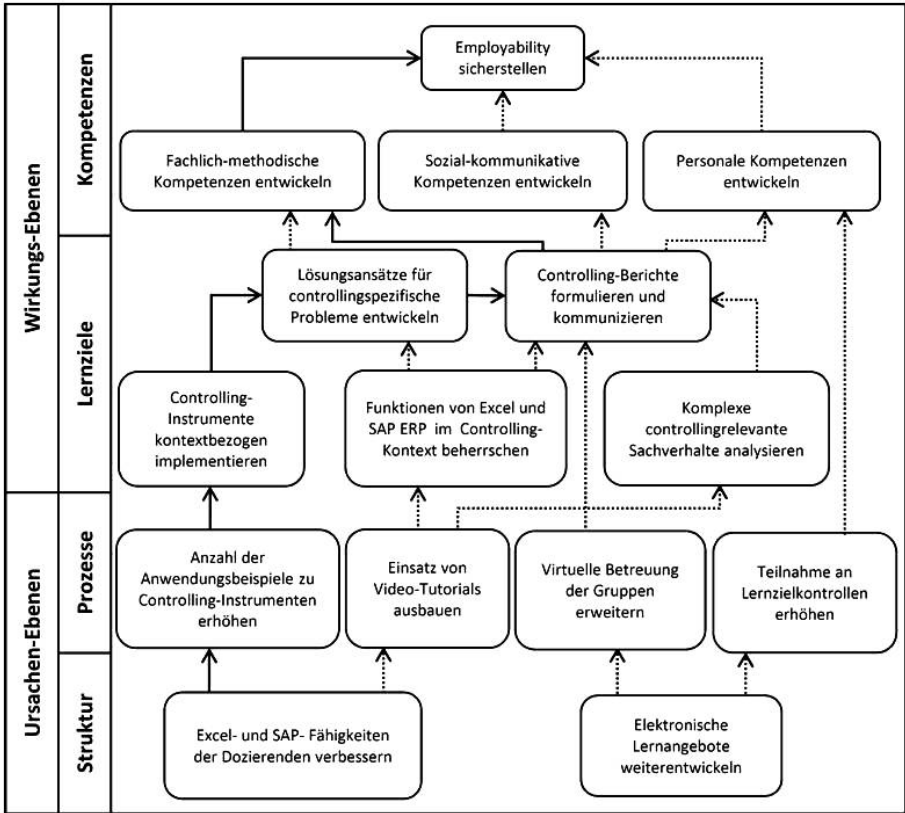


Abb. 1: Steuerungsmodell von „Controlling mit Excel und SAP“

## 4.2 Die Ebenen des Steuerungsmodells

### Struktur-Ebene

Die Ziele auf Struktur-Ebene sind auf den Aufbau der Veranstaltung ausgerichtet. Die stetige Verbesserung der Excel- und SAP-Fähigkeiten der Dozierenden ist grundlegend für die Planung und Durchführung der

Vorlesung und der rechnergestützten Übung. Die Weiterentwicklung der elektronischen Lernangebote soll deren regelmäßige Nutzung durch die Studierenden für die selbständige Arbeit gewährleisten und die Kommunikation der Gruppenmitglieder untereinander fördern. Diese Ziele lassen sich anhand von Befragungen und Checklisten messen.

## Prozess-Ebene

Auf Prozess-Ebene richten sich die Ziele auf Planung und Steuerung der Inhalte und Abläufe der Vorlesung, der rechnergestützten Übung und der elektronischen Lernangebote. Die Herausforderung bei der Festlegung der Ziele ist es, konsequent den Bezug zu den Lernzielen und den Kompetenzen herzustellen. So soll der Ausbau des Einsatzes von Video-Tutorials dazu beitragen, dass das Lernziel „Funktionen von Excel und SAP ERP im Controlling-Kontext beherrschen“ erfüllt wird. Eine intensivere Betreuung der Studierenden über die Lernplattform ILIAS soll diesen bei der Erstellung der Controlling-Berichte helfen. Eine erhöhte Teilnahme an Lernzielkontrollen trägt wiederum zur Entwicklung personaler Kompetenzen bei, da die Studierenden sich mit ihrem Lernfortschritt auseinandersetzen und diesen reflektieren.

Auf Prozess-Ebene werden die Messgrößen auf vielfältige Weise erhoben. Zum Beispiel ist die Messgröße für das Ziel „Teilnahme an Lernzielkontrollen erweitern“ die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Lernzielkontrollen. Je mehr Studierende an Lernzielkontrollen teilnehmen, desto höher der Grad der Zielerreichung. Die Messgröße zum Ziel „Virtuelle Betreuung der Gruppen erhöhen“ kann u.a. über die Zeit gemessen werden, die eine Dozentin oder ein Dozent für die Betreuung der Studierenden in den elektronischen Lernangeboten aufwendet.

## Lernziel-Ebene

Auf Lernziel-Ebene werden die Kompetenzen operationalisiert. Alle dargestellten Lernziele der Veranstaltung sollen u. a. der Entwicklung fachlich-methodischer Kompetenzen dienen. Um das Steuerungsmodell in Abbildung 1 übersichtlich zu halten, wurde jedoch ausschließlich die Verbindung zwischen den Lernzielen „Lösungsansätze für controllingspezifische Probleme entwickeln“ und „Controlling-Berichte formulieren und kommunizieren“ und dem Kompetenzziel „Fachlich-methodische Kompetenzen entwickeln“ explizit dargestellt. Da die Studierenden Gruppen bilden, die regelmäßig Controlling-Berichte beim Lehrstuhl einreichen, sollen im Laufe dieser Veranstaltung ebenso sozial-kommunikative Kompetenzen entwickelt werden. Die selbstorganisierte Erstellung dieser Berichte soll zugleich die Ausbildung personaler Kompetenzen fördern. Die Messung der Lernzielerreichung erfolgt teils anhand der Bewertung der Ergebnisse der semesterbegleitenden Gruppenarbeiten und der Prüfung am Semesterende.

## Kompetenz-Ebene

Die Kompetenz-Ebene ordnet die Lernziele den Kompetenzen zu. Die Lernziele von „Controlling mit Excel und SAP“ sind dabei auf die Entwicklung fachlich-methodischer Kompetenzen, sozial-kommunikativer Kompetenzen und personaler Kompetenzen ausgerichtet. Die Entwicklung aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen wird als integraler Bestandteil der anderen Kompetenzen betrach-

tet und nicht eigenständig erhoben (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XXIV). Alle Kompetenzen sollen letztendlich „Employability“ bewirken. Die Entwicklung der Kompetenzen wird analog zu den Lernzielen im Rahmen einer personalisierten Lehrevaluation gemessen. Das Oberziel „Sicherstellung der Employability“ wird als Aggregat (z.B. gewogener Anteil) der Kompetenzziele errechnet.

### Entwicklung fachlich-methodischer Kompetenzen

Fachlich-methodische Kompetenzen bezeichnen die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XXIV).

Alle Lernziele in „Controlling mit Excel und SAP“ sind auf die Entwicklung fachlich-methodischer Kompetenzen ausgerichtet. Die Studierenden lernen, komplexe controllingrelevante Sachverhalte zu analysieren, d.h. ihr Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten. Sie sollen auf dieser Basis Controlling-Instrumente kontextbezogen einsetzen und fachliche sowie instrumentelle Fertigkeiten entwickeln, um kreative Lösungsansätze für controllingspezifische Probleme herauszuarbeiten, indem sie Funktionen von Microsoft Excel und SAP ERP im Controlling-Kontext beherrschen. Schließlich können sie

die Ergebnisse in Form von Controlling-Berichten formulieren, präsentieren und bewerten.

### Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen

Sozial-kommunikative Kompetenzen beschreiben die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln (vgl. Erpenbeck /Rosenstiel 2007, S. XXIV).

Bereits in der ersten Vorlesung müssen die Studierenden selbstorganisiert Gruppen bilden. Aufgabe der Gruppen ist es, regelmäßig schriftliche Berichte beim Lehrstuhl einzureichen. Die Erstellung und Formulierung dieser Berichte ist ein Prozess, in dem sich die Studierenden zusammensetzen, um kommunikativ und kooperativ Ergebnisse zu entwickeln. Dabei sind Konflikte nicht ausgeschlossen, da bei der Bearbeitung der Fallstudien unterschiedliche Herangehensweisen möglich sind. Das Lernziel „Controlling-Berichte formulieren und kommunizieren“ bezieht sich somit auch explizit auf die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen.

### Entwicklung personaler Kompetenzen

Personale Kompetenzen beschreiben die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, pro-



duktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XXIV).

Die Entwicklung personaler Kompetenzen wird im Kompetenzmodell über das Lernziel „Controlling-Berichte formulieren und kommunizieren“ adressiert und ist integraler Bestandteil der Veranstaltung. Durch den hohen Anteil an Eigenarbeitszeit werden die Studierenden selbstorganisiert handeln müssen, um die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Gruppenberichte und die Prüfung am Semesterende entwickeln zu können. Ebenso werden mit der Teilnahme an Lernzielkontrollen personale Kompetenzen weiterentwickelt, da sich die Studierenden reflexiv mit ihrem Lernfortschritt auseinandersetzen müssen.

### 4.3 Ursache-Wirkungs-Beziehungen

Die Kausalität im Steuerungsmodell in Abbildung 1 ist aufsteigend abgebildet. Die Struktur und die Prozesse von „Controlling mit Excel und SAP“ bilden die Basis für die Erreichung der Lernziele und den Kompetenzerwerb. Die Struktur-Ebene und die Prozess-Ebene werden daher auch als Ursachen-Ebenen bezeichnet. Die Lernziel-Ebene und Kompetenz-Ebene sind folglich Wirkungs-Ebenen. In jeder Ebene sind exemplarische Ziele abgebildet, die entsprechend der Pfeile in Ursache-Wirkungs-Beziehungen zueinander ste-

hen. Die Kausalität zwischen den Zielen ist so ausgestaltet, dass alle Ziele zur Erfüllung des Oberziels „Employability sicherstellen“ beitragen sollen.

Jede Ursache-Wirkungs-Beziehung stellt eine eigene Hypothese dar, deren Validität regelmäßig überprüft werden muss. Unter Umständen sind auch Revisionen erforderlich, wenn sich Zusammenhänge als falsch oder unwirksam herausstellen. Im Folgenden soll nun eine durchgängige Ursache-Wirkungs-Kette, ausgehend von der Struktur-Ebene über Prozess- und Lernziel-Ebene bis hin zur Kompetenz-Ebene, exemplarisch dargestellt werden. Diese Kette ist in Abbildung 1 durch die durchgezogenen Pfeile gekennzeichnet.

Die Verbesserung der Excel- und SAP-Fähigkeiten der Dozierenden als Ziel auf Struktur-Ebene bildet die Basis, um das Ziel auf Prozess-Ebene „Anzahl der Anwendungsbeispiele zu Controlling-Instrumenten erhöhen“ zu erfüllen. Der Grad der Zielerreichung wird in Form von Checklisten gemessen, auf denen sämtliche Maßnahmen zur Verbesserung der Excel- und SAP-Fähigkeiten abgetragen sind. Maßnahmen können das Erlernen neuer Excel-Funktionen, die Erweiterung von Kenntnissen in der Erstellung von SAP-Berichten oder die Programmierung von Makros, die das Einpflegen von SAP-Auswertungen in Excel vereinfachen, sein. Je mehr Maßnahmen ein Dozierender erfolgreich durchgeführt hat, desto höher der Grad der Zielerreichung. Das Ziel „Anzahl der Anwendungsbeispiele zu Controlling-Instrumenten erhö-

hen“ auf Prozess-Ebene wird über die Anzahl neuer Anwendungsbeispiele gemessen. Besteht der unterstellte Zusammenhang zwischen den Zielen, dann sollten Dozierende, die sich entsprechende Fähigkeiten angeeignet haben, in der Lage sein, neue Anwendungsbeispiele für Controlling-Instrumente zu entwickeln. Die Anzahl an Anwendungsbeispielen sollte entsprechend steigen.

Das Ziel „Anzahl der Anwendungsbeispiele zu Controlling-Instrumenten erhöhen“ wird wiederum mit dem Lernziel „Controlling-Instrumente kontextbezogen implementieren“ verknüpft. Der Grad der Zielerreichung dieses Lernziels wird anhand der Ergebnisse der regelmäßigen Lernzielkontrollen gemessen. Es können gezielt Multiple-Choice-Fragen zur Implementierung von Controlling-Instrumenten gestellt werden. Wenn beide Ziele in Beziehung zueinander stehen, dann sollten in Themengebieten, in denen mehr Anwendungsbeispiele eingesetzt werden, im Durchschnitt auch mehr korrekte Antworten zu den Multiple-Choice-Fragen gegeben werden.

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Lernziel „Controlling-Instrumente kontextbezogen implementieren“ und dem Lernziel „Lösungsansätze für controllingspezifische Probleme entwickeln“ und wird das Lernziel „Lösungsansätze für controllingspezifische Probleme entwickeln“ anhand der Bewertung der Ergebnisse in der mündlichen Abschlussprüfung gemessen, dann sollten Studierende, die in den Lernzielkontrollen bessere Ergebnisse in den Multiple-Choice-Fragen haben,

in der Abschlussprüfung signifikant besser sein als der Durchschnitt.

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Lernziel „Lösungsansätze für controllingspezifische Probleme entwickeln“ und dem Lernziel „Controlling-Berichte formulieren und kommunizieren“, welches anhand der Bewertungen in den Gruppenarbeiten gemessen wird, dann sollten die Controlling-Berichte der Gruppen bessere Bewertungen erhalten haben, in denen mehr Gruppenmitglieder waren, die auch in der Abschlussprüfung im Durchschnitt erfolgreicher waren.

Die Messung der Lernziele erfolgt anhand der Bewertungen der Dozierenden. Die Messgrößen der Kompetenzziele werden in einer personalisierten Evaluation von den Studierenden erhoben. Es wird in Form eines Fragenkatalogs überprüft, wie sich die Studierenden hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung selbst einschätzen. In Bezug auf das Lernziel „Controlling-Berichte formulieren und kommunizieren“ sollten dann die Studierenden, die sich hinsichtlich der Entwicklung fachlich-methodischer Kompetenzen selbst gut einschätzen auch diejenigen sein, die bei der Erstellung der Controlling-Berichte überdurchschnittlich erfolgreich waren. Zeigt sich, dass beide Ziele positiv miteinander korrelieren, d.h. dass bessere Prüfungsergebnisse tendenziell mit einer höheren Selbsteinschätzung einhergehen, können daraus Hinweise gewonnen werden, ob das Lernziel die Entwicklung der Kompetenz auch tatsächlich abbildet und ein Beitrag zum Oberziel „Employability sicherstellen“ geleistet wurde.

## 5. Fazit

In diesem Beitrag wird eine Lehrinnovation „Controlling mit Excel und SAP“ vorgestellt, in der Studierende relevante Funktionen von Microsoft Excel und SAP ERP-Systemen im Controlling-Kontext beherrschen, ausgewählte Instrumente des Controllings kontextbezogen implementieren, komplexe controllingrelevante Sachverhalte durch Auswahl geeigneter Instrumente in Microsoft Excel und SAP ERP analysieren und Controlling-Berichte formulieren und kommunizieren sollen.

In der Veranstaltung wechseln sich Vorlesung und Rechnerübung in einem zweiwöchigen Rhythmus ab. Die Studierenden setzen Controlling-Instrumente kontextbezogen ein und erarbeiten am PC Lösungsansätze für umfangreiche Fallstudien aus einem SAP ERP-Unternehmensmodell.

Die Arbeitsergebnisse werden in Gruppenarbeiten in Form von schriftlichen Controlling-Berichten beim Lehrstuhl eingereicht und bewertet.

Damit die Veranstaltung für eine große Anzahl an Studierenden zur Verfügung gestellt werden kann, wird auf einen vergleichsweise hohen E-Learning Anteil gesetzt. Die Lernplattform ILIAS und das Medienportal der Universität Passau ermöglichen die Teilnahme einer großen Anzahl an Studierenden, da sie die selbständige Arbeit der Studierenden erhöhen und die knappen Lehrstuhlessourcen für didaktisch wichtigere Bestandteile reservieren.

In einem kausalen Steuerungsmodell wird schließlich gezeigt, wie die Lernziele der Veranstaltung personale Kompetenzen, sachlich-methodische Kompetenzen und sozial-kommunikative Kompetenzen adressieren und mit welchen Maßnahmen der Kompetenzerwerb beeinflusst werden kann.

## Literaturangaben

- Dey, Günther (2008): Lernzielbeschreibungen für eine moderne Controlling-Lehre – Herausforderungen aus dem Bologna-Prozess. In: Freidank, Carl-Christian/ Müller, Stefan/ Wulf, Inge (Hrsg.) (2008): Controlling und Rechnungslegung. Aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft und Praxis – Laurenz Lachnit zum 65. Geburtstag. Wiesbaden: Gabler Verlag. S. 265-282.
- Erpenbeck, John/ von Rosenstiel, Lutz (2007): Einführung. In: (id.) (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag. S. XI-XLVI.
- Küpfer, Hans-Ulrich (2007): Entwicklungstendenzen der betriebswirtschaftlichen Ausbildung an einer öffentlichen Hochschule. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 59 (2007). S. 508-524.

Simon, Herbert A./ Guetzkow, Harold/ Kozmetsky, George/ Tyndall, Gordon (1954): Centralization vs. decentralization in organizing the controller's department. New York: Controllership Foundation.

Statistisches Bundesamt (2011): Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2010/2011. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine unstrittene Selbstverständlichkeit. In: (id.) (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 17-31.



### Dipl.-Kfm. Christian Meier

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Accounting und Controlling

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstr. 27, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-3273

**E-Mail:** christian.meier@uni-passau.de

#### **Zur Person:**

Im Oktober 2004 begann Herr Meier sein Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Passau. Im Rahmen des ERASMUS-Programmes studierte er im Herbst 2008 an der Corvinus Universität Budapest. Im Mai 2010 schloss er sein Studium mit den Schwerpunkten Kapitalmarkt und Unternehmensfinanzierung, Revision und Unternehmensrechnung und Volkswirtschaftstheorie als Diplom-Kaufmann ab. Christian Meier ist seit Oktober 2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Accounting und Controlling.

#### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Seine Schwerpunkte in der Lehre liegen in den Bereichen Controlling und Unternehmensbewertung. In der Forschung widmet sich Herr Meier der experimentellen Accounting- und Controllingforschung. Parallel zu seiner Lehr- und Forschungstätigkeit hat Herr Meier erfolgreich an „ProfiLehre“, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten, teilgenommen und das Zertifikat Hochschullehre Bayern erworben.



## **Univ.-Prof. Dr. Dr. rer. pol. habil. Robert Obermaier**

Lehrstuhlinhaber (Ordinarius) für Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Accounting und Controlling und Vizepräsident für Forschung und Transfer

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstr. 27, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-3270

**E-Mail:** [controlling@uni-passau.de](mailto:controlling@uni-passau.de)

### **Zur Person:**

Professor Obermaier studierte Betriebswirtschaftslehre an der Universität Regensburg. Dort wurde er mit „summa cum laude“ zum Dr. rer. pol. promoviert. Seine Dissertationsschrift trägt den Titel „Bewertung, Zins und Risiko – Anmerkungen zu Grundproblemen der entscheidungsorientierten Unternehmensbewertung und der wertorientierten Unternehmensführung“. Nachdem er sich mit Arbeiten zu „Supply Chain Management, Controlling und Unternehmenswert“ habilitiert hatte (Dr. rer. pol. habil.), wurde er an der Universität Regensburg zum Privatdozenten ernannt. Auszeichnungen und Forschungsförderungen wurden ihm mehrfach vom Verein der Freunde der Universität Regensburg sowie unter anderem beim McKinsey Innovation Challenge zuteil. Professor Obermaier erhielt Rufe an die Universität Passau, an die Wissenschaftliche Hochschule Lahr (WHL) und an die Universität Kassel.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Accounting und Controlling, Unternehmensbewertung und wertorientierte Steuerung, Supply Chain Controlling sowie Planung und Entscheidung.

## Experimentell zentrierte Lehre: Das Beispiel der Vermittlung von Spieltheorie für Fachfremde

*Klaus Beckmann*

### **Kurzzusammenfassung**

Der Einsatz ökonomischer Experimente in der Lehre ist nicht neu. Der Beitrag diskutiert, wie man ein gesamtes Modul systematisch auf ökonomischen Experimenten aufbauen kann, welche die Hörerinnen und Hörer durchführen. Dabei werden auch Elemente des Problem Based Learning genutzt.

Andererseits wird Wert darauf gelegt, dass das Format von einzelnen engagierten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern im Rahmen ihrer sehr begrenzten Ressourcen und der bestehenden Curricula ohne externe Unterstützung umgesetzt werden kann.

Das Rückgrat der Veranstaltung bildet eine Abfolge ausgesuchter Classroom Experiments, welche vorab strukturiert, mit Lernzielen versehen, beschrieben, annotiert und mit Literaturhinweisen verknüpft werden. Die Studierenden erarbeiten in Gruppen (von drei bis fünf Personen) ein oder zwei Experimente und realisieren diese im Rahmen der zur Verfügung gestellten Literatur und nach einer Einweisung selbstständig. Diese Durchführung schließt auch die Moderation des Brainstormings nach der Realisierung der Experimente, dessen Aufbereitung und die Präsentation der theoretischen Vorhersage ein. Die Lehrperson greift nach dem Abschluss der Debatte auf die Ergebnisse zurück und erläutert auf dieser Grundlage oder, je nachdem, in begründeter Abweichung die zugrundeliegende Theorie.

Damit wird ein Praxisbeispiel vorgestellt, wie man die Forderungen moderner Hochschuldidaktik nach aktivierenden und problemorientierten Lehrformen auch im Rahmen existierender Studiengänge und unter engen Ressourcenrestriktionen verwirklichen kann. Das Beispiel soll daher nicht im Sinne einer „Best Practice“ verstanden werden, sondern als eine drittbeste Lösung für die zahlreichen Fälle, in denen „Best Practice“-Beispiele von Fachbereichen den einzelnen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern im Streben um eine Verbesserung der Lehre nicht weiterhelfen.

## 1. Der Grundgedanke

### 1.1. Hintergrund und Problemstellung

#### Hochschuldidaktische Vorteile des PBL

Die Vorzüge des *Problem Based Learning* (PBL) sind mittlerweile bekannt und in der hochschuldidaktischen Literatur gut dokumentiert.<sup>1</sup> Dem Verfasser wurde diese Form im Rahmen der Forderung nach kompetenzorientierter Lehre und Prüfung auf vielen didaktischen Seminaren<sup>2</sup> schmackhaft gemacht. Und dafür gibt es gute Gründe: PBL kombiniert den Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, öffnet die gesamte Stufenleiter der Lernens bis hin um verantwortlichen Handeln – fördert also insbesondere „deep learning“ – und führt zu erhöhter Motivation der Studierenden.

#### Probleme bei der Realisierung im Lehralltag

Wenn die dadurch begeisterte Hochschullehrerin dann an ihre Hochschule zurückkehrt und diese Idee umsetzen will, tritt freilich schnell Ernüchterung ein:

- Es gibt zu wenig interessante und umsetzbare Probleme, um die gesamten Inhalte eines Curriculums abzudecken. Weil Studierende sich auf das eigene

Problem konzentrieren, beschäftigen sie sich zu wenig mit anderen Methoden und Inhalten, die bei dem jeweiligen Problem nicht im Fokus stehen.

- PBL ist schwer skalierbar – größere Zahlen von Studierenden erfordern schnell erhebliche zusätzliche Ressourcen für die Betreuung und erfordern auch bei der Präsentation/Diskussion der Ergebnisse schnell mehr Gruppen. (Denn langweilige Seminarsitzungen, bestehend aus einer Folge von Vorträgen zu wechselnden Themen, welche die eigene Aufgabe nicht im Kern betreffen, erscheinen vielen als weitaus schlimmer als die oft gescholtenen Vorlesungen!)

- Eine komplette Umstellung auf PBL könnte möglicherweise Abhilfe schaffen, ist aber angesichts fachlicher (bestehende Akkreditierung, Schaffung von Voraussetzungen für weiterführende Veranstaltungen) und hochschulpolitischer (Durchsetzung in Gremien) Restriktionen oft nicht möglich.

Für die durchschnittliche Hochschullehrerin in einer unterfinanzierten Professur – insbesondere mit einer geringen Ausstattung an wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – und einer vorgegebenen Studienordnung scheidet die Nutzung von PBL in der idealtypischen Form daher meist aus.

---

<sup>1</sup> Siehe etwa Zumbach (2007).

<sup>2</sup> Der Autor ist Mitglied des Exzellenz-Netzwerks Lehren, der „bundesweiten Meisterklasse der Lehre“, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Professorenschaft, der Hochschulleitung, des Wissenschaftsmanagements und der Hochschuldidaktik, gefördert von der Alfred Toepfer Stiftung, der Nordmetall Stiftung, der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung.

### „Trickkiste des aktivierenden Lernens“

Eine Abkürzung scheint das zu bieten das, was ich als „Trickkiste des aktivierenden Lernens“ bezeichnen will. Gemeint sind methodische Kniffe, die es gestatten, höhere Niveaus bis hin zum „*deep learning*“ innerhalb von traditionellen Formaten zu erreichen. Hier haben wir es aber mit der dunklen Seite der hochschuldidaktischen Macht zu tun – der Fähigkeit, Studierende *ohne Rücksicht auf die wissenschaftlichen Curricula* zu begeistern. Das trägt der Vernetzung von Lehrveranstaltungen in Curricula nur unzureichend Rechnung und ist darüber hinaus dysfunktional, weil es die Aufmerksamkeit auf die Vermittlung gegebener Inhalte lenkt, statt die komplette Lehrveranstaltung in den Blick zu nehmen.

Was also soll die willige Hochschullehrerin tun? Das nachfolgende Beispiel verdeutlicht einen Mittelweg, bei dem aus Sicht des Autors die besten Elemente des PBL und Versatzstücke des aktivierenden Lernens kombiniert werden. Ausgangspunkt dafür sind Laborexperimente in den Sozialwissenschaften, die ich im nächsten Unterabschnitt beschreibe.

### 1.2. „Classroom Experiments“: Beste-hende Ansätze und Abgrenzung

Neben dem Siegeszug der experimentellen Volkswirtschaftslehre hat sich mittlerweile auch die Nutzung von Experimenten in der Lehre etabliert. Und das ist kein Wunder, spricht doch einiges für solche Versuche:

- Sie stellen eine Form des aktivierenden Lernens dar und bieten die diesbezüglichen Vorteile. (Noussair/Walker 1998)<sup>3</sup>
- Einfache Spiele lassen sich mit geringen Mitteln – insbesondere ohne unterstützendes Personal oder besondere technische Ausstattung – auch bei einem engen Zeitbudget verwirklichen.
- Experimente steigern aufgrund ihres „Erlebnisharakters“ die Motivation der Studierenden erheblich.
- Es existieren mittlerweile genügend Kompendien und Repositorien solcher Experimente,<sup>4</sup> welche der Leserin und dem Leser eine Reihe von „vorfabrizierten“ ökonomischen Experimenten zu verschiedenen Themen anbieten.

Dem steht der Nachteil gegenüber, dass sich Classroom Experiments ohne große Vorbereitung nicht beliebig skalieren lassen. Wie und unter welchen Bedingungen man sie sinnvoll einset-

---

<sup>3</sup> Für den Schulbereich siehe Haus (2009).

<sup>4</sup> Für den Einstieg sei die Leserschaft auf die Webseiten des Economics Network (<http://www.economicnetwork.ac.uk/themes/games>) sowie auf die Überblicksseiten von Charles Holt (<http://people.virginia.edu/~cah2k/teaching.html>) und Delemeester/Bauer (<http://www.marietta.edu/~delemeeg/games/>) verwiesen.



zen und gestalten kann, ist Gegenstand etlicher fachdidaktischer Beiträge, unter anderem im Neuen Handbuch Hochschullehre (2002ff.), aber auch in referierten Fachzeitschriften (etwa Ball 1998).

Im vorliegenden Beitrag kann und soll es daher nicht mehr darum gehen, für die Nutzung von Experimenten in der ökonomischen Hochschullehre zu werben oder ein einzelnes Experiment zu beschreiben. Gegenstand ist vielmehr die Diskussion eines Formats, welches im Kern auf einer ausgewählten Abfolge von Experimenten und deren Diskussion beruht. Vergleichbare Konzepte liegen dem Lehrbuch von Bergstrom (2002) zugrunde.

### 1.3. Gegenstand des Beitrags

Den Ausgangspunkt bildete die Nachfrage nach zusätzlichen ökonomischen Angeboten im Bereich der Interdisziplinären Studienanteile („ISA“) an der Helmut-Schmidt-Universität (HSU / UniBw H). Im Rahmen dieser Form eines „Studium Generale“ sollen die Studierenden über den Tellerrand ihrer jeweiligen Fachdisziplin blicken, die Methoden anderer Wissenschaften kennen lernen und die Fähigkeit erwerben, Sachprobleme interdisziplinär im Zusammenwirken mit anderen Studierenden anzugehen. Die Heterogenität der Zuhörerinnen- und Zuhörerschaft führt dabei zu den bekannten Herausforderungen; im

Zusammenhang mit der Ausbildung in Spieltheorie – einer angewandten Mathematik – sind es insbesondere die unterschiedlichen Vorkenntnisse in Mathematik, die es zu berücksichtigen gilt. Andererseits bietet diese Heterogenität auch erhebliche Vorteile; beispielsweise haben Geisteswissenschaftler/innen einen schnelleren Zugang zu den vertrackteren Annahmen der Spieltheorie (siehe das Lehrbuch von Hargreaves-Heap/Varoufakis 2004) oder zur Bedeutung des nicht modellierten Kontextes.

Im Folgenden werde ich zunächst die Ziele und die Grundstruktur des Formats beschreiben, welches zwar mit Blick auf den genannten ISA-Kurs entwickelt wurde, sich aber mittlerweile auch darüber hinaus bewährt hat (Abschnitt 2). Anschließend werden die Erfahrungen mit diesem Instrument geschildert und diskutiert (Abschnitt 3). Abschnitt 4 fasst zusammen.

## 2. Der Ansatz im Fach „Spieltheorie für NichtökonomInnen“<sup>5</sup>

Als Lernziele für das einsemestrige Modul von insgesamt 5 LP (also 150 Arbeitsstunden) wurden formuliert:

- „Die Hörer [und Hörerinnen]
- erklären die Struktur von Konflikt und Kooperation auf der Grundlage der Spieltheorie,
  - modellieren Interaktionen zwischen rationalen Akteuren [und Akteurinnen],

<sup>5</sup> Vgl. [http://www.hsu-hh.de/beckmann/index\\_DUoriwwcZYvNkuq.html](http://www.hsu-hh.de/beckmann/index_DUoriwwcZYvNkuq.html)

- rationalisieren Konfliktergebnisse ex post (hermeneutische Erklärung) und entwickeln bei großen Fallzahlen ex ante Verhaltenshypothesen.“

Damit sind diejenigen Kompetenzen erfasst, welche eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Spieltheorie sowohl für ein fortgeschrittenes Fachstudium (selbständige theoretische Arbeiten im Bereich der Ökonomik) als auch für die Ausbildung einer geistigen Grundlage für Führungshandeln schaffen soll. Überfachliche Kompetenzen wurden für dieses Modul nicht explizit formuliert.

Als Hörerinnen und Hörer dieser Lehrveranstaltung kommen sämtliche Studierende der HSU / UniBw H in Frage, welche nicht Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre studieren; typischerweise dominieren allerdings die Studierenden der Ingenieurwissenschaften.<sup>6</sup> Allerdings dürfte wenig dagegen sprechen, ein solches Format auch für Studierende der Wirtschaftswissenschaften im Bachelor-Studium zu nutzen; das Leistungsniveau der fachfremden ISA-Studierenden in der Abschlussklausur entspricht jedenfalls mindestens dem der Ökonominen und Ökonomen in meinen „herkömmlichen“ Spieltheoriekursen.<sup>7</sup>

### Zentrale Charakteristika des Lehransatzes

Prägend für den Ansatz sind die folgenden vier Merkmale:

**(1)** Das Rückgrat der Veranstaltung bildet eine Abfolge ausgesuchter Classroom Experiments, welche vorab strukturiert, mit Lernzielen versehen, beschrieben, annotiert und mit Literaturhinweisen verknüpft werden. Dabei kann die Masse der Beschreibungen den entsprechenden Angeboten im Internet entnommen werden. (Um das Verhalten der Probanden nicht zu beeinflussen, werden die Beschreibungen zunächst nur den jeweiligen Projektgruppen ausgehändigt und erst am Ende des Vorlesungszeitraums zur Klausurvorbereitung veröffentlicht.)

**(2)** Die Studierenden erarbeiten in Gruppen (von drei bis fünf Personen) ein oder zwei Experimente – im vorliegenden Fall wurden auch wegen der hohen Zahl an Leistungspunkten zwei Versuche pro Termin durchgeführt – und realisieren diese im Rahmen der zur Verfügung gestellten Literatur und nach einer Einweisung selbstständig. Diese Durchführung schließt auch die Moderation des Brainstormings nach der Realisierung der Experimente, dessen Aufbereitung und die Präsentation der theoretischen Vorhersage ein.

---

<sup>6</sup> Das hat studienorganisatorische Gründe, die außerhalb der betrachteten Lehrveranstaltung liegen.

<sup>7</sup> Die Prüfungsfragen entstammen dem gleichen, ständig überarbeiteten Fragenpool, und auch die sonstigen Prüfungsbedingungen sind durchaus vergleichbar.

(3) Die Lehrperson greift *nach* dem Abschluss der Debatte auf die Ergebnisse zurück und erläutert auf dieser Grundlage – oder, je nachdem, *in begründeter Abweichung* – die zugrundeliegende Theorie. (Im Extremfall bietet sich ein extemporiertes Beitrag zur Wissenschaftstheorie und insbesondere zum Kritischen Rationalismus an.)

(4) Studierende werden für die Durchführung ihres Versuchs *nicht* benotet, da dies nicht Teil der angestrebten Kompetenzen ist. Vielmehr richtet sich die Note ausschließlich nach der nachgewiesenen praktischen Beherrschung der Spieltheorie. Diese wird in einer geeigneten Klausur geprüft; Teilnahme und Durchführung des jeweiligen Experiments gelten als Zulassungsvoraussetzungen.

## 2.1. Aufbau und Durchführung der Veranstaltung

Die Lehrveranstaltung besteht aus vier Teilen, die nachfolgend in ihren Grundzügen beschrieben werden.

### Teaser

In der ersten Trimesterwoche<sup>8</sup> bildet ein *Teaser* den Auftakt für die Lehrveranstaltung. Dabei beginnt der Dozent bzw. die Dozentin mit zwei einfachen Experimenten, welche sich von einer Lehrperson ohne Assistenz durchführen lassen – bewährt haben sich die *dollar auction* einerseits und ein einfaches *PD-Spiel* andererseits –, und erarbeitet auf dieser Grundlage dialogisch mit den Studierenden Gegenstand, Fragestellung und Methode der Spieltheorie. Meist stellen sich hier bereits die ersten Muster (e.g. das Dominanzprinzip) ein. Es schließt sich eine Einführung in die Organisation und die Spielregeln der Veranstaltung an. Für die kommenden Veranstaltungswochen wird jeweils eine Arbeitsgruppe von maximal vier Studierenden eingeteilt, welche die Vorbereitung und Durchführung des für die Woche geplanten Experiments bzw. der geplanten Experimente übernimmt.<sup>9</sup> (Zeitbedarf: 150 Minuten, also 3 LV-Stunden plus Pause.)

---

<sup>8</sup> An der HSU / UniBw H besteht ein Trimestersystem, wobei jedes Trimester aus zwölf Veranstaltungswochen zuzüglich mindestens einer Prüfungswoche besteht und damit den klassischen 14-wöchigen Semestern ebenbürtig ist. Dieses für die Intensivstudiengänge nach dem „Hamburger Modell“ prägende Trimestersystem ist offensichtlich mit einer erheblichen Verkürzung der vorlesungsfreien Zeiten im Jahresablauf verbunden.

<sup>9</sup> Üblicherweise werden zunächst zwei Experimente pro Termin durchgeführt, zu den späteren fortgeschrittenen Themen nur ein Experiment pro Termin.

### Experimentierphase

Während der folgenden *Experimentierphase* wird die jeweilig betroffene Arbeitsgruppe am Montag vor der Veranstaltung kurz in Gegenstand, Grundidee und Durchführung ihrer Experimente eingewiesen. Dazu gibt der Dozent bzw. die Dozentin auch eine entsprechende Handlungsanleitung einschließlich Literaturverweisen aus.<sup>10</sup> Anschließend bereitet die Arbeitsgruppe ihre Versuche und die zugehörigen Materialien vor und trifft sich kurz vor Beginn der wöchentlichen Lehrveranstaltung mit dem Dozenten/der Dozentin für letzte Absprachen. Danach führt die Arbeitsgruppe die jeweiligen Experimente einschließlich eines „Debriefings“ (Vergleich der beobachteten Entscheidungen mit der theoretischen Vorhersage) durch; vor dem „Debriefing“ muss ein Brainstorming mit den Hörerinnen und Hörern einschließlich eines Clusterings der Antworten erfolgen. (Typischer Zeitbedarf: 45 Minuten für die Experimente, nochmals 45 Minuten für Brainstorming und Debriefing.)

Nach einer Pause greift sodann der Dozent bzw. die Dozentin auf

die Resultate des Experiments und des „Debriefings“ zurück, um im Vorlesungsstil die einschlägigen Elemente der Spieltheorie systematisch einzuführen. Dies erfordert einen Balanceakt: Zwar müssen auf der einen Seite „die wesentlichen Punkte gemacht“ werden, auf der anderen Seite darf sich die Präsentation nicht von den Erkenntnissen der Studierenden verabschieden – auch dann nicht, wenn ein Experiment einmal fehlgeschlagen ist.<sup>11</sup> (Typischer Zeitbedarf: 60 Minuten einschließlich der Pause. Eine typische Sitzung dauert daher 150 Minuten bzw. gut drei Lehrveranstaltungsstunden.)

### Übungsphase

Nach Vermittlung der wesentlichen Inhalte in der Experimentierphase wird in der *Übungsphase* auf die Klausur vorbereitet. Dazu werden die Hörerinnen und Hörer anhand der bisherigen Prüfungen des Autors im Fach Spieltheorie – sowohl im Rahmen von ISA als auch im Rahmen des Bachelor-Fachstudiums der Volkswirtschaftslehre – auf die Klausur vorbereitet. (Zeitansatz: Mindestens zwei Termine à drei Stunden, bei Bedarf mehr.)

---

<sup>10</sup> Eine Vielzahl solcher Anweisungen ist online verfügbar; als zentrales Repositorium bietet sich <deelemeg> an.

<sup>11</sup> Dies kommt erfahrungsgemäß in etwa einem Drittel der Fälle vor und ist keinesfalls nur Mängeln in der Umsetzung durch die jeweilige studentische Arbeitsgruppe geschuldet – mitunter sind es kleine Probleme wie die Vorstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, man müsse die anderen Gruppen schlagen (statt das eigene Ergebnis zu maximieren), die einen Versuch ruinieren können.

## Prüfungsphase

Die abschließende *Prüfungsphase* besteht aus einer einstündigen Klausur und den beiden regulären Wiederholungsterminen (mit gleicher Prüfungsform und gleichem Umfang). Bei der Klausur werden die zu vermittelnden Kompetenzen über Textaufgaben geprüft, welche

- die Ermittlung von Gleichgewichten in nichtkooperativen Spielen (Agenten-Normalform, dynamische Spiele mit und ohne vollständige Information),
- die Entwicklung formaler Modelle aus einer verbalen Beschreibung von Entscheidungssituation (e.g. das Aufstellen eines „Spielbaums“),
- die Formulierung von Kritik an bestimmten spieltheoretischen Annahmen und die Entscheidung beinhalten, ob man in einer beschriebenen Lage spieltheoretische Argumente sinnvoll einsetzen kann.

## 2.2. Unterstützende Online-Materialien

Zur Unterstützung des Selbststudiums wird für dieses Format ein angemessenes Online-Angebot vorgesehen, für das wir die E-Learning-Plattform ILIAS nutzen.<sup>12</sup> Eine zu umfangreiche Veröffentlichung

von Links und Dokumenten kann allerdings auch Probleme schaffen, weil die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer die Übersicht verlieren oder Material nicht angemessen gewartet werden kann. Auf der anderen Seite gilt es, eine ausreichende Interaktivität sicher zu stellen. Folgende Anforderungen erscheinen dabei als ein Minimum:

- Die Folien für die Vorlesungsanteile und *sämtliche* bisherigen Klausuren müssen online verfügbar gemacht werden.
- Ausgewählte Links zu externer Software – etwa dem Freeware-Paket Gambit (McKelvey/McLennan/Turocy 2010) – und Literatur dienen der Ergänzung. Sofern man Online-Versionen von Spielen nutzen möchte, e.g. <http://veconlab.econ.virginia.edu/admin.htm>, müssen auch diese Quellen verlinkt werden.
- Zur Betreuung wird ein Online-Medium benötigt, um den Charakter von Fragen und Antworten als unreines öffentliches Gut, also den gemeinsamen „Konsum“ von Antworten der Hochschullehrer/-innen, angemessen nutzen zu können. Ein solcher Chatraum wird von ILIAS als Standard-Element bereitgestellt.

---

<sup>12</sup> Hier verfügt die HSU / UniBw H über eine beträchtliche Expertise und bietet einen sehr guten Support. Für das ILIAS-Angebot der HSU / UniBw H siehe <http://www.hsu-hh.de/ilias/>, für ILIAS allgemein <http://www.ilias.de/docu/>. Die Homepage des Kurses selbst ist öffentlich zugänglich, sie hat die Adresse [http://iliascluster.unibw-hamburg.de/ilias4/goto\\_unibw\\_crs\\_48271.html](http://iliascluster.unibw-hamburg.de/ilias4/goto_unibw_crs_48271.html).

### 3. Diskussion und Bewertung

#### Aktivierendes Lernen

Die geschilderte Veranstaltung bedient sich bei einer ganzen Reihe bereits etablierter Konzepte. Am Anfang steht die geläufige Vorstellung *aktivierenden Lernens*, welche durch Experimente im Klassenraum in geradezu exemplarischer Weise verwirklicht wird. Die Hörerinnen und Hörer – wenn man so will, die „Nachfrageseite“ der einzelnen Experimente – werden durch die aktive Teilnahme an einer Situation ganz in dem Sinne des bekannten Konfuzius-Zitats

**„Erzähle mir und ich vergesse,  
Zeige mir und ich erinnere mich,  
Lass es mich tun und ich verstehe.“  
(Konfuzius)**

an die wesentlichen Elemente der Spieltheorie herangeführt.

#### Induktiver Ansatz

Eine besondere Funktion erfüllt der dabei verwendete *induktive Ansatz*, bei dem sich an das Sammeln von Erfahrungen in einer stilisierten Entscheidungssituation zunächst ein freies Brainstorming bzw. eine Diskussion anschließt, bevor es zu einer formalen und systema-

tischen Vermittlung der einschlägigen Theorie kommt. Denn dies ermöglicht es, präexistierende mentale Modelle der Studierenden aufzubrechen und Studierende dazu anzuregen, selbstständig neue Modellvorstellungen über soziale Mechanismen zu konstruieren. Dies setzt allerdings eine geeignete Auswahl von Experimenten voraus, deren Pointe darin besteht, dass die Resultate landläufigen Erwartungen widersprechen oder sich gewohnte Verhaltensmuster als dysfunktional erweisen.<sup>13</sup> Es findet auch seine Grenzen in curricularen Anforderungen, welche die Vermittlung bestimmter spieltheoretischer Inhalte gebieten.

#### Integration der Grundzüge des PBL

Für die „Angebotsseite“, also die Arbeitsgruppe, welche das jeweilige Experiment organisiert, trägt die Veranstaltung Züge des *PBL*. Der wesentliche Unterschied besteht in dem sehr begrenzten Umfang des Projekts (Anlage, Durchführung und Kommentierung zweier Versuche) und dem entsprechend geringen Zeitansatz (vier Tage). Aus diesen Gründen und weil den durchführenden Arbeitsgruppen nicht die Vorlage eines Projektberichts – im Sinne einer schriftlichen wissenschaftlichen Auswertung ihres Versuchs – abverlangt wird, findet in diesem Kurs forschendes Lernen nur in sehr begrenztem Umfang statt. Dies

<sup>13</sup> Ein Beispiel bietet Ball und Holts (1998) Experiment eines einfachen Finanzmarktes, in welchem regelmäßig Blasen entstehen.

erscheint indes gerechtfertigt, weil

- die Hauptaufgabe dieses Kurses in der *Einführung* in die Spieltheorie, insbesondere für Fachfremde im Rahmen eines interdisziplinären Studium Generale besteht,
- sich Laborbedingungen in Lehrveranstaltungen nur schwer herstellen lassen und die Validität allfällig erhobener Daten damit nicht außer Frage stünde<sup>14</sup> und
- man diesen Preis letztlich für die größere Zahl von Studierenden zahlen muss, die von *einer* Lehrperson nach diesen Konzepten unterrichtet werden können.

Die Ergebnisse der Lehrevaluation für dieses Modul erscheinen sehr ermutigend. Das sollte man aber *cum grano salis* nehmen, weil zum einen ISA-Module an der HSU / UniBw H tendenziell überdurchschnittlich bewertet werden und zum anderen „erlebnisorientierte“ Lehre

unter sonst gleichen Bedingungen auch dann besser evaluiert wird, wenn man für den Lernerfolg kontrolliert.

## Ermutigung zur „Better Practice“ im realen Lehralltag

Fassen wir zusammen! Dieser kurze Beitrag hat ein Praxisbeispiel vorgestellt, wie man die Forderungen moderner Hochschuldidaktik nach aktivierenden und problemorientierten Lehrformen auch im Rahmen existierender Studiengänge und unter engen Ressourcenrestriktionen verwirklichen kann. Das Beispiel soll daher nicht als ein Ideal und auch nicht im Sinne einer „Best Practice“ verstanden werden, sondern als eine drittbeste Lösung für die zahlreichen Fälle, in denen „Best Practice“-Beispiele von Fachbereichen den einzelnen *Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen* im Streben um eine Verbesserung der Lehre nicht weiterhelfen.

---

<sup>14</sup> Das liegt nicht zuletzt an dem fehlenden Budget für die Auszahlung monetärer Payoffs, welche für die Induzierung von Präferenzen (im Einklang mit den Annahmen des zu testenden theoretischen Modells) erforderlich wären. Siehe etwa Carpenter, /Harrison/List (2005).

### Literaturangaben

- Ball, Sheryl B. (1998): Research, Teaching, and Practice in Experimental Economics: A Progress Report and Review. In: Southern Economic Journal 64(3). S. 772-779.
- Ball, Sheryl B./Holt, Charles A. (1998): Classroom Games: Speculation and Bubbles in an Asset Market. In: Journal of Economic Perspectives 12 (1). S. 207-218.
- Bergstrom, Theodore C. (2002): Experiments with Economic Principles: Microeconomics, New York: McGraw-Hill.
- Carpenter, Jeffrey P./Harrison Genn W./List, John A. (2005): Field Experiments in Economics. Amsterdam et al.: Elsevier.
- Haus, Andrea (2009): Classroom Experiments: Ökonomische Experimente als Unterrichtsmethode. Wochenschau-Verlag.
- Hargreaves-Heap, Shaun P./Varoufakis, Yannis (2004): Game Theory. A Critical Text. 2. Auflage. Routledge.
- McKelvey, Richard D./McLennan, Andrew M./Turocy, Theodore L. (2010). Gambit: Software Tools for Game Theory, Version 0.2010.09.01. (<http://www.gambit-project.org>.)
- Niussair, Charles/Walker, James (1998): Student decision making as active learning: experimental economics in the classroom, in: Becker, William E./Watts, Michael (Hrsg.): Teaching Economics to Undergraduates. London et al.: Edward Elgar.
- Zumbach, Jörg (2007): Authentische Probleme in der Lehre. Problemorientiertes Lernen in der Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 1.4. S. 1-24.





## **Klaus Bertram Beckmann**

- a) Vizepräsident für Lehre und Studium
- b) Professur für VWL, insb. Öffentliche Wirtschaft

**Universität:** Helmut-Schmidt-Universität (UniBw) Hamburg

**Anschrift:** Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

**Tel.:** 040/6541-2361

**E-Mail:** klaus.beckmann@hsu-hh.de

### **Zur Person:**

Diplom-Volkswirt (Uni Passau, 1991), Dr. rer.pol. (Uni Passau, 1998), Habilitation (Uni Passau, 2002), dr. habil. (Corvinus Egyetem, 2003).

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, später Assistent an der Universität Passau, 1991-2002.

Universitätsdozent (2002-03), danach Universitätsprofessor (2003-07) an der Andrassy-Universität Budapest.

Universitätsprofessor (W3) an der HSU / UniBw H seit 2006.

Allgemeiner Prorektor der Andrassy-Universität 2003-06.

Vizepräsident für Lehre und Studium der HSU / UniBw H seit 2009.

Präsident der Scottish Economics Society seit 2011.

Stabsoffizier der Reserve (Panzertruppe), Segler, Leseratte, Computerspieler.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Ökonomik der Illegalität (Steuerhinterziehung, Korruption, ...)

Bildungsökonomik, insb. Ökonomik des Hochschulsektors

Optimale Besteuerung von Familien

Militärökonomik und Strategie

# Praxiskurs Mathematik für Studierende der Ingenieurwissenschaften<sup>1</sup>

*Philipp Kunde*

## Kurzzusammenfassung

Die im nachfolgenden Beitrag vorgestellte Lehrinnovation folgt in der didaktischen Ausgestaltung der Bildungstheorie des Konstruktivismus und setzt in der traditionellen Hochschullehre der Mathematik in ingenieurwissenschaftlichen Grundlagenveranstaltungen neue Akzente.

Das Konzept des Lehrprojekts „Praxiskurs Mathematik für Studierende der Ingenieurwissenschaften“ sieht vor, dass die teilnehmenden Studierenden des zweiten Fachsemesters an Technischen Universitäten, die zu diesem Zeitpunkt regelhaft bereits die ersten mathematischen Grundlagen in der Veranstaltung „Lineare Algebra und Analysis I“ erworben haben, über ein Semester lang in Kleingruppen von 8-10 Studierenden ein anwendungsorientiertes mathematisches Projekt verständigungsorientiert und interdisziplinär bearbeiten. Diese Projektaufgaben werden so formuliert, dass den jeweiligen Arbeitsgruppen möglichst große Freiheiten sowohl im Hinblick auf die Projektergebnisse als auch auf die angewandten mathematischen Methoden gewährt werden. Das Lehrkonzept des „Praxiskurses Mathematik“ unterscheidet sich damit erheblich von dem der bisher in Ingenieursstudiengängen angebotenen Mathematik-Lehrveranstaltungen, die in ihren Inhalten dozierendenzentriert sind und auf eine Wissensvermittlung setzen, und stellt somit eine sinnvolle Ergänzung zu diesen dar.

Bei der problembezogenen Ausgestaltung der Aufgaben ist eine Kooperation mit Unternehmen der Region, die geeignete Problemstellungen aus ihrem realen Firmenalltag von den Studierenden als Aufgaben bearbeiten lassen wollen, angedacht. Dadurch sollen die Studierenden die „sinn“hafte Bedeutung und Wirksamkeit der mathematischen Werkzeuge in der Praxis „erleben“ und nachvollziehen können. Die Lehrinnovation zielt vor allem auf die Erhöhung der Motivation der Studierenden, sich in den ersten Semestern ihres ingeni-

<sup>1</sup> Die im Beitrag beschriebene Lehrinnovation entwickelte der Autor im Seminar „Von der Bildungstheorie zum Lehrprojekt“ (SS 2011) unter der Leitung von PD Dr. Ulrike Senger, Vertretungsprofessorin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) im Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12, im Rahmen des „Master of Higher Education“ der Universität Hamburg, und er stellte die Lehrinnovation im November 2011 auf der Campus Innovation vor. Der Autor bedankt sich bei PD Dr. Ulrike Senger für hilfreiches Feedback.

eurwissenschaftlichen Studiums intensiv und ausdauernd mit mathematischen Methoden zu befassen.

Das sich noch in der Entwicklung befindende Konzept des Lehrprojekts ist auf Grund der Einbindung des Autors in den Lehrexport Mathematik der Universität Hamburg an die Technische Universität Hamburg-Harburg auf die curricularen Gegebenheiten der Ingenieursstudiengänge an der Technischen Universität Hamburg-Harburg zugeschnitten. Das nachfolgend beschriebene Modell könnte aber auch – ggf. mit der Erfordernis standortspezifischer Anpassungen - auf andere Hochschulen angewandt werden.

## 1. Anlass und Ziele der kompetenzorientierten Lehrinnovation

### Bedeutung mathematischer Kompetenzen für das ingenieurwissenschaftliche Studium

Die Studierenden der Ingenieurwissenschaften an der Technischen Universität Hamburg- Harburg müssen zu Beginn ihres Studiums mit den Vorlesungen „Lineare Algebra und Analysis I“, „Lineare Algebra und Analysis II“, „Analysis III“ und „Differentialgleichungen I“ eine Reihe von mathematischen Pflichtveranstaltungen belegen und die entsprechenden Studienleistungen in ihr Abschlusszeugnis einbringen. Hierbei sollen die Studierenden grundlegende mathematische Fachkompetenzen erwerben, die sowohl im weiteren Verlauf ihres Studiums als auch im späteren Berufsleben von fundamentaler Bedeutung sind. So bauen beispielsweise die vertiefenden ingenieurwissenschaftlichen Vorlesungen und Übungen an der Technischen Universität Hamburg-Harburg allesamt auf diesen bereitge-

stellten mathematischen Konzepten und Techniken auf. Außerdem sollte erwähnt werden, dass die Bearbeitung von Mathematikaufgaben in besonderem Maße die Selbstkompetenzen wie Leistungsbereitschaft, Motivation und Ausdauer, die in den Ingenieurdisziplinen eine wichtige Rolle spielen, trainiert. Hierbei handelt es sich um Schlüsselqualifikationen, die künftige Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber bei Absolventinnen und Absolventen der Ingenieurwissenschaften voraussetzen.

Für die Studierenden ist zu Beginn ihres Studiums diese Bedeutung der Mathematik leider oft nicht ersichtlich, und sie können die außerordentliche „Leistungsstärke“ des mathematischen Formalismus nicht einschätzen. Dementsprechend fällt es ihnen oft schwer, sich für die grundlegenden Mathematik-Veranstaltungen zu begeistern bzw. zu motivieren und sie konzentrieren sich stattdessen mehr auf die Einführungsveranstaltungen der klassischen Ingenieursfächer. Infolgedessen fallen die Lernerfolge geringer aus und die Studierenden erwer-

ben die – wie bereits dargestellt – für den weiteren Verlauf ihres Studiums und ihres Berufslebens als Ingenieurinnen und Ingenieure wesentlichen mathematischen Fachkompetenzen nicht in ausreichendem Maße. Dies wirkt sich oft nicht nur langfristig negativ auf den Studienerfolg aus, sondern auch schon auf die Ergebnisse der mathematischen Pflichtprüfungen zu den eingangs genannten Veranstaltungen. Denn eine mangelnde Motivation und Bereitschaft der intensiven Befassung mit mathematischen Problemen führt zu schlechten Noten und im Falle des Nichtbestehens der Klausuren in den ersten Anläufen zu Verzögerungen im individuellen Studienablauf. Im Falle eines endgültigen Nichtbestehens muss die/der Studierende sogar ihr/sein Studium abbrechen. Infolgedessen sprechen die Studierenden den Mathematikvorlesungen tendenziell die Rolle der Selektion bzw. Auslese von Studierenden („Rausprüfen“) zu, was sowohl der eigentlich angestrebten Motivation der Studierenden für Mathematik zuwiderläuft als auch die eigentliche Bedeutung der mathematischen Inhalte und Methoden weiter in den Hintergrund drängt.

### Zielsetzung des Lehrprojekts

Mit dem in diesem Beitrag vorgestellten Lehrprojekt „Praxiskurs Mathematik“ soll dieser Entwicklung entgegengewirkt werden. In diesem Rahmen sollen die Studierenden bereits am Anfang ihres Studiums sehen, wie mathematische Methoden in Anwendungen in der ingenieurwissenschaftlichen Praxis eingesetzt werden können und auf diese Weise

ein Gespür für die „Leistungsstärke“ der mathematischen Konzepte erhalten. Dies hätte außerordentlich positive Effekte im Hinblick auf die Motivation und Leistungsbereitschaft in weiteren Mathematik-Lehrveranstaltungen.

Übergeordnet wird somit die Zielsetzung verfolgt, die hohe Abbrecherquote in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu senken, die auch in der breiten Öffentlichkeit diskutiert und insbesondere angesichts des sich abzeichnenden Fachkräftemangels in den MINT-Fächern kritisiert wird (vgl. beispielsweise den ZEIT-Artikel „Ingenieurstudium Abgeschreckt“).

## 2. Die Lehrinnovation im Spiegel der fachkulturellen Prägung der Hochschullehre

### Traditionelle Hochschullehre der Mathematik in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen

Die bisher in Ingenieurstudiengängen überwiegend angebotenen Mathematik-Lehrveranstaltungen sind in ihren Inhalten dozierendenzentriert und setzen vor allem auf Wissensvermittlung, insbesondere da den Studierenden eine erhebliche Menge an mathematischen Grundlagen vermittelt werden soll. Auch die zu bearbeitenden Übungsaufgaben sind in ihrer Ausgestaltung auf Wissensreproduktion ausgelegt, da zumeist Aufgaben ähnlichen Typs bereits in der Vorlesung bzw. der Anleitung zu den Übungen vorgerechnet wurden. Diese Lehrveranstaltungen folgen also der Bildungstheorie der Instruktion.

## Didaktische Ausgestaltung der Lehrinnovation

Dagegen folgt die vom Autor entwickelte Lehrinnovation „Praxiskurs Mathematik“ in ihrer didaktischen Ausgestaltung der Bildungstheorie des Konstruktivismus. So wird den Studierenden eine auf Interesse am Thema basierende und kommunikationsorientierte Lernumgebung angeboten, die mit ihren anwendungsorientierten sowie ergebnisoffenen Projektaufgaben zu einem „forschendem Lernen“ anregen soll. Des Weiteren ist das Lehrprojekt handlungsorientiert und studierendenzentriert, da sich die verwendeten und eventuell neu zu erlernenden mathematischen Methoden aus der Projektarbeit der Kleingruppe mit ihren selbst gesteckten Zielen ergeben.<sup>2</sup>

Somit stellt das nachfolgend beschriebene Lehrprojekt „Praxiskurs Mathematik“ in ausgezeichneter Weise eine innovative Ergänzung zu den bisherigen Lehrkonzepten der Mathematik in den Ingenieurwissenschaften dar. An dieser Stelle soll ausdrücklich betont werden, dass die Lehrinnovation keineswegs die bisherigen Lehrveranstaltungen ersetzen soll, sondern vielmehr als zusätzliches Lehrangebot angedacht ist und zuvor erprobt werden muss.

## Der „Praxiskurs Mathematik“ und die Diversity der Studierenden

Mit dieser Abwechslung im Lehrangebot können nun auch die unterschiedlichen Lernverhaltensweisen der Studierenden besser angesprochen werden. So können beispielsweise Studierende, die eher anwendungsorientiert sind und evtl. sogar schon Praxiserfahrung durch einige Jahre im Berufsleben haben, Erfolgserlebnisse sammeln, die ihnen bei den eher theoretischen Veranstaltungen als Motivationspritze helfen können.

Im Hinblick auf die Diversity der Studierenden kann sich auch die angesprochene kommunikationsorientierte Lernumgebung als nützlich erweisen. So können sich die Studierenden im Rahmen der Gruppenarbeit untereinander oder mit den sie betreuenden Tutoren über vorhandene Lücken im mathematischen Fachwissen, die z.B. über unterschiedliche Bildungswege entstanden sind, austauschen. Dies trägt dazu bei, die bei vielen Studienanfängerinnen und Studienanfängern vorhandene Hemmschwelle, die Hilfe der Mitarbeiter z.B. in den üblichen Sprechstunden in Anspruch zu nehmen, zu überwinden. Ebenso erleichtert es das Zusammenfinden in Lerngruppen, die sich auch im weiteren Studienverlauf untereinander helfen, und fördert insgesamt das eigenverantwortliche Lernen und Handeln.

---

<sup>2</sup> Man beachte bei der hier vorgenommenen Unterscheidungen der beiden Bildungstheorien der Instruktion und des Konstruktivismus die Gegenüberstellung nach Pfäffli 2005, S. 24

### 3. Kompetenzmodell und Kompetenzziele

#### Lehrarrangement der mathematischen Kompetenzförderung

Die Studierenden sollen in Kleingruppen von 8 bis 10 Teilnehmern anwendungsorientierte mathematische Projektaufgaben bearbeiten. Hierbei wird für jede Kleingruppe eine wissenschaftliche Mitarbeiterin/ein wissenschaftlicher Mitarbeiter aus dem Lehrexport des Fachbereichs Mathematik der Universität Hamburg, deren Angestellten auch die Übungen zu den eingangs genannten Mathematik-Lehrveranstaltungen der Technischen Universität Hamburg leiten, als Ansprechpartner/in zur Verfügung stehen. Diese/r soll die Studierenden zum Beispiel beim Lernen neuer mathematischer Konzepte, deren Erlernen sich im Laufe der Projektbearbeitung als nützlich erweisen sollte, unterstützen und dafür sorgen, dass gravierende methodische Fehler bei der mathematischen Modellierung oder eine allzu starke Verkomplizierung der Aufgabenstellung vermieden werden. Ansonsten soll die Tutorin/der Tutor die Gruppenarbeit sich möglichst frei entwickeln lassen und den Studierenden zum Beispiel auch im Hinblick auf das Zeitmanagement und die Diskussionskultur freie Hand lassen.

#### Hinführung zum Kompetenzmodell mathematischer Hochschullehre in den Ingenieurwissenschaften

Durch diese didaktische Realisierung des „Shift from Teaching to Learning“ wird gewährleistet, dass die Teilnehmenden in authentischen Handlungskontexten Sozialkompetenzen (wie z.B. Kommunikationskompetenz, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit), Methodenkompetenzen, Führungskompetenzen (wie z.B. Motivationskraft und strategische Kompetenz) sowie Selbstkompetenzen (wie z.B. Selbstmotivation, Werterhaltung, Zeitmanagement und Authentizität)<sup>3</sup> erwerben können. Zum Abschluss der Projektarbeit soll die Tutorin/der Tutor der Gruppe als Ganzes unter anderem im Hinblick auf die Diskussionskultur und jedem Teilnehmer/jeder Teilnehmerin individuell unter anderem im Hinblick auf die Rolle innerhalb der Gruppe sowie der Kooperations- und Kommunikationskompetenz Feedback geben. Hierauf aufbauend können die Studierenden ihre eigenen Kompetenzen einordnen und gegebenenfalls Verhaltensänderungen in Erwägung ziehen. Hierdurch wird also auch die Selbstkompetenz der Selbstreflexion gefördert.

---

<sup>3</sup> Man vergleiche Senger 2008, S. 31ff., für eine detaillierte Beschreibung der erwähnten Kompetenzen.

Folgendes Kompetenzmodell, bei dem wie nach Wildt (2004) die Handlungskompetenz als Integration von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gesehen wird und das wie bei Senger (2008) das auf

die Selbstkompetenz aufbauende Kompetenzfeld „Führungskompetenz“ aufweist, wird dem „Praxiskurs Mathematik für Studierende der Ingenieurwissenschaften“ zugrunde gelegt:

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Fachkompetenzen</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Studierenden vertiefen ihre Kenntnisse der bisher in den Mathematik-Lehrveranstaltungen vermittelten mathematischen Grundlagen (wie z.B. Extremwertberechnungen).</li> <li>• Die Studierenden erlernen – bei sich bei der Bearbeitung der Aufgabe herausstellendem Bedarf – neue mathematische Konzepte (wie z.B. in der exemplarischen Aufgabenstellung im folgenden Kapitel der mathematische Begriff des Zusammenhangs).</li> <li>• Die Studierenden können ein mathematisches Modell für ein reales Problem entwickeln.</li> </ul> |
| <b>Methodenkompetenzen</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Studierenden lernen das methodische Vorgehen bei der mathematischen Modellierung kennen.</li> <li>• In der Vorbereitung auf die Präsentation werden Kompetenzen im Bereich der Präsentationsmethoden erworben. So wird beispielsweise die Erstellung von geeigneten Poster- oder Beamerpräsentationen geübt.</li> <li>• Während des Vortrags trainieren die Studierenden ihre rhetorischen Fertigkeiten.</li> </ul>  |
| <b>Sozialkompetenzen</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Projektaufgaben werden in Kleingruppen bearbeitet. Dies erfordert Kooperationsfähigkeit und insbesondere auch Teamfähigkeit einer/eines jeden einzelnen Teilnehmenden.</li> <li>• Die Studierenden müssen in der Gruppe über die Bearbeitung der Problemstellung diskutieren und erwerben dabei Kommunikationskompetenzen sowie Konfliktfähigkeit.</li> <li>• Hierzu zählt auch Verhandlungsbereitschaft und Konsensfähigkeit bei der Entscheidung, welche konkreten Einzelprobleme die Gruppe prioritär in Angriff nimmt.</li> </ul>  |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <p><b>Selbst-kompetenzen</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jedes Mitglied der Kleingruppe trainiert bei der Bearbeitung und Diskussion in der Gruppe Standfestigkeit und Verantwortungsbewusstsein, also die Kompetenz der Werterhaltung. Es erwirbt die Kompetenz, über seine Rolle in der Gruppe zu reflektieren und sich seine individuelle Meinung zu bilden und entsprechend Position zu beziehen.</li> <li>• Zur Bearbeitung der anspruchsvollen Projektaufgaben sind von jedem Studierenden Leistungsbereitschaft, Engagement und Ausdauer erforderlich.</li> <li>• Im Rahmen der Gruppendynamik erwirbt jede/r Studierende die Kompetenz der Kritikfähigkeit sowie die Fähigkeit, sich und andere zu motivieren.</li> </ul> |
| <p><b>Führungs-kompetenzen</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um die Bearbeitung der vielschichtigen Projektaufgaben zu bewerkstelligen, ist strategische Kompetenz notwendig.</li> <li>• Ebenso benötigen die Studierenden Kreativität und Innovationskraft</li> <li>• Es erfordert Motivationskraft, stets alle Gruppenmitglieder am Ball zu halten.</li> </ul>  |

#### 4. Exemplarische Entwicklung und Erprobung der Lehrinnovation

##### Zielgruppe

Bei der ersten Durchführung ist das Lehrprojekt „Praxiskurs Mathematik“ zunächst auf freiwilliger Basis für die Studierenden des zweiten Fachsemesters an der Technischen Universität Hamburg-Harburg angelegt. Angesichts des vollen Curriculums wird daher mit einer Zahl von etwa 100 Teilnehmenden unter den potentiell 1.000 Studierenden des Jahrgangs kalkuliert.

##### Exemplarischer Ablauf des „Praxiskurses Mathematik“

Es wird nun in Abbildung 1 ein Überblick über die Vorbereitung, den Ablauf und die Nachbearbeitung des Lehrprojekts gegeben. Hierbei beachte man, dass die Durchführung des „Praxiskurs Mathematik“ in einem Sommersemester geplant ist, da dann die Studierenden regelhaft im zweiten Fachsemester sind.



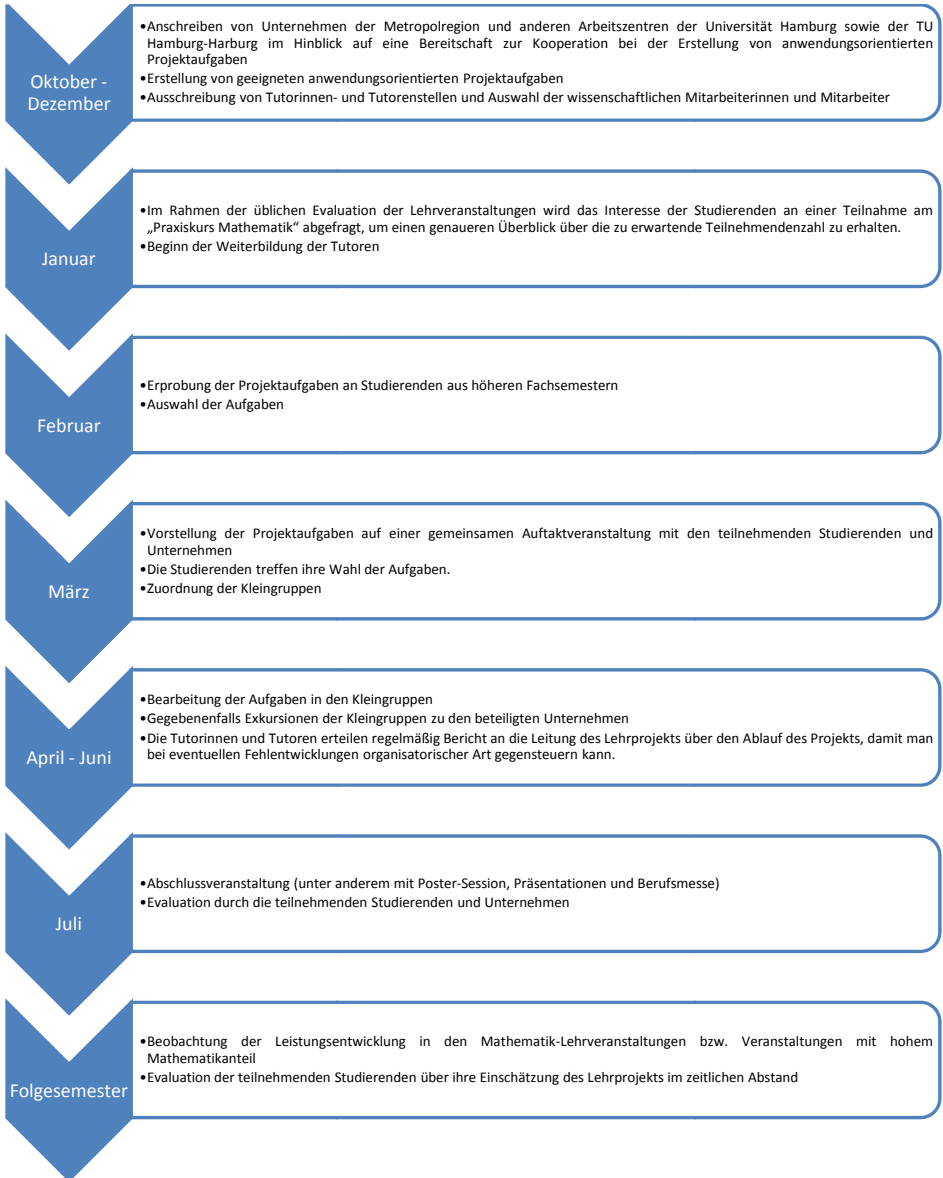


Abb. 1: Übersicht über den exemplarischen Ablauf des Lehrprojekts

### **Auftaktveranstaltung mit Projektwahl**

In einer Auftaktveranstaltung stellen die Dozierenden allen teilnehmenden Studierenden die anwendungsorientierten Projektaufgaben vor. Anschließend kann sich jede/jeder Studierende eine Aufgabe als erste und eine als zweite Präferenz auswählen. Basierend auf dieser Wahl wird dann die Zusammensetzung der Kleingruppen vorgenommen, wobei möglichst jede/jeder Studierende ihre/seine Erstwahl, aber zumindest ihre/seine Zweitwahl erhalten soll. Somit werden ein möglichst großes Interesse und eine möglichst große Motivation eines jeden Teilnehmenden angestrebt.

### **Beratende Begleitung der Projektarbeit durch Tutorinnen und Tutoren**

Wie im vorherigen Kapitel vorgestellt soll jede Kleingruppe von einer Tutorin/einem Tutor begleitet werden. Diese/r soll wie erläutert vor allem eine beratende, keine dozierende Rolle einnehmen und zum Abschluss der Projektarbeit der Gruppe als Ganzes und jeder Teilnehmerin/jedem Teilnehmer individuell Feedback geben. Um die Tutorinnen und Tutoren für diese verantwortungsvolle, aber eher ungewohnte pädagogische Aufgabe vorzubereiten ist eine Fortbildungsveranstaltung für die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geplant. Hierbei wäre eine Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktik und vor Ort insbesondere mit dem Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg denkbar. Im

Rahmen dieser Fortbildung sollen den zukünftigen Tutorinnen und Tutoren die Bildungstheorie des „Konstruktivismus“ zum einen theoretisch auf der Grundlage der Hochschuldidaktik und zum anderen in der praktischen Umsetzung näher erläutert werden. Insbesondere sollten diese didaktische Methoden erwerben, um z.B. der Gruppe am Anfang den Einstieg in eine gemeinsame Projektarbeit erleichtern zu können oder wie sie für den Fall, dass die Gruppe keinen ersten Ansatz für die Aufgabe findet oder zwischendurch nicht weiter kommt, einen geschickten Input liefern können. Auch soll die Beobachtungsgabe und Bewertungskompetenz der designierten Tutorinnen und Tutoren im Hinblick auf soziale Kompetenzen der Studierenden (wie z.B. Teamfähigkeit) geschult werden.

### **Kooperation mit Unternehmen: Authentische Fallarbeiten in studentischer Verantwortung**

Bei den in Kooperation mit einem Unternehmen der Region entwickelten Projektaufgaben ist eine Exkursion der Studierenden in dieses Unternehmen mit Führung und Vortrag einer/eines Unternehmensvertreterin/Unternehmensvertreters über die Rolle, die mathematische Methoden im dortigen Alltag spielen, geplant. Gegebenenfalls wäre auch die Einbindung des Unternehmens über die gesamte Bearbeitungsphase der Aufgabe denkbar. Somit wird der Praxisbezug des Lehrprojekts noch einmal untermauert. Die Studierenden erhalten überdies die Möglichkeit, Kontakte zu Unternehmen der Region zu

knüpfen und können sich hierauf aufbauend leichter für Berufspraktika, Stellen als Werksstudentin/Werksstudent oder beim Berufseinstieg bewerben. Für die Unternehmen selber bietet sich die Gelegenheit früh Verbindung zu

Studierenden aus Disziplinen mit abzusehendem beziehungsweise bereits vorliegendem Fachkräftemangel herzustellen und sich mit den jeweiligen Projekten zu positionieren.

### **Fallbeispiel aus dem Unternehmensalltag<sup>4</sup>:**

Entwicklung einer Qualitätsbewertung von Fließstoffen

Als Aufgabenstellung würde sich beispielsweise die Entwicklung einer Qualitätsbewertung von Vliesstoffen anbieten. Vliesstoffe sind industriell hergestellte textile Stoffe, die aus einzelnen Fasern zusammengesetzt sind. Eine ihrer wichtigsten Eigenschaften ist die mechanische Festigkeit, die in hohem Maße mit der Homogenität des Vliesstoffes korreliert ist. Diese Gleichmäßigkeit wird oft auch als „Wolkigkeit“ bezeichnet. Bei der Bearbeitung dieser Aufgabenstellung soll ein mathematisches Modell aufgestellt werden, das die Homogenität eines Vliesstoffes berechnet und damit ein Qualitätsmaß für Vliesstoffe nach ihrer Wolkigkeit liefert.

Im Rahmen der Bearbeitung dieser Aufgabenstellung würde sich zunächst eine Exkursion bei einem Produzenten von Vliesstoffen anbieten. Hierbei könnten die Studierenden den technischen Ablauf der Produktion begutachten und klären, welche Qualitäten von einem Vliesstoff verlangt werden. Bei der anschließenden Bearbeitung der Projektaufgabe würden die Studierenden voraussichtlich mathematische Konzepte wie verschiedene Abstandsbegriffe und den Begriff des Zusammenhangs benötigen.

Neben Unternehmen der Region wäre auch die Einbindung von anderen Arbeitszentren der Universität Hamburg und der TU Harburg oder außeruniversitärer Forschungseinrichtungen in die Aufgabengestaltung denkbar. Somit folgt das Lehrprojekt „Praxiskurs

Mathematik“ in außerordentlichem Maße dem Leitbild der Universität Hamburg, in dem sowohl die „Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis“ als auch die „Vernetzung mit der Region“ als Zielsetzungen formuliert werden.

<sup>4</sup> Die hier vorgestellte Beispielaufgabe wurde den Aufgabenstellungen der Modellierungswoche im Sommersemester 2011 für Schülerinnen und Schüler an der Universität Hamburg entnommen.

### Öffentliche Präsentation der Projektergebnisse durch die Studierenden

Des Weiteren ist nach Abschluss der Bearbeitung der Projektaufgaben eine gemeinsame öffentliche Veranstaltung geplant, bei der alle Kleingruppen in einer Poster-Session und einem jeweils 15-minütigen Vortrag ihre Projekte mit ihren Resultaten vorstellen. Im Rahmen dieser Abschlussveranstaltung ist angedacht, dass sich die beteiligten Unternehmen wie in Form einer Berufsmesse präsentieren können. Es sollen auch Einladungen an alle Schulen der Region verschickt werden, so dass sich Schülerinnen und Schüler, die die Aufnahme eines Ingenieurstudiums planen, ebenfalls frühzeitig über die Rolle der Mathematik in der Berufspraxis informieren können. Außerdem ist dies eine gute Gelegenheit für die TU Harburg und den Fachbereich Mathematik der Universität Hamburg Schülerinnen und Schülern interessante technikbezogene Anwendungen mathematischer Methoden zu zeigen. Vor allem im Hinblick auf den bereits vorherrschenden bzw. sich abzeichnenden Fachkräftemangel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Berufsfeldern wäre dies eine willkommene Chance Schülerinnen und Schüler für diese Studiengänge zu begeistern.

Durch diese Abschlussveranstaltung wird auf jeden Fall größere Aufmerksamkeit an der TU Harburg für das neue Lehrprojekt „Praxiskurs Mathematik“ und seinem Anliegen, die Bedeutung der Mathematik in den Ingenieurwissenschaften zu betonen,

gewonnen. Über Berichte in den lokalen Medien könnte diese Aufmerksamkeit sogar noch erhöht werden und weiter verbreitet werden.

### Curriculare Integration des „Praxiskurses Mathematik“ durch kompetenzorientiertes Prüfen

Für den angestrebten Fall einer Einbindung des „Praxiskurs Mathematik“ als Wahlpflichtveranstaltung in das Curriculum ist auch bereits eine kompetenzorientierte Prüfung gestaltet worden. Es handelt sich hierbei um eine Gruppenprüfung, bei der die gesamte Kleingruppe als Ganzes bewertet wird, und die Endnote sich aus den erbrachten Leistungen in einer schriftlichen Ausarbeitung der Projektaufgabe (mit einer Gewichtung von 50%) und bei der Poster-Session sowie bei der Präsentation auf der Abschlussveranstaltung (jeweils mit einer Gewichtung von 25%) zusammensetzt.

Die Ausgestaltung und theoretische Begründung dieser Prüfungsform folgt dem Prinzip des „Constructive Alignment“ (Biggs 1999). Im Sinne des „Constructive Allignement“ ist darauf zu achten, dass „eine konsequente Kompetenzorientierung in der Hochschullehre nicht nur methodisch-didaktische Innovationen, sondern auch Veränderungen beim Zusammenwirken von Lehr- und Prüfungsaufgaben sowie die Entwicklung von geeigneten Prüfungsformen“ (Iller/Wick 2009, S. 200) erfordert. Es soll daher für dieses neuartige Lehrprojekt „Praxiskurs Mathematik“ auch eine adäquate kom-

petenzorientierte Prüfungsform entwickelt werden.

Hierbei dienten die im Dossier „Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen“ der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der Universität Zürich (2007) vorgestellten Formen von Leistungsnachweisen als Baukasten. Insbesondere wurde bei der Gestaltung der Prüfung großer Wert darauf gelegt, neben den Fachkompetenzen, die sehr gut in der vorgesehenen schriftlichen Ausarbeitung der Resultate überprüft werden können, auch Sozial- und Selbstkompetenzen, die wie ausführlich dargestellt in besonderem Maße im „Praxiskurs Mathematik“ erworben werden können, zu berücksichtigen. Hierbei sei explizit die Teamfähigkeit genannt. Es wurde daher auch von einer Einzelprüfung abgesehen und eine Prüfung als Gruppe gewählt.

Damit die Studierenden ihre während der Projektarbeit erbrachten Leistungen hinreichend gewürdigt sehen, bot sich überdies eine Präsentation der erzielten Resultate an. Wie im AfH-Dossier der Universität Zürich (2007) aufgeführt sind einem solchen Leistungsnachweis Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Selbstkompetenzen und eben auch Sozialkompetenzen zugeordnet (AfH-Dossier, S. 21 und 25). Um allen Kleingruppen die Möglichkeit zu bieten, ihre Ergebnisse vor einem größeren Publikum vorzutragen, böte sich die Dauer von 15 Minuten pro Präsentation an<sup>5</sup>.

Da eine Dauer von 15 Minuten oft nicht ausreicht, alle Resultate hinreichend genau darzulegen, sollten in Ergänzung hierzu Posterpräsentationen stattfinden. Auch diesem Leistungsnachweis sind wieder Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Selbstkompetenzen und Sozialkompetenzen zugeordnet (AfH-Dossier, S. 21 und 27). Die Form der Posterpräsentation bietet sich überdies an, da diese ein durchaus verbreitetes FormataufKonferenzenundKongressen der Ingenieurwissenschaften ist.

Die vorgesehene Gewichtung der einzelnen Teilleistungen ergab sich aus dem naheliegenden Ziel, die schriftliche Ausarbeitung sowie Präsentationsleistungen gleichwertig zu behandeln und auch zwischen den beiden Präsentationsleistungen keine Präferenz festzulegen.

## 5. Universitäres Change Management zur Implementierung der Lehrinnovation

### Entwicklungsstatus

Die Konzeption des Praxiskurses befindet sich noch in den ersten Phasen der Entwicklung. So wurde das bisherige Hauptaugenmerk auf die didaktische Ausgestaltung des Lehrarrangements und die bildungstheoretische Fundierung der Lehrinnovation gelegt. Eine konkrete zeitnahe Umsetzung des Lehrprojekts wurde bisher jedoch noch nicht geplant. In diesem

<sup>5</sup> Diese Dauer liegt innerhalb der im AfH-Dossier vorgeschlagenen Zeit von 10 Minuten bis eine Stunde.

Zusammenhang steht auch noch eine Vorstellung des Konzepts innerhalb des Lehrexports des Fachbereichs Mathematik der Universität Hamburg und im nächsten Schritt vor den Gremien der Technischen Universität Hamburg-Harburg aus. Hierbei ist insbesondere auch eine frühzeitige Einbindung der Studierendenvertretung und der Unternehmensverbände der Metropolregion angedacht, um deren Vorstellungen sowie Interessen frühzeitig mit einbeziehen zu können und eine breite Unterstützung für die Lehrinnovation zu sichern.

### **Qualitätsmanagement: Formatives Evaluationskonzept**

Im Anschluss an die erste Durchführung des Lehrprojekts ist eine Evaluation geplant, bei der die teilnehmenden Studierenden nach ihren Einschätzungen zum Ablauf und Konzept des „Praxiskurses Mathematik“ befragt werden. Außerdem ist angedacht, dieselben Studierenden im Abstand von zwei bis drei Jahren erneut in dieser Hinsicht zu befragen und um eine Einschätzung zu bitten, welche Bedeutung sie dem „Praxiskurs Mathematik“ im Nachhinein zusprechen. Auch bei den beteiligten Unternehmen der Region und den anderen universitären Kooperationspartnerinnen und -partnern soll eine Evaluation über den Ablauf sowie das Konzept durchgeführt werden.

Des Weiteren werden die von den Studierenden in den anschließenden Mathematik-Lehrveranstaltungen sowie in den Veranstaltungen an der TU

Harburg mit hohem Mathematikanteil erbrachten Leistungen daraufhin untersucht, ob die Teilnahme am „Praxiskurs Mathematik“ positive Effekte erzielt hat. Hierbei ist auch eine Befragung der die Veranstaltungen leitenden Dozierenden nach ihrer Einschätzung zur Motivation und Leistungsbereitschaft der Studierenden geplant.

Auf diesen Wegen lässt sich sehr gut der Erfolg des Lehrprojekts, aber auch das eventuelle Risiko, dass die Studierenden zu sehr von anderen Lehrveranstaltungen abgelenkt werden, abschätzen.

Im Falle eines positiven Fazits der Durchführung des Pilotprojekts würde die Verstetigung des Lehrprojekts angestrebt werden. Hierbei wird angestrebt, den „Praxiskurs Mathematik“ dauerhaft für Studierende des zweiten Fachsemesters anzubieten, die diesen dann im Wahlpflichtbereich ihres Bachelorstudiums einbringen können.

Bei der nachhaltigen Implementierung der Lehrinnovation wird sich die bei den Unternehmen der Region sowie durch die Abschlussveranstaltung in der Öffentlichkeit erzielte Aufmerksamkeit als äußerst nützlich erweisen. Dieses zusätzliche Lehrangebot könnte außerdem den Ruf sowie das Image der Technischen Universität Hamburg-Harburg weiter verbessern und man könnte sich hiermit von anderen Technischen Universitäten abheben, was im Wettbewerb der Hochschulen um begabte Studierende ein weiterer Pluspunkt wäre.

## 6. Ausblick

Eine Übertragung des hochschuldidaktischen Grundkonzepts des „Praxiskurs Mathematik“, durch anwendungsorientierte Projektaufgaben Begeisterung sowie Motivation bei den Studierenden für Mathematik zu entwickeln, auf weitere Studiengängen und Disziplinen mit hohem Anteil an mathematischen

Methoden ist gut vorstellbar. Hierbei seien in erster Linie die Physik, aber auch die Wirtschaftswissenschaften genannt. In Hamburg bietet sich überdies eine Zusammenarbeit mit dem Exzellenzcluster „KlimaCampus Hamburg“ mit seinen angegliederten Studiengängen, die einen hohen Anteil an mathematischen Fachkompetenzen benötigen, an.

## Literaturangaben

- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der Universität Zürich (Hrsg.) (2007): Dossier Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Zürich. ([http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise\\_Juli\\_07.pdf](http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf), 4.3.2012)
- Biggs, John B. (1999): Teaching for quality learning at university. Buckingham.
- Iller, Carola/Wick, Alexander (2009). Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. In: Das Hochschulwesen 6/2009. S. 195-201.
- Kunde, Philipp (2011): Vortrag auf der Campus Innovation (<http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/12961>)
- Leitbild der Universität Hamburg, entwickelt im Sommersemester 1998, in der Version vom 5. Dezember 2003. (<http://www.uni-hamburg.de/UHH/leitbild1.html>, 4.03.2012)
- Pfäffli, Brigitta K. (2005). Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Senger, Ulrike (2008): Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung im Zeichen der Hochschuldidaktik. Vorschlag einer Programmatik zur Weiterentwicklung der professionellen Identität und Gestaltungskompetenz der Hochschuldidaktik am Beispiel der Doktorandenausbildung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. L 2.4. S. 1-54.
- Wiarda, Jan-Martin: Ingenieurstudium Abgeschreckt. Fast die Hälfte der Ingenieurstudenten verlässt die Uni ohne Abschluss, in: Die ZEIT (2012), Nr. 22
- Wildt, Johannes (2004): „The Shift from Teaching to Learning.“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehler, Holger/Welbers, Ulrich (Hrsg.) (2004): Qualitätssicherung und Studienreform. S.168-178.



## Philipp Kunde

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Mathematik

**Universität:** Hamburg

**Anschrift:** Bundesstraße 55, 20146 Hamburg

**Tel.:** 040/42838-5153

**E-Mail:** philippkunde@gmx.de

### Zur Person:

Student im Studiengang „Master of Higher Education“ am ZHW Hamburg.

### Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:

Doktorand im Bereich Dynamische Systeme.

Wissenschaftspropädeutikum



### Wissenschaftspropädeutikum

Modellversuch im Wintersemester 2012/13  
am Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS)



Forschen(des) Lernen mit Schreibberatung  
für Studierende aller Fachrichtungen

### Forschen(des) Lernen I:

#### Von der Idee zur Prozessgestaltung

#### Wissenschaftliches Denken

3-tägiges Blockseminar, 16./17./18.11.2012,  
jeweils 9.00 – 17.00 Uhr, Raum: NK 212

### Forschen(des) Lernen II:

#### Vom Prozess zur Reflexion

#### Wissenschaftliches Schreiben

3-tägiges Blockseminar, 07./08./09.12.2012,  
jeweils 9.00 – 17.00 Uhr, Raum: NK 212

### Forschen(des) Lernen III:

#### Von der Reflexion zur Optimierung

#### Wissenschaftliches Redigieren

3-tägiges Blockseminar, 11./12./13.01.2013,  
jeweils 9.00 – 17.00 Uhr, Raum: NK 212

Anmeldung über Stud.IP oder an [zfs@uni-passau.de](mailto:zfs@uni-passau.de)  
Website: <http://www.zfs.uni-passau.de/forschendeslernen.html>



**JETZT ANMELDEN!**



# Informatik ++

Präsentation

+

Kommunikation



## Monotour auf dem Monitor?

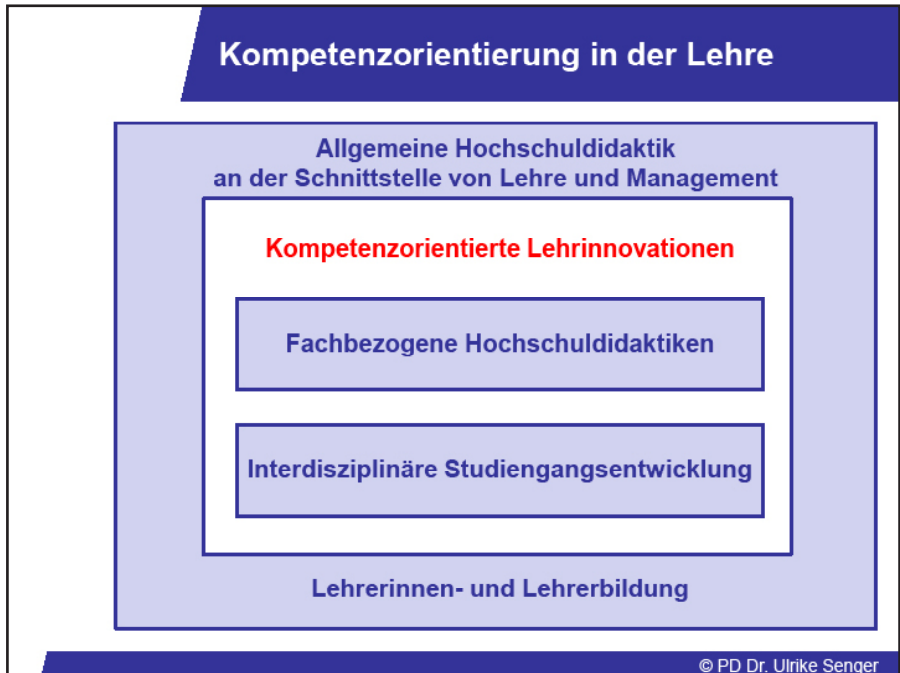
- Rhetorik Grundlagen (62001A)
- Das 1x1 der Präsentation (62008B)
- Entwicklung von Führungseigenschaften (60010)
- Verhandlungsmanagement (60003)
- Projektmanagement Grundlagenseminar (62015)
- Projektmanagement Vertiefungsseminar (62016)
- Soft Skills für Informatiker (5016S)

Zentrum für  
**Schlüsselqualifikationen**

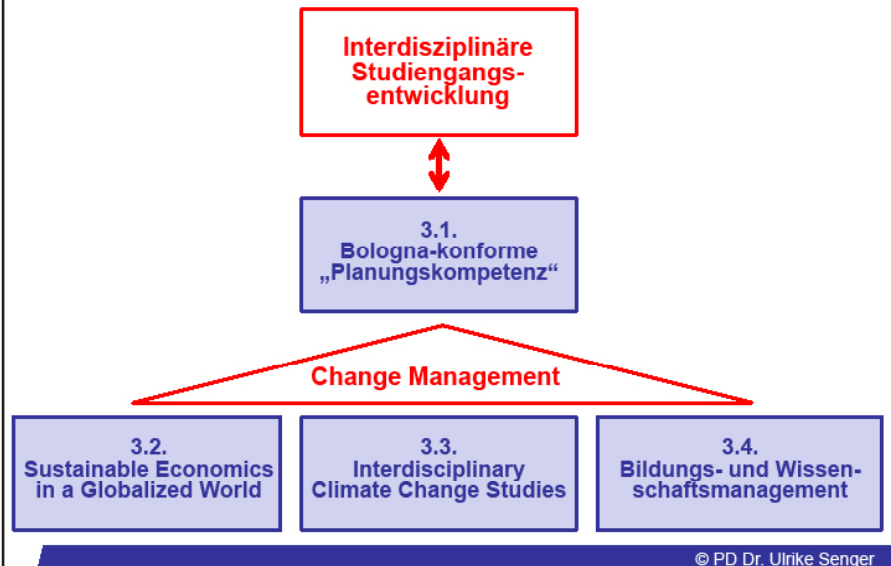
[www.zfs.uni-passau.de](http://www.zfs.uni-passau.de)



[www.facebook.com/zfs.uni.passau](https://www.facebook.com/zfs.uni.passau)



### 3. Interdisziplinäre Studiengangsentwicklung



# Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ des Master of Higher Education der Universität Hamburg in Einpassung in den Bologna-Prozess

*Ulrike Senger*

## **Kurzzusammenfassung**

Die Verfasserin entwickelte während ihrer Vertretungsprofessur für Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Planungskompetenz in Forschung und Lehre am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg eine Bologna-bezogene Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ des Master of Higher Education und setzte diese in Lehre, Beratung und Prüfung im Sommersemester 2011 und im Wintersemester 2011/12 um. Das zentrale Ziel bestand darin, die Master-Studierenden, die mehrheitlich promovierende und promovierende wissenschaftliche Mitarbeiter/innen sind, zur kompetenzorientierten Lehr- und Studiengangsentwicklung in ihren konkreten fach- und interdisziplinären Wissenschaftskontexten zu befähigen.

Der Bologna-bezogenen Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ wurde dabei ein hochschuldidaktisches Kompetenzanforderungsprofil zugrundegelegt, das die Hochschullehre im Bologna-Prozess mit dem erforderlichen Innovations- und Change Management im Zuge des „Shift from Teaching to Learning“ verzahnt. In dieser Intention kreierte die Verfasserin neue hochschuldidaktische Professionalisierungs- und Partizipationsformate, die den Master-Studierenden ermöglichen sollten, ein kompetenzorientiertes Lehrprojekt mit den vielfältigen Gestaltungschancen des Bologna-Prozesses zu konzipieren und zu realisieren und damit an der profilbildenden Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung ihrer Universität oder Hochschule aktiv und innovativ mitzuwirken. Die Lehrentwicklungs- und Veränderungsprozesse reflektierten die Master-Studierenden in Portfolio-Dokumentationen und qualifizierten sich auf diese Weise als „reflektierte Praktiker/innen“ in der Hochschuldidaktik. Darüber hinaus erstellten die Master-Studierenden zur Prozessdokumentation ihrer Lehrinnovationen wissenschaftliche Hausarbeiten, deren Begutachungskriterien einer studierendenzentrierten und lernergebnisorientierten Lehrqualitätsentwicklung folgten.

Die Curricularentwicklung des neuen Moduls „Planungskompetenz“ wurde mit dem lernprozessorientierten Prüfungsformat der Gruppenprüfung zur kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung verzahnt. Die Master-Studierenden, die

sich durch die Diversity ihrer Fachdisziplinen auszeichnen sollten, erarbeiteten in mehreren Monaten einen fiktiven interdisziplinären Studiengang im Bologna-Prozess, der sich durch Problem- und Handlungsorientierung auszeichnete, und stellten diesen in einer Prüfungspräsentation zur hochschuldidaktischen Diskussion. Diesem Beitrag folgen drei Darstellungen von Diversity-geprägten Gruppenprüfungen zur kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung, die von der Verfasserin als Prüfungsverantwortlicher abgenommen wurden.

## 1. Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ im Zeichen von Bologna

### Verschränkung von Lehrentwicklung und Change Management

Grundlage für die Bologna-bezogene Neukonzeption und Curricularentwicklung des Moduls „Planungskompetenz“ war die Einbettung der bestehenden Modulbereiche M 1.1 „Veranstaltungsplanung/Unterrichtsorganisation“ und M 1.2 „Qualität und Evaluation“ in den von der Verfasserin erarbeiteten Arbeitszirkel hochschulischen Innovations- und ChangeManagements, bestehend aus den interdependenten Arbeitsbereichen Praxisentwickelnde Hochschulforschung, Hochschulentwicklung und Hochschulpraxis (Senger 2008, S. 4 ff.). Daraus resultiert eine kulturwissenschaftliche Fundierung der Hochschuldidaktik (Senger 2010, S. 34 ff.), die zu der modulinternen Sinnlogik der „Planungskompetenz“ in der Verschränkung von Lehr- und Hochschulentwicklung mit der Erprobung einer eigenverantwortlich und verständigungsorientiert zu gestaltenden Lehrinnovation, verbunden mit dem erforderlichen Change und Qualitätsmanagement, führt.

### Kompetenzziele des Moduls „Planungskompetenz“ in Bologna

*Die Master-Studierenden [zum großen Teil promovierende und promovierte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen] können die Lehrentwicklung im Bologna-Prozess didaktisch gestalten und sind in der Lage, kompetenzorientierte Lehr- und Prüfungsformate bildungs- und lerntheoretisch herzuleiten und zu fundieren. Die Studierenden können den Kompetenzbegriff im Bologna-Prozess auf ihre fachbezogene Lehre, aber auch auf interdisziplinäre Handlungs- und Studienkontexte – auf Lehrveranstaltungs-, Modul- und Studiengangsebene – anwenden und entsprechende Kompetenzmodelle erarbeiten. Sie verstehen sich als selbst-reflexive Lehrende und können ihre Lehr- und Prüfungskonzepte auf der Grundlage ihrer persönlichen Lehrphilosophie begründen.*

*Im Zuge ihrer Qualitätssicherung der Lehre weisen die Master-Studierenden dadurch ihre Expertise aus, dass sie mit Verfahren des Qualitätsmanagements, insbesondere mit Evaluations-/Akkreditierungsprozessen, vertraut sind und diese – über die formal-administrativen Anforderungen hinaus – hoch-*

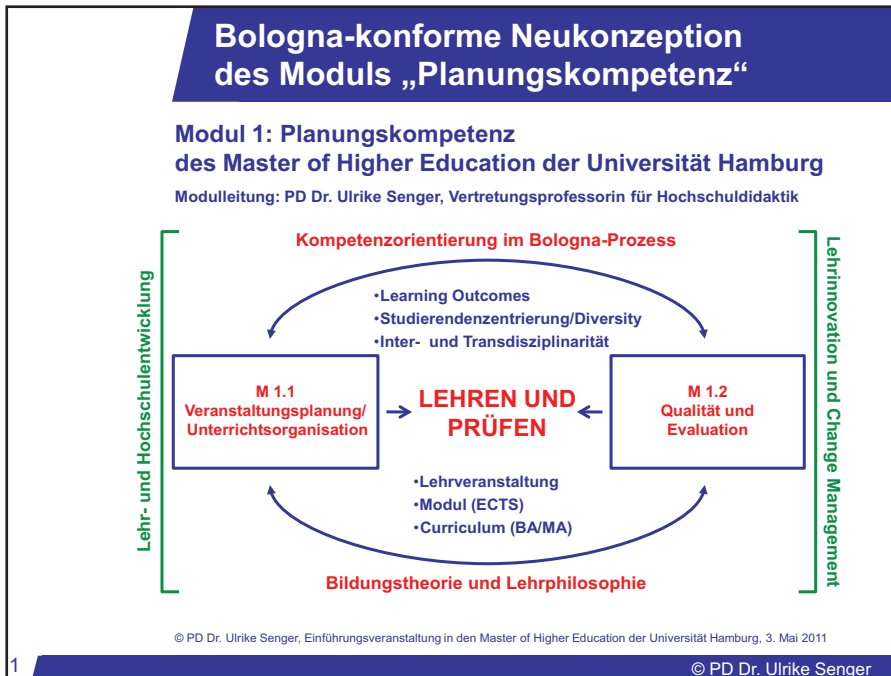


Abb. 1: Bologna-konforme Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“

schuldidaktisch fundieren können. Ihre Planungskompetenz stellen sie weiterhin im universitären Change Management, und zwar insbesondere in der Konzeption und im Aufzeigen von Implementierungsmöglichkeiten innovativer Lehrprojekte unter Beweis, indem sie Lehr- und Hochschulentwicklung miteinander verzahnen. Diese können sie in den aktuellen hochschulpolitischen Kontext der Exzellenzinitiative und des Qualitätspakts Lehre einordnen.

## 2. Bologna-konforme Lehrveranstaltungen und Projektseminare

### Lehrangebot in Entsprechung zu den Kompetenzzielen

In Entsprechung zu den Kompetenzzielen wurden von der Verfasserin neue hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen und Projektseminare im Sommersemester 2011 und im Wintersemester 2011/12 speziell für die kreative Umsetzung Bologna-kon-

former Lehr- und Handlungskontexte durch Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler entwickelt und durchgeführt. Zur Veranschaulichung werden exemplarische *Veranstaltungsbeschreibungen*<sup>1</sup> angeführt. In diesem Rahmen wurden wissenschaftliche Hausarbeiten verfasst, deren kriteriengeleitete Bewertung sich ebenfalls auf die beschriebenen Kompetenzziele zurückführen lässt.

## 2.1. Hochschuldidaktische Lehrformate

### Von der Bildungstheorie zum Lehrprojekt

*Die Studierenden können den Kompetenzbegriff im Bologna-Prozess auf ihre fachbezogene Lehre anwenden und entsprechende Kompetenzmodelle erarbeiten. Daraus leiten sie Kompetenzziele für ihre Lehrveranstaltungen ab, die sie didaktisch angemessen ausgestalten. Sie können Lehrveranstaltungssequenzen und darüber hinaus Module und Studiengänge kompetenzorientiert planen und umsetzen. Die Lehrplanung beinhaltet eine Innovation in der Lehre, die sie bildungstheoretisch an die Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess rückbinden können. In dieser Intention können die Studierenden Lehr- und Hochschulentwicklung miteinander verzahnen, einen Projektplan*

*für ein Innovationsprojekt in Studium und Lehre schrittweise entwickeln und umsetzen sowie Change Management-Prozesse gestalten.*

### Portfolio-Werkstatt: Bildungstheorie und Gestaltungsmöglichkeiten

*Die Studierenden können das Portfolio als Reflexionsinstrument für ihre Lehrkompetenzentwicklung zur eigenverantwortlichen Gestaltung ihres hochschuldidaktischen Professionalisierungsprozesses kompetent einsetzen. Dabei sind sie sich der Ambivalenz des Portfolios bewusst, insbesondere was die Balance zwischen der Selbstreflexion („Entwicklungsportfolio“) und der Außendarstellung („Leistungsportfolio“) betrifft. Die Studierenden können ihre Entwicklungsprozesse zu verschiedenen Lehr-Lern-Szenarien differenziert reflektieren und bildungstheoretisch rückbinden. Dementsprechend bilden die Studierenden die individuelle Sinnstruktur bzw. Gliederung ihres Portfolios aus und können Portfolio-Sequenzen entsprechend ihrem didaktischen Anspruch sowie gemäß der situationsbezogenen Reflexionstiefe grafisch und sprachlich adäquat ausgestalten. In diesem Zusammenhang belegen sie ihre Befähigung zur Perspektivenübernahme und zur individuellen professionellen Weiterentwicklung im konstruktiv-kritischen Abgleich von Selbst- und Fremdevaluation.*

<sup>1</sup> Vgl. Senger, Ulrike (2011/2012): Lehrveranstaltungstexte des Moduls 1 „Planungskompetenz“ des „Master of Higher Education“ vom Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12 gemäß der Neukonzeption und Einpassung des Moduls in den Bologna-Prozess. Universität Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW). (SS 2011: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv\\_ss11\\_v09\\_aktuell.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv_ss11_v09_aktuell.pdf); WS 2011/12: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv\\_ws11-12\\_v3.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv_ws11-12_v3.pdf), 28.09.2012)

*Durch die Erarbeitung von Portfolio-Reflexionen bilden die Studierenden ihr individuelles und authentisches Lehrprofil, i. e. ihre persönliche Lehrhaltung, aus, so dass sie dazu befähigt werden, ihr professionelles Selbstverständnis in ihrer Lehrphilosophie zugrunde zu legen und dieses sowohl direkt in ihrem Lehrhandeln als auch indirekt im Sprechen über ihr Lehrhandeln authentisch zu kommunizieren.*

### **Kompetenzorientiertes Prüfen**

*Die Studierenden können Kompetenzziele für ihre Lehrveranstaltung(en) definieren und „kompetenzorientierte“ Prüfungsformate entwickeln, planen und umsetzen. Die Studierenden erschließen sich die didaktischen Funktionen von Prüfungen und gestalten den im Rahmen der Prüfungsordnung möglichen Freiraum angemessen hochschuldidaktisch. Dazu können sie in Entsprechung zu den beschriebenen Kompetenzzielen Bezugssysteme der Prüfungsbewertung erarbeiten und in Korrelation dazu verschiedene Prüfungsformate und -methoden anwenden, „kompetenzorientiert“ einpassen und deren Vor- und Nachteile abwägen. Die Prüfungssituation gestalten sie kommunikativ, und zwar beginnend beim Vorgespräch bis hin zur Nachbesprechung, und füllen ihre Rolle als Prüfer/innen oder Beisitzer/innen kompetent aus.*

### **Change Management und Qualitätsentwicklung in Bologna**

*Die Studierenden können den Status quo des Bologna-Prozesses nach hochschulpolitischen wie hochschuldidaktischen Gesichtspunkten analysieren und bewerten. Dabei entwickeln sie Kriterien, anhand derer sie die Ursachen für die Problem- und Entwicklungsfelder des Bologna-Prozesses offen legen und professionell angehen. Im Rahmen des Workshops erwerben sie die Kompetenz, systematisch die Bereiche des Bologna-Prozesses an ihrer Hochschule zu erschließen, die der didaktischen Weiterentwicklung bedürfen. In diesem Zusammenhang tragen sie dem besonderen Profil ihrer Universität Rechnung und verzahnen auf diese Weise Lehr- und Hochschulentwicklung miteinander. Angesichts dieses Anforderungshorizontes sind die Studierenden in der Lage, ein Lehr- und Qualitätsentwicklungskonzept für die weitere didaktische und organisatorische Gestaltung des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen – insbesondere an ihrer Hochschule (!) – zu erarbeiten und einen Projektplan für die schrittweise Umsetzung in ihrem persönlichen Fach- und Organisationskontext vorzulegen. Dabei entwickeln und beschreiben sie kritische Erfolgsfaktoren. Die Befähigung zur Lehre und zum Lehrmanagement ist hier gleichermaßen von Bedeutung, nicht zuletzt mit Blick auf die entstehenden neuen „Professionen“ im „Dritten Raum“ zwischen Wissenschaft/Lehre und*



*Wissenschafts- bzw. Lehrmanagement. Nicht zuletzt werden die Studierenden in die Lage versetzt, als Akteurinnen und Akteure im hochschulischen Change Management zu fungieren und aufzutreten. Sie erfahren im Workshop eine lehrbezogene Professionalisierung, die die ausgewiesene Praxis in Hochschulentwicklung, Hochschulmanagement und Hochschullehre und damit nicht zuletzt in der Hochschulpolitik „synergetisch“ vereint und in ihrer Wirksamkeit in Veränderungsprozessen nachhaltig verstärkt. Damit leisten die Studierenden einen wichtigen Beitrag zur Lehrentwicklung ihrer Universität und machen den Anwendungsbezug des Master of Higher Education unmittelbar in der deutschen Hochschullandschaft fruchtbar.*

## **Service Learning „Lehr- und Hochschulentwicklung in Bologna“ an der Universität Hamburg**

*Die Master-Studierenden können den hochschuldidaktischen wie organisatorischen Status quo des Bologna-Prozesses in der deutschen und europäischen Hochschullandschaft bestimmen und Ursachen für Stärken und Schwächen in der Umsetzung identifizieren. Dafür erwerben sie ein Repertoire an Instrumenten des Qualitätsmanagements, das sie auf die Universität Hamburg als „Modell-Universität“ anwenden. Auf dieser Grundlage entwickeln sie die*

*Professionalität, Best Practice-Beispiele guter Lehre und Lehrorganisation kriteriengeleitet zu begründen und sichtbar zu machen.*

*Die Teilnehmenden können Lehrveranstaltungen, Module und Studiengänge studierenden- und kompetenzorientiert konzipieren und umsetzen sowie Innovations- und Change Management-Prozesse an Hochschulen professionell gestalten.*

*Durch die tagungsaktuelle Kontextualisierung des Service Learning in der Campus Innovation 2011 bzw. im Rahmen des IX. Konferenztags Studium und Lehre der Universität Hamburg werden die Master-Studierenden dazu befähigt, hochschulpolitische Netzwerke in Deutschland und Europa zu erschließen und für ihre Professionalisierung im Master of Higher Education zu nutzen.*

## **Von der Heterogenität in der Hochschule („Educational Diversity“) zur Methodenvielfalt in der Hochschullehre<sup>2</sup>**

*Die Studierenden erwerben ein Grundrepertoire an selbstreflexiven, partizipativen und interaktiven Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden in Bildungstheorie und Anwendungspraxis. Sie können ihren Methodeneinsatz bildungs- und lerntheoretisch, adressatenspezifisch sowie situationsbezogen begründen und reflektieren. Sie bringen interaktive Lehr- und Lernmethoden zur Kreativitätsförderung*

<sup>2</sup> Bei diesem dreitägigen Workshop handelt es sich um eine Ergänzungsveranstaltung der Verfasserin im Modul „Methodenkompetenz“.

der Studierenden ein und gestalten die Gruppendynamik in Diversity-geprägten Handlungskontexten der Hochschule. In diesem Zusammenhang nutzen die Studierenden die Herausforderung des „Shift from Teaching to Learning“ im Bologna-Prozess zur Entfaltung ihrer individuellen Lehr- und Methodenkompetenz in authentischen Handlungszusammenhängen universitären Change Managements. Sie beteiligen sich aktiv an der Lehr- und Methodenentwicklung in Bachelor- und Master-Studiengängen und reflektieren ihre methodenbezogenen Lehrinnovationen.

Die Studierenden des Master of Higher Education erwerben die Kompetenz, Problem- und Situationsanalysen Diversity-geprägter Lehr-, Lern- und Prüfungskontexte – insbesondere respektive der Studierendenorientierung und Kompetenzorientierung im Bologna-Prozess – zu erarbeiten und auf dieser Grundlage innovative und adäquate Methoden zu entwickeln und umzusetzen. Die Studierenden bringen sich damit aktiv in die Lehr- und Hochschulentwicklung ein und verbinden damit ihre individuelle Lehrkompetenzentwicklung mit der kreativen Gestaltung der Diversity an ihren Herkunftshochschulen und insbesondere an der Universität Hamburg.

### 2.2. Hochschuldidaktische Prüfungsformate

#### Wissenschaftliche Hausarbeiten

Die wissenschaftlichen Hausarbeiten im Modulbereich „Planungskompetenz“, die vor allem auf die wissenschaftliche Durchdringung und Prozessdokumentation sowie die Qualitätssicherung der kompetenzorientierten Lehrinnovationen fokussierten, wurden als formative Prüfungsformate in Vorbereitung auf die abschließende Gruppenprüfung zur kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung (4.) ausgestaltet. Daher führte das hochschuldidaktische Entwicklungsfeedback zu den wissenschaftlichen Hausarbeiten zu möglichen Überarbeitungsphasen und Korrekturschleifen, die den Master-Studierenden als Meilensteine der kompetenzorientierten Prüfungsvorbereitung dienten.

#### Kriterien für die hochschuldidaktische Begleitung und Begutachtung wissenschaftlicher Hausarbeiten im Modul „Planungskompetenz“

*Bildungstheoretische Durchdringung der Lehrkonzeption und -planung (Lehrveranstaltungs-, Modul- oder Studiengangsebene)*

*Fachbezogene Problemanalyse (Ist-Stand und Stärken-Schwächen-Analyse in der fachbezogenen Hochschullehre)*

*Kompetenzorientierung und Kompetenzziele im Zeichen des Forschen(den) Lehrens und Lernens – Differenziertes (integratives) Verständnis und fachbezogene Kontextualisierung*

*Kreativität der Lehrkonzeption und -planung: Innovative Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformate*

*Darstellung des hochschuldidaktischen Mehrwerts der Lehrinnovation*

*Anschlussfähigkeit der Lehrinnovation an bestehende (ggf. entwicklungsbedürftige) Strukturen und hochschuldidaktische Handlungsfelder*

*Problembewusstsein bei der Planung und Implementierung: Analyse möglicher Widerstände und Umgang mit denselben*

*Verständnis und Gestaltung des lehr- und lehrmanagementbezogenen Qualitätsmanagements*

*Gliederung und formale Darstellung (Stil, sprachliche Korrektheit, Interpunktion usw.)*

*Selbstständige Erschließung relevanter hochschuldidaktischer und hochschulpolitischer Literatur, wenn möglich auch zum fachbezogenen Status quo der Kompetenzorientierung in der Lehre und Lehrplanung auf Lehrveranstaltungs-, Modul- und Studiengangsebene*

## 3. Kompetenzorientierte Lehrinnovation

### Transfer in den Hochschulalltag

Die Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung kann nur dann erzielt werden, wenn die teilnehmenden Hochschullehrenden den Transfer in ihren eigenen Hochschulalltag vornehmen. Dieses Desiderat zielt auf die Wirksamkeit der Hochschuldidaktik in fach- und interdisziplinären Wissenschaftszusammenhängen. Vor diesem Hintergrund sollten Formate entwickelt und realisiert werden, die hochschuldidaktische Maßnahmen und die Prozesse der Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung interdependent miteinander verzahnen.

### 3.1. Lehrprojekt als integrales Studienelement

#### Leuchtturm „Innovation der Lehre“

Zur Verschränkung der Hochschuldidaktik mit der Lehrqualitätsentwicklung wurde von der Verfasserin sowohl in der Bologna-konformen Einpassung von ProfiLehre, dem Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten, an der Universität Passau als auch im Zuge der kompetenzorientierten Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ des Hamburger Weiterbildungsstudiengangs Master of Higher Education die Entwicklung und Erprobung innovativer Lehrprojekte in fachbezogenen und interdisziplinären Zusammenhängen angestrebt.

### 3.1. Bologna-konforme „Planungskompetenz“

nären Handlungskontexten als verbindlicher und integraler Bestandteil in das hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm aufgenommen. Die eigenverantwortliche Konzeption und Umsetzung eines im fachdisziplinären Handlungszusammenhang zu verankernden Lehrprojekts – eines sogenannten Leuchtturms „Innovation der Lehre“ – sollte die Kompetenzorientierung in der hochschuldidaktischen Weiterbildung selber ermöglichen und darüber hinaus den Hochschulalltag mit neuen Lehrideen bereichern, die wiederum auf die universitäre Lehr- und Lernkultur ausstrahlen können.

### 3.2. Portfolio-Reflexionen zur Lehrentwicklung

Die Lehrprojektentwicklung und -umsetzung wurde von den Master-Studierenden in den einzelnen Phasen in einem Portfolio dokumentiert und auf der Grundlage exemplarischer Leitfragen reflektiert. Die Leitfragen wiederum betten den sukzessiven Entstehungs- und Umsetzungsprozess der Lehrinnovation in den Gesamtkontext der hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahme über einen längeren Zeitraum hin ein, wobei der Projekt begleitende Austausch



Abb. 2: Leuchtturm „Innovation der Lehre“

sowohl mit einer Tandempartnerin bzw. einem Tandempartner bewusst einer anderen Fachdisziplin als auch in der Lehrendengemeinschaft des hochschuldidaktischen Weiterbildungszusammenhangs ebenfalls in das Portfolio Eingang finden sollte, so z. B. das Feedback zu den Kompetenzzieldefinitionen, zur Stimmigkeit des Lehr- und Prüfungsformats oder auch zur Akzeptanzförderung des Lehrprojekts und dem damit verbundenen Change Management. Auf diese Weise wurde den mit Lehrprojekten engagierten Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern ermöglicht, sich im Zuge der verschiedenen Projektetappen als „reflektierte Praktiker/innen“ (Schön 1983) zu bilden. Die Portfolio-Reflexionen wurden zu dem persönlichen Erfahrungslernen im Forschen(des) Lernen dahingehend in Beziehung gesetzt, dass die mögliche Veränderung der Lehr- und Lernphilosophie im Zuge der Projektkonzeption und -realisierung expliziert werden sollte.

## Portfolio-Leitfragen

Im Zentrum der Portfolio-Leitfragen steht die Reflexion auf die Weiterentwicklung der Lehrpersönlichkeit im Zuge des Prozessmanagements des kompetenzorientierten Innovationsprojektes in der Hochschullehre, jeweils in kontinuierlicher Rückbindung an das biografische Erfahrungslernen im „Academic Life Cycle“. Dadurch, dass die Lehrinnovation einen integralen Bestandteil der hochschuldidaktischen Weiterbildung bildet, besteht das zentrale Kompetenzziel in der handlungsorientierten Professionalisierung der teilnehmenden Hochschullehrenden an der Schnittstelle von Lehre und Management. Die folgenden Leitfragen des Portfolios zu den verschiedenen Phasen der hochschuldidaktischen Weiterbildung und des darin verankerten Lehrprojektes ermöglichen ein auf Nachhaltigkeit ausgerichtetes „Executive Education“-Studienmodell der Hochschuldidaktik.

## A. Lern- und Lehrphilosophie zu Beginn der hochschuldidaktischen Weiterbildung

### 1. Persönliches Erfahrungslernen im „Academic Life Cycle“

- Wie haben Sie Ihr persönliches Forschen(des) Lernen in den verschiedenen Stationen des „Academic Life Cycle“ – zu Beginn Ihres Studiums (ggf. auch im Vergleich zu Ihrem schulischen Lernen), in Ihrer Studienzeit, während Ihrer Promotion und danach erlebt? Was heißt für Sie demzufolge Forschen(des) Lernen, was Forschen(des) Lehren?
- Welche persönlichen positiven und negativen Lernerfahrungen haben Sie besonders geprägt? Beschreiben Sie besonders „einschneidende“ Lernerfahrungen

in Ihrer Wissenschaftsbiografie und wie Sie mit diesen umgegangen sind.

- Welche Persönlichkeiten haben Ihr Forschen(des) Lernen besonders geprägt? Worauf führen Sie diese „Prägung“ zurück?

## **2. Von den persönlichen Erfahrungen zur Lehrphilosophie**

- Inwiefern beeinflussen Ihre Lern- und Forschungserfahrungen in Ihrer Wissenschaftsbiografie Ihre Lehrhaltung bzw. Ihre Lehre?
- Was zeichnet Ihre Lehrphilosophie Ihrer Meinung nach besonders aus? Welche „Botschaft“ wollen Sie „vorleben“ bzw. verkörpern Sie?
- Was motiviert Sie, sich in der Lehre und insbesondere im Forschen(des) Lehren zu engagieren? Wie drückt sich diese Motivation in Ihrer Lehre aus?

## **3. „Leben“ der Lehrphilosophie im Hochschulalltag**

- In welcher Hinsicht wollen Sie die Studierenden besonders fördern und fordern? Wie motivieren Sie das Forschen(de) „Lernen“ Ihrer Studierenden? Wie würden Sie Ihre Rolle bzw. Ihre Rollen als Lehrende/r beschreiben?
- Mit welchen Lehr- und Lernformaten, Beratungs- und Prüfungsformaten sind Sie vertraut? Welche Vor- und Nachteile schreiben Sie den verschiedenen Lehrarrangements zu, und wie begründen Sie diese?
- Wie erkennen und „prüfen“ Sie, dass Ihre Studierenden mit einem „forschenden“ Anspruch „lernen“? Welche Erfahrungswerte haben Sie diesbezüglich? Wo sehen Sie Weiterentwicklungsbedarf bei sich und den Studierenden?

## **B. Prozessdokumentation und Reflexion der Entwicklungs- und Umsetzungsschritte der Lehrinnovation**

### **1. Die Lehrinnovation im Spiegel der fachkulturellen Prägung der Hochschullehre**

- Wie ordnet sich die Lehrinnovation in den hochschulpolitischen Kontext – allgemein (Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Bologna usw.) und fachbezogen (Fachgesellschaften, Fachdidaktische Zentren der Hochschuldidaktik, Empfehlungen des Wissenschaftsrats usw.) – ein?
- Inwiefern ist bei der Lehrinnovation die fachkulturelle Prägung der Lehre bzw. des Lehrhabitus zu berücksichtigen? Wie lassen sich diese beschreiben?

- Zu welchen Erkenntnissen führt eine SWOT (Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats)-Analyse der fachbezogenen Lehre und Lehrorganisation? Welche Folgen haben diese für die Ausrichtung der Lehrinnovation?
- Wie lässt sich die Notwendigkeit der Lehrinnovation von der allgemeinen Lehrsituation in der Fachdisziplin zum persönlichen Lehrkontext an der betreffenden Universität bzw. zu den besonderen örtlichen Gegebenheiten erschließen und begründen? Wie kann die Herausforderung („Defizit“ oder „Lücke“) zur Chance der Lehrinnovation werden?

## **2. Von der bildungstheoretischen Fundierung zum Kompetenzmodell und zu den Kompetenzziele der Lehrinnovation**

- Welche Bildungstheorie liegt der Lehrplanung zugrunde? Wie wirkt sich diese auf die Kompetenzmodellierung aus? Wie lassen sich demnach die Kompetenzziele und Lernergebnisse („Learning Outcomes“), die mit der Lehrinnovation bei den Studierenden intendiert werden sollen, herleiten und beschreiben: „Was sollen die Studierenden nach aktiver Teilnahme Forschen(den) Lernens an dem Lehrprojekt können?“
- Wie sieht das handlungsorientierte Kompetenzmodell respektive des anzunehmenden Kompetenzzuwachses in den Kompetenzfeldern der Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz aus?
- Wie können die Lernergebnisse graduell – unter Berücksichtigung der Bloom’schen Lernzieltaxonomie (1976) sowie der Niveau-Beschreibungen des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR 2008) und des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR 2011) – unterschieden und adäquat beschrieben werden?

## **3. Exemplarische Entwicklung und Erprobung der Lehrinnovation**

- Wie lässt sich, ausgehend von den formulierten Lernergebnissen, das „Constructive Alignment“ (Biggs 2003) – „Lehre von der Prüfung her denken und gestalten“ – adäquat herleiten? D.h. welches Prüfungsformat kann entsprechend den intendierten Lernergebnissen gewählt werden, und welche Lehr- und Lernformate passen wiederum kompetenzzielbezogen zu dem angedachten Prüfungsformat? Wie verhält sich die Wahl der Prüfungs- und Lehrformate zu den Festlegungen in der Studien- und Prüfungsordnung? Inwiefern ergeben sich mögliche Dilemmata zwischen Planung und (juristischer) Realisierbarkeit?
- Inwiefern setzt das Lehrprojekt den „Shift from Teaching to Learning“ (Kulturwandel von der Dozierenden- zur Studierenden-zentrierung) um, und wie kann dieser anhand der Konzeption und Prozessplanung belegt werden?

- Welche Meilensteine, verbunden mit den kritischen Erfolgsfaktoren bei der erstmaligen Durchführung, müssen bei der Projektplanung angesetzt werden, und wie verhält sich die schrittweise Umsetzung dazu? Welche Erkenntnisse lassen sich aus Erfahrungen des Gelingens und des Misslingens ableiten, welche Handlungskonsequenzen sind für die weitere Optimierung erforderlich? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus der Lehrinnovation für die Studierenden, aber auch für die/den Lehrenden und ggf. weitere Akteurinnen und Akteure?

#### **4. Universitäres Change Management zur nachhaltigen Implementierung der Lehrinnovation**

- Wie können die erforderlichen Akteurinnen und Akteure – insbesondere die Studierenden und ggf. Kolleginnen und Kollegen – zur Mitwirkung am Lehrprojekt gewonnen werden? Welche Motivationsstrategie wirkt sich nachhaltig aus? Welcher „Mehr“wert erwächst den Studierenden und ggf. den anderen Akteurinnen und Akteuren aus der Lehrinnovation, und wie kann dieser – z.B. durch ein kompetenzorientiertes Evaluationskonzept – empirisch belegt werden?
- Wie wirken sich die Lehrinnovation und die universitäre Struktur- und Organisationsentwicklung (ggf. förderliche oder behindernde Vorgaben oder Strukturen) wechselseitig aufeinander aus? Wie kann eine Haltung des „Forschens“, die Projektverläufe betreffend, zur Lehr- und Institutionenentwicklung der „Fakultät als Ganzes“ oder sogar der „Universität als Ganzes“ beitragen? Wie werden damit Lehr- und Hochschulentwicklung interdependent miteinander verzahnt? Wie können diese Überlegungen in ein „nachhaltiges“ universitäres Change Management einbezogen werden und in die Strategieentwicklung der Verstetigung einfließen?
- Wie kann das universitäre Change Management als Qualitätsmanagement der universitären Lehrentwicklung fruchtbar gemacht werden, z. B. durch den systematischen Transfer der Lehrinnovation (im Curriculum, in der Fachdisziplin, innerhalb der Fakultät, innerhalb der Universität, universitätenübergreifend)? Inwiefern können z. B. Best-Practice-Beispiele aus dem Lehrprojekt und Erfahrungsberichte zur exemplarischen Umsetzung als Grundlage für die Weiterentwicklung der (fachbezogenen) Lehre dienen, z. B. in Form einer Handreichung zur Entwicklung, Implementierung und Verstetigung der beschriebenen Lehrinnovation in der betreffenden Fachdisziplin für Dozierende, die kompetenzorientiert lehren wollen und ihre Studierenden im Forschen(den) Lernen professionell begleiten wollen? Wie könnte letztendlich die Vision einer fachbezogenen Hochschuldidaktik in der betreffenden Fachdisziplin aussehen und Akzeptanz finden, wie könnten entsprechende Qualitätsstandards entwickelt und angewandt werden?



## **C. Lern- und Lehrphilosophie am Ende der hochschuldidaktischen Weiterbildung**

### **1. Persönliches Erfahrungslernen im Verlauf des Lehrprojektes bzw. im Rahmen der begleitenden hochschuldidaktischen Weiterbildung**

- Wie verlief Ihre Entscheidungsfindung bei der Ausrichtung der Lehrinnovation? Was waren die ausschlaggebenden Gründe für die Wahl Ihres Lehrarrangements – ggf. rückgebunden an Ihre persönlichen Erfahrungswerte im „Academic Life Cycle“, an Ihre Lehrphilosophie zu Beginn der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Ihre bisherige Praxis im Universitätsalltag?
- Wo sahen Sie für sich persönlich die größten Herausforderungen bei der Lehrinnovation? Wie haben Sie die verschiedenen Projektetappen in Planung und Umsetzung erlebt, insbesondere was mögliche „Schlüsselerlebnisse“ bzw. konstruktive Irritationen betrifft? Welche Erlebnisse waren für Sie besonders einschneidend und/oder prägend? Welche „Lehren“ haben Sie daraus gezogen? – Welche wichtigste Erkenntnis haben Sie aus der Entwicklung und Erprobung Ihrer Lehrinnovation gewonnen?
- Von wem bzw. in welchem Rahmen konnten Sie in welcher Hinsicht hilfreiches Feedback für Ihre Projekterfahrungen erhalten (Kollegiale Hospitation bzw. Austausch mit der Tandempartnerin/dem Tandempartner, Aussprache in der Lehrendengemeinschaft der hochschuldidaktischen Weiterbildung, Feedback der Studierenden, der Kolleginnen/Kollegen usw.)? Welches Feedback war für Sie aus welchen Gründen ggf. auch nicht hilfreich?

### **2. Veränderung und Weiterentwicklung der Lehrhaltung – Kompetenzzuwachs als Forsch(en) Lehrende/r**

- Welches Forschungs- und Lehrverständnis haben Sie Ihrem Handeln und vor allem der Begleitung des Forsch(en) Lernens der Studierenden zugrundegelegt? Wie hat sich dieses ggf. im Projektverlauf verändert bzw. weiterentwickelt?
- Wo sahen Sie Verbindungen zu Ihrer Lernbegleitung Forsch(en) Lernens im Projekt zu Ihren persönlichen Erfahrungen Forschend(en) Lernens in der Wissenschaftsbiografie? Wie haben Sie diese Erkenntnisse didaktisch umsetzen können? Wo würden Sie im Spiegel der Erfahrungen als Lernbegleiter/in ggf. eigene Lernerlebnisse im Verlauf des „Academic Life Cycle“ anders deuten wollen?
- Welche Rolle/n und Zuständigkeiten haben Sie sich als Forsch(en) Lehrende/r und den Studierenden als Forsch(en) Lernenden zugeschrieben? Wie haben sich Rollen und Zuständigkeiten ggf. im Projektverlauf verändert

bzw. weiterentwickelt? Wie können Sie auf Grundlage der Projekterfahrung beschreiben, ob und wie Sie den „Shift from Teaching to Learning“ vollzogen haben und wie sich Ihr Lehrhandeln nach dem Lehrprojekt von dem davor unterscheidet?

- In welchen Aspekten und Bereichen hat sich zum einen Ihre Lehrhaltung und zum anderen Ihre Lehrkompetenz durch die Konzeption, Umsetzung und Reflexion des Lehrprojektes weiterentwickelt? Wie würden Sie den Zusammenhang zwischen Lehrhaltung und Lehrkompetenz (heute) beschreiben? Worin würden Sie Ihren bedeutendsten Lehrkompetenzzuwachs sehen?

**3. Rolle in der Institution „Universität“ und Auswirkungen auf das Kompetenzprofil der Hochschullehrenden und die damit verbundene hochschuldidaktische Personalentwicklung**

- Welche Auswirkungen hat Ihr ggf. im Lehrprojekt habitualisiertes „forschendes“ Lehrhandeln auf Ihre Rollendefinition als Professorin/Professor? Wie würden Sie – auf der Erfahrungsgrundlage Ihres Lehrprojektes – insgesamt Ihr Rollen- und Kompetenzprofil sowie Ihre Aktionsmöglichkeiten als Hochschullehrer/in beschreiben, z.B. mit Auswirkung auf Ihre Tätigkeiten im Wissenschafts- und Lehrmanagement?

- Wie hat Ihre Lehrprojektverantwortung zu Ihrer persönlichen Identifizierung mit Ihrer Universität und ggf. erhöhten Bereitschaft zum Engagement für „Ihre“ Universität beigetragen? Oder ist ggf. Gegenteiliges eingetreten, nämlich dass Sie durch Ihr Lehrprojekt in Ihrer Einsatzbereitschaft für „Ihre“ Universität demotiviert wurden? Wo haben sich ggf. Stärken oder Schwächen im „System“ aufgetan, und wie sind Sie mit diesen umgegangen? – Wie konnten Sie mit Ihrem Lehrprojekt und ggf. mit Ihrer dadurch veränderten Lehrhaltung zur Weiterentwicklung der Kultur „Ihrer“ Universität beitragen?

- Welche Empfehlungen geben Sie für eine bedarfsgerechte Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Professionalisierung Lehrender? Welche Elemente waren für Sie grundlegend und sollten ggf. stärker in den Vordergrund treten, welche eher zurückgestellt werden?

**4. Gruppenprüfung „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“**

**Lernprozessorientiertes Format**

Das Prüfungsformat des Moduls „Planungskompetenz“ wurde als „pro-

blemorientierte“ interdisziplinäre Gruppenprüfung ausgelegt. Die Projektgruppen der Master-Studierenden bildeten sich im Zeichen der Diversity, d.h. sie sollten möglichst aus verschiedenen Fachdisziplinen stammen. In Entsprechung zu dem fachlichen Hintergrund der Gruppenmitglieder ent-

wickelten die Master-Studierenden im Verlauf mehrerer Monate in der intersubjektiven Verständigungsorientierung einen fiktiven interdisziplinären Studiengang im Bologna-Prozess, der sich durch Problem- und Handlungsorientierung auszeichnen sollte. Folgender *Prüfungsleitfaden* lag den Gruppenprüfungen im Sommersemester 2011 und im Wintersemester 2011/12 zugrunde.

## 4.1. Vorbereitung der Gruppenprüfung (max. 5 Personen)

Die Projektgruppe der Prüfungskandidatinnen und Prüfungskandidaten übermittelt der Modulverantwortlichen [seinerzeit in Personalunion mit der Verfasserin] mit einem ca. vierwöchigen Prüfungsvorlauf die folgenden Angaben.

### A. Von der Projektgruppe gemeinsam zu erstellen:

#### Grund- und Rahmendaten des Studiengangs

1. Name, Vorname, Fachdisziplin eines jeden Gruppenmitglieds
2. Titel des fiktiven Studiengangs mit Interdisziplinaritätskonzept und Kompetenzziele
3. Grafik des Curriculums des Studiengangs mit Lehrveranstaltungs- und Prüfungsformaten
4. Reflexionsbericht über die gruppenspezifische Erarbeitung des fiktiven Studiengangs
5. Benennung der in der Gruppenprüfung vorzustellenden Lehrveranstaltung bzw. des in der Gruppenprüfung vorzustellenden Moduls

### B. Von der Prüfungskandidatin/dem Prüfungskandidaten individuell zu erarbeiten:

#### Individuelles Planungsverfahren nach gewähltem Kompetenzbereich

1. Bildungstheoretische Begründung
2. Lehrformat
3. Prüfungsformat
4. Change Management
5. Qualitätsmanagement

### 3.1. Bologna-konforme „Planungskompetenz“

#### 4.2. Ablauf der Gruppenprüfung

Die Gruppenmitglieder stellen in der Modulprüfung den Planungsprozess einer interdisziplinären Lehrveranstaltung oder eines interdisziplinären Moduls

ihres fiktiven Studiengangs exemplarisch vor, wobei sie sich im Vorfeld auf verschiedene Kompetenzbereiche und Zuständigkeiten verständigen, die sie in der Prüfung individuell abbilden und vertreten.

#### Wählbare Kompetenzbereiche in der Studiengangsentwicklung

1. Lehr-Lern-Philosophie des fiktiven Studiengangs: Bildungstheoretische Begründung der Planungskonzeption der Lehrveranstaltung/des Moduls respektive des Curriculums des Studiengangs
2. Hochschuldidaktische und organisatorische Ausgestaltung des kompetenzorientierten Lehrformats respektive der Kompetenzziele
3. Hochschuldidaktische und organisatorische Ausgestaltung des kompetenzorientierten Prüfungsformats respektive der Kompetenzziele
4. Change Management-Konzept bzw. Zeit- und Projektplan mit kritischen Erfolgsfaktoren zur Implementierung und nachhaltigen institutionellen Verankerung des Studiengangs an der Universität (unter Berücksichtigung der Strukturen und Gegebenheiten der Herkunftshochschule)
5. Konzept eines Evaluations- oder Akkreditierungsverfahrens unter Abwägung verschiedener Instrumente und Verfahren des Qualitätsmanagements

Die Einführung bzw. die Präsentation des Gesamtkonzepts des Studiengangs sowie das Rahmenszenario der fiktiven Studiengangsentwicklung werden von den Beteiligten im Vorfeld abgestimmt und sind von allen Gruppenmitgliedern getragen. Außerdem sollten die von den einzelnen Prüfungskandidatinnen/Prüfungskandidaten vorgestellten Einzelbeiträge das planerische wie kommunikative Gesamtkonzept der Projektgruppe erkennen lassen.

Die Präsentation (max. 5 min.) des Rahmenkonzepts des Studiengangs sowie der Einzelbeiträge (jeweils 10 min.) sollten in Anwendung einer anschaulichen Präsentationsmethode, z.

B. eines Advance Organisers, erfolgen. Bei der abschließenden Projektdiskussion (max. 15 min.) nimmt die Prüfende die Rolle einer kritisch Hinterfragenden der Gesamtkonzeption wie der Ausgestaltung der verschiedenen Kompetenzbereiche ein. Dabei sollten die Prüfungskandidatinnen und Prüfungskandidaten nicht nur ihre fachliche und planerische Expertise, sondern auch ihre Befähigung zur kollegialen und solidarischen Disputation eines von der Gesamtgruppe verantworteten Projektes unter Beweis stellen können. Die Prüfungsbewertung berücksichtigt demzufolge die Einzelleistung wie die Gruppenleistung in gleichen Anteilen.

### 4.3. Reflexion und Bewertung der Gruppenprüfung

#### A. Vorbereitungsphase

##### Prüfungs- und Bewertungskriterien der Vorbereitungsphase

1. Gruppendynamische Entfaltung der Diversität (in jeder Hinsicht!) in der Projektgruppe
2. Partizipatives Projektmanagement z. B. durch eine „Kooperationsvereinbarung“ oder/und ein „Organigramm“ der Gruppenmitglieder: Fachliche und organisatorische Rollenklärung, Zuständigkeiten, Kommunikationskonzept in der Gruppe, Schnittstellen der Zusammenarbeit, Interdependenzen, Projekt- und Zeitplan (Meilensteine bzw. Arbeitsschritte), kritische Erfolgsfaktoren der Zusammenarbeit in der Vorbereitungsphase (Reflexionsbericht)
3. Intersubjektive Verständigung zur problemorientierten Studiengangsentwicklung: Keine Multidisziplinarität, sondern Interdisziplinarität!
4. Problemlösungswege erfahrener Hürden und Herausforderungen in der Gruppe
5. Erfahrener Mehrwert der Prüfungsvorbereitung in der Gruppe

#### B. Schriftliche Einreichungen

(Einzelleistungen werden im Vorfeld innerhalb der Projektgruppe ausgetauscht.)

##### Prüfungs- und Bewertungskriterien der Leistung der Projektgruppe

1. Einordnung in den aktuellen hochschulpolitischen Kontext (Anforderungsprofil!)
2. Bildungstheoretische Herleitung und Fundierung des Studiengangs
3. Konzeptioneller Rahmen „Qualität der Hochschullehre“
4. Problemorientierung des Interdisziplinaritätskonzepts des Studiengangs (vgl. A 3)
5. Studierendenzentrierung und Studierbarkeit des Studiengangs und Belege dafür (Diversität)
6. Kompetenzorientierte Fundierung der Lern-, Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformate
7. Planungsschritte des Studiengangs unter Berücksichtigung kritischer Erfolgsfaktoren

### 3.1. Bologna-konforme „Planungskompetenz“

8. Problembewusstsein für die Implementierung von Innovationen in der Lehre und Change Management-Prozesse (Lehrmanagementbezogene „Faktorenkomplexion“ in der Hochschule)
9. Verzahnung inner- und außeruniversitärer Lern- und Lehrumgebungen (z. B. Transdisziplinarität und „Employability“), z. B. curriculare Integration von Praktika und Schlüsselqualifikationen
10. Aufzeigen von Verfahren des Qualitätsmanagements (Evaluation/Akkreditierung)

#### **Prüfungs- und Bewertungskriterien der Individualleistung**

1. Einordnung der Einzelleistung in den konzeptionellen Rahmen der Projektgruppe
2. Mehrwert der Entfaltung der Einzelexpertise für die Projektarbeit der Gruppe (und umgekehrt)
3. Fachliche Expertise und Spezialisierung der Einzelleistung (Balance zwischen „Spezialistinnen/Spezialisten“ und „Generalistinnen/Generalisten“ --> Diversität)
4. Nachvollziehbarkeit der Exemplifizierung (Fallbeispiele) in der Einzelleistung
5. Interdependente Verschränkung der Einzel- und Gruppenleistungen

#### **C. Mündliche Prüfung**

##### **Prüfungs- und Bewertungskriterien der mündlichen Prüfung**

1. Qualität der Präsentation: Gesamtkonzept und Abstimmung in der Gruppe hinsichtlich der „sinnhaften“ Verschränkung des Rahmenbeitrages und der Einzelbeiträge (z. B. auch Querverweise), Visualisierung (Anschaulichkeit!) und Strukturierung aller Beiträge („Roter Faden“)
2. Deutliche Unterscheidung der Formate „Schriftliche Einreichungen“ versus „Mündliche Beiträge“ (Kriterien in dem einen wie in dem anderen Fall zugrunde legen!)
3. Kommunikatives „solidarisches“ Auftreten bei der Disputation des Gesamtkonzeptes (vgl. B. Schriftliche Einreichungen)
4. Niveau der Diskussionsführung: Fachliche Expertise, Argumentation, Reflexionstiefe, Problembewusstsein, kreativer Umgang mit Widersprüchen und Dilemmata, Innovationskraft usw.
5. Fähigkeit zum Wechsel zwischen den verschiedenen Ebenen, z. B. der Lehrveranstaltung, des Moduls und des Studiengangs, aber auch zwischen Gesamtkonzept und Einzelleistungen

## Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik

Die konsequente Bologna-konforme Ausgestaltung des Moduls „Planungskompetenz“ darf als Beispiel kompetenzorientierter Hochschuldidaktik im Zeichen des „Constructive Alignments“ (Biggs 2003) gelten. Die auf den Bologna-Prozess ausgerichteten Lehrveranstaltungen und Projektseminare werden unmittelbar mit der eigenverantwortlichen Entwicklung und Umsetzung einer studierenden-zentrierten und lernergebnisorientierten Lehrinnovation durch die Master-Studierenden im konkreten Hochschulalltag verknüpft. Die Prozessgestaltung des Lehrprojektes wird zum einen durch kontinuierliche Portfolio-Reflexionen auf den Professionalisierungsprozess

an der Schnittstelle von Lehre und Management und zum anderen durch das Entwicklungsfeedback zu den wissenschaftlichen Hausarbeiten flankiert. Die lernprozessorientierte Modulgestaltung mündet in die Diversity-Gruppenprüfung zur kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung, in der die Master-Studierenden die im Modul „Planungskompetenz“ erworbenen Kompetenzen in der interdisziplinären Verständigungsorientierung unter Beweis stellen. Die Beispiele kompetenzorientierter Studiengangsentwicklung von Master-Studierenden belegen ihre in der Lernprozessgestaltung des Moduls „Planungskompetenz“ erworbene „Kompetenz“ und lassen auf deren nachhaltige Wirkkraft für eine zukunftsweisende Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung schließen.

## Literaturangaben

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR). (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>, 28.09.2012)
- Biggs, John B. (2003): Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: The Open University Press.
- Bloom, Benjamin Samuel (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Campus Innovation 2011/IX. Konferenztag Studium und Lehre der Universität Hamburg. (<http://www.campus-innovation.de/node/1530>, 28.09.2012)
- Europäische Kommission Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. ([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf), 28.09.2012)
- Schön, Donald (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. London: Temple Smith.

- Senger, Ulrike (2008): Hochschulisches Innovations- und Qualitätsmanagement am Beispiel der Umsetzung eines Bildungskonzepts überfachlicher Doktorandenausbildung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.7. S. 1-30.
- Senger, Ulrike (2010): Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum. Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (Reihe Doktorandenausbildung neu gestalten, hrsg. von Ulrike Senger, Band 1)
- Senger, Ulrike (Sommersemester 2011): Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ und Einpassung in den Bologna-Prozess mit neuer Prüfungsausgestaltung der Gruppenprüfung im Studiengang „Master of Higher Education“. Universität Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW). ([http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/modulpruefung\\_planung.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/modulpruefung_planung.pdf), 28.09.2012)
- Senger, Ulrike (2011/2012): Lehrveranstaltungstexte des Moduls 1 „Planungskompetenz“ des „Master of Higher Education“ vom Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12 gemäß der Neukonzeption und Einpassung des Moduls in den Bologna-Prozess. Universität Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW). (SS 2011: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv\\_ss11\\_v09\\_aktuell.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv_ss11_v09_aktuell.pdf); WS 2011/12: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv\\_ws11-12\\_v3.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/kvv_ws11-12_v3.pdf), 28.09.2012)





## **PD. Dr. Ulrike Senger**

Projektleitung Weiterbildung und Wissenschaftspropädeutikum, vormals Hochschuldidaktik; Akademische Oberrätin

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Leopoldstr. 4, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-2963

**E-Mail:** [ulrike.senger@uni-passau.de](mailto:ulrike.senger@uni-passau.de)

### **Zur Person:**

Initiatorin und Leiterin mehrerer Drittmittel geförderter, forschungsbasierter Innovationsprojekte im Bereich der studierendenzentrierten Lehr- und Hochschulentwicklung, der hochschuldidaktischen Professionalisierung und der Personalentwicklung junger Forschender; Vertretungsprofessorin für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg im SS 2011 und WS 2011/12 und Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung, bezogen auf Studium, Lehre, wissenschaftliche Nachwuchsförderung und Weiterbildung, Persönlichkeitsbildung und lebenslanges Lernen in Diversity-geprägten Lehr- und Handlungskontexten, Interdisziplinarität und Internationalisierung, Lehre und Führungskräfteentwicklung an der Schnittstelle von Hochschule und Wirtschaft, Change Management und Qualitätsmanagement.

## Vielfältige Vielfalt – Diversität in der exemplarischen Studiengangskonzeption “Sustainable Economics in a Globalized World”<sup>1</sup>

*Nele Bastian und Hans-Theo Meinholz*

### **Kurzzusammenfassung**

In Vorbereitung der Gruppenprüfung “Planungskompetenz” entwarf eine in jeder Hinsicht divers zusammengesetzte Projektgruppe den problemorientierten interdisziplinären Master-Studiengang “Sustainable Economics in a Globalized World – Nachhaltige Ökonomie in einer globalisierten Welt”. Die Berücksichtigung von “Diversity” als hochschuldidaktischem Prinzip war auf der inhaltlichen wie methodischen Ebene zentral. Die Motivation der vier Studiengangsentwicklerinnen und des Studiengangsentwicklers gründete dabei nicht alleine darauf, eine Antwort auf die Frage zu geben, wie sich Hochschulen gegenüber weiteren Zielgruppen öffnen können. Vielmehr wurde im Einbeziehen einer Vielfalt, die sich gleichermaßen auf das Personal, die Struktur und die Inhalte bezieht, die Chance gesehen, Studierende darauf vorzubereiten, nachhaltig zu handeln und Nachhaltigkeitsprojekte und -ideen in Internationalen Organisationen, global wie regional agierenden Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen einzubringen und umzusetzen. Um diesem Ziel näher zu kommen, hat die Arbeitsgruppe die individuelle Diversität aller Beteiligten in den schrittweisen Prozess der Studiengangsentwicklung einfließen lassen. Im folgenden Beitrag stellen wir uns der Herausforderung, “Diversity” als Prinzip in allen möglichen Fassetten für einen Gruppenprozess zur kompetenzorientierten Ausgestaltung eines Studiengangs zu integrieren.

---

<sup>1</sup> Der Beitrag geht auf die von der Verfasserin und dem Verfasser abgelegte Gruppenmodulprüfung “Planungskompetenz” (WS 2011/12) unter der Leitung von PD Dr. Ulrike Senger, Vertretungsprofessorin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) im Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12, im Rahmen des “Master of Higher Education” der Universität Hamburg zurück.

Die Projektgruppe setzte sich aus Mitgliedern verschiedener Fachdisziplinen und unterschiedlichen Erfahrungen im Hochschulbereich zusammen. In Entsprechung zum fachlichen Hintergrund der Gruppenmitglieder entwickelten wir einen fiktiven interdisziplinären Studiengang im Bologna-Prozess, der sich durch Problem- und Handlungsorientierung auszeichnet. Im konzeptionellen Rahmen der Projektgruppe übernahm jedes Gruppenmitglied einen eigenen Zuständigkeitsbereich (Lehr-Lern-Philosophie, Lehrformate, kompetenzorientiertes Prüfen, Change Management und Qualitätsmanagement).

## 1. Diversity – Herausforderung in der Hochschullehre

### Ausgangspunkt: Anforderungen des Bologna-Prozesses

Im Bologna-Prozess bildet die hochschuldidaktische Neuausrichtung von Lehr- und Lernarrangements einen bedeutenden Schwerpunkt. Dieses Anliegen haben sich sowohl die Bundesregierung als auch die Länderregierungen der Bundesrepublik Deutschland zu eigen gemacht und den Hochschulpakt 2020 um die Förderlinie "Qualitätspakt Lehre" erweitert. (Vgl. Hochschulpakt 2020)

Der Studiengang "Master of Higher Education" im Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg bietet Studierenden die Möglichkeit, ihre Lehrkompetenz berufsbegleitend weiterzuentwickeln und Grundlagenwissen zur didaktischen und methodischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen zu erwerben. Die Berücksichtigung hochschulpolitischer Diskurse ist hierbei zentral.

Wir – die Verfasserin und der Verfasser – sind Studierende des Studiengangs "Master of Higher Education". Als Lehrende und hochschulpolitische Akteurinnen wie Akteure nehmen wir die Studienreform als Chance wahr. Daher wollen wir die Herausforderung nutzen, gewachsene Lehr- und Lernarrangements aufzubrechen und umzugestalten.

### Auf zu neuen "diversen" Ufern der Hochschullehre

In diesem Fahrwasser machen wir uns auf die Suche nach für uns stimmbigen neuen Ufern. Dieser Beitrag soll "ein Pflock in der Brandung" sein. In ihm stellen wir den Prozess des Werdens des problemorientierten interdisziplinären Master-Studiengangs "Sustainable Economics in a Globalized World – Nachhaltige Ökonomie in einer globalisierten Welt" (im Weiteren kurz "Sustainable Economics") vor.

### Kompetenzorientierung – Kompass der Diversity

Diesen haben wir in einer Projektgruppe im Verlauf des Wintersemesters 2011/2012 zunächst in Vorbereitung auf die Gruppenmodulabschlussprüfung im Bereich "Planungskompetenz" entworfen. Wir gehen zu Beginn des Beitrags auf die Dynamiken in der Projektgruppe ein. Damit wollen wir unsere Kompetenzen und "Wissensvorräte" sichtbar machen, die uns zu diesem Studiengang geführt haben.

Im Weiteren stellen wir die Lehr- und Lernkonzeption vor – ohne dabei auf eine problemorientierte Vertiefung durch einen Fallbezug zu verzichten. Auch skizziert der Beitrag, mit welchen "kompetenzorientierten" Vorzeichen wir uns der Instrumente des Qualitätsmanagements bedient haben. Wir sind der Ansicht, dass wir Lehr- und Lernformate entwickelt haben, die dazu beitragen, auf

den Bologna-Prozess konstruktiv, kreativ und innovativ zu reagieren – insbesondere weil diese Formate eine chancengerechte Vielfalt (“Diversity”) personell, inhaltlich und strukturell denken und integrieren. Inwieweit uns diese Verzahnung von “vielfältiger Vielfalt” in der Studiengangskonzeption auch oder gerade durch die Heterogenität der Arbeitsgruppe gelungen ist, reflektieren wir zum Abschluss unserer Ausführungen.

### **Mut zum Aufbruch des Mitgestaltens!**

Wir wünschen uns, dass dieser Artikel dazu beiträgt, Lehr- und Lernarrangements als Handlungsfelder zu begreifen, die durch die Diversität der Lehrenden gestaltbar und für eine Vielfalt von Lernenden vielfältig zu gestalten sind.

## **2. Diversity als hochschuldidaktisches Prinzip**

### **Diversity der Projektgruppe – Startposition und Herausforderung**

Im Studiengang “Master of Higher Education” standen die beteiligten Weiterbildungsstudierenden im Wintersemester 2011/2012 vor der Aufgabe, innerhalb einer “diversen” Projektgruppe einen innovativen Studiengang – in Vorbereitung der neuen Modulprüfung “Planungskompetenz” – zu entwi-

ckeln. Unsere Projektgruppe, die sich vorgenommen hatte, den vorgenannten Master-Studiengang “Sustainable Economics” gemeinsam zu entwickeln, bestand aus insgesamt vier Studentinnen und einem Studenten des “Master of Higher Education”. Kennzeichen der Gruppe war eine große Diversität in den Fachdisziplinen und den Zugängen zur Hochschule. Die Gruppenmitglieder haben universitäre akademische Abschlüsse in Soziologie, Literatur- und Kulturwissenschaften, Politischer Ökonomie, Physik sowie Pädagogik. Zum Zeitpunkt des Projekts waren die beteiligten Personen als Professor, Lehrende, wissenschaftliche Nachwuchskräfte, Lehrbeauftragte, Gleichstellungsbeauftragte sowie als Hochschulmanager/innen und -gestalter/innen tätig. Die Gruppenmitglieder arbeiteten für Universitäten, Fach- und Privathochschulen an unterschiedlichen Standorten im Norden, Osten und Süden Deutschlands. Hinzu kam eine heterogene soziale Verortung in Bezug auf die familiäre und die finanzielle Situation der Gruppenmitglieder. Ferner reichte die Altersspanne der Gruppenmitglieder von Anfang 30 bis Anfang 50.

### **E-geführte Kommunikation**

Aufgrund der heterogenen geografischen Verortung erfolgte die Zusammenarbeit der Projektgruppe beinahe ausnahmslos über elektronische Medien. Dabei fungierte ne-

ben einem Wiki<sup>2</sup> vor allem Skype<sup>3</sup> als wichtiges Kommunikationsmittel. Insbesondere Skype ermöglichte uns die Verbalisierung unserer Diversität bei der Aushandlung der Details zum Studiengang mittels eines basisdemokratischen Ansatzes.

## Auseinandersetzung mit der Hochschulpolitik

Durch unsere vielfältigen Hochschulzugänge sahen wir uns in Bezug auf die aktuellen hochschulpolitischen Debatten in verschiedenster Art und Weise aufgefordert und zugleich motiviert, Lehr- und Lernarrangements zu konzipieren, mit denen es gelingen würde, adäquat auf den Bologna-Prozess – und zwar konstruktiv, kreativ und innovativ – zu reagieren.

## Verständigung auf Qualitätsstandards der Studiengangsentwicklung

Für die Ausgestaltung des interdisziplinären Master-Studiengangs “Sustainable Economics” verständigten sich die Gruppenmitglieder daher bereits in der Vorbereitungsphase speziell auf die Umsetzung folgender Anforderungen, die sich für uns aus dem Bologna-Prozess ergaben:

## Projektinterne Qualitätsstandards der Studiengangsentwicklung

- In der Bologna-Diskussion wird die Ausbildung zukünftiger Fachkräfte als zentrale Aufgabe der Hochschulen ins Zentrum der Betrachtung gestellt. Damit verliert die Inputorientierung – also die Frage nach den Gegenständen von Forschung und Lehre – an Gewicht, die Konzentration verlagert sich auf die Outputorientierung. Diese Outputorientierung verstehen wir verwurzelt in einer Wissenschaftsorientierung und in der Freiheit von Forschung und Lehre. Daher sahen wir in der Verankerung des Studiengangs am Hochschultyp “Universität” die Möglichkeit, Forschungsfundierung und Praxisorientierung beim Kompetenzerwerb im Rahmen des Studiums miteinander zu kombinieren.
- Die Akzentuierung der beruflichen Qualifizierung durch das Studium ist Anlass, den Stellenwert und die Qualität der Lehre durch eine Zentrierung auf den Bedarf und an die Erwartungen von Studierenden zu zentrieren.
- Studierendenzentrierte Lehr- und Lernarrangements werden sich im zunehmenden Wettbewerb um Studierende – als Folge des demografischen Wandels – erfolgreich behaupten können.

<sup>2</sup> Ein Wiki ist ein Hypertext-System für Webseiten, deren Inhalte von den Benutzerinnen und Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch online direkt im Browser geändert werden können. Die bekannteste derartige Anwendung ist die Online-Enzyklopädie “Wikipedia” (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>).

<sup>3</sup> Skype ist eine kostenlose Software des Unternehmens Microsoft, die u. a. das kostenlose Telefonieren zwischen Skype-Kunden (inkl. Konferenzschaltungen) via Internet ermöglicht.

### 3.2. Sustainable Economics in a Globalized World

---

- Aus der Frage, mit welchem Wissen und mit welchen Kenntnissen und Fähigkeiten die zukünftigen Fachkräfte in Wissenschaft und Wirtschaft "ausgestattet" sein sollen, ergibt sich, dass das Lernziel der Förderung der Handlungskompetenz zum Ausgangspunkt der zu entwickelnden Lehr- und Prüfungsformaten wird.

- Um die Handlungskompetenzen der Studierenden durch den Erwerb von Fachkompetenzen, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz zu erweitern und in Form von Prüfungen beurteilen zu können, sollten Studiengänge im Sinne des "Constructive Alignments" (vgl. Biggs 2003) entwickelt werden.

- Das Lernziel der Kompetenzerweiterung lässt sich erreichen, wenn – im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 2003) – in den Lehrveranstaltungen vielfältige Lernstrategien angeregt und eingeübt werden und wenn das Dozieren über Inhalte und Gegenstände konsequent mit aktivierenden Lernformen verknüpft wird.

- Das Prinzip des "Shift from Teaching to Learning" hat eine kontingente Lernbiographie<sup>4</sup> bzw. das lebenslange Lernen zum Bezugspunkt und befähigt so die Studierenden, mit den Anforderungen wissensbasierter und globalisierter Wirtschaftsstrukturen handlungskompetent umzugehen.

- Modularisierung bedeutet die Entwicklung didaktisch motivierter, struktu-

rierter und planbarer Studiengänge, die das Studieren in der Regelstudienzeit sowie die Schaffung von zeitlichen und rechtlichen Freiräumen zur Steigerung der Mobilität der Studierenden realisierbar machen. (Vgl. Senger/Zervakis 2012)

- Studiengänge sollten durch problemorientierte, forschungsbasierte Lehreinheiten und über die Anerkennung von gleichwertigen Leistungen die nationale und internationale Mobilität sichern und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes leisten.

- Die Heterogenität der an einem Studiengang beteiligten Hochschulmitglieder sollte anerkannt werden. Zur Unterstützung entsprechender Bedarfe sollten gleichstellungsfördernde und chancengerechten Maßnahmen implementiert werden.

- Ein konsequentes Change Management sollte die Einführung innovativer Lehre und neuer Studiengänge begleiten, um die Qualität von Neuerungen zu sichern sowie um das Engagement und die Akzeptanz bei den Hochschulmitgliedern zu gewährleisten.

- Die Entwicklung von Studiengängen sollte durch das Qualitätsmanagement der Hochschule fachlich und organisatorisch unterstützt werden, nicht zuletzt um die Akkreditierungsprozesse effektiv vorzubereiten.

---

<sup>4</sup> Bezugspunkte des Lernens sind nicht mehr schulartig organisierte Formen des Unterrichts, adressiert an unterschiedliche Altersstufen, sondern das Lernen ist Teil der permanenten Subjektwerdung. (Vgl. Pongratz 2006, S. 162-171)

## Mehrwert von Diversity

Die Diversität der Projektgruppenmitglieder trat sowohl bei der inhaltlichen Gestaltung des Studiengangs – in Bezug auf die Auswahl der Module des Master-Studiengangs “Sustainable Economics” – als auch bei der hochschuldidaktischen Ausrichtung der Lehr-Lernphilosophie wie der Lehr- und Prüfungsformen zutage und stellte sich in all diesen Zusammenhängen als Mehrwert heraus. Dabei flossen auch viele Anregungen, Ideen und Konzepte ein, die wir im Rahmen unseres Studiengangs “Master of Higher Education” kennen gelernt und erprobt haben.<sup>5</sup>

## 3. Von der Diversity zur problemorientierten Interdisziplinaritätsentwicklung

### Entfaltung der Komplexität von Diversity

Um einen Studiengang zu entwickeln, in dem nachhaltige Ökonomie das zentrale Thema ist und die problemorientierte Interdisziplinarität die Methode, bedarf es einer Entfaltung und zugleich Verzahnung von Diversity nicht nur auf der personellen Ebene, sondern insbesondere auch in Bezug auf die Inhalte und der Struktur.

## Begriffsverständnis “Sustainable Economics“

Betrachten wir die Begrifflichkeit der Nachhaltigkeit in unserem Master-Studiengang “Sustainable Economics”, so wird zunächst deutlich, dass damit ein nachhaltiger Umgang mit Ressourcen und die Gestaltung einer globalen Wirtschaftsordnung gemeint ist, die allen Menschen die Chance auf ein “gutes” Leben bietet. Demnach wird in diesem Studiengang Nachhaltigkeit ebenso auf soziale und juristische wie auch auf ökologische und ökonomische Fragestellungen bezogen, die das Leben aller Menschen betreffen. Diese vielfältigen Aspekte werden auf den Begriff der Nachhaltigkeit rückgeführt, weil sie in ihrer engen Verzahnung zu den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gehören. Anders formuliert, sollen im Studiengangskontext gesellschaftliche Phänomene „in ihrer Undiszipliniertheit“ betrachtet werden und sich insbesondere auf Frage- und Problemstellungen beziehen, die sich mit der Ausgestaltung einer sozial gerechten, ökologisch bzw. klimaverträglichen, ressourcenschonenden und nachhaltigen Weltwirtschaftsordnung befassen.

### Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft gestalten

Die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft wird sich sowohl lokal als auch glo-

---

<sup>5</sup> Diese sind z. B. psychologische Lerntheorien und Wissenskonzepte, Lehr- und Lernparadigmen, kompetenzorientiertes Prüfen, Change Management und Qualitätsentwicklung im Bologna-Prozess, kommunikationspsychologische Grundlagen und Modelle, Beratung und Coaching in der Hochschule, Lerngruppenleitung mit der Themenzentrierten Interaktion.

bal darin zeigen, dass der Zugang zu Arbeit, Bildung, Gesundheit und einer intakten Umwelt möglichst generationengerecht und -übergreifend gewährleistet wird. Diesen gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich dem Themencluster der Nachhaltigkeit zuordnen lassen, nimmt sich der von der Prüfungsgruppe konzipierte Master-Studiengang "Sustainable Economics" an.

### Interdisziplinarität des Studiengangs

Folgerichtig beruht die Interdisziplinarität des Studiengangs auf den folgenden Prämissen, die alsdann exemplarisch untermauert werden.

(1) Einzelwissenschaftliche Perspektiven insbesondere der Gesellschafts-, Wirtschafts- und Natur- oder Technikwissenschaften werden miteinander verzahnt.

Beispielsweise bedarf die Umwelt- und Klimaökonomie zur Folgenabschätzung des Klimawandels der Zusammenführung natur-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Expertenwissens. Nur so lassen sich mathematische Modelle entwickeln, welche die vielfältigen Phänomene im naturräumlichen, im soziokulturellen und im sozialökonomischen Bereich sowie deren Wechselwirkungen darzustellen vermögen. (Vgl. Daschkeit 2001)

(2) Internationale Fachwissenschaftler/innen werden eingeladen, durch Team-Teaching und Projektarbeiten verant-

wortlich handelnde Wissensträger/innen auszubilden und mit diesem Wissen zu erarbeiten, das Antworten auf die globalen Herausforderungen bietet.

Denkbar sind hier beispielsweise Lehrveranstaltungen, die sich mit Fragen des globalen Wassermanagements oder des Immissionsschutzes befassen. Erst durch das Zusammenwirken mehrerer Dozierender aus unterschiedlichen Wirtschaftsregionen können die genannten Fragestellungen umfassend behandelt werden.

(3) Für die Zulassung zum Studiengang müssen die Studierenden neben einem ersten einschlägigen Hochschulabschluss auch über eine mindestens einjährige einschlägige Berufserfahrung nach dem Studium verfügen. Somit trifft der interdisziplinär zusammengesetzte Lehrkörper auf eine ebenso interdisziplinär zusammengesetzte Studierendenschaft, die vielfältige Praxiserfahrungen ebenso mitbringt wie eine Breite an fachdisziplinarischem Vorwissen aus dem jeweiligen Erststudium.

(4) Die herausfordernde, aber chancenreiche Zusammenarbeit mehrerer Fachwissenschaften knüpft im Lehrformat an die Heterogenität der Studierenden an. Die unterschiedlichen Lebensformen und deren Voraussetzungen, Möglichkeiten und Begrenzungen, die mit der jeweiligen sozialen Situierung und weiteren Diversitätsdimensionen wie beispielsweise Geschlecht, Alter, nationale



Zugehörigkeit, Religion einhergehen, werden konsequent bei der problemorientierten Behandlung der jeweiligen modularen Schwerpunktthemen von Bedeutung sein. Dies wird dadurch gewährleistet, dass nachhaltige Lebensformen modulübergreifend ein Leitthema des Studiengangs darstellen.

So sind beispielsweise in ausgewählten Modulen Planspiele vorgesehen, bei denen die Studierenden in Rollen unterschiedlicher Delegationen einer internationalen Konferenz "schlüpfen". Indem die Studierenden die Perspektiven unterschiedlicher Stakeholder (z. B. Unternehmen, Umweltverbände, Frauen- und Menschenrechtsgruppen, Wissenschaftler/innen, UN, EU, Nationalstaaten, IWF, Weltbank usw.) einnehmen und sich mit ihren jeweiligen Argumenten zum gegebenen Thema vertraut machen, sollen sie den konstruktiven und kultursensiblen Umgang mit Ziel- und Wertekonflikten lernen.

(5) Die im Studiengang dezidiert enthaltene Interdisziplinarität zeigt sich auch in den Projektarbeiten der Studierenden. Darin werden die Wechselwirkungen des eigenen Forschungsgegenstands mit anderen "nachhaltigen" relevanten Aspekten betont.

So können beispielsweise Fragestellungen, die sich mit regionalen Verteilungs- und Interessenkonflikten beschäftigen, mit den Herausforderungen des globalen Umwelt- und Klimawandels verknüpft werden. Als Beispiel sei hier

die weitere Verknappung des in bestimmten Regionen zur Verfügung stehenden Trinkwassers genannt, die schnell zu Konflikten über eine gerechte Nutzung dieser beschränkten Ressource führen kann.

(6) Der Studiengang soll in der internationalen Kooperation mit mehreren Universitäten gemeinsam und an verschiedenen Standorten parallel und in englischer Sprache angeboten werden, so dass die Mobilität der Studierenden und der interkontinentale wissenschaftliche Austausch gefördert werden.

## Wissenschaftsbasierte Problembearbeitung

Mit diesem Interdisziplinaritätskonzept verfolgt der Studiengang das Ziel, zukünftige Entscheidungsträger/innen bzw. Verantwortungsträger/innen und Multiplikator/innen für die wissenschaftsbasierte Bearbeitung von Herausforderungen zu qualifizieren, die mit einer klimaverträglichen und nachhaltigen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung verbunden sind.

## Interdisziplinärer Diskurs

Das interdisziplinäre Format des Studiengangs soll zudem die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus den am Studiengang beteiligten Disziplinen befördern und gleichzeitig die "Expertinnen und Experten von morgen" dazu befähigen, einen ziel- und problemorien-

tierten Dialog mit Vertreterinnen und Vertretern einschlägiger Forschungs- und Wissenschaftseinrichtungen sowie global und regional agierender Unternehmen und Einrichtungen zu führen.

**Curriculum des Studiengangs**

Der Master-Studiengang “Sustainable Economics” ist modular aufgebaut und enthält sowohl Pflicht- als auch Wahlmodule. Die Module berücksichtigen in ihrer thematischen Auswahl, zeitlichen Anordnung und den Pflicht- bzw. Wahlanteilen Employability und Interkulturalität und insbesondere das in den vorangegangenen Abschnitten formulierte Interdisziplinaritätskonzept. Tabelle 1 gibt einen Überblick über das zweijährige Curriculum.

Die Pflichtmodule beinhalten Nachhaltigkeitsthemen insbesondere aus den Perspektiven der Ökonomie, des Managements und des Rechts. Sie sind problemorientiert angelegt, integrieren aber zugleich Ansätze und Methoden der jeweiligen Disziplin. Die Pflichtmodule sind für alle Studierenden verbindlich.

Bei den Wahlmodulen können die Studierenden zwischen verschiedenen Aspekten und Problemstellungen der Nachhaltigkeit wählen und so eige-

ne Interessenschwerpunkte setzen. Die angebotenen Spezialisierungen umfassen Themen und Probleme der Nachhaltigkeit in Verbindung mit Raumplanung und Mobilität, Kommunikation und Politik, Natur und Technik. Dabei sind die Disziplinen der Pflichtmodule in die Wahlmodule integriert.

Die Projektarbeit im dritten Semester wird von den Studierenden eigenständig und in interdisziplinären Kleingruppen bearbeitet und von den Hochschullehrenden begleitend moderiert. Wann immer möglich, sollen die Projekte in Kooperation mit Unternehmen und Einrichtungen aus Wirtschaft und Politik durchgeführt werden. Die Projekte haben stets einen interdisziplinären und fachübergreifenden Charakter und sollen den Erwerb anwendungsfähigen Wissens fördern, um die Studierenden auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Die in den ersten beiden Semestern erworbenen Kompetenzen werden dabei auf neue komplexe Situationen bezogen und auf unterschiedliche praktische Erfordernisse übertragen.

Je Pflicht- und Wahlmodul werden 6 Credit Points (CP) vergeben. Mit der Masterarbeit werden 24 CP erworben, so dass das gesamte Studium mit 120 CP abgeschlossen wird.

|                | 1. Semester               | 2. Semester                              | 3. Semester              | 4. Semester          |
|----------------|---------------------------|--|--------------------------|----------------------|
| Pflichtmodul 1 | Umwelt- und Klimaökonomie | Economic Governance und Public Economics | Economics and Philosophy | Forschungsmethoden 2 |

|                       | 1. Semester  | 2. Semester  | 3. Semester  | 4. Semester  |
|-----------------------|--|--|--|--------------|
| <b>Pflichtmodul 2</b> | International Business Standards and Ethics  | Corporate Social Responsibility  | Nachhaltigkeits- und Change Management   | Masterarbeit |
| <b>Pflichtmodul 3</b> | Nationales und internationales Umweltrecht   | Konzepte und Möglichkeiten der Umweltregulierung   | Forschungsmethoden 1   |              |
| <b>Wahlmodul 1</b>    | Internationale und vergleichende Nachhaltigkeits- und Umweltpolitik;<br>Nachhaltige Regional- und Stadtplanung                 | Globalisierung, internationale Standards und Arbeitsbedingungen;<br>Natur, Technik und Umweltpolitik | Projektarbeit 1<br>Projektarbeit 2   |              |
| <b>Wahlmodul 2</b>    | Konzepte und Methoden der Nachhaltigkeit: Regionale und internationale Fallbeispiele;<br>Politische Ökologie und Umwelttechnik | Lebenswelten: Gesellschaftliche und soziale Nachhaltigkeit;<br>Globale Umwelt- und Strukturprobleme  | Personal- und Führungskompetenzen<br>Entwicklung, Information und Kommunikation von Nachhaltigkeit |              |

Tab. 1: Curriculum des Master-Studiengangs "Sustainable Economics"

## Weltweite Netzwerkbildung

Mit der thematischen Klammer der Nachhaltigkeit möchte der Studiengang weiterhin ein interkontinentales und interdisziplinäres Netzwerk von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufbauen, um gemeinsam an den Zukunftsfragen zu arbeiten. Dabei stehen die Schaffung einer wissenschaftsbasierten Anschlussfähigkeit

an globale Akteurinnen und Akteure außerhalb der Wissenschaft und die Kooperation mit einschlägigen Unternehmen und Einrichtungen im Vordergrund.

## Handlungskompetenz in gesellschaftlicher Verantwortung

Darüber hinaus zielt der Master-Studiengang "Sustainable Economics"

auf die Vorbereitung der Studierenden für die Arbeit in verschiedenen internationalen, nachhaltigkeitsbezogenen Berufsfeldern und orientiert sich daher an Kompetenzen als "Learning Outcomes" (vgl. EQR 2008). Im Rahmen des Studienganges ist daher nicht nur das Wissen um Begrifflichkeiten und Konzepte der Nachhaltigkeit relevant, sondern auch der stufenweise Aufbau von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen, die in eine umfassende nachhaltigkeitsbezogene Handlungskompetenz münden. Dabei geht es um den Erwerb von Handlungskompetenzen, die sowohl für die berufliche Entwicklung ("Employability") als auch für die verantwortungsvolle Teilhabe am Gemeinwesen ("Citizenship") von Bedeutung sind.

Daher werden vorrangig Lehr- und Prüfungsformate realisiert, die nicht nur auf die Weitergabe von Wissen fokussieren, sondern vor allem auf das Erlernen vielfältiger Lernstrategien setzen, welche den Studierenden den eigenständigen Erwerb von Handlungskompetenzen in den Studiengangszusammenhängen ermöglichen. Menschen sollen dazu in die Lage versetzt werden, Modernisierungsrisiken dauerhaft erfolgreich zu bewältigen und ihre individuellen Daseinsbedingungen ressourcenschonend, sozial gerecht und wirtschaftlich vertretbar zu gestalten bzw. zu verändern. Darüber hinaus soll die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gefördert werden. Die Studierenden sollen auf diese Weise dazu befähigt werden, sich immer wieder neue

Kompetenzen anzueignen, aber auch bestehende Überzeugungen zu hinterfragen und diese gegebenenfalls zu revidieren.

Um diese Kompetenzen zu erwerben, ist es sinnvoll, dass Lehrformate und Prüfungen eine gewisse Diversität aufweisen und nicht nur punktuell auf das Ende eines Seminars hin zugeschnitten werden. Durch ein großes und variiertes Spektrum an Lehrformaten kann die Vielfalt der Stufen der Kompetenzentwicklung "einfangen" und der Diversität der Studierenden nicht nur gerecht werden, sondern diese in der Synergie aller Beteiligten bestmöglich entfalten.

Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend ein Fallbeispiel skizziert werden, an dem die Vielfalt von kompetenzorientierten Lehr- und Prüfungsformen verdeutlicht werden soll.

#### 4. Diversity-Fallbeispiel "Sustainable Economics"

##### Authentizität der Lernsituationen

Der Master-Studiengang "Sustainable Economics" betont das Lernen in authentischen Situationen und die möglichst lebensnahe Verknüpfung globaler und lokaler Themen in der täglichen, sozialen Praxis des Lehrens und Lernens. Mit diesem didaktischen Ansatz folgt der Studiengang dem konstruktivistischen Lernparadigma und den darin formulierten Prinzipien wie

Situiertheit<sup>6</sup>, Authentizität<sup>7</sup>, Kontext- und Perspektivenvielfalt sowie der sozialen Eingebundenheit<sup>8</sup> (Vgl. Reinmann 2008)

## Partizipative Lernformen

Die Vermittlung von interdisziplinärem Wissen und das Erfahrbarmachen von partizipativen Lernformen und -methoden stehen im Zentrum des Curriculums. Durch die Interdisziplinarität entwickelt sich die Fähigkeit zum vernetzten Denken, zum Perspektivwechsel und zum Handeln in anderen, wenig oder nicht vertrauten Kontexten. Partizipative Lernformen und -methoden werden favorisiert, um die Lernenden zur Teilhabe an einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen, d. h. Kompetenzen in Bereichen wie Vernetzung, Planung, Kommunikation, Kooperation, Entscheidungsfähigkeit, Reflexion, Verantwortung, Risikowahrnehmung und Risikobewertung zu fördern. (Vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 355-403) Das Arbeiten in und mit einer vielfältigen Vielfalt wird so als gewinnbringende Herausforderung erlebbar.

## Modul: Projektarbeit und Begleitseminar

Beispielhaft umgesetzt wird das Lernen in authentischen Situationen des

Moduls "Projektarbeit 1" im 3. Semester des Studiengangs (siehe Tabelle 1). An dieser Lehrveranstaltung können bis zu 25 Studierende teilnehmen. Wird diese Anzahl überschritten, so soll die Lehrveranstaltung mehrfach parallel angeboten und jeweils von unterschiedlichen Dozierenden betreut werden. Das Modul ist seinerseits aufgeteilt in die eigentliche Projektarbeit (4 Credit Points) und ein Begleitseminar (2 Credit Points).

## Service Learning

Bei der im Modul zu bearbeitenden Aufgabenstellung steht das Service Learning im Mittelpunkt. Im Gegensatz zu der im angloamerikanischen Raum üblichen Begrifflichkeit (vgl. Oesselmann/Cleiss/Schalla/Schwendemann 2011, S. 198) verstehen wir Service Learning nicht nur als Dienst am und für das Gemeinwohl der lokalen Gemeinde als Gemeinschaft derjenigen, die ihren unmittelbaren Lebensraum miteinander teilen, sondern auch als Dienst am und für das Wohlergehen aller Menschen weltweit. Eng verknüpft ist damit unsere Überzeugung, dass eine nachhaltige freiheitliche und demokratische Entwicklung eine enge Kommunikation und Kooperation zwischen den unterschiedlichen sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen voraussetzt. Eine

<sup>6</sup> Im Konstruktivismus geht man davon aus, dass Wissen und Fähigkeiten stets an die Kontexte gebunden sind, in denen sie erworben werden. (Vgl. Vygotsky 1986)

<sup>7</sup> Gemeint ist hier die Auseinandersetzung mit (und Lösung von) realen Problemstellungen.

<sup>8</sup> Im konstruktivistischen Lernverständnis kommt der sozialen Interaktion eine große Bedeutung zu. Zum einen ermöglicht gemeinsames Handeln und Kommunikation eine Verständigung über individuelle Sichtweisen, zum anderen bietet das Zusammentreffen unterschiedlicher Perspektiven zusätzliche Lernchancen. (Vgl. Simons/Linden/Duffy 2000, S. 8)

freiheitliche Gesellschaft ist auf die Übernahme von Verantwortung durch ihre Mitglieder angewiesen und darauf, dass die Mitglieder Probleme gemeinsam mit anderen Menschen lösen können. (Vgl. Sliwka 2004)

Die Bedeutung von persönlicher Verantwortung wird im Rahmen des Moduls "Projektarbeit 1" anhand der Bearbeitung authentischer Fälle oder von Aufträgen aus Unternehmen<sup>9</sup>, Internationalen Organisationen und NGOs vermittelt. Für die weiteren Ausführungen in diesem Kapitel wird exemplarisch die Entwicklung eines Nachhaltigkeitskonzepts für die Textilsparte (kurz NaTex) eines international tätigen Versandunternehmens als Aufgabenstellung angenommen. Dabei werden ein/eine Dozent/in und ein/e Ansprechpartner/in aus dem Versandunternehmen die gesamte Projektphase begleiten.

Gegenstand des zu entwickelnden Nachhaltigkeitskonzepts soll die gesamte Logistikkette sein. Diese reicht von der Beschaffung der Rohstoffe über die Produktion von Halb- und Fertigwaren durch Zulieferer/innen bis hin zum Versand der fertigen Textilien an die Kundinnen und Kunden. Das Konzept soll alle drei Säulen einer wirklich tragfähigen Nachhaltigkeit – Ökologie, Ökonomie und Soziales – berücksichtigen.

### Gestalten von Gruppenprozessen

Für die Projektarbeit werden kleine, maximal fünf Personen umfassende, interdisziplinär und international zusammengesetzte Gruppen gebildet, die ein Semester lang in Präsenzphasen und im Selbststudium zusammenarbeiten. Die Bearbeitung des Projekts erfordert die Anwendung verschiedener Beschreibungs- und Planungsmodelle und erfolgt in den vier Phasen Erkundung, Planung, Präsentation und Auswertung. Da sich die studentischen Gruppen – unterstützt von der/dem Lehrenden – weitgehend selbst organisieren sollen, also auch Aufgaben und Rollenverteilung selbstständig festlegen, stehen neben der Anwendung von Fachwissen planerische und soziale Kompetenzen im Vordergrund. Problemlösungsstrategien sind kooperativ im Team zu entwickeln, die Durchführung verlangt Engagement und Selbstkompetenzen. Bei der Präsentation der Projektergebnisse kommen weitere Schlüsselkompetenzen zum Tragen.

### Lernbegleitung der Studierenden

Die Diversität des Studiengangs und insbesondere die des beschriebenen Beispielprojekts schlägt sich auch im Lehr-Lern-Format des Projekts nieder. So macht Tabelle 2 deutlich, dass in den beiden Teilmodulen "Projektarbeit" und "Begleitseminar" durchaus unter-

---

<sup>9</sup> Der Gefahr einer Ausbeutung der Studierenden durch kommerziell tätige Unternehmen lässt sich bereits im Vorfeld durch eine entsprechende Vertragsgestaltung begegnen.

schiedliche Ansätze verfolgt werden. Während im Teilmodul "Projektarbeit" der/die Dozent/in als Berater/in in Erscheinung tritt, wechselt seine/ihre Rolle im Teilmodul "Begleitseminar" hin zu der eines/r Experten/in, welche/r die Studierenden anregt und darin fördert, über ihr aktuelles Projekt kritisch zu reflektieren, und diese mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen vertraut macht, die sie im Projekt anwenden könnten.

beiten und in Praxissituationen Nachhaltigkeitsprojekte beurteilen, entwickeln und umsetzen zu können.

## Constructive Alignment

Um diese Kompetenzziele zu erreichen, ist es für die Studiengangsplanung grundlegend, das Lehr- und das Prüfungsformat so an die Zielkompetenzen anzupassen, dass diese entsprechend gefördert werden. Diese

|   | <b>Teilmodul 1: Projektarbeit</b>   | <b>Teilmodul 2: Begleitseminar</b>   |
|---|---|--|
| <b>Ablauf und Inhalte</b>               | Zielklärung mit dem Unternehmen<br>Ist-Zustand erkunden<br>Soll-Zustand erarbeiten<br>Präsentation  | Prozess, Reflexion, Kontext<br>Themen: Forschungsethik, Risiko und Chancen in der Kooperation<br>Wirtschaft – Wissenschaft, "Lebensformen" |
| <b>Rolle und Aufgaben der Lehrenden</b> | Lerncoach<br>Ansprechpartner/in z. B. im Konfliktfall   | Experte/in<br>Moderator/in<br>Begleitung der Gruppenarbeit<br>Einführung in Methoden<br>Perspektivwechsel                                  |
| <b>Aktivitäten der Studierenden</b>     | Selbstständige Problemdefinition und Bearbeitung<br>Auswertung<br>Projektmanagement<br>Präsentation | Ergänzende Lektüre<br>Aktive Teilnahme an Diskussionen<br>Reflektierendes Schreiben  |

Tab. 2: Lehr-Lern-Format des Beispielprojekts NaTex

## Nachhaltigkeitsprojekte in der Berufspraxis

Die Studierenden des Master-Studiengangs "Sustainable Economics" sollen nicht nur Wissen zu Konzepten der Nachhaltigkeit verstehen, sondern insbesondere die Fähigkeit erwerben, problemorientiert zu ar-

Überlegungen gehen auf die Theorie des "Constructive Alignment" (vgl. Biggs 2003) zurück, welche besagt, dass die Lehr- und Prüfungsmethoden mit Blick auf die Kompetenzziele zu gestalten sind, um den Lernprozess der Studierenden konsistent zu unterstützen. Demnach sind die Lehr- und Prüfungsformate im Sinne des "Constructive Alignments"

von hinten nach vorne zu planen. (Vgl. Comte/Vögli 2010) Im Rahmen eines kompetenzorientierten Prüfungsformats steht somit die Frage im Vordergrund, wie Prüfungen den Erwerb der Zielkompetenzen untermauern.

### **Vielfalt der Formate**

Der Master-Studiengang "Sustainable Economics" ist modularisiert und basiert auf Pflicht- und Wahlmodulen. Während bei den Pflichtmodulen die Fach- und Methodenkompetenz im Zentrum steht, geht es in den Wahlmodulen verstärkt auch um die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen. Neben einer Forschungsperspektive ist in den Wahlmodulen auch deren Verzahnung mit der Praxis wichtig. Die Prüfungen der Pflicht- und Wahlmodule spiegeln eine Vielfalt an Formaten wieder, um den Erwerb der Zielkompetenzen für die kommende Berufswelt systematisch zu fördern. Die Lehrenden haben einen Spielraum, welche Form der Prüfung sie wählen, und können jeweils zwei bis drei Prüfungsmethoden kombinieren.

### **Wissenschaftspraktische Tätigkeit**

Wie eine solche Kombination von Prüfungsformaten für das oben beschriebene Beispielprojekt aussehen könnte,

zeigt Tabelle 3. Die Modulprüfung umfasst zum einen eine wissenschaftspraktische Tätigkeit inklusive Präsentation und Ausstellung der erzielten Ergebnisse als Gruppenarbeit und zum anderen die schriftliche Ausarbeitung einer selbst gewählten Fragestellung mit Bezug zur Projektarbeit als Einzelleistung. Die Bewertung der wissenschaftspraktischen Tätigkeit erfolgt durch den/die projektverantwortliche/n Lehrende/n und den/die Vertreter/in des beteiligten Unternehmens. Vergeben wird dabei sowohl eine Gruppennote als auch eine Note für den individuellen Beitrag des Studierenden. Beide Teilnoten gehen zu jeweils 25 % in die Endnote für das Modul ein.<sup>10</sup>

### **Interdisziplinäres Prüfungskomitee**

Die erzielten Ergebnisse werden durch ein interdisziplinär zusammengesetztes Prüfungskomitee benotet, an der sowohl Wissenschaftler/innen, Praktiker/innen als auch die Studierenden der anderen Projektgruppen beteiligt sind. Das Prüfungskomitee ist angehalten, sowohl das im Ergebnis zu Tage tretende Fachwissen der Studierenden als auch den Transfer und die Anwendung in der Praxis zu bewerten. Diese Teilnote geht zu 30 % in die Endnote für das Modul ein.

---

<sup>10</sup> Die Vergabe von Teilnoten ist nur dann sinnvoll, wenn die Studierenden im Rahmen des Projekts Einzelteile als Unteraufgaben individuell bearbeiten. Ist eine solche Aufteilung nicht angebracht, so sollte auf die Vergabe von Einzelnoten verzichtet und nur eine Gruppennote vergeben werden.



**Reflexion der Arbeitsprozesse**

Um die Studierenden zur Teilhabe an einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen, sind Kompetenzen in den Bereichen Reflexion, Verantwortung, Risikowahrnehmung und -bewertung unabdingbar. Geprüft werden diese

Kompetenzarten im Begleitseminar des Moduls "Praxisprojekt 1", wobei die Studierenden im Rahmen einer schriftlichen Ausarbeitung über die Erfahrungen des Gruppenprozesses und/oder der Praxiskooperation kritisch reflektieren sollen. Dieser Teil geht mit 20 % in die Endnote ein.

|                              | <b>Prüfungsform</b>  | <b>Ziel</b>   | <b>Bewertung durch</b>  | <b>Anteil</b> |
|------------------------------|--|---|---|---------------|
| <b>Projektarbeit (4 CP)</b>  | Wissenschaftspraktische Tätigkeit und Dokumentation (Gruppe)     | Evaluierung und Ausarbeitung eines Nachhaltigkeitskonzepts für ein Versandunternehmen | Projektverantwortlich Lehrende/r und Vertreter/ in des Versandunternehmens; individuelle Note und Gruppennote je 50 % | 50 %          |
|                              | Zwischenpräsentation und Ausstellung (Gruppe)                    | Veröffentlichung der Zwischenergebnisse, Untersuchung und Resultate                   | Wissenschaftlich-unternehmerisches Komitee (einheitliche Note für 5-er Gruppe)  | 30 %          |
| <b>Begleitseminar (2 CP)</b> | Schriftliche Hausarbeit (offene, selbstgewählte Fragestellung)   | Reflexion des Gruppenprozesses und der Praxis Kooperation                             | Projektverantwortlich Lehrende/r  | 20 %          |
|                              | Aktive Teilnahme an den Projekt-treffen und den Begleitseminaren | Aktive Mitarbeit während des gesamten Projektes                                       | —   | —             |

Tab. 3: Prüfungsformate des Beispielprojekts NaTex

### Qualitätszirkel der Lehre

Das Qualitätsmanagement des Master-Studiengangs "Sustainable Economics" stellt die Notwendigkeit der Orientierung an den Lernenden heraus und ist daher nicht als ein bürokratischer Prozess zu verstehen. (Vgl. Bakic 2006, S. 218 ff.) Vielmehr setzt dieses System einen entsprechend lernorientierten Qualitätsentwicklungsprozess voraus, der sich an dem im PDCA-Zyklus definierten Kreislauf mit den vier Schritten Festlegung (Plan), konkrete Umsetzung (Do), der Überprüfung (Check) und Weiterentwicklung (Act) orientiert. (Vgl. Deming 2000)

### Lernerzentriertes Qualitätsmanagement

Die Qualitätssicherung und die Professionalisierung der Hochschullehre basieren auf einem lernerzentrierten Qualitätsmanagementsystem. Dementsprechend leiten sich die Qualitätskriterien für den Studiengang, also die Frage nach dem "Was soll gemessen werden? Welche Kriterien werden der Messung zugrunde gelegt?", aus dem Kompetenzprofil bzw. den Kompetenzzielen und dem Interdisziplinaritätskonzept des Studiengangs ab.

Der Studiengang "Sustainable Economics" soll den Studierenden nicht nur ein breites Wissen über verschiedene Perspektiven von Nachhaltigkeit vermitteln, sondern diese sollen vor allem auch dazu befähigt werden, nachhaltig zu handeln, nachhaltige Lebensformen mitzugestalten und wissenschaftlich fundiert in unterschiedlichen Praxisfeldern in Wirtschaft, Politik, Verwaltung und Wissenschaft mitwirken zu können.

Inwieweit die Ziele des Profils und des Konzepts umgesetzt und erreicht wurden, gewährleistet die Qualität des Studiengangs, die kontinuierlich überprüft und durch Maßnahmen gesichert und weiterentwickelt werden soll.

Wie ein solches Qualitätsmanagement konkret für das oben beschriebene Beispielprojekt aussehen könnte, zeigt Tabelle 4. Das Qualitätsmanagement erhebt Daten aller am Projekt beteiligter Personen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Sicherung der "Employability" der Studierenden und deren Handlungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung der Persönlichkeit und der Beschäftigungsfähigkeit. Aber auch die weitere Optimierung des Studiengangs (z. B. Studierbarkeit, Diversität) sowie die weiterführende Professionalisierung der Lehrenden sind bedeutsame Untersuchungskriterien.

| Kriterium  | Instrument  | Adressaten                                |
|--|---|---|
| Belastung, Motivation, Betreuungrelation, Bedarfs- und Diversitätserhebung, Entwicklung von Handlungskompetenzen | Lehrevaluation (halbstandardisierter Fragebogen zum Projekt und zum Begleitseminar)   | Studierende                               |
| Forschungsertrag, Kooperation, Interdisziplinarität, soziale Interaktion   | Dozierenden-Evaluation (halbstandardisierter Fragebogen zum Projekt und zum Begleitseminar)                                 | Dozierende                                |
| Dialogfähigkeit, Kooperation, Interdisziplinarität, Gestaltungsgrad bzw. Handlungskompetenz                      | Projektabschlussbericht (erstellt auf Basis einer Mustervorlage, der Projektberichte der Studierenden und der Präsentation) | Ansprechpartner/ in im Versandunternehmen |

Tab. 4: Qualitätsmanagement des Beispielprojekts NaTex

## 5. Diversity – Von der Herausforderung zur Gestaltungschance

Der vorliegende Beitrag beschreibt das Einlassen der Projektgruppe zur Studiengangsentwicklung auf den Begriff der Diversität. Die "vielfältige Vielfalt" hat systematisch Eingang in die Konzeption des Master-Studiengangs "Sustainable Economics" gefunden.

Auf der Ebene des Nachhaltigkeitsverständnisses und des Interdisziplinaritätskonzepts kommt die Integration einer personellen, strukturellen und inhaltlichen Diversity besonders zum Tragen. Zentral hierfür ist die Erkenntnis, dass die Herausforderungen eines nachhaltigen Wirtschaftens nicht durch isolierte Einzelmaßnahmen, sondern nur im weltweiten Zusammenspiel von

Politik, Recht, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft bewältigt werden können.

Betrachten wir den Einfluss der Diversity der Gruppe, so lässt sich neben einem großen Gewinn an Fachwissen feststellen, dass sowohl die Diversität der Projektgruppe als auch die Zusammenarbeit über elektronische Medien von allen Mitgliedern der Projektgruppe als hilfreich und förderlich wahrgenommen wurden. Allerdings soll an dieser Stelle auch nicht verschwiegen werden, dass während der Gestaltung des Studiengangs innerhalb der Projektgruppe bei einigen relevanten Fragestellungen ein Dissens bestehen blieb, der trotz aller Anstrengungen nicht gelöst werden konnte. So wurde die Frage nach der Rolle der Universität und deren Nähe

zur Industrie ebenso ausgeklammert wie die Frage nach der Finanzierung und institutionellen Aufhängung (z. B. Fakultät, Zentrum oder Institut) des Studiengangs. Ein Aspekt, der unmittelbare Folgen auf die soziale Diversität der Studierendenschaft hätte.

Wir haben die Diversität der Projektgruppe bei der Konzeption des Studiengangs als sehr befruchtend empfunden. Oft entspannten sich im Rahmen der Zusammenarbeit Diskussionen, die Anlass gaben, über den Tellerrand der eigenen Fachdisziplin hinauszublicken und persönliche "Gewissheiten" in Frage zu stellen. So entstanden wiederholt

neue Ansätze und Ideen zur Gestaltung des Studiengangs, die – davon sind wir überzeugt – zu einem sowohl für Studierende als auch für Dozierende überaus attraktiven Curriculum führten. Die Implementierung der Bachelor- und Master-Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses hat in Teilen zu einer Vereinheitlichung der Studieninhalte geführt. Hochschulen und Universitäten fällt es zunehmend schwer, sich durch Lehrinhalte zu profilieren. Die Entwicklung neuer Studiengänge durch divers zusammengesetzte Projektgruppen bietet hier interessante Perspektiven.

#### Literaturangaben

- Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg. (2003): Ermöglichungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Bakic, Josef (2006): Qualitätsmanagement. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schriblbauer, Alfred (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker. S. 218-227.
- Biggs, John B. (2003): Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Comte, Michel/Vögeli, Chantal (2010): Dossier Studiengangsplanung. Universität Luzern. ([http://www.unilu.ch/files/Dossier\\_Studiengangsplanung\\_Mai2010.pdf](http://www.unilu.ch/files/Dossier_Studiengangsplanung_Mai2010.pdf), 29.09.2012)
- Daschkeit, Achim (2001): Ökologische Wissenschaften im Spannungsfeld von interdisziplinärer Forschung zum Globalen Wandel und den Anforderungen durch Problemorientierte Forschung. Kurzstudie im Auftrag des Forschungszentrums Karlsruhe/ITAS. Kiel. ([http://www.sterr.geographie.uni-kiel.de/Daschkeit/downloads/Interdisziplinaritaet\\_Oekologie\\_kurzstudie.pdf](http://www.sterr.geographie.uni-kiel.de/Daschkeit/downloads/Interdisziplinaritaet_Oekologie_kurzstudie.pdf), 29.09.2012)
- Deming, W. Edwards (2000): Out of the Crisis. Cambridge: MIT Press.
- EQR (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm), 29.09.2012)

- Hochschulpakt 2020 (2007): Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über den Hochschulpakt 2020. Bundesanzeiger Nr. 171. S. 7480.
- Oesselmann, Dirk/Cleiss, Peter/Schalla, Thomas/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.) (2011): Entwicklungen und Herausforderungen im Schnittbereich von Jugendarbeit und Beruflicher Schule. Berlin: LIT Verlag. (Schriftreihe der Evangelischen Hochschule Freiburg.)
- Pongratz, Ludwig A. (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker Verlag. S. 162-171.
- Reinmann, Gabi (2008): Blended Learning in der Lehrerbildung. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Band 4. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie. S. 355-403.
- Senger, Ulrike/Zervakis, Peter (2012): Modularisierung: Eigenständiges Lernen und Lernergebnisorientierung. Kurzzusammenfassung des Workshops 5 im Rahmen des Themenblocks "Studierbarkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit" der Tagung "Studierbarkeit sichern: Studium und Lehre auf dem Prüfstand – Eine Zwischenbilanz" des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Verbunds Norddeutscher Universitäten am 06.03.2012 an der Universität Hamburg. ([http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Zwischenbilanztagung\\_03-12\\_Workshop2\\_Modularisierung\\_01.pdf](http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Zwischenbilanztagung_03-12_Workshop2_Modularisierung_01.pdf), 29.09.2012)
- Simons, Robert-Jan/van der Linden, Jos/Duffy, Tom (2000): New learning: Three ways to learn in a new balance. In: Simons, Robert-Jan/van der Linden, Jos/Duffy, Tom (Hrsg.) (2000): New learning. Dordrecht: Kluwer. S. 1-20.
- Sliwka, Anne (2004): Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2004) (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms "Demokratie lernen & leben". Berlin. (<http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka.pdf>, 29.09.2012)
- Vygotsky, Lev S. (1986): Thought and language. Cambridge: MIT Press.



## Nele Bastian

Referentin im Frauen- und Gleichstellungsbüro

**Universität:** Leuphana Universität Lüneburg  
**Anschrift:** Scharnhorststrasse 1, 21335 Lüneburg  
**Tel.:** 04131/677-1062  
**E-Mail:** nele.bastian@uni.leuphana.de

### **Zur Person:**

NELE BASTIAN, Diplom Soziologin, lebt mit ihrer Tochter in Hamburg und ist derzeit Referentin im Büro der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an der Leuphana Universität Lüneburg. Zudem arbeitet sie als Lehrbeauftragte zu Methoden der Empirischen Sozialforschung und studiert im Master of Higher Education am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Sie forscht über Fragen zur neoliberalen Regulierung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und weiteren gesellschaftlichen Transformationsprozessen in Bezug auf (Sex)Arbeit, Migration und (nicht)heteronormativen Lebensformen. Dabei nehmen die Analysen von Machtverhältnissen und die Produktion von Subjektivität, Geschlecht, Sexualitäten, ‚race‘, nationaler und ethnischer Zugehörigkeit einen zentralen Stellenwert ein. Ferner wirkt sie an der Hochschulentwicklung in Hinblick auf eine gender- und diversityorientierte chancengerechte Ausgestaltung mit.



## Hans-Theo Meinholz

Professor für Systemanalyse und Middleware, Fachbereich Angewandte Informatik

**Hochschule:** Fulda

**Anschrift:** Marquardstraße 35, 36039 Fulda

**Tel.:** 0661/9640-331

**E-Mail:** hans-theo.meinholz@informatik.hs-fulda.de

### **Zur Person:**

- Geboren am 28.08.1959
- Abitur am Alexander-von-Humboldt-Gymnasium in Neuss 1979
- Studium der Physik an der RWTH Aachen von 1977 bis 1987; Abschluss: Diplom-Physiker
- Promotion in Physik an der RWTH Aachen von 1988 bis 1991; Abschluss: Dr. rer. nat.
- Tätigkeit als Softwareentwickler, Projektleiter, Bereichsleiter und Unternehmensgründer von 1992 bis 2004
- Professur für Systemanalyse und Middleware an der Hochschule Fulda seit 2004

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Middleware, Enterprise Application Integration (EAI), Geschäftsprozessmodellierung, Projektmanagement.

# Kompetenzorientierung in der Studiengangsentwicklung am Beispiel eines fiktiven interdisziplinären Masterstudiengangs zum globalen Klimawandel<sup>1</sup>

*Florian Drexler, Arnd Holdschlag, Philipp Kunde,  
Joachim Laczny, Dirk Radtke*

## Kurzzusammenfassung

In diesem Beitrag werden die aktuellen gesellschafts- und hochschulpolitischen Herausforderungen aufgenommen und ein fiktiver Master-Studiengang „Interdisciplinary Climate Change Studies“ konzipiert, der den Leitbildern der Globalität, Problemzentrierung, Inter- und Transdisziplinarität, Studierendenzentrierung/Diversity, Kompetenzorientierung/Learning Outcomes und Employability folgt. Dieser Studiengang wurde im Rahmen einer Gruppenprüfung entwickelt, so dass zunächst exemplarisch fachliche Erfahrungen aus der Vorbereitungsphase für diese Prüfung dargelegt werden. Danach werden die fiktiven Kompetenzziele des Studiengangs und eine bildungstheoretische Begründung ausgeführt. Anschließend konkretisieren wir ausführlich wesentliche Elemente der Kompetenzorientierung im Kontext der Curriculumsentwicklung, der Lehr- und Prüfungsformate sowie des Qualitäts- und Change-Managements. Unsere Konzeption stellt insbesondere die Überlegungen des „Constructive Alignment“ in den Mittelpunkt der Studiengangsentwicklung und möchte in andere Kontexte übertragbare Elemente aufzeigen.

## 1. Einleitung

Die seit der Erklärung von Bologna 1989 vieldiskutierte „Kompetenzorientierung“ (vgl. z. B. Iller/Wick 2009, Bachmann 2011) bezieht sich nicht

nur auf eine enger gefasste, Lehr- und Prüfungsformen umschreibende Hochschuldidaktik, sondern hat gleichermaßen Relevanz bei der Entwicklung innovativer Studiengänge. Im vorliegenden Beitrag entwerfen wir, fünf

<sup>1</sup> Der Beitrag geht auf eine von den Verfassern in der Gruppe abgelegten Modulprüfung „Planungskompetenz“ am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) zurück. Diese zielt darauf, zu einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung unter Bologna-konformen Rahmenbedingungen zu befähigen. Die Prüfung wurde geleitet von PD Dr. Ulrike Senger, der wir an dieser Stelle für ihre konstruktive Kritik herzlich danken.



Dozenten unterschiedlicher Disziplinen (Geographie, Geschichtswissenschaft, Mathematik, Politik- und Kommunikationswissenschaften, Rechts- und Steuerwissenschaften), einen fiktiven interdisziplinären Masterstudiengang („Interdisciplinary Climate Change Studies“), um am konkreten Beispiel aufzuzeigen, wie sich Kompetenzorientierung in der Lehr- und Hochschulentwicklung umsetzen lassen könnte. Bevor wir dies im Detail tun, umreißen wir zunächst, warum und wie dieser Studiengangsentwurf entwickelt wurde. Denn es handelt sich um die überarbeitete Fassung einer Gruppenprüfungsarbeit, die im Kontext des Studiengangs „Master of Higher Education“ an der Universität Hamburg entstanden ist.

Ziel dieses Beitrags ist es daher erstens, die aktuellen gesellschafts- und hochschulpolitischen Herausforderungen aufzunehmen und einen Studiengang zu konzipieren, der den Leitbildern der Globalität, Problemzentrierung, Inter- und Transdisziplinarität, Studierendenorientierung/Diversity, Kompetenzorientierung/LearningOutcomes und Employability folgt. Zweitens sollen exemplarisch fachliche Erfahrungen aus der Vorbereitungsphase der Gruppenprüfung dargelegt werden, um den Wert dieser Prüfungsform kritisch zu evaluieren. Hiermit beschäftigt sich Kapitel 2. Nach einer kurzen Beschreibung des Studiengangs unter Benennung der verfolgten fiktiven Kompetenzziele (Kapitel 3) und seiner bildungstheoretischen Begründung (Kapitel 4) werden anschließend wesentliche Elemente der

Kompetenzorientierung im Kontext der Curriculumsentwicklung, der Lehr- und Prüfungsformate (Kapitel 5–7) sowie des Qualitäts- und Change-Managements (Kapitel 8) konkretisiert. Im Fazit (Kapitel 9) gelangen wir zu einigen Schlussfolgerungen.

## 2. Studiengangsentwicklung als Gruppenprüfungsform: Ein Erfahrungsbericht

Gruppenprüfungen sind eine wichtige Form im hochschuldidaktischen Instrumentarium. Nachfolgend beleuchten wir den Prüfungsvorbereitungsprozess anhand der fünf Kategorien Forming/Storming, Norming, Performing, Reforming und Reflecting.

### Forming/Storming

Die Prüfungsgruppe konnte sich nach starken Anlaufschwierigkeiten schließlich zu einem konstruktiven Prozess finden. Es wurde im Rahmen des Kommunikationskonzeptes im Learning Management System „OLAT“ ([www.olat.org](http://www.olat.org)) ein Wiki eingerichtet, in dem alle relevanten Informationen kooperativ durch die Gruppenmitglieder zusammengetragen wurden. Eine Modulprüfungsliteraturliste mit entsprechenden PDF-Links ergänzte das Wiki. Neben der kollaborativen Wiki-Arbeit fand via OLAT die Kommunikation in Form von Webkonferenzen statt, um auch in gleichzeitigem Kontakt mit nicht-lokalen Gruppenmitgliedern zu stehen. Eine einheitliche Terminfindung zum gemeinsamen und umfassenden Statusberichts-austausch bei einer

Größe von insgesamt fünf (anfangs sechs) Gruppenmitgliedern erwies sich als eine der anspruchsvollsten Herausforderungen, wobei das Webtool „DFN Terminplaner“ ([www.dfn.de/dienstleistungen/dfnterminplaner/](http://www.dfn.de/dienstleistungen/dfnterminplaner/)) bei der Koordination und Terminfindung zufriedenstellende Dienste leistete.

#### Norming

Bei einem ersten virtuellen Treffen wurden die Zuständigkeiten festgelegt. Auch wurden erste Ideen zur „Employability“ bezüglich des Studiengangs zusammengetragen. Anschließend konnte durch drei Gruppenmitglieder die erste Grobplanung des Studiengangs „Interdisciplinary Climate Change Studies“ (Inhalte, Kompetenzen, Module) konzipiert werden.

#### Performing

Den nächsten Meilenstein stellte ein weiteres virtuelles Treffen dar, in dem die Ergebnisse der Grobplanung diskutiert und vertieft wurden. Später wurde durch zwei Mitglieder die Grobplanung verfeinert. Ein gewichtiger Meilenstein hinsichtlich der Feinplanung eines Moduls wurde durch einen gemeinsamen Arbeitstermin von vier Gruppenmitgliedern passiert. Mit Hilfe des kollaborativen Werkzeugs „Prezi“ ([www.prezi.com](http://www.prezi.com)) konnte eine Visualisierung (Advanced Organizer) für die Prüfung realisiert werden. Während drei weiterer Treffen konnten die Prüfungsvorbereitungen abgeschlossen werden.

#### Reforming

Die gesamte Gruppe führte über die realen und virtuellen Treffen hinaus ständig zahlreiche klärende Gespräche telefonisch durch bzw. versandte Rundmails zu über 20 Themen, um die Entwicklung des Studiengangs im Einvernehmen voranzutreiben bzw. abzustimmen. Als kritischer Erfolgsfaktor war die räumliche Distanz der Mitglieder, trotz des Einsatzes virtueller Umgebungen, zu nennen.

#### Reflecting

Die Erarbeitung eines Studiengangs in einer Gruppe von fünf, zum Teil räumlich weit verteilten Personen erfordert besonderen Aufwand, dabei insbesondere die Synchronisierung der Teilarbeiten („Methodenkompetenz“, „Kommunikationskompetenz“). Ein Großteil der Arbeit konnte bei gemeinschaftlichen Face-to-Face-Treffen bewältigt werden, wenn in konzentrierter Arbeitsatmosphäre direkt am Produkt gearbeitet wurde. Hierbei wurden auch die individuellen Zuständigkeitsbereiche gemeinsam diskutiert und bereits entwickelt. Dabei profitierten die Gruppenmitglieder von den Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (EQR 2008) der jeweils anderen, so dass sich ein direkter Lerneffekt einstellte („Fach-, Methoden-, Selbstkompetenz“). Im Zeitverlauf nahmen die Gruppenmitglieder auch gewisse Funktionen oder Rollen ein. Das gemeinsame Arbeiten beinhaltete somit eine ausgeprägt soziale Komponente („Soziale Kompetenz“).

In der Zusammenschau konnte durch die Beiträge aller Gruppenmitglieder ein differenzierter, viele Komponenten umfassender Studiengang entwickelt werden, der in dieser Form von einer oder zwei Personen sicher nicht hätte geleistet werden können. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob sich aufgrund des großen Organisationsaufwands, der freilich die gemeinsame Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz förderte, nicht auch zeitliche Reibungsverluste eingestellt haben, die nun an anderer Stelle, etwa im Einzel-Lernprozess für Fachkompetenz, fehlen könnten.

### 3. Der Studiengang und seine Kompetenzziele

Wie sieht nun das „Produkt“ der soeben skizzierten interdisziplinären, im Ergebnis vergleichsweise fruchtbaren Kooperation aus? Hierzu möchten wir nun den erarbeiteten Master-Studiengang („Interdisciplinary Climate Change Studies“) im Detail vorstellen. Zum Verständnis seiner Teilelemente ist zunächst eine allgemeine, inhaltliche Charakterisierung notwendig.

#### Problemorientierte und thematische Genese der Studiengangsidee

Ausgangspunkt ist die Verstärkung der Klimaerwärmung durch menschliche Eingriffe in die Umwelt. Diese verändern die existierenden Klimamuster. Ausstoß von Treibhausgasen, Entzug von Kohlenstoff aus dem Kohlenstoffkreislauf durch die Rodung von

Wäldern, Rückgang der Biodiversität und Degradation von natürlichen Habitaten durch Übernutzung und Klimawandel oder die Zunahme von Häufigkeit und Intensität von „Natural Hazards“ (Stürme, Dürren, Hochwässer) durch den Klimawandel sind enorme Herausforderungen, die sämtliche gesellschaftlichen Sphären durchdringen. Der Umgang mit dem Klimawandel als sozial-ökologischem Problem erfordert daher integrative Perspektiven, um der globalen gesellschaftlichen Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung gerecht zu werden. Im akademischen Kontext bedeutet dies eine global orientierte, problemzentrierte, inter- bis transdisziplinäre Konzeption von Forschung und Lehre im Sinne einer „Post Normal Science“.

Vor diesem Hintergrund zielt der Studiengang „Interdisciplinary Climate Change Science“ auf die Integration von Klimawandel und Klimawirkung. Er verzahnt Erkenntnisse, Methoden und Anwendungspraktiken relevanter Disziplinen, die sich seit langem auf unterschiedliche Weise mit dem globalen Klimawandel beschäftigen und ein hohes Niveau wissenschaftlicher Expertise bereitstellen. Nur durch eine ganzheitliche und globale Herangehensweise mit inter- und transdisziplinärer Kollaboration lassen sich zukunftsfähige Problemlösungsstrategien beim Umgang mit dem komplexen Phänomen Klimawandel entwickeln. Der Studiengang kombiniert daher die verschiedenen Perspektiven der Autoren.

**Hochschuldidaktische und -politische Herausforderungen der Studiengangsentwicklung**

Die Lehr- und Lernphilosophie des innovativen Studiengangs nimmt die aktuellen gesellschafts- und hochschulpolitischen Herausforderungen auf und folgt explizit den Leitbildern der Globalität, Problemzentrierung, Inter- und Transdisziplinarität, Studierendenzentrierung/Diversity, Kompetenzorientierung/Learning-Outcomes und Employability. Dies schlägt sich beispielsweise in gekoppelten inner- und außeruniversitären Lernumgebungen nieder. Die Lehr- und Prüfungskonzepte folgen im Curriculum, im Modul und in der einzelnen Lehrveranstaltung der Vorstellung des „Constructive Alignment“ (Biggs 1999) und sind lern- und bildungstheoretisch fundiert. Diese basieren auf Erkenntnissen der Lernpsychologie und kombinieren Elemente behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Ansätze. Ein durchdachtes Change Management-Konzept nimmt auf den gegebenen Hochschulkontext Bezug.

**Employability**

Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Kontext von Klimawandel und Klimawirkung erhalten in der Berufspraxis immer größere Bedeutung, und dies in Berufsfeldern mit globaler bis lokaler Ausrichtung. Ganzheitliches und integratives Denken wird immer wichtiger. Absolventinnen und Absolventen des neuen Studiengangs „Interdisciplinary Climate Change Studies“ werden daher in weit, aber keinesfalls beliebig gefassten Berufsfeldern tätig werden können. Hierzu zählen Beraterinnen und Berater (Firmen, öffentliche Verwaltung [auch UN-Ebene], NGO), Forschung und Entwicklung (universitär/außeruniversitär, Unternehmen, NGO), Journalismus und Öffentlichkeitsarbeit (Firmen, öffentliche Verwaltung, NGO).

Die Interdisziplinarität des Studiengangs dokumentiert sich in folgenden Zugängen („Approaches & Topics“ – hier bereits z. T. im Englischen konzipiert):

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Mathematik und Modellierung (Mathematics and Modelling)</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathematische Modellierung (insbesondere das Prinzip von realen zu mathematischen Problemstellungen zu gelangen)</li> <li>• Simulation, Numerik (d. h. über geeignete numerische Verfahren, die z. B. im Rahmen einer Modellierung auftretende mathematische Probleme lösen. Dies trifft insbesondere auf Berechnungen zu Klimamodellen zu, da die hierbei auftretenden Gleichungen zu komplex für eine explizite Lösung sind.)</li> <li>• Dynamische Systeme (insbesondere Chaostheorie: So sind die typischen Beispiele für chaotische Systeme aus Modellen zum Wetter entstanden.)</li> <li>• Statistik (Hierbei wäre z. B. die statistische Auswertung von relevanten Messdaten im Hinblick auf Mittelwerte, Varianz, Streuung etc. zu nennen.)</li> </ul> |
|---|---|

|   |   |
|---|---|
| <b>Geschichtswissenschaft (History)</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quellenkritik (geschichtswissenschaftliche Auswertung vorwiegend von Schriftgut, Karten etc.)</li> <li>• Umweltgeschichte (Klimageschichte, historisches „Krisen-/Katastrophenmanagement“ – regional und global, Anpassungsstrategien und Auswirkungen auf vergangene Klimaveränderungen)</li> <li>• Bibliothek-/Archivrecherche inkl. Möglichkeiten der digitalen Dokumentation/Langzeitarchivierung</li> <li>• Paläografie (alte Handschriften lesen)</li> </ul> |
| <b>Geographie (Geography)</b>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Physiogeographische Komponenten des Klimawandels (Klimageographische Prinzipien, Auswirkungen auf Ozeane, Biodiversität, Böden)</li> <li>• Anthropogeographische Komponenten des Klimawandels (Umweltwahrnehmung, Klimaanpassung, Klimapolitik, urbane und rurale Nachhaltigkeit)</li> <li>• Methodik I: Kritischer Umgang mit Daten und Quellen</li> <li>• Methodik II: Exkursionen, Geländepraktika</li> </ul>   |
| <b>Rechtswissenschaft (Law)</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klimawandel als Problematik des internationalen Rechts</li> <li>• Zertifikatshandel als Steuermodell</li> <li>• Risikobewertung bei Versicherungen</li> <li>• Völkerrecht, Klimarecht</li> </ul>   |
| <b>Kommunikationswissenschaft (Media and Communication)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klimawandeldiskurse und Rolle der Medien</li> <li>• Grundlagen der PR</li> <li>• Pressearbeit</li> <li>• Journalistisches Schreiben</li> <li>• Argumentation</li> <li>• Kampagnengestaltung</li> <li>• Online-Communication and Social Media</li> </ul>  |

Tab. 1: Zugänge („Approaches & Topics“)

## Kompetenzziele auf Studiengangsebene

Zunächst wurden bei der Entwicklung des fiktiven Studiengangs folgende übergeordnete, anzueignende fachliche Kompetenzen hinsichtlich der gewünschten, innovativen Interdisziplinarität definiert:

Nach erfolgreichem Abschluss des Master-Studiengangs „Interdisciplinary Climate Change Studies“ können die Absolventinnen und Absolventen

- natur- und sozialwissenschaftliche Grundmechanismen des globalen Klimawandels verstehen,
- politische und rechtliche Rahmenbedingungen auf globaler Ebene verstehen,
- Klimawandelszenarien in verschiedene Kontexte übertragen und diese reflektieren und publizieren,
- innovative Entwicklungsstrategien zum globalen Klimaschutz kritisch entwickeln (Mitigation),

### 3.3. Interdisciplinary Climate Change Studies

- Klimaadaptionsstrategien auf verschiedenen Maßstabsebenen kritisch entwickeln (Adaption),
- wichtige Forschungserkenntnisse gegenüber Medien und Politik professionell kommunizieren.

#### Modulbezogene Kompetenzziele

Ausgehend von diesen Prämissen, erfolgte die weitere Studiengangsentwicklung, wobei sich folgender Aufbau, unter Berücksichtigung differenzierter modul- und semesterspezifischer Kompetenzziele, ergab.

#### Die Studierenden können ...

|                                     | <b>Aufbaumodul<br/>(1. Semester)</b>   |
|-------------------------------------|--|
| <b>Taxonomie<br/>(vgl.: Kap. 4)</b> | Kennen/Verständnis<br>(Reproduzieren/Organisieren)   |
| <b>Fachkompetenz</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die statistischen Zusammenhänge und Auswertungen erkennen und klassifizieren,</li> <li>• die verschiedenen Möglichkeiten der rechtlichen Beziehungen aller Bündnispartner/innen auf internationaler Ebene verstehen,</li> <li>• die Möglichkeiten und Grenzen der Klimamodellierung verstehen und klassifizieren,</li> <li>• die historischen Anpassungsstrategien in unterschiedlichen Kulturen kennen und einordnen,</li> <li>• die ökonomischen Chancen und Risiken auf unterschiedlichen Maßstabsebenen einordnen und vergleichen,</li> <li>• die unterschiedliche Bedeutung diverser Mediendarstellungen erkennen und gegenüberstellen,</li> <li>• andere Studierende beim Lernen in der eigenen Fachdisziplin unterstützen (Interdisziplinäre Wissensvermittlung).</li> </ul> |
| <b>Methodenkompetenz</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• das methodische Vorgehen bei der mathematischen Modellierung („Modellierungskreislauf“) beherrschen,</li> <li>• Statistiken mit Hilfe geeigneter Software auswerten und visualisieren,</li> <li>• vorbereitete Vorträge halten und mit Hilfe von Medieneinsatz (z. B. Powerpoint, Poster) visualisieren,</li> <li>• zu vorgegebenen Themen in Bibliothek, Internet und Archiven recherchieren,</li> <li>• die Methode der Kartografie beherrschen und können Karten lesen,</li> <li>• andere Studierende beim Lernen in der eigenen Fachdisziplin unterstützen (Lehr- und Lernformen).</li> </ul>   |

|                        | <b>Aufbaumodul<br/>(1. Semester)</b>   |
|------------------------|--|
| <b>Sozialkompetenz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich in einem neuen Lernumfeld mit neuen Mitstudierenden zu Recht finden (Kontaktfähigkeit),</li> <li>• mit anderen Studierenden gemeinsam Aufgaben bearbeiten (Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verbindlichkeit),</li> <li>• mit Studierenden aus anderen Fachdisziplinen zusammenarbeiten (Kontaktfähigkeit, interpersonelle Empathie, Vorstufe der Netzwerkbildung),</li> <li>• die eigene Rolle und die des eigenen Fachhintergrundes einordnen (Selbstwahrnehmung),</li> <li>• andere Studierende beim Lernen in der eigenen Fachdisziplin unterstützen (Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit).</li> </ul>  |
| <b>Selbstkompetenz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich in einem neuen Lernumfeld zurechtfinden (Veränderungsbereitschaft, Flexibilität),</li> <li>• sich auf die neuen Fachrichtungen im Studiengang einstellen (Multiperspektivität),</li> <li>• sich für den neuen Studiengang mit seinen neuen Fachrichtungen begeistern (Begeisterungsfähigkeit, Veränderungsbereitschaft, Flexibilität),</li> <li>• sich mit dem neuen Studiengang identifizieren (Identifikation),</li> <li>• sich in eine Reihe von neuen Fachrichtungen einarbeiten (Leistungsbereitschaft, Engagement/Belastbarkeit, Ausdauer/Disziplin),</li> <li>• aus den einzelnen neuen Fachrichtungen resultierende, frustrierende Phasen aus Wissensrückständen überstehen (Frustrationstoleranz, Innere Stärke, Beharrlichkeit),</li> <li>• ggf. Wissensrückstände selbstständig aufarbeiten (Leistungsbereitschaft, Selbstverantwortung/ -ständigkeit, Engagement/Belastbarkeit, Ausdauer/Disziplin),</li> <li>• andere Studierende für die eigene Fachdisziplin motivieren (Motivationskraft)</li> </ul> |

|                                     | <b>Vertiefungsmodul<br/>(2. und 3. Semester)</b> |
|-------------------------------------|--|
| <b>Taxonomie<br/>(vgl.: Kap. 4)</b> | Anwendung/Analyse<br>(Übertragen/Reflektieren)   |

|                          | <b>Vertiefungsmodul<br/>(2. und 3. Semester)</b>   |
|--------------------------|--|
| <b>Fachkompetenz</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• statistische Zusammenhänge und Auswertungen anwenden und Schlussfolgerungen ziehen,</li> <li>• die verschiedenen Möglichkeiten der rechtlichen Beziehungen aller Bündnispartner/innen auf internationaler Ebene identifizieren und analysieren, +</li> <li>• die Möglichkeiten und Grenzen der Klimamodellierung konstruieren und Vermutungen formulieren, +</li> <li>• die historischen Anpassungsstrategien in unterschiedlichen Kulturen identifizieren und klassifizieren, +</li> <li>• die ökonomischen Chancen und Risiken auf unterschiedlichen Maßstabsebenen konstruieren und vereinfachen, +</li> <li>• die unterschiedliche Bedeutung diverser Mediendarstellungen auswählen und Vermutungen über deren Auswirkungen anstellen. +</li> </ul> |
| <b>Methodenkompetenz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• aus gegebenen Daten statistische Zusammenhänge herausarbeiten und visualisieren,</li> <li>• eine vielfältige Recherche betreiben, also u. a. entscheiden, in welchen Ressourcen diese zum jeweiligen Thema die passendsten Quellen finden, +</li> <li>• einen Input-Beitrag zu einem neuen Seminarthema präsentieren und eine anschließende Erarbeitungsphase gestalten, +</li> <li>• sich in einem Online-Lernumfeld zurechtfinden und dabei digitale, kollaborative Arbeitsformen nutzen, +</li> <li>• ein Archiv hinsichtlich Recherche nutzen und alte Handschriften grundlegend lesen (Paläografie), +</li> <li>• eine Seminareinheit gestalten (Wissensvermittlung an studentische Zielgruppen). +</li> </ul>                                     |
| <b>Sozialkompetenz</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich im Falle eines Auslandssemesters in einem fremden Land mit seiner Kultur zurechtfinden (Interkulturelle Empathie),</li> <li>• an fachlichen Diskussionen teilnehmen (argumentativ überzeugen können, zielgerichtete Kommunikation führen), +</li> <li>• unterschiedliche Standpunkte ausdiskutieren (Konfliktfähigkeit/ -bereitschaft, Fairness), +</li> <li>• Standpunkte einnehmen für bisher ungewohnte Sichtweisen (situative Empathie), +</li> <li>• langfristig angelegte Projekte zusammen mit anderen Studierenden bearbeiten (Kooperationsfähigkeit, Verbindlichkeit). +</li> </ul>   |



|                        | <b>Vertiefungsmodul<br/>(2. und 3. Semester)</b>   |
|------------------------|--|
| <b>Selbstkompetenz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Standpunkte einnehmen für bisher ungewohnte Sichtweisen (Multiperspektivität),</li> <li>• Schwerpunkte für ihr Studium und ihren persönlichen Werdegang setzen (Entscheidungskompetenz), +</li> <li>• die Bedeutung des Klimawandels mit seinen Folgen überzeugen (persönliche Werte, Integrität, innere Stärke, Standfestigkeit, Beharrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein), +</li> <li>• die Erarbeitungsphase verantwortungsbewusst gestalten (Engagement, Leadership, Disziplin),</li> <li>• in der Inputsequenz und Erarbeitungsphase Schwerpunkte setzen (Entscheidungskompetenz, Vorstufe von vorausschauender Diagnose und Vision),</li> <li>• in der gestalteten Erarbeitungsphase die anderen Studierenden motivieren (Motivationskraft, Kreativität und Innovationskraft, Leistungsbereitschaft).</li> </ul> |

|                                     | <b>Abschlussmodul<br/>(4. Semester)</b>   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Taxonomie<br/>(vgl.: Kap. 4)</b> | Synthese/Beurteilung<br>(Handeln/Generalisieren, Entwickeln)  |
| <b>Fachkompetenz</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• statistische Zusammenhänge und Auswertungen konstruieren, bewerten und empfehlen,</li> <li>• die verschiedenen Möglichkeiten der rechtlichen Beziehungen aller Bündnispartner/innen auf internationaler Ebene einschätzen und empfehlen,</li> <li>• die Möglichkeiten und Grenzen der Klimamodellierung theoretisieren und bewerten,</li> <li>• die historischen Anpassungsstrategien in unterschiedlichen Kulturen kombinieren und interpretieren,</li> <li>• die ökonomischen Chancen und Risiken auf unterschiedlichen Maßstabsebenen kombinieren und verteidigen,</li> <li>• die unterschiedliche Bedeutung diverser Mediendarstellungen adaptieren und wählen.</li> </ul> |

### 3.3. Interdisciplinary Climate Change Studies

|                          | <b>Abschlussmodul<br/>(4. Semester)</b>  |
|--------------------------|--|
| <b>Methodenkompetenz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zu einer Fragestellung geeignete Daten sammeln und statistische Zusammenhänge herausarbeiten,</li> <li>• einen Input-Beitrag präsentieren und eine anschließende Diskussionsrunde moderieren.</li> </ul>  |
| <b>Sozialkompetenz</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• fachliche Diskussionen führen (argumentativ überzeugen können, zielgerichtete Kommunikation führen),</li> <li>• ein fachliches Streitgespräch führen (Konfliktbereitschaft, Fairness in der Konfliktsituation),</li> <li>• in einem fachlichen Streitgespräch von eigenen Maximalforderungen und Einschätzungen abweichen, um zielführend weiter arbeiten zu können (Konsensfähigkeit, Verhandlungsbereitschaft/ -kompetenz, Kooperationsfähigkeit),</li> <li>• in einem fachlichen Streitgespräch vermittelnd eingreifen (Moderationskompetenz, Verhandlungskompetenz, Empathie),</li> <li>• mit Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen zusammenarbeiten (Netzwerkbildung).</li> </ul> |
| <b>Selbstkompetenz</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Standpunkte, Werte sowie Ansichten entwickeln, vertreten und verteidigen (Wertehaltung, Standfestigkeit),</li> <li>• eigene Standpunkte sowie Ansichten überdenken und weiterentwickeln (Selbstreflexion, Kritikfähigkeit, Lernfähigkeit),</li> <li>• Visionen entwickeln (Mut zu Visionen),</li> <li>• Führungskompetenz beweisen.</li> </ul>   |

Tab. 2: Modulbezogene Kompetenzen  
+ relevant für das Pflichtmodul: „Problemfelder“

## 4. Bildungstheoretische Fundierung des Studiengangs

Welche bildungstheoretischen Überlegungen liegen einem solchen Studiengang zugrunde? Die Entwicklung von Lehr-/Lernzielen und wechselseitig adaptiven Prüfungsmethoden lässt sich anhand von Lerntheorien vornehmen, die in der Lernpsychologie entwickelt wurden. In der jüngeren Forschung lassen sich über 100 verschiedene Lerntheorien oder -auffassungen identifizieren, die hierfür herangezogen werden können. Versucht man diese Vielzahl an Lerntheorien unter übergeordnete Lernparadigmen zusammenzufassen, so lassen sich drei Hauptrichtungen bzw. große Theoriesysteme benennen: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Diese Reihenfolge zeigt die Entstehungsgeschichte der unterschiedlichen Gedankengebäude. Lehr- und Prüfungsformate des neuen Studiengangs kombinieren Elemente behavioristischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Ansätze. Daher sollen im Folgenden allgemeine Charakteristika der drei wesentlichen Lernparadigmen in der gebotenen Kürze angeführt (nach Reinmann 2005, Plassmann/Schmitt 2007, Learning Theories Knowledge Base and Webiography 2008) sowie ihre Anwendung im neuen Studiengang beispielhaft aufgezeigt werden.

### Behaviorismus

In behavioristischer Perspektive erfolgt das Lernen eines Menschen „von außen“, vorwiegend durch den Impuls durch den Lehrenden oder den

Lehrgegenstand. Auf diesen Impuls reagiert die/der Lernende (Stimulus-Reaktion-Modell). Die dabei stattfindenden mentalen Prozesse werden in diesem Ansatz weitgehend ausgeblendet, das Gehirn als „black box“ betrachtet. Die mechanistisch und wenig komplex gedachten Lernwege sind weitgehend als „Gesetze“ oder „Konditionierungen“ vordefiniert. Möglich und weitergehend ist gleichfalls ein so genanntes „Lernen am Modell“ (nach Bandura 1971), das dem Prinzip des Beobachtens und Nachahmens folgt. Hier finden sich bereits Elemente des Kognitivismus (s. u.). Die Lehrerinnen und Lehrer fungieren im behavioristischen Modell vornehmlich als Träger des Wissenstransfers, als Wissensautorität und Vermittler. Dieser hat eine starke Machtposition und entscheidet, was wie gelernt werden soll. Die dominierenden Elemente eines solchen Lernprozesses, der als Transferprozess konzipiert ist, sind z.B. Auswendiglernen, Einprägen und Erinnern. Gelernt wird in der Regel ein für alle Lernenden gleiches, abfragbares Faktenwissen als eine korrekte Input-Output-Relation. Das Lernen lässt sich als Trainingsvorgang auffassen, der das Verhalten auf ein bestimmtes (Trainings)Ziel steuert. Folgende Anwendungsformen finden sich im neuen Studiengang:

- (Kennen)Lernen und Einprägen von Begriffen, Definitionen und von Faktenwissen, z. B. in Bezug auf die naturwissenschaftlichen Grundlagen des Klimawandels, in Vorlesungen, Seminaren und Übungen speziell des Aufbaumoduls.

- Wissen und Erinnern sollen durch systematische Wiederholung in Folgesitzungen eines Kurses gefördert werden.
- Zahlreiche Kurse werden von Dozenten geleitet, die hier u. a. als Wissensautorität auftreten.
- Kursinhalte und -verläufe werden zu bestimmten Teilen von der/dem Dozierenden festgelegt.
- Bei einigen E-Learning- und Blended Learning-Formaten werden nach dem Stimulus-Reaktion-Modell die Lernwege vordefiniert.

#### Kognitivismus

Der Kognitivismus als Lernparadigma geht u. a. auf die so genannte Würzburger Schule der Denkpsychologie um Oswald Külpe (1862–1915) und Karl Bühler (1879–1963) zurück, in der insbesondere die Methode der Introspektion zur Anwendung kam. Im Kognitivismus interessieren interne Verarbeitungsprozesse, also der Umgang mit Informationen im Gehirn. Betrachtet werden Informationsaufnahme, -speicherung und -wiedergabe und ihre Korrelationen als Ursache-Wirkung-Mechanismen. Im Mittelpunkt steht das aktive Lösen von komplexen Problemen, es geht um die Strategien und Regeln von Auswahl und Anwendung der richtigen Methoden. Die dominierenden kognitiven Prozesse in diesem Lernparadigma lassen sich mit den Begriffen „Verstehen“, „Durchdenken“

und „Vorstellen“ umschreiben. Es geht um – salopp formuliert – sogenannte „Aha“-Erlebnisse im Lernprozess, wobei Bezüge zum Vorwissen des Lernenden durch Rückkopplungsprozesse hergestellt werden. Die/der Lehrende gibt im Dialog als „Tutor/in“ differenzierte Feedbacks und Hilfestellung. Gelernt wird ein Repertoire an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Folgende Anwendungsformen finden sich im neuen Studiengang, dabei speziell nach dem Aufbaumodul:

- Inhalte der Kurse werden mit Bezug auf Vorwissen teilweise gemeinsam erarbeitet (z. B. durch „wild card“-Themen), Informationen müssen aber auch verarbeitet und im Rahmen von Prüfungen repräsentiert werden.
- Prüfungsarbeiten werden von Studierenden eigenständig erbracht, wobei z. B. Techniken (Lesetechnik, Statistikkenntnisse etc.) individuell angewendet werden können.
- Die Prüfungsarbeiten der Studierenden sind je nach Kurs aktive „Problemlösungen“, z. B. als Planspiele, in einer interaktiven digitalen Lernumgebung, im Rahmen einer Projektstudie oder im Praxismodul.
- Der Wissensaufbau erfolgt eigenständig-dynamisch, aber mit differenziertem Feedback.
- Im Gespräch mit den Studierenden treten die Dozenten als „Helfer/innen“ auf.

## Konstruktivismus

Das Lernparadigma des Konstruktivismus betont Eigenaktivität, Selbstorganisation und -steuerung und meint einen Lernprozess „von innen“ bzw. „aus sich selbst heraus“ durch die Lernende/den Lernenden. Dieser erfolgt in Wechselwirkung mit dem Gegenstand. Das Gehirn wird als selbstreferentielles, zirkuläres System begriffen, das informationell geschlossen, energetisch aber offen ist und durch strukturelle Koppelung entwickelt wird. D. h. es reagiert auf die bereits verarbeitete Information von außen. Im Mittelpunkt steht die Bewältigung von komplexen Situationen durch Konstruktion. Prägende Kennzeichen sind „Erfinden“, „Entdecken“, „Ausprobieren“ und „(gedanklich) Konstruieren“. Es geht um individuelle und kreative Lösungen, wobei der Lernende den Lernweg selbst wählt. Generell steht dabei die soziale Praxis, die vernetzte Interaktion, im Vordergrund. Die Lehrerin/Der Lehrer versteht sich entsprechend als kooperierender „Coach“ des Lernweges. Das konstruierte Wissen liegt im Umgang mit und im Operieren in einer bestimmten Situation. Wissen und Erkennen funktionieren nach dem Prinzip der Viabilität, wonach Handlungen als erfolgreich bewertet werden, wenn sich die Lösungswege in der Erfahrungswelt bewähren und beibehalten werden. Folgende Anwendungsformen finden sich im neuen Studiengang:

- Eigenständige, selbstreferentielle Problemfindung bzw. -konstruktion, z.B. im Rahmen der Projektstudien oder anderer Kursen des Vertiefungsmoduls

(Präsentationen, Hausarbeit) und vor allem im Abschlussmodul.

- Motivationen und Emotionen der Studierenden finden durch explorative Lernformen Eingang in Kurse des Vertiefungsmoduls und vor allem im Abschlussmodul.
- Verschiedene Gruppeninteraktionen und -prüfungen zielen v. a. auf soziale Prozesse des Lernens, dabei sowohl in realen als auch in virtuellen Lernumgebungen, wobei es so wenig Anleitung und Kontrolle wie möglich geben soll (besonders im Vertiefungsmodul).
- Die Dozierenden schaffen komplexe, möglichst reale Lehrkontexte und treten in bestimmten Lehrsituationen gleichberechtigt zu den Studierenden lediglich als Coach auf.

## Curriculumsbezogene Umsetzung der Bildungstheorien

Die Anwendung bestimmter lerntheoretischer Elemente im neuen Studiengang erfolgt phasenabhängig und ist auf die jeweiligen vor- und nachgelagerten Lernschritte abgestimmt. In den einzelnen Modulen werden die Studierenden sukzessive auf die verschiedenen Qualifikationsniveaus, wie diese der „Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (EQR 2008) vorgibt (Niveau 1–7), geleitet – oder, um in der Bloomschen Taxonomie zu bleiben: Es geht um „Kennen“, „Verständnis“, „Anwendung“, „Analyse“, „Synthese“, „Beurteilung“ (nach Reis 2010, S. 159). Hierfür bietet sich ein pluralistischer

### 3.3. Interdisciplinary Climate Change Studies

Ansatz aus behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen Elementen an, der sich im Curriculum widerspiegelt. Wichtig wird es bei allen Lehr-/Lern- und Prüfungsformaten sein, differenzierte Feedbackschleifen (z.B. semesterbegleitendes und kompetenzorientiertes Prüfen) einzuarbeiten, um die unterschiedlichen Typen von Lernenden individueller ansprechen zu können (Diversität).

### 5. Curriculum „Interdisciplinary Climate Change Studies“

Basierend auf der oben erfolgten Definition stellte sich daraus folgender Curriculumentwurf dar:

### Hochschuldidaktisch motivierte Rahmenstruktur des Studiengangs

Das Fundament des viersemestrigen Studiengangs bilden das Aufbaumodul, das Vertiefungsmodul sowie das Abschlussmodul. Als weitere Säulen lassen sich das Praxisbegleitmodul, das Betreuungsmodul sowie die Nutzung eines umfangreichen e-Learning-Angebots erkennen. Die Studierenden im ersten Semester sollen sich im Aufbaumodul vorwiegend hinsichtlich der vorhandenen Heterogenität bewusst werden und damit auf das Vertiefungsmodul vorbereiten können. Eine intensive Betreuung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger findet in den

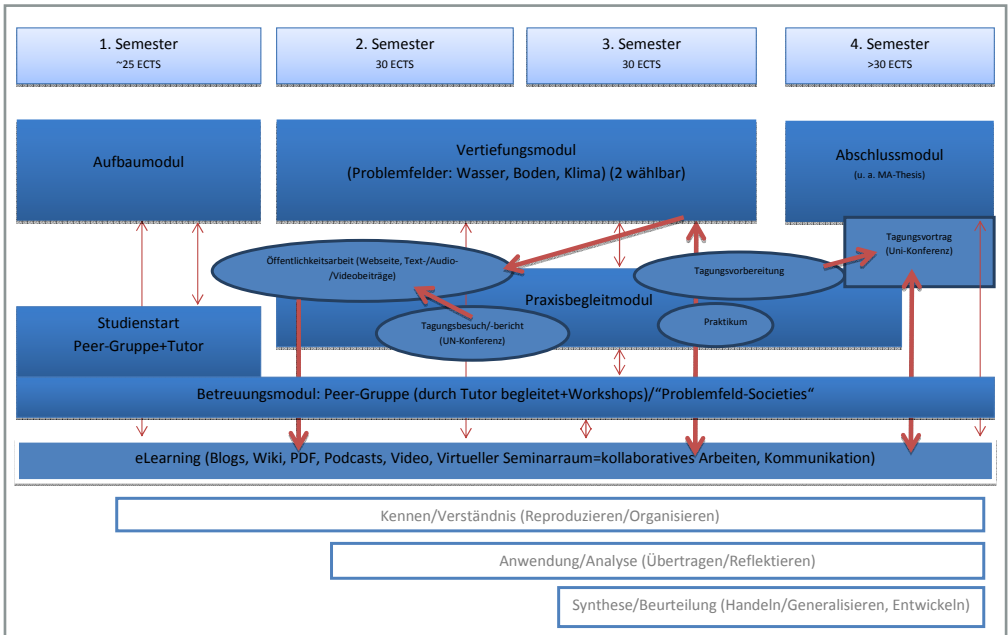


Abb. 1: Curriculum des Studiengangs „Interdisciplinary Climate Change Studies“

dem Betreuungsmodul zugeordneten „Studienstart-Gruppen“ statt, in welchen Peer-Gruppen sich, unterstützt durch Tutorinnen und Tutoren, gezielt auf das weitere Studium einstellen können (u. a. Reflektionsübungen über die bereits vorhandenen bzw. noch zukünftig anzueignenden Kompetenzen). Im vierten Semester liegt der Fokus fast ausschließlich auf der Abfassung einer Master-Thesis, ergänzt um einen Tagungsvortrag. Die Tagungsvorbereitung und -durchführung selbst stellt ein Element des Praxisbegleitmoduls dar. In diesem Modul gilt es, neben einem Praktikum auch weitere Öffentlichkeitsarbeit und einen Tagungsbesuch/ -bericht

erfolgreich zu realisieren. Vor allem die im Praxisbegleitmodul gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse fließen nicht nur in die e-Learning-Elemente ein, wie öffentliche Blogs oder Podcasts, sondern wirken sich auch auf die Veranstaltungen im Vertiefungsmodul und letztendlich auf das Abschlussmodul aus. Nach dieser überblickartigen Vorstellung des gesamten Studienverlaufs erfolgt eine detaillierte Betrachtung des Vertiefungsmoduls „Problemfelder“.

## 6. Vertiefungsmodul „Problemfelder“ und kompetenzorientierte Prüfungsformate

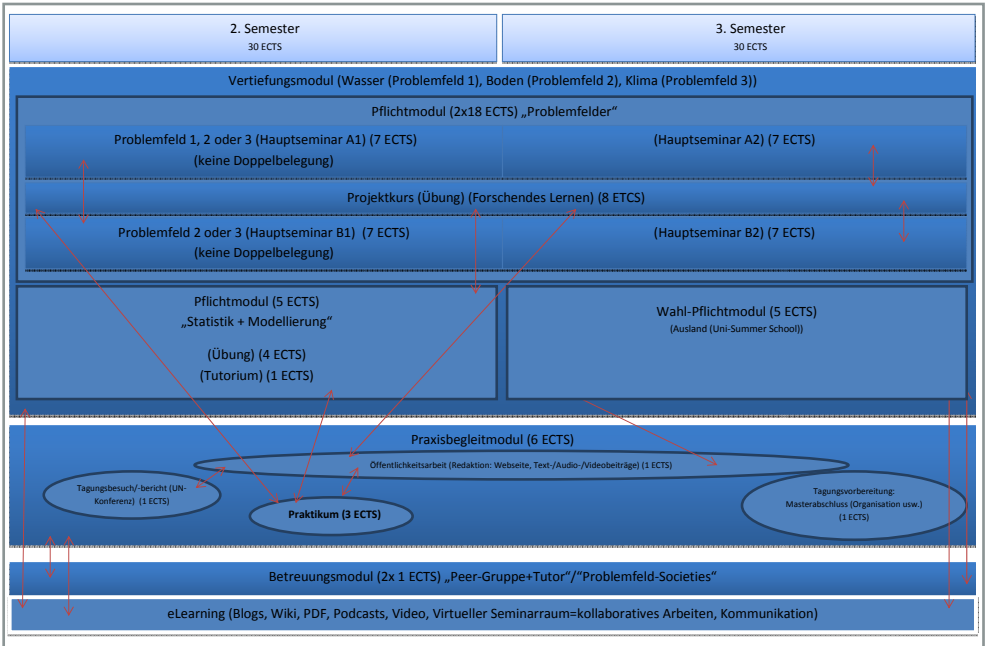


Abb. 2: Aufbau des Vertiefungsmoduls „Problemfelder“

Bei der Konzeptionierung des Vertiefungsmoduls im 2. und 3. Semester standen die Handlungs-, Problem- und Forschungsorientierung in Verbindung mit der Kompetenzorientierung (Outcome-Orientierung) im Fokus der Planung (Bloomsche Taxonomie: Anwendung/Analyse –Übertragen/Reflektieren)(EQR2008, S. 12-13; Pfäffli 2005, S. 100-134; AfH-Dossier 2007, S. 7-13; AfH-Dossier 2008, S. 6-7, S. 13-14; Weinert 2001, S. 27 ff.). Das zentrale Vertiefungsmodul des Studiengangs steht in engster Verzahnung mit dem „Praxisbegleitmodul“ wie auch dem „Betreuungsmodul“. Unterstützt wird das gesamte Studium grundlegend durch eine e-Learning-Umgebung mit Blog, Wiki, virtuellem Seminarraum usw. zur kollaborativen Arbeit bzw. Veröffentlichung. Bedeutsam bei der Planung – ausgehend von den zuvor definierten anzueignenden Kompetenzen – waren zunächst eine hohe Studierendenzentrierung wie auch der Praxisbezug, welche sich in den Lehrveranstaltungen widerspiegeln sollten. Von daher wurden zunächst einige Wahlmöglichkeiten im Modul eingeplant. Nicht nur ein Pflichtmodul mit zwei von drei angebotenen Problemfeldern steht zur Auswahl, sondern auch ein Wahlpflichtmodul mit Auslandsaufenthalt. Insbesondere im Praxisbegleitmodul gibt es umfassende Wahlmöglichkeiten (Tagung, Redaktion, Praktikum). Die einzelnen Veranstaltungen stehen in äußerst enger Verknüpfung zueinander. So sollen ausgewählte, selbst erhobene Forschungsdaten oder -ergebnisse, welche während der Praktika erstellt werden, zunächst im Pflichtmodul „Statistik + Modellierung“

exemplarisch Verwendung finden. Für den Projektkurs, der sich zweimestrig dem „Forschenden Lernen“ (Bundesassistentenkonferenz 1970) widmet, sind auch die aus den Praktika zusammengetragenen Daten und Ergebnisse zentral. Fachspezifisches Lernen soll sich vor allem in den beiden Hauptseminaren mit den Problemfeldern 1 und 2 abspielen. Die sich hier anzueignenden Kompetenzen sind parallel für den Projektkurs „Forschendes Lernen“ unumgänglich, worin diese ausgebaut bzw. vertieft werden sollen (Bundesassistentenkonferenz 1970, S. 18, C; Huber 2004). Das Wahlpflicht-Modul soll den Studierenden die Spezialisierung hinsichtlich ihrer Diversität ermöglichen und im Rahmen einer Summer School an ausgewählten ausländischen Partner-Universitäten stattfinden. Im Praxisbegleitmodul ist das Praktikum zentral. Aus diesem werden Daten und Ergebnisse für die Übung „Statistik + Modellierung“, doch vor allem für den Projektkurs „Forschendes Lernen“ gewonnen (in der Zusammenarbeit von Instituten/ Wirtschaft und der Universität).

Ergänzt wird das Modul durch einen Tagungsbesuch mit Bericht sowie die Tagungsvorbereitung für die Master-Thesis der Abschlusssemester. Der Bereich „Öffentlichkeitsarbeit“, welcher neben der Redaktion auch die Gesamtbetreuung einer Website beinhaltet, ermöglicht den Studierenden, ihre Ergebnisse, z. B. aus dem „Projektkurs“, unmittelbar der Öffentlichkeit bzw. der Scientific Community zur Verfügung zu stellen. Berichte von Tagungen, Auslandsaufenthalten oder besondere Ereignisse im Rahmen von Praktika run-



den die multimediale Berichterstattung ab. Im Betreuungsmodul werden vor allem gruppendynamische Prozesse gefördert, um nicht nur die Sozialkompetenzen, sondern auch den studentischen, wissenschaftlichen Austausch zu fördern. Zum einen erfolgt dieses in zu Studienbeginn gebildeten Peer-Gruppen, zum anderen in „Problemfeld-Societies“, um die studentische Zusammenarbeit semesterübergreifend zu fördern. Im Rahmen dieses Artikels soll das weitere Augenmerk auf dem Pflichtmodul „Problemfelder“ liegen. Dieses Modul besteht aus vier

Hauptseminaren und einem zweisemestrigen Projektkurs als Übung („Forschendes Lernen“).

## Kompetenzen des Pflichtmoduls „Problemfelder“

Folgende anzueignende Kompetenzen fanden bei der Modulplanung Berücksichtigung:

Die Studierenden können nach erfolgreichem Besuch des Pflichtmoduls „Problemfelder“:

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Fachkompetenz</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• die verschiedenen Möglichkeiten der rechtlichen Beziehungen aller Bündnispartner/innen auf internationaler Ebene identifizieren und analysieren,</li> <li>• die Möglichkeiten und Grenzen der Klimamodellierung konstruieren und Vermutungen formulieren,</li> <li>• die historischen Anpassungsstrategien in unterschiedlichen Kulturen identifizieren und klassifizieren,</li> <li>• die ökonomischen Chancen und Risiken auf unterschiedlichen Maßstabsebenen konstruieren und vereinfachen,</li> <li>• die unterschiedliche Bedeutung diverser Mediendarstellungen auswählen und Vermutungen über deren Auswirkungen anstellen.</li> </ul>  |
| <b>Methodenkompetenz</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• eine vielfältige Recherche betreiben, also u. a. entscheiden, in welchen Ressourcen diese zum jeweiligen Thema die passenden Quellen finden,</li> <li>• einen Input-Beitrag zu einem neuen Seminarthema präsentieren und eine anschließende Erarbeitungsphase gestalten,</li> <li>• sich in einem Online-Lernumfeld zurechtfinden und dabei digitale, kollaborative Arbeitsformen nutzen,</li> <li>• ein Archiv hinsichtlich Recherche nutzen und alte Handschriften grundlegend lesen (Paläografie).</li> </ul>  |
| <b>Sozialkompetenz</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• an fachlichen Diskussionen teilnehmen (argumentativ überzeugen können, zielgerichtete Kommunikation führen),</li> <li>• unterschiedliche Standpunkte ausdiskutieren (Konfliktfähigkeit/ -bereitschaft, Fairness),</li> <li>• Standpunkte einnehmen für bisher ungewohnte Sichtweisen (situative Empathie),</li> <li>• langfristig angelegte Projekte zusammen mit anderen Studierenden bearbeiten (Kooperationsfähigkeit, Verbindlichkeit).</li> </ul>  |
| <b>Selbstkompetenz</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Standpunkte einnehmen für bisher ungewohnte Sichtweisen (Multiperspektivität),</li> <li>• andere von der Bedeutung des Klimawandels mit seinen Folgen überzeugen (persönliche Werte, Integrität, innere Stärke, Standfestigkeit, Beharrlichkeit, Verantwortungsbewusstsein),</li> <li>• die Erarbeitungsphase gestalten (Verantwortungsbewusstsein, Engagement, Leadership, Disziplin),</li> <li>• in der Inputsequenz und Erarbeitungsphase Schwerpunkte setzen (Entscheidungskompetenz, Vorstufe von vorausschauender Diagnose und Vision),</li> <li>• in der gestalteten Erarbeitungsphase die anderen Studierenden motivieren (Motivationskraft, Kreativität und Innovationskraft, Leistungsbereitschaft).</li> </ul> |

Tab. 3: Kompetenzen, Vertiefungsmodul

## 7. Prüfungsformate im Vertiefungsmodul zum Pflichtmodul „Problemfelder“

Wie der vorangehenden Beschreibung des Studiengangs zugrundegelegt, folgt der Studiengang „Interdisciplinary Climate Change Studies“ der Vorstellung des „Constructive Alignment“ (Biggs 1999). Im Konzept des „Constructive Alignment“ wird insbesondere hervorgehoben, wie wichtig eine an den Kompetenzziele der betreffenden Lehrveranstaltung ausgerichtete Gestaltung der Prüfung ist. So betonen auch Eugster und Lutz (2003), dass Prüfungen „eng verknüpft mit der grundlegenden didaktischen Entscheidung, was im Rahmen einer Lehrveranstaltung von den Studierenden gelernt werden soll“ (Eugster/Lutz 2003, S. 15) sind.

### Vom Prüfungsformat zum Lehrformat

Das Vorgehen bei der kompetenzorientierten Prüfungsgestaltung wird am Beispiel des Pflichtmoduls „Problemfelder“ im Vertiefungsbereich des Studiengangs vorgeführt. Hierzu wurden zunächst im Hinblick auf die Kompetenzziele des Vertiefungsbereichs die Kompetenzziele für das betrachtete Pflichtmodul „Problemfelder“ formuliert. Erst nachdem hierfür die geeigneten Prüfungsformate ausgewählt worden waren, wurden die Lehrformate festgelegt. Hierbei wurde zum einen versucht, die Prüfungsformen didaktisch sinnvoll in die Lehrveranstaltung einzugliedern oder an diese anzuschließen. Dies stimmt mit dem hochschul-

didaktischen Anliegen überein, dass Leistungsbeurteilungen an Universitäten so mit der didaktischen Aufgabe verknüpft sein sollen, dass diese fruchtbare Lernprozesse ermöglichen (AfH-Dossier 2007, S. 8). Zum anderen wurde darauf Wert gelegt, dass durch das Prüfungsformat in hinreichender Weise der Erwerb der Kompetenzen überprüft werden kann. Dieses Vorgehen deckt sich mit der Forderung von Eugster und Lutz (2003), dass „angesichts einer stärkeren Modularisierung von Lehr-Lern-Prozessen [...] insbesondere der Kriteriumsvalidität von einzelnen Leistungskontrollen besondere Aufmerksamkeit zu schenken“ (Eugster/Lutz 2003, S. 21) ist. Auch Iller und Wick (2009) heben hervor, dass „eine konsequente Kompetenzorientierung in der Hochschullehre nicht nur methodisch-didaktische Innovationen, sondern auch Veränderungen beim Zusammenwirken von Lehr- und Prüfungsaufgaben sowie die Entwicklung von geeigneten Prüfungsformen“ (Iller/Wick 2009, S. 200) erfordert.

### Prüfungskonzeption nach Taxonomien

Des Weiteren gilt die Auffassung von Reis (2010), dass nicht jede Prüfung bis zur höchsten Taxonomiestufe kommen muss, sondern sichergestellt wird, dass die Studierenden im Studienverlauf bis zur höchsten Stufe kommen. (Reis 2010, S. 160) Da die Prüfungen im Aufbaumodul im Wesentlichen lediglich bis zu den Taxonomiestufen „Kennen, Verstehen“ reichen und – wie auch aus dem Curriculum des Studiengangs ersichtlich ist – dem Vertiefungsmodul

die Taxonomiestufen „Anwendung/Analyse“ zugeordnet sind, sollen die Prüfungen wenigstens bis zu diesen Taxonomiestufen reichen.

Im Rahmen des Pflichtmoduls „Problemfelder“ wählt jede Studentin bzw. jeder Student aus den angebotenen drei Problemfeldern „Wasser“, „Boden“ und „Klima“ zwei aus. Zu diesen gewählten Problemfeldern belegen die Studierenden zwei Hauptseminare. Außerdem gehört zum Modul noch der Projektkurs „Forschendes Lernen“.

## 7.1. Prüfungsformate zu den Hauptseminaren

In jedem der beiden gewählten Problemfelder müssen die Studierenden eine Hauptseminarleistung vom Typ A sowie eine vom Typ B erbringen. Die Studierenden werden in „Kohorten“ eingeteilt, so dass jede Studentin bzw. jeder Student in einem Semester eine Hauptseminarleistung A und eine Hauptseminarleistung B erbringt.

### Exemplarischer Ablauf des Hauptseminars

Die jeweiligen Dozentinnen und Dozenten der entsprechenden Lehrveranstaltung vergeben an jede Studentin bzw. jeden Studenten, die/der eine Hauptseminarleistung A erbringen soll, ein Thema zum Seminarschwerpunkt und einen Sitzungstermin als Vortragstermin. Selbstverständlich ist aus Sicht der Studentin bzw. des Studenten eine Absprache des Themas mit der/dem Lehrenden möglich. Die Studentin

bzw. der Student bearbeitet nun dieses Thema und verfasst hierzu eine etwa zehneitige schriftliche Arbeit. Diese schriftliche Arbeit ist spätestens eine Woche vor dem zugewiesenen Vortragstermin bei der Dozentin bzw. dem Dozenten abzugeben. Diese überprüfen die Arbeit daraufhin im Hinblick auf schwere inhaltliche und methodische Mängel, die einer Vorstellung der Arbeit im Plenum im Wege stehen würden. Falls solche Defizite auftreten sollten, erhält die Studentin bzw. der Student die Gelegenheit diese bis zum Vortragstermin zu verbessern. An dem ihr/ihm zugewiesenen Seminartermin präsentiert die Studentin bzw. der Student in höchstens 30 Minuten ihre/seine Arbeit. Anschließend beantwortet diese/r Verständnisfragen der anderen Studierenden und der/dem Lehrenden (hierfür werden maximal 15 Minuten veranschlagt). In der verbleibenden Zeit der 90-minütigen Seminarsitzung moderiert die Studentin bzw. der Student eine Diskussion, die diese/r gegebenenfalls mit einer These einleitet, zum Vortragsthema. Um eine möglichst dynamische Gruppendiskussion zu gewährleisten, sollte die Teilnehmendenzahl im Seminar begrenzt sein. Hierbei ist darauf zu achten, dass sich die Problemfelder der Teilnehmenden nicht durchgehend mit allen anderen teilnehmenden Studierenden decken, um auch weiteren Argumentationen und Sichtweisen anderer Problemfelder Gewicht zu geben. Nach der Seminarsitzung fertigt jede Studentin bzw. jeder Student, die/der eine Hauptseminarleistung B erbringen soll, einerseits einen Forumsbeitrag an, in dem diese/r ihren/seinen Standpunkt zum Diskussionsthema schriftlich dar-

legt, und kommentiert Beiträge anderer Studierender. Andererseits legt diese/r einen Eintrag in ihr/sein online geführtes Lernjournal an, in dem diese/r die aus ihrer/seiner subjektiven Sicht bedeutende Inhalte des Vortrags sowie der anschließenden Diskussion darstellt. Hierbei soll diese/r auch ihre/seine Eindrücke vom Vortrag und während der Diskussion wiedergeben und über ihre/seine Rolle in der Diskussionsrunde reflektieren.

Dies wird sich in dessen Rolle als Befragter/in als auch selbstreflektierende/r Studentin bzw. Student widerspiegeln. Die Studentin bzw. der Student ist in der Lage, verschiedene Aspekte anderer Studierender in ihrem/seinem Hauptseminar wiederzugeben. Insofern wird die Sozialkompetenz, die auf alle anderen Kompetenzen einen hohen Einfluss ausübt, von einer Selbstreflektion unterstützt.

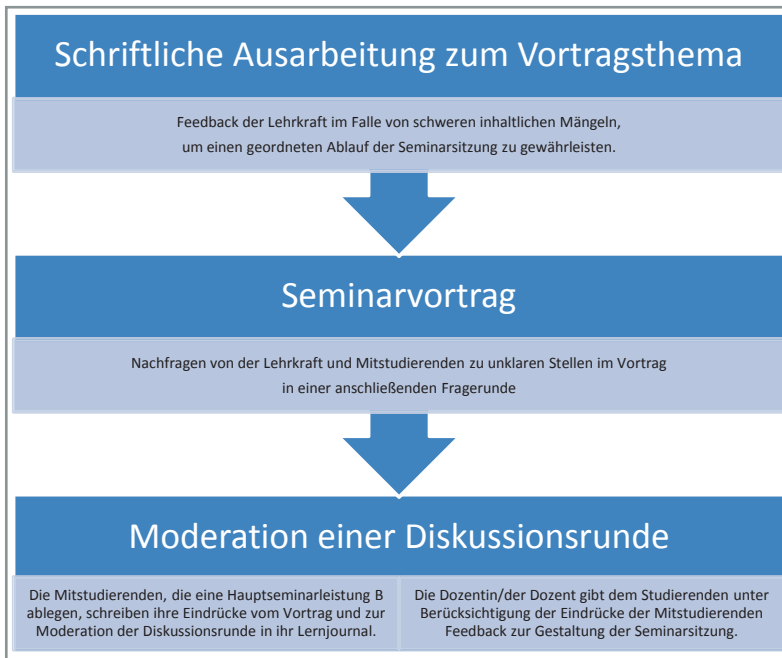


Abb. 3: Ablauf und Feedbacksequenzen der Hauptseminarleistung A

Durch die Besonderheit, dass mindestens ein Problemfeld (Boden, Klima oder Wasser) von jeder/m einzelnen Studierenden bearbeitet worden ist, sei es durch ein Hauptseminar A oder B, ist diese/r in der Diskussionsrunde ein/e qualifizierte/r Diskussions Teilnehmer/in.

#### Zusammensetzung der Prüfungsleistung

Für die von der Studentin bzw. dem Studenten gestaltete Seminarsitzung erhält diese/r von der Dozentin bzw. dem Dozenten ein umfassendes Feedback,

bei dem die/der Lernhelfer/in auch die Eindrücke der anderen Studierenden berücksichtigt, und eine Bewertung in Form einer Zensur. Des Weiteren gibt die/der Lehrende der Studentin bzw. dem Studenten ein Feedback zur schriftlichen Arbeit und bewertet diese/n mit einer Zensur. Außerdem gibt diese/r der Studentin bzw. dem Studenten gegen Mitte des Semesters ein Feedback zu ihrer/seiner mündlichen Mitarbeit in den Diskussionsrunden der anderen Seminarsitzungen. Am Ende des Semesters bewertet die/der Lehrende abschließend die mündliche Mitarbeit der Studentin bzw. des Studenten bei den Diskussionsrunden in den anderen Seminarsitzungen mit einer Zensur und gibt der Studentin bzw. dem Studenten ein Feedback hierzu. Hierbei berücksichtigt diese/r auch die Leistungsentwicklung der Studentin bzw. des Studenten und darüber hinaus, inwiefern diese/r gegebenenfalls Kritikpunkte im ersten Feedback umgesetzt hat. Das Prüfungsergebnis der

Hauptseminarleistung A ist schließlich der arithmetische Mittelwert der drei Zensuren (mündliche Präsentation, schriftliche Hausarbeit, mündliche Mitarbeit).

Wie bei der Hauptseminarleistung A beschrieben, bewertet die/der Lehrende auch bei der Hauptseminarleistung B die mündliche Mitarbeit der Studentin bzw. des Studenten in den Diskussionsrunden (nach zwischenzeitlichem Feedback). Außerdem begutachtet diese/dieser die Einträge im Lernjournal sowie die Forumsbeiträge und erteilt dafür eine Zensur. Auch hierbei gibt diese/r der Studentin bzw. dem Studenten etwa zur Hälfte des Semesters ein Feedback und berücksichtigt bei der Notenvergabe die Leistungsentwicklung der Studentin bzw. des Studenten. Das Prüfungsergebnis der Hauptseminarleistung B ist letztendlich der arithmetische Mittelwert der drei Zensuren (mündliche Mitarbeit, Lernjournal, Forumsbeiträge).

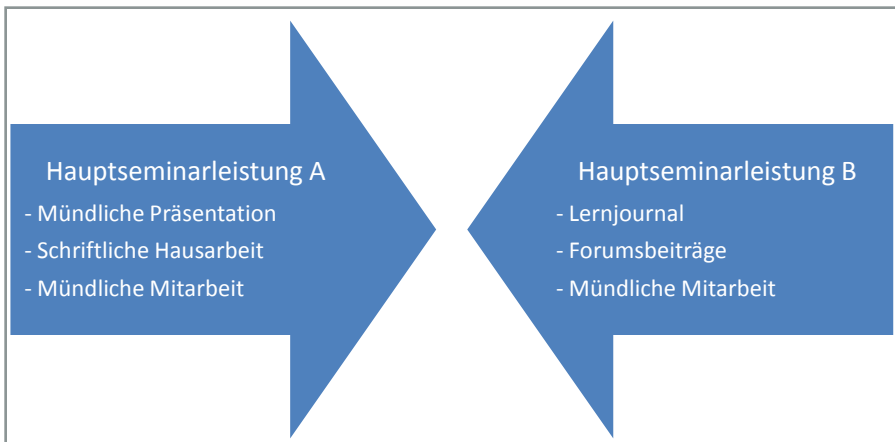


Abb. 4: Übersicht über die zwei Formen der Hauptseminarleistungen A und B

#### **Begründung für die Wahl dieser Prüfungsformate**

Sowohl bei der Hauptseminarleistung A als auch bei der Hauptseminarleistung B setzt sich das Prüfungsformat aus drei Leistungsnachweisen zusammen. Diese Ausgestaltung deckt sich mit der im AfH-Dossier (2007) dargelegten Auffassung, dass Leistungsnachweise innerhalb eines Studiengangs eine Variation in der Form zulassen sollten, dass Studierende ihre individuellen Stärken tatsächlich zur Geltung bringen können. (AfH-Dossier 2007, S. 20) Außerdem kann es in integrativen Lehr-Lern-Konzeptionen durchaus sinnvoll sein, verschiedene Formen der Leistungsbewertung miteinander zu kombinieren. (AfH-Dossier 2007, S. 10) Des Weiteren soll mit den studienbegleitenden Leistungsnachweisen eine ausgeglichene Lernbelastung und daraus resultierend eine höhere Lerneffizienz erreicht werden. So sollen die Studierenden bereits von Beginn des Moduls an dazu angehalten werden, konsequent mitzuarbeiten. Außerdem bedeuten die häufigeren Standortbestimmungen für viele Studierende eine höhere Lernmotivation. (AfH-Dossier 2007, S. 16) Dies wird durch die Hauptseminarleistungen, insbesondere auch durch das regelmäßige Feedback der/des Lehrenden sowie der Mitstudierenden, verstärkt und sorgt dafür, dass Lernprozesse begleitet und unterstützt werden.

#### **Kompetenzorientierung der Leistungsnachweise bei der Hauptseminarleistung A**

Der Leistungsnachweis einer schriftlichen Hausarbeit eignet sich für eine Dokumentation der jeweiligen Recherchetätigkeit. Die Studentin bzw. der Student zeigt, dass diese/r sich mit zwei Problemfeldern ihrer/seiner Wahl wissenschaftlich intensiv auseinandersetzen kann. Dieses Prüfungsformat spricht zunächst die Fachkompetenz sowie die Methodenkompetenz ganz erheblich an. Darüber hinaus soll die Sozialkompetenz nicht vernachlässigt werden. Diese fließen in allen anderen Kompetenzbereichen ein. Hierfür eignet sich die anschließende Diskussionsrunde. In dieser muss die Studentin bzw. der Student ihre/seine gewonnenen Erkenntnisse vor der Dozentin bzw. dem Dozenten als auch vor anderen Studierenden darstellen, erklären als auch kritisch hinterfragen lassen. Eine zielgerichtete Kommunikation wird gefordert und gefördert. Hierbei wird die Studentin bzw. der Student ihre/seine Konfliktfähigkeit unter Beweis stellen müssen. Ihre/seine erbrachte wissenschaftliche schriftliche Hausarbeit wird nicht nur von dem/der Lehrenden hinterfragt, sondern gerade auch von studentischen „Expertinnen und Experten“, die zumindest ein gleiches Problemfeld, wenn auch mit anderer Fragestellung bearbeitet haben. Die Sozialkompetenz wird somit

mit der Fachkompetenz also auch mit der Selbstkompetenz verknüpft.

## Kompetenzorientierung der Leistungsnachweise bei der Hauptseminarleistung B

Das Prüfungsformat im Hauptseminar B baut stark auf der Diskussionsrunde auf. Wiederum werden alle Kompetenzbereiche angesprochen. Eine Besonderheit liegt hier in der kontinuierlichen Weiterentwicklung in der Diskussionsrunde aufgeworfener Fragestellungen, konträrer Ansichtspunkte, bspw. des/der Lehrenden oder auch der Mitstudierenden, in den Beiträgen sowohl im Lernjournal als auch im Forum. Dies kann die Studentin bzw. den Studenten motivieren, für ihre/seine gewonnenen Erkenntnisse überzeugendere Argumentationen zu finden sowie auch Aspekte ihrer/seiner Mitstudierenden mit aufzunehmen. Folglich wird wiederum die Sozial- als auch die Selbstkompetenz angesprochen.

Des Weiteren wird insbesondere durch die Forumsbeiträge die Feedbackfähigkeit der Studierenden gefördert. Die Kriterien, die sich die Studierenden hierbei erarbeiten, sind auch für eine differenzierte Selbstbeurteilung nützlich (AfH-Dossier 2007, S. 18), und diese fördert somit zusätzlich die Selbstkompetenz zur Selbstreflektion.

## 7.2. Prüfungsformat zum Projektkurs „Forschendes Lernen“

Im Projektkurs „Forschendes Lernen“ werden in Kleingruppen von acht bis zehn Studierenden über einen Zeitraum von zwei Semestern handlungs- sowie anwendungsorientierte, aktuelle Problem- bzw. Fragestellungen zu den Problemfeldern bearbeitet, bspw. könnte eine Problemstellung „Brandenburg wird immer trockener“ lauten. Die bearbeitende Kleingruppe würde nun versuchen, über geeignete Messwerte und statistische Methoden diese These zu belegen und anschließend Prognosen, resultierende Folgen sowie mögliche Verbesserungsansätze entwickeln und diskutieren. An diesem authentischen Fallbeispiel mit seinen weit gefächerten Inhalten und Unterfragestellungen wird das zentrale Leitmotiv der problemorientierten Interdisziplinarität deutlich.

Im Rahmen des Kurses steht jeder Kleingruppe ein Coach als Ansprechpartner/in zur Verfügung, die/der die Studierenden z. B. beim Erlernen neuer Konzepte, die sich im Laufe der Projektbearbeitung als nützlich erweisen sollten, unterstützen und dafür sorgen soll, dass gravierende methodische Fehler oder eine allzu starke Verkomplizierung der Aufgabenstellung vermieden werden. Ansonsten soll der Coach die Gruppenarbeit sich frei entwickeln lassen und den Studierenden z. B. auch im Hinblick auf das Zeitmanagement und die

Diskussionskultur möglichst freie Hand lassen. So wird gewährleistet, dass die Teilnehmenden Sozialkompetenzen (wie Kommunikationskompetenz, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit), Methodenkompetenzen, Führungskompetenzen (wie Motivationskraft und strategische Kompetenz) sowie Selbstkompetenzen (wie Selbstmotivation, Werterhaltung, Zeitmanagement und Authentizität) erwerben können.

Auf diese Weise vertiefen die Studierenden bei der anwendungsorientierten Bearbeitung der Problemstellung ihre Kenntnisse aus den Hauptseminaren zu den Problemfeldern. Gleiches gilt für das methodische Vorgehen (hier seien beispielsweise die statistischen Methoden genannt). Die Bearbeitung der Projektaufgaben in Kleingruppen erfordert zudem Kooperationsfähigkeit und insbesondere auch die Teamfähigkeit eines jeden einzelnen Teilnehmenden. Außerdem müssen die Studierenden in der Gruppe über die Bearbeitung der Problemstellung diskutieren und erwerben dabei Kommunikationskompetenzen sowie Konfliktfähigkeit (z. B. Verhandlungsbereitschaft und Konsensfähigkeit bei der Entscheidung, welche konkreten Einzelprobleme die Gruppe in Angriff nimmt). Hierbei übt jedes Mitglied der Kleingruppe Selbstkompetenzen wie Standfestigkeit und Verantwortungsbewusstsein ein, also die Kompetenz der Werterhaltung. Hinzu kommt, dass zur Bearbeitung der anspruchsvollen Projektaufgaben von jedem Studierenden Leistungsbereitschaft, Engagement und Ausdauer erforderlich

sind. Im Rahmen der Gruppendynamik entwickeln die Studierenden ferner die Kompetenzen der Kritikfähigkeit und der Begeisterungsfähigkeit weiter. Des Weiteren erwerben die teilnehmenden Studierenden Führungskompetenzen: Um die Bearbeitung der vielschichtigen Projektaufgaben zu bewerkstelligen, ist sowohl strategische Kompetenz als auch Kreativität und Innovationskraft notwendig, und es erfordert Motivationskraft, stets alle Gruppenmitglieder „am Ball zu halten“.

#### Zusammensetzung der Prüfungsleistung

Zum Abschluss der Bearbeitungsphase erstellen die Studierenden zum einen eine umfassende, detaillierte Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse für die Fachgemeinschaft. Zum anderen sollen diese eine für die breite Öffentlichkeit zugängliche und verständliche Präsentation zur Problemstellung entwerfen. Diese Präsentationen werden über die im Praxisbegleitmodul betreute Webseite öffentlich gemacht. Hierbei wird noch einmal die enge Verzahnung zwischen den einzelnen Modulen im Studiengang deutlich. So wäre bei dem exemplarischen Fallbeispiel „Brandenburg wird immer trockener“ auch die Kontaktaufnahme zu regionalen Medien vorstellbar.

Diese beiden Präsentationen werden von dem/der für den Projektkurs verantwortliche/n Dozentin bzw. Dozenten jeweils mit einer Zensur bewertet. Der Mittelwert ergibt die Endzensur für die Kleingruppe in dieser Gruppenprüfung.



## Begründung für die Wahl des Prüfungsformats

Insbesondere wurde bei der Gestaltung der Prüfung großer Wert darauf gelegt, neben den Fachkompetenzen, die sehr gut in der vorgesehenen umfassenden Präsentation der Resultate für die Fachgemeinschaft überprüft werden können, auch Sozial- und Selbstkompetenzen, die, wie ausführlich dargestellt, in besonderem Maße in diesem Projektkurs erworben werden können, zu berücksichtigen. Hierbei sei explizit die Teamfähigkeit genannt. Es wurde daher auch von einer Einzelprüfung abgesehen und eine Prüfung in der Gruppe gewählt.

Damit die Studierenden ihre während der Projektarbeit erbrachten Leistungen hinreichend gewürdigt sehen, bot sich überdies eine Präsentation der erzielten Resultate sowohl für ein Fachpublikum als auch für eine breitere Öffentlichkeit an. Wie

im AfH-Dossier der Universität Zürich (2007) aufgeführt, sind einem solchen Leistungsnachweis Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Selbstkompetenzen und eben auch Sozialkompetenzen zugeordnet. (AfH-Dossier 2007, S. 21/25)

## 7.3. Übersicht über die zu prüfenden Kompetenzen und adäquaten Prüfungsformate bzw. Leistungsnachweise

In der folgenden Übersichtstabelle wird nachgewiesen, dass der Erwerb von den im obigen Kapitel genannten Kompetenzen von den ausgewählten Leistungsnachweisen abgeprüft wird. Hierbei steht HS A bzw. HS B für die Hauptseminarleistung A respektive B und PK für den Projektkurs „Forschendes Lernen“. Für eine detaillierte Ausformulierung der Kompetenzziele sei auf den Abschnitt zu den Lehrformaten verwiesen.

| Kompetenzen   | Zugeordnete Leistungsnachweise  |
|---|---|
| <b>Methodenkompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche</li> <li>• Input-Beitrag</li> <li>• Online-Lernumfeld</li> <li>• Archiv, Paläografie</li> </ul>   | Vorbereitung der schriftlichen Arbeit (HS A), Projektarbeit (PK)<br>Mündliche Präsentation (HS A)<br>Forumsbeiträge, Lernjournal (HS B), Projektarbeit (PK)<br>Vorbereitung der schriftlichen Arbeit (HS A), Projektarbeit (PK) |
| <b>Sozialkompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachliche Diskussion</li> <li>• Unterschiedliche Standpunkte ausdiskutieren</li> <li>• Bisher ungewohnte Standpunkte einnehmen</li> <li>• Langfristig angelegte Projekte angehen können und sich darüber verständigen (Arbeitsteilung)</li> </ul> | Mündliche Mitarbeit (HS A und HS B), Projektarbeit (PK)<br>Mündliche Mitarbeit (HS A und HS B), Forumsbeiträge (HS B)<br>Mündliche Mitarbeit (HS A und HS B), Forumsbeiträge (HS B)<br>Projektarbeit (PK)                       |

| Kompetenzen  | Zugeordnete Leistungsnachweise   |
|--|--|
| <b>Selbstkompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Eigene Meinung bilden und Position beziehen</li> <li>Andere von der Bedeutung des Klimawandels mit seinen Folgen argumentativ überzeugen</li> <li>Seminarsitzung gestalten (mit Schwerpunkten und Motivation)</li> </ul> | <p>Mündliche Mitarbeit (HS A und HS B), Forumsbeiträge (HS B)</p> <p>Präsentationsleistung für breite Öffentlichkeit (PK)</p> <p>Mündliche Präsentation (HS A)</p> |

Tab. 4: Übersicht über die zu prüfenden Kompetenzen und adäquaten Prüfungsformate bzw. Leistungsnachweise

## 8. Change Management universitärer Lehre und Lehrorganisation<sup>2</sup>

Im Folgenden wird das Change Management-Konzept für den fiktiven Studiengang „Interdisciplinary Climate Change Studies“ vorgestellt. Im ersten Schritt wird erläutert, inwiefern der fiktive Studiengang den im beispielhaft ausgewählten Struktur- und Entwicklungsplan der Universität Hamburg niedergelegten Zielen entspricht. Sodann wird ein Exkurs in die Theorie und Geschichte des Change Managements unterzogen und sich daraus ergebende Konsequenzen für das universitäre Change Management erläutert. Als eine zentrale Schwierigkeit wird dabei die für den geplanten Studiengang notwendige fakultätsübergreifende Kooperation identifiziert. Zuletzt wird schließlich ein sich über eine Timeline von zwei Jahren erstreckendes Ablaufdiagramm erstellt,

welches die beteiligten Akteure, kritische Erfolgsfaktoren und die jeweilige Zeitplanung enthält.

### 8.1. Ausgangspunkt der Studiengangsentwicklung

#### SWOT-Analyse

Ein sinnvoller Ausgangspunkt der Studiengangsentwicklung ist die sogenannte SWOT-Analyse (Schreyögg 2009, S. 74), in der die internen Faktoren der Hochschule respektive Stärken und Schwächen sowie Chancen und Risiken mit Blick auf die externe Umwelt analysiert werden. Als zentrale Herausforderungen an die Hochschule können dabei die zunehmende Globalisierung und Internationalisierung, der technologische Fortschritt, die sich wandelnden öffentlich-rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die sich rasch verändernden

<sup>2</sup> Der für das Change Management in diesem Beitrag verantwortliche Autor bezieht sich nachfolgend exemplarisch auf die Phasen und Meilensteine der Studiengangsentwicklung der von PD Dr. Ulrike Senger im Wintersemester 2011/12 geleiteten Zukunftswerkstatt „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung an der Schnittstelle von Lehre und Management“ für Lehrende und Studiengangsmanager/innen der Universität Hamburg.

Anforderungen der Arbeitswelt genannt werden. Auf der Grundlage einer solchen Analyse sollten die strategischen Ziele einer Organisation entwickelt werden, wie diese im exemplarisch ausgewählten Struktur- und Entwicklungsplan (STEP) 2009–2012 der Universität Hamburg niedergelegt sind. Folgende acht zentrale Handlungsfelder werden dort benannt: Forschung, Studium und Lehre, Nachwuchsförderung und Personalentwicklung, Internationalisierung, Gleichstellung, Wissenschaftliche Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer, Informations- und Kommunikationstechnik.

## Einpassung des neuen Studiengangs in die universitäre Profilbildung

Die Berücksichtigung dieser zentralen Handlungsfelder im entwickelten Studiengang stellt dabei eine wichtige Kommunikationsgrundlage dar, mit der belegt wird, dass der fiktive Studiengang zur angestrebten Profilbildung der Universität Hamburg einen hervorragenden Beitrag leisten würde. Vor allem durch die Berufung anerkannter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Klimaforschung sowie die intensive Zusammenarbeit mit internationalen (Weltklimarat, UN-Klimasekretariat, NGOs) und außeruniversitären Forschungseinrichtungen (Max Planck Institut für Meteorologie, Helmholtz Zentrum Geesthacht, Deutsches Klimarechenzentrum) trüge der fiktive Studiengang zur leistungsstarken Profilierung der Universität Hamburg im Forschungsschwerpunkt „Klima, Erde, Umwelt“ bei. Neben der

Grundlagenforschung werden dabei insbesondere konkrete Problemlösungen für durch den Klimawandel induzierte Problemlagen sowie die entsprechende Beratung von Politik, Medien und Gesellschaft im Vordergrund stehen. Solche Institutionen wurden bereits in die Planung des Studiengangs sowie später als Praktikumsstellen fiktiv eingebunden.

## 8.2. Verständnis von Change Management

### Widerstände in der Person oder in der Organisation

Veränderung hat grundsätzlich mit den vielfältigen Formen von Widerständen zu rechnen. Schreyögg unterscheidet dabei Widerstände aus der Person sowie Widerstände aus der Organisation (Schreyögg 2008, S. 406ff.) selbst. Widerstände in der Person liegen z.B. vor, wenn Hochschullehrende gewisse Routinen zur Lösung eines Lehrproblems entwickelt haben und sich dann gezwungen sehen, aufgrund der Modularisierung der Studiengänge neue Inhalte zu behandeln oder durch die Einführung von Blended Learning-Konzepten neue Lehr-Lernformen anwenden zu müssen. Widerstände aus der Organisation liegen vor, wenn die Veränderung den emergenten Regeln, Normen und Hierarchien der Organisationskultur widersprechen, wenn also z. B. die Lehrleistung gegenüber der wissenschaftlichen Leistung stärker bewertet werden soll oder die „Freiheit von Lehre und Forschung“ bedroht scheint.

#### Rationale, emotionale und politische Widerstände

Andere Autorinnen und Autoren unterscheiden zwischen rationalen, emotionalen und politischen Widerständen (Beyer 1998). Rationaler Widerstand kann durch Argumente überwunden werden. Emotionaler Widerstand hat seine Ursache in subjektiven Gefühlen und Ängsten. Politischem Widerstand dagegen ist am schwierigsten zu begegnen. Dieser wird zu meist nicht offen vorgebracht, sondern verbirgt sich hinter scheinbaren Sachargumenten, da es hierbei häufig um Partikularinteressen wie dem Erhalt von Macht und Privilegien geht, die in Widerspruch zu den Interessen der Gesamtorganisation stehen. Das mögliche Argument der Verteidigung der „Freiheit von Forschung und Lehre“ kann hier wiederum als Paradebeispiel genannt werden.

#### Vergleichsexperiment von Kurt Lewin: Partizipation versus Imitation

Grundlegend für den Begriff des Change Managements sind die Erkenntnisse von Kurt Lewin. Da durch den Kriegseintritt der USA in den Zweiten Weltkrieg die Verknappung der Nahrungsmittel erwartet wurde, erhielt Lewin den Auftrag, die Frage zu untersuchen, wie man die Nahrungsgewohnheiten der Bevölkerung verändern könnte und insbesondere wie der Verzehr von ungeliebten Innereien anzuregen sei. (Schreyögg 2008, S. 410) Dazu wurde eine Gruppe von Hausfrauen, seinerzeit „Schlüsselfiguren“ für

Ernährungsgewohnheiten, gebeten, in Diskussionsgruppen Lösungsvorschläge zu erarbeiten. In den parallelen Kontrollgruppen wurden bereits fertige Lösungen, z. B. neue Rezepte mit Innereien, von Referentinnen und Referenten vorgetragen. Im späteren Vergleich ergab sich, dass nur 10% der Frauen aus den Vortragsgruppen, aber 52% der Frauen aus den Diskussionsgruppen die neuen Möglichkeiten ausprobiert hatten.

#### Verzahnung von „top down“- und „bottom up“-Prozessen

Übertragen auf universitäre Change Management-Prozesse, bedeutet dies, dass Veränderungen zwar von außen angeregt, aber letztlich von den Organisationsmitgliedern getragen und umgesetzt werden müssen. Der Faktor Mensch wird damit zum kritischen Erfolgsfaktor von Change-Prozessen. Ein „top-down“ verordneter Change-Prozess, der weniger subjektals objektbezogen vorgeht und nach dem klassischen Managementkreislauf von Planung/Steuerung und Kontrolle verfährt (Gläser 2011, S. 17), wird mit massiven Widerständen zu rechnen haben und höchstwahrscheinlich scheitern. Andererseits: Durch die offene Kommunikation der dem Wandel zugrundeliegenden Schwierigkeiten, durch die Schaffung entsprechender Anreize und Mitwirkungsmöglichkeiten für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den intendierten Veränderungsprozessen können die Erfolgsaussichten von Change-Prozessen optimiert werden. Außerdem tragen hierzu durch die entsprechende Befähigung und

Unterstützung personalentwickelnde Maßnahmen bei. Dazu ist dringend das Gegenstromverfahren, die Verzahnung von „top-down“- und „bottom-up“-Prozessen, erforderlich. Für die Entwicklung eines neuen Studiengangskonzeptes bedeutet dies, dass die verschiedenen Stakeholder möglichst früh die Möglichkeit erhalten sollten, sich an der Entwicklung und Ausgestaltung desselben zu beteiligen.

Eine zentrale Schwierigkeit bei der Implementierung des fiktiven Studiengangs stellt sicher die Organisation der fakultätsübergreifenden Kooperation dar. Eine intensive Zusammenarbeit der Fachbereiche und die Überwindung der disziplinären Fragmentierung müssen gewährleistet werden. Für den geplanten Studiengang sind insbesondere die

Fakultäten Rechtswissenschaft, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Mathematik, Informations- und Naturwissenschaften relevant. In diesen Fakultäten sollten bereits im Vorfeld Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner gewonnen werden, die sich aus der jeweiligen Fächerperspektive an der inhaltlichen Ausgestaltung beteiligen wollen und aktiv werden.

## Ablaufdiagramm des Change Management-Prozesses

Angelehnt an den klassischen Managementkreislauf, verläuft der Prozess der Studiengangsentwicklung und Implementierung in den folgenden vier Phasen – Ziel- und Ideenfindung, Planung, Umsetzung, Evaluation – zirkulär:

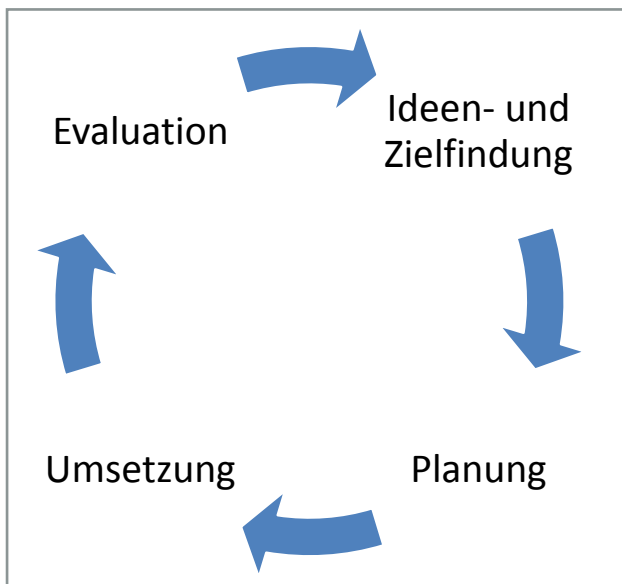


Abb. 5: Ablaufdiagramm des Change Management-Prozesses

### 3.3. Interdisciplinary Climate Change Studies

Diese Phasen werden im Folgenden unter Berücksichtigung von beteiligten Akteursrollen, kritischen Erfolgsfaktoren und der Berücksichtigung von Fristen einer sich über zwei Jahre erstreckenden Timeline beschrieben. Für die Ideenentwicklung und das Finden der Bündnispartnerinnen und Bündnispartner werden sechs Monate veranschlagt (Zeitabschnitt 1), ebenso für die Planung des Studiengangs

(Zeitabschnitt 2). Für die fiktive Umsetzung (Zeitabschnitt 3), die nach der Genehmigung durch Fakultätsräte und Präsidium erfolgen könnte, wird ein Jahr als Minimum veranschlagt. Der angedachte Studiengang „Interdisciplinary Climate Change Studies“ wird nachfolgend exemplarisch in die bestehenden Strukturen und Gegebenheiten der Universität Hamburg integriert.

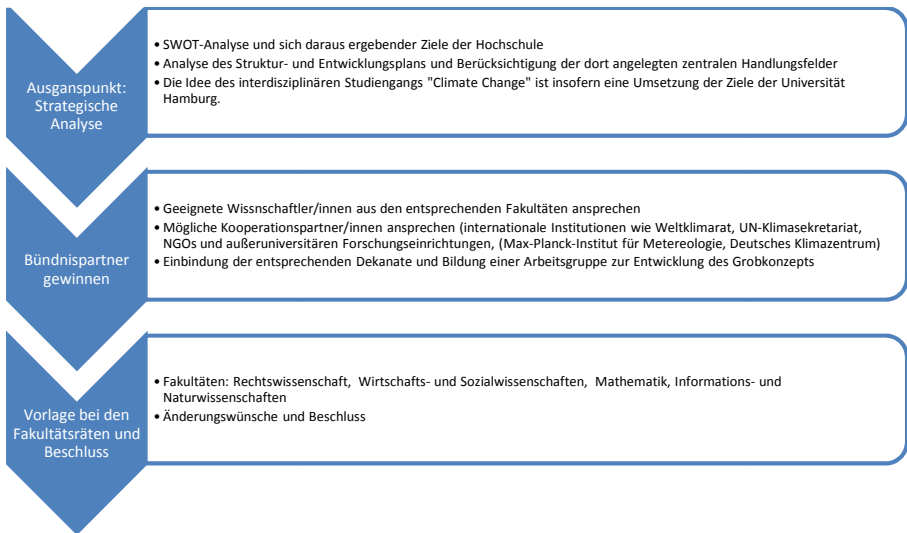


Abb. 6: Zeitabschnitt 1: Idee- und Zielfindung (6 Monate)

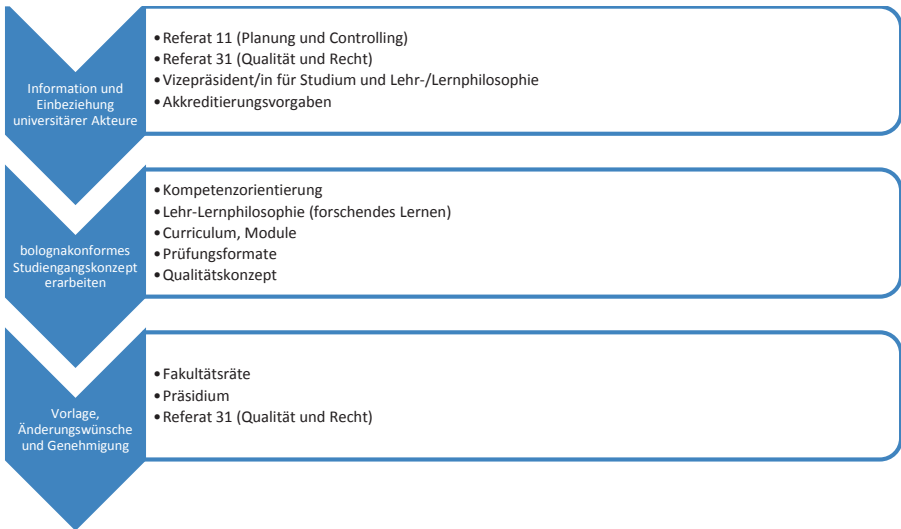


Abb. 7: Zeitabschnitt 2: Planung und Konzeptbildung (6 Monate)

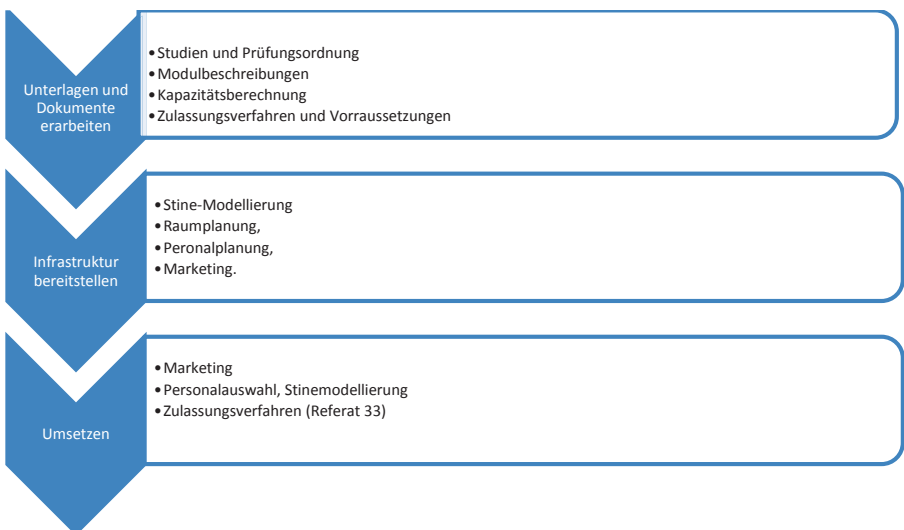


Abb. 8: Zeitabschnitt 3: Umsetzung auf der operativen Ebene (12 Monate)

## 9. Fazit: Nachhaltige Ausstrahlungseffekte kompetenzorientierten Prüfens für die universitäre Lehre

Abschließend lässt sich der fiktive Studiengang „Interdisciplinary Climate Change Studies“ exemplarisch als Modell des kompetenzorientierten Lehrens und Prüfens betrachten, eingebettet in ein globales, sozialpolitisches und rechtliches Themenfeld. Besonders hervorzuheben ist, dass die Studierenden dieses Studienganges in allen Kompetenzfeldern ihre Kompetenzen durch die problemorientierte Auseinandersetzung mit Inter- und Transdisziplinarität erwerben. Hierbei werden an die Studierenden hohe Anforderungen gestellt, insbesondere was den Erwerb der Vielfalt an Fachkompetenzen betrifft. Jedoch gelingt es aus der curricularen Konzeption des Studienganges heraus, den Studierenden durch ein gesondertes Betreuungsmodul (Peer-Gruppen) eine „helfende Hand“ an die Seite zu stellen.

Abgerundet wird die Ausgestaltung des fiktiven Studienganges durch die Übung „Forschendes Lernen“. Als Anknüpfungspunkt einer gewollten hohen „Employability“ setzen sich die Studierenden mit einem problemorientierten interdisziplinären Fallbeispiel auseinander, hier durch den Fall „Brandenburg wird trockener“ veranschaulicht. Zur Lösung bedarf es eines problembezogenen Zusammenspiels aller Disziplinen, welche die Autoren miteinander im Vorfeld curricular abgestimmt hatten. Darüber hinaus werden Netzwerke durch die curricular abgestimmten Auswahlpartnerinnen und -partner des Studienganges geschaffen und gleichzeitig Einblicke in spätere Tätigkeitsfelder ermöglicht, wobei insbesondere auch die Sozial- und Selbstkompetenz erweitert werden. Insgesamt zeigt das hier entworfene Konzept, wie den vielfältigen Anforderungen an einem modernen Masterstudiengang konkret begegnet werden kann. Die Konzeptelemente erscheinen auf zukünftige Studiengangsentwicklungen in diversen, globalen Problemkontexten übertragbar.



## Literaturangaben

- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2008): Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Luxemburg. ([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf), 03.03.2012)
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der Universität Zürich (Hrsg.) (2007): Dossier Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Zürich. ([http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise\\_Juli\\_07.pdf](http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf), 04.03.2012)
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (AfH) der Universität Zürich (Hrsg.) (2008): Dossier Modulplanung. Zürich. ([http://www.afh.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/Gesamt-dos\\_Modulplanung\\_08.pdf](http://www.afh.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/Gesamt-dos_Modulplanung_08.pdf), 03.03.2012)
- Bachmann, Heinz (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformaten und Lehr-Lern-Methoden. Pädagogische Hochschule Zürich: Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Bern. (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1).
- Bandura, Albert (1971): Psychological modeling. Chicago: Aldine-Atherton.
- Beyer, Horst-Tilo (1998): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre als Synergiemanagement, 2. Auflage. (Selbstverlag).
- Biggs, John B. (1999): Teaching for quality learning at university. Buckingham: The Open University Press.
- Bundesassistentenkonferenz/Hochschuldidaktischer Ausschuss (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen: Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bonn.
- Eugster, Balthasar/Lutz, Leonard (2003): Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich. Zürich. ([http://www.let.ethz.ch/pruefungen/Leitfaden\\_PDA\\_Pruefungen\\_DiZ-2003.pdf](http://www.let.ethz.ch/pruefungen/Leitfaden_PDA_Pruefungen_DiZ-2003.pdf), 04.03.2012)
- Gläser, Martin (2011): Medienmanagement. 2. Auflage. München: Vahlen.
- Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule 13, 2. S. 29-49.
- Iller, Carola/Wick, Alexander (2009): Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. In: Das Hochschulwesen 57, 6. S. 195-201. Learning-Theories Knowledge Base and Webliography (2008). ([www.learning-theories.com](http://www.learning-theories.com), 30.05.2012)
- Pfäffli, Brigitta K. (2005): Lehren an Hochschulen: eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Plassmann, Ansgar A./Schmitt, Günter (2007): Lern-Psychologie. Essen: Universität Duisburg-Essen/Campus Essen. ([www.lern-psychologie.de](http://www.lern-psychologie.de), 30.05.2012)
- Reinmann, Gabi (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich u. a.

Reis, Oliver (2010): Kompetenzorientierte Prüfungen – Wer sind sie und wenn ja wie viele? In: Terbuyken, Gregor (Hrsg.) (2010): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderung an die Hochschuldidaktik. Rehbürg-Loccum. S. 157-183. (Loccumer Protokolle 78/09).

Schreyögg, Georg (2008): Organisation – Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 5. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Universität Hamburg (2009): Struktur und Entwicklungsplan 2009–2012. ([http://www.uni-hamburg.de/UHH/STEP2012\\_Kurzfassung.pdf](http://www.uni-hamburg.de/UHH/STEP2012_Kurzfassung.pdf), 03.03.2012)

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 17-32.



## Florian Emanuel Drexler

Rechtsanwalt und Lehrbeauftragter in den Rechtswissenschaften

**E-Mail:** [floriandrexler@gmx.de](mailto:floriandrexler@gmx.de)

### **Zur Person:**

Rechtsanwalt und Lehrbeauftragter an der Hochschule des Bundes (Zoll) in Münster, an der Hochschule für öffentliche Verwaltung in Bremen und an den Universitäten Osnabrück, Hamburg und Bremen. Teilnehmer am Masterstudiengang Higher Education an der Universität Hamburg.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

In der Rechtsanwaltspraxis: Agrarrecht, Steuerrecht sowie Strafrecht; in der Lehre: Öffentliches Recht.



## Dr. Arnd Holdschlag

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geographie

**Universität:** Hamburg

**Anschrift:** Bundesstr. 55 (Geomatikum), 20146 Hamburg

**Tel.:** 040/42838-5109

**E-Mail:** holdschlag@geowiss.uni-hamburg.de

### **Zur Person:**

Seit 2009 Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Assistent) in der Abt. „Integrative Geographie“, 2009 Promotion in Geographie an der Universität Bonn, Mitglied verschiedener Studienkommissionen, seit 2010 Studium „Master of Higher Education“ am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Humanökologie, Entwicklungsforschung, Agrargeographie, Hazardforschung, Komplexitätstheorie, Süd- und Südostasien, Karibischer Raum, Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik.



## Philipp Kunde

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Mathematik

**Universität:** Hamburg

**Anschrift:** Bundesstraße 55, 20146 Hamburg

**Tel.:** 040/42838-5153

**E-Mail:** philippkunde@gmx.de

### **Zur Person:**

Student im Studiengang „Master of Higher Education“ am ZHW Hamburg.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Doktorand im Bereich Dynamische Systeme.



## Joachim Laczny, M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiter am Historischen Seminar

**Universität:** Hamburg

**Anschrift:** Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg

**Tel.:** 040/42838-4844

**E-Mail:** joachim.laczny@uni-hamburg.de

### **Zur Person:**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Mittelalter des Historischen Seminars der Universität Hamburg.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Historische Geoinformationssysteme (his-GIS); Deutscher Orden.



## Dirk Radtke

Lehrbeauftragter für Medienökonomie

**Hochschule:** Mediadesign Hochschule Berlin

**E-Mail:** dirk.radtke@berlin.de

### **Zur Person:**

Dirk Radtke ist seit 2005 Lehrbeauftragter an der Mediadesign Hochschule und der HTW Berlin. Er beschäftigt sich mit der Ökonomie der Medien und insbesondere mit den durch die Digitalisierung entstehenden strategischen Herausforderungen für Verlage und TV-Anstalten.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Medienökonomie.

**JETZT ANMELDEN!**



# Zeige Tiefgang!



**Tauche ein in ein vielfältiges Angebot:**

- Mein Körper spricht...  
und ich weiß nichts davon? (60027)
- Führen in Projekten (60009)
- Wirtschaftsethik – Compliance im  
Wirtschaftsunternehmen (62048)
- Interkulturelles Projektmanagement (63020)
- Karriere? Kinder? (62037)
- Kreativitätstraining zur Stärkung  
der Selbstkompetenz (61015)
- Interkulturelles Seminar Arabische Welt (63014)
- Globale, virtuelle Teams (60023)

Zentrum für  
**Schlüsselqualifikationen**

[www.zfs.uni-passau.de](http://www.zfs.uni-passau.de)



[www.facebook.com/zfs.uni.passau](https://www.facebook.com/zfs.uni.passau)

## Hochschuldidaktische Gestaltungschancen eines kompetenzorientierten Weiterbildungsmasterstudiengangs „Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“<sup>1</sup>

*Kathrin Schwärzel*

### **Kurzzusammenfassung**

Das lebenslange Lernen ist eines der prominentesten Paradigmen des Bologna-Prozesses, in dessen Kontext sich der in diesem Beitrag entwickelte Masterstudiengang „Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“ einordnet. Durch Verzahnung von Berufspraxis, wissenschaftlicher Qualifizierung, Reflexion und Metakognition befähigt dieser berufsbegleitende, weiterbildende Studiengang die Studierenden zu professionellem Handeln im Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Ihn kennzeichnen eine konsequente Kompetenzorientierung und Interdisziplinarität, deren Implikationen für die Curricularentwicklung nachfolgend umfassend dargestellt und anhand einer als

<sup>1</sup> Der Beitrag geht auf die von der Verfasserin in der Gruppe abgelegte Modulprüfung „Planungskompetenz“ (Sommersemester 2011) unter der Leitung von PD Dr. Ulrike Senger, Vertretungsprofessorin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) im Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12, im Rahmen des „Master of Higher Education“ der Universität Hamburg zurück. Die Modulprüfung „Planungskompetenz“ zielt seit dem Sommersemester 2011 darauf, die Studierenden des Masterstudiengangs, d.h. vor allem wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Lehrbeauftragte in und nach der Promotionsphase, zu einer kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung unter Bologna-konformen Rahmenbedingungen zu befähigen. Die neu konzipierte und in den Bologna-Prozess eingepasste Modulprüfung fand in zwei Pilotdurchgängen im Sommersemester 2011 und im Wintersemester 2011/12 statt. Eine der zwingenden Rahmenbedingungen der mehrmonatigen Prüfungsvorbereitung wie der -durchführung in der Gruppe besteht darin, dass jedes der Gruppenprüfungsmitglieder aus einer anderen Fachdisziplin stammen muss und dass jede/r Prüfungsteilnehmende der Gruppe sich – zusätzlich zu der gemeinsamen kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung – als Expertin bzw. Experte in einem der folgenden Kompetenzbereiche der Studiengangsentwicklung ausweist: Bildungstheoretische Begründung des fiktiven Studiengangs, hochschuldidaktische und organisatorische Ausgestaltung des kompetenzorientierten Lehr- und Prüfungsformats respektive der Kompetenzziele und Qualitätsmanagementkonzept. Die von den Prüflingen vertretenen Fachdisziplinen wirken thematisch wie kompetenzbezogen in der problemorientierten, interdisziplinären Studiengangsentwicklung zusammen. Die Verfasserin dankt allen Prüfungsbeteiligten herzlich für die vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit.

Service-Learning-Projekt gestalteten Lehrveranstaltung veranschaulicht werden. Auf der Ebene der Lehrveranstaltung wird anschließend ein innovatives Qualitätsmanagementkonzept entwickelt. Dieses Konzept setzt im Sinne des „Constructive Alignment“ die Kompetenzorientierung in der Ausgestaltung des Evaluationsinstrumentariums konsequent fort.

Für die hochschuldidaktische Konzeption von Weiterbildungsstudiengängen leistet der Beitrag eine wichtige wissenschaftliche Fundierung. Zugleich mag er als praxisnahe Hilfestellung bei der Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote an den Hochschulen dienen.

## 1. Einleitung

Politische Forderungen nach Angeboten praxisorientierter, wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen sind nicht neu. Sie werden von Berufstätigen und Verbänden seit langem erhoben und weisen auf das Bedürfnis, das „in einer Erstausbildung und im Rahmen beruflicher Erfahrung erworbene [...] Wissen [...]“ (Hochschulrektorenkonferenz 1993) zu aktualisieren, zu erweitern und zu vertiefen. Der rasante wissenschaftlich-technologische Fortschritt, der internationale Wettbewerb um Innovation und Entwicklung, die ausdifferenzierten Anforderungen des Arbeitsmarktes und der sozioökonomische Wandel in Deutschland indizieren den Bedarf an kontinuierlicher, berufsbegleitender Qualifizierung des akademischen Fachpersonals. Denn die Erfahrung zeigt, dass die akademische Erstausbildung die Studierenden nicht (mehr) hinreichend auf die stets an

Komplexität gewinnenden beruflichen Kontexte vorbereitet. Mit Blick auf die „Employability“ der Studierenden lässt der rasante Wandel der beruflichen Anforderungen mithin das lebenslange Lernen und die Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und neue Herausforderungen anzunehmen, unverzichtbar werden. Im Bologna-Reformprozess, bei dem das Augenmerk auf die kompetenzorientierte Curricularentwicklung gerichtet ist, erlangt der Kompetenzerwerb der Studierenden zentrale Bedeutung für die Hochschullehre. Für die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten birgt dieser Paradigmenwechsel von der Lehrenden- zur Studierendenzentrierung viele hochschuldidaktische Potenziale. Am Beispiel einer fiktiven, kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung im interdisziplinären Kontext des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements werden diese Gestaltungschancen exemplarisch aufgezeigt.

## 2. Interdisziplinäre, kompetenzorientierte Curricularentwicklung

### 2.1. Der Studiengang im Überblick

#### Qualifikationsziele

Der weiterbildende, anwendungsorientierte Masterstudiengang „Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“ ist als berufsbegleitendes Fernstudium im Umfang von vier Semestern Regelstudienzeit und 60 ECTS mit dem Abschlussziel „Master of Arts (M.A.)“ konzipiert. In die gestufte Studienstruktur von Bachelor und Master eingefügt, stellt der angedachte Weiterbildungs-master einen „an den Bedürfnissen der Berufswelt“ (Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004, S. 20) orientierten Studiengang dar, der die berufstätigen Studierenden nicht zur Promotion, sondern zur praxisbezogenen Weiterbildung führt. Der Studiengang richtet sich deshalb an Graduierte, die beruflich im Management von Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen tätig sind oder sich hierfür qualifizieren möchten. Den Studierenden eröffnet der Masterstudiengang die Möglichkeit, ihre Managementtätigkeit im Zuge weitreichender Veränderungen im Bildungs- und Wissenschaftssystem wissenschaftlich zu fundieren. Die Professionalisierung zielt auf die Entwicklung praxisbezogener Problemlösungsstrategien in interdisziplinären Handlungskontexten. Die Studierenden werden mit konkreten Problemstellungen aus der Berufspraxis konfrontiert und sollen durch die Verzahnung von Berufspraxis, Studium,

Metakognition und Reflexion zu professionellem Handeln im Bildungs- und Wissenschaftsmanagement und insbesondere auch zur Übernahme von Leitungsfunktionen befähigt werden.

#### Zulassungsvoraussetzungen

Zulassungsvoraussetzungen sind der Abschluss eines Masters, Magisters, Diploms oder 1. Staatsexamens an einer in- oder ausländischen Hochschule im Umfang von 240 ECTS sowie eine mindestens einjährige Berufserfahrung im Bildungs- und Wissenschaftsmanagement bzw. in angrenzenden Berufsfeldern. Der Studiengang ist mit Rücksicht auf die „Ressourcenprobleme lebenslangen Lernens“ (Faulstich 2004; Schenker-Wicki/Olivares 2010, S. 219) grundsätzlich kostenpflichtig. Härtefallregelungen sind jedoch vorgesehen.

#### Modularisierung und Hinführung zur Kompetenzorientierung

Das Studium ist modular aufgebaut. Die Gestaltung des Lehrangebots erlaubt Studierenden mit einer beruflichen Beschäftigung im Umfang von 20 bis 30 Wochenstunden, den Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit berufsbegleitend zu erwerben. An dauerhaft oder kurzfristig auftretende berufliche oder private Belastungen der Studierenden kann der Studienumfang insbesondere durch die Verlängerung der Regelstudienzeit begründet und flexibel angepasst werden.



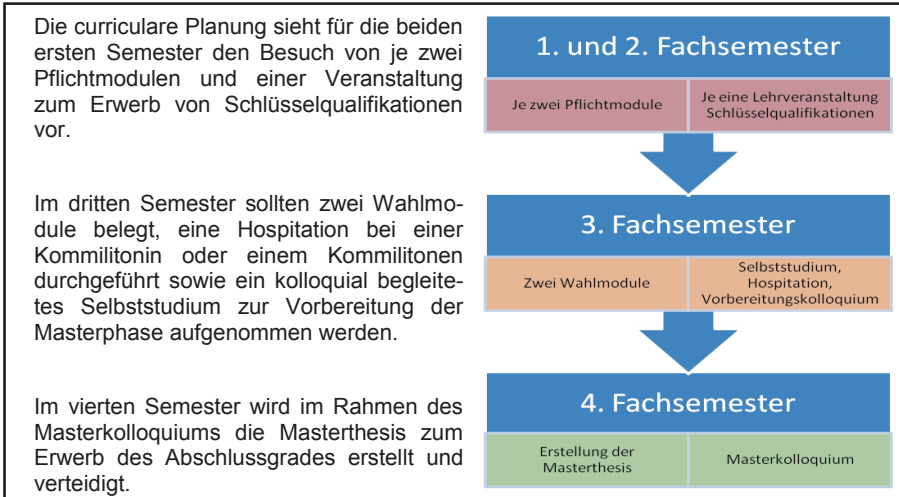


Abb. 1: Übersicht über das Curriculum

Die vier Pflichtmodule bestehen aus zwei thematisch konsekutiv gestalteten Teilmodulen. Diese obligatorischen Module ermöglichen eine wissenschaftlich fundierte, praxis-

orientierte Auseinandersetzung mit den wesentlichen Problemstellungen des Managements in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen.



Abb. 2: Übersicht über die Pflicht- und Wahlmodule

Die vier Wahlmodule, von denen mindestens zwei mit dem Nachweis der erfolgreichen Teilnahme besucht werden müssen, erlauben eine Profilbildung der Studierenden durch die Orientierung an ihren persönlichen Interessen und dem institutionsspezifischen Bedarf.

Die Module werden mit Modulprüfungen, die der Überprüfung des Kompetenzerwerbs dienen und an den Kompetenzziele der Veranstaltung auszurichten sind (Reis/Ruschin 2008, S. 45), abgeschlossen.

#### 2.2. Kompetenzorientierte Curricular-entwicklung

Die Kompetenzen, deren Erwerb die handlungsorientierten, problem-basierten Lehr-Lern-Formate fördern, lassen sich in einem Kompetenzmodell systematisieren. Der Studiengangskonzeption liegt der Kompetenzbegriff im Verständnis der Handlungskompetenz zugrunde, wie ihn die Kultusministerkonferenz definiert: *„Diese [Handlungskompetenz] wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“* (Kultusministerkonferenz 2007, S. 10)

Dieser Begriff beruht nicht allein auf dem Verständnis von Kompetenz als kognitivem Leistungsvermögen (vgl. Chomsky 1967). Kompetenz wird hier auch nicht auf psychologische Einflussfaktoren

(vgl. White 1959), die wie die Motivation und das Selbstkonzept der/des Einzelnen das Leistungsverhalten prägen, reduziert. Vielmehr erweist sich die „Fähigkeit des aktiven Handelns in diversen konkreten Situationen“ (Braun 2008, S. 52) als zentral für den Begriff der Handlungskompetenz. In diesem integrativen Verständnis (vgl. Senger 2008, S. 12) umfasst Kompetenz als Grundlage der Handlungsfähigkeit einer Person neben fachbezogenen Kenntnissen methodische, personale und soziale Fähigkeiten. (Vgl. Braun 2008, S. 53) Weinert definiert den Kompetenzbegriff in dem hier zugrunde gelegten Verständnis wie folgt: *„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“* (Weinert 2001, S. 27)

Aus der Begriffsbestimmung Weinerts (2001) lässt sich ableiten, dass der Erwerb von Handlungskompetenz an die aktive Partizipation der Studierenden gebunden ist. Bei der Planung und Gestaltung von Lehre kommt es daher entscheidend darauf an, den Studierenden aktivierende Lernräume anzubieten, in denen sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern können. (Vgl. Braun 2008, S. 53)

Hinsichtlich der Kompetenzbereiche, die nach Braun (2008, S. 54 ff.) die Handlungskompetenz konstituieren<sup>2</sup>, können für das Wahlmodul „Informationsmanagement in innovativen Lern- und Forschungsinfrastrukturen“ insbesondere nachfolgende Kompetenzziele expliziert werden.

## Kompetenzziele des Wahlmoduls

Zentrales Kompetenzziel ist der Erwerb von **Fachkompetenz**. Dieser Kompetenzbereich beschreibt die Fähigkeit zur Erweiterung von Kenntnissen, deren Verstehen und Anwenden durch das selbstständige Aneignen von Wissen. Im Wahlmodul „Informationsmanagement in innovativen Lern- und Forschungsinfrastrukturen“ erwerben die Studierenden Fachkompetenz, indem sie sich Kenntnisse über die Grundlagen, Funktionen, Einsatzszenarien und Gestaltungsmöglichkeiten virtueller Lern- und Forschungsumgebungen als kontextspezifische Onlinearbeitsplattformen für kooperative Lern- und Forschungsaktivitäten selbstständig aneignen und diese anwenden. Beispielsweise werden die Studierenden durch die Analyse von Best-Practice-Beispielen in die Lage versetzt, den Bedarf und die Einsatzmöglichkeiten virtueller Lern- und Forschungsumgebungen in ihrer Institution zu ermitteln und das

Projektmanagement für die Einführung einer Lern- und Forschungsumgebung in ihrer Einrichtung zu übernehmen. Sie können neue Konzepte für die virtuelle Lehre und Forschung an ihrer Institution entwickeln und Blended-Learning-Szenarien effizient und kreativ gestalten.

Die Modulveranstaltungen fördern darüber hinaus den Erwerb von **Methodenkompetenz**. Als Fähigkeit zur effektiven Arbeitsplanung sowie Beherrschung und intentionale Anwendungsrelevanter, studienfachübergreifender<sup>3</sup> Lern- und Arbeitstechniken ist die Methodenkompetenz eine weitere maßgebliche Handlungskompetenz. „Methodenkompetente“ Studierende des Wahlmoduls sind in der Lage, inhaltlich relevante, aussagekräftige und belastbare Informationen für die Einführung einer innovativen Lern- und Forschungsinfrastruktur in ihrem institutionellen Kontext zu recherchieren, zu strukturieren und zu bewerten. Sie erhöhen ihre **Medienkompetenz** im Erfahrungshorizont erweiternden Umgang mit den neuen Medien und werden mit den Methoden des Managements von informationstechnischen Projekten vertraut. Es gelingt ihnen, im interdisziplinären Kontext komplexe Aufgaben zu bewältigen, indem sie unbekannte Problemstellungen eigenständig erkennen und lösen. Ihren

<sup>2</sup> Die von Braun (2008, S. 54 ff.) definierten Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz weisen deutliche Parallelen zum Verständnis des Begriffs „Handlungskompetenz“ im „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ (2005) der Kultusministerkonferenz auf.

<sup>3</sup> Die Beherrschung studienfachspezifischer Methoden gehört nach der Kategorisierung von Braun (2008, S. 56) in den Bereich der Fachkompetenz.

Vorschlag für das Projektmanagement können sie anschließend überzeugend präsentieren.

Ihre **Sozialkompetenz** als Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit stärken die Studierenden in den kooperativen Lernszenarien des Moduls wie Planspielen, Simulationen oder Projektarbeiten. Die verantwortungsvolle Gestaltung und Reflexion der Gruppenarbeit werden ebenso gefördert wie die Fähigkeit, eigene Meinungen zu kommunizieren. Die Studierenden lernen, eigene Ziele unter Berücksichtigung der Interessen anderer und der Wahrung der sozialen Akzeptanz zu erreichen sowie Konflikte konstruktiv auszuhandeln.

#### 2.3. Interdisziplinäre Curricular-entwicklung

Die auf die beruflichen Handlungsfelder der Studierenden abgestimmte Kompetenzorientierung des Studiengangs ermöglicht, konkrete Problemstellungen aus der aktuellen Praxis des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements aufzugreifen, die im interdisziplinären Kontext untersucht und einer wissenschaftlich fundierten Problemlösung zugeführt werden. Nach der Begrifflichkeit Sukopps (2010, S. 21 f.) kennzeichnet den Studiengang ein Konzept sowohl praktischer als auch methodischer Interdisziplinarität. Dieses Konzept legt dem Studiengang zur Lösung der aus der Praxis des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements entnommenen Fragestellungen eine disziplinübergreifende Zusammenarbeit zugrunde. Das zu lösende Problem verbindet

Forschungsgegenstände und -erkenntnisse, Systematiken, Methoden, Wissenschaftskulturen und -sprachen sowie „theoretische Integrationsniveaus“ (Jungert 2010, S. 8), die aus unterschiedlichen Fachkontexten gewonnen werden, und führt diese zusammen. (Vgl. Sukopp 2010, S. 13 f.; Di Giulio/Defila 2008, S. 163)

#### Authentische Szenarien und Handlungskontexte

Exemplarisch für den interdisziplinären Ansatz des Studiengangs kann wiederum der Aufbau von virtuellen Lern- und Forschungsinfrastrukturen in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen herangezogen werden. Die mit der Einführung dieser Infrastrukturen verbundenen Fragestellungen aus der Praxis machen die praktische Interdisziplinarität aus, weil die keiner Disziplin eindeutig und ausschließlich zugeordnet werden können. Die zu bearbeitenden Fragestellungen führen zur Auseinandersetzung mit theoretischen Begründungszusammenhängen und systematisierten Erkenntnisverfahren verschiedenster Disziplinen, deren Integration erst die Entwicklung von adäquaten Problemlösungen in der Praxis erlaubt.

#### Interdisziplinäres Fallbeispiel aus der Berufspraxis

So ließe sich die Frage nach den datenschutzrechtlichen Implikationen einer virtuellen Forschungsinfrastruktur insbesondere nicht ohne eine technische Funktionsuntersuchung und eine (fach-)wissenschaftliche Methodenanalyse –

zu deren Beherrschung die in der Regel monodisziplinärausgebildeten, nunmehr im interdisziplinär geprägten Bildungs- und Wissenschaftsmanagement tätigen Akademikerinnen und Akademiker befähigt werden müssen! – beantworten. Tritt die Überlegung der finanzierbaren technischen Umsetzung hinzu, wie sie der Aufbau von virtuellen Lern- und Forschungsinfrastrukturen in Zeiten knapper finanzieller und personeller Ressourcen erfordert, setzt die Bearbeitung des Fallbeispiels die weitergehende Berücksichtigung und Verbindung sowohl verschiedener theoretischer Begründungen als auch methodischer Annäherungen insbesondere aus der Informatik, der Wirtschafts- und Rechtswissenschaft sowie der jeweiligen Fachwissenschaft voraus. Die Praxis des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements offenbart eine Vielfalt an disziplinübergreifenden Fragestellungen, denen eine monodisziplinäre Annäherung nicht gerecht werden kann. Vielmehr sind es interdisziplinäre Kontexte, in denen Problemlösungen entwickelt werden können und auf deren kompetente Gestaltung sich die Studierenden im Bewusstsein für die Relativität der eigenen Disziplin (vgl. Di Giulio/Defila 2008, S. 168) im weiterbildenden Studiengang vorbereiten.

## 2.4. Lehr-Lern-Philosophie des Studiengangs

Die problembasierten Lehr-Lern- und Prüfungsformate folgen einer kognitivistisch-konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie. Dieses subjektivistische, der Studierendenzentrierung

und Handlungsorientierung verpflichtete (vgl. Pfäffli 2005, S. 23) Lehr- und Lernverständnis kann wiederum anhand der Qualifikationsziele des Wahlmoduls „Informationsmanagement in innovativen Lern- und Forschungsinfrastrukturen“ exemplifiziert werden. Die Modulveranstaltungen fördern Problemlösekompetenzen und damit die eigenständige Anwendung von objektivem, prozeduralem Projektmanagementwissen, Arbeitstechniken und metakognitiven Fähigkeiten. Der Aneignungsprozess beruht dabei auf der selbstgesteuerten Konstruktion subjektiven Wissens und der kooperativen, erfahrungsbezogenen Bewältigung der komplexen, aus der Berufspraxis entnommenen (Lern-)Situationen. Die individuellen Lernprozesse können in der aktivierenden Lernumgebung überwiegend autonom und individuell gestaltet werden. Die Lehrenden stehen den Studierenden im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. Wildt 2004, S. 1) beratend zur Seite und schaffen die Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes, kommunikativ-kollaboratives Lernen. Diese Lehr-Lern-Konzeption ist sowohl für die Gestaltung der Lehr- und Lern- als auch der Prüfungs- und Evaluationsformate im Studiengang kennzeichnend (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Universität Zürich 2007, S. 9) und prägt das besondere Kompetenzprofil der Absolventinnen und Absolventen. Mithin ist die Konzeption Ausdruck eines Verständnisses von Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die der/die Lernende als Subjekt im Prozess der Beschäftigung mit der umgebenden

### 3.4. Bildungs- und Wissenschaftsmanagement

Welt unter den historisch-gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten für sich selbst, aber in Gemeinschaft erwirbt. (Vgl. Klafki 1986, S. 458 ff.)

#### 2.5. Hochschuldidaktische Verortung des Studiengangs im Bologna-Prozess

Der Studiengang fügt sich in den hochschulpolitischen Kontext des 1999 in Bologna initiierten Prozesses zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes ein. Er knüpft als berufsbegleitender Masterstudiengang für Graduierte mit qualifizierten Berufserfahrungen im In- oder Ausland an das in Bologna formulierte Ziel des lebenslangen Lernens an und spricht Studierende in unterschiedlichen Lebensentwürfen und -situationen, mit heterogenen Lern- und Arbeitserfahrungen, Interessen und beruflichen Plänen an (dazu allgemein Weiler 2010). Zum einen wird der Heterogenität der Studierenden durch ein organisatorisch flexibles Angebot aus internetgestütztem Fernstudium und Präsenzveranstaltungen Rechnung getragen: Blended-Learning-Szenarien in den Modulveranstaltungen kombinieren Präsenzelemente mit „E-Learning- und Telekommunikationsformen“ (Arnold/Kilian/Thilloßen/Zimmer 2004, S. 95), die ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen ermöglichen. Sie erlauben, den Einsatz von „unterschiedlichen Sozialformen und Steuerungsinstanzen“ (Arnold/Kilian/Thilloßen/Zimmer 2004, S. 95) in realen und virtuellen Räumen beliebig zu variieren und den Kompetenzerwerb durch den kontextsensitiven Medieneinsatz zu fördern. Zum anderen un-

terbreitet der Studiengang ein inhaltlich differenziertes, modularisiertes Bildungsangebot, das die Studierenden in offenen Lernräumen nach ihren eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen gestalten können. Das aus der berufs- und bildungskontextualen Heterogenität der Studierenden folgende Potenzial wird in kooperativen, interdisziplinären Lehr-Lern-Formaten umgesetzt.

#### Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung

Die Kompetenzorientierung des Studiengangs setzt den durch den Bologna-Prozess eingeleiteten Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Universität Zürich 2007, S. 11) um und bedingt folgerichtig eine studierendenzentrierte Gestaltung des Studiengangs. Im Sinne des „Constructive Alignment“ werden die Lern- und Prüfungsinhalte konsequent an den Kompetenzziele des Studiengangs ausgerichtet. (Vgl. Biggs 1996, S. 235 ff.) Die kompetenzorientierte, interdisziplinäre Curricularentwicklung berücksichtigt dabei die veränderten Anforderungen an die Leitung und Verwaltung von Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen, die sich u.a. aus der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland, der sich verschärfenden Knappheit öffentlicher Ressourcen, der Privatisierung und Ökonomisierung von Bildung und der Verbreitung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien ergeben. Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen stehen gegen-

wärtig vor großen Herausforderungen, die es mit neuen Strategien und kreativen Ideen zu bewältigen gilt. Der Studiengang ermöglicht den oftmals monodisziplinär ausgebildeten Studierenden die erforderliche praxisnahe, zugleich wissenschaftliche und interdisziplinäre Qualifizierung und Professionalisierung zur Verbesserung ihrer „Employability“. (Vgl. Teichler 2009) Im Sinne des wissensbasier-

ten Produktionszyklus schafft er die Voraussetzungen für die Reflexion und den kontinuierlichen Austausch zwischen dem wissenschaftlichen und beruflichen Kontext der Studierenden, um den Wandel im Bildungs- und Wissenschaftsmanagement konstruktiv zu begleiten und die Akteurinnen und Akteure auf die neuen Herausforderungen vorzubereiten.

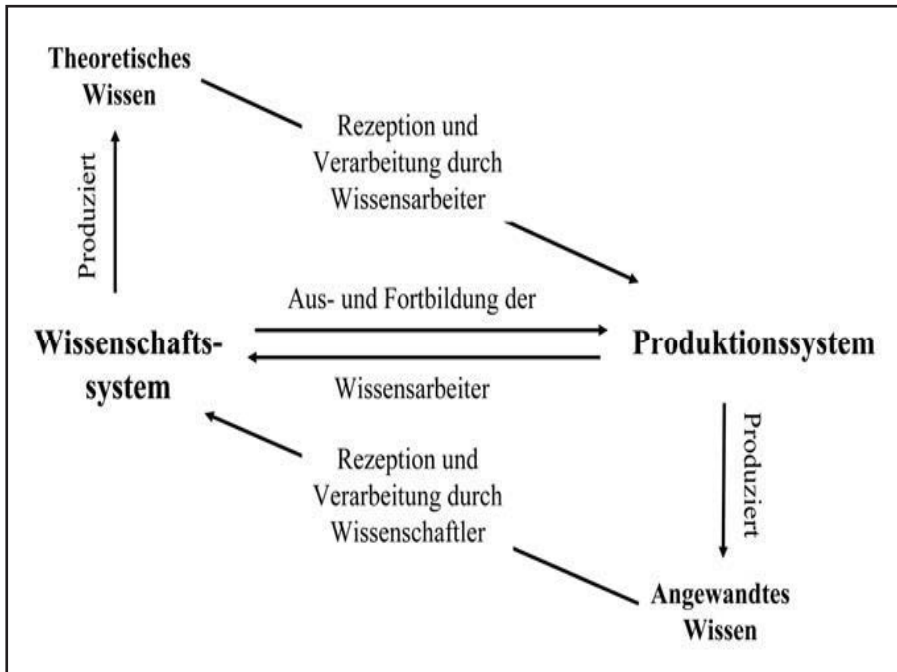


Abb. 3: Wissensbasierter Produktionszyklus aus Serrano-Velarde 2008, S. 22

### 3. Eine kompetenzorientierte Lehrveranstaltung als Service-Learning-Projekt

#### Idee des Service Learning <sup>4</sup>

Die Kompetenzorientierung der Lehre im Studiengang kann an einer konkreten, projektorientierten Lehrveranstaltung wiederum im Wahlmodul „Informationsmanagement in innovativen Lern- und Forschungsinfrastrukturen“ dargestellt werden. Die Lehrveranstaltung ist als Service-Learning-Projekt – als Lernen durch Engagement (Reinmuth/Saß/Lauble 2007, S. 13) – konzipiert, das die Einführung einer virtuellen Forschungsumgebung zur Ermöglichung onlinebasierter Forschungsszenarien an der Universität zum Gegenstand hat. Service Learning verbindet entdeckendes, wissenschaftliches Lernen mit einer konkreten Dienstleistung der Studierenden, die für externe Partnerinnen und Partner einen institutionellen Mehrwert bedeutet. (vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007, S. 17) Im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ findet das selbstgesteuerte, problembasierte Lernen nicht in einem Prozess der Rezeption, sondern der Konstruktion „in authentischen Problemkontexten“ (Sliwka 2004, S. 32) statt. (Vgl. Marks/Thömen 2002, Reich 2008) Service Learning zeichnet sich darüber hinaus durch eine starke Praxisnähe und Ergebnisorientierung aus. Die Innovationskraft des Konzepts

ergibt sich maßgeblich aus der Vielfalt an zu erwerbenden Schlüsselkompetenzen wie Team- und Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit und Problemlösungskompetenz, die im Sinne von Bologna zur Stärkung der „Employability“ der Studierenden beitragen. (Vgl. Altenschmidt/Miller 2010, S. 68) Herausragende Bedeutung erlangt dieses Konzept des Erfahrungslernens im Zuge der Bildungsreformen in interdisziplinären Kontexten, da die Bewältigung der zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen zunehmend fächerübergreifender Lösungen und Strategien bedarf. (So auch Schatz 2005, S. 3)

#### Prozessmodell des Service Learning

Die kompetenzorientierte Lehrveranstaltung verbindet internetgestütztes Fernstudium mit als Blockseminar gestalteten Präsenzphasen und ist im Sinne des „Constructive Alignment“, ausgehend von den im Kompetenzmodell des Wahlmoduls dargelegten Kompetenzziele, konzipiert. In interdisziplinären Projektgruppen werden als Dienstleistung für die Hochschule Konzepte für die verschiedenen Phasen der Implementierung der virtuellen Forschungsumgebung erarbeitet und abschließend als Gesamtkonzept der Hochschulöffentlichkeit vorgestellt.

Für die vier konstitutiven Kompetenzbereiche sollen im Folgenden an-

<sup>4</sup> Wichtige Anregungen aus der gemeinsamen Prüfungsvorbereitung, für die ich insbesondere Frau Dipl.-Soz. Katrin Billerbeck danken möchte, haben in diesem Abschnitt Berücksichtigung gefunden.



hand eines Prozessmodells die studierendenzentrierten Lehr-Lern-Szenarien aufgezeigt werden, mit denen der optimale Kompetenzerwerb ermöglicht wird.

## 1. Station des Prozessmodells: Selbstständige Wissensaneignung

Zur Förderung der **fachbezogenen Handlungskompetenz** eignen sich die Studierenden das Wissen über die Grundlagen, Funktionen, Einsatzszenarien und Gestaltungsmöglichkeiten von virtuellen Forschungsumgebungen in Vorbereitung auf die erste gemeinsame Präsenzphase eigenständig an und bereiten das erworbene Wissen für den ersten Austausch mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen in Kleingruppen auf. Dabei können sie jederzeit studentische Tutorinnen und Tutoren kontaktieren.

## 2. Station des Prozessmodells: Aufaktveranstaltung und Projektwahl

In der ersten Präsenzphase lernen sich die Studierenden kennen, tauschen sich über die in Vorbereitung auf die Veranstaltung gewonnenen Erkenntnisse aus und erarbeiten im Plenum einen Projektplan, der die in Projektgruppen zu bearbeitenden Phasen der Implementierung einer virtuellen Forschungsumgebung von der Projektdefinition bis zur abschließenden Projektevaluation bestimmt.

## 3. Station des Prozessmodells: Bildung interdisziplinärer Projektgruppen und Verständigung über das interdisziplinäre Arbeiten in der Gruppe

Anschließend finden sich die Studierenden nach ihren Interessenschwerpunkten zu interdisziplinären Projektgruppen zusammen. Nach der Methode des problembasierten Lernens (Marks/Thömen 2002, Reich 2008) verständigen sich die Studierenden entsprechend ihrer zwischenzeitlich vereinbarten Gruppenzuordnung über ihre Aufgaben und deren Wahrnehmung. In ihren Projektgruppen lernen die Studierenden, die Gruppenarbeit durch die eigenständige Planung und Verteilung von Aufgaben mithilfe einer Kompetenzanalyse zu organisieren, und erwerben im Prozess verschiedene **Sozialkompetenzen**.

## 4. Station des Prozessmodells: Interdisziplinäre Onlinegruppenarbeit

In der projektbezogenen, interdisziplinären Onlinegruppenarbeit eignen sich die Studierenden das für die von ihnen zu bearbeitende Implementierungsphase erforderliche, fächerübergreifende Wissen an, auf dessen Grundlage sie den Bedarf, die Rahmenbedingungen und Einsatzmöglichkeiten an der Hochschule analysieren und die für die Implementierung kritischen Anforderungen und Aktivitäten festlegen. Das dadurch aufgebaute Wissen und die gewonnenen Anwendungs-

und Analysefähigkeiten können die Studierenden im eigenen beruflichen Kontext einbringen; sie werden zudem dazu befähigt, das Projektmanagement für die Einführung einer bedarfsgerechten Forschungsinfrastruktur zu übernehmen. Im virtuellen Klassenraum werden die Zwischenergebnisse aus den Gruppen zur Kommentierung durch die Kommilitoninnen und Kommilitonen zur Verfügung gestellt. Zum Abschluss dieser zweiten Onlinephase findet eine fragebogengestützte Onlineevaluation statt.

#### **5. Station des Prozessmodells: Gruppenübergreifende Bearbeitung und Abstimmung der Zwischen- ergebnisse**

In der folgenden Präsenzphase werden die im virtuellen Klassenraum verfügbaren Zwischenergebnisse der Projektgruppen – unter Berücksichtigung der von den Mitgliedern anderer Projektgruppen erteilten Feedbacks und Verbesserungsvorschläge – überarbeitet und im gruppenübergreifenden Austausch aufeinander abgestimmt.

#### **6. Station des Prozessmodells: Erstellung der Gruppenkonzepte und Zusammenfügung zum Praxisleit- faden**

Nach Abschluss der Überarbeitung und Erstellung der Gruppenkonzepte werden diese nun als Service-Learning-Produkt zu einem umfassenden Praxisleitfaden für die Implementierung einer virtuellen Forschungs Umgebung an der

Hochschule zusammengeführt. Dieses Gesamtprodukt wird anschließend im Plenum diskutiert, erneut überarbeitet und beschlossen.

#### **7. Station des Prozessmodells: Vorbereitung der Präsentation des Praxisleitfadens**

Die Präsentation des Praxisleitfadens vor der Hochschulöffentlichkeit wird in der dritten Onlinephase von den Projektgruppen vorbereitet. Die Projektgruppen tragen die Verantwortung für das von ihnen eingebrachte Teilkonzept, dessen Darstellung sich in die Gesamtpräsentation des Praxisleitfadens einfügt. Weitere Abstimmungsprozesse mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Gruppen helfen, Unstimmigkeiten in den Darstellungen der Gruppenkonzepte zu vermeiden.

#### **8. Station des Prozessmodells: Präsentation des Praxisleitfadens vor der Hochschulöffentlichkeit**

Der Praxisleitfaden ist die Grundlage für die mediengestützte Präsentation der Projektarbeit vor der Hochschulöffentlichkeit. Die Präsentation fördert gezielt die Beherrschung von Arbeitstechniken zur Darstellung von komplexen Problemlösungsvorschlägen. Die Verbesserung der Fähigkeit, kooperative Arbeitszusammenhänge zu planen, inhaltlich relevante, aussagekräftige und belastbare Informationen zu recherchieren, zu strukturieren und zu be-

werten sowie komplexe, unstrukturierte Problemstellungen eigenständig zu identifizieren und zu lösen als zentrale **Methodenkompetenzziele**, fördern diese Lernszenarien gleichermaßen. (Vgl. Sliwka 2007, S. 33 f.) Die Szenarien unterstützen die Übernahme multipler Perspektiven und die Fähigkeit zum kritischen, strategischen Denken. (Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007, S. 25) Auch dem Erwerb von **Medienkompetenz** insbesondere im Umgang mit den neuen Medien und der größeren Vertrautheit mit den Methoden des Managements von informationstechnischen Projekten dienen diese Lehrarrangements. Die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Studierenden als herausragende Sozialkompetenz wird durch die kollaborative Gestaltung der Lernszenarien gefördert. Die Studierenden lernen, die Projektarbeit durch Engagement und gemeinsame Beiträge zu unterstützen sowie gemeinsam Verantwortung für die zu erbringende Dienstleistung zu übernehmen.

eigenen Fähigkeiten, Erwartungen und ihre „Rolle in einem größeren gesellschaftlichen Kontext“ (Reinmuth/Saß/Lauble 2007, S. 17). Sie erwerben die Fähigkeit, individuelle und institutionelle Ziele zu explizieren, widerstreitende Interessen zu erkennen sowie auszugleichen, und erfahren, Feedback zu geben und zu empfangen. Schließlich entwickeln die Studierenden dabei Interesse für ihre Lerninhalte und ein Empfinden für ihre Selbstwirksamkeit. Sie hinterfragen ihre Einstellung und Motivation für das Lernen in ihren zur Selbstevaluation geführten Lerntagebüchern. Die Motivation für die Anwendung des Gelernten als zentrales Element der **Personalkompetenz** der Studierenden wird im Service Learning durch die Produktorientierung und die hohe Praxisrelevanz nachhaltig gefördert. (Vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2010, S. 39)

## 9. Station des Prozessmodells: Feedback zu den Prüfungsleistungen und summative Interviewevaluation

Zum Abschluss der Lehrveranstaltung erhalten die Studierenden von den Dozentinnen und Dozenten ein Feedback zu ihren Prüfungsleistungen sowie die Möglichkeit, in der summativen Interviewevaluation die Lehrveranstaltung zu beurteilen und Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten. Sowohl in den projektbegleitenden als auch -abschließenden Gruppenreflexionen reflektieren sie die

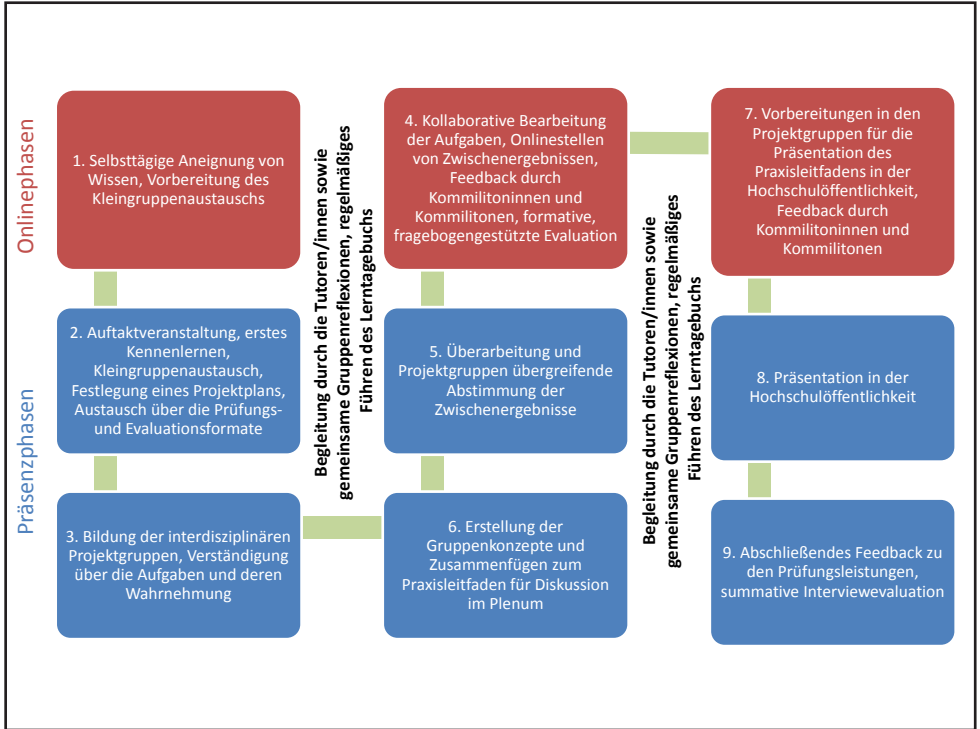


Abb. 4: Prozessmodell des Service Learning in neun Stationen

### Studienbegleitendes und kompetenzorientiertes Prüfen

Sowohl die Prüfungen als auch die Lehrveranstaltungsevaluation messen den Kompetenzerwerb der Teilnehmenden formativ und summativ in unterschiedlichen Formaten (vgl. Reis/Ruschin 2008, S. 55 f.), um sowohl Lernhindernisse noch während des Prozesses zu erkennen und ausräumen zu können als auch die Wirkung der zur Förderung des Kompetenzerwerbs eingesetzten Maßnahmen nach Abschluss der Projektarbeit zu erheben. (Vgl.

Bülow-Schramm 2008, S. 31) Als kompetenzorientierte Prüfungsinhalte im Sinne des „Constructive Alignment“ werden einerseits die kollaborativ erstellten Gruppenkonzepte, die gemeinsame Präsentation sowie die Gruppenreflexionen und andererseits – in individualdiagnostischer Perspektive – die individuell erteilten Feedbacks und die persönlichen Lerntagebücher bewertet. Die verschiedenen Lern- und Prüfungsformate, die in dieser Lehrveranstaltung Verwendung finden, würdigen in besonderem Maße die „Diversity“ der Teilnehmenden. Sowohl

externe Einflussvariablen wie die berufliche und familiäre Beanspruchung als auch interne Einflussvariablen wie Lerntyp, Technikaffinität oder Sprachkompetenz können in der Gestaltung der individuellen Lern- und Prüfungsszenarien berücksichtigt werden.

## 4. Das Qualitätsmanagement des Weiterbildungsmasters

Mit dem durch den Bologna-Prozess maßgeblich unterstützten Paradigmenwechsel von der Erfüllung staatlicher Vorgaben zur Nachweisbarkeit von Leistung in Forschung und Lehre wurde der Fokus von der staatlichen Inputsteuerung auf einen outputorientierten Qualitätsbegriff und die Strukturbildung der Qualitätssicherung im Hochschulsektor gelenkt. (Vgl. Serrano-Velarde 2008, S. 16 f.) So stellte die Hochschulrektorenkonferenz im Projekt Qualitätssicherung (Projekt Q) fest: „Die systematische Entwicklung und Sicherung von Qualität an Hochschulen ist eine Schlüsselfrage der Hochschulreform [...]“ (Hochschulrektorenkonferenz 2003, S. 5)

### Von der dozierenden- zur studierendenzentrierten Evaluation

Das Qualitätsmanagementkonzept des Studiengangs „Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“ sieht als

maßgebliche Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren die Evaluation und die Akkreditierung vor, um die Qualität der Lehre kontinuierlich zu verbessern und nachhaltig zu sichern. Die Qualität der Lehre wird gemäß dem Konzept insbesondere an der Studierendenzentrierung, dem Diversity-Management, der Kompetenz- und Handlungsorientierung sowie der Berufsqualifizierung gemessen. Das Konzept kehrt dabei bewusst von den tradierten prozessorientierten, lehrendenzentrierten Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren ab, da sich diese mit Rücksicht auf die Kompetenzorientierung des Studiengangs und die Bedeutung des individuellen, kognitiv-konstruktivistischen Lernprozesses zur Berufsqualifizierung als nur bedingt für die Erhebung der Lehrqualität geeignet erweisen. Die Evaluation auf der Lehrveranstaltungs-, Modul- und Studiengangsebene des Weiterbildungsmasters dient der Einschätzung der Qualität kompetenzorientierter Lehre im Sinne des „Constructive Alignment“ vielmehr durch Erfassung des studienbedingten Kompetenzerwerbs der Studierenden.

Das Evaluationskonzept des Studiengangs ist deshalb auf die Erhebung von studierendenzentrierten (Lern-) Ergebnisdaten<sup>5</sup> gerichtet und steht im lern- und bildungstheoretischen Begründungszusammenhang des kompetenzorientierten Studiengangs. Darüber hinaus werden mit der studen-

<sup>5</sup> Lehrendenzentrierte Ergebnisdaten können in Leistungstests überprüft werden (zur Umsetzung vgl. Braun 2008, S. 122). Diese eignen sich jedoch kaum zur Messung von Handlungskompetenzen. (Vgl. Braun 2008, S. 62 f.)

tischen Evaluation auch Prozess- und Strukturdaten erhoben.<sup>6</sup> Sie ergänzen die aus der Lehrendenbefragung und der Begutachtung durch hospitierende Kolleginnen und Kollegen (zum Peer-Review vgl. Bülow-Schramm 2006, S. 94 ff.) gewonnenen Daten und können im Qualitätsmanagement als Grundlage für die Personalentwicklung, persönliche Dokumentation und leistungsbezogene Mittelvergabe verwendet werden. Darüber hinaus dienen sie neben Absolvent(inn)enstudien auch als Analyseinstrument zur Optimierung der Studierbarkeit im berufsbegleitenden Fernstudium sowie zur Verbesserung der „Employability“ der Studierenden.

#### **Aktive Mitwirkung der Studierenden bei der Instrumentenentwicklung der Evaluation**

Das Evaluationskonzept wird regelmäßig mit den Studierenden besprochen und nach gemeinsam vereinbarten Vorgaben überarbeitet (vgl. das obige Prozessmodell), um die Erfahrungen der Studierenden zu nutzen und alle an den Evaluationen Beteiligten zur Unterstützung zu motivieren. Die Daten dienen als Grundlage für das (hochschulinterne) Qualitätsmanagement und dürfen in der (hochschulübergreifenden) (Re-)Akkreditierung bzw. anlässlich externer Evaluationen verwendet werden. (Vgl. Bülow-Schramm 2006, S. 115 f.) Die Studierenden können ihre Anliegen vertraulich jederzeit

auch im persönlichen Gespräch mit den Lehrenden bzw. Tutorinnen und Tutoren sowie bei der fakultätseigenen „Beschwerdestelle“ vorbringen.

Im Kontext der vorgestellten Lehrveranstaltung werden drei strukturierte, veranstaltungsspezifische Evaluationsinstrumente verwendet. Das Konzept beinhaltet Instrumente sowohl zur formativen Evaluation, um die vorläufigen Ergebnisse des Lernprozesses zu erheben, Rückschlüsse auf hinderliche Lernbedingungen zu ziehen und diese Erkenntnisse in den laufenden Prozess zu implementieren, als auch zur summativen Wirkungsevaluation am Veranstaltungsende. (Vgl. Rindermann 2001, S. 61) Die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation werden mit ausgewählten Referenzgruppen, insbesondere Veranstaltungen in den Wahlmodulen, verglichen und ins Verhältnis gesetzt (zu Benchmarking und Ranking vgl. Grünewald 2008, S. 41) sowie zusammen mit den Studierenden reflektiert.

---

<sup>6</sup> Sie dienen auch der Lernraumerhebung für indirekte Rückschlüsse auf den Kompetenzerwerb. (Vgl. Braun 2008, S. 62 f.)

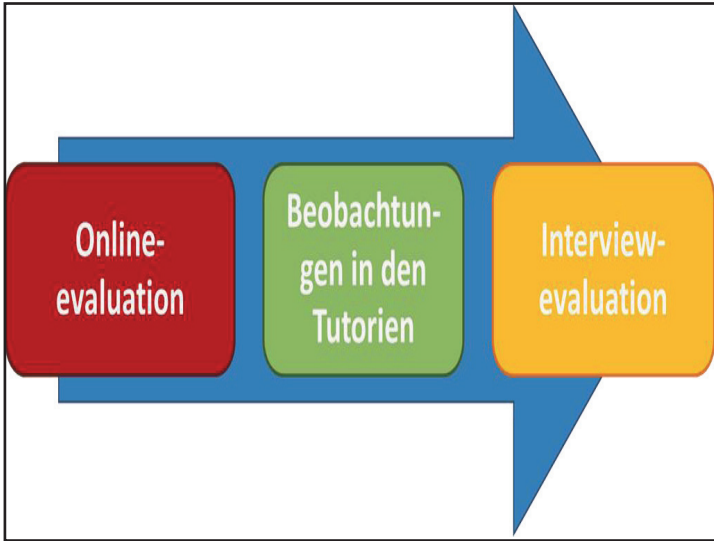


Abb. 5: Instrumentarium der kompetenzorientierten Evaluation

#### 4.1. Onlineevaluation

Die formative Onlineevaluation erfolgt auf Grundlage eines am Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp) orientierten Fragebogens, der den Studierenden in der zweiten Onlinephase (vgl. das oben beschriebene Prozessmodell) zur Verfügung gestellt wird. Das Onlineverfahren ermöglicht eine ressourcenschonende und zeitnahe Informationserfassung und deren automatische Auswertung (vgl. Krahn/Rietz/Rudinger 2008, S. 12) unter Hinzuziehung statistischer Daten, um die Ergebnisse im weiteren Veranstaltungsverlauf berücksichtigen zu können. Die Erfahrung zeigt, dass Onlineevaluationen oft nur ge-

ringe Teilnahmequoten erzielen. (Vgl. Braun 2008, S. 199) Durch eine regelmäßige Erinnerung der Studierenden an die Evaluation bei der Nutzung des virtuellen Klassenraums wird diesem Problem jedoch entgegengewirkt. Mit dem Fragebogen wird durch studentische Selbsteinschätzung der veranstaltungsbedingte Kompetenzerwerb gemessen. In Anlehnung an das BEvaKomp enthält der Fragebogen für die Onlineevaluation 26 Items zur Messung der Kompetenzen in den vier Bereichen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Die Items beinhalten alle eine „Ich-Formulierung“, um konkrete Aussagen über den persönlichen Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Darüber hinaus sind zwei offene Fragen für Ergänzungen und

Anmerkungen zur Lehrveranstaltung und der Lehrveranstaltungsevaluation aufgenommen. Der Fragebogen erhebt schließlich einige Prozessdaten, um die Performanz der/des Lehrenden bzw. der Tutorin/des Tutors in den handlungsorientierten Lehr-Lern-Formaten zu ermitteln, sowie einige Strukturdaten zur Bewertung der Studierbarkeit im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung.

Gemessen wird nicht der Kompetenzzustand, sondern der von den Studierenden selbst eingeschätzte Erwerb von Kompetenzen durch

die Lehrveranstaltung im Vergleich zu ihrem Kompetenzzustand zu Veranstaltungsbeginn. Als Ausnahme ist die Messung der Fachkompetenz zu nennen, weil „die Fachkompetenz unmittelbar mit dem Inhalt der Lehrveranstaltung korrespondiert“. (Braun 2008, S. 65) In diesem Fall genügt es, den fachbezogenen Kompetenzzustand zu messen und zu erheben, was die Studierenden nach Besuch der Veranstaltung können. (Vgl. Braun 2008, S. 66) In den übrigen Kompetenzbereichen ist hingegen anzunehmen, dass die Studierenden über Grundfähigkeiten verfügen, die sie gegebenenfalls in der Veranstaltung erwei-

| Exemplarische Fragestellungen aus dem kompetenzorientierten Onlinefragebogen zur Fachkompetenz (FK), Methodenkompetenz (MK), Sozialkompetenz (SK) und Personalkompetenz (PK) | 1 = trifft völlig zu, 5 = trifft gar nicht zu  |
|--|--|
| FK: Ich kann aufgrund der Lehrveranstaltung die Einführung einer virtuellen Forschungsumgebung in meiner Einrichtung planen, durchführen und evaluieren.                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| MK: Ich habe durch den Besuch dieser Veranstaltung meine Fähigkeit, mich in fachfremde Bereiche effektiv einzuarbeiten, verbessert.  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| SK: Infolge des Besuchs dieser Veranstaltung kann ich individuelle und institutionelle Zielsetzungen besser erkennen und verantwortungsvoll unterstützen.                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| PK: Infolge der Lehrveranstaltung kann ich den eigenen Lernprozess und die eigene Rolle innerhalb einer Gruppe besser reflektieren.  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |

Abb. 6: Exemplarische Fragestellungen aus dem Onlinefragebogen der kompetenzorientierten Evaluation



tern können. Dieser Kompetenzzuwachs lässt sich nur durch eine vergleichende Messung vor und nach Besuch der Veranstaltung erheben.

Wenngleich die Selbsteinschätzung als „komplexer kognitiver Vorgang“ (Braun 2008, S. 63) in sich ebenso Fehleranfälligkeit birgt wie allgemeine Antworttendenzen oder Überlegungen sozialer Erwünschtheit, stellt sie doch die verlässlichste Operationalisierung des Erwerbs von Handlungskompetenzen dar. (Vgl. Braun 2008, S. 64 f.)

## 4.2. Feedbackevaluation durch Tutorinnen und Tutoren

Als Feedbackevaluation (dazu näher Auferkorte-Michaelis/Selent 2001, S. 3 ff.) beobachten die Tutorinnen und Tutoren darüber hinaus das Verhalten der von ihnen betreuten Studierenden in der Projektarbeit sowie der Gruppenreflexion und schätzen auf Grundlage eines standardisierten Beobachtungsbogens deren Handlungskompetenzen ein. Über die Ergebnisse ihrer Beobachtungen tauschen sich die Tutorinnen und Tutoren mit den Studierenden sowohl individuell als auch in der Gruppe aus. Zwar ist der veranstaltungsbedingte Kompetenzgewinn mit dieser Evaluation schwer nachweisbar. (Vgl. Braun 2008, S. 62) Ihr formativer Charakter ermöglicht jedoch aufgrund der kontinuierlichen Erhebung und der

überschaubaren Datenmenge prozessbegleitend eine zügige Auswertung, Rückmeldung sowie Implementierung der Erkenntnisse zur Unterstützung des weiteren Kompetenzerwerbs in der Projektarbeit.

## 4.3. Interviewevaluation

Die summative Evaluation wird im Anschluss an das abschließende Feedback zu den Prüfungsleistungen von geschulten studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Studiengangs als Interview durchgeführt und protokolliert. In parallelen Gruppengesprächen von ungefähr 20 Minuten werden die Gruppenmitglieder um die Beantwortung der Interviewfragen gebeten. Die Kleingruppenevaluation (vgl. Winteler 2008, S. 117) ermöglicht als explorative Erhebungsmethode aufgrund ihrer kommunikativen Gestaltung, über die durch Fragen erhobenen Daten hinaus Beurteilungen und Veränderungsvorschläge von den Studierenden einzuholen. Die Studierenden treten anders als in der Feedbackevaluation als aktive Gestalterinnen und Gestalter des Qualitätsmanagementprozesses auf. Schließlich dient diese Wirkungsevaluation als Grundlage für einen alle Beteiligten einbeziehenden Reflexions- und Implementierungsprozess, der während der vorlesungsfreien Zeit die Überarbeitung der Veranstaltungskonzeption begleitet.

## 5. Fazit: Mehrwert der kompetenzorientierten Lehr- und Qualitätsentwicklung

Die kompetenzorientierte Lehr- und Qualitätsentwicklung folgt konsequent der im Bologna-Prozess geforderten Outputorientierung, die die individuelle Entwicklung und „Employability“ der Studierenden in den Mittelpunkt der Hochschullehre stellt. Im Unterschied zu der traditionell lehrendenzentrierten Perspektive ist die kompetenzorientierte Lehr- und Qualitätsentwicklung von der studierendenzentrierten Frage nach den optimalen Bedingungen für den studentischen Kompetenzerwerb geleitet. Aus den zu erreichenden Kompetenzziele leitet diese Lehr- und Qualitätsentwicklung konkrete

Maßgaben für die Hochschullehre ab, mit denen diese den Erwerb verschiedenster Handlungskompetenzen nachhaltig fördert. Große Bedeutung erhalten im Kontext des lebenslangen Lernens die Berufsqualifizierung und der Erwerb von fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen, die zentrale Bildungsanliegen von Weiterbildungsangeboten sind. In aktivierenden, offenen Lernräumen werden dabei die Potenziale der studentischen „Diversity“ in interdisziplinären, handlungsorientierten Lehr-Lern-Aktivitäten genutzt. Der entscheidende Mehrwert kompetenzorientierter Lehr- und Qualitätsentwicklung liegt deshalb in der Anerkennung der Studierenden als Subjekte in einem Qualifizierungsprozess, in dem sie lange nur als „Objekte“ galten.

## Literaturangaben

- Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg (2010): Service Learning in der Hochschule. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Ladwig, Annette/Stahr, Ingeborg (Hrsg.) (2010): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen/Farmington Hills (MI): Budrich UniPress. S. 68-79.
- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Universität Zürich (AfH) (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Zürich: Universität Zürich. ([http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise\\_Juli\\_07.pdf](http://www.afh.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf), 11.04.2012)
- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard (Hrsg.) (2004): E-Learning Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg: Bildung und Wissen.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Selent, Petra (2006): Feedback-Evaluation in Lehrveranstaltungen als dreistufiges Verfahren. In: Behrendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. I 1.2. S.1-27.

- Biggs, John (1996): The Teaching Context: The Assessment Portfolio as a Tool for Learning. In: Biggs, John (Hrsg.) (1996): Testing: To Educate or To Select? Education in Hong Kong at the Crossroads. Hong Kong: Educational Publishing Co. S. 227-271.
- Braun, Edith (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Göttingen: V&R unipress.
- Bülow-Schramm, Margret (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bülow-Schramm, Margret (2008): Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2008): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 27-44. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik)
- Chomsky, Noam (1967): Aspects of the theory of syntax. 4. Auflage. Cambridge (MA): MIT Press.
- Di Giulio, Antonietta/Defila, Rico (2008): Die Beurteilung fächerübergreifender Leistungen in der interdisziplinären Lehre. In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2008): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 159-179. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik)
- Faulstich, Peter (2004): Ressourcenprobleme Lebenslangen Lernens. (<http://www.dgwf.net/docs/Finanzierung-LLL-Stellungnahme-Faulstich.pdf>, 11.07.2012)
- Grünewald, Thomas (2008): Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess. In: Rudinger, Georg/Krahn, Britta/Rietz, Christian (Hrsg.) (2008): Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess. Bonn: University Press. S. 31-43.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993. Bonn: HRK. ([http://www.hrk.de/de/beschluesse/109\\_492.php](http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_492.php), 11.07.2012)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003): Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen. Sachstandsbericht und Ergebnisse einer Umfrage des Projektes Qualitätssicherung. Beitrag zur Hochschulpolitik 7/2003. Bonn: HRK. ([http://www.hrk.de/de/download/dateien/2003-07\\_Wegweiser\\_dt.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/2003-07_Wegweiser_dt.pdf), 11.07.2012)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bonn: HRK. ([http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Final\\_verringerte\\_Dateigroesse\\_neue\\_Versionpdf.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Final_verringerte_Dateigroesse_neue_Versionpdf.pdf), 11.07.2012)
- Jungert, Michael (2010): Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In: Jungert, Michael/Romfeld, Elsa/Sukopp, Thomas/Voigt, Uwe (Hrsg.) (2010): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 1-12.

- Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jahrgang, Heft 4. S. 455-476.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. Bonn: KMK. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf), 11.07.2012)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn: KMK. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf), 11.07.2012)
- Kultusministerkonferenz (KMK)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF. Bonn/Berlin: KMK/BMBF. ([http://www.bmbf.de/pubRD/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_2004.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf), 10.07.2012)
- Krahn, Britta/Rietz, Christian/Rudinger, Georg (2008): Anforderungen an Verfahren für Qualitätssicherung und Evaluation von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess. In: Rudinger, Georg/Krahn, Britta/Rietz, Christian (Hrsg.) (2008): Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess. Bonn: University Press. S. 9-14.
- Marks, Frank/Thömen, Doris (2002): Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL). Die Rekonstruktion der Wirklichkeit. In: Behrendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 1.1. S. 1-23.
- Pfäffli, Brigitta Katharina (2005): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern: Haupt Verlag.
- Reich, Kersten (2008): Problem-based Learning. In: Reich, Kersten (Hrsg.) (2008): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Konstruktiver Methodenpool. Handlungsorientierte Methoden. Köln: Universität Köln. ([http://www.methodenpool.uni-koeln.de/problembased/frameset\\_vorlage.html](http://www.methodenpool.uni-koeln.de/problembased/frameset_vorlage.html), 11.07.2012)
- Reinmuth, Sandra Iris/Saß, Christina/Lauble, Silvia (2007): Die Idee des Service Learning. In: Baltés, Anna Maria/Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2007): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim/Basel: Beltz. S. 13-28.

- Reis, Oliver/Ruschin, Sylvia (2008): Kompetenzorientiert prüfen. Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2008): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 45-57. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik)
- Rindermann, Heiner (2001): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen. Forschungsstand und Implikationen. In: Spiel, Christiane (Hrsg.) (2001): Evaluation universitärer Lehre zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 61-88.
- Schatz, Wolfgang (2005): Forschungsorientierter, interdisziplinärer Unterricht in einem multidisziplinären Umfeld. In: Behrendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. E 1.6. S. 1-17.
- Schenker-Wicki, Andrea/Olivares, Maria (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Im Spagat zwischen Angebot und Nachfrage. In: Strate, Ulrike/Kalis, Peer-Olaf (Hrsg.) (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zehn Jahre nach Bologna. Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmawechsel. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). S. 219-229.
- Senger, Ulrike (2008): Biografisches Erfahrungslernen junger Forschender. In: Behrendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.6. S. 1-30.
- Serrano-Velarde, Kathia (2008): Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sliwka, Anne (2007): „Giving Back to the Community“. Service Learning als universitäre Pädagogik für gesellschaftliches Problemlösen. In: Baltès, Anna Maria/Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2007): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim/Basel: Beltz. S. 29-34.
- Sliwka, Anne (2004): „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun“. Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In: Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb, Peter E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen. Service Learning. Etwas für andere tun. Weinheim/Basel: Beltz. S. 32-57.
- Sukopp, Thomas (2010): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. Definitionen und Konzepte. In: Jungert, Michael/Romfeld, Elsa/Sukopp, Thomas/Voigt, Uwe (Hrsg.) (2010): Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 13-29.
- Teichler, Ulrich (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2009): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn: HRK. S. 30-52.

- Weiler, Hans N. (2010): Vom klugen Umgang mit der Bologna-Reform. Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung. (<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gastbeitrag-vom-klugen-umgang-mit-der-bologna-reform-1655226.html>, 10.04.2012)
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17-31.
- White, Robert W. (1959): Motivation reconsidered: the concept of competence. In: Psychological Review, Vol. 66, No. 5. S. 279-333.
- Wildt, Johannes (2004): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Behrendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. A 3.1. S. 1-13.
- Winteler, Adi (2008): Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.



## **Kathrin Schwärzel, LL.M. (UJ Kraków)**

Bibliotheksreferendarin

**Anschrift:** Potsdamer Straße 33, 10785 Berlin

**E-Mail:** [kathrin.schwaerzel@gmx.net](mailto:kathrin.schwaerzel@gmx.net)

### **Zur Person:**

Derzeit Bibliotheksreferendarin an der Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Studentin im Master of Higher Education am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg, Juristin mit Abschlüssen im deutschen und polnischen Recht.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Hochschul- und Mediendidaktik, Bibliotheks- und Rechtsdidaktik.

**JETZT ANMELDEN!**



Schau über den Buchrand!

## Fit für den juristischen Alltag?



Entdecke unsere Seminare:

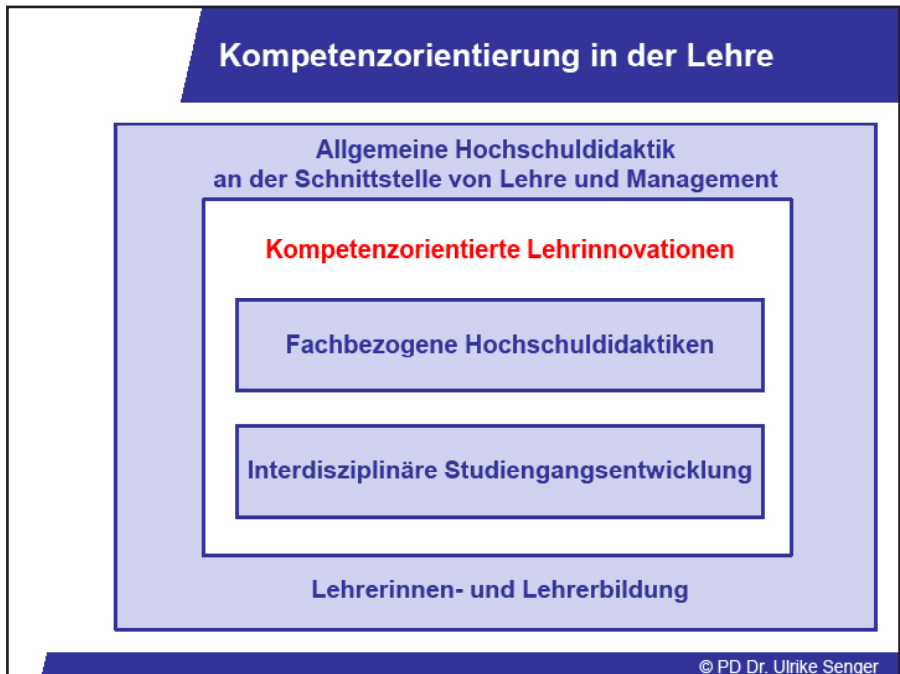
- Rhetorik für Juristen (62003)
- Vernehmungslehre und Aussageanalyse (60014)
- Verhandeln im juristischen Alltag (60016)
- Richterliche Verhandlungstechniken (62045)
- Vertragsgestaltung in der Praxis (62043)
- Basistraining Mediation (60017)
- Arbeit mit Straffälligen (60015)
- Die Praxis des Familienrechtlers (62004)
- Selbst-, Zeit- und Lernmanagement (61016)
- Kommunikations- und Gesprächsführung: das Mandantengespräch (60021)
- Zeugenbeweis und Lügenerkennung vor Gericht (62040)

Zentrum für  
**Schlüsselqualifikationen**

[www.zfs.uni-passau.de](http://www.zfs.uni-passau.de)



[www.facebook.com/zfs.uni.passau](https://www.facebook.com/zfs.uni.passau)





## 4. Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Kompetenzorientierung  
in der Lehrerinnen-  
und Lehrerbildung



Hochschuldidaktische Verzahnung der Ausbildungsphasen  
in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung



4.1.  
Berufsbiografische  
Zugänge



4.2.  
Portfolio als  
Reflexionsinstrument



4.3.  
Portfolio als formatives  
Prüfungsformat

## Biografiearbeit in der Lehrer/innenbildung: Berufsbiografische Zugänge zur Kompetenz- entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Ausbildungsphase<sup>1</sup>

*Guido Pollak und Martina Schliesleder*

### **Kurzzusammenfassung**

Empirische Befragungen von Lehramtsstudierenden zeigen, dass diese ihrer Studien- und Berufswahl zum Teil problematische Vorstellungen über die beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern wie auch über die zu deren Bewältigung als notwendig erachteten fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale zu Grunde legen. Solche in der Berufswahl zum Tragen kommenden Vorstellungen über Beruf und – daran anschließend – über Studium und Studienverhalten haben Wurzeln in biographisch getönten Erfahrungen wie auch in Stereotypen über Schule, Unterricht und Lehrberuf. Gemessen an Kennzeichen pädagogischer Professionalität, können daraus problematische Berufsbiographien von Lehrer/innen resultieren. Sozialwissenschaftliche Theorien pädagogischer Professionalität weisen darauf hin, dass pädagogisches Handeln durch strukturelle Kontingenz gekennzeichnet ist: Pädagogische Professionalität besteht in der verantwortlichen Bewältigung dieser Kontingenz.

Hier setzt „biografieorientierte Lehrer/innenbildung“ an: Sie soll eine an pädagogischer Professionalität orientierte Kompetenz zur Reflexion der an das eigene berufliche Handeln gestellten Anforderungen von Professionalität erzeugen, welche über die gesamte Berufsbiografie hinweg erworben und aufrechterhalten werden muss. In diesem Sinne ist Lehrer/innenbildung eine „berufsbiografische Aufgabe“.

Die Umsetzung des forschungsbasierten Professionalisierungskonzeptes in Lehrformen und -inhalte erfolgt durch die curriculare Implementierung von neuartigen Lehr-Lern-Szenarien in die modularisierte Lehrerbildung. Drei in Inhalt, Zielstellung und Zeitpunkt im Studium unterschiedliche „Biografieseminare“ wollen die Lehramtsstudierenden zu eigenständiger Biographiearbeit hinführen: Das Seminar „Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben“ bietet zu Studienbeginn die

<sup>1</sup> Der Beitrag veröffentlicht eine Auswahl an Ergebnissen des Forschungs- und Hochschulentwicklungsprojekts „Wirksamkeit in der Lehrer/innenbildung“ (2006-2011).

Möglichkeit zur Reflexion von Studienwahlmotiven und Berufsfeldvorstellungen, das Seminar „Stärke-Schwächen-Analyse“ in der Mitte des Studiums gibt diagnosegestützte Hinweise auf den Stand der erreichten Kompetenzentwicklung, das Seminar „Angstfreier Übergang in das Referendariat“ führt die Studierenden aus der ersten Phase in den zweiten Professionalisierungsabschnitt. Alle drei Seminare folgen den bildungstheoretischen Grundsätzen der hochschuldidaktischen Innovationsprogramme der Universität Passau (wie „Studium Ideale“, „Lernen durch Lehren“, „Kompetenzorientiert lehren, beraten und prüfen“).

## 1. Forschungsbasierte Herleitung der „Biografiearbeit in der Lehrer/innenbildung“

### Projektziele

Gemeinsame Aufgabe des im März 2011 beendeten 5-jährigen Forschungs- und Hochschulentwicklungsprojektes „Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung“ war es, Antworten auf die Frage zu finden, wie sich Lehrangebote im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Studien in Lehramtsstudiengängen auf die Entwicklung berufsbezogener Professionalität und auf die dafür als notwendig erachteten Kompetenzen von Lehramtsstudierenden auswirken. Antworten gab eine an den Projektstandorten München und Passau durchgeführte Längsschnittstudie, die im Bereich der pädagogischen und psychologischen Ausbildung die Entwicklung von Studien- und Berufswahlmotiven, von berufsspezifischen Kompetenzen und des allgemeinen Selbstbildes von Lehramtsstudierenden untersuchte.

### Forschungsdesign

Das Forschungsdesign ging von der Annahme aus, dass Lehramtsstudierende ihrer Studien- und Berufswahl biografisch erworbene Präkonzepte von Erziehung, Schule, Unterricht, Lernen und des Berufs der Lehrerin/des Lehrers zugrunde legen, die gleichermaßen (mit)prägend sind für individuelle Studien- und Berufswahlmotive, für die damit verbundenen Vorstellungen über das zukünftige berufliche Handeln und für die zu deren Bewältigung als notwendig erachteten berufsbezogenen Kompetenzen, welche deshalb im Studium zu erwerben sind. Zur Prüfung dieser Annahme wurden Instrumente für die Erfassung der Dimensionen „Studien- und Berufswahlmotive“, „Berufsfeldvorstellungen“ und „Selbsteinschätzung“ entwickelt, mit denen mehrere Studienkohorten längsschnittlich zu verschiedenen Zeitpunkten des Studiums befragt wurden. Neben der Erfassung von Veränderungen innerhalb dieser Dimensionen sollten – als

## 4.1. Berufsbiografische Zugänge

zweiter Projektauftrag – universitäre Lehrformen und Lerninhalte entwickelt werden, deren Geeignetheit, bei den Studierenden einen auf das Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers bezogenen Professionalisierungsprozess in Gang zu setzen, durch Begleitforschung überprüft wurde. Das Lehramtsstudium in dieser Weise als Prozess der Professionalisierung für den Beruf des Lehrers zu verstehen, greift auf eine allgemeine systemtheoretische Theorie von Profession und Professionalität (Stichweh 2000) zurück, bezieht diese Theorie auf typische Kennzeichen und gemeinsame Probleme pädagogischen Handelns und konkretisiert diese Kennzeichen und Probleme schließlich im Handlungsfeld der Planung, Durchführung und Evaluierung schulischer Lehr-Lernprozesse (vgl. Kiel & Pollak 2011a).

### Pädagogische Professionalität

Stark verkürzt, versteht das Projekt unter „pädagogischer Professionalität“ (Kiel/ Pollak, 2011b, S. 7-39; Pollak 1998):

- Pädagogische Berufe bearbeiten Probleme der Strukturveränderung von Personen: Während Ärzte und Psychologen dies unter dem Gesichtspunkt der Heilung von körperlichen und psychischen Krankheiten tun, Theologen unter dem Gesichtspunkt der Bekehrung zum richtigen Glauben und Juristen unter dem Gesichtspunkt der Befolgung von Gesetzen und Normen, verändern Angehörige pädagogischer Berufe Menschen mit dem Ziel von

Erziehung, Bildung und Ausbildung. Dafür organisieren sie Lernprozesse.

- Solches pädagogische Handeln ist durch strukturelle Unsicherheit gekennzeichnet und findet in „Möglichkeitenräumen“ statt: Zwischen lernzielgeleiteten Absichten und zu deren Verwirklichung unternommenen Handlungen der Lehrpersonen und darüber vermutlich bewirkten Lernprozessen auf Seiten der Adressaten bestehen nur „lose“, d.h. unsichere Verknüpfungen. Es können immer andere Lernziele beabsichtigt werden, andere Lerninhalte und -methoden eingesetzt und damit andere persönlichkeitsrelevante Lernprozesse bewirkt werden.

- Pädagogische Professionalität besteht im Kern in der verantwortungsbelasteten Bewältigung von Unsicherheit und Kontingenz.

- Hierfür sind professionsspezifische Kompetenzen in den Dimensionen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Berufswissenschaften berufsbiografisch zu erwerben und aufrechtzuerhalten.

### Von der Forschung zur hochschuldidaktischen Praxis

Theoretisch folgten die zu entwickelnden Lehrformate der dann so genannten „Biografie-seminare“ diesem Konzept von pädagogischer Professionalität. Empirisch wurde das theoretische Konzept gestützt durch Ergebnisse der Befragung von Lehramtsstudierenden an der Universität Passau. (Vgl. Eberle/Pollak 2006) Diese zeigen,

dass die Studierenden der Wahl des Lehramtsstudiums z.T. problematische Studienwahlmotive und Berufsvorstellungen zugrunde legen, sofern man als Bewertungskriterium ein von diesem Verständnis von pädagogischer

die in den Dimensionen „typischer Adressatenbezug des Lehrer/innenberufs“ und „Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns“ verteilten Motivcluster.

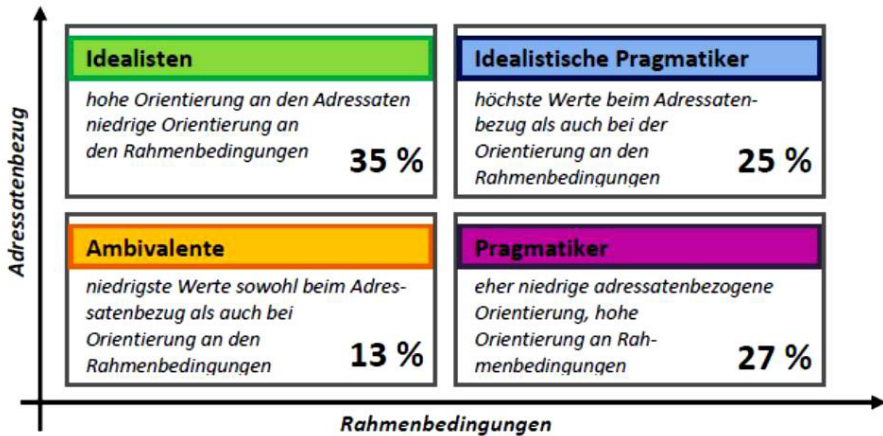


Abb. 1: Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden – Clusteranalyse (Kiel/Pollak 2011a)

Professionalität geprägtes Berufsbild heranzieht. Die Clusteranalyse der erhobenen Daten zeigte auf den ersten Blick unproblematische Motive, und zwar sogenannte „pädagogische“, „fachliche“ und „instrumentelle“ Motive. **Pädagogische Motive** der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Begleitung von Kindern in schwierigen schulischen und außerschulischen Lebenssituationen auf der einen Seite stehen **fachlichen Motiven** der didaktisch gut aufbereiteten Vermittlung interessanter Unterrichtsstoffe gegenüber. **Instrumentelle Motive** liegen in der Erwartung beispielsweise von Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder in der Erwartung eines sicheren Arbeitsplatzes. Die Abbildung 1 zeigt

## Einfluss der Motive auf die Gestaltung von Studium und Lehrer/innenberuf

Den vier Motiven entsprechend, erwarten die befragten Studierenden zu Beginn ihres Studiums auch ein differenziertes berufliches Aufgabenfeld, das neben der Kernaufgabe des Unterrichts die dazugehörigen Aufgaben der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung sowie ein differenziertes Feld von Fördermaßnahmen und Beratungstätigkeiten und Tätigkeiten der Vor- und Nachbereitung von Unterrichtstätigkeiten nennt. Dies lässt sich auf der einen Seite durchaus als realistische Einschätzung des zukünftigen beruflichen Handelns interpretieren, begründet aber andererseits

## 4.1. Berufsbiografische Zugänge

---

auch die Vermutung, dass dieser - auf den ersten Blick - realistische Blick zu diesem Zeitpunkt der Berufsbiografie nicht auf bereits erworbener Erfahrung und Kenntnis beruht, sondern sich eher stereotypen Berufsbildern verdankt. Solche **stereotypen Berufsbilder** sind, das zeigen die im Verlauf der in den „Biografieseminaren“ aus der Erfragung biografischer Erinnerungen und Erzählungen der Studierenden zur Genealogie der Berufswahl erhobenen qualitativen Daten (s.u.), stark durch eigene Schulerlebnisse getönt (Heinritz 2010; Fischer 2006, S. 7 ff.), welche nicht selten idealisiert, romantisiert aber auch dämonisiert werden. Daraus können aber im Verlauf des Studiums für das Studierverhalten wirksam werdende Einstellungen und Handlungen entstehen, die aus berufsbiografischer Perspektive durchaus problematisch werden können, sofern sie zu einer einseitigen oder verzerrten Nachfrage an spezifischen Kompetenzen oder Kompetenzbereichen als Grundlage erfolgreichen beruflichen Handelns führen. Mit Ergebnissen anderer Studien (Faulstich-Wieland/Kayser 2002; Schaarschmidt & Fischer 2001; Hubermann 1991) lassen sich die von uns gefundenen Motive durchaus als Risikofaktoren ansehen, die in riskante Berufsbiografien einmünden können (vgl. Herzog 2011; Heinritz 2010, bes. S. 18 ff.). Deshalb machen alle vier „Blicke“ auf Studium und Beruf eine frühzeitige Reflexion der Studien- und Berufswahlmotivation notwendig (Kiel/Pollak 2011a, bes. S. 35 ff.), um korrigierend eine realistische Vorstellung von Profession und Professionalität zu ent-

wickeln (Kiel u.a. 2007). Theoretischer Rahmen wie empirische Ergebnisse bildeten gleichermaßen Ausgang und Grundlage der im Projektverlauf entwickelten Biografieseminare.

### Lehrer/innenbildung als berufsbiografische Aufgabe

Ausgehend von dem von Ewald Terhart formulierten Postulat, dass Lehrer/innenbildung eine berufsbiografische Aufgabe sei (Terhart 2002), wurde für die zu planenden Lehrangebote zudem das Lernziel formuliert, dass die Studierenden die institutionell getrennten Phasen der Lehrer/innenbildung als einen über die gesamte Berufsbiografie hinweg reichenden kohärenten Prozess ansehen und als in der eigenen Verantwortung stehende und zu gestaltende Aufgabe berufsbiografischen Handelns annehmen (Hericks 2006). Selbst-Beobachtung und Selbst-Beurteilung sollen die eigene Kompetenzentwicklung begleiten, um darauf gestützt Professionalisierung als Selbst-Bildung zu vollziehen. **„Lehrer werden – Lehrer sein – Lehrer bleiben“** sollen als unterschiedliche Stationen einer Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern gestaltet werden: Lehrer/in ist man nicht am formalen Ende eines Ausbildungsprozesses, sondern Lehrer/in wird man ein Lehrer/innen-Lebenlang:

Biografieorientierte Lehrer/innenbildung will eine auf theoretisches Wissen begründete wie auf berufliches Erfahrungswissen gestützte Kompetenz zur Reflexion der an das eigene berufliche Handeln gestellten Anforderungen von Professionalität erzeugen, welche über die Berufsbiografie „hinweg“ wirksam ist.

Diese Kompetenz wird in Anlehnung an Peter Alheits Konzept der „Biografizität“ (vgl. Alheit 1995) als **berufsbiografische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern** bezeichnet (ähnlich jüngst Büker/Nitsche 2011; vgl. auch die Beiträge in Kirchhof/Schulz 2008). Im Mittelpunkt der hochschuldidaktischen Realisierung des Ziels der Anbahnung und des Aufbaus von biografischer Kompetenz und berufsbezogener Professionalität stehen drei über das Lehramtsstudium verteilte Lehrangebote. Sie sind inhaltlich und didaktisch orientiert

- an der bildungstheoretischen Leitvorstellung des sich-selbst-bildenden Subjekts (vgl. allgemein Dörpinghaus 2011, S. 154; im Zusammenhang mit Lehrer/innenbildung vgl. Schenz 2012, bes. S. 23-42; Uhle 2006)
- an der professionstheoretischen Leitvorstellung von pädagogischer Professionalität (Helsper 2011; Kiel/Pollak 2011b, bes. S. 21-33) und
- an der kompetenztheoretischen Leitvorstellung des über die Berufsbiografie verteilten Erwerbs und Erhalts von berufsspezifischen Kompetenzen als

Grundlage professionellen Handelns im Beruf (vgl. allgemein Spiel 2006).

Jeweils eine Lehrveranstaltung in der Eingangsphase, in der Mitte und in der Endphase des ersten Ausbildungsabschnitts dient dem Aufbau, der Vertiefung und der Konsolidierung eigenständiger Biografiearbeit als Bestandteil selbstverantwortlicher Gewinnung von Professionalität.

## 2. Seminar Typ 1: „Lehrerwerden, Lehrer-sein, Lehrerbleiben“ – Berufsbiografie als Selbstbildung

### 2.1. Bildungstheoretische Fundierung

Die Didaktik dieses Seminars zielt auf die Bewusstmachung und Verbalisierung von Motiven, Einstellungen und Erwartungen, um sie im Gespräch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Dozentinnen und Dozenten reflexiv bearbeiten zu können. Dazu werden spezifische Übungen, Arbeits- und Kommunikationsformen eingesetzt, welche als geeignet erachtet werden, diese Motive, Einstellungen und Erwartungen in die kommunikative Interpretation und reflexive Bearbeitung zu holen.

### 2.2. Format und Seminarverlauf

Die einzelnen „Stationen“ der Seminararbeit verfolgen diese Ziele mit didaktischen Mitteln der Biografiearbeit, wie sie in der Erwachsenen- und Altenbildung,

## 4.1. Berufsbiografische Zugänge

der Biografieforschung und Therapie entwickelt wurden (Bücker/Nitsche 2011, Rothe 2008, Friebertshäuser 2006, Kraul/Marotzki 2002). Im Einzelnen werden folgende Stationen, Übungen, Themen bearbeitet:

- **„Mein Leben als ...“:** In dieser Übung soll der eigene Lebenslauf ohne sprachliche Ausdrücke nur mit Hilfe von Zahlen und Symbolen visualisiert werden. Bereits die Metapher, mit der der Lebenslauf beschrieben wird, sagt etwas über die Ausstattung des formalen Lebenslaufs mit biografischem Sinn aus. Das gilt auch für die in den Lebenslauf einzufügende Markierung des biografischen Zeitpunktes, an dem die Entscheidung fiel, Lehrerin/Lehrer werden zu wollen
- **Lebenslauf und Biografie:** Diese Übung schließt an die erste Übung an. Auf der Grundlage der Unterscheidung von Lebenslauf / Biografie soll hier ein Verständnis der Biografie als subjektiver Sinngebung und Sinnstiftung von kontingenten Lebens(ver)läufen erzeugt werden
- **Vielleicht bin ich auch eine schlechte Lehrerin/ein schlechter Lehrer?** Mit dieser Übung soll für Selbstidealisierungen von sich selbst zugeschriebenen positiven Eigenschaften für den Lehrberuf und Verdrängungen von deren negativen Eigenschaften sensibilisiert werden. Ziel ist ein „realistisches Selbstbild“, das auch die Akzeptanz von für den Lehrberuf womöglich problematischen Eigenschaften beinhalten darf.

## 2.3. Exemplarische Übung mit Feedbacks

### Reflexiver Zugang zur Biografie

Mit diesen Übungen wird ein reflexiver Zugang zur eigenen Biografie gefunden, indem an die eigene Lebensgeschichte, wie sie sich formal im Lebenslauf zeigt, die Frage gestellt wird, wie der bisherige Lebenslauf zur jetzt beginnenden Lehrer/innen-Biografie geworden ist und wie diese zukünftig gestaltet wird. So dient etwa die Visualisierung des Lebenslaufs mit der von den Teilnehmern erbetenen Markierung des biografischen „Punktes“, an dem – in der rückblickenden Erinnerung – die Entscheidung, Lehrer/in werden zu wollen, gefallen ist, der Öffnung dieses „Punktes“ für reflexive Bearbeitung.



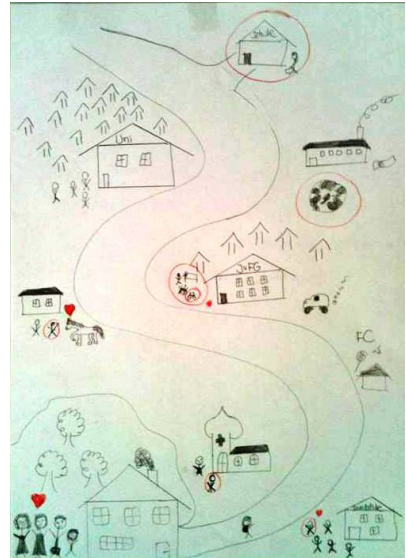


Abb. 2 Visualisierte Lebensläufe mit dem biografisch erinnerten Punkt der Entscheidung für den Lehrberuf

## Vom pädagogischen Fremd- zum Selbstbild

Die erhaltenen Antworten reichen vom Schulalter (vgl. die roten Punkte neben den Schulhäusern in der Abb. 2) bis zum frühen Erwachsenenalter, also von der im Alter von zehn Jahren bewunderten Grundschullehrerin bis zum Ausstieg aus einem zunächst erlernten und eine Zeit lang ausgeübten Beruf, der im Einzelfall nach Erreichen des 30. Lebensjahres als nicht erfüllend erlebt wurde. Geliebte Lehrer/innen finden sich in diesen Motiven als idealisierte Vorbilder ebenso wie gehasste Lehrer/innen, die den missionarischen Wunsch begründen, zukünftige Schülerinnen und Schüler vor solchen Lehrerinnen und Lehrern zu schützen. Derartige Motive können für die Einleitung ei-

ner Berufsbiografie aber – wie oben gezeigt – problematisch sein, da sie zur Ablehnung oder Ausblendung der nicht zum Vor-Bild passenden Anteile im Selbst-Bild führen können. Im gemeinsamen Gespräch können diese Probleme thematisiert und damit der Reflexion zugeführt werden.

## Biografische Perspektivenwechsel

Die Rückmeldungen aus diesem Seminar geben Hinweise auf das Erreichen dieses Seminarzieles: „Das Seminar Biografie I hat es geschafft mich dazu zu bewegen, mein Verhalten noch einmal aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Das Seminar Biografie I hat dieses selbstständige Hinterfragen in den Kontext des Lehrer-Werdens und Lehrer-Seins eingebunden und mir

## 4.1. Berufsbiografische Zugänge

*damit den Anreiz gegeben, nicht nur über mich, sondern über mich als angehende Lehrerin nachzudenken. Ich bin mir sicher, dass mich dieser Anreiz nicht nur temporär, sondern auf Dauer beschäftigen wird.*“ Das „auf Dauer“ zeigt, dass die als Ziel formulierte erwünschte biografische Perspektive eingenommen wird.

### Roter Faden in der Lehrer/innen-Bildungsbiografie

Im Sinne der im Seminar behandelten systemtheoretischen Unterscheidung von „Lebenslauf“ und „Biografie“ werden die Lebenslaufstationen Studium – Referendariat – Beruf – Fortbildung in EINE biografische Perspektive gebracht. Auch dafür, dass das Ziel, das eigene Studienverhalten unter der biografischen Perspektive reflektiert zu gestalten, erreicht wurde, geben Aussagen der Teilnehmenden Hinweise: *„Man macht sich im Laufe seines Studiums viel zu wenig Gedanken, wieso man eigentlich Lehrer werden möchte, unter anderem weil man hauptsächlich nur schaut, wie man sein Workload für das Semester am besten geregelt bekommt. Im Seminar jedoch, konnte, bzw. musste man wieder einmal gründlich darüber nachdenken.“* Das im Seminar oft benutzte Statement *„Die biografische Perspektive auf die Lehrer/innenbildung bedeutet, den ersten Tag des Lehramtsstudiums vom vorerinnerten letzten Tag des aktiven Berufslebens aus zu betrachten und zu gestalten“* ist ein Indikator dafür, dass es mit den Übungen und Arbeitsformen gelingt, „biografische Kompetenz“ anzubahnen.

## 2.4. Handlungskonsequenzen für die Weiterentwicklung des Seminars

### Nachhaltige Reflexion einüben

Die qualitativen Daten zeigen insgesamt, dass das Ziel des Seminars, eine (nachhaltige) Reflexion anzuregen, erreicht werden kann: *„Durch die Reflexionsaufgaben und vor allem durch das Visualisieren des eigenen Lebenslaufes ist mir wieder bewusst geworden, warum ich eigentlich Lehramt Grundschule studiere. Ich habe mich über das Seminar hinaus noch einige Zeit gedanklich mit meiner Vergangenheit und meinem Weg hin zum Lehramtsstudium beschäftigt, bin meine Motive immer wieder durchgegangen und habe einfach in schönen Erinnerungen geschwelgt. Mir ist wieder bewusst geworden, dass ich studiere, um einmal den Beruf auszuüben, den ich machen will, für den ich Talent habe, der mir Spaß macht und der mich erfüllt.“*

### Erwerb „biografischer Kompetenz“

Dass die im Lehrkonzept im Mittelpunkt stehende „biografische Kompetenz“ angebahnt werden kann, verdeutlicht die folgende Aussage: *„Das Seminar begleitet Studierende vom Stand eines Schülers, der sich entschieden hat selbst zu lehren bis zum tatsächlichen Einstieg in die Lehrtätigkeit. Der Übergang vom Studium zur tatsächlichen Lehrtätigkeit bereitet mir schon derzeit so einiges Kopfzerbrechen und stärkerer Input sowie Feed-Back werden mir da willkommene Gäste sein.“*

*Der Ausbau der Selbstkompetenz, den diese Seminarfolge zu bewerkstelligen vermag darf nicht unterschätzt werden.“*

## Drei Optionen der didaktischen Weiterentwicklung

Drei Entwicklungsrichtungen sind weiter zu verfolgen: Zum einen kann eine inhaltsanalytische Erschließung der qualitativen Aussagen zur Bewertung des Seminars zu einer theoretischen Schärfung des Konzepts der „Biografischen Kompetenz“ führen, zum zweiten können daran anschließend weitere und neue hochschuldidaktische Instrumente zu deren Vermittlung entwickelt werden. Zum dritten müsste ein Design für Längsschnittstudien entwickelt werden, die untersuchen, ob die „biografische Perspektive“ nachhaltig verfolgt wird.

## 3. Seminar Typ II: Stärken-Schwächen-Analyse

### 3.1. Bildungstheoretische Fundierung

Inhaltliches Kriterium für die Selbsteinschätzung im Studium bereits erworbener Stärken oder noch ausgleichender Schwächen in den Kompetenzdimensionen Fachwissen, Fachdidaktik und Berufswissenschaften sind die für das Projekt zentralen Konzepte des „pädagogischen Handelns“ und der „pädagogischen Professionalität“ (s.o.). Die angebotenen Übungen und Arbeitsformen die-

nen dazu, dass die Studierenden sich diese Konzepte als Kriterium aneignen und deren Umsetzung bildungs- wie kompetenztheoretisch als Weg der Professionalisierung betrachten. Die Übungen sollen die Studierenden auf der Grundlage der bilanzierenden Selbstbeurteilung und der von den Dozentinnen und Dozenten gespiegelten Fremdbeurteilung motivieren, die verbleibenden Studiensemester angemessen zu nutzen, um ggf. im eigenen Kompetenzprofil empfundene „Defizite“ oder Unsicherheiten durch die gezielte Wahl von Lehrveranstaltungen, Selbststudium, Praktika etc. in Richtung eines ausreichenden Zugewinns an Professionalität zu bearbeiten.

### 3.2. Format und Seminarverlauf

Mit der **Einführung „Risikoberuf Lehrer/in“** soll als Kern pädagogischer Professionalität der „Umgang mit Unsicherheit“ eingeführt werden. Die Teilnehmenden sollen sich mit der These auseinandersetzen, dass die unvermeidbare Kontingenz pädagogischen Handelns weder durch Rezeptologie geschlossen werden kann noch deshalb durch Irrationalität gekennzeichnet sein muss.

„**Mein Leben als Hochseilakt**“: Diese Übung schließt an die Einführung an: Die Teilnehmenden werden gebeten, zum einen Strategien für die Bewältigung von Kontingenz zu benennen, die sie für sich selbst angemessen finden, und zum anderen dies in Bezug zu setzen zu den im Studium in den Dimensionen Fachwissen,

## 4.1. Berufsbiografische Zugänge

Fachdidaktik, Berufswissenschaften bereits erworbenen Kompetenzen; es folgen Planspiele, in denen diese „Bewältigung“ fallorientiert an ausgewählten Handlungsfeldern (Erziehen – Unterrichten – Diagnostizieren – Innovieren) simuliert wird.

### 3.3. Exemplarische Übung mit Feedbacks

#### Pädagogischer Habitus im Biografie-Seminar

Lernziel dieses Seminars bleibt eine Haltung gegenüber dem Studium, das nicht Studienpläne „abarbeitet“, nicht ECTS-Punkte „auffüllt“ und auch nicht Prüfungswissen „ansammelt“, sondern das die eigene Person zur Lehrer-Persönlichkeit entwickeln will. Jetzt sollen die früheren Studienwahlmotive und die auf den Beruf gerichteten Handlungsfeldvorstellung auf der Grundlage von im Studium gemachten Erfahrungen mit Theorie und Praxis „realistischer“ eingeschätzt werden. Dies zeigen Aussagen wie: *„Letztendlich war dieses Seminar eine Bereicherung für mich. Die Aufträge ließen mich tief in mich hineinblicken und bestärkten mich erneut in der Entscheidung, dass der Beruf Lehrer der richtige Weg für mich ist. Das Seminar war aufgrund dessen so bereichernd, da es nicht aus Vorträgen bestand, die von anderen Menschen erzählten, mit denen man sich oftmals nicht identifizieren kann, sondern man mehr über sich selbst herausfand und tief in sich blickte.“*

Ob diese „Introspektion“ zu einer „objektiven“ Einschätzung von Quantität und Qualität des schon erreichten Wissens und Könnens unter diagnostischen Gütekriterien hinreichend ist, dies ist – wie angedeutet – eine offene Forschungsfrage.

### Persönlichkeitsbildung angehender Lehrer/innen

Die Rückmeldungen geben aber auch Hinweise darauf, dass es zu einer Art kommunikativer Validierung der individuellen Selbsteinschätzungen dadurch kommt, dass die von anderen berichteten Stärken und Schwächen, die der eigenen Selbsteinschätzung entsprechen, das eigene Urteil „reliabel“ und „valid“ machen. Dass insgesamt das Ziel einer reflexiven Selbst-Bilanzierung durch die gewählten Arbeitsformen, die didaktischen Vorgehensweisen und die selbstdiagnostischen Verfahren erreicht werden kann, bestätigt folgende Aussage: *„Ein sehr gelungenes Seminar, das auf alle Fälle ein Bleiberecht in der Lehrer/innenbildung hat und weiter ausgebaut werden sollte. Dieses Seminar stellt eine neue Möglichkeit der Hochschuldidaktik in der Lehrer/innenbildung dar. Die Persönlichkeitsentwicklung ist meiner Meinung nach, neben Fachwissen und pädagogischen Können, das Wichtigste auf dem Weg zum Lehrer. Ein Lehrer braucht Selbstbewusstsein und sollte sein Leben positiv sehen und auch kritisch in sein vergangenes (Leben) zurückschauen können.“*

### 3.4. Handlungskonsequenzen für die Weiterentwicklung des Seminars

#### Instrumente einer „ganzheitlichen“ Kompetenzdiagnostik

Die Analyse und Beurteilung des bisherigen Studienverlaufs unter dem Kriterium „Kompetenzentwicklung“ erfolgt gegenwärtig in Form von subjektiver Selbsteinschätzung. Mit Fragen wie „Für welche Tätigkeiten, Anforderungen, Aufgaben fühle ich mich schon sicher, wo fühle ich mich noch unsicher, wovor habe ich sogar Angst?“ wird zwar eine subjektive Selbst-Bilanzierung möglich, die auch eine Motivation für eine weitere aktive Studien-Gestaltung sein soll. Nimmt man die üblichen Gütekriterien als Maßstab, dann sind diese Formen der Beurteilung von Kompetenzen wenig valide resp. reliabel. Deshalb sollten diese subjektiven Verfahren der Beurteilung des Standes der fachlichen, didaktischen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzen durch objektive „Messinstrumente“ ersetzt werden. Zum gegenwärtigen Stand der Forschung liegen dafür geeignete diagnostische Instrumente vor allem für den Bereich der pädagogischen und psychologischen Fähigkeiten und Kompetenzen allenfalls in Ansätzen vor. Bei der Entwicklung solcher objektiven Instrumente sollten auch die Kompetenzanforderungen der KMK-Standards im Auge behalten werden. (KMK 2005)

## 4. Seminar Typ III: „Übergang ins Referendariat“

### 4.1. Bildungstheoretische Fundierung

#### Bewusstseinswerdung des Selbstbildungsprozesses im Studium

Das dritte Seminar bietet den Studierenden die Gelegenheit, eine auf das zurückliegende Studium gerichtete Rückschau vorzunehmen, deren „Bilanz“ zur Vergewisserung über die Erwartungen an den kommenden Ausbildungsabschnitt führen soll. Ziel ist es, gegenüber dem nächsten Abschnitt der Berufsbiografie (Referendariat, Vorbereitungsdienst) eine auch hierzu realistische Haltung zu gewinnen. Realistisch soll diese Haltung zum einen sein in Bezug auf eine objektive Sichtweise der Situation „Referendariat“. Noch immer beherrschten „Angst- und Horrorgeschichten“ die Erwartungshaltungen. Die Teilnehmenden sollen erkennen, dass sie ihrem im ersten Ausbildungsabschnitt erworbenen eigenen Wissen und Können vertrauen können und beides als Grundlage eines dann „vertrauensvollen“ Blicks auf das Referendariat nehmen können. (Vgl. hierzu Büker/Nitsche 2011, S. 206 ff.). „Sich-selbst-zu-vertrauen“ kann stark machen, sich im Referendariat „etwas-zu-trauen“ – vor allem die Eigenständigkeit im Handeln, das ggf. auch in der Abweichung und Nicht-Beachtung von Konzepten und Vorstellungen der Mentorinnen und

## 4.1. Berufsbiografische Zugänge

Mentoren im Referendariat bestehen kann und muss (Kiel/Pollak 2011b, S. 41-104). Nur dann kann die weitere berufsbiografische Professionalisierung als Selbst-Bildungsprozess gelingen. Die einzelnen Übungen verfolgen das Ziel eines in diesem Sinne realistischen Blicks auf die Situation und das eigene Handeln:

### 4.2. Format und Seminarverlauf – Themen und Stationen des Seminars

**Einführung: Aufbrechen von Stereotypen über das Referendariat.** Mit einer einführenden reflexiven Übung soll das Verständnis von Lehrer/innenbildung als einer kohärenten berufsbiografischen Aufgabe an der Schwelle zum zweiten Ausbildungsabschnitt verfestigt werden. Dabei werden kognitive wie emotionale „Blicke“ auf das Referendariat behandelt

**Kollegiale Fallberatung:** Die „Kollegiale Fallberatung“ wird als eine Methode der Bewältigung von Problemen und Konflikten im Referendariat vorgestellt.

**Fallorientierte Arbeit zur Vorbereitung auf das Referendariat:** Die Teilnehmer bearbeiten konkrete schulische Fallsituationen, die aus der erlebten

Praxis von Referendarinnen und Referendaren berichtet wurden. (Vgl. Kiel/Pollak 2011b) Diese Fälle wurden in einem empirischen Forschungsprojekt erhoben, einer theoretischen Analyse unterzogen und didaktisch für die Fallarbeit in der ersten und zweiten Lehrer/innenbildungsphase aufbereitet.

### 4.3. Exemplarische Übung mit Feedbacks

#### „Cultural Assimilator“

Besonders die fallorientierte Arbeit mit dem sogenannten „Cultural Assimilator“ (Kiel/ Pollak 2011b, S. 7 – 20; allgemein die Beiträge in Mägdefrau 2010) wurde von den Teilnehmenden positiv eingeschätzt. In der gemeinsamen Reflexion von als problematisch wie erfolgreich erlebten Handlungssituationen, die auf konkrete Erfahrungen von Studienreferendarinnen und Studienreferendaren zurückgehen, können die Seminarteilnehmenden zu eigenen Situationsinterpretationen finden und unter Rückgriff auf bisher erworbenes theoretisches und empirisches Wissen wie auf unterrichtpraktisches Können Handlungsvorschläge erarbeiten, diskutieren und analysieren.

**Wie weit darf ich als Lehrer/in gehen?**

Also ich kann immer nur vom letzten Jahr reden, da ich dieses Schuljahr 14 Kinder unterrichte, brave ‚Landkinder‘. Da gibt es fast keine kritischen Situationen bis auf die normalen Reibereien. Letztes Jahr war zum Beispiel ein Kind da, das auch immer wieder mal sehr aggressiv wurde. Das musste ich dann wirklich teilweise mit beiden Händen fassen, weil es beißend auf Andere losgegangen ist. Da musste man dann wirklich als Lehrkraft das Kind packen. So, dass man dann schon nicht mehr gewusst hat, ob man jetzt zu viel Kraft anwendet, aber man wirklich die anderen Kinder retten musste. Ja richtig schützen musste man die. Das war eine Gratwanderung. „Darf ich jetzt noch so fest zupacken oder darf ich das nicht mehr?“

Abb. 3: Beispiel für fallbezogenes Arbeiten: Handlungsfeld Erziehen (Kiel/Pollak 2011b, S. 168)

**Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses**

Mit Hilfe der Fallbeispiele kann so auch das eigene Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses reflektiert werden und Theorie als Mittel der Bewältigung von Praxis gesehen werden, die eine angstfreie Sicht auf die zukünftige als durchaus „unsicher“ empfundene Zukunft möglich macht: „Für mich wurde so die Angst vor der Theorie bzw. dem Praktischen genommen und der Ansporn gegeben selbst auch zukünftige Probleme mit Hilfe einer Fallberatung anzugehen.“ Hier zeigt sich die fallorientierte Methode als hilfreich: „Um auf konkrete Fallbeispiele einzugehen wurde uns der ‚Cultural Assimilator‘ vorgestellt und nach der Einteilung in Gruppen, sollte jede dieser Gruppen einen Fall bearbeiten. Es war sehr interessant, diesen Fall zunächst selbst zu interpretieren, Probleme zu diskutieren und Handlungsoptionen zu erstellen, ohne die professionelle

*Interpretation zu kennen. Nachdem die eigenen Interpretationen und Ansätze besprochen wurden, kam der Vergleich mit der Interpretation des Buches. Es ist sehr gelungen, dass keine mustergültigen Lösungen und Handlungsanweisungen, sondern verschiedene Interpretationsansätze abgedruckt sind, da dies die Interpretation eines eigenen Falles erleichtert.“*

**Kollegiale Fallberatung**

Auch in diesem Seminar können die eigenen Einschätzungen und Erwartungen an den Aussagen der anderen Teilnehmenden validiert werden: „Besonders gut aber haben mir die Fallbesprechungen zum Schluss der Veranstaltung gefallen. Die Gruppenarbeit war sehr aufschlussreich, weil ich Vorgehensweisen der anderen Teilnehmer gehört habe, auf die ich vielleicht selbst nicht gekommen wäre. Durch die verschiedenen Möglichkeiten mit dem Problem um-



## 4.1. Berufsbiografische Zugänge

*zugehen, hat sich eine ganz andere Gesamtlösung ergeben, die durchaus im Schulleben durchzusetzen wäre und ich in Zukunft bei solchen Problemen in der Schule verwenden würde.“*

### 4.4. Handlungskonsequenzen für die Weiterentwicklung des Seminars

#### Bessere Verzahnung der Lehrer/innenbildungsphasen

Es ist eine gängige Reformforderung, die institutionalisierte Trennung der Phasen wenn schon nicht aufzuheben, so doch inhaltlich besser zu verzahnen oder zu vernetzen. Auch hinsichtlich dieses Ziels lassen die Aussagen Rückschlüsse auf eine erfolgreiche Umsetzung zu: *„Was ich aber am Seminar am besten fand, war die Gruppenarbeit, in der wir uns mit konkreten Fällen aus der Praxis beschäftigten. Das gemeinsame Erörtern der dargestellten Situation, das Suchen nach möglichen Lösungswegen, etc. ermöglicht einen Einblick in mögliche Probleme im Schulalltag. Dadurch, dass man solche Situationen bereits an der Uni durchspricht und sich mit möglichen Handlungswegen auseinandersetzt, stellt dieses Vorgehen im Seminar eine gute Vorbereitung auf das Referendariat dar. Denn Probleme, zu denen man sich bereits theoretisch Gedanken gemacht hat, lassen sich in der Praxis leichter bewältigen. Man ist nicht völlig überrascht von einer Situation, wenn man sich bereits vorher darüber im Klaren war, dass solche Situationen auftreten können und sich evtl. auch schon Handlungsmöglichkeiten zurechtgelegt hat, mit denen man auf die Situation re-*

*agieren kann.“* Die Einbindung und weitere Professionalisierung des Personals der zweiten Ausbildungsphase stellt eine notwendige Option für die Weiterentwicklung der Biografie-Seminare dar.

## 5. Ausblick auf eine Biografieorientierte Lehrer/innenbildung

**Biografieorientierte Lehrer/innenbildung** zielt auf die Verschränkung von Persönlichkeitsbildung und Kompetenzentwicklung. Die qualitativen Rückmeldungen von Teilnehmenden an den bislang durchgeführten Seminaren lassen die Erwartung zu, dass die Verschränkung von Persönlichkeitsbildung und Kompetenzentwicklung eine reflektierte Einstellung gegenüber dem Konzept der berufsbiografischen Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern anbahnen kann. Die Aussagen der Teilnehmenden zeigen, dass die Anbahnung einer dafür notwendigen **Biografiekompetenz** als sinnvoll bewertet wird und als normativer wie funktionaler Leitgedanke in das weitere Handeln in Studium und Referendariat gleichsam eingeblendet wird. Dies versetzt Studierende in die Lage, ihre eigenen biografischen Erfahrungen in Studium und Beruf reflektiert und handlungswirksam einzubringen – was mit der Wiederaneignung eigener Erfahrung, d.h. der Überwindung „des Erfahrungsverlusts im Kontext herkömmlicher formalistischer Wissensvermittlung“ (Eckhardt 2011, S. 127) in der Lehrer/innenbildung einhergehen kann. Es wäre dies auch ein Schritt



in die Überwindung des „verdinglichten Bewusstseins“ in der gegenwärtigen Lehrer/innenbildung (vgl. Rumpf/Kranich 2000). Sofern sich in weiterer Forschung dafür empirische Evidenz finden lässt, müssen die dafür notwendigen spezifischen hochschuldidaktischen Lehr- und Lernformen dann allerdings

Regelangebote in den Lehrer/innenbildungscurricula werden (vgl. ähnlich Heinritz & Krautz 2102). In Verbindung damit sollte die Lehrer/innenbildung darüber hinaus von **Innovationen in der Hochschuldidaktik** Kenntnis nehmen und sie auch nutzen (Senger 2010).

## Literaturangaben

- Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Büker, Petra/Nitsche, Angelika (2011): „Denk-Pause“ als Impulse zur biographischen Reflexion – Konturen eines anschlussfähigen Konzeptes zur Professionalisierung der ersten und zweiten Phase der Lehrer/innenbildung. In: Eckhardt, Juliane/Iakushevich, Marina/Zajaz, Claudia/Vorts, Claudia (Hrsg.) (2011): Ästhetisch-biografische Reflexion in Lehrer/innenbildung und Schule. Frankfurt am Main/Berlin/New York: Peter Lang. S. 195-218.
- Dörpinghaus, Andreas (2011): Bildung. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2011): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE). Bd. 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 154-156.
- Eberle, Thomas/Pollak, Guido (2006): Warum wird man Lehrer? Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden. In: Zentrum für Lehrer/innenbildung und Fachdidaktik (ZLF) (Hrsg.) (2006): PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrer/innenbildung und Fachdidaktik. Jg. 2006, H. 1. Passau. S. 19-36.
- Eckhardt, Juliane (2011): Literarische Biografiearbeit in der Deutschlehrerbildung – Theoretischer Kontext und Seminar-Sequenzen über Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Erziehung. In: Eckhardt, Juliane/Zajaz, Claudia/Iakushevich, Marina/Vorts, Claudia (Hrsg.) (2011): Ästhetisch-biografische Reflexion in Lehrerbildung und Schule. Interdisziplinäre Studien zum erfahrungsbezogenen Lehren und Lernen. Frankfurt am Main/Berlin/New York: Peter Lang. S. 125-150.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Kayser, Stefan (2002): Wer studiert am Fachbereich Erziehungswissenschaft? Ergebnisse einer Befragung von PE-Teilnehmenden im Wintersemester 2000/2001. (<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/kayser.pdf>, 19.4.2005)

Fischer, Andreas (2006): Das universitäre Kaleidoskop der Lehrer/innenbildung. In: Fischer, Andreas/Hahn, Gabriela/Karsten, Maria (Hrsg.) (2006): Lehrer/innenbildung – ein universitäres Kaleidoskop. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 5-9.

Friebertshäuser, Barbara (2006). StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographisch-analytischer Zugänge. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. 2. Auflage. Opladen: Leske & Budrich. S. 295-315.

Heinritz, Charlotte (2011). Biographische Aspekte der Lehrerpersönlichkeit. In: VBE aktuell, 7-8. S. 16-21.

Heinritz, Charlotte/Krautz, Jochen (2010): What Makes Art Teachers Still Enjoy Teaching Art? Summary of results from empirical action research training project. In: RoSE 3 (1). S. 36-40.

Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – die strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrer/innenberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 149-170.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.

Herzog, Silvio (2011): Über den Berufseinstieg hinaus. Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrer/innenberuf. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 314-338.

Hubermann, Michael (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. in: Terhart, Ewald (Hrsg.) (1981): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau. S. 249-267.

Kiel, Ewald/Pollak, Guido/Eberle, Thomas/Braune, Agnes/Schliessler, Martina (2007): Lehrer werden ist nicht schwer ...?! Die problematische Studienwahl von Lehramtsstudierenden. In: Pädagogik, 7(9). S. 11-15.

Kiel, Ewald/Pollak, Guido (2011a): Wirksamkeit von Lehrer/innenbildung. Biografie-management und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrer/innenbildung. Abschlussbericht. Unter Mitarbeit von Sabine Weiß, Agnes Braune, Eva Steinherr, Martina Schliessler, Thomas Eberle, Helmut Habereeder. Passau/München: Eigendruck.

Kiel, Ewald/Pollak, Guido (2011b): Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Unter Mitarbeit von Eva Steinherr, Agnes Braune, Martina Schliessler und Sabine Weiß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kirchhoff, Steffen/Schulz, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Biografisch lernen und lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz. Flensburg. (Schriftenreihe Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Flensburg, Bd. 1)
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (2005): Standards für die Lehrerbildung. (2004). In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. S. 280-290.
- Kraul, Margarte/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2002): Biografische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforchung. Opladen: Leske & Budrich.
- Mägdefrau, Jutta (Hrsg.) (2010): Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pollak, Guido (1998): Pädagogische Professionalität? Anmerkungen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 74 (1). S. 23 -38.
- Rothe, Daniela (2008): Pädagogische Biografiearbeit. Ein Wissenschaft-Praxis-Modell zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Kirchhoff, Steffen/Schulz, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Biografisch lernen und lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz. Flensburg. S. 147-168. (Schriftenreihe Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Flensburg, Bd. 1)
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas (2001): Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schenz, Christina (2012): LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person. München: UTZ.
- Senger, Ulrike (2010): Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum. Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Spiel, Christiane (2006): Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85-96.
- Stichweh, Rudolf (2000): Professionen im System der modernen Gesellschaft. In: Merten, Roland (Hrsg.): Systemtheorie sozialer Arbeit. Opladen: Leske & Budrich. S. 103-132.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster. (ZKL Texte der Universität Münster, Nr. 24)
- Uhle, Reinhard (2006): Wie viel Bildung braucht der Lehrer? In: Fischer, Andreas/Hahn, Gabriela/Karsten, Maria (Hrsg.) (2006): Lehrer/innenbildung – ein universitäres Kaleidoskop. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 40-52.



## Prof. Dr. Guido Pollak

Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Pädagogik

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstraße 25, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-2630

**E-Mail:** guido.pollak@uni-passau.de

### **Zur Person:**

Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie an den Universitäten München und Regensburg, 1983 Promotion zum Dr. phil., 1990-1992 Vertretungsprofessur an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt, 1992 Habilitation im Fach Allgemeine Pädagogik, seit 1994 Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Universität Passau, WS 2001/2002 Gastprofessur an der Universität Wien, derzeit Sprecher der Leitung des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF).

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, Sozialgeschichte von Kindheit und Jugend, Medienkulturen von Kindern und Jugendlichen, erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Theorie pädagogischer Professionalität, empirische Lehrerbildungsforschung.



## **Dr. Martina Schliessleder**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Gottfried-Schäffer-Str. 20, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-2639

**E-Mail:** [martina.schliessleder@uni-passau.de](mailto:martina.schliessleder@uni-passau.de)

### **Zur Person:**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Diplom-Pädagogin.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Lehrveranstaltungen, die eine biografisch orientierte Professionalisierung anbahnen, Biografiearbeit, Analyse von Studien- und Berufswahlmotivation, Berufsfeldvorstellungen und Kompetenzentwicklung (Projekt der Universitäten Passau und München), Einsatz und Evaluation von Beratungs- und Coachinginstrumenten für Lehramtsstudierende, Gewinnung von Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung modularisierter Lehrerbildung.

## „Am Anfang war ich skeptisch, ...“ Ein Einblick in das Portfolio als Lehr-, Lern-, Beurteilungs- und Reflexionsinstrument der Passauer Grundschullehrer/innenbildung

*Magdalena Sonnleitner*

### **Kurzzusammenfassung**

„Zu Beginn dieses Semesters stand ich der Einführung des Portfolios eher skeptisch gegenüber. Ich hatte noch keine klaren Vorstellungen vom Aufbau, den Inhalten, der Handhabung [...] Je mehr ich mich aber mit meinem Portfolio befasste, merkte ich, dass meine Auseinandersetzungen mit den Themen der jeweiligen Sitzungen wesentlich tiefgreifender sind und es zu einer nachhaltigen Reflexion kommt.“ So die Rückmeldung einer Studienanfängerin zu den ersten Erfahrungen mit der Portfolioarbeit.

Zum Wintersemester 2010/11 implementierte der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Passau diese „neue“ Form der Leistungsbeurteilung. Das Begleitinstrument Portfolio setzt den Fokus nicht alleine auf die am Ende des Semesters, in relativ kurzer Zeit, erbrachten Produkte von Studierenden, sondern bezieht auch mit ein, wie Individuen lernen und über ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Haltungen zu Studium und Beruf (nach) denken. Es bietet Gelegenheiten zur persönlichen und fachlichen Reflexion über die eigene Kompetenzentwicklung sowie über besprochene Inhalte, zum sozialen Austausch über die eigenen Lern- und Entwicklungsfortschritte und trägt somit zur Professionalisierung der künftigen Lehrer/innen bei.

Nach der Darstellung theoretischer Grundlagen wird im Beitrag das Portfoliokonzept, das am Lehrstuhl ausgearbeitet wurde, vorgestellt und der (Mehr)Wert dieses kompetenzorientierten Reflexionsinstruments für Studierende und Lehrende diskutiert.

### **1. Anforderungen an künftige Lehrer/innen und das Portfolio als Instrument der Professionalisierung**

Pädagogisch reflektiertes Handeln, ein ausgeprägtes Fachwissen im eigenen

Arbeitsbereich, Methodenkompetenz, um Inhalte angemessen zu strukturieren und den Lernenden zur Verfügung stellen zu können, praktische Fähigkeiten sowie Haltungen anbahnen, soziale Kompetenzen im Umgang mit den anvertrauten Schülerinnen und Schülern,

den Kolleginnen und Kollegen sowie Erziehungsberechtigten, ... – die Liste mit Anforderungen, die die Gesellschaft an ihre Lehrkräfte stellt, ließe sich noch um viele Punkte erweitern. Schließlich sind **sie** diejenigen, die künftige Generationen am Lern- und Lebensort Schule auf ihrem Weg ins gesellschaftliche und berufliche Leben begleiten. Ohne Frage stellt die Erfüllung dieser Erwartungen für die/den Einzelnen ein oftmals nicht ganz einfaches Unterfangen dar. So stehen auch die Verantwortlichen in der Lehrer/innenbildung an den Hochschulen vor der Herausforderung, zu überlegen, wie die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Entwicklung zu professionellen Lehrkräften, die diese Aufgaben bestmöglich und verantwortungsvoll bewältigen, unterstützt werden können.

Eine Methode, die der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik seit dem Wintersemester 2010/11 dafür wählt, ist die Arbeit mit einem Portfolio. Dieses konstruktivistisch orientierte Instrument legt den Fokus nicht, wie traditionelle Seminararbeiten oder Klausuren, alleine auf die am Ende des Semesters erbrachten Leistungen der/des Studierenden, sondern bietet Möglichkeiten, das Verständnis von Inhalten sowie persönliche Einstellungen zu reflektieren, und berücksichtigt auch den Lernprozess, der das Individuum zu einem bestimmten Ergebnis führt. Aufforderungen zum Nachdenken über die eigene Kompetenzentwicklung sollen dabei verdeutlichen, dass die Entfaltung der geforderten Fähigkeiten in der Hand der/des Studierenden liegt und Dozierende hierbei vor allem

begleitend mitwirken können. Durch eine Fokussierung auf die Reflexion der eigenen Lernprozesse und die konstruktiv-kritische Beurteilung der eigenen Handlungsweisen soll die Portfolioarbeit schließlich die pädagogische Professionalisierung (Schenz 2011; Combe/Helsper 1996) von Grundschullehrkräften unterstützen.

Im vorliegenden Beitrag wird nach einer Klärung der theoretischen Grundlagen erläutert, in welcher Form das Portfoliokonzept in der Grundschullehrer/innenbildung an der Universität Passau eingesetzt wird, um anschließend auf den (Mehr)Wert der kompetenzorientierten Lern- und Beurteilungsform für Studierende und Lehrende einzugehen.

## 2. Theoretische Grundlegung des Instruments

Zur Verdeutlichung, vor welchem Hintergrund das vorliegende Portfoliokonzept entstand, wird im Folgenden kurz auf entsprechende Entwicklungen eingegangen, die zur Diskussion um Kompetenzorientierung in der (Grundschul)Lehrer/innenbildung beitragen. Im Anschluss daran wird das dem Instrument von uns zugrunde gelegte Kompetenzmodell vorgestellt, in dem der Reflexionsfähigkeit eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Weiterhin wird die lerntheoretische Ausgangsbasis der Arbeitsweise, d. h. das konstruktivistische Lernverständnis, knapp erläutert, woraus letztlich Forderungen für das Prüfungsformat abgeleitet werden.

### 2.1. Was ein/e Lehrer/in können muss...

Die Forderung nach kompetenzorientierten Lehr- und Prüfungsformaten an Hochschulen lässt sich zunächst auf zwei wesentliche Entwicklungen zurückführen: Zum einen bringt der Bologna-Prozess in allen Studiengängen eine stärkere Ausrichtung des Studiums auf die Anbahnung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen („Outcome-Orientierung“) mit sich (vgl. z. B. Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, EQF, 2008). Zum anderen steht die zunehmende Diskussion, insbesondere um Kompetenzen der Berufsgruppe der Lehrkräfte, „im Kontext der allgemeinen Debatten um den Zustand des deutschen Bildungssystems“ (Terhart 2006, S. 233; vgl. ähnlich Dunder/Wahle 2010, S. 237; Kraler 2007, S. 152).

#### Standards für die Lehrer/innenbildung in Deutschland

Im Nachgang zur Diskussion der Ergebnisse internationaler Schulleistungstests Anfang des 21. Jahrhunderts<sup>1</sup>, in der auch der Faktor Lehrperson für die Erklärung von Schüler/innenleistungen immer mehr in den Fokus der Betrachtung gerückt wurde, setzte man sich mit deren beruflicher Leistung verstärkt auseinander und die Organisation und Qualität der Lehrer/innenbildung wurde zunehmend hinterfragt. (Vgl. Kraler 2007, S. 152f.; vgl. ähnlich Terhart 2006, S. 233) Eine

Möglichkeit, letztere zu sichern, sah man unter anderem in der Formulierung von „Standards für die Lehrer/innenbildung (Bildungswissenschaften)“ durch die Kultusministerkonferenz (KMK) (2004) (vgl. Terhart 2006, S. 233; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004), die darunter Folgendes versteht: „Standards (...) beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 4) „Standards“ stellen damit ein Anliegen der Zielklärung dar, das im Gegensatz zum Begriff „Kompetenz“ weniger personenzentriert formuliert ist.

#### Kompetenzbegriff und studentische Vielfalt

Weinert (2001) definiert den Begriff „Kompetenz“ allgemein als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.) Nichtsdestotrotz ist

<sup>1</sup> Z. B. IGLU (2001, 2006), PISA (2000, 2003, 2009), TIMSS (1995, 1999, 2003, 2007, 2011).



Kompetenz eine Ressource, die vom einzelnen Individuum nur in einer bestimmten Ausprägung, abhängig von exogenen und endogenen Voraussetzungen, genutzt werden kann. Diese Tatsache muss letztlich nicht nur zur Berücksichtigung der Heterogenität der studentischen Voraussetzungen zu Beginn des Studiums führen, sondern auch zu großen Unterschieden im Ergebnis, das jede/r Einzelne in den spezifischen Anforderungsbereichen erlangen kann. (Vgl. Iller/Wick 2009, S. 195f.)

## Kompetenzanforderungsprofil künftiger Grundschullehrer/innen

Bei der Beschreibung beruflicher Kompetenzen speziell von Grundschullehrkräften greift Terhart (2006) beispielsweise sowohl auf die klassischen vom Deutschen Bildungsrat bereits 1970 benannten Aufgaben<sup>2</sup> als auch auf neuere Anforderungen an den Grundschullehrer/innenberuf zurück.<sup>3</sup> Eine weitere Möglichkeit, die Erwartungen an Lehrkräfte etwas um-

fassender zu systematisieren, bieten verschiedene Modelle aus der einschlägigen Literatur, die versuchen, übergeordnete, basale (Kompetenz-)Bereiche zu definieren (z.B. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, Frey 2006, Girmes 2006, Nolle 2004, Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, DQR, 2011).

## Erster Schritt: Kompetenzfelder professionellen Handelns

Um den eben beschriebenen Neuerungen in der Bildungspolitik gerecht zu werden, den Studierenden eine Systematisierung der Anforderungen an den Lehrer/innenberuf zur Verfügung zu stellen, anhand derer sie ihren Weg zur professionellen Lehrkraft reflektieren können, und um eine Grundlage für das Lehr- und Prüfungsvorgehen zu schaffen, wurde, ausgehend von einer Zusammenschau der genannten Autor/innen, in einem ersten Schritt das folgende Kompetenzmodell<sup>4</sup> für Studierende der Grundschulpädagogik und -didaktik am Lehrstuhl definiert:<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren. (Vgl. Terhart 2006, S. 234-235)

<sup>3</sup> Diese ergeben sich im Zuge veränderter Kindheit und aktueller Entwicklungen der Schulart Grundschule und werden wie folgt benannt: Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Grundschule, zum Erkennen von speziellen Lern- und Förderbedürfnissen, zur Bereitstellung eines stärker individualisierten Angebots von Lernmöglichkeiten, zur Zusammenarbeit mit Familien sowie mit außerschulischen Institutionen der sozialen Hilfe und ein stärkeres Eingehen auf naturwissenschaftlich-technische Sachverhalte und Konzepte innerhalb des Sachunterrichts. (Vgl. Terhart 2006, S. 234-235)

<sup>4</sup> Hinsichtlich der Erlangung eines professionellen pädagogischen Handelns ist zu berücksichtigen, dass Kompetenzen als „operative und notwendige Dimensionen pädagogischen Handelns“ (Schenz 2012, S. 42), aber nicht als alleinige Grundlage dessen zu verstehen sind. Sie sind lediglich „voraussetzungsreiche Prämissen pädagogischer Professionalität“ (Schenz 2012, S. 42).

<sup>5</sup> Eine vertiefte definitorische Klärung, was unter den Anforderungen im Einzelnen zu verstehen ist, würde an dieser Stelle zu weit führen. Deshalb werden im Folgenden nur wesentliche Aspekte der einzelnen Kompetenzen aufgeführt.

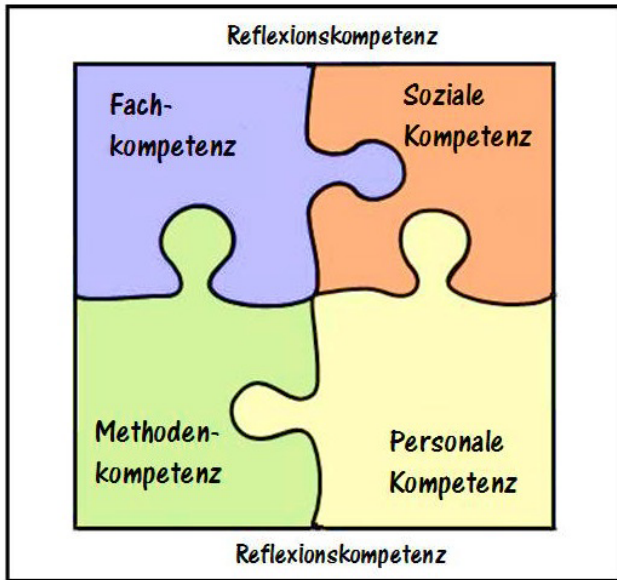


Abb. 1: Kompetenzmodell des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik (eigene Darstellung in Anlehnung an Erpenbeck 1999)

Der Begriff „**Fachkompetenz**“ umfasst grundlegendes und spezialisiertes Fachwissen aus dem (späteren) pädagogischen Tätigkeitsfeld in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht, das sich im ständigen Wandel befindet und deshalb fortwährende Weiterbildung erfordert. Bezogen auf den Lehrer/innenberuf allgemein umfasst diese kognitive Kompetenz exemplarisch die Kenntnis von Lerntheorien, Wissen zu den Themen Leistungsfeststellung und -bewertung und zu unterschiedlichen Sichtweisen auf Bildung, Erziehung und Unterricht. Speziell im Hinblick auf die Grundschullehrer/innenbildung impliziert sie zudem beispielsweise Einblicke in grundschulspezifische Unterrichtsprinzipien wie Kindgemäßheit, Wissen über die grundle-

gende Vermittlung von Kulturtechniken, Kenntnisse zum Schriftspracherwerb des Anfangsunterrichts, zur Gestaltung und Bewältigung von Übergängen, zum Umgang mit Vielfalt im Kontext einer Schule mit dem Anspruch, allen Kinder offenzustehen u. v. m..

Die „methodisch-didaktische Kompetenz“, kurz „**Methodenkompetenz**“, beinhaltet Fähigkeitskonzepte zur Vorbereitung, Veranlassung und Begleitung von Lern- und Arbeitsprozessen. Während die Planung von Unterricht zunächst eine genaue Analyse des Arbeitsgegenstandes sowie eine Strukturierung von Inhalten und Arbeitsprozessen, Überlegungen zur Vermittlung des Wissens an andere Personen und die Gestaltung von

Lernumgebungen erfordert, finden auch Aspekte der Selbstorganisation, des Zeitmanagements und der Medienkompetenz, im Sinne einer Nutzungsfähigkeit, hier Berücksichtigung. Im Hinblick auf die Arbeit in der Grundschule scheinen zudem vor allem die Fähigkeit zur Beobachtung, Diagnose und Förderung von Lernvoraussetzungen bei Kindern von besonderer Wichtigkeit. Ebenso erweisen sich die Gestaltung von Unterricht unter Berücksichtigung der für diese Schulart spezifischen Unterrichtsprinzipien und die Anwendung vielfältiger Unterrichtsmethoden, die der Heterogenität der Schülerschaft entgegenkommen, als bedeutungsvoll.

Die „**personale Kompetenz**“ umfasst im Allgemeinen die Fähigkeit zur Entfaltung individueller Einstellungen, Wertvorstellungen, Interessen, Motivationen und Begabungen sowohl im Hinblick beispielsweise auf die Professionsauffassung als auch im Hinblick auf bildungspolitische Entwicklungen, Unterrichtsinhalte und weitere Aspekte, die das Feld der Schul- und Unterrichtsentwicklung betreffen. Vor allem in der Grundschule, in der im Vergleich zur Sekundarstufe erzieherische Situationen aufgrund des Klassehrer/innenprinzips sowie des Entwicklungsstandes der Altersgruppe noch wesentlich häufiger vorkommen und die vielen Reformdiskussionen unterliegt, scheinen die Einstellungen, Haltungen, Interessen und Wertvorstellungen der einzelnen Lehrkraft in ihren Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtskontext beachtenswert.

Die „**soziale Kompetenz**“ kann umschrieben werden als Fähigkeitskonzepte eines Individuums in der Interaktion mit seinen Mitmenschen und impliziert dabei z. B. Kontakt-, Kommunikations-, Kooperations-, Konflikt-, Empathie- und Kritikfähigkeit oder auch rhetorische Fähigkeiten. Im Hinblick auf die Grundschule sind diese Kompetenzen, insbesondere hinsichtlich der besonderen Bildungs- und Erziehungssituation, dem intensiveren Austausch mit Erziehungsberechtigten sowie bei der Betrachtung neuerer schulpolitischer Entwicklungen (z. B. der Zunahme jahrgangsgemischter Klassen), die Veränderungen hin zum Teamteaching mit sich bringen oder zumindest einer verstärkten Kooperation unter Kolleg/innen bedürfen, besonders erwähnenswert.

Das Bild des Puzzles soll verdeutlichen, dass alle Kompetenzen miteinander verschränkt sind und sich oftmals wechselseitig bedingen. Besonders im Modell hervorzuheben ist die **Reflexionskompetenz** von Lehrkräften. Diese bildet einen festen Rahmen um alle anderen genannten Kompetenzen, für deren Ausbildung sie von zentraler Bedeutung ist. Sie kann als Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen und über das eigene Handeln sowie die Intentionen des Tuns nachzudenken, eine Haltung einzunehmen und Gegenstände und Situationen von einem anderen Standpunkt aus betrachten zu können, erklärt werden. Im mentalen Vorgang der Reflexion findet zugleich eine „Selbstreflexion als hermeneutischer Prozess sozialer Perspektivenübernahme durch Sinn-

## 4.2. Portfolio als Reflexionsinstrument

und Motivverstehen“ (Reinhardt 1997, S. 47) statt. Diese Fähigkeit zu kritisch-individuellen Urteilsbegründungen ist einerseits ein hilfreiches „Instrument“ in der Hand der Lehrkraft zu deren besserem Verständnis ihres eigenen Unterrichts und gleichermaßen auch eine Möglichkeit, ihre Urteile und Bewertungen darin zu reflektieren. Damit stellt sie eine grundlegende Basis professionellen Handelns dar.

### Zweiter Schritt: Unterstützung der Kompetenzentwicklung künftiger Lehrkräfte

Im zweiten Schritt wurden Überlegungen angestellt, wie angehende Lehrkräfte bei der Anbahnung der beschriebenen Kompetenzen, insbesondere der Reflexionskompetenz, begleitet werden können. Hilfreich dabei erschienen uns Instrumente wie das Portfolio, die konstruktivistisch und kompetenzorientiert ausgerichtete Lehrformate unterstützen, Reflexion fördern und rein „produkt“orientierten Prüfungsformaten entgegenzutreten.

### 2.2. Die konstruktivistische Lerntheorie und ihre Konsequenzen für das Prüfungsformat

#### Konstruktivistisches Lernverständnis

Eine wegweisende Grundlage für die Arbeit mit einem Portfolio stellt auch der aktuelle Lernbegriff dar, der nach Behaviorismus und der kognitiven

Wende die dritte große Epoche der Lernforschung kennzeichnet.

Lernen im Sinne des Konstruktivismus, gleich in welcher Ausprägung<sup>6</sup>, liegt „die Annahme der Subjektabhängigkeit des Erkennens und Wissens als Konstruktion des menschlichen Geistes“ (Reusser 2006, S. 152) zugrunde. Ziel des Lernprozesses ist gründliches Verstehen, das einen spontanen Transfer des Gelernten auf Alltagssituationen und neue Inhalte und Strukturen erst ermöglicht. (Vgl. Stebler/Reusser/Pauli 1994, S. 228) Nach Reinmann-Rothmeier/Mandl (1998) zeichnet sich Lernen demnach durch einen aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess aus. (Vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, S. 459 ff.) Das heißt:

- Nur durch die aktive Beteiligung und die eigenständige Auseinandersetzung der/des Lernenden mit den Inhalten, ist Lernen letztlich möglich. Dies setzt Lernmotivation und Interesse am Prozess oder am Gegenstand voraus.
- Der Lernprozess an sich wird von der/dem Lernenden selbstbestimmt ausgeführt und von ihr/ihm eigenständig überwacht. (Vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1998, S.459-466)
- „Wissen ist keine Kopie von Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion von Menschen.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, S. 466) Zudem erfolgt

<sup>6</sup> Der Entwicklung des Portfoliokonzepts wird ein moderat-konstruktivistisches Verständnis zugrunde gelegt.

Wissenserwerb durch die Vernetzung neuer mit alten Wissensstrukturen. Reusser bezeichnet diesen Vorgang als „kumulativ“. Dies verdeutlicht den Wissensaufbau auf Vorwissen im Sinne einer Erweiterung, Ausdifferenzierung und Rekonstruktion des Erlernten noch verdeutlicht. (Vgl. Reusser 2006, S. 154)

- Da Wissen am besten in Kontexten und authentischen Situationen erworben wird, kann der Prozess als situativ bezeichnet werden. Um träges Wissen zu vermeiden, ist die gleichzeitige Anwendung (Kontextualisierung) zudem bezeichnend.
- Lernen findet nicht zuletzt häufig in einem sozialen Raum statt. Somit ist die/der Lernende stets soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt und Lernen ist ein interaktives Geschehen, in dem Austausch mit anderen stattfindet. (Vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1998, S. 469-474.)

## Konsequenzen für das Prüfungsformat

Schulische sowie hochschulische Didaktik müssen sich in Kenntnis der oben knapp erläuterten Antworten auf Fragen zum Thema „Lernen“, – Wie

lernt der Mensch, und wie kann auf Verstehen und nachhaltiges Behalten hingewirkt werden?,- den Fragen des Lehrens und Prüfens stellen: Mit welchen Methoden können Lehrende ihn dabei unterstützen?<sup>7</sup> Und welche Leistungsnachweise sind letztlich geeignet, um den Funktionen<sup>8</sup> des deutschen Bildungssystems dennoch gerecht werden zu können? Betrachtet man die konstruktivistische Lerntheorie, muss man nach Auseinandersetzung mit ihr zu dem Schluss kommen, dass „konventionelle“ Formen der Leistungsrückmeldung einen Bruch in der Argumentationslinie darstellen würden und demzufolge neue Formate gefunden werden müssen. Damit entwickelt sich ein Spannungsfeld, das derzeit nur durch Kompromisse sowohl von Seiten des Lernbegriffs als auch von Seiten des derzeit gängigen, selektiven Prüfungsvorgehens gelöst werden kann.<sup>9</sup> (Vgl. dazu auch Degenhardt/ Karagiannakis 2008, S. 15)

Eine veränderte Lernkultur erfordert letztlich ein Umdenken bei der Leistungserhebung und -bewertung und bedingt damit auch die Entstehung einer gewandelten Leistungskultur und eines pädagogischen Leistungsbegriffs. (Vgl. dazu z. B. Rehle/Thoma 2003)

<sup>7</sup> Aufgrund des beschränkten Umfangs des Beitrags wird auf den Aspekt der Lehrveranstaltungsgestaltung nicht weiter eingegangen.

<sup>8</sup> Dazu gehören neben der Aufgabe zur Qualifikation und Sozialisation, der Legitimations- bzw. Integrationsfunktion, nicht zuletzt auch eine Selektions- und Allokationsfunktion, die Schule und Hochschule ausüben.

<sup>9</sup> Auf dieses Problem kann im vorliegenden Beitrag zwar nicht eingegangen werden, es bedarf aber der Berücksichtigung bei weiteren Überlegungen.

## 4.2. Portfolio als Reflexionsinstrument

Für Winter (1999) kennzeichnen eine veränderte Leistungsbewertung u. a. folgende Merkmale:

- Sie schließt Fremd- und Selbstbeurteilung ein.
- Sie ist so angelegt, dass sich Reflexionskompetenz entwickeln kann.
- Sie fördert die inhaltliche Kommunikation über Leistungen.
- Sie erfolgt nicht nur produkt-, sondern auch prozessbezogen.
- Sie ist persönlich und würdigend. (Vgl. Winter 1999, S. 68)

Das Konzept des Portfolios, das Winter unter den „neuen Methoden der Leistungsbewertung“ (Winter 2008, S. III) fasst, versucht, die einzelnen Elemente der konstruktivistischen Lerntheorie und dieses veränderten Leistungsverständnisses aufzunehmen.

### 3. Ein Begriff, viele Bedeutungen – was wir unter einem Portfolio verstehen!

#### 3.1. Wortursprung und Begriffsvielfalt

Etymologisch betrachtet, lässt sich der Begriff „Portfolio“ von den lateinischen Worten „portare“, was mit „tragen, bei sich führen“ übersetzt werden kann, und „folium“, lat. „das Blatt“, ableiten und bedeutet, frei übersetzt, somit nicht viel mehr als „eine Sammlung von Blättern, die man mit sich herumträgt.“

Portfolios finden sich in den unterschiedlichsten Gesellschaftssparten: Für

Künstler/innen, Models und Architekt/innen sind Portfolios Vorzeigemappen ihrer besten Arbeiten, mit denen sie sich um Aufträge bewerben. (Vgl. Richter 2002, S. 3) Im Buchwesen bezeichnen Portfolios mit Photographien ausgestattete Bildbände. Ein/e Wirtschaftler/in versteht unter einem Portfolio einen Wertpapierbestand, die schematische Darstellung zusammenhängender Faktoren aus der strategischen Unternehmensplanung oder die Präsentation des gesamten Angebots eines Unternehmens. (Vgl. Duden Fremdwörterbuch 2001, S. 790: Stichwort „Portfolio“) Im Kern wird nach diesem kurzen Überblick deutlich, dass ein Portfolio somit in jeder der betrachteten Branchen mehr ist als nur eine bloße Ansammlung von Blättern. Im Gegenteil: Ein Portfolio muss nicht mit der Quantität, sondern mit der Qualität seiner Inhalte überzeugen.

#### 3.2. Historischer Rückblick

Ursprünglich stammt das Instrument aus dem künstlerischen Bereich, in dem es bis heute weit verbreitet ist. Von der Pädagogik wurde es erstmalig Ende der 1980er Jahre im englischsprachigen Raum adaptiert. Ab Mitte der 1990er Jahre löste die Portfoliobeurteilung vor allem in den USA eine gewaltige Reformbewegung aus, die sich langsam, u. a. begründet durch die Kritik an der gängigen Leistungsbeurteilung in den 1970er und 1980er Jahren, nach Deutschland ausbreitete. (Vgl. Lissmann 2001, S. 299) Vorläufer finden sich aber bereits in der Reformpädagogik sowie im Konzept der direkten Leistungsvorlage, das Vierlinger 1975 vorschlägt. (Vgl.

Grittner 2010, S. 70f.; Vierlinger 1975) Mittlerweile trifft man auf diese Lern- und Beurteilungsform im deutschsprachigen Raum sowohl im schulischen Kontext (vgl. z. B. Grittner 2010; Hensel 2009; Brunner/Häcker/Winter 2008; Winter 2008; Brunner/Schmidinger 2000) als auch im Hochschulbereich (vgl. z. B. Gläser-Zikuda 2010; Degenhardt/Karagiannakis 2008; Richter 2002) sowie in der ersten und zweiten Phase der Lehrer/innenbildung (vgl. z. B. Posselt/Studinger 2010; Schneider 2008; Kraler 2007; Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2001/4). Eine einheitliche Auffassung darüber, was man in der Pädagogik unter einem Portfolio versteht, existiert bis heute aber nicht. Unter diesem Begriff werden unterschiedliche Ausprägungen des Konzepts mit verschiedenen Inhalten, Zielsetzungen und Strukturen zusammengefasst. (Vgl. Grittner 2010, S. 64; zum Versuch einer Systematisierung vgl. z. B. Häcker 2008)

Zur Verdeutlichung der Begriffsvielfalt soll die Systematisierung von Lissmann (2008), der fünf verschiedene Formen des Portfolios unterscheidet, exemplarisch herausgegriffen werden:

- „Arbeitsportfolio“ mit dem Zweck, einen Lernprozess zu diagnostizieren,
- „Beurteilungsportfolio“ mit dem Hintergrund, den Lernerfolg zu bewerten,

- „Vorzeigepportfolio“, über das Lernergebnisse mitgeteilt werden,
  - „Entwicklungsportfolio“ mit der Aufgabe, (Lern-)Verläufe zu dokumentieren, und
  - „Bewerbungsportfolio“, mit dem der Lernende sich vorstellt.
- (Vgl. Lissmann 2008, S. 141)

### 3.3. Begriffsdefinition des Portfolios am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Passau

Eine konkrete Definition, die wir unserem Konzept zugrunde legen, ist folgende:

Unter einem Portfolio wird eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten verstanden, welche die individuellen Bemühungen der/des Lernenden, d. h. den Lernfortschritt und die Leistungsresultate auf einem oder mehreren Gebieten, zeigt. Es beinhaltet damit Informationen sowohl über den Lernprozess der/des Studierenden als auch ein oder mehrere ausgewählte Produkte, die ihr/ihm besonders gut gelungen sind und zur Beurteilung hervorgehoben werden sollen.

Die Sammlung schließt die Beteiligung der/des Lernenden bei der Auswahl der Inhalte sowie selbstreflexive Gedanken<sup>10</sup> ein.

Kennzeichnend für die Arbeit mit dem Instrument ist das individuelle Festhalten

<sup>10</sup> Diese Definition ist in Anlehnung an die Portfoliodefinition von Paulson, Paulson & Mayer 1991 zu sehen: „A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.“ (S. 60)

von Denk- und Urteilsprozessen sowohl in fachlicher als auch in persönlicher Hinsicht.

*Begriffsdefinition des Portfolios  
am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik  
der Universität Passau*

Ausgangsannahme eines Portfolios ist letztlich, „dass Lernen ein Prozess ist, den man dokumentieren kann, und dass diese Dokumentation wichtiger ist, als an einem bestimmten Punkt Bruchstücke von Wissen abzufragen.“ (Richter 2002, S. 3) Auf dieser allgemeinen Grundlage lässt sich das vorliegende Konzept als „Akzentverschiebung“ von der Beschreibung der „Ausbildungsinhalte“ hin zu einer Reflexion dieser fassen und ist nicht nur als eines der sprachlichen Präzisierung zu verstehen, sondern soll auch eine veränderte inhaltliche Ausrichtung dokumentieren, nämlich das Lernen als „Schnittflächenerfahrung“ zwischen Theorie und Praxis zu begreifen. Es geht dabei um die Verschränkung von praxisnaher Bildung mit theoretischen Studien bzw. vice versa – und zwar so, dass künftige Lehrkräfte jene „Königskompetenz“ entwickeln können, die als adäquate Bedingung angesehen wird, die Kluft zwischen Wissen und Können, zwischen Theorie und Praxis überwinden zu helfen: Reflexionsfähigkeit über Denken und Handeln.

Bezogen auf die Klassifizierung, die Lissmann (2008) vorlegt, stellt die

Portfoliodefinition des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik eine Mischung aus Beurteilungs-, Vorzeige- und Entwicklungsportfolio mit vielen reflexiven Elementen dar und kann somit keiner Form eindeutig zugeordnet werden. Als Arbeitsportfolio kann es nur in einer Vorform bezeichnet werden, da jede/jeder Lernende die Dokumente vor Abgabe noch einmal nach dem Aspekt, was für ihren/seinen Lernprozess wichtig war, und nach persönlichen und öffentlichen Inhalten sortiert. Ein Bewerbungsportfolio kann unter Umständen aus mehreren einzelnen Portfolios zusammengestellt und vorgelegt werden.

### 4. Das Portfoliokonzept des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik

Nachdem nun der Hinergrund und das Grundverständnis des Begriffs geklärt wurden, wird, ausgehend davon, die konkrete Ausgestaltung des Konzepts in der Praxis aufgezeigt.

Im Wesentlichen verfügt das Portfolio über zwei Grundbestandteile: Den Qualifizierungsteil, der die semesterbegleitende Dokumentation und Reflexion der Lernprozesse beinhaltet, und den Präsentationsteil, in dem verpflichtende und von dem/der Studierenden ausgewählte „Produkte“ Platz finden.

Somit ergänzen sich Lernweg und Lernergebnis in einem Ordner.



Qualifizierungsportfolio

Präsentationsportfolio



Semesterbegleitende  
Dokumentation und  
Reflexion des  
Lernprozesses

- 1.2 Wissenschaftlich fundierte  
Ausarbeitung zu einem Thema
- 2.1 Wissenschaftliche Hausarbeit
- 2.2 Schulpraktische Studie
- 2.3 Kleine empirische Studie

Abb. 2: Überblick über den Aufbau eines Portfolios (eigene Darstellung)<sup>11</sup>

## 4.1. Vollzug und Reflexion des Lernprozesses – das Qualifizierungsportfolio

Der Prozessteil zeigt die Entwicklung der/des Studierenden über einen bestimmten Zeitraum und hilft bei der Bewusstmachung des eigenen Lernens. Bestandteile des Qualifizierungsportfolios sind unter anderem

- fachliche Reflexionen zu den einzelnen Seminarsitzungen, die eine sachliche Positionierung mit wissenschaftlichen Bezügen enthalten (beispielhaft hierfür wäre eine Zusammenfassung der in der Sitzung gelernten Inhalte in eigenen Worten und eine Stellungnahme dazu),
- Dokumente, die den Lernprozess unterstützen (z. B. Texte, Mindmaps, Referatshandouts u. a.),

- verpflichtende oder fakultative Portfolioaufgaben aus unterschiedlichen Lernzieldimensionen, die in der methodischen und/oder inhaltlichen Bearbeitung unterschiedlich offen gestellt sind (ähnlich siehe Mägdefrau in diesem Band).

Anforderungen an das Qualifizierungsportfolio sind formale Richtigkeit und eine klare Gliederung sowie wissenschaftliche Fundiertheit.

Studierende reflektieren die Sitzungsinhalte mit Hilfe von vor- oder nachbereitenden Fragen, die die Vernetzung der besprochenen Inhalte mit dem individuellen Vorwissen unterstützen, die aktive Auseinandersetzung anregen sowie das Verstehen und somit auch die Transferfähigkeit der Inhalte auf unbekannte Situationen fördern. Typisch sind Überlegungen zur Umsetzung

<sup>11</sup> Da die Veranstaltungen aus dem Bereich 1.1 mit einer Klausur statt mit Portfolio abschließen, fehlen sie in der Darstellung.

## 4.2. Portfolio als Reflexionsinstrument

---

in der Praxis, zu Chancen und Herausforderungen sowie die Reflexion von Einstellungen und Haltungen zum erlernten Fachwissen und aktuellen Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung. Beispielhaft ist damit die Auseinandersetzung mit Fragen wie „Mit welchem theoretischem Vorwissen, welchen unterrichtspraktischen Erfahrungen gehe ich in die Sitzung?“ oder „Was bedeutet die Kenntnis dieser Inhalte für meine bevorstehende schulische Arbeit?“ gemeint.

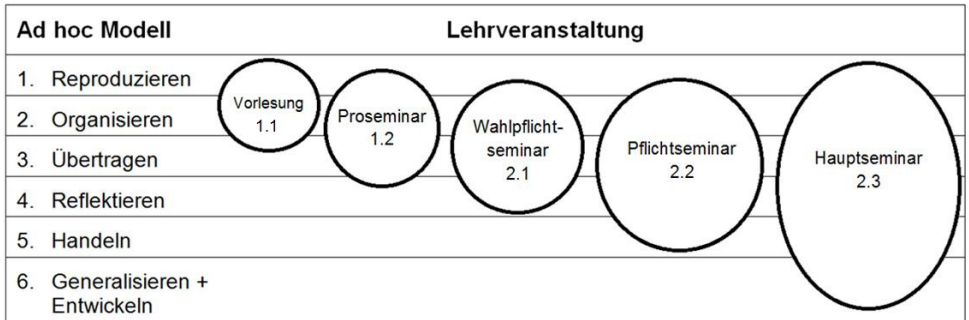
Persönliche Reflexionen beziehen sich auf die Entwicklung der lehrerspezifischen Kompetenzen und des pädagogischen Handelns sowie auf individuelle lernstrategische Erkenntnisse.

Die Reflexion der Kompetenzentwicklung erfolgt zu Beginn und am Ende des Semesters. Nach der ersten Seminarsitzung werden die Studierenden angehalten, die vorgestellten Kompetenzen als Grunddimensionen pädagogischen Handelns mit Bezug auf ihre persönliche Entwicklung und ihre bisherigen Erfahrungen zu reflektieren. Ausgehend von Fragen wie „Warum möchte ich Lehrer/in werden?“, „Wie kann ich das Ziel, ein professionelle/r Lehrer/in zu sein, erreichen?“, sollen die künftigen Grundschullehrer/innen festhalten, wo sie gerade in ihrer Entwicklung hin auf diese Zielvorstellungen stehen und woran sie das festmachen. In der seminarabschließenden Gedankenfolge wird nochmals auf ähnliche Weise überlegt, was sich bei der/dem Einzelnen im Verlauf des Semesters verändert hat. So werden nicht nur die Berufsvorstellungen der

Studierenden Semester für Semester – mit einem Zugewinn an Fach- und Methodenwissen und den wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten im späteren Tätigkeitsfeld usw. – geschärft, sondern die eigene Entwicklung in Bezug auf einzelne Kompetenzen auch reflexiv betrachtet.

### 4.2. besonders gelungene Ergebnisse darbieten – das Präsentationsportfolio

Das Präsentationsportfolio, als zweiter Teil der Gesamtsammlung, beinhaltet individuell von der/dem Studierenden ausgewählte, besonders gelungene „Produkte“ aus dem Qualifizierungsteil, die ihrer/seiner Ansicht nach stellvertretend für ihre/seine Gesamtleistung stehen. Ebenfalls Teil dieses Abschnitts ist eine verpflichtende wissenschaftliche Ausarbeitung in unterschiedlichem Umfang. Hierbei variiert das geforderte Reflexionsniveau je nach Fachsemester, in dem die/der Studierende das Seminar besuchen sollte. Da einzelne Kompetenzstufen aufeinander aufbauen, wurde entsprechend hochschuldidaktischer Forderungen versucht, den Kompetenzentwicklungsprozess im Hinblick auf das Gesamtziel zu berücksichtigen und einen „roten Faden“ in der Studiengangskonzeption (...), der eine sinnvolle zeitliche Abfolge und eine Steigerung des Anforderungsniveaus von Modulen vorsieht“ (Iller/Wick 2009, S. 197) zu gewährleisten. Entsprechend kann die Seminarabfolge des Lehrstuhls in das Stufenmodell von Iller/Wick (2009) wie folgt eingepasst werden (vgl. Iller/Wick 2009, S. 197):



Reflexionsniveaus  
der Leistungsnachweise

Abschluss des Vorlesungsblocks 1.1 mit einer Klausur;  
Abschluss der Seminare mit je einem Portfolio (Aufbau und Anforderung: siehe Abb. 2)

Abb. 3: Seminarabfolge im Modell von Iller/Wick (2009) – eigene Darstellung

Während die wissenschaftliche Ausarbeitung im Proseminar 1.2 und im Wahlpflichtseminar 2.1 auf theoretischer Ebene verbleibt, erfordert der Besuch des Pflichtseminars 2.2 durch die Anfertigung einer schulpraktischen Studie einen bewussten Theorie-Praxis-Transfer. Nach der Heranführung an die entsprechenden Forschungsmethoden wird von den Studierenden im Hauptseminar 2.3, in Vorbereitung auf die Schriftliche Hausarbeit nach LPO I<sup>12</sup>, eine kleine empirische Studie erstellt. Semesterweise sollen die Studierenden, ausgehend von diesem Kompetenzstufenmodell, an die jeweils höhere der aufgeführten Kompetenz- bzw. Reflexionsniveaustufen herange-

führt werden. Der Prozessteil, also das Qualifizierungsportfolio, bleibt, auf das konkrete Seminarthema abgestimmt, in allen Veranstaltungen gleich. Lediglich das verpflichtende Produkt verändert sich.

Sowohl der Prozess- als auch der Produktteil des Portfolios sind offen für individuelle Schwerpunktsetzungen. Damit wird der Entwicklung und Festigung persönlicher Neigungen ebenso wie der geforderten Rücksicht auf Lernmotivation und Interessen, die eine selbstbestimmte, aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff unterstützen, Rechnung getragen.

<sup>12</sup> Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008, § 29. Abschlussarbeit, die im Rahmen der Ersten Staatsprüfung anzufertigen ist.

### 5. (Mehr)Wert für Studierende und Lehrende

Nach der Darstellung der konkreten Ausgestaltung wird abschließend der (Mehr)Wert des Portfoliokonzepts aus Sicht der Lehrenden und der Lernenden beschrieben.

#### 5.1. (Mehr)Wert aus Sicht der Lehrenden

Die beiden zentralen Absichten, die mit dem Instrument verfolgt werden, können folgendermaßen zusammengefasst werden: Erstens reflektieren die Studierenden mit Hilfe des Portfolios Erfahrungen und Wissen und nehmen dadurch eine bewusst ausgebildete Haltung ein, und zweitens können professionelle Kompetenzen entwickelt und sichtbar gemacht werden. Es steht also insgesamt eher der Lern- als der Prüfungsaspekt im Vordergrund.

Aus Sicht der Lehrenden bietet das Instrument im Zuge der personenzentrierten Reflexion eine Unterstützung bei der Hilfestellung zum Nachdenken über die eigene Kompetenzentwicklung und den eigenen pädagogischen Professionalisierungsprozess. Dozierende können diese Hilfestellung aufgrund der zum Teil sehr heterogenen Voraussetzungen der Studierenden ansonsten nur schwer leisten. Mit dem Portfolio als Begleitinstrument werden unter Anleitung der Dozierenden Anregungen zum Nachdenken über die Ausprägung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten und zum Festhalten von konkreten Zielen gegeben. Damit können die allmählich

erreichten „Vorformen bzw. Vorstufen hin zum individuell maximal Erreichten“ (Terhart 2006, S. 240) im Hinblick auf die jeweilige Kompetenz für die/den Einzelne/n gut aufgedeckt werden.

Zudem wird der/dem Lernenden mit der Niederschrift eigener Gedanken die Möglichkeit gegeben, die individuelle Konstruktion der eigenen Sicht auf die Welt bewusst zu vollziehen. Die Offenheit für eine vertiefte, interessen geleitete Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten unterstützt den Einsatz als Lernmittel und die didaktische Akzentverschiebung vom Lehren zum Lernen im Sinne einer konstruktivistischen Lernauffassung. Ferner trägt die ständig geforderte Reflexion zur Ausbildung einer eigenen fachlichen Positionierung bei, die wiederum die Grundlage für den fachlich-sozialen Austausch in Seminarsitzungen bildet.

Studierende legen mit dem Portfolio ab dem ersten Semester ein individuelles Nachschlagewerk an, das nicht nur die Grundlage für weitere Seminare, sondern auch für die Vorbereitung auf die abschließende Examensprüfung sein kann. Dieses kann immer wieder ergänzt und um neu gewonnene Inhalte erweitert werden. Damit wird nicht zuletzt eine ständige Qualitätsüberprüfung der (eigenen) Lehre ermöglicht.

Das Portfolio bietet zudem die Chance zur bewussten Abkehr von rein „produkt“orientierten Prüfungsformaten. So wird dem pädagogischen Leistungsverständnis und der neuen Prüfungskultur, in der nicht nur die Leistungsfähigkeit zu einem bestimmten

Zeitpunkt bewertet wird, sondern auch der Lernprozess mit in die Beurteilung eingehen kann, Rechnung getragen und das Prüfungsverfahren bewusst an das konstruktivistische Verständnis von Lernen angenähert.

Nicht unerwähnt soll abschließend der Gedanke bleiben, dass der beschriebene Bedingungs-zusammenhang zwischen veränderter Lernkultur und einer in der Folge notwendigen gewandelten Leistungskultur nicht nur für den Bereich der Hochschule gilt, sondern auch für die Schulart, in der die Studierenden später unterrichten werden. Bereits im Lehrplan 2000 für die bayerische Grundschule wird dieser Zusammenhang festgehalten.<sup>13</sup> Angehende Grundschullehrkräfte, die Lernen selbst als aktiven, selbstbestimmten Prozess erlebt haben, und auf das Problem der Leistungsbeurteilung, das in der bildungspolitischen Diskussion oftmals aufgeworfen wird, mit dem Portfolio eine von mehreren Antworten darauf für sich erproben konnten, sind gestärkt für eine Schulrealität, in der Differenzierung und Individualisierung als Patentunterrichtsrezepte im Umgang mit der heterogenen Schülerschaft der Grundschule und eine entsprechend abgestimmte Leistungsbeurteilung gefordert werden. Gerade, wenn man im Studium bereits eine alternative Beurteilungsform kennenlernen und als gewinnbringend erleben durfte, steigert

das sicherlich das Zutrauen zum Einsatz im eigenen Unterricht und nimmt die Scheu davor, sich im schulischen Alltag darauf einzulassen.<sup>14</sup>

Eine Herausforderung aus Dozierendensicht stellt vor allem die verpflichtende Bewertung mit Noten dar. Dass alle im Studium erbrachten Leistungen mit einer Note ins zentrale System eingetragen werden müssen, steht im Widerspruch zur alternativen Beurteilungsform des Portfolios. Allein aufgrund der hochschulrechtlichen Vorgaben sind andere Bewertungsformen gegenwärtig nur als Additum umzusetzen, so dass die öffentlichen Teile des Portfolios mit Noten, in der derzeitigen Korrekturpraxis kombiniert mit einer kurzen Verbalbemerkung, bewertet werden müssen. Die Möglichkeit eines verbalen Austausches zwischen Dozent/in und Studierender/m im Rahmen von Portfoliogesprächen im Nachgang zur Korrektur steht den Studierenden zudem offen.

## 5.2. (Mehr)Wert aus Sicht der Studierenden

Viele Studienanfänger/innen, die zum ersten Mal mit einem Portfolio in Kontakt kommen, weil sie aus dem gymnasialen Alltag oft nur Prüfungsformen gewohnt sind, in denen zu einem bestimmten Zeitpunkt Reproduktions-,

<sup>13</sup> „Beim Lernen spielt die Eigenaktivität der Schüler eine entscheidende Rolle. (...) Leistungsfeststellung in der Grundschule soll Prozess und Ergebnis einbeziehen. Sie beschreibt den individuellen Lernfortschritt (...).“, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000, S. 8 f.

<sup>14</sup> Diese Annahme konnte im Zuge einer qualitativen Befragung der Studierenden bestätigt werden.

## 4.2. Portfolio als Reflexionsinstrument

---

Reorganisations-, Problemlöse- und Transferaufgaben bearbeitet werden mussten, sind zunächst etwas überfordert mit dieser alternativen, offenen Methode. Sie müssen in den ersten Wochen der Portfolioarbeit häufig erst lernen, mit der Verantwortung, der Freiheit und der Notwendigkeit, sich selbst diszipliniert zu organisieren, zurechtzukommen. Auch die Reflexion auf persönlicher und fachlicher Ebene ist für die meisten eine neue Erfahrung. Ab Mitte des Semesters gelingt ihnen dies, oft auch aufgrund des Austauschs mit „portfolioerfahrenen“ Studierenden, zunehmend leichter, und sie ziehen einen Gewinn aus dieser Art der Vor- und Nachbereitung von Seminarveranstaltungen.

Als wertvoll bezeichnen viele Studierende, dass durch den selbstgesteuerten und eigenaktiven Umgang mit den Inhalten eine vertiefte Auseinandersetzung erreicht wird. Damit wird deutlich, dass die Zielsetzung, nachhaltiges Verstehen zu fördern und die Bildung eigener Meinungen und Einstellungen zu unterstützen, von vielen bewusst wahrgenommen wird.

Zudem wird aus den Rückmeldungen deutlich, dass das Portfolio für die/den Lerner/in ein effektives Mittel darstellt, die Vernetzung zwischen den Inhalten verschiedener Veranstaltungen selbstständig vorzunehmen. Auch das aktive Mitdenken und die bewusst wahrgenommene Mitgestaltung von Seminarsitzungen werden von den angehenden Lehrer/innen als positive Veränderung empfunden.

Ein sicherlich nicht unbedeutender Vorteil liegt angesichts der hohen Prüfungsbelastung, der die Studierenden nach der neuen LPO I unterworfen sind, darin, den Leistungsnachweis bereits während der Vorlesungszeit erbringen zu können.

Häufiger Kritikpunkt am Instrument ist hingegen der höhere Zeit- und Arbeitsaufwand, der wöchentlich für die Vor- und Nachbereitung der Sitzungen einzubringen ist. Die Zeit für die Erstellung des Portfolios muss während des Semesters kontinuierlich aufgebracht werden und nicht, wie gewohnt, geballt am Ende. Somit wird die zeitliche Belastung für die Erbringung des Leistungsnachweises zwar entzerrt, von fast allen Studierenden aber auch intensiver wahrgenommen, vor allem gegen Ende des Semesters, wenn die Vorbereitung auf Klausuren parallel zur Portfolioarbeit läuft. Andererseits stellt Richter (2002) heraus, dass der Vorgang der Reflexion Zeit braucht: „[...] je bewusster er [aber, d. V.] vonstatten geht, desto dauerhafter sind die Lernerfolge daraus.“ (Richter 2002, S. 6)

Als wichtig und hilfreich für die Studierenden stellten sich die Phasen im Seminarverlauf heraus, in denen Zeit eingeräumt wurde, sich mit den Kommiliton/innen über das Portfolio auszutauschen. Das Peer-Feedback und den sozialen Austausch sowohl auf inhaltlicher als auch auf Metaebene über die Erfahrungen mit der Arbeitsweise empfinden viele als lohnend für die eigene Reflexion.

Insgesamt betrachtet, überwiegen in der Wahrnehmung der befragten Studierenden meist die Vorteile gegenüber den Nachteilen, was auch aus studentischer Sicht für die Beibehaltung des Instruments spricht.

## 6. Blick nach vorne – Zukunfts- und Zielaussichten

### 6.1. Perspektiven im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Konzepts

Da das Portfoliokonzept des Lehrstuhls derzeit, man möchte fast sagen, „noch nicht den Kinderschuhen entwachsen“ ist und bisher nur in Seminaren angewendet wurde, birgt es noch ein hohes Entwicklungspotenzial, das wir bestrebt sind, in den nächsten Semestern auszubauen. Beispielsweise wäre eine Unterstützung der semesterbegleitenden Praktikumsveranstaltungen durch ein Portfolio denkbar. Dazu müsste das bestehende Konzept auf die Anforderungen, die im Praktikum – bei einer engen Verbindung zwischen Theorie und Praxis – an die Studierenden gestellt werden, abgestimmt werden. Ebenso müssten die Erfahrungen der künftigen Lehrkräfte während eines Praktikums, in dem der Rollenwechsel von der Schüler/innen- zur Lehrer/innenrolle sehr intensiv wahrgenommen wird, konkrete Reflexionsanregungen finden.<sup>15</sup>

Wie auch im Beitrag von Mägdefrau in diesem Band deutlich wird, stellt die Entscheidung, das Portfolio nicht nur als Lehr-, Lern- und Reflexionsinstrument, sondern auch als Grundlage für die Notenbildung zu nutzen,<sup>16</sup> eine hohe Anforderung an die Dozierenden und geht mit der Frage einher: Was aus der Sammelmappe wird bewertet, wie und in welcher Gewichtung?

Einzureichen ist das gesamte öffentliche Portfolio. Die Leistungsbewertung beschränkt sich auf formale und fachlich-reflexive Aspekte. Wichtig hierbei ist die Transparenz der Kriterien für die Studierenden bereits zu Beginn des Semesters. Der Zeit- und Arbeitsaufwand der Korrektur, der ohne Frage ebenso hoch ist wie bei der Notenbildung auf der Grundlage von Klausuren und Hausarbeiten, wird durch mehrmalige gemeinsame Besprechungen der Portfolios in den Seminaren während des Semesters etwas gemindert. Hier kann auf individuelle Fragen und Probleme eingegangen und ein erster Überblick über die Qualität der Arbeiten gewonnen werden. Ein Ausbau dieser gemeinsamen gleichzeitigen Beschäftigung mit dem Portfolio-Ordner ebenso wie die Präsentation der Arbeiten in einem größeren Rahmen sind zu überlegen.

<sup>15</sup> Ab dem Wintersemester 2012/13 ist dies mit einer kleinen Studierendengruppe im Rahmen eines phasenübergreifenden Modellcurriculums bereits in Planung.

<sup>16</sup> Die umstrittene Bewertung mit Noten wird u. a. in mehreren Beiträgen des Sammelbandes von Brunner/Häcker/Winter 2008 zur Portfolioarbeit ausführlich diskutiert.

### 6.2. Visionen einer pädagogischen Profigrafie - Ein (Arbeits)Modell

Zentral für die (Weiter-)Entwicklung sind letztlich unsere „Visionen“ von professionell agierenden Lehrkräften, die wir mit der Portfolioarbeit auf lange Sicht zu unterstützen hoffen. In diesem Sinne lassen sich für uns zusammenfassend fünf zentrale Kernelemente einer professionellen Lehrkraft fassen:

**(1)** Pädagogische Professionalität verweist auf die Fähigkeit der Lehrkraft, in krisenhaften<sup>17</sup>, das heißt zukunfts-offenen, Situationen<sup>18</sup> auf der Basis eines bewährten Fachwissens eine Entscheidung treffen zu können (vgl. Oevermann 2008, S. 58) und diese in einem anschließenden Denkprozess „zu reflektieren und so die Verantwortung für das momentane und zukünftige Handeln zu übernehmen“ (Schenz, 2012, S. 88).

**(2)** Professionalisierung erfordert „fach-spezifische Kompetenzen, Methoden und (Handlungs)Wissen über das pädagogische Handlungsfeld, in denen Routine möglich wird und sich Expertisen herausbilden können.“ (Schenz 2012, S. 88).

**(3)** Professionalisierung erfordert immer den „Raum für eigene Erfahrungen, in dem theoretisches Wissen reflektiert und relativiert werden kann. Es dient der ‚Perspektivierung des eigenen Wissens und Handelns‘“ (Schenz 2012, S. 88).

**(4)** Als grundlegende Voraussetzung für die Reflexion pädagogischen Handelns ist das Bewusstsein darüber zu sehen, was es heißt, „pädagogisch“ zu handeln. Lehrkräfte können in diesem Verständnis nur dann pädagogisch professionell handeln, wenn es ihnen gelingt, ein handlungsleitendes Verständnis zu entwickeln und wenn ein wissenschaftlich-begründetes Rahmenmodell dafür bereitsteht. (Vgl. Schenz 2011, S. 198ff.)

**(5)** Professionalisierung „bedingt Raum zum Nach- und Vordenken. Im Anspruch der Verbindung von komplexem Geschehen und systematischem Wissen“ (Schenz 2012, S. 88) bedarf es einer Unterstützung der angehenden Lehrkräfte, sich im Laufe eines (berufslebenslangen) Prozesses<sup>19</sup> eine eigene, aber wandelbare Position zu erarbeiten und diese argumentativ zu vertreten. (Vgl. Schenz 2012, S. 89)

<sup>17</sup> „Krisenhaft“ im Sinne dessen, dass in Professionen (darunter fallen u. a. auch der Beruf des Mediziners, des Juristen, des Theologen) Krisen, definiert als Überraschendes und Unerwartetes, der Normalfall und Routine der Grenzfall sind und die Berufspraxis immer zukunfts-offen gestaltet werden kann und mit einer Ungewissheit verbunden ist. (Vgl. Oevermann 2008, S. 57ff.)

<sup>18</sup> Gekennzeichnet sind diese Situationen, ist somit dieses Handeln, zudem durch einen Klienten-, also einen spezifischen Personenbezug. Eine soziale Interaktion ist also häufig damit verbunden.. (Vgl. Oevermann 2008, S. 58f.; aber auch bereits Oevermann 2005, S. 20)

<sup>19</sup> Im Kontrast zur Sicht der Lehrer/innenbildung im Sinne einer zeitlich beschränkten Ausbildung. (Vgl. Schenz 2012, S. 88)



Die angesprochene Einheit von Wissen und Haltung sollte damit auch im vorliegenden Portfoliokonzept zu Bildungsprozessen angehender Lehrkräfte führen. Zusammenfassend lässt sich unser Konzept mit dem Ziel einer Professionalisierung von Grundschullehrkräften folgendermaßen fassen:

Unter Berücksichtigung des fortschreitenden Entwicklungs- und Ausbauprozesses des Instruments kann zum

jetzigen Zeitpunkt festgehalten werden, dass die Portfolioarbeit aus unserer Sicht eine geeignete Möglichkeit darstellt, künftige Lehrkräfte bei der Ausbildung und Schulung ihrer Reflexionsfähigkeit zu unterstützen, Kompetenzentwicklungen sichtbar zu machen, im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses Lernen anzubahnen sowie alternative Prüfungsformate und die veränderte Leistungskultur weiter im Hochschulkontext zu etablieren.

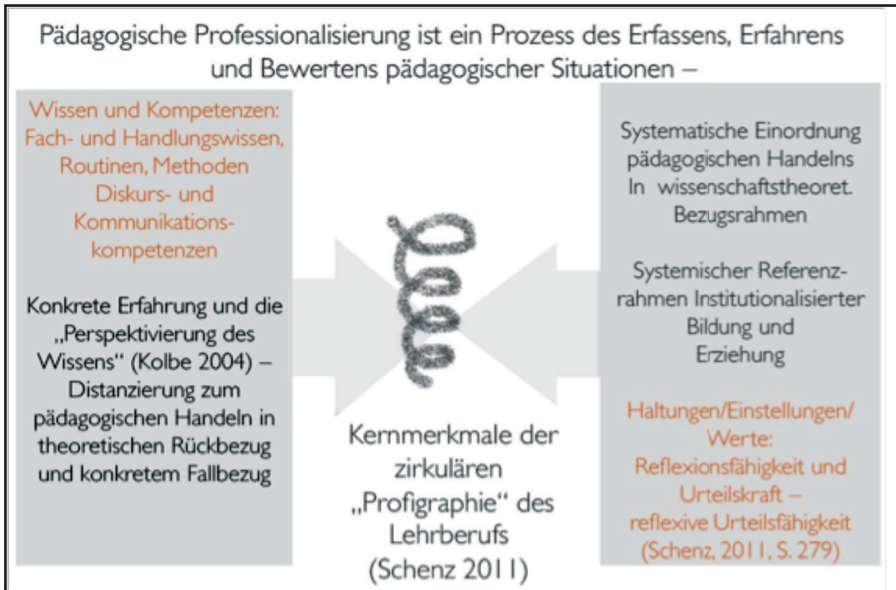


Abb. 4: Kernmerkmale der „Profigraphie“ des Lehrberufs (Schenz, 2012, S. 89)

### Literaturangaben

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule. München.
- Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.) (2008): Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Brunner, Ilse/Schmidinger, Elfriede (2000): Gerechtt beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz: Veritas Verlag.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Degenhardt, Marion/Karagiannakis, Evangelia (2008): Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2008 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. C 2.13. S. 1-42.
- DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen) verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) am 22. März 2011 (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/>, 15.09.2012)
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2001): Duden. Das Fremdwörterbuch. Band 5. 7. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Dunder, Olaf/Wahle, Manfred (2010): Service Learning in der Lehrer/innenbildung. Zum Theorie-Praxis-Transfer im erziehungswissenschaftlichen Studium für angehende Lehrkräfte. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole/Ladwig, Annette/Stahr, Ingeborg (Hrsg.) (2010): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen & Farmington Hills MI: Budrich UniPress Verlag. S. 237-248.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster/New York: Waxmann.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel von, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Europäische Union: Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). ([http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf), 15.09.2012)
- Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 30-46.

- Girmes, Renate (2006): Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 14-29.
- Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2010): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Grittner, Frauke (2010): Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Häcker, Thomas (2008): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.) (2008): Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag. S. 33-39.
- Hensel, Nina (2009): Selbstständiges Arbeiten mit dem Portfolio. Einführung – Unterrichtseinheiten – Kopiervorlagen. Buxtehude: Persen Verlag.
- Iller, Carola/Wick, Alexander (2009): Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Hochschulstudium. In: Das Hochschulwesen 2009, 57(6). S. 195-201.
- Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2001): Portfolios in der LehrerInnenbildung. Heft 4. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studienverlag.
- Kraler, Christian (2007): Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In: Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hrsg.) (2007): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster/New York/Berlin: Waxmann Verlag. S. 151-180.
- Lissmann, Urban (2001): Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In: Jäger, Reinhold S. (Hrsg.) (2001): Von der Beobachtung zur Notengebung – ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. 4. Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S. 299-346.
- Lissmann, Urban (2008): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Eine Einführung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Nolle, Alexander (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: M press.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf - Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 2005, Jg. 14, Heft 1. S. 15-51.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmung am Beispiel der Schule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 28. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-77.

- Paulson, Leon F./Paulson, Pearl R./Meyer, Carol A. (1991): What makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guideline will help educators encourage self-directed learning. In: *Educational Leadership*, 1991, 48 (5). S. 60-63.
- Posselt, Suanne/Studinger, Eva (2010): Portfolio – Element eines individuellen Bildungsprozesses. In: *Karlsruhe pädagogische Beiträge* (2010): Individuelle Förderung – Ansätze und Konzepte für Schule und Lehrerbildung. Nr. 73. Pädagogische Hochschule Karlsruhe. S. 38-46.
- Rehle, Cornelia/Thoma, Pius (2003): Einführung in grundschulpädagogisches Denken. Donauwörth: Auer Verlag.
- Reinhardt, Sibylle (1997): Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe: Sinn, Struktur, Lernprozesse. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1998): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, Friedhardt/Spada, Hans (Hrsg.) (1998): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie II Kognition. Band 6 Wissen*. Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 457-500.
- Reusser, Kurt (2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Füglister, Peter/Reusser, Kurt/Wyss, Heinz (Hrsg.) (2006): *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: h.e.p. Verlag. S. 151-168.
- Richter, Annette (2002): Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2002 ff.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. H 4.2. S. 1-18.
- Schenz, Christina (2011): Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf*. Wien: Facultas.wuv Verlag. S. 189-219.
- Schenz, Christina (2012): *Pädagogische Professionalisierung zwischen Standard und Fall*. München: Utz Verlag.
- Schneider, Ralf (2008): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung. Eine empirische-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale*. (<http://hdl.handle.net/2003/26029>, 15.09.2012)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung* ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), 15.09.2012)

- Stebler, Rita/Reusser, Kurt/Pauli, Christine (1994): Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.) (1994): Verstehen. Psychologischer Prozesse und didaktische Aufgabe, Bern: Huber Verlag. S. 227-259.
- Terhart, Ewald (2006): Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern. Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In: Hanke, Petra (Hrsg.) (2006): Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Münster: Waxmann Verlag. S. 233-248.
- Vierlinger, Rupert (1975): Unterrichtswissenschaft – Unterrichtslehre. Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 17-31.
- Winter, Felix (1999): Eine neue Lernkultur braucht neue Formen der Leistungsbeurteilung! In: Böttcher, Wolfgang/Brosch, Ulrich/Schneider-Petri, Henricke (Hrsg.) (1999): Leistungsbewertung in der Grundschule. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 68-85.
- Winter, Felix (2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 49. 3. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.



## Magdalena Sonnleitner

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

**Universität:** Passau

**Anschrift:** Innstraße 25, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/ 509-2655

**E-Mail:** magdalena.sonnleitner@uni-passau.de

### **Zur Person:**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Stellvertretung ZLF Referat 5: Lehrerbildung und Schulentwicklung.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Reflexion von Bildungsprozessen – Portfolioarbeit in der ersten Phase der Lehrerbildung, Demokratische Erziehung in der Grundschule, Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Lehren und Lernen in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe, sachunterrichtliche Methoden und Medien.

## Neue Prüfungsformen in einer kompetenzorientierten Hochschullehre – Praxisbericht zum Lehrportfolio-Einsatz in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar im Lehramtsstudium

*Jutta Mägdefrau*

### Kurzzusammenfassung

Das Lehrportfolio als Prüfungsform in der kompetenzorientierten Hochschullehre wird in diesem Beitrag anhand eines Beispiels aus einem Pädagogikseminar zum Thema „Kooperatives Lernen“ vorgestellt. Die Zielstellungen des Seminars, seine Organisation sowie der Seminarablauf werden beschrieben. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen sechs Portfolioaufträge, anhand derer der Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden überprüft wird. Die Aufträge werden im Hinblick auf den Erwerb der angestrebten Kompetenzen mit Hilfe der von Anderson & Krathwohl (2001) entwickelten Taxonomie kognitiver Prozesse und Wissensformen analysiert. Diese Taxonomie wird als Instrument für die Gestaltung und Analyse von Arbeitsaufträgen für die Hochschullehre vorgestellt, und zwar unabhängig von der Disziplin oder Domäne, in der sich die Lehr-Lernprozesse vollziehen. Reflexionen der Studierenden zur Arbeit mit dem Portfolio als Lern- und Prüfungsform runden den Beitrag ab.

## 1. Zur Einführung

### 1.1. Anlass

Seit Umstellung der Studiengänge auf modularisierte Strukturen klagen Studierende über eine hohe Prüfungsbelastung durch zeitlich zusammengeballte Klausurwochen am Ende des Semesters. Semesterbegleitend zu erbringende Prüfungsleistungen können der hohen Belastung am Semesterende entgegenwirken, zumal

es Formen und Methoden gibt, die unter der Zielvorgabe nachhaltigen und kompetenzorientierten Lernens nachgewiesenermaßen wirksam sein können.

Dieser Beitrag versucht, am Beispiel des Lernportfolios aufzuzeigen, wie Lehren, Lernen und Prüfen in einer semesterbegleitenden Arbeit miteinander verschränkt werden können.

Als lernunterstützendes Medium und gleichzeitig als Prüfungsform ist das

Portfolio vielerorts auf dem Vormarsch. Inzwischen findet es nicht nur in der Hochschullehre (z.B. Barton & Collins 1993), sondern auch in Schulen auf allen Altersstufen Einsatz (z.B. Häcker 2002; Häcker/Dumke/Schallies 2002; Harada 2000).

## 1.2. Lehr-lerntheoretische Grundlagen der Portfolioarbeit

Bei einem Portfolio handelt sich um eine Lernwegsdokumentation, eine Art Sammelmappe, in der Materialien, kommentierende Teile, obligatorische Aufgaben sowie fakultative Arbeitsaufträge individuell so zusammengestellt werden, dass ein Lernprozess dokumentiert werden kann (vgl. ausführlich im Beitrag von Sonnleitner in diesem Heft). Lerntheoretisch legitimiert wird die Portfolioarbeit meist mit konstruktivistischen Lernvorstellungen, wonach Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer (also an konkrete Situationen gebundener) und sozialer Prozess ist. Lernende konstruieren Wissen individuell und erstellen dabei ein mentales Modell, für deren spätere Gestalt vor allem vorausgegangene Lernprozesse eine wichtige Rolle spielen. Es entstehen mentale „Landkarten“ des Wissens, die individuell sehr unterschiedlich aussehen können, auch wenn Lernende den gleichen Lerngelegenheiten ausgesetzt waren. Von großer Bedeutung sind dabei soziale Prozesse beim Wissenserwerb, man spricht von der sozialen Konstruktion von

Wissen, in deren Verlauf gemäß dem Interaktionistischen Konstruktivismus Welt entdeckt (Rekonstruktion), Welt konstruiert (Konstruktion) und Welt kritisiert (De-Konstruktion) wird. (Vgl. Reich 2006)

## 1.3. Grundlage kompetenzorientierter Lehre: Lernzieltaxonomische Reflexionen

21 Studierende des Realschullehramts nahmen im Sommersemester 2011 an dem Seminar „Kooperatives Lernen“ teil. Das Seminar zielte auf den Erwerb von Kompetenzen auf unterschiedlichen lernzieltaxonomischen Ebenen. Unter einer Kompetenz wird in Anlehnung an den Weinertschen Kompetenzbegriff eine kontextabhängige, lernbare Disposition für das erfolgreiche Bewältigen von Aufgaben verstanden (Weinert 2001). Der Begriff „Kompetenz“ bezieht sich sowohl auf Handlungsvorgänge als auch auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können ebenso gehören (vgl. Klieme 2007, 13). Eine kompetenzorientierte Lehre verfolgt somit Lehrziele<sup>1</sup> auf unterschiedlichen Ebenen. Zur Reflexion und Planung kognitiver Anforderungen in Lehr-Lern-Prozessen eignet sich das von Anderson & Krathwohl (2001) in Weiterentwicklung der Lernzieltaxonomie von Bloom et al. (1956) zugrundegelegte Modell kognitiver Leistungen mit der wesentlichen Erweiterung um die vier un-

<sup>1</sup> Es wird differenziert zwischen Lehrzielen als intendierte Ziele der Lehrperson und Lernzielen, die sich der Lernende setzt (oder auch nicht). Die Lehrziele sind daher nicht zwingend mit den Lernzielen identisch.

### 4.3. Portfolio als formatives Prüfungsformat

verschiedlichen Typen und Niveaus von Wissen. Das Modell gilt als anwendbar für alle kognitiv orientierten Kompetenzerwerbsprozesse unabhängig von der Wissensdomäne. Mit Hilfe der in Tabelle 1 dargestellten Dimensionen des Modells lassen sich z.B. Lern- und Leistungsaufgaben den verschiedenen Niveaus zuordnen.

Wissen. Es beinhaltet strategisches, reflexives oder kontextspezifisches Wissen, das im Prozess der Lösung von domänenspezifischen Problemen erforderlich ist. (Vgl. Anderson & Krathwohl 2001, 34) Die in der Horizontalen angeordneten kognitiven Operationen stellen vom Erkennen und Erinnern über das Verstehen und Anwenden so-

| Wissensdimension      | Kognitiver Prozess |              |             |                |               |               |
|-----------------------|--------------------|--------------|-------------|----------------|---------------|---------------|
|                       | 1. Erinnern        | 2. Verstehen | 3. Anwenden | 4. Analysieren | 5. Evaluieren | 6. Entwickeln |
| Faktenwissen          |                    |              |             |                |               |               |
| Konzeptuelles Wissen  |                    |              |             |                |               |               |
| Prozedurales Wissen   |                    |              |             |                |               |               |
| Metakognitives Wissen |                    |              |             |                |               |               |

Tab. 1: Wissensformen und kognitive Operationen in der Taxonomie von Anderson & Krathwohl (2001)

Faktenwissen besteht aus basalen Wissensbestandteilen einer Domäne, Vorstellungen von zentralen Begriffen, Details, die man kennen muss, um diesen speziellen Ausschnitt von Realität erfassen zu können. Konzeptuelles Wissen sind Kenntnisse über Kategorien innerhalb der Domäne, Klassifikationssysteme, Prinzipien, zentrale Theorien u.a.m. Prozedurales Wissen hingegen umfasst Wissen, das notwendig ist, um sich innerhalb einer Domäne handelnd bewegen zu können: Techniken, Algorithmen, Methoden, spezifische Fertigkeiten u.s.f. Die Aufmerksamkeit für die eigenen geistigen Prozesse beim Lösen von Problemen in einer Domäne schließlich kennzeichnet das metakognitive

wie das differenzierende Analysieren eines Gegenstands bis hin zum Beurteilen und Entwickeln, Planen oder Produzieren einfache und komplexe geistige Anforderungen im Umgang mit einem Gegenstand dar. Die Taxonomie eignet sich insbesondere auch zur Analyse der eigenen unterrichtlichen Lernangebote, um nicht hochwertige Lerngelegenheiten auszulassen.

Die übergeordneten Ziele des Seminars waren für die Dimension des Faktenwissens Kenntnisse zentraler Modelle kooperativen Lernens und der sie fundierenden lerntheoretischen Grundlagen. Auf der Ebene konzeptuellen Wissens ging es um den Erwerb von Kenntnissen über Konzepte der



unterrichtlichen Umsetzung und organisationalen Grundlagen kooperativer Lernprozesse. Verschiedene Übungen zielten auf prozedurales Wissen zur Gestaltung kooperativer Lernumgebungen und diagnostischer Prozesse im Unterrichtsverlauf. Der Erwerb metakognitiven Wissens wurde vor allem angestrebt durch Reflexionsaufgaben. Die unterschiedlichen kognitiven Operationen, die in Lern- und Leistungsaufgaben im Seminar gefordert wurden, werden weiter unten bei der Darstellung der Portfolioaufträge verdeutlicht.

## 2. Seminarablauf

Das Seminar wurde methodisch so gestaltet, dass das Thema „Kooperatives Lernen“ nicht nur Seminarthema war, sondern gleichermaßen auch methodisches „Programm“ des Seminars wurde: das heißt, es wurden die unterschiedlichsten Methoden kooperativen Lernens sowie verschiedene Verfahren der Bildung von Lerngruppen auch im Seminar selbst angewandt („soziale Konstruktion von Wissen“). Nach einer Einführung wurden in zwei Sitzungen Prinzipien kooperativen Lernens erarbeitet, eine anschließende Sitzung befasste sich mit Organisationsaspekten bei der Gestaltung kooperativer Lernumgebungen, eine mit Modellen kooperativen Lernens. Zwei Sitzungen wurden von Masterstudierenden gestaltet, die in einem Vortragsteil mit anschließender Übungsphase einerseits lerntheoretische Grundlagen, andererseits Befunde zum kooperativen Lernen aus Schülersicht vermittelten. Wichtig im Sinne eines Aufbaus didaktisch-

methodischer Kompetenzen war für diese fortgeschrittenen Studierenden die Anforderung, nicht nur zu präsentieren, sondern ihre Sitzung didaktisch zu durchdenken und zu reflektieren, also tatsächlich lehrend tätig zu sein.

Eine weitere Sitzung diente der gegenseitigen Vermittlung von Befunden aus der empirischen Forschung über die Wirksamkeit kooperativer Lehr- und Lernformen, indem jede/r Kursteilnehmende sich mit einer Originalarbeit genauestens auseinandergesetzt hatte. Eine weitere Sitzung hatte die Eingliederung von Ergebnissen kooperativer Phasen in den weiteren Unterricht zum Gegenstand, und zwei Sitzungen thematisierten Leistungsfeststellungsprobleme. Eine Abschluss-Sitzung fasste den Lernprozess des einzelnen und der Gruppe zusammen, eine abschließende Evaluation der Veranstaltung rundete den Prozess ab.

Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, über diese grobe Struktur des Seminars hinaus, Genaueres zur Gestaltung der einzelnen Sitzungen zu berichten. Zum Verständnis der nun zu beschreibenden Portfolioarbeit aber kann diese grobe Übersicht genügen.

## 3. Die Portfolioarbeit

Im Laufe des Seminars wurden den Teilnehmenden insgesamt sechs verpflichtend anzufertigende sogenannte „Portfolioaufträge“ gestellt sowie mehrere fakultative zur Bearbeitung vorgeschlagen.

Unter Berücksichtigung der von Leisen (2010) vorgeschlagenen Trennung von Lern- und Leistungsaufgaben wurden die Studierenden im Laufe der Seminarsitzungen mit kooperativ auszuführenden Lernaufgaben zum Lernen angeregt. Die Portfolioarbeit musste nun bei den obligatorischen Portfolioaufträgen auf Leistungsaufgaben setzen, denn die bearbeiteten Aufträge sollten ja als Prüfungsleistung gelten. Über die Lernplattform „Moodle“ wurden sowohl die Aufträge gestellt, als auch die Arbeitsergebnisse eingereicht. Die obligatorischen Aufträge wurden zeitlich befristet, mussten also zu einem vorgeschriebenen Zeitpunkt hochge-

laden sein. Alle sechs Aufträge waren semesterbegleitend anzufertigen. Aus den sechs obligatorischen Aufträgen konnten die Studierenden bei Abschluss des Semesters vier zur Bewertung hinzuzuziehende Aufträge kennzeichnen, also die ihrer Meinung nach am besten gelungenen vier Aufgaben. Die Dokumente mit den Portfolioaufträgen enthielten neben der Darstellung der auszuführenden Aufgabe erläuternde Hinweise sowie eine Aufstellung der Bewertungskriterien, so dass der Erwartungshorizont für jeden der sechs Aufträge transparent war. Abb. 1 zeigt als Beispiel einen solchen Auftrag mit den Bewertungsrichtlinien.

6 Kooperatives Lernen in Theorie und Praxis – Portfolio-Auftrag 6: Zeitschriftenbeitrag

**Obligatorischer Portfolio-Auftrag: Verfassen Sie einen Zeitschriftenbeitrag**

Die Chefredaktion der bekannten Lehrerzeitschrift „Schule heute“\*, die neben einem umfangreichen unterrichtspraktischen Teil auch einen wissenschaftlichen Anspruch hat und daher jeden Monat auch wissenschaftlich argumentierte Fachartikel druckt, bittet Sie, einen Beitrag zum Thema „Kooperatives Lernen“ zu verfassen. Hintergrund ist der Folgende: Die Zeitschrift versucht konzeptionell, in



Abb. 1: Gruppenarbeit

einer aus mehreren Folgen bestehenden Beitragsserie ihren Lesern moderne Formen des Lehrens und Lernens nahe zu bringen mit

dem Ziel der Innovation von Unterricht. Es wurden bereits Autoren für Beiträge zu den Themen Individualisierung, das Internet im Unterricht, neue Formen der Leistungsmessung, reflexiv koedukativer Unterricht gefunden. Als Autor/in für das Thema „Kooperatives Lernen“ hat man Sie gewonnen.

**Auftrag:**

Ihr sechster Portfolioauftrag besteht aus dem Verfassen dieses Beitrags für „Schule heute“.

Der Beitrag soll – wissenschaftlich begründet – Lehrpersonen von der Sinnhaftigkeit kooperativen Lernens überzeugen, ohne aber die auftretenden Schwierigkeiten zu ignorieren. Versuchen Sie, die Ihnen am wichtigsten und überzeugend erscheinenden Argumente zu formulieren. Sie können auch Bilder integrieren, um den Beitrag möglicherweise attraktiver zu gestalten, müssen dies aber nicht. Wichtig ist, dass Sie die Zielgruppe und die Intention der Zeitschrift beim Schreiben berücksichtigen.

**Hinweise zur Ausführung dieses Auftrags:**

Die Zeitschrift ist zweispaltig gesetzt. Ihr endgültig formatierter Beitrag sollte also auch zweispaltig sein. Die Schriftart ist Ihnen frei gestellt. Der Umfang soll 8000 Zeichen (incl. Leerzeichen) nicht überschreiten.

**Bewertungskriterien:**

1. Inhalt, insbes. wissenschaftliche Qualität der Argumente
2. Einhaltung der Kriterien wissenschaftlichen Schreibens
3. Zielgruppenorientierung
4. Layout
5. Einhaltung der Zeichenbegrenzung

\* Name fiktiv

Abb. 1: Beispiel für einen Portfolioauftrag

Im Einzelnen wurden also sechs Aufträge erteilt, die jeweils auf unterschiedlichen Lernzielebenen zum Kompetenzerwerb der Studierenden beitragen sollten und gleichzeitig eine Prüfungsleistung darstellen konnten:

**Portfolioauftrag 1:**  
**„Analysieren Sie eine empirische Studie.“**

Eine empirische Studie zur Wirksamkeit kooperativen Lernens im Schulunterricht sollte im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte beschrieben und analysiert werden. Dabei ging es zum einen um Faktenwissen über das theoretische framework von Studien zum kooperativen Lernen, rezeptive Kenntnisse über empirische Forschungsmethoden, prozedurales Wissen über den Forschungsprozess („Wie wird erziehungswissenschaftliches Wissen überhaupt gewonnen?“), auf der Inhaltsebene um eine Einschätzung der Reichweite der derart gewonnenen Ergebnisse (konzeptuelles Wissen) und damit die Fähigkeit zu reflektierenden Aussagen über die Wirksamkeit kooperativen Lernens. Auf formaler Seite verlangte der Portfolioauftrag eine wissenschaftliche Analyse in einer vorgegebenen äußeren Form vorzunehmen und schriftlich zu fixieren. Parallel wurde die Lerngruppe aufgefordert, sich in einem auf der Plattform „Moodle“ eingerichteten Forum auf eine äußere Gestaltungsform zu einigen, die von allen gleichermaßen eingehalten werden sollte, so dass im Ergebnis ein Skript mit Zusammenfassungen einer Vielzahl

von empirischen Studien entstand mit einheitlicher formaler Struktur und graphischer Gestaltungsform. Allein dieser Einigungsprozess im Forum stellt ein eindrucksvolles Beispiel kooperativer Arbeit dar.

**Portfolioauftrag 2:**  
**„Erstellen Sie einen Arbeitsauftrag für eine kooperative Arbeitsphase im Schulunterricht.“**

Wie schwer es für Berufsanfänger/innen ist, einen guten Arbeitsauftrag an Gruppen so zu formulieren, dass keine Nachfragen nötig sind, die Gruppe möglichst selbstständig arbeiten kann, die Lehrperson Freiraum für Beratung hat, wissen viele Lehrerbildner/innen aus eigener Erfahrung.

Im Seminar wurden die Prinzipien kooperativen Lernens (wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder, individuelle Verantwortlichkeit u.a.m.) besprochen und auf die Bedeutung der Formulierung eines Arbeitsauftrags für die Schülerinnen und Schüler hingewiesen, der diese Prinzipien berücksichtigt. Im Seminar selbst wurde mit Hilfe eines ausformulierten Beispiels eines solchen Arbeitsauftrags in Gruppen gearbeitet, so dass ein Modell aus dem Hochschulseminar vorlag. Nun wurde im Portfolioauftrag die Übertragung auf den eigenen Unterricht und die studierten Fächer verlangt. Es sollten Thema und Grobplanung eines Unterrichtsthemas angegeben werden, die kooperative Arbeitsphase beschrieben, notwendige organisatorische Angaben an die

### 4.3. Portfolio als formatives Prüfungsformat

Lernenden vorangestellt und dann der eigentliche Arbeitsauftrag an die Schüler/innen ausformuliert werden. Es handelt sich lernzieltaxonomisch also um eine Anwendungsaufgabe, bei der Faktenwissen und konzeptionelles Wissen zur Lösung eines praktischen Handlungsproblems herangezogen werden mussten.

#### **Portfolioauftrag 3:**

**„Erstellen Sie eine persönliche Checkliste zur Planung kooperativer Lernphasen.“**

Die Planung und Organisation einer kooperativ strukturierten Unterrichtsphase gehört zum Kerngeschäft professionellen Lehrerhandelns. Voraussetzung ist eine gedankliche Antizipation der ablaufenden Prozesse im Klassenzimmer bereits bei der Vorbereitung. Insbesondere kooperative Phasen verlangen eine gute Organisation und daher eine Fülle einzelner Handlungsschritte. Portfolioauftrag 3 richtet sich nun also unmittelbar auf die Anbahnung einer Lehrerkompetenz vor dem Hintergrund von im Seminar bearbeiteten Texten zur Struktur und Organisation kooperativer Lernphasen. Theoretisches Wissen muss auf die konkrete Planungssituation gedanklich übertragen und angewendet werden. Im Auftrag 3 verbinden sich daher konzeptuelles Wissen und prozedurales Wissen und verlangen kreative Denkooperationen des Anwendens und Entwickelns, bei Anderson & Krathwohl formuliert als das Generieren von Handlungsoptionen und Handlungsplänen (2001, S. 128).

#### **Portfolioauftrag 4:**

**„Führen Sie eine methodische Analyse im Rahmen einer Unterrichtsplanung durch.“**

In Anlehnung an ein didaktisches Modell zur Planung von Unterricht soll eine methodische Analyse einer Unterrichtsphase selbstständig angefertigt werden. Da die Studierenden ihr pädagogisch-didaktisches Praktikum in der Mehrzahl bereits absolviert hatten, waren sie mit Unterrichtsplanungsmodellen in Grundzügen vertraut. Das Besondere der Aufgabe lag in der verlangten methodischen Abwägung verschiedener Möglichkeiten, bei der unter Bezug auf Fachliteratur die Wahl bestimmter methodischer Verfahren abgewogen und begründet werden sollte. Diese Aufgabe versuchte, das im Seminar bereits erworbene theoretische Wissen (lehr- und lerntheoretische Ansätze, Theorien und Modelle kooperativen Lernens, Faktenwissen über einzelne Kooperationsmethoden etc.) zur Grundlage von Lehrerhandeln (genauer wiederum: Planungshandeln) zu machen. Damit verband sich auf Dozierendenseite die Hoffnung, verdeutlichen zu können, dass und auf welche Weise Theorie und Praxis aufeinander bezogen werden können. Anschaulich verdeutlichen die Reflexionen der Studierenden, dass dies – zumindest teilweise – gelingen zu sein scheint (siehe dazu im Abschnitt 5: Reflexionen der Studierenden). Lernzieltaxonomisch wurden alle vier Wissensdimensionen angesprochen, es waren kognitive Operationen des

Erinnerns, Verstehens, Anwendens und Entwickelns zur Lösung der Aufgabe notwendig.

**Portfolioauftrag 5:**  
„**Recherchieren Sie Literatur zu einer stark fokussierten wissenschaftlichen Fragestellung und legen Sie eine Citavi-Datei an. Kategorisieren Sie Ihre Treffer in einem fachlich fundierten Kategoriensystem in Citavi**“.

Am konkreten Beispiel einer Fragestellung für eine Masterarbeit zum kooperativen Lernen sollen Kompetenzen

im Umgang mit Fachdatenbanken und der Software „Citavi“ erworben werden. Gleichzeitig richtet sich dieser Portfolioauftrag auf Fähigkeiten im Bereich metakognitiver Strategien und wissenschaftlicher Arbeitstechniken. Für die sehr gezielte Suchanfrage benötigten die Studierenden zudem das im Seminar erworbene Fachwissen. Es zeigte sich, dass dieser Auftrag einer der schwierigeren war, da die eingereichten Citavi-Dateien zwar zum Teil durchaus umfangreich, die Treffer aber oft wenig spezifisch und zu der exakten Fragestellung passend waren. Abb. 2 zeigt einen Ausschnitt aus dem Portfolioauftrag.

## 5 Kooperatives Lernen in Theorie und Praxis – Portfolio-Auftrag 5: Literaturrecherche

### **Obligatorischer Portfolio-Auftrag: Führen Sie eine Literaturrecherche durch und sichern Sie Ihre Ergebnisse in „Citavi“**

Eine Masterstudentin möchte ihre Masterarbeit zum kooperativen Lernen schreiben. Sie hat dabei ein sehr spezielles Thema gewählt, in dem es um Wahlentscheidungen von Schülern geht, wenn sie sich in kooperativen Phasen zwischen Aufgaben frei entscheiden können. Die Studentin möchte wissen, ob sich Schüler in kooperativ arbeitenden Gruppen beim Lernen an frei wählbaren Stationen für andere (insbesondere schwierigere) Aufgaben entscheiden, als wenn sie allein arbeiten müssen. Sie hat die Hypothese, dass sich die Lernenden durch die Tatsache, dass sie nicht allein arbeiten müssen, schwierigere Aufgaben zutrauen. Aber sie ist sich nicht sicher, ob Schüler nicht vielmehr die leichtesten Aufgaben wählen, um schnell fertig zu sein oder sich wenig anstrengen zu müssen. Oder ob nicht viel eher die Lernmethode oder der Inhalt für die Schüler entscheidend sind oder sogar spezifische Medien an den unterschiedlichen Stationen. Sie hat daher folgende Forschungsfragen entwickelt: Nach welchen Kriterien wählen Gruppen in kooperativen Lernumgebungen im Stationenlernen Lernaufgaben aus, wenn sie Wahlfreiheit aus mehreren unterschiedlichen Aufgaben/Stationen haben? Welche Rolle spielt der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben und was wird überhaupt als schwierig empfunden? In dem Zusammenhang interessiert sie auch: Welche Arten von Aufgaben werden von Schülern besonders gerne kooperativ bearbeitet und warum? Für ihr Masterarbeitskapitel „Zum Stand der Forschung“ sucht die Studentin nun in den wichtigsten pädagogischen und psychologischen Datenbanken nach aktueller Forschungsliteratur zu ihren Forschungsfragen.

**Auftrag:**

Ihr fünfter Portfolioauftrag besteht aus einer Literaturrecherche für diese Masterstudentin.

1. Suchen Sie in einschlägigen Fachdatenbanken nach Literatur (vor allem Originalarbeiten), die möglichst exakt auf die Forschungsfrage der Studentin passen.
2. Importieren Sie die Treffer nach Citavi (Achtung: Importieren Sie mit abstracts!)
3. Weisen Sie den einzelnen Treffern in Citavi Kategorien zu.
4. Speichern Sie Ihre Trefferdatei unter Ihrem Namen in Citavi ab und laden Sie sie im elab hoch.
5. Erstellen Sie mit „Citavi“ eine Literaturliste im APA-Format (oder: Deutsche Gesellschaft für Psychologie) in Ihrer Textverarbeitung und speichern Sie auch diese Literaturliste ab. Drucken Sie sich die Liste aus und heften Sie sie in Ihrem Portfolio ab.

**Hilfestellung zur Ausführung dieses Auftrags:**

**Zu Punkt 1: Datenbankrecherche**

Sie finden auf folgender Seite ein Skript, das Sie bei der Datenbankrecherche anleitet, falls Sie noch wenig Übung darin haben (Uni-Realschulpädagogik-Prüfung-schriftlich: <http://www.phil.uni-passau.de/index.php?id=4987>)

Bitte beachten Sie – wenn Sie auf den Fächerlisten der Pädagogik oder der Psychologie sind – auch den Link zu den fächerübergreifenden Datenbanken. Dort kommen Sie zum Beispiel zu den für Pädagogik sehr wichtigen Datenbanksystemen JSTOR und Social Sciences Citation Index (in der Rubrik „Aufsatzdatenbanken“)

Sie können aus den meisten Datenbanken die gefundenen Treffer direkt nach Citavi importieren (In der FIS-Bildung z.B. gibt es ganz unten auf der Trefferliste einen Button „Direktimport“. Das spart viel Tipparbeit! Wenn Sie die Importoptionen einstellen und gefragt werden, ob auch die abstracts mit importiert werden sollen, wählen Sie auf jeden Fall diese Option.

**Zu Punkt 2 Citavi installieren:**

Auf den Seiten der Uni-Bibliothek können Sie sich unter <http://www.ub.uni-passau.de/benutzungundservice.html> unter der Überschrift „Literaturverwaltung und Wissensorganisation mit Citavi“ die Citavi-Software downloaden. Folgen Sie einfach dem Link und dann den gut beschriebenen Anleitungen auf der Seite unter „Citavi auf privatem Rechner installieren“. Zum Umgang mit der Software stehen umfangliche Hilfen bereit.

Abb. 2: Auszug aus Portfolioauftrag 5

In die Lernzieltaxonomie lässt sich dieser Auftrag bei den kognitiven Operationen des Anwendens, des Analysierens und des Evaluierens einordnen, da umfangreiche urteilende Einschätzungen für das Erstellen einer Trefferliste erforderlich sind. Nach Wilsons Darstellung der Anderson & Krathwohl-Taxonomie bedeutet Evaluieren nämlich auch: „making judgments based on criteria and standards through checking and critiquing“ (Wilson 2006, S. 1).

**Portfolioauftrag 6:**

**„Verfassen Sie einen Zeitschriftenbeitrag zum Kooperativen Lernen.“**

Gegen Ende des Semesters sollte mit diesem Portfolioauftrag der Lernertrag für die Studierenden deutlich werden. Der Auftrag enthielt die Anweisung für eine fiktive Lehrerzeitschrift einen Fachbeitrag zu verfassen. Die

Anforderung war, einerseits für eine Zielgruppe von Praktikerinnen und Praktikern, andererseits aber mit wissenschaftlichem Argumentationsanspruch zu schreiben. Nebenbei wurden noch 2-spaltige Formatierung und ansprechendes Layout verlangt. Abb. 3 (siehe S. 428) zeigt die erste Seite eines der Arbeitsergebnisse.

Zur Lösung dieses anspruchsvollen Auftrags mussten alle Wissensformen und von einfachen zu komplexen kognitiven Operationen des Abrufens von Wissen, der Wissensanwendung, der Analyse, des Evaluierens und der kreativen Gestaltung eingesetzt werden.

Werden nun alle sechs obligatorischen Portfolioaufträge in die Tabelle mit der Lernzieltaxonomie von Anderson & Krathwohl (2001) eingeordnet, wird deutlich, dass die Aufgaben sowohl unterschiedliche kognitive Prozess

erfordern, als auch unterschiedliche Wissensformen für ihre Lösung aktualisiert werden müssen. Natürlich sind solche Einordnungen in Heuristiken nicht ohne Probleme reliabel möglich. Es ist aber auch nicht so wesentlich, ob eine andere Dozentin bzw. ein anderer Dozent Aufgabe 3 auch bei dem kognitiven Prozess des Analysierens eingeordnet hätte oder ob das Lösen aller Aufgaben nicht eigentlich Faktenwissen verlangt (was in der Regel zutrifft). Für kompetenzorientiertes Lehren ist vor allem wichtig, nicht bei den kognitiven Operationen des Erinnerns und Verstehens stehen zu bleiben. Intelligentes Wissen ist anwendbares, zur Lösung von Problemen flexibel einsetzbares, transferierbares Wissen, das in den späteren Verausgabungssituationen (also anwendungsnahen Situationen) erworben werden muss. Das wurde hier versucht.

| Wissensdimension      | Kognitiver Prozess |              |             |                |               |               |
|-----------------------|--------------------|--------------|-------------|----------------|---------------|---------------|
|                       | 1. Erinnern        | 2. Verstehen | 3. Anwenden | 4. Analysieren | 5. Evaluieren | 6. Entwickeln |
| Faktenwissen          | 1; 6               | 1; 6; 3      | 2           |                |               |               |
| Konzeptuelles Wissen  | 4                  | 4            | 2; 3; 6     | 1              |               | 3             |
| Prozedurales Wissen   | 1                  |              | 5; 4        | 5              | 6; 5          | 4             |
| Metakognitives Wissen |                    |              |             | 5              |               | 6             |

Tabelle 2: Einordnung der Portfolioaufträge in die Lernzieltaxonomie nach Anderson & Krathwohl

## Portfolio Auftrag 6

## ZEITSCHRIFTENBEITRAG

## Kooperativ lernen? Ja, bitte!

Bei Schülern beliebt, bei Lehrkräften oftmals unbeliebt: kooperatives Lernen. Ein (wissenschaftlich belegter) Aufruf an alle Lehrerinnen und Lehrer, doch öfter auf kooperative Lernformen zurückzugreifen

Kooperativ Lernen? Nein, danke! So oder so ähnlich reagieren viele Lehrkräfte. Doch kooperative Lernphasen können in hohem Maße förderlich für Schülerinnen und Schüler sein. Damit kooperative Lernphasen nicht nur förderlich sein *können*, sondern letztendlich dann auch förderlich *sind*, gilt es, Folgendes zu beachten.

### Grundlagen kooperativen Lernens (Johnson & Johnson, 2010)

Nach Johnson & Johnson (2008) gibt es fünf Grundlagen für gelungene kooperative Lernphasen: positive Abhängigkeit, individuelle Verantwortung, gegenseitige Unterstützung, angemessener Einsatz sozialer Kompetenzen und Reflexion der Gruppenprozesse.

Der Grundstein für die Schaffung positiver Abhängigkeit und die Übernahme individueller Verantwortung durch Schülerinnen und Schüler wird auf dem Schreibtisch der Lehrkraft gelegt. Die Aufgaben müssen so gestellt sein, dass sie eben diese positiven Abhängigkeiten schaffen und die Übernahme individueller Verantwortung unumgänglich machen. Soll heißen: Den Schülerinnen und Schülern muss mit Hilfe der Aufgabenstellung klar gemacht werden, dass ein Ziel nur gemeinsam und mit Zutun einer jeden einzelnen Schülerin bzw. eines jeden einzelnen Schülers erreicht werden kann. So

können im Verlauf der kooperativen Lernphase die gegenseitige Unterstützung und der angemessene Einsatz sozialer Kompetenzen angeregt werden. In einer Reflexionsphase im Anschluss an die kooperative Lernphase soll den Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit eingeräumt werden, sich über ihre Handlungen und Entscheidungen und die Arbeit in Gruppen oder Teams an sich austauschen.

### Stichwort: soziale Interdependenz (Bosch, 2010)

Nach Bosch (2010) lassen sich drei Organisationsformen der sozialen Interdependenz unterscheiden: kompetitiv, individualistisch und kooperativ. Kompetitive Organisationsformen regen die Konkurrenz der Schülerinnen und Schüler untereinander an, bei individualistischen Organisationsformen arbeiten die Schülerinnen und Schüler für sich selbst und bei kooperativen Organisationsformen arbeiten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam auf ein Ziel hin. Letzteres setzt dann eben die zuvor erwähnte Schaffung positiver Abhängigkeiten und die Übernahme individueller Verantwortung voraus. So können



Abb. 3: Beispiel eines studentischen Arbeitsergebnisses zu Portfolioauftrag 6



## Bewertung der Portfolioaufträge

Wie oben beschrieben, wurde zu jedem der sechs obligatorischen Aufträge ein Erwartungshorizont formuliert, der zur Grundlage der Bewertung gemacht wurde. Jeder der zur Bewertung bezeichneten 4 Aufträge wurde gesondert mit einer Note versehen, dann wurde durch Mittelwertbildung die Endnote ermittelt. Es zeigte sich, dass die Studierenden bestimmte Aufträge besonders häufig zur Bewertung aussuchten (siehe Tabelle). Die Literaturrecherche wurde gar nicht gewählt, der Zeitschriftenbeitrag ebenfalls deutlich seltener als die ersten 4 Aufträge. Zweifellos sind damit tendenziell die komplexesten Aufträge seltener gewählt worden. Die erreichte mittlere Note (AM) zeigt jedoch, dass die Leistungen gerade beim komplexen sechsten Portfolioauftrag im Mittel besser waren, als bei den scheinbar leichteren.

## Reflexionen der Studierenden

Leider haben nicht alle Studierenden die fakultativen Portfolioaufträge mit eingereicht (oder vielleicht auch nicht erledigt). Die Lernwegsreflexionen gehörten zum fakultativen Teil des Portfolios. Da Reflexion des eigenen Lernprozesses Kernanliegen der Portfolioarbeit ist, muss diese didaktische Entscheidung begründet werden. Die Entscheidung, die Reflexionen zum freiwilligen Teil zu erklären, hängt mit der Entscheidung zusammen, Teile des Portfolios zu bewerten. Lernwegsreflexionen verlangen große Offenheit mit sich selbst und gegenüber dem oder der Lehrenden, der die Lernprozesse ja anstoßen will. Werden Reflexionen bewertet, entstehen Probleme mit sozialer Erwünschtheit: Die Studierenden reflektieren möglicherweise so, wie sie annehmen, dass es den Erwartungen des oder der Lehrenden entspricht. (Vgl.

| Portfolio-Auftrag  | Zahl der Bewertungen* | AM          | Range            |
|--|-----------------------|-------------|------------------|
| 1 Studienanalyse   | 16                    | 2.56        | 1.0 - 5.0        |
| 2 Arbeitsauftrag   | 19                    | 2.55        | 1.0 - 4.0        |
| 3 Checkliste Planung   | 17                    | 2.70        | 1.0 - 5.0        |
| 4 Methodische Analyse  | 17                    | 2.59        | 1.0 - 4.0        |
| 5 Literaturrecherche   | 0                     |             |                  |
| 6 Zeitschriftenbeitrag   | 7                     | 2.33        | 1.3 - 4.0        |
| <b>Gesamtleistungen</b>  |                       | <b>2.54</b> | <b>1.3 - 4.0</b> |
| * Bei N = 19 eingereichten Portfolios. Die beiden Masterstudierenden des Kurses erhielten aus Gründen der Anforderungsbinnendifferenzierung ihren Leistungsnachweis über eine andere Prüfungsform. |                       |             |                  |

Tab. 3: Zahl der von den Studierenden zur Bewertung gewählten Portfolioaufträge, Notenmittelwerte und Range der erreichten Noten

### 4.3. Portfolio als formatives Prüfungsformat

dazu Brunner & Schmidinger 2001) Da dies den Sinn eines Portfolios konkretisiert, wurden die reflektierenden Teile von vorn herein als freiwillig eingeführt. Dies führte nun aber zu dem Ergebnis, dass einige Studierende nur eine Mappe mit den sechs obligatorischen Aufträgen einreichten.

Die vorliegenden Reflexionen beschreiben Erfahrungen mit dem eigenen Lernen (Metakognitionen), den eigenen Zugang zum Seminarinhalt und dessen Veränderung oder auch innere Widerstände beim Auftauchen von Problemen beim Lösen der Aufgabe.

Eine Studentin schreibt zum Portfolioauftrag 2 (Formulieren eines Arbeitsauftrags): „Besonders in der Formulierung der Arbeitsanweisung habe ich festgestellt, dass eine verständliche und nicht zu komplexe Sprache unabdingbar ist, um den Schülern die verlangte Aufgabe präzise darzustellen. [...] Insgesamt fand ich diesen Portfolioauftrag sehr hilfreich für die Erarbeitung zukünftiger kooperativer Lernphasen, da ich nun eine bessere Einschätzung über Zeit, Aufwand und Ansprüche des Arbeitsauftrags vornehmen kann.“ (S 1) Zu Portfolioauftrag 3 schreibt eine Studentin: „Insgesamt fand ich diesen Portfolioauftrag am nützlichsten für die Umsetzung von der Theorie in die Praxis.“ (S 2) Zu dem Rechercheauftrag (Nr. 5): „[...] Ich tat mich schwer, überhaupt was zu finden, und als ich eine halbe Stunde an der Datenbank gesessen hatte, ohne auch nur einen Titel zu finden, der passen würde, habe ich begonnen, allgemeine Werke über Kooperatives Lernen auszuwählen. So habe ich zwar viele

Treffer gefunden, weiß aber, dass ich im Grunde die Aufgabe nicht erfüllt habe. Wenn ich mal selbst meine Zula schreibe, muss ich wohl vorher noch recherchieren lernen [...].“ (S 12)

## 4. Diskussion

Die Arbeit mit Portfolios ist zeitaufwändig. Nicht nur das Erstellen qualitativ guter Aufträge, auch die Korrekturen der eingereichten Beiträge bzw. die Durchsicht der Mappen erfordert Zeit. Andererseits lässt sich aus langjähriger Erfahrung feststellen: Auch die auf Rückmeldung zielende Korrektur einer wissenschaftlichen Hausarbeit oder eine Klausurkorrektur, die nicht auf Auswahlverfahren beruht, erfordert Zeit. Das Festlegen des Erwartungshorizontes und der Bewertungskriterien gleichzeitig mit der Aufgabenstellung erwies sich als überaus hilfreich – für beide Seiten. Die durchweg positiven Rückmeldungen der Studierenden zu diesem Prüfungsverfahren, bei dem zwei Elemente vor allem gelobt wurden, nämlich, dass die Prüfungsleistung während des Semesters entsteht und dass eine Auswahl der am besten gelungenen Leistungen möglich ist, machen Mut, dieses Verfahren wieder einmal anzuwenden. Unter dem Gesichtspunkt der Ermöglichung eines Kompetenzerwerbs der Studierenden auf verschiedenen und kognitiv herausfordernden Lernzielebenen erweist sich das Modell von Anderson & Krathwohl (2001) auch für die Hochschullehre als geeignetes Instrument zur Konstruktion und Reflexion von Lernumgebungen im

Hochschulkontext. Sogenanntes „intelligentes Wissen“, das flexibel einsetzbar, anwendbar und transferierbar ist und dabei auf soliden Fachkenntnissen beruht, kann durch derartige didaktische Konzepte möglicherweise tatsächlich erworben und der Erwerb auch geprüft werden.

Diese Annahme bestärken die Reflexionen zu den stattgefundenen Lernwegen und Lernprozessen. Daher soll dieser Beitrag auch mit den Worten einer Studierenden enden: „Zu Beginn des Seminars hatte ich sehr wenig Ahnung bzw. mich noch wenig mit kooperativem Lernen beschäftigt. Durch Erinnerungen aus meiner Schulzeit war ich nicht hundertprozentig von kooperativen Lernphasen überzeugt, da es sehr

*oft so war, dass nur einzelne Schüler die Bearbeitung der Aufgaben erledigten, auch die Gruppenergebnisse wurden meist nur unzureichend dargestellt. Im Laufe des Seminars hat sich meine Meinung geändert bzw. ich hab erst richtig kennengelernt, was kooperatives Lernen überhaupt bedeutet [...] Das Seminar hat mich in meiner Ausbildung weiter gebracht. Es ist zwar für die Durchführung dieser kooperativen Lernphasen noch viel Übung nötig, aber durch das Seminar konnte ich einen Überblick über sehr viele Methoden gewinnen. Desweiteren kenne ich wichtige Punkte, die bei der Vorbereitung und Durchführung zu beachten sind und auch Lösungsansätze von Problemen.“*

### Literaturangaben

- Anderson Lorin W./Krathwohl, David R. (Hrsg.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Addison Wesley Longman.
- Barton, James/Collins, Angelo (1993). Portfolios in Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 44 (3). S. 200-210.
- Bloom, Benjamin S. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz Verlag, Weinheim (5. Aufl.).
- Brunner, Ilse/Elfriede Schmidinger: (2001) Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe. Linz: ggf. Verlag.
- Häcker, Thomas (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? In: Die Deutsche Schule 94 (2). S. 204-216.
- Häcker, Thomas/ Dumke, Jürgen/Schallies, Michael (2002): Weiterentwicklung der Lernkultur: Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Informationsschrift zur Lehrer/innenbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung 63, S. 8-18.

- Harada, Noboyuki (2001): Leistungsbeurteilung mittels Portfolio. In: Grundschule 33 (4). S. 32-33.
- Leisen, Josef (2010): Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In: Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer. S. 60-67.
- Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik – Ein Lehr- und Studienbuch. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle u.a.: Hogrefe & Huber. S. 45-65.
- Wilson, Leslie O. (2006.) Beyond Bloom - A new Version of the Cognitive Taxonomy, (<http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm>, 12.09.2011)



## Prof. Dr. Jutta Mägdefrau

Professorin für Realschulpädagogik und -didaktik

**Universität:** Passau

**Anschrift :** Innstr. 25, 94032 Passau

**Tel.:** 0851/509-2825

**E-Mail:** [jutta.maegdefrau@uni-passau.de](mailto:jutta.maegdefrau@uni-passau.de)

### **Zur Person:**

Seit 2007 Inhaberin der Professur für Realschulpädagogik, davor Professur für Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung an der Universität Paderborn, Habilitation in Erziehungswissenschaft 2005, Promotion 1999, Dipl.-Päd. mit Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung 1995, Realschullehrerin.

### **Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte:**

Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Lehrerbildungsforschung.

**JETZT ANMELDEN!**



Ideen für dich, deine Klasse oder den „freien Bereich“:

- Gut positioniert im Elterngespräch (60018)
- Körpersprache und nonverbale Kommunikation (60019)
- Handlungsressourcen für das Berufsfeld Schule (62036)
- Situationscoaching im Schulalltag (61010)
- Alltagsmoderation im Unterricht (60020)
- Kreativitätstraining zur Stärkung der Selbstkompetenz (61015)
- Stimm- und Sprechtraining (62006)
- Professionelle Liedbegleitung im Unterricht (62034)
- Fit für Gespräche im Schulalltag (60012)

Zentrum für  
**Schlüsselqualifikationen**

[www.zfs.uni-passau.de](http://www.zfs.uni-passau.de)



[www.facebook.com/zfs.uni.passau](https://www.facebook.com/zfs.uni.passau)

# Autorinnen- und Autorenverzeichnis

**Prof. Dr. Christoph Barmeyer,**

Lehrstuhlinhaber für Interkulturelle Kommunikation und Vorsitzender des Zentrums für Schlüsselqualifikationen (ZfS) der Universität Passau.

E-Mail: christoph.barmeyer@uni-passau.de

**Nele Bastian,**

Referentin im Frauen- und Gleichstellungsbüro der Leuphana Universität Lüneburg.

E-Mail: nele.bastian@uni-lueneburg.de

**Prof. Dr. Klaus Bertram Beckmann,**

Professor für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Öffentliche Wirtschaft, und Vizepräsident für Lehre und Studium der Helmut-Schmidt-Universität (UniBw) Hamburg.

E-Mail: klaus.beckmann@hsu-hh.de

**Anna-Victoria Benedikt,**

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS) der Universität Passau.

E-Mail: anna-victoria.benedikt@uni-passau.de

**Lars Bülow,**

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft der Universität Passau.

E-Mail: lars.buelow@uni-passau.de

**Bettina Caspary,**

Geschäftsführerin der Philosophischen Fakultät der Universität Passau.

E-Mail: Bettina.Caspary@uni-passau.de

**Dr. Achim Dilling,**

Leiter der Lehrereinheit für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre der Universität Passau.

E-Mail: dilling@uni-passau.de

**Florian Emanuel Drexler,**

Rechtsanwalt und Lehrbeauftragter an der Hochschule des Bundes (Zoll) in Münster, an der Hochschule für öffentliche Verwaltung in Bremen und an den Universitäten Osnabrück, Hamburg und Bremen.

E-Mail: floriandrexler@gmx.de

**Cordula Franzke,**

Lehrbeauftragte am Bereich „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK) des Historischen Seminars der Universität Hamburg.

E-Mail: cordula.franzke@uni-hamburg.de

**Pamina Hagen,**

Diplom-Kulturwirtin univ., Doktorandin und Lehrbeauftragte an der Professur für Regionale Geographie der Universität Passau.

E-Mail: pamina\_hagen@gmx.de

**Maximilian Jacobi,**

Student der Staatswissenschaften – Governance and Public Policy der Universität Passau.

E-Mail: maximilian.ja@web.de

**Dr. Claudia Kemper,**

wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH).

E-Mail: kemper@zeitgeschichte-hamburg.de

**Jun.-Prof. Dr. Matthias Klatt,**

Juniorprofessor für Öffentliches Recht, Europarecht, Völkerrecht und Rechtsphilosophie an der Universität Hamburg.

E-Mail: jpklatt@jura.uni-hamburg.de

**Philipp Kunde,**

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Mathematik der Universität Hamburg.

E-Mail: philippkunde@gmx.de

**Joachim Laczny,**

wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Mittelalter des Historischen Seminars der Universität Hamburg.

E-Mail: joachim.laczny@uni-hamburg.de

**Dr. Jörn Lindner,**

wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektkoordinator „Forschendes Lernen“ an der HafenCity Universität Hamburg – Universität für Baukunst- und Metropolentwicklung.

E-Mail: joern.lindner@hcu-hamburg.de

**Thorsten Logge,**

Koordinator des Arbeitsbereichs „Allgemeine Berufsqualifizierende Kompetenzen“ (ABK) am Fachbereich Geschichte der Universität Hamburg.

E-Mail: [thorsten.logge@uni-hamburg.de](mailto:thorsten.logge@uni-hamburg.de)

**Rebeca López Hermida,**

Lektorin für Spanisch am Sprachenzentrum der Universität Passau.

E-Mail: [rebeca.lopez@uni-passau.de](mailto:rebeca.lopez@uni-passau.de)

**Dr. Arnd Holdschlag,**

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geographie der Universität Hamburg.

E-Mail: [holdschlag@geowiss.uni-hamburg.de](mailto:holdschlag@geowiss.uni-hamburg.de)

**Prof. Dr. Jutta Mägdefrau,**

Professorin für Realschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau.

E-Mail: [jutta.maegdefrau@uni-passau.de](mailto:jutta.maegdefrau@uni-passau.de)

**Christian Meier,**

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Accounting und Controlling der Universität Passau.

E-Mail: [christian.meier@uni-passau.de](mailto:christian.meier@uni-passau.de)

**Prof. Dr. Hans-Theo Meinholz,**

Professor für Systemanalyse und Middleware am Fachbereich Angewandte Informatik der Hochschule Fulda.

E-Mail: [hans-theo.meinholz@informatik.hs-fulda.de](mailto:hans-theo.meinholz@informatik.hs-fulda.de)

**Dr. Claudia Nickel,**

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanistik an der Universität Hamburg.

E-Mail: [claudia-nickel@uni-hamburg.de](mailto:claudia-nickel@uni-hamburg.de)

**Prof. Dr. Robert Obermaier,**

Lehrstuhlinhaber für Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Accounting und Controlling und Vizepräsident für Forschung und Transfer der Universität Passau.

E-Mail: [controlling@uni-passau.de](mailto:controlling@uni-passau.de)

**Prof. Dr. Guido Pollak,**

Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Pädagogik und Sprecher des Leitungsteams des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik (ZLF) der Universität Passau.

E-Mail: [guido.pollak@uni-passau.de](mailto:guido.pollak@uni-passau.de)



**Mario H. Puhane,**

Leiter der Zentralen Registratur und des Universitätsarchivs der Universität Passau.  
E-Mail: [mario.puhane@uni-passau.de](mailto:mario.puhane@uni-passau.de)

**Dirk Radtke,**

Lehrbeauftragter für Medienökonomie an der Mediadesign Hochschule Berlin.  
E-Mail: [dirk.radtke@berlin.de](mailto:dirk.radtke@berlin.de)

**Dr. Martina Schliessler,**

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Passau.  
E-Mail: [martina.schliessler@uni-passau.de](mailto:martina.schliessler@uni-passau.de)

**Kathrin Schwärzel,**

Bibliotheksreferendarin an der Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Juristin mit Abschlüssen im deutschen und polnischen Recht.  
E-Mail: [kathrin.schwaerzel@gmx.net](mailto:kathrin.schwaerzel@gmx.net)

**PD Dr. Ulrike Senger,**

Projektleitung Weiterbildung und Wissenschaftspropädeutikum, vormals Hochschuldidaktik der Universität Passau, Vertretungsprofessorin für Hochschuldidaktik mit dem Schwerpunkt Planungskompetenz (Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/12), Privatdozentin für Hochschuldidaktik an der Technischen Universität Dortmund.  
E-Mail: [ulrike.senger@uni-passau.de](mailto:ulrike.senger@uni-passau.de)

**Nina Siessegger,**

freie Online-Redakteurin und Teamerin in der politischen Bildung.  
E-Mail: [Nina.Siessegger@web.de](mailto:Nina.Siessegger@web.de)

**Magdalena Sonnleitner,**

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Passau.  
E-Mail: [magdalena.sonnleitner@uni-passau.de](mailto:magdalena.sonnleitner@uni-passau.de)

**Florian Stelzer,**

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für regionale Geographie der Universität Passau.  
E-Mail: [florian.stelzer@uni-passau.de](mailto:florian.stelzer@uni-passau.de)

**Tina Winter,**

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Öffentliches Recht, Europarecht, Völkerrecht und Rechtsphilosophie der Universität Hamburg.

E-Mail: [tina.winter@jura.uni-hamburg.de](mailto:tina.winter@jura.uni-hamburg.de)

**Dr. Peter Zervakis,**

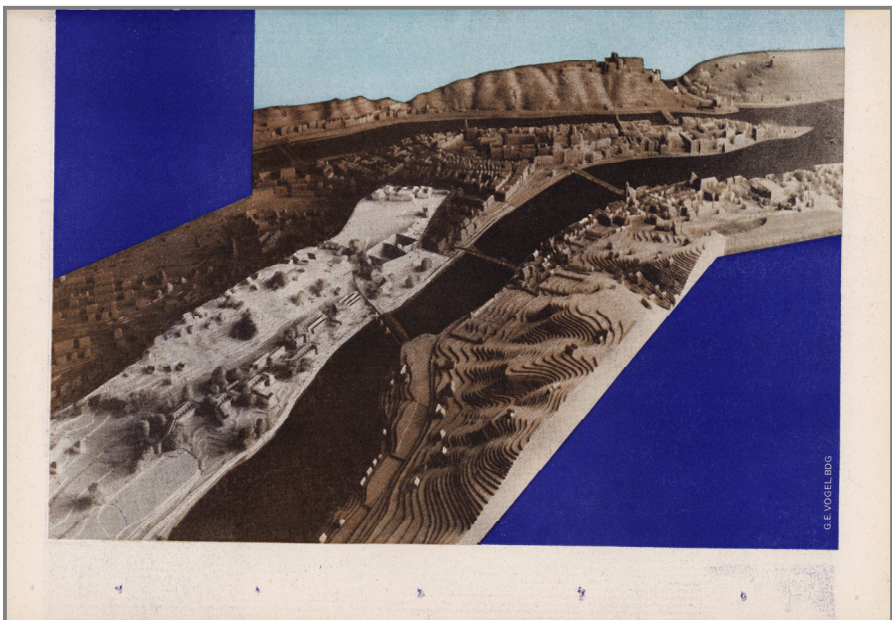
Leiter des Projekts „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ der Hochschulrektorenkonferenz.

E-Mail: [zervakis@hrk.de](mailto:zervakis@hrk.de)

**Gunnar B. Zimmermann,**

freischaffender Historiker und Multi-Media-Assistent in der Medienbranche.

E-Mail: [gunnar.z@gmx.de](mailto:gunnar.z@gmx.de)



Aus: Universitätsarchiv Passau, Sammlung Druckwerke.

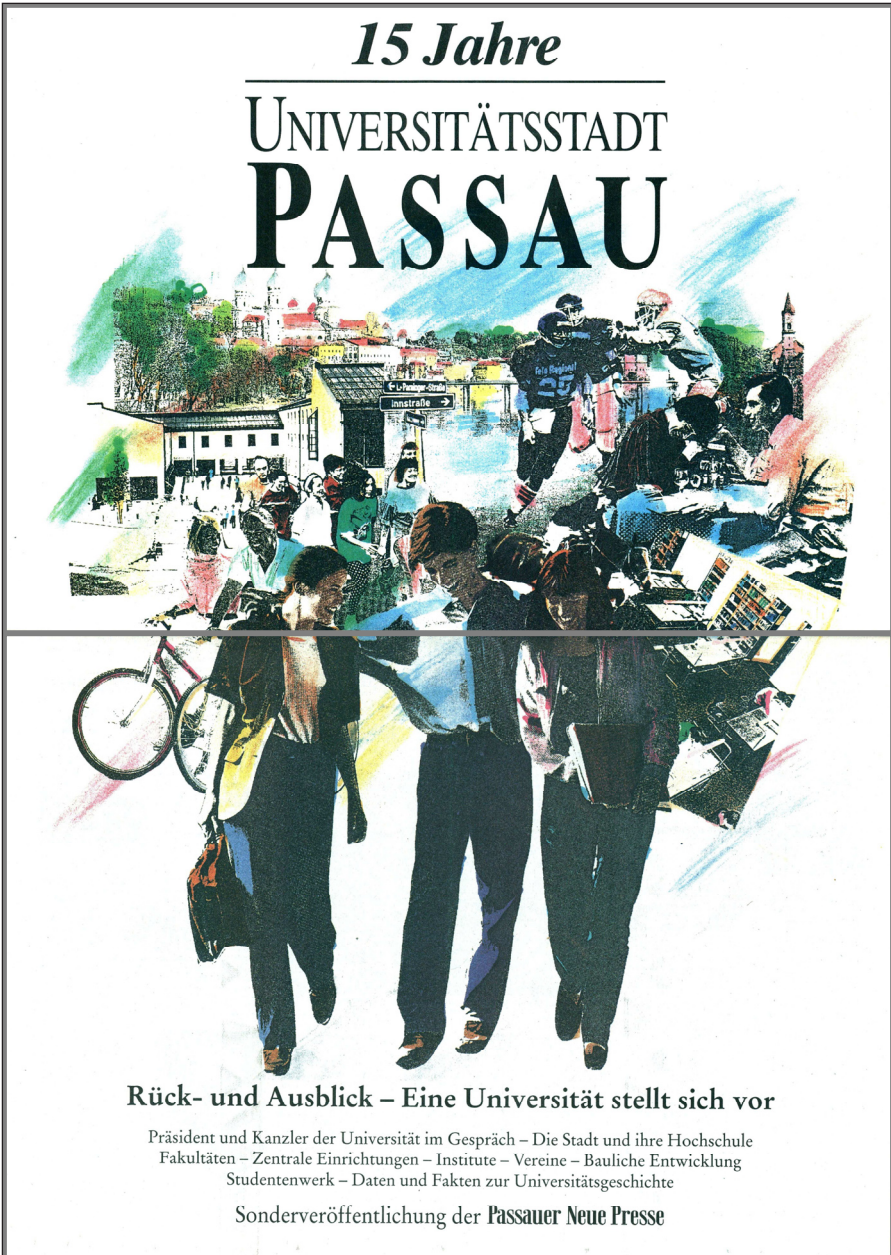


Aus: Universitätsarchiv Passau, Sammlung Druckwerke.



*15 Jahre*

UNIVERSITÄTSSTADT  
**PASSAU**



**Rück- und Ausblick – Eine Universität stellt sich vor**

Präsident und Kanzler der Universität im Gespräch – Die Stadt und ihre Hochschule  
Fakultäten – Zentrale Einrichtungen – Institute – Vereine – Bauliche Entwicklung  
Studentenwerk – Daten und Fakten zur Universitätsgeschichte

Sonderveröffentlichung der **Passauer Neue Presse**

# Die Universität Passau

## Liebe Bürgerinnen und Bürger und des Landkreises Passau!

Hiermit möchte ich Sie sehr herzlich in das Universitätsgelände am Inn zu einem „Tag der offenen Tür“ der Universität Passau einladen.

Vor nunmehr 20 Jahren haben die Vortragsungen an der Universität Passau begonnen. Damals gab es neben der Philosophisch-Theologischen Hochschule in der Altstadt nur das Neubauschloß, die Institutsgebäude und einige Räume in der Neuen Baulichkeit. Heute, die die Hochschullehrern und Studierenden zur Verfügung stehen, sind es an die 100 Gebäude. Das Universitätsviertel mit Universitätsbauten entstanden, das wir Ihnen gerne vorstellen möchten. In den Gebäuden Zentralbibliothek, Mensa, Hörsaalgebäude, Lehrstuhl für Kunstvermittlung, Fakultät für Mathematik und Informatik, Rechenzentrum und im Sportzentrum erwarten Sie ein buntes Programm, mit dem sich die einzelnen Fakultäten und zentralen Einrichtungen der Universität Passau einer interessierten Öffentlichkeit präsentieren wollen. Hochschulisches Programm gibt einen Überblick über die Vielfalt der verschiedenen bei den Fakultäten für den Geschmack etwas dabei ist. Natürlich ist für Essen und Trinken genügend Raum. Platzreserven sollte es keine geben, da die Freitagstage in der Innenstadt geöffnet ist.

Doch genug der Worte, kommen Sie und schauen Sie, wie in 20 Jahren auf dem Universitätsgelände am Inn entstanden ist.

Wir werden uns bemühen, gute Gastgeber zu sein.

Prof. Dr. Walter Schweitzer  
Rektor der Universität Passau



Foto: Schmidt

## Die Universität Passau lädt ein zum „Tag der offenen Tür“

### Programm:

**Termin:** Samstag, 21. November 1998

**Zeit:** 10.00 bis 16.00 Uhr

**Eröffnung:** 10.00 Uhr im Hörsaalgebäude durch Rektor Prof. Dr. Walter Schweitzer

**Parkplätze:** Tiagegarage (Einfahrt Inustraße, gegenüber Blumen Götzer) Parkfläche am Sportzentrum

**Essen und Trinken:** Cafeteria Mensa Cafeteria Hörsaalgebäude

**Zentralbibliothek (Innstraße 29):** Ausstellung im Foyer: Digitale Bilder und Objekte

Lesesaal, Zeitschriftenleser, Buchforum, Filmprogramm

**Führungen durch die Zentralbibliothek:** 11.00 Uhr (Dr. Heinrich Wimmer) und 14.00 Uhr (Dr. Dieter Mahoff)

**Mensa und Studentenhaus (Innstraße 29):** Ein buntes Programm, bestehend von einigen der über 60 an der Universität Passau selbst verfügbaren.

**Führungen durch die Mensa:** 11.00 Uhr und 14.00 Uhr (Johann Zehner)

**Trunkfrei von der Cafeteria der Mensa**

**Hörsaalgebäude (Innstraße 31):**

**10.15 - 11.00 Uhr:** Baudekretar Michael Rosner (Staatliches Hochbauamt Passau): „Die bauliche Gesamtplanung der Universität Passau“ (Lichtbildschau)

**Hörsaal 120**

**11.15 - 12.15 Uhr:** Prof. Dr. Harald Schmelen (Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät): „Die Welt der Notizen-Bücher: Wie Werbung wirkt“

**Hörsaal 110**

**12.30 - 13.00 Uhr:** Prof. Dr. Ulrich Marhe (Juristische Fakultät): „La Suisse del Sole und das Bürgerliche Recht der Römer“

**Hörsaal 120**

**14.00 - 15.00 Uhr:** Prof. Dr. Peter Kleinschmitt (Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät): „High-Tech in Hörsaal und Bürokommunikation“

**Hörsaal 110**

**„Theologie zum Kennenlernen“**

**Kurzvorlesung:** 13.00 - 13.30 Uhr Prof. Dr. Ingrid Baumgartner: „Cathevenswissenschaft und Angewandte Theologie, Ziele, Inhalte und Methoden“

**Hörsaal 120**

**14.00 - 14.30 Uhr:** Prof. Dr. Hans-Joachim Lauth: „Die Philosophisch-Theologische Hochschule Passau im 19. Jahrhundert“

**Hörsaal 120**

**15.00 - 15.30 Uhr:** Prof. Dr. Peter Fark: „Aktuelle Probleme der Bioethik“

**Hörsaal 120**

### Büchelwerkstatt:

12.00 - 12.30 Uhr Prof. Dr. Otto Schwanke: „Die wendlichen Köcher, die Biber (Bei Brotzeit)“

Seminarraum 101 oder 201

### Vortragsreihe:

Prof. Dr. Hans Gundlach (Institut für Geschichte der Psychologie): „Zwei Aspekte zur klassischen Psychologie (Hemmungsschleife, Sanderpendel)“

**Präsidentenrat Politwissenschaft:** Die Interessengruppe des Lehrstuhls für Politikwissenschaft (Prof. Dr. Werner Gellner, Politologische Fakultät)

Beispiele und Erläuterungen Fritz von Korf, Holger Schrader, Gerd Strohmeier

### Informationsstände:

Studentenkanzlei (Lohayn Pommer)

Zentral-Studentenrat (Tina Kuhn)

Arbeitsgemeinschaft (Johanna Schmitt)

Präventionsstelle (Betina Caspar)

Technologieteam (Wolfgang Miel)

Ferien- und Gleichstellungsbeauftragte (Sandra Mian-Sydel, Eva-Maria Schmitt)

Studentenwerk (Christine Geier)

Förderorganisation (Sabine Wagner)

Evangelische Kirche (Lukas Rutenur, Stefan Behr)

Studentenrat (Dr. Andreas Stöckinger)

Studentenvereinigungen (StGS-DS)

**Führungen:** 14.00 Uhr

Bauwerk Michael Rosner (Staatliches Hochbauamt Passau): „Kunst im Außenbereich der Universität Passau“

Triftpunkt: Neudeckler am Brunn

11.30 und 14.00 Uhr Ludwig Friebe: „Die vielfältigen Einrichtungen der Universität Passau“

Triftpunkt: Plots Hörsaalgebäude

### Lehrstuhl für Kunstvermittlung (Innstraße 35):

Studentenwerke aus verschiedenen Disziplinen im Atelierraum, 1. Stock

Herstellung von Gestaltungs- und Druckgraphik (Hochdruck) im Werkgebäude

Fotografie von Studierenden im Pavillon

### Fakultät für Mathematik und Informatik (Innstraße 33):

10.30 - 11.00 Uhr: Informatik: Studium und Berufsziele

11.30 - 12.00 Uhr: Projektentwurf

12.00 - 13.00 Uhr: Studienberatung

14.30 - 15.00 Uhr: Informatik: Studium und Berufsziele

### Projektvorbereitungen:

• Grafikentwurf: Was der Computer überflüssig, ob ein Satz korrekt ist

• Genetische Datenbank: Erstellung eines Stammbaums auf Knopfdruck

• GPT: Lernen mit dem Computer

• GPT: Lernen mit dem Computer

• GPT: Lernen mit dem Computer

• GPT: Lernen mit dem Computer

• GPT: Lernen mit dem Computer

• GPT: Lernen mit dem Computer

### Rechenzentrum (Innstraße 33):

Beihilfungs des Rechenzentrums

**Vorbereitungen:** Verschiedene Rechenanwendungen, u. a. Textverarbeitung mit verschiedenen Schriften und Sprachen, Mathematik mit Maple, Multimedia, Unterhaltsamen

Spiele für Kinder

### Der Bayerische Sprachatlas:

Beispiele und Erläuterungen (Rosa Maria Spreitzer-Pollmann)

Erdhörungen in den Bayerischen Sprachatlas

11.30 Uhr und 14.30 Uhr (Prof. Dr. Hans Werner Eroms, Philosophische Fakultät)

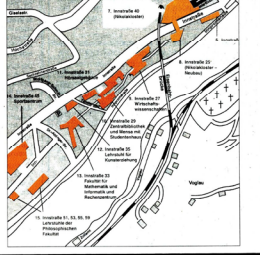
### Sportzentrum (Innstraße 40):

Beispielstudien (Volleyballturnier, Mehrzweckhalle (Kletterwand) und Fehlbereich)

**Führungen:** Aufgabebereiche und Einrichtungen des Sportzentrums

11.30 Uhr und 14.30 Uhr (Max Kniedler)

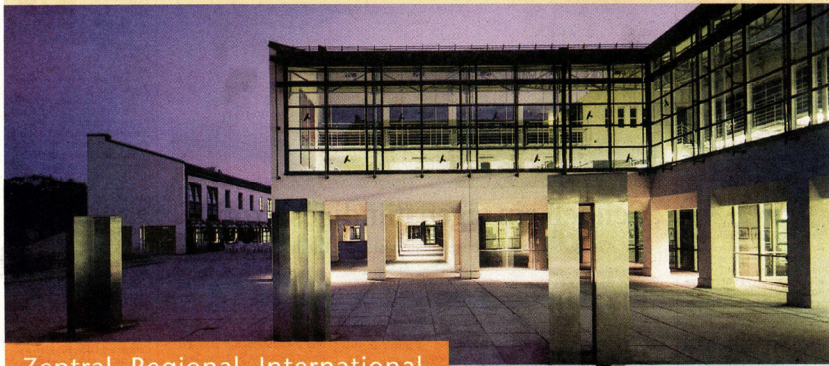
Triftpunkt: Eingangsbereich Sportzentrum



Sonderbeilage der Passauer Neue Presse am Samstag, 14. November 1998

Aut: Universitätsarchiv Passau, Sammlung Druckwerke.





Zentral. Regional. International.



- Katholisch-Theologische Fakultät
- Juristische Fakultät
- Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
- Philosophische Fakultät
- Fakultät für Mathematik und Informatik

www.uni-passau.de

Universität Passau · 94030 Passau · T: 0851/509-0  
www.uni-passau.de · www.uni-passau.de/tag-der-offenen-tuer



am 1. November 2003 + Sonderveröffentlichung der Passauer Neuen Presse und ihrer Lokalausgaben am 1. November 2003 + Sonderveröffentlichung

Aus: Universitätsarchiv Passau, Sammlung Druckwerke.

30 Jahre

AKTUELL



Universität Passau

Eine Sonderveröffentlichung der Passauer Neuen Presse  
und ihrer Lokalausgaben am 1. November 2008

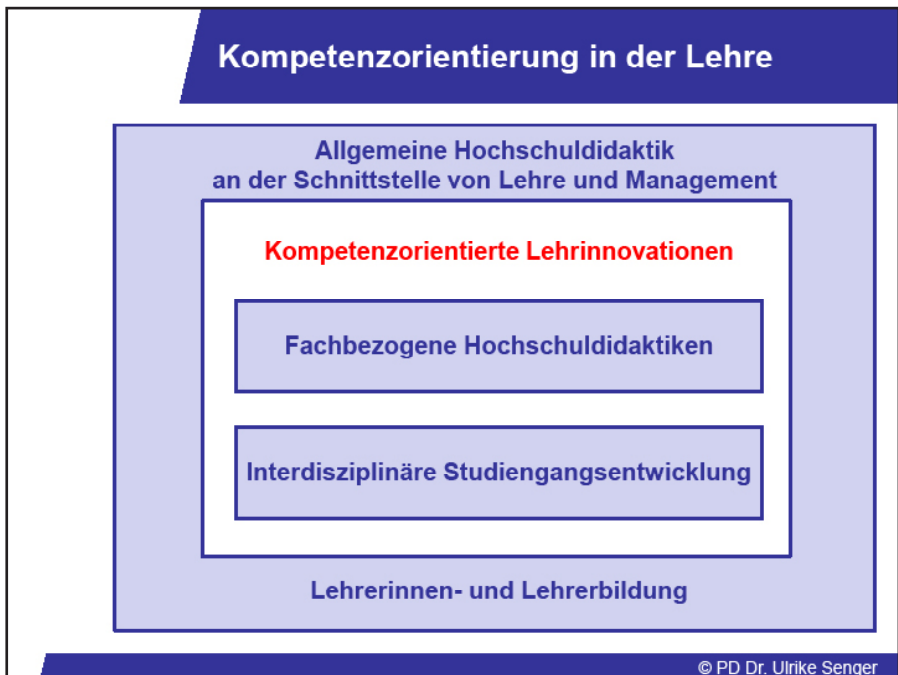
Passauer Neue Presse  
NIEDERBAYERISCHE ZEITUNG





---

Die PARadigma-Doppelausgabe „Kompetenzorientierung in der Hochschullehre“ entfaltet eine moderne Hochschuldidaktik, die Forschen(des) Lehren und Lernen im Zeichen von Bologna in kompetenzorientierten Lehrinnovationen gestaltet. Die fachbezogenen und interdisziplinären Initiativen erweisen sich im konkreten Lehr- und Hochschulalltag als wirksam und zeigen auf, dass die Hochschuldidaktik im Zuge des „Shift from Teaching to Learning“ der Schnittstelle von Lehre und Management Rechnung tragen muss. Den Rahmen des fach- und interdisziplinär aufgefächerten Themenbandes bilden Beiträge zur Allgemeinen Hochschuldidaktik und zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung.



Die Herausgeberin PD Dr. Ulrike Senger verantwortet die Projektleitung Weiterbildung und Wissenschaftspropädeutikum, vormals Hochschuldidaktik an der Universität Passau. In 2011/12 war sie Vertretungsprofessorin für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg, an der Technischen Universität Dortmund hat sie eine Privatdozentur für Hochschulbildung inne.