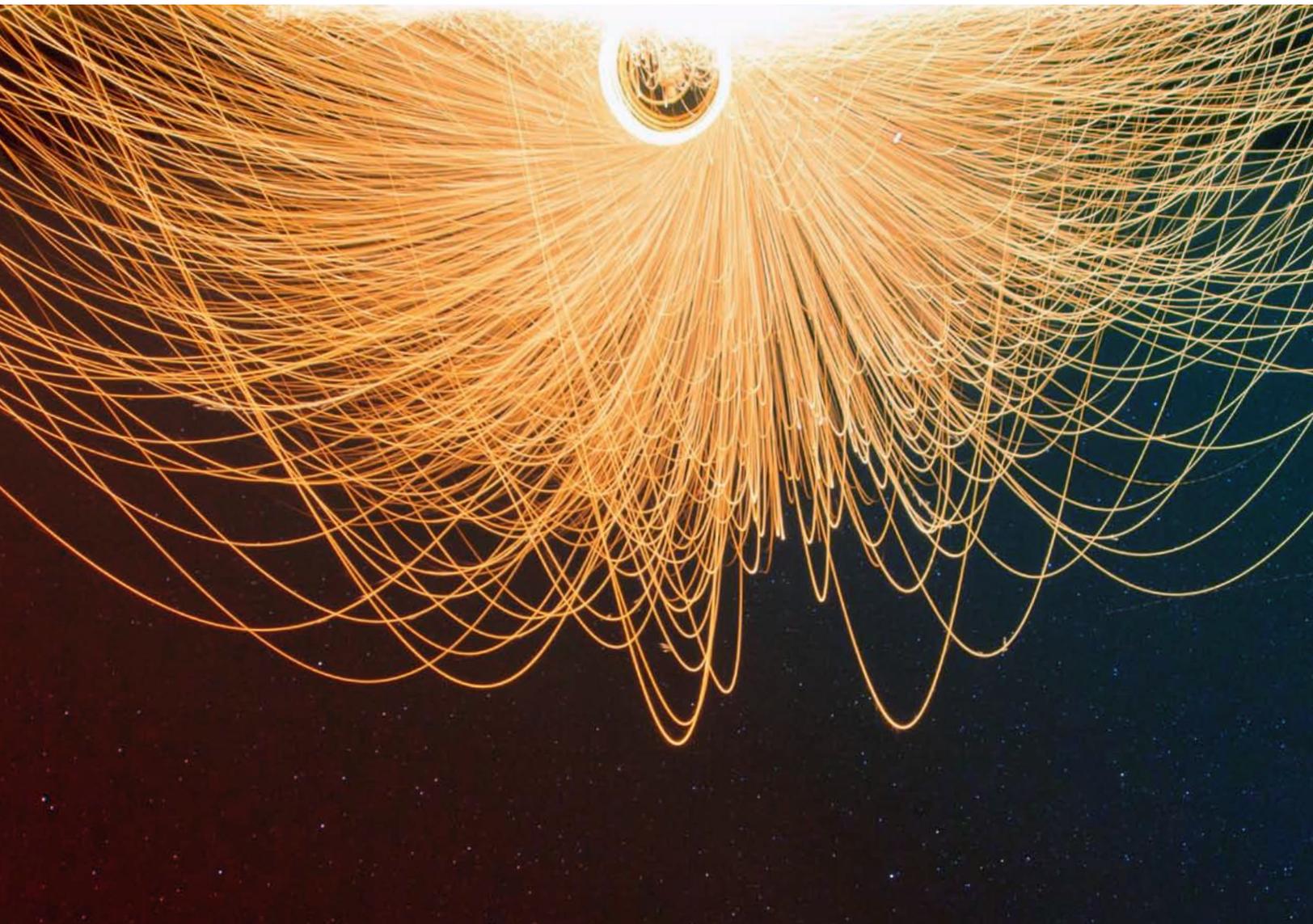




Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 24

SYNERGIE(N!)

Beiträge zum Qualitätspakt Lehre im Jahre 2017

Kerstin Mayrberger (Hrsg.)

UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 24

SYNERGIE(N!)

Beiträge zum Qualitätspakt Lehre im Jahre 2017

Kerstin Mayrberger (Hrsg.)

INHALT

- 7 Grußwort
- 9 Geografische Projektübersicht

- 11 STRATEGIEN UND ORGANISATIONEN**
- 13 Digitalisierungsstrategien für die Lehre
Ein Vorschlag für übertragbare Maßnahmen anhand der Erfahrungen der RWTH Aachen
- 23 Freie Bildungsmaterialien für offene Lernräume: OER-Strategien an Hochschulen
- 33 Pimp your lecture: Digitalisierung der Lehre als Motor für Veränderung
Auftrag an die Organisationsentwicklung der Hochschule
- 45 Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker als Organisationsentwicklerinnen und -entwickler
- 55 Dezentrale Förderung der Studieneingangsphase im Qualitätspakt Lehre
- 63 Agile Lehrentwicklung als Beitrag zur Organisationsentwicklung der Hochschule
Ein Rückblick nach einem Jahr Erprobung
- 83 Die diskursive Formation von Universität 4.0 am Beispiel der KMK-Strategie
„Bildung in der digitalen Welt“

- 91 LEHRE UND BETREUUNG**
- 93 StIL – Studieren in Leipzig: Austausch und Wissenstransfer für die nachhaltige
Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen an der Universität Leipzig
- 99 Peer-Hospitalation – Reflexionsprozesse von Tutorinnen und Tutoren
digital begleiten
- 107 Digital Mastery Learning: The Paradigm of Time
Mithilfe individueller zeitlicher Abstimmung zu schamsicheren Lernräumen?
- 115 E-Assessments für bessere Leistungen im Studium(?)
- 125 »Vielfalt der Wissensformen«: Interdisziplinär studieren an der
Humboldt-Universität zu Berlin
- 131 Interdisziplinarität wird im Projekt SEM an der Hochschule Mittweida
großgeschrieben
- 141 Deutsch für Geflüchtete – studentisches Engagement und berufliche
Orientierung
- 150 Impressum

GRUSSWORT

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

der vorliegende Band als Zusammenstellung von Beiträgen zum „Qualitätspakt Lehre“ (QPL) entstand auf Basis eines „Call for Papers“, den das Universitätskolleg der Universität Hamburg 2017 als Vorbereitung für die Herausgabe eines weiteren Fachmagazins unter dem Arbeitstitel „Synergie(n!)“ als Teil der Projektumsetzung des eigenen QPL-Projektes gestartet hatte. Die Namensnähe zu dem bekannten Fachmagazin „Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre“ soll den Qualitätsanspruch dieser neuen Reihe unterstreichen, und der mathematische Ausdruck $n!$ (sprich: n Fakultät) die Bandbreite der Themen über alle Fakultäten und Fächer andeuten.

Die Universität Hamburg hat 2017 mit dem Start der zweiten Förderphase im „Qualitätspakt Lehre“, das QPL-Projekt der Hochschule komplett neu strukturiert und einen „Modellversuch Universitätskolleg“ unter realen Bedingungen gestartet. Zum Ende des ersten Förderjahres hat das Projekt unter meiner (ehemaligen) Leitung Expertinnen und Experten aus dem europäischen Raum sowie alle QPL-Projekte zu den „November Expert Days 2017“ (NEXD17) nach Hamburg eingeladen – eine Dokumentation zu der Tagung finden Sie in Band 23 dieser Schriftenreihe. Als Ergänzung zur NEXD17 war das Fachmagazin „Synergie(n!)“ in Vorbereitung, um die Lücke in den Publikationsmöglichkeiten zu Lehr- und Lehrforschungsprojekten jenseits von einfachen Projektdarstellungen gerade für junge Lehrende zu schließen. Aufgrund von Umstrukturierungen an der Universität Hamburg musste die Herausgabe des neuen Fachmagazins jedoch verschoben werden. Mit dem vorliegenden Band möchte ich mich als Herausgeberin besonders bei den Kolleginnen und Kollegen von zahlreichen Hochschulen aus der Bundesrepublik bedanken, die die Idee eines neuen Fachmagazins für Lehre so früh unterstützt haben, und hoffe mit der Lösung der kurzfristigen Veröffentlichung der Beiträge in der UK-Schriften-Reihe, allen ein Forum zur Förderung des Austauschs unter den QPL-Projekten bieten zu können.

Mit freundlichem Gruß



Kerstin Mayrberger
Wiss. Leitung Universitätskolleg DIGITAL

Hamburg, im März 2018



Prof. Dr. Kerstin Mayrberger



GEOGRAFISCHE PROJEKTÜBERSICHT

- 1 **Digitalisierungsstrategien für die Lehre**
Ein Vorschlag für übertragbare Maßnahmen anhand der Erfahrungen der RWTH Aachen
RWTH Aachen University
- 2 **Freie Bildungsmaterialien für offene Lernräume: OER-Strategien an Hochschulen**
Universität Hamburg
Universität Duisburg-Essen
- 3 **Pimp your lecture:**
Digitalisierung der Lehre als Motor für Veränderung
Auftrag an die Organisationsentwicklung der Hochschule
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- 4 **Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker als Organisationsentwicklerinnen und -entwickler**
TU Clausthal
- 5 **Dezentrale Förderung der Studieneingangsphase im Qualitätspakt Lehre**
Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
- 6 **Agile Lehrentwicklung als Beitrag zur Organisationsentwicklung der Hochschule**
Ein Rückblick nach einem Jahr Erprobung
Universität Hamburg
- 7 **Die diskursive Formation von Universität 4.0 am Beispiel der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“**
Fachhochschule Lübeck
- 8 **StiL – Studieren in Leipzig: Austausch und Wissenstransfer für die nachhaltige Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen an der Universität Leipzig**
Universität Leipzig
- 9 **Peer-Hospitalation – Reflexionsprozesse von Tutorinnen und Tutoren digital begleiten**
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- 10 **Digital Mastery Learning: The Paradigm of Time**
Mithilfe individueller zeitlicher Abstimmung zu schamsicheren Lernräumen?
HAW Hamburg
Universität Hamburg
- 11 **E-Assessments für bessere Leistungen im Studium(?)**
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- 12 **»Vielfalt der Wissensformen«: Interdisziplinär studieren an der Humboldt-Universität zu Berlin**
Humboldt-Universität zu Berlin
- 13 **Interdisziplinarität wird im Projekt SEM an der Hochschule Mittweida großgeschrieben**
Hochschule Mittweida
- 14 **Deutsch für Geflüchtete – studentisches Engagement und berufliche Orientierung**
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel



STRATEGIEN UND ORGANISATIONEN



DIGITALISIERUNGSSTRATEGIEN FÜR DIE LEHRE

Ein Vorschlag für übertragbare Maßnahmen anhand der Erfahrungen der RWTH Aachen

Univ.-Prof. Dr.-Ing. Heribert Nacken, Univ.-Prof. Dr. rer. nat. Aloys Krieg
(RWTH Aachen University)

1. Ausgangssituation

Die RWTH Aachen hat sich seit dem Jahr 2014 verstärkt mit strategischen Aspekten der Digitalisierung der Lehre auseinandergesetzt. Hieraus resultierte die intern als erste Phase der Digitalisierungsstrategie der Lehre an der RWTH Aachen bezeichnete Zeitspanne von 2014 bis 2017. Diese Phase war im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass das Rektorat den Fakultäten Finanzmittel zur Erprobung von Lehr-, Lern- und Prüfungsformaten zur Verfügung gestellt hat. Gleichzeitig wurde die interne Dienstleistung, die den Prozess der Digitalisierung der Lehre unterstützt, sowohl finanziell als auch personell ausgebaut. Dabei sind die Fakultäten in ihren Entscheidungen autark, welche Formate bzw. Methoden sie anwenden wollen.

Diesen Prozess kann man generalisiert als den Aufbau einer Ermöglichungskultur für die Digitalisierung der Lehre bezeichnen.

Die Fakultäten haben sich aktiv den Herausforderungen der Digitalisierung der Lehre gestellt. Dabei wurde eine Vielzahl an Einzelaktivitäten realisiert, zum Beispiel die flächendeckende Ermöglichung elektronischer Prüfungen. Die Schwerpunktsetzung erfolgte dabei in den Fakultäten und richtete sich an den jeweiligen fachspezifischen Anforderungen und Rahmenbedingungen aus. Die Fakultäten haben bei dieser Vorgehensweise das gesamte Spektrum der Möglichkeiten ausloten können, das die Digitalisierung der Lehre mit sich bringt. Diesen Prozess kann man als den Aufbau einer fachspezifischen Lehr- und Lernkultur unter Einbeziehung der Möglichkeiten der Digitalisierung der Lehre bezeichnen.

Der Gesamtvorgang wird „Aachener Gegenstromprinzip“ genannt: Das Rektorat ermöglicht den Transformationsprozess und gibt Leitlinien für die Universität vor, wohingegen die Fakultäten diese Möglichkeiten aktiv aufgreifen, fachspezifisch ausgestalten und somit ihre Fachkultur selbst bestimmen.

Die Aktivitäten der ersten Phase werden sowohl intern als auch von außen als sehr erfolgreich bewertet. Vor diesem Hintergrund sah die RWTH Aachen einerseits die Notwendigkeit und andererseits die optimale Erfolgchance für eine zeitliche und inhaltliche Erweiterung der bisherigen Digitalisierungsstrategie. Das Rektorat hat demzufolge Ende 2016 beschlossen, eine zweite Phase für die Digitalisierungsstrategie anzuschließen. Das Ziel besteht darin, die gesamte Breite fachspezifischer und didaktisch sinnvoller Blended-Learning-Formate in allen Fakultäten der RWTH Aachen zu fördern. Am Ende dieser Phase soll die Digitalisierung Bestandteil aller Studiengänge der Hochschule sein.

Dabei wird Blended-Learning im Sinne der Digitalisierungsstrategie als die gleichwertige Kombination der Anwendung und Weiterentwicklung klassischer Lehr- und Lernmethoden einer dozierenden-zentrierten Lehre mit den Möglichkeiten des selbstgesteuerten, zeit- und raumunabhängigen Lernens mit Medienunterstützung aufgefasst. Diese Kombination ist stets individuell austariert; sie richtet sich nach den fachspezifischen Anforderungen und hängt von den Vorlieben und Vorkenntnissen der Dozierenden ab.

Die zweite Phase wird sich auf den Zeitraum von 2018 bis 2023 beziehen. Das Ende der Phase ist bewusst auf das Jahr 2023 gelegt worden, da der Finanzrahmen für die Universität bis zu diesem Zeitpunkt kalkulierbar ist. Für diese zweite Phase hat das Rektorat ein Budget zur Unterstützung von Blended-Learning-Projekten in den Fakultäten sowie für die internen Dienstleister im Bereich Lehre zur Verfügung gestellt.

Dieser Prozess wurde im Laufe des Jahres 2017 mit allen Gruppen der RWTH Aachen und in den unterschiedlichen Gremien diskutiert und im Konsens vereinbart. Seit Ende des Sommersemesters 2017 liegt nunmehr eine abgestimmte Digitalisierungsstrategie vor.

2. Zielgruppen der Strategie

Die RWTH Aachen hat ihre Studierenden bereits mit ihrem erfolgreichen „Zukunftskonzept exzellente Lehre“ für den Wettbewerb des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft und der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) aus dem Jahr 2009 in den Fokus all ihrer lehrbezogenen Aktivitäten gestellt (siehe „Studierende im Fokus der Exzellenz“ auf den Webseiten der RWTH Aachen).

Das „Zukunftskonzept exzellente Lehre“, das Bestandteil der ersten Phase der Digitalisierungsstrategie war, hat die Verbesserung der grundständigen Lehre zum Ziel. Es zeichnet sich schwerpunktmäßig durch seine breit angelegten Maßnahmen aus, in deren Fokus die Bedürfnisse der Studierenden stehen.

Dabei wurde als ein zentrales Ziel vereinbart, für mindestens 75% der Studierenden eines Anfängerjahrgangs, denen die Aufnahme des Studiums in einem Online-Self-Assessment-Verfahren empfohlen wurde, einen erfolgreichen Studienabschluss zu gewährleisten – und zwar durch innovative Lehr- und Lernkonzepte, studierendenzentrierte Betreuungsangebote sowie durch ein optimiertes Qualitätsmanagement- und Weiterbildungssystem. Dieses Ziel soll bis spätestens 2020 erreicht werden, ohne dass dabei Abstriche bei den bestehenden Qualitätsstandards der RWTH Aachen gemacht werden.

Basierend auf den Vorarbeiten des „Zukunftskonzepts exzellente Lehre“ werden für die zweite Phase der Digitalisierungsstrategie folgende Zielgruppen definiert:

2.1 Studieninteressierte

Studieninteressierte sollen die Möglichkeit erhalten, sich bereits im Vorfeld eines Studiums an der RWTH Aachen konkret durch Angebote (Online, Präsenz oder gemischte Formate) orientieren zu können. Darüber hinaus wird dieser Zielgruppe die Möglichkeit eröffnet, über die International Academy oder die edX Angebote der RWTH Aachen an Klausuren teilzunehmen. Diese Klausuren werden bei einer späteren Einschreibung in den entsprechenden Studiengang der RWTH Aachen angerechnet.

Das Ziel besteht darin, besonders begabte Schülerinnen und Schüler sowie darüber hinaus *first generation students* anzusprechen, die noch unsicher sind, ob sie sich ein Hochschulstudium zutrauen können.

2.2 Bachelorstudierende

Die RWTH Aachen unterstützt ihre Bachelorstudierenden bei ihrem eigenständigen Kompetenzerwerb durch die Bereitstellung von Blended-Learning-Angeboten. Diese Angebote decken die gesamte Palette von reinen Präsenzveranstaltungen bis hin zu

vollständig virtuellen Lehrangeboten ab. Sie dienen dazu, den individuellen Studienplan der Bachelorstudierenden zu flexibilisieren und so unterschiedliche Studiengeschwindigkeiten zu ermöglichen.

Die Formate für die Studieninteressierten und die Bachelorstudierenden werden dabei überwiegend in deutscher Sprache angeboten.

2.3 Masterbewerberinnen und -bewerber

Bewerberinnen und Bewerber der Masterstudiengänge werden dabei unterstützt, sich frühzeitig einen Überblick über das an der RWTH Aachen übliche fachliche Niveau zu verschaffen, indem schwerpunktmäßig Angebote für das Selbststudium in den Modulen bereitgestellt werden. Diese sollen klassischerweise die Auflagen für die Zulassung zu den Masterstudiengängen darstellen.

Das Ziel besteht darin, den Studierenden eine realistische Einschätzung in Bezug auf die Studienanforderungen zu vermitteln und gleichzeitig die Chance zu geben, die Voraussetzungen für den Masterstudiengang schon frühzeitig zu erfüllen.

Auf diese Weise wird es möglich sein, verstärkt sowohl nationale als auch internationale Studienbewerberinnen und -bewerber mit hohem Potenzial für die RWTH Aachen zu rekrutieren.

2.4 Masterstudierende

Die Masterstudierenden werden für den eigenständigen Kompetenzerwerb in Forschung und Lehre durch geeignete Blended-Learning-Angebote unterstützt. Stärker als bei der Zielgruppe der Bachelorstudierenden spielen dabei die Fragen der Integration in die Forschung, der Internationalisierung sowie englischsprachiger Angebote eine Rolle für ein zielgerichtetes Studium und den anschließenden Einstieg in die berufliche Praxis oder die eigenständige wissenschaftliche Laufbahn.

Die Angebote für die beiden Zielgruppen der Masterbewerberinnen und -bewerber und Masterstudierenden werden überwiegend in englischer Sprache bereitgestellt.

Die vier benannten Studierendengruppen sollen während der Zeit ihres Studiums an der RWTH Aachen erfahren, dass die Dozierenden den individuellen Lernprozess der Studierenden sowie dessen Ergebnisse durch ihre persönlichen Lehraktivitäten motivieren, ermöglichen, begleiten, optimieren und nachhaltig gestalten möchten.

Die Studierenden übernehmen dabei die Verantwortung für den Transfer der universitären Lehre in ihr persönliches Lernen.

2.5 Dozierende

Die Dozierenden der RWTH Aachen motivieren, begleiten und prüfen die Studierenden während ihres individuellen Lernprozesses, der alle Taxonomieebenen umfassen soll. Sie ermöglichen den Studierenden unter Berücksichtigung der eigenen Persönlichkeit, der Zielgruppe, der Lerninhalte und der logistischen und rechtlichen Möglichkeiten einen optimierten Lernprozess. Dabei wählen die Dozierenden aus einer Vielzahl ihnen bekannter didaktischer Formate das bzw. diejenigen aus, die den besten Erfolg nachgewiesen haben bzw. versprechen. Sie berücksichtigen sowohl die klassischen als auch die digitalen Formate sowie die Besonderheiten der Zielgruppe (z. B. Vorwissen, Gruppengrößen) und fokussieren sich mit allen Facetten ihrer Lehraktivitäten auf den individuellen Lernprozess und -erfolg der Studierenden.

Die Dozierenden der RWTH Aachen werden bei ihren Aktivitäten ganz gezielt durch Serviceangebote bei ihrer didaktischen Fortbildung unterstützt. Außerdem werden sie ihrerseits durch geeignete Maßnahmen zur Ermittlung des Lernerfolgs beitragen.

3. Ziele der Digitalisierungsstrategie

Das Ziel der Digitalisierungsstrategie besteht darin, an der RWTH Aachen dauerhaft optimale Voraussetzungen für exzellente Lehre und exzellentes Lernen zu schaffen. Das Ziel wird durch eine geeignete Mischung und die integrierende Nutzung von klassischen, digitalen, individuellen und kooperativen Elementen in den Lehr-, Lern- und Prüfungsformaten realisiert.

Die Gruppen und Gremien der RWTH Aachen haben sich auf die folgenden Details verständigt. Das Ziel der Digitalisierungsstrategie besteht darin,

- den individuellen Studienerfolg der Studierenden bei gleichbleibendem Leistungsanspruch und angemessener Studiendauer zu erhöhen und die Abbruchquoten zu senken
- die RWTH Aachen als moderne, innovative, in die Zukunft gerichtete Hochschule mit attraktiver Lehre gleichermaßen für nationale und internationale Studierende weiterzuentwickeln
- die Verwendung geeigneter digitaler Formate für Lehren, Lernen und Prüfen als Selbstverständlichkeit in allen Fakultäten zu etablieren
- Formate zu entwickeln, die das kooperative Lernen im Bachelor- und Masterstudium fördern
- ein Anreizsystem für die kontinuierliche Weiterbildung der Dozierenden zu schaffen
- bei der Weiterbildung der Dozierenden die gesamte Palette der Formate und Maßnahmen von den grundlegenden didaktischen Prinzipien bis hin zur medien-gestützten Lehre anzubieten
- dauerhaft die notwendigen Servicestrukturen zur effektiven Unterstützung der Dozierenden und Studierenden zu gewährleisten
- den Erfolg der eingesetzten digitalen Elemente zu messen und mit Hilfe des Qualitätsmanagementsystems der RWTH Aachen Verbesserungen in der Curriculumsentwicklung einzuleiten

4. Maßnahmen im Zuge der Digitalisierungsstrategie

Im Rahmen der Digitalisierungsstrategie hat die RWTH Aachen eine abgestimmte, aber nicht ausschließliche Liste von Maßnahmen festgelegt, die unter den thematischen Blöcken **Ermöglichungskultur, Lehr-, Lern- und Prüfungsformate, englischsprachige Angebote, Studieneingangs- und Studienübergangsphase, Verstetigung erfolgreicher Maßnahmen, Netzwerke und Kommunikation** sowie **Evaluation** eingeordnet werden können.

Im Folgenden werden jeweils einzelne Maßnahmen herausgegriffen, die Bestandteil der Digitalisierungsstrategie sind und von denen die Autoren annehmen, dass diese zu einem generellen Gelingen von Digitalisierungsstrategien an Hochschulen beitragen können.

Ermöglichungskultur

Die Schaffung einer sogenannten Ermöglichungskultur ist einer der wesentlichsten Punkte einer Digitalisierungsstrategie. Durch die Bereitstellung von Fördermitteln und die Schaffung von Anreizsystemen sollen fachspezifische Blended-Learning-Aktivitäten strategisch gefördert werden. Dabei sollen bestehende Anreize (wie z. B. Lehrpreise, Lehrfreisemester) in den Fakultäten aktiv kommuniziert und ihre Nutzung gefördert werden. Die digitalen Angebote müssen dabei eine adäquate Berücksichtigung bei der Anrechnung in der Lehrverpflichtungsverordnung finden.

An dieser Stelle sei es erlaubt, auf eine konkrete Maßnahme der RWTH Aachen zu verweisen: auf das in Anlehnung an das Exploratory Research Space aus der Exzellenzinitiative Forschung konzipierte **Exploratory Teaching Space (ETS)**. Hinter diesem Akronym verbirgt sich für jeden Dozierenden die Möglichkeit, in einem internen Wettbewerbsverfahren eine kurze (nicht mehr als fünf Seite lange) Beschreibung eines Settings einzureichen. Darin wird beschrieben, durch welches Verfahren und welche Methode bzw. Herangehensweise die Qualität der Lehre in einer spezifischen Gruppe von Studierenden verbessert werden soll. Dazu erhält der Antragsteller bei einer Bewilligung ein Jahr Zeit und bis zu 30.000€. Die Geförderten müssen nach einem Jahr lediglich einen kurzen Bericht beisteuern, der darüber Auskunft gibt, ob bzw. wie erfolgreich die Vorgehensweise war und ob Möglichkeiten gesehen werden, den Ansatz auf weitere Zielgruppen auszuweiten. Selbst wenn die Umsetzung nicht erfolgreich war, hat dies rückwirkend keinen Einfluss auf die gewährte Finanzierung, sodass es sich um wirkliches venture capital handelt. Denn auch eine nicht erfolgreiche Umsetzung hat für die RWTH Aachen einen großen Wert, der darin besteht, Lehr- und Lernsettings, die sich in einem bestimmten Fachkontext ergeben haben, zukünftig nicht erneut zu finanzieren. Auf den Internetseiten der RWTH Aachen finden Sie zu den bisherigen ETS-Projekten Steckbriefe, die eine Klassifikation der Maßnahmen nach den Kategorien des Hochschulforums Digitalisierung beinhalten.

Wenn die Hochschule Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit ihren Fakultäten abschließt, sollen diese fakultätsspezifischen Regelungen neben den Drittmitteln und Publikationen auch gleichwertig Lehrparameter umfassen. Für Neuberufungen werden an der RWTH Aachen spezielle Regelungen für derartige Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit den Fakultäten abgestimmt.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor aller Digitalisierungsanstrengungen ist die eindeutige Benennung der Zuständigkeiten für die Unterstützung der Dozierenden und Studierenden in den Servicestellen und Fakultäten. Ansonsten besteht die Gefahr von kostenintensiven Redundanzen oder aber einer nicht ausreichenden Wahrnehmung derartiger Angebote. Entscheidend ist dabei, dass die Regelungen nicht seitens des Rektorates autonom vorgegeben werden, sondern über die Gruppe der Studiendekaninnen und -dekane mit den Vertretern der Studierendenschaft und der Hochschulverwaltung abgestimmt werden, um so eine bestmögliche Akzeptanz in den Fakultäten zu schaffen.

Zur Ermöglichungskultur kann die wissenschaftliche Begleitforschung der durchgeführten Formate ganz wesentlich beitragen. Diesen Ansatz wird das Rektorat der RWTH Aachen einerseits angemessen durch eigene Formate bzw. Lehrstühle unterstützen und andererseits Freiräume für eine aktive Mitwirkung in bestehenden Netzwerken – wie, z. B. dem Hochschulforum Digitalisierung – einräumen.

Ein weiterer ausschlaggebender Erfolgsfaktor der ersten Phase der Digitalisierungsstrategie an der RWTH Aachen war die Einführung sogenannter „Kümmerer“ in allen Fakultäten. Dieser Personenkreis stellt innerhalb der Fakultäten ein Bindeglied zwischen den fakultätsspezifischen Anforderungen und den zentralen Serviceeinhei-

ten her. Bei der Auswahl dieser Kümmerer wurde darauf geachtet, dass sie einerseits über ausreichende eigene Erfahrungen mit digitalen Formaten verfügen und andererseits als Multiplikatoren in ihren Fakultäten fungieren können. Man darf diesen Personenkreis durchaus als „Hybride“ bezeichnen; sie kennen den fachspezifischen Soziolekt der Fakultät und können diesen in den Soziolekt der Servicestellen übersetzen. Dadurch erfolgt eine deutlich bessere Passung zwischen Angebot und Nachfrage bei Digitalisierungsprozessen.

Das Rektorat muss eine Langfristplanung für die Bereitstellung der notwendigen Infrastruktur für Digitalisierungsaktivitäten erstellen, damit diese dauerhaft und nicht projektbezogen angeboten werden kann. Als Kernpunkte seien an dieser Stelle neben den zentralen Servicestellen die bestehende sowie zukünftige Hörsaalausstattung, die Möglichkeiten zur Durchführung elektronischer Prüfungen und die fortwährende Anpassung und Weiterentwicklung bestehender zentraler Learning Management Systeme genannt.

Lehr-, Lern- und Prüfungsformate

In der Digitalisierungsstrategie der RWTH Aachen wird klar festgelegt, dass die Fakultäten die Anforderungen an ihre fachspezifischen Lehr-, Lern- und Prüfungsformate definieren. Dies ist ein eindeutiger Bottom-up-Prozess, der nicht seitens des Rektorates vorgegeben wird, weil sich andernfalls keine fachspezifische Lehr- und Lernkultur ausbilden würde. Dabei soll ein Schwerpunkt darauf liegen, den Studierenden zeit- und ortsunabhängiges Lernen zu ermöglichen. Die Fakultäten sollen nach der fakultätsinternen Abstimmung der jeweiligen Formate eine finanzielle Unterstützung für die Ausarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien durch Personal der Fakultät sowie Unterstützung bei notwendigen Schulungs- und Umsetzungsmaßnahmen durch die Serviceeinheiten für die Lehre erhalten.

Ein Schwerpunkt der Unterstützung soll auf die Einführung bzw. die Ausweitung bestehender elektronischer Prüfungsformate gelegt werden, die nach den Anforderungen der Fakultäten weiterentwickelt werden.

Im Gegenzug sollen sich die Fakultäten gezielt dazu verpflichten, Maßnahmen zu unterstützen, die die Wirkung ihrer Lehr- und Lernaktivitäten in die Breite tragen. Geeignete Maßnahmen hierzu können z. B. die Vereinheitlichung fachspezifischer Formate sowie die finanzielle Unterstützung zur Portierung vorhandener Inhalte (Tests etc.) sein.

Englischsprachige Angebote

Im Zuge der Digitalisierungsstrategie wird die Hochschule vereinbaren, ob bzw. welche Maßnahmen zur Erhöhung der internationalen Sichtbarkeit durch den gezielten Ausbau englischsprachiger Lehrangebote mit direkter Einbeziehung von Blended-Learning-Formaten vorgesehen werden. Dabei soll ein Konzept zur Rekrutierung von Bachelorstudierenden sowie einer überregionalen und internationalen Rekrutierung von Masterstudierenden zur Profilbildung nach innen und außen erstellt werden.

Studieneingangs- und Studienübergangsphase

Der Schwerpunkt der Maßnahmen in diesem Bereich soll unter anderem darauf gelegt werden, dass bestehende Einstiegsbarrieren identifiziert und durch gezielte Unterstützungs- und Fördermaßnahmen beim Studienstart abgebaut werden. Als ge-

eignete Maßnahmen werden dabei anrechenbare Vorkurse, Schnupperangebote und erste Veranstaltungen für Studieninteressierte angesehen.

Für die Digitalisierung bieten sich Module an, die häufig als Auflagen für die Zulassung zu Masterprogrammen erteilt werden; hier sollen digitale Formate entwickelt und angeboten werden, die im Zuge eines Selbststudiums bearbeitet werden können. Insbesondere internationale Studierende haben damit die Möglichkeit, diese Auflagen schon in ihrem Heimatland zu erfüllen und können damit ihr Masterstudium ohne Verzögerung beginnen.

Verstetigung der erfolgreichen Maßnahmen

Neben dem Aufbau der Ermöglichungskultur erscheint es wichtig, dass die Fakultäten autark darüber entscheiden, welche Maßnahmen der Digitalisierungsstrategie in ihrer jeweiligen Fachkultur sinnvoll und erfolgreich sind. Sie sollen dabei durch Ergebnisse der internen Lehr- und Lernforschung der Hochschule unterstützt werden.

Netzwerke und Kommunikation

Um den Erfolg der Aktivitäten zur Digitalisierung der Lehre zu erhöhen, sollen die interne und externe Vernetzung und Kommunikation zur guten Lehre in klassischer und digitaler Form intensiviert werden. Eine geeignete Maßnahme dazu scheint die Organisation regelmäßig stattfindender Netzwerktreffen innerhalb der Fakultäten, über Fakultätsgrenzen hinweg und auch hochschulübergreifend zu sein. Speziell die Einbindung externer Experten wirkt zielführend, denn es gilt immer noch, dass der Prophet im eigenen Lager nie so wirkmächtig sein kann wie außerhalb seiner Hochschule.

Entscheidend für die internen Netzwerke und die Kommunikation sind die Studiendekaninnen und -dekane. Diese Gruppe trifft sich mindestens einmal pro Semester zu einem Austausch von Erkenntnissen im Zusammenhang mit der Digitalisierung der Lehre.

Darüber hinaus wird daran gearbeitet, den aktiven Dozierenden eine Plattform für die Kommunikation zu ihren erfolgreichen Aktivitäten anzubieten. Geeignet erscheinen dabei sowohl Intra- als auch Internet-Auftritte der Hochschule.

Insgesamt soll ein Konzept erstellt werden, das die fortlaufende Kommunikation der Potenziale digitaler Angebote an Lernende und Lehrende innerhalb der RWTH Aachen sicherstellt.

Evaluation

Im Zuge einer Digitalisierungsstrategie soll vereinbart werden, die Anwendung von Learning Analytics zur Unterstützung der Dozierenden und der Studierenden zu etablieren, um die Wirkung entwickelter kompetenzorientierter Lehr- und Lernangebote transparent zu verdeutlichen und so eine effiziente Maßnahmenplanung zu ermöglichen.

Dazu muss ein Klassifikationsrahmen geschaffen oder ein bestehender genutzt werden, der eine Einordnung der bestehenden und neuen Aktivitäten in bestimmte Kategorien erlaubt. An der RWTH Aachen wird dazu beispielsweise auf das Klassifikationsschema des Hochschulforums Digitalisierung zurückgegriffen. Insgesamt soll die Evaluation in das zentrale Qualitätsmanagement und die Qualitätssicherung für alle Prozesse der Digitalisierung eingebunden werden. Die dabei anzuwendenden Kri-

terien sind wiederum fakultätsspezifisch festzulegen, um die Lehr-, Lern- und Prüfungskultur der Fakultäten spiegeln zu können.

5. Schlussbemerkung

Die Digitalisierung der Lehre ist neben der Digitalisierung der Forschung sowie der Verwaltung nur ein Bereich, der eine große Herausforderung, aber auch ein großes Potential an Chancen darstellt, mit denen sich die Hochschullandschaft in der Bundesrepublik Deutschland auseinandersetzen muss. Die RWTH Aachen hat diesen Prozess, der sowohl Komponenten aufweist, die Top-down als auch Bottom-up organisiert werden, frühzeitig aufgegriffen und dafür in der Zwischenzeit eine geschlossene Strategie entwickelt, die von allen Gruppen der Universität getragen wird. Die auszugsweise dargestellten Bestandteile der Strategie der RWTH Aachen sind nach Auffassung der Autoren dazu geeignet, in allgemeinen Strategieentwicklungen für die Digitalisierung der Lehre in Hochschulen zumindest überprüft, wenn nicht sogar berücksichtigt zu werden. Darüber hinaus ist sich die RWTH Aachen bewusst, dass die Digitalisierungsstrategie ein lebendiges Dokument ist, das fortgeschrieben werden muss.

Dabei ist den Autoren durchaus klar, dass die bisher beschriebene Strategie noch nichts über die Art und Weise aussagt, wie die Digitalisierung zum Inhalt der Curricula der einzelnen Studiengänge wird. Diese Frage wird ab sofort im Wesentlichen von den Fakultäten als den Trägern der Studiengänge zu beantworten sein.

Die Autoren sehen die Inhalte als eine mögliche Diskussionsgrundlage an, die bewusst unter einer freien Lizenz (CC BY) veröffentlicht werden. Wir wünschen allen Hochschulangehörigen, die sich mit dem sehr lohnenswerten Prozess der Erstellung einer Digitalisierungsstrategie für die Lehre beschäftigen werden, einen langen Atem, viele engagierte Verbündete und am Ende des Prozesses viel Erfolg.



CC BY 4.0

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band024-digital> (PDF-Download)

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.001>

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

RWTH Aachen University
Rektoratsbeauftragter für Blended Learning und das Exploratory Teaching Space
nacken@lfi.rwth-aachen.de
<https://www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Lehre/~ccbd/Exzellente-Lehre/>



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

Univ.-Prof. Dr. rer. nat. Aloys Krieg

RWTH Aachen University
Prorektor für Lehre
krieg@rektorat.rwth-aachen.de
<http://www.rwth-aachen.de>



Univ.-Prof. Dr. rer. nat.
Aloys Krieg

FREIE BILDUNGSMATERIALIEN FÜR OFFENE LERNRÄUME: OER-STRATEGIEN AN HOCHSCHULEN

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger (Universität Hamburg)

Dr. Barbara Getto (Universität Duisburg-Essen)

Dr. Bettina Waffner (Universität Duisburg-Essen)

David Eckhoff (Universität Duisburg-Essen)

Richard Heinen (Universität Duisburg-Essen)

1 Einleitung

Der Einsatz digitaler Lehr- und Lernmaterialien in der Hochschullehre bietet Potenziale für die Gestaltung neuer und offener didaktischer Szenarien. Die Gestaltung solcher Szenarien wird durch die Verwendung offen lizenzierter Materialien (in der Regel mit einer Creative Commons-Lizenz¹) unterstützt. Diese bieten Lehrenden wie Lernenden Möglichkeiten, Lernmaterialien zu erstellen, zu verändern, zu kombinieren und weiterzugeben. Derart lizenzierte Materialien werden als offene, freie Bildungsressourcen oder Open Educational Resources (OER) bezeichnet.

Das Thema OER ist in Deutschland in den letzten Jahren in allen Bildungsbereichen zum Thema geworden. So hat auch die Diskussion um die Förderung der Verbreitung von Open Educational Resources im Bildungsbereich in Deutschland in den vergangenen fünf Jahren stark an Tempo aufgenommen. Die Debatte um OER geht dabei international auf die frühen 2000er Jahre zurück, erreichte deutsche Diskurse aber verstärkt erst ab ca. 2012. Nachdem sich in Deutschland zunächst eine Graswurzelbewegung etablierte (Stichwort „Schultrojaner“), wurde die systematische Verbreitung des OER-Gedankens in allen Bildungsbereichen weiterentwickelt² und auch auf politischer Ebene u. a. von KMK und BMBF im Rahmen von OER-Anhörungen aufgegriffen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gab in diesem Zusammenhang zwei vorbereitende Studien in Auftrag (Wikimedia Deutschland, 2016; Blees et al., 2016). Auf diese aufbauend werden seit Herbst 2016 und Frühjahr 2017 insgesamt 24 Projekte³ im Rahmen der sogenannten „OERinfo“-Förderlinie zur Qualifizierung und Sensibilisierung von Multiplikatoren zu OER in allen Bildungsbereichen gefördert, davon viele mit Hochschulbezug⁴. Zahlreiche dieser Projekte widmen sich der Einführung und Nutzung von OER in der Hochschullehre. Es sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es Lehrenden einfach und niedrigschwellig ermöglichen, OER in ihren Lehr-Lern-Szenarien einzusetzen. Dazu zählt auch die Schulung von Multiplikatoren, die Lehrende für die Potenziale von OER gewinnen können. Darüber hinaus stehen Hochschulen vor der Herausforderung, Strategien zu entwickeln, die Vorteile und Möglichkeiten von OER vermitteln und Leh-

1 Vgl. <https://creativecommons.org> [2.12.2017].

2 Vgl. dazu 2012 bzw. 2014 und 2015 parallel entstandene White Paper für OER in der Schule, Hochschule und Weiterbildung/Erwachsenenbildung <https://open-educational-resources.de/materialien/oer-whitepaper> [2.12.2017].

3 Vgl. <https://open-educational-resources.de/ueber-oerinfo/oerinfo-programm-gefoerderte-projekte/> [2.12.2017].

4 Vgl. dazu den OER-Atlas 2017 <https://oerworldmap.wordpress.com/2017/11/28/printing-the-oer-world-map-oer-atlas-2017/> und <https://oerworldmap.files.wordpress.com/2017/11/20171123-oer-atlas-screen.pdf> [2.12.2017]; ebenso wird eine Dokumentation aller OERinfo-Projekte im Rahmen eines Sonderbands des Fachmagazins Synergie 2018 erscheinen.

rende befähigen, diese zu nutzen (Deimann et al., 2015). Zusätzlich bedarf es offener Infrastrukturen, die die hochschulübergreifende Verbreitung von OER unterstützen (Heinen et al., 2016).

Openness im Bildungskontext und der Einsatz digitaler Medien geschieht nicht aus einem Selbstzweck heraus, sondern verfolgt sinnvolle didaktische Ziele im Zusammenhang des Lernens im digitalen Wandel. Entsprechend wird die OER-Debatte bis heute unter den Akteuren durch idealistische, pragmatische wie pädagogische und (fach-)didaktische Perspektiven getragen – aber auch von Herausforderungen für diesen neuen Weg. Denn die Erstellung, Verwendung, Bearbeitung und Wiederverwendung von offenen, freien Bildungsmaterialien ist einerseits vor allem im Prozess der Medienproduktion und der Auffindbarkeit von OER mit vielen Fragen behaftet (u. a. Lizenzrecht, Metadaten, Qualität). Andererseits bedarf eine Kultur der OER auch entsprechender Handlungsweisen im Sinne einer offenen Bildungspraxis (Open Educational Practices – OEP), die wiederum einen nicht automatisch damit einhergehenden Wandel der Lernkultur im Umgang mit offenen Bildungsformaten und -materialien braucht und damit in die bestehende institutionelle Lernkultur eingreift. Entsprechend braucht eine diesbezügliche Kultur einen Raum und Unterstützung von Seiten der Institutionen, damit sie gedeihen und sich entwickeln kann. Darüber hinaus gilt es, die Akteure, die es betrifft, anzusprechen: das sind allen voran die Lehrenden und auch die Studierenden. Hier bestehen derzeit allerdings noch viele Unsicherheiten im Umgang mit einer Open Education und damit eine Erfahrungsbasis und ein Kenntnisstand zum Thema, die es auszubauen gilt (vgl. CHE 2017). Vor diesem Hintergrund sind nunmehr die vielfältigen Tendenzen zu sehen, auch mit sogenannten OER-Strategien solche Rahmenbedingungen zu schaffen.

Der Beitrag fokussiert sich auf die strategischen Perspektiven der Hochschulen, insbesondere auf die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen, um OER für die Lehre nutzbar zu machen und die Erstellung von OER im Hochschulbetrieb zu befördern. Thematische Schwerpunkte sind u. a. die Sensibilisierung und Qualifizierung von Lehrenden und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, der Aufbau und die Erarbeitung von Anforderungen an technische Infrastrukturen für die Bereitstellung und Verbreitung von OER sowie die Diskussion von Potenzialen, Hemmnissen und Herausforderungen bei der nachhaltigen Verankerung von OER. Basis hierfür sind die Ergebnisse eines gemeinsamen Workshops⁵, in dessen Rahmen die sieben Projekte „MOIN“, „OERinForm“, „ÖWR“, „OERlabs“, „CivicOER“, „MainstreamingOER“ sowie „ProOER“⁶ Einblicke in ihre derzeitigen strategischen OER-Aktivitäten gegeben haben.

Nachfolgend werden Ansätze für die Entwicklung solcher Strategien und daraus abgeleiteter Maßnahmen für OER diskutiert, und zwar:

- zur Sensibilisierung und Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Lehrenden sowie Studierenden
- zum Aufbau von technischen Infrastrukturen sowie zur Bereitstellung und Verbreitung von OER
- zum Umgang mit Potenzialen, Hemmnissen und Herausforderungen für eine nachhaltige Verankerung von OER

5 Dieser Beitrag basiert auf einem gemeinsam am 05.09.2017 veranstalteten Workshop zum Thema *OER-Strategien an Hochschulen* auf der GMW-Jahrestagung in Chemnitz.

6 Unter https://learninglab.uni-due.de/gmw_wsoer haben sich die beteiligten Projekte kurz vorgestellt.

2 OER-Strategien und -Maßnahmen an Hochschulen

In diesem Zusammenhang stehen strategische Überlegungen an Hochschulen zur Förderung und Integration von Aktivitäten rund um OER bis hin zu einer Open Education im Fokus. Hierbei ist allerdings festzustellen, dass eine OER-Strategie nicht losgelöst vom Gesamtzusammenhang aller hochschulweiten strategischen Aktivitäten für die Bereiche Digitalisierung sowie Lehre und Studium betreffend zu sehen ist. Die Gewichtung strategischer OER-Entscheidungen ist je nach Hochschule sicherlich unterschiedlich angesiedelt und gewichtet⁷ und hängt mitunter von einer Digitalisierungsstrategie auf Landesebene ab. Dass Digitalisierungsaktivitäten heute einer strategischen Basis bedürfen, hat sich mittlerweile durchgesetzt (vgl. Rat für Forschung und Technologie 2017).

Wenn von OER-Strategien an Hochschulen gesprochen wird, dann stellt sich die Frage, wann von Maßnahmen gesprochen werden kann, die die Arbeit mit offenen Bildungsmaterialien fördern und wann daraus eine Strategie wird. Inwieweit ist es die Bündelung der einzelnen Maßnahmen, die sich zu einer Strategie entwickelt, oder ist gar zuerst eine Strategie notwendig, um daraus Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen?

Unbenommen der Antwort lassen sich übergreifend drei Themenbereiche benennen, innerhalb derer Maßnahmen für eine OER-Strategie sinnvoll angesiedelt und spezifiziert werden können:

- a. *Kompetenzentwicklung*: u. a. Sensibilisierung und Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Lehrenden, Studierenden in Form von Workshops zu Urheberrecht und Lizenzen, die zur Förderung einer Digital Literacy beitragen (Original von Doug Belshaw. Mindset/skillssets Iteration von Ted Parker <http://literaci.es/digilit-curriculum>. [11.12.2017]).
- b. *Technische Infrastruktur*: u. a. zur Archivierung und Auffindbarkeit, Handhabung und Transparenz der Entstehungsgeschichte von OER
- c. *Nachhaltigkeit*: u. a. Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität, des Kulturwandels und einer damit einhergehenden Organisationsentwicklung

Folgende Leitfragen dienen als Basis der Auseinandersetzung mit aktuellen OER-Aktivitäten:

- Welche Maßnahmen sind notwendig, um OER einzuführen?
- Welche Anreize werden für Lehrende angeboten?
- Wie werden verschiedene Akteure eingebunden?
- Wie wird OER an den Hochschulalltag angebunden (Stichwort: Mainstreaming)?
- Welche Vision ist mit der Einführung von OER verbunden?
- Welche Infrastrukturen benötigt die Hochschule?

⁷ Vgl. beispielsweise dazu die Aktivitäten des Hochschulforums Digitalisierung <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/themen/changemanagement-und-organisationsentwicklung> und <https://hochschulforumdigitalisierung.de/peer2peer> [2.12.2017].

Ziel ist es, beispielhaft aufzuzeigen, welche Strategien Universitäten und Hochschulen entwickeln ...

- um OER einzuführen
- um Lehrende an die Nutzung und Produktion von OER im Sinne einer Kultur des Teilens heranzuführen
- um Infrastrukturen für die Bereitstellung und Nutzung von OER aufzubauen
- ... und welche Hemmnisse und Hürden sich in diesen Prozessen jeweils zeigen

Nachfolgend werden – ausgehend von den sieben Projektbeispielen entlang der drei Themenbereiche – die Impulse und Ergebnisse des OER-Workshops gebündelt dargestellt, um relevante Aspekte wie auch Erfahrungen aufzuzeigen, auch wenn diese nicht den Anspruch haben, in jedem Hochschulkontext realisierbar zu sein oder ebenso zu gelten.

3 Erfahrungen und Gelingensbedingungen für die Verankerung von OER in der Hochschule

- a. *Kompetenzentwicklung*: u. a. Sensibilisierung und Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Lehrenden, Studierenden in Form von Workshops zu Urheberrecht und Lizenzen, die zur Förderung einer Digital Literacy beitragen
 - *Sensibilisierung* von Stakeholdern weiterer zentraler Einheiten (u. a. Medienzentren, Hochschuldidaktik, E-Learning, Bibliotheken und Rechenzentren sowie die wissenschaftliche Weiterbildung) einschließlich der Hochschulleitung sowie Einbindung von (neu hinzugekommenen) OER-Akteuren in bestehende Netzwerke
 - *Integration* von OER-Themen in bestehende Dienstleistungen und Beratungsgespräche, beispielsweise mittels Entwicklung eines Beratungskonzepts für Medienzentren oder E-Learning-Servicestellen: Der Kontakt zwischen Medienzentren und Dozierenden ergibt sich häufig von selbst und findet in 1:1-Beratungsgesprächen statt, da Lehrende klären möchten, ob sie ihre Vorlesungsaufzeichnungen veröffentlichen können. Da hier noch häufig abgeraten werden muss, weil Teile des Materials die Rechte Dritter berühren, ist automatisch ein problemorientierter Gesprächsanlass geschaffen, um für OER als Lösung zu sensibilisieren.
 - *Qualifizierungsformate* in Form von eigenen isolierten OER-Workshopreihen für die Stakeholder zu Themen wie Urheberrecht, Auffinden und Nutzen von OER sowie Qualität von OER. Ebenso können (auf Anfrage) in den jeweiligen Fächern disziplin- oder fachspezifische Workshopangebote mit besonderem Fokus auf vorhandene OER angeboten werden. Alternativ wird auf integrative Formate gesetzt, um die Reichweite zu steigern. So werden OER-Schwerpunkte in bekannten Qualifizierungsangeboten zum E-Learning bzw. zum Lernen mit digitalen Medien, didaktischem Design von Lehrveranstaltungen oder Urheberrechtsfragen in Bibliotheken eingebettet.
 - Bereits mit OER arbeitende Lehrende werden in der ersten Phase bevorzugt (auch persönlich) als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren angesprochen, um die nachhaltige Verbreitung in besonderem Maße zu befördern. Ebenso sollten selbstverständlich Praxisbeispiele („*Good Practice*“) von Lehrenden,

die bereits OER erstellt haben, in Hochschuldidaktik- und E-Learning-Veranstaltungen einfließen, um Hemmschwellen abzubauen.

- Sicherheit im Umgang mit OER (Rechte und Lizenzen) hängt maßgeblich von einem Gefühl der *Rechtssicherheit* der Lehrenden ab und damit auch von der Akzeptanz des Themas für den eigenen Lehralltag. Wesentliches Hemmnis scheint zu sein, dass Lehrende gar nicht sicher sind, ob sie ihr Material rechtssicher verwenden können und dass es Zeit braucht, zu prüfen, welche Lizenz auf ein Material gesetzt werden darf und was von der Institution gewünscht wird⁸.
- *Öffentlichkeitsarbeit* verstärken, beispielsweise durch Informationskampagnen, um die Sichtbarkeit von OER-Materialien und -Akteuren zu erhöhen
- *Lehrerbildung* in der Hochschule bildet nochmals einen besonderen Kontext für die Verankerung von OER, da hier die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer auf den schulischen Unterricht vorbereitet werden. Das Ziel ist die Verankerung von OER als fester Teil im Kontext (bildungs-)medienbezogener Themen in der Lehrerbildung. Die Praxisrelevanz wird beispielsweise verdeutlicht, indem auf Teamteaching zwischen jeweils einer Lehrperson aus der Schule und aus der Hochschule gesetzt wird. So lernen Lehramtsstudierende die praktische Arbeit mit offenen Bildungsmaterialien an den Schulen. Entsprechend wird die Lehrerfortbildung ebenfalls als Zielgruppe ins Auge gefasst.
- *Studierende* sollten im Hochschulalltag mit dem Thema in Berührung kommen: Sensibilisierung von (Lehramts-)Studierenden für das Thema Open Education und OER erfolgt beispielsweise durch die Möglichkeit, sich den Raum eines „OERlabs“ selbst aneignen zu können, d. h. Mobiliar und Geräte stehen am Raumrand, und die Studierenden formieren sich miteinander so wie es passt. Der Praxisbezug zur Schule kann beispielsweise auch durch die Annahme von Aufträgen aus der Schulpraxis hergestellt werden. Auf diese Weise stellen Studierende schon im Studium OER für die konkrete Schulpraxis her und haben so eine Verbindung zum alltäglichen Unterricht. Ebenso können den Studierenden im OER- wie auch in allgemeinen Digitalisierungskontexten engagierte Lehrerinnen und Lehrer als Rollenmodelle vorgestellt werden (z. B. Lehrerinnen und Lehrer, die über Twitter oder einen Blog sichtbar und online aktiv sind). Sensibilisierung und Nachhaltigkeit kann auch über einen stetigen Bedarf gesichert werden, indem engagierte (Lehramts-) Studierende einbezogen werden, um als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Sensibilisierung und Verankerung zu fungieren.
- Sensibilisierung über die Content-Entwicklung hinaus für eine *offene Bildung*, die u. a. Kollaboration einschließt
- Die Erfahrung zeigt, dass der Bedarf an offenen Bildungsmaterialien, die eine hohe *Granularität besitzen*, nicht sehr hoch ist. Sinnvoll ist es, kleinere OER-Bausteine zu schaffen wie z. B. Bilder oder Übungsaufgaben, die leicht in das eigene Konzept eingebaut und so verwendet werden können.

8 Zum Thema Rechte und OER liegen mittlerweile einige Positionen vor, u. a. auf <https://irights.info/> sowie ein aktualisiertes Rechtsgutachten zu Digitalisierung in der Lehre mit Blick auf OER vom November 2017 unter <https://www.mmkh.de/newsmaterial/materialdownloads/article/rechtsfragen-zur-digitalisierung-in-der-lehre.html> [14.12.2017] sowie https://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/Leitfaden_Rechtsfragen_Digitalisierung_in_der_Lehre_2017.pdf [14.12.2017]

- Für Lehrende zeigt sich, dass *Arbeitserleichterung* nicht als Argument herangezogen werden kann.
 - *Materialien* wie Erklärvideos, Checklisten und Broschüren können Unterstützung im Umgang mit OER bieten.
 - Möglichkeiten zur *Fachpublikation* über Digitalisierung in der Lehre zur fachlichen Sensibilisierung und eigenen Sichtbarkeit (z. B. Fachmagazin „Synergie“ mit regelmäßigem OER Schwerpunkt⁹).
- b. *Technische Infrastruktur*, u. a. zur Archivierung und Auffindbarkeit, Handhabung und Transparenz der Entstehungsgeschichte von OER
- Einen Anreiz für die Erstellung von OER stellt eine entsprechende *Infrastruktur* dar. Diese sollte dem prozesshaften Charakter der OER-Entstehung gerecht werden, aber auch bekannte Suchstrategien berücksichtigen.
 - Ansiedlung der OER-Aktivitäten an einer bereits etablierten und akzeptierten *zentralen Institution* zur Ansprache von möglichst vielen Stakeholdern und Akteuren, um so eine zentrale Beratungsstelle einzurichten
 - Fragen nach der *Rolle der Hochschule* als Institution bei der Lizenzierung von OER sind ähnlich wie bei Forschungsdaten (Open Science, Forschungsdatenmanagement) nicht überall geklärt und sollten präzise formuliert werden.
 - Die *Auffindbarkeit* von OER (u. a. Suchmaschine Edutags und OER-Hörnchen¹⁰) stellt eine weitere Herausforderung dar, die durch eine entsprechende Infrastruktur gewährleistet werden muss.
- c. *Nachhaltigkeit*, u. a. Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität, des Kulturwandels und einer damit einhergehenden Organisationsentwicklung
- *Qualitätsbegriff* überdenken und hinterfragen, inwiefern man mit dem klassischen Qualitätsverständnis dem Prozess der Digitalisierung gerecht wird
 - Differenzierte Rating-Methoden zur *Qualitätssicherung* und Überlegung, inwiefern eine Institution einen redaktionellen Service bereithalten sollte. Ansatz, nur qualitativ gute OER herauszugeben (strategische Entscheidung: Geht es um Philanthropie oder Nutzenfunktion von OER?). Kompetenzen zur Bestimmung der Qualität von Bildungsmaterialien in der Hochschule prüfen bzw. im Sinne eines neuen Bildungsziels etablieren (Stichwort: „Digital Literacy“)
 - Prüfung eines *Geschäftsmodells* und der Nutzenfunktion für die einzelnen Akteure sowie für die Institution
 - Rückhalt und Unterstützung durch die *Hochschulleitung* wird durchweg als relevanter Punkt gesehen, sei es durch Schaffung von Sichtbarkeit des Themas durch persönliche Anwesenheit bei OER-Informationsveranstaltungen, durch Benennung der Openness-Thematik in relevanten Zusammenhängen wie der Semesterbegrüßung oder um das Thema OER auch in den Rechtsabteilungen der Hochschulen einzubringen und mit zu platzieren sowie eine förderliche

9 Vgl. <https://www.synergie.uni-hamburg.de> [2.12.2017].

10 Vgl. <https://www.edutags.de/> und <https://www.oer-hoernchen.de> [2.12.2017].

Infrastruktur einschließlich der Ressourcen für OER zu schaffen. OER-Strategie/Policy sollte von der Hochschulleitung vorgegeben werden.

- Regelmäßige (strategische) *Austauschtreffen* (z. B. in Form von runden Tischen) mit relevanten Akteuren (u. a. Medienzentren, Hochschuldidaktik, E-Learning, Bibliotheken und Rechenzentren sowie die wissenschaftliche Weiterbildung) an einer Hochschule, die von der Hochschulleitung mitgetragen werden.
- Kleine Hochschulen haben gegenüber den Vorteil, dass die *Wege* kürzer sind und man relevante Akteure zügiger ansprechen und einbinden kann.
- Die *Verbindlichkeit* der Akteure wird im Zusammenhang mit OER als eine große Hürde wahrgenommen.
- *Anreize* setzen, indem OER als Kriterium in bestehenden Ausschreibungen zur Lehrförderung (z. B. im Bereich E-Learning oder bei Lehrpreisen) konkret benannt werden oder zur Produktion von OER Mittel – beispielsweise für Tutorinnen und Tutoren – zur Verfügung gestellt werden. Denkbar wären auch transparente Belohnungssysteme wie z. B. eine Balanced Scorecard für OER-Aktivitäten.
- *Bereitschaften* abholen, denn oft stehen eher pragmatische als idealistische Überlegungen hinter dem Wunsch, OER zu veröffentlichen (O-Ton: „Ich schreibe es sowieso, warum soll ich es nicht öffentlich nutzbar machen?“). Die eigenen Inhalte und der eigene Name können verbreitet werden, so lässt sich ähnlich wie im Forschungskontext die Reputation in der Lehre steigern. Doch hier ergibt sich auch ein Hemmnis, denn bei wissenschaftlichen Publikationen sind Lehrende gewohnt, sich der Diskussion zu stellen. Das ist bei Lehrmaterialien weniger der Fall. Die Sorge vor Kritik ist groß. Lehrmaterialien als Diskussionsanlass zu nutzen, kann allerdings auch ein Anreiz für OER sein.

4 Folgerungen und Fazit für die Implementation einer OER-Strategie

Betrachtet man die im dritten Abschnitt ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgezeigten Bedingungsfaktoren für die Integration von OER, so zeigt sich, dass das Gelingen von OER im Sinne eines von strategischen OER-Maßnahmen bzw. einem Mainstreaming von OER mit Breitenwirkung ähnlich wie das Thema Digitalisierung in der Lehre von vielen Faktoren abhängig ist. Diesen ist gemein, dass man sowohl technischen als auch organisationalen Faktoren hinreichend begegnen kann und es nicht an Qualifizierungs- und Informations- oder allgemeinen Mitmachangeboten mangelt. Es stellt sich trotz vielfältiger Indizien grundsätzlich die Frage: „Woran liegt konkret die fehlende Bereitschaft, Inhalte zu teilen oder von anderen zu übernehmen? Inwiefern handelt es sich um ein Kulturproblem oder ein sachlich zu lösendes Rechtsproblem oder um ein ressourcenorientiertes Problem?“ Es bleibt die Herausforderung, dass der (Mehr-)Wert von OER von den Akteuren akzeptiert und mitgetragen wird – zumal es hier immer auch um den größeren Rahmen einer Idee und Kultur von Openness geht. Daher kann jedes OER-Projekt nur ein Anstoß sein. Der Kulturwandel, eine Kultur des Teilens zu schaffen, braucht Zeit. Leuchttürme herauszugreifen und (bundesweit) in den Austausch zu gehen, könnte die Breitenwirkung erhöhen.

Literatur

- Blees, I., Hirschmann, D., Rittberger, M., Schulte, J., Cohen, N., Heinen, R., Kerres, M. & Scharnberg, G. (2016). Machbarkeitsstudie zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung. Frankfurt: DIPF. Abgerufen von URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117154 [23.02.2017].
- Bremer, C., Hofhues, S., Mayrberger, K., van Treeck, T. (2016). „Offene Lehr- / Lernszenarien und Open Educational Practices an Hochschulen.“ (S. 348–349). In Wachtler, J., Ebner, M., Gröbinger, O., Kopp, M., Bratengeyer, E., Steinbacher, H., Freisleben-Teutscher, C., Kapper, C. (Hrsg.) Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung. Münster: Waxmann.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung (2017). Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf [13.03.2018].
- Deimann, M.; Neumann, J. & Muuß-Merholz, J. (2015). Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland – Bestandsaufnahme und Potenziale 2015. Abgerufen von: <http://open-educational-resources.de/oerwhitepaper-hochschule/> [23.02.2017].
- Heinen, R., Kerres, M. (2016). „A Federated Reference Structure for Open Informational Ecosystems.“ *Journal of Interactive Media in Education* 2016.1 (2016). Abgerufen von: <http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.413/> [23.02.2017].
- Rat für Forschung und Technologie (Hrsg.) (2017). Zukunft und Aufgaben der Hochschulen. Digitalisierung – Internationalisierung – Differenzierung. Wien: Lit Verlag.
- Wikimedia Deutschland (2016). Praxisrahmen für Open Educational Resources (OER) in Deutschland. Abgerufen von: <http://mapping-oer.de/praxisrahmen/> [23.02.2017].



CC BY 4.0

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band024-oer> (PDF-Download)

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.002>

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Prof. Dr. phil. Kerstin Mayrberger studierte Lehramt und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Lüneburg und Hamburg. Von 2009 bis 2011 war sie Juniorprofessorin für Medienpädagogik an der Universität Mainz, von 2011 bis 2014 Professorin für Mediendidaktik an der Universität Augsburg. Seit Oktober 2014 ist sie an der Universität Hamburg am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) Professorin für Lehren und Lernen an der Hochschule mit dem Schwerpunkt Mediendidaktik. Ebenfalls ist sie Beauftragte der Universität Hamburg für Digitalisierung von Lehren und Lernen (DLL) und Mitglied in der Lenkungsgruppe sowie strategischen Steuergruppe der Hamburg Open Online University (HOOU). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mediendidaktik, derzeit besonders beim Lernen und Lehren mit mobilen Endgeräten, beim partizipativen Lernen mit digitalen, vernetzten Medien (Partizipative Mediendidaktik), Open Education mit Open Educational Resources (OER) sowie bei Fragen der (medien-)pädagogischen Professionalität von Lehrenden.



Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Dr. Barbara Getto

Dr. Barbara Getto studierte Pädagogik und Psychologie an der RWTH Aachen und promovierte über die Rolle von Anreizen bei der Einführung von Lerninnovationen an Hochschulen. Seit 2005 ist Barbara Getto wissenschaftliche Mitarbeiterin am Learning Lab und leitet dort den Arbeitsbereich „hochschule.digital“. Sie forscht über Hochschulentwicklungsprozesse für die Digitalisierung von Studium und Lehre auf individueller und organisationaler Ebene. Zu Ihren aktuellen Forschungsschwerpunkten zählen Digitale Transformation und die Entwicklung von Strategien der Digitalisierung im Hochschulbereich, sowie Open Education.



Dr. Barbara Getto

Dr. Bettina Waffner

Dr. Bettina Waffner studierte Politikwissenschaft und Geschichte an der FernUniversität in Hagen und promovierte über Entscheidungsfindungen in der Europäischen Union. Seit 2016 ist Bettina Waffner wissenschaftliche Mitarbeiterin am Learning Lab und leitet dort den Arbeitsbereich „Schule im digitalen Wandel“. Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen zum einen darauf, das innovative Potenzial offener Bildungsmaterialien für partizipative und kollaborative Lehr- und Lernszenarien zu erforschen und darin, Schulentwicklungsprozesse als Medienentwicklung in regionalen Schulnetzwerken zu begleiten.



Dr. Bettina Waffner



David Eckhoff
Foto: Sonja Borski unter
CC-BY-4.0

David Eckhoff

David Eckhoff studierte Pädagogik und Berufsbildung in Darmstadt und Magdeburg und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Learning Lab im Arbeitsbereich „hochschule.digital“. Schwerpunkte seiner Arbeit sind u. a. die Entwicklung einer OER-Strategie für die Universität Duisburg-Essen, der Transferbereich Hochschule für OERInfo sowie Qualifizierungsmaßnahmen im Projekt MainstreamingOER.



Richard Heinen

Richard Heinen

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
Projektleitung Bildung im digitalen Wandel

PIMP YOUR LECTURE: DIGITALISIERUNG DER LEHRE ALS MOTOR FÜR VERÄNDERUNG

Auftrag an die Organisationsentwicklung der Hochschule

Sónia Hetzner, Claudia Schmidt
(Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet Ansätze zur Digitalisierung der Lehre im Hochschulkontext. Entlang eines strukturierten Beratungsprozesses wurden an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) maßgeschneiderte, mediengestützte Konzepte zur Ergänzung der Präsenzlehre entwickelt, realisiert und im Rahmen eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses evaluiert. Alle Maßnahmen unterstützen die praxisorientierte Umsetzung zentraler Leitsätze aus dem FAU-Leitbild für Lehre und Studium (u. a. Diversität und Internationalisierung). Konzeptionelle Beratung, Finanzmittel für studentische Hilfskräfte sowie Ausbildung in relevanten Tools und medien-didaktischen Fragen unterstützen bei der Umsetzung. Das Konzept „Hilfe zur Selbsthilfe“ verfolgt das Ziel, erworbenes Know-how nachhaltig an der Hochschule zu etablieren. Die Evaluationen zeigen durchweg positive Erfahrungen mit den etablierten Online-Zusatzangeboten. Darüber hinaus steht die Suche nach erfolgskritischen Aspekten und Kriterien für eine Übertragbarkeit auf vergleichbare didaktische Settings im Fokus. Als ein wesentlicher Aspekt dabei hat sich die strukturelle Verankerung der Angebote und Erfahrungen in der Organisation Hochschule gezeigt. Die unterstützten Projekte sind Wegbereiter für den Innovationsprozess der Digitalisierung der Lehre. Um die nachhaltige Wirkung dieser Maßnahmen zu sichern, steht – gemeinsam mit der Hochschulleitung – die Konkretisierung strategischer Ziele für die Lehre an, z. B. im Rahmen eines bidirektionalen Modells zur Förderung und Implementierung von Innovationen in der Hochschullehre.

1 Digitalisierung der Hochschullehre: strategische Überlegungen

Der Einsatz digitaler Medien kann zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lehre und zu einer anwendungsorientierten Gestaltung führen, nicht zuletzt als Vorbereitung der Studierenden auf die digitale Lebens- und Arbeitswelt. Digitale Elemente stärken die Forschungsorientierung in Studium und Lehre und leisten einen wichtigen Beitrag hinsichtlich des lebenslangen Lernens, des Umgangs mit Diversität und nicht zuletzt auch hinsichtlich der Internationalisierung der Hochschule. Auf Basis dieser Überlegungen hat auch die Kultusministerkonferenz mit der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016) die Notwendigkeit einer strategischen Verankerung digitaler Medien in den Hochschulen unterstrichen. Auf Landesebene postuliert das Bayerische Staatsministerium (2016) als Leitgedanken in seiner Zukunftsstrategie zur digitalen Bildung den Einsatz digitaler Lehrmethoden zur Verbesserung von Qualität und Effizienz der Lehre.

An der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) behandeln und entwickeln bereits mehrere Institutionen, Projekte und Aktivitäten das Thema Digita-

lisierung der Lehre. Dabei orientieren sich die Akteure am Leitbild für Lehre und Studium, das das Prinzip des lebenslangen Lernens und die Förderung innovativer Lehre unterstützt.

Im Rahmen des Qualitätspakt Lehre-Projekts QuiS (Qualität in Studium und Lehre) konnten in den Jahren 2012 bis 2016 zahlreiche Lehrveranstaltungen durch digitale Elemente unterstützt werden. Das Projekt wird in der zweiten Förderperiode (2017–2020) fortgeführt und weiterentwickelt. Im Fokus steht dabei die strukturelle Verankerung und Vernetzung der Support-Angebote, die Lehrende bei der Digitalisierung ihrer Lehre unterstützen.

Der Einsatz digitaler Medien für die Lehre orientiert sich dabei in erster Linie am Nutzen für die Studierenden und die Lehrenden. Als Grundsätze gelten dabei: Es stehen die didaktische Umsetzung und der Mehrwert im Vordergrund, nicht die technische Machbarkeit. Es findet kein Wettbewerb zwischen „Präsenz“ und „Digital“ statt, sondern ein didaktisch sinnvolles Miteinander; digitale Elemente werden zur Anreicherung und Unterstützung der Präsenzlehre eingesetzt, aber auch als eigenständige Lösung, z. B. im Form eines Online-Moduls.

Ziel des Projekts zur Förderung der Digitalisierung in der Lehre ist es dabei auch, die Chancen und die Anforderungen an die FAU-Lehre zu definieren, um diese in einer Digitalisierungsoffensive für alle Beteiligten (Lehrende, Lernende, Serviceeinrichtungen und Leitung) nutzbar zu machen und die entsprechenden organisationalen Strukturen und Ressourcen zu verbessern und zu stabilisieren.

2 Neue Wege in der Hochschullehre im Spiegel von Organisationsentwicklung und Innovationsprozessen

Veränderungen in einer (großen) Organisation stellen eine beträchtliche Herausforderung für alle Beteiligten dar. Erst durch das harmonische Zusammenspiel aller Beteiligten kann ein zufriedenstellender Prozess initiiert und zielführend gestaltet werden. Im Rahmen des QuiS-Projekts „Digitalisierung der Lehre“ werden gesteuerte und ungesteuerte (quasi „beiläufige“) Organisationsentwicklungsansätze mit dem Ziel eines nachhaltigen Wandels im Bereich Digitalisierung der Lehre an der FAU verfolgt.

1. **Der technologische und gesellschaftliche Wandel bedingt die Veränderung** im Einklang mit evolutionären und sozialkognitiven Veränderungstheorien (vgl. Schönwald 2007, S. 13–14): Die Digitalisierung der Gesellschaft forciert eine Veränderung im System Hochschule, und zwar ohne diese ausdrücklich und gezielt zu verfolgen. Der Mehrwert für die Lehre „triggert“ den Einsatz digitaler Elemente im Lehrkontext. Das FAU-Projekt QuiS verfolgt ein bidirektionales Modell, indem Projekte für die Digitalisierung der Lehre als Innovationsmotor (neue Konzepte und Umsetzungen) und Impulsgeber (durch Dokumentation des Mehrwerts) gleichermaßen eingesetzt werden (siehe Kap. 4). Innovative Projekte lösen eine Reihe von Lernprozessen in der Organisation aus und unterstützen die Verankerung und somit die Nachhaltigkeit des Entwicklungsprozesses im Bereich Digitale Lehre.
2. **Konfliktlösung als Instrument für Veränderung** im Einklang mit dialektischen Veränderungstheorien (ebd.): Eine Veränderung kann innerhalb der Organisation Konflikte auslösen. Zielvorstellungen, Ressourcen und das angestammte Machtgefüge führen zu Meinungsverschiedenheiten und Machtkonflikten, die typischerweise im Diskussionsprozess ganz oder teilweise (auf)gelöst werden

können. Quasi „nebenbei“ trägt die Diskussion wesentlich dazu bei, dass alle Beteiligten ein Gesamtverständnis für die Notwendigkeit der Veränderung entwickeln und diese nachhaltig mitgestalten. Das QuiS-Projekt setzt auf den Dialog mit den Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Organisationseinheiten in der FAU als primäres Instrument für Entwicklung und Konfliktvermeidung. Dabei werden die Ziele des Projekts transparent kommuniziert und mit den Beteiligten diskutiert. Der FAU-Ansatz trägt durch Begleitung (Beratung durch Experten) und Zugabe von Ressourcen (Entwicklungen und Hilfskräften) zur Veränderung der Lehre bei.

Im Projekt QuiS „Digitalisierung der Lehre“ liegt der Fokus auf der Unterstützung der Lehre durch virtuelle Angebote. Ziel ist es, durch den Einsatz mediendidaktischer Elemente zur Ergänzung der Präsenzlehre einen Mehrwert für Studierende und Lehrende zu generieren, der auf die Lehre in der FAU übertragbar ist. Zur Verfügung stehen Finanzmittel für Koordination, Tutorien und E-Learning-Maßnahmen, bei denen das Projektteam insbesondere konzeptionell beratend zur Seite steht.

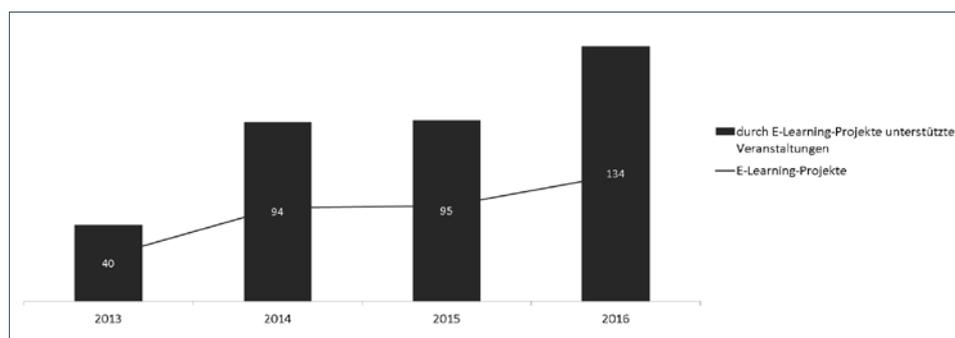


Abbildung 1: Durch E-Learning-Konzepte unterstützte Veranstaltungen während der ersten Förderphase 2012 bis 2016 (eigene Erhebung, eigene Darstellung)

Wurden im ersten Förderjahr (2012) noch einzelne Projekte unterstützt, so konnten in den Folgejahren die Anzahl und Reichweite der unterstützten Projekte von 40 Projekten im Jahr 2013 auf 134 Projekte an allen Fakultäten im letzten Förderjahr 2016 mehr als verdreifacht werden (s. Abb. 1).

Die Unterstützung für Lehrveranstaltungen mit oft großer Anzahl an Studierenden wurde während der gesamten Projektlaufzeit in einer zweiseitigen Form angeboten:

- zentrale Unterstützung bei der Umsetzung flankierender, innovativer Lehrformen
- begleitende Angebote: u. a. Veranstaltungsreihe für Dozenten¹, Schulungen, Workshops², Beratungen.

Besonders der Aspekt der Nachhaltigkeit wurde durch die begleitenden Beratungsangebote (z. B. Videosprechstunde oder maßgeschneiderte Schulungsangebote für die Projektteams) sowie durch regelmäßige Follow-up-Termine erfolgreich umgesetzt. In

1 Tag der Lehre 2015: Videoeinsatz in der Hochschullehre und E-Prüfungen und kompetenzorientiertes Prüfen, Tag der Lehre 2016: Gestaltung der Studieneingangsphase

2 z. B. Konzeption und Durchführung einer Veranstaltungsreihe für Hochschuldozenten und Tutoren zum Thema „Videoeinsatz in der Lehre“ (drei Module): Konzeption von Lehrfilmen, Produktion (Filmdreh), Postproduktion (Schnitt und Anreicherung der Videos mit Interaktionen)

den geförderten Projekten haben sich besonders der Einsatz von Videos in der Lehre und von Online-Assessments³ als vielversprechende Ansätze herauskristallisiert.

Umsetzungsansätze: Innovationsmodelle als Quelle der Inspiration

In der Literatur gibt es eine Reihe von Veränderungsmodellen für Organisationen. Kotters strategisches Acht-Stufen-Modell zur Transformation von Organisationen (Kotter 1996, Kotter und Rathgeber 2017) basiert auf dem 3-Phasenmodell für soziale Veränderungen (Freezing, Unfreezing, Move) von Kurt Lewin (1963) und eignet sich für eine erste Einordnung des Entwicklungsprozesses im Rahmen des QuIS-Projekts (siehe Abb. 2).

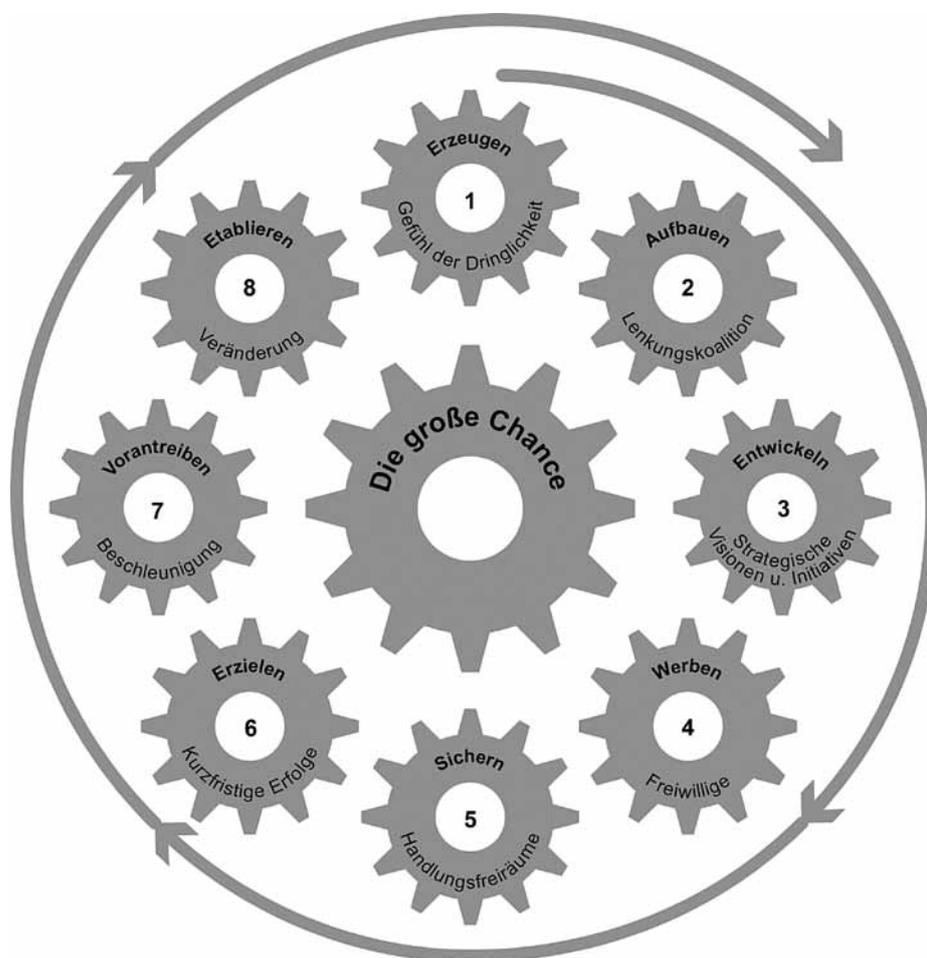


Abbildung 2: Acht-Schritte-Modell für erfolgreichen organisatorischen Wandel (eigener Entwurf nach Kotter und Rathgeber 2017)

In Phase 1 „Aufzeigen der Dringlichkeit“ eines (Digitalisierungs-)Wandels ist es dem Projekt bereits gelungen, auf die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit des Einsatzes von digitalen Elementen in der Lehre hinzuweisen, jedoch überwog zunächst die Skepsis

3 Aufbau von Fragepools für Selbstkontroll- und Übungsaufgaben und für „scharfe“ E-Prüfungen

(deutlich anhand der geringen Anzahl der beantragten E-Learning-Projekte zu Anfang des Projekts, siehe Abb. 1). Nach wie vor gibt es Teilbereiche an der FAU, wo diese Notwendigkeit weiterhin besteht.

In Phase 2 „Lenkungscoalition aufbauen“ gelang es, anhand zahlreicher Informationsrunden (Dialogprozesse), die Aufmerksamkeit innerhalb der FAU auf das Thema zu lenken. Mitstreiter – v. a. technologieaffine Personen oder Personen mit akuten Herausforderungen in ihrer Lehre – konnten für die Idee gewonnen werden. Sukzessive wurde auch das Interesse von Entscheidungsträgern mit strategischen Aufgaben spürbar. Die Anzahl der Projekte stieg deutlich (siehe Abb. 1, Änderung der Anzahl der beantragten Projekte zwischen den Jahren 2013 und 2014/15).

In Phase 3 und 4 „Strategische Entwicklung und Bewerbung“ war es möglich, das Projekt strategischer aufzustellen. Die positive formale Zwischenbegutachtung des Projekts QuiS begünstigte die strategische Bedeutung und die Sichtbarkeit des Projekts innerhalb der FAU. Durch den notwendigen Dialogprozess mit Hochschulleitung, Studiendekanaten, Qualitätsmanagement und Lehrenden konnte eine gemeinsame Vision für eine zweite Förderphase entwickelt und die Information darüber gleichzeitig verbreitet werden. Die Anzahl der geförderten Projekte stieg entsprechend im Jahr 2016 erneut an (siehe Abb. 1). Dabei überstiegen die beantragten Mittel für studentische Hilfskräfte das Budget um fast das Doppelte.

In Phase 5 und 6 „Sicherung der Ergebnisse“ und „Erfolge sichtbar machen“ ist das Projekt nach Erhebung der hier präsentierten Daten angekommen. Es kann berichtet werden, dass sich sowohl die Anzahl als auch Qualität der geförderten Projekte weiterhin positiv entwickeln.

Phase 7 „Veränderung weiter antreiben“ und **Phase 8** „Verankerung der Veränderungen“ stehen momentan im Fokus der Aktivitäten. Die Entwicklung einer universitätsweiten Strategie für die Digitalisierung der Lehre sowie die Verstetigung der Aufgaben sind Kernhandlungsfelder für die Akteurinnen und Akteure.

Eine zusätzliche handlungsrelevante Dimension entsteht aus der Tatsache, dass im Kontext einer heterogenen Großorganisation (wie die FAU) Entwicklungsprozesse zudem nicht sequenziell verlaufen. Untereinheiten (Fakultäten, Institute, Lehrstühle oder Individuen) durchlaufen parallel verschiedene Phasen des Entwicklungsprozesses. Anhand der Diffusionstheorie und des „Diffusion of Innovation Model (DIM)“⁴ des Soziologen E. M. Rogers (1962, 1971, 1983, 1995, 2003) wird die Entwicklung innerhalb des „Multi-Phasen-Entwicklungsprozesses“ gut sichtbar. Verdeutlicht wird der Adoptionsverlauf einer Innovation innerhalb einer Organisation anhand der „Technology Adoption Lifecycle“ von Rogers (ebd.).

Während ein Teil der Personen die Innovation bereits erfolgreich implementiert (innovators and early adopters), also bereits Erfolge verbucht, müssen andere Individuen (e. g. early and late majority adopters) noch von der Dringlichkeit eines Wandels in ihrer Lehre überzeugt werden (s. Abb. 3). Aus diesen parallel verlaufenden Entwick-

4 Das DIM-Modell befasst sich mit der Verbreitung von Innovationen, definiert als Ideen oder Praktiken, die als neu wahrgenommen werden. Diffusion beschreibt den Prozess, durch den sich im Laufe der Zeit eine Innovation über Kommunikationskanäle innerhalb eines sozialen Systems verbreitet (Rogers, 2003).

lungszyklen resultiert für das Projektteam die Notwendigkeit, multiple Veränderungsprozesse gleichzeitig voranzutreiben und zu gestalten.

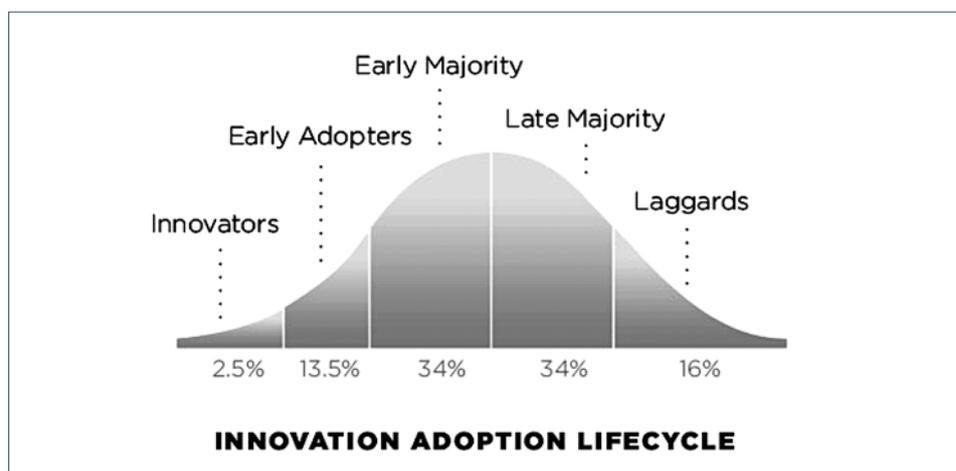


Abbildung 3: Everett Rogers Technology Adoption Lifecycle Modell (aus E. Rogers, 2003)

3 Große Zustimmung zum digitalen Zusatzangebot

Um herauszufinden, wie die Unterstützungsangebote und die Organisation des Projekts wahrgenommen werden, wurden zu verschiedenen Zeitpunkten Evaluationen mit Studierenden und Lehrenden durchgeführt.

Ein hoher Anteil der Studierenden, die eines der Zusatzangebote (Video, E-Assessments, Tests, Online-Module etc.) kennt und bereits genutzt hat, gab positive Bewertungen hinsichtlich Mehrwert und Weiterempfehlung ab. Beispielsweise sprechen sich die befragten Studierenden ($n=986$) zu rund 97% dafür aus, dass sie den Videoeinsatz im Lehrszenario als Mehrwert wahrgenommen haben ($n=914$), s. Abb. 4 (Schmidt, 2017). Diese große Zustimmung zeigt sich auch in den beiden anderen abgefragten Parametern „Zufriedenheit“⁵ mit 98% ($n=448$) und „Weiterempfehlung an Kommilitonen“⁶ mit 97% ($n=859$)⁷. Schon 2015 berichteten Reinhardt und Bergmann ähnliche Ergebnisse.

Auch bei der Frage nach der Akzeptanz von E-Prüfungen ergibt sich unter den Studierenden ($n=521$) ein nennenswerter Anteil von 73%, der E-Prüfungen⁸ weiterempfehlen (Sesselmann, 2016). Die positiven Ergebnisse sind wichtig, denn um ein wirksames Online-Assessment zu entwickeln, ist die Akzeptanz der Studierenden unabdingbar.

5 Frage/Antwortausprägungen: „Insgesamt bin ich mit dem Zusatzangebot [...] eher zufrieden“ sowie „[...] vollkommen zufrieden“

6 Frage/Antwortausprägung: „Ich würde meinen Kommilitonen und Kommilitoninnen die Nutzung des Zusatzangebots [...] weiterempfehlen.“

7 Die Abweichung in der Stichprobenzahl ergibt sich daraus, dass nicht in allen betrachteten 25 video-unterstützten Projekten alle Zustimmungsparemeter abgefragt wurden.

8 Die Akzeptanz von Übungs-Assessments wurde in der Studie nicht untersucht.

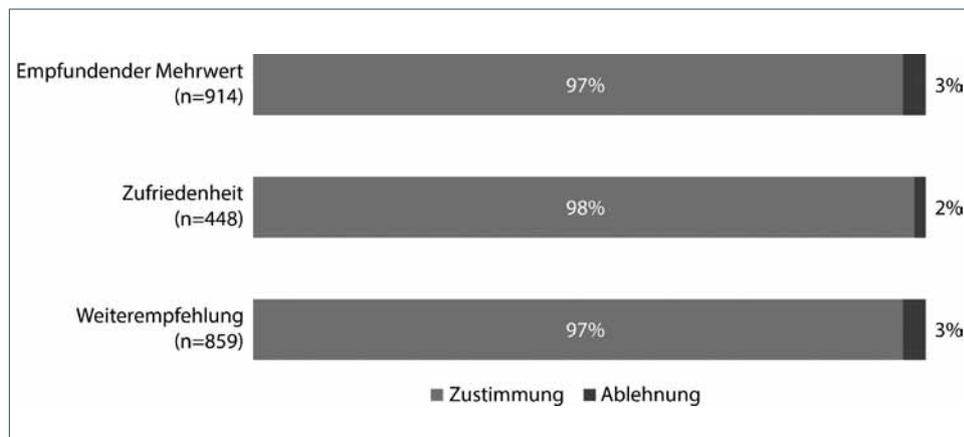


Abbildung 4: Übersicht über die geäußerte Zustimmung der Studierenden zum Videoeinsatz ($n = 986$) (eigene Erhebung, eigene Darstellung)

Dozierende, Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Tutorinnen und Tutoren⁹ nannten in der Abschlussbefragung der ersten Förderphase als Hauptmotivation für den Einsatz von E-Learning das Ziel, einen Mehrwert für Studierende im Sinne einer Qualitätsverbesserung in der Lehre (93%) zu erreichen. An zweiter und dritter Stelle folgten die Einführung neuer, innovativer Lernmethoden (83%) sowie die Steigerung der Motivation der Studierenden (71%).

Rückblickend beurteilen die Befragten ihre eingesetzten E-Learning-Szenarien äußerst positiv. Den entwickelten Projekten wird ein hoher Mehrwert bescheinigt, sowohl für die Lernenden (97%) als auch für die Lehrenden (91%). Außerdem können sich 97% der Befragten vorstellen, das Projekt weiterzuentwickeln. 86% würden ihr Projekt unverändert wieder anbieten. Erfreulicherweise konnten auch bei der Frage nach Unterstützung und Organisation (jeweils 100%) und Ablauf (95%) des Projekts hohe Werte bei der Gesamtzufriedenheit erreicht werden (s. Abb. 5).

Im Einzelnen haben sich besonders die individuelle Beratung und maßgeschneiderte Konzeption für das spezielle Szenario (100% Zufriedenheit), die klare Unterstützungsstruktur (100%) und die Kommunikation (100%) als Erfolgsfaktoren herauskristallisiert. An zweiter und dritter Stelle wurden die praktische Unterstützung durch das Projektteam (96%) bei der Umsetzung der Szenarien durch maßgeschneiderte Schulungen (Konzeption, Lernmanagementsystem, Produktion von Lernfilmen etc.) sowie die Unterstützung bei der kontinuierlichen Evaluation der umgesetzten Maßnahmen (94%) genannt.

9 Von den Personen, die an QuIS-Projekten organisatorisch und/oder praktisch beteiligt und eingebunden waren (z. B. Dozentinnen und Dozenten, Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Tutorinnen und Tutoren), konnten im Rahmen der Abschlussbefragung insgesamt $n = 48$ Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden.

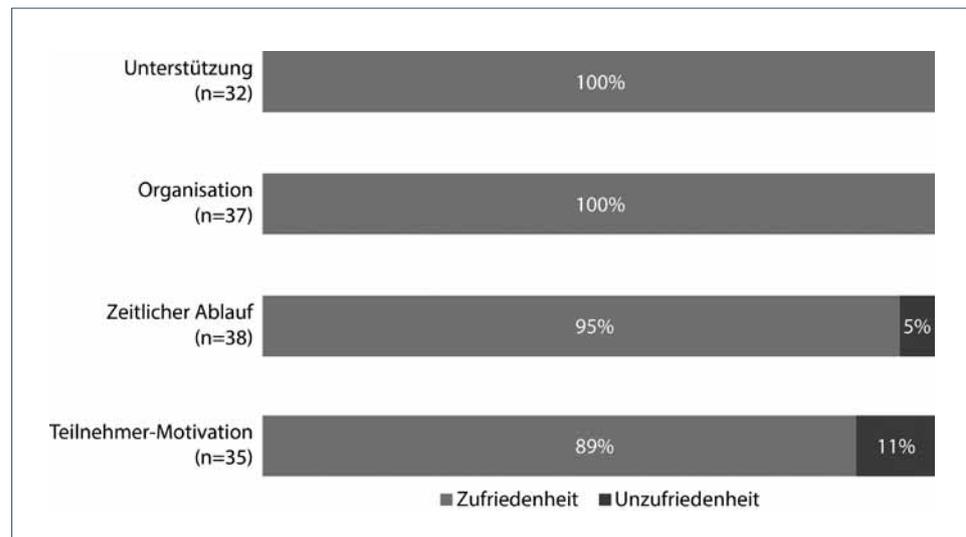


Abbildung 5: Zufriedenheit der Lehrenden im Rahmen der unterstützten Projekte (eigene Erhebung, eigene Darstellung)

Auf die Frage nach dem Wunsch nach zusätzlichen Unterstützungsangeboten nannten die Lehrenden zuerst finanzielle Hilfen ($n=22$) und personelle Unterstützung ($n=21$). Hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Projekts ($n=7$) wurden Aspekte wie bessere Vernetzung mit vhb-Kursen¹⁰, strukturelle Verankerung im Department, adäquate Anrechnung der virtuellen Lehre auf das Lehrdeputat oder einfachere Verankerung in den Fachprüfungsordnungen gewünscht.

96% der Befragten würden ihren Kollegen und Kolleginnen die Unterstützung im Rahmen von QuiS bei der Umsetzung von mediengestützten Lehrveranstaltungen empfehlen.

4 Förderung der Digitalisierung der Lehre durch Veränderung der Organisation Hochschule – oder umgekehrt?

Zahlreiche Lehrveranstaltungen wurden an der FAU durch digitale Zusatzangebote – besonders in den Themenbereichen E-Assessment (E-Prüfung) und Videoeinsatz – unterstützt. Die Evaluationsergebnisse bestätigen eine Verbesserung der wahrgenommenen Qualität der Lehre und eine Entschärfung von Problemfeldern. Besonders konnten integrierte Konzepte mit didaktischer Anreicherung einen großen Mehrwert entfalten und Hinweise auf zukünftigen Bedarf für die digitale Weiterentwicklung der Hochschullehre geben sowie mehrfach nutzbare und ggf. konzeptionell auf andere Fächer übertragbare Beispiele für innovative Lehr- und Lernformen liefern.

Als Faktoren für eine erfolgreiche Unterstützung der Digitalisierung der Lehre lassen sich insbesondere die Konzeption von bedarfsorientierten und maßgeschneiderten Lösungen nennen. Die einzelnen (Pilot-)Projekte (Pn, s. Abb. 6) orientieren sich dabei in erster Linie an der Machbarkeit im Rahmen der vorhandenen personellen, finanziellen und technischen Ressourcen sowie an Erfahrungen und Kenntnissen im

¹⁰ Die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb) fördert und koordiniert den Einsatz und die Entwicklung multimedialer Lehr- und Lerninhalte in den bayerischen Hochschulen.

Projektteam. Ein strukturierter Beratungs- und Umsetzungsprozess im Sinne eines Projektmanagements erleichtert es den Beteiligten, kontinuierlich an der Erreichung der Meilensteine und definierten Ziele zu arbeiten und die entwickelten Konzepte umzusetzen (Implementierung). Einen zentralen Aspekt bildet die Erfolgskontrolle und kontinuierliche Verbesserung auf Basis der Evaluationsdaten (Einzelaspekte auf Methoden- und Toolebene sowie Gesamtaspekte auf der Ebene der Veranstaltung) in standardisierten Feedbackschleifen (Monitoring).

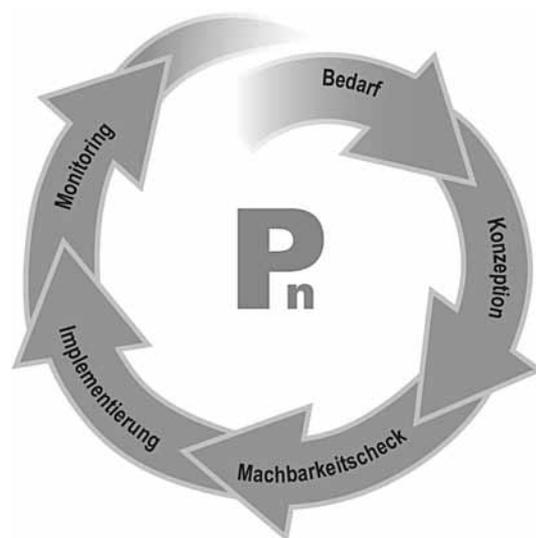


Abbildung 6: Bedarfsorientiertes Projektmanagement für Digitalisierungsprojekte an der FAU

Konzeptionelle Beratung, Finanzmittel für studentische Hilfskräfte sowie Ausbildung in relevanten Tools und mediendidaktischen Fragen unterstützen bei der Umsetzung. Auch das starke Einbeziehen der studentischen Kreativität im gesamten Prozess unter dem Konzept „Hilfe zur Selbsthilfe“ hat sich vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeit als erfolgreich erwiesen. Hier haben sich besonders die begleitenden Angebote (u. a. Schulung, didaktische Beratung, Evaluation) bewährt. Je mehr Projekte und Wissensträger dezentral in den einzelnen Fächern etabliert werden, desto höher ist die Chance, Projekte nachhaltig zu etablieren und Synergien auch zwischen Fachbereichen zu schaffen. Die zweite Förderphase legt Schwerpunkte auf die Schaffung von dezentralen Strukturen mit dem Ziel der individuellen und niederschweligen Unterstützung der Dozierenden ad hoc und bedarfsorientiert. Auch den von Kerres (2013) postulierten Möglichkeiten zur Kollaboration bzw. der elektronischen Umsetzung der sozialen Aspekte beim Lernen wird große Bedeutung beigemessen.

Die Digitalisierung der Lehre unterstützt darüber hinaus implizit Ziele der Hochschule wie Internationalisierung, den Umgang mit Diversität sowie die Interdisziplinarität. Darüber hinaus identifizierten die Pilotprojekte durch das Bedienen des vorhandenen Bedarfs (Projektanträge) strukturelle Ansatzpunkte für Verbesserungen im etablierten Lehrbetrieb (u. a. Flexibilität des Lernangebots) und zeigten neue Wege und innovative Möglichkeiten (Schub durch Konzepte und Technik). Ein großer Pluspunkt wird von allen Beteiligten in der informellen Verbindung der unterschiedlichen Ebenen (E-Learning-Zentrum (zentral) – Fachbereiche (dezentral); Hochschulleitung (Top) – Pilotprojekte (Down); Lehrende – Studierende) gesehen, die quer zu den formalen Strukturen als dynamisch und innovationsförderlich erlebt werden.

Die Nachhaltigkeit aller Maßnahmen und des erworbenen kollektiven Wissens der Organisation Hochschule zu spezifischen Erfolgskriterien für die Digitalisierung der Lehre steht dabei stets in unmittelbarem Zusammenhang mit der strategischen Ausrichtung der Hochschule hinsichtlich der Ziele für die Digitalisierung der Lehre, der Einbettung in die durch die Gesamtstrategie verfolgten hochschulspezifischen Ziele sowie der bereitgestellten, unterstützenden Rahmenbedingungen für diesen Prozess.

Das Hochschulforum Digitalisierung (2016) formuliert in seinen Handlungsempfehlungen zur Einführung digitaler Medien in Lehre und Studium zuerst das verbindliche Bekenntnis der Hochschulleitungen (u. a. hinsichtlich der finanziellen und organisatorischen Sicherung) für die Integration der in den Pilotprojekten erworbenen Erfahrungswerte.

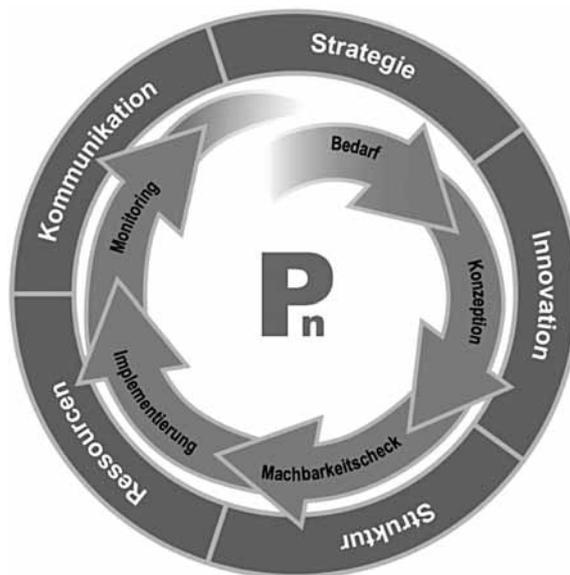


Abbildung 7: FAU-Modell zur Förderung und Implementierung von Innovationen in der Hochschullehre (eigener Entwurf)

Um die nachhaltige Wirkung dieser Maßnahmen als Motor für weitere Veränderungen in der Hochschullehre zu sichern, ergibt sich die Notwendigkeit, die Angebote und Erfahrungen in der Organisation im Sinne eines change managements oder eines Organisationsentwicklungsprozesses strukturell zu verankern. Dabei bietet sich ein bidirektionales Modell (s. Abb. 7) an, bei dem die Projektebene (innere Spirale) und die Ebene der hochschulseitigen und sonstigen externen Rahmenbedingungen (äußerer Ring) maximal miteinander verzahnt sind.

Eine erfolgreiche Digitalisierungsoffensive orientiert sich dabei zunächst an der Wechselwirkung zwischen dem jeweiligen Bedarf und den strategischen Zielen, um die Möglichkeiten für alle Beteiligten (Lehrende, Lernende, Serviceeinrichtungen und Leitung) nutzbar zu machen. In diesem Prozess wird die Verschränkung von vorhandenen Top-Down- (u. a. Hochschulleitung, Rahmenbedingungen) und Bottom-Up-Strukturen (Servicezentren, Erfahrungen aus Projekten, Projektebene) eine maßgebliche Rolle spielen – mit dem Ziel, vorhandene Angebote zu erfassen, zu bündeln und strategisch sowie ggf. organisatorisch (neu) auszurichten. Digitale Innovationen finden Eingang in die Konzeptionsphase der digital unterstützten Lehr-/Lernszenarien.

Aus den vorhandenen Strukturen und Ressourcen ergibt sich ein Rahmen sowie ein Fahrplan zur Umsetzbarkeit.

Erkenntnisse aus der formativen Evaluation erreichen über Veranstaltungen, Handreichungen (z. B. Erfolgskriterien, Autorentreffen, Best-Practice-Beispiele, funktionierende Konzepte) und andere Netzwerkkanäle formal und non-formal alle Ebenen der Hochschule. In einem stetig fortschreitenden Prozess fließen alle Erfahrungen in den nächsten Prozessdurchlauf ein und erneuern das System ständig von innen heraus.

Eine stetige Weiterentwicklung sowie Methoden- und Inhaltsaktualität gewährleisten die Einbindung aktueller wissenschaftlicher Forschungsergebnisse (Innovationen und Trends) auf der Metaebene. Offene Fragen wie die Schaffung von Anreizen (wie z. B. die Transparenz bei der Anerkennung auf das Lehrdeputat) können im Zuge der strategischen Neuordnung beantwortet werden. Weiterhin sollen die Studierenden durch die Co-Entwicklung von Lehr- und Lernangeboten stark in den Lehrprozess eingebunden werden, nicht zuletzt mit dem Ziel, die Digitalisierung im Studium zu verankern.

An der FAU steht über die Gesamtstrategie und das Leitbild Lehre hinaus die Konkretisierung strategischer Ziele für die Lehre an, die von der Digitalisierung unterstützt werden können und gleichermaßen Freiräume lassen für innovative Prozesse, die die Organisation weiterentwickeln und jederzeit auf aktuelle Entwicklungen reagieren können.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass die bedarfsorientierte Herangehensweise zu erfolgreichen individuellen Konzepten der digitalen Unterstützung von Lehrveranstaltungen geführt hat. Nur mit der entsprechenden Verzahnung der Erfolgskonzepte auf Projektebene mit den hochschulstrukturellen und -politischen Rahmenbedingungen kann es zu einer nachhaltigen Implementierung von zukunftsweisenden und unverzichtbaren Innovationen für die gesamte Organisation kommen.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (Hrsg.) (2016). Digitale Bildung in Schule, Hochschule und Kultur. Die Zukunftsstrategie der Bayerischen Staatsregierung.

Hochschulforum Digitalisierung (2016). The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27. Berlin.

Kerres, M. (2013). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Kotter, John P. (1998). Chaos, Wandel, Führung. (Leading Change). Berlin: Econ-Verlag.

Kotter, John P. und Rathgeber, Holger (2017). Das Erdmännchen-Prinzip. München: Droemer.

KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2016). Bildung in der Digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.

Lewin, Kurt (1963). Gleichgewichte und Veränderungen in der Gruppendynamik. In: Kurt Lewin: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Dorwin Cartwright (Hrsg.). Hans Huber (Hrsg.) S. 223–270: Bern u. a.

Reinhardt, J. & Bergann, S. (2015). Digitaler Hörsaal interdisziplinär. Evaluation einer Online-Vorlesung mit fachlich heterogenen Studierenden. In N. Nistor & S. Schirlitz (Hrsg.) Digitale Medien und Interdisziplinarität. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven (S. 69–79). Münster: Waxmann.

Rogers, Everett M. (2003). Diffusion of Innovations (5. Edition). New York: Free Press.

Schmidt, Claudia (2017). Videoeinsatz in der Hochschullehre: Entwurf von Kriterien für gelungenes Lernen mit bewegten Bildern. Unveröffentlichte Masterarbeit. Erlangen.

Schönwald, Ingrid (2007). Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschule. In: Seibt Dietrich et al. (Hrsg.) (2007). E-Learning. Band 12. St. Gallen.

Sesselmann, Katja (2016). Potenzial von E-Assessment – Untersuchung von Einflussfaktoren auf die Akzeptanz von Studierenden. Unveröffentlichte Masterarbeit. Fürth.



CC BY-NC-ND 4.0

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band024-quis> (PDF-Download)

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.003>



Sónia Hetzner

Sónia Hetzner

(Diplom Geografin) arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lern-Innovation, Universität Erlangen-Nürnberg. Als Projektleitung für nationale und europäische Forschungsprojekte betreibt sie angewandte Forschung in den Themenfeldern „Lebenslanges Lernen“, „Technologieunterstütztes Lehren und Lernen“ und „Digitalisierung der Lehre“. Sie ist verantwortlich für Konzeptualisierung, Entwicklung, Management und Evaluation von technologieunterstützten Lernprojekten für die Hochschule und den Weiterbildungsmarkt. Sie koordiniert das Projekt QuiS (Qualität in Studium und Lehre) und berät und unterstützt die Lehrenden der FAU bei der Entwicklung und Umsetzung von Digitalisierungsprojekten.



Claudia Schmidt

Claudia Schmidt

(Diplom Geografin, M.A. Erwachsenenbildung) arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lern-Innovation der Universität Erlangen-Nürnberg. Im Rahmen des Projekts QuiS (Qualität in Studium und Lehre) koordiniert sie das Teilprojekt „Digitalisierung der Lehre“. Sie vernetzt, berät und unterstützt Hochschullehrende beim Einsatz digitaler Medien in der Lehre – von der Konzeption bis zur Umsetzungsunterstützung.

Kontaktdaten:

Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Institut für Lern-Innovation

sonia.hetzner@ili.fau.de

claudia.schmidt@ili.fau.de

<http://www.ili.fau.de/rth>

HOCHSCHULDIDAKTIKERINNEN UND -DIDAKTIKER ALS ORGANISATIONS- ENTWICKLERINNEN UND -ENTWICKLER

Kathrin Seifert, Jürgen Lars Sackbrook
(TU Clausthal)

Abstract

Die Hochschullandschaft erfährt seit Jahren einen dramatischen Wandel. Das wettbewerbliche Umfeld zwingt die Hochschulen, sich zunehmend betriebswirtschaftlich zu organisieren. Im Rahmen dieser Organisationsentwicklung kann die Hochschuldidaktik als Bestandteil des *Third Space* an den Hochschulen ihre Kompetenzen auch über die Gestaltung der Lehre hinaus einbringen und als strategische Inhouse Consultants fungieren.

Im Rahmen der Neuformulierung eines Leitbilds für die Lehre an der TU Clausthal gestalteten die Autorin und der Autor den Gesamtprozess unter Beteiligung aller Statusgruppen der Universität entsprechend hochschuldidaktischer Prinzipien und Methoden. Es zeigte sich, dass das Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD) den Prozess mittels seiner Profession ohne externe Unterstützung von Consultants sehr erfolgreich gestalten und moderieren konnte. In der Folge wurden zahlreiche ähnliche Projekte an das ZHD herangetragen. Viele an den Prozessen beteiligte Mitglieder aller Statusgruppen zeigen zum einen eine größere Offenheit, lehrbezogene Fragestellungen zusammen mit der Hochschuldidaktik zu bearbeiten. Zum anderen agieren sie zunehmend als Unterstützerinnen und Unterstützer hochschuldidaktisch gestalteter strategischer Hochschulentwicklung.

Ausgangspunkt

Hochschulen wurden seit dem Mittelalter im 14. Jahrhundert in Deutschland durch ihre Landesherrn gegründet und mit Privilegien ausgestattet, um qualifiziertes Personal zur Erhaltung ihrer weltlichen Macht auszubilden.¹ Die privilegierte Stellung ihrer Mitglieder auf der einen Seite und die Trägerschaft durch die öffentliche Hand auf der anderen Seite bestimmen bis heute das Erscheinungsbild der deutschen Hochschulen: Sie sind selbst organisiert und agieren innerhalb ihres rechtlichen Rahmens autonom. Gleichzeitig sind die Mehrzahl der Hochschulen Ministerien als untere Behörden unterstellt und werden zu einem erheblichen Anteil staatlich finanziert.² Das Hochschulmanagement ist bis zum heutigen Tag bürokratisch-oligarchisch geprägt: „Zum einen implizierten die detaillierten Vorgaben der zuständigen Ministerien für die Hochschulentwicklung umfangreiche externe Eingriffe in die Hochschulverwaltung. Zum anderen oblagen interne Entscheidungsprozesse der hochschulischen Selbstorganisation weitgehend der Selbstregulierung der Professoren.“³

1 Vgl. Ellwein (1985: 29 ff.)

2 Vgl. Müller-Böling (2000: 19 ff.)

3 Blümel/Kloke/Krücken (2009: 108)

Die bürokratisch-oligarchisch geprägten deutschen Hochschulen agieren in einem zunehmend von Wettbewerb durchsetzten Umfeld, in dem sie unter anderem miteinander um Forschungsgelder und Studierende konkurrieren.⁴ Zudem wird die Leistungsfähigkeit der Hochschulen durch die Gesellschaft angezweifelt: Während die gesellschaftlichen Anforderungen an die Hochschulen steigen, wird ihnen eine Entscheidungs- und Handlungsschwäche aufgrund der akademischen Selbstverwaltung attestiert.⁵ Eine Ursache hierfür kann in der im Vergleich zu amerikanischen Hochschullehrerinnen und -lehrer niedrigen Bindung der deutschen Lehrenden an ihre Hochschulen liegen. Während sich 36 Prozent der US-amerikanischen Hochschullehrerinnen und -lehrer ihren Hochschulen besonders eng verbunden fühlen, sind es in Deutschland nur acht Prozent. Im Gegenzug empfinden nur drei Prozent der US-amerikanischen Hochschullehrer keine Zugehörigkeit zu ihrer Hochschule, während es in Deutschland 31 Prozent sind.⁶ Spiewak spricht in diesem Zusammenhang von der „Illusion der Selbstverwaltung“ an deutschen Hochschulen, die er als „Mischung aus Behörde und selbst verwalteter Wohngemeinschaft“⁷ bezeichnet, während US-amerikanische Hochschulen organisatorisch wie Unternehmen aufgestellt sind.⁸ Er betont, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an professionell gemanagten Universitäten durch eine stringenter Führung am Ende wieder über mehr Freiraum für ihre Kernaufgaben verfügen. Ähnlich argumentiert auch die Junge Akademie, wenn sie vorschlägt, die in Deutschland übliche Lehrstuhlstruktur zugunsten einer Departmentstruktur mit gemeinsamen Sekretariats- und Managementstrukturen wie in den USA, Großbritannien und Skandinavien umzugestalten: „Grundfinanzierte Ressourcen wie Forschungsgeräte und Räume werden bei einer Departmentstruktur unter den Professorinnen und Professoren geteilt, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Technik und Verwaltung sind dem Department statt einzelnen Professuren zugeordnet.“⁹

Aus dem skizzierten Wettbewerbsumfeld und den aufgezeigten Defiziten der akademischen Selbstverwaltung entsteht für die Hochschulen ein Zwang, sich organisatorisch weiterzuentwickeln, um erfolgreich zu bestehen. Von Unternehmen in der Marktwirtschaft unterscheiden sie sich vor allem durch die fehlende Gewinnerzielungsabsicht.¹⁰ Gleichwohl können die Hochschulen von den Unternehmen profitieren, da sich diese seit Jahrzehnten in einem Wettbewerbsumfeld bewegen und ein funktionsfähiges betriebswirtschaftliches Instrumentarium erarbeitet haben. Mehr noch: Da eine nachhaltige Reformation der Hochschulen nicht von außen durch Gesetzesänderungen initiiert werden kann, sondern im Rahmen der Organisationsentwicklung von innen heraus geschehen muss, „[...]werden [sie] im Zuge dieser Reformen zu Objekten betriebswirtschaftlichen Wissens und zum Anwendungsfall für unterschiedliche Teildisziplinen der Betriebswirtschaftslehre (Marketing, strategisches Management, Controlling), womit sich auch die Art und Weise ihrer Organisation verändert.“¹¹ Unter Organisationsentwicklung soll hier ein integrierter, ganzheitlicher Ansatz des Veränderungsmanagements verstanden werden, der auch unter

4 Vgl. Knie / Simon (2016: 22) und Müller-Böling (2000: 132 ff.)

5 Vgl. Kosmützky (2010: 24)

6 Vgl. Weiler (2004: 29)

7 Spiewak (2004: 4)

8 Vgl. auch im Folgenden Spiewak (2004: 4)

9 Specht, Jule et al. (2017: 3)

10 Vgl. Müller-Böling (2000: 146 f.)

11 Kosmützky (2010: 22)

dynamischen und komplexen Rahmenbedingungen den Organisationswandel planmäßig gestalten vermag.¹²

Laut Huy gibt es verschiedene Normstrategien, von denen *Teaching* und *Socializing* geeignet sind, um immaterielle Veränderungsprozesse zu gestalten.¹³ Das *Teaching* kommt in der Organisationsentwicklung zum Einsatz, wenn die Überzeugungen innerhalb von Organisationen bzw. von Organisationsmitgliedern verändert werden sollen. Dies ist ein mittel- bis langfristiger Prozess, der aus den Organisationsmitgliedern in einem offenen Klima eine Gemeinschaft verantwortungsvoller Individuen machen soll. Die meist externen Beraterinnen und Berater treten dabei als *Teacher* auf, die dem Wandel zugrunde liegende Annahmen, Werte und Normen aufzeigen. Das *Socializing* zielt auf die Verbesserung von Beziehungen innerhalb von Organisationen. Das Ziel ist die Entwicklung weitestgehend hierarchiefreier, halbautonomer und selbstlernender Arbeitsgruppen, die unsichere Umweltzustände adaptieren können und in ihnen innovativ tätig sind. Diese langfristigen und sukzessiven Prozesse verlangen nach Organisationsentwicklerinnen und -entwicklern, die eine Moderationsrolle ausfüllen können.

Parallel zur Hochschulentwicklung der letzten Jahre ist innerhalb der bipolaren Ordnung zwischen dem akademischen und dem administrativen Bereich ein dritter entstanden, der seit dem Jahr 2008 von Whitechurch als *Third Space* bezeichnet wird.¹⁴ Er umfasst die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Bereichen des Qualitätsmanagements, der Hochschuldidaktik (inkl. eLearning), dem Bibliothekswesen und dem Fachbereichs- bzw. Forschungsmanagement. Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verfügen sowohl über fachliche als auch überfachliche Kompetenzen, die sich unter anderem aus Analyse-, Mediations-, Moderations-, Kommunikations- und Beratungskompetenz zusammensetzen. Dem *Third Space* wird aufgrund seiner Verortung zwischen dem administrativen und dem wissenschaftlichen Bereich neben seinen Fachaufgaben in Forschung und Lehre eine „Übersetzer“-Funktion zwischen den beiden Bereichen zugebilligt. Dies ist kritisch zu betrachten, da suggeriert wird, dass Verwaltung und Wissenschaft nicht miteinander kommunizieren können, eventuell gar eine Kluft zwischen ihnen existiert. Es stellt sich allerdings vielmehr die Frage, ob der *Third Space* nicht als Mittler zwischen den bürokratisch-oligarchisch geprägten Hochschulen und ihrem wettbewerblichen Umfeld fungieren kann: Zwar begleiten sie als Spezialistinnen und Spezialisten Verwaltung und Wissenschaft in den Kernfeldern Forschung und Lehre, aber gerade die ihnen zugesprochene Befähigung zur Mediation, Moderation und Beratung sind Fähigkeiten, die im Rahmen der Organisationsentwicklung vonnöten sind, um die im Alltag operativ arbeitende Hochschule als Ganzes in diesem strategischen Veränderungsprozess zu begleiten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des *Third Space* nähmen folglich die Position von strategischen Inhouse Consultants ein.

Nach Jenert/Brahm interveniert die Hochschuldidaktik innerhalb der Hochschulen auf der individuellen Kompetenz-, der Curriculums und / oder der Strategie- bzw. Ressourcenebene.¹⁵ Die Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker adressieren in ihren Rollen als Beraterinnen und Berater, als *Coaches* oder Trainerinnen und Trainer hochschuldidaktische Ideen und Inhalte primär an die Lehrenden aller Statusgrup-

12 Vgl. Wagner (2014: 12)

13 Vgl. auch im Folgenden Huy (2001: 607–612)

14 Vgl. Salden, Peter (2013: 27–30)

15 Vgl. Jenert/Brahm (2010: 125)

pen. Während sie dabei aus betriebswirtschaftlicher Perspektive als Personal- und Prozessentwicklerinnen und -entwickler agieren, fallen strategische und ressourcenbezogene Fragestellungen in den Bereich der Organisationsentwicklung. Allerdings nehmen bei Jenert/Brahm die Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker ihre Möglichkeiten zur Hochschulentwicklung nur im Bereich der Lehre wahr.¹⁶ Mit Blick auf die dem *Third Space* bereits weiter oben zugesprochenen Kompetenzen wirkt diese Sichtweise verkürzt, da Moderatorinnen und Moderatoren durch ihre Moderations- und Prozessgestaltungskompetenz fach- bzw. lehrfremde Prozesse auch ohne die notwendige Fachkompetenz begleiten können.

Die Verfasser dieses Beitrags kommen mit Blick auf die Veränderungen, die Hochschulen in ihrer Entwicklung zu betriebswirtschaftlich geprägten Organisationen vollziehen und im Hinblick auf die Entstehung des *Third Space* und des *Teaching* und *Socializing* als Normstrategien der Organisationsentwicklung somit zu dem Schluss, dass die Rolle der Hochschuldidaktik innerhalb der Organisationsentwicklung keineswegs nur auf das Liefern des Inputs in Fragen der Lehre beschränkt sein muss. Vielmehr ist sie in der Lage, die Veränderungsprozesse im Prozess selbst durch die Anwendung der Hochschuldidaktik strukturiert zu planen, zielgerichtet durchzuführen und erfolgreich abzuschließen. Somit werden hochschuldidaktische Kompetenzen zu Managementkompetenzen. Die Hochschuldidaktik generiert einen Mehrwert für die Hochschulen, indem sie nicht nur die Lehre weiterentwickelt, sondern zudem in der Lage ist, einige der Veränderungsprozesse in den Hochschulen erfolgreich zu begleiten und organisationales Lernen zu ermöglichen.

Neuformulierung eines Leitbilds für die Lehre als hochschuldidaktisches Experiment

Müller-Böling bezeichnet die strategische Planung in Hochschulen als Grundlage, um die Liquidität, den Erfolg und die Erfolgspotenziale einer Hochschule dauerhaft sichern zu können.¹⁷ Eine der frühen Phasen des mehrstufigen strategischen Planungsprozesses ist die Formulierung eines Leitbilds, einer Vision oder einer Mission als Ausdruck der Organisationsphilosophie.¹⁸ Indem sich die Organisation ihrer eigenen Organisationspolitik bewusst wird, ist sie in der Lage, sie in einem Leitbild schriftlich zu fixieren.¹⁹ Leitbilder übernehmen dabei verschiedene Funktionen:

- Sie fungieren als Grundlage für die Ziel- und Strategieplanung. Sie steuern damit den gesamten Strategieprozess.
- Sie verbessern die Entscheidungskoordination und erhöhen die Entscheidungseffizienz, da sie mit ihrem Inhalt die Wahlmöglichkeiten von Entscheidungsalternativen einschränken.
- Sie schaffen eine einheitliche Grundauffassung für die Gesamtorganisation und unterstützen somit die Entwicklung der Organisationskultur.
- Sie dienen der Kommunikation mit internen und externen Organisationsstakeholdern.

¹⁶ Vgl. Jenert/Brahm (2010: 142)

¹⁷ Vgl. Müller-Böling (2000: 147–150)

¹⁸ Vgl. Müller-Böling (2000: 152 ff.)

¹⁹ Vgl. auch im Folgenden Welge/Al-Laham (2008: 198 f.)

Statt wie bisher externe Beraterinnen und Berater zu beauftragen, wurde im Rahmen einer geplanten Neuformulierung eines Leitbilds für die Lehre an der TU Clausthal das ZHD gebeten, den gesamten Prozess zu konzipieren, durchzuführen, zu moderieren und das neue Leitbild als Ergebnis im Rahmen eines Multistakeholderprozesses unter Beteiligung aller Statusgruppen zu formulieren. Dabei wurde besonderer Wert auf ein Ergebnis gelegt, das den örtlichen Gegebenheiten entspricht bzw. der TU Clausthal einen Mehrwert und Alleinstellungsmerkmale bietet.²⁰ Im Vorfeld der Planung stand die Frage im Raum, ob man sich hierbei eher betriebswirtschaftlicher oder hochschuldidaktischer Methoden bedienen sollte. Die Autorin und der Autor entschieden sich bewusst für die hauptsächlichliche Anwendung letztgenannter, um aufzuzeigen, dass die Organisationsentwicklung von Prozessschritten geprägt ist, die denen in Lehr-Lern-Prozessen ähnlich sind. Die insgesamt im Prozess stattgefundenen Workshops wurden unter Zuhilfenahme der Konzepte der themenzentrierten Interaktion (TZI)²¹ und des Constructive Alignments²² entwickelt und umgesetzt:

- TZI zielt als professionelles Handlungskonzept auf effektives Lernen und Arbeiten. Im Sinne des Vier-Faktoren-Modells der TZI war das Leitbild Lehre das zu bearbeitende Thema. Dabei galt es, verschiedene Statusgruppen (Professorinnen und Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Studierende und Verwaltungsmitarbeiterinnen und Mitarbeiter) mit ihren unterschiedlichen Einstellungen und Erfahrungen zu Lehre, Leitbildern und Gremienarbeit (Ich) zu einem konstruktiv arbeitenden Team (Wir) unter den Vorgaben des Präsidiums und den bekannten Rahmenbedingungen (Globe) zusammenzuführen.
- Bei der Planung der insgesamt drei innerhalb von zwei Monaten stattgefundenen Workshops wurden entsprechend der Prinzipien des Constructive Alignments Ziele für die einzelnen Workshops und Meilensteine definiert. Mit Blick auf die Beteiligten und die jeweiligen Ziele der einzelnen Workshops wurden geeignete didaktische Instrumente und Methoden ausgewählt, um die Workshops zu gestalten. Constructive Alignment zu Ende gedacht, stellen das Leitbild selbst und dessen erfolgreiche, schrittweise Entwicklung im Sinne eines Prozess-Portfolios²³ die gemeinsame „Prüfungsleistung“ aller Teilnehmenden dar.

Die Arbeitsgruppe bestand aus Mitgliedern aller Statusgruppen, die in die Lehre involviert sind: Die Mehrheit stellten die Professorinnen und Professoren, die u. a. als Studiendekane oder als Mitglieder der Prüfungsausschüsse über ihre Tätigkeiten als Dozentinnen und Dozenten hinaus in die Lehre eingebunden sind. Ergänzt wurde die Arbeitsgruppe um Studierende, die ebenfalls in den Gremien oder der studentischen Selbstverwaltung aktiv sind sowie um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Studienzentrum und der Hochschuldidaktik.

Bereits im Vorfeld des ersten Workshops waren den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Informationsmaterial und Beispiele für Lehre-Leitbilder anderer Hochschulen zugesandt worden. Der erste Workshop diente der Gruppenfindung, der Themensensibilisierung, dem Aufbau eines gemeinsamen Kenntnisstands und der Ideenfindung

20 Vgl. Warnecke (2010)

21 Vgl. Schumacher (2011: 25 ff.)

22 Vgl. Biggs/Tang (2011: 95 ff.)

23 Vgl. Bräuer (2014: 33 f.)

in Form der Bildung von Themenclustern mit Schlagworten für die einzelnen Abschnitte des Leitbilds. Diese wurden vom Moderator bis zum zweiten Workshop in einen ausformulierten Leitbildentwurf umgewandelt. Er wurde dabei zum Mitautor des Leitbilds.

Im zweiten Treffen wurde dieser erste Entwurf diskutiert und in der Gruppe weiterentwickelt. Dazu wurden verschiedene hochschuldidaktische Instrumente wie bspw. die Punktabfrage angewandt, um die Teile des Entwurfs zu identifizieren, die aus Sicht der Gruppe am meisten diskussionswürdig erschienen. Im Großen und Ganzen blieb die Struktur des Entwurfs erhalten, doch wurde einzelne Passagen komplett neu geschrieben bzw. auch gänzlich gestrichen.

Zwischen dem zweiten und dritten Workshop wurde der Entwurf hochschulöffentlich vorgestellt. Das Feedback aller Hochschulmitglieder floss in das dritte Treffen ein. Dieses diente der Feinabstimmung bzw. Verabschiedung des Leitbildtextes und der Identifikation geeigneter Implementierungsmaßnahmen. Im Sinne des Pareto-Prinzips nahm gerade die Feinabstimmung erhebliche Zeit in Anspruch. Während sich die Gruppe im zweiten Treffen schnell auf einen 90-Prozent-Entwurf („Ich stimme dem Entwurf inhaltlich zu, aber sehe sprachlich noch Verbesserungsbedarf.“) einigen konnte, war das Herbeiführen einer 99-Prozent-Lösung („Ich stimme dem Entwurf inhaltlich und sprachlich zu, auch wenn ich persönlich hier und da eine andere Formulierung verwendet hätte.“) deutlich anspruchsvoller. Dies gelang, weil die am Ende von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern angenommene Leitbildfassung sukzessive und über einen längeren Zeitraum erarbeitet wurde. Die Aufgabe des Moderators wurde insbesondere im zweiten und dritten Workshop um die Rolle des Mediators erweitert: Er war stets darauf aus die Gruppen zusammenzuhalten und ein angenehmes Arbeitsklima aufrechtzuerhalten, ohne die notwendigen intensiven Debatten zu verhindern.

Lessons Learned

Der Impact dieses Projekts erreichte die gesamte Universität: Der Erstellungsprozess und das daraus resultierende Leitbild Lehre gilt als sehr gelungen. Nicht nur wurde das Leitbild wahrgenommen, vielmehr spürten die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer, dass Hochschularbeitsgruppen nicht – um es überspitzt zu formulieren – zäh, lang, frustrierend und erfolglos sein müssen, sondern konsequent auf ein Ziel ausgerichtet sein können, welches stringent angestrebt wird. Die Statusgruppen erlebten live, wie hochschuldidaktisch geplante und durchgeführte Lehrveranstaltungen nicht nur die angestrebten Lernziele erreichten, sondern auch eine große persönliche Arbeitszufriedenheit bei allen Beteiligten erzeugen können.

In der Folge des Leitbild-Lehre-Projekts erreichten das ZHD eine Vielzahl an Anfragen zur Moderation bzw. Unterstützung bei der Entwicklung von verschiedenen Organisationsentwicklungsprozessen in der TU Clausthal: vom Leitbild Forschung über die Einrichtung eines Graduiertenkollegs bis hin zur Verbesserung der (Re-)Akkreditierung von Studiengängen. Die erfolgreiche Entwicklung und Durchführung des Projektes zur Erstellung des Leitbilds Lehre hat im Sinne des Change Managements nach Kurt Lewin geholfen, vorhandene Strukturen zumindest in Ansätzen aufzutauen („unfreeze“), um stärker als Kompetenzträger und -partner für die Veränderungspro-

zesse in und außerhalb der Lehre („changing“) wahrgenommen zu werden.²⁴ Der indirekte Weg der Ansprache von Lehrenden durch die Hochschuldidaktik über die Organisationsentwicklung kann den Zugang zur Lehre als eigentliches hochschuldidaktisches Kernfeld ermöglichen, wenn der direkte Zugang zu den Lehrenden bzw. zur Lehre durch Widerstände erschwert ist.

Insbesondere mit dem Blick auf eine Verstetigung hochschuldidaktischer Einrichtungen an Universitäten auch über die von Jenert/Brahm formulierte Ebene der individuellen Kompetenzentwicklung hinaus ergeben sich Gelegenheiten, Hochschuldidaktik nachhaltig und institutionell zu verankern und wichtige Entscheidungsträgerinnen und -träger von deren Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung zu überzeugen. Für Rieckmann ist die moderne Organisationsentwicklung ein „[...] interdisziplinäre[r] Mix aus Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Psychologie, Systemforschung und Alltagspraxis“²⁵. Diese Auflistung kann im universitären und außeruniversitären Kontext um die Hochschuldidaktik bzw. Pädagogik erweitert werden.

Ausblick und weitere Forschungs- und Anwendungsfragen

Aus den bisherigen Erfahrungen ergeben sich für Forschung und Anwendungspraxis verschiedene Fragestellungen. So ist ein Brückenschlag zwischen in der Praxis etablierten betriebswirtschaftlichen Methoden der Organisationsentwicklung und der Hochschuldidaktik mit Blick auf Lernen in Gruppen notwendig, um der Hochschuldidaktik den Weg in die (Hochschul-)Organisationsentwicklung zu ebnen bzw. die vorhandenen betriebswirtschaftlichen Konzepte zusätzlich mit einem didaktischen Fundament zu festigen. Zudem stellt sich die Frage, welche weiteren (Organisationsentwicklungs-)Prozesse innerhalb der Hochschulen von den Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern bzw. ihren Kolleginnen und Kollegen aus dem *Third Space* begleitet werden können.

24 Vgl. Burnes (2004: 985f.)

25 Rieckmann, Heijo (2005: 128)



Diesen Artikel finden Sie auch online unter:
<https://uhh.de/uk-band024-hdorg> (PDF-Download)
<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.004>

Literatur

- Blümel, Albrecht / Kloke, Katharina / Krücken, Georg (2009): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland, in: Langer, Andreas / Schroer, Andreas (Hrsg.): Professionalisierung im Non-For-Profit-Bereich, S. 105–127. Wiesbaden.
- Biggs, John / Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University*, New York.
- Burnes, Bernard (2004): Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal, in: *Journal of Management Studies*, Vol. 41, Issue 6, S. 977–1002.
- Bräuer, Gerd (2014): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*, Opladen.
- Ellwein, Thomas (1985): *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Königstein.
- Huy, Quy Nguyen (2001): Time, Temporal Capability, and Planned Change, in: *Academy of Management Review*, Vol. 26, No. 4, 601–623.
- Jenert, Tobias / Brahm, Taiga (2010): „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg., Nr. 4, S. 124–145.
- Knie, Andreas / Simon, Dagmar (2016): Innovation und Exzellenz: Neue und alte Herausforderungen für das deutsche Wissenschaftssystem, in: Simon, Dagmar / Knie, Andreas / Hornborstel, Stefan / Zimmermann, Karin (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*, S. 21–38. Wiesbaden.
- Kosmützky, Anna (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten. Bielefeld.
- Müller-Böling, Detlef (2000): *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh.
- Rieckmann, Heijo (2005): *Managen und Führen am Rande des 3. Jahrtausends – Praktisches, Theoretisches, Bedenkliches*. Frankfurt / Main.
- Salden, Peter (2013): Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive, in: Barnat, Miriam / Hofhues, Sandra / Kenneweg, Anne Cornelia / Merkt, Marianne / Salden, Peter / Urban, Diana (Hrsg.): *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*, S. 27–36.
- Schumacher, Eva-Maria (2011): *Schwierige Situationen in der Lehre*. Stuttgart.
- Specht, Jule et al. (2017): *Departments statt Lehrstühle: Moderne Personalstruktur für eine zukunftsfähige Wissenschaft*, unter: https://www.diejungeakademie.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/aktivitaeten/wissenschaftspolitik/stellungnahmen_broschuren/JA_Debattenbeitrag_Department-Struktur.pdf [07.11.2017].
- Spiewak, Martin (2004): Wettbewerb lebt von Unterschieden, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 14.06.2004, S. 3–5.
- Wagner, Ariane-Sissy (2014): *Das Modell moderner Organisationsentwicklung*. Heidelberg.
- Warnecke, Tilmann (2010): *Leitbilder der Unis sind austauschbar*, unter: <http://www.zeit.de/wissen/2010-08/leerstellen-in-der-lehre> (Stand 21.09.2017).
- Weiler, Hans N. (2004): *Hochschulen in den USA – Modell für Deutschland?*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 14.06.2004, S. 26–33.
- Welge, Martin K. / Al-Laham, Andreas (2008): *Strategisches Management. Grundlagen – Prozess – Implementierung*. Wiesbaden.

Jürgen Lars Sackbrook

TU Clausthal
Zentrum für Hochschuldidaktik
Fachdidaktischer Berater für Wirtschaftswissenschaften
juergen.lars.sackbrook@tu-clausthal.de



Jürgen Lars Sackbrook

Kathrin Seifert

TU Clausthal
Zentrum für Hochschuldidaktik
Leitung
kathrin.seifert@tu-clausthal.de



Kathrin Seifert

DEZENTRALE FÖRDERUNG DER STUDIENEINGANGSPHASE IM QUALITÄTSPAKT LEHRE

Prof. Dr. Marco Winzker, Claudia Luppertz, Najat Bounif
(Hochschule Bonn-Rhein-Sieg)

Seit 2012 wird an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg die Studieneingangsphase im Qualitätspakt Lehre gefördert. Ein wesentliches Anliegen im Projekt „Pro-MINT-us“ ist die Einbeziehung der gesamten Hochschule, um keine isolierten Maßnahmen anzubieten, sondern die im Projekt entwickelten Lehrideen nachhaltig zu verankern.

Konzeption

Bereits die Projektinitiierung und -planung fand im hochschulweiten Austausch statt. Keimzelle des Projekts war die Präsidiumskommission Lehre, in der Studierende, alle Fachbereiche, zentrale Einrichtungen (Sprachenzentrum, Bibliothek) und die Verwaltung (Allgemeine Studienberatung, akademisches Controlling) vertreten sind. Dadurch werden die Sichtweisen aller an der Lehre beteiligten „Bottom-up“ berücksichtigt. Geleitet wird die Kommission von der Vizepräsidentschaft Lehre, sodass auch die Hochschulleitung einbezogen ist.

Zur Definition der Projektziele wurden zunächst vorhandene studentische Befragungen ausgewertet. Nachdem die Studieneingangsphase als Förderziel identifiziert war, erfolgte eine umfassende Analyse von Klausurergebnissen, bei der sämtliche Klausuren der ersten zwei Semester eines Kalenderjahres, insgesamt 13.700 Prüfungsfälle, statistisch untersucht wurden. Die Ergebnisse zeigten den zuvor vermuteten Förderbedarf in MINT-Fächern. Es wurden jedoch Unterschiede in den Studiengängen deutlich; bei manchen haben alle MINT-Module etwa gleiche Durchfallquoten, bei anderen gibt es kritische und weniger kritische Module. Für die Diskussion der Projektidee mit den Fachbereichen bildet die Klausuranalyse somit eine nachprüfbar empirische Grundlage.

Projektgrundsätze und Projektvereinbarung

Nach Beantragung und positiver Förderentscheidung erfolgt auch die Projektumsetzung dezentral. Es wird keine zentrale Einrichtung zur Durchführung der Aktivitäten im Qualitätspakt Lehre geschaffen, sondern die geförderten Stellen werden hauptsächlich den Fachbereichen sowie den zentralen Einrichtungen zugeordnet. Von 17 geförderten Stellen sind dreizehn Stellen in den Fachbereichen, 2,5 Stellen in vorhandenen, zentralen Einrichtungen (Sprachenzentrum, Bibliothek, Allgemeine Studienberatung) sowie 1,5 Stellen in der zentralen Projektleitung. Die Hochschule hat drei Standorte, die alle beteiligt sind.

Diese dezentrale Struktur stellt eine besondere Herausforderung für Projektorganisation und -controlling dar, damit die dezentralen Stellen wirklich zum geförderten Projektziel beitragen und nicht von den Fachbereichen „absorbiert“ und für allgemeine Aufgaben herangezogen werden. Diese Projektorganisation erfolgt inhaltlich durch drei Projektgrundsätze und formell durch eine Projektvereinbarung.

Die drei Projektgrundsätze definieren das Projekt nach innen und außen.

1. Förderung im ersten Studienjahr, also 1. und 2. Semester und entweder:
2. alternative Lernzugänge mittels projektbasierten Lehrformen oder
3. MINT-Fächer in allen Studiengängen

Diese Grundsätze fokussieren die Förderung auf klare Prinzipien, die nachvollziehbar und einfach kommunizierbar sind. Sie stellen die zweckgerichtete Verwendung der Mittel sicher, lassen aber genug Raum für eine fachspezifische Umsetzung.

Formale Grundlage des Projekts ist eine Projektvereinbarung zwischen Projektleitung, Präsidium und Leitungen der Fachbereiche sowie der zentralen Einrichtungen. Kern der Projektvereinbarung ist die Verpflichtung, das geförderte Personal im Sinne der genannten Projektgrundsätze einzusetzen. Des Weiteren wird ein Projektcontrolling vereinbart, bei dem die Fachbereiche semesterweise über die Projektaktivitäten Rechenschaft ablegen.

Somit wird eine Balance erzielt, bei der die Fachbereiche und zentralen Einrichtungen Freiheit und Eigenverantwortung innerhalb des Hochschulprojekts erhalten und damit bereitwillig an der Projektumsetzung teilnehmen. Gleichzeitig kann die Projektleitung eine zweckgerichtete Verwendung der Fördermittel sicherstellen.

Kommunikation im Projekt

Die Förderung der Studieneingangsphase erfolgt durch Neugestaltung von Lehrveranstaltungen und zusätzliche Lehrangebote, die innerhalb der Fachbereiche entwickelt und umgesetzt werden. Einige Lehrideen sind fachspezifisch, beispielsweise für Grundlagen der Elektrotechnik oder Einführung in die Logistik. Oft finden sich jedoch auch ähnliche, bereichsübergreifende Formate wie beispielsweise die Aufspaltung einer Lehrveranstaltung zur Verbesserung der Betreuungsrelation, Lehrprojekte, Schreibtraining und der Einsatz von Kurzvideos.

Dem Qualitätspakt Lehre-Projekt kommt hier die Aufgabe und Chance zu, einen Austausch über diese Lehrformate zu fördern. Innerhalb des Projekts finden regelmäßige Projekttreffen statt, bei denen die Projektbeteiligten ihre Lehransätze und Erfahrungen vorstellen. Ergänzt wird dies durch informelle Aktivitäten. Dadurch findet ein Austausch zwischen den verschiedenen Arbeitsbereichen und Standorten statt, der in dieser Intensität an der Hochschule einzigartig ist. Durch die lange Förderdauer lernen sich die Projektbeteiligten gut persönlich kennen, haben Vertrauen zueinander und bilden ein hochschulweites Netzwerk zur Verbesserung der Lehre.

Abbildung 1 illustriert diese Vernetzung (nach [1]). In allen Fachbereichen, im Sprachenzentrum, der mit eLearning betrauten Bibliothek und der Verwaltung mit der Allgemeinen Studienberatung sitzen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, die durch das Projekt enge Kommunikationsbeziehungen zueinander haben. Die Beteiligten sind den jeweiligen Bereichen zugeordnet und haben auch dort ihre Büros und damit enge Kommunikationsbeziehungen in den jeweiligen Bereich. Über die Vizepräsidentschaft Lehre besteht die Kommunikationsbeziehung zur Hochschulleitung.

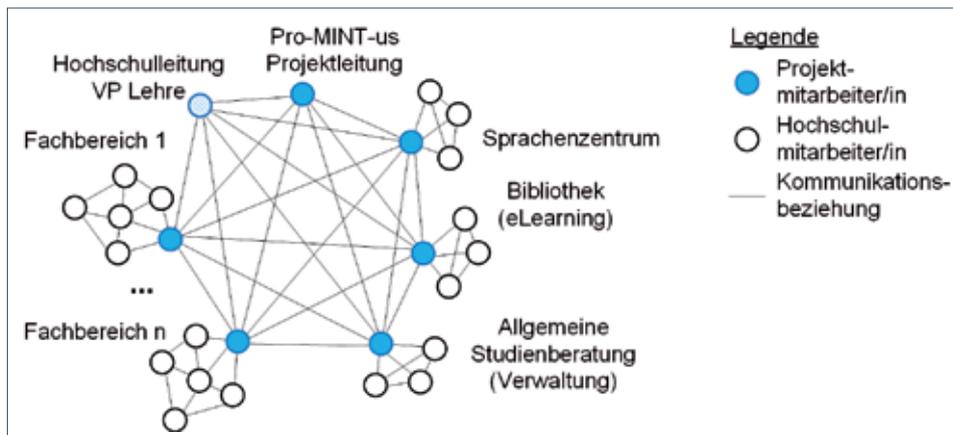


Abbildung 1: Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter vernetzen die Bereiche der Hochschule

Kommunikation in der Hochschule

Zusätzlich zur direkten Kommunikation durch die Projektmitglieder wird eine Kommunikation über Lehre und Hochschuldidaktik durch vom Projekt organisierte Tage der Lehre und hochschuldidaktische Abende gefördert.

Der Tag der Lehre wird alle zwei Jahre durchgeführt und kombiniert Impulse von außen mit einem Forum für hochschulinterne Lehrideen. Das Format wird in ähnlicher Weise an anderen Hochschulen durchgeführt, sodass eine genaue Beschreibung hier nicht erfolgen soll. Die Veranstaltung wird in der Hochschule gut angenommen und hat zwischen 100 und 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer; alle Statusgruppen sind vertreten.

Ebenfalls neu eingeführt wurde der „Hochschuldidaktische Abend“ als niederschwelliges Angebot [2], sich mit Fragen zur Lehre zu beschäftigen. Dabei wird in einem Restaurant außerhalb der Hochschule von 18:30 bis 21:00 Uhr ein Thema der Hochschuldidaktik besprochen und zu Abend gegessen (Abbildung 2). Lehrende der ganzen Hochschule sind eingeladen und es stehen 12 Plätze zur Verfügung. Außerdem nehmen Vizepräsidentin oder -präsident Lehre, Projektleiter Pro-MINT-us sowie eine Trainerin, ein Trainer teil. Die Veranstaltung wird einmal pro Semester durchgeführt und der Erfolg zeigt sich auch dadurch, dass die verfügbaren Plätze meist innerhalb eines Tages belegt sind.

Die Themen des hochschuldidaktischen Abends sind nicht direkt an das Qualitäts-pakt Lehre-Projekt gebunden. Themen sind beispielsweise:

- Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen
- Prüfen kompetenzorientierter Lehre
- Einfordern selbstorganisierten Lernens durch die Lehrenden
- Gehirngerechtes Lernen



Abbildung 2: Austausch über Lehre beim hochschuldidaktischen Abend

Einführung der Lehridee „Studierwerkstatt“

Exemplarisch für den Austausch von Lehrideen steht ein neues Lehrformat zum begleiteten Selbststudium: Die Studierwerkstatt, ein Zeitraum und ein Ort, um Hilfe beim eigenständigen Arbeiten zu erhalten.

Die Studierwerkstatt ist ein fest im Stundenplan verankertes Zeitfenster zu dem Studierende zum Arbeiten in einen Seminarraum eingeladen sind. Dort werden alltägliche Studienaufgaben bearbeitet, beispielsweise das Verfassen von Protokollen, Hausarbeiten oder Vorträgen, die Nach- und Vorbereitung von Übungen oder Laborpraktika sowie Klausurvorbereitung (Abbildung 3). Die genaue Auswahl der Inhalte orientiert sich an den Bedarfen der teilnehmenden Studierenden. Dabei besteht nicht der Anspruch, für alle möglichen Fragen eine fachliche Antwort zu geben. Es geht vielmehr um „Hilfe zur Selbsthilfe“, und dafür ist die Bandbreite des möglichen Stoffes hilfreich, denn seitens der Studierenden besteht keine Erwartung an eine verbindliche Antwort für alle möglichen Fragen. Dozentinnen und Dozenten sowie Tutorinnen und Tutoren werden eher als Peers angesehen. Das Gespräch dreht sich dadurch mehr um die Vorgehensweise, also um Fragen wie: „Wo kann man diese Informationen finden?“ „Was hat die Dozentin zu diesem Thema gesagt?“ „Wie geht man vor, um diese Frage zu klären?“.



Abbildung 3: Hilfe zum selbstständigen Arbeiten in der Studierwerkstatt

Das Lehrkonzept der Studierwerkstatt wurde durch einen Dozenten des Qualitäts-pakt Lehre entwickelt und erstmals im SoSe 2014 erprobt. Es erhielt eine starke, positive Resonanz seitens der Studierenden. Im selben Jahr wurde es auf dem Tag der Lehre der Hochschulöffentlichkeit vorgestellt. Auch hier war die Resonanz sehr positiv und durch die vorhandenen Kommunikationsbeziehungen war eine Offenheit gegenüber der Idee vorhanden. Die Studierwerkstatt ist heute von allen Fachbereichen der Hochschule übernommen worden. Der initierende Dozent wurde 2016 für die Lehr-idee mit dem Lehrpreis der Hochschule ausgezeichnet.

Anregungen für die Verbesserung der Lehre

Lehre ist an Hochschulen natürlich ein zentrales Thema; dennoch sind regelmäßige Impulse zu ihrer Bedeutung sinnvoll. Hierzu tragen die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter in den Fachbereichen sowie die Projektkommunikation stetig bei und geben neue Anregungen. Empirischer Beleg dafür sind die Teilnehmezahlen an den Workshops des hdw-nrw, dem Netzwerk für Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Abbildung 4). Seit Projektbeginn ist durch die Aktivierung der Lehrenden ein starker Anstieg der Teilnahme an Workshops zu beobachten. Auch konnten aufgrund der Nachfrage wieder Inhouse-Workshops angeboten werden. Dadurch erhalten die Lehrenden vielfältige Anregungen für die Konzeption und Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen und somit zu einer Verbesserung der Lehrqualität an der gesamten Hochschule.

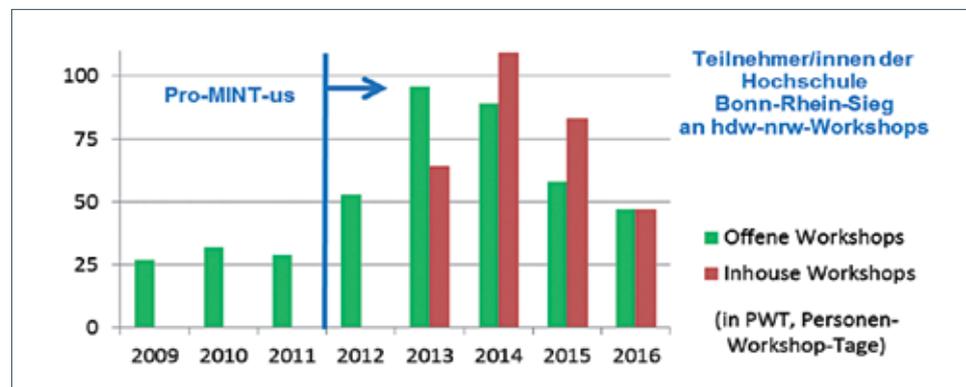


Abbildung 4: Anstieg der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Qualitätspaktprojekt als Change Management

Neben den konkreten Maßnahmen zur Förderung der Studierenden strebt das Projekt im Qualitätspakt Lehre einen Bewusstseinswandel und strukturelle Änderungen in der Hochschule an. Die Vorgehensweise orientiert sich an die von Kotter [3] beschriebenen acht Schritte für einen „Change Process“.

1. Establish a sense of urgency:
Der Qualitätspakt Lehre wird als äußerer Projektanlass genutzt. Evaluationen und Klausurergebnisse belegen empirisch die Probleme der Studierenden beim Studieneinstieg.
2. Form a powerful guiding coalition:
Alle Fachbereiche, die Gliederungen Sprachenzentrum, Bibliothek und Allgemeine Studienberatung sowie das Präsidium unterstützen das Projekt und haben dies in der Projektvereinbarung ausgedrückt.
3. Create a vision:
Die Ziele von Pro-MINT-us werden durch die drei Projektgrundsätze (erstes Studienjahr, Projektarbeit, MINT-Förderung) beschrieben.
4. Communicate the vision:
Die aus dem Projekt geförderten Personen sind in den Fachbereichen und Gliederungen tätig und sichtbare Botschafter der Projektidee. Durch den Tag der Lehre und den hochschuldidaktischen Abend ist das Projekt in der Hochschule präsent.
5. Empower others to act on the vision:
Die Fachbereiche und Pro-MINT-us-Dozentinnen und -Dozenten haben die Freiheit, die Projektförderung (innerhalb der Projektgrundsätze) entsprechend ihrer Bedarfe einzusetzen. Sie übernehmen damit Verantwortung für die Umsetzung der Projektidee.
6. Plan for and create short-term wins:
Evaluationsdaten und Klausurergebnisse werden analysiert und im Projekt, in den Fachbereichen und zur Hochschulleitung kommuniziert. Am Tag der Lehre werden Lehrideen mit den erzielten Ergebnissen präsentiert.
7. Consolidate improvements and produce more change:
Die Pro-MINT-us-Dozentinnen und -Dozenten binden weitere Lehrende in studierendenzentrierte Lehrformen ein. Lehrideen werden übernommen.

8. Institutionalize new approaches:

Studierendenzentrierte Lehrformen werden in Modulhandbücher und Curricula aufgenommen.

Durch die dezentrale Organisation erzeugt Pro-MINT-us einen Wandel in der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg und erzielt damit eine nachhaltige Verbesserung der Studiensituation.

Literatur

[1] M. Barnat, „Lehre als Feld organisationalen Lernens – Netzwerktheoretische Überlegungen und empirische Fundierung,“ Fachtagung HIS – HE 2016, Hannover.

[2] M. Zeuch, K. Müller & M. Schmohr, „Ein Plädoyer für Kurzformate in der Fortbildung für Lehrende,“ Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) 6/3, S. 189 – 193, 2011.

[3] J.P. Kotter, „Why transformation efforts fail.“ Harvard Business Review, March – April, 2005.

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band024-promintus> (PDF-Download)

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.005>



Gefördert von BMBF, Förderkennzeichen 01PL11067 und 01PL16067

Prof. Dr. Marco Winzker

Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
Qualitätspakt Lehre-Projekt „Pro-MINT-us“
Projektleiter
marco.winzker@h-brs.de
http://h-brs.de/pro_mint_us



Prof. Dr. Marco Winzker

Claudia Luppertz

Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
Qualitätspakt Lehre-Projekt „Pro-MINT-us“
claudia.luppertz@h-brs.de

Najat Bounif

Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
Qualitätspakt Lehre-Projekt „Pro-MINT-us“
najat.bounif@h-brs.de

AGILE LEHRENTWICKLUNG ALS BEITRAG ZUR ORGANISATIONSENTWICKLUNG DER HOCHSCHULE

Ein Rückblick nach einem Jahr Erprobung

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger
(Universität Hamburg)

Dieser Beitrag ist selbst im Sinne eines agilen Prozesses entstanden, und die Mitstreitenden für dieses Thema, Markus Slobodeaniuk, Ulrike Helbig und Katharina Föste, trugen stetig Impulse bei, um im Rahmen der gebotenen Kürze einen Einblick in die agile Komponente des Modellversuchs Universitätskolleg 2.0 zu geben.

Einleitung

Das Ringen um eine „gute Hochschullehre“ und deren Anerkennung (neben der Forschung) nimmt mit den Jahren immer andere Facetten an. Derzeit lässt sich durchaus feststellen, dass die Beschäftigung mit Lehre „höher im Kurs“ steht als noch in den letzten Jahren. Dafür ist sicherlich maßgeblich die Förderung des Bundes in Form des Qualitätspakts Lehre mit dem Ziel der Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität an deutschen Hochschulen¹ verantwortlich. Auch der Wissenschaftsrat hat in den letzten Jahren in zwei Papieren Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung von Lehre unter den Bedingungen der Digitalisierung^{2,3} gegeben. Ebenso gibt der Aktionsrat Bildung 2017 hierzu klare Vorstellungen zum Ausbau von Studienangeboten zu „Data Science“ bekannt⁴. Im Jahr 2018 nun ist die Hochschullehre – auch mit deutlichen Bezügen zur Digitalisierung von Lehren und Lernen – Gegenstand der Bundespolitik, und es zeichnet sich ab, dass der Hochschulpakt Lehre⁵ in irgendeiner Form über 2020 hinaus (wettbewerbsorientiert) verlängert wird⁶.

Doch unbenommen der bildungspolitischen Großwetterlage und der mehr oder weniger umfangreichen Förderung der dafür vorgesehenen Ressourcen bleibt die stetige Entwicklung der Lehre entlang jeweils aktueller – zumeist idealer – Vorstellungen von einer „guten Hochschullehre“ oder Studienbedingungen, die den Studienerfolg unterstützen, das Tagesgeschäft derer an deutschen Hochschulen, die sich mit der Verbesserung von Studium, Lehre und Prüfungen in Lehre, Forschung, Administration und Dienstleistung befassen.

1 Siehe auch <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php> [06.03.2018].

2 Vgl. Seite 20 ff. in: Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Wissenschaftsrat, Drs. 6190-17, April 2017. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> [06.03.2018].

3 Vgl. Seite 25 f. in: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie der Gesamtstrategie der Universität Hamburg. Wissenschaftsrat, Dr. 5936-17, Januar 2017. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5936-17.pdf> [06.03.2018].

4 Vgl. „5.3 Lehren und Lernen in der digitalisierten Welt“, Seite 77 ff. in: Gutachten „Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik“, geänderte Fassung vom 16.05.2017. Aktionsrat Bildung. <http://www.aktionsrat-bildung.de/index.php?id=117> [06.03.2018].

5 Siehe auch <https://www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html> [06.03.2018].

6 Siehe Koalitionsvertrag vom 07.02.2018, Seite 32, Zeile 1339, 1347–1354, 1380–1387 und 1399–1405. https://www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/koalitionsvertrag_2018.pdf?file=1 [06.03.2018] bzw. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2018.pdf [06.03.2018].

Charakteristisch für Lehrentwicklung ist es bis heute, dass diese projektbezogen und weniger systematisch verankert erfolgt. Eine Herausforderung ist hierbei, dass heute zumeist eine „nachhaltige“ Verankerung der Projektaktivitäten nach Auslaufen der temporären Förderung in den Bestandsstrukturen der Bildungsorganisation erwartet und gefordert wird.

Das heißt zugleich, dass bei größeren wie kleineren Projekten an der Hochschule dieselben Regeln und Mechanismen zum Tragen kommen wie beim üblichen Projektmanagement außerhalb der Hochschule auch. Und betrachtet man die Diskussion der letzten Jahre im Bereich der unternehmerischen Diskussion um ein zeitgemäßes und vor allem zielführendes Projektmanagement, so lässt sich – bei aller Kritik und zu reflektierender Nähe zu neoliberalen Ansätzen und zum Menschenbild – durchaus berechtigt fragen, weshalb Diskussionen zur Agilität von Projekten vor den Toren der Hochschulen haltmachen sollten.

Die Erkenntnis, dass „wasserfallartig“ gemachte Pläne – mit Laufzeiten über Monate oder Jahre und mit fixen Meilensteinen, um am Ende Produkte hervorzubringen, die in einem Projektantrag x Jahre zuvor erdacht wurden –, nicht zu den Ergebnissen führen, die man gerne und akzeptiert nachhaltig implementieren will, ist hinlänglich bekannt.

Genau diese Perspektive und der Blick „nach draußen“ bzw. in diesem Fall der beratende Blick von außen galt als Motor dafür, das Qualitätspakt Lehre-Projekt der Universität Hamburg⁷ als sogenannten Modellversuch Universitätskolleg 2.0 in die zweite Förderphase zu schicken und ein agiles Vorgehen in der Projektentwicklung einzuplanen. Im ersten Jahr des Förderzeitraums (2017) wurde dieses Vorgehen auf weitere Projekte mit ähnlichem Charakter ausgedehnt, die ebenfalls in der zentralen Organisationseinheit Universitätskolleg verankert wurden. Dazu zählt das (Teil-)Projekt Hamburg Open Online University an der Universität Hamburg (HOOU@UHH) sowie das BMBF-Projekt SynLLOER. In diesem Beitrag wird der Fokus auf den Modellversuch Universitätskolleg 2.0 gelegt.

Exkurs: Modellversuch Universitätskolleg 2.0

Das Universitätskolleg (vgl. <https://www.universitaetskolleg.de>) besteht seit Anfang 2012 und bildet die Verankerung für zwei aufeinanderfolgende Projekte aus Mitteln des Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). „Als Bildungseinrichtung, Entwicklungs- und Experimentierlabor, Kommunikations-, Koordinations- und Kooperationsplattform und als Thinktank zur wissenschaftlichen Absicherung und kritischen Begleitung sollte das Universitätskolleg für alle den Übergang aus Schule und Beruf in die Universität betreffenden Aktivitäten, Maßnahmen und Initiativen wirken [...], um auf diese Weise zu einer grundlegenden und nachhaltigen Verbesserung von Lehre und Studium in einer Phase beizutragen, in der entscheidende Weichenstellungen für den Studienerfolg vorgenommen werden“ (vgl. Universitätskolleg 2017, S. 16). Von 2017 bis 2020 wird das BMBF-Projekt Modellversuch Universitätskolleg 2.0 mit fast 11 Mio. Euro in der zweiten Runde des Qualitätspakts Lehre weiter gefördert. Die über 40 zumeist dezentral angesiedelten und agierenden Teilprojekte wurden in einem partizipativen Prozess mit den Fakultäten auf eine

7 Siehe auch <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/> [06.03.2018].

überschaubare Zahl von Maßnahmen reduziert, die sich nunmehr auf alle Übergangssituationen im Sinne kritischer Bildungspassagen im Studium beziehen (u. a. Selbsteinschätzung, Willkommenskultur, Schreibzentrum, Lehlabor und extracurriculares Kursangebot). Eine wichtige Erkenntnis aus dem Universitätskolleg 1.0 war vor allem, dass die hohe Disparität sowie die mangelnde Konsistenz der Angebote zu verhältnismäßig geringer Akzeptanz bei Studierenden und Lehrenden führten. Ebenso machten vielfältige individuelle Lösungsansätze eine hochschulweite Verstetigung nahezu unmöglich.

Auswirkungen auf das Vorgehen im Universitätskolleg 2.0

Insofern ist für das Universitätskolleg 2.0 die Idee leitend, die erfolgreichen Ansätze aus der ersten Phase weiter auszuarbeiten und in der zweiten Phase nunmehr auf möglichst viele der acht Fakultäten wirksam auszuweiten. Dabei sollen alle relevanten Stakeholder möglichst stetig und zeitnah einbezogen werden, um deren (fach-)spezifischen Bedarfe in die Entwicklung der unterschiedlichen Angebote ebenso stetig und zeitnah einfließen zu lassen und damit idealerweise die spätere Akzeptanz der Maßnahmen zu erhöhen.

Dabei bezieht sich die Perspektive Modellversuch nicht nur auf die Struktur der Maßnahmen, wie diese modellartig in der laufenden Projektphase 2017 bis 2020 erprobt werden, sondern auch auf die Form der Entwicklung der Maßnahmen als Lehrprojekte.

Daher wird als Teil des Modellversuchs Universitätskolleg 2.0 unter nunmehr erweiterter Zielsetzung auch die Erprobung veränderter – in diesem Fall agiler – Organisationsprinzipien vorgenommen, die potenziell den Dynamiken der Bedarfe und damit einer nachhaltigeren Verankerung von Lehrentwicklungsmaßnahmen dienen, als es die bisherigen Erfahrungen zum Projektmanagement aus der Hochschule zeigen (Hanft et al. 2016, 2017).

In der Praxis wurden im ersten Jahr der Förderung (2017) dort, wo es strukturell passend erschien, Ansätze von agilem Projektmanagement eingeführt, erprobt, angepasst und justiert – in einigen Fällen auch wieder ausgesetzt, weil die Zeit noch nicht reif schien oder beteiligte Personen noch nicht bereit waren, in dieser agilen Form miteinander zu arbeiten.

Exkurs: Agiles Projektmanagement

Die Arbeit im Team nach agilen Prinzipien ist ein schon lange bekanntes Vorgehen aus der Softwareentwicklung. Dabei meint agil ganz schlicht strukturiert flexibel, aktiv und anpassungsfähig zu bleiben – doch keinesfalls beliebig zu handeln! Der Ursprung von agil wird in der Formulierung eines „Agile Manifesto“ (vgl. <http://agilemanifesto.org/>) in 2001 gesehen, das für folgende Kernwerte plädiert:

- „Individuen und Interaktion stehen über Prozessen und Werkzeugen.“
- „Funktionierende Software steht über umfangreicher Dokumentation.“
- „Die Zusammenarbeit mit dem Kunden steht über der Verhandlung von Verträgen.“
- „Das Reagieren auf Veränderungen steht über dem Befolgen eines Plans.“

Das bedeutet: „Obwohl die Dinge auf der rechten Seite ihren Wert haben, messen wir den Dingen auf der linken Seite größeren Wert bei.“ (Übersetzung nach Gloger 2016, S. 20)

Mittlerweile werden entsprechende Prinzipien und Ansätze in andere Organisationsbereiche und auf Themen übertragen, in denen Menschen gemeinsam prozessorientiert an Produkten im weitesten Sinne arbeiten und handelnd tätig werden. Die im agilen Manifest bestehende Einschränkung auf funktionierende Software wird dabei inzwischen zumeist durch nutzbare Produkte ersetzt. So sind für den Bildungsbereich bereits Ausführungen zu agilen Prinzipien für die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern (vgl. <http://agile-education.de/> oder <http://eduscrum.nl/>), didaktische Überlegungen zur Rolle von agilen Prinzipien für das Lernen und Lehren mit digitalen Medien an der Hochschule (Mayrberger 2017) sowie Folgerungen für eine erfolgreiche, handlungsorientierte Implementierung von Lehrentwicklungsvorhaben (Hanft et al. 2017) zu finden.

Agiles Projektmanagement ist durch gestaltbare Rahmen (Framework) gekennzeichnet und lässt somit unterschiedliches methodisches Vorgehen zu, basiert gleichzeitig jedoch auf festen Elementen, die Grundvoraussetzung sind, um komplexe Projekte steuern zu können. Zu diesen Elementen zählen beispielsweise die Orientierung am agilen Manifest mit Werten und Prinzipien, die Verwendung durchgängiger Zeitabschnitte (Timebox) für Planung und Umsetzung sowie ein inkrementelles und iteratives Vorgehen (Vigenschow 2015).

Agiles Projektmanagement entwickelt seine Vorteile erst bei komplexen Projekten, während komplizierte oder einfache Projekte auch mit klassischem Projektmanagement gut umgesetzt werden können. Komplexe Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass sich die mit dem Projektergebnis eintretende Wirkung erst im Nachhinein relevanten Ursachen im Projektvorgehen zuordnen lässt, sich jedoch während oder zu Beginn des Projekts die Auswirkungen einzelner Aktivitäten auf das Gesamtsystem nicht vorhersagen lassen.

Greßer und Freisler (2017) führen zur Unterscheidung von einfachen bis komplexen Systemen die sogenannte Stacey-Matrix (ebd., S. 16) an (s. Abb. 1), die auch einzuordnen hilft, wann Prozesse derart unterkomplex sind und Anforderungen wie Wege klar sind, dass herkömmliche Methoden des Projektmanagements durchaus hinreichend sind.

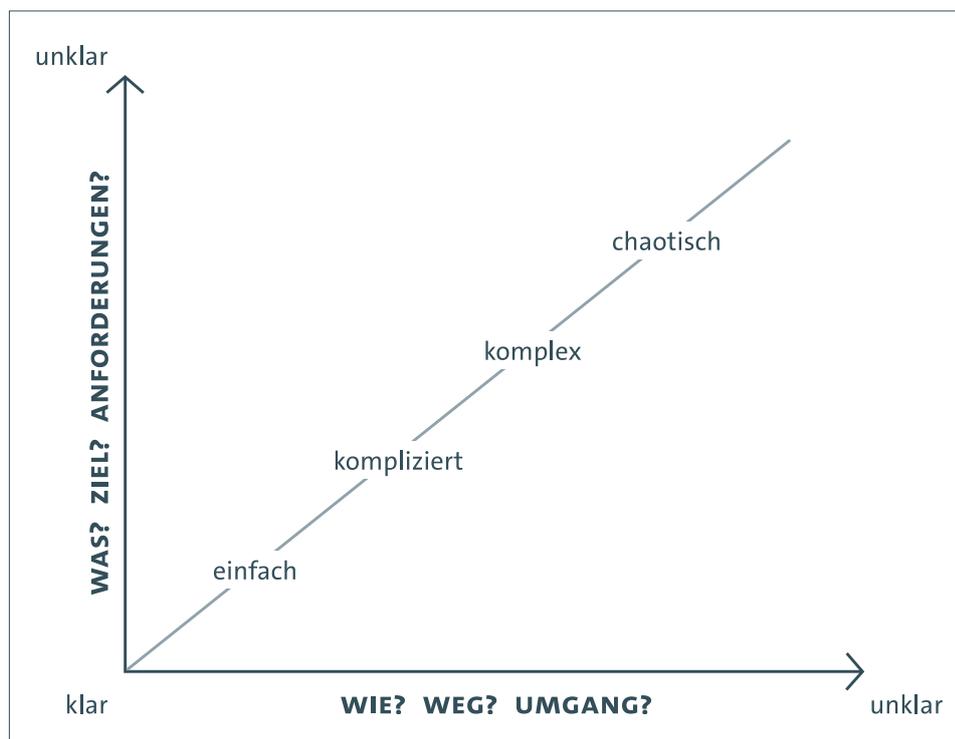


Abbildung 1: Die Stacey-Matrix (eigene Darstellung in Anlehnung an Dr. Kraus & Partner, Bruchsal)

Menschliche Verhaltensweisen in Gruppen (wie beispielsweise in Lehr-Lern-Situationen) stellen komplexe Systeme dar, daher bieten sich Entwicklungsprojekte für neue Lernangebote für agiles Projektmanagement an.

Agilität im Projektumfeld

Mit Start der zweiten Förderphase (ab Januar 2017) wurden im Universitätskolleg 2.0 Projektstrukturen und Projektteam neu aufgestellt und die Ziele in neuen Maßnahmen gebündelt. Im Folgenden soll den Teams Cluster-Koordination und Redaktion sowie den studentischen Teams anhand der Maßnahme Selbsteinschätzung aufgezeigt werden, welche Formen agilen Projektmanagements erprobt wurden und welche Erfahrungen damit gemacht werden konnten. Eine ähnliche Darstellung⁸ steht bereits im Journal „Gruppe. Interaktion. Organisation.“ zum Zeitpunkt August 2017 als Vergleich zur Verfügung.

8 Vgl. Mayrberger, K. & Slobodeaniuk, M. Gruppe. Interaktion. Organisation. (2017) 48: 211. Adaption agiler Prinzipien für den Hochschulkontext am Beispiel des Universitätskollegs der Universität Hamburg. <https://doi.org/10.1007/s11612-017-0376-4> [06.03.2018].

Beispiel OSA

Die Maßnahme Selbsteinschätzung⁹ im Modellversuch Universitätskolleg 2.0 konzentriert sich auf die Erstellung von Online-SelfAssessments für Lehr- und Studienangebote an der Universität Hamburg. In der ersten Förderphase (2012–2016) wurden entsprechende Angebote in vier Teilprojekten¹⁰ an vier Fakultäten getrennt voneinander erarbeitet. Die technische Umsetzung wich stark voneinander ab, der Austausch zwischen den Projektmitarbeitenden gestaltete sich schwierig und zum Ende der Projektphase sahen sich die Fakultäten offenen Fragestellungen zur zukünftigen Wartung in Form von fachlichen Aktualisierungen und deren Pflege sowie der technischen Betreuung gegenüber. Mit dem Start der zweiten Förderphase wurden die verfügbaren Ressourcen deutlich reduziert, dafür jedoch in einem zentralen Team zusammengeführt. Dem Team und den beteiligten Fakultäten wurde der Vorschlag unterbreitet, die weitere Entwicklung der Online-SelfAssessments unter agilem Projektmanagement zu erarbeiten und die Maßnahme in der Methodik nach Scrum, einem der bekanntesten (und zugleich umfassend geregelten) Rahmenwerke für agile Projekte, zu organisieren.

Exkurs: Scrum

Das Rahmenwerk Scrum wurde im Nachgang zum Agilen Manifest von Jeff Sutherland, Ken Schwaber und Mike Beedle für den Kontext der Softwareentwicklung publiziert (Schwaber et al. 2001; vgl. für Scrum als Bewegung ausführlicher Gloger 2016). In Anlehnung an den deutschsprachigen Scrum-Guide (Schwaber & Sutherland 2017) ist Scrum ein „Rahmenwerk, innerhalb dessen Menschen komplexe adaptive Aufgabenstellungen angehen können, und durch das sie in die Lage versetzt werden, produktiv und kreativ Produkte mit höchstmöglichem Wert auszuliefern“ (ebd., S. 3). Kernelement jeder Variante des agilen Projektmanagements ist dabei immer die Begrenzung des Planungs- und Steuerungsaufwands zum Projektvorgehen auf kurze Iterationen, in Scrum als „Sprints“ mit einer Dauer von maximal vier Wochen bezeichnet. Das Ergebnis jedes Sprints muss eine erweiterte Version des für den Kunden nutzbaren Projektzwischenenergebnisses, das „Inkrement“, sein. Durch die kurzen Zeiträume in der Realisierung und das gemeinsame Prüfen von Zwischenergebnissen mit dem Kunden bzw. den Stakeholdern erlaubt das agile Vorgehen eine frühzeitige Anpassung an veränderte Umgebungsanforderungen, die ansonsten das gesamte Projektergebnis gefährden könnten (vgl. Abb. 2).

9 Siehe auch <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/universitaetskolleg-2-0/selbsteinschaetzung.html> [06.03.2018].

10 Vgl. Endberichte der Teilprojekte in Band 7, 11 und 18 der Universitätskolleg-Schriften. Universität Hamburg, 2015/2016. ISSN 2196-520X.

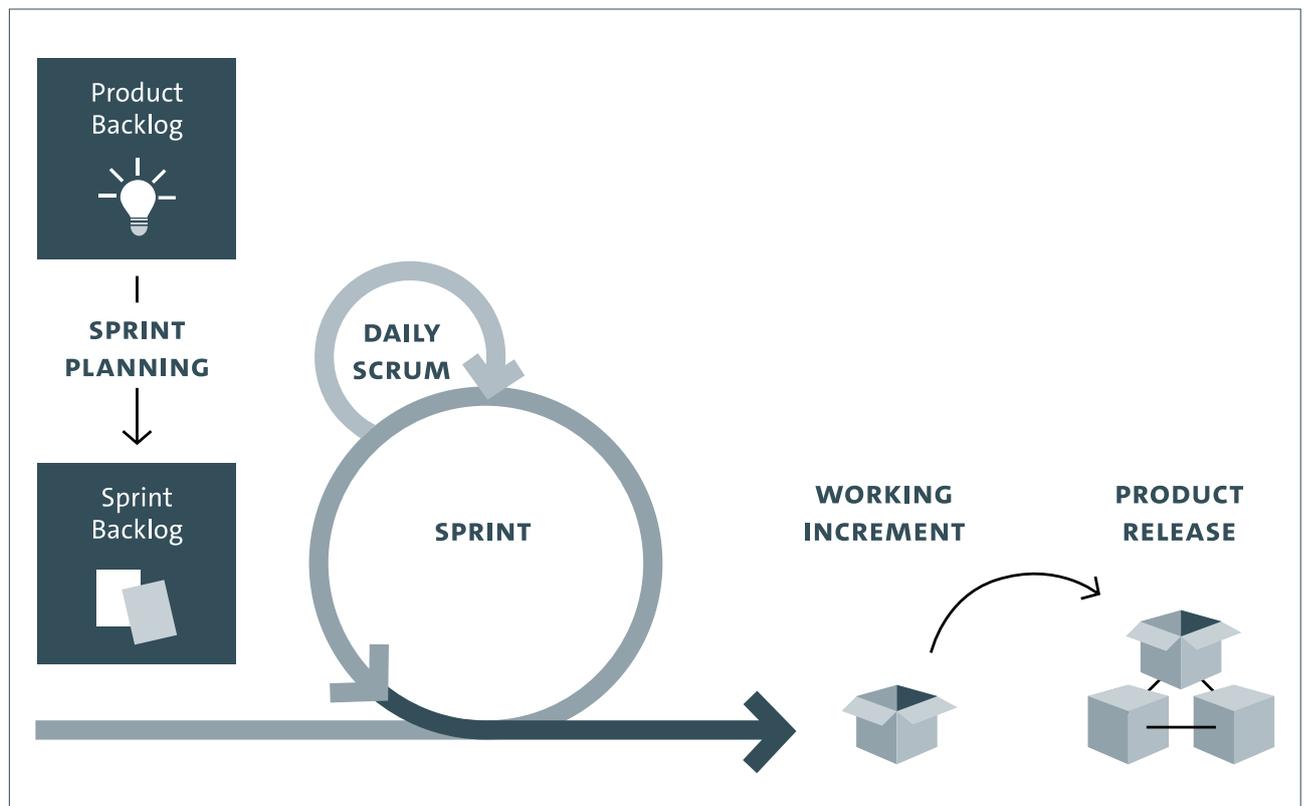


Abbildung 2: Scrum-Zyklus (eigene Darstellung in Anlehnung an scrum.org)

Das Rollenkonzept bei Scrum umfasst exakt nur drei Rollen, aus denen ein Scrum-Team besteht: das selbstorganisierte, cross-funktionale Entwicklungsteam bestehend aus drei bis neun Mitgliedern, einem Scrum-Master und einem Product Owner (vgl. Gloger 2016; Schwaber & Sutherland 2017).

Die Rolle des Product Owners ist für die Wertmaximierung des Produkts im Sinne der Stakeholder verantwortlich und formuliert die Produktvision. Hierbei handelt es sich um eine Person (und kein Komitee oder Gremium), die in direktem Kontakt mit den Stakeholdern produktbezogene Bedarfe abholt, deren Priorisierung im Sinne des definierten Produkterfolgs im Sinne der Produktvision vornimmt und diese in einem Backlog, einer öffentlich zugänglichen Übersicht aller bekannten Anforderungen, dokumentiert. Gegenüber dem Entwicklungsteam nimmt der Product Owner keine Leitungsfunktion wahr – er oder sie steuert das Projektvorgehen nur durch die Vorgabe, was genau als nächste Anforderung(en) aus dem Backlog aufgrund hoher Priorisierung umgesetzt werden sollte.

Das Entwicklungsteam entscheidet über das Wie der Umsetzung – von den Anforderungen bis zur Bereitstellung eines Produkts und den Weg zum jeweiligen Sprintergebnis in Form eines potenziell auslieferbaren fertigen Inkrements. Es besteht idealerweise aus Personen mit fachlichem Tiefenwissen sowie mit vielseitigen Kompetenzen in der Breite (sogenannte T-Shaped Professionals) und bildet ein crossfunktionales, selbstorganisierendes Team.

Der Scrum-Master ist dafür verantwortlich, dass das Team ein Verständnis für Scrum aufbaut und Prozesse im Sinne des Rahmenwerks durchgeführt werden. Dazu gehört die Vorgabe von „time-boxed events“, wie das tägliche kurze „Daily Scrum“, das spätestens alle vier Wochen stattfindende „Sprint Planning“, das „Sprint Review“ (mit den Stakeholdern) sowie die „Sprint Retrospektive“. Er oder sie sorgt dafür, dass das Scrum-Team die Praktiken und Regeln von Scrum einhält und hält dem Entwicklungsteam den Rücken frei, in dem er oder sie versucht, „Impediments“, d. h. soziale, kommunikative, administrative oder organisatorische Hindernisse aller Art für das Team und mit dem Team zu lösen. Die Rolle des Scrum-Masters ist ein „Servant Leader“ für das Scrum-Team insgesamt. Entsprechend wirbt er auch für Verständnis für die Arbeitsweise nach Scrum nach außen hin, damit das Team in den geregelten Abläufen nicht gestört wird und hilft so dabei, dass das Team sich auf sich selbst und die Entwicklung einer optimalen Zusammenarbeit konzentrieren kann, was schließlich einem sehr guten Produkt im Sinne der Produktvision für das jeweilige Projekt niederschlagen sollte. Die folgende Tabelle (Greßer & Freisler 2017, S. 22) fasst die wesentlichen Stichworte des Rahmenwerks Scrum auf einen Blick zusammen.

Das Scrum-Team arbeitet in seinen drei Rollen im Idealfall selbstorganisiert und interdisziplinär und kann so die eigene Flexibilität, Kreativität und Produktivität optimieren. Dazu baut Scrum Referenzwerte auf, die die Grundidee dieses Rahmenwerks fassbar machen: „Wenn die Werte Selbstverpflichtung, Mut, Fokus, Offenheit und Respekt durch das Scrum-Team verkörpert und gelebt werden, werden die Scrum-Säulen Transparenz, Überprüfung und Anpassung lebendig und bauen bei allen Beteiligten Vertrauen zueinander auf.“ (Schwaber & Sutherland 2017, S. 4) Konkret bedeutet dies die Orientierung an drei Scrum-Prinzipien (Greßer & Freisler 2017, S. 23). Mit dem Ziel einer stetigen Verbesserung der Produkte und der Zusammenarbeit im Team sind die Auseinandersetzungen mit Lessons-Learned nicht optional, sondern regelmäßig im Prozess vorgesehen, und gemeinsame Maßnahmen sollen angegangen werden, wenn sie im Team für nötig befunden werden (Prinzip: Inspect and adapt). Hierbei wird dem Team für die Findung von Lösungen Priorität eingeräumt – Selbstorganisation wird gelebt und nicht gepredigt. Dabei sind die Moderationskompetenz und das Gespür für die richtigen Fragen des Scrum-Masters von wesentlicher Bedeutung, um einen Handlungsraum zu eröffnen, der Entscheidungsfindungen oder kreative Ideen ermöglicht (Prinzip: Ask the team). Die vertrauensvolle Zusammenarbeit im selbstorganisierten Team soll sich auch darin ausdrücken, sich möglichst früh mit Arbeitsergebnissen, die für den Auftraggeber bzw. die Auftraggeberin eine erste Relevanz haben können, mit eben diesen in den Dialog zu begeben. Die Implementierung von regelmäßigen Feedback-Schleifen dient dazu, dass das Team seine kostbare Arbeitszeit möglichst nah an den (sich möglicherweise auch stetig anpassenden Bedarfen) des Auftrags orientieren kann und damit das Produkt oder Ergebnis idealerweise auch sehr nah an den tatsächlichen Bedarfen fertiggestellt werden kann und eine Passung zum Einsatzzweck höchstmöglich gegeben ist (Prinzip: Deliver often and early).

| Scrum-Rollen – klare Rollenaufteilungen | | Prinzipien und Werte |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Product Owner, der Visionär: verantwortlich für das Produkt (Vision, Product Backlog, ROI) Scrum Master, der Change Agent: verantwortlich für die Produktivität (Laterale Führung, Trainer, Facilitator, Coach) Das Team, die Lieferanten: verantwortlich für die Qualität (Arbeiten autonom und selbstorganisiert, cross-funktional, dicht am User) Kunde, der Finanzierer: verantwortlich für das Budget (Anforderer, Executive Manager in der Organisation) User, der Anwender: verantwortlich für das Feedback (Mitarbeit, wesentliche Informationsquelle) Manager, der Bereitsteller: verantwortlich für das Umfeld (Bereitstellung von Ressourcen) | | <p><i>Prinzipien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kontinuierliche Auslieferung (funktionierende Software) – wert- und kundenorientiert Selbstorganisierte Teams – Pull-Prinzip Crossfunktionale Zusammenarbeit – technische Exzellenz Kontinuierliches Feedback und Verbesserung Interative Entwicklung Timebox <p><i>Werte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Commitment Fokus Offenheit Respekt Mut |
| Meetings – eine engmaschige Meeting-Struktur | Artefakte – Arbeitsergebnisse, Listen und Darstellungen | Agiles Manifest |
| <ul style="list-style-type: none"> Estimation Meeting gemeinsamer Wissensaufbau zum Produkt Sprint Planning Meeting I Was wollen wir in diesem Sprint tun? Sprint Planning Meeting II Wie wird was umgesetzt? Sprint Review offizielle Abnahme des Sprints Sprint Retrospektive Was lief gut, was noch nicht? | <ul style="list-style-type: none"> Impediment Backlog die Fehlerliste Product Backlog die Anforderungen, Bedingungen, Funktionalitäten, Stories Selected Product Backlog priorisierte Liste Potentially Shippable Product Increment potentiell benutzbar gelieferte Teile des Gesamtprodukts Sprint Backlog die Aufgaben am Taskborärd visualisiert | <ul style="list-style-type: none"> Individuen und Interaktion sind wichtiger als Werkzeuge und Prozesse funktionierende Software ist wichtiger als allumfängliche Dokumentation Zusammenarbeit mit dem Kunden ist wichtiger als Vertragsverhandlungen Reaktionen auf Veränderungen sind wichtiger als das Befolgen eines Plans |

Abbildung 3: „Scrum auf einen Blick“ (Quelle: Greßer & Freisler)

Das Team Selbsteinschätzung und die beteiligten Fakultäten nahmen diesen Vorschlag zur Einführung von Scrum an und starteten im Januar 2017 unter Begleitung der zuständigen Fachabteilung aus der Präsidialverwaltung der Universität mit Projektmanagement-Schulungen. Das Team sollte durch die Schulungen auf die eigene spätere Arbeitsweise vorbereitet werden, während die Schulungen für die Fakultäten eher einen informativen Charakter hatten, um zwischen Team und Fakultäten im späteren Projektverlauf ein einheitliches Wording herzustellen. Die Fakultäten fanden sich damit in der Rolle der Stakeholder wieder, das Team organisiert die Entwicklung in Abstimmung mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen als Product Owner Proxy und einem Scrum-Master selbst. Als Sprintlänge wurden vier Wochen verabredet, die

Maßnahme startete mit der Aufgabe der Migration bestehender Ergebnisse aus der ersten Förderphase auf eine neue Umgebung und nahm dann die Erstellung eines neuen Online-SelfAssessments für eine Fakultät an, die bisher noch über kein OSA verfügte. Das Vorgehensmodell mit regelmäßigen Abstimmungstreffen mit Vertretungen der Fakultät, die ungestörte Entwicklungszeit im Team und die freie Gestaltung der Aufgabenumsetzung innerhalb eines klar definierten Rahmens ermöglichten die umfassende Anwendung des Scrum-Rahmenwerks und führten innerhalb weniger Monate zu einem fertigen neuen Online-SelfAssessment¹¹ auf einem technologisch modernen Stand¹², das im Januar 2018 für die Öffentlichkeit freigegeben werden konnte.

Erfahrungen aus der Anwendung von Scrum

Die technische Nähe in der Entwicklung eines Online-SelfAssessments (kurz: OSA) zu anderen Software-Produkten hat die unkomplizierte Adaption von Scrum für die Maßnahme Selbsteinschätzung genauso erleichtert wie die umfassende Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf diese Veränderung einzulassen. Ein eindeutiges Produkt (das Online-SelfAssessment für einen Studiengang), die Akzeptanz der Rollen (Fakultäten als Stakeholder mit Produktwünschen und der Bereitschaft, Zwischenergebnisse kurzfristig zu kommentieren auf der einen Seite und das Scrum-Team in einer geschützten Umgebung einer abgeschlossenen Organisationseinheit auf der anderen Seite) sowie ein klarer Rahmen der Möglichkeiten der Selbstorganisation für das Entwicklungsteam (z. B. durch Infrastruktur- und Design-Vorgaben der Universität) stellten ideale Bedingungen dar, um die Vorteile agilen Vorgehens mit häufigem Austausch und schneller Anpassung von Ergebnissen ausschöpfen zu können. Im Ergebnis führt dies zu schnell verfügbaren Produkten, die direkt auf die Anforderungen der Stakeholder (Fakultäten) zugeschnitten sind und zukünftig Anpassungen in hoher Eigenregie der Fakultäten ermöglichen werden. Das Scrum-Team in der Maßnahme Selbsteinschätzung hat sich daher entschieden, das agile Projektmanagement nach Scrum beizubehalten und weitere Online-SelfAssessments unter diesem Rahmenwerk zu erstellen. Für die Leitung des Universitätskollegs stellt sich damit (weiterhin) die Herausforderung der Führung gegenüber diesem Team vordringlich als Aufgabe zur Sicherung eines vertrauensvollen und geschützten Arbeitsumfeldes anzusehen und in die interne Priorisierung der Umsetzung von Aufgabenstellung nicht direkt eingreifen zu können.

Neben der Maßnahme Selbsteinschätzung und Vertretungen der Fakultäten wurden zu Beginn der zweiten Förderphase auch die Teams Cluster-Koordination, Redaktion und im weiteren Jahresverlauf dann auch studentische Mitarbeitende in agilem Projektmanagement geschult. Neben dem Rahmenwerk Scrum gab es dabei auch Angebote entlang weiterer agiler Ansätze zu „Lean-Kanban“ und „Design Thinking“.

11 OSA der Fakultät BWL unter <https://bwl.check.uni-hamburg.de/> [06.03.2018].

12 Zum Beispiel mit <https://h5p.org/> in WordPress auf <https://www.wordpress.uni-hamburg.de/> [06.03.2018].

Exkurs: „Lean-Kanban“

Häufig wird zusätzlich auf „Lean-Kanban“ zur Unterstützung von Scrum oder als eigenständige agile Methodik zurückgegriffen und mit sogenannten „Kanban-Boards“ gearbeitet. Die Methode Lean-Kanban ist ein hochflexibles und adaptierbares Steuerungsinstrument für die Wissensarbeit und deren zielgerichtete Prozesssteuerung und entwickelt sich im Idealfall evolutionär und in iterativen Schleifen mit dem Team. In diesem Prozess wird eine Balance zwischen gesundem Arbeitstempo, einem effizienten Arbeiten und keiner Verschwendung von Ressourcen angestrebt. Das Kanban-Board visualisiert transparent den Prozess und die sich im System befindlichen Arbeitsaufgaben. Das Board kann dabei von einer einfachen Dreispaltigkeit mit „To-do“, „Doing“ und „Done“ bis zu beliebig vielen Prozessschritten durch das Team ausgebaut werden. Kanban eignet sich besonders zum Einstieg in die agile Projektorganisation, da die Grundprinzipien und Kernpraktiken schnell erklärt und leicht verständlich sind, wobei das System dennoch mit den Anforderungen zu einer umfassenden Steuerungsmöglichkeit wachsen kann. Das erste Grundprinzip – „Beginne mit dem, was Du gerade tust“ – und die erste Kernpraktik – „Visualisiere“ – erscheinen zunächst wie Selbstverständlichkeiten, zeigen jedoch in der praktischen Anwendung im Arbeitsalltag bereits umfassende Veränderungen beim Verständnis der gelebten Prozesse auf. Eine Einführung in Kanban, seine neun Werte, die vier Grundprinzipien und sechs Kernpraktiken, ist beispielsweise bei Burrows (2015) zu finden.

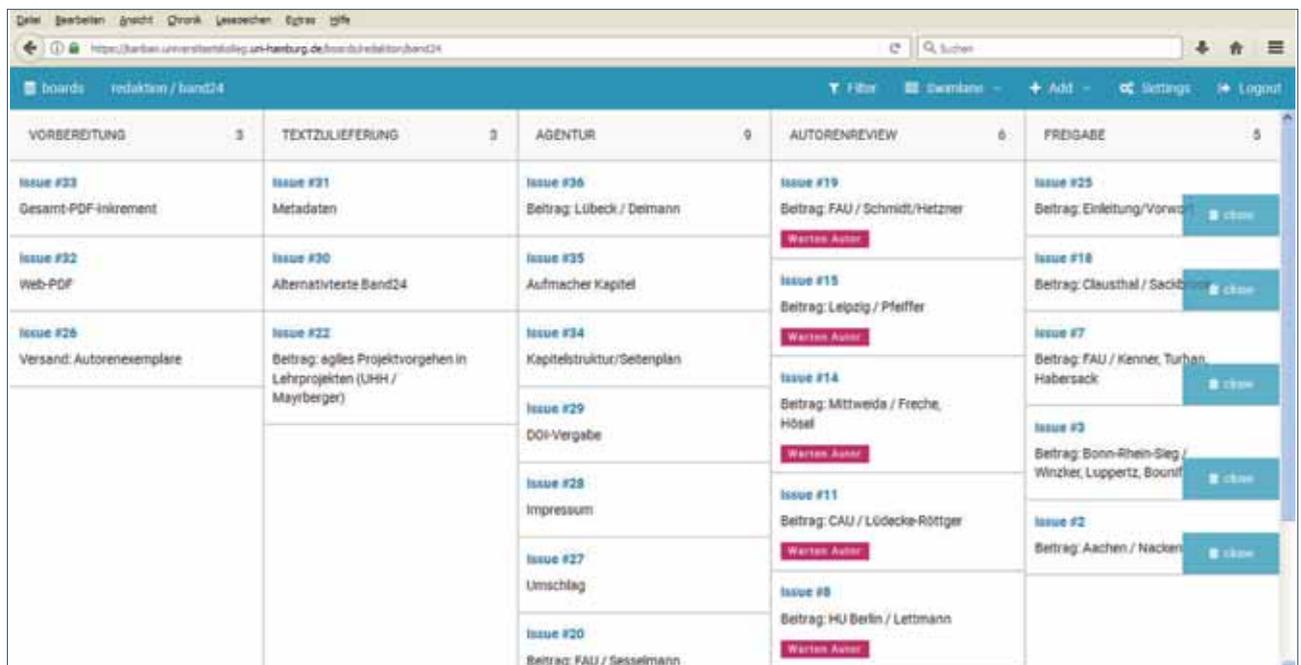


Abbildung 4: Screenshot eines Kanban-Boards zu einem Projekt des Universitätskollegs

Exkurs: Selbstorganisation

Selbstorganisation ist nicht erst seit Aufkommen der Diskussion um das Social Web oder Web 2.0 vor mehr als zehn Jahren zu einem schillernden und verheißungsvollen Begriff avanciert. Selbstorganisation klingt immer erst einfach und kommt schnell in den Verdacht eines „laissez faire“, doch das Gegenteil ist der Fall. Selbstorganisation bedarf sowohl eines hohen Maßes an extern ermöglichter Selbstbestimmung sowie intern entwickelter (Selbst-)Regulationsfähigkeit. Aus didaktischer Sicht ist die Schaffung von Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Lernen und die Förderungen der entsprechenden selbstregulativen Fähigkeiten, eigenverantwortlich und zielgerichtet handeln zu können und zu wollen, bei den Lernenden eine anspruchsvolle Aufgabe. Zugleich ist aus der motivationspsychologischen Forschung zur Selbstbestimmung bekannt, dass eine Kombination aus Selbstwirksamkeitserfahrung, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan 2000) für die intrinsische Motivation förderlich ist – auch bei externen Vorgaben. Entsprechend ist auch das Ziel der Förderung und Ermöglichung von zielgerichtetem, selbstorganisiertem Handeln in Teams eine Herausforderung, die klarer wie verlässlicher Strukturen und professioneller Absprachen bedarf, in deren Rahmen sich alle Beteiligten aufeinander und vor allem auf ihre Verantwortungsbereiche verlassen können. Dazu zählt insbesondere, den Gestaltungsraum verantwortungsvoll zu nutzen und diesen Raum aus Sicht der Leitung im wahrsten Sinne freizugeben. Auch Selbstorganisation braucht insofern eine spezifische Form der Führung (vgl. Gloger 2015), die sich im Kontext von agilem Projektmanagement im Wesentlichen durch folgende Prinzipien beschreiben lässt: Selbstorganisation braucht insofern förderliche Gelingensbedingungen auf Ebene der Organisation mit ihren Strukturen sowie auf Ebene der beteiligten Personen (im vorliegenden Fall, bei den Personen mit ihren unterschiedlichen Rollen, so man dem Rahmenmodell nach Scrum folgt). Dieses fängt an mit einer Führungskraft, die Orientierung gibt, Zusammenhänge aufzeigt und Rahmenbedingungen transparent macht. Dabei soll die nachfolgende Illustration aufzeigen, wie anspruchsvoll die Förderung von Selbstorganisation von Teams für die jeweilige Führungskraft oder Leitung ist, um das rechte Maß an Strukturen und Rahmung für die zugestandene Autonomie des Teams zu realisieren – wohl wissend, dass auch auf Seiten des Teams die schon beschriebenen Voraussetzungen entwickelt sind, die für die jeweilige Stufe benötigt werden (vgl. Greßer & Freisler 2017, S. 18)

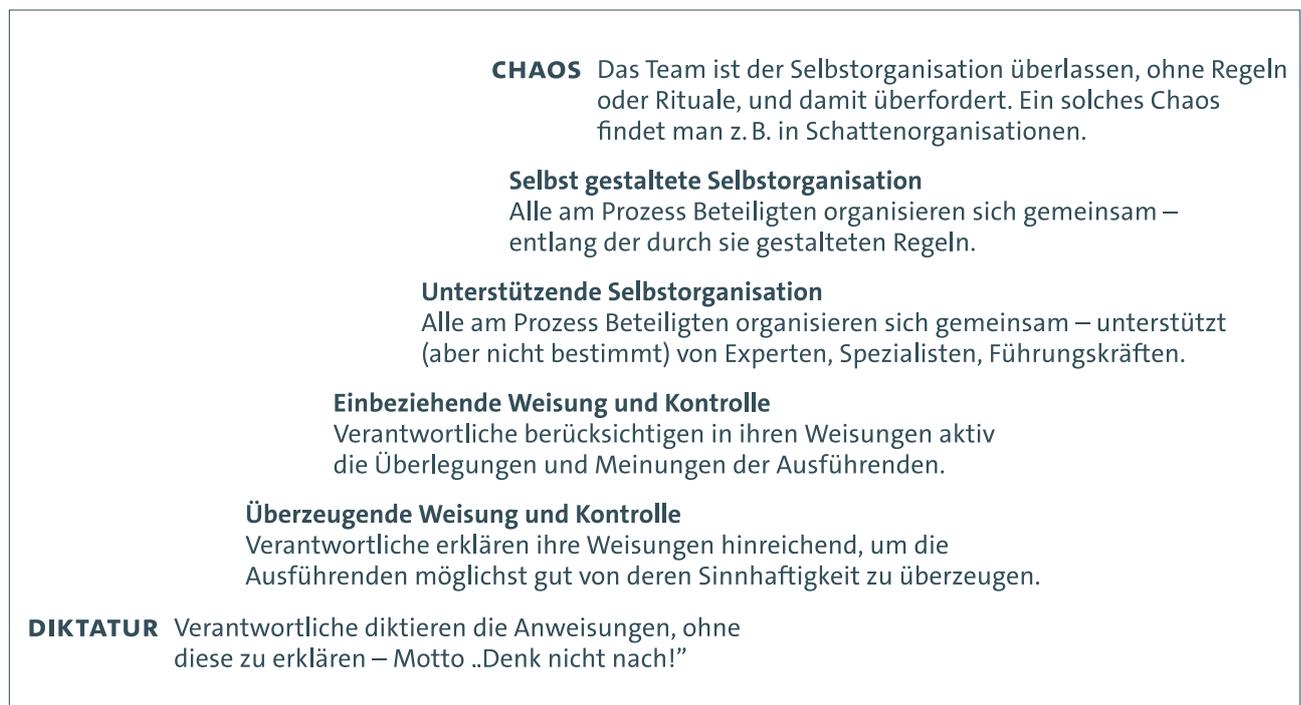


Abbildung 5: Das 4-Stufen Modell eines guten Betriebssystems (Darstellung basierend auf Greßer & Freisler 2017)

In dem vorliegenden Kontext geht es vor allem darum, Selbstorganisation vor dem Hintergrund seines systemtheoretischen Hintergrunds im Sinne Niklas Luhmanns (2011) zu begreifen und eine solche systemische Perspektive auf Teams und Organisationen in ihrer Ganzheitlichkeit beizubehalten, d. h. von Vernetzung und Dynamik (sozialer) Systeme statt von Statik und Kausalitäten auszugehen (vgl. Gloger 2015, S. 34).

Erfahrungen aus der Anwendung von Kanban und Selbstorganisation

Die genannten Prinzipien wurden entsprechend und soweit möglich auch im Universitätskolleg 2.0 angewandt, erprobt und teilweise justiert und stellenweise gar durch traditionelle Prinzipien ersetzt. Das nachfolgende Beispiel des Redaktionsteams zeigt besonders eindrucksvoll auf, wie wichtig eine gute Balance im Sinne eines Zusammenspiels zwischen Strukturen und Personen ist, damit gute Produkte termingerecht entstehen können.

Das Redaktionsteam hatte schon vor dem Start des Universitätskollegs 2.0 (ähnlich wie das DevOp/IT-Team) einen Vorsprung, indem in diesem Rahmen bereits agile Prinzipien mit den beteiligten Personen vor allem am Projekt des Fachmagazins „Synergie“ erprobt wurden. Im Fall der Redaktion verständigte man sich im ersten Schritt auf eine agile Vorgehensweise wie das Aufsetzen eines Kanban-Boards von der Synergie-Ausgabe #1 zu einem einvernehmlich konsequenten Anwenden des Scrum-Rahmens ab Synergie-Ausgabe #2. Das Entwicklungsteam bestand aus Mitarbeitenden und Studierenden von Seiten der Universität sowie einer beteiligten Agentur. Die Rolle des Scrum-Masters war ebenso vergeben wie die Rolle des Product Owners, die

die Herausgeberin und wissenschaftliche Leitung innehat. Die Arbeit in einem cross-funktionalen Team mit unterschiedlichen Kompetenzen nach einem fest geregelten Rahmen wie im Exkurs zu Scrum beschrieben und einem Sprintzeitraum von 14 Tagen erlaubte es, den Produktionsprozess des Magazins zielgerichtet anzugehen.

Herausfordernde Rahmenbedingungen durch personelle Wechsel oder Teilverfügbarkeiten aufgrund des anstehenden Endes des Universitätskollegs 1.0 konnten so aufgegangen werden. Es zeigte sich für alle Beteiligten, dass ein regelmäßiger Austausch entlang von Aufgaben und deren Aufwandsschätzung auf Augenhöhe trotz eines anfänglich zeitlich relativ hohen Aufwands sehr viel Transparenz und Verständnis für die jeweiligen Tätigkeiten gebracht und damit die Zusammenarbeit verbessert hat. Auch ging ein Erkennen damit einher, warum beispielsweise die Agentur mindestens welche Zeiträume zur Gestaltung eines jeden Artikels oder des Titelblattdesigns benötigt und ein rechtzeitiges Übergeben von Seiten der Redaktion zwingend nötig ist. Umgekehrt konnte die Agentur stetig im Prozess nachvollziehen, worin kurzfristige Gründe für Planungsjustierungen lagen und entsprechend ihrerseits reagieren. Es entstand so ein erstes Produkt konsequent entlang des Rahmenwerks nach Scrum in Form der zweiten Ausgabe des Fachmagazins Synergie (siehe <http://synergie.blogs.uni-hamburg.de/>). Zum Ende des Projektzeitraums, also nach der Publikation des Magazins im November 2016, wurde gemeinsam in einer Retrospektive reflektiert, wie der Prozessverlauf empfunden wurde und ob und wie man es im nächsten Projekt anders machen könne. Die beteiligten Personen waren sich einig, dass Scrum als Rahmenwerk sehr gut für solche Prozesse taugt – zumal gerade im Team Redaktion besonders ab der Phase des Modellversuchs Universitätskolleg 2.0 auch weitere Produkte wie der UK-Bote, Schriftenbände oder Öffentlichkeitsarbeit für die einzelnen Maßnahmen neben dem regelmäßigen Erstellen eines Kommentierten Vorlesungsverzeichnisses aller extracurricularen Angebote des UK allesamt parallelen anstehen würden und sinnvoll zu organisieren wären. Die Projekte selbst blieben in sich zwar überschaubar, doch stieg die Komplexität durch Parallelität.

Der Start in die Modellversuchsphase im Redaktionsteam ging mit einem fast 100-prozentigen Wechsel der wissenschaftlichen Mitarbeitenden einher. Es zeigte sich, dass diese personelle Veränderung eine große Herausforderung für die gerade etablierten Prozesse darstellte. Die neuen Kolleginnen und Kollegen waren es bisher gewohnt, dass es eindeutige Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für Produkte gab (aber dann auch insgesamt mehr Personal für alle einzelnen Produkte) – eine gemeinsame Verantwortung für alle parallel entstehenden Produkte durch gemeinsames Arbeiten nach individuellen Kompetenzbereichen an allen parallelen Produkten in ihren jeweils komplexen Phasen war für sie neu. Nach dem ersten Quartal mit umfassender Schulung in den Bereichen Scrum und Kanban wurde das Projektmanagement einvernehmlich vom anspruchsvollen Scrum-Rahmenwerk auf ausgewählte Prinzipien agilen Projektmanagements um ein Kanban-Board herum justiert. In diesem Fall zeigte sich in besonderem Maße, welche bedeutsame Rolle die Personen neben den Strukturen für ein adäquates Prozessmanagement für komplexe Projekte als Indikatoren spielen.

Auch das nachfolgende Beispiel zur *Qualifizierung von Studierenden* in Ansätzen agilen Projektmanagements macht deutlich, dass ein wichtiger Faktor für das Gelingen agiler Prinzipien neben dem Können das Wollen ist. Dieses Wollen äußert sich in einer konstruktiven wie selbstverständlichen kritischen Haltung gegenüber diesen neuen Prinzipien, die jedoch ergebnisoffen ist und der Erfahrung und Praxis eine Möglichkeit gibt, sich in der Anwendung zu bewähren. Dies zeigte sich auch bei zahlreichen Studierenden, denen in der zweiten Jahreshälfte des ersten Förderjahrs (zeit-

lich verkürzte) Qualifizierungsangebote in agilem Projektmanagement angeboten wurden, damit sie entsprechend besser innerhalb der Maßnahmen (mit-)handeln und ein Verständnis für die veränderten Herangehensweisen aufbauen konnten. Zugleich sollten diese Angebote (vor allem zu Design-Thinking) sozusagen als Nebeneffekt auch einen näheren Einblick in die derzeitigen Welten und Bedarfe der Studierenden ermöglichen, damit der Modellversuch Universitätskolleg 2.0 nicht an der Realität vorbei entwickelt wird. Mit Methoden des Design-Thinkings wurde zum Beispiel die Fragestellung erprobt, was Studierende von einem Studium erwarten, dass sie gut auf die (nicht nur berufliche) Zukunft vorbereitet¹³.

Qualität – was passiert, wenn die Produkte den Erwartungen entsprechen?

Selbstorganisation dient letztlich nicht einem Selbstzweck, sondern gelingenden Produkten, die auf Akzeptanz stoßen – dazu sollten alle Teammitglieder – so divers ein Team sein mag und sollte – in der Lage sein, ihren fachlichen und sozialen Beitrag zu leisten oder sich auf einen entsprechenden Entwicklungsweg zu begeben, der wiederum durch Strukturen und Personen unterstützt wird, soweit dies im Rahmen der Möglichkeiten ist.

Es ist augenscheinlich, dass es sich bei Projekten zur Lehrentwicklung zugleich immer auch um Veränderung und Wandel und damit um Veränderung von möglicherweise Routinen und als Folge zu Neuordnungen von Zuständigkeiten handelt. So sollen zum Ende auch einige übergreifende Lessons-Learned speziell aus dem Hochschulkontext im Sinne von nicht zu unterschätzenden Einflussfaktoren aufgezeigt werden, an die in den nächsten Jahren des Projekts konstruktiv angeknüpft werden kann. Allen voran sei an dieser Stelle betont, dass die Produkte, die funktionieren, auch mit den Erwartungen verbunden sind, dass diese nun nachhaltig verankert und damit auch entsprechende Strukturen geschaffen würden. Denn das lässt sich mit agilen Ansätzen schwer ignorieren: Sie sind produkt- und ergebnisorientiert – und darin manifestiert sich der motivationale Ansporn der Entwicklungsteams.

Nachdenkliches zum Schluss

Wenngleich es in den vorherigen Ausführungen schon explizit oder zwischen den Zeilen exemplarisch deutlich wurde, zeigt sich vor allem eins: Es braucht einen langen Atem, und es braucht Mut, sich an Tore von Königreichen zu stellen und zu klopfen – und gar zu rütteln. Ebenso heißt eine suggerierte Offenheit von Teammitgliedern nicht immer auch, dass sie in der Lage sein werden, entsprechend zu handeln – zu tief sind habitualisierte Routinen und Weltbilder, die sich nicht innerhalb eines Jahres bewegen lassen, verankert. Stellenweise sind die Erfahrungen des ersten Jahres sicher wie ein Aufeinandertreffen von Denkwelten erlebt worden – gleichermaßen von allen Beteiligten im System – bei einigen schon nach wenigen Tagen, bei anderen nach mehreren Wochen – andere sind hochzufrieden mit den veränderten Arbeitsweisen.

13 Vgl. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/universitaetskolleg-2-0/studentische-partizipation-in-nachhaltiger-lehre/aktuelles/design-thinking-workshops.html> sowie <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/universitaetskolleg-2-0/studentische-partizipation-in-nachhaltiger-lehre/aktuelles/bericht-kanban-schulung.html> [06.03.2018].

Als Experimentierfeld und Kommunikationsplattform hat das Universitätskolleg das Potenzial, weiterhin den Rahmen für diese Art der Lehrentwicklung zu bieten und zu erproben.

Doch wie bei jedem Veränderungsprojekt, braucht es auch bei der Lehrentwicklung in akademischen Bildungsinstitutionen, um die es hier im Kern geht, Impulse, die Wellen auf dem als ruhig empfundenen Meer verursachen, sodass man lernt, diese Wellen beizeiten auch sicher in tiefen Gewässern zu nehmen – oder sich die bewährten Schwimmhilfen greift und im flachen Gewässer bleibt. Jeder hat da andere Perspektivvorlieben – auf diese Passung rechtzeitig zu achten, ist sicher eine zentrale Lessons-Learned in einem Modellversuch.

Dieser hier beschriebene Weg – so zeigen es eindrucksvoll die Beispiele zur Maßnahme Selbsteinschätzung ebenso wie teilweise die Erfahrungen zur Selbstorganisation – führt augenscheinlich eher zu einem Ziel und Produkt und kann für breitere Akzeptanz und Zufriedenheit bei allen Beteiligten im Team und den Stakeholdern führen und damit ein gewichtiges Argument sein, um erfolgreiche Maßnahmen schon in ihrer Entwicklungsphase nachhaltig zu verankern. Zentralisierung führt in diesem Fall dazu, dass Ressourcen gebündelt für die Sache, die fachlich dezentral aus den Fächern mitgesteuert wird, eingesetzt werden und eine stetige Verankerung klar kalkulierbar macht, wie hoch der jährliche Grad an Produktivität sein kann (beispielsweise auszudrücken, dass bei x Mitarbeiterstellen, die crossfunktional ausgerichtet sein sollten, damit sie sich parallel im Entwicklungsprozess selbst weiterentwickeln können, neben der Teamqualifizierung in der Lage sind, x Neuentwicklungen von OSA zu realisieren sind sowie y Migrationen etc.).

Dem liegt auch ein Verständnis zugrunde, dass einige Maßnahmen im Kontext der Lehrentwicklung zwar innerhalb ihrer selbst als Entwicklungsarbeit mit mehr oder weniger wissenschaftlichem Anspruch und Fundierung gelten können – doch in ihrer Ausbringung gegenüber den Stakeholdern ihren Wert in einer wichtigen, lehrbezogenen Dienstleistung haben. Nicht mehr – doch auch nicht weniger. Die Begeisterung einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bewirkt ein Übriges – insbesondere, wenn sie signalisieren, beim Experimentieren mit agilem Projektmanagement auch etwas über sich selbst erfahren zu haben. Insofern: Würde wer danach fragen, ob dieses Vorgehen Modellcharakter hat. Ja, ich würde es als wissenschaftliche Leitung wieder so angehen – auch an anderer Stelle.

Fazit: Impulse geben ... abwarten ... sie wirken lassen ... im Sinne eines Fortschritts.

Eine Teilvision des Modellversuchs Universitätskolleg 2.0 war es gewesen, auf der Ebene der agilen Lehrentwicklung nach diesem ersten Jahr die Prozesse und Maßnahmen rückblickend mit den Personen zu reflektieren und über die noch folgenden drei Jahre zusammenzuführen und – wo nötig – Anpassungen vorzunehmen. Das Universitätskolleg 2.0 kann als Modellversuch immer noch der Raum sein, um eine innovative Variante der Lehrentwicklung sozusagen als Kosmos innerhalb einer traditionell strukturierten Bildungsorganisation mit klaren Zuständigkeiten und festen Pfründen zu sein – eben ein Experimentierlabor und Kommunikationsraum über und für Lehre.

In den nächsten Jahren wird sich zeigen, ob einzelne Impulse bereits so nachhaltig verankert sind, dass nunmehr Personen diese forcieren und gegenüber Strukturveränderungen weitestgehend werden bewahren können. Eine sicherlich förderliche

Gelingensbedingung wird es hierbei sein, die (Rück-)Haltung zu bewahren und auszubauen und Neues (aus-)halten zu können.

Und um hier mit denselben Worten zu schließen, wie schon an anderer Stelle (Mayrberger 2017), soll wieder Gabriele Fischer bemüht werden, die im Editorial der Ausgabe 200 der Brand eins so treffend formulierte: „Und wir sollten wieder lernen, uns über den Fortschritt zu freuen: Auch wenn er bisweilen atemlos macht und nicht alles gelingt – ohne ihn bliebe alles, wie es ist. Wir sind überzeugt, dass es besser geht.“ (Fischer 2017)¹⁴, brand eins 5/2017, Editorial (<https://www.brandeins.de/archiv/2017/fortschritt/gabriele-fischer-editorial-fortschritt-200-ausgabe/>).

14 Gabriele Fischer 2017, brand eins 5/2017, Editorial, <https://www.brandeins.de/archiv/2017/fortschritt/gabriele-fischer-editorial-fortschritt-200-ausgabe/> [06.03.2018].

Literatur

- Burrows, M. (2015). Kanban. Verstehen, einführen, anwenden. Heidelberg: dpunkt.verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The ‹what› and ‹why› of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), pp. 227–268.
- Gloger, B. (2016). Scrum. Produkte zuverlässig und schnell entwickeln. München: Carl Hanser Verlag.
- Glober, B. (2015). Selbstorganisation braucht Führung. München: Carl Hanser Verlag.
- Greßer, K. & Freisler, R. (2017). Agil und erfolgreich führen. Neue Leadership-Kompetenzen: Mit einem agilen Mindset und Methoden Ihre Führungspersönlichkeit entwickeln. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2017). Agiles Projektmanagement an Hochschulen – get the things done. In *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*. 2017/03, S. 8–15. <https://synergie.blogs.uni-hamburg.de/ausgabe-03-beitrag-hanft-maschwitz-stoeter/> [06.03.2018].
- Luhmann, N. (2011). Einführung in die Systemtheorie. Hrsg. von Dirk Baecker. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Mayrberger, K. (2017). Agilität und (Medien-)Didaktik – eine Frage der Haltung? In *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*. 2017/03, S. 16–19. <https://synergie.blogs.uni-hamburg.de/ausgabe-03-beitrag-mayrberger/> [06.03.2018].
- Schwaber, K. & Sutherland, J. (2017). Der Scrum Guide. Der gültige Leitfaden für Scrum: Die Spielregeln. <http://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v2017/2017-Scrum-Guide-German.pdf> [06.03.2018].
- Schwaber, K., Sutherland, J. & Beedle, M. (2001). Agile Software Development with Scrum. Upper Saddle River.
- Universitätskolleg (2017). Gestern, heute, morgen. Das Universitätskolleg von 2012 bis 2016. *Universitätskolleg-Schriften* (Bd. 22). <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/schriftenreihe.html> [06.03.2018].
- Vigenschow, Uwe (2015). APM – Agiles Projektmanagement. Heidelberg: dpunkt.verlag.



Diesen Artikel finden Sie auch online unter:
<https://uhh.de/uk-band024-agil> (PDF-Download)
<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.006>

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Prof. Dr. phil. Kerstin Mayrberger studierte Lehramt und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Lüneburg und Hamburg. Von 2009 bis 2011 war sie Juniorprofessorin für Medienpädagogik an der Universität Mainz, von 2011 bis 2014 Professorin für Mediendidaktik an der Universität Augsburg. Seit Oktober 2014 ist sie an der Universität Hamburg am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) Professorin für Lehren und Lernen an der Hochschule mit dem Schwerpunkt Mediendidaktik. Ebenfalls ist sie Beauftragte der Universität Hamburg für Digitalisierung von Lehren und Lernen (DLL) und Mitglied in der Lenkungsgruppe sowie strategischen Steuergruppe der Hamburg Open Online University (HOOU). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mediendidaktik, derzeit besonders beim Lernen und Lehren mit mobilen Endgeräten, beim partizipativen Lernen mit digitalen, vernetzten Medien (Partizipative Mediendidaktik), Open Education mit Open Educational Resources (OER) sowie bei Fragen der (medien-)pädagogischen Professionalität von Lehrenden.



Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Kontaktdaten:

Universität Hamburg
Universitätskolleg Digital
Schlüterstraße 51, 20146 Hamburg
kerstin.mayrberger@uni-hamburg.de

DIE DISKURSIVE FORMATION VON UNIVERSITÄT 4.0 AM BEISPIEL DER KMK-STRATEGIE „BILDUNG IN DER DIGITALEN WELT“¹

Dr. Markus Deimann
(Fachhochschule Lübeck)

Einleitung
Bildungstheoretische Grundlagen
Die KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“
Abschluss

Einleitung

Als Jean-François Lyotard² 1979 öffentlichkeitswirksam das Ende der großen Erzählungen verkündete, dachte wohl niemand daran, dass es einige Dekaden später zu einer Renaissance dieser Denkfigur kommen würde. Diesmal nicht als politische Idee, sondern in Form einer soziotechnischen Infrastruktur. Diese ist so mächtig geworden, dass man nicht länger nicht über sie sprechen kann. Sie steht sinnbildlich für das Ende der Geschichte, so wie es Francis Fukuyama nach dem Zusammenbruch des Kommunismus formuliert hatte³.

Gemeint sind damit die Digitalisierung und die damit einhergehenden Veränderungen von gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen. Nahezu alles soll transformiert werden und das Ausmalen von „fiktiven Zukünften“⁴ hat Hochkonjunktur. So ist wahlweise von einer „digitalen Bildungsrevolution“⁵ – gemeint als Endstufe bildungstechnologischer Entwicklung, bei der nun intelligente Systeme wie Learning Analytics dem Menschen sagen, wie und was er zu lernen hat – oder von einer Dystopie⁶ die Rede, bei der nun Google, Facebook und Amazon das sind, was früher der Orwellsche Überwachungsstaat oder das Benthamische Panoptikum waren. Dass es medientheoretisch fundierte Konzeptualisierungen wie die Simulakren von Baudrillard⁷ gibt, möchte ich an dieser Stelle als Aufforderung für mehr Transdisziplinarität einwerfen.

Stattdessen bestimmen die beiden (mentalen) Modelle – Revolution und Dystopie – zumeist unser Denken und Handeln. Was fehlt, sind reflektierte Analysen und Interpretationen. Bildung bietet hierfür ein gutes Instrumentarium, da es sowohl Pro-

1 Verschriftliche Form des Vortrags im Rahmen der Tagung „Universität 4.0“, durchgeführt von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Berlin, 03. bis 04.11.2017. Eine Aufzeichnung des Vortrags findet sich unter: <https://www.youtube.com/watch?v=56acNBVRusA&t=466s> [05.03.2018].

2 Lyotard, Jean-François (1993). *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. Wien: Passagen Verlag.

3 Fukuyama, Francis (1992). *Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir?* München: Kinkler.

4 Barbrook, Richard (2007). *Imaginary futures: From thinking machines to the global village*. London: Pluto.

5 Dräger, Jörg, und Ralph Müller-Eiselt (2015). *Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. 1. Aufl. München: DVA.

6 Siehe dazu z. B. Daum, Timo (2017). *Das Kapital sind wir: zur Kritik der digitalen Ökonomie*. 1. Auflage, Erstausgabe. Nautilus Flugschrift. Hamburg: Edition Nautilus.

7 Baudrillard, Jean (1994). *Simulacra and Simulation*. The Body, in Theory. Ann Arbor: University of Michigan Press.

zessmerkmale (Bildung als nie abzuschließender Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und der Welt) als auch anthropologische Aspekte (Menschenbild) enthält. Beide Komponenten implizieren ein bestimmtes semantisches Bedeutungsfeld, das es, um Missverständnisse oder Kolonialisierungen zu vermeiden, zu explizieren gilt. Es gibt mehrere Beispiele für eine „feindliche Übernahme“ von Bildung, wie etwa im Zusammenhang mit der sogenannten Schul-Cloud, die sich bis zu einer Instrumentalisierung von Humboldt als heutigen „Fan der Cloud“ steigert⁸.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen möchte ich am Beispiel der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“⁹ eine bildungswissenschaftliche Einordnung des Digitalisierungsdiskurses vornehmen. Diese Strategie stellt – neben anderen Dokumenten wie der BMBF-Strategie „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“¹⁰ – ein für Hochschulen zentrales Rahmenwerk dar und konstituiert eine bestimmte Lesart von Bildung im Spannungsfeld von Digitalisierung und Hochschule. Diese versuche ich zu dechiffrieren und die tiefere Bedeutungsebene freizulegen. Zur Analyse schlage ich ein bildungstheoretisches Gerüst vor, ergänzt um zeitgenössische Überlegungen zur Digitalisierung.

Bildungstheoretische Grundlagen

Beginnen wir also mit den bildungstheoretischen Grundlagen, die von folgender Frage ausgehen: Was bedeutet Bildung im Kontext der Digitalisierung von Hochschule?

Ich sehe Bildung in der Tradition von Humboldt stehend, als einen Prozess, der über kognitives, emotionales, motivationales und soziales Lernen hinausgeht und das umfasst, was schwammig als Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird. Dass es schwammig ist, stellt kein „Defizit“ dar, sondern ist im Gegenteil die einzige Möglichkeit es zu denken. Persönlichkeit kann nicht in Standards, Kompetenzraster oder Qualifikationsprofile gepresst werden, sondern ist prinzipiell unbestimmbar. Wie sich Persönlichkeit entfaltet, kann nicht prädeterniert werden. Es lassen sich jedoch einige Leitlinien formulieren wie Autonomie, Selbstbestimmung und Emanzipation. Diese können als Kriterien fungieren, mit denen die Sinnhaftigkeit von Bildungsmaßnahmen diskutiert werden kann. Weiterhin ist Bildung ein nie abzuschließender Prozess, der den Mensch das ganze Leben begleitet, ohne jedoch in das neoliberale Narrativ des lebenslangen Lernens zu verfallen. Bildung kann nicht verordnet werden und dient auch nicht der Optimierung des eigenen Humankapitals, sondern geht vom Individuum aus und ist auch nur ihm verpflichtet.

Kommen wir nun zu einem weiteren wichtigen Aspekt, dem Menschenbild, d. h. die Vorstellung vom Wesen des Menschen. Was macht ihn aus und unterscheidet ihn vom Tier oder Roboter? Die Kontrastierungen zeigen an, dass das Menschenbild keine für alle Zeiten gültige Einheit bildet, sondern sensibel für gesellschaftliche Ver-

8 Meinel, Christoph. „Eine Vision für die Zukunft digitaler Bildung“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 20. April 2017. Ein digitaler Nachdruck findet sich unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/blog/christoph-meinel-hpi-vision-zukunft-digitale-bildung> [05.03.2018].

9 Kultusminister Konferenz. „Bildung in der digitalen Welt“. *Kultusminister Konferenz* (blog), 2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [05.03.2018].

10 https://www.bmbf.de/pub/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf [05.03.2018].

änderungen ist. Was zu Zeiten der Industrialisierung der Homo Faber war, ist heute in der Netzwerkgesellschaft der Homo Digitalis. Die Bestimmung einer solchen anthropologischen Reflexionsfigur hat gerade erst angefangen, entsprechend fragil ist sie noch. Sie ist auch Gegenstand hegemonialer Kämpfe im Spannungsfeld von Informatik und Ökonomie. Ausgetragen werden die Kämpfe um die Deutungshoheit auf diskursiven Plattformen wie dem Hochschulforum Digitalisierung oder in Strategiepapieren wie „Bildung in der digitalen Welt“.

Von Interesse sind dabei die Binnenverhältnisse der drei großen Bereiche – Bildung, Digitalisierung und Hochschule – sowie deren Interdependenzen. Ich werde versuchen, die jeweilige argumentative Eigenlogik aufzuschlüsseln und diese dann mit einem kritischen Verständnis von Bildung und Digitalisierung gegenlesen.

Bevor wir beginnen, noch ein paar Worte zur Institution Universität. Sie ist unser Untersuchungsgegenstand, aber auch der Ort, an dem wir sozialisiert wurden. Diese doppelte Bedeutung gilt es mitzudenken. Wir sehen aktuell den starken Versuch einer verordneten Transformation bzw. in Anlehnung an Nietzsche einen Willen zur (radikalen) Umgestaltung. Die Universität kann sich leicht auf dünnes Eis begeben, wenn sie unhinterfragt in dieses Spiel einsteigt. Dass diese Tagung den Suffix 4.0 trägt, ist ebenso ein Ausdruck des Willens zur Umgestaltung. Demgegenüber stelle ich eine Auffassung von Hochschule, die von einem Willen zur Selbstreflexion getragen wird. Mir ist bewusst, dass dies eine idealisierte Selbstzuschreibung ist, halte diese jedoch vor dem Hintergrund des soziokulturellen Wandels, der mit der Digitalisierung einhergeht, für gerechtfertigt.

Gleichzeitig sehe ich auch den Bedarf, Universität neu zu denken. Dies erfordert eine Such- und Reflexionsbewegung, die Digitalisierung jenseits von technischen Kategorien der Transformation und Disruption analysiert. Dabei kommen zentrale Narrative ins Spiel, wie sie beispielsweise im Buch „Das Kapital sind wir“ von Timo Daum¹¹ beschrieben werden. So hat sich das Internet von einem in der Menschheitsgeschichte einmaligen Versuch der Vernetzung von Personen und Ideen zu einer digitalen Oligarchie von Service-Providern und Netzdienstleistern entwickelt. Wir leben heute in einem Informationskommunismus, der jedoch von einem privat organisierten Regime von Algorithmen kontrolliert wird. Ganz selbstverständlich nutzen Angela Merkel, Donald Trump und wir heute Twitter und freuen uns, den Politikerinnen und Politikern nah sein zu können. Auch können nun dank Facebook ganze Regierungen gestürzt werden, wie wir alle während des Arabischen Frühlings miterleben durften, und auch bei den Präsidentschaftswahlen 2016 in den USA spielten die sozialen Netzwerke eine große Rolle.

Die digitale Transformation ist – so sollte diese kurze Skizze illustrieren – ein komplexes Thema. Politische und ökonomische Interessen werden zum Teil geschickt verschleiert und Technologien als Segen für die gesamte Menschheit verkauft. Es ist Aufgabe der Hochschulbildung, diese zu dechiffrieren und die Menschen zu mündigen, selbstbestimmten Digital-Bürgerinnen und -Bürgern zu bilden.

11 Siehe zu den Angaben Fußnote 6.

Die KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“

Schauen wir uns nun die Strategie der KMK „Bildung in der digitalen Welt“ an. Die Präambel gibt Aufschluss über die Ausrichtung bzw. Rahmung der Strategie. Vor dem Hintergrund der eingangs vorgestellten dichotomen mentalen Modelle – Digitalisierung als Dystopie vs. Digitalisierung als Revolution – ordnet sich die Präambel der Kategorie der Revolution zu. Damit wird ein enorm positiver Erwartungshorizont konstruiert, bei dem u.a. von neuen Möglichkeiten der individuellen Förderung bei formaler Bildung die Rede ist. Es ist ein deterministisches Verständnis von Technik, wenn von neuen Chancen und Herausforderungen gesprochen wird. Digitalisierung wird so auch eher als technischer Prozess verstanden, „in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen, z. B. zum Schutz der Privatsphäre mit sich bringen“. An späterer Stelle heißt es dann, „[d]ie Digitalisierung beschreibt einen grundsätzlichen Wandel in der Verbreitung von Daten, Informationen und Wissen“.

Diese Sicht impliziert, dass wir Menschen in eine passive Rolle gedrängt werden, was z. B. die Anpassung von „infrastrukturellen, rechtlichen und personellen Rahmenbedingungen“ erfordert. Andererseits zeigt sich auch eine Bereitschaft zum Überdenken von curricularen Strukturen und Bildungsplänen.

Für den Bereich Hochschule – der im Unterschied zur Schule einen geringeren Platz einnimmt – wird eine zweifache Zielstellung formuliert. Zum einen sind sie (immer noch) der dominante Ort, an dem neues Wissen geschaffen wird, das für das Funktionieren der Gesellschaft benötigt wird. Zum anderen sind sie auch Verwerter der neuen digitalen Werkzeuge und der damit entstehenden Strukturen und Prozesse. Was das im Einzelnen für die Hochschule bedeutet, wird anhand von Anforderungen und Handlungsbedarfe entlang der Kategorien Lehre, Lehrende, Studierende, Curriculum, Open Educational Resources, Qualitätssicherung, Unterstützung der Lehrenden, Ausstattung und Anbindung, Hochschulstrategie und Vernetzungen definiert.

Ich werde mir diese Kategorien nun im Hinblick auf den Bildungsbegriff bzw. das Bildungsverständnis sowie die Charakterisierung von Digitalisierung zusammenfassend ansehen.

Das Bildungsverständnis, so wie es in der Strategie durchschimmert, ist als ambivalent bis widersprüchlich zu werten. So gibt es Aussagen, die einem klassischen, d. h. in der Tradition von Humboldt stehenden Bildungsbegriff entspringen, wie z. B.: „Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig mit neuen Techniken umzugehen, diese sinnvoll einzusetzen und kritisch zu reflektieren“. Dahinter steht auch ein bestimmtes Menschenbild, das kompatibel mit den weiter oben angesprochenen Vorstellungen von Autonomie und Emanzipation steht. Auf der anderen Seite finden sich in der Strategie auch Passagen, die für einen entkernten und instrumentalisierten Bildungsbegriff stehen: „Der Einsatz digitaler Medien muss dabei einen Mehrwert für die Lehre darstellen und sich am Nutzen für die Studierenden und die Lehrenden messen lassen. Ein wesentlicher Mehrwert besteht in der Individualisierung, Flexibilisierung und Verbesserung der Reichweite der Lehrangebote „[...]“. Hier wird eine ökonomische Lesart sichtbar, nicht nur durch den Begriff „Mehrwert“, sondern insbesondere durch die mit der Digitalisierung erhofften Effizienzgewinne in Form von Individualisierung und Flexibilisierung sowie durch Marketingeffekte dank einer Verbesserung der Reichweite.

Individualisierung und Flexibilisierung sind darüber hinaus beliebte Vokabel eines neoliberalen Bildungsverständnisses, was durch die Digitalisierung noch weiter katalysiert wird. Das dabei konstruierte Narrativ lässt sich mit dem Bildungsphilosophen Gerd Biesta als „Learnification“¹² bezeichnen, gemeint als eine systematische Abwertung des Lehrens zugunsten einer Aufwertung des Lernens. Der Lehrende erscheint angesichts der großartigen Fortschritte von Learning Analytics überholt und wird zum Begleiter, Coach oder Facilitator degradiert. Die intelligenten Technologien und smarten Maschinen wissen schließlich sehr viel besser, was der Lernende gerade braucht und bieten dafür passgenaue Lösungen an. Die Technik steht uns zudem ständig 24/7 zur Verfügung und kann damit weitaus mehr Potenzial aus unserem Humankapital abschöpfen.

Diese polemisierende Darstellung soll auf eine Problemlage aufmerksam machen, die bislang von der Bildungswissenschaft eher vernachlässigt wurde. Gemeint ist damit die technisch bedingte Umcodierung der Vorstellung, die wir von Bildung haben. Da ist zum einen der Prozess, der, wie bereits erwähnt, prinzipiell offen und nicht vorherbestimmbar ist, sowie zum anderen das Menschenbild, das den Idealen Autonomie, Selbstbestimmung und Emanzipation verpflichtet ist. Diese normativen Prinzipien, die strukturleitend für die Institution Hochschule waren, werden durch die Digitalisierung herausgefordert. Dadurch ergibt sich eine Notwendigkeit der Anpassung im Hinblick auf Lehre, Curriculum und Qualitätssicherung. Was nun leitendes Strukturprinzip sein soll, wird in der Strategie nicht klar benannt. Es ist jedoch ein erheblicher Unterschied, ob es sich um ein inhärentes Strukturmodell handelt wie bei der Neugründung der Berliner Universität, die den Humboldtschen Ideen und Idealen folgte und stilprägend für eine ganze Epoche war, oder um einen undurchsichtigen Komplex aus ökonomischen und politischen Interessen, der aktuell maßgeblich den Diskurs über die Digitalisierung bestimmt. Mit den Hinweisen auf die Notwendigkeit von Datenschutz und Datensicherheit wird angezeigt, auf welchem unsicheren Terrain man sich begibt, so, wie wenn auf „Messaging-Dienste [, die] auf dem gewerblichen Markt verfügbar sind“, zurückgegriffen werden soll.

Abschluss

Zum Abschluss möchte ich nun eine kurze Einschätzung geben und Thesen für die weitere Diskussion einbringen.

Die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ geht von einem positiv konnotierten, technikdeterministischen Verständnis der Digitalisierung aus, das einerseits als Treiber gesellschaftlicher Veränderung fungiert und andererseits als Prozess der Veränderung von Lern- und Arbeitsprozessen. Sichtbar wird er jedoch ausschließlich auf der Ebene von Geräten wie Smartphones und Tablets. Die darunter liegende Infrastruktur und die dadurch bedingten Handlungsmöglichkeiten werden ausgeblendet. Daraus ergeben sich zwei zentrale Herausforderungen: Erstens sind die Strukturprinzipien und Machtverhältnisse der Digitalisierung, die derzeit hauptsächlich im Silicon Valley bestimmt werden und einer ganz bestimmten Ideologie¹³ folgen, soweit aufzuschlüs-

12 Biesta, Gert. „Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher“. *Phenomenology and Practice* 6, Nr. 2 (2012): 35–49.

13 Siehe dazu Barbrook, Richard und Andy Cameron (1995). „The Californian Ideology“. *The HRC Archive* (blog). <http://www.imaginaryfutures.net/2007/04/17/the-californian-ideology-2/> [05.03.2018].

seln, dass daraus zweitens Handlungsmöglichkeiten für Hochschulen abgeleitet werden können, die einem fundierten Bildungsverständnis entspringen.

Einen kleinen Hinweis auf ein solches Vorgehen gibt die Strategie im Abschnitt Open Educational Resources. Diese steht nämlich tatsächlich im Einklang mit bestimmten Bildungsprinzipien und lässt sich weiter als sogenannte Open Educational Practices ausbauen.

Es ist der zeitlichen Einschränkung geschuldet, dass ich nicht ausführlicher auf die skizzenhaft angeschnittenen Themenfelder eingehen konnte. Ich sehe diesen Vortrag daher auch als Startschuss für weitere Forschungen, zu der ich Sie zum Mitdenken einlade.



CC BY 4.0

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band024-uni40> (PDF-Download)

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.007>

Dr. Markus Deimann

Fachhochschule Lübeck
markus.deimann@fh-luebeck.de



Dr. Markus Deimann



LEHRE UND BETREUUNG



STIL – STUDIEREN IN LEIPZIG: AUSTAUSCH UND WISSENSTRANSFER für die nachhaltige Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen an der Universität Leipzig

Gretel Pfeiffer
(Universität Leipzig)

1. Projektphilosophie und Ziele von StIL – Studieren in Leipzig

StIL – Studieren in Leipzig wirkt seit Beginn der ersten Förderphase des Bund-Länder-Förderprogramms Qualitätspakt Lehre an der Universität Leipzig (UL). Ziel ist, die Lehr- und Studienbedingungen an der UL zu verbessern. Dazu wird durch das Projekt seit 2011 in die Stärkung der Infrastruktur und der Internationalisierung sowie in die Förderung von Innovationen in der Lehre investiert. Die spezifischen und passgenauen Maßnahmen dieser drei Bereiche kommen an den Fakultäten, an zentralen Einrichtungen und in der Zentralverwaltung zum Tragen. Darüber hinaus wird der Praxisbezug und die internationale Dimension des Studiums gestärkt und ein Studium unter verbesserten Lehr-Lernbedingungen ermöglicht. Die Entwicklung einer innovativen Lehr-Lernkultur an der UL wurde angeschoben und wird in der zweiten Förderphase vorangetrieben.

2. Verbesserte Betreuung, Beratung und Unterstützung von Studierenden

StIL trägt zur Verbesserung der Beratung und Begleitung der Studierenden, der Studienorientierung und der Lehre mit Fokus auf Employability sowie der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen von Studierenden bei. Gemäß dem Profil der UL wurden Teilprojekte konzipiert und spezifische Zielgruppen adressiert. Die Projektsäule Infrastruktur leistet mit ihren Teilprojekten einen wichtigen Beitrag, um Lücken zwischen Schule und Studium, Studium und Arbeitswelt, Theorie und Praxis sowie zentralen und dezentralen Strukturen zu schließen.

Mentoring: Das Mentoring-Netzwerk berät fachspezifisch und bildet die Schnittstelle an den Fakultäten zwischen zentralen (Beratungs-)Angeboten der UL und der dezentralen Fachstudienberatung der Institute. Darüber hinaus werden fachübergreifende Projekte und Peer-Programme initiiert, die unter den Studierenden großen Anklang finden. Für Lehramtsstudierende aller Fakultäten wurde ein Mentoring-Programm ins Leben gerufen, das ihnen zu Studienbeginn ermöglicht, mit einer Mentorin bzw. einem Mentor aus ihrem Studiengang auf Augenhöhe zu kommunizieren und sich über Studienalltag, Studienorganisation, Zeit- und Prüfungsmanagement sowie das Studieneinfach auszutauschen. Ebenfalls etabliert hat sich das *BeBuddy!*-Programm, in dem ergänzend zu den StIL-Buddies (siehe unten) Studierende ehrenamtlich internationale Studierende betreuen und begleiten. Die Mentorinnen und Mentoren der Fakultäten für Lebenswissenschaften, Physik und Geographie sowie Chemie und Mineralogie gestalten seit Oktober 2017 eine naturwissenschaftliche Forschungswerkstatt, die Schülerinnen und Schülern der 10. bis 12. Klassenstufe einen Einblick in das Studium

der Naturwissenschaften an der UL gibt. Im Oktober jeden Jahres wird zudem ein einwöchiges Probestudium angeboten.

Tutoring: Tutorienmittel leisten einen unverzichtbaren Beitrag zur Entwicklung von kompetenzorientiertem Lernen und Lehren. Die Tutorinnen und Tutoren bieten fachliche Unterstützung, soziale Integration und sie befördern das Selbstlernen der Studierenden. Leitend ist der Ansatz der Peer-Education. Die zusätzlichen Mittel ermöglichen die Lehre in Kleingruppen und schaffen einen Rahmen zum fachlichen Austausch. Auf der administrativen Ebene gibt eine Leitlinie wertvolle Hinweise zum Einsatz von Tutorien. Es ist zudem eine Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren im Tutoring-Kolleg vorgesehen (siehe unten).

Tutoring-Kolleg: Das Tutoring-Kolleg bietet eine didaktische Qualifizierung für Tutorinnen und Tutoren der UL an. Im Rahmen eines breit gefächerten Workshopangebots werden die (angehenden) Tutorinnen und Tutoren systematisch auf ihre Tätigkeit vorbereitet und im Laufe des Semesters begleitend unterstützt. Pro Jahr durchlaufen über 180 Tutorinnen und Tutoren aus allen Fakultäten erfolgreich das Qualifizierungsprogramm. Das Teilprojekt hält zudem Angebote für Lehrende bereit. Sie erhalten Unterstützung bei Fragen zur Ausgestaltung und zum zielgerichteten Einsatz von Tutorien. Das Tutoring-Kolleg ist Mitglied im Facharbeitskreis Tutorienarbeit Sachsen sowie im Netzwerk Tutorienarbeit, deren Halbjahrestagung es im September 2018 in Leipzig ausrichtet.

Studienstartportal www.leipzig-studieren.de: Als wichtiges Informationsmedium für die Studienorientierung von angehenden Studierenden hat sich die Onlineplattform www.leipzig-studieren.de etabliert. Die Anbindung an die zentrale Studienberatung sowie die Stabsstelle Universitätskommunikation ermöglicht es dem Teilprojekt zum einen, zielgerichtet die maßgeblichen Akteurinnen und Akteure der UL in die Gestaltung einzubeziehen und gleichzeitig durch den Einsatz von Multimedia-Content authentische Einblicke in das akademische Leben an der UL zu vermitteln. Flankiert wird das Onlineangebot durch spezifische Offlineangebote beim *Tag der offenen Hochschule* und dem Studieninformationstag. In der zweiten Förderphase wird das Angebot auf die Masterstudiengänge erweitert und in die Website der Universität Leipzig integriert.

Leipziger Sammlungsinitiative: Lehre und Forschung ergänzen sich in besonderer Weise in der Leipziger Sammlungsinitiative (LSI). Das Teilprojekt bindet die reichhaltigen und vielfältigen universitären Sammlungsobjekte in die Lehre ein. Seit Projektbeginn wurden über 50 Lehrveranstaltungen realisiert, in denen die Studierenden neben fachwissenschaftlichen Methoden und Kenntnissen auch fächerübergreifende Fähigkeiten erworben haben. Sie waren an der Konzeption und Organisation von Ausstellungen beteiligt, erarbeiteten personelle oder mediale Führungen, verfassten Publikationen und erhielten Einblick in Öffentlichkeitsarbeit und Museumspädagogik. Die Arbeit mit dem Objekt und der Praxisbezug wird von den Studierenden als besonderer Mehrwert empfunden und positiv evaluiert. Die Leipziger Sammlungsinitiative ist bundesweit gut mit anderen Universitätssammlungen vernetzt und war im Sommer 2017 Gastgeberin der Jahrestagung der Gesellschaft für Universitätssammlungen (GfU).



Abbildung: Studierende lernen im Museum für Musikinstrumente an Sammlungsobjekten (Teilprojekt Leipziger Sammlungsinitiative)

Leipziger Examens Offensive: An der Juristenfakultät unterstützt StIL das für Studierende kostenfreie Repetitorium der Leipziger Examens Offensive (LEO). Es befördert nachweislich den Studienerfolg im Studiengang Rechtswissenschaften und trägt zur Verbesserung der Lehr- und Studienqualität bei.

Schlüsselqualifikationen_neu: Schlüsselqualifikationen (SQneu) ergänzen das Fachstudium um eine berufsfeldbezogene Perspektive und erhöhen die Berufschancen der Studierenden. Das Teilprojekt verbessert anwendungsbezogene Kenntnisse in Englisch und Wirtschaftswissenschaften, richtet sich vor allem an Studierende der geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächer, sowie an Interessierte anderer Fachrichtungen, und fördert deren Employability. Insgesamt werden zwei Module SQ_Englisch und sechs Module im Bereich SQ_Wirtschaft realisiert. Die Module werden stetig angepasst und weiterentwickelt. Das Teilprojekt zeichnet sich durch einen hohen qualitativen Mehrwert für die Studierenden der UL aus. Zugleich wird der Nutzen auch durch die stabil hohen Teilnehmendenzahlen, die große Nachfrage und die überdurchschnittlich guten Evaluationsergebnisse in allen Modulen bestätigt. Seit Februar 2017 wird das Teilprojekt durch eine SQ-Projektkoordination begleitet, die ein Konzept für den Einsatz von SQ an der UL verfasst und bisherige Erfolge als Good-Practice aufarbeitet.

3. Internationalisierung des Curriculums und Unterstützung für internationale Studierende und Absolventinnen und Absolventen

Die Projektsäule Internationalisierung sticht innerhalb des Qualitätspakt Lehre deutlich heraus. Internationalisierung ist eine Querschnittsaufgabe, die gegenüber Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden der Verwaltung auf die weitere Ausgestaltung der internationalen Dimension in Lehre und Studium zielt. Sie wirkt darauf hin, die Hochschulen bei der Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung ihres Personals für

die Aufgaben in Lehre, Betreuung und Beratung zu unterstützen – an der UL insbesondere im Bereich Internationalisierung. Studierende sollen zudem hinsichtlich ihrer Mobilität im Studium gefördert und für den nationalen und internationalen Arbeitsmarkt qualifiziert werden. Die Projektsäule weist starke Verknüpfungen zur Infrastruktursäule auf, speziell zu den Teilprojekten Mentoring und Studienstartportal.

Internationalisierung zu Hause und Mobilitätsförderung: Das Teilprojekt Internationalisierung zu Hause und Mobilitätsförderung setzt sich zusammen aus Maßnahmen zur Förderung strukturierter Mobilität und Anerkennungserleichterung, dem Welcome Centre für Gastlehrende, Maßnahmen im Bereich Employability und dem Wettbewerb um eine internationale Stil-Sommerschule. Die erste internationale Stil-Sommerschule wurde 2017 von den Instituten für Afrikanistik, Kulturwissenschaften und Anthropologie der Universität Leipzig zum Thema „Seeing the Self through the Lens of the Other“ ausgerichtet. Das Programm richtete sich in erster Linie an Masterstudierende, die im Rahmen der internationalen Stil-Sommerschule nicht nur Theorien und Praktiken aus den aktuellen internationalen Forschungsdiskursen lernen und diskutieren, sondern die neuen Kenntnisse auch für ihr eigenes Forschungsprojekt reflektiert anwenden sollten. Als Ergebnis entstand ein Videoblog. In filmisch aufgearbeiteten Abhandlungen verarbeiteten die Studierenden die Erfahrungen, die sie während der Sommerschule gesammelt hatten. Im Oktober konnte ein Follow-up-Tag mit einer öffentlichen Lesung umgesetzt werden.

Buddies: Die Betreuung und Unterstützung internationaler Studierender durch Peers bildet eine Schnittstelle zwischen den Säulen Infrastruktur und Internationalisierung. Ähnlich wie Tutorinnen und Tutoren begleiten Buddies Studierende in verschiedenen Studienphasen. So sehen sich internationale Studierende neben den fachlichen Herausforderungen eines Hochschulstudiums auch vor organisatorische Hürden des Studierens in einem fremden Land gestellt. Der Einsatz der Buddies leistet einen wichtigen Beitrag zur sozialen und fachlichen Integration von internationalen Studierenden an der UL. Sie werden an den Fakultäten und am Studienkolleg eingesetzt. Die Mentorinnen und Mentoren organisieren Vernetzungstreffen der Buddies, bereiten diese auf ihre Tätigkeit vor und schaffen Handlungssicherheit.

Career Service for Internationals: Das Angebot des Career Service for Internationals richtet sich an internationale Studierende der Universität Leipzig, die planen, nach ihrem Studium in Deutschland zu arbeiten. Das Teilprojekt unterstützt diese Zielgruppe durch gezielte Angebote, zum Beispiel durch Beratung zu Bewerbungsunterlagen, Informationen zu Rahmenbedingungen auf dem Arbeitsmarkt und Vorgaben von behördlicher Seite. Die Studierenden werden in Form von Workshop- und Vortragsangeboten auf den Bewerbungsprozess und die deutsche Arbeitswelt vorbereitet. Durch Unternehmensexkursionen erhalten sie einen Einblick in die Praxis und den Kontakt zu Unternehmen der Region. Seit Beginn der Maßnahme im Herbst 2016 nahmen knapp 200 internationale Studierende die Angebote wahr. Über hundert weitere Studierende ließen sich persönlich beraten.

Communication in English: Das Teilprojekt richtet sich an Lehrende und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Zentralverwaltung, die ihre Englischkenntnisse verbessern möchten. Ziel ist, das englischsprachige Lehrangebot zu erhöhen und Sprachbarrieren bei Verwaltungsabläufen zu verringern. Dazu werden im Teilprojekt gezielte Workshops angeboten, die von den Teilnehmenden positiv evaluiert werden.

4. Lehr-Lern-Projekte und Hochschuldidaktik im Teilprojekt LaborUniversität

Der Wettbewerb um Innovation in Studium und Lehre ist der Kern der LaborUniversität. Jedes Jahr erhalten Lehrende der UL die Möglichkeit, innovative Lehr-Lern-Projekte in folgenden Themenfeldern zu erproben:

- Einsatz neuer lern- und kompetenzorientierter Lehrkonzepte
- Aktivierung zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen
- Einsatz neuer kompetenzorientierter Prüfungsformen
- Diversität in der Lehre
- Unterstützung der Präsenzlehre durch digitale Werkzeuge
- Internationalisierung der Lehre
- Förderung der Berufsbezogenheit
- Anwendungsbezug in der Lehre / Theorie-Praxis-Transfer
- Forschungsbezug in der Lehre / Forschendes Lernen
- Interdisziplinarität in der Lehre

Das Ziel, Innovationsprozesse in der Lehre voranzutreiben, konnte bisher durch Mittel für Lehraufträge und wissenschaftliche und studentische Hilfskräfte für sieben Projektkohorten mit insgesamt 62 Lehr-Lern-Projekten realisiert werden. Während der Durchführung werden Lehrende didaktisch und organisatorisch beraten. Die LaborUniversität bietet darüber hinaus Vernetzungsangebote sowie Unterstützung bei der Evaluation an. Der Erfolg der Lehr-Lern-Projekte zeigt sich in ihrer Nachhaltigkeit: Viele Konzepte wurden entweder in den regulären Lehrbetrieb übernommen, Elemente der Projekte strukturell implementiert oder eine Wiederholung angestrebt. Die geförderten Lehr-Lern-Projekte werden zudem als Good-Practice-Beispiele aufgearbeitet.

In der zweiten Förderphase konnte die LaborUniversität breiter aufgestellt werden. Hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Vernetzungsangebote wie die Werkstätten und „DIDAKTIK-HAPPENS“ sind an alle Lehrenden der UL adressiert und ergänzen den Wettbewerb. Im November 2017 wurde zum dritten Mal der *Tag der Lehre* ausgerichtet. Die Angebote dienen der Reflexion bestehender Lehrpraxis, dem Austausch über Fragen der Lehre, der universitätsweiten Sichtbarmachung von guter Praxis in der Lehre und der Unterstützung bei der Konzeption, Umsetzung und Evaluierung von Veränderungen in Studiengängen, Modulen oder einzelnen Lehrveranstaltungen. Dabei arbeitet die LaborUniversität eng vernetzt mit anderen hochschuldidaktischen Akteurinnen und Akteuren zusammen.

5. Fazit: Projektstruktur als Raumgeberin für innovative Konzepte und Voraussetzung für nachhaltige Verbesserung der Studienbedingungen

Obgleich die Teilprojekte den Säulen zugeordnet werden können, zeigen sich doch säulen- und projektübergreifend Schnittstellen:

- Die Anbindung des Teilprojekts Studienstartportal an die Stabsstelle Universitätskommunikation ermöglicht es, Informationen und Angebote aller Teilprojekte für Studierende und Studieninteressierte gezielt zu platzieren.

- Die Tutoring-Leitlinie wurde gemeinsam mit dem Tutoring-Kolleg entwickelt und wirkt maßgeblich auf die Ausgestaltung der Tutorien an der gesamten UL.
- Das Tutoring-Kolleg unterstützte das Studienkolleg Sachsen bei der Entwicklung eines Konzepts für den Einsatz von Buddies und war an der Fakultät für Mathematik und Informatik an der Neukonzeptionierung des Tutorings für die Studien- eingangphase beteiligt.
- Die Mentorinnen und Mentoren vernetzen sich fakultätsübergreifend und realisieren gemeinsame Projekte wie das *BeBuddy!*-Programm und die Natur- wissenschaftliche Forschungswerkstatt.

Der Wissenstransfer innerhalb des Projekts wurde durch die Einführung von Koordinierungsgruppen verbessert. Dieses Austauschformat dient der Abstimmung der StIL-Teilprojekte bezüglich übergreifender Themenfelder. Die Projektentwicklung soll zudem durch den Transfer des aktuellen fachlichen Wissensstands zu den Themenfeldern und Arbeitsergebnissen sowie der Einbindung StIL-externer Akteurinnen und Akteure innerhalb und außerhalb der UL gefördert werden. Die Koordinierungsgruppen unterstützen die Vernetzung der Teilprojekte, erweitern die Perspektive der Akteurinnen und Akteure bezüglich ihres Arbeitsfelds und helfen dabei, durch Abstimmung konkreter Maßnahmen Redundanzen zu vermeiden.

Auf Leitungsebene erhält die Projektleitung Unterstützung vom StIL-Lenkungs- kreis. Das Gremium setzt sich aus Personen verschiedener Akteursgruppen der Universität zusammen, wird durch Projektleitung und Projektmanagement über Projekt ereignisse und -ergebnisse unterrichtet und spricht auf dieser Grundlage Empfehlungen aus.

Zentral ist die Erkenntnis, dass sich die StIL-Projektstruktur bewährt und die Sub- summierung unterschiedlicher Maßnahmen „unter einem Dach“ als fruchtbar erwie- sen hat. Die Struktur ermöglicht zum einen eine zielgerichtete Projektsteuerung durch die Projektleitung und das Projektmanagement, zum anderen ergänzen sich die Projekte gegenseitig. Durch die Vernetzungs- und Austauschstrukturen können Synergien noch besser erkannt und genutzt werden.



CC BY-NC-ND 4.0

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band024-stil> (PDF-Download)

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.008>



Gretel Pfeiffer

Universität Leipzig
 StiL – Studieren in Leipzig
 Projektmanagement
gretel.pfeiffer@uni-leipzig.de

PEER-HOSPITATION – REFLEXIONSPROZESSE VON TUTORINNEN UND TUTOREN DIGITAL BEGLEITEN

Alessandra Kenner, Katharina Habersack, Lütfiye Turhan
(Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)

Die Peer-Hospitation ist einer der beliebtesten Bausteine im Zertifikatsprogramm für Tutorinnen und Tutoren der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Das hängt damit zusammen, dass die studentischen Lehrenden hier – im Gegensatz zu einer Seminarsituation – die Möglichkeit haben, sich in der Praxis einer Unterrichtssituation zu beweisen, gegenseitig zu beraten und auszutauschen. Die Teilnehmenden erhalten von einem Tutor-Kollegen bzw. einer -Kollegin direktes Feedback auf ihre Interaktion mit Studierenden, dem Präsentationsverhalten oder ihre Methoden- und Lehrplanung. So können durch methodisch angeleitete Peer-Hospitationen kommunikative Kompetenzen wie aktives Zuhören oder nichtverletzendes Konfrontieren und die Reflexionsfähigkeit über das eigene Verhalten in Lehrsituationen trainiert werden (vgl. Kempen & Roht, 2009, S. 2 f.). Das folgende Zitat eines Tutors der FAU zur Peer-Hospitation im Reflexionsbericht verdeutlicht dies: „Ich achte [durch das Feedback] auf wesentlich mehr Details als vorher, sei es, wie laut ich einen Text vorlese oder ob ich den Zuhörern gerade die Sicht auf eine Grafik versperre. Genau diese allgemeine Sensibilisierung ist für mich die größte Errungenschaft.“

Seit dem Wintersemester 2015/16 haben über 70 Tutorinnen und Tutoren ein hochschuldidaktisches Zertifikat über 30 Arbeitseinheiten an der FAU erworben. Neben den zahlreichen positiven Rückmeldungen zum Angebot zeigen sich jedoch auch regelmäßig kritische Stimmen. Die schwierige Vereinbarkeit der Präsenzs Schulungen mit dem Studium gepaart mit der Bilokalität der FAU, durch die viele der 40.000 Studierenden gezwungen sind, zwischen mehreren Städten und Standorten zu pendeln, erschwert es Interessierten, an Workshops teilzunehmen. Ausgehend von dieser Problemstellung kam die Idee auf, Teile des Qualifizierungsprogramms als Online-Kurse anzubieten.

Innovativ und nachhaltig

Um den Lernprozess für Tutorinnen und Tutoren flexibler zu gestalten und innovative, digitale Lehrformate im Qualifikationsprozess zu implementieren, entwickelte das Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL) der FAU im Sommersemester 2017 ein E-Learning-Modul zur Vorbereitung auf die Peer-Hospitation, das im Winter 2017/18 erstmalig zum Einsatz kommt. Es umfasst folgende inhaltliche Bausteine:

1. Willkommen und Orientierung im Kurs: Lernziele, Inhalte und technische Einführung in das Lernmanagementsystem
2. Vorstellung der Methode der Peer-Hospitation: Was ist das Ziel, was bringt es Teilnehmenden?
3. Feedback-Regeln: konstruktiv Feedback geben und nehmen
4. Didaktisches Sehen: Kriterien für ein gelungenes Tutorium sowie Vorstellung eines Beobachtungsbogens
5. Virtuelle Tandembildung: Die Kursteilnehmenden bilden Tandems und organisieren die Hospitation.

6. So geht es weiter: letzte Tipps für die Hospitation und den abschließenden Reflexionsbericht

Virtuelle Kurse spielen bisher in der hochschuldidaktischen Ausbildung an der FAU eine eher untergeordnete Rolle. Die bis dato entwickelten Online-Module zeichnen sich dadurch aus, dass vorrangig kognitive Inhalte vermittelt werden, bspw. die Formulierung von Lernzielen oder die Vorstellung von John Biggs Didaktik-Modell zum Constructive Alignment. Auch im Online-Modul zur Peer-Hospitation finden sich kognitive Lernziele, etwa dass Teilnehmende Feedback-Regeln kennen und so konstruktive Rückmeldungen geben können. Das Hauptanliegen des Kurses ist jedoch die Sensibilisierung für didaktisches Sehen, also was eine gute bzw. schlechte Lehrsituation ausmacht und wie die Hospitierenden einfühlsam, aber auch konstruktiv Rückmeldung an das Gegenüber herantragen können. Es geht im Modul also um mehr als die reine Darlegung von Fachinhalten, es geht um die Reflexion von didaktisch gut durchgeführten bzw. weniger gelungenen Lehrsituationen, die Erkenntnis, dass konkretes, konstruktives Feedback neue Perspektiven eröffnet, während unspezifische, nicht wertschätzende Rückmeldungen das genaue Gegenteil bewirken können. Bei der Konzeption stellte sich insofern die Frage nach dem didaktischen Design des Online-Kurses, und wie die Vermittlung affektiver Lernziele virtuell erfolgen kann. Aus diesem Grund spielen für uns nicht nur Evaluationsergebnisse – etwa mit Fokus auf Akzeptanz, Zufriedenheit und Transfer – sondern auch der Entwicklungs- und Implementierungsprozesse eine wichtige Rolle.

Der Forschungsansatz Design-Based Research (DBR) stellt genau die angesprochenen Entwicklungs- und Implementierungsprozesse in den Fokus und fragt, wie ein nützliches, innovatives, didaktisches Design für einen bestimmten Lehr-Lernkontext geschaffen werden kann (vgl. Reinmann, 2005; Anderson & Shattuck, 2012; Jahn, 2014). Ziel ist die Entwicklung von Theorien, was, wo, wann, für wen und warum in einem spezifischen Kontext funktioniert (vgl. Fishman, Penuel, Allen, Cheng & Sabelli, 2013, S. 137); also in unserem Falle die Vorbereitung und erfolgreiche Durchführung der Peer-Hospitation unter Tutorinnen und Tutoren. Die Zielgruppe sind somit in der Regel junge Erwachsene aus den unterschiedlichsten Fachgebieten, von Archäologie bis Zahnmedizin. Die studentischen Lehrenden haben durch den vorherigen Besuch von Schulungen zur Didaktik, Methodik und Präsentation bereits hochschuldidaktische Kernkompetenzen erworben und meist auch schon einige Tutoriumsstunden absolviert. Als erfolgreich sehen wir die Peer-Hospitation, wenn die beobachtende Person möglichst genau die didaktische Situation beschreiben und diese konstruktiv zurückspiegeln kann. Das Feedback-Gespräch sollte offen, ehrlich, aber auch empathisch durchgeführt werden und im Idealfall dem Gegenüber neue Perspektiven eröffnen, Sicherheit für das künftige Handeln geben und zur Reflexion anregen. Über die Metaebene kann dies in einer Präsenzschiulung gut vermittelt werden, etwa wenn Teilnehmende das Seminar aus didaktischer Perspektive reflektieren, Feedback zur Trainerin bzw. zum Trainer geben und versuchen, dies möglichst konstruktiv weiterzugeben. Inwiefern das didaktische Design des E-Learning-Moduls diesen Ansprüchen gerecht wird, wird sich im Wintersemester 2017/18 zeigen, wenn der Kurs erstmalig online geht und evaluiert wird.

Von besonderer Wichtigkeit war uns die Entwicklung eines nachhaltigen Konzepts. Während der zweiten Förderphase des Qualitätspakt Lehre (QPL) stehen dem FBZHL noch Auftragsmittel zur Vergabe an externe Trainerinnen und Trainer zur Verfügung. Um auch nach 2020 kostengünstige Schulungsmöglichkeiten zu garantieren, soll im Winter 2017 zusätzlich zur der Peer-Hospitation auch eine Basisschiulung mit

Schwerpunkt Methodik und Didaktik als Blended-Learning-Konzept implementiert werden. Nachhaltigkeit verstehen wir aber auch in dem Sinne, dass etwa erstelltes Videomaterial, das aufwändige Produktionsphasen voraussetzt, so konzipiert ist, dass es sich gut in andere Online-Module einfügen lässt. Beispielweise wurde das Video zum Geben und Nehmen von Feedback so konzipiert, dass eine Übertragung auf andere Kurse für Lehrende problemlos möglich ist.

Das Modul wurde von Studierenden für Studierende entwickelt. Und auch dies möchten wir als Besonderheit des Kurses hervorheben. Dank des QPL war es möglich, für eine Dauer von sechs Monaten zwei studentische Mitarbeiterinnen einzustellen, die weitestgehend für Drehbücher, Texte, die Produktion von Videos und Animationen verantwortlich waren. Wir erhoffen uns so, an die Lebenswelt und Sprache von Tutorinnen und Tutoren anzuknüpfen. Die Story des Tutors Ben, der durch das Online-Modul zur Peer-Hospitation führt und den die Kursteilnehmer virtuell begleiten, wurde aus einer studentischen Perspektive verfasst. Ziel ist die Identifikation mit der Hauptfigur, die vielleicht ähnliche Fragen, Sorgen und Wünsche hat wie die Lehrneulinge und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass individuelles, konstruktives Feedback helfen kann, in Lehrsituationen souveräner zu agieren. Ben hat noch nie Rückmeldungen auf seine Tätigkeit als Tutor erhalten und ist unsicher, ob er seine neue Aufgabe gut erfüllt. Durch die Rückmeldung einer Kommilitonin weiß er, was er gut kann – zum Beispiel erklären oder auf die Fragen der Studierenden eingehen – und woran er künftig arbeiten sollte – etwa an seinem Tafelbild. Die Methode des Storytellings soll diese Themen greifbar machen (vgl. Thier, 2017, S. 54).

Im Folgenden möchten wir neben exemplarischen Einblicken in das Online-Modul einige didaktisch-konzeptionellen Überlegungen sowie bisherige Lessons Learned darlegen.

Didaktische Konzeption und Einblicke in den Kurs

Tandembilden

Die Besonderheit der Methode der Peer-Hospitation ist das Geben und Annehmen von Feedback durch eine Person selben Status bzw. beruflicher Position – also auf gleicher Augenhöhe. Durch die Hospitation in einem anderen Fachbereich haben Tutorinnen und Tutoren die Möglichkeit, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und neue didaktische Gestaltungsmöglichkeiten oder Anregungen zur Verbesserung des eigenen Tutoriums zu erhalten. So lernen Tutorinnen und Tutoren mit- und voneinander, werden fremdreflektiert und zur Selbstreflexion angeregt, wobei „[...] jeder Partner Lehrender und Lernender zugleich [ist]“ (Siebert, 2010, S. 102). Dabei sollte die Chemie zwischen den Peers stimmen. Ist sich das Tandem sympathisch, fällt es leichter, offen Rückmeldung zu geben und vielleicht auch Kritik anzunehmen.

In der traditionellen Präsenzveranstaltung zur Vorbereitung auf die Peer-Hospitation erfolgt die Tandemfindung relativ schnell und unkompliziert: Studierende stellen sich im Plenum vor, klären organisatorische Eckdaten, also wann und wo ihre Lehrveranstaltung stattfindet, und bewerben ihr Tutorium: Warum sollte es besucht werden, was kann die hospitierende Person erwarten, gibt es vielleicht ein spannendes, zu beobachtendes Setting im Labor mit einer Großgruppe oder mit interessanten Inhalten? Anschließend erhalten die Teilnehmenden Zeit, Tandems zu bilden. Eine Steuerung durch die Kursleitung ist nur in Ausnahmefällen nötig. Während der Konzeption des E-Learning-Moduls standen wir vor der Herausforderung, im virtuellen Raum annä-

hernd gute Bedingungen für das Kennenlernen und das vorherige Beschnuppern zu schaffen. Eine Lösung bietet das Lernmanagementsystem StudOn der FAU. Es basiert auf der Open-Source-Software ILIAS und umfasst Möglichkeiten, Mitglieder in Kursen zu verwalten, E-Learning-Module zu implementieren und die Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden zu vereinfachen. Bei der Gestaltung des Kursdesigns war es ein Anliegen, dass sich Tutorinnen und Tutoren einfach und schnell ein Bild der anderen Peers machen, mit diesen in Kontakt treten und so Tandems bilden können. Eine weitere Anforderung war, Transparenz dafür zu schaffen, welche Personen bereits Tandems gebildet haben, sodass sich der administrative Aufwand für die Teilnehmenden, aber auch für uns als Kursbetreuende, möglichst gering hält. Der Einsatz von Foren als klassisches Kommunikationselement in Lernmanagementsystemen wurde als ungeeignet verworfen. Stellen sich etwa fünfzehn Personen in einem Forum vor und diskutieren über die Tandembildung. Da wird der Thread schnell unübersichtlich.

Aus diesem Grund haben wir uns dazu entschlossen, mit einem sogenannten Portfolio, ähnlich einem Steckbrief, zu arbeiten. Ebenso wie in der Präsenzveranstaltung werden die Studierenden auch im E-Learning-Modul aufgefordert, sich selbst und ihr Tutorium im Portfolio vorzustellen sowie ihre Erwartungen an die Peer-Hospitalation darzulegen – nur mit dem Unterschied, dass dies vorerst nicht in mündlicher, sondern in schriftlicher Sprache erfolgt. Dabei ist es den Studierenden freigestellt, ihren Steckbrief mit Fotos und Bildern zu schmücken, um so ein persönlicheres Bild von sich zu zeigen. Zur Überwindung der Hemmschwelle wurde ein Portfolio von unserem fiktiven Tutor Ben hochgeladen (s. Abbildung 1). Dass der Steckbrief kein Lebenslauf im klassischen Sinn sein soll und keiner strengen Form bedarf, sondern Interesse an und Sympathien für die Person entwickelt werden sollen, zeigt Ben. Dabei haben die Studierenden die Möglichkeit, das Portfolio nur für die Mitglieder des Online-Kurses zur Peer-Hospitalation freizugeben. Ein kurzer Leitfaden, der anhand von Screenshots verdeutlicht, wie das Portfolio angelegt wird, soll den Studierenden das Handling erleichtern und ggf. technische Fragen ausräumen.

The screenshot shows a web interface for a student portfolio. The title is "Ich und mein Tutorium" with a sub-header "Mein Portfolio". The content includes a text introduction, a calendar, and a photo of a person playing basketball.

Text Content:

Nach meinem Abitur stand es für mich fest, ich wollte Wirtschaft studieren! Aus dem schönen Sparsart zog es mich in die Metropolregion, wo ich mein Studium Wirtschaftswissenschaften mit dem Schwerpunkt Volkswirtschaftslehre aufnahm. Daraus lernte ich mich an vierem Semester.

Durch meine vorherige Banklehre konnte ich mein Studium mit guten Voraussetzungen starten. Im zweiten Semester belegte ich das Modul "Mikroökonomie". Ich hatte schon von Beginn an einen Spaß am Fach und bestand die Klausur mit einem guten Note. Daraufhin bewarb ich mich als Lehrstuhl als Tutor. Aktuell bin ich im zweiten Semester als Tutor tätig. Ich habe große Freude an meiner Arbeit.

Rechts steht für den Zeit- und Raumplan für mein Tutorium für dieses Semester. Die Räume sind in der WG.

Im letzten Semester habe ich an der Basis- und Aufbauhochschule am RZM teilgenommen. Das waren Präsenzveranstaltungen in Fürth. An einem E-Learning-Kurs in der Fern- habe ich bis jetzt noch nicht teilgenommen und bin gespannt, wie sich das Ganze gestalten wird.

Als Ausgleich zu meinem Studium spiele ich in meiner Freizeit Basketball. Wir treffen uns regelmäßig im Verein und nehmen auch an regionalen Wettbewerben teil. Auch mein meine Größe recht annähernd dem von Dirk Nowitzki entspricht, stelle ich meine Leistung als gut ein :) Daneben verbringe ich gerne Zeit mit meiner Familie und meinen Freunden.

Calendar:

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|---------------|--------|----------|----------|------------|---------|
| 08:00 - 09:00 | | | | | |
| 09:00 - 10:00 | | | | | |
| 10:00 - 11:00 | | | | | |
| 11:00 - 12:00 | | | | | |
| 12:00 - 13:00 | | | | | |
| 13:00 - 14:00 | | | | | |
| 14:00 - 15:00 | | | | | |
| 15:00 - 16:00 | | | | | |
| 16:00 - 17:00 | | | | | |
| 17:00 - 18:00 | | | | | |
| 18:00 - 19:00 | | | | | |
| 19:00 - 20:00 | | | | | |
| 20:00 - 21:00 | | | | | |
| 21:00 - 22:00 | | | | | |
| 22:00 - 23:00 | | | | | |
| 23:00 - 00:00 | | | | | |

Photo: A person in a black jersey is shown in a dynamic pose, jumping or running on a basketball court.

Abbildung 1: Screenshot von Bens Portfolio, eigene Grafik

Das Portfolio wird zu Beginn des Kurses von allen Teilnehmenden erstellt, sodass die Lernenden frühzeitig ihre Kolleginnen und Kollegen kennenlernen. Um das Matching zum Ende des Kurses zu erleichtern, werden die Tutorinnen und Tutoren dann gebeten, ein kurzes Video von sich zu drehen, beispielsweise mit dem Smartphone. Die Teilnehmenden haben so die Möglichkeit, sich ein detaillierteres Bild ihrer Gegenüber zu machen und so Personen gezielter anzusprechen, die sie sympathisch und deren Tutorien sie interessant finden. Die Tandembildung erfolgt durch Kontaktaufnahme untereinander. Beschließen zwei Personen, die Peer-Hospitation gemeinsam durchzuführen, stellen sie ihr Portfolio offline. Auf diese Weise sind die Portfolios für die anderen Kursteilnehmenden nicht mehr einsehbar und sie signalisieren, dass sie ein Tandem gebildet haben. Der Matching-Prozess wird so transparent und einfach; die sehr wichtige persönliche Note bleibt jedoch erhalten.

Bisher wurde die Erstellung des Portfolios in einem Pretest mit studentischen Hilfskräften durchgeführt, die nicht bei der Konzeption des Online-Moduls involviert waren. Das Ergebnis zeigte, dass sich der Zeitaufwand zum Erstellen eines Portfolios mit etwa 20 Minuten in Grenzen hält und der Leitfaden zum Tool die Bedienung vereinfacht. Und nach Aussagen der Testpersonen hat die Erstellung des Portfolios auch Spaß gemacht.

Feedback

Der inhaltliche Fokus des E-Learning-Moduls liegt auf dem bereits angesprochenen didaktischen Sehen sowie dem konstruktiven Geben und Nehmen von Feedback. Dazu müssen Feedback-Regeln vermittelt werden, also affektive Lernziele wie die Reflexion, was gute bzw. schlechte Lehre ist oder wie Rückmeldungen helfen können, eigene Verhaltensweisen zu hinterfragen. Erfahrungsgemäß zeigt sich in Präsenzveranstaltungen, dass didaktisches Sehen und konstruktives Rückmelden etwas Übung abverlangt. Nicht immer wird Feedback konkret, beispielhaft, konstruktiv kommuniziert, wenn Teilnehmende aufgefordert werden, die Lehr-Lern-Situation im Workshop aus didaktischer Perspektive zu reflektieren. Im Seminar zur Peer-Hospitation kann dies unmittelbar zum Seminarabschluss in einem Blitzlicht erprobt werden. Wie aber muss der Online-Kurs didaktisch gestaltet werden, um die Lernziele zu erreichen?

Wie in der Präsenzphase wird im E-Learning-Modul ein vom FBZHL entwickelter Beobachtungsbogen vorgestellt. Er ist an das von Webler (2004) entwickelte Kompetenzmodell angelehnt und in die Bereiche didaktische und soziale Kompetenz und Selbstkompetenz aufgeteilt. Während der Hospitation hilft der Bogen der hospitierenden Person, sich beispielhaft typische Indikatoren zur Beobachtung einer didaktischen Situation zu vergegenwärtigen: Ist eine inhaltliche Struktur im Tutorium erkennbar? Wurden Methoden und Medien zielgerichtet eingesetzt? Kann die Lehrperson verständlich erklären? Wie werden Studierende angeleitet und wie auf Fragen oder Störungen reagiert? Wie gut ist das Tutorium organisiert, wurde zum Beispiel der Zeitplan eingehalten? Der Bogen bietet die Möglichkeit, Indikatoren anhand einer Skala zu bewerten. Im Fokus steht jedoch die Aufforderung, Beobachtetes zu notieren.

Anhand eines Videos mit Audio-Kommentaren wird der Bogen abschnittsweise im Onlinekurs vorgestellt. Beispiele mit fiktiven Beobachtungen und Kommentaren verdeutlichen den Einsatz. Um den Umgang der Lernenden mit dem Beobachtungsbogen einzuüben und den Blick für didaktisches Handeln zu schärfen, analysieren die Teilnehmenden im nächsten Schritt selbstständig eine Lehr-Lernsituation. Dafür wurde ein kurzer Ausschnitt eines mitgefilmten Tutoriums, das frei auf YouTube ein-

sehbar ist, in den Kurs eingebettet. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, zu protokollieren, wo sie insbesondere Verbesserungspotenzial für den Tutor sehen.

Weiter sollen die Teilnehmenden befähigt werden, Feedback zu geben. Zwei Lernvideos unterstützen die Tutorinnen und Tutoren in diesem Prozess: eines zur Sensibilisierung für schlechtes bzw. ein Video zur Darlegung von konstruktivem Feedback. Auch hier wurde besonders viel Wert auf die Möglichkeit zur Identifikation der Lernenden mit den Lerninhalten sowie auf den direkten Transfer auf die Praxisphase der Peer-Hospitalation gelegt. Zwei Studierende geben sich dabei in einer inszenierten Gesprächssituation Rückmeldung zur Lehrperformanz als Tutor. Im Online-Kurs sehen die Teilnehmenden im ersten Schritt jeweils eine Rohfassung des Feedback-Gesprächs und werden dabei aufgefordert, das beobachtete Feedback-Verhalten schriftlich zu analysieren und zu reflektieren. Aufbauend auf dem Designprinzip der Problemorientierung wird hier selbstständiges Lernen ermöglicht: emotionale, kognitive und soziale Prozesse werden angeregt und die Lernenden zu einem Perspektivwechsel aufgefordert (vgl. Reusser, 2003). Im zweiten Schritt sehen sie den gleichen Clip erneut, wobei nun Kommentare zum Feedback-Verhalten visuell eingeblendet werden: Wo und weshalb war das Feedback nicht erfolgsversprechend bzw. welche Elemente trugen dazu bei, dass die Rückmeldung konstruktiv und gewinnbringend erfolgte. Indem die Teilnehmenden das Verhalten in den Videoclips schriftlich analysieren und eigenständig Feedback formulieren, erhoffen wir uns, dass auch virtuell die Lernziele erreicht werden können.

Zwischenfazit

Die Erstellung des Online-Moduls erfordert deutlich mehr Zeit und Ressourcen als die Konzeption einer Präsenzschiung. Insbesondere der Einsatz von selbstgedrehten bzw. animierten Videos ist aufwändig, bietet unseres Erachtens aber durch Storytelling und die Veranschaulichung von Inhalten einen Mehrwert – beispielsweise, wenn Feedback simuliert dargestellt werden kann. Die vergleichende Analyse der Präsenzschiung im Gegensatz zur virtuellen Schiung erfolgt im Wintersemester 2017/18.

Literatur

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), S. 16–25.

Baumgartner, P. (2006). E-Learning Szenarien. Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie. In E. Seiler Schiedt, S. Kälin & C. Sengstag (Hrsg.), *E-Learning – alltagstaugliche Innovation? [... anlässlich der 11. Europäischen Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW), die vom 19.–22. September 2006 an der Universität Zürich und ETH Zürich stattfand]* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 38, S. 238–247). Münster: Waxmann.

Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A. R., Cheng, B. H. & Sabelli, N. (2013). Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. In B. J. Fishman, W. R. Penuel, A. R. Allen, B. H. Cheng (Hrsg.), *Design-Based Implementation Research: Theories, Methods, and Exemplars*. National Society for the Study of Education. The 112th Yearbook. Issue 2. S. 136–156. New York: Columbia University.

Jahn, D. (2014). Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. *Wirtschaft und Erziehung*, 66(1), 3–15.

Kempen, D. & Rohr, D. (2009). From Peer to Peer: Kollegiale Hospitationen in der Hochschule. In B. Berendt, P. Tremp, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effektiv gestalten* (L 3.5, S. 1–38). Berlin, Stuttgart: DUZ Verlag.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.

Reusser, Kurt: „E-Learning“ als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 21 (2003) 2, S. 176–191.

Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4., aktualisierte und überarb. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

Thier, K. (2017). *Storytelling. Eine Methode für das Change-, Marken-, Projekt- und Wissensmanagement* (3. überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.

Webler, W.-D. (2004). *Lehrkompetenz. Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung* (Beruf: Hochschullehrerin, H. 1). Bielefeld: UVW, Webler.

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band024-peer> (PDF-Download)

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.009>



CC BY-NC-ND 4.0



Alessandra Kenner
Foto: privat

Alessandra Kenner

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Fortbildungszentrum Hochschullehre
alessandra.kenner@fau.de
www.fbzhl.fau.de



Lütfiye Turhan
Foto: privat

Lütfiye Turhan

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Fortbildungszentrum Hochschullehre
lutfiye.turhan@fau.de
www.fbzhl.fau.de



Katharina Habersack
Foto: privat

Katharina Habersack

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Fortbildungszentrum Hochschullehre
katharina.habersack@fau.de
www.fbzhl.fau.de

DIGITAL MASTERY LEARNING: THE PARADIGM OF TIME

Mithilfe individueller zeitlicher Abstimmung zu schamsicheren Lernräumen?

Prof. Dr. Christian Decker (HAW Hamburg)

Dr. Anna Mucha (Universität Hamburg)

1. Problemstellung: Heterogene Studierende, Vergleiche und Scham

Im Kontext von Lehrveranstaltungen können diverse Situationen auftreten, die für Studierende mit der Angst vor dem Scheitern und sozialer Scham verknüpft sind, was sich überaus demotivierend auswirken kann (Rudolph 2013, S. 95 ff.; Hilgers 2012, S. 319). Vor allem explorative Lernumgebungen werden von Studierenden als bedrohlich erlebt (Mucha & Decker, 2017), jedoch gilt generell: Lernen bedeutet, etwas noch nicht zu können, ohne die Garantie, dass die vorgesehene Zeit ausreichen wird, um dies zu ändern. Das ubiquitäre Bewertetwerden kommt erschwerend hinzu, zudem finden in – häufig hierarchisch binnenstrukturierten (Metz-Göckel 2013, S. 11) – studentischen Peergroups permanent Vergleiche statt. In Zeiten, in denen Erfolg zur gesellschaftlichen Norm geworden ist, birgt dies erhebliches Schampotenzial (Kölling 2004, S. 51; vgl. Greiner 2014, S. 187). Dies scheint umso brisanter zu sein, als wir von einer (noch zunehmenden) Diversität der Studierenden ausgehen, welche sich in heterogenen motivationalen, volitionalen, kognitiven und sozialen Voraussetzungen konkretisiert.

Vor allem in Grundlagenfächern ist der Zeitrahmen häufig derart eng bemessen, dass nicht alle Studierenden punktgenau die normierten Meilensteine für Lernziele erreichen. Aufgrund inhaltlicher Abhängigkeiten kann dies dazu führen, dass „schwächere“ Studierende frühzeitig den Anschluss verlieren und ihnen wichtiges Basiswissen für nachfolgende Lerneinheiten fehlt; fast ein Drittel der Bachelorstudentinnen und -studenten bricht das Studium ab (Heublein et al. 2014, 3). Eine Reduktion der Stoffmenge stellt aus unserer Sicht jedoch keine befriedigende Lösung dar, da sie zur Frustration leistungsstarker Studierender führen kann; zudem geht es insbesondere in den ersten Semestern des Bachelors (auch) darum, breite Wissensbasen für spätere Formate zu schaffen, die auf höhere Kompetenzniveaus abzielen (zur Kompetenzorientierung im weiteren Sinne, vgl. Reis 2009).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach einem didaktischen Design, das individuelle Lern- und Verstehensgeschwindigkeiten berücksichtigt, direkte Vergleiche der Studierenden untereinander abfedert und somit hilft, Unsicherheiten und die Angst vor dem Scheitern und der sozialen Scham zu reduzieren. Mit dem Mastery Learning hat Bloom (1968) schon vor 50 Jahren ein Konzept vorgeschlagen, das individuelle Lerngeschwindigkeiten explizit adressiert, um idealerweise allen Studierenden die Bewältigung der Lernziele zu ermöglichen. Aufgrund der erforderlichen hohen Betreuungsintensität stieß das Konzept in der Vergangenheit bei hohen Studierendenzahlen auf praktische Barrieren; heute, wo digitale Lernumgebungen verfügbar sind, wird es erneut diskutiert und erprobt, da zeitintensive Vermittlungsaktivitäten zugunsten eines höheren Betreuungsanteils reduziert werden können.

Wir wollen im Folgenden der Frage nachgehen, welchen Beitrag das Digitale Mastery Learning (DML) leisten kann, um Vermittlung, Aktivierung und Betreuung indivi-

dueller als bisher auf die vielfältigen (zeitlichen) Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen und damit möglichst optimale Voraussetzungen für heterogene Studierende zu gewährleisten. Inwiefern ist das DGM zur Gestaltung scham sicherer Lernräume geeignet, in denen sich die Studierenden so angstfrei wie möglich mit den Inhalten auseinandersetzen können?

2. Relevanz im Kontext unserer Verortung in der Hochschule

Aufgrund von Erfahrungen und Beobachtungen in der eigenen Lehre wissen wir, dass explorative Lernumgebungen und kollektives Lernen scham behaftet sein bzw. Unsicherheiten und Ängste auslösen können (Decker, 2016, Mucha & Decker, 2017). Aus Lehrevaluationen lässt sich ersehen, dass das Empfinden (i) der Lerngeschwindigkeit (zeitliche Struktur des Unterrichts, Stoffmenge pro Zeiteinheit) sowie (ii) des Unterrichtsniveaus (kognitive Belastung) bei den Studierenden tendenziell als mehr oder weniger normalverteilt ist:

- Ein größerer Teil der Studierenden empfindet die Lerngeschwindigkeit zumeist als „genau richtig“. Eine jeweils kleinere Anzahl der Studierenden gibt an, dass sich der zeitliche Ablauf „ein bisschen zu langsam“ bzw. „ein bisschen zu schnell“ vollzieht. Noch weniger Studierende bewerten die Unterrichtsgeschwindigkeit als „viel zu langsam“ bzw. „viel zu schnell“.
- Ein größerer Teil der Studierenden empfindet das Niveau zumeist als „genau richtig“. Eine kleinere Anzahl der Studierenden gibt an, dass sie die kognitive Belastung als „ein bisschen zu hoch“ bzw. als „ein bisschen zu niedrig“ empfindet. Noch weniger Studierende bewerten das Niveau des Unterrichts als „viel zu hoch“ bzw. „viel zu niedrig“.

Stellen wir diesen Beobachtungen nun die Angaben über die jeweils pro Woche zusätzlich aufgewendete Zeit für eigenständiges Lernen außerhalb des Präsenzunterrichts gegenüber, so zeigt sich nicht länger eine Normalverteilung, sondern eine logarithmische Normalverteilung, die linkssteil und rechtsschief ist. D.h., dass die Mehrzahl der Studierenden tendenziell eher weniger Zeit mit dem Nach- oder Vorbereiten von Lehrinhalten bzw. mit eigenständigem Lernen verbringt.

Wir sind uns der Problematik von Lehrevaluationen durchaus bewusst. So kann es unterschiedliche Gründe dafür geben, dass sich der Aufwand für eigenes Lernen außerhalb des Unterrichts – wie möglicherweise intuitiv erwartet – nicht ebenfalls normalverteilt vollzieht. Es können motivationale, volitionale, kognitive und / oder soziale Begründungszusammenhänge vermutet werden, die das Auseinanderfallen der Häufigkeitsverteilungen erklären. Entscheidend ist aus unserer Sicht, dass eigenständiges Lernen ein hohes Maß an Selbststeuerung (Mandl & Krause, 2001, 11) auf der Folie einer (realistischen) Selbsteinschätzung erfordert. Ob die hierfür erforderliche Selbstkompetenz (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007) bereits zu Beginn des Lernprozesses bei allen Lernenden im gleichen Maße vorhanden bzw. ausgebildet ist, darf bezweifelt werden; so scheint es für ein konstant gesetztes Niveau (im Sinne der zu erreichenden Lernergebnisse) zielführender zu sein, die zeitliche Strukturierung des Lernprozesses bzw. den aufzuwendenden Zeitaufwand pro Lerneinheit individuell von den Lernenden festlegen zu lassen: So sieht es das Konzept des Mastery Learning implizit vor.

3. Mastery Learning: Der Paradigmenwechsel

3.1 Das Konzept: Lernerfolg als Quotient aus aufgewendeter und benötigter Zeit

Das Konzept des Mastery Learning oder Learning for Mastery wurde vom US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Benjamin S. Bloom (1968) in den pädagogischen Diskurs eingeführt. Es handelt sich um eine Instruktionsstrategie, bei der die Lerngeschwindigkeit am individuellen Lernfortschritt der Lernenden ausgerichtet wird: Diese müssen zunächst das intendierte (Teil-)Lernergebnis einer Lerneinheit erfolgreich erreichen („meistern“), bevor die nächste Lerneinheit freigegeben wird. Der Grad des nachzuweisenden Erfolgs (Mastery Level) sowie die Form des Nachweises (Assessment) orientieren sich dabei am Kontext der Lerneinheit und werden vorab von der Lehrperson definiert. So kann die Voraussetzung zur Freigabe einer neuen Lerneinheit darin bestehen, dass die zuvor absolvierte Einheit mit einem Multiple-Choice-Test abgeschlossen wurde, in dem eine spezifische Punktzahl (z. B. 95%) erreicht wurde. Diese Vorgehensweise impliziert, dass die einzelnen Lernenden die Lerninhalte individuell, D. h. zeit- und damit gruppenunabhängig, absolvieren.

Das Konzept des Mastery Learning hat seinen Ausgangspunkt in Überlegungen, die in den sechziger Jahren von John B. Carroll (1963) und Benjamin Bloom (1968) formuliert wurden und sich mit der folgenden Hypothese zusammenfassen lassen:

Wenn in einer (hinreichend großen) Kohorte von Lernenden die Begabung (Aptitude) normalverteilt ist und alle Lernenden kollektiv am selben, zeitlich einheitlich strukturierten Unterricht (Instruction) teilnehmen, dann sind auch die Lernergebnisse dieser Kohorte normalverteilt.

Im Umkehrschluss lässt sich für den Fall, dass das didaktische Design nach dem Konzept des Mastery Learning entwickelt und umgesetzt wird, die folgende Hypothese postulieren:

Wenn in einer (hinreichend großen) Kohorte von Lernenden die Begabung (Aptitude) normalverteilt ist und alle Lernenden an einem individuellen und zeitunabhängig strukturierten Unterricht (Instruction) teilnehmen, dann sind die Lernergebnisse dieser Kohorte (linksschief und rechtssteil) logarithmisch normalverteilt.

Anders ausgedrückt besagt die zweite Hypothese, dass der überwiegende Teil der Lernenden einer Kohorte das intendierte Lernergebnis durch das Konzept des Mastery Learning oder eines anderweitig personalisierten Lehrkonzepts (auf einem hohen Niveau) erreichen kann: Nach Carroll (1963) ist die Begabung kein Indikator für das zu erwartende *Lernergebnis*, sondern lediglich für die *Zeit*, die für das Meistern von Lerninhalten aufgewendet werden muss. Der Grad des Lernerfolgs stellt sich für ihn als eine einfache Funktion dar, die sich als Quotient aus der tatsächlich aufgewendeten Zeit und der individuell benötigten Zeit beschreiben lässt (Guskey, 2012, S. 80). Dieser Aussage lag ein fast schon revolutionärer Perspektivwechsel zugrunde: In Bildungsprozessen sollte fortan nicht mehr länger zwischen guten und schlechten Lernenden, sondern zwischen langsam und schnell Lernenden unterschieden werden (Carroll, 1963). Und nach der Auffassung von Bloom (1968) liegt es in der Verantwortung eines Lehrenden, dafür Sorge zu tragen, dass der überwiegende Teil einer Kohorte das in-

tendierte Lernergebnis durch eine individuelle Gestaltung der Lernzeiten und Lernformen erreicht – vor diesem Hintergrund lehnte er die Annahme normalverteilter Lernergebnisse strikt ab (Husén, 2012, S. 107).

3.2 Die Umsetzung: Step by Step

Für Zwecke des Mastery Learning müssen die zu adressierenden Lerninhalte (bzw. das korrespondierende intendierte Lernergebnis) einer Lehrveranstaltung in einzelne Lerneinheiten (bzw. korrespondierende intendierte (Teil-)Lernergebnisse) aufgeteilt werden. Die Lernenden setzen sich eigenständig mit den Inhalten einer Lerneinheit auseinander – unabhängig davon, ob sie allein oder gemeinsam mit anderen im Raum sind. In einer Präsenzsituation (z. B. in der Schule oder Hochschule) kann dabei eine Lehrperson (Instructor) anwesend oder in erreichbarer Nähe sein, um zu instruieren bzw. zu betreuen; alternativ kann sich das Mastery Learning jedoch auch völlig eigenständig in Form eines programmierten Unterrichts mit speziell aufbereiteten Lehrbüchern, im Rahmen verschiedener Varianten des Blended Learning oder als reine Online-Veranstaltung vollziehen. Die beiden letztgenannten Szenarien werden von uns im Folgenden als Digital Mastery Learning bezeichnet.

Eine zentrale Rolle beim DML spielt die Rückmeldung über den Lernstand. Formatives Assessment erfolgt regelmäßig nicht erst zum Ende, sondern bereits während des Absolvierens einer Lerneinheit. So erhalten die Lernenden eine Rückmeldung zu ihrem Lernstand und gleichzeitig die Lehrenden die Möglichkeit, fördernd oder korrigierend in den Lernprozess einzugreifen (Guskey, 2005, S. 3f.). Studierende, die das Lernergebnis noch nicht erreicht haben, werden durch gezielte Fördermaßnahmen (Correctives) bei ihrem Lernprozess unterstützt, um den Lernerfolg (der zu gegebener Zeit durch ein erneutes formatives Assessment zu überprüfen ist) sicherzustellen; bislang erfolgreich Studierende erhalten weitere aktivierende Instruktionen (Enrichment Activities), um den bisherigen Lernerfolg zu arrondieren und die Lernerfahrung vielschichtiger zu gestalten (ebd.).

Art und Umfang des formativen Assessments orientiert sich am intendierten Lernergebnis einer Lerneinheit und kann in einer Vielzahl von Formen (Ankreuztest, Essay, Projektbericht, mündliches Gespräch etc.) vorgenommen werden. Es muss allerdings sichergestellt sein, dass eine valide Diagnostik des Lernstands durch die jeweils gewählte Form gewährleistet ist und darauf aufbauend ein Feedback für den Lernenden ermöglicht wird. Erst nach dem Erreichen der intendierten Lernergebnisse einer Lerneinheit setzt sich der Lernende mit den Lerninhalten der nachfolgenden Lerneinheit auseinander.

Als zweites essenzielles Element des Mastery Learning fordert Bloom eine Abstimmung von Lernergebnissen (Learning Goals, Learning Standards), Lehrmethoden (Instruction) und Maßnahmen für Zwecke des Feedbacks und zur Korrektur des Lernprozesses (Feedback and corrective component). Die klare, konsistente Bezugnahme dieser drei Aspekte aufeinander wird als Instructional Alignment bezeichnet (Guskey, 2005, S 7); ersetzt man den Aspekt Feedback und Korrektur durch Prüfungsmethode, so ist die von Biggs propagierte Idee des Constructive Alignment erkennbar (Biggs & Tang, 2011).

4. Digitalisierung der Lehre und des Lernens

4.1 Digital Mastery Learning Model

Eine wesentliche Restriktion für die Umsetzung des Mastery Learning ist die hohe Betreuungintensität, die den Lehrenden bei der individuellen Begleitung der Lernenden abverlangt wird. Das Konzept gelangt dann an seine Grenzen, wenn es bei einer hohen Anzahl von Lernenden im Rahmen eines Präsenzunterrichts eingesetzt werden soll und das didaktische Design die simultane Übernahme von bzw. die Verantwortung für Vermittlungs-, Aktivierungs- und Betreuungsaufgaben durch die Lehrperson erfordert.

Ein Weg zur effizienten digitalen Umsetzung des Mastery Learning kann der Einsatz eines Learning Management Systems (Moodle, Ilias, Blackboard OLAT o.Ä.) sein. Hier werden die einzelnen Lernelemente sequentiell oder gegebenenfalls auch in nichtsequentieller Form in einem virtuellen Lern- bzw. Kursraum abgebildet und über Bedingungen derart miteinander verknüpft, dass das Zusammenspiel von Formative Assessments, Correctives und Enrichment Activities partiell oder vollständig automatisiert werden kann. Dabei gehen die Möglichkeiten des formativen Assessments und des daraus resultierenden Feedbacks mittlerweile weit über reine Wissenstests in Form von Ankreuzaufgaben hinaus: So lassen sich beispielsweise anonyme Peer-Feedbacks technisch derart organisieren, dass die Lernenden erst nach dem Lesen und qualifizierten Kommentieren von Aufgabenlösungen anderer Lernender für nachfolgende Lernelemente freigeschaltet werden.

Letztlich ermöglicht der Einsatz eines Learning Management Systems die vollständige Abbildung der Vermittlungs-, Aktivierungs- und Feedbackkomponente: Durch Bereitstellen von Texten, Podcasts, Präsentationen, Animationen, Videos, Web-based Trainings und/oder Simulationen sowie dem Erstellen und Bearbeiten von Dokumenten, Wikis, Aufgaben und Projekten, sodass (soweit intendiert und sinnvoll) die Präsenzphase vollständig entfallen kann (Online Learning). Einem derartigen zeit- und raumunabhängigen Instruktionsdesign würde dann das Modell eines (reinen) Digital Mastery Learning Model (DMLM) zugrunde liegen.

4.2 Inverted Classroom (Mastery) Model

Als spezifische Variante des Blended Learning wurde das Inverted Classroom Model bzw. das Flipped Classroom Model entwickelt. Teilweise wird die Auffassung vertreten, dass sich der erstgenannte Begriff auf ein hochschulisches und der zweitgenannte Begriff auf ein schulisches Szenario beziehen soll; diese Differenzierung wird jedoch nicht durchgängig verwendet und daher an dieser Stelle nicht weiterverfolgt. Im Rahmen eines Inverted Classroom Model erfolgt die Vermittlung von Lehrinhalten außerhalb der Präsenzphasen einer Lehrveranstaltung. Hierfür können verschiedene Medien zum Einsatz kommen: Neben schriftlichen Materialien wird im Schrifttum insbesondere der Einsatz von Lehrvideos diskutiert. Aufgrund der ausgelagerten Vermittlungskomponente kann die Präsenzzeit vollständig für die Klärung von Fragen sowie insbesondere für aktivierende Maßnahmen in Form von Aufgaben zur Wissensübung, Wissenserschließung, Wissenstransformation und Wissensschaffung genutzt werden (Reinmann, 2015, S. 61 ff.).

Auch bei einer digitalen Abbildung der Vermittlungsphase kann der Wissenserwerb in Abhängigkeit von den technischen Möglichkeiten der Lernumgebung derart ausgestaltet werden, dass die Lernenden zunächst die Inhalte einer Lerneinheit

„meistern“ müssen, bevor sie für eine nachfolgende Lerneinheit freigeschaltet werden. Die Überprüfung des Lernfortschritts im Wege eines formativen Assessment kann dabei automatisiert werden, sodass es möglich ist, größere Kohorten effizient zu betreuen. Sams und Bergmann (2012) bezeichnen ein derartiges Konzept als Flipped Mastery Learning; Handke (2014) spricht in diesem Zusammenhang von einer Weiterentwicklung des Inverted Classroom Model zu einem Inverted Classroom Mastery Model.

5. Fazit: Take your time!

Die Annahme, dass Begabung kein Indikator für das Lernergebnis ist, sondern lediglich die zum Erreichen des Lernergebnisses aufzuwendende Zeit vorhersagt (Carroll, 1963), ist ein Paradigmenwechsel: Weg vom vergleichenden und hierarchisierenden Blick auf die kognitiven Fähigkeiten Studierender, hin zu unterschiedlichen Zeitbedarfen und Lernräumen, die es durch die Lehrenden entsprechend anzupassen gilt (Bloom, 1968).

Die Erfahrung, dass sich das eigene Vermögen daran bemisst, im Unterricht „mitzukommen“ (oder eben nicht), ist vielen Studierenden bereits aus der Schule bekannt. Diesen Zusammenhang aufzulösen und das Lernen vom Zeitdruck – und den (potenziell schamkritischen) ständigen Vergleichen untereinander – zu befreien, scheint das Potenzial des DML zu sein. So könnten tatsächlich schamsichere(re) Lernräume für heterogene Studierende geschaffen und Abbruchquoten reduziert werden.

Weitere Faktoren werden hier relevant: So stellen sich Fragen nach der optimalen Betreuung, nach lernförderlichem Feedback und nach möglicher Hilfestellung bei der Selbstorganisation und Selbstregulation des Lernens durch die Lernenden; mit dem Blick auf die unterschiedliche Selbstkompetenz der heterogenen Studierenden geraten gleichzeitig deren (biographische) Bedingungen der Aneignung personaler Kompetenzen im Kontext akademischen Lernens und damit die soziale Herkunft in den Blick (Pütz et al. 2012, 162; Bremer & Bittlingmayer, 2008). Auch stellt sich die Frage, wie komplex sich digitale Lernumgebungen im Rahmen eines DML gestalten lassen, um so auch besonders leistungsstarken Studierenden gerecht zu werden bzw. wo der instruktionale Ansatz des DML an seine Grenzen stößt (Lai & Biggs, 1994).

Literatur

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning. *Change*, 27(6) 12–25.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the Student Does* (4. Aufl.). Maidenhead, England: Open University Press.
- Bloom, B. S. (May 1968). Learning for Mastery. University of California, Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs, 1(2) n. pag.
- Bloom, B.S. (1978). New Views of the Learner: Implications for Instruction and Curriculum. *Childhood Education*, 35(1) 563–576.
- Brandt, R. S. (1979). A Conversation with Benjamin Bloom. *Educational Leadership*, 37(2) 157–161.
- Bremer, H. & Bittlingmayer, U. H. (2008). Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die ‚sozialen Spiele‘ in Bildungseinrichtungen. In: Gerhard Patzner, Michael Rittberger, Michael Sertl (Hrsg.): *Offen und frei? Beiträge zur Diskussion offener Lernformen*. Schulheft 130/2008, 30–51.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *The Teachers College Record*, 64(8) 723–723.
- Decker, C. (10. Dezember 2017). Second MIB block course on financial modelling (Web log Eintrag).

- Abgerufen von <https://christiandecker.de/second-mib-block-course-on-financial-modelling/>
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2007). Einführung, in: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäfer-Poeschel Verlag, Stuttgart, XVII-XLVI.
- Greiner, U. (2014). Schamverlust. Vom Wandel der Gefühlskultur. Reinbek bei Hamburg.
- Guskey, T. R. (2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research, and Implications. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Montreal, Kanada.
- Guskey, T. R. (2012). Mastery Learning. In T. R. Guskey (Hrsg), Benjamin S. Bloom: Portraits of an Educator (2. Aufl., S. 79–85), Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Handke, J. (2014). Patient Hochschullehre: Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert. Marburg: Tectum.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 4 / 14. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf [11.2016].
- Hilgers, M. (2012): Scham. Gesichter eines Affekts. Göttingen.
- Husén, T. (2012). The Man Who hated the Normal Curve. In T. R. Guskey (Hrsg), Benjamin S. Bloom: Portraits of an Educator (2. Aufl., S. 106–107), Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Kölling, W. (2004). Scham und Schamlosigkeit und ihre Bedeutung für das Coaching von Führungskräften. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching OSC, 1 (11. Jg.), S. 41–52.
- Lai, P. & Biggs, J. B. (1994). Who benefits from mastery learning? Contemporary Educational Psychology, 19(1), 13–23.
- Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. https://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf [10.2016].
- Metz-Göckel, H. (2013). Gruppenarbeit und ihre Gefahren. Journal Hochschuldidaktik, 1–2/2013, S. 11–14.
- Mucha, A. & Decker, C. (2017). (Die Angst vor) Scheitern und Scham in problemorientierten und forschenden Lehr- / Lernszenarien. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ.
- Pütz, H.-G., Kuhnen, S. U., Lojewski, J. (2012). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale. In: Bornkessel, Philipp; Asdonk, Jupp (Hrsg.): Der Übergang Schule – Hochschule: Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Springer Verlag Wiesbaden, 139–189.
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln: Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Abgerufen von <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/download/93/88>
- Reis, O. (2009). Kompetenzorientierte Prüfungen – Wer sind sie und wenn ja wie viele? In: G. Terbuyken (Hrsg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen? Herausforderungen an die Hochschuldidaktik. Loccum 2010, S. 157–184 (=Loccum Protokoll 78/09).
- Rudolph, U. (2013): Motivationspsychologie kompakt. Weinheim.
- Sams, A. & Bergmann, J. (2012). Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:
<https://uhh.de/uk-band024-dml> (PDF-Download)
<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.010>



CC BY-NC-ND 4.0



Prof. Dr. Christian Decker
Foto: privat

Prof. Dr. Christian Decker

Christian Decker, Dr. rer. pol., ist Professor für Internationale Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Daneben befasst er sich mit Fragen der Hochschuldidaktik und verschiedenen Ausprägungen des Lernens und Lehrens mit elektronischen Bildungsmedien. In den Jahren 2012 und 2017 wurde er für seine Aktivitäten im Bereich E-Learning und Blended Learning mit dem Hamburger Lehrpreis ausgezeichnet.

HAW Hamburg
Department Wirtschaft
christian.decker@haw-hamburg.de
<https://christiandecker.de>



Dr. Anna Mucha
Foto: privat

Dr. Anna Mucha

Anna Mucha, Dr. phil., hat an der Humboldt Universität zu Berlin Sozialwissenschaften studiert und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Habilitandin am Fachbereich Sozialökonomie an der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg. Ihre thematischen Schwerpunkte sind Gesundheit im Arbeitskontext, Emotionsarbeit, organisationale Mikropolitik und die Voraussetzungen gelungener Lehr-/Lernprozesse.

Universität Hamburg
Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Fachbereich Sozialökonomie
anna.mucha@wiso.uni-hamburg.de

E-ASSESSMENTS FÜR BESSERE LEISTUNGEN IM STUDIUM(?)

Katja Sesselmann, Stefanie Zepf
(Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird das Thema E-Assessment als Unterstützung von Studierenden betrachtet. Aufgrund vielfältiger Veränderungen durch die Digitalisierung werden große Erwartungen in die Einführung von E-Learning-Arrangements mit der Hoffnung auf innovative Prüfungsformen gesetzt. Deren Einsatz soll durch eine Automatisierung der Prüfungen, Prüfungsauswertungen und Prüfungsrückmeldungen zur Entlastung führen. Damit sich E-Assessment nicht zu einer reinen Serviceleistung entwickelt, sondern neben dem Effizienzgewinn auch seinen didaktischen Mehrwert entfalten kann, ist die didaktische Konzeption nicht zu vernachlässigen (Handke & Schäfer, 2012, S. 167).

In diesem Beitrag werden zum einen Online-Übungstests zur Unterstützung von Studierenden und zur Vorbereitung auf E-Klausuren, zum anderen auch E-Klausuren selbst betrachtet. Mit Unterstützung des Projektes QuiS – Qualität in Studium und Lehre – wurden in zahlreichen Fächern Fragenpools für Online-Self-Assessments und E-Klausuren als Unterstützung von Lehrveranstaltungen eingesetzt. Die formativen Online-Self-Assessments wurden so gestaltet, dass die Studierenden die angestrebten Lernziele erreichen können und dass die summative E-Prüfung am Ende des Semesters genau das Erreichen dieser Ziele abprüft. Das Lernen und Prüfen wurden im Sinne eines Constructive Alignments dabei so aufeinander abgestimmt, dass die Studierenden die geforderten Inhalte lernen können und das Gelernte auch Gegenstand ihrer abschließenden Prüfung ist (Baumert & May, 2013).

Mithilfe regelmäßiger Evaluationen wurde deutlich, dass die Studierenden mit den Angeboten sehr zufrieden waren und diese eine hohe Akzeptanz aufweisen, zusätzlich haben sich Lerngewinn und Lernerfolg verbessert.

1 Elektronisches Prüfen – Veränderungen im Prüfungswesen

Die regelmäßige Beurteilung und Überprüfung des Lernfortschritts und des Wissensstands von Lernenden ist ein wichtiger Bestandteil in der universitären Ausbildung. Assessments werden gebraucht, um Leistungen von Studierenden in Bezug auf die Ziele und Themen einer Lehrveranstaltung zu messen. Dabei können verschiedene Formen unterschieden werden, je nachdem wann und zu welchem Zweck die Messung des Wissens erfolgt. Diagnostische Assessments finden vor dem eigentlichen Lernprozess statt, formative Assessments können Lernprozesse unterstützend begleiten und summative Assessments messen den eigentlichen Lernerfolg, oft als Klausur mit Noten (Crisp, 2007).

Seit der Bologna-Reform stehen Hochschulen hinsichtlich der Überprüfung des Lernerfolgs vor einer doppelten Herausforderung. Eine dieser Herausforderungen begründet sich durch den Aspekt der Kompetenzorientierung durch die Verschiebung der Lerninhalte hin zu Kompetenzen, die Studierende am Ende einer Lehrveranstaltung erworben haben sollen. Gleichzeitig überwiegen aber traditionelle Prüfungsfor-

men wie handschriftliche Klausuren sowie mündliche Prüfungen und Hausarbeiten. Es stellt sich die Frage, ob sie den Anforderungen an kompetenzorientiertes Prüfen gerecht werden können oder ob es doch nur um die Reproduktion von Wissen geht. Dies würde der Kompetenzorientierung widersprechen (Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2015, S. 306).

Prüfungen nehmen durch den vorverlagerten Zeitpunkt oft einen formativen Charakter an. Um es den Studierenden zu ermöglichen, dieses Feedback sinnvoll in den Lernprozess einzubauen, sind zeitnahe und lernförderliche Rückmeldungen an die Lernenden notwendig, was oft zu Kapazitätsengpässen bei Lehrenden führt (Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2015, S. 307). Studien konnten die leistungssteigernden Effekte häufiger formativer Leistungsmessungen bestätigen. Bei Hettiarachchi, Mor, Huertas und Guerrero-Roldán (2015, S. 1018) werden positive Effekte während des Einsatzes formativer E-Assessment-Systeme beschrieben. Diese können laut Gikandi, Morrow und Davis (2011, S. 2347) sowohl für Lernende als auch für die Lehrenden von Vorteil sein und zu bedeutenden Steigerungen in Lehr- und Lernprozessen führen.

Durch die fortschreitende Digitalisierung werden große Erwartungen in die Einführung von E-Learning-Arrangements mit der Hoffnung auf innovative Prüfungsformen gesetzt. Deren Einsatz soll durch eine Automatisierung der Prüfungen, durch Prüfungsauswertungen und Prüfungsrückmeldungen zur Entlastung führen. Letztlich soll die Qualität der Lehre und der Lernerfolg gesteigert werden, was bestenfalls sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden zu einer Erhöhung der Zufriedenheit führt. Für die Implementierung von E-Learning an Hochschulen scheint dies eine Triebkraft zu sein.

An der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) wurden im Rahmen des BMBF-Projektes QuiS in den Jahren 2012 bis 2016 zahlreiche Lehrveranstaltungen durch digitale Elemente unterstützt. Besonders die Suche nach wirksamen didaktischen Konzepten zur Steigerung der Qualität in der Lehre und der Zufriedenheit bei Studierenden und Lehrenden führt immer wieder zu den Fragen nach Chancen und Grenzen beim Einsatz multimedialer Lernszenarien. Mithilfe von QuiS wurden im Assessment-Bereich in zahlreichen Fächern Fragenpools für Online-Self-Assessment und/oder E-Klausuren als Unterstützung von Lehrveranstaltungen eingesetzt. Die formativen Online-Self-Assessments wurden so gestaltet, dass die Studierenden die angestrebten Lernziele erreichen können und die summative E-Prüfung am Ende des Semesters genau das Erreichen dieser Ziele abprüft.

2 Innovation durch Prüfungsdidaktik

Neben der technischen und informationstechnischen Infrastruktur sind prüfungsdidaktische Aspekte genau wie bei herkömmlichen Prüfungen (z. B. Papierklausuren) bei der Durchführung von E-Assessments von großer Bedeutung. Dabei sollte die Didaktik immer an oberster Stelle und noch vor der verwendeten Technik stehen (Müller & Sperl, 2018). Allerdings gibt es bei der Einführung von elektronischen Prüfungen oft Diskrepanzen zwischen den Wünschen und Vorstellungen der Lehrenden in Bezug auf den Inhalt und die Zusammenstellung der jeweiligen elektronischen Prüfung und den Möglichkeiten und Eigenschaften der Tools der elektronischen Plattform bzw. der Prüfungssoftware. Dabei versuchen Dozentinnen und Dozenten oft, ihre seit Jahren verwendeten Prüfungsaufgaben in die elektronische Prüfungsform zu übertragen. Außerdem fehlt oft das notwendige prüfungsdidaktische Wissen. Für die Anpassung bzw. Neukonzeption der Prüfungsaufgaben an die Prüfungssoftware feh-

len häufig die notwendigen personellen und zeitlichen Ressourcen. Verschiedene Prüfungssoftware-Systeme bieten mittlerweile eine Vielzahl von Aufgabentypen, um mehr als nur Faktenwissen abzufragen. Von Bedeutung ist, dass relevante Lern- und Prüfungsziele bei der Konzeption von Prüfungen bedacht werden. Seit einiger Zeit werden Forderungen laut, dass für all diese Probleme eine eigene Teildisziplin notwendig wird, eine E-Prüfungsdidaktik, als Teil der sich in den letzten Jahren etablierten Prüfungsdidaktik. Tinnefeld (2013) bezeichnet letztere als eine gesamthafte, fächer- und institutionsübergreifende neue Wissenschaft, als die Lehre vom wissenschaftlichen Prüfen. Merdzhyanov (2017) definiert in Anlehnung an Tinnefeld die E-Prüfungsdidaktik als die Lehre von der theoretischen und praktischen Vermittlung des Prüfens mit den Instrumenten des E-Learnings und den verschiedenen Formaten der Prüfungssoftware, mit Orientierung an der jeweiligen Zielgruppe und mit einer möglichst großen Objektivierung, Methodisierung und Standardisierung.

Ohne jeden Zweifel hat die Bologna-Reform das Lernen verändert. Mit der Forderung nach definierten Kompetenzen entwickelt sich der Weg weg vom Lehren und hin zum Lernen – nicht mehr der Lehrende steht im Fokus, sondern der Lernende (Biggs, 1999). Prüfungen haben eine stark lernsteuernde Wirkung. Studierende ziehen leider oft die Konsequenz, nur Inhalte zu lernen, welche prüfungsrelevant sind. Sie erfassen schnell die inhaltlichen Anforderungen und auch die durch die Prüfung erfassten kognitiven Bereiche. Auch wenn Lehrende von ihren Studierenden eigenständiges Denken und Kreativität erwarten, stellen Studierende oft schnell fest, dass eigentlich Auswendiglernen gefordert ist oder zumindest ausreicht (Gibbs, 1992, S. 10). Der Einfluss von Prüfungen auf das Lern- und Lehrverhalten wird als Washback-Phänomen bezeichnet. Dieses beschreibt, dass sich dieser in Abhängigkeit von der Bedeutung eines Tests, den Konsequenzen, die mit bestimmten Testergebnissen verbunden sind und durch die Art, wie der Test in den Lehr- / Lernprozess eingebunden ist, sowohl positiv als auch negativ auf das Lern- und Lehrverhalten auswirken kann. Ein positives Washback wird insbesondere dann erreicht, wenn Tests den Lehr- / Lernprozess sinnvoll unterstützen und die Lernenden motivieren, sich gründlich mit den Lerninhalten und -anforderungen auseinanderzusetzen. Negative Washback-Effekte sind vor allem dann vorhanden, wenn das Lern- und / oder das Lehrverhalten im Wesentlichen auf das Bestehen des Tests ausgerichtet ist (Cheng, Watanabe & Curtis, 2004).

Assessments dienen zur Messung aktueller Lernergebnisse. Mithilfe eines Messergebnisses kann eine Aussage über den Lernerfolg und somit über das Erreichen von Lernzielen getroffen werden. Stehen die Lernziele erst einmal fest, können im nächsten Schritt passende Aufgaben dabei helfen, das Erreichen der Ziele zu überprüfen. Um die Validität sicherzustellen, muss ein Assessment eng mit den zu untersuchenden Lernzielen verknüpft sein. Die Lernziele stellen somit die wesentliche Grundlage für sämtliche Assessments dar. In der Regel bestehen Assessments aus mehreren Aufgaben, welche sich auf die jeweiligen Lernziele beziehen. Ein Assessment kann mittels unterschiedlicher Aufgaben verschiedene Lernziele untersuchen. Werden die Lernziele im Vorfeld spezifiziert, ist es einfacher, entsprechend passende Aufgaben zu erstellen (Schmees & Horn, 2014, S. 15).

Als bedeutendes Konzept soll das Constructive Alignment (Abb. 1) genannt werden. Dieses beschreibt das Maß der Übereinstimmung zwischen Lernzielen, Lehr- / Lernaktivitäten und Leistungskontrollen. Lehre erfüllt die Kriterien des Constructive Alignment, wenn die Lernziele im Voraus formuliert wurden, die Lehr- / Lernumgebung so gestaltet ist, dass den Studierenden das Erreichen der Lernziele ermöglicht wird und wenn abschließend die eingesetzte Leistungskontrolle auch jene Kompetenzen misst, die in den Lernzielen vorgegeben wurden (Biggs, 1999).

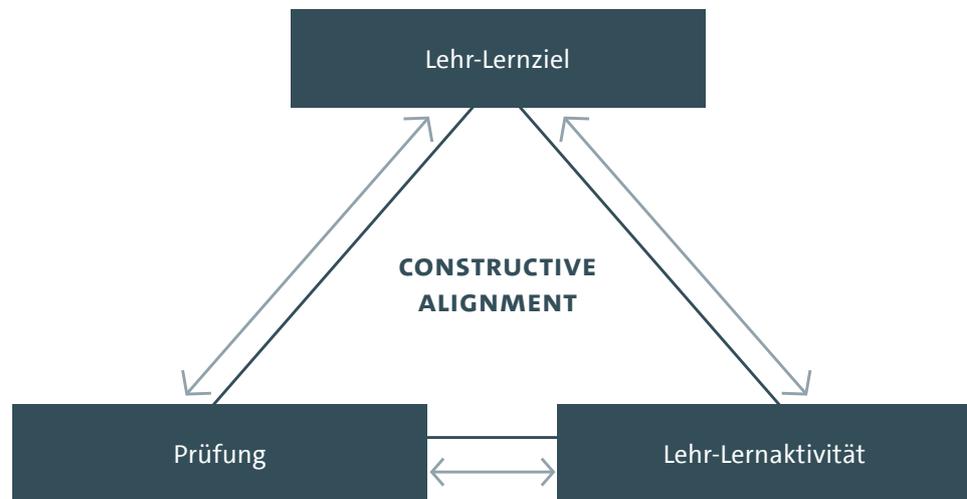


Abbildung 1: Die drei Elemente des Constructive Alignment (nach Biggs)

Ein weiteres bedeutendes Konzept ist Assessment for Learning. Bei diesem steht das Feedback während des Lernprozesses im Mittelpunkt. Das ist wichtig, um die Lernenden über die aktuellen Lernfortschritte zu informieren. Während eines formativen Assessments bekommen Dozierende eine Rückmeldung über den studentischen Lernfortschritt. Beim Assessment for Learning werden Studierende stärker in den eigenen Lernprozess einbezogen, indem sie effektives Feedback bekommen. Dozierende können ihre Lehre optimieren, indem sie auf die studentischen Testergebnisse reagieren und ihre Lehre an die Leistungen der Studierenden anpassen. Assessments haben einen starken Einfluss auf die Lernmotivation und den Selbstwert der Studierenden. Studierende haben das Bedürfnis, sich während des Lernprozesses selbst einschätzen zu können, um ihre Leistungen gegebenenfalls zu verbessern. Erreicht werden kann das durch das Verdeutlichen der Lernziele, ein Feedback auf den aktuellen Lernstand und durch die Hilfestellung, wie Studierende ihre Lernleistungen verbessern können (Ras, Whitelock & Kalz, 2016; Brown, 2005).

3 Erfahrungen und Ergebnisse aus der Praxis

3.1 Einsatz von E-Klausuren und Online-Übungstests

Im Mittelpunkt stehen E-Prüfungen, bei denen begleitend sowohl Online-Selbsttests zum Üben des Stoffes der Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt werden als auch in Vorbereitung auf die Klausur eine Übungsklausur. Allen Studierenden standen Übungstests zur Verfügung, um sich gezielt mit fachbezogenen Übungsfragen auf die Prüfung vorzubereiten.

Die Dozentinnen und Dozenten wurden bei der Konzeption und Erstellung der Aufgaben intensiv unterstützt. Das Lernen und Prüfen wurde im Sinne eines Constructive Alignments dabei so aufeinander abgestimmt, dass die Studierenden die geforderten Inhalte lernen können und das Gelernte auch Gegenstand ihrer abschließenden Prüfung ist (Baumert & May, 2013). Die Studierenden haben die Übungsaufgaben sehr gut angenommen. Abschließend hatten die Studierenden eine E-Klausur zu absolvieren.

3.2 Stichprobe und Instrumentarium

Zur Erfassung der benötigten Daten kam ein quantitativer Online-Fragebogen zum Einsatz. In dem entwickelten Fragebogen wurden Fragen zu verschiedenen Bereichen des E-Assessments aufgenommen und über vierstufige Likert-Skalen erfasst (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“). Die Datenerhebung fand 2015 und 2016 statt. Der Fragebogen der Studie wurde nach dem Absolvieren eines summativen E-Assessments zur Bearbeitung angeboten. Dadurch wurde eine sehr hohe Teilnehmerquote erreicht, da fast alle Teilnehmer der E-Prüfung den Fragebogen vollständig ausfüllten. Die Stichprobe setzte sich zusammen aus $N=385$ Studierenden. 57% der Teilnehmer waren weiblich und 43% männlich. Die Studierenden waren durchschnittlich 23 Jahre alt. Die Teilnehmer der Umfrage lassen sich folgenden Fakultäten zuordnen: Naturwissenschaftliche Fakultät ($n=125$), Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie ($n=51$), Medizinische Fakultät ($n=13$) und Technische Fakultät ($n=165$). Die meisten Studentinnen und Studenten befanden sich mit 41% ($n=158$) im 2. Semester, 20% ($n=78$) absolvierten das 1. Semester, 15% ($n=58$) waren im 3. Semester und 7% ($n=25$) im 4. Semester.

3.3 Ergebnisse

Bisher gibt es zur Akzeptanz von E-Assessment unter Studierenden vergleichsweise wenige Forschungsarbeiten und Ergebnisse. Um allerdings ein wirksames E-Assessment zu entwickeln, ist die Akzeptanz der Studierenden unabdingbar. Welche Erkenntnisse konnten nun gewonnen werden? Aufgrund der Betreuung der Dozierenden bei der Konzeption und Erstellung der Übungstests sowie der E-Prüfungen wurde erwartet, dass die Studierenden den elektronischen Prüfungen und den Online-Übungstests positiv gegenüberstehen. Auch in den einführend genannten Studien (Kapitel 1) werden positive Effekte während des Einsatzes formativer E-Assessment-Systeme beschrieben, welche für Lernende und Lehrende von Vorteil sein können und zu bedeutenden Steigerungen in Lehr- und Lernprozessen führen.

Die Skala zur Akzeptanz (5 Items, z. B. „Ich finde es praktisch, dass Klausuren elektronisch abgehalten werden können“) von elektronischen Prüfungen ($\alpha=.88$, $SD=.72$) wurde mit einem Wert von $M=2.81$ verhältnismäßig hoch bewertet. Auch die Bedienbarkeit (4 Items, z. B. „Die Prüfungssoftware hat sich insgesamt gut bedienen lassen“, $\alpha=.71$, $M=3.67$, $SD=.44$) und der wahrgenommene Nutzen (5 Items, z. B. „Ich glaube, dass ich durch die maschinelle Auswertung die Ergebnisse schneller erhalte“, $\alpha=.68$, $M=3.05$, $SD=.61$) von elektronischen Prüfungen wurden positiv bewertet. Aufgrund der Ergebnisse kann also vermutet werden, dass die Studierenden insgesamt zufrieden sind.

Ein wichtiger Aspekt, der in diesem Artikel betrachtet werden soll, sind die Online-Übungstests. 93% der Befragten gaben an, den Übungstest durchgeführt zu haben, 31% einmal und 61% sogar mehrmals komplett. 86% der Studierenden gaben an, mit dem erzielten Lerngewinn zufrieden zu sein („voll“ 30% und „eher schon“ 56%, $M=3.13$, $SD=.73$) und 77% gaben an, durch die Online-Übungstests ihren Lernerfolg gesteigert zu haben („voll“ 23% und „eher schon“ 54%, $M=2.91$, $SD=.75$). 90% der befragten Studierenden würden die Übungsaufgaben an Kommilitoninnen und Kommilitonen weiterempfehlen. Außerdem wurde der Nutzungszweck (siehe Abb. 2) der Online-Übungstests und der empfundene Mehrwert (siehe Abb. 3) untersucht.

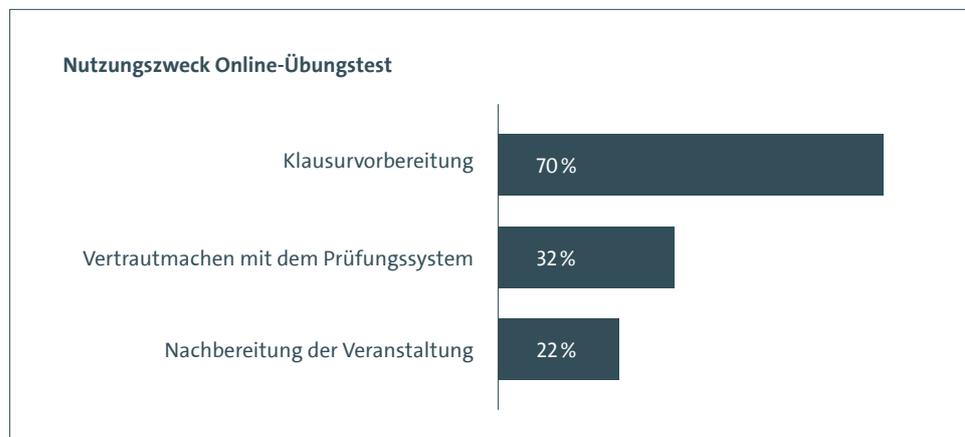


Abbildung 2: Nutzungszweck Online-Übungstests (N=385)



Abbildung 3: Mehrwert der Online-Übungstests (N=385, M: 1= „trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft voll zu“)

Es wird deutlich, dass Studierende die Übungstests vor allem zur Klausurvorbereitung nutzen. Mehrwerte werden vor allem in der Möglichkeit, sich auf die E-Prüfung vorzubereiten, der schnellen Rückmeldung zum Leistungsstand, in der Wiederholung von Inhalten und der Kontrolle des Lernfortschritts gesehen.

4 Gute Erfahrungen mit Online-Übungstests und E-Klausuren

Elektronisches Lernen entwickelt sich immer weiter. So ist es nur folgerichtig, dass der technische Fortschritt auch das Prüfungswesen verändert. Für die Entwicklung der elektronischen Lehre sind didaktische Konzepte notwendig, so auch bei der Umsetzung elektronischer Prüfungen. Die zuvor definierten Lernziele müssen auch bei der Zielstellung, Konzeption und Einbettung der Prüfung Beachtung finden, die eigentlichen Prüfungsinhalte dürfen nicht aus den Augen verloren werden. Unabdingbar dafür ist, dass die Lehrenden über Kenntnisse zu didaktischen Konzepten verfügen, um den Studierenden das Erlangen ihrer benötigten Kompetenzen zu ermöglichen. Durch Schulungen und Beratungsangebote im Rahmen des Projekts QuiS wurde versucht, diesem Aspekt gerecht zu werden. Semesterbegleitende Online-Übungsaufgaben unterstützen Studierende positiv als Bestandteil ihres Lernens und Lernfortschritts. Allerdings ist das nur möglich, wenn Aufgaben gut konzipiert und mit Rückmeldung versehen sind. Aus den Evaluationsergebnissen kann geschlossen werden, dass die Übungsaufgaben den Studierenden beim Lernen und auch bei der Vorbereitung auf die Prüfung helfen.

E-Assessment beschränkt sich nicht auf die Gestaltung und Optimierung von Tests mit Mehrfachauswahl-Aufgaben. Die neuen Prüfverfahren helfen insbesondere Lehrenden bei der Erstellung von Rückmeldungen, die eine zentrale Rolle für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse darstellen. Idealerweise überdenken und überarbeiten Lehrende ihre Konzepte immer wieder und erreichen so eine fortwährende Entwicklung und Verbesserung der Lehre.

Literatur

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. M. (2015). *Didaktische Konzeption; Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, 4. Aufl. Bielefeld: wbv.
- Baumert, B. & May, D. (2013). *Constructive Alignment als didaktisches Konzept*.
Verfügbar unter http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2013_1-2/journal_HD_1-2_2013_artikel_baumert_may.pdf [14.5.2016]
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18 (1), 57–75.
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 81–89.
- Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (2004) (Eds.): *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*. Mahwah / London: Lawrence Erlbaum.
- Crisp, G. (2007). *The e-Assessment Handbook*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning: Based on the Improving Student Learning Project funded by the Council for National Academic Awards. Technical and Education Services*.
- Gikandi, J. W., Morrow, D. & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & education*, 57 (4), 2333–2351.
- Handke, J. & Schäfer, A. M. (2012). *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre: Eine Anleitung*. Walter de Gruyter.
- Hettiarachchi, E., Mor, E., Huertas, M. A. & Guerrero-Roldán, A. E. (2015). Introducing a Formative E-Assessment System to Improve Online Learning Experience and Performance. *Journal of Universal Computer Science*, 21 (8), 1001–1021.
- Merdzhanov, I. (2017, August). Die Ansätze der E-Prüfungsdidaktik und Anwendungsaspekte der elektronischen Prüfungen im Bereich der medizinischen Fachsprache. In *Conference Proceedings* (pp. 592–601).
- Müller, H. & Sperl, A. (2018). E-Prüfungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Vorteile, Herausforderungen und Erfahrungen. In *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 119–145). Wiesbaden: Springer VS.
- Ras, E., Whitelock, D. & Kalz, M. (2015). The promise and potential of e-assessment for learning. *Measuring and Visualizing Learning in the Information-Rich Classroom*, 21.
- Schmees M. & Horn, J. (2014). *E-Assessment an Hochschulen: Ein Überblick: Szenarien, Praxis, E-Klausurrecht*. Digitale Medien in der Hochschullehre: Vol. 1. Münster: Waxmann.
- Tinnefeld, T. (2013). *Dimensionen der Prüfungsdidaktik: Analysen und Reflexionen zur Leistungsbewertung in den modernen Fremdsprachen*. htw saar.



Diesen Artikel finden Sie auch online unter:
<https://uhh.de/uk-band024-equis> (PDF-Download)
<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.011>

Katja Sesselmann

(M.A. Erziehungswissenschaftlich-Empirische Bildungsforschung) setzt ihren Studienschwerpunkt Medienpädagogik in ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lern-Innovation um. Sie berät Hochschullehrende, wie E-Learning und entsprechende E-Learning Tools effektiv in der Hochschullehre eingesetzt und genutzt werden können. Außerdem beschäftigt sie sich mit der Evaluation der umgesetzten Unterstützungsangebote zur Ableitung von Maßnahmen zur stetigen Weiterentwicklung.



Katja Sesselmann

Stefanie Zepf

(Diplom-Pädagogin) arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lern-Innovation. Im Rahmen des Projekts QuiS (Qualität in Studium und Lehre) koordiniert sie das Teilprojekt „Digitalisierung der Lehre“. Sie unterstützt Hochschullehrende bei der didaktischen Konzeption und Umsetzung verschiedener E-Learning-Projekte. Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der Betreuung der E-Klausuren an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Seit 2015 leitet sie innerhalb der ILIAS-Community die Special Interest Group „Test & Assessment“.



Stefanie Zepf

Kontaktdaten:

Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Institut für Lern-Innovation

katja.sesselmann@ili.fau.de

stefanie.zepf@ili.fau.de

<http://www.ili.fau.de>

»VIELFALT DER WISSENSFORMEN«: INTERDISZIPLINÄR STUDIEREN AN DER HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Birgit Lettmann,
(Humboldt-Universität zu Berlin)

Eine Kulturwissenschaftlerin grübelt über einem Text von Léon Foucault.
Ein Medienwissenschaftler versucht, physikalische Gesetze nachzuvollziehen.
Eine Sozialwissenschaftlerin diskutiert Inszenierungspraktiken von
Experimenten an Orten der Wissenschaft. Ein Physiker lässt sich die narrative
Funktion des Pendels in und für Erzählungen und Filme erklären.

Dies sind Momentaufnahmen aus dem Seminar *Das Foucaultsche Pendel* (SoSe 2012) des interdisziplinären Studienprogramms »Vielfalt der Wissensformen«, das seit 2012 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (BMBF) an der Humboldt-Universität zu Berlin gefördert wird.

Das Programm adressiert im Kern eine Konsequenz des Bologna-Prozesses, bei dem bei der Umstellung auf die gestuften Studiengänge häufig diejenigen Elemente aus den Curricula verschwanden, die vormals als Studium generale inkorporiert waren. Immer komplexer werdende Problemstellungen in einer globalisierten Welt erfordern allerdings Kenntnisse unterschiedlicher fachlicher Sichtweisen, die Fähigkeit diese zu bewerten und zusammenführen zu können sowie die Kompetenz mit Expertinnen und Experten unterschiedlicher Fachbereiche zusammenzuarbeiten. In diesem Sinne sehen es Hochschulen wieder verstärkt als ihre Aufgabe an, Studierenden ein Grundverständnis für die Vielfalt von Disziplinen, Fachperspektiven und Methoden zu vermitteln. Möglichst früh im Studium soll jener vielbeschworene Blick über den Tellerrand – der die kritische Reflexion schult, horizonterweiternd wirkt, zum kreativen Querdenken über Disziplinengrenzen hinweg befähigt und etablierte Denkstrukturen herausfordert – durch Angebotsformate ergänzender, interdisziplinärer und fachübergreifender Studienelemente ermöglicht werden.

In diesem Sinne ist das interdisziplinäre Studienprogramm »Vielfalt der Wissensformen« an der Humboldt-Universität zu Berlin daraufhin konzipiert, die Fachstudiengänge um eine interdisziplinäre Komponente im Wahlpflichtbereich zu erweitern. Ausgehend von ihrem eigenen Fach sollen Studierende lernen, Wissen, Wissensstrukturen und Wissenschaft auch aus einer fachübergreifenden Perspektive und mit Blick auf eigene epistemologische Überzeugungen¹ zu reflektieren.

Vielfalt spielt dabei in unterschiedlichen Kontexten eine Rolle.

1 Überzeugungen zur Natur wissenschaftlichen Wissens und seiner Genese. Im deutschsprachigen Raum wird oft synonym der Begriff „Wissenschaftsverständnis“ genutzt. Vgl. z. B. Bromme und Kienhues (2014).

Vielfalt als Idee: konzeptueller Rahmen

„»Vielfalt der Wissensformen« ermöglichte mir durch die Beschränkung auf ein einziges oder wenige (Wissens)Objekte vieldimensionale Einsichten und eine andere und sehr eigenständige Art des Lernens.“
(Erfahrungsbericht der Studentin Peggy Luck²)

Bereits im ersten Semester (SoSe 2012) des Studienprogramms kristallisierten sich durch teilnehmende Beobachtungen der angebotenen Seminare sowie durch eine Fokusgruppe mit Studierenden und Studierendenbefragungen jene Elemente heraus, die das Gesicht des Programms seitdem prägen: Interdisziplinarität, Objektfokus und Projektarbeit.

Interdisziplinarität wird im Programm breit verstanden, nämlich als Brückenschlag zwischen den drei Kulturen Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften.³ Methodisch hebt das Studienprogramm auf objektzentrierte Lehre ab. Die Seminare des Studienprogramms vermitteln Interdisziplinarität anhand konkreter und für verschiedene Disziplinen relevanter Wissensobjekte wie beispielsweise das Radio, das Gehirn oder Kometen. Wie sich in den Evaluationen herausstellte, erleichtert der Zugang über ein konkretes Objekt den Dialog zwischen den Studierenden der verschiedenen Fächer. Gleichzeitig fungieren Wissensobjekte gleichsam als Knotenpunkte im disziplinären Netzwerk, wodurch sich an ihnen Übergänge und Verbindungen, aber auch Unterschiede zwischen den ausdifferenzierten Wissenschaftskulturen veranschaulichen und erforschen lassen.

Ein erster interdisziplinär-theoretischer Teil, in dem verschiedene fachliche Perspektiven auf das jeweilige Wissensobjekt zusammengebracht werden, wird mit Reflexionsphasen zu Wissen, Wissenschaft, Disziplinarität und Interdisziplinarität kombiniert. Um schließlich jene für Interdisziplinarität prägende Kooperation und Interaktion zwischen Disziplinen herzustellen, die sich jenseits einer bloßen »semantischen Ähnlichkeit von Forschungsobjekten« (Jungert, Romfeld, Sukopp & Voigt, 2013, S. 7) bewegt und über Multidisziplinarität hinausgeht, mündet die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Wissensobjekt in einen Praxisteil. Hier übersetzen Studierende das erlernte Wissen in ein gemeinsames Seminarprodukt bzw. ein Präsentationsformat wie z. B. ein Radiofeature, eine Wissenslandkarte oder ein Ausstellungsformat.

Dieses spezifische Format von »Vielfalt der Wissensformen« soll es Studierenden unterschiedlicher Disziplinen und Wissensstände ermöglichen, ihr im Fachstudium erworbenes Wissen einzubringen, am konkreten Objekt mit Studierenden anderer Fachrichtungen zu diskutieren und zu argumentieren sowie Möglichkeiten und Grenzen von wissenschaftlichen Methoden in Auseinandersetzung mit einem konkreten Objekt zu erfahren. Disziplinarität und Interdisziplinarität werden somit als komplementär und als gegenseitiges Korrektiv verstanden.

² https://hu.berlin/VdW_Einblicke-in-Projektarbeiten

³ Zur Definition von breiter Interdisziplinarität vgl. z. B. van Dusseldorp und Wigboldus (1994) sowie Klein (2010).

Thematische Vielfalt: das Lehrangebot

„Ich wurde mir der Eigenheiten meines Faches umso mehr bewusst, da ich die Vorgehensweisen anderer Disziplinen kennenlernte. Interdisziplinarität verlangt eine gewisse Flexibilität und Offenheit, aber genau das fand ich bereichernd und spannend.“

(Evaluation SoSe 2015)

Die semesterweise wechselnde Gastprofessur bildet den Kern des Lehrangebots von »Vielfalt der Wissensformen« und setzt immer wieder neue thematische Schwerpunkte und disziplinäre Akzente im Programm. Die bisherigen übergreifenden Semesterthemen reichten von der interdisziplinären Betrachtung physikalischer Phänomene und Experimente über neue Ökologien und Forensik bis hin zu den Wissensobjekten Schwärme, Computersimulationen, Zeit, Raum/Topos, Virtual Reality, Schnittstellen, Big Data und Algorithmen.

Ergänzt wird das Lehrangebot der Gastprofessur (9 SWS) durch vier Lehraufträge (à 2 SWS). Auch hier sind die Themen bzw. Wissensobjekte ebenso vielfältig wie disziplinär abwechslungsreich. Neben konkreten Objekten werden ebenfalls Themen adressiert, die wichtige gesellschaftliche Fragestellungen wie die Flüchtlings-Thematik, den Klimawandel oder Nachhaltigkeit aufgreifen.

Die Vielfalt der Themen und die Beteiligung von Lehrenden aus verschiedenen Wissenschaftskulturen zielt darauf ab, ein für Studierende unterschiedlicher Fakultäten relevantes und attraktives Programm anzubieten und sie als Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Lehrveranstaltungen zu gewinnen. Gerade diese disziplinär vielfältige Zusammensetzung der Seminarteilnehmenden wird von Studierenden in den semesterweise durchgeführten Evaluationen, anhand derer das Programm kontinuierlich in seinen Charakteristika geschärft wird, immer wieder als zentraler Aspekt für den gelingenden Zugang zu Interdisziplinarität benannt. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, verschiedene Blickwinkel und Positionen im Peer-Learning mit Kommilitoninnen und Kommilitonen kennen- und integrieren zu lernen. Zugleich wird aber auch das Selbstbewusstsein der Studierenden gestärkt, aus der jeweils eigenen Perspektive heraus und in Abgrenzung zu anderen Disziplinen argumentieren zu lernen.

Vielfalt als Praxis: das Seminarprodukt

„Ich habe gelernt, dass das Studium nicht nur aus theoretisierten Themen besteht, sondern auch aus Dingen, die mich weiterbringen; diese Art des Seminars würde ich mir in meinem Hauptstudium wünschen; hier wird man angeregt, abseits des genormten Wissens zu denken.“

(Evaluation, SoSe 2016)

Eine App programmieren. Einen Audioguide über das Tieranatomische Theater in Berlin entwerfen. Eine Ausstellung über einen naturwissenschaftlichen Forschungsprozess kuratieren. Interviewtechniken erlernen und in Interviews mit Expertinnen und Experten der Berliner Kultur-, Politik- und Start-up-Szene bestehen. Kritische Essays zum Umgang mit natürlichen Ressourcen publizieren. Wissenslandkarten zu Aspekten von Nachhaltigkeit designen. Eine Radiosendung produzieren. Ein physikalisches Experiment durchdringen und aufbauen.

Dies sind nur einige Beispiele von Projektarbeiten, die in den Seminaren von »Vielfalt der Wissensformen« entstanden. Gemeinsam ist diesen Seminarprodukten, dass sie Interdisziplinarität in der Anwendung beispielhaft demonstrieren.

In der gemeinsamen Projektarbeit wird eine Synthese der im Seminar verhandelten unterschiedlichen, disziplinären Standpunkte erprobt und – im Idealfall – vollzogen. Die einzelnen Perspektiven werden in der praktischen Zusammenarbeit nochmals auf ihren jeweiligen Beitrag hin analysiert und miteinander verknüpft. So bietet das Seminarprodukt die Möglichkeit, erste Zugänge zu echter, interdisziplinärer Zusammenarbeit zu schaffen. Zugleich verbindet das Programm mit dem Seminarprodukt den Anspruch, Studierende auf den Arbeitsalltag in fachlich-heterogenen Teams vorzubereiten.

Studierende sehen die Praxiselemente als unverzichtbar an, um schwer greifbare Phänomene durch direkte Erfahrungen fassbarer zu machen. Aus der Praxisphase lassen sich ihrer Meinung nach nicht nur Schlüsse für die Theorie ziehen. Vielmehr rege die praktische Arbeit auch dazu an, eigene Annahmen und Überzeugungen in Frage zu stellen.

Vielfalt als Herausforderung und Chance für die Lehre

»Vielfalt der Wissensformen« begreift die Heterogenität und jeweilige Fachspezialisierung der teilnehmenden Studierenden als Potenzial. Der interdisziplinäre Ansatz soll es Studierenden erlauben, das Wissen und die Erfahrungen aus der jeweils eigenen Disziplin einzubringen und in kritischer Selbstbeobachtung die eigene fachliche Perspektive und das vorhandene Wissen immer wieder zu hinterfragen. Die Moderation dieses Prozesses stellt Lehrende vor eine große Herausforderung und verlangt kreative Formate im Umgang mit der studentischen Heterogenität. Daher werden jedes Semester zwei Workshops organisiert, die auf die interdisziplinäre Lehre im spezifischen Lehrformat von »Vielfalt der Wissensformen« vorbereiten. Um den Wissenstransfer zu garantieren, stehen der moderierte Austausch und das Peer-Feedback zwischen Lehrenden des vorhergehenden Semesters und Lehrenden des folgenden Semesters im Zentrum der Workshops. Daneben wird im Workshop die Diskussion über Merkmale interdisziplinärer Lehre auf Bachelor- und Masterebene und über deren Umsetzung, Möglichkeiten und Effekte angeregt.

Lehrenden bietet das Programm die Chance, sich mit dem eigenen Forschungsthema interdisziplinär auseinanderzusetzen und durch die Heterogenität der Studierenden eine erweiterte Perspektive auf das eigene Thema zu gewinnen. Im Falle von Co-Teaching zwischen Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Wissenskulturen wird dies zusätzlich durch den intensiven inhaltlichen Austausch auf Lehrendenebene unterstützt. Gerade für ein interdisziplinäres Studienformat wie »Vielfalt der Wissensformen« erweist sich Co-Teaching – im Sinne eines gleichberechtigten Team-Teaching – als besonders geeignet zur wissenschaftlich fundierten Vermittlung verschiedener disziplinärer Forschungsperspektiven sowie zur exemplarischen Demonstration interdisziplinärer Zusammenarbeit und wird daher vom Programm explizit gefördert.⁴

4 Zum Format des Co-Teaching vgl. z.B. Klein und Newell (1997, insbesondere S. 407–08), sowie die Beiträge in Jarvis und Kariuki (2017).

Ausblick: zukünftige Vielfalt

Das Studienprogramm »Vielfalt der Wissensformen« leistet einen Betrag, die starke Fachspezialisierung punktuell aufzubrechen und Disziplinen in ihrer Vielfalt zugänglich zu machen. Es schafft einen Raum für Studierende, diese Vielfalt gemeinsam mit Kommilitoninnen und Kommilitonen und Lehrenden anderer Fächer kennenzulernen, zu reflektieren und kritisch zu diskutieren. Das Zusammenspiel der Studierenden, der Disziplinen, ihrer Wissensstrukturen und der Methoden wird im Programm systematisch ins Zentrum gestellt und zum Lernobjekt gemacht. Die Erfahrungen aus »Vielfalt der Wissensformen« sollen schrittweise dahingehend überführt werden, Empfehlungen zu entwickeln, wie interdisziplinäre Angebote bestehende Curricula und Lehrformate an der Humboldt-Universität zu Berlin sinnvoll erweitern und bereichern können.

Literatur

- Bromme, Rainer & Kienhues, Dorothe (2014). Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftskommunikation. In Tina Seidel & Andreas Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, (S. 55–81). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Jarvis, Daniel H. & Kariuki, Mumbi (Hrsg.). (2017). *Co-Teaching in Higher Education: From Theory to Co-Practice*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Jungert, Michael, Romfeld, Elsa, Sukopp, Thomas, Voigt, Uwe (Hrsg.). (2013). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klein, Julie Thompson & Newell, William H. (1997). *Advancing Interdisciplinary Studies*. In Jerry Gaff & James Ratcliffe (Hrsg.), *Handbook of the Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices, and Changes* (S. 393–415). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klein, Julie Thompson (2010). *A Taxonomy of Interdisciplinarity*. In Robert Frodeman, Julie Thompson Klein & Carl Mitcham (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (S. 15–30). Oxford: Oxford University Press.
- van Dusseldorp, Dirk, & Wigboldus, Seerp (1994). *Interdisciplinary Research for Integrated Rural Development in Developing Countries: The Role of Social Sciences*. *Issues in Integrative Studies*, 12, 93–138.

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:
<https://uhh.de/uk-band024-vielfalt> (PDF-Download)
<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.012>





Birgit Lettmann
Foto: Andrea Riedel

Birgit Lettmann

Humboldt-Universität zu Berlin
»Vielfalt der Wissensformen«, bologna.lab
birgit.lettmann@hu-berlin.de
<https://hu.berlin/VdW>

INTERDISZIPLINARITÄT WIRD IM PROJEKT SEM¹ AN DER HOCHSCHULE MITTWEIDA GROSSGESCHRIEBEN

Dr. Angela Freche, Jenny Gärtke-Braun
(Hochschule Mittweida)

Definition Interdisziplinarität

Der Begriff der *Interdisziplinarität* hat erst im Laufe der 1960er Jahre Einzug in die wissenschaftliche Diskussion gefunden. Die wissenschaftlichen Fachdisziplinen haben jeweils eigene, sich teilweise stark unterscheidende Definitionen der Begrifflichkeit entwickelt. (vgl. Weißköppel, 2016, S. 139) „*Fehlende Klärung dessen, was unter Interdisziplinarität zu verstehen ist, behindert den Prozess wissenschaftlicher Forschung: angefangen von trivialen Missverständnissen [...] über massive Konflikte in Forschungsgruppen bis hin zum Scheitern ganzer Sonderforschungsbereiche. Angesichts solcher Misslichkeiten gerät der Begriff der Interdisziplinarität selbst unter den Verdacht, ein bloßes Werkzeug wissenschaftspolitischer Rhetorik zu sein [...]*“ (Junker, Romfeld, Sukopp (Hrsg.) 2013, Vorwort).

Zumeist wird im wissenschaftlichen Kontext unter dem Begriff der Interdisziplinarität die Überwindung der Grenzen fachlicher Disziplinen verstanden, mit dem Ziel, Problemstellungen über das eigene Fachgebiet hinausgehend zu bearbeiten (vgl. Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), 2016). Der hierbei ebenfalls populär werdende Begriff der *Transdisziplinarität*² macht deutlich, dass es sich um ein Wechselspiel und eine gegenseitige Beeinflussung der jeweiligen Wissenschafts- und Fachdisziplinen handelt, um multiperspektivische Lösungen zu finden (vgl. Züricher Hochschule der Künste, o. J.).

In diesem Zusammenhang werden häufig auch die Begriffe der *Pluri- und Crossdisziplinarität* mit sich zum Teil überschneidenden Definitionen und uneinheitlicher Verwendung genannt. Einigkeit besteht jedoch darin, dass auch darunter eine „*diszi-*

1 Das Projekt SEM an der Hochschule Mittweida wird seit dem Jahr 2012 durch den Qualitätspakt Lehre gefördert. Die beiden Schwerpunkte des Projekts sind zum einen die Konzeption und Umsetzung neuer Lehr- und Lernformen und zum anderen die systematische Personalentwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern. Nähere Informationen zum Nachwuchsentwicklungsmodell des Projekts SEM finden Sie im Fachbeitrag: Häußler-Sczepan, M., Hösel, C. (2017): Das Projekt SEM an der Hochschule Mittweida. Akademische Karrierewege an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften; in: Franke, K., Engbrocks, B., Bade, C. (Hrsg.): Qualitätspakt Lehre in Sachsen. Ergebnisse und Perspektiven aus der ersten Förderphase, Ulm, S. 91–99.

Der Wissenschaftsrat würdigte das Projekt SEM für die erreichten Ergebnisse im Bereich der Nachwuchsförderung als Best-Practice-Modell (Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5637-16.pdf> [12.03.2018], S. 35 f., Weimar 21.10.2016).

Den Internetauftritt des Projekts SEM mit weiterführenden Informationen zur Thematik erreichen Sie unter: www.hs-mittweida.de/sem [12.03.2018].

2 „*Transdisziplinarität* definiert sich durch das Überschreiten von vorgegebenen fachlichen oder institutionellen Grenzziehungen sowie durch die Strebung, verschiedene disziplinäre Denkmuster zu integrieren. Um der Komplexität der Lebenswelt zu begegnen, thematisieren transdisziplinäre Praxis und Theorie Frage- oder Problemstellungen, die nicht von disziplinärer Ordnung und Spezialisierung geleitet sind. Transdisziplinarität ist weniger als Theorie oder Methode zu verstehen, sondern eher als ein Arbeits- und Organisations- bzw. Forschungsprinzip“ (Züricher Hochschule der Künste, o. J.).

plinenübergreifende Wissenschaftspraxis“ (Balsiger, 2005, S. 2) verstanden wird. *Multi-disziplinarität* beschreibt dagegen lediglich das nebeneinander Existieren verschiedener Wissenschafts- und Fachgebiete (vgl. Weißköppel, 2013, S. 140).

Konkreter werden die Definitionen des Begriffs Interdisziplinarität im wirtschaftswissenschaftlichen Sprachgebrauch – beispielsweise in der Wirtschaftsinformatik. Die Grunddefinition jedoch bleibt: Interdisziplinarität meint ein „*Verfahren der Suche nach Problemlösungen durch Einbeziehung von Erkenntnissen möglichst aller durch ein Problem tangierten Fachdisziplinen.*“ (Springer Gabler-Verlag (Hrsg.), o. J.) Es ist somit offen für andere Disziplinen. Die bildenden Künste nutzen vornehmlich den Begriff der Transdisziplinarität (vgl. Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), 2016).

Interdisziplinarität im Projekt SEM

Das durch den Qualitätspakt Lehre geförderte Projekt „Realisierung neuer Lehr- und Lernformen durch Stärkung und Erweiterung des akademischen Mittelbaus“ (SEM) verwendet den Begriff der Interdisziplinarität angelehnt an den Begriff der Transdisziplinarität als fakultäts- und institutsübergreifende Herangehensweise, die beabsichtigt, durch das Betrachten von Sachverhalten aus verschiedenartigen Perspektiven fachdisziplinenübergreifende Lösungswege zu entwickeln, die hochschulweite / -übergreifende Relevanz erlangen.

Im Projekt SEM kann man auf vielfältige Kenntnisse und Erfahrungswissen zurückgreifen, da die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter mannigfaltige fachliche Hintergründe mitbringen. Es wurde bewusst ein sehr interdisziplinäres Team gebildet. Während die Projektleitung in den Geistes- und Sozialwissenschaften beheimatet ist, haben die sechs Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler des Projektteams ihre Aufgabenschwerpunkte in der Lasertechnik, der Energiewirtschaft sowie in den Bereichen Schlüsselkompetenzen, Digitale Kommunikation, Gründungs- / Qualitätsmanagement und neue Lehr- / Lernformen. Damit einher gehen stark heterogene Forschungsschwerpunkte – von MINT bis hin zu sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsgebieten.

Interdisziplinarität in der Lehre

Die fächerübergreifende Forschung und Zusammenarbeit, die Interdisziplinarität ausmacht, führt zu einem Erkenntnisgewinn, indem das, was eine Disziplin zu einem bestimmten Problemfeld beitragen kann, durch die Sicht anderer Disziplinen erweitert, ergänzt, modifiziert oder auch relativiert und präzisiert werden kann. Sie bewirkt dadurch eine Erweiterung des (eigenen) wissenschaftlichen Horizonts und erlaubt es, die eigene und vertraute Vorgehensweise, beziehungsweise den eigenen Standpunkt in einem ganz neuen Licht zu sehen (vgl. Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), 2016).

Nicht nur im Bereich der Forschung, sondern auch auf dem Gebiet der Lehre nutzt das Projekt SEM an der Hochschule Mittweida diesen fachgebietsübergreifenden Ansatz. Es wird der Anspruch verfolgt, Problemstellungen aus möglichst vielen Perspektiven zu betrachten. Das Konzept der Interdisziplinarität in der Lehre wird auf der Mikro- und der Makroebene umgesetzt:

Auf der Mikroebene, indem das Angebot, Lehrveranstaltungen und ganze Lehrmodule durch mehrere Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler gemeinsam durchführen zu lassen (Tandem-Teaching), aufgebaut wurde. Sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden kommen hierbei aus verschiedenen Fachbereichen/Fakultäten. Ein Beispiel hierfür ist das Lehr-Lern-Modul „Medienforschung“ als gemeinsames Angebot der Projektmitarbeitenden aus den Fachdisziplinen Medien- und Wirtschaftswissenschaften.

Auf der Makroebene wird der Ansatz der Interdisziplinarität bei der Entwicklung ganzer Studienstrukturen zugrunde gelegt. Als Best-Practice-Beispiel kann hier der Bachelorstudiengang „Energy Efficiency and Englishes“ (B. Sc.) genannt werden, welcher als gemeinsames Angebot der Hochschule Mittweida und der Technischen Universität Chemnitz konzipiert und eingeführt wurde. Die Interdisziplinarität wird schon allein an dieser Konstellation sichtbar: Die Studierenden des Studiengangs bekommen Lehrinhalte an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften und einer Universität vermittelt. Auch die Studienziele sind interdisziplinär ausgerichtet: Es werden sowohl ingenieur- und technikwissenschaftliche Kompetenzen als auch kultur- und sprachwissenschaftliche Kompetenzen vermittelt.³

Durch das fachlich sehr heterogen zusammengesetzte Team kommen die im Projekt entwickelten innovativen Lehr-/Lernformate nicht nur einer Disziplin zugute, sondern werden fakultäts- und institutsübergreifend eingesetzt. Das Projektteam bietet bspw. Lehrveranstaltungen zu den Themenschwerpunkten Energie- und Umweltmanagement, physikalische Grundlagen, Human Resource Management, wissenschaftliches Arbeiten, Projektmanagement und Inklusion an.

Zu nennen sind außerdem zwei besondere Formate:

1. „Access Courses“ – ein Blended-Learning-Kurs für Studieninteressierte „ohne Hochschulzugangsberechtigung sowie für Berufstätige, deren Ausbildung länger zurückliegt bzw. die Hochschulzugangsberechtigung über eine berufliche Weiterbildung (Meister, Techniker, Fachwirte) erworben haben [...]. Bei Erfordernis kann die Hochschulzugangsprüfung (HZP) abgelegt werden.“ (Hochschule Mittweida (Hrsg.), o. J.)⁴
2. „Der Tag der Lehre an der Hochschule Mittweida“ – eine Veranstaltung, die im Jahr 2015 pilotiert wurde und seither jährlich als Plattform für den interdisziplinären Austausch neuer Lehr- und Lernformen an der Hochschule Mittweida stattfindet. Bei der Konzeption dieses Formats war es von Vorteil, auf ein heterogenes Projektteam zurückgreifen zu können.⁵

3 Weiterführende Informationen zum Studiengang finden Sie auf der Internetseite: https://www.tu-chemnitz.de/phil/english/iaa/bsc_index.php [12.03.2018].

4 Genauere Informationen zu den von der Hochschule Mittweida angebotenen Access Courses erhalten Sie unter: <https://www.institute.hs-mittweida.de/webs/itwm/bildung/vorbereitungskurs-fuer-berufstaetige-hzp-optional.html> [12.03.2018].

5 Nähere Informationen zu interdisziplinären Lehr- und Lernformen, die im Rahmen des Qualitätspakt Lehre-Projekts SEM konzipiert und erfolgreich durchgeführt werden, finden Sie in der Best-Practice-Broschüre des Projekts: Häußler-Sczepan, M. (Hrsg.): Innovative Lehr- und Lernformen in der praktischen Umsetzung. Mittweida, 2017, sowie auf der Internetseite des Projekts: <https://www.hs-mittweida.de/sem> [12.03.2018].

Didaktische Umsetzung der interdisziplinären Lehre am Beispiel der Lehrveranstaltung „Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen“ an der Hochschule Mittweida

Interdisziplinarität erfordert eine Erweiterung der wissenschaftlichen Wahrnehmungsfähigkeit über den eigenen Fachbereich hinaus und erhöht die methodische und hochschuldidaktische Vielfalt bei der Vermittlung von Lehrinhalten. Sie ist jedoch gleichsam eine Kompetenz, die der Schulung und Einübung bedarf und die sich *„nicht einfach von selbst einstellt, sobald sich Personen unterschiedlicher Fachrichtungen zusammenschließen.“* (Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), 2016)

Hinsichtlich der Ausgestaltung von Lehrformaten bedeutet dies, dass *„die Fähigkeit zur Integration und Synthese neuer, zum Teil unbekannter und vielleicht gar unliebsamer Fachperspektiven [...] [aktiv, d. V.] gefördert und unterstützt werden“* (Weißköppler, 2014, S. 143) muss. Die Lehrenden müssen somit im Zuge der Konzeption ihrer Lehrveranstaltungen konkrete Maßnahmen planen, *„um diese interdisziplinäre Befähigung zur fächerverbindenden Zusammenarbeit zu fördern. Dabei führt die Aneignung dieser Kompetenz nicht nur über den Weg der Fachausbildung und Spezialisierung, sondern unausweichlich auch über den Weg einer interessierten, neugierigen und offenen Beschäftigung mit anderen Disziplinen.“* (Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), 2016)

Die Lehrenden müssen sich somit mit der Frage auseinandersetzen, welche Lehrinhalte sich anbieten, um interdisziplinäres Denken anzuregen und wie diese didaktisch aufbereitet werden sollten.

In welcher Form die didaktische Umsetzung erfolgen kann, wird im Folgenden am praktischen Beispiel eines im Projekt SEM konzipierten und durchgeführten Seminars dargelegt. Die Lehrveranstaltung trägt den Titel „Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen“ und wird an der Fakultät Soziale Arbeit der Hochschule Mittweida angeboten.

Vorangestellt sei, dass sich in das Seminar zwar nur Studierende einschreiben können, die den Bachelorabschluss „Soziale Arbeit“ (B. A.) anstreben, die Gruppe der Studierenden aber dennoch sehr heterogen ist. Das Seminar ist für berufsbegleitende Studierende ebenso wie für Direktstudierende zugelassen. Häufig verfügen dennoch bereits auch die Direktstudierenden über mannigfaltige Berufserfahrungen in verschiedenen Fachbereichen des sozialen Sektors: sei es durch einen im Vorfeld des Studiums erlernten bzw. ausgeübten Beruf, durch eine fachspezifische Nebentätigkeit oder auch nur durch im Studiengang obligatorische Praktika. Dies hat zur Folge, dass die von den Dozierenden eingebrachten Fachthemen innerhalb der Lehrveranstaltungen grundsätzlich schon in Ansätzen entsprechend der Interdisziplinarität bearbeitet werden.

Die praktische Tätigkeit ausgebildeter Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ist ohne eine gut organisierte Vernetzung undenkbar. Dies erfordert wiederum interdisziplinäres Handeln unter Einbeziehung verschiedenster involvierter Akteurinnen und Akteure. Deren Sichtweisen und Erfahrungshintergründe müssen ernstgenommen und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Um diese Kompetenz zu fördern, müssen sich die angehenden Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bereits während des Studiums ihrer multiperspektivischen Haltung bewusst werden. Dafür soll insbesondere das Modul „Aktuelle Diskurse“, im Rahmen dessen die Lehrveranstaltung „Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen“ angeboten wird, sensibilisieren.

Denn Fachkompetenz allein ist keinesfalls eine „hinreichende Voraussetzung für die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Interdisziplinarität ist mehr als eine Organisationsform wissenschaftlicher Lehre und Forschung, denn der Umgang mit Interdisziplinarität ist primär eine an die Person gebundene Kompetenz, die immer schon vorausgesetzt ist, wenn Dialog und Zusammenarbeit über die Fachgrenzen hinaus erfolgreich sein sollen.“ (Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), 2016)

Hinzu kommt, dass das Studienfeld der Sozialen Arbeit an sich bereits eine wissenschaftliche Disziplin ist, die eine Schnittstelle verschiedenster anderer wissenschaftlicher Disziplinen darstellt und damit per se gezwungen ist, interdisziplinäre Diskurse zu führen. Sozialarbeitswissenschaft ist eine transdisziplinäre Wissenschaft.

Das Seminar „Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen“ versteht sich daher als trans- und interdisziplinäre Lehrveranstaltung. Es setzt die Bereitschaft der Studierenden voraus, aus dem eigenen Blickwinkel und Erfahrungshintergrund heraus auf eine Metaebene zu treten und die Inklusionsthematik als vielschichtiges Feld zu betrachten. Um die Studierenden darin zu bestärken, über ihren eigenen Tellerrand hinauszuschauen und die Tragweite des inklusiven Gedankens zu verstehen, wurden mannigfaltige didaktische Methoden genutzt, welche den von Weißköppel dargestellten Bedingungen für interdisziplinäres Lernen entsprechen. Weißköppel beschreibt, dass die Grundbedingung für gelingende interdisziplinäre Lehrveranstaltungen „disziplinäres und interdisziplinäres Wissen sowie Kenntnisse disziplinärer Paradigma“ (Weißköppel, 2014, S. 143) seien. Ebenso bedarf es umfangreicher kommunikativer Fertigkeiten und hoher kognitiver Fähigkeiten. „In Bezug auf die Gestaltung der Lernumgebung ist ein Curriculum förderlich, das disziplinäre wie interdisziplinäre Angebote in sich vereint. Von Seiten der Lehrenden kann interdisziplinäres Lernen begünstigt werden, wenn sie selbst wissenschaftlich in interdisziplinären Diskursen verortet sind und Interdisziplinarität für sinnvoll erachten. Das Kursdesign sollte Team-Teaching vorsehen und sein Augenmerk auf die Aktivierung der Teilnehmenden und insbesondere kollaborative Formate legen.“ (ebd.)

Allen Punkten wurde in der Ausgestaltung des Seminars Raum gegeben. Konkret wurde wie folgt vorgegangen:

Da es sich um eine Lehrveranstaltung handelt, die von Studierenden in den letzten Semestern ihres Bachelorstudiums besucht wird, wurde an bereits vorhandenes, fachspezifisches Wissen des Studienfachs „Soziale Arbeit“ angeknüpft. Um den Studierenden schon vorhandenes Wissen wieder in Erinnerung zu rufen und alle Studierenden in die gleiche Ausgangslage für weiterführende inhaltliche Diskussionen zu befördern, wurden zu Beginn der viertägigen Blockveranstaltung der Inklusionsbegriff definiert und fachlich abgegrenzt sowie die Rahmenbedingungen zu dessen Umsetzung insbesondere in Zusammenhang mit der Verortung in der UN-Behindertenrechtskonvention⁶ und dem nationalen⁷ bzw. sächsischen Aktionsplan⁸ dargelegt. Darauf aufbauend wurde die Übertragung und darüber die Kontextualisierung neuvermittelten Fachwissens auf andere Fachbereiche wie Pädagogik (Kindertagesstätten- sowie Schulentwicklung) und Politik (kommunale Ebene der Inklusion) als gemeinsame Aufgabe der Studierenden und der Dozierenden geleistet. Das diese Fachbereiche ausgewählt wurden, war nicht zufällig, vielmehr war das Ziel, die Stu-

6 United Nations (Hrsg.): Convention on the Rights of Persons with Disabilities; 2006.

7 Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK); 2016.

8 Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.): Aktionsplan der Sächsischen Staatsregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK); 2016.

dierenden bereits sehr früh im Kurs für die Tragweite des inklusiven Gedankens zu sensibilisieren.

Um die Studierenden wieder bei ihren eigenen Erfahrungen im Umgang mit Inklusion abzuholen, schloss sich eine Sequenz zum Hochschulbereich an. Mit den Studierenden wurde die im Jahr 2016 veröffentlichte Studie „Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule“⁹ bearbeitet, die den Ist-Stand der Inklusionsbestrebungen in der sächsischen Hochschullandschaft untersucht. Dies bildete die Grundlage, um über die Situation an der Hochschule Mittweida zu diskutieren. Formelles und informelles Wissen, bspw. zur Beantragung des Nachteilsausgleichs an der Hochschule Mittweida, wurde zur Verfügung gestellt und um die Reflexion einer eingeladenen, davon betroffenen Studierenden ergänzt. Dieser Lehrinhalt hatte das Ziel, den Bereich der Selbstsorge und Vertretung eigener Interessen zu betrachten, der gerade in transdisziplinären Feldern von hoher Bedeutung ist.

Bei der ersten Durchführung der Lehrveranstaltung fand zu diesem Punkt ein erstes Team-Teaching statt. Die Inklusionsbeauftragte der Hochschule Mittweida teilte ihr Erfahrungswissen zur Inklusion im Hochschulbereich mit den Studierenden und stand für anschließende Diskussionen zur Verfügung.¹⁰

Da sich das Format des Team-Teaching zur Vermittlung interdisziplinärer Zusammenhänge anbietet, wurde auch zur praxisnahen Vermittlung anderer Themenschwerpunkte darauf zurückgegriffen. Die eingeladenen Praxispartnerinnen und -partner vertraten verschiedenartige Professionen und berichteten über ihre Erfahrungen bei der Umsetzung des Inklusionsgedankens in ihren jeweiligen Praxisbereichen und -projekten. Vorab wurde in der Lehrveranstaltung Zeit dafür eingeräumt, die Studierenden mit den interdisziplinären Besonderheiten vertraut zu machen. Die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer erhielten Gelegenheit, auf das vermittelte Theoriewissen aufbauend Fragestellungen an die Praxispartnerinnen und -partner zu formulieren, die in den Team-Teaching-Anteilen diskutiert werden konnten.

Akteurinnen und Akteure der Lehrveranstaltung im Wintersemester 2017/18 waren:

- der *Initiator eines barrierefreien Theaterstückes*, bei dem u. a. gehörlose, blinde und sehbehinderte, psychisch kranke und körperbehinderte Menschen sowie von der Kinder-, Jugend und Familienhilfe unterstützte Personengruppen mitwirkten. Mit der Unterstützung dieses sehr emotional referierenden Praxispartners, der ebenfalls inklusive Architekturprojekte durchführt, wurde den Studierenden die Bedeutung des Inklusionsgedankens für die kulturelle Ebene bewusst gemacht und ein Best-Practice-Beispiel für den Umgang damit vor Augen geführt. Die Betrachtung des kulturellen Sektors wurde auf literaturwissenschaftlicher Ebene durch eine *Dozentin der Technischen Universität Dresden* vertieft, die einen Input zum Thema „*Disability Studies in Film, Fernsehen und Literatur*“ in die Lehrveranstaltung einbrachte. Da sie ebenfalls zu dem Bereich Gender und sexuelle Orientierung in Literatur und Film forscht, konnte sie den Studierenden während der Diskussion auch davon berichten.

9 Rieger, K. u. a.: Auf dem Weg zur inklusiven Hochschule. Studie zur Situation von Studierenden und Beschäftigten mit Behinderungen im öffentlichen sächsischen Wissenschaftsbereich. ZAROF. GmbH, Juli 2016. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/26767> [12.03.2018].

10 Weiterführende Informationen zur Arbeit der Inklusionsbeauftragten der Hochschule Mittweida finden Sie unter: <https://www.hs-mittweida.de/webs/campusbuero/service-fuer-menschen-mit-behinderung-chronischer-erkrankung.html> [12.03.2018].

- die *stellvertretende Leiterin einer Kindertagesstätte*, die über ihre Teilnahme an einem sächsischen Modellprojekt zur Förderung der Inklusion in Kindertagesstätten informierte. Die Praxispartnerin berichtete anschaulich über die Chancen und Hindernisse in der praktischen Umsetzung des inklusiven Gedankens auf dem Feld der frühkindlichen Pädagogik, zu dem die Studierenden viele Schnittmengen haben. Zum Umgang mit Inklusion an (freien) Schulen referierte eine *Vertreterin des Vorstands einer evangelischen Schule* in Sachsen. Sie gab Einblicke in die Besonderheiten inklusiver Schulkonzepte freier Träger, insbesondere unter den Gegebenheiten des ländlichen Raums. Es kam zu einer spannenden Diskussion, in dessen Verlauf einer der Seminarteilnehmer die getroffenen Einschätzungen um seine Erfahrungen als Leiter eines Hortes einer freien Schule ergänzte. Dies war eine unvorhersehbare Entwicklung des Seminarverlaufs, die für das Diskussionsklima sehr zuträglich war und allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Vorteile trans- bzw. interdisziplinärer Arbeitsweisen noch einmal explizit vor Augen führte.
- die Vorsitzende eines seit vielen Jahren sehr *inklusiv arbeitenden Sportvereins*. Da die Praxispartnerin ebenfalls als *Stadträtin ihrer Kleinstadt* Aussagen zum Umgang mit dem Inklusionsgedanken auf kommunaler Ebene machen konnte, verfügte sie über einen breiten Erfahrungsschatz zu den Möglichkeiten und Grenzen in der Umsetzung von Inklusion. Insbesondere ihre Bestrebungen, behinderte und chronisch kranke sowie geflüchtete Kinder und Jugendliche durch Sport in die Gesellschaft zu integrieren – zu dessen Zweck sie in ihrer Heimatstadt im Jahr 2016 ein Integrationsfestival initiierte – hinterließen bei den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern einen bleibenden Eindruck.¹¹

Die große Vielfalt an Co-Lehrenden unterstrich die Vielfältigkeit und Multiprofessionalität des Grundthemas Inklusion.

Die hauptverantwortlich Dozierende thematisierte für die interdisziplinären Zusammenhänge wichtige und an die Co-Referentinnen und -referenten anknüpfende Inhalte. So fand beispielsweise die Vermittlung der Grundregeln der leichten Sprache statt und es wurden Hinweise zur Erstellung barrierefreier Dokumente und Internetseiten vermittelt. Die Studierenden erhielten in der Lehrveranstaltung regelmäßig die Möglichkeit, das vermittelte Theoriewissen anzuwenden. Beispielsweise erarbeiteten sie kurze Texte in leichter Sprache zu ihren beruflichen Zielen und Projektskizzen zur Beantragung inklusiver Maßnahmen im Rahmen fiktiver Förderprogramme, nachdem einige Best-Practice-Beispiele präsentiert wurden.

Insgesamt wurden aktivierenden didaktischen Methoden im Seminar viel Raum gegeben. Diese verfolgten das Ziel, Studierende in den Austausch über ihre Sichtweisen zu bringen und sie über ihren Erkenntniszuwachs reflektieren zu lassen. Neben den thematischen Diskursen, in dessen Vorbereitung in Gruppenarbeit Fragestellungen an die Expertinnen und Experten formuliert wurden, fanden eine Vielzahl an Textanalysen in Einzel- und Gruppenarbeit statt, die jeweils im Plenum präsentiert und anschließend diskutiert wurden. Auch dadurch wurden interdisziplinäre Strategien der Problemerkörterung bis hin zur Entwicklung eines denkbaren Lösungswegs eingeübt.

¹¹ Diese Einschätzung beruht auf einer mündlich durchgeführten Evaluation der Lehrveranstaltung zum Abschluss des Seminars.

Die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer erstellten in Gruppenarbeit wissenschaftliche Poster und präsentierten und reflektierten danach durch einen individuell anzufertigenden schriftlichen Bericht den gesamten Prozess der Posterstellung und -präsentation.

Obwohl sich das Format des Team-Teaching mit Partnerinnen und Partnern in der Praxis als sehr fruchtbar für die Vermittlung interdisziplinärer Zusammenhänge herauskristallisiert hat und damit der Anspruch der Studierenden nach einem auf die praktische Umsetzung des Inklusionsbegriffs ausgerichteten Seminars erfüllt wurde, blieben die Teilnehmerzahlen insbesondere der beiden letzten Blocktage deutlich hinter den Erwartungen zurück. Da die Organisation des Team-Teaching – gerade bei vielbeschäftigten Expertinnen und Experten – sehr ressourcenaufwendig sein kann, müssen Dozierende bereits bei der Planung der einzelnen Lehrveranstaltungsstermine eine Strategie entwickeln, die eine Mindestzahl an anwesenden Studierenden garantiert.

Literatur

- Balsiger, Philipp W. (2005). *Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis*. Paderborn: Verlag Wilhelm Fink.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016) (Hrsg.). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)*.
- Häußler-Sczepan, M. (2017) (Hrsg.). *Innovative Lehr- und Lernformen in der praktischen Umsetzung*. Hochschule Mittweida.
- Häußler-Sczepan, M., Hösel, C. (2017). *Das Projekt SEM an der Hochschule Mittweida. Akademische Karrierewege an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften*; in: Franke, K., Engbrocks, B., Bade, C. (Hrsg.): *Qualitätspakt Lehre in Sachsen. Ergebnisse und Perspektiven aus der ersten Förderphase*. S. 91–99. Ulm.
- Hochschule Mittweida (Hrsg.). *Vorbereitungskurs für Berufstätige – Hochschulzugangsprüfung optional*. <https://www.institute.hs-mittweida.de/webs/itwm/bildung/vorbereitungskurs-fuer-berufstaetige-hzp-optional.html> [08.12.2017].
- Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.). *STG Forschung und Lehre. Interdisziplinäre Forschung – Forschung zur Interdisziplinarität*. <http://www.studgen-iful.uni-mainz.de/61.php> [29.11.2016].
- Jungert, M., Romfeld, E., Sukopp, T., Voigt, U. (2013) (Hrsg.). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Ludwig, Joachim (2008). *Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im lernenden Forschungszusammenhang – Einführung in Projektkontext, Ziele, Fragestellungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.): *Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Interdisziplinarität, Fachbeitrag von Feess, Eberhardt*. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/5077/interdisziplinaritaet-v7.html> [08.12.2017].
- Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (2016) (Hrsg.). *Aktionsplan der Sächsischen Staatsregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)*.
- United Nations (2006) (Hrsg.). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Weißköppel, Angela (2014). *Innovation durch Integration. Herausforderungen und Chancen interdisziplinärer Hochschullehre*. In: Carmen Schier, Elke Schwinger (Hrsg.). *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten*. S.139–151. Bielefeld: transcript.
- Zürcher Hochschule der Künste (Hrsg.): *Transdisziplinarität. Eine Bestandsaufnahme des Forschungsdiskurses* <https://blog.zhdk.ch/trans> [08.12.2017].

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:
<https://uhh.de/uk-band024-sem> (PDF-Download)
<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.013>



Dr. Angela Freche

Hochschule Mittweida
Projekt SEM
freche@hs-mittweida.de
<https://www.hs-mittweida.de/sem/>

Jenny Gärtke-Braun

Hochschule Mittweida
Projekt SEM
jgaertke@hs-mittweida.de
<https://www.hs-mittweida.de/sem/>

DEUTSCH FÜR GEFLÜCHTETE – STUDENTISCHES ENGAGEMENT UND BERUFLICHE ORIENTIERUNG

Kati Lüdecke-Röttger
(Christian-Albrechts-Universität zu Kiel)

An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) realisiert das Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe) im Arbeitsfeld Zukunfts- und Berufsorientierung ein Konzept, das studentisches Engagement im Bereich Deutsch für Geflüchtete aufgreift, mit beruflicher Orientierung verknüpft und dabei zunehmend Synergien mit bestehenden Einrichtungen und Strukturen nutzt.

Voraussetzungen

Dass Universitäten in ihrer Tradition dem humboldtschen Bildungsideal verschrieben sind und diesem folgen sollten, steht außer Frage. Unbestritten ist auch, dass im Zuge der Bologna-Reform die Forderung nach mehr Praxisbezug und Employability immer lauter wird. Dabei reduzieren Verfechter sowohl der einen als auch der anderen Position das Spannungsfeld häufig auf zwei unversöhnliche Standpunkte: Die einen verstehen die Hochschullehre als ausschließlich der jeweiligen Fachwissenschaft verpflichtet; die anderen sehen die Universität ganz ausdrücklich in der Ausbildungsverantwortung. Doch „Bildung und Ausbildung sind [...] kein Widerspruch, wissenschaftlicher Anspruch muss nicht verloren gehen. Eine zu stark berufsbezogene Ausbildung ist zwar nicht angebracht, da Berufsbilder kommen und gehen, dennoch müssen Curricula darauf Rücksicht nehmen, Grundlagen bieten und Schlüsselqualifikationen vermitteln.“ (Schier 2010, S. 299) So bestätigt auch die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer jüngsten EntschlieÙung, dass universitäre Lehre neben der Vermittlung der Fachwissenschaft auch eine Verbesserung der Berufsbefähigung zum Ziel haben muss, einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden leisten und zu gesellschaftlichem Engagement anregen und befähigen sollte (HRK 2017, S. 5f.).

Ein Feld, in dem die Diskrepanz zwischen Fachwissenschaft und Berufsorientierung bzw. Beschäftigungsfähigkeit besonders brisant erscheint, ist der Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF bzw. DaZ¹), da sich hier eine eklatante Leerstelle zeigt. Denn, sofern es sich um eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung handelt, ist eine Lehrtätigkeit in diesem Bereich kein Berufsfeld, zu dem die klassische Lehrkräftebildung führt, sondern in der Regel ein beruflicher Quereinstieg für Absolventinnen und Absolventen der Germanistik oder anderer Philologien, die eventuell über eine (zusätzliche) DaF-Qualifikation verfügen. Dabei genügen die DaF-Studiengänge an den meisten Universitäten zunächst v.a. wissenschaftlichen Ansprüchen, indem sie in erster Linie die Relevanz der linguistischen Teildisziplinen für den Deutschunterricht in den Mittelpunkt ihrer Lehrveranstaltungen stellen, empirische Daten auswerten und lediglich „auf den Transfer in die Unterrichtspraxis Deutsch Be-

1 Über den Gebrauch der Begrifflichkeiten DaF und DaZ für den Deutschunterricht für Geflüchtete herrscht große Uneinigkeit. Ich folge dem Sprachgebrauch an der CAU und verwende im Folgenden vorwiegend den Terminus DaF, um zu verdeutlichen, dass es sich um Unterricht für Erwachsene handelt, möchte damit im vorliegenden Kontext aber dennoch den alltagsbezogenen, kommunikationsorientierten Unterricht hier in Deutschland verstanden wissen.

zug [nehmen]“ (CAU ohne Jahr, S. 1). D. h., sie sehen ihren Schwerpunkt in der Vermittlung theoretischer Grundlagen und bieten mithin kaum Praxisanteile.² Hinzu kommt, dass sie in der Auswahl der partizipierenden Studierenden sehr eingeschränkt sind.

So starten Absolventinnen und Absolventen eines DaF-Studiums, der Germanistik oder sogar fachfremde Lehrkräfte ohne praxisbezogene Vorbereitung und ohne fachkundige Begleitung in eine anspruchsvolle und verantwortungsvolle Berufstätigkeit, die neben Fachwissen auch für das Unterrichten notwendige überfachliche Kompetenzen erfordert.

Zugenommen hat die Brisanz seit 2015 durch den erheblich gestiegenen Bedarf an DaF-Lehrkräften für Integrationskurse³ und andere sprachliche Maßnahmen für Geflüchtete. Dass es dabei an von „großen Institutionen der Erwachsenenbildung und Universitäten“ angebotenen „Lehrkräftequalifizierung[en]“ (Kaufmann 2016, S. 2) fehlt, verstärkt den Mangel an gut ausgebildeten und kompetenten DaF-Lehrkräften. Ebenso tragen unübersichtliche oder schlechthin fehlende Einstellungs- bzw. Beschäftigungsvoraussetzungen für DaF-Lehrende dazu bei, dass bedenkenlos auf ungenügend qualifizierte Lehrkräfte zurückgegriffen wird, was wiederum spürbare Auswirkungen auf die Qualität des DaF-Unterrichts hat.

Soll nun die Situation für die Deutschlernenden, die Anspruch auf fachkundigen Unterricht haben, und ebenso für Absolventinnen und Absolventen, denen durch eine Qualifizierung eine Grundlage geboten werden muss, damit sie ebendiesen qualitativ fachkundigen Unterricht gestalten können, verändert werden, sind die Hochschulen in der Verantwortung, Qualitätsstandards zu setzen. Sie können für Güte in der Sprachförderung sowie für die Professionalisierung von DaF-Lehrkräften sorgen, indem sie zusätzlich zum sprachwissenschaftlichen Fachwissen Handlungswissen und andere Kompetenzen – in erster Linie didaktische Kompetenzen, Planungsfertigkeiten, Diversitätskompetenzen – vermitteln und den Theorie-Praxis-Transfer anleiten und begleiten. Zudem sollte den Studierenden eine Gelegenheit geboten werden zu überprüfen, ob sie sich eine Tätigkeit in diesem Berufsfeld vorstellen können.

Pilotphase

Das Seminar *Berufsfeld Deutsch als Fremdsprache – Deutschkurse für Geflüchtete gestalten und leiten* verknüpfte mit den beiden Bestrebungen – Studierende entsprechend ihren Interessen beruflich zu orientieren sowie über das fachwissenschaftliche Studium hinaus zu qualifizieren und damit zu einer Verbesserung des DaF-Unterrichts beizutragen – zwei weitere Anliegen: Das ehrenamtliche Engagement der Studierenden sollte unterstützt und professionalisiert werden und Geflüchtete sollten im Spracherwerb unterstützt und in Kontakt mit der Hochschule gebracht werden.

Um Studierende, die sich in der Sprachförderung von Geflüchteten engagieren wollten bzw. sich einen praktischen Einblick in das Berufsfeld DaF wünschten, zu erreichen, richtete sich nach einer ersten außercurricularen Erprobung das als curriculare Veranstaltung innerhalb der im Zentrum für Schlüsselqualifikationen angesiedelten Berufsorientierung geplante Seminar in erster Linie an 2-Fächer-Bachelor-

2 Ganz ausdrücklich ausgeklammert von dieser Einschätzung ist die DaZ-Ausbildung innerhalb der Lehrkräftebildung.

3 So sind die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ausgestellten Teilnahmeberechtigungen von 2010 bis 2016 von 111 427 auf 534 648 gestiegen. (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017, 1)

Studierende unterschiedlicher geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächerkombinationen. Innerhalb dieser Gruppe sollten vorrangig Studierende angesprochen werden, die sich eine Lehrtätigkeit im Bereich DaF oder DaZ als Quereinstieg vorstellen konnten und hinsichtlich ihres fachlichen Hintergrunds – beispielsweise aufgrund eines Germanistik- oder Pädagogikstudiums – geeignet schienen. Infolge des Auswahlprozesses⁴ bestand das Seminar jedoch in der Regel nur zur Hälfte aus 2-Fächer-Bachelor-Studierenden. Die andere Hälfte setzte sich aus Lehramts- und Masterstudierenden zusammen. Insgesamt war der Anteil an Deutschstudierenden unerwartet niedrig. Überdurchschnittlich stark vertreten waren hingegen andere Philologien und die Fächerkombinationen Politik / Soziologie sowie Pädagogik / Soziologie. Dadurch ergaben sich ganz unterschiedliche fachliche Voraussetzungen der Studierenden und Herausforderungen für die Seminargestaltung, denn „[e]inerseits benötigt sie [die Lehrkraft] explizites, deklaratives Wissen über das Sprachsystem des Deutschen“ und „andererseits sollte sie in der Lage sein zu beurteilen, welche sprachlichen Einheiten sich für die explizite Fokussierung bestimmter grammatischer Phänomene eignen“ (Bushati u. a. 2016, S. 3)⁵. Um diesbezügliche Defizite auszugleichen, unterrichteten die Studierenden in Tandems, in denen mindestens eine Lehrkraft über ausgewiesene sprachwissenschaftliche Kenntnisse verfügte.

Die dreiteilige Struktur der Veranstaltung sah vor, dass zunächst die Grundlagen des Sprachunterrichts erarbeitet und besprochen wurden. Das Hauptaugenmerk lag dabei zum einen auf den Fertigkeiten und Basiskompetenzen, die im Sprachunterricht ausgebildet werden und darauf, wie diese in der Praxis gefördert und trainiert werden können. Zum anderen wurde gezeigt und geübt, wie man Unterricht konkret plant, welches Material eingesetzt werden kann und wie man mit diesem Material umgeht. Schwerpunkte der Seminarinhalte waren dabei die Vermittlung anwendbarer Unterrichtsstrategien und -techniken und die Anwendung dieser auf konkrete Unterrichtssituationen. Zugrunde lagen etablierte Lehrkonzepte⁶ und die langjährige praktische Erfahrung der Seminarleitung.

Im Anschluss an die Vermittlungs- und Übungsphase hospitierten alle Teilnehmenden in mindestens einer Unterrichtsstunde am Lektorat Deutsch als Fremdsprache (Lektorat DaF) der CAU, um die erarbeiteten Grundlagen in der Praxis zu überprüfen und Annahmen in Bezug auf eine (eigene) Lehrtätigkeit zu reflektieren.

In der dritten Phase des Seminars erhielten die Studierenden die Gelegenheit, das Erlernete in sechswöchigen Deutschkursen für Geflüchtete umzusetzen, indem sie jeweils einen solchen Kurs leiteten. Den Praxisteil begleitete die Seminarleitung durch individuelle Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung und durch Hospitationen mit anschließenden Auswertungsgesprächen.

Im Zuge des Seminars *Berufsfeld Deutsch als Fremdsprache – Deutschkurse für Geflüchtete gestalten und leiten* wurden innerhalb von zwei Semestern Deutschkurse für insgesamt 103 Asylsuchende durchgeführt, die sich in drei Zielgruppen unterteilen ließen: Die größte Gruppe umfasste studieninteressierte und -berechtigte Geflüchtete, die vom International Center der CAU bereits erfasst waren, aufgrund ihrer ge-

4 Ausgewählt wurden die 20 bis 25 Studierenden pro Semester auf der Grundlage von Motivationschreiben. 2-Fächer-Bachelor-Studierende mussten bei gleicher Eignung zwar bevorzugt werden, waren z.T. aber weniger geeignet als Lehramts- oder Masterstudierende.

5 Dass dies hier für ehrenamtliche, also in der Regel weder fachwissenschaftlich noch didaktisch gebildete Lehrkräfte gefordert wird, ist sehr ambitioniert. Generell sollten die genannten Fertigkeiten als Voraussetzung für professionelle DaF-Lehrende gelten.

6 Nachzulesen bei Storch 1999, Rösler 2012, Kaufmann u. a. 2007 und 2008, Brinitzer u. a. 2013.

ringen oder ganz fehlenden Deutschkenntnisse noch nicht am Lektorat DaF⁷ lernen konnten und deshalb an die studentisch geleiteten Deutschkurse vermittelt wurden. Nach einem Einstufungstest wurden diese bereits akademisch vorgebildeten Personen auf drei Kursstufen mit unterschiedlichen Sprachniveaus aufgeteilt. Ein weiterer Kurs richtete sich an Mütter mit sehr kleinen Kindern, die in einer Kieler Gemeinschaftsunterkunft für Geflüchtete untergebracht waren. In einem verbleibenden Kurs wurden weitere Interessierte aufgenommen, die kein offizielles Anrecht auf einen Deutschkurs hatten, über keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse verfügten und keiner der beiden anderen Gruppen zugeordnet werden konnten.

Alle Kurse fanden je Semester sechs Wochen lang mit jeweils 90 Minuten Unterricht an vier Tagen pro Woche statt. Für die regelmäßige Teilnahme am Kurs konnten die Lernenden eine Bescheinigung erhalten. Für einige der studienberechtigten Teilnehmenden ergab sich nach Beendigung des Kurses die Möglichkeit, in einem Kurs des Lektorats DaF weiterzulernen.

Seit dem Wintersemester 16/17 beschränkt sich die Reichweite des Programms auf Geflüchtete, die an der CAU bereits als Studienberechtigte registriert sind. Das Angebot richtet sich nun stärker an den universitären Strukturen und Erfordernissen aus, indem es dem Prozess, den studieninteressierte Geflüchtete an der CAU durchlaufen, angepasst wurde: Die studieninteressierten Geflüchteten bewerben sich am International Center für ein Studium, müssen aber über Deutschkenntnisse auf mindestens B1-Niveau verfügen und einen entsprechenden Eingangstest bestehen, um im Lektorat DaF die studienvorbereitenden Sprachkurse besuchen zu können. Damit sie in diesem Bestreben unterstützt werden, erhalten sie in den studentisch geleiteten Deutschkursen die Möglichkeit, ihre Deutschkenntnisse weiter auszubauen, um bei einem nächsten Versuch den Eingangstest bestehen zu können. Die ausschließliche Einbindung in die universitären Strukturen vereinfacht die Organisation der Kurse. Zudem fällt die Erfolgskontrolle leichter und der Mehrwert für die Universität wird deutlicher.

Engere Einbindung in universitäre Strukturen

Da das Programm durch die Anbindung an das International Center und das Lektorat DaF bereits prozessual grundlegend in die universitären Strukturen einbezogen war, lag es nahe, die Zusammenarbeit mit den beteiligten Partnern innerhalb der Hochschule weiter auszubauen. So können einerseits die Bedarfe der jeweiligen Zielgruppen – am Berufsfeld DaF interessierte Studierende und studienberechtigte Geflüchtete – direkter und präziser in den Blick genommen werden, zum anderen sollte das Programm zunehmend von der Struktur und den personellen Ressourcen von PerLe abgelöst und in universitären Strukturen verankert werden. Um dies zu erreichen, wurde die Zusammenarbeit mit den beiden Kooperationspartnern erweitert: Ein Teil der Verantwortung insbesondere für die Organisation der studentisch geleiteten Lerngruppen und partiell auch für die inhaltliche Ausgestaltung liegt infolgedessen beim International Center, das seit Ende des Jahres 2016 über eine Koordinationsstelle für studienberechtigte Geflüchtete verfügt und sich im Rahmen dieser Stelle maßgeblich an der Gestaltung des Programms beteiligt, das seit dem Sommersemester 17

7 Die studienvorbereitenden Deutschkurse beginnen hier auf B1-Niveau und setzen voraus, dass die Sprache grundständig beherrscht wird.

extracurricular angeboten wird. Die Aufgaben für PerLe liegen jetzt hauptsächlich in der Unterstützung auf inhaltlicher Ebene, also in der Qualifizierung des studentischen Lehrpersonals und damit in der Qualitätssicherung.

Als zweiter wichtiger Kooperationspartner bietet das Lektorat DaF v. a. den fachlichen Rahmen und die kontextuelle Zielsetzung für das Programm. So ergab eine Bedarfsermittlung im Lektorat DaF, dass die studentisch geleiteten Lerngruppen v. a. die Geflüchteten erreichen sollten, die bereits studienberechtigt sind, schon einmal an einem Eingangstest teilgenommen, diesen aber nicht bestanden haben. Für die studienberechtigten Geflüchteten wird durch die Kopplung Kontinuität erreicht, da die Lernangebote den studienvorbereitenden Lektoratskursen vorgeschaltet sind und konkret darauf vorbereiten. Darüber hinaus besteht für die studentischen Lehrkräfte die Möglichkeit, am Lektorat DaF zu hospitieren und sich fachlich auszutauschen.

Unterstützende Strukturen und Lehrmittel

Um den Übergang von dem ursprünglich curricular verankerten Seminar zu den neu organisierten Lerngruppen optimal zu gestalten, wurden zunächst ausschließlich Studierende mit Vorerfahrung eingesetzt: Idealerweise konnten sich die Studierenden bereits in einer eigenen Lehrtätigkeit ausprobieren, Lehrtätigkeiten begleiten bzw. unterstützen, beispielsweise in einem Praktikum, Tutorium o. ä., aber auch in anderen pädagogischen Bereichen Erfahrungen sammeln, bevorzugt in der Geflüchtetenhilfe. Zudem wurde in jedem unterrichtenden Tandem nach wie vor eine Studentin oder ein Student, die bzw. der bereits am berufsorientierenden Seminar teilgenommen hatte, eingesetzt.

Da das Programm jedoch immer mehr von Studierenden ergänzt wird, die noch nicht über (ausreichende) Vorerfahrungen verfügen und die nicht am Seminar teilgenommen haben, wird es umso wichtiger, weitere Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen und dafür zu sorgen, dass alle Studierenden eine fachkundige Grundlage erhalten und so die Qualität des Unterrichts sichergestellt werden kann.

Für alle Studierenden, die neu in das Programm einsteigen, aber auch für Studierende, die bereits etabliert sind, werden Bausteine bereitgestellt, die ressourcenschonend in Bezug auf Personal sind und zeitlich flexibel eingesetzt werden.

1. Eine von PerLe entwickelte Online-Plattform enthält eine Aufzeichnung der Vorlesung *Erste Hilfe Deutsch – Wie gestalte ich ehrenamtlichen Deutschunterricht?*⁸ (Lüdecke-Röttger 2016). In den Aufnahmen werden die folgenden praxisnahen Inhalte erläutert und beispielhaft auf Unterrichtssituationen bezogen: Zielgruppe und Unterrichtsziele, Gestaltung der Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, Vermittlung der Basiskompetenzen Wortschatz, Grammatik und Aussprache, Unterrichtsplanung, Verwendung und Erstellung von Unterrichtsmaterial. Alle Studierenden, die den Unterricht in einer Lerngruppe übernehmen möchten, sind verpflichtet, sich die Vorträge anzusehen und sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen.

8 Die Veranstaltung fand im Sommersemester 2016 für Universitätsangehörige statt, die Geflüchtete beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen wollten und auch für andere ehrenamtliche Deutsch Unterrichtende.

2. Ein weiterer verpflichtender Bestandteil der Vorbereitungen ist die Teilnahme an Veranstaltungen des Qualifizierungsprogramms BE A TUTOR (BEAT), das von PerLe als Weiterbildungsangebot für Tutorinnen und Tutoren entwickelt wurde. Vorausgesetzt wird die Teilnahme an einem Basisworkshop, der eine Einführung in die Tutorienarbeit gibt und Themen wie Planung, Motivation und Umgang mit unerwarteten Situationen behandelt. Weitere Workshops, wie *Studierende begleiten* oder *Planungsstrategien*, werden den Studierenden als weiterführende Schulungsmaßnahme empfohlen.
3. Zu Semesterbeginn findet ein umfangreiches Vorbereitungs- und Planungstreffen mit allen beteiligten Studierenden und den Verantwortlichen von PerLe und dem International Center statt. Hier werden unaufwendige Strategien, mit denen sich DaF-Unterricht effizient und ansprechend gestalten lässt, vermittelt und besprochen.
Weitere Austauschtreffen folgen im Laufe eines jeden Semesters.
4. Um das Lernengagement geflüchteter Studienberechtigter noch besser aufzugreifen und begleiten zu können, richtete das International Center ein sogenanntes Selbstlernzentrum ein, in das die studentischen Lehrkräfte Aufgaben und Formate aus den Lerngruppen integrieren können und das sie dafür nutzen, den Lernprozess der Geflüchteten individuell zu betreuen.
5. Weiterhin stellte das International Center verschiedenes Unterrichtsmaterial zur Verfügung: Lehr- und Arbeitsbücher, Arbeitsblätter, technische Geräte (Rechner, Beamer, CD-Spieler), aber auch die Möglichkeit, kostenfrei zu kopieren.
6. Die individuelle Entwicklung der studentischen Lehrkräfte wird weiterhin begleitet, indem in ihren Kursen die Verantwortlichen, aber auch andere studentische Lehrkräfte des Programms hospitieren und im Anschluss an die Hospitationen Auswertungsgespräche stattfinden.

Für die Studierenden sind die einzelnen Unterstützungsangebote zum Teil verpflichtend und zum Teil fakultativ. Die Studierenden bestimmen darüber, wie sie die einzelnen Angebote kombinieren und sind aufgefordert, sich und ihre Lehrtätigkeit immer wieder zu reflektieren, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu hinterfragen und Kompetenzen zu erwerben bzw. auszubauen. Das System hat sich mittlerweile so etabliert, dass Studierende, die vor einem halben Jahr mit dem Programm begonnen haben, nun bereits die führende Rolle im Tandem einnehmen und neue studentische Lehrkräfte bei der Einarbeitung unterstützen.

Mittlerweile bekommen einige Studierende die Unterrichtstätigkeiten am International Center im Rahmen von Hiwi-Verträgen vergütet. Zudem wurden bereits einige Studierende in Honorarverträge und Festanstellungen vermittelt. Auch im Lektorat DaF wurden beispielsweise in Sommerkursen Studierende aus dem Programm eingesetzt und bekamen so über Lehraufträge einen direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt geboten.

Fazit und Ausblick

Da das Programm aufgrund des großen Ansturms von Studierenden mit dem Wunsch, Geflüchteten ehrenamtlich zu helfen, entwickelt wurde, war es zunächst darauf ausgelegt, die Hilfe zu kanalisieren und möglichst viele Studierende darin zu unterstützen, ehrenamtlich Deutsch zu unterrichten und durch qualifizierende Maßnahmen

und andere unterstützende Elemente mit berufsorientierender bzw. -vorbereitender Praxis in Kontakt zu bringen.

Da der helfende Aspekt mittlerweile in den Hintergrund getreten ist und sowohl vonseiten der Geflüchteten als auch vonseiten der Studierenden die Nachfrage nach ehrenamtlichem Sprachunterricht kontinuierlich gesunken ist, ergab sich die Möglichkeit, die Erfahrung und die zur Verfügung stehenden Mittel zu bündeln und in ein Format zu übertragen, das in die universitären Strukturen eingepasst ist, den berufsorientierenden Aspekt betont und gleichzeitig ressourcenschonend umgesetzt werden kann. Um dieses Konzept weiter zu stützen, ist ein Ausbau der Kooperation mit dem Lektorat DaF geplant: Denkbar wäre ein gemeinsames berufsorientierendes Seminar, in dem das Lektorat DaF an der Vermittlung der Praxis durch Hospitationen, Teamteaching etc. maßgeblich beteiligt ist.

Auf struktureller Ebene könnte ein solches Seminar oder auch ganz grundsätzlich die Unterrichtstätigkeit der Studierenden Bestandteil des Wahlbereichs eines studienbegleitenden Programms Diversität sein, dessen Einführung für das Sommersemester 18 geplant ist. Stellen die Studierenden ihre Unterrichtstätigkeit in diesen Kontext, können sie v. a. auch von der zusätzlichen Unterstützung durch Reflexionselemente und der Stärkung ihrer Diversitätskompetenzen profitieren. So erhalten sie innerhalb dieser thematischen Profilierung im Rahmen ihres Wahlbereichs die Möglichkeit, sich mit dem Themenfeld sowohl vertiefend in einem wissenschaftlichen Kontext zu beschäftigen als auch diese Beschäftigung berufsorientierend zu nutzen.

Zusätzlich wären eine stärkere Anlehnung des Programms an die Lehrkräftebildung wünschenswert und damit verbunden Praxisphasen, die noch enger begleitet werden. Solange der Arbeitsmarkt DaF aber von fehlendem Bewusstsein für Qualität und Qualifizierung von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung und fehlender Wertschätzung gekennzeichnet ist, die sich in häufig sehr prekären Beschäftigungsverhältnissen widerspiegelt, und keine einheitlichen, für alle Sprachschulen und Bildungsträger verbindlichen Richtlinien gelten, bleiben Programme wie das hier beschriebene Modellversuche, deren Überleben vom Engagement und der Kooperationsbereitschaft der beteiligten Akteure abhängt.

Literatur

- M. Brinitzer, H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath, L. Ros (2013). DaF unterrichten. Stuttgart: Klett.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Schlüsselzahlen Integrationskurse 2016. 2017. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schlüsselzahlen-integrationskurse.pdf;jsessionid=52F48DF8F55CA96D95BF59418C5F6FCB.1_cid368?__blob=publicationFile [07.12.2017]
- B. Bushati, L. Niederdorfer, D. Rotter (2016). Ehrenamtlicher Deutschunterricht mit Geflüchteten. In: Fremdsprache Deutsch Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- CAU. Neue Studienordnung / Prüfungsordnung ab dem Wintersemester 2008 / 2009. o.J. URL: <https://www.germanistik.uni-kiel.de/de/lehrbereiche/deutsch-als-fremdsprache/daf-studienordnung/neue-daf-studienordnung> [07.12.2017]
- HRK Hochschulrektorenkonferenz. Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschulen. 2017. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_Transfer_und_Kooperation_14112017.pdf [07.12.2017]
- S. Kaufmann, E. Zehnder, E. Vanderheiden, W. Frank (2007 / 2008). Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1–3. Ismaning: Hueber.
- S. Kaufmann (2016). Wer Deutsch als Zweitsprache für Geflüchtete unterrichtet, muss dafür aus- bzw. fortgebildet sein – und gut bezahlt werden. URL: http://deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/kaufmann_pl%C3%A4doyer.pdf [07.12.2017]
- K. Lüdecke-Röttger (2016). Erste Hilfe Deutsch – Wie gestalte ich ehrenamtlichen Deutschunterricht? URL: https://www.praktika.uni-kiel.de/index.php#Deutsch_als_Fremdsprache [07.12.2017]
- D. Rösler (2012). Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.
- C. Schier (2010). „Alles anders, alle gleich?“ – Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten germanistischer Studiengänge nach Bologna. In: C. Christoph, M. Jung (Hrsg.). DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung (S. 293–315). Göttingen: Universitätsverlag.
- G. Storch (1999). Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Paderborn: Fink.



CC BY-NC-ND 4.0

Diesen Artikel finden Sie auch online unter:

<https://uhh.de/uk-band024-dfg> (PDF-Download)

<https://doi.org/10.25592/issn2196-9345.024.014>

Das Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen – PerLe wird von 2012 bis 2020 (2012 bis 2016 unter dem Förderkennzeichen O1PL12068 und 2017 bis 2020 unter dem Förderkennzeichen O1PL17068) aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Es verfolgt das Ziel, die Qualität der Lehre und die Betreuung von Studierenden an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zu verbessern. Dazu werden Maßnahmen in den Bereichen Studienorientierung und Studiengangphase, Berufsorientierung und Praxisbezug sowie Lehr-Lern-Qualifizierung und Qualitätsentwicklung der Lehre konzipiert und umgesetzt.

Kati Lüdecke-Röttger

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU)
Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe)
Teilbereichskoordination Zukunftsorientierung
kluedecke-roettger@uv.uni-kiel.de



Kati Lüdecke-Röttger

IMPRESSUM

Universitätskolleg-Schriften Band 24
 Synergie(n!)
 Beiträge zum Qualitätspakt Lehre im Jahre 2017

Herausgeber der Schriftenreihe

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg
 Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin für Studium und Lehre

Universität Hamburg
 Mittelweg 177
 20148 Hamburg

Herausgeberin des Bandes

Prof. Dr. Kerstin Mayrberger

Redaktion

Ulrike Helbig, Martin Lohse
 E-Mail: redaktion.kolleg@uni-hamburg.de

Gestaltungskonzept, Layout und Satz

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

Druck

LASERLINE, Druckzentrum Berlin

Download

<https://uhh.de/uk-band024> (PDF)
<https://uhh.de/uk-band024-epub> (ePub)

Urheberrecht

Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über.

Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungstermin der Erstausgabe: 31.03.2018
 Druckauflage 1. Ausgabe: 400
 PDF-Download unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de
 ISSN: 2196-520X
 ISSN: 2196-9345 (ePaper)



GEFÖRDERT VOM



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL17033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autoren.



UNIVERSITÄTSKOLLEG

ISSN: 2196-520X
ISSN: 2196-9345 (ePaper)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

