

# Charta guter Lehre

Grundsätze und Leitlinien  
für eine bessere Lehrkultur



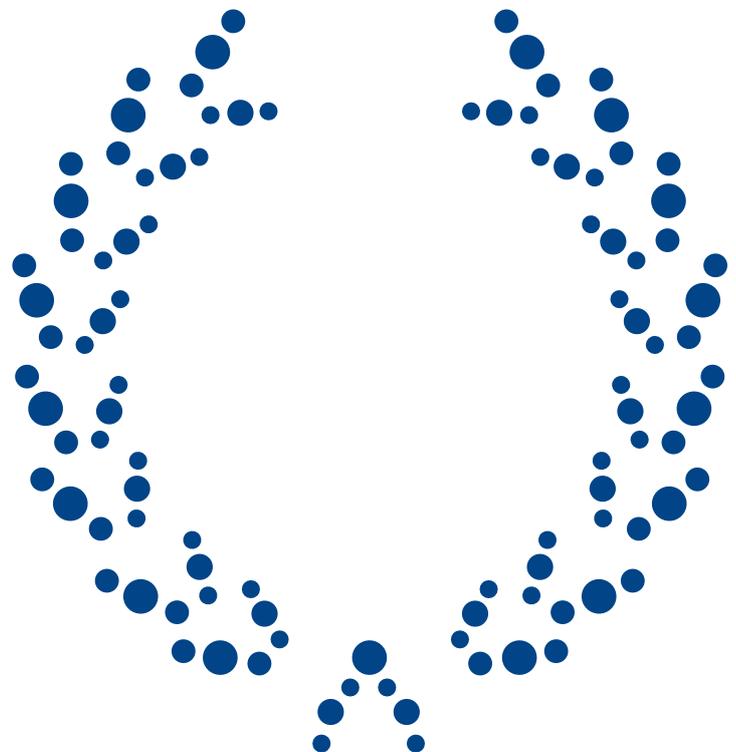
Bettina Jorzik (Hrsg.)

POSITIONEN



# Charta guter Lehre

Grundsätze und Leitlinien  
für eine bessere Lehrkultur





# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	4
<b>1</b> Lehren – Lernen – Prüfen .....	9
<b>2</b> Beratung und Betreuung .....	23
<b>3</b> Curriculumentwicklung .....	37
<b>4</b> Personalentwicklung .....	47
<b>5</b> Motivations- und Anreizsysteme .....	59
<b>6</b> Organisationsentwicklung .....	67
<b>7</b> Qualitätsmanagement .....	77
<b>8</b> Governance .....	85
<b>9</b> Rahmenbedingungen .....	93
<b>10</b> Forschung in der Hochschulbildung .....	101
Literaturtipps .....	110
Impressum .....	112

# Einleitung

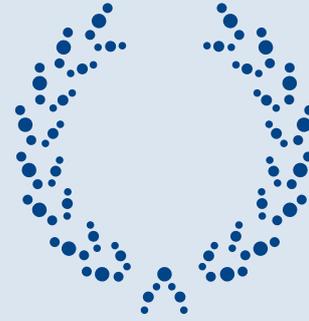
Was ist gute oder exzellente Lehre? Mit dieser Frage wird jeder unweigerlich konfrontiert, der sich mit der Qualität der Lehre beschäftigt – sei es als Lehrender oder Studierender, als Hochschuldidaktiker oder Akkreditierer, als Hochschulpolitiker oder Wissenschaftsförderer. Auf diese Frage eine schlüssige und prägnante Antwort zu finden, die es erlauben würde, gute Lehre von weniger guter zu unterscheiden, ist ungemein schwierig. Die Schwierigkeiten beginnen bereits bei der Definition von Lehre: Was genau ist damit gemeint? Die Tätigkeit der Lehrenden? Kommt es nicht vielmehr auf den Lernerfolg der Studierenden an? Wird dieser aber nicht sehr viel stärker durch das eigene Lernen als das „Gelehrtwerden“ bestimmt? Welche Rolle spielen die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens, wie beispielsweise die Raumausstattung oder der *workload* der Studierenden? (Wie) lässt sich die Qualität der Lehre überhaupt messen oder zumindest verlässlich beurteilen?

So sehr man sich auch um Antworten bemüht, es bleibt doch ein Unbehagen: Zwar fallen wir auch in Bezug auf die Lehre unentwegt Qualitätsurteile und unterscheiden in gut oder schlecht, befriedigend oder unzureichend, angemessen oder verfehlt; zweifellos gründen diese Qualitätsurteile auf Qualitätskriterien – aber sobald man versucht, aus diesen Kriterien einen allgemeingültigen Maßstab für die Qualität der Lehre schlechthin zu kondensieren, wird deutlich, dass man immer nur eine Facette von Lehrqualität zu fassen bekommt. Alle Versuche, eine klare und eindeutige Antwort auf die Frage nach der Qualität der Lehre zu geben, bleiben letztlich nur Annäherungen.

## Der Hintergrund

Auch die „Charta guter Lehre“ ist nur eine, wenn auch vielschichtige und perspektivenreiche, Annäherung. Sie entstand im Rahmen und als Ergebnis des Wettbewerbs exzellente Lehre, einer Gemeinschaftsinitiative der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbandes, die in Anlehnung an die dritte Förderlinie der Exzellenzinitiative zur Förderung der universitären Spitzenforschung konzipiert und im Frühjahr 2008 auf den Weg gebracht wurde. 110 Antragsteller reichten strategische Zukunftskonzepte zur Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium ein. In einem zweistufigen Begutachtungsverfahren wurden sechs Universitäten und vier Fachhochschulen – die RWTH Aachen, die Universitäten Bielefeld, Freiburg und Potsdam, die Hochschule Bremerhaven, die HAW Hamburg, die Technischen Universitäten Kaiserslautern und München sowie die Fachhochschulen Köln und Potsdam – als Preisträger ermittelt.

Bevor der Wettbewerb exzellente Lehre Gestalt annahm, hatte sich die KMK vergeblich um die Entwicklung eines indikatorengestützten nationalen Ratings für die Hochschullehre – analog zum Forschungsrating – bemüht. Der Wunsch nach einem



„Qualität ... man weiß, was es ist, und weiß es doch nicht. (...) Aber manche Dinge sind nun mal besser als andere, das heißt, sie haben mehr Qualität. Will man aber definieren, was Qualität an sich ist (...) dann löst sich alles in Wohlgefallen auf. Es bleibt nichts übrig, worüber man sprechen könnte.“

Aus: Robert Pirsig: Zen und die Kunst, ein Motorrad zu warten

Instrument, das vergleichende Urteile über die Qualität der Lehre an einzelnen Hochschulen zulässt, bestand indes weiter. Für die KMK lag es deshalb nahe, die Preisträger des Wettbewerbs aufzufordern, aus ihren Strategien „fachübergreifende Standards guter Lehre“ abzuleiten, wie es in der Ausschreibung des Wettbewerbs hieß. Denn ihnen hatten die Gutachter ja eine exzellente Lehre im Sinne des Wettbewerbs attestiert, das heißt eine Strategie und Maßnahmen, die eine hervorragende Lehre wahrscheinlich machen. In der Auftaktveranstaltung zum Wettbewerb am 10./11. November 2008 formulierte die damalige KMK-Präsidentin Annegret Kramp-Karrenbauer die Hoffnung und Erwartung der KMK wie folgt:

„Gegenstand des Wettbewerbs sind strategische Zukunftskonzepte einer Hochschule, die in besonderer Weise für die Weiterentwicklung von Lehrqualität stehen und in diesem Sinne beispielgebend wirken sollen. Hierzu gehört es auch, dass die Hochschulen, deren Konzepte ausgezeichnet werden, einen Qualitätszirkel bilden, der fachübergreifend Standards für gute Lehre entwickelt, die Grundlage für weitere Maßnahmen zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschullandschaft im Gesamten werden sollen. Von diesen Qualitätszirkeln werden wertvolle Impulse für eine breite Diskussion in der Frage der Bewertung der Ausbildungsleistungen einer Hochschule ausgehen, die dazu beitragen, den Rückstand aufzuholen, den es bisher gegenüber den fest etablierten Kriterien für die Bewertung der Forschungsleistungen gibt.“

## Der Qualitätszirkel

Neben den Preisträgern des Wettbewerbs exzellente Lehre hat der Stifterverband auch dessen Finalisten sowie die in der Initiative „Bologna – Zukunft der Lehre“ der VolkswagenStiftung und der Stiftung Mercator ausgezeichneten Projekte eingeladen, im Qualitätszirkel mitzuarbeiten. Vertreter von rund 30 Hochschulen – neben den zehn bereits genannten die Charité Berlin, die Evangelische Hochschule Berlin, die Fachhochschule Bielefeld, die Universität Bochum, die Hochschule Bremen, die Universität Bremen, die Brandenburgische Technische Universität Cottbus,

die Technische Universität Darmstadt, die Technische Universität Dortmund, die Hochschule Fulda, die Universität Göttingen, das Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, die Tierärztliche Hochschule Hannover, die Universität Kassel, die Leuphana Universität Lüneburg, die Universität Paderborn, die Hochschule Ulm und die Universität Ulm – haben sich am Qualitätszirkel beteiligt und an der Erarbeitung der „Charta guter Lehre“ mitgewirkt. Mehr als 70 Personen – Lehrende und Studierende, Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Hochschuldidaktiker, Studienberater, Qualitätsbeauftragte, Studiendekane, Prorektoren/Vizepräsidenten für Lehre – aus den verschiedensten Fachrichtungen haben sich in einem intensiven zweijährigen Prozess auf die vorliegende Fassung der Charta verständigt.

In einem ersten Schritt wurden etwa 200 Stichworte zu der Frage gesammelt: Welche Aspekte guter Lehre sollten bei der Erarbeitung der Charta unbedingt berücksichtigt werden? Einen Eindruck von dieser Sammlung erhalten Sie auf Seite 2. Anschließend wurden die Stichworte zu Themen gebündelt; diese waren Grundlage für die Festlegung der zehn Kapitel der Charta:

1. Lehren – Lernen – Prüfen (Federführung: Universität Bielefeld und Fachhochschule Köln)
2. Beratung und Betreuung (Federführung: RWTH Aachen)
3. Curriculumentwicklung (Federführung: Fachhochschule Potsdam)
4. Personalentwicklung (Federführung: HAW Hamburg)
5. Motivations- und Anreizsysteme (Federführung: Technische Universität München)
6. Organisationsentwicklung (Federführung: Hochschule Bremerhaven)
7. Qualitätsmanagement (Federführung: Universität Potsdam)
8. Governance (Federführung: Technische Universität Kaiserslautern)
9. Rahmenbedingungen (Federführung: Universität Freiburg)
10. Forschung in der Hochschulbildung (Federführung: Charité – Universitätsmedizin Berlin)

Zu jedem Kapitel der Charta wurde eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern des Qualitätszirkels unter Federführung eines Preisträgers des Wettbewerbs exzellente Lehre (mit Ausnahme des Kapitels 10) eingesetzt (siehe oben). Die Hochschulen haben selbst entschieden, für welches Kapitel sie die Federführung übernehmen wollen. In den meisten Fällen spielen die jeweiligen Themen im ausgezeichneten Wettbewerbskonzept der Hochschule eine maßgebliche Rolle. Bei den regelmäßigen Treffen des Qualitätszirkels (einmal im Semester) wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen vorgestellt und diskutiert, um dann wiederum an die Arbeitsgruppen zurückgegeben zu werden.

## Der Aufbau

Die ersten drei Kapitel der Charta sind dem Lehren und Lernen im engeren Sinne gewidmet und befassen sich mit den Aspekten der Hochschullehre, von denen die Studierenden unmittelbar betroffen sind. Die Kapitel 4 und 5 fokussieren auf die Lehrenden als diejenigen, die Lehre und Prüfung, Beratung und Betreuung durch ihr Handeln gestalten und für die Curriculumentwicklung maßgeblich verantwortlich sind. Was kann getan werden, um sie für diese anspruchsvollen Tätigkeiten (weiter) zu qualifizieren und zu motivieren? Beide Kapitel leiten zu einer institutionellen Betrachtung der Hochschullehre über, die Gegenstand der Kapitel 6 bis 8 ist. Die für gute Lehre erforderlichen externen Rahmenbedingungen werden in Kapitel 9

thematisiert. Etwas außerhalb dieser Logik steht das abschließende Kapitel 10, in dem es darum geht, die Hochschullehre stärker als in der Vergangenheit zum Gegenstand von Forschung zu machen.

Jedes Kapitel folgt demselben Aufbau. Im Anschluss an eine kurze Einführung, in der das jeweilige Kapitel in den Kontext der Charta eingeordnet und der Zusammenhang zu den anderen Kapiteln hergestellt wird, folgt ein kurzer Abriss der Ausgangslage. Dieser beruht, wie die gesamte Charta, nicht auf Statistiken und empirischen Untersuchungen, sondern auf den Erfahrungen und Eindrücken der Verfasser der Charta. Im Abschnitt „Grundüberzeugungen“ werden die von den Verfassern geteilten Werte und für die Charta wesentlichen *beliefs* dargestellt. Es folgen die für das jeweilige Kapitel zentralen Handlungsfelder und eine Klärung der Rollen der wesentlichen Akteure. Die eigentliche Essenz der Charta bilden die Grundsätze und Leitlinien im jeweils letzten Abschnitt des Kapitels, die abschließend durch Beispiele guter Praxis illustriert werden. Für die Publikation wurden ausschließlich Beispiele von Hochschulen ausgewählt, die Mitglieder im Qualitätszirkel waren.

## Das Ergebnis

Die „Charta guter Lehre“ ist Zeugnis eines Experiments, nämlich, sich mit so vielen Personen aus so unterschiedlichen Hochschulen darauf zu verständigen, was gute Lehre auszeichnet und was für sie benötigt wird. Einen vergleichbaren Partizipationsprozess hat es in der deutschen Hochschullandschaft wohl nie zuvor gegeben. Die Charta ist dementsprechend so bunt und vielfältig wie ihre Verfasser. Sie beruht allein auf den Erfahrungen der Mitglieder des Qualitätszirkels und nicht auf einem intensiven Literaturstudium; einzelne Grundsätze widersprechen gar gängigen Expertenmeinungen. Die Charta ist teils redundant und gleichzeitig lückenhaft an anderer Stelle. Sie ist das Ergebnis eines Konsensprozesses – und ist doch nicht widerspruchsfrei. Sie ist kein enzyklopädisches Handbuch guter Lehre und enthält auch keine Standards, die sich für ein Lehrrating von Hochschulen eignen. Zur Entwicklung solcher Standards, sofern es sie denn überhaupt geben kann und sollte, sah sich der Qualitätszirkel nicht hinreichend mandatiert.

Was kann die Charta leisten? Rückblickend bewerten viele Mitglieder des Qualitätszirkels die gemeinsame Arbeit – das (Mit-)Teilen von Erfahrungen, die Konfrontation mit ungewohnten Traditionen und fremden Fachkulturen, das Aushalten und Zulassen von Differenzen, das Ringen um ein gemeinsames Verständnis – als wesentlicher und für sie persönlich auch bereichernder als die Charta selbst. Und vielleicht liegt darin das Geheimnis guter Lehre: Unter allen Beteiligten immer wieder neu auszuhandeln, was Qualität der Lehre ist. Anlässlich der Pressekonferenz, bei der die Gewinner des Wettbewerbs exzellente Lehre bekannt gegeben wurden, sagte der Generalsekretär des Stifterverbandes, Andreas Schlüter:

„Jede Hochschule muss für sich die Frage beantworten, was gute Lehre ausmacht, welche Voraussetzungen gute Lehre hat und wie sich gute Lehre fördern lässt.“

Wenn die Charta Impulse für eine umfassende Beschäftigung mit dieser Frage gibt und der Qualitätszirkel als Beispiel dafür, wie sich fach- und statusgruppenübergreifende Diskussionsprozesse organisieren lassen, im besten Sinne Schule macht, dann hat die Charta ihre Funktion erfüllt und für die Qualität der Lehre wahrscheinlich mehr geleistet, als es fachübergreifende Standards getan hätten.



# 1

## Lehren – Lernen – Prüfen

### 1.1 Einleitung

Die Anforderungen, die heute an gute Lehre gestellt werden, sind hoch: Lehre soll inspirieren, motivieren, praxisnah und forschungsorientiert sein, die unterschiedlichen Bildungsbiografien der Studierenden berücksichtigen, gleichzeitig aber die Studierenden in die Verantwortung nehmen. Hochschulen, die sich diesen Anforderungen stellen und Lehrexzellenz zu ihrem Profilelement machen, müssen den Mut haben, Lehre neu zu denken. Der damit angestoßene Veränderungsprozess in der Lehrkultur muss von allen Beteiligten – Lehrenden, Studierenden, Fakultäten, Hochschulleitung, Verwaltung – gleichermaßen in einer systematischen Verschränkung aller Perspektiven in einer gemeinsamen Neuausrichtung gewollt sein. Insofern ist in Sachen guter Lehre die Hochschule als Ganzes gefordert, wie die Kapitel der Charta es Stück für Stück – von der Curriculumentwicklung über die Personalentwicklung bis zu Qualitätsmanagement und Rahmenbedingungen – abbilden und mit dem Kerngeschäft Lehren, Lernen und Prüfen in eine untrennbare Beziehung setzen.

Das hier vorliegende Kapitel thematisiert Lehre als Aufgabe von Hochschullehrenden in der Bildung und Ausbildung von Studierenden, die als zukünftige Akademiker auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene Verantwortung in Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Kultur übernehmen werden. Eine Grundbedingung für die Erfüllung dieser Aufgaben ist, dass Hochschullehrende mit der sich stets verschiebenden und verändernden Wissensentwicklung ihrer Fächer vertraut sind und bei der Konzeption, Planung und Durchführung ihrer Lehre aktuelle Erkenntnisse, Fragen und Perspektiven am Lernprozess orientiert zugrunde legen. Eine wichtige Grundlage für gute Lehre ist unter anderem ihre Verankerung im Leitbild der Hochschulen, wie es das Kapitel Governance behandelt. Dabei bleibt die damit verbundene und von allen Hochschulangehörigen getragene, zukunftsorientierte Selbstverpflichtung im individuellen, interaktionalen und organisationalen Sinne unverzichtbar. Sofern das Leitbild in einem hochschulweiten kooperativen Prozess (siehe Kapitel 6) erarbeitet wurde, wird es nicht nur Ausdruck des gemeinsamen Bewusstseins für gute Lehre sein, sondern auch auf das professionelle Selbstverständnis der Lehrenden wirken. Der sich zwischen Organisation, Gruppe und Individuum verstärkende Impuls kann darüber hinaus maßgeblich zur Entwicklung einer dauerhaften Qualitätskultur (siehe Kapitel 7) beitragen.

Das Lernen der Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen, dabei möglichst alle Studierenden entlang transparenter Leistungs- und Prüfungsstandards mitzunehmen und einen Orientierungsrahmen für Hochschulleitungen, Fakultäten und Lehrende zu schaffen, ist Anliegen dieses Kapitels: Es bietet Orientierung, um jeweils kontextspezifisch notwendige Maßnahmen zu ergreifen und eine sinnvolle Weiterentwicklung der Qualität des Zusammenspiels von Lehre, Lernen und Prüfen voranzutreiben.

## 1.2 Die Ausgangslage

Unbestritten ist mittlerweile, dass gute Lehre sich dadurch auszeichnet, dass sie eigenverantwortliches, aktives und nachhaltiges studentisches (Tiefen-)Lernen bewirkt und (Oberflächen-)Lernen zu verhindern sucht. Es ist somit die Aufgabe der Lehrenden, Lehr- und Lernarrangements zu gestalten, die das aktive, selbstgesteuerte, soziale Lernen der Studierenden fördern und fordern. Da der Lernprozess von Studierenden entscheidend von drei Faktoren beeinflusst wird – die gesetzten Lernergebnisse, die in Aussicht gestellten Prüfungsformate zur Lernerfolgskontrolle sowie die geplanten Lehr- und Lernaktivitäten (*constructive alignment*)<sup>1</sup> – sind die Lehrenden angehalten, diese entsprechend zu planen. Die derzeitige Lehr- und Prüfungspraxis an Hochschulen lässt jedoch noch Diskrepanzen zwischen Erkenntnissen und Handeln erkennen. Studierende orientieren sich in hohem Maße in ihren Lern- und Prüfungsvorbereitungen an den Erwartungen und Priorisierungen der Lehrenden. Deren Lehrhandeln ist hochgradig autonom, stark an fachlichen Traditionen orientiert und didaktisch meist unterstrukturiert.<sup>2</sup>

Kompetenzerfordernisse für die Lehrtätigkeit als Begleitung von studentischen Kompetenzentwicklungsprozessen sowie die dafür notwendige Qualifizierung der Lehrenden ist mit dem bundesweiten Ausbau von hochschuldidaktischen Einheiten, Personalentwicklungsprogrammen und Projekten zur Verbesserung der Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre in den Fokus gerückt. Diese Aufmerksamkeit für die Erfordernisse guter Lehre zu pflegen und produktiv zu machen, ist nach unserer Überzeugung eine wichtige Voraussetzung für gute Lehre.

## 1.3 Unsere Grundüberzeugungen

Alle Beteiligten an Studium und Lehre, von bildungs- und wissenschaftspolitisch Verantwortlichen über die Hochschulleitungen, Fakultäten und Abteilungen bis hin zur Professorenschaft haben die Aufgabe, ihren Beitrag zum Wandel der Lehr-/Lernkultur an Hochschulen in Richtung Kompetenzorientierung und im Sinne des *shift from teaching to learning* zu leisten.

Eine solche Lehr- und Lernkultur kann sich nur in einem kombinierten Ansatz aus Akteurskooperation und Innovationsorientierung – *top down* und *bottom up* – entwickeln. In diesen Wandel eingebettet ist das Ziel, Lehren, Lernen und Prüfen durch einen forschenden Zugang sowohl fachlich als auch didaktisch auf das höchste Niveau zu bringen.

## 1.4 Die Handlungsfelder

Gute Lehre ist nur möglich, wenn die Lehrenden den Wandel der Lehr- und Lernkultur im *shift from teaching to learning* ernst nehmen, sich für den Lernerfolg ihrer Studierenden mitverantwortlich fühlen und die Studierenden auf ihrem individuellen Bildungsweg begleiten. Gute Lehre fordert darüber hinaus, dass die Lehrenden erkennen, dass sie als Experten für das Fach selbst beständig lernen und sich in der Rolle als Coach im Lernprozess der Studierenden stetig weiterentwickeln müssen. Ihre Rolle ist es, Lernen und Entwicklungsprozesse planvoll zu ermöglichen und

den Rahmen dafür optimal zu gestalten. Dazu gehört es, Standards für die erwarteten Leistungen und für die Selbstverantwortung der Studierenden zu setzen und die Studierenden dabei zu unterstützen, diese Standards zu erreichen.

Zusammen mit den Grundlagen und der Geschichte der Fächer ist Lehre so aufzubereiten, dass die Studierenden davon maximal profitieren können – auch mit Aussicht auf sich stets verändernde Soll-Kompetenzprofile von Absolventen. Den Hochschullehrern obliegt es, Kompetenz- und Wissensziele zu definieren und Lehr-Lern-Aktivitäten zu planen und durchzuführen. Dabei gilt es, Lehr- und Lernszenarien zu entwickeln, die es einer immer heterogener werdenden Studierendenschaft ermöglichen, diese Ziele zu erreichen.

Prüfungen müssen so konzipiert und abgenommen werden, dass sie Lernprozesse anstoßen und gleichzeitig messen, ob und in welchem Maße die Studierenden die gesetzten Ziele erreicht haben. Die Kompetenzorientierung fordert die Kongruenz von Prüfungsform und Prüfungsgegenstand.

### **1.4.1 Sinnvolle Abstimmung von Lernzielen, Prüfungsformen und Studienaktivitäten**

Zentrale Herausforderung für die Lehrenden ist es, die angestrebten Lernergebnisse (*learning outcomes*) als Wissen, Können oder Kompetenzen zu definieren und möglichst klar und präzise ihren Beitrag zur Erreichung der Semester- beziehungsweise Studiengangziele zu formulieren. Da sich die angestrebten Lernergebnisse kohärent aus den Zielen eines Studiengangs beziehungsweise entsprechender Module ableiten müssen, sind die curriculare Abstimmung mit dem Kollegium und eine sorgfältige kollegiale Reflexion entscheidend. Durch die gemeinschaftlich getragene Lernzieldefinition wird darüber hinaus eine größere Verbindlichkeit in der Ausrichtung der Module innerhalb des Studiengangs erreicht. Damit einher geht die Herausforderung des Prüfens.

Grundsätzlich versteht man unter dem Begriff Prüfung ein formalisiertes Verfahren, in dem eine oder mehrere Personen etwas tun, das andere daraufhin beurteilen, ob bestimmte an das Tun gerichtete Erwartungen erfüllt wurden. Prüfungen beinhalten daher immer auch indirekt das Prüfen der Lehrendenleistung. Die Funktionen von Hochschulprüfungen für Studierende reichen vom Qualifikationsnachweis über die Diagnose des Lehr- und Lernerfolgs, die zeitliche und inhaltliche Gliederung von Studiengängen bis zur Legitimation für die Ausübung bestimmter Berufe. Im Mittelpunkt stehen die didaktischen Funktionen, die im engen Zusammenhang mit den Lehr- und Lernprozessen stehen.

Die Studierenden benötigen ein konstruktives und regelmäßiges sowie nachvollziehbares Feedback zu Lernfortschritten, zu Schwierigkeiten, zur Qualität ihrer Leistungen und zu möglichen Entwicklungsbedarfen. Lehrende sollten daher sorgfältig abwägen, in welcher Weise das Erreichen der Lernziele überprüft werden kann und welche Form der Rückmeldung den Lernprozess der Studierenden am besten unterstützt. Die Überprüfung kann in Form von regelmäßigen Rückmeldungen, die eine Verbesserung der Leistung ermöglichen, oder auch als abschließende Kontrolle des Leistungsvermögens erfolgen. Feedback ist allerdings keine Beurteilung durch einen Feedbackgeber, hier: Lehrenden. Feedback ist der subjektive Eindruck des Feedbackgebers und dient der Perspektivierung des Feedbacknehmers. Insofern

ist das Verhältnis von Prüfen (summatives Bewerten einer Leistung in einem Leistungsspektrum) und Feedback (lernprozesssteuernde Perspektivierung) sorgfältig zu variieren.<sup>3</sup>

Bestandene Prüfungen sind nicht Ergebnis des Lehrens, sondern eines individuellen und autonom verantworteten Lernprozesses. Daher sind Prüfungen als Bühne zu organisieren, auf der Studierende ihre Leistungen adäquat dokumentieren und darstellen können. Aus Sicht der Studierenden stellen Prüfungen unter Beweis, inwieweit sie die Lernziele einer Veranstaltung beziehungsweise eines Moduls erreicht haben. Die Rückmeldung, die Studierende in Gestalt einer Note oder einer qualitativen Rückmeldung auf ihre Prüfungsleistung bekommen, gibt ihnen Orientierung und unterstützt sie in der weiteren Planung ihrer Studienaktivitäten. Studentische Lernaktivitäten sind in der Regel auf die in Aussicht gestellte Prüfungsform ausgerichtet. Gute Lehre geht insofern einher mit Transparenz der Bewertungskriterien. Es gilt, aus dem Spektrum der möglichen Prüfungsformen – auch unter zeitökonomischen Gesichtspunkten – diejenigen auszuwählen, die die intendierten Lernergebnisse und die studentischen Lernaktivitäten bestmöglich aufeinander abstimmen.

Aus den Ergebnissen lässt sich auch ableiten, ob es gelungen ist, die Studierenden zur individuellen und verantwortlichen Arbeit zu motivieren. Lehrende sollten daher Prüfungen nicht nur als Instrument zur Diagnose der Leistungen von Studierenden verstehen, sondern auch als Mittel zur Evaluation der eigenen didaktischen Leistung, ohne kausal-mechanische Verbindungen zwischen Lehr- und Prüfungsleistung zu unterstellen. Für beide – Lehrende und Lernende – gilt: Prüfungen sind auch immer Lernsituationen.

### 1.4.2 Lehr- und Lernaktivitäten in Kooperation

Lehrende sollten die Lehr- und Lernaktivitäten in einer Kombination von Präsenzlehre und begleitetem sowie unbegleitetem Selbststudium so planen, dass die Studierenden ihren Lernprozess weitgehend eigenverantwortlich gestalten und auf diesem Weg die angestrebten Lernziele erreicht werden. Um insbesondere das selbst organisierte Lernen der Studierenden zu fördern und den Lernprozess auf die integrierte Aneignung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen auszurichten, bietet es sich an, den Fokus verstärkt auf projektorientiertes, problembasiertes und forschendes Lernen zu legen. Hierdurch werden wissenschaftlich relevante Kompetenzen (Problem- und Methodenbewusstsein, Strukturierungsfähigkeit, kritische und neugierige Haltung) während des Studiums entwickelt und die Studierenden lernen mittels konkreter Problemstellungen, transferfähiges Wissen und Können selbstständig zu erarbeiten und fachspezifische sowie überfachliche Lern- und Arbeitsstrategien zu vertiefen.

Die Konzeption der Lehrveranstaltungen muss dabei stets in einem engen kollegialen Austausch der beteiligten Lehrenden erfolgen, um der konsequenten Lernergebnisorientierung des Studiengangs gerecht zu werden. Speziell in der Studieneingangsphase ist zusätzlich auf die heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden zu achten; gegebenenfalls bestehende Defizite in den Vorkenntnissen sollten von den Hochschulen/Universitäten im Verbund der Lehrenden durch ergänzende Angebote überwiegend vor Beginn der eigentlichen Lehre im Studium kompensiert werden. Darüber hinaus gewährleistet die kooperative Curriculumentwicklung (siehe Kapitel 3), dass die studentische Arbeitsbelastung die Qualität des Lernpro-

zesses nicht mindert, die Lehrveranstaltungen und die Lehraktivitäten sinnvoll aufeinander abgestimmt werden und eine höhere Verbindlichkeit im Studium erreicht wird.

Eine zentrale Herausforderung für die Lehrenden bei der Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements besteht darin, der zunehmenden Diversität der Studierenden (unterschiedliche Lernstile, Bildungsbiografien, kulturelle und soziale Herkunft) zu begegnen. Gute Lehre zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Heterogenität der Studierenden in die Gestaltung der Lehre konstruktiv einbringt und die Studierenden den Mehrwert der Arbeit in divers zusammengesetzten Teams erfahren lässt. Dies wiederum verlangt von den Lehrenden, rechtzeitig Lernhürden wie zum Beispiel Teamkonflikte als Herausforderung zu erkennen und die Studierenden dabei zu unterstützen, diese zu überwinden.

### 1.4.3 Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen

Bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen sind Transparenz und Orientierung für die Studierenden wichtig. Sie müssen erkennen können, welche Lernergebnisse angesteuert werden, was von ihnen erwartet wird und welcher Arbeitsaufwand damit verbunden ist. Eine möglichst realistische Einschätzung der über die Präsenzzeiten hinausgehenden Zeiten, die für das begleitete oder unbegleitete, jedenfalls aber angeleitete und eingebettete Selbststudium aufzuwenden sind, ist erforderlich. Zentrale Aufgabe für die Lehrenden ist es, sowohl für die Lehr- und Lerninteraktion als auch für das selbst gesteuerte Lernen lernzielorientierte Aktivitäten mittels eines entsprechenden Methodeneinsatzes zu planen. Allerdings gehören zu einem Studium auch Freiräume (individuelles oder freies Selbststudium<sup>4</sup>), die von den Studierenden selbstverantwortlich zu füllen sind und keiner modulbezogenen Aufgabensetzung bedürfen. Bevorzugt sollten solche Lehr-/Lernmethoden eingesetzt werden, die der Diversität gerecht werden, also unterschiedlichste Lernvoraussetzungen berücksichtigen und möglichst alle Studierenden einbinden und deren Zusammenarbeit fördern. Systematisches Feedback seitens der Lehrenden, aber auch der Studierenden untereinander (*peer feedback*) ist ein wichtiges Gestaltungselement. Lehrende übernehmen bei der Gestaltung der Lehrveranstaltungen die Verantwortung, die Quantität der Lehrinhalte und die Qualität der Verarbeitungstiefe in geeigneter Weise aufeinander abzustimmen. Dabei ist die Auswahl der Inhalte von den zu erreichenden Zielen abhängig zu machen. Lernqualität darf hierbei nicht zugunsten der Inhaltsquantität verringert werden. Ausreichende Zeit zum vertiefenden Lernen ist Voraussetzung.

## 1.5 Akteure

Lehren und Prüfen obliegen in erster Linie den Lehrenden selbst. Die wichtigsten Akteure aber sind die Studierenden, die je nach Kultur- und Bildungshintergrund, aber auch aufgrund individueller Verschiedenheit unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und die die Qualität des eigenen Lernens durch ihre Beteiligung am Lehr-/Lerngeschehen maßgeblich beeinflussen. Sie zu involvieren, ihnen Orientierung und Standards für Haltungen, Arbeitsweisen und Leistungen zu vermitteln und gute Lernbedingungen für sie zu schaffen, ist Aufgabe aller anderen Akteure.

Gute Lehre sieht die Studierenden als aktive Partner der Lehrenden in einem gemeinsam zu gestaltenden Lernprozess. Es reicht daher nicht aus, Studierenden Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zuzuschreiben. Sie müssen sich vielmehr verantwortlich und konstruktiv in Lehrveranstaltungen einbringen (können). Durch regelmäßige Rückmeldung zu den Lehrveranstaltungen machen sie deutlich, dass sie sich als Subjekt und Eigner ihres Lernprozesses verstehen und ihre Erfahrungen in die Weiterentwicklung der Lehre einbringen.

Die Studierenden werden mit der Aufnahme eines Studiums zu Angehörigen der Hochschulen und nehmen als solche eine Lernendenrolle ein. Mit dem Studium begeben sie sich aktiv in einen Sozialisationsprozess, der ihr Denken fachlich-reflexiv herausfordert und verändert. Hierzu sind unter anderem Peer-Teaching-Formate wie Mentoring, Tutoring, *peer consulting* (siehe Kapitel 2) zu ermöglichen und strukturell wie prozessual zu unterstützen. Die Studierenden kooperieren in und jenseits von Lehrveranstaltungen mit ihren Kommilitonen. In ihrer Rolle zum Beispiel als Tutor kommt ihnen darüber hinaus eine besondere Bedeutung bei der Unterstützung von Lernprozessen anderer zu. Aufgrund ihrer fachlichen und sozialen Nähe zu ihren Kommilitonen können sie diese bei der Bewältigung der Studienpraxis, der Selbstregulation und Kompetenzentwicklung beraten und unterstützen.

Werden die Studierenden als Koproduzenten des Lernprozesses ernst genommen und ihnen eine systematische Mitsprache bei der Gestaltung der Lehrangebote eingeräumt, führt dies zu einem neuen Rollenverständnis der Lernenden, aber auch der Lehrenden. Die Studierenden werden dazu angehalten, über den eigenen Lernerfolg sowie gute und zielführende Lernstrategien zu reflektieren und kritische sowie verändernde Rückmeldungen an die Lehrenden zu geben. Diese Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden fördert das evidenzbasierte Lehren und Lernen und wirkt positiv verstärkend auf das berufliche Selbstbild der Lehrenden sowie das der zukünftigen Absolventen.

Ein klares Bekenntnis der Lehrenden zur Lehre als Aufgabe wird nur dann möglich sein, wenn neben guten Forschungsleistungen auch gute Lehre zu den Kernzielen der Hochschule und zum beruflichen Selbstverständnis der Professorinnen und Professoren zählt. Es ist Aufgabe der Hochschule/Universität (siehe Kapitel 8) deutlich zu machen, dass für sie Lehre ein wesentliches Profilelement ist und sie durch entsprechende qualitätssichernde Maßnahmen und aktive Kommunikationspolitik die Professionalisierung der Lehre tatkräftig betreibt und lebendig hält. Durch dieses explizite Bekenntnis der Hochschule zu guter Lehre kann sich infolge davon die Asymmetrie in der Anerkennung von Forschungs- und Lehrleistungen reduzieren (siehe Kapitel 5). Hohe Lehrkompetenzen und gute Lehrleistungen werden so zu einem zentralen Kriterium für eine Hochschulkarriere und das individuelle Handeln im Hochschulalltag.

## 1.6 Grundsätze und Leitlinien: Lernen in den Mittelpunkt stellen

Das Lernen der Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen und dabei möglichst alle Studierenden mitzunehmen, heißt jeweils kontextspezifisch notwendige Maßnahmen zu ergreifen und eine sinnvolle Weiterentwicklung der Qualität des

Zusammenspiels von Lehre, Lernen und Prüfen voranzutreiben. Dabei darf niemand aufgrund einer körperlichen, krankheitsbedingten oder sprachlichen Barriere benachteiligt sein.

### **1.6.1 Qualitätskultur als Leitlinie nutzen: Institutionelle Verantwortung leben**

Das gemeinschaftliche Verständnis von guter Lehre ist die wesentliche Voraussetzung für eine Hochschule, um eine tragfähige Qualitätskultur in der Lehre zu etablieren. Ein Leitbild, das in einem diskursiven und kooperativen Prozess unter Einbezug aller Beteiligten, Lehrenden und Studierenden erarbeitet wurde, entfaltet die größte Wirkung und Tragfähigkeit. Da letztlich der Lernerfolg der Studierenden über den Erfolg von Studium und Lehre entscheidet, muss gute Lehre im Sinne einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden verstanden werden.

### **1.6.2 Studierende als Partner im Wissenschaftsprozess verstehen**

Wissenschaft und gesellschaftliche Praxis sind prinzipiell nie endende Prozesse. Kritische und neugierige Eigeninitiativen der Studierenden sind daher von der Hochschule und den Lehrenden systematisch mit problembasiertem, projektorientiertem und forschendem Lernen zu fördern und zu fordern. Die Studierenden müssen die Mitverantwortung für den eigenen Lernprozess, unterstützt durch Lernberatung, erfahren können, beispielsweise in Form von selbst organisierten Workshops, Teamarbeiten in geeigneten (Forschungs-)Projekten, gewürdigter und reflektierter, auf Lehre und Studium fokussierter Gremienarbeit, sowie in Form informeller und zeitlich befristeter Mitwirkung bei der Gestaltung der Lehre etc. (zum Beispiel als Tutor).

Vor Beginn des Studiums sind verpflichtende *self-assessments* notwendig, um Studieninteressen, relevante Vorkenntnisse, Fähigkeiten etc. zu ermitteln und ein umfassendes Bild des Studiums mit fachlichen und überfachlichen Herausforderungen zu vermitteln. Sie sollten mit einer gezielten Rückmeldung und nicht bindenden Studiengangempfehlungen abschließen.

### **1.6.3 Lernenden unterschiedliche Lernzugänge eröffnen**

Die Lehrenden sind sich der Heterogenität der Lernenden bewusst und bieten ihnen Zugänge zu den Lerninhalten an, die dieser Verschiedenheit gerecht werden. Dazu gehört der Einsatz unterschiedlicher Methoden, Medien und Sozialformen.

### **1.6.4 Lehre mit dem Lehrportfolio gestalten**

Lehrportfolios zeigen ihr Potenzial, indem sie reflexive Auseinandersetzung mit den (eigenen) Lehr- und (studentischen) Lernzielen auslösen. Im forschenden und reflexiven Umgang mit der eigenen Lehre im Lehralltag wird gute Lehre sichtbar. Das Lehrportfolio sollte als Instrument genutzt werden, um die eigene Lehre zu konkretisieren, auszugestalten und gewohnte Routinen für mögliche Veränderungen aufzubrechen.

### 1.6.5 Einheitliche Rahmenbedingungen für Prüfungen an der Hochschule festlegen

Standards für die Gestaltung und Durchführung von Prüfungen, besonders mit Blick auf innovative und kompetenzorientierte Prüfungsformen neben Klausuren, Hausarbeiten und mündlichen Prüfungen (Lernportfolios, Präsentationen, Assessment-Center und andere), sind zu entwickeln und einzuführen. Dabei ist darauf zu achten, dass Erreichbarkeit und Umsetzbarkeit von prüfungsbezogenen Standards zukunftsweisend sind und Vorbild sein können. Die Art der Prüfungen ist didaktisch begründet auszuwählen und studiengangübergreifend abzustimmen. Dabei muss besonderes Augenmerk auf die Studierbarkeit im Sinne der eingehenden Befassung mit den Lerngegenständen gelegt werden.

### 1.6.6 Gütekriterien von Prüfungen bei der Gestaltung beachten

Über Prüfungen werden gesellschaftliche Chancen verteilt. In ihrer Rekrutierungsfunktion steuern Prüfungen Übergänge innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Daher muss der gewissenhaften Gestaltung von Prüfungen besondere Bedeutung zukommen. Chancengerechtigkeit, Transparenz und Fairness stehen im engen Zusammenhang mit der Theorie des *constructive alignment*. Die inhaltliche und formale Gestaltung der Prüfung orientiert sich dabei an den angestrebten Lernergebnissen sowie an den vorgelagerten Lehr- und Lernprozessen. Lernziele sowie Prüfungsformen und -inhalte werden den Studierenden vor Beginn und während des Semesters transparent gemacht: Eine objektive Bewertung vergibt Noten gemäß der Einhaltung vorab formulierter Standards, die zu erreichen sind.

### 1.6.7 Kompetenzorientierung in Lehre und Prüfung umsetzen

Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen hat Prüfungen zur Folge, die Kompetenzen sichtbar und bewertbar machen. Die Gestaltung von Prüfungen ist insofern zu überdenken, als dass nicht nur die Abfrage gelehrten – und memorierten und verstandenen – Wissens, sondern insbesondere die Messung von individuellem Kompetenzerwerb in den Fokus der Prüfenden rückt. Lernziele und eingesetzte Prüfungsformen sind aufeinander abzustimmen.

Die Prüfungsformate sind aus der Überlegung abzuleiten, welche Lernziele erreicht und gemessen werden sollen. Studierende erhalten im Laufe ihres Kompetenzentwicklungsprozesses wiederholt (formative) Rückmeldungen. Herkömmliche Prüfungsformen wie Klausuren spiegeln Lernergebnisse wider, die nur begrenzt Rückschlüsse auf die Kompetenz erlauben. Der kompetenzdiagnostische Wert solcher Prüfungen ist begrenzt.

Studierende erhalten für formative Rückmeldungen wie für summative Bewertungen die Gelegenheit, in typischen Situationen der vorweggenommenen beruflichen Praxis kompetent zu handeln und zuvor erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten situationsadäquat anzuwenden. Zur Ausrichtung von Prüfungen an Kompetenzen als Lernzielen bietet sich in besonderer Weise der Einsatz lernprozessintegrierter Rückmelde- und Prüfungsformen (zum Beispiel Fallstudien, Rollenspiele, Präsentationen) an.

## 1.6.8 Die Rollenverteilung in kompetenzorientierten Prüfungen wahrnehmen

Studierende erhalten in kompetenzorientierten Prüfungssettings die Gelegenheit, als angehende Experten erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten einzusetzen und ihre Kompetenz zu demonstrieren. Die Prüfenden schaffen einen störungsfreien Rahmen, der den Studierenden kompetentes Handeln ermöglicht. Die Standards des zu prüfenden Fachs im Blick, beurteilen die Prüfenden die gezeigten Handlungsfähigkeiten in der Prüfungssituation auf Angemessenheit. Im Vorfeld der Prüfung agieren Lehrende als Experten für das Fach und als Coach, der die Studierenden auf die Leistungserbringung vorbereitet. Lehrenden kommt hiermit ein anspruchsvolles und facettenreiches Rollenprofil zu, das sie in hochschuldidaktischen Workshops, Coachings und im kollegialen Austausch (weiter-)entwickeln sollten.

### An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Andrea Frank  
Stefanie Haacke  
Svenja Kaduk  
*Universität Bielefeld*

Sylvia Heuchemer  
Frank Linde  
Birgit Szczyrba  
*Fachhochschule Köln*

Heribert Nacken  
*RWTH Aachen*

Peter Wex  
*Evangelische Hochschule Berlin*

Kristina Müller  
*Ruhr-Universität Bochum*

Nils Paskarbies  
Peter Ritzenhoff  
*Hochschule Bremerhaven*

Michael Deneke  
*TU Darmstadt*

Dominik May  
Thorsten Jungmann  
*TU Dortmund*

Claus König  
*Hochschule Lausitz*

Andreas Fleischmann  
Kathrin Dressel  
*Technische Universität München*

**Redaktionelle Verantwortung:**  
Birgit Szczyrba  
*Fachhochschule Köln*

- 
- 1 Diese Trias der Einflussfaktoren ist vom australischen Hochschuldidaktiker John Biggs detailliert untersucht und in vielen Veröffentlichungen unter der Bezeichnung *constructive alignment* beschrieben worden. Vgl. hierzu Biggs John (2007): *Teaching for Quality Learning*. 3. Auflage. New York.
  - 2 Vgl. Heiner, Matthias (2012): Referenzpunkte für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre – Impulse für die hochschuldidaktische Weiterbildung. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 167 – 192.
  - 3 Vgl. Wildt, Johannes; Wildt, Beatrix (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Qualität der Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In: Behrendt, Brigitte; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin, Griffmarke H 6.1.
  - 4 Vgl. Landwehr, Norbert; Müller, Elisabeth (2006): *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern.

# KOMpetenzPASS

Fachhochschule Köln

## Fakultät

Alle Fakultäten/Institute mit Kompetenzteam Hochschuldidaktik

## Anwendungsfeld

Hochschulübergreifend

## Anlass und Ziele

Überfachliche Kompetenzentwicklung der Studierenden fördern

## Zielgruppe

Lehrende, die überfachliche Kompetenzen in die Fachlehre integrieren und bewerten, und Studierende, die sich mithilfe eines *selfmonitorings* überfachlich weiterentwickeln

## Beschreibung des Konzeptes

Der KOMpetenzPASS ermöglicht Studierenden, ihre (überfachlichen) Kompetenzen zu reflektieren und sie weiterzuentwickeln. Das Tool ist aufgebaut als Integration von vier Kompetenzbereichen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) und bezieht sich auf die überfachlichen Kompetenzbereiche.

Der KOMpetenzPASS ist losgelöst von Lehrveranstaltungen ein freiwilliges Angebot, das von Studierenden genutzt werden kann, aber nicht muss. Deshalb wurde über zwei Jahre (2010 bis 2012) ein Projekt zur Einbindung des KOMpetenzPASS in die Lehre initiiert.

Lehrende, die die Weiterentwicklung von überfachlichen Kompetenzen in ihre Lehrveranstaltungen integrieren wollten, wurden individuell didaktisch beraten. Der Einsatz des KOMpetenzPASS und die Nutzung der dazugehörigen Webseite lieferten dafür Materialien. Ergebnisse sind dokumentierte Lehr-, Lern- und Betreuungsszenarien sowie Einsatzvorschläge für E-Lernportfolios.



Seit 2012 können sich über das Projekt hinaus alle Lehrenden der FH Köln bei der Entwicklung von Lehr-, Lern- und Beratungsszenarien vom Kompetenzteam Hochschuldidaktik beraten lassen.

## Vorgehensweise/Durchführung

Eine hochschuldidaktische Beraterin begleitet Lehrende bei der Entwicklung passender Szenarien. Sie dokumentiert die Beispiele und stellt sie der Hochschulöffentlichkeit als Arbeitsmaterial zur Verfügung.

## Rahmenbedingungen

Zur Entwicklung, Evaluation, Dokumentation von Lehr-, Lern- und Beratungsszenarien mit dem KOMpetenzPASS wird eine auf zwei Jahre befristete Stelle benötigt (50 Prozent), danach erfolgt die Integration in die weiteren hochschuldidaktischen Angebote.

## Besonderheiten

Online-Umgebung (ILIAS), E-Portfolios

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Varianten der Nutzung des KOMpetenzPASS für die Lehre und Beratung:

- Planungshilfe für Lehrveranstaltungen, für gemeinsame Lehr-/Lernzielentwicklung mit den Studierenden und die Studieneingangsphase/Auftaktveranstaltungen als didaktisch/methodisches Instrument
- Grundlage für Beratung und Reflexion
- Kriterienraster/Leitfaden für Nachbesprechungen zu erbrachten Studienleistungen in Sprechstunden, zur Erstellung von Berichten und für (Peer-) Feedback in Lehrveranstaltungen.

Die Einbindung des KOMpetenzPASS in die Lehrveranstaltung mit regelmäßiger Reflexion der Weiterentwicklung von Kompetenzen wurde von Studierenden und Lehrenden positiv bewertet. Die Studierenden schätzen generell die Arbeit an den überfachlichen Kompetenzen als wichtig ein, halten es aber gleichzeitig für unwahrscheinlich, selbstständig mit dem KOMpetenzPASS weiterzuarbeiten. Die gezielte Weiterentwicklung von überfachlichen Kompetenzen ist stark an didaktisch regulierte Feedbackprozesse geknüpft. Lernzyklus und Materialien auf der KOMpetenzPASS-Webseite können dabei eine Unterstützung sein.

Die Arbeit mit dem KOMpetenzPASS wird in die Angebote des Kompetenzteams Hochschuldidaktik integriert.

## Ansprechpartnerin

Susanne Gotzen  
Tel.: (02 21) 82 75-38 11  
susanne.gotzen@fh-koeln.de

## Weblink

[www.studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/](http://www.studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/)

# Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch

Universität Bielefeld

## Fakultät

Servicebereich SL\_K5 – Beratung für Studium, Lehre und Karriere

## Anwendungsfeld

Lehrveranstaltungen, Konferenzen, Teams

## Anlass und Ziele

Die Gruppenarbeit im Studium hat ein schlechtes Image. Richtig organisiert und eingesetzt kann sie jedoch sehr produktiv sein. Deshalb adaptierte der Arbeitsbereich „Lehren & Lernen“ eine Methode, mit der Gruppenarbeiten in und außerhalb von Lehrveranstaltungen konstruktiv und zielführend gestaltet werden können. Unter der Bezeichnung PFL (*peer-facilitated learning*) wurde diese Methode im Rahmen einer dänischen Initiative zur Förderung kooperativen Lernens an Universitäten von dem Experten für Gruppen- und Teamkommunikation Ib Ravn entwickelt und in Bielefeld vorgestellt. Hier wurde sie unter dem Titel „Arbeiten nach dem Gruppendrehbuch“ erprobt und in die Hochschullehre eingeführt. Mittlerweile wird sie von zahlreichen Lehrenden genutzt, variiert und adaptiert.

## Zielgruppe

Studierende, Lehrende, Tutoren, Lehrunterstützer

## Beschreibung des Konzeptes

Das PFL-Konzept beruht auf der Grundidee, dass Menschen gerne zusammenarbeiten, solange die Zusammenarbeit zielführend ist, mehr Energie gibt als sie kostet und effektiver ist als Einzelarbeit. Außerdem muss es für effektive Gruppenarbeit einen Verantwortlichen geben, den Ib Ravn den *peer facilitator* nennt. Dieser Verantwortliche moderiert die Gruppe und ermöglicht die Einbindung aller Mitglieder. Der *facilitator* hat eine Doppel-



rolle: Als *peer* nimmt er gleichberechtigt an der Gruppenarbeit teil, als Moderator ist er gleichzeitig für die Prozesse der Gruppe verantwortlich. Der *Facilitator* wird mit einem Drehbuch ausgestattet, das Ziele und Zeitbegrenzungen transparent strukturiert und Arbeitsformen und Aufgaben nennt, die jedes Gruppenmitglied zum dynamischen Mitdenken und -arbeiten einladen.

## Vorgehensweise/Durchführung

PFL wurde im Oktober 2010 durch den Workshop „Peer learning in facilitated groups“ für Studierende von Ravn selbst an der Universität eingeführt. Im Folgenden wurde die Methode im „Personalentwicklungsprogramm Lehre“ vorgestellt und im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen verbreitet. In diesen Fortbildungsveranstaltungen lernen die Lehrenden das Konzept kennen und entwickeln ein Drehbuch für ihre eigene Lehrveranstaltung, erproben es dort und reflektieren die Methode anschließend. PFL konnte so an vielen Stellen in die Lehre integriert werden.

Zusätzlich gab es Workshops für Studierende, die PFL zum Beispiel in Referaten nutzen können. Außerdem sind im Rahmen des Peer-Learning-Projekts 20 überfachlich ausgebildete Peer-Tutoren als Multiplikatoren für PFL tätig. Die Evaluation bestätigt eine breite Streuung von PFL.

## Rahmenbedingungen

- Vorbereitungszeit zur Entwicklung des Drehbuchs
- mindestens vier Personen pro Gruppe
- Experten für die Ausbildung

## Besonderheiten

Das Arbeiten nach dem Gruppendrehbuch hat dort, wo es genutzt wird, negative Vorurteile gegen Gruppenarbeit ausgeräumt. Die gemeinsame Schulung von Lehrenden und Studierenden zeigt Synergieeffekte.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Ausblick: Flächendeckender Einsatz in der Lehre, erhöhte Bereitschaft zur Ausbildung in PFL durch Lehrende und Etablierung von PFL als Studienaktivität (Einsatz bei Referaten)

## Ansprechpartnerinnen

Christiane Henkel  
Tel.: (05 21) 106-33 66  
christiane.henkel@uni-bielefeld.de

Juana Salas Poblete  
Tel.: (05 21) 106-673 53  
juana.salas@uni-bielefeld.de

Carolin Striewisch  
Tel.: (05 21) 106-673 53  
carolin.striewisch@uni-bielefeld.de

Melanie Fröhlich  
(bis September 2013 in Elternzeit)  
melanie.froehlich@uni-bielefeld.de

## Weblinks

*peer learning*: [www.uni-bielefeld.de/peer\\_learning](http://www.uni-bielefeld.de/peer_learning)

Pep\_Lehre: [www.uni-bielefeld.de/pep/fortbildung/index\\_lehre.html](http://www.uni-bielefeld.de/pep/fortbildung/index_lehre.html)

# InterFlex

Fachhochschule Potsdam

## Fakultät

Fachbereiche Sozialwesen, Architektur & Städtebau, Bauingenieurwesen, Design, Informationswissenschaften

## Anwendungsfeld

Bachelorstudiengänge

## Anlass und Ziele

Auf dem Arbeitsmarkt wächst der Bedarf an Hochschulabsolventen mit Hybridqualifikationen und fachübergreifenden Problemlösungsfähigkeiten, da vernetzte Problemlagen und Anforderungen kaum noch disziplinär lösbar sind. Dafür sollte ein interdisziplinär ausgerichtetes Lehrangebot ausgebaut werden, das sich an den Prinzipien des forschenden Lernens orientiert. Entsprechend erfolgreiche Lehrformen und Lehrmethoden einzelner Studiengänge sollten in die Breite der Hochschule übertragen werden, sodass Studierende auch eine „Interkulturalität der Fächerstrukturen“ erfahren können.

## Zielgruppe

Studierende und Lehrende aus allen Fachbereichen

## Beschreibung des Konzeptes

- Verknüpfung von Forschung und grundständiger Lehre
- Verstärkung von Wahlmöglichkeiten in den Studienordnungen
- Förderung von fachbereichsübergreifenden projekt- und problemorientierten Lehrangeboten
- Auseinandersetzung mit dem Konzept des forschenden Lernens
- Kennenlernen unterschiedlicher Lehr-/Lerninhalte und wissenschaftlicher Methoden
- Lernerfolg sowohl auf die Fähigkeit zur Entwicklung, Präsentation und Erörterung eines Forschungsergebnisses als auf die im Lernprozess zu erfahrenden Perspektivwechsel und Auseinandersetzungen ausrichten



## Vorgehensweise/Durchführung

- Etablierung von Kommissionen zur strukturellen und inhaltlichen Entwicklung sowie zur Auswahl des Veranstaltungsangebots
- Einführung eines für alle Fachbereiche geltenden Zeitfensters für Interflexveranstaltungen
- Zusammenführung der Lehrenden unterschiedlicher Fachbereiche (*match datings*)
- in den Veranstaltungen: Erarbeitung einer gemeinsamen Wissensbasis, Entwicklung von Forschungsfragen, Bildung einzelner Forschungsgruppen, Verständigung auf gemeinsames Vorgehen (Methodenklärung, Prozessorientierung – Produktorientierung etc.), Raum schaffen für Auseinandersetzungen aus den Perspektiven der unterschiedlichen Fachdisziplinen
- Einführung eines Qualitätssicherungsverfahrens

## Rahmenbedingungen

- Einrichtung einer zentralen Arbeitsstelle
- Einrichtung eines speziellen Fördertopfes für das Interflexprogramm (zum Beispiel für Exkursionen, Materialien oder Teamteaching)

- Beschlussfassungen auf allen Ebenen über strukturelle Anforderungen, wie zum Beispiel die curriculare Implementierung eines (Inter-)Flex-Moduls

## Besonderheiten

Fachbereichsübergreifendes und forschendes Lehren und Lernen stellen große Herausforderungen an Lehrende und Studierende. Bei unterschiedlichen Fachsprachen bedarf es einer Verständigung über Forschungsfragen, unterschiedliche Herangehensweisen (Methoden) erfordern eine hohe Lernbereitschaft und Offenheit gegenüber dem „Neuen“. Absprachen sind so häufig arbeits- und zeitintensiver als vorher angenommen.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

- Teambildungen über Fachbereichsgrenzen hinweg
- Hochschulweite Einführung eines (Inter-)Flex-Moduls in allen Curricula
- Einführung eines hochschulweit akzeptierten interdisziplinären Zeitfensters
- Interflex-Veranstaltungen als etablierter Teil des Lehrangebots der Hochschule
- Förderung kollegialer und studentischer Austauschprozesse zwischen den Fachbereichen auch über die Zeitdauer konkreter Lehrveranstaltungen hinaus

## Ansprechpartnerin

Birgit Ammann  
Tel.: (03 31) 5 80 11 11  
ammann@fh-potsdam.de

## Weblink

[www.fh-potsdam.de/interflex.html](http://www.fh-potsdam.de/interflex.html)

# Exploratory Teaching Space (ETS)

RWTH Aachen

## Fakultät

Hochschulweit

## Anwendungsfeld

In allen Bereichen der Lehre

## Anlass und Ziele

Ziel des Exploratory Teaching Space (ETS) ist es, zu ermöglichen, dass man innovative, kreative, unkonventionelle und/oder risikobehaftete Lehr- und Lernszenarien im laufenden Hochschulbetrieb im Rahmen eines einjährigen Förderzeitraums frei austesten kann. Dazu werden Projekte im Rahmen eines hochschulweiten Wettbewerbsverfahrens mit bis zu 30.000 Euro unterstützt.

## Zielgruppe

Alle Lehrenden und Studierenden der Hochschule

## Beschreibung des Konzeptes

Oftmals haben Dozierende und/oder Studierende konkrete Vorschläge, wie die Lehre bereichert oder grundsätzlich verbessert werden könnte. Allerdings scheitert die Umsetzung der Ideen häufig an der dafür notwendigen Zeit und den Kosten für die Testphase. Vor diesem Hintergrund hat die RWTH Aachen als eine der Maßnahmen im Exzellenzwettbewerb für die Lehre den Exploratory Teaching Space entworfen. Beliebige Initiativen, die die Qualität der Lehre verbessern möchten, können sich in einem Wettbewerb um eine finanzielle Unterstützung für ihre Ideen bewerben und haben im Förderfall zwei Semester Zeit, diese umzusetzen. Es werden keine Erfolgsgarantien gefordert; es



sollte aber bereits bei der Antragstellung verdeutlicht werden, wie das Konzept im Erfolgsfall innerhalb der RWTH Aachen weiter verbreitet werden kann.

## Vorgehensweise/Durchführung

Zu dem Exploratory Teaching Space gibt es einmal jährlich einen hochschulweiten Aufruf. Für die Antragstellung steht eine Web-Plattform bereit, die die formalisierten Anträge (nicht mehr als fünf DIN-A4-Seiten) aufnimmt. Alle eingereichten Anträge werden von den Mitgliedern einer Auswahlkommission nach vereinbarten Kriterien bewertet und eine Rangfolge der Anträge im Konsens festgelegt. An diesem Auswahlgremium sind Mitglieder aller Gruppen der Hochschule beteiligt. ETS-Anträge, denen ein Zuschlag erteilt wird, müssen nach Abschluss des einjährigen Förderzeitraums einen Erfahrungsbericht einreichen, in dem selbstkritisch die Zielerreichung beschrieben werden muss. Eventuelle Übertragungsmöglichkeiten auf andere Einsatzbereiche innerhalb der RWTH Aachen werden dabei ebenfalls beschrieben. Alle ETS-Anträge haben darüber hinaus die Möglichkeit, sich bei dem alljährlich stattfindenden „Talk für Lehre“ vorzustellen.

## Rahmenbedingungen

Für die Abwicklung der ETS-Projekte ist eine eigenständige Projektstelle eingerichtet worden (siehe Ansprechpartnerin).

## Besonderheiten

Der Exploratory Teaching Space ist fester Bestandteil der qualitativen Weiterentwicklung der RWTH Aachen im Bereich der grundständigen Lehre.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

ETS hat zu einem intensiven Wettbewerb innerhalb der RWTH Aachen und zu innovativen Formen der Lehre und des Lernens geführt. Die bisherigen Projekte haben viele Aha-Effekte und eine ganze Reihe von Nachahmungen hervorgebracht. Bisher konnten im Rahmen des Exzellenzwettbewerbs für die Lehre 30 Projekte gefördert werden; die Fortführung mit Mitteln aus dem Bund-Länder-Programm sowie Eigenmitteln der RWTH Aachen ist in den nächsten fünf Jahren gewährleistet.

## Ansprechpartnerin

Anja Fitter  
Tel.: (02 41) 8 09 40 30  
ets@ers.rwth-aachen.de

## Weblink

[www.rwth-aachen.de/ets](http://www.rwth-aachen.de/ets)



# 2

## Beratung und Betreuung

### 2.1 Einleitung

Beratung und Betreuung sind zwei zentrale Aufgaben bei der Gestaltung und Gewährleistung eines erfolgreichen Studienverlaufs, die von unterschiedlichen Akteuren – insbesondere aber auch Lehrenden eines Studiengangs – wahrgenommen werden. Die beiden Aufgabenbereiche weisen hohe Schnittmengen in Bezug auf Ziele und Maßnahmengestaltung auf, weshalb sie im Folgenden gemeinsam behandelt werden. Beratung bezieht sich schwerpunktmäßig auf konkrete Orientierungsangebote und Hilfestellungen für Studierende in Bezug auf Entscheidungs- und Gestaltungsfragen des Studiums wie Studienberatung oder psychosoziale Beratungsangebote, während Betreuung sich schwerpunktmäßig eher auf längerfristig angelegte Begleitungs- und Unterstützungsangebote wie regelmäßige Sprechstunden der Lehrenden oder die Betreuung bei Abschlussarbeiten, Mentoring oder besondere Betreuungsmaßnahmen für ausländische Studierende bezieht.

Durch die zunehmende Diversität der Studierenden und die dadurch verursachten vielfältigeren und komplexeren Bedarfslagen hat der Bedarf an Beratung und Betreuung an den Hochschulen deutlich zugenommen. Die Bedeutung dieser beiden Aufgabenbereiche ist aber auch im Zusammenhang mit Fragen der Verbesserung der Studienqualität durch die bedarfsgerechte und effektive Begleitung von Studierenden im Studienverlauf gestiegen und merklich stärker in den Fokus von Qualitätsbetrachtungen in Bezug auf Studium und Lehre geraten.

Das Kapitel hat enge Bezüge zu Kapitel 1, da Beratung und Betreuung eng mit Fragen der Förderung von Studierenden bei ihrem Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess verknüpft ist. Die Thematik weist aber auch Bezüge zu anderen Kapiteln der Charta auf, unter anderem Curriculumentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement, da in diesen Bereichen die Gestaltung von Rahmenbedingungen für eine bedarfsgerechte und wirkungsvolle Beratung und Betreuung an einer Hochschule angesprochen werden.

### 2.2 Die Ausgangslage

Die Beratung und Betreuung von Studierenden ist eine wesentliche Aufgabe von Hochschulen bei der Gestaltung guter Lehre und eines guten Studiums. Besondere Bedeutung und Brisanz hat diese Aufgabe durch die Bologna-Reform in Deutschland, die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Lehre und Studium sowie durch die zunehmende Diversität der Studierenden und den demografischen Wandel erhalten.

Eine zentrale Herausforderung in Bezug auf Beratung und Betreuung gilt dabei der Abstimmung von bisher voneinander eher unabhängig existierenden Angeboten im Hinblick auf die Unterstützung der individuellen Studienverläufe der Studierenden. Die entsprechenden Beratungs- und Betreuungsangebote an Hochschulen sind zwar in vielfältiger Form vorhanden, aber gerade bei den Schnittstellen zwischen Beratungs- und Betreuungsangeboten nicht ausreichend integriert und in Bezug auf übergeordnete Zielsetzungen (zum Beispiel Beratung und Betreuung von Studienanfängern mit einem beruflichen Abschluss als Studiumszugang) nicht hinreichend abgestimmt. Um dies zu erreichen, sollten im Sinne eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements Ziele für einen studienbegleitenden Beratungs- und Betreuungsprozess im Bereich Lehre und Studium definiert und entsprechend evaluiert werden. In Abhängigkeit davon können dann Angebote und Maßnahmen konzipiert, geeignete Akteure identifiziert, Qualifikationsanforderungen für diese Rollen abgeleitet und die erforderlichen Strukturen geschaffen werden.

## 2.3 Unsere Grundüberzeugungen

Beratung und Betreuungsangebote in Lehre und Studium sollen individuelle Hilfestellung und Unterstützung bei der Befähigung von Studierenden geben, mit anspruchsvollen und problembehafteten fachlichen, beruflichen und persönlichen Anforderungen im Studium angemessen und erfolgreich umzugehen. Dabei sollen nicht nur gezielte Informationen und orientierende Hilfestellungen für die effektive Planung und Organisation des Studienverlaufs, sondern auch für die Exploration und Reflexion von persönlichen Zielen und Möglichkeiten gegeben werden. Beratung und Betreuung sollte somit die Studierenden zum eigenständigen Bewältigen von Studienanforderungen und zur optimalen Nutzung von Optionen bei der individuellen beruflichen und persönlichen Entwicklung befähigen.

Wirkungsvolle Beratungs- und Betreuungsangebote müssen, damit sie greifen, auf die Anforderungen und Bedürfnisse der unterschiedlichen Zielgruppen bei den Studierenden einer Hochschule (zum Beispiel hinsichtlich unterschiedlicher sprachlicher oder wissensbezogener Voraussetzungen oder verschiedener familiärer Hintergründe) Bezug nehmen und zugeschnitten sein. Dies erfordert ein differenziertes Angebot, einen abgestimmten Angebotsmix und eine kontinuierliche Evaluation und Anpassung der Maßnahmen. Die Konzeption der Angebote sollte dabei auf der Basis von systematischen Bedarfsanalysen und Monitoringansätzen entwickelt werden.

Beratung und Betreuung sollte darüber hinaus auf die verschiedenen Anforderungen und Bedarfslagen in unterschiedlichen Phasen des Studienverlaufs – insbesondere in Phasenübergängen zum Beispiel vom Studium in den Beruf – zugeschnitten sein. Damit kann nicht nur der Studienverlauf erleichtert und optimiert, sondern auch Studienabbrüche deutlich reduziert werden. Auch hier sollte die Konzeption eines entsprechenden auf den *life cycle* bezogenen Beratungs- und Betreuungsangebots vor dem Hintergrund systematischer Anforderungs- und Bedarfsanalysen aufgebaut werden. Die Beratungs- und Betreuungsansätze sollten darüber hinaus auf die präventive beziehungsweise proaktive Bewältigung von Schwierigkeiten im Studienverlauf gerichtet sein. Der Zugang zu den Beratungs- und Betreuungsangeboten sollte außerdem unkompliziert, möglichst direkt und niedrigschwellig gestaltet sein. Dazu sind die Angebote in vielfältiger und informativer Form zu bewerben und es sollten keine unnötigen Zugangsbarrieren und -voraussetzungen vorhanden sein.

Bei der Kommunikation beziehungsweise Bewerbung von Beratungsangeboten hat es sich bewährt, das Beratungs- und Betreuungsverständnis auf einer emotional ansprechenden, symbolischen Ebene durch die Verwendung treffender Metaphern, zum Beispiel „an die Hand nehmen“ oder „sich als Sparringspartner anbieten“, deutlich zu machen.

An einer entsprechend vielfältigen und auf differenzielle Bedürfnisse ausgerichteten Konzeption und Umsetzung von Beratungs- und Betreuungsangeboten sind meist sehr unterschiedliche Akteure beteiligt, angefangen mit den Lehrenden selbst bis hin zu professionellen Beratern (zum Beispiel in den Studienberatungsstellen). Dabei kann der Grad der Expertise und Professionalität der Berater und Betreuer in den jeweiligen Kontexten durchaus unterschiedlich sein. Es sollte allerdings gewährleistet werden, dass die Berater und Betreuer auf ihre Aufgaben hinreichend vorbereitet und geschult werden sowie Möglichkeiten zum Austausch und zur Reflexion des eigenen Beratungs- beziehungsweise Betreuungshandelns geschaffen werden. Bedeutsam ist darüber hinaus, dass semiprofessionelle und professionelle Angebote hinreichend aufeinander abgestimmt sind und Übergänge (zum Beispiel von einer fachlichen Studienberatung zu einer psychosozialen Beratung) transparent gemacht und durch gegenseitige Information und Austausch aktiv geschaffen werden.

Um entsprechende Beratungs- und Betreuungsansätze in einer Hochschule in einer umfassenden und systemisch orientierten Weise zu realisieren, ist ein strategisch orientiertes Vorgehen erforderlich. Durch die Formulierung einer umfassenden Qualitätsstrategie für Beratungs- und Betreuungsangebote wird es möglich, Angebotsinhalte zielgruppengerecht zu schärfen, deren Umfang genauer zu bestimmen und eine sinnvolle Vernetzung von bereits bestehenden Angeboten zu planen. Hierbei ist das Ziel für die Beratung und Betreuung von Studierenden nicht allein auf den erfolgreichen Studienabschluss beschränkt, sondern hat auch die Unterstützung in kritischen Übergangsphasen zum Gegenstand.

## 2.4 Die Handlungsfelder

Die Aufgaben- beziehungsweise Handlungsfelder von Beratung und Betreuung beziehen sich auf die Information und Beratung von Studieninteressierten, die allgemeine und teilweise auch fachspezifische Vorbereitung auf ein Studium und auf die erfolgreiche Bewältigung verschiedener Phasen des Studienverlaufs insbesondere in Übergangsphasen (zum Beispiel Studieneingangsphase, Übergang Bachelor/Master, Übergänge in Praxis- und Berufsfelder). Beratung und Betreuung umfassen daher die Information und Beratung über die Organisation und Bedingungen eines Studiums sowie die psychologisch fundierte Beratung zu einem persönlich angemessenen Umgang mit den Anforderungen des Studiums (Entscheidung, Orientierung, Leistung, Selbstverantwortung) und denen des studentischen Lebens.<sup>1</sup>

Beratungs- und Betreuungsangebote von unterschiedlichen Akteuren in der Hochschule sollen zusätzlich dazu beitragen, dass

- motivierte und qualifizierte Studieninteressierte für das spezielle Angebot der Hochschule gewonnen werden (zum Beispiel auch durch Assessmentangebote),
- allen Studierenden ein differenziertes Angebot zur Orientierung und Betreuung für einen optimalen Studienverlauf zur Verfügung gestellt wird,

- Studierende unter angemessener Nutzung der bereitgestellten Ressourcen das Studium erfolgreich beenden.<sup>2</sup>

Darüber hinaus sollten im Hinblick auf übergeordnete Ziele von Lehre und Studium die Anbieter von Beratungs- und Betreuungsleistungen mit dazu beitragen, dass

- die Studiengangsverantwortlichen und Lehrenden Rückmeldungen über Probleme und Schwierigkeiten in den verschiedenen Studiengängen erhalten,
- die Leitungsgremien an der Hochschule Steuerungsdaten für das Qualitätsmanagement und das Marketing erhalten,
- die Studiengangsverantwortlichen und die Hochschulgremien zu Themen der Zugangsberechtigung und Auswahl von Studieninteressierten beziehungsweise -bewerbern beraten werden,
- die Studiengangsverantwortlichen und die Hochschulgremien in Bezug auf die Einrichtung und Weiterentwicklung von unterstützenden Beratungs- und Betreuungsstrukturen beziehungsweise -angeboten beraten werden.

Im Fokus von Beratungs- und Betreuungsangeboten steht aber nach wie vor der einzelne Studierende mit seinen individuellen Fragen, Bedarfen und Problemstellungen. Diese jeweils persönlichen Anliegen gilt es zu klären und ins Zentrum der Beratungs- und Betreuungsangebote zu stellen. Schwerpunktmäßig geht es dabei unter anderem um die Bearbeitung folgender Themenstellungen:

- Umgang mit Studienwahlentscheidungen, Zweifel an einer Entscheidung, Modifikation von Entscheidungen
- Überforderung durch die Komplexität an Informationen, Orientierung in den personalen und formalen Systemen der Universität
- Lerntechniken und Arbeitsorganisation sowie die Koordinierung vielfältiger Aufgaben einschließlich studentischer Berufstätigkeit
- Umgang mit Leistungsanforderungen, Leistungsdruck, Ängsten
- Formulierung und Präsentation eigener Kompetenzen
- Auseinandersetzung mit Berufsperspektiven, Zukunftswünschen und -plänen, Planung und Gestaltung des Berufseinstiegs

Übergeordnetes Ziel von Beratungs- und Betreuungsangeboten sollte die Förderung der Selbststeuerung und Selbstorganisation der Studieninteressierten und Studierenden als wesentliche Voraussetzung für die individuelle Handlungskompetenz sein.

## 2.5 Akteure

Bei Beratungs- und Betreuungsaufgaben an Hochschulen stehen vor allem folgende zwei Akteursgruppen im Vordergrund:

### 2.5.1 Adressaten der Beratung und Betreuung

Resultierend aus den verschiedenen Zeitpunkten der Beratung und Betreuung ergeben sich unterschiedliche Adressaten: Schüler, Studieninteressierte, Studierende, Absolventen. Es ist dabei zu beachten, dass Studierende der Hochschule ihr Studium unter verschiedenen Voraussetzungen und Bedingungen absolvieren, sodass die hieraus resultierende Heterogenität der Studierendenschaft (zum Beispiel Nationalität, Geschlecht, Elternschaft, Lernhintergrund) bei der Beratung und Betreuung

berücksichtigt werden muss. Die genannten Adressaten sind dabei nicht in erster Linie nur Empfänger, sondern auch aktiv Mitwirkende in Beratungs- und Betreuungsprozessen. Diese aktive Rolle gilt es immer wieder vor und im Beratungsprozess selbst deutlich zu machen und gezielt zu fördern. Nicht zuletzt erfordert dies, dass Studierende in die Gestaltung der Beratungs- und Betreuungsangebote miteinbezogen und aktiv an ihnen beteiligt werden.

### 2.5.2 Beratende und Betreuende

Beratungs- und Betreuungsaufgaben an Hochschulen werden von unterschiedlichen Akteuren wahrgenommen. Üblich ist vor allem eine Aufteilung der Aufgaben zwischen einerseits fachlichen „dezentralen“ Akteuren (Lehrenden) und allgemeinen „zentralen“ Akteuren (Studienberatungsstellen). Diese Aufgabenteilung differenziert sich jedoch mit der zunehmenden Bedeutung von Beratung und Betreuung weiter aus. Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass der Bereich der studentischen Beratungs- und Betreuungsangebote sich in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt hat. An vielen Hochschulen übernehmen Studierende höherer Semester eine „Buddy“- , „Lotsen“- oder „Mentoren“-Rolle für Studieninteressierte oder Studierende in der Studieneingangsphase. Dies sollte man verstärkt bei der Konzeption des Angebotsmix von Beratungs- und Betreuungsangeboten nutzen.

Eine besondere Rolle nehmen darüber hinaus die Lehrenden in diesem Zusammenhang ein, die selber fachliche Beratungsaufgaben übernehmen, aber auch zentrale Ansprechpartner für Fragen zur Gestaltung des Lern- und Arbeitsprozesses und auch damit verbundener persönlicher Probleme und Schwierigkeiten sind. Lehrende müssen dabei einerseits in der Lage sein, diese Beratungs- und Betreuungsaufgaben kompetent zu erfüllen, andererseits aber auch ihre Grenzen in diesem Zusammenhang zu erkennen. Diese sind weniger durch begrenzte Beratungsfähigkeiten gekennzeichnet, sondern eher durch die unterschiedlichen Rollen, die sie im Lehrkontext wahrnehmen (vor allem als Lernbegleiter und Prüfer).

Aber auch die Mitarbeiter in den Beratungsstellen sind gefordert, ihr Angebot stärker an den veränderten Studiumsanforderungen, einer zunehmend heterogeneren Studierendenschaft sowie den dazu formulierten Qualitätszielen der Hochschule auszurichten und mit den anderen Akteursgruppen in Lehre und Studium optimaler abzustimmen und zu vernetzen. Die Abstimmung von Beratungs- und Betreuungsangeboten an vorhandenen Qualitätszielen sollte durch eine hochschulweite Debatte unter Einbezug aller Statusgruppen der Hochschule erfolgen. Dies ermöglicht eine bessere Akzeptanz und transparente Darstellung von Zuständigkeiten und Aufgaben der einzelnen Betreuenden und Beratenden einer Hochschule gegenüber den Akteuren in den Fakultäten beziehungsweise Fachbereichen in Form vor allem der Lehrenden, der Hochschulverwaltung, des Rektorats, der Stabseinheiten sowie der Studierendenvertretung.

Weiterhin sollte auf die ausreichende Qualifizierung der Betreuenden und Beratenden geachtet werden, beispielsweise durch Schulungen, Supervision oder den Erfahrungsaustausch. Insbesondere durch den stetigen Erfahrungsaustausch werden die Qualitätsstandards und das jeweilige Rollenverständnis kontinuierlich weiterentwickelt und optimiert. Die Transparenz sollte hierbei, insbesondere in Richtung der entsprechenden Zielgruppe, weiterhin gewahrt bleiben.

## 2.6 Grundsätze und Leitlinien

Ein ganzheitliches Beratungs- und Betreuungssystem setzt das transparente Bereitstellen von studienrelevanten Informationen voraus, welche schließlich durch studierendenorientierte Serviceangebote zu ergänzen sind. Das Format dieser Serviceangebote ist unter anderem davon abhängig, welcher Abschnitt im studentischen Lebenszyklus unterstützt werden soll. Hierbei ist die Unterstützung von Phasenübergängen besonders wichtig. Diesen systemisch orientierten Zugang zu Beratung und Betreuung gilt es unter Berücksichtigung folgender Leitlinien zu konkretisieren und umzusetzen.

### 2.6.1 Beratungs- und Betreuungsangebote sind zielorientiert und systematisch zu entwickeln

Die Aktivitäten im Bereich Beratung und Betreuung sollten sich an den Zielsetzungen in Studium und Lehre der einzelnen Hochschule orientieren, das heißt, als Grundlage zur Steuerung der Aktivitäten werden zu erreichende Qualitätsziele definiert. Daraufhin ist der Ist-Zustand zu erheben und die Aktivitäten sollten anhand der definierten Ziele und Zielkriterien hinsichtlich ihrer Erreichung überprüft werden. Die Maßnahmen sind auf dieser Grundlage kontinuierlich weiterzuentwickeln, zu modifizieren beziehungsweise neu zu erarbeiten. Die Zieldefinition sollte auf verschiedenen Ebenen erfolgen, wobei messbare Ziele für konkrete Maßnahmen von den strategischen Zielen und vom Leitbild der Hochschule abgeleitet werden.

### 2.6.2 Beratungs- und Betreuungskonzepte sind partizipativ und im Hinblick auf unterschiedliche Zielebenen zu entwickeln

Der Zielfindungsprozess sollte durch eine hochschulweite Debatte unter Einbezug aller Statusgruppen der Hochschule begleitet werden, um die Akzeptanz für alle Maßnahmen sicherzustellen und eine transparente Darstellung von Zuständigkeiten und Aufgaben der einzelnen Betreuenden und Beratenden einer Hochschule zu gewährleisten. Ziele von Beratung und Betreuung an Hochschulen können beispielsweise sein:

- aktive, außerfachlich beratende und betreuende Unterstützung auf dem Weg zum erfolgreichen Studienabschluss gewährleisten
- die Identifikation mit der Hochschule sowie die Bindung an die Hochschule erhöhen (vom Interessenten über den Studierenden bis hin zum Absolventen)
- die Distanz zwischen Studierenden und Lehrenden verringern
- die Begleitung und Förderung fachübergreifender und individueller Kompetenzen gewährleisten

### 2.6.3 Beratungs- und Betreuungsangebote sind bedarfs- und umfeldgerecht zu entwickeln

Bei der Entwicklung von Beratungs- und Betreuungsaktivitäten sollten die Spezifika der individuellen Hochschule und ihres Umfeldes unbedingt berücksichtigt werden, wie zum Beispiel Kultur, Größe, soziodemografisches Profil der Studierenden, inhaltliche Ausrichtung der Hochschule, regionale Einbettung, Arbeitsmarktbezug etc.

Dies ist die Voraussetzung dafür, dass die abgeleiteten Maßnahmen breite Akzeptanz und Anwendung finden und schließlich eine hohe Wirksamkeit erreichen.

#### **2.6.4 Beratung und Betreuung ist die Kernaufgabe von Lehrenden**

Die Beratung und Betreuung von Studierenden ist nicht nur Aufgabe von entsprechenden Beratungseinrichtungen und -services an der jeweiligen Hochschule, sondern ist auch eine Kernaufgabe der Lehrenden. Hierzu gehört insbesondere die Beratung und Begleitung von Studierenden in ihrem Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess. Insbesondere im Kontext einer kompetenzorientierten Lehre nimmt der Lehrende in zunehmende Maße die Rolle eines Beraters und Begleiters ein, um selbst organisiertes und aktives Lernen zu unterstützen. Aber auch bei Planungs- und Entscheidungsprozessen im Studienverlauf sind Lehrende in Bezug auf beratende und unterstützende Funktionen gefordert, wobei sie hierbei auf weitere Beratungs- und Betreuungsangebote für Studierende zurückgreifen können und sollten.

Studienrelevante Informationen sollten eigenverantwortliches Studieren fördern. Sie sind so zu konzipieren, dass Studierende durch sie befähigt werden, ihr Studium eigenverantwortlich zu organisieren und zu planen, ihr Lernen zu optimieren und die Phasenübergänge besser zu gestalten. Hierbei helfen:

- zentrale Informationen zur übergeordneten Koordination: zielgruppengerechter systematischer Internetauftritt, Informationsportale, zentrale Anlaufstellen
- Verzahnung von zentralen und dezentralen Informations- und Beratungsangeboten: übersichtlich, vernetzt, abgestimmt, organisiert, professionalisiert
- das Studienportfolio: Ein „Handbuch“, mit dessen Hilfe Studierende die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen entwickeln und eigene Kompetenzen zielgerichtet erweitern sollen.

#### **2.6.5 Studierendenorientierte Services werden zielgruppen- und bedarfsgerecht gestaltet**

Studierendenorientierte Services sollten die differenzierten Bedürfnisse der Ratsuchenden berücksichtigen. Für ein ideales System von Beratung und Betreuung an Hochschulen ist hier ein Maßnahmenmix zu empfehlen, sodass möglichst effizient unterschiedliche Bedürfnisgruppen optimale Betreuung erfahren. Dies ist am besten dann zu erreichen, wenn diese Angebote transparent und in Bezug zu einander veröffentlicht sind.

- unterschiedliche Beratungsformen: schriftliche, mündliche und mediengestützte Angebote, Einzel- und Gruppenberatungsangebote
- fachbezogene (Studien-)Beratung: Angebote der zentralen Studienberatung, der Fachstudienberatung, des Studierendensekretariates und der Prüfungsämter, Studienverlaufsbetreuung beziehungsweise Mentoring und Ähnliches
- überfachliche Beratung: Angebote der Abteilungen für internationale Hochschulbeziehungen sowie Angebote zur Karriereförderung (Bewerbungs- und Zeitmanagement), Lern- und Schreibberatung, Frauenförderangebote und Ähnliches
- psychosoziale Beratung: Beratungsangebote für behinderte und chronisch kranke Studierende, psychologische Beratungsangebote, BAföG- und Sozialberatungsangebote, Familienservice und Ähnliches

### 2.6.6 Beratungsangebote sollten entlang des Student Life Cycle konzipiert sein

Das Aktionsfeld der Beratung und Betreuung sollte sich grundsätzlich auf Angebote und Maßnahmen, die in unterschiedlichen Lebensphasen der (zukünftigen) Studierenden greifen, beziehen (*student life cycle*). Angebote und Maßnahmen können also eingeteilt werden in die Phasen:

- vor Studienbeginn
- während der Studieneingangsphase
- während des Studienverlaufs
- in der Studienendphase (Übergang in den Beruf)

Ein besonderes Augenmerk sollte hierbei auf die Phasenübergänge gerichtet werden:

- Schule–Hochschule
- Bachelor–Master
- Studium–Praxis/Auslandsstudium
- Studium–Beruf

### 2.6.7 Rahmenbedingungen sollten umsetzungsorientiert gestaltet sein

Damit die Beratungs- und Betreuungsangebote auch umgesetzt werden können, bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen an den Hochschulen. Sie sollten mithilfe von Organisationsentwicklungsmaßnahmen eingeführt und durch die Schaffung von Strukturen legitimiert werden. Gute Beratung und Betreuung beginnen somit mit guten Konzepten, für deren Umsetzung unter anderem ausreichendes und qualifiziertes Personal benötigt wird. Zu den notwendigen Rahmenbedingungen zählen:

- Festlegung der Beratungs- und Betreuungsebene (zentral/Fakultäten, reine Fachinformation/übergreifende oder psychologische Unterstützung etc.)
- Abgrenzung von verschiedenen Angeboten und Klärung der Schnittstellen innerfachlich, aber auch fachübergreifend (zum Beispiel zentrale Studienberatung und dezentrale Fachstudienberatung)
- Verankerung der Grundsätze und Mindestanforderungen in Satzungen/Ordnungen
- Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie und deren laufende Optimierung (softwaregestützte Studierendenbiografie)
- Entwicklung und Verabschiedung von einheitlichen Leitlinien für Beratung und Betreuung (zum Beispiel Schulungsleitlinien,<sup>3</sup> Festlegung von Zielen in Mentoring-Gesprächen)
- Qualifizierung durch Schulung: fachlich, überfachlich, Gesprächstechniken, IT etc.
- Qualifizierung durch Erfahrungsaustausch zwischen Beratenden: vom kollegialen Erfahrungsaustausch bis Supervision
- Studierendenbefragungen und Maßnahmenevaluation
- Einbindung der Beratungs- und Betreuungsangebote in ein Qualitätsmanagementsystem Studium und Lehre
- Formulierung von Qualitätssicherungskennzahlen und Implementierung eines Berichtssystems zur Qualitätssicherung

- 
- 1 Vgl. HRK (o. J.): Studienberatung. Verfügbar unter: [www.hrk.de/themen/studium/arbeitsfelder/studienberatung/](http://www.hrk.de/themen/studium/arbeitsfelder/studienberatung/)
  - 2 Vgl. Just-Nietfeld, Juliane; Nickels, Barbara (2006): Basics der allgemeinen Studienberatung. Verfügbar unter: [www.hrk.de/themen/studium/arbeitsfelder/studienberatung](http://www.hrk.de/themen/studium/arbeitsfelder/studienberatung)
  - 3 Vgl. hierzu die Richtlinien zur Qualifizierung und Zertifizierung für das Berufsbild Studienberatung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e. V. Verfügbar unter: [www.gibet.de/fortbildungszertifikat.html](http://www.gibet.de/fortbildungszertifikat.html)

### An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Aloys Krieg  
 Martin Lang  
 Claudia Römisch  
 Daniela Woll  
*RWTH Aachen*

Jan Rathjen  
 Ingrid Scheffler  
*Fachhochschule Köln*

Christiane Borchard  
*Universität Kassel*

Karin Beck  
 Gesche Keding  
*Leuphana Universität Lüneburg*

Niclas Schaper  
*Universität Paderborn*

**Redaktionelle Verantwortung:**  
 Niclas Schaper  
*Universität Paderborn*

# Aachener Mentoring Modell

RWTH Aachen

## Fakultät

Hochschulweit

## Anwendungsfeld

Studienbegleitende Betreuung

## Anlass und Ziele

### Mentoring als Betreuungs- und Beratungsangebot

- optimierte Betreuung insbesondere in der Studieneingangsphase zur Unterstützung von Studierenden mit drohender Studienzeitverzögerung sowie zur Förderung von besonders leistungsstarken Studierenden
- Informationsgewinnung zur fachlichen und überfachlichen Studiengangsoptimierung
- langfristige Steigerung der Erfolgsquoten und Senkung der Schwund- beziehungsweise Abbruchquoten

## Zielgruppe

Grundsätzlich alle Studierenden, allerdings definieren Mindeststandards zwei Hauptgruppen:

- Studierende, die zum Ende des 2., 4., 6. Semesters weniger als zwei Drittel der geforderten Creditpoints erreicht haben
- die zehn Prozent besten Studierenden der Hochschule

## Vorgehensweise/Durchführung

**Vorgehensweise:** Einführung eines flächendeckenden Betreuungssystems, bei dem alle Studierenden regelmäßig eine studienbegleitende Beratung von kompetenten, hierfür geschulten Mentoren erhalten können. Zur Unterstützung der Mentoren wurden verschiedene Dokumente und Hilfsmittel zur Verfügung



gestellt: Prozess- und Beratungsleitfaden, Entwürfe zu Einladungsschreiben, Online-Dokumentationsbogen zur Vorbereitung auf Folgegespräche sowie zur Evaluation des Mentorings und des übergeordneten Qualitätsmanagements Lehre. Darüber hinaus werden regelmäßige Treffen von einer Koordinationsstelle organisiert und spezielle Schulungen für die Mentoren angeboten.

**Durchführung:** Die Mentoren laden die Studierenden aus den definierten Zielgruppen nach Identifikation über das Campussystem zu einem Gespräch ein und der Mentee bekommt die Möglichkeit, einen Termin zu vereinbaren. Zur Erreichung der vorab formulierten Ziele wird dieses Gespräch bei Einverständnis des Mentee elektronisch dokumentiert. Folgegespräche können mit dem Mentor unbegrenzt vereinbart werden. Studierende, die nicht zu den zwei Hauptgruppen der formulierten Zielgruppen gehören, können ebenfalls einen Gesprächs- sowie Folgetermine vereinbaren und wahrnehmen.

## Rahmenbedingungen

**Akteure:** Mentoren in den Fakultäten, Mentees, Hochschulleitung, Datenschutz, Rechenzentrum, IMA/ZLW, IGaD

**Organisation:** Es gibt eine zentrale Koordinationsstelle, die als Schnittstelle zwischen den einzelnen Akteuren fungiert und Informationen bündelt sowie gegebenenfalls Anforderungen an das

Aachener Mentoring Modell sammelt und in Abstimmung mit allen Akteuren Anpassungen am System vornimmt beziehungsweise in Auftrag gibt.

Die jeweilige Ausgestaltung des Mentorings bleibt den einzelnen Fakultäten selbst überlassen. Verpflichtend ist für alle Fakultäten lediglich die Einhaltung bereits erwähnter Mindeststandards: explizite Einladung der Hauptzielgruppen sowie Dokumentation der geführten Gespräche.

## Besonderheiten

One-to-one-Mentoringgespräche

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Das Aachener Mentoring Modell wird von den Studierenden bereits im ersten Jahr der Laufzeit sehr stark in Anspruch genommen. Evaluationen durch Mentees ermöglichen eine konsequente Anpassung und Optimierung des Aachener Mentoring Modells.

## Ansprechpartnerinnen

Ingrid Isenhardt  
Tel.: (02 41) 80-9 11 12  
isenhardt.office@  
ima-zlw-ifu.rwth-aachen.de

Andrea Wolffram  
Tel.: (02 41) 80-9 06 35  
andrea.wolffram@igad.rwth-aachen.de

## Weblink

[www.rwth-aachen.de/mentoring](http://www.rwth-aachen.de/mentoring)

# Betreuung und Beratung zur Studien- eingangsförderung

Leuphana Universität Lüneburg

---

## Fakultät

Leuphana College

---

## Anwendungsfeld

Im ersten Semester

---

## Anlass und Ziele

### Betreuung und Beratung bei der Studien- entscheidung

- Die Studierenden lernen in tutorienbegleiteten Seminaren mit fachübergreifenden Themen wissenschaftliches Arbeiten beziehungsweise akademische Arbeitsformen in der aktiven Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten und Themenstellungen kennen.
- Neben der Einführung in ihren Major werden sie mit Perspektiven anderer Disziplinen konfrontiert, um zumindest die Möglichkeit, Probleme anders zu definieren und zu lösen, in den Blick nehmen zu können.

---

## Zielgruppe

Studierende im ersten Semester

---

## Vorgehensweise/Durchführung

Die Studierenden müssen im ersten Semester drei überfachliche Module belegen. Die Studien- und Prüfungsleistungen, die in den Seminaren und Tutorien vorbereitet werden, fordern und fördern erstes wissenschaftliches Arbeiten. Das geschieht modulspezifisch unterschied-



lich: Im Modul „Wissenschaft trägt Verantwortung“ wird ein angemessenes kleines Forschungsprojekt von Studierenden erarbeitet und auf einer studentischen Konferenz präsentiert. Im Modul „Wissenschaft macht Geschichte“ schreiben alle Studierenden ein Essay und eine Hausarbeit. Im Modul „Wissenschaft nutzt Methoden“ werden Forschungsmethoden, Statistik und Mathematik vermittelt.

---

## Rahmenbedingungen

Die Module im ersten Semester werden jeweils von einem Professor und einem Koordinator verantwortet und gestaltet. Sie werden alle durch Tutorien begleitet. Anhand von Veranstaltungsthemen, die in den alten Studiengängen typischerweise nach der Zwischenprüfung angeboten wurden, werden die Studierenden in das wissenschaftliche Arbeiten mithilfe konkreter wissenschaftlicher Fragestellungen eingeführt.

Die Leistungen werden in vollem Umfang in die Bachelornote eingerechnet, gehören also genauso zum Studiengang wie diejenigen des Haupt- und Nebenfaches (Major und Minor).

---

## Ansprechpartnerinnen

Karin Beck  
Tel.: (41 31) 6 77-17 84  
karin.beck@leuphana.de

Julia Kayser  
Tel.: (41 31) 6 77-18 00  
julia.kayser@leuphana.de

---

## Weblink

[www.leuphana.de/college.html](http://www.leuphana.de/college.html)

# Online-Studienwahl-Assistenten (OSAs)

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

## Fakultät

Zentrale Verwaltung/Stabsstelle  
Marketing & Wissensmanagement

## Anwendungsfeld

Studieninformation/-marketing

## Anlass und Ziele

Mit ihren Online-Studienwahl-Assistenten verfolgt die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg das Ziel, Studieninteressierte frühzeitig realistisch und glaubwürdig zu informieren und sie bei einer qualifizierten Studienwahl zu unterstützen. Die vollständige Bearbeitung eines OSAs wird als Nachweis einer Studienorientierung, die in Baden-Württemberg verpflichtend ist, von der Universität Freiburg und diversen anderen Universitäten akzeptiert.

## Zielgruppe

Studieninteressierte weltweit

## Beschreibung des Konzeptes

OSAs sind internetbasierte Studieninformationsangebote mit einem Mix aus interaktiven Elementen und multimedialen Informationseinheiten. In Selbsttests können Schüler prüfen, wie gut sie über ihr Wunschfach informiert sind und ob die eigenen Neigungen und Vorstellungen zu einem bestimmten Studiengang an der Universität Freiburg passen. Durch Beispielaufgaben erhalten Studieninteressierte einen Überblick über die inhaltliche Ausrichtung des Fachs. Medienelemente wie Interviews mit Studierenden, Lehrenden und Absolventen sowie Fotostrecken zeigen das soziale, räumliche und intellektuelle



Umfeld eines Studiengangs. Studieninteressierte können hier zudem typische Berufsfelder von Absolventen sowie potenzielle Kommilitonen kennenlernen.

## Vorgehensweise/Durchführung

In enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachbereichen (Lehrende, Studierende, Fachbereichsleitung) entwickelt das OSA-Team der Stabsstelle Marketing und Wissensmanagement den Online-Studienwahl-Assistenten in einem mehrstufigen Prozess (Anforderungsanalyse mit Workshops, Online-Befragung, statistische Auswertung etc.).

## Rahmenbedingungen

Das Projekt wird seit 1. April 2010 aus Langzeitstudiengebühren finanziert.

## Besonderheiten

Die fachspezifische Ausrichtung der Freiburger OSAs ermöglicht Studieninteressierten, vorab einen realistischen Einblick in ihr Wunschfach zu bekommen und unmittelbares Feedback sowie nützliche Ratschläge von Freiburger Studierenden und Lehrenden zu erhalten. An den OSAs können Studieninteressierte anonym, zu jeder Zeit und an jedem Ort mit Internetzugang teilnehmen.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Nach Abschluss der aktuellen Projektlaufzeit im September 2013 werden 26 OSAs über 80 Prozent der Studienanfänger im grundständigen Studium erreichen. Die aktuelle Resonanz mit durchschnittlich über 1.600 Besuchen und Spitzenwerten von über 5.000 Besuchen pro Woche ist sehr zufriedenstellend. Nutzerkommentare: „The fact that you have this tool is a statement by itself.“ „Vielen Dank für diese großartige, umfangreiche Hilfe auf dem Weg zum Studium!“

## Ansprechpartnerin

Laura Störk  
Tel.: (07 61) 2 03-96 50  
laura.stoerk@mw.uni-freiburg.de

## Weblink

[www.osa.uni-freiburg.de](http://www.osa.uni-freiburg.de)

# SelfAssessment

Fachhochschule Köln

## Fakultät

Projekt Educational Diversity

## Anwendungsfeld

Studienberatung

## Anlass und Ziele

Für alle Studiengänge der FH Köln sollen bis 2014 Online-SelfAssessments (SAs) entwickelt und online gestellt werden, die den Studienbewerbern ein realistisches Bild des gewählten Studiums, das heißt der Studienbedingungen und -inhalte, der zukünftigen Berufswelt und der fachlichen, persönlichen und organisatorischen Anforderungen vermitteln.

Studienbewerber sollen, in enger Verknüpfung mit der Studienberatung, die Möglichkeit erhalten zu ermitteln, ob der gewünschte Studiengang zu ihnen passt und ob das gewünschte Studienziel für sie geeignet ist. Hierzu werden Elemente aus der Studienberatung und eines Self-Assessments kombiniert.

## Zielgruppe

Studieninteressierte

## Beschreibung des Konzeptes

Die SelfAssessments sind internetbasierte Studieninformations- und Selbsttestinstrumente, die potenzielle Bewerber vor der eigentlichen Bewerbung über wesentliche Merkmale der unterschiedlichen Studiengänge informieren und so über eine verbesserte Studienauswahl den individuellen und allgemeinen Studienerfolg erhöhen. Es handelt sich dabei nicht um eine Bewerbungshürde im Sinne eines Auswahltests.



## Vorgehensweise/Durchführung

Bis 2014 werden für alle Studiengänge der FH Köln Online-SelfAssessments entwickelt und online gestellt werden. Das Projektmanagement ProfiL<sup>2</sup> organisiert den Prozess in Kooperation mit der Studienberatung und dem Kompetenzteam Hochschuldidaktik.

## Rahmenbedingungen

- zwei Jahre Entwicklungszeit
- externe Beratung zum Online-Konzept
- fakultätsbezogene Workshops zur Erarbeitung der studiengangspezifischen Herausforderungen und Szenarien
- Begleitung durch Hochschuldidaktik und Studienberatung

## Besonderheiten

Studiengänge ohne Beschränkung der Zugangsvoraussetzung haben die Möglichkeit, Studienbewerber genauer über das Studium zu informieren. Als Ideal zeichnet sich ab, die Teilnahme am Online-SelfAssessment als Voraussetzung zur Studieneinschreibung verpflichtend zu machen. Hiermit ist garantiert, dass sich Studienbewerber mit dem gewünschten Studium intensiv vertraut machen.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Studieninteressierte werden realistisch informiert und eingeladen, sich mit ihren Berufszielen, Lernstrategien, Herausforderungen und Stärken zu befassen und diese in Online-Studierszenarien realitätsnah zu erproben. Dadurch sinkt die Quote der Fehlentscheidungen; Erwartungen und Erfahrungen werden einander näher gebracht. Studieninteressierte können sich im Vorfeld des Studiums auf kommende Herausforderungen einstellen und erfahren, welche Unterstützungsangebote ihnen dabei zur Verfügung stehen.

## Ansprechpartnerin

Julia Gerber  
Tel.: (02 21) 82 75-30 12  
julia.gerber@fh-koeln.de

## Weblink

[www.fh-koeln.de/hochschuldidaktik](http://www.fh-koeln.de/hochschuldidaktik)



# 3

## Curriculumentwicklung

### 3.1 Einleitung

Curricula beschreiben Regelungen für ein ordnungsgemäßes Studium. Dazu zählen übergeordnete Studienziele, im Laufe des Studiums zu erwerbende Kompetenzen, konkrete Lehrinhalte, detaillierter Studienaufbau und spezifische Lehrangebote, Lehr- und Lernformen ebenso wie Art, Umfang und Anzahl der Prüfungen. Sie enthalten zudem Aussagen über die Rahmenbedingungen des Lernens (zum Beispiel Lehrveranstaltungsformate, Gruppengrößen, Zeitangaben, Arbeitsmittel usw.) und deren Qualitätssicherung. Ihren formalisierten Ausdruck finden Curricula in Studien- und Prüfungsordnungen sowie in Modulbeschreibungen und charakterisieren damit den festgelegten Rahmen für die Lehr-, Lern- und Beratungskontexte in einem Studiengang. Gleichzeitig bilden das Professions- und Wissenschaftsfeld, auf den sich ein Studiengang bezieht, die Hochschul- und Fakultätsprofile und deren Organisations- und Personalstrukturen, aber auch der hochschulrechtliche Kontext den äußeren Bezugsrahmen für den Anspruch an eine gute Curriculumentwicklung. Die Bologna-Reform führt beim Anspruch an eine gute Curriculumentwicklung zu einem Paradigmenwechsel, wonach nicht mehr die Lehrziele der Lehrenden Ausgangspunkt sind, sondern die angestrebten Lernergebnisse der Studierenden.<sup>1</sup>

### 3.2 Die Ausgangslage

Die Ausgangslage der curricularen Diskussion an den Hochschulen lässt sich in Form einiger Spannungsfelder umreißen, die einen Überblick über relevante Herausforderungen vermitteln.

- Die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) fordern ein schlüssiges Studienkonzept, das mithilfe externer Evaluation im Rahmen von Akkreditierungsprozessen überprüft und bestätigt werden soll. Diese Art der externen Qualitätssicherung führt potenziell zu einer Formalisierung der Bewertungskriterien, denen sich Curricula unterziehen müssen. Dies fördert Befürchtungen, dass die Freiheit von Lehre und Forschung gegenüber externen Steuerungsansprüchen zurücktreten soll und damit die fachliche und didaktische Expertise der Hochschulen gleichsam dem Primat der politischen Bologna-Zielsetzung untergeordnet wird.
- Neben den Studienordnungen als klassischen Orten für die curricularen Darstellungen rücken nunmehr ausführliche Modulbeschreibungen in den Mittelpunkt der Lehrpläne, deren Inhalt und Erscheinungsform über Rahmenfestlegungen hinaus durch die Akkreditierungsanforderungen vorgeprägt sind.

- Diese Situation bedingt vielfach, dass die Funktion der Modulbeschreibungen, Studierenden und Lehrenden einen transparenten Orientierungsrahmen vorzugeben, beeinträchtigt wird. Es ist zu beobachten, dass die geforderten modulbezogenen Darstellungen häufig mit Begrifflichkeiten operieren, die eher darauf ausgerichtet sind, formale Funktionen zu erfüllen, als im Studienalltag nützliche Informationen für die Bewältigung des Studiums zu liefern. Dazu trägt häufig auch schon der Umfang der Modulhandbücher bei, die einer unmittelbaren Zugänglichkeit abträglich sind.
- Das modularisierte Curriculum mit einem studienbegleitenden Prüfungssystem dient der Herstellung eines engeren Zusammenhangs zwischen Qualifikationszielen, Inhalten, Lehr- und Prüfungsformen. Damit aber erhöhen sich gleichermaßen die Festlegungen für Studienangebot und Studienpläne der Studierenden, was naturgemäß flexible Planungen und Studienwege einschränkt.
- Mit der Vergabe von *workload* für die Module spiegelt sich auch der relative Wert der beteiligten Disziplinen oder Fächer in einem Studiengang wider. Dies führte bei der curricularen Planung von Studiengängen wiederholt zu fachbezogenen Konkurrenzen um Studienanteile und damit um Ressourcen und Entscheidungsbefugnisse, die entgegen der Forderung nach kompetenz- und lernorientierten Curricula mit einer vornehmlich inputorientierten Organisation der Studienstrukturen einhergehen.

### 3.3 Unsere Grundüberzeugungen

Curricula orientieren sich an kompetenzbasierten Lernzielen und -inhalten für Studiengänge und beschreiben entsprechende Abläufe der Lehr- und Lernprozesse. Sie bieten transparente Informationen zu allen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen sowie der Organisation der Lernprozesse hinsichtlich des Präsenz- und des Selbststudiums einschließlich des zeitlichen und inhaltlichen Umfangs und der spezifischen Anforderungen. Das Curriculum muss dabei stets den aktuellen Wissensstand der jeweiligen Wissenschaft(en) und Profession(en) abbilden und zugleich konkrete und realistische Qualifikationsziele benennen.

Die wesentliche Leitidee eines Curriculums basiert auf dem Verständnis von Studiengängen als Lehr- und Lernkontext, die ein Konzept der Modularisierung beinhalten, in dem

- alle einzelnen Module beziehungsweise Modulziele in Bezug zu einer vom Ende her definierten Gesamtzielsetzung gesetzt werden; das heißt, sie müssen Aufschluss darüber geben, über welche Kompetenzen die Absolventen des Studiengangs (outcome-orientierte Bildungsziele) nach Abschluss des Studiengangs verfügen sollen,
- die Ebenen des Kompetenzerwerbs (Wissen, Verstehen, Können, Haltung) abgebildet werden,
- die Inhalte des Curriculums an den Lernprozess gebunden werden. Das heißt, sie machen transparent, welche Lehr- und Lernformen den angestrebten Kompetenzerwerb sicherstellen und welche realistischen Angaben zum *workload* und damit zur Studierbarkeit zugrunde liegen.

Aufgrund der unterschiedlichen Profile der Hochschulen, der Vielfalt der Disziplinen und der spezifischen Anforderungen der einzelnen Fächer kann es das gute Mustercurriculum nicht geben. Dies gilt auch deshalb, weil ein gutes Curri-

culum Elemente enthalten sollte, die es von anderen abheben und die eine klare inhaltlich-methodische Profilbildung nach innen und außen deutlich werden lassen. Das Curriculum hat erst dann eine echte Funktion, wenn es von Lehrenden wie auch von Studierenden nicht als Verteilungsinstrument oder als abstraktes Dokument der Qualitätssicherung angesehen, sondern als Orientierungsrahmen für die tägliche Praxis begriffen wird, das von allen Akteuren aktiv entwickelt, umgesetzt und kontinuierlich bedarfsgerecht weiterentwickelt wird.

### 3.4 Die Handlungsfelder

Zu Beginn eines curricularen Entwicklungsprozesses und der Planung steht die Frage, ob der geplante Studiengang für den jeweiligen Berufs- und Wissenschaftsbereich relevant ist und ob es Alleinstellungsmerkmale gibt, zum Beispiel im Hinblick auf Weiterentwicklungen im Fachgebiet oder im Berufsfeld. Hierzu zählen die Überlegungen, ob der Studiengang eher forschungs- oder anwendungsorientiert ist und in welchem Verhältnis Ansprüche an Bildung und Employability in die curriculare Gestaltung eingehen sollen. Gleichmaßen verknüpft sich damit die Aufgabe, die Einbettung der Studiengangausrichtung in das Hochschulprofil zu überprüfen.

Unabhängig von der einzelnen Disziplin gibt es Minimalvoraussetzungen an die Struktur eines Curriculums. Die inhaltlichen Anforderungen bestehen zunächst in der Formulierung des Studien- beziehungsweise Bildungsziels und ihrem Abgleich mit den Anforderungen der wissenschaftlichen Gemeinschaft und der Berufsfelder. Ausgangspunkt sind die zu erwerbenden Gesamtkompetenzen, um darauf abgestimmte Modulziele abzuleiten sowie ein modulares Studiengangskonzept und adäquate didaktische Mittel bis hin zu den geeigneten Lehr- und Lernformaten zu entwickeln.

Ein weiterer wichtiger Schritt in der Curriculumentwicklung wäre es, die fachlich-didaktischen Überlegungen mit den strukturellen Bedingungen abzugleichen. Dazu muss berücksichtigt werden, ob

- gesetzliche und hochschulspezifische Vorgaben erfüllt werden müssen,
- die Studierbarkeit gewährleistet ist, beispielsweise durch die Berücksichtigung der Eingangsqualifikation, durch plausible Erwägungen zur Arbeitsbelastung und zur Prüfungsdichte beziehungsweise -verteilung sowie zu Betreuungsangeboten und zur Studienberatung,
- weiteres Personal, sowohl auf der akademischen Seite als auch auf der Seite der weiteren Mitarbeiter, für die Realisierung erforderlich ist,
- geeignete Lehr- und Lernumgebungen vorhanden sind,
- es Organisationsstrukturen der Hochschule gibt, in die sich das Curriculum einbetten soll,
- es ein adäquates Qualitätssicherungssystem gibt.

Ein gutes Curriculum bietet transparente Informationen zu allen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen sowie zur Organisation der Lernprozesse hinsichtlich des Präsenz- und des Selbststudiums einschließlich des zeitlichen und inhaltlichen Umfangs und der spezifischen Anforderungen. Daher zählt letztlich auch die Schaffung zweckmäßiger Formen der Dokumentation und Veröffentlichung zur Curriculumentwicklung.

### 3.5 Akteure

Gute Curricula berücksichtigen die unterschiedlichen Lerndispositionen und Ansprüche unterschiedlicher Studierendengruppen. Eine hohe Flexibilität hinsichtlich der Nutzbarkeit und Studierbarkeit für unterschiedliche Lernbiografien ist Ausweis einer hohen handwerklichen Qualität von Curricula.

Für die entsprechend zu leistende kontinuierliche Entwicklungsarbeit ist zunächst eine Identifizierung der beteiligten Akteure notwendig. Diese lassen sich zumindest in drei voneinander zu unterscheidende Interessengruppen trennen, die jedoch in gemeinsamer Verantwortung an der Entwicklung von Curricula arbeiten sollten:

- Lehrende als Modul-/Studiengangverantwortliche sowie Studierende als unmittelbar Betroffene
- Verwaltungseinrichtungen bei der Absicherung der kapazitären Seriosität
- Absolventen sowie externe Vertreter aus Wissenschaft und Berufsfeld bei der stetigen Revision der Curricula

Die Weiterentwicklung von Curricula basiert auf den Erkenntnissen, die durch kontinuierliche Evaluation gewonnen werden. Sie ist Teil eines systematischen Qualitätsmanagements. Dieses wird als Leitungsaufgabe wahrgenommen, ist aber als Teil der akademischen Selbstreflexion ebenfalls Aufgabe aller, die an Lehre und Studium beteiligt sind. Weitere wichtige Akteure der Weiterentwicklung von Curricula sind externe Gutachter, die Curricula aus unterschiedlichen Perspektiven bewerten – von *peers* und Fachgesellschaften bis hin zu Vertretern des Arbeitsmarktes.

Eine gute Curriculumentwicklung nimmt die Rolle der Studierenden und Lehrenden ernst. Die Beteiligung an der Gestaltung der Curricula wird gelebt, den Beteiligten werden echte Partizipationschancen eröffnet. Dafür wird ihre Rolle bei der Curriculumentwicklung in den einschlägigen Regelungen der Hochschule beschrieben und institutionalisiert (beispielsweise durch klare Regelungen zur Beteiligung an Gremienentscheidungen). Dies erhöht die Chance, dass die Curricula in Einklang mit der Lebens- und Studienrealität stehen und von Studierenden und Lehrenden tatsächlich als Kompass für die Bewältigung der Studienanforderungen genutzt werden.

### 3.6 Grundsätze und Leitlinien

Für die Curriculumentwicklung müssen vor allem zwei Phasen des Lebenszyklus eines Curriculums betrachtet werden:

- der curriculare Entwicklungsprozess
- seine Umsetzung in der Praxis, verbunden mit einer Weiterentwicklung auf der Basis von Evaluationsprozessen

Für die Curriculumentwicklung lassen sich einige elementare Punkte benennen:

#### **Outcome-Orientierung als Ausgangspunkt**

Zentraler Ausgangspunkt für eine curriculare Entwicklung sollte die Frage nach den Lernergebnissen respektive Kompetenzen sein, die Studierende am Ende ihres Studiums erworben haben sollen, sowie die kohärente Fortführung dieser Outcome-Orientierung bis auf die Modulebene. Die Ausrichtung dieser Qualifikationsziele an

spezifisch fachlichen Bedingungen bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Ansprüchen an die Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten und die professionelle Qualifizierung sowie an allgemeine Bildung, Persönlichkeitsentwicklung und an das Vermögen zur zivilgesellschaftlichen Teilhabe andererseits. In der curricularen Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld sollten sowohl auf der Ebene des gesamten Studiengangs als auch auf der Ebene der einzelnen Module verifizierbare Kompetenzanforderungen entstehen, die zur Profilbildung eines Studiengangs beitragen. Es kommt dabei darauf an, dass die Anforderungen so konkret beschrieben werden, dass man erkennen kann, ob sie erreicht wurden.<sup>2</sup>

### **Kollektiver Verständigungsprozess erforderlich**

Um fachliche und didaktische Expertise zu verbinden sowie eine Gesamtverantwortung und Akzeptanz der Akteure – also insbesondere Lehrende und Studierende, aber auch Absolventen und Praxisvertreter – zu fördern, sollte die Entwicklung eines Curriculums unter transparenter Mitwirkung aller (unmittelbar) Betroffenen erfolgen. Das heißt, Curriculumentwicklung ist als ein offener Aushandlungsprozess zu betreiben, der mit dem erforderlichen Respekt gegenüber dem Wert der am Studium beteiligten Fachdisziplinen und den Studierenden als Experten in eigener Sache zu führen ist. Nur so wird das Curriculum zu einem gelebten Identifikationsrahmen für die alltägliche Lehr- und Lernpraxis.

### **Qualifikations-/Kompetenzprofil öffnen**

Das curricular zu entwickelnde Qualifikationsprofil der Absolventen soll fachliche, methodische und generische Kompetenzen umfassen, die einer dynamisch sich wandelnden Arbeitswelt und Gesellschaft gerecht werden. In diesem Sinne können nicht mehr nur fachliche und methodische Standards auf dem jeweiligen Stand von Wissenschaft und Berufspraxis im Mittelpunkt der Curriculumentwicklung stehen, sondern es sollte auch maßgeblich auf die Befähigung der Studierenden zur selbstständigen Aneignung und aktiven Strukturierung der Lernfelder ankommen. Das bedingt zumindest in Teilen ein Curriculum, das eine rein disziplinäre Fächerstruktur überwindet sowie Wahlmöglichkeiten, frei zu wählende Studienanteile und offene Arrangements für ein problemorientiertes und forschendes Lernen zulässt.

### **Stimmiges Studiengangskonzept**

Ein weiterer Schwerpunkt der Curriculumentwicklung sollte auf dem Aufbau eines stimmigen Studiengangskonzeptes liegen. Dieses Konzept sollte die Lehr-, Lern- und Prüfungsarrangements in Veranstaltungen und Modulen mit den angestrebten Qualifikationszielen in Einklang bringen und die Studierbarkeit gewährleisten.

### **Beeinflussbare Rahmenbedingungen**

Die Entwicklung eines Curriculums ist von verschiedenen Rahmenbedingungen und Faktoren abhängig. Dazu zählen unter anderem die Lern- und Arbeitsbedingungen an der Hochschule sowie hochschulpolitische und -rechtliche Entscheidungen. Darüber hinaus ist es von Bedeutung, ob sich das Curriculum gut studieren lässt und ob sich Lehrende und Lernende an outcome-orientierten Lehr- und Lernsettings beteiligen können. Curriculumentwicklung ist insofern immer auch im Zusammenhang mit Maßnahmen der Personal- und der Organisationsentwicklung zu betrachten.

### **Balance zwischen struktureller Kontinuität und fachlicher Entwicklung**

Am Ende dieses Entwicklungsprozesses steht die Basisversion des Curriculums. Diese Basisversion muss dem Curriculum die notwendige Kontinuität verleihen, aber

auch genügend Spielraum für Lehrende und Studierende lassen sowie die ständige Weiterentwicklung des Curriculums vorsehen. Curricula werden zukünftig ein wichtiger werdendes Instrument für das Studierendenmarketing sein. Die Wahl des Studiengangs basiert zunehmend auf spezifischen Inhalten von Studiengängen. Daher nimmt die Kontinuität des Curriculums als ein Orientierung gebender Rahmen eine bedeutende Rolle ein.

Die zweite entscheidende Phase im „Lebenszyklus eines Curriculums“ ist die stetige Revision:

### **Ständige curriculare Weiterentwicklung**

Aufgrund erwartbarer Veränderungen in den Fachgebieten der Absolventen kann eine curriculare Entwicklung niemals als abgeschlossen gelten. Diese Voraussetzung macht eine Evaluation unabdingbar, die bei Veranstaltungen, Modulen und Studiengangstrukturen ansetzt und Studierende, Lehrende und Externe in einen kontinuierlichen Prozess einbezieht. Alle eingesetzten Evaluationsformate fokussieren auf eine Überprüfung der Zielerreichung. Darüber hinaus sollten auch Absolventen stärker in den Verbesserungsprozess mit eingebunden werden. Sie können beispielsweise über Befragungen oder einen Alumnibeirat zu Lehrinhalten Aussagen treffen, um herauszufiltern, welche Inhalte des Studiums im Beruf Anwendung finden. Neben der aktuellen Entwicklung im Berufsfeld kann diese Personengruppe ebenso Aufschluss über die Notwendigkeit von Studieninhalten geben. Aus deren persönlicher Erfahrung lässt sich die Gewichtung von Kompetenzfeldern des Studiengangs evaluieren. Es lässt sich aber auch ermitteln, welche Kompetenzen für die unterschiedlichen Berufsfelder, die nicht unmittelbar durch den Studiengang adressiert sind, verwendbar sind. Dieses Vorgehen gilt auch für Studiengänge, die vermeintlich nicht für ein konkretes Berufsbild ausbilden (zum Beispiel Studiengänge der Geisteswissenschaften).

### **Curriculare Entwicklungsrhythmen**

Das Curriculum muss die Strukturen für eine kontinuierliche Überarbeitung schaffen. Die Hauptaufgabe eines Curriculums ist hierbei die Entwicklung von Kommunikationsformen, die seine stetige Selbstreflexion sicherstellen und Veränderungsfähigkeit ermöglichen. Entscheidend für die Praktikabilität einer kontinuierlichen Überarbeitung des Studiengangskonzepts ist die Festlegung von Evaluationsrhythmen. Pragmatisch bietet sich die Akkreditierung als Taktgeber an. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass sich ein „lebendiges“ Curriculum auch zwischen den Akkreditierungen verändern kann. Gleichermaßen müssen auch Verantwortlichkeiten und Verfahren für die tatsächliche Umsetzung von Verbesserungsstrategien klar geregelt sein. Hierbei bietet sich eine Aufteilung in Modul- sowie Studiengangverantwortliche an.

## **An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:**

Andreas Klose  
Heinz J. de Vries  
*Fachhochschule Potsdam*

Gerd Klöck  
Gabriele Witter  
*Hochschule Bremen*

Johannes Bergemann  
Matthias Lang  
*Universität Göttingen*

Philipp Pohlenz  
*Universität Potsdam*

Günter M. Gramlich  
Kirsten Huss  
Julian Paar  
*Hochschule Ulm*

### **Redaktionelle Verantwortung:**

Heinz J. de Vries  
*Fachhochschule Potsdam*

- 
- 1 Vgl. Gehmlich, Volker (2010): *Lernergebnisse, Curriculumdesign und Mobilität*. Ein Wörterbuch für Qualitätsbewusste. Bonn.
  - 2 Hierzu liegen Verbensammlungen vor, die auf der Basis taxonomischer Stufungen hilfreiche Vorschläge für die Darstellung von Qualifizierungs- respektive Kompetenzebenen anbieten. Vgl. Mitchell, Terence et al. (2008): *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis*. Ein Leitfaden. Bonn.

# Interdisciplinary Track

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

## Fakultät

University College Freiburg (UCF)

## Anwendungsfeld

Bachelorstudium

## Anlass und Ziele

Die Bologna-Reform führte bei disziplinären Studiengängen zu einer stärkeren Fokussierung auf das Hauptstudienfach. Die gleichzeitige engere Taktung von Prüfungen und Lehrveranstaltungen verringerten zudem die Möglichkeiten, Lehrveranstaltungen in anderen Fächern zu besuchen. Ziel des Interdisciplinary Track (IndiTrack) ist es, den Studierenden Freiräume zu schaffen, in denen sie ausgehend von ihren individuellen Interessen Erfahrungen in weiteren Disziplinen und Wissenschaftskulturen sammeln können.

## Zielgruppe

Bachelorstudierende (B.A. und B.Sc.)

## Beschreibung des Konzeptes

Der IndiTrack ist ein zusätzliches, interdisziplinäres Studienjahr im Bachelor. Es wird zwischen dem zweiten und dritten Studienjahr eingeschoben. In diesem Jahr haben die Studierenden die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen aus allen Fakultäten der Universität Freiburg zu besuchen. Zusätzlich durchlaufen sie ein verpflichtendes Rahmencurriculum mit Schwerpunkt auf Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Die erfolgreiche Teilnahme am IndiTrack wird im Zeugnis und im *transcript of records* vermerkt.



## Vorgehensweise/Durchführung

Die interessierten Studierenden bewerben sich im vierten Fachsemester für die Teilnahme am IndiTrack. In einem Auswahlverfahren werden Motivation und Eignung der Studierenden geprüft, um sicherzustellen, dass die Studierenden vom zusätzlichen Studienjahr profitieren und trotz der Unterbrechung des Fachstudiums dieses erfolgreich abschließen werden. In der Pilotphase werden bis zu 30 Studierende zugelassen, langfristig soll die Anzahl erheblich ausgebaut werden.

## Rahmenbedingungen

Das Projekt IndiTrack ist Teil des neu eingerichteten University College Freiburg (UCF), das als Lehr-Lern-Labor der Universität Freiburg speziell für die Durchführung von innovativen Studienangeboten eingerichtet wurde. Finanziert wurde die Vorbereitung und Einrichtung des IndiTracks aus Mitteln des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“. Eine besondere Herausforderung ist die Koordination des Programms über die gesamte, in sich sehr vielfältige Universität hinweg.

## Besonderheiten

Durch die Teilnahme am IndiTrack verlängert sich die Regelstudienzeit des Bachelorstudiums von drei auf vier Jahre (240 statt 180 ECTS), wovon 60 ECTS im

IndiTrack erreicht werden müssen. Die Teilnahme am IndiTrack ist aller Voraussicht nach förderfähig nach BAföG.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Im ersten Jahrgang (2012/13) nehmen elf Studierende aus sehr unterschiedlichen Fächern am IndiTrack teil. Das breite Spektrum der von ihnen gewählten Veranstaltungen bestätigt die Annahme, dass sich individuelle Profilbildung und Orientierung in Richtung Masterstudium oder Berufseinstieg am besten über die Gewährung von größtmöglichem Freiraum stärken lassen.

## Ansprechpartnerin

Anne Klemperer  
Tel.: (0761) 2 03-6 76 12  
inditrack@uni-freiburg.de

## Weblink

[www.inditrack.uni-freiburg.de](http://www.inditrack.uni-freiburg.de)

# Curriculumwerkstatt „Kölner Modell“

FH Köln

## Fakultät

Fakultät für Anlagen, Energie- und Maschinensysteme

## Anwendungsfeld

Bachelor/Master Maschinenbau und Erneuerbare Energien

## Anlass und Ziele

Anlässlich einer Akkreditierung und der zeitgleichen Entwicklung des strategischen Rahmenplans entschied sich die Fakultät, ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Curriculum unter Berücksichtigung der Anforderungen an die Ingenieurausbildung zu entwickeln.

## Zielgruppe

Studierende der Fakultät

## Beschreibung des Konzeptes

Nach einer Phase der Analyse von Benchmarks und der Herausarbeitung von Alleinstellungsmerkmalen werden ausgehend von der Fragestellung „Was können unsere Absolventen nach dem Abschluss des Studiums“ Curricula und Lerninhalte entwickelt, die Kompetenzen als *intended learning outcomes (ILO)* festlegen. Den Handlungsrahmen bildet das Modell des *constructive alignment*, das einen Zusammenhang zwischen den Lehr-/Lernaktivitäten, den Prüfungen und den ILOs herstellt.

Die Protagonisten des Prozesses sind die Lehrenden, die Fakultätsleitung und externe hochschuldidaktische Berater. Im Sinne einer Vernetzung von Inhalten und mit dem übergeordneten Ziel, ein Absolventenprofil zu formulieren, entsteht eine Richtlinie für den gesamten Prozess.



Unterstützend stimmen die Berater in enger Zusammenarbeit mit der Fakultätsleitung Prozessziele ab und geben theoretischen Input, sodass aktuelle Ansätze der Studiengangentwicklung einfließen können.

## Vorgehensweise/Durchführung

In der ersten Phase der Entwicklung des Studiengangs analysieren die Verantwortlichen vergleichbare Studiengänge hinsichtlich der Forschungsaktivitäten, Studiengangprofile, Lehrkonzepte und möglicher Alleinstellungsmerkmale. Auf der Basis einer ergänzenden SWOT-Analyse kommt es dann zu einer Festlegung des Absolventenprofils. Dieses bildet die Ausgangslage, um in der zweiten Phase der Curriculumwerkstatt Studiengangziele und Rahmenbedingungen zu schaffen, um so auf der Basis einer vernetzten Modulstruktur angestrebte Lernergebnisse, Prüfungs- und Lehrformate zu integrieren. Anschließende hochschuldidaktische Fortbildungsangebote qualifizieren die Lehrenden hinsichtlich der Umsetzung.

## Rahmenbedingungen

Das Kernteam besteht aus 22 Lehrenden und zwei externen Beratern. Das Dekanat verantwortet und initiiert den Prozess. Die Gesamtdauer der Curriculumentwicklung beträgt zehn Monate. Momentan studieren 295 Studierende in den Studiengängen. Die weiteren Studiengänge der Fakultät werden aktuell überarbeitet.

## Besonderheiten

Aus der Form der Zusammenarbeit ergibt sich eine hohe Identifikation der Lehrenden und Lernenden mit den Studiengängen. Durch die Schärfung des Profils sind eine differenzierte Beratung und eine zielgerichtete Weiterentwicklung des Studiengangs möglich.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

- Teambildung bei den beteiligten Lehrenden und eine Erweiterung der Kommission um Freiwillige
- Studiengangziele werden zu Leitzielen für den gesamten Prozess
- Anwendungsorientierung der Naturwissenschaften
- Implementierung wissenschaftlicher Arbeitstechniken und projektbasierter Anteile unter Vernetzung fachlicher Inhalte über das gesamte Studium
- Entwicklung von Qualitätskriterien

## Ansprechpartnerin

Edith Hansmeier  
Tel.: (02 21) 82 75 40 22  
edith.hansmeier@fh-koeln.de

## Weblink

[www.fog.fh-koeln.de/fakultaet/personen/mitarbeiter/edith.hansmeier/index.html](http://www.fog.fh-koeln.de/fakultaet/personen/mitarbeiter/edith.hansmeier/index.html)

# Berufsqualifizierung für Naturwissenschaftler in Bachelorstudiengängen

Hochschule Bremen

## Fakultät

Fakultät Natur und Technik

## Anwendungsfeld

Internationaler Studiengang technische und angewandte Biologie (BSc)

## Anlass und Ziele

Absolventen naturwissenschaftlicher Studiengänge werden oft erst mit dem Masterabschluss als vollwertige Nachwuchswissenschaftler betrachtet. In der Industrie, in Behörden und Umweltorganisationen braucht man aber auch zunehmend Mitarbeiter, die über entsprechende Fachkenntnisse, aber darüber hinaus auch über Qualifikationen wie Projektmanagement, Teamfähigkeit und Selbstorganisation verfügen. Daher wurde ein Biologiestudiengang konzipiert, der schon mit dem Bachelorabschluss auf solche Tätigkeiten gezielt vorbereitet.

## Zielgruppe

Studierende

## Beschreibung des Konzeptes

Integration der Vermittlung von berufsqualifizierenden Schlüsselkompetenzen in ein naturwissenschaftliches Bachelorstudium



## Vorgehensweise/Durchführung

- Einführung eines obligatorischen einjährigen Auslandsstudiums und Auslandspraktikums
- Organisation des Studiums in vierwöchigen Blöcken (Entzerrung von Prüfungsphasen)
- Firmen- und Praxisplanspiel im Abschlusssemester

## Rahmenbedingungen

Die Maßnahmen wurden über einen Zeitraum von wenigen Jahren im Zuge der Umstellung eines Diplomstudiengangs auf einen Bachelorstudiengang umgesetzt.

## Besonderheiten

Die Einführung der Blockstruktur ging wesentlich auf Ergebnisse der studentischen Evaluation der Lehrveranstaltungen zurück.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Unsere Bachelorabsolventen finden problemlos entsprechende Berufseinstiege in Firmen und Verbänden.

## Ansprechpartner

Gerd Klöck  
Tel.: (04 21) 59 05 42 66  
gerd.kloeck@hs-bremen.de

## Weblink

[www.biologie.hs-bremen.de](http://www.biologie.hs-bremen.de)



# 4 Personalentwicklung

## 4.1 Einleitung

Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen erfüllen ein großes Spektrum an Aufgaben und Funktionen: Lehren, Beraten, Prüfen, Administration, Drittmittelakquise, Führung, Qualitätsmanagement, Forschung und Weiterentwicklung der eigenen Karriere etc. Das ganze Spektrum ist Gegenstand der Personalentwicklung. Sie nimmt diese Aufgaben und die damit verbundenen verschiedenen Rollen in den Blick.

Wir beziehen uns in diesem Beitrag in erster Linie auf die Entwicklung von Kompetenzen, die professionelle Lehre ermöglichen. Diese werden in diesem Kapitel unter dem Handlungsfeld Lehren und Lernen ausführlich beschrieben und als Teil der Personalentwicklung der Hochschuldidaktik zugeordnet. Die Handlungsfelder Führung und Karriereentwicklung mit dem Fokus auf der Lehre haben in diesem Beitrag ebenfalls einen wichtigen Stellenwert. Grundsätzlich ist Personalentwicklung, wenn sie strategisch gedacht ist, immer mit der Organisationsentwicklung als weiterem Handlungsfeld eng verknüpft und bezieht sich auf alle Angehörigen einer Organisation, so auch auf die Lehrenden.

Personalentwicklung und Hochschuldidaktik sind miteinander schlüssig kombinierbar. Das Gemeinsame besteht in dem Arbeitsauftrag, dass „Mitarbeiter/-innen vor dem Hintergrund sich ändernder Rahmenbedingungen fortgebildet werden bzw. sich weiterentwickeln sollen“.<sup>1</sup> Hochschuldidaktik befasst sich in den Formaten der Forschung, Beratung und Weiterbildung mit Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens an Hochschulen und ist als Wissenschaftsgebiet an einer steigenden Anzahl von Hochschulen mehr oder weniger adäquat verankert. Wir plädieren dafür, die Hochschuldidaktik konsequent in zentralen und verstetigten, mit Personalentwicklung befassten Organisationseinheiten zu implementieren.

Personalentwicklung und Hochschuldidaktik unterstützen die Verwirklichung der Ziele der jeweiligen Organisation durch ihre Mitglieder, im hiesigen Kontext der Lehrenden. Die Personalentwicklung erfüllt den Anspruch einer umfassenden und auf die Belange der einzelnen Akteure zugeschnittenen Strategie, wenn sie gleichzeitig immer auch die persönlichen Ziele und Vorstellungen der Lehrenden im Blick hat. Wir verstehen Personalentwicklung als eine Strategie, um das Potenzial aller Lehrenden bezogen auf die Förderung der fachlichen, sozialen, persönlichen sowie methodischen Kompetenzen permanent und systematisch zu entwickeln. Sie umfasst die gesamte Spanne der beruflichen Tätigkeit von Lehrenden an einer Hochschule vom Eintritt in die Organisation bis zum Ausscheiden. Bei der Erstellung eines Konzepts und der Planung sowie Umsetzung der Maßnahmen an einer Hochschule müssen immer die „spezifischen Bedingungen, Kulturen und angestrebten Ziele der jeweiligen Hochschule“<sup>2</sup> berücksichtigt werden.

## 4.2 Die Ausgangslage

Personalentwicklung wird mehr und mehr als ein strategisches Instrument der Hochschulen gesehen und Konzepte entsprechend an einigen Hochschulen entwickelt und umgesetzt. Dennoch stellt der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre fest, dass es insgesamt keine „flächendeckend systematische und professionell durchgeführte Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrern“<sup>3</sup> gibt, die auf einem Personalentwicklungskonzept basiert. Professionelle Standards im Sinne von Kompetenzanforderungen für die Lehrtätigkeit und weitere Tätigkeiten, an denen sich Personalgewinnung, Personalentwicklung und Qualifizierungssysteme von Hochschulen orientieren können, seien im deutschen Hochschulbereich erst in Ansätzen erkennbar.

Die überwiegende Zahl der Hochschulen hat mittlerweile Angebote zur Qualifizierung von Lehrenden bezogen auf die Lehrkompetenz im engeren Sinne. Sie organisieren die Angebote selbst, im Verbund mit anderen Hochschulen oder verweisen auf Angebote anderer Institutionen (Hochschuldidaktische Professionalisierung im Netzwerk, Verbünde der Bundesländer, Hochschuldidaktische Zentren etc.). Aussagen zum Anteil der teilnehmenden Lehrenden pro Hochschule sind jedoch nicht eindeutig. Auch lässt sich festhalten, dass die Angebote in der Regel nicht in strategische Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte eingebunden sind und dadurch eher auf die ohnehin gesteigerte (Selbst-)Aufmerksamkeit engagierter und ihren hochschuldidaktischen Entwicklungsbedarf kennender Lehrender angewiesen sind und fast ausschließlich von diesen genutzt werden.

Nicht strategisch eingesetzte Weiterbildungsangebote ermutigen in der Regel nicht diejenigen zur Teilnahme, für die sie entwickelt wurden. Lehrkompetenz gilt weiterhin noch als erwerbbar durch Lehrpraxis. Der Bedarf an intendierter und systematisierter Erweiterung der Lehrkompetenz ist bisher nicht flächendeckend erkannt worden. In diesem Fall ist die bestehende Personalentwicklung nicht systematisch und umfassend an den Zielen der Organisation (Hochschule) im Sinne der Studienreform ausgerichtet und mit anderen Bereichen der Organisation verzahnt.<sup>4</sup> Die strategische Bedeutung von Personalentwicklung vor dem Hintergrund des rasant steigenden Anspruchs an die Qualität der Lehrleistungen des akademischen Personals soll eine größere Aufmerksamkeit bekommen.

## 4.3 Unsere Grundüberzeugungen

Personalentwicklung mit dem Schwerpunkt der Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre ist eine Kernaufgabe der Hochschulen. Sie ist strategisch an den Zielen der Hochschule ausgerichtet. Gleichzeitig werden die Bedürfnisse und die Qualifikation der Zielgruppen berücksichtigt. Das Spektrum sowie die Gegenstandsbreite der Hochschuldidaktik als Integral von Programm-, Personal- und Organisationsentwicklung ist dann in vielschichtiger Weise in den Wandel der Organisation eingelassen und auch von diesem abhängig.

Verändertes Lehren und Studieren in erneuerten Curricula ist gebunden an die Wirksamkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen, zum Beispiel in Verbindung mit Zielvereinbarungen. Personalentwicklung trägt dann maßgeblich zur Verbesserung der Qualität der Lehre und zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur bei.

Im Rahmen des strategischen Ziels der Steigerung der Qualität der Lehre sollte die Hochschule eine „lebendige Kultur ungewöhnlich guter Lehre“<sup>5</sup> etablieren. Personal- und Organisationsentwicklung sind dann an diesem Ziel auszurichten.

Im Rahmen einer strategischen Personalentwicklung (PE) ist es zunächst wichtig, bei allen Beteiligten – Hochschulleitung, Professoren, Lehrenden, wissenschaftlichen Mitarbeitern, jungen Forschenden, Verwaltung, Studierenden – ein strategisches Bewusstsein für die Personalentwicklung zu schaffen. Das beinhaltet zum Beispiel die Erarbeitung strategischer Ziele und Schwerpunkte für die PE sowie die Entwicklung einer Identifikation mit den Zielen. Voraussetzung sind offene Kommunikationsprozesse und Transparenz. Auch sollte eine Rollenklärung der Personalentwicklungsverantwortlichen erfolgen. Professoren werden zum Beispiel Mentoren für Neuberufene, Präsidium und Dekanate haben eine besondere Verantwortung als Promotoren und Ansprechpersonen für Personalentwicklung in hochschuldidaktischer Ausrichtung etc. Jeder einzelne Lehrende ist dafür verantwortlich, sich im Sinne des Prinzips des lebenslangen Lernens um die Weiterentwicklung der Lehrqualifikation zu kümmern und selbstreflexiv die eigene Haltung auf deren Wirksamkeit hin zu überprüfen.

Idealerweise wird unter Beteiligung aller Betroffenen ein Leitbild für die Lehre erarbeitet, das Standards guter Lehre an der jeweiligen Hochschule beschreibt. Daran können die einzelnen Personalentwicklungsmaßnahmen ausgerichtet werden, zum Beispiel die Erstellung von Anforderungs- und Kompetenzprofilen von Lehrenden, die Lehrevaluation durch Studierende oder die Auswahl von Fortbildungsangeboten. Im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses erfolgt die Erarbeitung einer strategischen Perspektive: die Konzeptionierung, Umsetzungsplanung, Umsetzung und Evaluation von PE-Modellen und -Maßnahmen.<sup>6</sup>

Eine wirksame Personalentwicklung ist nur dann möglich, wenn sie mit den nötigen personellen und finanziellen Ressourcen ausgestattet und in der Struktur der Hochschule als Organisationseinheit bei der Hochschulleitung angesiedelt ist. Sie sollte darüber hinaus zentral auf alle Tätigkeitsbereiche wie Forschung, Lehre, Führung und Verwaltung ausgerichtet sein und alle Beschäftigten einer Hochschule umfassen. Es existieren zahlreiche Instrumente der Personalentwicklung, die sich, weit gefasst, in Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung unterteilen lassen.<sup>7</sup> Sie können je nach Zielgruppe, Bedarf und Ausrichtung der Personalentwicklung einer Hochschule angewendet werden:

Bildung	Förderung	Organisationsentwicklung
Weiterbildungsangebote für Lehre und Studium Masterstudiengänge (zum Beispiel <i>higher education</i> , <i>medical education</i> ) Führungsbildung	Auswahl und Einarbeitung Mentoring Lehrcoaching kollegiale Hospitation Frei-/Auslandssemester bezogen auf die Lehre strukturierte Mitarbeitergespräche Nachfolge- und Karriereplanung Arbeitsplatzwechsel	Teamentwicklung Projektarbeit, zum Beispiel (moderierte) Prozesse der Curriculumentwicklung Großgruppenveranstaltungen Change-Management vernetzende und vernetzte Personalentwicklung

Personalentwicklung in diesem Sinne „umfasst alle Maßnahmen der Bildung, Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“.<sup>8</sup>

## 4.4 Die Handlungsfelder

Im Folgenden sollen drei beispielhafte Handlungsfelder der akademischen Personalentwicklung skizziert werden. Hinter diesen Überlegungen steht ein ganzheitliches Verständnis von Personalentwicklung, welches einzelne Rollenbestandteile von Wissenschaftlern aufgreift. Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf die Handlungsfelder Lehre, Führung, Karriere- und Organisationsentwicklung.

### 4.4.1 Handlungsfeld Lehren und Lernen

Bezogen auf das Handlungsfeld Lehren und Lernen und bei der Konzipierung von hochschuldidaktischen Angeboten geben wir folgende Denkanstöße:

- Sinnvoll ist ein fachübergreifendes Qualifizierungsprogramm, welches aus Angeboten besteht, die auf dem Bedarf und den Interessen der Lehrenden sowie der strategischen Ausrichtung der Hochschule beruhen. Diese werden in hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsformate umgesetzt.
- Neben den interdisziplinären Angeboten sind studiengangspezifische beziehungsweise fakultätsorientierte Angebote angebracht, die an den Bedingungen und Besonderheiten der jeweiligen Fächer ansetzen. Idealerweise sind Lehrende aus diesen Fächern an der Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen zu beteiligen, sind sie doch gerade die Experten für die Inhalte und Bedingungen dieser Fächer. Hier bieten sich Peer-Konzepte an, zum Beispiel kollegiales Coaching.
- Die Qualifizierungsangebote sollten als Kernpunkte die wichtigsten Tätigkeitsbereiche von Hochschullehrenden abdecken. Lehren, Lernprozesse begleiten, Beraten und Prüfen, Weiterentwicklung von Lehre, Curriculumentwicklung sowie unter Umständen auch die Entwicklung von praxisorientierter Fach- und Methodenkompetenz sind Funktionsfelder, in denen Qualifizierungsbedarf besteht.
- Für die unterschiedlichen, mit Lehre befassten Zielgruppen sind spezifische Angebote zu konzipieren, die auf den Bedarf und die Bedingungen dieser Gruppen zugeschnitten sind. Es sind für Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrbeauftragte, Tutoren (Lehrassistenten) oder Nachwuchskräfte unterschiedliche Formate zu entwickeln, die den jeweiligen Bedarfen der Zielgruppe entsprechen.
- Zudem sollte sich ein ganzheitliches Qualifizierungsprogramm nicht nur der klassischen Formate wie Seminar, Workshop oder Vortrag bedienen, sondern zum Beispiel vermehrt auch Instrumente wie Coaching, kollegiale Hospitation, Mentoring, kollegiale Beratung, Feedbackgespräche mit Studierenden aufnehmen und miteinander verzahnen.
- Hochschuldidaktische Qualifizierung bedeutet nicht nur die individuelle Verbesserung des Lehrverhaltens, sondern auch das Kennenlernen von Vorgehensweisen und Methoden (Lehr-/Lernarrangements), in denen der Erwerb von berufsorientierenden Kompetenzen bei Studierenden im Mittelpunkt steht

(forschendes Lernen, handlungs- und problemorientierte Methoden wie problemorientiertes Lernen (POL) und Projektstudium). Hierbei rücken besonders die Abstimmung im Kollegium, die Kooperation in Modulstrukturen und damit die Funktion des eigenen Lehrhandelns für die Erreichung von gemeinsamen fakultäts- und hochschulweiten Zielen in den Vordergrund.

- Alle Maßnahmen der Personalentwicklung im Bereich Lehren und Lernen orientieren sich immer an dem Leitbild und den Zielen der jeweiligen Hochschule. Es müssen hier die jeweils individuellen Ziele und Karrierepläne der Lehrenden mit den Zielen der Hochschule in Zusammenhang gesehen werden.

#### 4.4.2 Handlungsfeld Führung

Die Personalentwicklung unterstützt Wissenschaftler mit Führungsverantwortung maßgeblich darin, sich ihre Rolle als Führungskräfte bewusst zu machen und diese Rolle effizient und verantwortungsvoll im Sinne der Institution und ihrer Ziele ausüben zu können. Denn: Führungskräfte an Hochschulen haben einen großen Einfluss auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Veränderungen im Bereich der Lehre und des Lernens.

Einige weiterführende Überlegungen zu möglichen Ansatzpunkten:

- Neben allgemeinen Angeboten für alle Mitarbeiter, die mit Führungsaufgaben betraut sind, sollten vor allem Wissenschaftler in den Blick genommen werden, speziell diejenigen, die erst seit kurzer Zeit in Führungspositionen sind.
- Es sind neue Angebotsformen und Veranstaltungsformate zu entwickeln, in denen zum Beispiel inhaltliche Themen mit integrierten Coachings gekoppelt werden.
- Als spezielles Personalentwicklungsinstrument sind strukturierte Mitarbeitergespräche auch im Wissenschaftsbereich sinnvoll. Führungskräften kommt in diesen Gesprächen eine besondere Rolle zu. Auf diese Rolle muss vorbereitet werden, vor allem wenn es darum geht, die Resultate dieser Gespräche in den Arbeitsalltag, beispielsweise in die Lehre, umzusetzen.
- Andere Themen, die in diesem Bereich sinnvoll erscheinen, sind zum Beispiel formale und juristische Aspekte, Personalauswahlverfahren (besonders auf professoraler Ebene ausschlaggebend mit Blick auf das Potenzial für gute Lehre), Teamentwicklung (auch im Hinblick auf kollegiale Leistungen, so in Curriculumentwicklungsprozessen, siehe Kapitel 3), Prozessinitiierung und -begleitung, Mitarbeiterbeurteilung, Führungsfeedback.

#### 4.4.3 Handlungsfeld Karriereentwicklung

Bei der Karriereentwicklung von Wissenschaftlern geht es um Angebote zur Professionalisierung des eigenen Tätigkeits- und Kompetenzfeldes. Neben der Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen ist der Austausch mit erfahrenen Kollegen eine wichtige Unterstützungsmöglichkeit für junge Wissenschaftler.

In Formaten wie Mentoring und kollegialer Beratung können Erfahrungen und informelles Wissen ausgetauscht werden. Außerdem werden Workshops, Trainings, Coaching und Beratung angeboten zu Themenbereichen wie souveränes Vortrags- und Präsentationsverhalten, kreatives und effizientes Schreiben, Projekt- und Zeitmanagement oder Sprech- und Stimmtraining. Im Zuge der Vorbereitung auf die

Teilnahme an Berufungsverfahren und eine spätere Lehrtätigkeit sind hochschuldidaktische Kenntnisse, Erstellung eines Lehrportfolios, persönliches Auftreten etc. relevante Fördermaßnahmen.

#### 4.4.4 Handlungsfeld Organisationsentwicklung

Die Personalentwicklung steht in enger Verbindung zur Organisationsentwicklung und unterstützt die Maßnahmen der kulturellen und strukturellen Entwicklung. Hier liegt die Verantwortung zur Initiierung, Durchführung und Evaluation von Organisationsentwicklungsprozessen vor allem bei den Hochschulleitungen und Dekanaten unter größtmöglicher Beteiligung aller betroffenen Personengruppen (Lehrende, Studierende, Verwaltung). Dazu gehören unter anderem folgende Bereiche:

- Entwicklung der Lehr- und Lernkultur
- Leitbildentwicklung
- Anforderungsanalyse und Entwicklung eines Anforderungsprofils für Lehrende
- Curriculumentwicklung
- Verbesserung der Lehrbedingungen (ausreichende finanzielle Ressourcen, Raumsituation, Curriculurnormwerte etc.)

### 4.5 Akteure

Die Verantwortung für die strategische Orientierung und Umsetzung liegt bei den Führungskräften in den Präsidien und Dekanaten. Sie verantworten die Personalentwicklung einer Hochschule und delegieren die Durchführung, Weiterentwicklung und wissenschaftliche Begleitung an eine angemessen ausgestattete zentrale Organisationseinheit.<sup>9</sup> Zielgruppen für Maßnahmen der Personalentwicklung sind die Personen, die die Lehre durchführen und verantworten. Sie haben unterschiedliche Personalentwicklungsbedarfe, die bei der Angebotsplanung unbedingt berücksichtigt werden müssen.

Im Wesentlichen sind mit Lehre befasst:<sup>10</sup>

- wissenschaftlicher Nachwuchs
- neuberufene Professoren<sup>11</sup>
- erfahrene Lehrende (Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, technische Angestellte, Lehrkräfte für besondere Aufgaben)
- Tutoren
- Lehrbeauftragte

Jede Hochschule muss jeweils ihre Zielgruppen für Angebote der Personalentwicklung definieren und an den Bedarfen der Hochschule und an den Potenzialen und individuellen Vorstellungen und Zielen der Lehrenden ausrichten. Bei allen Maßnahmen ist die Perspektive der Studierenden zu berücksichtigen. Sie können, als von Lehre direkt Betroffene, zum Beispiel Auskunft darüber geben, welche Lehre für sie unterstützend wirkt. Sie sollten in die Strategie- und Leitbildentwicklung, aber auch in die Maßnahmenplanung und (zumindest) in die Evaluation mit einbezogen werden.

## 4.6 Grundsätze und Leitlinien

Die folgenden Grundsätze und Leitlinien müssen, je nach Ausgangslage der einzelnen Hochschulen, bewertet und bearbeitet werden. Wichtig ist es, frühzeitig die betroffenen Akteure einzubeziehen.

- Es wird ein hochschul-/universitätsspezifisches Leitbild guter Lehre im Sinne eines anzustrebenden Soll-Zustandes als übergeordnete Zielvorstellung erstellt, an der Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen ausgerichtet sind.
- Die Umsetzung des Leitbildes erfolgt mindestens auf drei Ebenen: auf der Ebene einzelnen Lehrhandels in einzelnen Lehrveranstaltungen, der Ebene der Modulgestaltung und der Ebene der Curriculumentwicklung für einzelne Studiengänge.
- Auf der Basis des Leitbildes erfolgt die Benennung der Anforderungen, die Lehrende optimalerweise erfüllen sollten (Soll-Zustand, Bedarf der Organisation).
- Strategische Analyse des Entwicklungsbedarfs<sup>12</sup> und der bereits vorhandenen Personalentwicklungsmaßnahmen bezogen auf die Verbesserung der lehrbezogenen Kompetenzen:
  - Was wurde bereits in der Vergangenheit erreicht? (Ausgangssituation)
  - Was soll in Zukunft erreicht werden? (Ziele)
  - Welche Anforderungen werden an die beteiligten Lehrenden gestellt und woran fehlt es in erster Linie? (Entwicklungsbedarf)
- Durchführung einer Ist-Zustandsanalyse:
  - Welche Personalentwicklungsmaßnahmen laufen bereits?
  - Wie erfolgreich sind diese Maßnahmen?
  - Können sie noch wirksamer gestaltet und miteinander verzahnt werden?
  - Wer ist für welche Maßnahme zuständig?
  - Welche Experten gibt es vor Ort?
- Die strategische Analyse des Entwicklungsbedarfs (Ist-Stand im Abgleich mit dem Anforderungsprofil, Potenzial des Lehrenden) der einzelnen Zielgruppen hat zum Ziel, Angebote zur Kompetenzentwicklung, Besprechungen von Entwicklungsperspektiven und die Vereinbarung zur Teilnahme an Angeboten der Personalentwicklung zu planen, und zwar
  - durch Probelehrveranstaltungen und Hospitationen,
  - durch strukturierte Einzel-/Mitarbeitergespräche,
  - durch die Erstellung von individuellen Lehrportfolios,
  - durch Lehrevaluationen (verbunden mit verbindlichen Einzelgesprächen),
  - durch Absolventenbefragungen und Studierendenbefragungen.

Nach der Analyse erfolgt die Planung von konkreten Personalentwicklungsmaßnahmen (vgl. dazu auch Quellen und weiterführende Literatur). Je nach Situation können das Coaching, Mentoring, Seminare, Workshops, Vorträge, kollegiale Hospitationen, Teamentwicklung etc. sein.

Bei der Planung und Umsetzung aller Maßnahmen ist es wichtig,

- Verbindlichkeiten zu schaffen, zum Beispiel durch Dienstvereinbarungen,
- Transparenz und eine hohe Beteiligung aller Betroffenen von Anfang an sicherzustellen,
- Pilotprojekte neuer Angebote zu initiieren,
- den Erfolg und die Wirkung der Maßnahmen zu messen,
- Studierende einzubeziehen, deren Eigenverantwortung zu stärken/bewusst zu machen/Leitbild von Lehre zu vermitteln,

- wissenschaftliche Erkenntnisse, zum Beispiel der Hochschuldidaktik, Personal- und Organisationsentwicklung, der Lehr- und Lernforschung, zu berücksichtigen,
- Forschungsaktivitäten im Bereich Lehren und Lernen zu initiieren und zu unterstützen.

### An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Monika Bessenrodt-Weberpals  
*HAW Hamburg*

Jan Breckwoldt  
*Charité*

Klaus Hellermann  
*Ruhr-Universität Bochum*

Margitta Holler  
*HAW Hamburg*

Nils Pascarbies  
*Hochschule Bremerhaven*

Sabine Rasch  
*HAW Hamburg*

Birgit Szczyrba  
*FH Köln*

#### Redaktionelle Verantwortung:

Sabine Rasch  
*HAW Hamburg*

- 1 Reinhard, Christina (2006): Was Hochschuldidaktik und Personalentwicklung voneinander und miteinander lernen können. Ein Erfahrungsbericht als Plädoyer. In: Berendt, Brigitte; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke J 1.4). Berlin, S. 4.
- 2 Brockschnieder, Sabine; Deckert, Ronald; Georg, Klaus; Mehrrens, Martin; Senger, Ulrike; Thren, Martin (2009): Konzeptioneller Rahmen für Personalentwicklung an Hochschulen. In: Schlüter, Andreas; Winde, Mathias (Hrsg.): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen, S. 8–31.
- 3 Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre. Berlin, S. 45.
- 4 Wernisch, Diana (2011): Vom Qualitätszirkel in der Lehre zum strategischen Einsatz lehrbezogener Personalentwicklung. In: HSW 1/2011, S. 19–26.
- 5 Webler, Wolff-Dietrich (2011): Strategien zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz als Teil der Personalentwicklung. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. 1/2011, S. 19–21.
- 6 Vgl. Brockschnieder u. a., S. 28 f.
- 7 In Anlehnung an Becker, Manfred (2009): Personalentwicklung. Bildung, Führung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, S. 5.
- 8 Becker, S. 5.
- 9 Vgl. auch Brockschnieder u. a., S. 22
- 10 Vgl. Webler, S. 22 f.
- 11 Linde, Frank; Szczyrba, Birgit (2011): Neuberufene vor neuen Herausforderungen – Coaching für gute Lehre von Anfang an. In: ZFHE 3+4/2011 ( www.zfhe.at), S. 128–134.
- 12 Vgl. Brockschnieder et al., S. 22.

# Lehren lernen – HAW-Coaching

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg)

## Fakultät

Arbeitsstelle Studium und Didaktik  
Vizepräsidentin für Studium und Lehre

## Anwendungsfeld

Hochschulweit

## Anlass und Ziele

Das Coaching ist Teil der strategischen Ausrichtung der HAW Hamburg zu einer studierendenzentrierten Lehr- und Lernkultur. Es bietet Lehrenden die Möglichkeit, ihre Lehrtätigkeit zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Es ergänzt die Teilnahme an hochschuldidaktischen Seminaren.

## Zielgruppe

Einzelcoaching: neu berufene Professoren  
Teamcoaching: erfahrene Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter

## Beschreibung des Konzeptes

Im Rahmen des verpflichtenden Einzelcoachings werden die Neuberufenen von externen Coachs begleitet. Hospitationen in Lehrveranstaltungen sowie strukturiertes Feedback von Studierenden sind Bestandteile des Konzepts. Im Mittelpunkt des Teamcoachings stehen kollegiale Hospitationen und Beratung.

## Vorgehensweise/Durchführung

Das Coachingprogramm wird durch die Projektleitung koordiniert und von der Vizepräsidentin strategisch begleitet. Begleitend zum Coaching werden hochschuldidaktische Seminare angeboten. Die externen Coachs sind verpflichtet, an Sitzungen mit der Projektleitung sowie an gemeinsamen Supervisionen teilzunehmen. Das Projekt wird extern evaluiert.



## Rahmenbedingungen

Strategische Steuerung durch die Vizepräsidentin; Koordination durch die Projektleitung, Lehrentlastung für die Teilnahme

### Einzelcoaching

- Umfang 30 Stunden pro Person innerhalb von zwei Semestern
- Dienstvereinbarung über verbindliche Teilnahme
- Durchführung erfolgt durch externe Coachs und interne Lehr-/Lerncoachs

### Teamcoaching

- Umfang 30 Stunden innerhalb von zwei Semestern
- Gruppengröße etwa acht Personen, Tandems für die Hospitationen
- freiwillige Teilnahme
- Angebot für Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter
- Durchführung durch externe Coachs und interne Lehr-/Lerncoachs

## Besonderheiten

Hohe Bereitschaft der Lehrenden zur Teilnahme; Verbindlichkeit für Neuberufene; strategische Prozessbegleitung mit hoher Beteiligung von Lehrenden, Coachs, Studierenden; eingebunden in die Gesamtstrategie der Hochschule

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Seit 2009 haben 130 (von 370) Professoren und neun wissenschaftliche Mitarbeiter am Einzel- oder Teamcoaching der HAW Hamburg teilgenommen. Externe Evaluationen zeigen, dass das Angebot als unterstützend für die eigene Lehrtätigkeit geschätzt wird.

Seit 2012 werden Lehrende der HAW Hamburg zu internen Lehr-/Lerncoachs (200 Stunden) ausgebildet.

Die innovative Lehr- und Lernkultur wird sichtbarer: Kollegiale Hospitationen sind selbstverständlicher, neue Ideen werden in der Lehre umgesetzt, der Austausch von Beispielen guter Lehrpraxis ist gestiegen. Die Hochschuldidaktik, Personal-, Organisations- und Qualitätsentwicklung arbeiten enger zusammen.

## Ansprechpartnerin

Margitta Holler  
Tel.: (0 40) 4 28 75-98 84  
margitta.holler@haw-hamburg.de

## Weblink

[www.haw-hamburg.de/weiterbildung/zentrum-fuer-lehren-und-lernen/haw-coaching-projekt.html](http://www.haw-hamburg.de/weiterbildung/zentrum-fuer-lehren-und-lernen/haw-coaching-projekt.html)

# Fortbildung „Lehre forschungsnah konzipieren“

Universität Bielefeld

## Fakultät

Arbeitsbereich Lehren & Lernen

## Anwendungsfeld

Lehrveranstaltungen

## Anlass und Ziele

Als forschungsintensive Hochschule hat es sich die Universität Bielefeld zum Ziel gesetzt, Studierenden „forschendes Lernen“ zu ermöglichen. Die forschungsnahen Lehre zielt darauf ab, in allen Phasen des Studiums Lernaktivitäten der Studierenden an der Arbeitsweise von forschenden Experten im Fach zu modellieren. Studierende sollen frühzeitig Gelegenheit haben, zu lernen und auf fachlich angemessene Weise mit Wissen umzugehen. Es wurde eine Fortbildung entwickelt, in der Lehrende fach- und studiengangspezifische Varianten forschungsnaher Lehre entwickeln.

## Zielgruppe

Die Fortbildung richtet sich insbesondere an Wissenschaftler aus den naturwissenschaftlich-mathematisch und empirisch arbeitenden Fächern, ist aber auch für andere Lehrende geöffnet.

## Beschreibung des Konzeptes

Im Rahmen der Fortbildung entwickeln die Teilnehmer eine strukturierte, forschungsnahen Lehrveranstaltung, in der die Studierenden durch Studienaktivitäten, die an Forschungstätigkeiten orientiert sind, fachspezifische Handlungskompetenzen entwickeln.



## Vorgehensweise/Durchführung

Die Teilnehmer entwickeln im Laufe der Fortbildung das Gesamtkonzept einer Lehrveranstaltung und stellen abschließend Teile daraus vor.

In einer Reihe aufeinander abgestimmter Workshops geht es um folgende Themen:

1. Varianten und Möglichkeiten der Integration von Forschung und Lehre
2. integrierte Kursplanung, die Basics
3. forschungsnahen Lernziele formulieren
4. Studierendenaktivitäten identifizieren und planen
5. Prüfungsformen und Feedbackmethoden
6. Kursstruktur, schriftliches Lehrveranstaltungsprogramm
7. Rückmeldung auf das Gesamtkonzept der Lehrveranstaltung
8. bedarfsorientierte Zusatzthemen (zum Beispiel Motivation, E-Learning, Wissenschaftlichkeit)
9. Praxisphase, Erprobung der Lehrkonzepte inklusive Rückmeldung

## Rahmenbedingungen

Es handelt sich um eine semesterbegleitende Fortbildung, die einmal im Jahr angeboten wird. Die Treffen finden regelmäßig alle zwei Wochen statt. Die Einführung sowie das sechste Treffen über die Kursstruktur sind ganztägig angelegt, alle weiteren Workshops haben einen Umfang

von drei Stunden. Die sogenannte Praxisphase, in der die Teilnehmer ihre Lehrkonzepte vorstellen und Rückmeldung darauf erhalten, findet abschließend an zwei bis drei ganzen Tagen statt.

## Besonderheiten

Die Lehrkonzepte der Teilnehmer werden auf der Website des Arbeitsbereichs Lehren & Lernen der Universität Bielefeld veröffentlicht. Die erfolgreiche Teilnahme am Fortbildungsprogramm kann – nach Absprache – als Teilleistung im Rahmen des Bielefelder Zertifikats für Hochschullehre angerechnet werden.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Da der zeitliche Aufwand dieser Fortbildung für die Lehrenden sehr hoch, das Interesse jedoch sehr groß ist, wird seit dem Sommersemester 2012 zusätzlich jedes Semester ein eintägiger Workshop angeboten, der Impulse für die Verknüpfung von Forschung und Lehre gibt. Es wird angestrebt, die Fortbildung zertifizieren zu lassen.

## Ansprechpartnerinnen

Petra Weiß  
Tel.: (05 21) 1 06-33 67  
petra.weiss@uni-bielefeld.de

Kerrin Riewerts  
Tel.: (05 21) 1 06-1 27 32  
kerrin.riewerts@uni-bielefeld.de

## Weblink

[www.uni-bielefeld.de/exzellenz/lehre/Research%20Oriented%20Teaching/aktuelles.html](http://www.uni-bielefeld.de/exzellenz/lehre/Research%20Oriented%20Teaching/aktuelles.html)

# Junior und Senior Teaching Professionals

Universität Potsdam

## Fakultät

Potsdam Graduate School – PoGS

## Anwendungsfeld

Lehrprofessionalisierung

## Anlass und Ziele

Trotz ihrer großen Bedeutung spielten Lehr- und Prüfungskompetenzen lange Zeit nur eine untergeordnete Rolle in der akademischen Reputation von Wissenschaftlern. Inzwischen sind Qualifikationen in der Hochschuldidaktik und im Bereich moderner Lehrplanung ein wichtiger Bewerbungsvorteil in Berufungsverfahren. In den Teaching-Professionals-Programmen eignen sich die Teilnehmenden die erforderlichen Kompetenzen für studienzentrierte Lehre im Rahmen einer Zertifikatsausbildung an. Sie werden mit den Zielen der Bologna-Reform vertraut gemacht und darin unterstützt, kompetenzorientiert zu lehren.

## Zielgruppe

Promovierende, Nachwuchswissenschaftler, Neuberufene

## Beschreibung des Konzeptes

Die Programme ermöglichen Nachwuchswissenschaftlern, sich im Bereich der akademischen Lehre weiterzubilden. Das Programm besteht aus

1. hochschuldidaktischen Workshops,
2. individuellem Coaching durch Mentoren der eigenen Disziplin und
3. der Vernetzung und gegenseitigen Lehrhospitationen der Teilnehmenden.

Die Mentoren sind erfahrene Hochschullehrende und profitieren ihrerseits vom Austausch mit ihren Mentees zum Thema Lehre und neue Lehrformen.



## Vorgehensweise/Durchführung

Die Programminhalte sind zielgruppenspezifisch an die Bedürfnisse der Teilnehmergruppen angepasst. Im Junior-Teaching-Professionals-Programm durchlaufen die Promovierenden

1. hochschuldidaktische Workshops,
2. von einem Mentor begleitete Lehre und schließlich
3. die Entwicklung und Durchführung einer Lehrveranstaltung.

Das Senior-Teaching-Professionals-Programm richtet sich an PostDocs und Juniorprofessoren und zielt inhaltlich neben Hochschuldidaktik auf kompetenzorientierte Prüfungsformen und Lehrplanung sowie auf die Weiterentwicklung von Führungskompetenzen. Neu berufenen Professoren bieten wir darüber hinaus individuelle Coachings an.

## Rahmenbedingungen

Die Programme werden von der Potsdam Graduate School in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk Studienqualität Brandenburg durchgeführt.

## Besonderheiten

Die Teilnehmenden erhalten auf Antrag die Möglichkeit, eine Lehrveranstaltung an einer europäischen Hochschule durchzuführen und dort ihre neu gewonnenen Lehrkompetenzen zu erproben (Zusammenarbeit mit dem DAAD).

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Die Programme werden stark nachgefragt und haben inzwischen einen großen Teil der Nachwuchswissenschaftler an der Universität Potsdam erreicht. Durch den geförderten Austausch zwischen Mentoren und Teilnehmenden wird das Thema Lehre verstärkt zum Gesprächsgegenstand im kollegialen Umfeld.

Außerdem konnte mittlerweile zusätzlich eine englischsprachige Programmlinie aufgelegt werden, die auf internationale Wissenschaftler ausgerichtet ist (International TP). Die Verstetigung der Programme haben wir durch eine Anschlussförderung im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ von Bund und Ländern realisiert.

## Ansprechpartnerin

Heike Küchmeister  
Tel.: (03 31) 9 77-18 49  
pogs@uni-potsdam.de

## Weblink

[www.pogs.uni-potsdam.de](http://www.pogs.uni-potsdam.de)



# 5

## Motivations- und Anreizsysteme

### 5.1 Einleitung

Die zentrale Aufgabe der Hochschulen ist die Entwicklung der Wissenschaft durch Forschung und Lehre. Da Erfolg im Wissenschaftsbetrieb vorrangig an der Güte der Forschungsergebnisse, der Anzahl der darauf basierenden Veröffentlichungen sowie an der Einwerbung von Drittmitteln für Forschungsprojekte gemessen wird, müssen an Hochschulen geeignete Anreizsysteme entwickelt werden, um Investitionen in die Lehre einen höheren Stellenwert einzuräumen.

Von zentraler Bedeutung sind eine auf Forschung und Lehre ausgerichtete Kultur der Organisation Hochschule und die berufsethische Disposition ihrer Akteure. Operational führt dies zu der Frage, wie Bedingungen zu gestalten und Anreiz- und Motivationssysteme zu konzipieren sind, um die (in diesem Kontext als besonders wirksam erkannte) intrinsische Motivation der Akteure in der Lehre zu fördern. Als intrinsisch motiviert wird dabei solches Verhalten verstanden, das um seiner selbst willen gewählt wird (aus Neugier, Interesse oder dem Wunsch heraus, eine gute Leistung zu erbringen), weil der Handelnde darin Erfüllung findet (und nicht aufgrund der erwarteten Konsequenzen wie beispielsweise materielle Anreize oder aus einem Zwang heraus). Für die Entwicklung der intrinsischen Motivation der Akteure lassen sich darüber hinaus begünstigende Faktoren identifizieren, durch deren Wirkung ein Fundament für eine Wissenschaftskultur gelegt werden kann, die gute Lehre honoriert.

### 5.2 Die Ausgangslage

An den Hochschulen in Deutschland wurden bereits vielfältige Maßnahmen entwickelt, deren Ziel es ist, exzellenter Lehre eine größere Sichtbarkeit und Bedeutung in der (Hochschul-)Öffentlichkeit zu geben und alle Hochschulangehörigen zu verstärkten Aktivitäten in der Lehre zu motivieren. Dazu zählen insbesondere Formen der Einbindung von Studierenden in diverse Entscheidungsprozesse der Hochschule, die Einrichtung von Wettbewerben für exzellente Lehre, die Vergabe von Lehrpreisen oder eine an die Zielvereinbarungen und Evaluationen gebundene Vergabe von Ressourcen. Gleichzeitig wurde die Bedeutung von Investitionen auf dem Gebiet der (akademischen) Personalentwicklung erkannt, sodass zunehmend Angebote konzipiert werden, um die Wissenschaftler in allen Bereichen ihrer Tätigkeit zu unterstützen (siehe Kapitel 4). Die Herausforderung bei der Umsetzung dieser Maßnahmen liegt insbesondere darin, die Identifikation der Lehrenden und Lernenden mit ihrer Rolle zu stärken, sodass sie sukzessive dazu beitragen, eigenverantwortlich und eigeninitiativ Lehre und Lernen an der Hochschule zu fördern.

### 5.3 Unsere Grundüberzeugungen

Damit Hochschulen ihre Handlungsoptionen als strategische Organisationen in der Lehre ausbauen können, ist es unabdingbar, dass alle Hochschulangehörigen (insbesondere Lehrende, Studierende und Lehre unterstützendes Personal) für Optimierungsprozesse gewonnen werden. Mithilfe angemessen gestalteter Anreiz- und Motivationssysteme sowie geeigneter Rahmenbedingungen kann eine zentralere Wahrnehmung und Würdigung der Lehre erreicht werden.

Es ist davon auszugehen, dass Anreizsysteme in der Lehre besonders dann wirksam sind, wenn folgende Faktoren berücksichtigt werden:

- Für die Entwicklung einer Kultur guter Lehre ist Anreizen der Vorzug zu geben, die besonders an die intrinsische Motivation appellieren. Extrinsische Anreizformen (unter anderem materielle Anreize, Macht, Normen etc.) können jedoch in der Kombination mit intrinsischen Anreizen das Verhalten positiv beeinflussen.
- Motivation entsteht aus dem Zusammenspiel von motivierenden und motivierten Personen und einer motivierenden Situation, das heißt, es müssen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Eine Kultur des guten Lehrens und Lernens wird durch die folgenden Faktoren begünstigt beziehungsweise positiv beeinflusst, die bei der Durchführung des Anreizsystems berücksichtigt werden müssen:

Die Lehrenden und Lernenden

- nehmen ihre Autonomie und Selbstwirksamkeit wahr,
- können ihre individuelle Kompetenz einbringen,
- fühlen sich sozial eingebunden,
- können sich an einem verbindlichen, transparenten, strategischen Gesamtkonzept der Lehre orientieren,
- können über adäquate Ressourcen verfügen (unter anderem zeitliche, räumliche und finanzielle).

### 5.4 Die Handlungsfelder

Es lassen sich drei zentrale Handlungsfelder identifizieren, deren Strukturen sich auf den Stellenwert der Lehre und ihre Wahrnehmung durch Lehrende und Studierende nachhaltig auswirken.

An erster Stelle steht die Bedeutung und Sichtbarmachung von guter Lehre im Hochschulkontext. Eine von allen Hochschulangehörigen anerkannte Kultur guten Lehrens und Lernens, in der die Lehre den ihrer Bedeutung entsprechenden Raum einnimmt, begünstigt die Anerkennung der Leistungen von Lehrenden und Studierenden. Sie steigert die Motivation aller Beteiligten zur Verbesserung der Lehre und rechtfertigt die notwendigen Anstrengungen und Priorisierungen.

Eng damit verbunden ist auch die Bereitstellung der notwendigen Freiräume und Ressourcen, sowohl durch die Hochschulleitung als auch durch die politischen Entscheider (siehe Kapitel 9). Dies verdeutlicht ebenfalls den Stellenwert, welcher der Lehre zugewiesen wird und ermöglicht den Lehrenden, ihr Engagement für die Lehre zu verstärken.

Ein weiterer Aspekt ist die Bereitstellung von Personalentwicklungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, welche spezifisch auf die verschiedenen Hochschulangehörigen ausgerichtet sind und von diesen je nach individuellem Bedarf in Anspruch genommen werden können (siehe Kapitel 4). In Verbindung mit den beiden oben genannten Handlungsfeldern können vor allem Lehrende vermehrt Ressourcen in die Weiterentwicklung ihrer persönlichen und didaktischen Kompetenzen investieren, um eine Kultur guten Lehrens und Lernens aus eigenem Antrieb voranzubringen.

## 5.5 Akteure

Motivation und Anreize funktionieren nur durch das Zusammenwirken verschiedener Akteure (hier besonders diejenigen mit unmittelbarer Wirkung):

- **Lehrende:** Die Lehrenden sind die zentralen Akteure. Ihre (intrinsische) Motivation und ihre Lehrkompetenz beeinflussen die Lehrqualität entscheidend.
- **Studierende:** Die Studierenden sind in ihrer Wirkung auf die Lehrqualität nicht weniger ausschlaggebend, da sie einerseits als Zielgruppe der Lehre gute Lehrleistungen einfordern (sollen), andererseits durch ihre eigene Motivation und Anerkennung guter Lehrleistungen wiederum als Motivatoren für die Lehrenden wirken.
- **Hochschulleitung:** Die Hochschulleitung beeinflusst entscheidend die Rahmenbedingungen und verabschiedet hierauf abgestimmte und verbindliche strategische Konzepte.

Darüber hinaus sind noch andere Personengruppen mittelbar an der Produktion von Lehre beteiligt, unter anderem im Bereich Wissenschaftsmanagement und in der Verwaltung der Prozesse rund um Studium und Lehre, die stets bedacht werden müssen.

## 5.6 Grundsätze und Leitlinien

Um die Faktoren für ein hohes Engagement der Hochschule für Lehre insgesamt bestimmen zu können, müssen die strukturellen Bedingungen und die individuelle Handlungsentscheidung gleichermaßen berücksichtigt werden. Insbesondere ist es erforderlich, ein hochschulweites Leitbild für eine Kultur guten Lehrens und Lernens und ein darauf basierendes Konzept zu entwickeln, in dem die strategischen Überlegungen zu einem Motivations- und Anreizsystem in Form von strukturellen Voraussetzungen und Maßnahmen operationalisiert sind.

Dabei müssen die bestehenden und beabsichtigten Maßnahmen hinsichtlich ihrer motivationsfördernden Wirkung analysiert werden. Es ist stets zu berücksichtigen, welche unerwünschten demotivierenden Wirkungen hierdurch an anderer Stelle auftreten können (beispielsweise Zunahme des bürokratischen Aufwands, Etablierung einer motivationshemmenden Kontrollkultur, Setzung falscher operationaler Zielkriterien, Unerreichbarkeit von gesetzten Zielparametern, Enttäuschung durch „Helden“-Auszeichnungen etc.).

Aus diesem Grund sollten neue Maßnahmen zunächst als Pilotprojekte eingeführt und deren Wirkung zusammen mit Vertreter(inne)n der entsprechenden Zielgrup-

pen analysiert und optimiert werden, bevor sie an der Hochschule verstetigt werden. Insgesamt ergeben sich die folgenden Kernthesen als Grundlage für die Entwicklung von Motivations- und Anreizsystemen im Hochschulbereich.

### **Basis**

- Gute Lehre und gute Forschung stehen nicht in Konkurrenz zueinander.
- Gute Lehre steht nicht im Widerspruch zu einem hohen wissenschaftlichen Anspruch.
- Es ist befriedigend, gut zu lehren und zu beobachten, wie sich die Potenziale der Studierenden entfalten.

### **Sichtbarkeit**

Die Bewertung der Forschung ist in der Regel zeit- und ortsunabhängig möglich, da ihre Ergebnisse als „Produkte“ vorliegen, die anderen für ihre Arbeit zur Verfügung stehen. Die Lehre selbst ist vorrangig ein Prozess, dessen Qualität für am Prozess selbst nicht Beteiligte kaum sichtbar wird. Darum ist besondere Aufmerksamkeit für die Sichtbarmachung guter Lehre erforderlich, damit diese im wissenschaftlichen Wettbewerb Bedeutung gewinnt. Ein motivierender Faktor für die Lehrenden ist hierbei die hohe Qualität der Absolventen, die ihrerseits zukünftig die wissenschaftliche Entwicklung auf ihren Gebieten vorantreiben können.

### **Individualität**

- Da es verschiedene Lern- und Persönlichkeitsstrukturen unter den Lernenden gibt, müssen entsprechend der Heterogenität der Lernenden auch vielseitige didaktische Methoden zum Einsatz kommen.
- Motivations- und Anreizsysteme sind vorrangig „relativ“ zu konzipieren; sie müssen Bedingungen schaffen, damit jeder Einzelne im Rahmen seines individuellen Leistungsspektrums an seine obere Grenze geht. Auszeichnungen für gute Lehre müssen ihren Schwerpunkt daher auf die Sichtbarmachung von *role models* legen, also Vorbildern, die als Inspiration für ihre Kollegen dienen können. Auszeichnungen eines „absolut besten Lehrers“ (Heldentum) schaffen in der Öffentlichkeit ein Bewusstsein für die Bedeutung guter Lehre, haben allerdings nur höchst eingeschränkte Motivationswirkung für die individuelle Lehre, da solche Lehrende und deren Lehrleistungen als „unerreichbar“ oder sie als „Ausnahmetalente“ gelten könnten.

### **Potenziale**

Das Niveau des Engagements für Lehre an der Hochschule ergibt sich aus der sich gegenseitig positiv verstärkenden Wechselwirkung des Einzelengagements aller Hochschulangehörigen. Zu beachten ist dabei, dass Individuen Partikularinteressen verfolgen, die nicht notwendigerweise zu einem optimalen Gesamtsystem führen.

### **Bewertung**

- Bei der Konzeption von neuen Anreiz- und Motivationssystemen sind Kriterien zu identifizieren, an denen sich deren Wirksamkeit bewerten lässt.
- Bei der Bewertung von neuen Anreiz- und Motivationsmaßnahmen sind immer auch mögliche „Nebenwirkungen“ zu berücksichtigen.
- In der Gesamtbewertung müssen die Maßnahmen zu einer nachweisbaren und intendierten Verbesserung der Lehrkultur führen.

## **An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:**

Peter Gritzmann  
Claudia Meijering  
Andrea Echtler  
Simone Gruber  
Richard Wolf  
*TU München*

Kathrin Kohlenberg-Müller  
*Hochschule Fulda*

Frank Hees  
*RWTH Aachen*

Jan Ehlers  
*Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover*

Christiane Borchard  
*Universität Kassel*

Ulrich Löffler  
*Universität Göttingen*

### **Redaktionelle Verantwortung:**

Andrea Echtler  
*TU München*

# Freisemester für Lehre

TU München

## Fakultät

Hochschulweit

## Anwendungsfeld

Lehrkonzepte

## Anlass und Ziele

Zentraler Baustein zur Förderung einer Lehr- und Lernkultur an der TU München ist die Auszeichnung guter Lehre. Die Auszeichnungen bieten den Lehrenden die Möglichkeit und den nötigen Freiraum, neue Konzepte zu entwickeln und umzusetzen.

## Zielgruppe

Professoren

## Beschreibung des Konzeptes

Analog zum Freisemester für Forschung wird mit dem Freisemester für Lehre anerkannt, dass die Freistellung von der Lehrverpflichtung über einen begrenzten Zeitraum hinweg erforderlich sein kann, um die eigene akademische Lehre kreativ weiterzuentwickeln. Parallel werden durch die Zuweisung von Mitteln die Lehrausfallzeiten kompensiert. Somit zieht das Freisemester keine Stunde Lehrausfall nach sich. Vielmehr profitieren die Studierenden von den innovativen Lehrkonzepten, die im Freisemester entwickelt und dann umgesetzt werden.

## Vorgehensweise/Durchführung

Die Bewerbungsunterlagen umfassen ein Antragsschreiben, in dem Inhalte und Ziele des Lehrkonzepts zu beschreiben sind, sowie einen Projektplan mit Meilensteinen und einen Finanzplan (es können bis zu 4.000 Euro für die Umsetzung



des Lehrkonzepts beantragt werden und max. 40.000 Euro für die Kompensation der Lehre). Die Auswahl durch eine Jury unter Vorsitz der Vizepräsidentin für Studium und Lehre und unter Beteiligung von Studierendenvertretern erfolgt in zwei Stufen. Zunächst wird auf Basis der eingereichten Konzepte eine Vorauswahl getroffen. Im Anschluss daran finden Auswahlgespräche statt, in denen die Kandidaten die Möglichkeit haben, ihre Konzepte zu präsentieren.

Die von der Auswahljury nominierten Kandidaten werden vom Hochschulpräsidium bestätigt. Alle Preisträger erhalten eine starke öffentliche Wahrnehmung, indem sie bei der jährlich stattfindenden Veranstaltung „TUM: dies legendi“ ausgezeichnet werden und ihre Projekte vorstellen können.

## Rahmenbedingungen

Nach Art. 11 Abs. 1 des Bayerischen Hochschulpersonalgesetzes (BayHSchPG) kann die Hochschule Professoren an Universitäten für die Dauer von in der Regel einem Semester unter Berücksichtigung ihrer Leistungen in Forschung und Lehre zur Förderung ihrer dienstlichen Forschungstätigkeit von der Verpflichtung zur Abhaltung von Lehrveranstaltungen unter Belassung ihrer Bezüge befreien. Dieses „Forschungsfreisemester“ kann auch für die wissenschaftlich fundierte Erarbeitung eines Lehrkonzepts gewährt werden, da Forschung und Lehre an Universitäten untrennbar miteinander verbunden sind.

## Besonderheiten

Keine relevanten Besonderheiten

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Die erste Ausschreibungsrunde startete parallel zum Ernst Otto Fischer-Lehrpreis im Mai 2011. Die drei von der Auswahljury nominierten Kandidaten wurden vom Hochschulpräsidium bestätigt und traten ihr Freisemester im Sommersemester 2012 an.

Die zweite Ausschreibungsrunde startete ebenfalls parallel zum Ernst Otto Fischer-Lehrpreis im März 2012. Die beiden von der Auswahljury nominierten Kandidaten wurden vom Hochschulpräsidium bestätigt und werden ihr Freisemester für Lehre im Sommersemester 2013 antreten. Die nächste Ausschreibung des Freisemesters für Lehre ist für März 2013 geplant.

## Ansprechpartnerin

Laura Zeitler  
Tel.: (0 89) 2 89-2 54 66  
zeitler@zv.tum.de

## Weblink

[www.lehre.tum.de/themen/lehrpreise/freisemester-fuer-lehre/](http://www.lehre.tum.de/themen/lehrpreise/freisemester-fuer-lehre/)

# Team Teaching im Hetairos-Programm

Georg-August-Universität Göttingen

## Fakultät

Hochschuldidaktik (Abt. Studium & Lehre) und Graduiertenschule für Geisteswissenschaften Göttingen (GSGG)

## Anwendungsfeld

Lehre an der Universität insgesamt, insbesondere in den bislang beteiligten Fakultäten

## Anlass und Ziele

Das Hetairos-Programm erhöht durch das Team Teaching von erfahrenen Lehrenden und wissenschaftlichem Nachwuchs im Rahmen einer Lehrveranstaltung die Aufmerksamkeit für die gemeinsame Lehrkultur in den beteiligten Fakultäten. Es schafft einen Raum für Innovationen in der Lehre und für den Erfahrungsaustausch zwischen Lehrenden der geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Die Nachwuchswissenschaftler profitieren von den Erfahrungen der Kollegen, die aus der gemeinsamen Durchführung einer Lehrveranstaltung neue Anregungen für ihre eigene Lehre erhalten.

## Zielgruppe

Erfahrene Lehrende und wissenschaftlicher Nachwuchs der Philosophischen und Theologischen Fakultät

## Beschreibung des Konzeptes

Das Hetairos-Programm verfolgt das Ziel, die hochschuldidaktische Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern zu verbessern und ihnen einen systematischen und professionell begleiteten Einstieg in die Hochschullehre zu ermöglichen. Zu diesem Zweck greift es auf zwei bewährte Lehr- und Vermittlungsformen zurück und verknüpft eine grundlegende hochschuldidaktische Ausbildung mit einer Team-Teaching-Komponente.



## Vorgehensweise/Durchführung

In jedem Semester können zehn Teaching-teams teilnehmen, die durch den Vorstand der geisteswissenschaftlichen Graduiertenschule und Vertreter der Hochschuldidaktik ausgewählt werden. Neben der gemeinsamen Durchführung der Lehrveranstaltung bildet ein hochschuldidaktisches Rahmenprogramm eine weitere Komponente des Programms, um die Nachwuchswissenschaftler vor Beginn ihrer Lehrtätigkeit für diese Aufgabe weiter zu qualifizieren und sie im Verlauf des Semesters hochschuldidaktisch zu begleiten.

Die Teilnehmer des Hetairos-Programms erhalten eine komprimierte Einführung in die Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Gleichzeitig planen sie gemeinsam mit einem bereits in der Lehre erfahrenen Kollegen ein Seminar und führen es als Teaching Team gemeinsam durch.

## Rahmenbedingungen

Grundlage für das Funktionieren des Programms ist die enge Kooperation zwischen der Hochschuldidaktik und der beteiligten Graduiertenschule. Durch die disziplinäre Anbindung der Graduiertenschule und die durch die Graduiertenschule erfolgende Erstkommunikation wird die Akzeptanz des Programms insbesondere bei den erfahrenen Lehrenden gefördert.

## Besonderheiten

Die Lehrerfahrung von Professoren und anderen in der Lehre erfahrenen Mitgliedern der Hochschule mit der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in diesem Bereich zu verbinden, ist eine Besonderheit des Programms. Dies methodisch als Team Teaching zu gestalten, ist in Deutschland in dieser Form bislang einzigartig. Seit 2012 werden daher ähnliche Programme an den anderen Graduiertenschulen der Georg-August-Universität unter Federführung der Hochschuldidaktik entwickelt.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Das Hetairos-Programm startete im Sommersemester 2010 und befindet sich derzeit im siebten Durchgang. Von den durchgeführten Lehrveranstaltungen profitieren pro Semester etwa 300 Studierende. Das Programm erhöht die hochschuldidaktischen Kompetenzen von Nachwuchswissenschaftlern und begleitet professionell ihren Einstieg in die Hochschullehre. Langfristig fördert es die Reflexion über Hochschullehre im Lehrkörper der Universität in der Breite (der beteiligten Fakultäten) und führt dadurch nachhaltig zu einer Verbesserung der Lehrqualität an der Universität Göttingen. Die Teilnehmer des Hetairos-Programms erhalten ein Zertifikat für ihre Teilnahme am Hetairos-Programm.

## Ansprechpartner

Matthias Wiemer  
Tel.: (05 51) 39-52 59  
Matthias.wiemer@zvw.uni-goettingen.de

Angelika Thielsch  
Tel.: (05 51) 39-2 03 78  
angelika.thielsch@zvw.uni-goettingen.de

## Weblink

[www.uni-goettingen.de/de/127348.html](http://www.uni-goettingen.de/de/127348.html)

# Auch die Lehre ist eine Meldung wert

Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover

## Fakultät

Hochschulweit

## Anwendungsfeld

Tiermedizin

## Anlass und Ziele

Diese Maßnahme zielt vor allem auf die Sichtbarkeit von guter Lehre ab.

## Zielgruppe

Lehrende (Studierende, Alumni, Politik)

## Beschreibung des Konzeptes

Analog zu der Pressearbeit über neue Forschungsergebnisse oder -methoden sowie die Beteiligung an Drittmittelprojekten wird an der Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover (TiHo) auch die Lehrtätigkeit durch Pressearbeit begleitet. Einerseits sollen hierdurch die Erfahrungen und Ergebnisse Einzelner der ganzen Universität zur Verfügung gestellt werden und als Beispiel gelten. Andererseits soll hiermit der Stellenwert der Lehre im Vergleich zur Forschung gestärkt werden. Durch die aktive Pressearbeit wird auch der Lehre mehr Präsenz in der Öffentlichkeit und den Diskussionen verliehen. Die intrinsische Motivation der Dozierenden, die eigene Lehre weiterzuentwickeln, soll durch diese Präsenz gesteigert werden.

## Vorgehensweise/Durchführung

Wenn zum Beispiel neue Methoden eingesetzt werden, neue Erfahrungen publiziert oder Drittmittel für die Lehre und Ausbildungsforschung eingeworben wurden, wird dies zum einen in der hochschuleigenen Zeitung "TiHo-Anzeiger" veröffentlicht. Zum anderen wird eine



Pressemeldung sowohl an die tiermedizinische und pädagogische Fachpresse als auch an die regionalen Zeitungen versendet. Die Pressemitteilungen finden eine sehr gute Verbreitung in den Online-Medien und der Fachpresse. Darüber hinaus werden sie immer wieder von regionalen Tageszeitungen oder überregionalen Zeitschriften abgedruckt.

## Rahmenbedingungen

Als hilfreich hat sich eine enge Zusammenarbeit zwischen der Pressestelle, der E-Learning- und Didaktikabteilung sowie der Vizepräsidentin für Lehre erwiesen. Dabei bestand hier Einigkeit über das gemeinsame Ziel, auch die Erfolge und Neuerungen in der Lehre in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken.

## Besonderheiten

Diese Form eines Anreizsystems verbindet intrinsische und extrinsische Motivation und schafft Beispiele für viele andere Lehrende.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Die verstärkte Pressearbeit im Bereich Lehre hat dafür gesorgt, dass der Stellenwert der Lehre noch weiter gestärkt wurde und einzelne Projekte und Neuerungen mehr Beachtung finden. Die Diskussionen zum Beispiel über neue Methoden und Techniken nahmen stark zu, ebenso wie die Nachfragen, um beschriebene Konzepte in die eigene Lehre zu übernehmen. Durch diese neue Kultur motiviert, entstanden weiterhin neue Projekte, die dann ebenso publik gemacht wurden. Zusätzlich konnte durch die verstärkte Öffentlichkeitsarbeit ein interuniversitärer Austausch im Bereich Lehre und Didaktik aufgebaut werden.

## Ansprechpartner

Jan P. Ehlers  
Tel.: (05 11) 9 53-80 54  
jan.ehlers@tiho-hannover.de

Sonja von Brethorst  
Tel.: (05 11) 9 53-80 02  
Sonja.von.brethorst@tiho-hannover.de

## Weblinks

[www.tiho-hannover.de/studium-lehre/](http://www.tiho-hannover.de/studium-lehre/)  
[www.tiho-hannover.de/aktuelles-presse/](http://www.tiho-hannover.de/aktuelles-presse/)



# 6 Organisationsentwicklung

## 6.1 Einleitung

Wird Lernen und Lehren als ein gemeinsamer, abgestimmter und interaktiver Prozess verstanden, den Lehrende ebenso wie Studierende aktiv mitgestalten, reicht es nicht aus, die Lehre auf die jeweilige Lehrveranstaltung zu beschränken, die über ein Curriculum bausteinartig aufgebaut und von der Hochschulverwaltung organisiert wird. Vielmehr sind Formen der gemeinsamen Reflexion des Lernens und Lehrens erforderlich. Es müssen Rahmenbedingungen und Kulturen für ein Lernen und Lehren geschaffen werden. Teilweise findet dies informell oder projekthaft statt, seltener in Form bewusst gestalteter Prozesse und Arbeitsformen. Hierzu bietet die Organisationsentwicklung verschiedene Konzeptionen und Methoden, um Lernen und Lehren innerhalb der Hochschule zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Organisationsentwicklung bedeutet nicht, wie der Begriff vielleicht suggerieren könnte, dass diese bestimmte Organisationsstrukturen aufbaut. Der Begriff beschreibt vielmehr einen Entwicklungs- und Steuerungsansatz, der *bottom up* auf einem moderierten Prozess mit den Mitgliedern einer Organisation aufbaut, um sowohl Innovation und Effizienzsteigerung für die Organisation als auch größere Zufriedenheit und mehr Selbstverwirklichung der Beteiligten zu erreichen. Damit steht die Organisationsentwicklung in einem konzeptionellen Kontrast zu traditionellen machtbasierten oder regelorientierten Top-down-Ansätzen der Hochschulleitung.

## 6.2 Die Ausgangslage

Hochschulen bewegen sich traditionell in einem ausgeprägten Spannungsfeld zwischen der ministeriellen Top-down-Steuerung nach den Regeln der öffentlichen Verwaltung und der grundgesetzlich verankerten akademischen Freiheit. So lautet der Artikel 5 Absatz 3 des Grundgesetzes: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ Bei Forschung und Lehre handelt es sich um einen komplexen, wissensintensiven, in vielen Dimensionen nichtdeterminierten und personenbezogenen Prozess, der mit detaillierten Anweisungen nicht erfolgreich gesteuert werden kann.

Um den Lehr-Lern-Prozess und die Entwicklung der Lehre an einer Hochschule zu fördern, müssen spezifische Rahmenbedingungen in Form von Gestaltungsmöglichkeiten wie auch Gestaltungsressourcen geschaffen werden. Das Ergebnis von Organisationsentwicklungsprozessen sollte zugleich beinhalten, welche Rahmenbedingungen zur Realisierung neuer Konzepte notwendig sind. Gegenstand von Organisationsentwicklung sind sowohl manifeste Faktoren wie Methoden und Prozesse als auch weiche Faktoren wie Identität und gemeinsames Selbstverständnis, Zusammenhalt und Gestaltungsspielräume, die sich letztlich am Erreichen der

strategischen Ziele der Hochschule messen lassen müssen. Die Führung der Hochschule auf verschiedenen Ebenen ist das Verbindungsglied zwischen den strategischen Entscheidungen und den Organisationsentwicklungsaktivitäten.

### 6.3 Unsere Grundüberzeugungen

Hochschulen als Bildungsinstitutionen stehen für ein Qualitätsversprechen: der mit einem Hochschulabschluss verbundenen Qualifikation. Das Spektrum möglicher Qualifikationsziele ist breit und heterogen. Es umfasst unter anderem die Befähigung, einen definierten Beruf auszuüben, wie er am ehesten von den traditionellen Professionen wie Medizin, Pharmazie, Jura oder in der Lehramtsausbildung abgebildet wird. Ein weiteres Qualifikationsziel ist die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Arbeit, die am ehesten in der Selbstrekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Hochschulen und hochschulnaher und -ähnlicher Forschungsinstitute zu erkennen ist. Und auch der Anspruch, die Hochschulen sollten Bildung, Persönlichkeitsentwicklung oder auch nur kreative Freiräume zum Lernen ermöglichen, spielt eine wichtige Rolle. Diese Ansprüche sind nicht widerspruchsfrei. Hier bilden Hochschulen jeweils spezifische Profile aus. Das Qualitätsversprechen wird daher als Ziel konkretisiert und die Organisation auf die Zielerreichung unter Beibehaltung von Freiräumen und Diversität ausgerichtet.

Lehre ist ein wichtiger Teil des Leistungsspektrums von Hochschulen. Engagement im Lehr- und Lernprozess ist für Lernende wie für Lehrende essenziell. Die Verantwortung für den Erfolg liegt bei allen Beteiligten. Dabei versteht man unter Lernen und Lehren nicht nur den Besuch beziehungsweise die Durchführung einer Lehrveranstaltung. Es ist vielmehr ein gemeinschaftlich erstelltes Produkt unterschiedlicher Beteiligter, die sich mit der Gesamtheit dieses Produkts und nicht nur mit einer spezifischen Lehrveranstaltung und einem spezifischen Fachgebiet identifizieren. Den Rahmen für Lehre und Lernen bildet in der Regel eine Studiengangsidealität, dazu eine Fachbereichs- und Hochschulidentität und auch eine hochschulenspezifische, fachliche Identität. Diese Identitäten, die auch als Kultur zum Ausdruck kommen, können unterschiedlich stark ausgeprägt sein und unterschiedlich stark wirksam werden, beispielsweise Verhaltensnormen nach innen oder das Auftreten nach außen betreffend.

Lehre und Lernen als interaktiver, ergebnisoffener und immer wieder neu zu gestaltender Prozess basiert auf gemeinsamen Vorstellungen und der Ausgestaltung sowohl von Lehrveranstaltungen als auch von Studienangeboten, der Gestaltung von Lernprozessen und der Entwicklung einer Lernkultur. Eine wesentliche Dynamik erfolgt *bottom up* durch die unmittelbar Beteiligten, innerhalb der hochschulinternen gestaltbaren Rahmenbedingungen und in Bezug auf hochschulexterne Möglichkeiten, Anregungen und Herausforderungen.

Das Gesamtsystem Hochschule wird über Ressourcen sowie über explizite und verbindliche Ziele gesteuert. Instrumente der Erarbeitung von Zielen ebenso wie der Überprüfung der Zielerreichung sowie Konsequenzen aus Zielerreichung oder -verfehlung bilden einen Regelkreis. Dieser ist typischerweise *top down* ausgerichtet. Bottom-up-Initiativen im Rahmen von Organisationsentwicklungsaktivitäten orientieren sich an einem solchen Zielsystem und tragen dazu bei, neue Wege der Zielerreichung zu entwickeln. Sie können auch innovative Impulse setzen, die in

das Zielsystem einfließen. Wirksame Weiterentwicklung im Selbstverständnis der Lernenden und Lehrenden, in der Lern- und Lehrkultur, der Professionalität der Lehre und der Zusammenarbeit in der Hochschule werden nur in der Integration von Bottom-up- und Top-down-Ansätzen erreicht.

Die Organisationsentwicklung ist ein professionelles Handlungsfeld. Sie basiert sowohl auf dem Selbstverständnis der Lehrenden, dass Lehre ein professionelles Handlungsfeld ist, als auch auf der Führungskompetenz der Hochschulleitung auf den unterschiedlichen organisatorischen Ebenen.

## 6.4 Die Handlungsfelder

Die Organisationsentwicklung agiert auf verschiedenen Handlungsfeldern, die je nach Situation der Hochschulen und den dort vorherrschenden Rahmenbedingungen unterschiedlich ausgeprägt sind. Im Zentrum der Handlungsfelder steht das aktive Engagement der Lernenden und Lehrenden. Organisationsentwicklung bedeutet hier, entsprechende neue Formen der Beobachtung, Reflexion und Diskussion für die Entwicklung und Weiterentwicklung der Lehre und des Lernens systematisch anzubieten und die Ergebnisse in die Steuerung der Hochschule aufzunehmen.

### 6.4.1 Lehrkompetenzen weiterentwickeln

Die Lehrkompetenz ist ein zentrales Handlungsfeld der Organisationsentwicklung in der Lehre. Ziel ist es, dass die Lehrenden ihre Lehrkompetenzen kontinuierlich ausbauen und weiterentwickeln. Dazu ist neben den hochschuldidaktischen Basisqualifikationen, die jeder Lehrende erwerben muss, auch ein kollegialer Austausch mit anderen Lehrenden nötig. Dieser kann sowohl formell als auch informell, mit oder ohne professionelle Begleitung, themenspezifisch zu bestimmten Lern- und Lehrsituationen, fachspezifisch oder studiengangsspezifisch ausgerichtet sein.

Im Rahmen der Organisationsentwicklung werden systematisch – begleitend zu Weiterbildungsangeboten für Lehrende – Austauschforen angeboten. Sie können sich unmittelbar auf die Lehrsituation beziehen, aber auch auf Rahmenbedingungen, die die Hochschule für das Lernen und Lehren bietet. Darüber hinaus können und sollen die Austauschforen, wo es sinnvoll ist, auch Studierende und andere Hochschulmitarbeiter einbeziehen.

### 6.4.2 Den Studiengang managen

Ein Studiengang soll als eine professionelle Dienstleistung verstanden werden, die selbstverständlich und wesentlich die aktive Mitwirkung der Lernenden erfordert. Kommunikation, Beteiligung, Feedback sind selbstverständliche Bestandteile innerhalb und rund um die jeweiligen Lehrangebote. Hieran beteiligen sich die Lehrenden in erheblichem Umfang. Ebenfalls einbezogen werden Rückmeldungen von Alumni und Stakeholdern aus den jeweiligen Arbeitsmärkten.

### 6.4.3 Lernkultur weiterentwickeln

Organisationsentwicklung basiert auf der gegenseitigen Wertschätzung der Beteiligten und zugleich auf deren Bereitschaft, sich und das eigene Handeln im Sinne einer persönlichen Weiterentwicklung kritisch zu hinterfragen. Organisationsentwicklung impliziert das Verständnis, nicht nur individuell, sondern auch als Institution erfolgreich zu agieren. Deshalb ist es wichtig, dass es die Lehrenden auch als Teil ihrer professionellen Aufgabe ansehen, ein lernförderliches Klima innerhalb der Lehrveranstaltungen und im gesamten Studienverlauf herzustellen. Nur wenn sie diese Arbeit untereinander und gemeinsam mit den Studierenden reflektieren, ist es möglich, die Lehr- und Lernkultur an der Hochschule weiterzuentwickeln.

### 6.4.4 Förderliche Rahmenbedingungen für Lehre und Lernen entwickeln

Den Lernerfolg beeinflussende interne und externe (Rahmen-)Bedingungen wie die Möglichkeit von Interaktion und Feedback, eine gute Verfügbarkeit von Lernmaterial, transparente Anforderungskriterien, Beurteilungs- und Entscheidungskriterien, eine wertschätzende Grundhaltung der Beteiligten und vieles mehr werden als relevant wahrgenommen und in Lehrkonzepten und Organisation so weit wie möglich berücksichtigt.

### 6.4.5 Ein Steuerungskonzept zur Integration von Bottom-up- und Top-down-Ansätzen schaffen

Um die Organisationsentwicklung an einer Hochschule voranzutreiben, ist ein initiiender und steuernder Ansatz nötig, der durch die Hochschulleitung aktiv vorangetrieben wird – und zwar auch, wenn im Entwicklungsprozess einer Lern- und Lehrkultur der Bottom-up-Ansatz die Grundlage ist.

Führung ist komplementär zu den Bottom-up-Aktivitäten in der Organisationsentwicklung. Sie ist notwendig in Form von Abstimmungen und Entscheidungen sowie der Sicherstellung konsequenten Handelns zur Absicherung von Nachhaltigkeit. Innerhalb der Hochschule sind Gremien eingerichtet – entweder in Form der offiziellen Hochschulgremien auf Studiengangs-, Fakultäts- und Hochschulebene oder spezifisch dafür konstituierter Gremien – die Bottom-up-Initiativen sammeln, deren Kompatibilität zu bestehenden Aktivitäten sowie Möglichkeiten der weiteren Umsetzung und Verbreitung prüfen und fördern. Regelmäßig werden Relevanz, Wirksamkeit und Konsistenz der in den Bottom-up-Initiativen entwickelten Maßnahmen geprüft und somit eine zyklische Weiterentwicklung betrieben.

Organisationsentwicklung ist ein Prozess, der von der Hochschulleitung initiiert und gesteuert wird. Er vergibt dabei keine Direktiven, sondern bietet Gestaltungsmöglichkeiten an. An vielen Hochschulen sind die formellen Hochschulgremien mit Entscheidungen über rechtlich notwendige Regelungen und Entscheidungen befasst. Häufig sind sie nicht der Rahmen, in dem offen und konstruktiv über Fragen der Gestaltung der Lehre gesprochen wird. Insofern ist zu empfehlen, wesentliche Aktivitäten auch außerhalb der bestehenden Gremienstrukturen und deren oftmals schwerfälligen Arbeitsweise zu platzieren. Zugleich ist aber auch eine

Einbindung der Führungskräfte der Hochschule notwendig, um Akzeptanz und Umsetzung zu gewährleisten. Auch externe Gruppen wie beispielsweise Beiräte und die Unterstützung durch professionelle Berater können und sollten vorteilhaft eingebunden werden. Selbstverständlich sollte es so sein, dass Organisationsentwicklungen personeller und finanzieller Ressourcen bedürfen, beispielsweise für eine professionelle Art der Gestaltung von Workshops oder Freistellungsregelungen für Lehrende, wenn solche Organisationsentwicklungsprozesse einen erheblichen Zusatzaufwand bedeuten.

## 6.5 Akteure

Wesentliche Akteure der Organisationsentwicklung sind die hauptamtlich Lehrenden. Sie tragen die Verantwortung für den Erfolg des Studienangebots. Sie müssen die Studiengänge entwickeln und managen. Sie sind dafür verantwortlich, dass die Studierenden Lernerfolge erzielen. Externe Lehrende (Lehrbeauftragte) sowie die Erfahrungen und das Engagement von Alumni, Arbeitgebern aus den jeweiligen Arbeitsmärkten und Verbänden werden in geeigneter Form wie beispielsweise Meetings, Konferenzen, Messen eingebunden.

Nicht nur die individuelle Lehrveranstaltung, sondern der Studiengang insgesamt, der für die Studierenden ein integriertes Gesamtpaket bildet, wird professionell entwickelt und gemanagt. Die für erfolgreiches Lernen konstitutive Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden steht im Zentrum. Der Studiengang als Produkt hat Priorität vor Partikularinteressen einzelner Lehrender. Die Integration inhaltlich und didaktisch unterschiedlicher Lehrangebote aus einem Wahlangebot findet eine entsprechende Berücksichtigung.

Dekanate und Hochschulleitung sehen sich als verantwortlich für den Organisationsentwicklungsprozess. Sie fordern und fördern entsprechende Initiativen, stellen Ressourcen bereit und treffen Entscheidungen sowohl hinsichtlich der strategischen Passung von Bottom-up-Initiativen als auch hinsichtlich der weiteren Umsetzung. Je nach Ausgangssituation wandeln sich Gremien zu Organisationsentwicklungseinheiten oder – soweit Gremien ausschließlich budgetäre, formale und rechtliche Aspekte wahrnehmen – es bilden sich Organisationsentwicklungsaktivitäten und -strukturen bewusst außerhalb solcher Gremienstrukturen.

Studierende werden in den Organisationsprozess ebenfalls aktiv einbezogen, sowohl als Mitglieder in Organisationsentwicklungsinitiativen, in denen die unterschiedlichen Statusgruppen der Hochschule (Studierende, Mitarbeiter, Verwaltung, Lehrende) zusammenarbeiten, als auch als in ausschließlich studentischen Initiativen.

Im Akkreditierungsprozess werden Organisationsentwicklungsinitiativen als Beleg für einen dynamisch sich entwickelnden Studiengang betrachtet. Aufsichtsbehörden beziehungsweise die Wissenschaftsministerien in den jeweiligen Bundesländern müssen die Hochschulen mit den notwendigen Ressourcen und rechtlichen Gestaltungsspielräumen ausstatten, um Prozesse der Organisationsentwicklung realisieren zu können und erreichte Qualität auch dauerhaft zu sichern. Eine ausschließlich auf Drittmitteln basierende und projektartig durchgeführte Organisationsentwicklung wird nur punktuell wirksam sein.

## 6.6 Grundsätze und Leitlinien

Da sich die Organisationsentwicklung in ihrer Handlungs- und Entwicklungslogik deutlich von regelungsorientierten Ansätzen des öffentlichen Dienstes unterscheidet, ist es seitens der Hochschulleitung notwendig, den Hochschulmitgliedern die Vorgehensweise mit deutlichen Signalen und intensiver Kommunikation verständlich zu machen. Nur so kann es gelingen, dass die Lehrenden die Vorgehensweise verstehen und dazu bereit sind, sich aktiv zu beteiligen.

### 6.6.1 Den Handlungsbedarf kommunizieren und Gestaltungsoptionen aufzeigen

Um die Hochschule strategisch weiterzuentwickeln, muss sich die Hochschullehre verändern – weg vom fachlich geprägten Individualismus des Hochschullehrers hin zu einer gemeinsamen Verantwortung für den Kompetenzerwerb der Studierenden. Es ist Aufgabe der Hochschulleitung, die Lehrenden bei der Entwicklung der entsprechenden Methoden und Wege zu unterstützen.

### 6.6.2 Rahmen und Unterstützung für Bottom-up-Initiativen bieten

An vielen Hochschulen sind Grundverständnis, Themen und Arbeitsweise der Hochschulgremien nicht geeignet für Organisationsentwicklungsinitiativen. Daher könnte zumindest für die Startphase ein Weg außerhalb der Gremienstrukturen Erfolg versprechender sein. Eine Balance zwischen informellen Arbeitsweisen und formellen Diskussions- und Entscheidungsprozessen ist dabei zu beachten. Wichtig ist, dass alle am Prozess Beteiligten jederzeit respektvoll miteinander umgehen, was Forderungen und Kritik natürlich nicht ausschließt.

Für einen erfolgreichen Organisationsentwicklungsprozess sind professionelle Instrumente nötig – vom Projektmanagement über Workshops bis hin zu Kommunikationsmaßnahmen. Hierfür sollten, wenn in der Hochschule selbst nicht vorhanden, entsprechende externe Berater hinzugezogen werden.

### 6.6.3 Entstandene Einzelinitiativen integrieren

Wie bei vielen anderen Vorhaben auch ist es empfehlenswert, zunächst mit Pilotprojekten zu starten und die somit gewonnene Kompetenz dann weiter auszubauen. Ab einer gewissen Zahl von Einzelinitiativen wird dann Koordinierungs- und Abstimmungsbedarf entstehen. Erweist sich eine bestimmte Initiative, die beispielsweise in einer Fakultät oder einem Institut stattfand, als erfolgreich, so sollte die Hochschulleitung auch andere Organisationseinheiten der Hochschule animieren, eine Adaption dieses Konzepts zu erwägen. Gegebenenfalls kann dies bis zu einer flächendeckenden Umsetzung in der Hochschule führen. Bei konkurrierenden Ansätzen werden die Vorteile von Vielfalt abgewogen gegen Entscheidungsnotwendigkeiten für eine einheitliche Vorgehensweise, die mit der strategischen Entwicklung der Hochschule übereinstimmt.

### 6.6.4 Organisationsentwicklung institutionalisieren und Erreichtes durch Hochschulleitung nachhalten

Ziel ist es, erfolgreiche Ergebnisse aus den Prozessen der Organisationsentwicklung dauerhaft und verbindlich in den Strukturen der Hochschulen zu etablieren. Hierbei wirken Gremien und Führungspersonal aktiv mit. Für eine solche Art von Leitung und Entwicklung einer Hochschule kann es empfehlenswert sein, Führungskräfte der Hochschule entsprechend zu qualifizieren.

Für das Vorantreiben der Organisationsentwicklung ist es wichtig, sie mit bestehenden Maßnahmen der Lehrevaluation und des Qualitätsmanagements zu verzahnen. Organisationsentwicklung ist die Summe von Entwicklungsaktivitäten, die sich zwar im Rahmen der generellen hochschulspezifischen Strategie positionieren, jedoch keine Strategieimplementation im klassischen Sinn sind, sondern *bottom up* aus den Initiativen der Hochschulmitglieder entstehen. Daher sind Standards der Organisationsentwicklung eher im methodischen Vorgehen als in vorgegebenen Themen zu suchen.

Organisationsentwicklung ist ein kontinuierlicher organisationaler Lernprozess, der einer mehrjährigen Aufbauphase bedarf. Insofern mag es sinnvoll erscheinen, Entwicklungsstufen zu differenzieren, etwa

- „Anfänge sind gemacht“: Die Notwendigkeit ist erkannt; erste Initiativen sind auf den Weg gebracht.
- „Auf gutem Weg“: In Teilbereichen sind Fortschritte erkennbar; einige Initiativen sind hochschulweit etabliert. Teilweise lässt sich vielleicht schon eine Wirkung der Ergebnisse der Organisationsentwicklung auf die Leistungskennziffern der Hochschule erkennen.
- „Erfolgreich lernende Organisation“: Der Prozess von der Initiierung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen bis zur dauerhaften Umsetzung in der Hochschule ist erfolgreich verlaufen und wird nun dauerhaft fortgeführt. Organisationsentwicklungsmaßnahmen tragen nachweislich zum Erfolg der Hochschule bei.

#### An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Wolfgang Lukas  
Nils Paskarbies  
Michael Vogel  
*Hochschule Bremerhaven*

Georg Müller-Christ  
*Universität Bremen*

Redaktionelle Verantwortung:  
Wolfgang Lukas  
*Hochschule Bremerhaven*

# GUUGLE

Hochschule Bremerhaven

## Fakultät

Keinem Fachbereich zugeordnet

## Anwendungsfeld

Organisationsentwicklung zur Verbesserung der Lehre

## Anlass und Ziele

- Übergeordnetes Ziel: weitere Verbesserung der Qualität der Lehre und der Studienbedingungen
- Kultivierung eines hochschulweiten und handlungsorientierten Austauschs zu den Themenfeldern Lehre, Lernen und Studium
- Hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden
- Förderung von Innovationen
- Weiterentwicklung der bestehenden Lehr-Lern-Kultur

## Zielgruppe

- Hauptamtliche Lehrende (Professoren etc.)
- Nebenberuflich Lehrende
- Studierende
- In einigen Fällen auch technische Mitarbeiter und Verwaltungsmitarbeiter

## Beschreibung des Konzeptes

GUUGLE („Gut und gerne lernen und lehren“) ist ein mehrjähriges Projekt der Hochschule Bremerhaven, die für das zugrunde liegende Konzept im Zuge des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“ ausgezeichnet worden ist. Das mit Mitteln des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und des Landes Bremen geförderte Vorhaben verfolgt das Ziel, die Qualität der Lehre weiter zu verbessern. Dies soll erfolgen über die Kultivierung eines hochschulweiten und handlungsorientierten Austauschs zu den Themenfeldern Lehre, Lernen und Studium, eine hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden



sowie die Förderung von Innovationen und eine entsprechende Weiterentwicklung der bestehenden Lehr-Lern-Kultur. Ebenfalls im Fokus der Projektarbeit stehen die Studienbedingungen und ihre weitere Verbesserung. An der Projektarbeit können sich also sowohl Lehrende als auch Studierende aktiv beteiligen.

## Vorgehensweise/Durchführung

### Konkrete Aktivitäten:

- Professionelle Lehr-/Lerngemeinschaften: Lehrende tauschen sich mehrfach im Semester handlungsorientiert zu selbst bestimmten Themen aus
- Studentische Projektgruppen: Studierende bearbeiten in Teams Problemstellungen ihrer Wahl und erhalten dafür Credit Points
- Jährliche Lehr-/Lernkonferenz GUUGLE Forum
- Hochschuldidaktische Fortbildungen: offen für alle Lehrenden, inklusive der externen Lehrbeauftragten, wissenschaftlichen und technischen Mitarbeiter

## Rahmenbedingungen

GUUGLE ist auf den Zeitraum 2010 bis 2014 (Intensivphase: bis April 2013) angelegt und verfügt über ein Budget von 500.000 Euro, das je zur Hälfte durch den Stifterverband und das Land Bremen zur Verfügung gestellt wird.

Mit GUUGLE verbunden ist – für den Zeitraum der Intensivphase – die Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters.

## Besonderheiten

Alle GUUGLE-Maßnahmen sollen prinzipiell:

- von Lehrenden und Studierenden thematisch selbst bestimmt werden (Selbststeuerung),
- von mehreren Personen gemeinsam durchgeführt werden (Kooperation),
- Erfahrungen der Lehrenden beziehungsweise Studierenden zum Gegenstand haben (reflexive Praxis),
- räumlich und zeitlich in den Hochschulalltag eingebettet sein (situiertes Lernen),
- transparent sein und mit hochschulöffentlichen Berichten abschließen.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Mithilfe von Fördergeldern aus dem „Qualitätspakt Lehre“ konnten die oben genannten Aktivitäten ergänzt werden. Viele der zahlreichen neuen Vorhaben (zum Beispiel Implementierung einer E-Learning-Support-Einrichtung, Aufbau eines mobilen E-Test-Centers) stammen aus dem GUUGLE-Zusammenhang. Außerdem sollen möglichst viele GUUGLE-Aktivitäten im Rahmen dieser Förderung fortgeführt werden.

## Ansprechpartner

Wolfgang Lukas  
Tel.: (04 71 ) 48 23-1 40  
w.lukas@hs-bremerhaven.de

Michael P. Vogel  
Tel.: (04 71) 48 23-2 15  
mvogel@hs-bremerhaven.de

## Weblink

[www.guugle.hs-bremerhaven.de](http://www.guugle.hs-bremerhaven.de)

# Impulswerkstatt Lehrqualität

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

## Fakultät

Stabsstelle Marketing und Wissensmanagement/Abteilung Lehrentwicklung

## Anwendungsfeld

Organisationsentwicklung,  
Wissensmanagement

## Anlass und Ziele

Die Idee hinter der Impulswerkstatt Lehrqualität ist es, gute Ideen für die Lehre über einen Blog sichtbar zu machen und einen Austausch unter Lehrenden und Studierenden über Fakultäts- und Universitätsgrenzen hinweg zu ermöglichen. Die so entstehenden Denkanstöße können von den Bloglesern genutzt werden, um ihre Lehre Stück für Stück weiterzuentwickeln und neue Projektideen zu generieren. Durch den Blog können so individuelle wie strukturelle Veränderungsprozesse an der Universität angestoßen werden.

## Zielgruppe

Lehrende aller Hochschulen, Studierende, Interessierte

## Beschreibung des Konzeptes

Die Impulswerkstatt Lehrqualität ist ein für alle Interessierten offenes Online-Netzwerk zum Austausch über Lehrqualität und Studiengangsentwicklung. Die Projektideen und Lehrkonzepte werden von Lehrenden und Studierenden selbst präsentiert und genau wie die entstehenden Diskussionen im Weblog langfristig gesichert und allen Interessierten zur Verfügung gestellt.



## Vorgehensweise/Durchführung

Jeder Interessierte kann sich über die Kommentarfunktion des Weblogs am Austausch beteiligen. Wer als Beitragsautor aktiv werden möchte, nimmt Kontakt zur Online-Community-Managerin der Impulswerkstatt Lehrqualität auf. Um sicherzustellen, dass regelmäßig neue Blogbeiträge erscheinen, wird ein Publikationsplan geführt. Über aktuelle universitätsweite Entwicklungen, Kursangebote und Ausschreibungen werden die Blogleser von der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik, der Abteilung Lehrentwicklung und der Servicestelle E-Learning auf dem Laufenden gehalten. So findet man alle wichtigen Informationen zur Lehre an einem gemeinsamen Ort.

## Rahmenbedingungen

Die Impulswerkstatt Lehrqualität besteht seit Dezember 2011 und wird von einer Projektmitarbeiterin (50 Prozent) betreut und von den Verantwortlichen der Stabsstelle Marketing und Wissensmanagement und der Abteilung Lehrentwicklung begleitet.

## Besonderheiten

Ein Weblog ist ein innovatives Format, um Lehrideen sichtbar zu machen und Lehrende zu vernetzen. Im gemeinsamen Online-Netzwerk kommen Lehrende selbst zu Wort und können sich ungefiltert und in Echtzeit über eigene Erfahrungen und Meinungen austauschen.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Mittlerweile haben knapp 40 Autoren über 100 Blogartikel zu ganz unterschiedlichen Themen in Form von Texten, Fotos, Grafiken, Umfragen, Video- und Audioelementen veröffentlicht.

## Ansprechpartnerin

Heidi Ruhnke  
Tel.: (07 61) 2 03-90 25  
heidi.ruhnke@mw.uni-freiburg.de

## Weblink

[blog.lehrentwicklung.uni-freiburg.de/](http://blog.lehrentwicklung.uni-freiburg.de/)



# 7

## Qualitätsmanagement

### 7.1 Einleitung

Die Hochschulen in Deutschland haben in den vergangenen Jahren zunehmend in den Auf- und Ausbau von systematischen Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Lehre und Studium investiert. Dies geschah unter anderem durch externen Druck (zum Beispiel durch das Erfordernis, Studiengänge zu akkreditieren), aber auch durch die Erkenntnis, dass Hochschulen im globalen Wettbewerb nur durch gute Leistungen in der Forschung und in der Lehre bestehen können. Zur Weiterentwicklung des europäischen Hochschulraums ist die Einigung auf Standards auch hinsichtlich der Verfahren, die bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eingesetzt werden, unerlässlich. Das vorliegende Kapitel der „Charta guter Lehre“ ist der Frage gewidmet, welche Anforderungen an ein zeitgemäßes und wissenschaftsangemessenes Qualitätsmanagement erfüllt werden müssen.

Qualitätsmanagement ist ein integraler Bestandteil der Hochschulentwicklung im Kontext der Bologna-Reform. Eingesetzte Verfahren richten sich an den Zielen der Lehre aus: Wie erfolgreich ist die Hochschule beispielsweise bei der Entwicklung kompetenzorientierter Lehr-/Lern- und Prüfungsformate. Im Sinne einer Selbstvergewisserung über das Maß, in dem die Ziele in der Lehre erreicht wurden, wird Qualitätsmanagement seinerseits zu einem inhaltlich bedeutsamen Teil der Hochschullehre beziehungsweise der Hochschulentwicklung. Aus diesem Grund ist es die Aufgabe des vorliegenden Kapitels, die Reflexion über wissenschaftsangemessene Verfahren des Qualitätsmanagements in Lehre und Studium zu stimulieren: Wie gelingt es, Funktionen des Qualitätsmanagements in der Leistungsbeurteilung einerseits und für die Qualitätsentwicklung andererseits auszubalancieren? Welche Verfahren sind den spezifischen Charakteristika von Lehre und Studium angemessen? Wie können interne und externe Anforderungen an die Qualität von Lehre und Studium im Qualitätsmanagement gleichberechtigt und sachadäquat berücksichtigt werden?

### 7.2 Ausgangslage

Zur Analyse der Hochschulen im Rahmen des Qualitätsmanagements bietet sich eine SWOT-Analyse an.

#### **Stärken (strength)**

Im Zuge der systematischen Aufbauarbeit vieler Hochschulen wurden vielerorts wissenschaftlich reflektierte Ansätze zur Hochschulentwicklung etabliert. Der Austausch der Hochschulen über Standards für gutes Qualitätsmanagement (zum Beispiel bei der Umsetzung der European Standards and Guidelines) schafft die

Möglichkeit, Hochschulleistungen in Lehre und Studium zu vergleichen und die methodische Zuverlässigkeit der eingesetzten Verfahren zu reflektieren.

#### **Schwächen (*weakness*)**

Bei einer nicht durchgängig erreichten Hochschulautonomie bestehen Bürokratisierungsrisiken der Verfahren durch Außensteuerung. Dies ist insbesondere im Verfahren der externen Programmakkreditierung zu beobachten. Deren Qualitätsentwicklungseffekte sind begrenzt, weil anstelle einer Beratungs- und Entwicklungsperspektive die Kontrollfunktion des Qualitätsmanagements im Vordergrund steht. Die Systemakkreditierung hat hier – ungeachtet fortbestehender Entwicklungspotenziale – Fortschritte gebracht. Eine wachsende Zahl von Hochschulen wählt daher diesen alternativen Verfahrensstrang der Akkreditierung.

#### **Chancen (*opportunities*)**

Wird den Hochschulen eine weiter gehende Autonomie gewährt, entfalten sich die bereits entwickelten Ansätze und Instrumente zu einer nachhaltigen Qualitätsentwicklungskultur. An die Stelle der Verfahren zur Kontrolle von Mindeststandards treten Hochschul-Netzwerke zur gegenseitigen Beratung (Benchmarking-Clubs) und fachbezogene Standards für Hochschulentwicklung und Qualitätsmanagement.

#### **Bedrohungen (*threats*)**

Wird stattdessen die Verantwortung für die Gestaltung von Verfahren des Qualitätsmanagements aus den Händen der Hochschulen genommen, werden die vorgeschriebenen Instrumente mechanistisch eingesetzt. Akzeptanzverluste der Verfahren sind die Folge, ebenso wie die Sublimierung von Beurteilungsergebnissen von Lehre und Studium. Damit werden Effekte verursacht, die nicht beabsichtigt waren und schlimmstenfalls entgegengesetzt dem eigentlichen Ziel zu Qualitätsverlusten führen. Ein Beispiel dafür wäre die Anpassung der Benotungspraxis an den Leistungsparameter „Absolventenzahl“.

## **7.3 Unsere Grundüberzeugung**

Der Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements ist Leitungsaufgabe und strategisches Führungsinstrument auf allen Ebenen. Grundlage einer zielorientierten Steuerung ist eine strategische Zielsetzung für Lehre und Studium und die Verständigung über Qualitätskriterien von Studium und Lehre. Dies stellt Leistungstransparenz her und ermöglicht den Ausbau von Stärken sowie die Überwindung von Schwächen.

Gleichzeitig ist die Entwicklung einer gelebten Qualitätsentwicklungskultur erfolgskritisch für das Qualitätsmanagement an Hochschulen. Diese wird durch eine durchgängige Herstellung von Partizipationschancen und die breite Beteiligung aller Statusgruppen erreicht. Eine wichtige Funktion des Qualitätsmanagements ist es in diesem Zusammenhang auch, zwischen den verschiedenen Perspektiven auf „gute Lehre“ zu vermitteln und diese im Prozess des Studiums auszubalancieren, beispielsweise durch eine durchgängige und wirksame Beteiligung aller Statusgruppen an Gremienentscheidungen.

## 7.4 Die Handlungsfelder

Das Qualitätsmanagement von Lehre und Studium hat vielfältige Aufgaben bei der Gestaltung von Lehre und Studium durch die verschiedenen Akteursgruppen. Es ermöglicht es, die von den Hochschulen gesetzten Ziele kontinuierlich zu überprüfen und zu verbessern sowie die Selbstdiagnose- und Veränderungsfähigkeit der Hochschule zu fördern. Veränderungsprozesse werden in Qualitätsregelkreisläufen betrachtet: *plan – do – check – act*. In dieser zyklischen Logik werden Qualitätsziele definiert, Ressourcen und Prozesse zu deren Erreichen projiziert, Mechanismen der Informationssammlung bezüglich des Zielerreichungsgrades (insbesondere Evaluation) etabliert sowie Verfahren der Nachsteuerung im Falle einer Zielverfehlung routinemäßig durchgeführt.

Bezogen auf das Qualitätsmanagement von Lehre und Studium heißt dies, dass ausgehend von den quantitativen und qualitativen Zielen eines Studiengangs (*plan*) Ressourcen für die Zielerreichung eingesetzt werden (Durchführung der Lehr-Lern-Prozesse mit Blick auf die erwarteten Lernergebnisse; *do*). Mittels Verfahren der Evaluation werden der Zielerreichungsgrad überprüft (quantitative Analyse: Wie hoch sind die Absolventenquoten? Wie viele Studierenden haben das Studium in der Regelstudienzeit geschafft? etc.; qualitative Analyse: Evaluation der Kompetenzentwicklung der Studierenden) und Gründe für Abweichungen von den gesetzten Zielen identifiziert (*check*). An die entsprechenden Erkenntnisse werden Entwicklungsstrategien geknüpft (zum Beispiel Veränderung der Modulstruktur und der Zahl der Prüfungen im Studiengang), um Probleme in zukünftigen Durchführungszyklen zu beheben (*act*).

Qualitätsmanagement fördert zudem breit angelegte Kommunikationsformen und die Institutionalisierung von Beteiligungsstrukturen, die alle Hochschulmitglieder aktiv einbeziehen. Das Qualitätsmanagement stärkt Entwicklungsmöglichkeiten einer internen Qualitätskultur. Diese ist gekennzeichnet durch Erfahrungsaustausch, horizontalen und vertikalen Diskurs, Partnerschaft, Vertrauen und Raum für kritische akademische Selbstreflexion.

Qualitätsmanagement baut auf einer kontinuierlichen, systematischen und methodisch reflektierten Evaluation von Lehre und Studium auf, die über ein transparentes Feedbackverfahren und Folgeprozesse zur Verbesserung der Lehre verfügt. Auf den verschiedenen Ebenen von Lehre und Studium – Lehrveranstaltungen, Module, Studiengänge – liegen unterschiedliche Evaluationsgegenstände und Evaluationsinteressen vor. Diese variieren vom individuellen Interesse der Lehrenden an der Wirksamkeit ihres Lehrhandelns für den Kompetenzerwerb der Studierenden bis hin zu steuerungsrelevanten Fragestellungen, ob Studiengänge effizient sind. Dies wird in der Regel durch die Absolventen- oder Studienabbruchquote überprüft.

Evaluation wird im Qualitätsmanagement als Instrumentarium und methodisches Konzept umsichtig eingesetzt. Dabei wird die Validität von Evaluationsergebnissen sowie deren Aussagefähigkeit reflektiert. Die eingesetzten Verfahren bedienen sich eines breiten methodischen Repertoires, um zu gewährleisten, dass keine Fehlinterpretationen von Evaluationsergebnissen in Steuerungsentscheidungen eingehen. Dies gilt insbesondere für die Beurteilung der Qualität von Lehre und Studium auf der Basis von Kennzahlen und Indikatoren.

Befragungen von Studierenden und Absolventen werden genutzt, um Transparenz hinsichtlich der Qualitätseinschätzungen der wichtigsten Stakeholdergruppe herzustellen. Die Durchführung von Befragungen wird damit aber nicht mit Qualitätsmanagement gleichgesetzt. Vielmehr ist kennzeichnend, dass sich die Inhalte der Befragungen auf die Qualitätsziele der jeweils evaluierten Ebene (Lehrveranstaltung, Modul, Studiengang) beziehen und dass identifizierte Schwachpunkte zum Ausgangspunkt einer konsequenten Strategieentwicklung für zukünftige Verbesserungen gemacht werden. Auf diese Weise schließt sich der beschriebene Qualitätsregelkreislauf.

Zum Instrumentarium gehört auch ein systematisches Monitoring von Lehrangeboten, insbesondere auf der Ebene von Modulen und Studiengängen, beispielsweise Studienverlaufsanalysen, Abbrecher- und Absolventenstudien sowie die Evaluation von Transferprozessen. Qualitätsmanagement ist gekennzeichnet durch einen Verzicht auf kleinteilige Regulierungen der Verfahren. Der Erfolg des Qualitätsmanagements zeigt sich an dem Maß, zu dem es zur Erleichterung des Studienalltags für Studierende, Lehrende und (Selbst-)Verwaltung beiträgt, anstatt eine Überbürokratisierung zu verursachen.

## 7.5 Akteure

Qualitätsmanagement ist Aufgabe der Hochschulleitung und Dekanate. Insbesondere die Festlegung von Zielen und Strategien für die Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium sowie das Qualitätsmanagement in diesem Bereich ist hier angesiedelt. Aktive Mitwirkung an der Erreichung dieser Ziele sowie der Umsetzung der Strategien für Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement sind zugleich Aufgabe und Verantwortung aller an Lehre und Studium Beteiligten: Studierende, Lehrende sowie Mitarbeiter in den Verwaltungseinrichtungen.

## 7.6 Grundsätze und Leitlinien

Die Wirksamkeit von Qualitätsmanagementstrategien lässt sich anhand der folgenden Kriterien beurteilen.

### **Kontextbezogenheit**

Qualitätsmanagement wird in einer Weise ausgestaltet, dass es die Spezifika fachlicher Kulturen berücksichtigt und diese bereits bei der Entwicklung von Qualitätszielen einbezieht. Qualitätsmanagement verzichtet darauf, globale Qualitätsvorstellungen auf alle disziplinären Kontexte anzuwenden, sondern gewichtet deren Unterschiedlichkeiten in umsichtiger Weise. So werden an die Berufsfähigkeit von Absolventen ingenieur- oder naturwissenschaftlicher Studiengänge andere Anforderungen gestellt als an die Berufsfähigkeit von geisteswissenschaftlichen Studiengängen. Bei der Beurteilung des Zielerreichungsgrades in der Lehre werden zudem externe Rahmenbedingungen berücksichtigt, wie etwa Kompetenzprofilbeschreibungen, die sich aus verschiedenen einschlägigen Qualifikationsrahmen ergeben.

### Entwicklungsbezogenheit

Qualitätsmanagement hat das Ziel, Verbesserungspotenziale zu identifizieren und Strategien zu deren Nutzung zu entwickeln. Dies geschieht in einem partizipativen Prozess. Nur so kann die Akzeptanz des Qualitätsmanagements und der eingesetzten Instrumente und Verfahren (zum Beispiel Evaluationen) sichergestellt werden. Qualitätsmanagement in Lehre und Studium ist kein Instrument zur Sanktionierung von Zielverfehlungen, sondern ein Instrument zur stetigen akademischen Selbstreflexion über das Erreichte und die zu bewältigenden zukünftigen Herausforderungen. In diesem Sinne hat Qualitätsmanagement neben der Funktion einer summativen Bewertung abgeschlossener Prozesse auch die Aufgabe, formativ an der Gestaltung und kontinuierlichen Verbesserung dieser Prozesse mitzuwirken.

### Ganzheitlichkeit

Qualitätsmanagement lässt sich nicht auf einzelne Instrumente oder Gegenstände wie die „Qualitätsprüfung von Lehrveranstaltungen durch studentische Befragungen“ reduzieren. Vielmehr handelt es sich um einen umfassenden und prozessbezogenen Ansatz der Qualitätsentwicklung für Lehre und Studium. In diesen sind die strategische Planung der Lehre (zum Beispiel der Profilierung der Curricula gemäß der strategischen Ziele der Hochschule), die Lehrentwicklung (auf den verschiedenen Ebenen: von der Lehrveranstaltung über die Modulebene bis zum Studiengang) sowie die Personalentwicklung der an der Lehre Beteiligten einbezogen. Kennzeichen ist eine zyklische Logik gemäß dem „PDCA-Zyklus“. Diese Qualitätskreisläufe sind die Grundlage für jedes Qualitätsmanagement in Lehre und Studium.

### Sichtbarkeit

Qualitätsmanagement darf kein Selbstzweck sein. Die aus den verschiedenen Maßnahmen – insbesondere die Evaluation von Lehre und Studium ist hier zu nennen – gewonnenen Erkenntnisse müssen durch die Lehrenden und die Verwaltung ernst genommen und angewandt werden. Es ist unabdingbar, dass die an Evaluationen beteiligten Studierenden und Lehrenden mitbekommen, dass ihre Anmerkungen geschätzt werden und zu Veränderungen führen. Ansonsten droht die Motivation, die Evaluationen gewissenhaft zu bearbeiten, nachzulassen. Nutzbare Erkenntnisse lassen sich dann immer schwieriger gewinnen.

### An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Till Heyer-Stuffer  
Heike Kückmeister  
Philipp Pohlenz  
*Universität Potsdam*

Thomas Grünewald  
*ehem. Universität Potsdam, jetzt  
Ministerium für Wissenschaft,  
Forschung und Kultur Brandenburg*

Monika Bessenrodt-Weberpals  
*HAW Hamburg*

Jelka Meyer  
*Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf*

Lothar Litz  
*Technische Universität Kaiserslautern*

Richard Wolf  
*Technische Universität München*

Andreas Klose  
*FH Potsdam*

Claudia Römisch  
*RWTH Aachen*

Gabriele Witter  
*Hochschule Bremen*

Jan Breckwoldt  
Kai Sostmann  
*Charité – Universitätsmedizin Berlin*

Jörn Alpei  
*Universität Göttingen*

**Redaktionelle Verantwortung:**  
Philipp Pohlenz  
*Universität Potsdam*

# Online-Studierendenpanel

Universität Potsdam

## Fakultät

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium – ZfQ

## Anwendungsfeld

(Zum Beispiel Studiengang) Evaluation der Lehre

## Anlass und Ziele

Verbesserung der Evaluationsmethoden, um die Qualität von Lehre und Studium zu beurteilen; Analyse von Erfolgsbedingungen des Studiums im zeitlichen Verlauf

## Zielgruppe

Studierende und Promovierende der Universität

## Beschreibung des Konzeptes

Evaluation wird hinsichtlich ihrer Fähigkeit diskutiert, kausale Relationen von Input und Output/Outcomes der Lehre methodisch seriös zu beschreiben. Gebraucht werden Informationen über Erfolgsbedingungen und über daran anschließende Handlungsoptionen der Qualitätsentwicklung. Mit dem Online-Studierendenpanel werden Daten zum Studienerfolg in eine analytische Beziehung zu Aspekten individueller Lernprozesse gesetzt.



## Vorgehensweise/Durchführung

Das Online-Studierendenpanel beruht auf wiederholten Befragungen im zeitlichen Verlauf. Erhoben werden Qualitätseinschätzungen Studierender sowie Angaben zu Studienleistungen (zum Beispiel erworbene ECTS-Punkte). Auswertungsberichte werden zudem von den Fakultäten für deren dezentrale Qualitätsmanagementverfahren genutzt.

## Rahmenbedingungen

Das Online-Studierendenpanel wird vom Geschäftsbereich Evaluation am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium – ZfQ der Universität Potsdam betrieben.

## Besonderheiten

Das Online-Studierendenpanel verbindet die Qualitätsmanagementstrategie der Universität Potsdam mit Forschungsaktivitäten des ZfQ im Bereich der Hochschulforschung. So wird Qualitätsmanagement auf wissenschaftsadäquate Weise durchgeführt.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Die Auswertungsergebnisse des Online-Studierendenpanels werden von den Fakultäten als Informationspool für ihre Qualitätsmanagementstrategien genutzt. Vielfältige Einzelstudien und erste Längsschnittstudien zeigen das analytische Potenzial von Evaluationsdaten für die Qualitätsentwicklung.

## Ansprechpartner

Philipp Pohlentz  
Tel.: (03 31) 9 77-15 32  
pohlentz@uni-potsdam.de

## Weblink

[www.uni-potsdam.de/zfq](http://www.uni-potsdam.de/zfq)

# Teaching Analysis Poll

Universität Bielefeld

## Fakultät

Arbeitsbereich Lehren & Lernen

## Anwendungsfeld

Lehrveranstaltungen

## Anlass und Ziele

Das Teaching Analysis Poll (TAP) ist eine einfache und zugleich wirkungsvolle Methode, mit der Lehrende in der Mitte des laufenden Semesters von Studierenden Rückmeldung darüber erhalten können, wie ihre Lehrveranstaltung „läuft“. Das Ziel eines TAPs ist es, spezifische handlungsorientierende Informationen zur Veränderung und Verbesserung einer konkreten Lehr- und Lernsituation zu erhalten.

## Zielgruppe

Alle Lehrende

## Beschreibung des Konzeptes

Die Universität Bielefeld hat sich zum Ziel gesetzt, zu einer Studien- und Lehrkultur beizutragen, in der sich alle Beteiligten einbringen und als Akteure des gemeinsamen Lehrens und Lernens erfahren können. Das TAP ist hierbei in besonderer Weise zielführend: Anders als übliche Evaluationsbögen am Ende einer Veranstaltung setzt das TAP in einer laufenden Lehrveranstaltung an, wirkt also formativ. Gleichzeitig stößt es einen Dialog über Lehren und Lernen an.

## Vorgehensweise/Durchführung

Das TAP wird in Abwesenheit des/der Lehrenden von einem Mitglied des Teams „Lehren & Lernen“ durchgeführt. Dadurch bleibt das Feedback anonym. Lehrende melden über ein Formular im Internet ihren Bedarf an, dann vereinbart ein Mitarbeiter mit ihnen einen TAP-Termin. Zu die-



sem Termin beendet der Lehrende seine Lehrveranstaltung 30 Minuten früher, stellt die TAP-Person kurz vor und verlässt den Raum. In der halben Stunde der Zwischenauswertung reflektieren die Studierenden die Lernförderlichkeit der Veranstaltung und diskutieren sie in Kleingruppen.

Die Ergebnisse werden von jeder Gruppe schriftlich fixiert, eingesammelt, im Plenum besprochen und es werden Mehrheitsmeinungen ermittelt. Die Ergebnisse werden zeitnah in einem Auswertungsgespräch an die Lehrenden weitergegeben. Bei Interesse der Lehrenden werden in diesem Gespräch auch gemeinsam Ideen erarbeitet, wie die Anregungen der Studierenden umgesetzt werden können. Bereits in der nächsten Sitzung der Lehrveranstaltung bespricht der Lehrende mit den Studierenden, welche Konsequenzen er aus der Rückmeldung ziehen möchte.

## Rahmenbedingungen

- Zwei Wochen TAP-Zeit in der Mitte des Semesters (die Anmeldung beginnt entsprechend vorher)
- Bis zu einer Seminargröße von 35 Studierenden kann TAP von einem Mitarbeiter durchgeführt werden, bei größeren Gruppen sollten zwei Personen beteiligt sein.

## Besonderheiten

Damit das TAP in der beschriebenen Weise gut funktioniert, ist es wichtig, dass

sich alle Beteiligten über ihre Rollen und Aufgaben im Klaren sind: Studierende als Experten ihres Lernens, Lehrende als Experten für die fachliche Lehre, die Mitarbeiter des Lehren & Lernen-Teams als Experten für Moderation und Prozessgestaltung. In den Gesprächen mit den Lehrenden kommt auf Nachfrage darüber hinaus die hochschuldidaktische Expertise der TAP-Moderatoren zum Tragen – allerdings wird darauf geachtet, die Formate zu trennen. Ein TAP ist keine hochschuldidaktische Beratung, es kann aber Anlass für eine solche sein. Es gilt das Prinzip der „Beratung ohne Ratschlag“. Die TAP-Interventionen zielen darauf, Selbstreflexion und Verständigung zu ermöglichen.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Bislang war die Resonanz der Lehrenden und Studierenden durchweg positiv. Im Sommersemester 2011 überstieg die Nachfrage noch vor Ende der Anmeldefrist die Kapazitäten. Pro Semester werden TAPs in durchschnittlich 22 Veranstaltungen in nahezu allen Fakultäten der Universität Bielefeld durchgeführt. Veranstaltungsgröße und -format variieren: vom Seminar mit 20 bis hin zur Vorlesung mit über 300 Studierenden. Die Beteiligung von Professoren ist mit rund 50 Prozent sehr hoch.

## Ansprechpartnerinnen

Swantje Lahm  
Tel.: (05 21) 1 06-46 97  
swantje.lahm@uni-bielefeld.de

Svenja Kaduk  
Tel.: (05 21) 1 06-1 27 32  
svenja.kaduk@uni-bielefeld.de

## Link

[www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL\\_K5/angebote\\_lehrende/Lehren-Lernen/Beratung/TAP.html](http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/angebote_lehrende/Lehren-Lernen/Beratung/TAP.html)



# 8

## Governance

### 8.1 Einleitung

Der Wettbewerb unter den Hochschulen nimmt weiter zu. Um sich diesem Wettbewerb erfolgreich zu stellen, benötigen Hochschulen auch eine gute Governance. Unter guter Governance wird eine effiziente, in der Breite getragene Festlegung von Zielen sowie die Formulierung von Strategien zu deren Erreichung verstanden.

### 8.2 Die Ausgangslage

Die Hochschullandschaft Deutschlands befindet sich seit Jahren im Wandel, der sowohl von hochschulinternen als auch von externen Faktoren wie der Politik, Geldgebern etc. beeinflusst wird. Die hochschulinternen Faktoren können Reaktionen auf den zunehmenden Wettbewerb, die Veränderung der Finanzierungslage sowie ein Wandel in der Organisationskultur sein. Dabei spielen Entwicklungen wie Veränderungen in den Reihen der Leistungsträger, die Erarbeitung einer neuen fachlichen, strukturellen Ausrichtung der Hochschule, zum Beispiel in Form von Hochschulentwicklungsplänen, Leitbildern, Führungskonzepten etc., eine entscheidende Rolle. Externe Faktoren betreffen vor allem die rechtlichen Vorgaben (Änderungen in den Hochschulgesetzen), die Finanzierung der Hochschulen (Hochschulpaktvorgaben, Studienbeiträge etc.) und das Studierendenaufkommen.

Des Weiteren gibt es Einflüsse, bei denen sich externe und interne Faktoren vermischen, zum Beispiel die Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge im Sinne des Bologna-Prozesses und die damit verbundenen Akkreditierungs- und Qualitätsmanagementverfahren. Diese haben erhebliche Auswirkungen auf die Organisation einer Hochschule. Gleichzeitig tragen auch Förderprogramme, Ausschreibungslinien oder Exzellenzinitiativen, wie die des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, ihren Teil dazu bei, dass Hochschulen sich wandeln, indem sie auf diese Impulse reagieren.

Ausgehend davon, dass Hochschulen sich vor einem hoch viablen Hintergrund bewegen, kann man feststellen, dass gute Governance mit der Diversität verschiedener an sie gerichteter Ansprüche produktiv umgehen muss. Dabei kann man festhalten, dass je geringer die staatliche Regulierung ist, umso mehr Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschule bleiben. Gleichzeitig erfordert eine gute Governance in einer Organisation, in der unterschiedliche Mitglieder (zum Beispiel Lehrende, Verwaltung etc.) einen hohen Spezialisierungs- und Professionalisierungsgrad erreicht haben, eine hohe und permanente Transparenz, sodass ein kontinuierlicher Change-Management-Prozess auf allen Ebenen mitgetragen werden kann. Dies ist

vor allem deshalb wichtig, weil es sich bei Hochschulen um Organisationen handelt, bei denen die hohe Eigenmotivation der Leistungsträger (Studierende, wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter, Professoren) entscheidend für die Weiterentwicklung ist.

### 8.3 Unsere Grundüberzeugungen

Ziel guter Governance ist die funktionierende Selbstorganisation der Hochschule. Dabei verpflichtet sich die Hochschule nicht den Einzelinteressen ihrer Mitglieder oder Gruppen, sondern dem „Gesamtwohl“ der Hochschule. Damit dies möglich wird, muss dieses Gesamtwohl legitimiert und breit akzeptiert sein. Die Einbindung aller Ebenen in die Legitimation des Gesamtwohls ist daher ebenso notwendig wie in die Entwicklung von Zielen. Governance wird durch die einzelnen Menschen legitimiert. Verantwortung wird benannt und übernommen.

Gute Governance legt das Subsidiaritätsprinzip<sup>1</sup> zugrunde, bei dem das Miteinander der einzelnen Ebenen im Vordergrund steht. Entscheidungen und Ziele einer jeden Ebene werden dabei vor dem Hintergrund der gesamtstrategischen Ausrichtung getroffen/gesetzt, können aber wiederum gleichzeitig die Gesamtentwicklung beeinflussen.

Förderlich sind dabei (Reihenfolge ohne Priorisierung)

- Transparenz und Offenheit (zum Beispiel in Prozessen der Entscheidungsfindung; bei der Zuweisung von Rollen),
- klare Kommunikationsstrukturen,
- Subsidiaritätsprinzip (Strategien verschiedener Steuerungsebenen gegeneinander abwägen und in Austauschbeziehungen bringen),
- sinnvolle Partizipation,
- klare Verantwortlichkeiten (hinsichtlich Entscheidungskompetenz und Ergebnisverantwortung) verbunden mit einer Rechenschaftspflicht (*accountability*) und
- Umsetzung des organisationalen Leitbilds.

Gute Governance beinhaltet im Bereich der Lehre daher die Definition und das Bewusstsein für Kompetenzen und Verantwortlichkeiten auf den einzelnen Steuerungsebenen. Gegenstand der Analyse von Governance an Hochschulen ist die Frage, ob die „herrschenden“ Strukturen den Anforderungen an gute Governance gerecht werden. Die Handlungsfähigkeit der Hochschule/Hochschulleitung muss gegeben sein. Spielregeln, Umgangsregeln, „gutes Miteinander“ sind zu definieren und zu leben.

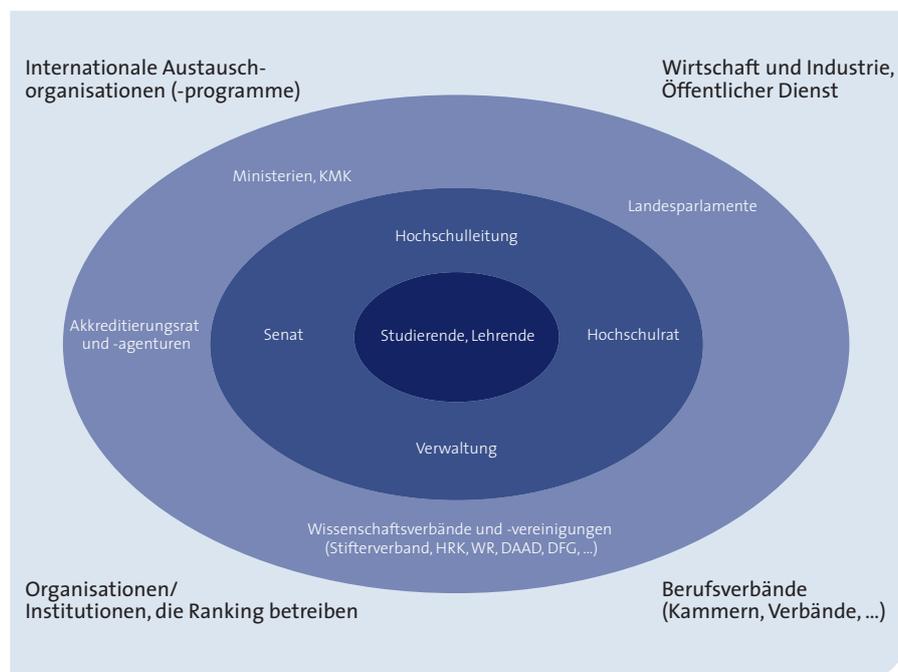
## 8.4 Die Handlungsfelder

Gute Governance strahlt also sehr breit und wirkt in fast alle Bereiche der Hochschule hinein. Die Grundsätze und Leitlinien orientieren sich deshalb an fünf sogenannten Enabler-Kriterien (oder auch Befähiger-Kriterien), wie sie in anderen Exzellenzmodellen (zum Beispiel European Foundation for Quality Management, EFQM, oder die Initiative Ludwig-Erhard-Preis, ILEP) genutzt werden. Diese Enabler-Kriterien, die hier gleichsam als Handlungsfelder interpretiert werden sollen, lauten:

- Führung,
- Strategie,
- Mitarbeiter (Lehrende und das die Lehre unterstützende Personal (hier: Mitwirkende)),
- Ressourcen und Kooperationen/Partnerschaften sowie
- Prozesse.

## 8.5 Akteure

Die verschiedenen Ebenen und Akteure beeinflussen sich wechselseitig. Alle Akteure wirken führend und lassen sich gleichzeitig führen, wirken leitend und lassen sich gleichzeitig leiten, wirken lenkend und lassen sich gleichzeitig lenken, wirken steuernd und lassen sich gleichzeitig steuern. Als Akteure treten unter anderem auf:



## 8.6 Grundsätze und Leitlinien

Die Grundsätze und Leitlinien orientieren sich an den oben benannten Handlungsfeldern.

### **Führung**

- Die Hochschule entwickelt ein Führungssystem, das geeignet ist, ihre definierten Ziele zu erreichen. Dazu gehört auch eine Governance-Definition für die Hochschule.
- Das Führungssystem bindet alle mit ein, die an der Hochschule Verantwortung tragen, und ist in der Lage, Gesamt- und Partikularziele zu integrieren.
- Das Führungssystem basiert auf dem Leitbild und Führungsverständnis der Hochschule.
- Über das Führungssystem wird der (notwendige und tatsächliche) Wandel der Organisation erkannt und produktiv gestaltet (aktiv und reaktiv).

### **Strategie**

- Die Strategie wird entwickelt, entschieden, kommuniziert, bewertet und unterliegt einer stetigen Anpassung.
- Die Identifikation der Ziele, insbesondere für die Lehre und für die Herstellung des Commonsense wird als Teil dieser Strategie gesehen (Lehre als Teil der Gesamtstrategie).
- Die Strategie beruht auf einer Diskussion der gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnisse und Erwartungen der Interessengruppen (siehe Abschnitt 8.2) und einer abschließenden Entscheidung (gemäß dem Subsidiaritätsprinzip). Zu berücksichtigen sind dabei insbesondere auch die regionale Verantwortung der Hochschule, vorhandene länderspezifische Rahmenbedingungen sowie der üblicherweise zentrale Beitrag von Hochschulen zum gesellschaftlichen Wandel.
- Die Entwicklung und Bewertung der Strategie beruht auch auf Fakten und Vergleichen, wie zum Beispiel Evaluationsergebnissen, Verbleibstudien, hochschuldidaktischen Erkenntnissen, weiteren wissenschaftlichen Erkenntnissen, Good-Practice-Erfahrungen.
- Die Strategie wird kommuniziert und durch ein Netzwerk von Schlüsselprozessen umgesetzt.

### **Lehrende und das die Lehre unterstützende Personal (hier: Mitwirkende)**

- Die Anforderungsprofile (unter anderem fachliche und überfachliche Kompetenzen) der Mitwirkenden sind definiert und werden beständig neuen Anforderungen angepasst.
- Die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen wird gefördert (zum Beispiel durch Personalentwicklung).
- Mitwirkende werden eingebunden, handeln abgestimmt und verbindlich.
- Es gibt eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung aller Mitwirkenden.
- Es gibt Motivations- und Anreizsysteme für die Mitwirkenden.
- Professionalisierung der Lehrenden beinhaltet auch die bewusste Akzeptanz des „Sichleitenlassens“, des Experimentierens und damit des „Fehlermachendürfens“.

### **Ressourcen**

- Alle Ressourcen (Personal, Finanzen, Sachausstattung, Wissen, Information, Technologie etc.) werden geplant, gemanagt und optimiert.

### Kooperationen/Partnerschaften

- Externe Partnerschaften (mit Schulen, Instituten, Lehrbeauftragten, anderen Hochschulen, Unternehmen etc.) werden geplant, institutionalisiert und laufend weiterentwickelt.
- Interne Partnerschaften (Synergien zwischen zentralen und Querschnittsfunktionen, Dienstleistungsaustausch zwischen Fachbereichen/Fakultäten, etc.) werden geplant, gemanagt und verbessert.

### Prozesse

- Prozesse werden systematisch unter Einbindung der Akteure gestaltet, gemanagt und nach Bedarf und unter Nutzung von Innovationen kontinuierlich verbessert.
- Alle wesentlichen Aktivitäten sind als Prozesse systematisch ausgestaltet und festgelegt.
- Angebote und Leistungen werden auf Basis der Bedürfnisse und Erwartungen der Kunden und Partner entworfen und entwickelt. Die Hochschule hat dabei für sich definiert, was sie unter Kunde und was unter Partner versteht.
- Es gibt zudem eine Definition von „guter Lehre“ an der Hochschule.

### An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Diana Casel  
Lorina Hermann  
Martin Holzwarth  
Lothar Litz  
Stephan Oberfranz  
Kathrin Schneider  
*TU Kaiserslautern*

Felix Gathmann  
*RWTH Aachen*

Wolfgang Lukas  
Nils Paskarbies  
*Hochschule Bremerhaven*

Philipp Pohlenz  
*Uni Potsdam*

Rudolf Bauer  
Claudia Meijering  
*TU München*

#### Redaktionelle Verantwortung:

Martin Holzwarth  
*TU Kaiserslautern*

---

1 Subsidiarität wird hier verstanden als das Treffen von Entscheidungen auf der Ebene, auf der die sachliche/fachliche Entscheidungskompetenz vorhanden ist. Gleichzeitig ist damit auch die Rechenschaftspflicht über die Umsetzung von Entscheidungen und deren Ergebnisse verbunden.

# Externer Beirat für Studium und Lehre

TU Kaiserslautern

## Fakultät

Referat Qualität in Studium und Lehre

## Anlass und Ziele

Der Externe Beirat für Studium und Lehre wurde initiiert, um externe Begutachtung und Beratung zur Qualitätsentwicklung an der TU Kaiserslautern zu etablieren. Aufgrund der Selbstberichte der Hochschulleitung und einzelner Fachbereiche diskutieren die Mitglieder des Beirates die Zielerreichung und beraten die Beteiligten hinsichtlich der bisherigen Strategie und der weiteren Ausrichtung.

## Zielgruppe

Gesamte Hochschule

## Beschreibung des Konzeptes

Der Externe Beirat für Studium und Lehre setzt sich folgendermaßen zusammen:

- zwei Professoren aus dem Bereich Hochschuldidaktik/Hochschulentwicklung
- ein Mitglied aus dem Externen Forschungsbeirat der TU Kaiserslautern
- ein Studierender aus einer anderen Universität mit Gremien Erfahrung
- ein extern tätiger Alumnus
- ein Mitglied des akademischen Mittelbaus, erfahren in den Prozessen im Bereich Qualität in Studium und Lehre
- ein Mitglied einer Universitätsverwaltung mit Aufgaben im Bereich Studium

Er hat die Aufgaben, die Hochschulleitung sowie die Fachbereiche hinsichtlich ihrer Qualitätsziele zu beraten, im Besonderen die Hochschulleitung bezüglich ihrer strategischen Ausrichtung. Zudem wählen die Mitglieder des Externen Beirates den Preisträger für den TU-Preis für Studium und Lehre aus.



## Vorgehensweise/Durchführung

Der Externe Beirat für Studium und Lehre tagt einmal jährlich für zwei Tage. Alle beteiligten Fachbereiche haben einen Zeitrahmen von 20 Minuten, in welchem sie zu dem vorher bekanntgegebenen Thema ihren Status quo, ihre Strategie und ihre Zielerreichung darlegen. Zudem wird beleuchtet, welche Handlungsempfehlungen aus dem Vorjahr umgesetzt wurden und welche Ergebnisse damit erzielt werden konnten. Die Hälfte der Zeit ist Studierenden vorbehalten, die aus ihrer Sicht die Dinge beleuchten. Anschließend befragen die Mitglieder die Vortragenden und geben eine erste Rückmeldung. Am Ende des zweiten Sitzungstags findet eine große Feedbackrunde statt, in der alle Vortragenden zusammenkommen. In dieser Runde werden Lob und Kritik geäußert. Durch die transparente Rückmeldung können alle Fachbereiche profitieren.

## Rahmenbedingungen

Da der Externe Beirat für Studium und Lehre einmal jährlich tagt, ist die Vor- und Nachbereitung durch eine Person sehr gut zu organisieren. Zur Nachbereitung ist es dennoch unerlässlich, wenn mehrere Personen ihre Eindrücke besprechen und der Hochschulleitung vermitteln. In den drei Monaten um den Sitzungstermin herum ist der Aufwand temporär hoch, kann aber neben dem Tagesgeschäft erledigt werden.

## Besonderheiten

Die Besonderheit an der TU Kaiserslautern ist ohne Frage die Gleichberechtigung der Studierenden vor diesem Expertengremium. Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, dass dies die Kommunikation in den Fachbereichen sehr positiv befruchtet.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Der Blick von außen durch den Externen Beirat für Studium und Lehre wird sehr geschätzt und die Beratung gern angenommen und umgesetzt, soweit möglich. Die Diskussion über Qualität in Studium und Lehre und die aktive Verbesserung wurden durch die jährliche Vorstellung vor dem Gremium deutlich beschleunigt. Ebenso wurde die strategische Umsetzung des Bologna-Prozesses forciert.

In Zukunft sollen die Schwerpunktthemen des Externen Beirates für Studium und Lehre vermehrt und des Workshops Lehre plus parallelisiert werden, um die Synergien innerhalb der TU Kaiserslautern intensiver zu nutzen.

## Ansprechpartnerin

Diana Casel  
Tel.: (06 31) 2 05 33 17  
diana.casel@verw.uni-kl.de

## Weblink

[www.uni-kl.de/universitaet/organisation/verwaltung/refls/akteure-gremien/externer-beirat-fuer-studium-und-lehre/](http://www.uni-kl.de/universitaet/organisation/verwaltung/refls/akteure-gremien/externer-beirat-fuer-studium-und-lehre/)

# Vorstand Lehre

TU München

## Fakultät

Hochschulweit

## Anwendungsfeld

Studium und Lehre

## Anlass und Ziele

2009 wurden unter anderem mit dem Vorstand Lehre neue Strukturen eingeführt, die dem Bereich Lehre innerhalb der TUM mehr Gewicht verleihen und für eine effektivere Steuerung aller mit Studium und Lehre verbundenen Vorgänge sorgen sollen. Der Vorstand Lehre ist vor allem ein Koordinationsgremium, in dem alle einschlägigen Aktivitäten im Bereich Studium und Lehre zusammenlaufen.

## Zielgruppe

Vorwiegend Lehrende und Lernende

## Beschreibung des Konzeptes

Der Vorstand Lehre setzt sich aus drei Studiendekanen (Vertreter der jeweiligen Standorte der TUM), einem Vertreter der wissenschaftlichen Mitarbeiter, zwei Studierendenvertretern sowie der Vizepräsidentin für Studium und Lehre (Vorsitz) zusammen. Die Standortvertreter tauschen sich regelmäßig mit ihren Kollegen vor Ort aus und berichten im Vorstand Lehre jeweils die Themen aller Studiendekane. Dadurch wird sichergestellt, dass zeitnah alle (Studien-)Fakultäten eingebunden sind. Daneben setzt der Vorstand Lehre flexibel und zeitnah sachspezifische Arbeitsgruppen ein, um Vorlagen zur Lösung aktueller Probleme vorzubereiten beziehungsweise um über den Fortgang der Lösungsimplementie-



rung zu berichten. In diesen temporären Arbeitsgruppen arbeiten Mitarbeiter aus Fakultäten und zentralen Einheiten sowie Studierende mit, die aufgrund ihres Tätigkeitsprofils die spezifische Kompetenz zur Bearbeitung der Aufgaben mitbringen.

## Vorgehensweise/Durchführung

Der Vorstand Lehre tagt in der Regel einmal pro Monat und wird vom Hochschulreferat Studium und Lehre organisiert. Neben den Mitgliedern werden themenbezogen Gäste mit eingeladen. Die behandelten Themen, Empfehlungen und Beschlüsse des Vorstands Lehre werden mittels Protokoll dokumentiert und über einen großen Verteiler hochschulweit kommuniziert.

## Rahmenbedingungen

Es sind keine besonderen Rahmenbedingungen nötig.

## Besonderheiten

Die Besonderheit dieses hochschulinternen Gremiums liegt zum einen darin, dass seine paritätische Zusammensetzung allen an Studium und Lehre beteiligten Gruppen eine Stimme verleiht. Zum anderen erlaubt die Größe des Gremiums offene Diskussionsformen und eine flexible Arbeitsweise, die effizient und zielführend ist.

## Ergebnisse, Wirkungen und Ausblick

Seit seiner Gründung im Jahr 2009 hat das Gremium den Bereich Studium und Lehre der TUM entscheidend mitgeprägt, zum Beispiel durch die Neuauflage des sogenannten Bologna-Eckpunktepapiers, die Optimierung zentraler Prozesse im Modul- beziehungsweise Prüfungsmanagement, die Regelung von Multiple Choice und vieles mehr. Die Arbeitsweise dieses Gremiums und seiner Arbeitsgruppen hat sich bewährt und deren Ergebnisse finden hochschulweit Beachtung. Daher wird der Vorstand Lehre auch in Zukunft aktiv sein.

## Ansprechpartnerin

Frauke Winkel  
Tel.: (0 89) 2 89-2 54 59  
winkel@zv.tum.de

## Weblink

[www.lehre.tum.de/themen/management-von-studium-und-lehre/organisationsstruktur](http://www.lehre.tum.de/themen/management-von-studium-und-lehre/organisationsstruktur)



# 9

## Rahmenbedingungen

### 9.1 Einleitung

Die „Charta guter Lehre“ kann ihre Wirkung nur dann voll entfalten, wenn durch die Rahmenbedingungen die substanziellen Voraussetzungen für gute Lehre gewährleistet sowie das Ansehen der Lehre grundsätzlich gestärkt werden. Zudem sollten die rechtlichen Regelungen sowie die inneruniversitären Strukturen und Prozesse Handlungsspielräume für die Gestaltung von Freiräumen zur Innovation der Lehre ermöglichen. Um die angeregten Optionen zur Verbesserung von Studium und Lehre umzusetzen, bedarf es aufseiten der Hochschulen darüber hinaus ausreichender finanzieller, infrastruktureller und personeller Ressourcen. Das vorliegende Kapitel konzentriert sich auf das Verhältnis und die Schnittpunkte zwischen den Hochschulen und den zuständigen staatlichen Stellen und ergänzt damit insbesondere die Kapitel zur Organisationsentwicklung und Governance.

### 9.2 Die Ausgangslage

Das deutsche Hochschulsystem ist im Bereich der Lehre überwiegend öffentlich finanziert und unterliegt – unbenommen der Freiheit von Forschung und Lehre – direkt oder indirekt staatlichen Regulierungen. Eine grundsätzliche Änderung dieser Konstellation ist kaum zu erwarten, jedoch eine kontinuierliche Neujustierung. So ist seit dem Ende der 1990er-Jahre eine Tendenz zur Deregulierung der Hochschulen erkennbar, die vom Leitbild einer autonomen Hochschule ausgeht: Der Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung soll den Hochschulen innerhalb von weiter gesteckten Grenzen einen größeren Gestaltungsspielraum ermöglichen, der im Gegenzug ein höheres Maß an Verantwortlichkeit seitens der Hochschule bedingt.

Gleichzeitig ist an Hochschulen vielfach die Grundfinanzierung nicht mehr auskömmlich. Dies lässt sich nur teilweise durch Studienbeiträge oder Sonderprogramme auffangen. Wettbewerblich organisierte Förderprogramme binden in der Regel in der Phase der Bewerbung und der Umsetzung zusätzliche Personal- und Sachmittel aus der Grundausrüstung und belasten damit die Ressourcen, zumal die im Bereich der Forschung inzwischen üblichen Overhead-Zahlungen nicht vorgesehen sind.

Sonderprogramme und konkurrenzorientierte, projektgebundene Finanzierungen ermöglichen zwar einerseits wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Strukturen und Innovationen in der Lehre, können dabei über die gesetzten Anreize im Einzelfall aber auch leicht als indirekte thematische Detailbereichssteuerung wahrgenommen werden. Darüber hinaus erzeugen sie gleichzeitig das aus dem Bereich der Forschung bekannte Problem der hohen Personalfuktuation durch befristete Verträge

und den damit verbundenen Verlust an wertvollem institutionellem Wissen. Überdies ist die Unterstützung der Lehre durch das derzeit noch geltende, im Rahmen der Föderalismusreform gefundene Verhältnis von Bund und Ländern bei der Hochschulfinanzierung kompliziert. Der Anpassungsprozess der hochschulinternen Organisations- und Steuerungsstrukturen an die aus dem erweiterten Handlungsspielraum resultierenden Möglichkeiten und Verpflichtungen ist noch nicht abgeschlossen.

### 9.3 Unsere Grundüberzeugungen

Neben dem Nutzen für das Individuum erzeugt Bildung auch einen zusätzlichen Nutzen für die Gesellschaft. Es liegt daher im gesellschaftlichen Interesse, die Nutzung der Bildungsmöglichkeiten – auch im Hochschulbereich – auszuweiten. Entsprechend müssen Studium und Lehre als Kernaufgaben der Hochschulen auskömmlich und verlässlich finanziert sein. Dieses Maß an Verlässlichkeit sowie die Freiheit inhaltlicher und organisatorischer Gestaltungsmöglichkeiten sind Grundvoraussetzungen für die dauerhaft qualitativ hochwertige Gestaltung der Lehre. Im Gegenzug sollten die für die Hochschulsteuerung verantwortlichen Stellen sicherstellen können, dass die Mittel verantwortungsvoll und effizient eingesetzt werden sowie die demokratisch definierten Ziele und Ansprüche an das Hochschulwesen verwirklicht werden.

Eine nachhaltige Qualitätsentwicklung in der Lehre und die konkrete Ausgestaltung der Freiräume bedürfen eines von gegenseitigem Vertrauen, Transparenz, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit geprägten, kontinuierlichen Aushandlungsprozesses zwischen Hochschulen und verantwortlichen staatlichen Stellen. Hochschulintern unterstützen der Abbau des Verwaltungsaufwands für Lehrende sowie die Verlagerung und Professionalisierung der Abläufe die Qualitätsentwicklung, indem den einzelnen Lehrenden mehr Zeit für ihre akademischen Aufgaben bleibt. Hierzu können Staat und Hochschulen gleichermaßen beitragen, etwa durch Reformen im Bereich der Akkreditierung oder der Optimierung interner Verwaltungsabläufe.

### 9.4 Die Handlungsfelder

Die Rahmenbedingungen für Studium und Lehre werden hier beispielhaft fünf relevanten Handlungsfeldern zugeordnet und anhand des folgenden Reflexionsrasters charakterisiert. Die Fragen sollen helfen, die Dimensionen der einzelnen Handlungsfelder zu umreißen. Bei der Entwicklung von Maßnahmen dienen sie als – unvollständiges – Raster für die Reflexion der Vorhaben und lenken den Blick auf unterschiedliche Aspekte.

#### **Autonomie**

- Wie groß kann der Gestaltungsspielraum der Hochschulen sein?
- Welche Form der Kontrolle muss die Politik über interne Entscheidungen haben?
- Wie kann eine Steuerung durch die Hintertür vermieden werden?
- Wie kann die Hochschule die Erfüllung ihrer Aufgaben und Pflichten nachweisen?
- Wie kann beidseitige Verlässlichkeit der Maßnahmen sichergestellt werden?

### **Finanzieller Rahmen**

- Wie können für die Institutionen wie auch für die Mitglieder der Hochschule möglichst langfristige und verlässliche Finanzierungswege sichergestellt werden?
- Wie kann eine auskömmliche Finanzierung von Studium und Lehre sichergestellt werden?
- Welche nichtstaatlichen Finanzierungsquellen von Studium und Lehre sind denkbar, wünschenswert oder auch abzulehnen?
- Wie können die Nachteile von projektgebundener Förderung aufgefangen werden?

### **Gesetzliche Grundlagen**

- Welche Gesetze, Regulierungen und Verwaltungsvorschriften sind angemessen und welche sind reformbedürftig oder überflüssig?
- Wie können Maßnahmen der Qualitätssicherung an Hochschulen (zum Beispiel Akkreditierungen, Qualitätssicherungs-/Qualitätsmanagementverfahren) so effektiv und effizient wie möglich gestaltet werden?
- An welchen Stellen kann über Experimentierklauseln und Ausnahmegenehmigungen die Erprobung innovativer Projekte ermöglicht werden?
- Wie kann das Verhältnis von Bund, Ländern und Hochschulen ausgestaltet werden, um Friktionen und zusätzlichen Verwaltungsaufwand zu verringern?

### **Rolle in der Gesellschaft**

- Wie kann die gesellschaftliche Akzeptanz und Unterstützung des Hochschulwesens erhalten und ausgebaut werden?
- Wie können die Studieninteressierten ihre Erwartungen an die Hochschule mit der Realität abgleichen und die eigenen Voraussetzungen realistisch einschätzen?
- Wie können Staat und Hochschulen angemessen zügig auf neue gesellschaftliche Herausforderungen reagieren?
- Wie kann die besondere Bedeutung von Hochschulen für die gesellschaftliche Entwicklung und Diskursbildung breiter vermittelt werden?
- Wie können die Qualität und das Profil der Studienabschlüsse gegenüber den Arbeitgebern kommuniziert werden?
- Wie können sich die Hochschulen im Bereich der Weiterbildung mit ihren besonderen Fähigkeiten erfolgreich positionieren?

### **Interne Rahmenbedingungen**

- Wie können Hochschulen ihre internen Strukturen so optimieren, dass die von außen vorgegebenen und selbst gesteckten Ziele effizient erreicht werden können?
- Welche Maßnahmen im Bereich des Qualitätsmanagements, der Curriculumsentwicklung sowie der Organisations- und Personalentwicklung können die Leistungsfähigkeit der Hochschulen verbessern?
- Welche internen Verwaltungsabläufe können vereinfacht werden? Wie können bestehende Handlungsspielräume ideal genutzt werden?

Die Handlungsfelder sind weder als exklusiv noch als erschöpfend zu verstehen und lassen sich auch nicht immer unabhängig voneinander betrachten.

## 9.5 Akteure

Um die Rahmenbedingungen für gute Lehre zu schaffen und zu gestalten, sind verschiedene Akteure wichtig:

- die Hochschulen mit ihren Gremien und Leitungen, die die äußeren Rahmenbedingungen mit den zuständigen staatlichen Stellen aushandeln und diese gleichzeitig innerhalb der Hochschule operationalisieren sowie
- die jeweils verantwortlichen staatlichen Stellen, aber auch nichtstaatliche Institutionen, die auf Grundlage von rechtlichen Bestimmungen die Ausgestaltung von Studium und Lehre der Hochschulen beeinflussen können (zum Beispiel Akkreditierung).

Darüber hinaus prägen Wissenschaftsorganisationen (zum Beispiel Wissenschaftsrat, HRK), die Zivilgesellschaft sowie die Medien den öffentlichen Diskurs über Aufgaben und Leistungen der Hochschulen und können damit die genannten Akteure genauso beeinflussen wie Drittmittelgeber im Bereich Lehre (zum Beispiel Stiftungen) sowie Studierende und ihre Vertretungen auf Hochschul- bis Bundesebene.

## 9.6 Grundsätze und Leitlinien

Entlang ausgewählter zentraler Handlungsfelder werden im Folgenden Handlungsoptionen für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen von Studium und Lehre formuliert. Die Liste versteht sich dabei keineswegs als abschließend.

### 9.6.1 Die Autonomie der Hochschulen stärken

#### Optionen für Hochschulen

- Schaffung einer Basis für eine interne wie externe Leistungstransparenz sowie Rechenschaftslegung im Bereich Studium und Lehre als Grundlage für die Weiterentwicklung von Strukturen zur autonomen Überwachung der Lehrqualität
- Entwicklung von Organisations- und Steuerungsmodellen, mit denen die Akteure an den Hochschulen die Handlungsfreiheit der Hochschule aktiv gestalten und nutzen können
- Weiterentwicklung und Professionalisierung der Verwaltungs- und Leitungsstrukturen der Hochschulen

#### Optionen für staatliche Stellen

- Unterstützung der Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen und Abbau der versteckten Detailsteuerung durch zu enge Vorgaben (zum Beispiel bei Akkreditierung und Studierendenauswahl)

#### Optionen für das Zusammenwirken

- Stärkung der Kooperationsbereitschaft – auch der Hochschulen untereinander – im Bereich hochschulübergreifender Strukturen und Prozesse (zum Beispiel bei der Koordination in Zulassungsfragen)
- Gemeinsame Überprüfung der Vorgaben und Praxen in den zentralen wie dezentralen Verwaltungsabläufen mit dem Ziel der Entbürokratisierung

## 9.6.2 Einen verlässlichen finanziellen Rahmen schaffen

### Optionen für Hochschulen

- Erarbeitung von internen Modellen zur Mittelverteilung, die eine qualitativ hochwertige Lehre und eine der Bedeutung der Lehre für die Hochschule entsprechende Ressourcenallokation sicherstellen

### Optionen für staatliche Stellen

- Ermöglichung einer verlässlichen und auskömmlichen Finanzierung der Hochschulen gemäß ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, um damit sicherzustellen, dass Hochschulen bei der Verbesserung von Studium und Lehre nicht allein auf Projekt- und Sondermittel angewiesen sind

### Optionen für das Zusammenwirken

- Entwicklung von gemeinsamen Modellen für die langfristige finanzielle Planungssicherheit (zum Beispiel Zukunftsvertrag) und regelmäßige Überprüfung bestehender Mittelverteilungsmodelle auf unerwünschte und für gute Lehre negative Nebeneffekte

## 9.6.3 Freiräume gesetzlicher Vorgaben gestalten

### Optionen für Hochschulen

- Aktive Gestaltung und Nutzung bestehender Freiräume beim Aufbau innovativer Studienangebote und der Entwicklung guter Lehre

### Optionen für staatliche Stellen

- Bestehende Regelung der Kapazitätsausschöpfung überdenken
- Negative Folgen des Kooperationsverbots zwischen Bund und Ländern abfedern beziehungsweise dieses grundsätzlich überdenken

### Optionen für das Zusammenwirken

- Stärkung der Ansätze gemeinsamer Entwicklungen (zum Beispiel Experimentierklauseln, etwa für neue Studienmodelle und die Studierendenauswahl)

## 9.6.4 Die Rolle in der Gesellschaft aktiv wahrnehmen

### Optionen für Hochschulen

- Die Gestaltung der Curricula an die Anforderungen von Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft anbinden
- Die aktive Einbeziehung gesellschaftlich relevanter Themen in die Lehre zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden (*global citizenship*)

### Optionen für das Zusammenwirken

- Stärkung der Kommunikationsprozesse zwischen Schulen, Hochschulen und beteiligten Ministerien und Ausbau der Kooperation auf verschiedenen Akteurs-ebenen (Tage der offenen Tür, Studienbotschafter)
- Gemeinsame Anstrengungen zur Weiterentwicklung der Strukturen und Studienmodelle vor dem Hintergrund des demografischen Wandels

### 9.6.5 Die internen Rahmenbedingungen weiterentwickeln

#### Optionen für Hochschulen

- Stärkung der strategischen und konzeptionellen Ausrichtung aller Bereiche von Studium und Lehre, denen aufgrund der verstärkten Autonomie eine wachsende Bedeutung zukommt
- Aufbau einer funktionierenden Qualitätskultur im Bereich Studium und Lehre
- Analyse und gegebenenfalls Anpassung der räumlichen Ressourcen und technischen Infrastruktur an die Anforderungen aktueller didaktischer Konzepte
- Schaffung von zeitlichen Freiräumen für Lehrende, damit sie sich aktiv in die (Weiter-)Entwicklung von Studium und Lehre einbringen können
- Etablierung von Maßnahmen und Anreizsystemen, die die Aufwertung der Lehre gegenüber der Forschung unterstützen

#### An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Harald Wohlfeil  
*Universität Freiburg*

Jörn Alphei  
*Universität Göttingen*

Redaktionelle Verantwortung:  
Harald Wohlfeil  
*Universität Freiburg*





# 10

## Forschung in der Hochschulbildung

### 10.1 Einleitung

Wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse gehören zu den entscheidenden Voraussetzungen für eine zielgerichtete Weiterentwicklung professioneller Lehre und Studiengestaltung. Hochschulbildungsforschung schafft insofern Grundlagen für alle Themen, die in den einzelnen Kapiteln der „Charta guter Lehre“ behandelt werden. Sie erstreckt sich auf die unterschiedlichen Ebenen, auf denen sich Lehre und Studium vollziehen:

- auf die Ebene der Lehrenden und Lernenden, ihre Voraussetzungen, Fähigkeiten und Einstellungen, ihre Werthaltungen, Erwartungen und Handlungsstrategien, die in Lehre und Studium wirksam werden, und die Phänomene, Prozesse und Ergebnisse, die dabei entstehen und ablaufen, sowie die Einflüsse, die auf Lehrende wie Studierende rückwirken
- auf die Ebene der Interaktion und Kommunikation innerhalb und zwischen den an Lehre und Studium beteiligten Akteuren
- auf die Ebene der Konzepte und Gestaltungen von Lernsituationen, Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen beziehungsweise Curricula, in denen Lehre und Studium verlaufen
- auf die Ebene der organisationalen und institutionellen Bedingungen der Hochschulen, unter denen Lehre und Studium stattfinden und schließlich
- auf die Ebene der gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte, in die Hochschulbildung eingelassen ist.

Mit ihren Theorien, Methoden und Beobachtungen erarbeitet die Hochschulbildungsforschung auf allen diesen Ebenen und den Wechselwirkungen, die zwischen diesen bestehen, einen Fundus wissenschaftlicher Erkenntnisse, die eine evidenzbasierte Entwicklung von Lehre und Studium ermöglichen. Hochschulbildungsforschung als Wissenschaftsgebiet bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Grundlagenforschung, die einem systematischen Erkenntniszuwachs dient, und anwendungsbezogener Forschung, die sich an der Hochschulentwicklung im Bereich Lehre und Studium orientiert und insofern immer im Kontext praktischer Programm- beziehungsweise Curriculumentwicklung sowie Personal- und Organisationsentwicklung steht.

Die Hochschulbildungsforschung ist eine komplexe Wissensdomäne. Wie andere Gebiete der Bildungsforschung knüpft sie an andere Wissenschaftsdisziplinen an, adaptiert und integriert sie. Das Spektrum der Wissenschaftsdisziplinen reicht dabei von Psychologie über Erziehungswissenschaft und Soziologie bis hin zur Wirtschafts- und Rechtswissenschaft. In der Verbindung fachbezogener und fachübergreifender Aspekte reicht sie über Handlungs- und Sozialwissenschaften hinaus und umgreift unter didaktischen Gesichtspunkten auch fachwissenschaftliche Bezüge der Studiengänge.

## 10.2 Ausgangslage

Die Hochschulbildungsforschung besitzt eine lange Tradition. Als systematische Reflexion der akademischen Bildung begleitet sie die Geschichte der Hochschulbildung und folgt dabei in ihren Konzeptualisierungen den jeweils dominierenden Wissenschaftsströmungen ihrer Zeit. Ihre Konjunkturen sind dabei abhängig von der Aufmerksamkeit, die Hochschulbildung innerhalb und außerhalb der Hochschulen findet. In Deutschland stammt sie vornehmlich aus der geisteswissenschaftlichen Tradition. Seit den Anfängen der 60er- und 70er-Jahre steht sie hier und in vergleichbaren hochindustrialisierten Ländern im Zeichen der Hochschulexpansion und Modernisierung von Lehre und Studium und ist somit durch eine empirische Wende geprägt. Nach ähnlichen Startbedingungen hat die deutsche Hochschulbildungsforschung in den vergangenen Jahrzehnten allerdings im internationalen Vergleich eine weit weniger kontinuierliche Entwicklung genommen.

Wenngleich heute aufgrund eines starken Engagements von Stiftungen und von Wissenschaftsressorts auf Bundes- und Landesebene die hochschulbezogene Bildungsforschung deutlich angewachsen ist, besteht hierzulande dennoch weiter ein erheblicher Nachholbedarf. Nimmt man die vielfältigen Fragen hinzu, die sich heute aufgrund des tiefgreifenden Wandels der Hochschulbildung stellen, so lässt sich ermesen, wie sehr Hochschulbildungsforschung trotz unverkennbarer Fortschritte derzeit noch an der Schwelle zu einer zukunftsfähigen Entwicklung steht.

Ohne an dieser Stelle eine ausführliche Darstellung des *state of the art* geben zu können, sollen deshalb die wichtigsten Gegenstandsfelder aufgezeigt werden, auf die sich Hochschulbildungsforschung zurzeit bezieht:

- Mit Blick auf den Wandel der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen als *shift from teaching to learning* von einer lehrenden- zu einer studierendenzentrierten Sichtweise stehen die Studierenden und ihre Lernprozesse im Zentrum der Hochschulbildungsforschung. Besonderes Augenmerk richtet sich hier auf die Lernergebnisse und dabei über den Erwerb von Wissen und Können hinaus auch auf den Erwerb von fachbezogenen und fachübergreifenden Kompetenzen. Nicht zuletzt unter dem Eindruck des Bologna-Prozesses gewinnt dabei neben der Untersuchung neuer wie herkömmlicher Lehr-/Lernkonzepte auch das Thema Prüfung an Bedeutung. Gerade hier geht Grundlagenforschung mit anwendungsorientierter Forschung zur Entwicklung und Implementation beziehungsweise Innovation von Lehre und Studium Hand in Hand.
- Darauf bezogen ist die in den Fächern und Studiengängen in verschiedenen Formen (unter anderem Vorlesungen, Seminare, Übungen, Kolloquien, Tutorien, Labore, Projekte) praktizierte Lehre oder Lehrpraxis Untersuchungsgegenstand. Nach wie vor findet die Entwicklung der Lehrkompetenz und der Lehrpraxis derzeit überwiegend als autodidaktische und erfahrungsbasierte Selbststeuerung des Lehrhandelns statt. Mit der Verbreitung hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung rückt auch diese Thematik in den Fokus von empirischen Untersuchungen.
- Nahezu flächendeckend hat sich ein Angebot an hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung etabliert, das sich überwiegend an Einzelpersonen richtet, um diese bei ihren hochschuldidaktischen Entwicklungsprozessen und der Realisierung professionellerer Lehrangebote zu unterstützen. Das Angebot hochschuldidaktischer Weiterbildung nimmt zwar zunehmend Kriterien und Standards zur Entwicklung einer professionellen Lehrkompetenz in den Blick. Die Angebote sind allerdings weitgehend unter Rückbezug auf Praktiken der

Erwachsenenbildung sowie der schulischen und beruflichen Bildungsarbeit entwickelt worden und können sich erst auf spärliche wissenschaftliche Evidenzen stützen. Das gilt umso mehr für die noch in den Anfängen stehende Entwicklung von organisatorischen, kooperativen Strukturen der Lehr-, Curriculum- und Studiengangsgestaltung und fachspezifischen Angebote.

- Die Qualität von Lehre und Studium ist zwar ganz maßgeblich von der Lehrkompetenz der Lehrenden und der Lernkompetenz der Studierenden abhängig, sie bewegt sich aber immer innerhalb sowohl von curricular ausgeformten Studienprogrammen als auch Lernumgebungen und damit im Kontext der Hochschulorganisation. Hochschulbildungsforschung richtet sich also vermehrt auf Fragen der Programm- und Organisationsentwicklung. Sie nimmt die Zusammenhänge von Programm-, Personal- und Organisationsentwicklung in den Blick und trägt insofern mit Fokus auf Studium und Lehre zur Hochschulentwicklung bei.
- Zudem steht die wissenschaftliche Professionalisierung derjenigen auf der Tagesordnung, die im Bereich der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium tätig sind. Dabei geht es um im engeren Sinne hochschuldidaktische Fragen, zum Beispiel wie ein Weiterbildungsangebot für unterschiedliche Zielgruppen von Lehrenden organisiert oder Coaching-, Beratungs- und Organisationsentwicklung oder Studiengänge gestaltet und implementiert werden können. In Erweiterung dieser Forschungsperspektive wird darüber hinaus auch deren Einbettung in die *third sphere* zwischen dem administrativen und akademischen Bereich in den Blick genommen, in der sich zurzeit ein breites Spektrum von *new professionals in higher education* etabliert.
- Schließlich ist auch die Selbstreflexion Teil der Hochschulbildungsforschung. Empirischer Erkenntnisbedarf besteht auch im Hinblick auf die Entwicklung der Profession, die Entwicklung der Kompetenzen und die Gütekriterien der Handlungsmuster derjenigen, die beruflich im Feld der Hochschuldidaktik tätig sind, sowie auf die Strukturen und Prozesse der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik.

Es besteht zwar kein Mangel im Hinblick auf die Sichtung von Forschungsdesideraten und -potenzialen der Hochschulbildungsforschung. Bei allen Bemühungen um die Förderung der Hochschulbildungsforschung flossen in den zurückliegenden Jahren und fließen auch aktuell große Finanzmittel in die Lehre, ohne sie effektiv und konstruktiv mit der Hochschulbildungsforschung zu vernetzen. Qualitätssicherung, Transfer und Nachhaltigkeit von Reformmaßnahmen sind infolgedessen nicht gewährleistet. Es bedarf dazu auch des Aufbaus einer leistungsfähigen Forschungsinfrastruktur und ausreichend ausgestatteter Forschungsprogramme beziehungsweise Fördermöglichkeiten.

### 10.3 Unsere Grundüberzeugungen

Um Gestaltungsaufgaben in Lehre und Studium professionell und effizient wahrzunehmen und hochschulische Bildungskontexte kontinuierlich weiterzuentwickeln, sind nicht nur professionelle Lehrende, Studiengangplaner und Weiterbildner erforderlich. Es bedarf auch einer Forschung, die die Anforderungen und Bedarfe einer sich dynamisch wandelnden Lehr- und Studienpraxis unter Berücksichtigung der verschiedenen Handlungsbereiche und Ebenen mithilfe wissenschaftlicher Methoden identifiziert und analysiert und dem Kontext angemessene Lösungskonzepte aufzeigt,

entwickelt und empirisch fundiert. Erst eine solche hochschuldidaktische Bildungsforschung erlaubt den Anschluss der Lehrpraxis nicht nur an professionelle, sondern auch wissenschaftliche Standards, um Lehre und Studium evidenzbasiert weiterzuentwickeln.

Eine an hochschuldidaktischen Belangen ausgerichtete Bildungsforschung sollte sich daher an folgenden Leitvorstellungen orientieren:

- Sie sollte sich in erster Linie als eine anwendungsorientierte Forschung verstehen, die die Voraussetzungen und Wirkungen von Interventionen auf der Ebene der Curricula (im Sinne einer Curriculumentwicklung), der Lehrenden (im Sinne einer Kompetenzentwicklung) und der Hochschule als Bildungsorganisation (im Sinne einer Organisations- und Governance-Entwicklung) untersucht und analysiert.
- Bei der Untersuchung sollte eine enge Kooperation mit den beteiligten Akteuren beziehungsweise Untersuchungspartnern (in der Regel die Lehrenden, Studierenden und Studiengangverantwortlichen) realisiert werden, um Erkenntnispotenziale der Forschung möglichst unmittelbar für die betrachteten Praxiszusammenhänge zu generieren und nutzbar machen zu können.
- Methodologisch sollte sich die Hochschulbildungsforschung an Paradigmen der quantitativen und qualitativen empirischen Bildungs- und Hochschulforschung orientieren.
- Hochschulbildungsforschung kann als Wirkungs- wie auch Evaluationsforschung angelegt werden. Neben summativen Aspekten (im Sinne bilanzierender und ergebnisorientierter Forschungsfragen) sollte sie sich auch auf formative Aspekte (im Sinne prozessbegleitender auf Weiterentwicklung gerichteter Forschungsfragen) erstrecken.
- Die Untersuchungsdesigns sollten darüber hinaus auch darauf angelegt sein, dass sie Erkenntnisse zum Selbstverständnis von Lehrenden in Bezug auf ihr Lehrverständnis und ihr Professionsverständnis sowie die damit verbundenen Überzeugungen und Haltungen liefern und damit fundierte und evidenzbasierte Hinweise zur Selbstverständigung und Selbstreflexion des eigenen Handelns als Lehrender ermöglichen.
- Hochschulbildungsforschung sollte schließlich in ein hochschulisches Qualitätsmanagement Eingang finden, um Lehre und Studium in ein umfassendes Verständnis von Qualitätsentwicklung beziehungsweise exzellenter Lehre einzubinden.

## 10.4 Die Handlungsfelder

Die Handlungsfelder der Hochschulbildungsforschung ergeben sich aus den Schnittfeldern der eingangs genannten Ebenen unter den verschiedenen Perspektiven fachlicher und fachübergreifender Bezugsdisziplinen. In diesen Schnittfeldern werden die erkenntnisleitenden Fragen thematisiert, theoretisch und empirisch untersucht und in Programm-, Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse eingebunden. Soweit die Hochschulbildungsforschung auf diese Weise nicht nur Erkenntnisse über Lehre und Studium generiert, sondern selbst zur Komponente der Hochschulentwicklung wird, bedarf es einer sorgfältigen Betrachtung der Konstellationen der Akteure. Dies wird im folgenden Abschnitt ausführlich beleuchtet, um die Anschlussfähigkeit der Hochschulbildungsforschung an die Bildungsforschung im Allgemeinen, aber auch ihre Besonderheiten herauszustellen.

## 10.5 Akteure

Hochschulbildungsforschung unterliegt grundsätzlich denselben methodischen Standards und Kriterien wie andere Wissenschaftsbereiche auch. Eine Besonderheit der Hochschuldidaktik ist allerdings – sofern Hochschuldidaktik an Hochschulen institutionalisiert ist –, dass sie demselben sozialen Feld beziehungsweise Handlungs- oder Professionskontext angehört, den sie untersucht. Forscher und beforschte Personen bewegen sich beide in diesem Feld und treffen dort als Akteure in unterschiedlichen Rollen aufeinander. Die Rollenbeziehungen zwischen Untersuchern und Untersuchten bedürfen deshalb einer sorgfältigen Betrachtung. Den vorherrschenden Paradigmen der empirischen Sozialforschung ist diese Nähe Anlass einer strikten methodologischen Trennung zwischen Forscher und beforschten Personen. Damit sollen der Einfluss des Forschers auf den Gegenstand seiner Untersuchung als Störvariable eliminiert und Objektivität, Reliabilität und Validität der Untersuchungsergebnisse gewährleistet werden. Zweifelsohne ist die Beachtung der daraus folgenden methodischen Vorschriften einerseits geeignet, den analytischen Erkenntnisgewinn der Hochschulforschung zu erhöhen. Dem steht ein Interesse der betroffenen, das heißt hier erforschten Hochschulangehörigen an praktischem Nutzen aus den Forschungen entgegen.

Wenngleich Aufgaben und Funktionen einer spezialisierten fachübergreifenden wie fachbezogenen Bildungsforschung aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen unerlässlich sind, so sollten vermehrt auch Wissenschaftler an Hochschulen dafür gewonnen werden, den Kenntnisstand in ihren Lehrgebieten von wissenschaftlichen Theorien und Methoden geleitet zu erweitern. Eine forschende Grundhaltung gegenüber der eigenen Lehre, wie sie international unter einem sich verbreitenden *scholarship of teaching and learning* anzutreffen ist, und eine daraus folgende Untersuchung der eigenen Lehre, einschließlich des kommunikativen Austausches der dabei gewonnenen Erfahrungen, führt zu einer Bereicherung des Wissensstandes über Lehre und Studium. Ein solches *scholarship* steht nicht im Gegensatz zu einer professionellen Hochschulbildungsforschung, sondern ist gleichzeitig Herausforderung und Ergänzung.

In der Praxis der Hochschulbildungsforschung ergibt sich insgesamt ein breitgefächertes Spektrum von Akteurskonstellationen:

- Nicht selten verschwinden Forschungsergebnisse empirischer Hochschulforschung in fachwissenschaftlichen Journalen oder Datengräbern, ohne dass sie von den Akteuren in Lehre und Studium überhaupt zur Kenntnis genommen würden. Schon Verfahrensweisen zur Rückkopplung von Forschungsergebnissen beinhalten somit eine erste Form der aktiven Gestaltung der Beziehungen zwischen Forscher und beforschten Personen.
- In der innerinstitutionellen Hochschulforschung rückt diese Rückkopplung in den Kern des Zusammenwirkens zwischen Forscher und beforschter Person. Die Forschung wird zwar vom Forschungspersonal als Experten konzipiert, aber von vorneherein auf Handlungsprobleme in der Praxis von Lehre und Studium angelegt. Die Reflexion der Fragen und der Daten, um praktische Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen zu ziehen, erfordert ein kooperativ-partnerschaftliches Vorgehen und ist ein Gemeinschaftswerk.
- In der praxisentwickelnden Forschung wird die Lehr- und Studienpraxis der Hochschulangehörigen zum Ausgangspunkt gemacht. Die Veränderung der Praxis ist auch Aufgabe der Lehrenden beziehungsweise Lernenden. Die Beobachtung der Praxis durch die Entwicklungsforscher ist ein dazu parallel laufender Prozess.

- In Ansätzen praxisentwickelnder Forschung beziehungsweise eines *design-based research* wird eine konstruktive Leistung bei der Entwicklung von Lernarrangements, Lernsituationen, Lernobjekten, Lernprogrammen und Lernumgebungen, eine gemeinsame Konstruktionsleistung von Forschern und beforschten Personen gesehen. Konstruktions- und Untersuchungsvorgänge finden in einer im Forschungsdesign festgelegten Handlungsfolge statt und führen schließlich zu einem abschließenden (Entwicklungs-)Produkt.
- In der Hochschulbildungsforschung wird der Prozess des Lehrens und Lernens forschend begleitet. Werden Probleme sichtbar, wird dies zum Anlass für gezielte Interventionen im Zusammenwirken der beteiligten Akteure gemacht. Wissenschaftliche Problemlösung bei der Interventionsentwicklung kann stattfinden. Forschung trägt auf dem Wege solcher Rückkopplungen zur Selbstorganisation in der Systementwicklung bei.
- Wenn Forschungssituationen gleichzeitig als Lernsituationen und Lernsituationen als Forschungssituationen ausgelegt werden, ist bereits eine weitgehende Integration von Forschungs- und Lehr-/Lernprozess erreicht.
- Ein solcher Ansatz liegt ganz auf der Linie einer Handlungsforschung, in der je nach Ausgestaltung prinzipiell alle Stadien des Forschungsprozesses von Forschern und beforschten Personen gemeinsam abgestimmt beziehungsweise ausgehandelt werden. Dabei werden allerdings die Rollen von Forschern und beforschter Person zwar noch in allen Stadien des Forschungsprozesses aufeinander bezogen, die Rollen werden aber getrennt behandelt. Erforderlich jedenfalls ist es, die Arbeitsteilung und Kooperation für den gesamten Prozess transparent zu gestalten.
- Im *scholarship of teaching*, das heißt einer spezifischen Form einer forschungsorientierten Entwicklung der eigenen Lehrpraxis, fällt schließlich die Rolle von Forscher und beforschter Person zusammen.

## 10.6 Grundsätze und Leitlinien

Aus den vorstehenden Erörterungen geht hervor, dass sich die künftige Entwicklung der Hochschulbildungsforschung an folgenden Grundsätzen und Leitlinien orientieren sollte:

- Nicht jede Einrichtung für hochschuldidaktische Dienstleistungen oder zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium muss zu einer Forschungseinrichtung permutieren. Gleichwohl bedarf es eines energischen Ausbaus der Infrastruktur für die Hochschulbildungsforschung und deren Förderung mit Programmen der öffentlichen Hand und privater Förderorganisationen. Dazu zählen Einrichtungen fachübergreifenden Zuschnitts sowie – auch in Kombination mit diesen – Zentren fachbezogener Hochschulbildungsforschung, die in überregionalen Netzwerken zusammenarbeiten sollten.
- Die Hochschulbildungsforschung sollte in der ganzen Breite der Fragestellungen auf den eingangs genannten Ebenen aufgenommen werden: Der Ebene der einzelnen Lernenden und Lehrenden, ihren Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Lernergebnissen beziehungsweise ihrer Lehrkompetenzentwicklung und Lehrpraxis, der Ebene der Interaktion und Kommunikation innerhalb und zwischen diesen Akteursgruppen, der Ebene der Verbesserung der Wirksamkeit herkömmlicher und der Entwicklung neuer Lehr-Lern-Konzepte unter besonderer Berücksichtigung auch des Prüfungsgeschehens sowie der Ebene der Curriculumentwicklung im Gefüge der organisationalen institutionellen Bedingungen

für Lehre und Studium an Hochschulen einschließlich ihrer beruflichen und außerberuflichen Kontexte in Kultur und Gesellschaft.

- Hochschulbildungsforschung sollte sich im Spannungsfeld von grundlagenbezogener und anwendungsorientierter Forschung orientieren. Schwerpunkte dabei sind die Erwartungen an die Hochschulbildung, die aus den quantitativen und qualitativen Aspekten der Praxis in Lehre und Studium und den wissenschaftlichen, beruflichen, gesellschaftlichen sowie kulturellen Wandlungen entstehen. Orientierungspunkte dafür bilden die internationalen Trends im Wandel der Lehr-/Lernkultur angesichts der wachsenden Bedeutung akademischer Kompetenzen in der Wissen(schafts)gesellschaft hin zu einem *shift from teaching to learning*, der die zunehmend Diversität unter den Studierenden im Blick hat und in den Studiengängen durch ein *constructive alignment* von Lernergebnissen, Lehr-Lern-Verfahren und Prüfungsarrangements umsetzt. Querschnittsthemen sind dabei etwa die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien, die wachsende Nachfrage nach Hochschulbildung und der Umgang mit der zunehmenden Verschiedenheit der Studierenden, die steigenden internationalen Mobilitätsanforderungen oder die interdisziplinäre Komplexitätserweiterung.
- Theoretisch und methodisch sollte in der Hochschulbildungsforschung die Anschlussfähigkeit an die Bezugswissenschaften gewahrt werden. Als interdisziplinäres Wissenschaftsgebiet ist für sie die Kooperation mit Spezialisten aus den für die Erforschung der jeweiligen Untersuchungsfragen einschlägigen Disziplinen unabdingbar.
- Entwicklungspotenziale der Hochschulbildungsforschung liegen in der Aktivierung des Interesses und des Engagements der an Lehre und Studium beteiligten Hochschulangehörigen und außerhochschulischen Anspruchsgruppen. Besondere Beachtung sollten die Akteurskonstellationen deshalb in Einzelvorhaben und Programmen finden, die von komplexen Verbundprojekten bis hin zu Projekten einzelner Lehrender zur Untersuchung ihrer eigenen Lehre im Sinne eines *scholarship of teaching and learning* reichen.
- Hochschulbildungsforschung benötigt eigene Kompetenzen in der Entwicklung, Durchführung und Auswertung ihrer Untersuchungen. Sie wird die genannten Ziele umso besser erreichen, je mehr sie in das strategische Management der Hochschulen und in die darauf bezogenen Prozesse der Programm- beziehungsweise Studiengangsentwicklung sowie Personal- und Organisationsentwicklung eingebunden ist. Sie sollte deshalb stets im Kontakt mit dem Aufbau eines Qualitätsmanagements an Hochschulen stehen und kann in diesem Zusammenhang eine proaktiv, gestaltungsorientierte Funktion übernehmen. Die Evidenzen, die sie hervorbringt, die Wirkungszusammenhänge, die sie erschließt, und die Qualitätskriterien, die sie reflektiert, können auf diese Weise ständig in die Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung Eingang finden.
- Hochschulbildungsforschung braucht Öffentlichkeit. Die Gewinnung wissenschaftlichen Wissens sollte deshalb mit seiner Verbreitung einhergehen. Dazu bedarf es nicht nur geeigneter Publikationsstrategien und Medien, sondern auch einer gesteigerten Rezeptions- und Reflexionsbereitschaft innerhalb und außerhalb der Hochschulen. Die Beachtung dieser Bereitschaft hängt ab von der Aufmerksamkeit und Wertschätzung, die Lehre und Studium erfahren. Die Hochschulbildungsforschung ist zwar nicht in der Lage, das Gewicht der Forschung auf Lehre und Studium zu verlagern. Sie kann aber zu deren Aufwertung nicht zuletzt dazu beitragen, dieses Handlungsfeld nicht als stumme routinemäßig verlaufende Praxis zu betrachten, sondern als wissenschaftliches Arbeitsgebiet zu etablieren und damit systematischer Reflexion und Gestaltung zugänglich zu machen.

### An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Johannes Wildt  
TU Dortmund

Jan Breckwoldt  
Charité Berlin

Niclas Schaper  
Universität Paderborn

Reinhard Hochmuth  
Universität Lüneburg

#### Redaktionelle Verantwortung:

Johannes Wildt  
TU Dortmund

# LIMA – Lehrinnovation in der Studieneingangsphase

Universitäten Kassel, Paderborn, Lüneburg

## Fakultät

Mathematik, Didaktik der Mathematik, Psychologie

## Anwendungsfeld

(Zum Beispiel Studiengang)  
Mathematik Lehramt Realschule

## Anlass und Ziele

Anlass des Projekts waren nicht zufriedenstellende Lernergebnisse der Studierenden. Die inhaltlichen und personalen Voraussetzungen aufseiten der Studierenden sollten geklärt, Unterstützungsangebote implementiert und evaluiert werden.

## Zielgruppe

Tutoren, Lehrende in Studienanfängerveranstaltungen

## Beschreibung des Konzeptes

Zentrale Komponenten des Projekts waren:

- Entwicklung und Implementierung der Lehrinnovation: Das Projekt verfolgte das Ziel, die mathematische Fachausbildung für angehende Lehrer im ersten Studienjahr zu verbessern. Dazu wurden verschiedene Komponenten entwickelt und implementiert, zum Beispiel curriculare Innovation in der Lehre, unterstützende E-Learning-Elemente, überarbeitete Tutorien sowie zusätzliche Lern- und Studienberatungsangebote.



- Tutorenqualifizierung: Die Realisierung der Innovationen im Übungsbetrieb erfordert eine umfangreiche Qualifizierung der Tutoren.

## Vorgehensweise/Durchführung

Evaluationsstudie: Um die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen und der kognitiven, motivationalen und volitionalen Merkmale der Studierenden zu erforschen, wurde eine längsschnittliche Vergleichsstudie im ersten Studienjahr durchgeführt. Insbesondere für die Evaluationsstudie ist eine enge interdisziplinäre Kooperation zwischen Pädagogischer Psychologie, Fachdidaktik und Fachwissenschaft notwendig.

## Rahmenbedingungen

Laufzeit: April 2009 bis August 2012; gefördert im Rahmen des BMBF-Projektverbunds „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“. Finanziert wurden insbesondere drei halbe WM-Stellen für drei Jahre.

## Besonderheiten

Es handelte sich um ein interdisziplinäres und anwendungsorientiertes Forschungsprojekt, das in enger Kooperation mit allen im konkreten Kontext beteiligten Lehrenden durchgeführt wurde. Es lieferte Beiträge zur empirischen Bildungs- und Hochschulforschung und integrierte formative und summative Aspekte. Schließlich unterstützte die Forschung die Selbstverständigung und -reflexion von Lehrenden und Lernenden.

## Ansprechpartner

Reinhard Hochmuth  
Tel.: (0 41 31) 6 77-17 39  
hochmuth@leuphana.de

Rolf Biehler  
Tel.: (0 52 52) 60-26 54  
biehler@math.upb.de

Martin Hänze  
Tel.: (05 61) 8 04-35 91  
haenze@uni-kassel.de

## Weblink

[www.lima-pb-ks.de](http://www.lima-pb-ks.de)



# Literaturtipps

## ... zu Kapitel 3 – Curriculumentwicklung

---

Mitchell, Terence et al. (2008): Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden. Bonn.

Gehmlich, Volker (2010): Lernergebnisse, Curriculumgestaltung, Mobilität. Ein Wörterbuch für Qualitätsbewusste. Bonn.

Boldrino, Susanna; Zach, Ruth (Hrsg.) (2011): Erfolgsfaktor Curriculum. Gestaltung von Curricula als Weiterentwicklungsprozess, Schriftenreihe Organisations- und Projektentwicklung, Band 2. Wien. [www.fh-campuswien.ac.at/index.php?download=3992.pdf](http://www.fh-campuswien.ac.at/index.php?download=3992.pdf) (letzter Zugriff am 01.03.2013)

Biggs, John; Tang, Christine (2009): Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does. 3. Auflage. Maidenhead.

Brinker, Tobina; Tremp, Peter (Hrsg.) (2012): Einführung in die Studiengangentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 122. Bielefeld.

## ... zu Kapitel 4 – Personalentwicklung

---

Bessenrodt-Weberpals, Monika (2012): Coaching als Türöffner zu einer neuen Lehr- und Lernkultur. Der Weg der HAW Hamburg zur Lernenden Organisation. In: Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre (Griffmarke E2.10). Berlin.

*Im Artikel wird die Konzeption und die Umsetzung des Coachings an der HAW (siehe dazu das Beispiel aus der Praxis) erläutert. Außerdem wird die Bedeutung des Projektes für die strategische Veränderung der Lehr- und Lernkultur an der Hochschule dargestellt.*

Brendel, Sabine; Eggensperger, Petra; Glathe, Anette (2006): Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht der Lehrenden und Veranstaltenden. In: ZFHE, Jg. 1, Nr. 2.

*Im Beitrag wird die Frage verfolgt, über welche Kompetenzen Hochschullehrende verfügen müssen, um Studierende mit Lehre und Beratung auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu begleiten.*

Kempen, Denise; Rohr, Dirk (2010): From Peer to Peer: Kollegiale Hospitation in der Hochschule. In: Berendt, Brigitte; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke L 3.5). Berlin.

*Im Artikel wird ein Verfahren für kollegiale Hospitationen in der Hochschullehre vorgestellt. Es werden hilfreiche Leitfäden für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Hospitationsteams vorgestellt.*

Schlüter, Andreas; Winde, Mathias (Hrsg.) (2009): Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive. Essen.

*Ergebnisse des Programms „Akademisches Personalmanagement“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Schwerpunkt ist die konkrete Umsetzung von strategischer Personalentwicklung an Hochschulen.*

Wildt, Johannes; Encke, Birgit; Blümcke, Karen (Hrsg.) (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld.

*Das Buch enthält konkrete Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Formate für die Personalentwicklung von Lehrenden.*

#### ... zu Kapitel 6 – Organisationsentwicklung

---

Altwater, P.; Bauer, Y.; Gilch, H. (Hrsg.) (2007): Organisationsentwicklung in Hochschulen. HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, [www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200714.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200714.pdf) (letzter Zugriff am 09.04.2013)

Orton, D. J.; Weick, K. E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization, in: *The Academy of Management Review*. Band 15, Nr. 2, S. 203–223.

Zechlin, L. (2012): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der ‚unternehmerischen Hochschule‘. In: Wilkesmann, U.; Schmidt, C. J. (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden. S. 41–59.

#### ... zu Kapitel 7 – Qualitätsmanagement

---

Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*. Stuttgart.

Brennan, J.; Shah, T. (2001): *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*.

Pasternack, Peer (2006): *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Bonn.

Stockmann, R. (2006): *Evaluation und Qualitätsentwicklung: Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Münster.

“Qualität in der Wissenschaft”. Bielefeld, [www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html](http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html) (letzter Zugriff am 09.04.2013)

# Impressum

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

ISBN: 978-3-922275-55-8

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme der Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben vorbehalten.

Verlag, Herausgeber und Autoren übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

© Edition Stifterverband –  
Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH, Essen 2013  
Barkhovenallee 1  
45239 Essen  
Tel.: (02 01) 84 01-1 81  
Fax: (02 01) 84 01-4 59

**Redaktion**  
Simone Höfer, Cornelia Herting

**Fotos**  
iStockphoto (S. 22 u. 100), CandyBox Images/Shutterstock.com (S. 8, 36, 46 u. 92), Goodluz/Shutterstock.com (S. 84), lightpoet/Shutterstock.com (S. 66), Wavebreak Media/Shutterstock.com (S. 58 u. 76)

**Gestaltung**  
SeitenPlan GmbH Corporate Publishing, Dortmund

**Druck**  
Druckerei Schmidt, Lünen





Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft  
Barkhovenallee 1 • 45239 Essen  
Postfach 16 44 60 • 45224 Essen  
Telefon (02 01) 84 01-0 • Telefax (02 01) 84 01-3 01  
[mail@stifterverband.de](mailto:mail@stifterverband.de)  
[www.stifterverband.de](http://www.stifterverband.de)