



Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung

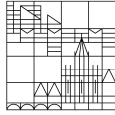
Peter A. Zervakis / Tino Bargel (Hrsg.)

Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum

Eine Nachlese zur Auftaktveranstaltung des Projekts nexus -
'Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern'
an der Universität Konstanz am 25./26. März 2015

Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung
Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 84





Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung

Peter A. Zervakis | Tino Bargel (Hrsg.)

Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum

Eine Nachlese zur Auftaktveranstaltung des Projekts nexus –
'Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern'
an der Universität Konstanz am 25./26. März 2015



Herausgeber der Reihe „Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung“:
Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz,
Fachbereich Geschichte und Soziologie, 78457 Konstanz
Tel. 07531/88-2896

Heft 84
Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum

Verantwortlich:
Tino Bargel, Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung
Christian Tauch, Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz
Für die jeweiligen Texte die dort aufgeführten Autorinnen und Autoren.

Herausgeber:
Dr. Peter A. Zervakis, Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz
Tino Bargel, Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung

Redaktion:
Barbara Kleinheidt, Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz
Jens Marquardt, Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz
David Krätzer, Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz

Visuelle Konzeption, Gestaltung, Bildredaktion:
Jens Marquardt, Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz

Die AG Hochschulforschung im Internet:
<http://www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung>

ISSN 1616-0398

Inhalt

	Grußwort	
	Ulrich Rüdiger	3
	Einleitung	
	Peter A. Zervakis Tino Bargel	5
1	Flexibilisierung im Studium – Ansätze und Wege	
	IMPULS	
	Tino Bargel	9
	KOMMENTARE	
	Beate Bergé Frauke Link	13
	Taiga Brahm	14
	Andreas Ortenburger	16
	Konstantin Römer	18
2	Forum A: Orientierung in der Studieneingangsphase – Modelle und Ansätze	
	IMPULSE	
	Kerstin Mayrberger	21
	Sara Muskatewitz Miriam Mann Dieter Langosch	23
	KOMMENTARE	
	Tino Bargel	25
	Miriam Block.....	27
	BILANZ	
	Dorothee Fricke Stephanie Grabowski	30
3	Forum B: Anerkennung erleichtern – Internationale Mobilität der Studierenden erhöhen	
	IMPULSE	
	Olaf Bartz	33
	Mechthild Dreyer	34
	Ulrich Thalhofer	36
	KOMMENTAR	
	Tilman Dörr.....	37
	BILANZ	
	Stefan Arnold	39
4	Forum C: Anrechnung und Durchlässigkeit – Lernergebnisse anerkennen	
	IMPULS	
	Wolfgang Müskens.....	41
	KOMMENTAR	
	Nikolaus Zahnen	44
	BILANZ	
	Christian Schmollinger	45

5	Forum D: Forschendes Lernen – Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenz	
	IMPULSE	
	Martin Blum	47
	Daniela Elsner	48
	KOMMENTAR	
	Alexandra Kemmerer	51
	BILANZ	
	Margrit Mooraj	53
6	Forum E: „Employability“ und Kompetenzorientierung – Von der Leerformel zum Leitziel	
	IMPULSE	
	Rita Meyer	55
	Jan Knauer	56
	Klaus Sailer	58
	KOMMENTAR	
	Volker Rein	60
	BILANZ	
	Peter A. Zervakis	63
7	Forum F: „Service Learning“ – Ein Anreiz zur Förderung der Mobilität von Studierenden	
	IMPULS	
	Christiane Roth	67
	KOMMENTAR	
	Marcel Uhrig	69
	BILANZ	
	Christina Preusker	71
8	Der Blick nach außen: The Higher Education Academy in the United Kingdom	
	IMPULS	
	Kathy Wright	73
	KOMMENTARE	
	Thomas Hildbrand	76
	Christian Tauch	78
9	Der Blick von außen: Internationale Expertenkommentare	
	Peter Tresp	81
	Lewis Purser	83
	Anhang	
	Autorenverzeichnis	85
	Tagungsprogramm	89

Grußwort

Prof. Dr. Ulrich Rüdiger, Rektor, Universität Konstanz

Als Rektor der Universität Konstanz und Vizepräsident der HRK ist es mir eine große Freude, Sie zu dieser öffentlichen Auftaktveranstaltung des HRK-Projekts nexus begrüßen zu dürfen, die unter dem Titel „Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum“ steht.

Mobilität von Studierenden und Lehrenden war von Anfang an ein Hauptanliegen des Bologna-Prozesses. Die Diskussion über die Notwendigkeit, Studienbedingungen und -programme flexibler zu gestalten, hat hingegen erst in den vergangenen Jahren an Intensität zugenommen. Sie fand ihren Niederschlag u.a. in den HRK-Empfehlungen zur Europäischen Studienreform vom November 2013, in denen die Flexibilisierung von Studienverläufen gefordert wurde, um der heutigen Situation an den Hochschulen besser Rechnung tragen zu können. Die Gründe dafür sind vielfältig: Zum einen geht es um die quantitative Herausforderung, dass die Studierendenzahlen noch nie so hoch waren wie heute. Damit zusammen hängt aber eine ebenso große qualitative Herausforderung: Noch nie war die Zusammensetzung der Studierenden vielfältiger in Bezug auf ihren Bildungshintergrund, ihre Talente und Motivationen, ihre soziale und ethnische Herkunft, ihre Lebenssituation – viele sind neben dem Studium berufstätig, kümmern sich um Familienangehörige oder leben mit körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen. Unter anderem bedeutet das, dass die Zahl der De-facto-Teilzeitstudierenden kontinuierlich ansteigt. Die Hochschulen sind also gefordert, sich auf diese neue Situation einzustellen und mit passenden Angeboten Verantwortung für den Erfolg ihrer Studierenden zu übernehmen, indem sie ihnen angemessene Studienbedingungen und individuelle Unterstützung bei der Wahl des zu ihnen passenden Studienprogramms und der Entwicklung individueller Lernstrategien anbieten.

Beim Thema „Flexibilisierung“ richtet sich ein besonderes Augenmerk auf die Studieneingangsphase und die Studienorganisation. Hierzu wurde

in den vergangenen drei Jahren in Baden-Württemberg ein spannendes Förderprogramm durchgeführt, das Projekt „Studienmodelle individueller Geschwindigkeiten“, an dem 11 Hochschulen unseres Bundeslandes mit 10 Projekten teilnahmen. Dabei haben sie sehr unterschiedliche Maßnahmen erprobt, die von einem vorbereitenden MINT-Kolleg über ein zusätzliches Lernraumsemester bis zur individuellen Lernberatung bei der Studienfachwahl reichen. Allerdings verfolgen alle in Baden-Württemberg erprobten Studienmodelle das gleiche Handlungsziel: individuelle Studienangebote anzubieten, die den Erfordernissen der Studierenden besser entsprechen und so zu höherer Zufriedenheit der Studierenden und höherem Studienerfolg führen. Fachliche und überfachliche Orientierungshilfen, eine zeitliche Flexibilisierung des Studienverlaufs und individuelle Kompetenzförderung, insbesondere auch mit Hilfe studentischer Mentoren, stellen bereits vor und zu Beginn eines Studiums die Weichen für ein erfolgreiches Studium.

Fest steht, dass die Themen Studieneingangsphase und Studienerfolg alle deutschen Hochschulen, nicht nur die baden-württembergischen, in den kommenden Jahren noch mehr als bisher beschäftigen werden: Dafür wird der Hochschulpakt 3 sorgen, der im vergangenen Dezember beschlossen wurde und der vorsieht, dass ein Teil der für die Hochschulen bereitgestellten zusätzlichen Mittel an eben diese beiden Themen geknüpft wird.

Wegen der Bedeutung, die ein gelungener Übergang in die Hochschule für den individuellen Studienerfolg mit sich bringt, hat sich auch das neue nexus-Projekt die Studieneingangsphase als einen seiner inhaltlichen Schwerpunkte ausgewählt. Das erste nexus-Projekt „Konzepte und Gute Praxis für Studium und Lehre“ ging nach sehr erfolgreichen vier Jahren im Sommer 2014 zu Ende. Erfreulicherweise schloss sich daran nahtlos ein weiteres vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes HRK-Projekt an, das unter dem Oberbegriff des sogenannten „Student Life Cycle“ steht

und den Titel trägt: „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“. Dieses Projekt erlaubt es der HRK, die Hochschulen weitere vier Jahre bei ihren Reformen im Bereich von Studium und Lehre zu unterstützen. Das Projekt setzt an den wichtigsten Stationen in den Bildungs- und Qualifizierungsprozessen von Studierenden an. Dabei beschäftigt es sich insbesondere mit der Gestaltung von Übergängen: Wie können Studierende mit unterschiedlichen Biographien und Hintergründen sich besser in den Hochschulen orientieren und erfolgreicher studieren? Wie können Studien- und Prüfungsleistungen, die in einer anderen Hochschule im In- oder Ausland erworben wurden, transparent und für die Studierenden nachvollziehbar anerkannt werden? Wie sollte ein wissenschaftliches Studium ausgestaltet sein, damit den Absolventinnen und Absolventen zügig der Übergang in den Arbeitsmarkt gelingt, im Sinne von „kein Abschluss ohne Anschluss“?

Das neue nexus-Projekt unterscheidet sich von seinem Vorgänger dadurch, dass es thematisch auf einige wenige, arbeitsmarktnahe Disziplinen ausgerichtet ist: Es arbeitet mit ausgewählten Expertengruppen in den Ingenieur-, Wirtschafts- und Gesundheitswissenschaften sowie der Medizin zusammen, um fachspezifische und übertragbare Lösungen für die beschriebenen Herausforderungen zu entwickeln, die hoffentlich auch verstetigt werden können. Dafür wurden im Dezember vergangenen Jahres insgesamt vier „Runde Tische“ gebildet, in denen während der gesamten Projektlaufzeit projekterfahrene Lehrende, Didaktiker und Studierende zusammenarbeiten. Neben den drei fachspezifischen Runden Tischen zu Medizin / Gesundheitswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften konstituierte sich ein vierter Runder Tisch, der sich mit dem Querschnittsthema „Anerkennung“ befasst. Dabei sollen standardisierte Verfahren zur Verbesserung der hochschulinternen Prozesse für die akademi-

sche Anerkennung im Sinne der Lissabon-Konvention entwickelt und umgesetzt werden.

Die Foren des ersten Tages spiegeln die im Projektitel genannten Schwerpunkte „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ wider. Zusätzlich zu den „klassischen“ nexus-Themen – wie bessere Orientierung in der Studieneingangsphase, erleichterte Anerkennung auf Grundlage von Lernergebnissen und Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit – befassen wir uns in den Foren auch mit aktivierenden Lehr- und Lernformen wie dem Forschenden Lernen und dem noch relativ neuen Phänomen des Service Learning.

Ich freue mich besonders, dass es uns gelungen ist, Kollegen aus den europäischen Nachbarländern für eine Teilnahme zu gewinnen, nämlich aus dem Vereinigten Königreich, Irland und der Schweiz. Dies wird es uns erlauben, unsere Diskussionen mit verschiedenen Außensichten anzureichern. Insbesondere wird die europäische Dimension bei der Abschlussrunde am zweiten Tag eine Rolle spielen, bei der wir uns am Beispiel der britischen Higher Education Academy mit der Frage befassen werden, welche Funktionen eine zentrale Einrichtung zur Förderung hochschulischer Lehre haben kann. Sie wissen vielleicht, dass eine Akademie oder ein Forum für Lehre auch in Deutschland vor einigen Jahren lebhaft diskutiert worden war, letztlich aber ohne Ergebnis. Nicht zuletzt durch Impulse von europäischer Ebene nimmt das Thema aber derzeit wieder an Fahrt auf.

Kurzum, ich denke, das Projektteam von nexus hat ein interessantes Programm mit hochrangigen Rednern vorbereitet, was sich im Übrigen auch in der großen Teilnehmerzahl ausdrückt.

Ich wünsche uns allen lebhaft Diskussions- und hilfreiche Anregungen für Ihre eigene Arbeit sowie die von nexus und danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Einleitung

Peter A. Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz | Tino Bargel, Universität Konstanz

Die Entwicklungen im Zuge der Europäischen Studienreform werden von den Mitgliedshochschulen der HRK aufmerksam verfolgt und teilweise kontrovers diskutiert. Um das Erreichte zu bilanzieren und verbleibenden Handlungsbedarf zu identifizieren, wurde im Herbst 2012 die HRK-AG „Europäische Studienreform“ eingerichtet. Sie legte im Mai 2013 eine Analyse zum Stand der Umsetzung der Europäischen Hochschulreform vor. Einerseits ergab diese, dass zahlreiche Hochschulen die grundlegenden Veränderungen, die mit der Einführung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen verbunden waren, erfolgreich zur Entwicklung von neuen Studiengängen genutzt haben; andererseits zeigte sich, dass genuine Bologna-Themen wie die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen, die europäische Dimension in der Hochschulausbildung und die Qualitätssicherung in der Lehre stark mit anderen Themen wie der Hochschulfinanzierung, der Programmakkreditierung oder der wachsenden Diversität der Studierenden vermischt werden.

Die HRK-AG legte deshalb in einem zweiten Arbeitsschritt im November 2013 Handlungsempfehlungen vor, wie noch bestehende Fehlentwicklungen oder Mängel korrigiert werden können. Diese, von der HRK-Mitgliederversammlung verabschiedeten Empfehlungen unterstreichen, dass der mit dem Bologna-Prozess eingeschlagene Weg in seiner grundsätzlichen Ausrichtung angemessen ist, in Einzelaspekten aber weiter optimiert werden muss. Die gesetzlichen Voraussetzungen für die weitere Entwicklung der deutschen Hochschulen wurden in den vergangenen Jahren geschaffen, die Reformideen sind in den Hochschulen bei deren Leitungen und Lehrenden angekommen, und die meisten Studierenden stehen dem Prozess, auch aufgrund der Verbesserungen nach den Studierendenprotesten von 2009, positiv gegenüber.

Der größte Handlungsbedarf besteht nunmehr auf der operativen Ebene in den Hochschulen. Die vom Projekt nexus in Auftrag gegebene LESSI-Studie zeigte auf, dass die Lehrenden an deutschen Hoch-

schulen mehrheitlich mit den inhaltlichen Zielen der Bologna-Reform übereinstimmen, etwa mit neuen Lehrstilen und -inhalten, mehr Wahlmöglichkeiten, stärkerer Praxisorientierung, Kompetenzerwerb und internationaler Mobilität. Die geäußerten Kritikpunkte, wie „Verschulung des Studiums“ oder „Employability“, beziehen sich allerdings häufig auf Themen, die in ihrem eigenen Gestaltungsbereich liegen. Deshalb wird die künftige Unterstützungsarbeit der HRK im Bereich der Europäischen Studienreform sich stärker den Lehrenden, den Fachkulturen und den Hochschulverwaltungen zuwenden. Nach Ansicht der HRK muss die institutionelle Qualitätskultur im Zentrum stehen: Lehrende und Studierende müssen intensiver in die Gestaltung der Hochschulreform einbezogen und die Verantwortung der Fachbereiche und Fakultäten gestärkt werden.

Die „Bologna-Bestandsaufnahme“ der HRK und die von ihr formulierten Handlungsempfehlungen lassen es nun sinnvoll erscheinen, die Hochschulen in den kommenden Jahren gezielt in drei ausgewählten Bereichen zu unterstützen. Daher konzentriert sich das neue Projekt nexus seit Juli 2014 unter dem Oberbegriff des „Student Life Cycle“ auf drei verschiedene Phasen des „Übergangs“:

1. *Übergang in die Hochschule*: Verbesserung des Studienerfolgs auch und gerade von heterogenen Studierendengruppen durch eine Neugestaltung der Studieneingangsphase.
2. *Mobilität während des Studiums*: Verbesserung der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen nach den Grundsätzen der Lissabon-Konvention im nationalen und internationalen Kontext.
3. *Qualifizierungsphase und Übergang in den Beruf*: Optimierung des Zusammenspiels zwischen Bildungsverläufen und Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventinnen und -absolventen.

Mit der Auftaktveranstaltung ‚Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum‘ Ende

März 2015 an der Universität Konstanz hat das nexus Projekt der HRK die Bearbeitung und den Austausch zu diesen drei Problemfeldern eröffnet. Der übergeordneten Zielsetzung ‚Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern‘ waren auch die Beiträge in den sechs Foren verpflichtet: A: Orientierung in der Studieneingangsphase – Modelle und Ansätze; B: Anerkennung erleichtern – internationale Mobilität der Studierenden erhöhen; C: Anrechnung und Durchlässigkeit – Lernergebnisse anerkennen; D: Forschendes Lernen – Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenz; E: ‚Employability‘ und Kompetenzorientierung – von der Leerformel zum Leitziel; F: ‚Service Learning‘ – ein Anreiz zur Förderung der Mobilität von Studierenden.

Eine Problematik ist allenthalben in den Beiträgen und Diskussionen gegenwärtig: Die Zusammensetzung der Studierendenschaft ist heute mehr denn je durch eine hohe Heterogenität bestimmt, hinsichtlich der biographischen, wirtschaftlichen, ethnischen Hintergründe sowie der Vorkenntnisse (z.B. Bewerber mit beruflicher Bildung und Erfahrung). Gründe für die größere Vielfalt sind die stark gestiegene Studierquote auf 57,7 Prozent (2013) und die erfolgreichen Bemühungen der Hochschulen, das Studium insgesamt durchlässiger und chancengerechter zu gestalten. Zugleich sind Studierende heute bei Studienbeginn deutlich jünger als noch vor wenigen Jahren. Daraus resultiert ein erhöhter formaler (durch die Hochschule) und informeller (z.B. durch die Fachschaften) Beratungsbedarf für Studienanfänger. Darüber hinaus ist die studentische Diversität vermehrt bei den Studienbedingungen und in der Lehre zu beachten. Denn die Studienanfänger müssen viele neue Aufgaben in einem für sie weithin unbekanntem Umfeld bewältigen: sie sollen sich zu selbständig und aktiv lernenden Studierenden entwickeln, die im Studium engagiert sind und ihr Lernen reflektieren, auch hinsichtlich der damit verbundenen Übernahme von Verantwortung.

Über die gestiegene Bedeutung der Studieneingangsphase für den späteren Studienerfolg herrscht weitgehend Konsens, und an den Hochschulen besteht eine große Offenheit, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Allein im Qualitätspakt Lehre sind 125 Projekte versammelt, die Verbesserungen in der Studieneingangsphase angehen. Auch für die Auszeichnung „Ars legendi 2013“, die sich speziell diesem Thema widmete, gingen 60 Vorschläge ein, von denen viele qualitativ sehr überzeugende Konzepte enthielten.

Die größere Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierendenschaft ist eine Chance für die Hochschulen, stellt aber auch besondere Anforderungen an Studium und Lehre. Daher müssen die Hochschulen in der Gestaltung der Studieneingangsphase unter Berücksichtigung der Lernerschiedenheit unterstützt werden. Dies schließt die Optimierung ihrer Beratungs- und Studienangebote (z.B. Studieren in Teilzeit) ein. Den Studierenden sollen frühzeitig Berufsfelder und -perspektiven aufgezeigt werden. Hochschulen sollten zudem ermutigt werden, bereits und gerade in der Studieneingangsphase aktivierende Lehr-Lern-Formate einzusetzen (Projektstudium, Problemorientiertes bzw. Forschendes Lernen und ‚Service Learning‘).

Projekte und Maßnahmen zum Umgang mit heterogenen Studierenden und zur Integration von Diversitätsaspekten in die Bereiche Studium, Lehre und Hochschuldidaktik wurden bereits an verschiedenen Hochschulen gestartet. Die dabei gewonnenen Erfahrungen werden nicht zuletzt durch das vorliegende Dokumentationsheft aufbereitet und anderen Hochschulen als Anregung zur Verfügung gestellt. Da die Fachkulturen sich erheblich in Bezug auf ihren Umgang mit Diversität unterscheiden (müssen), empfiehlt sich hier, neben hochschulübergreifenden Maßnahmen, ein differenziertes fächerspezifisches Vorgehen.

Über die große Bedeutung der Studierendenorientierung in der Lehre, dem paradigmatischen „*shift from teaching to learning*“, hat sich mittlerweile weitgehend Einigkeit eingestellt. Gegenwärtig stehen die Hochschulen allerdings vor der schwierigen Aufgabe, diese grundlegende Neuorientierung der Lehre, Studienorganisation und Beratung ohne angemessene Ressourcen vornehmen zu müssen: Das größere Gewicht für die Lehre drückt sich bislang noch nicht in einer entsprechend gesteigerten Grundfinanzierung aus. Das Engagement zahlreicher Lehrender erfährt wenig materielle Anerkennung, sei es durch Leistungszulagen oder durch Reduzierung der Lehrverpflichtungen.

Der eingeleitete Paradigmenwechsel verlangt ein verändertes Verständnis von Ziel und Zweck der Lehre sowie der Aufgaben von Lehrenden. Bestehende strukturelle und finanzielle Defizite im Bereich von Lehre und Studium können nicht mehr allein durch ein vermehrtes Engagement Einzelner kompensiert werden. Daraus leitet sich ab, dass die Hochschulen eine bedarfsgerechte und international

konkurrenzfähige Personal- und Sachausstattung benötigen, um die Qualität der Lehre verbessern zu können. Lehrpreise und Projektfinanzierung sind hier nicht ausreichend; es fehlt an einer entsprechenden kontinuierlichen Grundfinanzierung, um eine moderne, studierendenzentrierte, forschungs- wie praxisbezogene und damit aufwändigere Lehre verlässlich zu sichern.

Die Beiträge in diesem Heft sind als eine Nachlese aus der öffentlichen Auftaktveranstaltung des Projekts nexus der HRK an der Universität Konstanz hervorgegangen. Hochschulleitungen, Lehrende und Studierende, verantwortliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den zentralen Einrichtungen sowie Experten außerhalb der Hochschulen reflektieren über die Potenziale bereits erprobter flexibler Studienmodelle, um individuelle Studienbiographien und das lebensbegleitende Lernen realisieren zu können (Kapitel 1 und 2). Die zunehmende Vielfalt der Studierenden und die wachsenden Ansprüche an die Mobilität verlangen von den Hochschulen neue Wege einzuschlagen. Die Impulse, Kommentare und Bilanzierungsversuche aus den Foren der Konstanzer Konferenz zeigen, wie eindrucksvoll viele Hochschulen die Kompetenzorientierung von Lehre und Studium zunehmend in ihren Curricula verankert haben, sich um eine erleichterte Anerkennung und Anrechnung (Kapitel 3 und 4) bemühen und die Verbesserung der „Employability“ ihrer Absolventinnen und Absolventen als Leitziel angehen (Kapitel 6). Hochschuldidaktische Innovationen, wie etwa das Forschende Lehren (Kapitel 5) oder das Service Learning (Kapitel 7), haben als gelebte Realität häufiger beispielhaften Eingang in die Hochschulen gefunden.

Um die Qualifizierung der Lehrenden sinnvoll weiterzuentwickeln, ist eine Einrichtung zur Förderung ‚Guter Lehre‘ wichtig, wie die Erfahrungen des Vereinigten Königreichs mit der ‚Higher Education

Academy‘ belegen (Kapitel 8). Denn eine solche Einrichtung könnte u.a. sowohl den internationalen Erfahrungsaustausch zwischen Lehr- und Lernforschern und interessierten Lehrenden organisieren als auch Fachforen für Wissenschaftler, Lehrende und Studierende bilden sowie Individual- oder Verbundprojekte zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium unterstützen, außerdem exzellente Lehrende fördern und auszeichnen. Welche Konsequenzen solch eine Akademie für den Europäischen Hochschulraum sowie für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre an den Hochschulen haben könnte, resümieren international renommierte Experten aus Deutschland, der Schweiz und Irland mit dem bewährten Blick von außen am Abschluss dieses Heftes (Kapitel 8 und 9).

Wir danken allen Autorinnen und Autoren, Lehrenden wie Studierenden, Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern sowie Expertinnen und Experten außerhalb der Hochschulen für ihre hier versammelten Beiträge im Nachgang zu unserer Konferenz an der Universität Konstanz. Ihre Fachkompetenz und ihr Engagement haben wesentlich zum Erfolg der Tagung beigetragen. Die vielen positiven Rückmeldungen, die lebhaften und ertragreichen Diskussionen und das große Interesse an der Auftaktveranstaltung mit über 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern verdeutlichen, dass das Projekt nexus in den Hochschulen willkommen ist und einen wichtigen Beitrag zur Debatte über notwendige Veränderungen in Studium und Lehre in Deutschland wie in Europa leistet.

Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir viel Freude und interessante Einsichten bei der Lektüre der Beiträge – und hoffen, dass einige Anregungen für die wissenschaftliche Reflexion wie für die praktische Entwicklung von Studium und Lehre darin erhalten sind.

1

Flexibilisierung im Studium – Ansätze und Wege

Impuls

Tino Bargel, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Mir ist aufgegeben, zur ‚Flexibilisierung des Studiums‘ einige Impulse zu setzen, auf Ansätze und Wege hinzuweisen. Diese Aufgabe übernehme ich gerne, auch wenn mir bewusst ist, dass Anstöße, wenn wir Impulse so übersetzen, auch Anstößiges beinhalten können.

Aufforderung zu neuem Denken: Verschiedenheit

Am Anfang steht das Postulat, die ‚Lernverschiedenheit‘ der Studierenden anzuerkennen, sich damit auf ein ‚neues Denken‘ einzulassen. Es ist die Hochschulrektorenkonferenz, die uns dazu auffordert.

Damit ist der erste, auffordernde Impuls bereits gesetzt. Ich übernehme ihn von einer respektablen Instanz: Nehmen wir die Verschiedenheit der Studierenden Ernst und begeben wir uns auf den Weg, sie in Studium und Lehre angemessen zu berücksichtigen!

Es bedarf allerdings einiger Schritte, um im neuen Denken anzukommen, die eingegangene Verpflichtung zu erfüllen. Vor allem haben wir zu lernen, die verschiedenen Verschiedenheiten unter den Studierenden zu unterscheiden: Je nach sozialer Kategorie (z.B. Studentin, Bildungsaufsteiger, Immigrantensstatus), je nach sozialem Setting (berufstätig, mit Kind, gehandicapt) und je nach individuellem Mus-

ter (Interesse, Lernstil) liegt eine andere Verschiedenheit vor – die jeweils nach unterschiedlichen Lösungen in Studium und Lehre verlangt.

Flexibilität und Individualisierung: Leistungen

Solche schrittweise Hinwendung zum neuen Denken wird praktisch bedeutsam, wenn Heterogenität und Diversität der Studierenden Berücksichtigung finden sollen – und dies kann nur durch Offenheit und Flexibilität gelingen. Was beinhaltet Flexibilisierung? Einiges spricht für sie: Im Hinblick auf die Verschiedenheit der Aspiranten heißt das zuerst einmal: Rücksichtnahme und Fairness im Umgang. Damit hat Flexibilisierung eine klare Aufgabe: Sie soll mehr Chancen und Optionen eröffnen, im Hochschulzugang wie im Studienverlauf. Letztlich erbringt Flexibilität eine wichtige Leistung: Sie eröffnet Freiräume und erlaubt Individualisierung. Pathetisch formuliert: Sie bringt mehr Freiheit und verlangt mehr Verantwortung.

Dies begründet den zweiten, leitenden Impuls: Die Flexibilisierung der Studienangebote und die Individualisierung der Studienwege sollte als leitendes Gestaltungsprinzip anerkannt werden. Denn sie eröffnet mehr Möglichkeiten, stärkt Innovation und Kreativität.

Europäische Bekräftigung

Wenig bekannt ist, dass Flexibilität im Studienangebot eine Maxime für die Europäische Hochschulentwicklung darstellt. Festgehalten ist es in einem Kommuniké zur Konferenz der Europäischen Minister für Hochschulangelegenheiten, damals in Leuven, im April 2009; dort heißt es: „... *that qualifications may be obtained through flexible learning paths, including part-time studies, as well as work-based routes*“ (S.3).

Die Hochschulen im Europäischen Hochschulraum, so die politische Botschaft, sollten sich um (1) *mehr Flexibilität der Studienwege*, (2) *den Einbezug des Teilzeitstudierens*, und (3) *um Möglichkeiten zum berufsbegleitenden Studieren* bemühen. Das Bekenntnis zu Flexibilität und Individualisierung kann sich demnach auf einen wichtigen Paten berufen.

Studentische Flexibilität: Stufungen

Von den Studierenden wird schon lange gefordert: Sie sollten flexibel sein, im Studium wie beim Zugang auf den Arbeitsmarkt. Ein kurzer Blick auf die studentische Flexibilität, wie sie verschiedenste Untersuchungen aufzeigen, ist lehrreich. Im Studium verhalten sich die Studierenden überaus ‚flexibel‘; sie bemühen sich zu erfüllen, was von ihnen verlangt wird. Die Akzeptanz von Regularien hat sogar zugenommen; ein erfolgsorientiertes Studium wird öfters beabsichtigt. Das geht dennoch oft nicht gut: Viele Studierende erleben ständigen Stress, manche gleiten in ein Teilzeitstudium ab und andere geben ihr Studium vorzeitig auf.

Die gegenwärtigen Studienbedingungen gelten vielfach als starr, überreglementiert und bürokratisch. Sie veranlassen die Studierenden, so wird diagnostiziert, zu einem ‚strategischen und effizienten Studieren‘ (nach Bloch), ohne fachliche Begeisterung oder allgemeinem Engagement. Dies als ‚Anpassung‘ der Studierenden anzuprangern (nach Florin), erscheint unangebracht. Vielmehr müssen die Studienbedingungen, die eine solche *passive Anpassung* hervorrufen, vielfältiger, offener und anregender gestaltet werden, so dass den Studierenden ein *autonom-flexibles Studieren* ermöglicht, ja von ihnen verlangt werden kann. Dies liegt

im Grunde in ihrem eigenen Interesse, wenn sie nicht nur den Prüfungserfolg im Auge haben, sondern auch ihren Studierertrag: Qualifizierung und Zugewinn an allgemeinen Kompetenzen.

Die Diagnosen zur studentischen Flexibilität setzen uns in die Lage, zumindest drei Stufen der Flexibilität zu unterscheiden: (1) die unterste Stufe meint die angepasst-passive, letztlich stressige, zugemutete Flexibilität; (2) die zweite Stufe umfasst die strategisch-effiziente, möglicherweise erfolgreiche Flexibilität; (3) die dritte Stufe, die wir in Studium und Lehre erreichen sollten, zielt ab auf eine autonome, souveräne Flexibilität.

Einen dritten, klärenden Impuls kann ich somit geben: Mit den Studienbedingungen und Anforderungen sollte ein ‚autonom-flexibles Studieren‘ ermöglicht werden, kein angepasstes oder strategisches; ausgerichtet nicht allein am Erfolg, sondern noch mehr am Ertrag.

Erste Anregungen zu Struktur und Flexibilität

Vor fünf Jahren, im März 2010, hat Professor Weiler von der renommierten Stanford University in Kalifornien hier in Baden-Württemberg anlässlich eines ‚Bologna-Kongresses‘ über ‚Struktur oder Flexibilität?‘ referiert. Seinen Ausführungen zum ‚Umgang mit Heterogenität‘ stellt er ein ‚*fundamentales Prinzip*‘ voran, das immer noch beherzigenswert ist: ‚... dass man der Heterogenität nicht dadurch Rechnung tragen kann, dass man die Nachfrage homogenisiert, sondern nur dadurch, dass man das Angebot der Hochschulen differenziert und flexibilisiert.‘

Unter seinen vielen Anregungen können einige nach wie vor Beachtung beanspruchen: eine *Verbesserung der Diagnostik*, verknüpft mit einer zugangsspezifischen *Beratung und Betreuung*; ebenso ein umfassendes *System von Einführungsseminaren* für Studienanfänger, als integriertes Einführungsprogramm oder als propädeutisches Jahr angelegt.

Hervorheben will ich einen Aspekt: Zur Differenzierung im Studium gehören für ihn auch ‚*freiwillige Leistungsoptionen*‘; darunter versteht er unter anderem: ein intensives Forschungsprojekt oder ein besonderes Vertiefungsseminar – er nennt dies ‚Honors-Programm‘ im Bachelorstudium, wie sie an

vielen amerikanischen Hochschulen üblich seien. Dies veranlasst mich, der *Befürchtung entgegenzutreten*, die Rücksichtnahme auf die Studierenden und entsprechende Differenzierung in der Lehre diene dazu, Mängel auszugleichen, Lücken zu schließen. Genauer betrachtet ist das Gegenteil der Fall. Neuerdings wird herausgestellt, dass ‚starre Curricula‘ dem ‚Durchschnittstudierenden‘ zwar entgegenkommen, aber für die begabten und interessierten Studierenden nachteilig sind. Zu den ‚Verlierern‘ der neuen, starren Curricula zählt der Hirnforscher Prof. Roth, zugleich Präsident der Studienstiftung des Deutschen Volkes, die ‚Hochbegabten, Hochkreativen und Hochmotivierten‘.

Ohne in das dreifache ‚Hoch‘ einzustimmen, kann ich einen vierten Impuls setzen: Flexibilität in den curricularen Programmen und Modulen soll keineswegs allein dazu dienen, Defizite und Wissenslücken auszugleichen, sondern soll ebenso dazu beitragen, um Talente gezielter, anspruchsvoller und damit besser zu fördern.

Studieren in Teilzeit und individualisierte Studienwege

Schließlich begrüßt Prof. Weiler, um auf ihn zurückzukommen, ausdrücklich, die Einrichtung der ‚Studienmodelle individueller Geschwindigkeit‘ in Baden-Württemberg. Er hält es für eine ‚vorzügliche Idee‘, Studienkulturen auch danach zu unterscheiden, ‚wie zügig oder wie bedächtig einzelne Studierende ihr Studienziel erreichen‘. Damit erhält die Frage nach Studienformen jenseits des regulären ‚Vollzeitstudiums‘, fixiert in der Regelstudienzeit, mehr Aufmerksamkeit. Wird die Problematik des ‚Teilzeitstudiums‘ genauer durchleuchtet, begrifflich wie praktisch, sind einige auf den ersten Blick überraschende Befunde zu verzeichnen.

Bislang werden die Studierenden mit besonderen Belastungen, die ein reguläres Vollzeitstudium verhindern, weithin allein gelassen. Deshalb ist das so genannte *informelle Teilzeitstudium* weit verbreitet. Laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2012) absolviert von den formellen ‚Vollzeitstudierenden‘ mehr als jeder fünfte de facto ein ‚Teilzeitstudium‘ (22 Prozent).

Die Festlegungen des offiziellen Teilzeitstudiums an den Hochschulen folgt häufig einem einfachen Muster: Der zeitliche Studieraufwand verringert

sich auf die Hälfte, im Gegenzug wird die Studiedauer verdoppelt; zudem wird für den Zugang zu meist eine Reihe ‚bürokratischer‘ Barrieren aufgestellt. ‚Formelle‘ Teilzeitangebote, im grundständigen Studium an den staatlichen Hochschulen nach wie vor eine Rarität, werden trotz aller Bemühungen im Einzelnen nur ganz selten besucht.

Mein fünfter Impuls verlangt daher den Abschied vom starren ‚Teilzeitstudiengang‘. Wir müssen uns um den Aufbau von Möglichkeiten für ein Studieren in Teilzeit bemühen, auch berufsbegleitend, mit individualisierten Wegen und mit einer individuellen Studiengeschwindigkeit. Dafür müssen auch die geeigneten Rahmenbedingungen hergestellt werden.

Studieneingangsphase: Vielfalt und Unterstützung

Da die *Studieneingangsphase* für den Studienverlauf und den Studienerfolg von hoher Bedeutung ist, hat sie in den letzten Jahren einen neuen Schub erhalten. Programme werden entworfen, Projekte gestartet und Preise verliehen. Der Qualitätspakt Lehre, gefördert vom Bund, hat in diesem Feld viele Ansätze angeregt; mehr als 80 Hochschulen sind beteiligt.

Nach den vorhandenen Erfahrungen lassen sich drei allgemeine Formen in der Studieneingangsphase bislang als erfolgversprechend festhalten:

- (1) Zusätzliche Fördermaßnahmen verschiedener Art, fachlich fundiert und überfachlich eingebunden.
- (2) Freiräume im Studium, um im Studienpensum mitzuhalten oder um Fördermaßnahmen nutzen zu können.
- (3) Streckung des Studienprogramms für einzelne Semester oder für das gesamte Studienprogramm anhand eines erweiterten Veranstaltungsangebotes – das allerdings verbindlich planbar sein sollte.

Mein sechster Impuls ist als Plädoyer zu verstehen: Die Studieneingangsphase bietet vielversprechende Ansätze, um über flexible Angebote und Wege einige Wirksamkeit zu erzielen. Es ist daher empfehlenswert, sich dieser Phase verstärkt und institutionalisiert anzunehmen.

Evaluation der Modellprojekte und Ermutigung

In größerem Umfang haben sich in Baden-Württemberg seit 2011 zehn Projekte auf den Weg gemacht, um ‚Studienmodelle individueller Geschwindigkeit‘ zu erproben. In einer aktuellen Studie sind dazu evaluative Befunde vor kurzem von den Autoren des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Vöttiner und Ortenburger, in Stuttgart vorgestellt worden. Es liegt auf der Hand, dass ich darauf eingehe, neugierig und gespannt, wie sich diese Modelle entwickelt und bewährt haben.

Zur *Studienflexibilisierung* wird unter anderem festgehalten: Maßnahmen dazu eignen sich für alle Bachelorstudierenden, in der Studieneingangsphase und im Studienverlauf. Vor allem gilt dies für Studierende mit besonderen Verpflichtungen: Sie sind auf ‚Freiräume‘ angewiesen, um ihr Studium damit vereinbaren zu können. Bei leistungsschwächeren Studierenden bewährt es sich, die ‚Freiräume‘ mit kompetenzfördernden Maßnahmen zu füllen. – Die evaluativen Befunde sind insgesamt ermutigend. Bilanzierend heißt es: „dass ... individuelle Unterstützung zu Beginn und während des Studiums sowie eine Berücksichtigung flexibler Studienverläufe den Weg zum Studienerfolg ebnen“ (Pressemitteilung vom DZHW, 5.3.2015).

Ein letzter, ermutigender Impuls der Bestätigung: *Die Evaluation der Modellprojekte zur Studienflexibilisierung wie zur Studieneingangsphase ermutigt zur Weiterförderung, zur Übertragbarkeit und Verstetigung. Dafür sollten wir uns einsetzen und sorgen.*

Zwei abschließende Folgerungen: Verpflichtung und Verstetigung

Bei der ‚Flexibilisierung des Studiums‘ handelt es sich weder um eine plakative Parole noch um eine beliebige Leerformel. Mit der Maßgabe von Flexibilisierung und Individualisierung steht vielmehr ein lohnenswerter ‚Prüfauftrag‘ an. Er umfasst die Organisation, die Gestaltung, die Inhalte und die Optionen des Studiums – ein umfassender Anspruch. Um dem Prüfauftrag zu genügen und im neuen Denken tatsächlich praktisch anzukommen, benenne ich abschließend zwei Voraussetzungen, eine Verpflichtung und eine Verstetigung.

Verpflichtung: Befassung und Entscheidung

Die Hochschulen sollten zur Planung und Einrichtung von Flexibilisierung und Individualisierung verpflichtet werden. In Abstimmung mit den Fachbereichen hätten sie die Handlungsfelder und Varianten zu klären, die Grundlagen und Voraussetzungen zu gewährleisten. Dafür bräuchten die Hochschulen sicherlich einen angemessenen Zeitrahmen von zwei bis drei Jahren der Befassung – aber dann müssten Entscheidungen fallen.

Verstetigung: Ressourcen und Voraussetzungen

Zur notwendigen Verstetigung bedarf es einer langfristigen Unterstützung, sonst erreichen auch die besten Modelle keine Kontinuität. Die Einrichtung von Angeboten zum autonom-flexiblen Studieren, die Herstellung von Freiräumen und Fördermaßnahmen, die mögliche Streckung des Studienweges mit Beratung, all das braucht zusätzliche Infrastruktur und Ressourcen – und damit Kosten, sei es als Anschubfinanzierung (z.B. E-Learning), für die dauerhafte Bereitstellung (z.B. Büro) oder kontinuierliche Begleitung (Mentoring wie Monitoring).

Kommentare

Flexibilisierung im Europäischen Hochschulraum – Ein Spannungsfeld hochschulpolitischer Interessen

Beate Bergé | Frauke Link

Hochschule Wirtschaft, Technik und Gestaltung Konstanz

Mit der Bologna-Reform und der Europäisierung des Hochschulraums ist ein Ruck durch die Hochschulen gegangen. Der weitestgehend kapazitätsneutralen Umstellung von Diplom- auf Bachelor- und Masterstudiengänge an den Fachhochschulen folgte der quantitative Ausbau der Hochschulen und die Einrichtung neuer Studiengänge. Bei erhöhten Veränderungsgeschwindigkeiten in der Hochschullandschaft müssen die Hochschulen seither auf wechselnde Anforderungen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft reagieren und steigenden Flexibilisierungs- und Mobilitätsansprüchen Rechnung tragen. Qualitätsentwicklung und Überprüfung der Qualität sind wichtige Säulen für die Hochschulen, stellen gleichzeitig aber erhöhte Herausforderungen für sie dar, wenn es darum geht, die Qualität der Lehre vor dem aufgezeigten Hintergrund sicherstellen zu müssen.

Neben der Diskussion darüber, welche didaktischen und methodischen Kompetenzen in der Lehre eine Rolle für die Qualität in der Hochschulbildung spielen, kommt auch den Rahmenbedingungen, d.h. den Studien- und Lehrbedingungen eine immer wichtigere Bedeutung für ein qualitativ hochwertiges Studium zu. Bei der Gestaltung dieser Rahmenbedingungen sehen sich die Hochschulen allerdings vielfältigen, sich widerstreitenden, Interessen gegenüber.

Im Zuge der fortschreitenden Globalisierung und Internationalisierung werden von unterschiedlicher Seite erhöhte Mobilitätsansprüche und damit Ansprüche an die Durchlässigkeit der Studienangebote durch gegenseitige Anerkennung von Modu-

len gestellt, die letztlich eine Vereinheitlichung der Studienangebote und -bedingungen nach sich ziehen. Gleichzeitig muss aber für die außerhalb der eigenen Hochschule erbrachten Studienleistungen die Qualität gewährleistet werden.

Im Hinblick auf den demographischen Wandel und den zu erwartenden Fachkräftemangel sind die Hochschulen laut hochschulpolitischem Auftrag gehalten, möglichst viele Studierende zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu bringen und auch möglichst schnell durch ein Studium zu schleusen. Mit dieser quantitativen Ausrichtung sehen sich die Hochschulen einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft gegenüber, die möglicherweise aufgrund ihres persönlichen Hintergrundes oder ihrer besonderen Lebenslage wiederum nur bedingt studierfähig ist und erst bei flexiblen, auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Studienbedingungen erfolgreich ihr Studium abschließen kann, sofern keine Abstriche an die Qualität des Studiums gemacht werden sollen und das Qualitätsniveau erhalten bleibt.

Werden möglichst viele Studierende durch das System Hochschule gebracht und Studienverläufe flexibilisiert und damit zwangsläufig individualisiert, deutet sich ein weiteres Dilemma für die Hochschulen an. Zwar werden auf der einen Seite vielfältige Chancen für Studierwillige eröffnet und die Durchlässigkeit der Hochschulen erhöht. Aber auf der anderen Seite entstehen paradoxerweise sowohl unter den Lehrenden als auch unter den Studierenden vielschichtige Diskussionen darüber, dass mit zunehmender Flexibilisierung der Studienbedingungen Chancengleichheit nicht hergestellt, sondern unterlaufen wird und „ungleiche Konkurrenz“ und „Notenverzerrungen“ entstünden. Auch von „Überakademisierung“ wird angesichts der Anzahl von Studierendenzahlen immer noch gesprochen.

Letztlich bedeutet die Flexibilisierung der Studienbedingungen auch einen erhöhten Beratungs-

Organisations- und Verwaltungsaufwand, der selbst engagierte Lehrende ein Stückweit davon abhalten kann, sich auf ihre Kernaufgabe zu konzentrieren: gute Lehre anzubieten, sofern die entsprechenden Verwaltungskapazitäten nicht mitwachsen können und die Lehrenden vielfältige Zusatzaufgaben bewältigen müssen.

Was heißt das nun aus Hochschulsicht? Wie sollen Hochschulen auf die aufgezeigten Dilemmata reagieren? Flexibilisierung hat verschiedene Facetten. Sie zeigt sich jedoch stets im Versuch, auf die im Studienalltag entstehenden und im „Lebenszyklus der Studierenden“ wechselnden Lebenslagen und Bedürfnisse einzugehen.

Zunächst sollte die Akzeptanz dafür bestehen bleiben, dass sich die Zukunft, die längst Gegenwart ist, in den durch die Vergangenheit geprägten Köpfen noch abbilden muss. Es hat sich längst gezeigt, dass der Bologna-Ruck nur der Anfang einer Auseinandersetzung ist, die nach wie vor ehrlich geführt werden muss. An der HTWG Konstanz zeigt sich diese Diskussion als stetiger Prozess und wird auf verschiedenen Ebenen geführt.

Zunächst wird angestrebt, das reguläre Studium aktuell und lebensnah so zu gestalten, dass eine Flexibilisierung weniger notwendig wird. Dazu gehört die stetige Weiterentwicklung der Curricula, in denen der Spagat zwischen der Orientierung an den Voraussetzungen der Studierenden, sinnvolle Integration von Auslandsstudienleistungen, Anforderungen der Wirtschaft sowie nicht zuletzt eigene Ansprüche an den wissenschaftlichen Bildungsauftrag bewältigt werden muss.

Die Ein- und Fortführung von zusätzlichen inhaltlichen sowie schlüsselkompetenzorientierten Brückenveranstaltungen sowie speziellen Beratungsangeboten für entsprechende Studierendengruppen vor Beginn aber auch noch im ersten Semester wird angestrebt, soweit es die Kapazitäten zulassen.

Eine unterstützende Haltung der zentralen, den Lehrbetrieb begleitenden Einrichtungen, die die genannten Dilemmata und ihre Auswirkungen auf Lehre kennen und ernst nehmen, trägt zum positiven Klima bei. Hierzu gehört auch die Weiterentwicklung eines Qualitätsmanagements, das eng mit der Lehre, den Lehrenden und deren Bedürfnissen verzahnt ist.

Auf dieser Basis können auch Flexibilisierungselemente wie individuelle Wiederholungs- oder Urlaubssemester, Prüfungsrücktritt oder in Härtefällen entstehende Fristenentzerrung große Wirkung entfalten.

Flexibilisierung ist ein hehres Ziel, um Studierenden neue Lebenschancen zu schaffen. Die Notwendigkeit der Flexibilisierung ist längst zur gewünschten Realität geworden, aber Hochschulen durchlaufen hier immer wieder eine Gratwanderung zwischen gesellschaftlich Gewünschtem und Machbarem. Es ist eine Positionierung der Hochschule gefragt und Flexibilisierung mit Augenmaß zu betreiben, im Einklang mit vorhandenen Ressourcen. Gute Lehre hat ihren Preis, wobei an dieser Stelle der alte Reflex von Hochschulen, für zusätzliche Aufgaben und die Erfüllung gesellschaftlicher Anforderungen eine adäquate Ressourcenausstattung anzumahnen, durchblitzt. Flexibilisierung um jeden Preis ist jedenfalls nicht (immer) möglich.

Flexibilisierung im Studium – Hinderliche Notwendigkeit oder Chance für nicht-traditionelle Studierende?

Taiga Brahm
Universität St. Gallen

Der vorliegende Kurzbeitrag hat zum Ziel, zu reflektieren, welchen Stellenwert die Flexibilisierung im Studium hat und haben sollte. Dabei referenziere ich einerseits auf den Eröffnungsbeitrag von Tino Bargel (Universität Konstanz) zur „Flexibilisierung im Studium“, andererseits auf die Podiumsdiskussion, die im Rahmen der nexus-Auftaktveranstaltung an der Universität Konstanz stattfand.

Zunächst ist festzuhalten, dass die zunehmende Heterogenität der Studierenden eine Flexibilisierung des Studiums unabdingbar macht. Dabei stellt sich allerdings die Frage, wie mit der notwendigen Flexibilisierung von Seiten der Hochschulen und von Seiten der Studierenden umgegangen wird. In der Podiumsdiskussion wurden verschiedene Problemfelder aus Sicht der Studierenden identifiziert, die hier kurz zusammengefasst werden:

- Es ist von Seiten der Studierenden durchaus erwünscht, ihr Studium in der Regelstudienzeit zu

absolvieren. Ein möglicher Beweggrund der Studierenden besteht darin, dass mit dem Ausbrechen aus der Regelstudienzeit auch die eigene Studienkohorte verlassen wird und damit das Gefühl der Zugehörigkeit im Studium weniger stark ausgeprägt sein dürfte.

- Eine weitere Herausforderung für viele Studierende besteht darin, dass die finanzielle Unterstützung durch BAföG nach fünf Jahren Studienzeit endet. Dies führt dazu, dass Studierende sich vielfach in einem wenig flexiblen Korsett wiederfinden, welches eine Flexibilisierung des eigenen Studiums unmöglich macht.
- Letztlich fühlen sich Studierende auch von Seiten der Hochschulverwaltung, aber auch der Lehrenden unter Druck gesetzt, das Studium in Regelstudienzeit zu absolvieren.

Dies alles deutet darauf hin, dass die Flexibilisierung des Studiums teilweise als hinderliche Notwendigkeit wahrgenommen wird. Auch empirische Ergebnisse deuten darauf hin, dass es sich dabei um ein Randthema für die Hochschulen handelt. Eine Befragung der baden-württembergischen Hochschulen hat beispielsweise ergeben, dass die Hochschulen das Teilzeitstudium nur über die „Möglichkeit der Entfristung“ [...] bei spezifischem Bedarf und Nachweis“ (Bargel, 2013, S. 4) einrichten. Für das grundständige Studium werden neue (flexiblere) Angebote oder die Möglichkeit des Teilzeitstudiums wegen des hohen Aufwands abgelehnt (ebd.). Obwohl den Beteiligten vielfach klar ist, dass die Hochschulen an der Flexibilisierung des Studiums nicht vorbei kommen, wird aus struktureller Sicht kaum ein sichtbarer Beitrag dazu geleistet, dass eine tatsächliche Flexibilisierung des Studiums stattfindet.

Die Flexibilisierung des Studienverlaufs soll letztlich dazu führen, dass eine Vielzahl heterogener Studierender das Studium aufnehmen kann. In diesem Sinne kann die Flexibilisierung auch dazu beitragen, dass nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen kommen können (Bathmaker, Brooks, Parry, & Smith, 2008, S. 127). Nicht-traditionelle Studierende umfassen in diesem Zusammenhang Personen, die entweder einer ethnischen Minderheit angehören, eine langfristige Behinderung haben, nicht über eine klassische Qualifizierung für die Hochschule verfügen, über 25 Jahre alt sind und häufig auch aus einer niedrigeren sozio-ökonomischen Schicht stammen (in Anlehnung an Higher Education Funding Council for England (HEFCE),

1997). Um nicht-traditionellen Studierenden die Aufnahme eines Studiums zu ermöglichen, sind verschiedene strukturelle Voraussetzungen zu schaffen: Diese reichen von einer Anerkennung von Berufserfahrung als Zugangsberechtigung bis hin zur Gestaltung echter Teilzeitstudien, welche eine Erwerbstätigkeit oder Familienarbeit neben dem Studium erlauben.

Allerdings ist es keineswegs ausreichend, die strukturellen Voraussetzungen für die Flexibilisierung des Studiums zu gewährleisten. Die oben aufgeführten wahrgenommenen Hindernisse der Flexibilisierung deuten bereits darauf hin, dass es eines kulturellen Wandels bedarf, um den Studierenden eine selbstgesteuerte und auf die eigene Lebensplanung abgestimmte Gestaltung des eigenen Studienverlaufs zu ermöglichen. Insbesondere die weithin vorherrschende Ausrichtung des Studiums auf (kleinschrittige) Prüfungen, die Kreditpunkteorientierung sowie die teilweise wahrgenommene Konkurrenzhaltung unter Studierenden (z. B. Brahm, 2013) werden in diesem Zusammenhang als Problemfelder wahrgenommen.

Verschiedene Projekte (u. a. des Qualitätspakts Lehre) gestalten derzeit Veränderungsinitiativen, um diese insbesondere lehrbezogenen Herausforderungen zu bewältigen. Diese beziehen sich u.a. auf die Studieneingangsphase, welche als zentral für die Enkulturation Studierender an den Hochschulen angesehen wird (Bosse & Trautwein, 2014; Pascarella, Edison, Nora, Hagedorn, & Terenzini, 1996). Beispielsweise werden an der Universität Paderborn zurzeit verschiedene Projekte durchgeführt, welche unter dem Leitspruch „Heterogenität als Chance“ möglichst vielen Studierenden ermöglichen möchten, ihr Studium erfolgreich zu bewältigen. Dabei wird sich am so genannten *Student Life Cycle* orientiert, welcher die wesentlichen Schnittstellen im Studium (Studienwahl, Übergang Schule-Hochschule sowie Eintritt ins Master-Studium bzw. den Beruf) umfasst (Qualitätspakt Lehre, 2014). Ein weiteres Element, das es zukünftig zu gestalten gilt, ist die Anzahl, Art und Qualität der Prüfungen. Über Modulprüfungen, die mehrere Einzelveranstaltungen umfassen, kann die Zahl der Prüfungen in einem Studiengang reduziert werden (Wannemacher, 2009).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit der Frage nach der Flexibilisierung des Hochschulstudiums ein für die zukünftige Entwicklung der Hochschulen

wesentliches Gestaltungsfeld identifiziert wurde. Dass das Ziel der Flexibilisierung als normativ wünschenswert erachtet wird, steht außer Frage. Wie allerdings die notwendigen Veränderungen der Hochschulstrukturen und insbesondere der (lern-)kulturellen Voraussetzungen erreicht werden können, ist noch weithin offen. Eine systematische Evaluation und Reflexion der dazugehörigen Projekte kann dazu weitere Erkenntnisse liefern.

LITERATUR

- Bargel, T. (2013). Positionen der Hochschulen in Baden-Württemberg zum Teilzeitstudium: Befunde einer Online-Befragung der Hochschulleitungen. Retrieved from http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/29800/Bargel_0-262229.pdf?sequence=3 [06.10.2015]
- Bathmaker, A. M., Brooks, G., Parry, G., & Smith, D. (2008). Dual-sector further and higher education: policies, organisations and students in transition. *Research Papers in Education*, 23(2), 125-137. doi: 10.1080/02671520802048646
- Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41-62.
- Brahm, T. (2013). Einstellungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften gegenüber ihrer Hochschule und ihrem Studium im ersten Studienjahr: Entwicklung und Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 4(109), 579-600.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE). (1997). *The Participation of Non-traditional Students in Higher Education*. Retrieved from http://www.hefce.ac.uk/Pubs/HEFCE/1997/M8_97.htm
- Pascarella, E. T., Edison, M., Nora, A., Hagedorn, L. S., & Terenzini, P. T. (1996). Influences on Students' Openness to Diversity and Challenge in the First Year of College. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 174-195.
- Qualitätspakt Lehre. (2014). Reader zur Fachtagung „Studieneingangsphase“ Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Ed.). Retrieved from www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/23527_Fachtagung-Reader_online_1905.pdf
- Wannemacher, K. (2009). Studienbegleitende Modulprüfungen – Möglichkeiten und Grenzen der Assessmentpraxis in Bachelor- und Masterstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 72-90. Retrieved from <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/download/57/47>

Studienflexibilisierung in der Studieneingangsphase – Erfahrungen aus den „Studienmodellen individueller Geschwindigkeit“

Andreas Ortenburger
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover

Mit der Einführung der gestuften Studienstruktur im Rahmen der so genannten Bologna-Reform sollte der Bachelor als erster Abschnitt die Flexibilität erhöhen und mithilfe einer Modularisierung mit konkreten Workload-Vorgaben „studierbarer“ werden (z.B. Leuven 2009; Schulmeister/Metzger 2011). Damit sollte auch die Zahl von Studienabbrecher(innen) reduziert und die Studiendauer verkürzt werden. Besonders die „Studierbarkeit“ stand von Anfang an in der Kritik: Häufig beklagten die Studierenden die hohe Studienbelastung, die mit der Verdichtung des Lehrstoffs einherging, um eine kürzere Studiendauer zu erlangen (Bargel et al. 2012; Banscherus et al. 2009). Kritisiert wurden ebenfalls die „Verschulung“ des Bachelorstudiums und die hohe Inflexibilität der Studienpläne, die kaum Freiräume für interessengeleitetes Studieren oder das Aufholen von Wissensrückständen lässt. Auch vor dem Hintergrund der zunehmenden bzw. zunehmend stärker thematisierten Heterogenität der Studierenden kann dies kritisch betrachtet werden. Hochschulen, die ihre Studierenden bei der Ausschöpfung individueller Potentiale unterstützen wollen, sind stärker als bisher vor die Herausforderung gestellt, die Lebenswirklichkeit von Studierenden in ihren Angeboten strukturell zu berücksichtigen (Leichsenring 2011).

Ein Versuch, zu einer größeren Flexibilität insbesondere in der Studieneingangsphase beizutragen und für eine bessere Passung zwischen Studierenden und Studienbedingungen zu sorgen, stellt das Förderprogramm „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ dar, mit dem das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) seit Ende 2010 insgesamt zwölf Hochschulen im Bundesland bei der Entwicklung und Implementation innovativer Studienmodelle unterstützt. Bei den Studienmodellen handelt es sich um gezielte Eingriffe in den Studienbetrieb und dessen Rahmenbedingungen, entweder um beobachteten Fehlentwicklungen entgegenzusteuern oder um erwarteten Fehlentwicklungen vorzubeugen. Über-

geordnetes Ziel der Studienmodelle ist die nachhaltige Förderung von Studierenerfolg und die Verringerung von Studienabbrüchen. Studienanfänger(innen) und Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen sollen gezielt unterstützt werden, ohne die Qualität der Ausbildung herabzusetzen. Die Studienmodelle wurden von 2011 bis 2014 vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) begleitet und ihre Wirkung im Sinne der Zielsetzung untersucht (Mergner et al. 2015).

Neben Angeboten zur Orientierung und Kompetenzförderung nehmen studienflexibilisierende Maßnahmen in den Studienmodellen einen breiten Raum ein. Bei den Maßnahmen zur Flexibilisierung sind vor allem Angebote zur „Studienflexibilisierung durch Freiräume“ zu nennen. Mehrere Hochschulen bieten Möglichkeiten zur zeitlichen Streckung der Studieneingangsphase (Hochschule Esslingen, HTW Karlsruhe, HFT Stuttgart), entwickeln Teilzeitlösungen (Universität Heidelberg) oder ermöglichen zusätzliche Semester (Hochschule Offenburg, Universität Hohenheim). Die Freiräume werden u. a. für studienergänzende Aktivitäten (z. B. Selbststudium, Erweiterung des Kompetenzprofils) oder für die (vermehrte) Wahrnehmung außerhochschulischer Verpflichtungen (Erwerbstätigkeit, Kindererziehung) genutzt. Daneben sind Angebote zur „Studienflexibilisierung durch individuelle Studienverlaufsvereinbarungen“ im Sinne formaler Vereinbarungen zwischen Hochschule und Studierenden, z. B. über Lernverträge, zu nennen. Diese nehmen in den Studienmodellen gleichwohl eine geringere Rolle ein, was wesentlich auf den hohen Personal- bzw. Zeitaufwand der Einzelgespräche zurückzuführen ist, die für die individuellen Vereinbarungen (und deren späterer Kontrolle) erforderlich sind.

In den Analysen der modellübergreifenden Wirkungsforschung sind deutliche Hinweise erkennbar, dass die Bemühungen der Hochschulen positiv zur gelingenden Passung zwischen Studienbedingungen und Studierenden beitragen. So äußern sich Modellteilnehmer(innen) in vielen Fällen systematisch zufriedener mit den Bedingungen in ihrem Studium, insbesondere im Hinblick auf Betreuung und Beratung, aber auch hinsichtlich des selbst eingeschätzten Studierenertrags als Nichtteilnehmer(innen) mit gleichen Voraussetzungen. Zum Teil zeigen sich zudem geringere Schwundquoten bei Studierenden, die an Angeboten der Studienmodelle teilgenommen haben, als bei Studierenden,

die trotz anzunehmendem oder identifiziertem Unterstützungsbedarf nicht teilgenommen haben.

Mit Blick auf die Vielfalt an geförderten Studienmodellen zeigt sich darüber hinaus: Eine systematische Auswertung und Aufarbeitung der jeweils vor Ort gesammelten Erfahrungen mit den Studienmodellen ist unverzichtbar. Dies zum einen, um die Modelle an der jeweiligen Hochschule überprüfen und ggf. weiterentwickeln zu können. Zum anderen aber auch, um einen standortübergreifenden Erkenntnistransfer zu ermöglichen. Dabei ist klar, dass sich die praktizierten Studienmodelle in der Regel nicht 1:1 an einen anderen Standort, Fachbereich oder Studiengang übertragen lassen. Jede Hochschule, die einen Beitrag leisten möchte, wird um eine systematische Analyse der jeweils spezifischen Situation vor Ort nicht umherkommen, um am Ende nicht am Bedarf vorbeizuplanen. Im Rahmen der Wirkungsforschung konnte an mehreren Hochschulen beobachtet werden, dass die Einbindung aller relevanten Statusgruppen – Lehrende, Beratende, Weiterbildende und nicht zuletzt Studierende – und die Berücksichtigung des vorhandenen Angebots dazu beiträgt, die Bedarfe genauer einschätzen, Bedenken und Widerständen begegnen und Ressourcen schonen zu können.

LITERATUR

- Banscherus, U., Gulbins, A., Himpele, K., & Staack, S. (2009). Der Bologna-Prozesse zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt/Main.
- Bargel, T., Ramm, M., & Multrus, F. (2012). Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 34, 26-41.
- Leichsenring, H. (2011). Was heißt Diversität in Lehre und Studium? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 38-43.
- Leuven (2009) = Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. URL (zuletzt abgerufen: 19.05.2015): http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf
- Mergner, J., Ortenburger, A., & Vöttiner, A. (2015). Studienmodelle individueller Geschwindigkeit. Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011-2014. Hannover: DZHW.
- Schulmeister, R., & Metzger, C. (2011) (Hrsg.). Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster et al.: Waxmann.

Nachlese eines Studierenden

Konstantin Römer
Technische Universität München

Motiviert durch die Gedanken und Ideen der Auftaktveranstaltung des *Projekts nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern* wurden innerhalb der Studierendenvertretung der TU München einige Diskussionen zu zentralen Themen der universitären Lehre geführt: Verschiedenheit der Studierenden, Flexibilisierung und Individualisierung der Studienangebote, Nutzung der Studieneingangsphase als entscheidenden Wegbereiter für den späteren Studienerfolg und eine Anpassung der Studienbedingungen an die Studienrealität.

In diesem Nachlese-Beitrag möchte ich mich einerseits auf die Impulse der Keynote von Tino Bargel und andererseits auf die Podiumsdiskussion beziehen. Dabei möchte ich drei von ihm genannte Impulse gezielt herausgreifen:

Erstens, die Verschiedenheit der Studierenden anzuerkennen. Dieser Impuls stieß im Auditorium der Podiumsdiskussion auf große Beachtung. Ein wesentlicher Aspekt, hinsichtlich welchem sich die Studierenden unterscheiden, sind die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Lernzyklen, denen in dem starren Korsett des Bachelor/Master Systems oft wenig Rechnung getragen wird. Daneben werden Unterschiede in der Herkunft, dem sozialen Status sowie der Vorbildung deutlich. Diese sind nicht zuletzt auf die heute zahlreichen alternativen Wege an die Universitäten und Hochschulen zurückzuführen. Weiterhin existiert eine große Bandbreite an Motivationen und Zielsetzungen für das gewählte Studium: sei es ein Studium zur Qualifizierung für eine Karriere in der freien Wirtschaft, die Absicht, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen oder ein Studium „um des Studierens Willen“. Instrumente zu finden, diesen Unterschieden Rechnung zu tragen, so lautete der Konsens in vielen Diskussionen, würde die Diversität der Universität in hohem Maße fördern.

Zweitens der Impuls, eine Flexibilisierung und Individualisierung der Studienangebote zu ermöglichen und anzustreben. Jeder Übergang zwischen den Ausbildungsphasen bietet hierzu Potential: Von der Schule oder dem Beruf zur Hochschule, innerhalb der Hochschule vom Bachelorprogramm zum Mas-

terprogramm und gegebenenfalls zu einer anschließenden Promotion und von der Hochschule in einen Beruf in Wirtschaft oder Wissenschaft. Diese Übergänge, so lässt sich aus dem zweiten Impuls von Tino Bargel erkennen, bieten den Studierenden durch eine stärkere Flexibilisierung mehr Freiräume für ihre persönliche Entwicklung, aber auch für Fairness und Rücksichtnahme auf die Verschiedenheit der Studierenden.

Der Begriff der Flexibilität wird bisher vorrangig mit der Mobilität der Studierenden in Verbindung gebracht. Ermöglicht durch Austauschprogramme wie Erasmus oder Universitätspartnerschaften werden Auslandsaufenthalte innerhalb und über die europäischen Grenzen hinaus zunehmend fester Bestandteil des Studiums. Flexibilisierung bedeutet für die Studierenden jedoch vielmehr eine Individualisierung ihrer Studienprogramme. Eine Möglichkeit wäre hier die flächendeckende Einführung von Teilzeitprogrammen, die den Studierenden ein gewisses Maß an Flexibilität geben und so die Realität deutlich besser abbilden würden. Allerdings geht die Individualisierung über die Themen Mobilität und Übergänge im Studium hinaus, da nicht nur die Dauer eines Studiums flexibel gestaltet werden muss. Es sollte vielmehr auch innerhalb eines Programms möglich sein, eigene Schwerpunkte zu setzen und, ohne dabei die Studierenden zu überfordern, mehr Wahlfreiheit zu ermöglichen. Meine erste Forderung ist also: Eine Strategie der „Ermöglichung“ muss den Studierenden die Gelegenheit zu einem flexiblen und individuellen Studium geben.

Drittens, die Studieneingangsphase als Wegbereiter für den Studienerfolg zu gestalten. Eine universitäre Laufbahn beziehungsweise das Studium an einer Hochschule steht und fällt mit der Studieneingangsphase. Trotz zahlreicher Pilotprojekte befindet sich die Gestaltung der Studieneingangsphase oft noch in einem sehr frühen Entwicklungsstadium. Häufig werden Projekte nicht zu Ende geführt. Befrage ich meine Kommilitonen, welche Zeit im Studium ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist und wann sie ihr Studium besonders hinterfragt haben, lautet die Antwort häufig, dass vor allem die Woche vor und die ersten Monate nach der Immatrikulation ausschlaggebend für das spätere Studium waren. Neben dem verbesserten Studienerfolg, der vorrangig an einem abgeschlossenen Studium mit einer guten Note festgemacht wird, wird durch eine gut gestaltete Studieneingangsphase die Integration in

das Hochschulsystem maßgeblich beeinflusst. Ein grundlegendes Problem der Studieneingangsphase ist jedoch die Finanzierung entsprechender Angebote. Da beispielsweise Vorkurse in der Finanzierungsstruktur der Hochschulen per se nicht vorgesehen sind, müssen hier Alternativen gefunden werden. In Bayern werden hierfür beispielsweise vorrangig Mittel aus den Studienzuschüssen verwendet. Daher ist meine zweite Forderung, dass die Finanzierung solcher Angebote darüber hinaus nachhaltig gesichert wird.

Neben den beschriebenen Themenkomplexen wurden im Laufe der Veranstaltung weitere aktuelle Punkte der Hochschulpolitik diskutiert. Zentral war hierbei die Bologna-Reform, welche konsolidiert werden muss, da durch Fehlanreize aus Politik und Wirtschaft in vielerlei Hinsicht die Studienbedingungen verschärft anstatt verbessert wurden. Darüber hinaus muss auf eine Reduzierung der Studienbelastung hingewirkt werden, welche durch einen gesteigerten Stoffumfang innerhalb einzelner Module in Kombination mit einer teilweise schwankenden Qualität der Lehre kontinuierlich gestiegen

ist. Weitere Diskussionsthemen waren unter anderem die Akkreditierung von Studienprogrammen oder die Anerkennung von Prüfungsleistungen aus dem Ausland.

Die Diskussionen haben mir deutlich gezeigt, dass das Studium in vielen Bereichen einer Weiterentwicklung bedarf. Diese Weiterentwicklung anzugehen ist eine wichtige Aufgabe, die durch die Hochschulrektorenkonferenz wahrgenommen wird. Dieser Prozess allerdings darf nicht ohne die Betroffenen durchgeführt werden. Dies ist essentiell für eine breite Akzeptanz innerhalb der Studierendenschaft.

Leider muss ich konstatieren, dass an der Konferenz nur wenige Vertreter und Vertreterinnen der Studierenden teilgenommen haben und somit die Interessen der Studierenden einbringen konnten. Daher möchte ich speziell meine Kommilitonen und Kommilitoninnen dazu motivieren, Gelegenheiten des intensiven Austausches wie den in der Hochschulrektorenkonferenz wahrzunehmen.

2 Forum A: Orientierung in der Studieneingangsphase – Modelle und Ansätze

Impulse

Wege in die Wissenschaft – Übergänge im ‚Student Life Cycle‘ am Beispiel des Universitätskollegs Hamburg

Kerstin Mayrberger
Universität Hamburg

Seit 2012 hat die Universität Hamburg ein Universitätskolleg. Die Einrichtung, als zentrale Organisationseinheit direkt beim Präsidium angesiedelt, soll die Studieneingangsphase verbessern und perspektivisch alle kritischen Bildungspassagen im Studium unterstützen. Bis Ende 2016 arbeiten daran noch 45 Teilprojekte, teilweise aus Mitteln des Qualitätspakt Lehre finanziert, sowohl in den Fakultäten als auch in der Verwaltung. Ab 2017 werden sich diese Maßnahmen dann strukturell verdichten und bis 2020 zu einem überfakultären Angebot reifen.

Doch wie genau verbessert man nun die Studieneingangsphase und was sind kritische Bildungspassagen im Studium? Kritische Bildungspassagen sind nach unserem Verständnis Zeiträume im Studium, in denen in kurzer Zeit verändertes Lernverhalten angeeignet oder erworbenes Wissen in einer neuen Methodik angewendet werden muss. Der bedeutendste Übergang im Studium ist sicherlich die Phase des Einstiegs ins Studium mit den ersten Monaten danach, die Studieneingangsphase. Das Universitätskolleg setzt hier sowohl durch Informations- und Beratungs- als auch Nachhilfeangebote an:

Self-Assessments, Angebote zum Tutoring und Mentoring sowie Crash- und Brückenkurse stellen das notwendige Instrumentarium bereit.

Dabei ist der Fokus bei *Self-Assessments* mit den Erfahrungen im Universitätskolleg verändert worden. Waren dies früher eher Instrumente, um Studieninteressierten eine Befähigung für das bestimmte Studienfach im Sinne einer fachlichen Studierfähigkeit zu bescheinigen, so hat sich die Ausrichtung inzwischen zu einem Angebot als umfassende Informationsgrundlage zur reflektierten Selbsteinschätzung gewandelt. Neben Tests zu sinnvollen Fähigkeiten für ein Studienfach enthalten die *Self-Assessments* inzwischen umfassendes Videomaterial mit *Testimonials* von Studierenden und Lehrenden aus dem Fach, die aus ihrer Perspektive vermitteln, wie sie mit den täglichen Anforderungen im Studium umgehen.

In den ersten Wochen nach Studienbeginn werden die Erstsemester mit Tutoring- und Mentoring-Angeboten begleitet - ein Austausch auf Augenhöhe mit Studierenden aus höheren Semestern, die selbst noch frisch in Erinnerung haben, an welchen Stellen sie in den ersten Semestern Schwierigkeiten bei der Umgewöhnung auf die akademischen Lernmethoden nach Jahren in der Schule oder nach einem Einstieg aus einem bereits ausgeübten Beruf hatten.

Die Studienanfänger haben schon längst nicht mehr alle den klassischen Bildungsweg mit Schule,

Abitur, Studienbeginn, wenn sie an der Hochschule ihr Studium aufnehmen. Immer häufiger kommen neue Studierende auf anderen Bildungswegen an die Hochschule, bringen andere Kompetenzen mit, haben Erfahrungen im Ausland gesammelt oder stammen von dort und nehmen nun ein Studium an einer deutschen Universität auf. Diese Diversität ist Chance und Herausforderung zugleich.

Die Universität Hamburg hat sich vorgenommen, mit dem Universitätskolleg die Herausforderung anzunehmen und die Chancen der Diversität für die Hochschule und die Studierenden nutzbar zu machen. Während auf der einen Seite der unterschiedliche Wissensstand am Studienbeginn durch Nachhilfeangebote wie Brücken- und Crashkurse eher homogenisiert wird und somit für alle Studienanfänger gleiche Chancen auf den Einstieg ins Studium geschaffen werden, setzen andere Angebote des Universitätskollegs die unterschiedlichen Kompetenzen der Studienanfänger als Potenzial für alle frei: Förderung von studentischen Projektideen in Studium und Lehre sind genauso ein Angebot im Universitätskolleg wie mehrsprachige Schreibberatungen oder interkulturelle Schülerseminare.

Doch die Verbesserung der Studieneingangsphase allein sichert noch kein erfolgreiches Studium. In den drei Jahren seit der Gründung des Universitätskolleg haben die Beteiligten gemeinsam aus Rückmeldungen von Lehrenden und Studierenden gelernt, dass einige Maßnahmen durchaus in einem Fach im ersten Semester sinnvoll sein können, in einem anderen Fach jedoch erst viel später – beispielsweise Schreibwerkstätten am Beginn der Vertiefungsphase im Studium oder in der Vorbereitung auf das Examen. Die sinnvollen Maßnahmen für unterschiedliche Fachkulturen und unterschiedliche Zeitpunkte im *Student Life Cycle* weiterzuentwickeln, wird eine große Aufgabe ab 2017 sein, wenn sich das Universitätskolleg auf Basis der Ergebnisse einer externen Organisationsevaluation strukturell neu aufstellen will.

Doch den Blick allein auf die Studierenden und Studieninteressierten in der Verbesserung der Studieneingangsphase und weiterer kritischer Bildungspassagen im Studium zu legen, wäre falsch. Nach-

haltige Veränderungen bedürfen der Anstrengungen der gesamten Organisation, somit sowohl der Veränderung von Prozessen in der Verwaltung als auch Veränderungen in den Lehrveranstaltungen und bei den Lehrenden.

Ein von allen Seiten geschätztes Instrument für die Veränderung der Lehre im Universitätskolleg ist das Lehlabor – ein umfassendes Betreuungsangebot für Lehrende, die einzelne Lehrveranstaltungen didaktisch, technisch und inhaltlich auf den neuesten Stand bringen wollen. Neben Kompensationsmitteln für wissenschaftliche Mitarbeitende zur Unterstützung und Organisation der Lehre stehen hochschuldidaktische Beratung und Evaluationsangebote genauso bereit wie der Rückhalt durch das jeweilige Dekanat, um gute Lehre neben Forschung als wichtiges Standbein einer zukunftsorientierten Hochschule voranzutreiben. Das Universitätskolleg stellt den notwendigen geschützten Raum für diese Aktivitäten bereit und erbringt zusätzlich die wichtige Aufgabe der Vorbereitung des Transfers: Im Lehlabor werden wie in allen Maßnahmen des Universitätskollegs Projektberichte und Projektergebnisse in den hauseigenen Schriftenreihen dokumentiert und der Öffentlichkeit als Forschungsmaterial zur Verfügung gestellt.

Mit dem Universitätskolleg hat die Universität Hamburg ein Angebot geschaffen, das Fakultäten und Verwaltung im interfakultären Dialog unterstützt und den strukturellen Rahmen für Bildungsangebote bereitstellt, die Studierende und Lehrende für die Herausforderungen einer sich durch immer stärker werdende Heterogenität auszeichnenden Studierendenschaft stärkt. Diversität als Chance in den *Student Life Cycle* zu integrieren, ist die Zielsetzung des Universitätskollegs für die kommenden Jahre. Damit dies gelingen kann, wird sich vor allem die Organisation mit ihren Lernformaten selbst bewegen müssen. Denn neue Studierende werden in Zukunft immer häufiger selbst schon einen langen Weg hinter sich haben, wenn sie ihr Studium beginnen – sei es aus dem Ausland, aus bildungsfernen Gesellschaftsschichten oder nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Mobilität im europäischen Hochschulraum ist also nicht nur eine Frage des Ortswechsels, eher eine Frage des Wechsels der Perspektive.

studium naturale – Erst orientieren, dann entscheiden

Sara Muskatewitz | Miriam Mann | Dieter Langosch
Technische Universität München

Begründung des studium naturale und Zielgruppen

Die wachsende Anzahl angebotener Studiengänge stellt Studienberechtigte häufig vor die Qual der Wahl. Ein großer Teil von ihnen fühlt sich trotz der mit dem Hochschulreifezeugnis attestierten Studierfähigkeit nicht ausreichend auf ein Studium vorbereitet, insbesondere was die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten betrifft. Hier setzt das seit 2010 von der TU München angebotene einjährige Orientierungsstudium *studium naturale* an. Zielgruppe sind naturwissenschaftlich interessierte Studienberechtigte, die in ihrer Studiengangswahl noch unentschlossen sind oder ihr Grundwissen vor der Aufnahme eines Bachelorstudiums erweitern möchten.

Aufbau des studium naturale

Unsere Eingangsevaluierung ergab, dass unsere StudienanfängerInnen einen sehr heterogenen Kenntnisstand in den Naturwissenschaften haben. Aus diesem Grund ermitteln wir zu Beginn der Lehrveranstaltungen in jedem Fach das Vorwissen in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Biologie mit Hilfe eines Kenntnisstandtests. Mit dem Ziel, die Studierenden für ein MINT-Studium zu gewinnen und inhaltlich darauf vorzubereiten, verknüpft und vertieft das *studium naturale* Grundwissen aus den vier Fächern Biologie, Chemie, Physik und Mathematik anhand fachübergreifender wissenschaftlicher Fragen in Vorlesungen, Praktika und kleinen Übungsgruppen. Darüber hinaus planen und bearbeiten die Studierenden in Kleingruppen in einem eigens entwickelten interdisziplinären Praktikum selbstständig ein eigenes Forschungsprojekt aus dem Themenbereich „Biologische Energiegewinnung und -speicherung“. Unser Ziel ist es, die Eigenmotivation der Studierenden zu stärken und die Orientierung für die Studiengangswahl zu erleichtern.

Im Rahmen eines eigenen Moduls, dem *Sigma-Modul*, besuchen die Studierenden Lehrveranstaltungen aus Bachelorstudiengängen an der TU München,

die sie nach eigenen Interessen auswählen und die dort gemachten Erfahrungen in einem Lernportfolio dokumentieren. Der vertiefte Einblick in verschiedene Studiengänge unterstützt die Orientierung und Interessenklärung und ermöglicht es den Studierenden anschließend, eine reflektierte und rationale Studiengangswahl zu treffen. Die begleitete Studienentscheidung und die inhaltliche Vorbereitung auf ein MINT-Studium sollen dazu beitragen, das Risiko eines späteren Studienabbruchs zu senken. Darüber hinaus können die Studierenden bereits in diesem Zusammenhang Prüfungen ablegen und die erworbenen Credits in spätere B.Sc.-Studiengänge einbringen.

Begleitende Evaluierung des studium naturale

Studiengang und Lehrveranstaltungen werden von der TUM School of Education anhand quantitativer und qualitativer Verfahren begleitend evaluiert. Bezüglich der TeilnehmerInnen lässt sich sagen, dass sich im Durchschnitt jüngere Studierende als in vergleichbaren B.Sc.-Studiengängen (Differenz = 1 Jahr), vermehrt aus nicht-naturwissenschaftlichen Gymnasien für das *studium naturale* entschieden haben, ein Teil der anvisierten Zielgruppe also erreicht wurde. Nahezu 80% der Studierenden kommen aus Akademikerfamilien, womit dieser Prozentsatz etwas über dem anderer B.Sc.-Studiengänge liegt. Zukünftig sollen auch mehr beruflich qualifizierte und Angehörige bildungsferner Schichten gewonnen werden.

Trotz steigender BewerberInnen- und AbsolventInnenzahlen und einer sinkenden Abbruchquote ist diese im *studium naturale* im Vergleich zu anderen Studiengängen mit ca. 40 % noch verhältnismäßig hoch. Eine Befragung derjenigen, die das *studium naturale* abgebrochen haben, ergab jedoch, dass auch bei diesen bis zum Abbruchzeitpunkt häufig eine Interessenklärung und Orientierung stattgefunden hatte. Sie entschieden sich zumeist für die Aufnahme eines (Vor-)Praktikums, Studiums oder einer Ausbildung, z.T. im nicht-naturwissenschaftlichen Bereich. Auch dies kann als Beitrag zur Senkung der Abbruchquoten in den Bachelor-Studiengängen gesehen werden, die die Betroffenen ansonsten möglicherweise belegt und frühzeitig beendet hätten.

Neben den steigenden AbsolventInnenzahlen hat sich auch der Anteil der weiblichen Studierenden

erhöht. Der Frauenanteil liegt im Durchschnitt bei 50%.

In Gesprächen mit unseren Absolventinnen konnten wir feststellen, dass gerade diese Zielgruppe oft unsicher ist, ob sie ein Studium an einer Technischen Universität aufnehmen kann. Positiv zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass sich immer mehr Studentinnen aus dem *studium naturale* für eher geschlechtsuntypische Bachelorstudiengänge im MINT Bereich entscheiden, wie z.B. Physik, Chemieingenieurwesen bzw. Bauingenieurwesen.

Über die *studium naturale* AbsolventInnen, die ein Studium an der TUM aufgenommen haben, wissen wir, dass sie im Vergleich zu ihren KommilitonInnen am Ende des zweiten Bachelorsemesters im Durchschnitt über ein deutlich höheres ECTS-Kontingent verfügen, das durch die Anrechenbarkeit der Studien- und Prüfungsleistungen zustande kommt. Abgebrochen hatte bis zum Zeitpunkt der Befragung noch keine/r unter ihnen. Neben der Anrechenbarkeit von ECTS geben die AbsolventInnen als weiteren Vorteil des *studium naturale* an, dass sie vor allem von den Einblicken in das Universitätsleben profitiert haben. Das „ECTS-Polster“ sowie die Erfahrungen, sich zeitlich und inhaltlich im Rahmen ihrer universitären Ausbildung zu organisieren, verschaffen ihnen in ihrem späteren Bachelorstudium Freiräume, die sie beispielsweise für Auslandsaufenthalte, Praktika etc. nutzen können.

Zusammenfassende Betrachtung

In der Summe lassen sich zum derzeitigen Zeitpunkt folgende Schlüsse ziehen:

- Das im Durchschnitt jüngere Eintrittsalter der Studierenden im *studium naturale* weist auf altersabhängige Schwierigkeiten bei der Entscheidungsfindung bei der Studiengangswahl hin.
- Das zusätzliche investierte Jahr trägt zu einer zeitlichen Flexibilisierung des Studiums bei. Es schafft somit Freiräume für die fachübergreifende Beschäftigung mit den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und erlaubt das Erlernen des persönlichen Umgangs mit dem akademischen Betrieb.
- Bei der Betrachtung psychologischer Erfolgsfaktoren wurde deutlich, dass es im Wesentlichen zwei Faktoren sind, welche von den Studierenden im *studium naturale* deutlich positiver empfunden werden als in der Kontrollgruppe: Die Einbettung in den sozialen Kontext einer Lerngemeinschaft sowie die Betreuung durch eine konstante Gruppe von Dozentinnen und Dozenten, deren Lehrinhalte aufeinander abgestimmt sind.
- Ein großer Teil der Studierenden profitiert stark von der Konfrontation mit eigenständiger Projektarbeit im Team sowie der reflektierten Auseinandersetzung mit verschiedenen Studiengängen im Sigma-Modul.
- Unklar ist derzeit, warum Angehörige bildungsferner Schichten bzw. Studierende mit Migrationshintergrund sich eher selten für die Teilnahme am *studium naturale* entscheiden.
- Bestimmte Elemente des *studium naturale* (eigenständige Projektarbeit, verstärkte mündliche Präsentation planerischen und ausführenden Handelns) können verstärkt in konventionelle modularisierte B.Sc.-Studiengänge übernommen werden.

Kommentare

Reform der Studieneingangsphase

Tino Bargel
AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Die Kommentierung zum Thema Studieneingangsphase und den beiden vorgestellten Projekten, das Universitätskolleg Hamburg und das *studium naturale* der TU München, verstehe ich nicht als Rezension, sondern als Versuch der Einbettung und Folgerung.

I Formate: Vielfalt der Angebote und Klärungsbedarf

Bei den vorgestellten Projekten der Universität Hamburg und der Technischen Universität München handelt es sich um zwei aufschlussreiche Formate mit anspruchsvollem Modellcharakter. Es lohnt sich auch hier, zuerst dem frühen Impulsgeber, Prof. Weiler aus Stanford, zuzuhören. Er empfahl damals, vor genau fünf Jahren, 2010 bei einer Tagung zum Bologna-Prozess in Stuttgart, über eine zusätzliche Option im Hochschulangebot Deutschlands sehr ernsthaft nachzudenken: Er meinte das ‚Community College‘, auch ‚Offenes College‘ genannt. Dort sollten komplementäre und kompensatorische Ausbildungsangebote vorgehalten werden, was den Zugang für ‚bildungsferne‘ Gruppen zum ‚tertiären Sektor‘ erheblich verbreitern könnte. Er sieht in solchen Kollegs ein Modell der *institutionellen Differenzierung* im Hochschulbereich. Diesem umfassenden Modell entspricht das Kolleg in Hamburg: es ist eine eigene, komplexe Institution.

Das Vorhaben an der Technischen Universität München folgt einem anderen Denkmodell, das sich ebenfalls unter den Vorschlägen von Prof. Weiler befindet. Er nennt es sogar das *Denkmodell I* unter denen zur Differenzierung und Flexibilisierung der

Studienangebote. In diesem Modell wird ein umfassendes *System von ‚Einführungseminaren‘* für Studienanfänger gebündelt, unter denen er als wichtigste Elemente hervorhebt: kritische Lektüre von Schlüsseltexten, Einübung analytischer Methoden, Begegnung mit originärer Forschung und Verfassen wissenschaftlicher Texte. Dabei geht es um die Erfahrung einer Wissenschaftskultur. Das vorgestellte ‚studium naturale‘ an der TU München entspricht nahezu vollständig diesen Überlegungen zur flexiblen Einführung ins Studium.

Beiden vorgestellten Projekten, dem Kolleg als institutionellem Modell wie dem propädeutischen Modell, können noch viele andere zur Seite gestellt werden. Daneben gibt es *Upgrading*-Modelle (zur Schließung von Wissenslücken) oder das *Tracking*-Modell des Einfindens in den Studiengang über verschiedene Wege bis hin zu einem Angebotspuzzle an unterschiedlichen Veranstaltungen und Kursen, aus dem sich die Studierenden, je nach Bedarf und Interesse, ein ‚individuelles Programm‘ flexibel zusammenstellen – möglichst durch Beratung unterstützt.

Das führt zur Frage nach den Formaten der mittlerweile vielfältigen Angebote zur Studieneingangsphase: Aus welchen Elementen sind sie zusammengesetzt und wie sehen die grundlegenden Muster aus? Es wäre nützlich, in der Vielfalt der Modelle und Varianten einen Durchblick oder Überblick zu gewinnen. Mir schiene es hilfreich, sich dieser Aufgabe anzunehmen, weil sie die weitere Anwendung und Übernahme an anderen Hochschulen als Fundgrube und Anleitung befördern dürfte.

II Nutzung und Nutzen von Angeboten zur Studieneingangsphase

Für eine Stärkung und Ausweitung der verschiedenen Ansätze zur Studieneingangsphase sprechen die Befunde zu deren *Nutzung und Beurteilung*,

wie sie im *Studierendensurvey* (2013) erhoben wurden. Sie besagen Einiges über die Angebote, deren Akzeptanz und Evaluation aus studentischer Erfahrung:

(1) Als *Überblick* kann festgehalten werden: Nach Auskunft der Studienanfänger/innen werden mittlerweile an *nahezu allen Hochschulen* ‚Veranstaltungen zur Studieneinführung‘ abgehalten. An den Universitäten bestätigen dies 95%, an den Fachhochschulen 91% der Befragten.

(2) Allerdings variiert die Häufigkeit der verschiedenen Formate erheblich: Am weitaus meisten verbreitet sind die eher ‚niederschweligen‘ Angebote wie ‚studienvorbereitende Tage‘ (für 81% vorhanden); schon deutlich seltener sind Mentorenprogramme (für 57%); es folgen die ‚Brückenkurse‘ zur Aufarbeitung von fachlichen Wissenslücken (45%) bis hin zu Einführungen in die fachlichen Grundlagen des gewählten Studiums (44%).

Nach der *Hochschulart* sind keine größeren Unterschiede festzustellen. Die Fachrichtungen weisen jedoch Schwerpunkte auf: ‚Brückenkurse sind eher eine Domäne der Ingenieure (für 91% vorhanden), die ‚Einführungen in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens‘ finden sich weit häufiger in den Kultur- und Sozialwissenschaften: 74% bzw. 78% kennen sie.

(3) Insgesamt genießen die Veranstaltungen zur Studieneinführung und Orientierung, global und bilanzierend betrachtet, unter den Studienanfänger/innen eine hohe Wertschätzung – mit einer positiven Trendbilanz zudem. Zwei Drittel bezeichnen sie als gut und gelungen, nur 11% als schlecht.

(4) Wichtig erscheint folgender Befund: Der Nutzen der Veranstaltungen zur Studienführungen gilt als umso höher, je öfter sie besucht wurden: Die Mittelwerte für die Qualitätsbilanz steigen von 4,3 über 5,1 auf bis zu 5,4 signifikant und bedeutsam an. Sicherlich spielen in solche Bewertungen viele Facetten hinein, dennoch ist eine Empfehlung vertretbar, die Studierende beherzigen sollten: Erst mit intensiver *Nutzung* kann sich ein größerer *Nutzen* entfalten.

Aus diesen Befunden ist eine grundsätzliche Bestätigung der Ansätze und Formate zur Unterstützung in der Studieneingangsphase abzulesen; allerdings ist noch nicht alles gelungen und akzeptiert; es

lohnt sich, die Angebote weiter zu entwickeln, zu verbessern. Das ist mit zwei *Aufforderungen verbunden*. Die eine geht an die Hochschulen und Fachbereiche: Dort, wo solche Angebote noch nicht vorhanden sind, sie (endlich) einzurichten; dort wo sie bestehen, weiter zu unterstützen und zu finanzieren. Die andere richtet sich an die *Studienanfänger/innen*: Möglichst die vorhandenen Angebote auch zu nutzen – da sollten sie auf ihre Kommilitonen hören, die damit ganz überwiegend gute Erfahrungen gemacht haben.

III Folgerungen für Diskussion und Entwicklung

Zum Schluss vier Folgerungen, die in den weiteren Diskussionen aufgegriffen werden können:

Die erste Folgerung ist eine *Bitte um Aufklärung*, und zwar über die Formate zur Studieneinführung und ihre Elemente, deren Zusammensetzung und Muster, durchaus in gewisser typisierender Weise.

Die zweite Folgerung ist eine *Ermutigung für die weitere Gestaltung der Studieneingangsphase*, wie sie die Erhebung bei Studierenden, etwa durch den Studierendensurvey, aber auch andere Evaluationsstudien, wie die des Landes Baden-Württemberg, erbringen.

Die dritte Folgerung drückt eine gewisse *Sorge* aus: um eine breite institutionelle Akzeptanz und eine höhere studentische Beteiligung. Die Vorhaben müssen weg vom Image, sie seien für die weniger klugen oder geeigneten, für die irgendwie beeinträchtigten Studierenden da.

Mit der vierten und letzten Folgerung spreche ich die *Herausforderung zur Verstetigung* an: Welche Voraussetzungen der Infrastruktur und Ressourcen müssen gewährleistet sein, um Dauer zu erreichen, Qualität zu sichern? Die vorliegenden Erfahrungen und Evaluationen ermutigen und verlangen nach Weiterförderung: Sorgen wir deshalb für Übertragbarkeit und Verstetigung.

Die Frage(n) der Orientierung

Miriam Block
Universität Hamburg

Im Kommentar von Herrn Bargel wurden Fragen der Orientierung in den Mittelpunkt gestellt: Wenn von Orientierung in der Studieneingangsphase gesprochen wird, ist oft die Steigerung von Studienerfolg gemeint – doch was macht das aus, wohin sollte sich ein Studium, eine Hochschule orientieren? Wodurch entsteht diese Orientierung? Dabei gehe ich auch konkret auf die Erfahrungen mit dem Universitätskolleg (UK) der Universität Hamburg (UHH) ein und kommentiere dieses Modell. Angesichts dieser Ziele und Möglichkeiten – was behindert diese Orientierung? Und was muss getan werden?

Wohin?

Fachkultur(kritik)

Zuallererst ist festzuhalten, dass eine der Kernaufgaben des Studiums das Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens sein sollte. Das bedeutet, auch mit wissenschaftlichen Texten und Arbeitsweisen umzugehen – sowohl innerhalb der Universität als auch in jeglicher Berufspraxis. Denn nur so ist es realisierbar, dass Absolvierende auf Wissen, Tatsachen, kritische Reflexion und Zweifel anstatt auf Glauben, Meinungen und Indoktrination setzen (Lenzen, 2014). Mit dem Studium einher geht eine disziplinäre Identitätsbildung durch Fachsprachen als Konsequenz der Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems in (Teil-)disziplinen und immer höher erwarteter Spezialisierung der Forschenden (Balsiger, 2005). Dieses Phänomen erlebte ich im Universitätsalltag oft unter dem Erlernen von Fachkultur. Diese ist gut umschrieben von Fleck (Schäfer & Schnelle, 1994) als Denkstil im Sinne eines gerichteten Wahrnehmens und Verarbeitens eines Denkkollektivs. Dieser legt fest, was als Gegenstand/ Problem, passende Methode und Evidenz gilt. Am Beispiel der Psychologie lässt sich exemplarisch aufzeigen, dass es auch bezogen auf den disziplinären Gegenstand bzw. „was den Menschen ausmacht“ (Schultz & Meyerhof, 2014, S. 11) viele unterschiedliche Grundannahmen (bspw. behavioristische, humanistische, psychoanalytische) gibt, die wie eine Brille prägen, nach welchen Zusammenhängen geforscht wird, welche Methodik sinnvoll erscheint

oder welche Forschungsfragen gestellt werden – allerdings werden leider längst nicht alle aktuell und in gleichem Maße gelehrt (Schultz & Meyerhof, 2014). Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Menschenbildern und der Pluralität der Ansätze wird eine Selbstverortung möglich und die Reflexion über die Grenzen des eigenen Faches unterstützt (Berges, Block, Bilinski & Niehoff, 2014).

Persönlichkeit

Ein Studium sollte ermöglichen, sich selbst umfassend zu bilden und selbstbestimmt zu handeln. Es geht also weit über die Fachlichkeit im Sinne von (Fach-)Wissen erwerben und anwenden für die Lösung fachspezifischer Probleme hinaus und umfasst in ihrer Mehrdimensionalität beispielsweise auch Identitätsentwicklung (vbw, 2015). Die Persönlichkeiten sollen sich an der moralischen, politischen und sozialen Weiterentwicklung der Gesellschaft orientieren können (Lenzen, 2015) anstatt, dass sie zwar alles tun, was man von ihnen verlangt, aber „keine neuen Weltbilder erzeugen, keine Quantensprünge springen und keinen Beitrag zur Aufklärung der Menschheit leisten“ (Lenzen, 2014, S. 78). Für die eigene moralische Orientierung ist es wichtig, zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt zu werden. Neben kritischem Denken ist es wichtig, die Fähigkeiten zu erlernen, Systeme zu verstehen sowie zu hinterfragen, komplexe Probleme eigenständig zu erkennen und Konsequenzen für eigenes verantwortungsvolles Handeln zu ziehen – oder kurz: eine Art von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu realisieren (vgl. UNESCO, 2015).

Gesellschaftstransformation

Unsere Gesellschaft braucht angesichts der vielen miteinander verwobenen Krisen (vgl. Rockström et al., 2009) eine große Transformation (WBGU, 2011) hin zu einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne von inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit. Das umfasst die Wahrung ökologischer planetarischer Grenzen, globale soziale Gerechtigkeit, Frieden und eine neue Zusammenbeitskultur sowie eine nachhaltige Ökonomie. Um diese Vision zu entwickeln und umzusetzen, kommt Hochschulen eine zentrale Rolle (vgl. Block et al. 2015) zu: Neben der Vorbildfunktion für andere öffentliche Einrichtungen ist sie beispielsweise essentiell für die Erforschung nicht nachhaltiger Verhaltensweisen; sie kann durch ihre Bildungsangebote sehr viele Menschen, insbesondere zukünftige Verantwortung tragende Personen, erreichen. Hochschulen

sollten sich also auch hin zu Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung orientieren und Beiträge zur Gesellschaftstransformation leisten.

Wodurch?

Begleitung

Ich habe als Peer-Mentorin im UK-Projekt *peership* mitgewirkt, welches sowohl bei mir (für das Erlernen von Moderations- und Beratungstechniken sowie später für Supervision) als auch für Erstsemesterstudierende (die ersten drei Termine verpflichtend, danach freiwillig) im Curriculum integriert wurde (vgl. Kilburg & May, 2014). In den Einheiten wurde deutlich, wie vielfältig und individuell die Fragen der Studierenden sind (von „Wie schreibe ich mich krank?“ über „Was für ein Lerntyp bin ich?“ bis „Wo ist ein gutes Tattoostudio?“). Gleichzeitig war dieses Angebot eine relevante Zusatzbelastung in der bereits stressigen Anfangszeit. Daraus lässt sich lernen, wie stark es auf die Art der Begleitung ankommt. Das Bild vom Klettern im Vorstieg im Gegensatz zum Toprope-Klettern verdeutlicht es etwas: Die kletternde Person meistert die Herausforderungen von einer Zwischensicherung zur nächsten und vertraut drauf, wenn sie abrutscht, gesichert zu werden. Die sichernde Person ist achtsam, beobachtet genau und reagiert bei Bedarf. Diese Haltung, nicht das (sinnbildliche) Seil vorzuspannen und zu steuern, sondern einfach bei Problemen da zu sein, ist sehr wichtig für die Verortung in sich selbst.

(Selbst)erfahrung

Die bewusst gewählte Doppeldeutigkeit von (Selbst)erfahrung unterstreicht einerseits wie wichtig es ist, eigene Erfahrungen zu sammeln (Verantwortlichkeiten für Organisation, Budget und Konzept) und andererseits wie es der Duden (2015) definiert: „Sich-selbst-verstehen-Lernen durch Sprechen über sich selbst und seine Probleme (und durch Konfrontation mit ähnlichen Problemen bei anderen)“. Ich habe solche Erfahrungen im UK-Projekt STIF (Studentische Initiativen Fördern) gesammelt: Als Jury-Mitglied und als Projektkoordinatorin des Projekts „Dies Oecologicus“, welches u.a. ein interdisziplinäres Curriculum zu BNE angestoßen hat. Im STIF können Studierende bis zu 5000€ für ein einjähriges Projekt beantragen und erhalten Unterstützung bei der Antragsstellung. Auch ein Scheitern des Antrags/des Projekts wird als wichtige Erfahrung gesehen und unterstützt damit die

Entwicklung einer neuen Fehlerkultur. Wichtige Elemente sind außerdem, dass die Studierenden wirklich eigenverantwortlich über ihr Projekt entscheiden (auch finanztechnisch), und dass sie ihren Interessen nachgehen können. Viele bezeichnen das Engagement neben dem Pflicht-Curriculum als „eigentliches Studieren“, durch das sie sich auch in ihrem Fach zu verorten lernen.

Mitbestimmung

Ich habe in der Studienreform der UHH, u.a. in Gremien der Akademischen Selbstverwaltung und seit kurzem der Lenkungsgruppe des UK, mitentschieden. Die Erfahrungen zeigen, dass Studierende strukturell wenige Chancen haben, an Fragen von Studium und Lehre in der Organisationsentwicklung mitzubestimmen, da viel direkt mit dem Dekanat entschieden wird und so manches studentische Anliegen ohne meine Anwesenheit aus dem Blick geraten ist. Deshalb ist es sehr wichtig, studentische Interessen zu stärken, einerseits, indem ihr Beitrag auf Augenhöhe anerkannt und der meist noch frische (und wenig durch Frustration blockierte) Blick wertgeschätzt wird. Und andererseits Studierenden Zeit zur Mitbestimmung zu geben, indem dafür Zeiträume im Curriculum eingeräumt werden. Aber auch inhaltlich mitzubestimmen, also Wahlmöglichkeiten zu haben, ist wichtig.

Insgesamt schlägt der „Tanker“ UHH (und damit auch das UK) langsam Kurs ein, hin zur Gesellschaftstransformation: Bologna 2.0, mehr studentische Partizipation und nachhaltige Entwicklung.

Was hindert?

Dieser Orientierung im Weg stehen Kontrolle, Konkurrenz und Kurzfristigkeit. Die plakativ wirkenden Begriffe lassen sich in konkreten Beispielen exemplarisch beschreiben:

- Das Abfragen einer rein physikalischen Anwesenheitspflicht erscheint demotivierend und sinnlos. Zusammen mit Fristen scheint es vor allem dem Druckaufbau zu dienen und hindert damit viele nützliche (Um)wege.
- Die Schere zwischen Master- und Bachelorplatzanzahl ist Studierenden inzwischen seit bzw. vor dem ersten Semester bewusst und der Leistungsdruck schlägt sich auch in weniger gemeinsamem Lernen und Helfen nieder, so z.B. sich erst im Master im Fachschaftsrat zu engagieren.

- Der immerwährende Kampf um die eigene Existenz durch Fördermittelanträge bindet viel unnötige Zeit von Mitarbeitenden und belastet sehr. Anstatt Strukturen zu fördern, müssen immer wieder neue Projekte erdacht werden. Dabei fehlt es nicht an Ideen, sondern an Kontinuität.

Was tun?

Es ist wichtig, immer wieder zu reflektieren, wohin und wodurch Orientierung im Studium und an der Hochschule stattfinden kann und soll. Mein Fazit zu diesen Fragen ist:

- *Verortung im Fach*: Wissenschaftliches Arbeiten und kritische Reflexion des vorherrschenden Denkstils;
- *Verortung in sich selbst*: Moralisches Bewerten und Handeln;
- *Verortung in der Gesellschaft*: (Bildung für) Nachhaltige Entwicklung als Leitprinzip.

All dies ist möglich durch vielfältige sowie freiwillige Begleitung, verantwortungsvolle (Selbst)erfahrung und Mitbestimmung. Das UK ermöglicht einiges davon bereits, aber es sollte mehr entstehen.

Die Maßnahmen sollten ganzheitlich gedacht werden, denn wenngleich die Studiengangphase prägt, warten im gesamten Studium Herausforderungen. Wichtig ist zudem, weitere Hürden zu identifizieren und konkret sowie gesamtgesellschaftlich zu bearbeiten. Insbesondere sollte das Augenmerk darauf liegen, die Zusammenarbeit sowohl zwischen Fächern und Mitgliedergruppen als auch zwischen Hochschulen zu fördern.

Abschließend bleibt ein Plädoyer: selbst wahrgenommene Grenzen in Frage zu stellen, neue Wege zu denken, begleitete Personen gehen zu lassen sowie zu fördern und zu fordern. Lassen Sie uns gemeinsam versuchen, die Veränderung zu sein und damit andere anzustecken!

LITERATUR

- Balsiger, P. W. (2005). Transdisziplinarität: systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Berges, T., Block, M., Bilinski, L. & Niehoff, M. (2014). Lehre selbst machen?!: Reflexion und Wirkung eines selbstorganisierten Seminars aus Sicht der Studierenden. In: E. Meyerhof, T. Berges, M. Block, M. Niehoff, C. Schultz (Hrsg.), Menschenbilder in der Psychologie: Erfahrungen und Inhalte eines selbstorganisierten Seminars (S. 18-29). Hamburg: Argument Verlag.
- Block, M., Braßler, M., Orth, V., Riecke, M., Rodriguez Lopez, J. M., Perino, G., Tan, W., Lamparter, M. (in press). Dies Oecologicus – How to foster a whole institutional change with a student led project as tipping point for sustainable development at universities? Duden Online (2015). Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Selbsterfahrung> (Stand: 18.09.2015)
- Kilburg, S. & May, C. (2014). Vernetzt ins Studium starten. Entwicklung eines Peer-Mentoringprogramms am Fachbereich Psychologie. In: D. Lenzen & Fischer, H. (Hrsg.), Universitätskolleg Schriften: Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit (Band 5). Hamburg: Universität Hamburg
- Lenzen, D. (2014). Bildung statt Bologna!. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.
- Lenzen, D. (2015). Eine Hochschule der Welt: Plädoyer für ein Welthochschulsystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Rockström, J., W., Steffen, K., Noone, Å., Persson, F. S., Chapin, III, E. et al. (2009). "Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity". Ecology and Society, 14(2), 32.
- Schäfer, L. & Schnelle, T. (Hrsg.) (1994). Ludwig Fleck Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schultz, C. & Meyerhof, E. (2014). Lernen wider den Lehrplan?: Geschichte und Konzept des „Menschenbilder-Seminars“. In: E. Meyerhof, T. Berges, M. Block, M. Niehoff, C. Schultz (Hrsg.), Menschenbilder in der Psychologie: Erfahrungen und Inhalte eines selbstorganisierten Seminars (S. 9-17). Hamburg: Argument Verlag.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Verfügbar unter: http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_international/2015_Roadmap_deutsch.pdf (Stand: 18.09.2015).
- WBGU – Wissenschaftlicher Beitrag der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation [Hauptgutachten]. Berlin: WBGU.
- vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), (2015). Bildung. Mehr als Fachlichkeit Gutachten. Münster: Waxmann.

Bilanz

Dorothee Fricke | Stephanie Grabowski, Hochschulrektorenkonferenz

Im Hinblick auf Studienerfolg kommt dem Einstieg ins Studium als Phase des Umbruchs und der Neuorientierung eine besondere Bedeutung zu. Die Studierenden müssen nach der Zeit in der Schule oder im ausgeübten Beruf die Umgewöhnung an akademische Lernmethoden und die Lernumgebung Hochschule meistern. Je nach individueller Bildungsbiographie gilt es, Vorkenntnisse aufzuholen, sich mit wissenschaftlicher Arbeitsweise vertraut zu machen und an die jeweilige Fachkultur zu adaptieren.

Die Hochschulen adressieren die Herausforderungen der Studieneingangsphase mit vielfältigen Informations-, Beratungs- und Nachhilfeangeboten wie Crash- und Brückenkursen, Betreuung durch Tutorinnen und Tutoren und Mentoring. Allerdings unterscheiden sich Art und Umfang der Angebote je nach Hochschule, besonders im Hinblick auf ihre funktionelle Einbettung nicht nur in den Fachbereichen, sondern der gesamten Hochschule.

Den Maßnahmen in den ersten Semestern vorgelagert ist die Unterstützung angehender Studierender bei der Wahl des passenden Studiengangs. Die HRK listet im Hochschulkompas mittlerweile fast 10.000 grundständige Studienmöglichkeiten. Sich in dieser Vielfalt zurechtzufinden, ist nur eine der Herausforderungen, mit der angehende Studierende konfrontiert sind.

Das Forum konzentrierte sich auf modellhafte Ansätze zur Gestaltung der ersten Studiensemester, die sowohl die Verzahnung einzelner Maßnahmen nutzen als auch die fachübergreifende Kompetenzentwicklung der Studierenden im Blick haben.

Das *Universitätskolleg Hamburg*, das Prof. Dr. Kerstin Mayrberger vom Interdisziplinäres Zentrum für universitäres Lehren und Lernen (IZuLL) der Universität Hamburg in ihrem Impuls vorstellte, besitzt durch die Vielfältigkeit und besonders durch die Vernetzung und Institutionalisierung der einzelnen Angebote diesbezüglich Modellcharakter. Das Uni-

versitätskolleg bündelt insgesamt über 40 sowohl fakultätsspezifische als auch fakultätsübergreifende Projekte, die von fachgerechter Studienorientierung über die zielgruppenspezifische Studienbegleitung bis zur Umsetzung des selbstbestimmten wissenschaftlichen Arbeitens reichen.

In ihrem Erfahrungsbericht über das Universitätskolleg Hamburg machte die Studentin Miriam Block deutlich, dass für sie der Schlüssel zum Studienerfolg in der selbstbestimmten, reflektierten Entscheidung für ein Studium liegt. Angebote sollten als freiwillige Begleitung auf Augenhöhe verstanden werden, die eine eigenverantwortliche, interessensgeleitete Arbeitsweise unterstützen und auch Scheitern zulassen können.

Das *studium naturale* der TU München, das Prof. Dr. Dieter Langosch, Lehrstuhl für Chemie der Biopolymere, und Sara Muskatewitz, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für empirische Bildungsforschung der TUM School of Education, in einem zweiten Impuls vorstellten, bietet nach dem Motto „erst orientieren, dann studieren“ ein einjähriges propädeutisch-grundlagenorientiertes Studienprogramm für Interessenten eines naturwissenschaftlich-technischen Studiums. Hier können vor der Aufnahme eines Bachelorstudiums in einem interdisziplinären und projektorientierten Unterricht Grundlagen vertieft und Einblicke in die Studiengänge der TUM erworben werden. Das *studium naturale* will insbesondere Absolventinnen und Absolventen nicht-naturwissenschaftlicher Gymnasien, beruflich Qualifizierte und Angehörige bildungsferner Schichten ansprechen.

Anhand der im Rahmen ihres Dissertationsprojektes erhobenen sozio-demographische Daten konnte Sara Muskatewitz allerdings zeigen, dass diese Zielgruppen bisher nur teilweise erreicht wurden. So sind z. B. beruflich Qualifizierte im *studium naturale* unterrepräsentiert, während Absolventinnen und Absolventen nicht-naturwissenschaftlicher Gymnasien mit guten Abiturnoten stärker vertreten

sind. Insbesondere stammen die Studierenden im *studium naturale* überdurchschnittlich häufig aus Akademikerfamilien.

Um der Komplexität des Themas Orientierung in der Studieneingangsphase gerecht zu werden, wurden folgende vier Aspekte in Kleingruppen vertieft diskutiert:

1) *Das Kollegmodell als Weg zum nachhaltigen Bildungserfolg*

Besonderes Interesse galt der konkreten Umsetzung einzelner Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneingangsphase und ihrer Vernetzung innerhalb des Universitätskollegs. Hier wurde deutlich, dass nachhaltige Veränderungen nur implementiert werden können, wenn sich die gesamte Hochschule mit Leitung, Verwaltung und Lehrenden diesem Prozess unterzieht.

2) *Orientierung als gemeinsame Aufgabe von Schule und Hochschule*

„Fehlende Kommunikation“ identifizierte die Gruppe, moderiert von Prof. Dr. Klaus Dürrschnabel, Mitglied des Kernteams der Arbeitsgruppe *cosh* (Cooperation Schule-Hochschule), als das Hauptproblem bei der Zusammenarbeit zwischen Schulen, Hochschulen und Studienanfänger/innen. Trotz vieler vorhandener Informationen rund um das Studium erreichen diese die Schüler/innen nicht in ausreichendem Umfang. Als Folge kommen die Studienanfänger/innen oftmals mit falschen Erwartungen und Voraussetzungen in das Studium. Hier muss konstruktiv Hilfe zur Selbsthilfe geleistet werden, ohne dass Schule und Hochschule sich gegenseitig den „schwarzen Peter“ und die Verantwortlichkeit zuspielen.

3) *Chancen und Hindernisse von Orientierungsangeboten aus Studierendensicht*

Dr.-Ing. Claudia Goll, Leiterin des MINT-Kolleg Baden-Württemberg und die Studentin Miriam Block hinterfragten den tatsächlichen Nutzen und die Praxistauglichkeit von Orientierungsangeboten u.a. unter Berücksichtigung von pragmatischen Aspekten wie der Anrechenbarkeit von Leistungen im eigentlichen Studiengang und der BAföG-Finanzierung. Es wurde deutlich, dass eine defizit-orientierte Sichtweise auf die

Studieneingangsphase vielen Angeboten einen „Nachhilfecharakter“ verleiht, der dem Anspruch nach einem autonomen Studium nicht gerecht wird.

4) *Orientierung und Studienstart in den MINT-Fächern*

Die ausgesprochen heterogene Studierendenschaft in den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen erfordert individuelle Qualifizierungs- und Beratungsangebote. Hier sollte das besondere Augenmerk auf die Einbindung bildungsferner Schichten und beruflich Qualifizierter liegen, konstatierte die Gruppe moderiert von Prof. Dr. Dieter Langosch.

Abschließend wurden die unterschiedlichen Aspekte von Prof. Dr. Johannes Wildt zusammengeführt und zu folgenden Kernthesen verdichtet:

Vernetzung und Institutionalisierung: Zukunftsfähige Modelle der Studieneingangsphase zeichnen sich durch eine systematische Vernetzung in einer nachhaltigen Hochschulentwicklung aus. Zentral ist die Evaluation der Gesamtkonzepte und der Einzelmaßnahmen.

Zentrale Anlaufstelle: Ein entscheidender Erfolgsfaktor ist die nachhaltige und verstetigte Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für alle Statusgruppen und Stakeholder (z.B. Studierende, Lehrende, Schulen, Verwaltung ...), die die Koordination, Kooperation und Kommunikation übernimmt und die die Akzeptanz aller Statusgruppen genießt.

Verantwortung der Studierenden stärken: Im Mittelpunkt sollte das selbstverantwortliche Lernen durch aktivierende und kooperative Lernumgebungen sowie die Förderung der Selbstreflexion stehen. Die Herausforderung besteht darin, die Balance zwischen verpflichtenden Propädeutika und einem selbstbestimmten Studieren zu gewährleisten.

Einbettung in die Fachkulturen: Wünschenswert ist eine Öffnung der Curricula für die Begegnung mit den Kernfragen der Fächer und die Entwicklung einer lernzentrierten Hochschulbildung

3 Forum B: Anerkennung erleichtern – Internationale Mobilität der Studierenden erhöhen

Impulse

Fragen zur Anerkennung

Dr. Olaf Bartz
Akkreditierungsrat, Bonn

Die Veranstaltung, in deren Rahmen Forum B stattfand, handelte von Flexibilisierung und Mobilität im europäischen Hochschulraum. Dazu gehören zweifellos Fragen der Anerkennung. Die externe Qualitätssicherung von Studium und Lehre in Deutschland, hier vertreten durch den Akkreditierungsrat, kommt mit einer ihrer zahlreichen Funktionen ins Spiel, nämlich mit der des „Transmissionsriemens“: Akkreditierung dient (auch) dazu, die Einhaltung geltender Bestimmungen zu prüfen bzw. diese Bestimmungen in der Fläche zu implementieren.

Hier geht es um Anerkennung und damit um die vom Bundestag unter Beteiligung des Bundesrates ratifizierte, also unmittelbar geltende „Lissabon-Konvention“. Diese Konvention schreibt bekanntlich vor, dass Studienleistungen (im Konventionstext „Studienzeiten“, aber es geht nicht um Zeiten ohne Leistung) anzuerkennen sind, sofern kein „wesentlicher Unterschied“ besteht. Ein solcher Unterschied ist von der Anerkennungsstelle (in Deutschland die Hochschulen; es gibt in Europa aber auch Länder, die dies behördlich regeln) nachzuweisen. Dieses Prinzip wird als „Beweislastumkehr“ bezeichnet. Die Lissabon-Konvention stellt daher einen Paradigmenwechsel dar, denn früher galt das Prinzip der „Gleichwertigkeitsprüfung“: Die

die Anerkennung begehrende Person musste die Gleichwertigkeit nachweisen.

Exkurs: Dies ist in Deutschland nach wie vor noch dann der Fall, wenn es um die „Anrechnung“ außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geht. Diese Konstellation ist von „Lissabon“ nicht erfasst. Der Akkreditierungsrat hat im Rahmen seiner gesetzlichen Aufgabenwahrnehmung in den letzten Jahren im Zusammenwirken mit den Agenturen dazu beigetragen, via Akkreditierung „Lissabon-konforme“ Prüfungsordnungen dort zu befördern, wo die Hochschulen nicht schon selbst tätig geworden sind.

Wie üblich steckt der Teufel im Detail, und im Zuge von Akkreditierungsverfahren (natürlich nicht nur dort) werden höchst konkrete Fragen zur Umsetzung im Einzelnen aufgeworfen. Hier kehrt sich die Funktion des „Transmissionsriemens“ um und aus der Akkreditierungspraxis sind eine Reihe von Fragen zur Interpretation der Lissabon-Konvention erwachsen. Diese wurden schon in den „Runden Tisch Anerkennung“ der HRK eingebracht und seien im Folgenden wiedergegeben:

1. Können/müssen erworbene Studienleistungen/Kompetenzen quasi ein Leben lang anerkannt werden, oder gibt es ein „Verfallsdatum“, eine „Halbwertszeit“? (Beispiele: Ein unterbrochenes Hochschulstudium soll nach 10 Jahren Pause wieder aufgenommen, ein Master nach 20 Jahren Berufstätigkeit auf einen Bachelor „aufgesattelt“ werden.)

2. Können erworbene Studienleistungen/Kompetenzen in einem Studiengang A anerkannt werden, wenn sie in einem anderen Studiengang B ebenfalls eingebracht wurden und dort zu einem Abschluss führ(t)en? (Beispiel: Fachbachelor zusätzlich zum Lehramtsbachelor.) Macht es dabei einen Unterschied, ob beide Studiengänge parallel oder nacheinander studiert werden?
3. Die Lissabon-Konvention schränkt nach einer möglichen Lesart die Anerkennung nicht quantitativ ein. Im Extremfall wäre denkbar, dass eine Hochschule ihren Abschluss vollständig auf der Basis extern erbrachter Studienleistungen vergeben muss. Sollte es die Möglichkeit für eine Hochschule/für alle Hochschulen bestimmter Bundesländer/für alle Hochschulen in Deutschland geben, eigene Anforderungen zu definieren, die mindestens zur Vergabe ihres Abschlusses absolviert werden müssen? (Beispiel: Mindstdauer der Immatrikulation an der gradverleihenden Hochschule, Abschlussarbeiten, 1/3 der Leistungspunkte an der gradverleihenden Hochschule?)
4. Wie wird mit negativem Erfolg bei Auslandssemestern umgegangen, d.h. muss eine Studentin/ein Student der heimischen Hochschule zur Kenntnis bringen, wenn sie/er im Ausland durchgefallen ist? Muss dies Auswirkungen auf das heimische Studium haben, beispielsweise als „Fehlversuch“ gewertet werden? Macht es in dieser Frage einen Unterschied, ob vorher ein Learning Agreement geschlossen wurde? (Bei „Freemovern“ würde die gradverleihende Hochschule vermutlich keine Kenntnis davon erhalten, ob im Ausland alle Studienleistungen bestanden wurden.)
5. Welche Bedeutung haben die Prinzipien der Lissabon-Konvention bei der Entscheidung zum Zugang zu Masterstudiengängen?

Welche Antworten auf diese Fragen gefunden werden, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht absehen.

Abschließend sei auf ein Phänomen hingewiesen, das im Hochschulalltag kontinuierlich bei dem Thema „Anerkennung“ eine Rolle spielt: Die Lissabon-Konvention und alle Bestrebungen zur erhöhten Mobilität gehen natürlich vom Idealbild des leistungsbereiten Studierenden aus, der/die nicht durch kleinliche bürokratische Hürden in der Mobilität eingeschränkt werden soll. Daneben existiert aber auch ein anderer Typus, nämlich Personen, die

auf dem Weg der Anerkennung versuchen, letztlich unzureichende Studienleistungen zu „veredeln“, indem sie andernorts auf eine (allzu) großzügige Anerkennungspraxis hoffen. Damit sollen nicht die Ziele zur Mobilität und die Intentionen der Lissabon-Konvention in Frage gestellt werden – aber wie bei jeder Bestimmung gibt es auch hier eine Kehrseite, die für ein vollständiges Bild ebenfalls angesprochen werden muss.

Regelung von Anerkennungsverfahren an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Mechthild Dreyer
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) ist die größte Hochschule des Landes Rheinland-Pfalz (RLP). Sie hat derzeit ca. 34.000 Studierende, davon kommen 11 % aus dem Ausland. Als einzige Volluniversität in Deutschland umfasst sie neben der Universitätsmedizin und neun weiteren Fachbereichen auch zwei künstlerische Hochschulen. Die internationale Arbeit ihrer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wird durch ein Netzwerk von 145 Kooperationen mit Partnerhochschulen auf allen Kontinenten unterstützt. Außerdem unterhält die JGU fast 700 Kooperationen mit europäischen Partnerhochschulen im ERASMUS-Programm.

Von den aktuell mehr als 230 Studiengängen führt eine Reihe zu bi- bzw. trinationalen Abschlüssen. Andere Studiengänge haben verpflichtende Auslandsaufenthalte. Auch unabhängig von solchen Vorgaben gibt es viele Studierende, die im Verlauf ihres Studiums einen Auslandsaufenthalt absolvieren.

Dennoch ist festzustellen, dass es – wie an sehr vielen europäischen Hochschulen, so auch an der JGU – Mobilitätshindernisse gibt, worauf unterschiedliche Erhebungen und Ergebnisse der internen Akkreditierung verweisen. Diese hängen insbesondere mit Fragen zusammen, welche die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüssen betreffen, die an anderen Hochschulen im In- oder Ausland sowie in außerhochschulischen Bereichen erbracht worden sind. Vor diesem Hintergrund hat sich die JGU entschieden, den Sach-

komplex Anerkennung in Form eines intensiven Definitions- und Aushandlungsprozesses für ihren Zuständigkeitsbereich zu regeln. Neben den Vorgaben der Lissabon-Konvention kommen die Bestimmungen des Hochschulgesetzes RLP zum Tragen, wonach die Lissabon-Konvention auch bei Studien- und Prüfungsleistungen sowie bei Hochschulabschlüssen anzuwenden ist, die im Inland sowie in Nicht-Lissabon-Vertragsstaaten erbracht worden sind.

Im Jahre 2013 wurde an der JGU ein zentrales Projekt zur Entwicklung von Anerkennungsregelungen aufgesetzt. Von vornherein waren fachbereichsübergreifende rechtlich verbindliche Regelungen intendiert, um auch die Anerkennungsverfahren bei Studiengängen mit Kombinationen von zwei und/oder drei Fächern möglichst einfach zu gestalten. Solche Regelungen sollten aber die originäre Zuständigkeit für Anerkennungsfragen, die bei den Fachbereichen/Hochschulen bzw. deren Prüfungsausschüssen liegt, ebenso wenig tangieren wie deren konkrete Verfahrensgestaltung.

Es bot sich an, eine Anerkennungssatzung in Form einer Teil-Rahmenprüfungsordnung zu erstellen. Dieses Format erlaubt es zum einen – bei Wahrung dezentraler Zuständigkeit – ein universitätsweites, einheitliches, transparentes und verbindliches Verfahren zu etablieren. Zum anderen bietet es auch eine erhebliche Verfahrensvereinfachung bei zukünftigen Modifikationen der Bestimmungen, da in diesem Fall nicht alle Prüfungsordnungen der Studiengänge der JGU überarbeitet, sondern lediglich Anpassungen in der Teil-Rahmenprüfungsordnung vorgenommen werden müssen.

Vor dem Start des Projekts wurden zunächst die rechtlichen Gegebenheiten geklärt und die in den Fachbereichen praktizierten Anerkennungsverfahren erfasst. Auf dieser Grundlage hat eine Arbeitsgruppe aus Mitgliedern der Fachbereiche, der einschlägigen zentralen Einrichtungen und Verwaltungsabteilungen eine fachbereichsübergreifende Teil-Rahmenprüfungsordnung (Anerkennungssatzung) für alle Anerkennungsverfahren an der JGU erstellt.

Nach Abschluss der Projektarbeit ist für die Anerkennungssatzung das Anhörungsverfahren in den Fachbereichen und den beiden künstlerischen Hochschulen erfolgt. Die Satzung wurde entsprechend der Eingaben überarbeitet. Auf der Grund-

lage der Beschlussfassung durch die Räte der Fachbereiche und Hochschulen hat im Juni dieses Jahres der Senat die Satzung verabschiedet. *Die Teil-Rahmenprüfungsordnung der Johannes Gutenberg-Universität für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und Studienabschlüssen sowie für die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Qualifikationen* (Anerkennungssatzung) wird voraussichtlich Ende Juli/Anfang August 2015 in Kraft treten.

Um an der JGU eine universitätsweite Anerkennungskultur zu etablieren, wurden neben der Anerkennungssatzung im o.g. zentralen Projekt für die dezentralen Bereiche, die für Anerkennungsverfahren zuständig sind, Empfehlungen zur transparenten und effektiven Gestaltung der Verfahren sowie Textvorlagen und Textmuster entwickelt. Kern der Empfehlungen für die Fachbereiche und die beiden Hochschulen ist das Konzept „Service aus einer Hand“: Wenn Prüfungsausschüsse die Standardaufgaben im Zusammenhang mit der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen delegieren, sollten die Anerkennungsverfahren an einer Stelle (Anerkennungskoordinatorinnen und -koordinatoren) gebündelt werden. Eine solche Anerkennungskoordination ermöglicht effiziente, effektive und transparente Verfahren. Zudem erleichtert und gewährleistet eine solche Bündelung von Expertise und Erfahrung die ordnungsgemäße Durchführung der Anerkennungsverfahren. Anerkennungskoordinatorinnen und -koordinatoren könnten bei entsprechender Beauftragung durch den Prüfungsausschuss Aufgaben wie diese übernehmen:

- Regelmäßige Weitergabe von aktuellen Informationen zu Fragen von Anerkennungsverfahren an Studierende und Lehrende eines Fachbereiches;
- Entgegennahme und formale Prüfung von Anträgen auf Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen oder von außerhochschulischen Leistungen;
- (im Fall ausdrücklicher Beauftragung) Entscheidung von Standardfällen;
- Sicherstellung einer fristgerechten abschließenden Bearbeitung der Anträge;
- Erstellung von Bescheiden über Anerkennung, Teilanerkennung oder Ablehnung sowie von entsprechenden Einträgen in der Prüfungsverwaltungssoftware;
- fortlaufende Dokumentation von Anerkennungsentscheidungen sowie hierfür relevanter anderer Entscheidungen (z.B. Einstufungsbescheide oder

Anerkennungsvereinbarungen); diese Dokumentation kann systematisch dazu genutzt werden, um einheitliche Entscheidungen sicherzustellen, Entscheidungsprozesse zu vereinfachen sowie eine maximale Transparenz des Verfahrens zu erreichen.

Ein weiterer Baustein zur Etablierung einer universitätsweiten Anerkennungskultur an der JGU ist schließlich die Einrichtung einer Kommission für fachbereichsübergreifende Angelegenheiten der Anerkennung und Anrechnung unter Vorsitz der Vizepräsidentin oder des Vizepräsidenten für Studium und Lehre. Auf der Grundlage eines Monitorings berichtet die Kommission dem Senatsausschuss für Studium, Lehre und Wissenschaftliche Weiterbildung und der Hochschulleitung von der Anerkennungs- und Anrechnungspraxis an der JGU und erarbeitet Vorschläge zur Weiterentwicklung der Anerkennungssatzung.

Anerkennen – Wege ebnen

Ulrich Thalhofer
Hochschule Augsburg

Die Voraussetzungen haben sich mit der Zeit geändert. Die Studierenden sind nun mal nicht mehr eine homogene Gruppe. Und dazu kommt, dass sie auch an unterschiedlichen Orten studieren oder studiert haben. Nicht unbedingt einfacher wird es, wenn Leistungen aus einem Auslandsaufenthalt anzuerkennen sind. Spätestens jetzt sollte man sich fragen, ob vom Dozenten zuhause oder vom Studierenden mehr abverlangt wird. Es sollte doch auch honoriert werden, wer hierbei die größeren Mühen auf sich nimmt. Der einzige Grundgedanke einer Anerkennung von nicht an der eigenen Hochschule erbrachten Leistungen ist, dass der Studierende Kompetenzen erworben hat, die ihn sein Studienziel an der Heimathochschule erreichen lassen.

Eine Veranstaltung, die sich mit dem Thema Flexibilisierung des Studiums auseinandersetzt und die es den Teilnehmern ermöglicht, Erfahrungen auf diesem Gebiet auszutauschen, ist mehr als wünschenswert. Was habe ich denn nun zum Thema *Anerken-*

nung erleichtern und internationale Mobilität erhöhen mit nach Hause genommen?

Anerkennung von Leistungen hat wenig mit dem Bologna-Prozess zu tun, sondern viel mehr mit den Dozenten. Was kann meine Vorlesung ersetzen, wo werden ähnliche Kompetenzen vermittelt? Meist schätzt man ja die eigene Veranstaltung als etwas Besonderes ein. Oder: Wie ist denn überhaupt das Niveau im Ausland? Da gibt es jede Menge Voreinstellungen, die zuerst korrigiert werden müssen. Eine starre Sichtweise auf die Inhalte von Modulen hilft nicht weiter. Oft sind hier Regeln und Vorschriften nötig. Wer sich schon länger an einer Hochschule befindet, weiß sicherlich, dass es Gremien gibt, durch die diese Regelwerke vor der offiziellen Gültigkeit laufen müssen. Und die Hürden sind hier nicht selten hoch. Einfacher ist es, den Weg über eine Handreichung zu wählen, die ja als Empfehlung bei weitem nicht die offiziellen Wege benötigt, in der Wirkung aber sicherlich schwächer ist. Die Hochschule Augsburg hat diesen Weg gewählt und andere Hochschulen sind mit Regeln zur Anerkennung schon weiter, aber jede große Reise beginnt mit einem kleinen Schritt.

Eine weitere Hürde, um insbesondere im Ausland erbrachte Leistungen anerkennen zu können, ist eine starre Studienplanung mit einem hohen Anteil an Pflichtfächern. Ein offener Wahlpflichtkatalog wäre hier sicherlich ein Weg, um flexibler auf die inhaltlich andersartigen Module an anderen Hochschulen zu reagieren.

Wenn man einen Blick in die Zukunft riskiert, dann könnte man sich durchaus vorstellen, dass Studierende – vielleicht sogar über längere Zeiträume hinweg – Kompetenzen an unterschiedlichen Hochschulen erwerben und diese zusammengenommen einen höheren Abschluss ergeben. In einer Firma wechseln ja auch die durchzuführenden Projekte. Und ein neues Projekt könnte durchaus neue Kompetenzen erfordern, die im lebenslangen Lernen zu erwerben sind. Macht es jetzt schon Sinn, zu hinterfragen, wie viele der Leistungen an der das Zeugnis ausstellenden Hochschule erbracht wurden, so wird dies in Zukunft mit Sicherheit nicht einfacher. Sind dann neue Formen der Anerkennung zu finden, vielleicht sogar eigene Agenturen zu gründen? Die Zukunft verspricht, interessant zu werden.

Kommentar

Tilman Dörr, Hochschulrektorenkonferenz

Im Vergleich zu den technischen Aspekten zur Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren und der Definition von Kriterien für Anerkennung steht der Aspekt der Anerkennungskultur in Deutschland häufig im Hintergrund. Anerkennungskultur bezeichnet hierbei den Umgang insbesondere der verantwortlichen Personen an einer Hochschule mit dem Thema Anerkennung und ihren Einstellungen sowie das daraus resultierende Umfeld für Anerkennung. Ein positiv geprägter Anerkennungsbe-griff bereitet demzufolge auch ein entsprechendes Umfeld in der jeweiligen Institution. Dabei handelt es sich nicht um einen sekundären Aspekt der Anerkennung, sondern um den Ausgangspunkt, denn selbst optimale Verfahren bringen wenig, wenn die anerkennende Institution und ihre Vertreter/innen Anerkennung nicht als ein positives Element der Bildung von Studierenden verstehen. Dieses Be-kenntnis ist notwendig, damit der viel zitierte „Geist von Lissabon“ mit Leben gefüllt wird.

Anerkennung bedeutet auch Wertschätzung und Akzeptanz des Anderen und kann als wichtige Ergänzung des Profils, sowohl von Studiengängen als auch der individuellen Studierenden, betrachtet werden – die Erfahrung des Anderen steigert die Wahrnehmung des Eigenen und trägt vielfach zu einer höheren Wertschätzung desselben bei. Die Erfahrungen von Studierenden insbesondere im Ausland stärken auch die Wertschätzung des heimi-schen Umfeldes und der eigenen Persönlichkeit.¹ Anerkennung von Leistungen und Kompetenzen bedeutet daher nicht nur reines Ersetzen der ei-gentlich zu erbringenden Leistung, sondern kann auch zur Profilergänzung sowie Stärkung der Stu-dierenden und des eigenen Angebots dienen.

So könnte beispielweise als Basis des eigenen Pro-fils eines Studiengangs ein Katalog profilbildender Veranstaltungen definiert werden, die den eigenen Studiengang prägen, und durch weitere Kompe-tenzen, die insbesondere auch aus anerkannten Leistungen stammen können, vervollständigt wer-den (wenngleich dies nicht darüber hinaus ge-

hende Anerkennung ausschließen kann). Daher sollte Anerkennung bereits bei der Studiengangpla-nung und -entwicklung mitgedacht werden, um Studierenden Flexibilität bei der Wahl ihres Studien-ortes, sowohl im In- als auch im Ausland, zu ge-währen. Das Resultat wäre ein anerkennungs-freundliches Umfeld für die Studierenden, ein Abbau von Bürokratie und Arbeitsbelastung für die Lehrenden durch die Reduktion arbeitsintensiver Einzelfallüberprüfungen und auch eine Stärkung des Studiengangprofils durch eine transparente und deutlichere Herausstellung der prägenden Ele-mente eines Studiengangs.

Dies würde auch der möglichen Gefahr entgegen-wirken, dass das eigene Profil eines Studiengangs oder einer Hochschule durch eine zu weitreichende Anerkennung nicht mehr sichtbar ist. Denn die viel-fach geäußerten Befürchtungen, dass Studierende sich durch die Lissabon-Regelungen mit bereits an-derweitig erbrachten Leistungen einen nahezu voll-ständigen Abschluss an einer anderen Hochschule anerkennen lassen könnten, dürfen nicht einfach ignoriert, sondern müssen ernst genommen wer-den. Dem entgegen steht natürlich die Frage, in-wiewfern Kompetenzen „verfallen“ oder „verbraucht“ werden können, d.h. ob sie theoretisch immer wie-der für verschiedene Abschlüsse verwendet werden könnten. Hier bedarf es einer Regelung, die den Hochschulen Rechtssicherheit verschafft, wenn sie Anerkennung begrenzen möchten, analog zur An-rechnung außerhochschulisch erworbener Kompe-tenzen, die maximal 50% der erforderlichen Kredit-punkte eines Studiengangs ersetzen dürfen.

Flexible Anerkennung ist auch notwendig vor dem Hintergrund einer stark wachsenden Zahl an Stu-dienangeboten mit vielfältigen Bezeichnungen, In-halten und Spezialisierungen (allein in Deutschland gibt es derzeit mehr als 18.000 Studiengänge²). In jedem Fall darf die Absicherung gegenüber Aner-kennung nicht zu einer weiteren Ausdifferenzie-rung des Studienangebots und einer daraus folgen-den Abschottung der einzelnen Hochschulen

führen. Hochschulen müssen sich daher verstärkt mit der Frage beschäftigen, womit sie ihre Studierenden ausstatten möchten. Zudem sollten sie die Profilbildung nicht nur in Bezug auf die Hochschule bzw. den einzelnen Studiengang, sondern auch auf die Studierenden ausrichten.

Die Lissabon-Konvention zielt primär auf die Förderung internationaler Mobilität, ebenso die proklamierten Ziele der EU-Kommission und des BMBF³. Innerdeutsche Mobilität darf beim Thema Anerkennung jedoch nicht vergessen werden, stellt sie doch durch Fach- oder Hochschulwechsel von Studierenden einen großen Teil der Anerkennungsverfahren dar. Mit der Ausweitung des Geltungsbereiches der Regelungen der Lissabon-Konvention durch die KMK⁴ auf alle Anerkennungsverfahren sind diese Verfahren sinnvollerweise den ausländischen Anerkennungen gleichgestellt. In der Praxis wird jedoch die Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen vielfach als einfacher wahrgenommen. Auf der einen Seite ist sie tatsächlich häufig einfacher, da im Regelfall (auch abseits von ERASMUS) die Anerkennungsmöglichkeiten ex ante durch den Abschluss von Learning Agreements geklärt werden. Andererseits scheint es bei der Anerkennung ausländischer Leistungen vielfach flexibler und großzügiger zuzugehen als bei der Ex-post-Anerkennung von Leistungen aus der Nachbarhochschule. Die Orientierung der Studierenden zieht aber häufig Studienfach- oder Ortswechsel nach sich, und Studierende sollten ihre erworbenen Kompetenzen an der richtigen Stelle einbringen können, um den ohnehin häufig entstehenden Zeitverlust zu minimieren, ohne an zu hohen Hürden bzw. Auflagen zu scheitern. Überfachliche Kompetenzen sind zudem häufig studiengangunabhängig, so dass Anerkennung weder eine Gefährdung des Studiengangprofils noch des Studien Erfolgs (die als Folge eines wesentlichen Unterschiedes das maßgebliche Kriterium einer Verweigerung von Anerkennung ist) nach sich ziehen würde. Hier sollte die Anerkennungspraxis angeglichen werden. Aber auch die Anerkennung von Leistungen aus dem Ausland bedarf weiterer Verbesserung. Diverse Stu-

dien zeigen Anerkennung als eines der Hauptprobleme bei der studienbezogenen Auslandsmobilität von Studierenden⁵. Wenngleich zu vermuten ist, dass das größte Problem – die Finanzierung von Auslandsaufenthalten – auch deutlich häufiger tatsächlich dazu führt, dass Studierende nicht mobil sind, können die Hochschulen dieses Problem kaum lösen. Mit Verbesserungen bei der Anerkennung von Leistungen könnten sie jedoch an einer Stellschraube drehen, die Studierende zu Auslandsaufenthalten ermutigt und ihnen die Planung und Durchführung von Auslandsaufenthalten erleichtert.

Die meisten Hochschulen, einige bereits seit langer Zeit, sind auf einem guten Weg im Sinne einer positiven Anerkennungskultur, das zeigen vielfältige Beispiele guter Praxis. Nichtsdestotrotz benötigen die Hochschulen weiterhin Unterstützung bei der Einführung oder Weiterentwicklung guter Anerkennungsverfahren und der Gestaltung eines positiven Umfeldes für Anerkennung.

ANMERKUNGEN

- 1) Zimmermann, Julia; Neyer, Franz J. (2013): Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 105(3), Sep 2013, S. 515-530
- 2) www.hochschulkompass.de
- 3) Vgl. Leuener Communiqué 2009, S.4: www.bmbf.de/pubRD/leuener_communique.pdf und Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 („Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschule in Deutschland“), S. 6f: http://www.bmbf.de/pubRD/Internationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf
- 4) Vgl. Rundschreiben des Akkreditierungsrates vom 28.01.2013: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Lissabon2.pdf
- 5) Vgl. Anerkennung (k)ein Problem? 2013, DAAD, S. 46: http://www.eu.daad.de/medien/eu/bologna/bolognaprozess/erkennung_studie_2013.pdf und 20. Sozialerhebung, DZHW, S. 179: http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_07_Kap05.pdf

Bilanz

Stefan Arnold, Hochschulrektorenkonferenz

Wie kann bei der Anerkennung gemäß der Lissabon-Konvention die Qualität des Studiums nachhaltig gesichert werden? Und wie sollten Anerkennungsverfahren auf institutioneller Ebene gestaltet werden? Diese und andere Fragen standen im Zentrum des Konstanzer Forums „Anerkennung erleichtern, internationale Mobilität der Studierenden erhöhen.“ Unstrittig war unter den Teilnehmern des Forums der Sinn von Anerkennung, nur über die Art der Umsetzung an den Hochschulen bestehen unterschiedliche Auffassungen. Die Qualität darf bei großzügiger Anerkennungspraxis nicht sinken und Abschlüsse müssen auch als akademische Grade einer bestimmten Institution erkennbar bleiben, wenn große Teile des Studiums anderswo absolviert werden. So sollen z.B. an der Universität Mainz nicht mehr als zwei Drittel der an anderen Hochschulen erbrachten Leistungen anerkannt werden. Und auch die Abschlussarbeit als essentiellen Qualifikationsbestandteil sahen die Forumsteilnehmer gerne in ihren eigenen Einrichtungen angefertigt.

Rechtlich umfasst die von 55 Staaten unterzeichnete LRC erstens die Anerkennung von Qualifikationen, die einen Hochschulzugang ermöglichen, zweitens die Anerkennung von Studienzeiten sowie drittens die Anerkennung von Hochschulabschlüssen. Die wichtigsten Vertragselemente sind Diskriminierungsverbot, Mitwirkungspflicht des Antragstellers, Beweislastumkehr, Fristsetzung, Begründung von Absagen, Wesentlicher Unterschied, Transparenzgebot sowie die Bereitstellung von Informationen. Auch wenn sich die Anerkennungsrate von im Ausland erbrachten Studienleistungen in den letzten Jahren im Zuge der weiteren Umstellung auf die BA/MA-Struktur deutlich verbessert hat (von 41% in 2007 auf 69% in 2013), bereiten die unterschiedlichen und teilweise unklaren Zuständigkeiten für die Verfahren den Studierenden nach wie vor erhebliche Probleme.¹

Um Mobilitätshindernisse abzubauen, Rechtssicherheit zu schaffen und auch aufgrund der Akkreditierungspflicht besteht Diskussions- und Handlungs-

bedarf für Hochschulen, ihre Anerkennungsverfahren zu institutionalisieren. Dabei müssen die in den auswärtigen Studiengängen erreichten Lernergebnisse und auch andere Kriterien, wie z.B. das Studienniveau, die Qualität der Einrichtung und z.T. auch der Workload nach ECTS, berücksichtigt werden. Die Forumsbeiträge verdeutlichen, dass weiter darüber gesprochen werden muss, welche Kriterien für gute Anerkennung verwendet werden sollen und welche Elemente ein gutes Anerkennungsverfahren auszeichnen. Auch der Runde Tisch Anerkennung im Projekt nexus ist mit diesem Thema befasst und wird hierzu entsprechende Leitlinien erarbeiten.

Es zeichnet sich ab, dass eine Standardisierung der Verfahren die Anerkennungspraxis sowohl für die Studierenden als auch für die Institution Hochschule erleichtert. Dies belegen auch die im Forum vorgestellten Beispiele der Hochschule Augsburg und der Universität Mainz. Beide Einrichtungen haben Anerkennungsordnungen oder Handreichungen entwickelt und durch ihre Gremien geschickt. Damit sollen möglichst alle Studiengänge in allen Fakultäten bzw. Fachbereichen erfasst und die Verfahrensschritte der Anerkennung von der Beratung über die Antragstellung und Prüfung der Unterlagen bis hin zur Entscheidung mit den entsprechenden Begründungen dargelegt werden. Die Fäden laufen zusammen bei einer Anerkennungsstelle oder einer/m Anerkennungskordinator/in der Hochschule, der/die den Studierenden während des gesamten Verfahrens zur Seite steht.

Um die Konsistenz von Anerkennungsentscheidungen zu fördern, wird auch die Einrichtung von Datenbanken diskutiert. Der Anerkennungsbeauftragte der Fakultät bzw. des Fachbereiches hätte somit die Möglichkeit, frühere Entscheidungen und Begründungen abzurufen und zu nutzen. Darüber hinaus könnten in einer solchen Datenbank Beispiele ausländischer Zeugnisse und Qualifikationen abgespeichert werden. Datenbanken kommen zunehmend auch im Bereich der Anrechnung außer-

hochschulischer Kompetenzen zum Einsatz; ein Themenfeld, das insbesondere bei den Hochschulen für angewandte Wissenschaften auf hohe Resonanz stößt. Das Thema „Anrechnung“ ist jedoch separat von der akademischen Anerkennung zu betrachten, da die Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf ein Hochschulstudium nicht Gegenstand der Lissabon-Konvention ist und nach wie vor eine Gleichwertigkeitsprüfung erfolgt.

Sowohl Anerkennung als auch Anrechnung sind im deutschen Akkreditierungssystem fest verankert. Wechselseitige Anerkennung als Regelfall und Begründungspflicht bei Versagung der Anerkennung müssen in den Studien- und Prüfungsordnungen oder anderen hochschulrechtlichen Vorschriften geregelt werden.² Anderenfalls können Auflagen in der Akkreditierung ausgesprochen werden, wie Herr Dr. Bartz, Geschäftsführer des Akkreditierungsrats, in seinem Vortrag ausführte. Die Anerkennungsregeln beziehen sich auf den Wechsel des Studiengangs innerhalb derselben Einrichtung, den Hochschulwechsel innerhalb Deutschlands sowie die Auslandsmobilität weltweit. Es sind also auch Qualifikationen eingeschlossen, die in Nicht-Signatarstaaten der LRC erworben wurden. Und auch die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen, egal ob sie im Rahmen einer formalen Berufsausbildung, einer non-formalen Weiterbildung oder im informellen Bereich beruflicher Praxis erworben wurden, muss dahingehend geregelt sein, dass im Falle der Gleichwertigkeit bis zu 50% der für den Studiengang vorgesehenen Credits angerechnet werden können.³

Wie können die Erfahrungen, die Hochschulen mit bestehenden Regelungen gemacht haben, sowie

innovative Weiterentwicklungen, die im Konstanzer Forum und im Runden Tisch Anerkennung erarbeitet werden, einem breiteren Interessentenkreis zugänglich gemacht werden? Neben den aktuellen nexus-Leitfäden und Publikationen zur Anerkennung besteht Konsens darüber, dass die Anerkennungskultur an den Hochschulen vor allem auch durch gezielte Peer-to-Peer-Beratung für Hochschulleitungen sowie intensive Schulungen für das Personal in Verwaltungen und Fakultäten gestärkt werden kann. Die Schulungsinhalte könnten zum einen auf dem European Recognition Manual (EARHEI)⁴ aufbauen, zum anderen auf den Ergebnissen einer deutschlandweiten Umfrage unter den Hochschulen, aus der Erkenntnisse über Stärken und Defizite bereits etablierter Anerkennungsverfahren gewonnen werden könnten.

Die kurze Bilanz zeigt: Es wurde schon viel erreicht auf dem Gebiet der akademischen Anerkennung, aber es bleibt auch noch vieles zu tun, um Mobilitätshindernisse abzubauen und die Studienqualität zu verbessern. Hierzu wird das Projekt nexus mit dem Runden Tisch Anerkennung und weiteren Tagungen sowie Weiterbildungsveranstaltungen auch in Zukunft neue Impulse geben.

ANMERKUNGEN

- 1) Vgl. DAAD (2013): Anerkennung – (k)ein Problem? S. 6 und S. 44
- 2) Vgl. Beschluss des Hochschulausschusses der KMK vom 13./14.12.2012
- 3) Vgl. Schreiben des Akkreditierungsrats vom 19.12.2014, AZ: 319/14 – KML – 5.1.4
- 4) NUFFIC (2014): The European Recognition Manual for Higher Education Institutions. Practical Guidelines for Credential Evaluators and Admission Officers.

4 Forum C: Anrechnung und Durchlässigkeit – Lernergebnisse anerkennen

Impuls

Wolfgang Müskens, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Die Anrechnungspraxis deutscher Hochschulen – Ergebnisse der AnHoSt-Studie

Bereits seit 2002 ermöglicht ein Beschluss der Kultusministerkonferenz die individuelle und pauschale Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf deutsche Hochschulstudiengänge¹. Seit Anfang dieses Jahres wird die Umsetzung dieses Beschlusses auch im Rahmen von Programmakkreditierungen regelmäßig überprüft².

Doch wie sieht die Praxis der Anrechnung beruflicher Kompetenzen in den Hochschulen aus? Welche Anrechnungsverfahren wurden implementiert und welche Bedeutung hat Anrechnung mittlerweile im Hinblick auf die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung? Wie ist die Resonanz der Studierenden und Lehrenden auf die Verfahren und welche Maßnahmen der Qualitätssicherung in Bezug auf Anrechnung werden von den Hochschulen ergriffen? Diesen Fragen ging eine 2014 an der Universität Oldenburg unter der Leitung von Prof. Dr. Anke Hanft durchgeführte empirische Studie zur Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen (AnHoSt) nach (Hanft et al., 2014)³.

Ausgangspunkt für die Stichprobengewinnung der zweistufigen AnHoSt-Studie war der Anrechnungskompass der HRK⁴. Diese Datenbank des HRK-Projekts nexus führte im Dezember 2013 insgesamt 1240 deutsche Hochschulstudiengänge mit Mög-

lichkeiten zur Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kompetenzen auf⁵. Aus den im Anrechnungskompass aufgeführten Studiengängen wurden in einem ersten Schritt 100 Studiengänge ausgewählt – und zwar jeweils 25 Studiengänge aus den Fachgruppen „Wirtschaftswissenschaften“, „Allgemeine Pädagogik und Bildung“, „Informatik“ sowie „Allgemeine Elektrotechnik“. Bei der Auswahl der Studiengänge wurde ein an den Bundesländern orientierter, regionaler Verteilungsschlüssel verwendet. Die Auswahl ergab 48 Universitätsstudiengänge, 35 Studiengänge an öffentlichen Fachhochschulen sowie 17 Studiengänge an privaten Hochschulen.

In der quantitativen Teilstudie des AnHoSt-Projekts wurden die Webseiten sowie Prüfungs- und Zulassungsordnungen der 100 ausgewählten Studiengänge hinsichtlich ihrer Anrechnungsmöglichkeiten und -verfahren analysiert. Die in den Studiengängen vorgefundenen Anrechnungsmöglichkeiten wurden induktiv geclustert. Dabei ergaben sich zunächst vier klar unterscheidbare Formen der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen:

- 78 Studiengänge verfügten über Möglichkeiten der individuellen Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen;
- 11 Studiengänge erlaubten eine pauschale Anrechnung einzelner Studienmodule;
- 14 Studiengänge gaben beruflich qualifizierten Studierenden die Möglichkeit ganze Semester

anzurechnen (d.h. im Sinne einer Einstufung in höhere Semester bzw. als verkürzte Studiengänge) und

- ein Studiengang bot die Möglichkeit einer Anrechnung im Zusammenhang mit der sogenannten „Bachelor-Master“-Lücke⁶.

Bei 13 der ausgewählten 100 Studiengänge konnte aufgrund der Darstellung auf den Studiengangswebseiten bzw. in Prüfungs- und Zulassungsordnungen kein Hinweis auf eine Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen gefunden werden. Möglicherweise wurden diese Studiengänge fälschlicherweise aufgrund von Möglichkeiten der Anrechnung *hochschulischer* Vorleistungen in den Anrechnungskompass eingegeben.

Für die qualitative Teilstudie des AnHoSt-Projekts wurden die Studiengänge der ersten Teilstudie (sowie eine Reihe weiterer Studiengänge) kontaktiert und gebeten, anhand eines vorgegebenen Darstellungsrasters eine schriftliche Fallstudie zur Gestaltung und Praxis ihrer Anrechnungsverfahren zu erstellen. Insgesamt 12 Studiengänge beteiligten sich mit einer solchen Fallstudie⁷. Die Fallstudien wurden qualitativ ausgewertet und abermals geclustert. Hierbei ergaben sich gegenüber der quantitativen Studie leichte Abweichungen bei den Ergebnissen der Clusterung: Der in der quantitativen Studie dargestellte Cluster der individuellen Anrechnung wurde im Rahmen der qualitativen Studie in zwei Untercluster aufgeteilt: die wenig regulierte Einzelfallanrechnung und die strukturierte bzw. unterstützte Form der individuellen Anrechnung.

Zwei Studiengänge legten Fallberichte zur *wenig regulierten Einzelfallanrechnung* vor (ein grundständiger Bachelorstudiengang sowie ein konsekutiver Masterstudiengang). Kennzeichnend für diese Form der individuellen Anrechnung war das Fehlen von jeglicher Unterstützung der Anrechnungswilligen durch die Hochschulen. Zwar war eine Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in der Prüfungsordnung vorgesehen, jedoch gab es keinerlei Vorgaben, wie der Anrechnungsantrag zu gestalten sei. Darüber hinaus standen auch keine Ressourcen zur Beratung der Anrechnungsinteressierten zur Verfügung.

Wenig regulierte Einzelfallanrechnungen wurden von den Studierenden nur sporadisch genutzt und stießen bei den Lehrenden auf wenig Akzeptanz. Trotz der geringen Nutzung beklagten die Lehren-

den (u.a. aufgrund fehlender Bewertungsstandards für Anrechnungsentscheidungen) den hohen Aufwand bei der Durchführung der Verfahren.

Deutlich abgrenzen von dieser Form der Anrechnung ließe sich die *strukturierte (unterstützte) Form der individuellen Anrechnung*, zu der ebenfalls zwei Studiengänge ausführliche Fallberichte lieferten. Es handelte sich in beiden Fällen um weiterbildende Masterstudiengänge. Beide Studiengänge verwendeten Portfolios zur Darstellung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (aus formellen und informellen Lernzusammenhängen). Die Studiengänge bemühten sich aktiv um die Unterstützung der Anrechnungswilligen und stellten Beratungsangebote und Leitfäden zur Erstellung der Portfolios zur Verfügung.

Bei *pauschalen Anrechnungsverfahren* garantiert die Hochschule allen Absolvent/inn/en einer bestimmten außerhochschulischen Aus-, Fort- oder Weiterbildung die Anrechnung bestimmter Studienmodule. Anrechnungsinteressierte können sich bereits vor Aufnahme eines Studiums verbindlich über den Anrechnungsumfang informieren. Die Anrechnung erfolgt ohne eine gesonderte Einzelfallprüfung.

Insgesamt fünf Studiengänge legten einen Fallbericht zur pauschalen Anrechnung vor. Es handelte sich ausnahmslos um Bachelorstudiengänge mit hohen Online-Anteilen. Die Mehrzahl der Studiengänge richtete sich an beruflich Qualifizierte und sah ein berufsbegleitendes Studium vor. Die Anrechnungsverfahren in vier der fünf Studiengänge wurden im Rahmen von Modellprojekten entwickelt. In einigen Studiengängen basierte die pauschale Anrechnung auf systematischen Äquivalenzvergleichen zwischen dem Studiengang und den anzurechnenden Qualifikationen. In den Studiengängen, in denen auf solche Äquivalenzvergleiche verzichtet wurde, ergaben sich in den Fallberichten Hinweise auf Anschlussprobleme für die Studierenden, die die Anrechnung in Anspruch nahmen. Darüber hinaus wurde eine höhere Akzeptanz sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden in Studiengängen berichtet, in denen der pauschalen Anrechnung Äquivalenzvergleiche zugrunde lagen.

Zwei Hochschulen legten Fallberichte zu *verkürzten* Studiengängen vor. Es handelte sich dabei um Bachelorstudiengänge, die sich jeweils an Absolvent/inn/en bestimmter beruflicher Aus- bzw. Fortbildungen richteten. Da die berufliche Qualifikation eine Zulassungsvoraussetzung für diese Studiengänge dar-

stellte, erhielten alle Studierenden die ersten zwei bzw. drei Semester dieser Studiengänge angerechnet, so dass die angerechneten Semester zwar im Modulplan der Studiengänge dargestellt wurden, tatsächlich aber gar nicht von der Hochschule angeboten wurden.

Verkürzte Studiengänge genießen eine hohe Akzeptanz bei Studierenden und Lehrenden. Da die Studiengänge lückenlos an die vorangegangenen beruflichen Qualifikationen anknüpfen können, sind Anschlussprobleme bei dieser Form der Anrechnung selten. Als problematisch erweist sich bei verkürzten Studiengängen die Bemessung des Anrechnungsumfangs. Es fehlt hier an nachvollziehbaren Verfahren zur Ermittlung der anzurechnenden Kreditpunkte bzw. Semester, so dass identische Qualifikationen von den Hochschulen z.T. mit erheblich variierendem Anrechnungsumfang anerkannt werden.

Eine Hochschule schließlich legte einen Fallbericht zur *Anrechnung auf die „Bachelor-Master-Lücke“* vor. Bei weiterbildenden Masterstudiengängen besteht häufig die Problematik, dass Studienbewerber/innen nicht über eine für die Zulassung genügende Anzahl von Kreditpunkten aus dem Bachelorstudium verfügen. Die fehlenden Kreditpunkte können ggf. durch eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen nachgewiesen werden.

Insgesamt zeigt die AnHoSt-Studie, dass in den grundständigen und konsekutiven Studiengängen häufig nur die wenig unterstützte Form der Einzelfallanrechnung angeboten wird. Diese Form der Anrechnung verfügt über keine ausreichende Qualitätssicherung und wird nur von wenigen Studierenden genutzt.

In den berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen hingegen hat sich eine Vielzahl unterschiedlicher Anrechnungsverfahren etabliert. Durch die neuen Anrechnungsformen entstehen aber auch Zweifelsfälle und Unsicherheiten bei den Anrechnungsentscheidungen.

Deutlich zeigte sich, dass qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren in aller Regel mit höherer Akzeptanz und geringeren Anschlussproblemen einhergehen.

ANMERKUNGEN

- 1) KMK (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- 2) Vgl. Schreiben des Vorsitzenden des Akkreditierungsrates an die Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer der Agenturen http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/sonstige/AR_Rundschreiben_Anrechnung.pdf
- 3) Hanft, A., Brinkmann, K, Gierke, W.B., Müskens, W. (2014). Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen – Studie AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf
- 4) www.hrk-nexus.de/material/nexus-anrechnungskompass/
- 5) Mittlerweise hat sich die Zahl der aufgeführten Anrechnungstudiengänge auf 2388 erhöht (Stand: Mai 2015).
- 6) Vgl. AnHoSt-Studie S. 84 f.
- 7) Die vollständigen Fallstudien sind im Anhang der AnHoSt-Studie enthalten.

Kommentar

Nikolaus Zahnen, Universität Konstanz

Genau hinschauen. Mit Wohlwollen.

Auch wenn die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht mehr ganz so trennscharf sind wie früher: Der Anspruch der Universitäten nach einer stärkeren wissenschaftlichen Orientierung des Studiums befördert nach wie vor existierende Vorbehalte gegenüber der Anerkennung von beruflichen Kompetenzen.

Zwar ist die Möglichkeit hierzu (und der mögliche Umfang) in den Landeshochschulgesetzen klar geregelt. Doch je weniger in Studiengängen mit außeruniversitären Partnern kooperiert wird und je stärker im Fachbereich das Heranziehen von wissenschaftlichem Nachwuchs im Vordergrund steht, desto größer erscheint die Skepsis gegenüber dem Wert extern erbrachter Leistungen für ein Studium (Ausnahmen bestätigen wie immer die Regel).

Meine eigene Hochschule ist eine solche Universität: abseits der Industriezentren gelegen, klassisches Fächerspektrum und nachgewiesenermaßen stark in der (Grundlagen-)Forschung. Im Vorfeld der Tagung begab ich mich auf eine (zugegeben nicht repräsentative) Umfragetour zu den Studiengangverantwortlichen. Auf die Frage, ob außerhalb der Universität erworbene Kompetenzen anerkannt werden sollen, erhielt ich als erste Antwort ein klares „Nein!“. Den leicht empörten Unterton konnte diese Antwort nicht verbergen. Als Begründung sollte mir zunächst reichen, dass wir uns „hier schließlich an einer Universität befinden“ und „eine Berufsausbildung nicht auf das vorbereite, was hier erwartet werde“. Diese Antwort aus den Geistes- und Kulturwissenschaften spiegelt ein häufig auch offen ausgesprochenes Verständnis wider, nach dem die klassischen universitären Studiengänge in erster Linie mögliche Nachwuchswissenschaftler hervorbringen sollen.

Immerhin: In ihrem *Kodex für gute Lehre* hat die Universität Konstanz erkannt, dass „ein Großteil ihrer Absolventinnen und Absolventen künftig außer-

wissenschaftliche Tätigkeiten aufnimmt.“ Und so sind auch in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen spätestens seit der vor mehr als zehn Jahren erfolgten Umstellung auf Bachelor und Master verpflichtende Praxisanteile und außeruniversitäre Praktika integriert. Praktikadatenbanken und spezielle Beratungsangebote unterstützen die Studierenden zusätzlich.

Ein solcher Paradigmenwechsel war und ist bei den Naturwissenschaften vermutlich nicht nötig. Auch wenn man hier die außeruniversitären Berufsmöglichkeiten im Studium klarer vor Augen haben mag („Ein Studium der Chemie besteht aus Wissenschaft *und* Handwerk.“), geht die Anerkennung von z.B. beruflichen Ausbildungen selten über Erleichterungen bei oder Ersatz von Laborpraktika hinaus.

Ganz bewusst verzichtet die Universität weitgehend auf die Anerkennung von außerhochschulischen Leistungen, wo man es vielleicht am wenigsten erwartet: im Bereich der Schlüsselqualifikationen. Hier ist man bemüht, den Erwerb überfachlicher Qualifikationen mit dem akademischen Lernen möglichst gut zu verknüpfen und erkennt aus diesem Grund nur intern erbrachte Leistungen an.

Auf der anderen Seite des Spektrums wurden in jüngster Zeit Weiterbildungsangebote etabliert, wo die Anerkennung von z.B. beruflichen Ausbildungen in den Prüfungsordnungen teilweise fest verankert ist und zur Verkürzung eines Studiengangs führt.

Es lohnt sich also genau hinzuschauen, wann und wo die Anerkennung beruflicher Kompetenzen erwünscht ist. Um genau hinzuschauen, benötigt man Zeit und Expertise. Dies erfordert professionelles Personal, möglichst aus dem Fach und mit außeruniversitärer Berufserfahrung, in jedem Fall aber mit einem Verständnis für die Lebenswelt, die unsere Studierenden außerhalb der Hochschulen erwartet. Und mit dem nötigen Wohlwollen, das sie verdienen.

Bilanz

Christian Schmollinger, Hochschulrektorenkonferenz

Im folgenden Text werden Workshop-Ergebnisse zusammengefasst und die subjektiven Eindrücke der Teilnehmenden dargestellt. Empirische Daten zu Anrechnungsmodalitäten aus der AnHoSt-Studie von Hanft et. al (2014), im Workshop präsentiert von Herrn Dr. Wolfgang Müskens, liegen der Diskussion zu Grunde und sind in dessen Impuls einzusehen.

Die Forenteilnehmenden setzten sich aus verschiedenen Stakeholdern, was den Anrechnungsbereich angeht, zusammen. Vertreter/innen von Hochschulen, aus Institutionen der Berufsbildung und von Seiten der Akkreditierung nahmen teil. In der Arbeitsphase des Forums wurden die Teilnehmenden in drei Kleingruppen eingeteilt, um Fragestellungen aus speziellen Bereichen der Anrechnung zu diskutieren.

These 1: Anrechnung muss durch qualifiziertes Personal durchgeführt werden.

- *Im Jahr 2007 wurde die sogenannte „Lissabon-Konvention“ vom Bundestag als „Gesetz über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ erlassen. Die Konvention sieht für die Anerkennung hochschulischer (Teil-)Qualifikationen eine sogenannte „Beweislastumkehr“ vor. Anstelle der durch die Studierenden zu belegenden Gleichwertigkeit hochschulischer Leistungen tritt nun eine Begründungspflicht der Hochschulen, insofern die Anerkennung aufgrund wesentlicher Unterschiede abgelehnt wird.*

Auf die Frage, ob die Regeln der Lissabon-Konvention auch auf die Anrechnung beruflicher Kompetenzen bzw. außerhochschulisch erworbener Lernergebnisse übertragen werden sollten, antworteten die Teilnehmenden mit einem klaren „Ja“. Jedoch stelle dies die Hochschulen vor eine sehr große Herausforderung. Speziell, wenn es darum geht, eine Beweislastumkehr zu etablieren, besteht die

Schwierigkeit der klaren Kompetenzbeschreibung sowohl auf Seiten der Hochschule als auch seitens der Berufsbildner. Die Anrechnungsbeauftragten an Hochschulen müssten über Vielfalt außerhochschulischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult werden. Verstärkt wird diese Problematik, wenn es darum geht, informell erworbene Kompetenzen via Beweislastumkehr anzurechnen. Hierbei müsste eine individuelle Überprüfung der Kompetenzen erfolgen. Ein „Best-Practice-Portfolio“, in dem die informell erlernten Kompetenzen der Antragstellenden vermerkt sind, könnte in diesem Fall ein nützliches Werkzeug zur Anrechnung darstellen.

These 2: Anrechnung ist als wertschätzende, transparente, anspruchsvolle und flexible „Kultur“ an den Hochschulen zu verankern.

- *Die individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen stellt viele Hochschulen vor erhebliche Schwierigkeiten.*

Der Anrechnungsprozess an Hochschulen sollte flexibel und qualitätsgesichert organisiert werden. Ein umfassendes und für alle Beteiligten transparentes Dokumentationsnetzwerk, wie es zum Beispiel der nexus-Anrechnungskompass darstellt, wird als erfolgversprechender Mechanismus betrachtet, der qualitätsgesichert und ökonomisch realisierbar ist. Die Teilnehmenden sprachen sich auch dafür aus, dass Anrechnung an Hochschulen von Fachpersonal zusammen mit Trägern von beruflicher Aus- und Weiterbildung durchgeführt werden müsse. Darüber hinaus wurde ein genereller Beratungsbedarf der Hochschulen in Bezug auf Anrechnung gesehen.

Eigene Erfahrungen mit Anrechnung werden als teilweise frustrierend oder unbefriedigend bezeichnet. Die Reglements seien von außerhalb der Hochschule nicht immer nachvollziehbar und die „Jagd nach ECTS“ führe zu einer nahezu verbissenen Kleinteiligkeit auf Studierendenseite.

Ausnahmslos positiv wurden hingegen die ANKOM-Modellprojekte gesehen. Der durch diese Projekte angestoßene Diskurs an den Hochschulen wurde als gewinnbringend wahrgenommen.

These 3: Die Trennung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung stellt eine Barriere für Anrechnung dar.

- *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ordnet viele berufliche Fortbildungsabschlüsse der DQR-Stufe 6 und einzelne sogar der Stufe 7 zu. In der Qualifikationsdatenbank des DQRs werden u.a. Meister/in, Fachwirt/in, Erzieher/in und staatl. gepr. Techniker/in der DQR-Stufe 6 und damit gleichwertig zum Bachelor-Abschluss der Hochschulen eingeordnet.*

Berufliche Abschlüsse der DQR-Stufe 6 direkt zu einem Masterstudium zuzulassen, wurde auf Grundlage von fehlendem Basiswissen in wissenschaftlichem Arbeiten als eher unrealistisch angesehen. Die Auslegung des DQR lässt sich nicht eins zu eins auf ein Hochschulstudium münzen. Obwohl die Abschlüsse auf derselben Stufe sein können, haben die Ausbildungsinhalte andere Ausprägungen. So ist beispielsweise beim geprüften Strategischen IT-Professional (DQR-Stufe 7) rein mit dem Blick auf dessen formellen Ausbildungsinhalt kein wissen-

schaftliches Arbeiten in dem Maße vorgesehen, wie es ein sowohl anwendungs- als auch forschungsorientiert ausgelegtes Masterstudium beinhaltet. Die Frage, berufliche Abschlüsse auf dieser Ebene direkt zu einem Promotionsprogramm zuzulassen, erübrigt sich demnach zu diesem Zeitpunkt. Eine Ausdifferenzierung des DQR hinsichtlich der Unterschiede von Studium und Ausbildung ist erstrebenswert, um eine Einordnung von Kompetenzen und Anrechnung dieser im Hochschulbereich zu verwirklichen.

Generell nahmen die Teilnehmenden des Forums ein Spannungsfeld zwischen theoretischem Wunschen und praktischer Wirklichkeit wahr. Ein Brückenbau zwischen Theorie und Praxis wurde ausdrücklich gewünscht.

Eine festere institutionelle Verankerung von Anrechnungspraxis und eine transparentere Handhabung von Anrechnungsmethoden werden als notwendige Faktoren genannt, die den künftigen Umgang mit der Thematik vereinfachen und qualitativ verbessern sollen. Um Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ressourceneffizient zu gewährleisten sind Mechanismen, die sich aus individueller und pauschaler Anrechnung zusammensetzen, die erfolversprechendsten Ansätze.

5 Forum D: Forschendes Lernen – Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenz

Impulse

Humboldt reloaded – Wissenschaftspraxis im Bachelor- studium von Anfang an

Martin Blum
Universität Hohenheim

Die Universität Hohenheim bietet ihren Studierenden im Rahmen des Qualitätspakt Lehre-Projekts „Humboldt reloaded“ (HR) eine Teilnahme an aktuellen Forschungsprojekten bereits im zweiten Studienjahr an. Diese innovative Lehr-Lernform wird inzwischen, im vierten Projektjahr, in jedem Bachelorstudien-gang der Universität angeboten. Regelmäßig werden über 150 Projekte durchgeführt, an denen im vergangenen Studienjahr über 650 Studierende oder knapp die Hälfte aller Studierenden im dritten und vierten Bachelorsemester teilgenommen haben.

Die wichtigsten Kernpunkte der HR-Projekte sind: Die Projekte sind aufwändig, die Teilnahme ist freiwillig, in der Regel unbenotet und dennoch, auf Wunsch, als Studienleistung anrechenbar. Die Studierenden erhalten so früh Einblicke in das wissenschaftliche Arbeiten und in aktuelle Forschungsprojekte der Fachgebiete ihrer Studiengänge, sie knüpfen Kontakte mit aktiven Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, und sie können ganz praktisch an Themen ihres Studiums arbeiten, in Kleingruppen oder – in Einzelfällen – auch alleine. Auch für die Projektbetreuer, häufig Promovenden oder Postdocs, sind die studentischen Forschungspro-

jekte attraktiv. Zum einen werden häufig verwertbare Datensätze generiert, die im Rahmen der jeweiligen übergeordneten Forschungsprojekte ausgewertet werden, in Einzelfällen sogar in Publikationen einmünden. Oft schließen sich WiHi-Verträge an, um die begonnenen Projekte weiterzuführen. In vielen Fällen kommen die Studierenden später in die gleichen Fachgebiete zurück, um dort ihre Bachelorarbeiten durchzuführen. HR-Projekte sind somit eine sehr gute Möglichkeit, leistungsbereite und forschungsorientierte Studierende früh zu identifizieren, an die Fachgebiete zu binden und langfristig den wissenschaftlichen Nachwuchs zu sichern.

Vor dem Hintergrund eines häufig stark reglementierten und verschulerten Bachelorstudiums stellen zum anderen HR-Projekte differenzierende Studienangebote dar, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne Leistungsdruck ausprobieren können, ob Forschung und eine akademische Laufbahn zu ihnen passen. Außerdem gibt es für jedes Projekt Sachmittel und Gelder für studentische Hilfskräfte. Für viele Doktorandinnen und Doktoranden unter den Projektbetreuern ist es die erste Möglichkeit, selbst Lehrerfahrungen zu sammeln, dazu in einem alternativen Lehrformat.

Wie werden diese studentischen Forschungsprojekte vorbereitet und wie werden die Studierenden zugeleitet? Die Fachgebiete formulieren die Forschungsfrage und bieten die Projekte den Bachelorstudierenden über eine Online-Plattform an. In aller Regel sind HR-Projekte an aktuell laufende Forschungsprojekte angedockt, die häufig über Drittmittel

finanziert sind. Interessierte Studierende können sich zweimal im Jahr für ein Projekt bewerben. Die Projekte sind sehr vielfältig; sie können experimentell, empirisch oder theoretisch angelegt sein. Auch Anspruch und Umfang unterscheiden sich stark. So kann ein Projekt 30 bis 180 Stunden (1-6 ECTS) umfassen und geblockt, in der vorlesungsfreien Zeit oder semesterbegleitend stattfinden. Es gibt Projekte, die stark strukturiert sind und ein gewisses Vorwissen voraussetzen. Andere Projekte sind ganz offen angelegt. In Einzelfällen können die Studierenden die thematische Auslegung oder die Art der Bearbeitung selbst wählen und mit den Projektbetreuern gemeinsam entwickeln, die dann hauptsächlich begleitend als Coach auftreten.

Für HR wurde aus den Mitteln des Qualitätspakts Lehre ein Team von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern rekrutiert, das neben der Durchführung von studentischen Forschungsprojekten auch die grundständige Lehre dort unterstützt, wo die Gruppengrößen im Grundstudium besonders groß sind. Zum anderen entwickeln diese Mitarbeiter gemeinsam mit Studierenden in den studentischen Forschungsprojekten fach- und studierendenbezogene Lernformen, die auch in reguläre Lehrveranstaltungen übernommen werden können. Bereits erfolgreich eingeführt wurden z.B. Planspiele zum Landschaftsmanagement, Selbstlernmaterialien zum wissenschaftlichen Schreiben und sog. Lernorte an verschiedenen Stellen auf dem Campus, wo Studierende über ihre Smartphones Aufgaben erhalten. HR wird außerdem kontinuierlich weiterentwickelt: Projekte mit interdisziplinärem Charakter sind ebenso in der Planung wie internationale *Summer Schools* für Bachelorstudierende oder *Peer Teaching*-Formate, in denen sich Studierende gegenseitig ihre Forschungsergebnisse im größeren Kontext präsentieren.

Zentrale Aspekte des Forschenden Lernens in der Hochschule

Daniela Elsner
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

Was spricht für das Forschende Lernen?

Studierenden und Experten aus der Hochschuldidaktik zufolge mangelt es universitären Veranstaltungen häufig am Anwendungsbezug im Sinne einer Theorie und Praxisverknüpfung. Traditionell orientieren sich Lehrveranstaltungen an eher veralteten Instruktionstheorien: Der Dozent lehrt, die Studierenden hören zu. Dabei verweisen konstruktivistische Lerntheorien darauf, dass die Ausbildung von Kompetenzen nicht ausschließlich durch Wissensreproduktion erfolgt, sondern vor allem durch Wissenskonstruktion gelingt (vgl. u.a. Dubs 1995) und eine solche ist grundsätzlich mit einer aktiven Beteiligung der Lernenden verbunden. Vor diesem Hintergrund präsentiert sich der Ansatz des Forschenden Lernens als effektives Lehr- und Lernformat im universitären Kontext, welches mit einer hohen Selbstständigkeit und -tätigkeit der Studierenden verbunden ist, die „in der Regel mit einer intrinsischen Lernmotivation einher[geht] und [...] eine dauerhafte Lernbereitschaft begünstigen [kann].“ (BAK 2009, 29)

Was heißt Forschendes Lernen?

Forschendes Lernen kann als Prozess des aktiven wissenschaftlichen Arbeitens im Rahmen des Studiums verstanden werden, welcher auf die selbstständige Gewinnung von neuen und für die jeweilige Fachdisziplin bedeutungsvollen Erkenntnissen abzielt. Ein solcher Prozess umfasst die Beschäftigung mit theoretischen Konzepten und praktischer Anwendung im jeweiligen Forschungsgebiet, das Erkennen von Problemen, die überblicksartige Aufarbeitung des Forschungsstandes zu einem Thema, die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden, die Entwicklung von Fragen und ggf. Hypothesen, sowie die Wahl einer Forschungsmethode. Darüber hinaus kann dieser Prozess auch die Durchführung von Untersuchungen und deren (öffentlichkeitswirksame) Präsentation sowie Reflexion beinhalten.

Welche Kompetenzen können Studierende beim Forschenden Lernen erwerben?

Kompetenzen umfassen nicht nur wissensbasierte Kenntnisse, sondern auch die Fähigkeit und die Bereitschaft, dieses Wissen aktiv in unterschiedlichen Handlungssituationen anzuwenden. Überträgt man den Kompetenzgedanken auf das Konzept des Forschenden Lernens, so bedeutet dies, dass Studierende sich nicht nur Wissen über Forschung, Forschungsmethoden oder fachwissenschaftliche Themenbereiche aneignen sollen, sondern dass sie dieses Wissen auch in (forschungsbasierten) Handlungssituationen anwenden sollen. Die einzelnen Teilschritte eines prototypischen Forschungszyklus, die am Ende des Lernprozesses von den Studierenden eigenständig durchlaufen werden sollten, können dann – wie nachfolgend in Form von *Can Do Statements* erfolgt – als Teilkompetenzen umformuliert werden, die die Studierenden im Kontext des Forschenden Lernens schrittweise erwerben sollen.

CAN DO STATEMENTS für das Forschende Lernen

Der/ Die Studierende:

- kann Problembereiche eines ausgewählten Forschungsbereiches identifizieren und darlegen;
- kann Fragestellungen ausarbeiten und deren Relevanz im Forschungsfeld begründen und bewerten;
- kann Hypothesen entwickeln und prüfen;
- kann Forschungsdesigns ausarbeiten und hinsichtlich ihrer Passung beurteilen;
- kann eine Untersuchung planen und durchführen;
- kann erhobene Daten auswerten;
- kann Forschungsergebnisse darlegen, beurteilen und präsentieren;
- kann die Relevanz von Forschungsergebnissen für die Praxis beurteilen.

Erkennt man diese Teilkompetenzen als Zielkompetenzen an, dann geht damit auch die Akzeptanz einher, dass der Kompetenzerwerb im Bereich des Forschenden Lernens sukzessiv erfolgt, in der Art, dass die gestellten Forschungsaufgaben einer graduellen Stufung im Hinblick auf ihr Anspruchsniveau unterliegen müssen. Während sich Studierende auf Stufe I des Forschenden Lernens Wissen rund um ein Thema sowie übergreifend zum

Thema Forschung im jeweiligen Studienfach aneignen, können sie auf der nächsten Stufe (II) bereits die Bedeutung von Forschung in einem ausgewählten Bereich begründen sowie verstehen, wie Forschungsfragen generiert werden und wie Methoden und Fragestellungen zusammenhängen. Auf Stufe III kann das Erlernte mit Unterstützung der Dozenten/Mentoren in konkreten Handlungskontexten Anwendung finden und analysiert werden. Auf Stufe IV gelingt die eigenständige *Planung, Durchführung und Auswertung eines individuellen Forschungsvorhabens inklusive dessen Präsentation und kritischer Reflexion*.

Wie lässt sich Forschendes Lernen umsetzen?

Fachübergreifend kristallisieren sich projektartige Formen des Forschenden Lernens oder auch Forschungswerkstätten als beliebtes Format heraus, bei denen die Studierenden, meist in Kleingruppen, über ein oder zwei Semester selbst Daten erheben, auswerten und interpretieren; aber auch Plan- und Simulationsspiele, Laborexperimente, die Arbeit mit Fallbeispielen oder Beobachtungen im Rahmen von Praktika, Hospitationen und Exkursionen eignen sich für das Forschende Lernen. Insbesondere in den unteren Semestern sollten zur Vorbereitung größerer forschungsbasierter Lehr- und Lerneinheiten kleinere forschungsspezifische Aufgaben Eingang in Vorlesungen und Seminaren finden.

Wie kann Forschendes Lernen gelingen?

Das Prinzip CARE

CARE steht sowohl für das „Für-Wichtig-Halten“ als auch für „Fürsorge“. Nur wenn Dozenten selbst davon überzeugt sind, dass Forschendes Lernen ein sinnvoller Ansatz der Wissensaneignung im Studium ist, können sie diesen Ansatz auch authentisch umsetzen. Und nur wenn die Dozenten dazu bereit wären, sich um die Studierenden in den forschungsbasierten Lehrveranstaltungen intensiv zu kümmern – als Mentor, Berater und Coach, aber auch als Experte, der Wissen vermitteln kann – kann Forschendes Lernen gelingen.

Daneben steht CARE für folgende vier Prinzipien:

C – Cognitive Activation: Eine zentrale Aufgabe der Dozenten, die sich dem Forschenden Lernen verschreiben, ist es, Aufgaben zu entwerfen, die die

Studierenden zum aktiven, eigenständigen und intrinsisch motivierten Nachdenken, zum Mitmachen und Nachfragen und zum Recherchieren anregen.

A – Affordance: Die „Theory of Affordances“ (Gibson 1979) geht davon aus, dass sich konkrete Handlungsmöglichkeiten erst dann für ein Individuum aus seiner Umgebung ergeben, wenn sie in physiologischer und psychologisch-kognitiver Hinsicht vom Individuum wahrgenommen werden können. Übertragen auf universitäre Veranstaltungen heißt dies, dass deren Themen und Inhalte nicht nur so konzipiert sein sollten, dass sie offensichtliche Gelegenheiten zum Forschenden Lernen bieten, sondern dass die hiermit verbundenen Aufgaben und Themen die Lerner auch in der Art und Weise ansprechen müssen, dass sie von sich aus Zweifel und Hypothesen aufstellen, so dass sie diesen aus eigenem Antrieb heraus auf den Grund gehen wollen.

R – Respect: Das Prinzip *Respect* steht für einen respektvollen Umgang mit Studierenden. Ein

respektvoller Umgang zeigt sich einerseits in einer guten Lernatmosphäre, andererseits in der Anerkennung von kreativen Ideen und Ergebnissen, z.B. durch die Möglichkeit der Veröffentlichung von Untersuchungsergebnissen auf Konferenzen, Symposien oder in Sammelbänden.

E – Enthusiasm: Wer Forschendes Lernen im universitären Kontext umsetzen möchte, sollte Lehre und Forschung mit Enthusiasmus betreiben und letztlich begeistert sein von der Idee, beides vereinen zu können. Nur dann können auch die Studierenden dafür begeistert werden.

LITERATUR

BAK (Ausschuss für Hochschuldidaktik der Bundesassistentenkonferenz) (1970): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bielefeld: Universitätsverlag Weber, (Neudruck 2009).

Dubs, R 1995: Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg. Nr 6, 889-903

Gibson, James J. (1979): The ecological approach to visual perception. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kommentar

Alexandra Kemmerer, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

Forschen und Lehren sind zwei Leitziele der Institution Universität, weshalb unabdingbar ist, dass die Forschung Teil der Lehre ist. Dabei darf es jedoch für die Studierenden nicht beim (Auswendig)lernen der Forschungsergebnisse Anderer bleiben: Selbst schon im Studium zu forschen, fördert Studierende darin, Forschungsabläufe zu verstehen, die Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis zu verinnerlichen und Forschungsergebnisse kritisch einordnen zu können.

Dieser Kerngedanke zog sich durch das gesamte Forum. Neben Prof. Blums Vortrag mit Fokus auf die Naturwissenschaften zeigte Prof. Elsner mit ihrem Kompetenzstufenmodell Möglichkeiten der Integration des Forschenden Lernens in die Universitätscurricula auf. Da Prof. Elsner in der Fachdidaktik Englisch lehrt, beleuchtet der studentische Kommentar zu ihrem Vortrag die Perspektiven, die Forschendes Lernen Lehramtsstudierenden bietet.

Das Lehramtsstudium ist insofern außergewöhnlich im universitären Kontext, als dass es von vornherein stark auf eine außeruniversitäre Karriere fokussiert ist. Die meisten Lehramtsstudierenden haben weder eine Forschungskarriere vor Augen, noch sind sie sich der Möglichkeit bewusst, diese nach dem Studium einzuschlagen. Ziel der didaktischen Forschung ist es u.a. Lernprozesse unter verschiedenen Bedingungen zu erforschen und möglichst effizient zu gestalten. Für Lehramtsstudierende, die Veranstaltungen in der Didaktik belegen, gilt es, Lehr- und Lernprozesse zu verstehen, um sie in der eigenen Unterrichtspraxis umzusetzen. Zumeist ist den Studierenden allerdings nicht bewusst, wie die Ergebnisse entstehen, die sie in ihren Fachbüchern lesen. Viele kommen erst in ihrer Examensarbeit, sofern sie diese im didaktischen Bereich verfassen, mit den Methoden der didaktischen Forschung detaillierter in Kontakt. Offensichtlich ist es viel zu spät, sich erst kurz vor dem Abschluss mit den Methoden des eigenen Fachgebiets aktiv auseinanderzusetzen.

An der Goethe-Universität wirkt Prof. Elsner dieser Problematik entgegen, indem sie Forschendes Lernen in ihre Seminare integriert und hierdurch die Studierenden befähigt sowie motiviert, sich der Forschung intensiver zu widmen. Im studentischen Kommentar habe ich exemplarisch Studienerfahrungen aus diesen Seminaren aufgezeigt. Mir wurde vor allem deutlich, wie die detaillierte Analyse von Studien (u.a. hinsichtlich Forschungsfrage, Untersuchungsmethode, Validität der Ergebnisse usw.) ein tieferes Verständnis der Thematiken bedingte.

Meine Kommilitonen und ich wurden befähigt, Studien kritisch zu hinterfragen und gelangten zu einem Überblick über den Forschungsstand des untersuchten Themas. Dabei wurden auch Forschungslücken offengelegt, bei denen wir dazu angeregt wurden, zur Beantwortung Forschungsdesigns zu entwickeln. Wir erkannten, dass wir zur Weiterentwicklung unseres Faches beitragen können und dass wir in der Lage sind, uns das notwendige Handwerkszeug hierfür zu erarbeiten. So entstanden im Rahmen der Seminare nicht nur mehrere Forschungsfragen, Entwürfe für Fragebögen und einige Diskussionen über die Aussagekraft verschiedener Methoden, sondern es entwickelten sich für viele Studierende ganze Examensarbeiten aus den hier gegebenen Impulsen. So ging es auch mir, so dass ich meine gesammelten Erfahrungen in einem eigenen kleinen Forschungsprojekt für meine Examensarbeit umsetzte.

Durch die gesammelte Erfahrung der Seminare konnte ich alle Stufen von der Recherche über die Fragenbildung und Methodenplanung bis hin zur Erhebung und Auswertung eigenständig durchlaufen. Durch die Publikation in der Buchreihe *Papers of Excellence*, die ausgewählte Arbeiten aus der Fachdidaktik publiziert, konnten die Examensarbeiten einiger Kommilitonen sowie meine eigene auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, was eine besondere Wertschätzung der studentischen

schen Bemühungen darstellt. Derartige Erfahrungen haben einige meiner Mitstudierenden und auch mich dazu veranlasst, unser Lehramtsstudium insofern einzusetzen, als dass wir den Weg der Forschung eingeschlagen haben und nun promovieren. Hieraus konnte ich schlussfolgern, dass auch diejenigen Studierenden, die nicht explizit eine Forscherkarriere anstreben, die Forschungsmethoden ihres Fachbereichs nicht nur kennenlernen, sondern selbst erleben sollten. Erst so werden diese für sie wirklich verständlich. Außerdem eröffnen sich den Studierenden Perspektiven in der Forschung.

Die sich den Vorträgen dieses Forums anschließende Diskussion zeigte, dass die Entwicklung der wissenschaftlichen Kompetenz der Studierenden durch Forschendes Lernen über mehrere Semester des Studiums erfolgen muss. Daraus folgt, dass die Lehrenden innerhalb der Institute und oft sogar institutsübergreifend ihre Lehre miteinander verzahnen müssen. Dies scheint vor allem für Studiengänge, deren Verlauf nicht streng vorgezeichnet ist, eine große Herausforderung zu sein.

Allerdings wurde auch deutlich, dass sich einige Lehrende vor allem als Forscher verstehen. Sie sie- deln den Wert studentischer Forschung intuitiv eher niedrig an, da diese den eigenen Forschungs- vorhaben auf den ersten Blick nicht dienlich schei- nen. Dem ist jedoch entgegenzusetzen, dass stu- dentische Forschung der Entwicklung des Forschungs- nachwuchses zuträglich ist und die Wei- terentwicklung des gesamten Forschungsfeldes vor- anbringt.

Insgesamt zeigte sich in Forum D ein großes Interesse der Beteiligten daran, Forschendes Lernen in ihre Lehre zu integrieren. Dabei wurden Hemmschwellen und Potentiale diskutiert, wobei sich abzeichnete, dass verschiedene Fächer und Universitätskonzepte individueller Umsetzungsweisen bedürfen. Nichts- destotrotz bestand Konsens darüber, dass Forschen- des Lernen ein Ansatz ist, der Studierenden ein tie- ferer Verständnis von Forschung ermöglicht und darüber hinaus die Chance bietet, sie nachhaltig für ihr Fach zu motivieren – oder gar zu begeistern.

Bilanz

Margrit Mooraj, Hochschulrektorenkonferenz

Forschendes Lernen erfreut sich seit einigen Jahren einer wachsenden Aufmerksamkeit. Dies zeigt sich an der Zahl der publizierten Artikel in den einschlägigen Hochschulmagazinen genauso wie an den zahlreichen Anträgen, die auf die Ausschreibung des Ars legendi-Lehrpreises von HRK und Stifterverband im vergangenen Jahr eingegangen sind, der unter dem Thema „Forschendes Lernen“ stand.

Für ein Forum zum Thema Forschendes Lernen auf der nexus-Auftaktveranstaltungen war es naheliegend, die beiden Preisträger des Ars legendi einzuladen und ihre unterschiedlichen Ansätze zu präsentieren. Es war von großem Gewinn für das Forum, dass beide Preisträger – Prof. Dr. Martin Blum von der Universität Hohenheim und Prof. Dr. Daniela Elsner von der Goethe-Universität Frankfurt am Main – für einen Impulsvortrag und der Diskussion ihrer Ansätze zur Verfügung standen.

Da es nexus sehr wichtig ist, die Perspektiven von Studierenden zu berücksichtigen, wurden beide Impulsgeber gebeten, eine/n Studierenden mitzubringen, die/der an ihrem Format Forschenden Lernens teilgenommen hat und von den dabei gewonnenen Erfahrungen berichten sollte – im Sinne eines Kommentars zu den Ausführungen der Lehrenden. Dabei sollten sie insbesondere darauf eingehen, welche Kompetenzen sie im Prozess des Forschenden Lernens bei sich entdeckt, entwickelt bzw. vertieft haben.

Eingeführt ins Forschende Lernen wurde von zwei Lehrenden, deren Präsentationen ihre Begeisterung und ihr Engagement für Lehre *und* Forschung für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Forums spürbar machten und dazu anregten, selbst Ansätze Forschenden Lernens integrieren zu wollen. Das zeigte sich in den Fragen und der Diskussion im Anschluss an die Präsentationen und die studentischen Berichte. Beide Studierende beschrieben einen komplexen Kompetenzzuwachs: ausgehend von der Erfahrung, den eigenen Wissensstand realistischer einzuschätzen, hat sie der eigentliche

Forschungsprozess dazu geführt, Teil einer Forschungsgruppe zu sein und von den Lehrenden auf Augenhöhe wahrgenommen zu werden, bis zur Einsicht, fachlich profitiert zu haben, was wiederum in dem Wunsch mündete, auch weiterhin forschend aktiv zu bleiben.

Die folgenden Aspekte wurden in der Diskussion angesprochen:

Unterschiedliche Ansätze der curricularen Einbindung: Forschendes Lernen kann fachübergreifend in Form einer Einbindung von Studierenden in Forschungsprojekte der Hochschule realisiert (Prof. Blum, Uni Hohenheim) oder stufenweise aufbauend im Curriculum integriert (Prof. Elsner, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M.) werden.

Kommunikation über Forschendes Lernen: Lehrende nehmen durch die Art der Kommunikation über Forschendes Lernen Einfluss darauf, ob dieses Lehr-Lern-Format von Studierenden als attraktiv wahrgenommen wird. Das betrifft sowohl die Vorstellung dieses Formats als auch das konkrete Vorgehen und die erwarteten Ergebnisse bzw. Wirkungen. Lehrende, die selbst begeistert forschen und lehren, können auch ihre Studierenden anstecken.

Notwendiges Zweierlei: Forschendes Lernen erfordert von den Lehrenden eine affirmative Grundhaltung und handwerkliches Geschick.

Unterschiedliche Realisierungsformen: Formen des Forschenden Lernens unterscheiden sich bezüglich des Gestaltungsspielraums für die Studierenden. Dieser kann durch Vorstrukturierungen weitgehend eingeschränkt sein.

Forschen und Lernen, Lernen und Forschung: Studentische Forschungsprojekte können eher aus didaktischer Perspektive betrachtet werden (was sollen Studierende lernen?) oder aus wissenschaftlicher Perspektive (welcher Beitrag wird für die *Scientific Community* generiert?).

Forschungsadäquate Präsentationen: Die Ergebnisse der Studierenden sollten in Formen präsentiert werden, welche in der Wissenschaftswelt bedeutsam sind (Präsentation auf Tagungen, Publikationen etc.). Gerade Publikationen schaffen Motivation (den eigenen Namen veröffentlicht zu sehen).

Beziehung Dozierende – Studierende: Die Beteiligung in Formaten Forschenden Lernens verändert das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Wissenschaftliches Tun wird im persönlichen Kontakt erfahrbar, Studierende erfahren sich als Teil der Wissenschaftswelt (Begegnung auf Augenhöhe).

Fakultativ oder obligatorisch? Forschendes Lernen findet nicht bei allen Studierenden Anklang. Freiwilligkeit ist als Voraussetzung für Forschendes Lernen sicher begünstigend, um den Forschungspro-

zess in Gänze durchzuführen und in schwierigen Etappen nicht aufzugeben.

Wirksamkeit? Die Wirksamkeit Forschenden Lernens wird oftmals eher vermutet als systematisch geprüft.

Die lebhafteste Diskussion zeigte, dass es viele offene Fragen gibt, die oft nur kontextspezifisch beantwortet werden können (Ressourcen, Hochschul- und Fachkultur, curriculare Einbindung, etc.). Forschendes Lernen ist ein sehr gut geeignetes Lehr-Lern-Format mit Blick auf die Kompetenzorientierung in der Lehre, da hier fachliche und überfachliche Handlungsfähigkeiten erworben werden. Im Forschenden Lernen lässt sich die Forderung, dass Hochschulbildung zum Erwerb wissenschaftlicher, persönlichkeitsbildender und berufsbefähigender Kompetenzen führen soll, wunderbar einbinden.

6 Forum E: „Employability“ und Kompetenzorientierung – Von der Leerformel zum Leitziel

Impulse

Fachlichkeit und „moderne Beruflichkeit“ – Kompetenzorientierung vs. Professionalisierung?

Rita Meyer
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

Hochschulen werden im Kontext des lebenslangen Lernens und der Durchlässigkeit des Bildungssystems zu Lernorten der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Auch wenn diese Position nicht unumstritten ist, so ist doch nicht von der Hand zu weisen, dass Hochschulen aufgrund der sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt einerseits und der faktischen Veränderung in unserem Bildungssystem andererseits – dies gilt nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Implementierung von *Berufs- und Kompetenzorientierung* im Rahmen des Bologna Prozesses für die Bachelor- und Masterstudiengänge – vor der Herausforderung stehen, neue Leitbilder für die Lehre zu entwickeln. Über die reine Vermittlung von fachwissenschaftlichen Theoriebeständen hinaus müssen sie sicherstellen, dass ihre Absolventen Kompetenzen erwerben, die auf dem Arbeitsmarkt Verwertung finden. Im Kontext der Reproduktion des individuellen und gesellschaftlichen Arbeitsvermögens wird „Employability“ im Sinne einer „Beschäftigungsfähigkeit“ als *outcome* hochschulischer Bildungsprozesse diskutiert.

Es ist allerdings infrage zu stellen, ob diese „Beschäftigungsfähigkeit“ als Leitbild für die organisatorische und strukturelle Ausrichtung der Hoch-

schulen geeignet ist. Gefordert sind hier Kategorien, die das Subjekt, also die Studierenden, in den Mittelpunkt stellen und zugleich einen Orientierungsrahmen für die hochschuldidaktische Gestaltung der hochschulischen Aus- und Weiterbildung liefern. In dem Beitrag wurde in einer explizit *berufspädagogischen* Perspektive der Frage nachgegangen, inwiefern eine akademische, wissenschaftliche Weiterbildung an den Kategorien „Kompetenz“, „Beruflichkeit“ und „Professionalität“ orientiert werden kann. Damit wurde das von der HRK in Auftrag gegebene Gutachten zu „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“ (Schubarth und Speck, 2013) inhaltlich um wichtige Dimensionen erweitert: Dieses hat sowohl den *berufspädagogischen* Diskurs als auch die Professionsforschung ausdrücklich nicht in den Blick genommen. In der Argumentation wurde u.a. die These vertreten, dass Hochschulen über das Studium – als einer gehobenen Form der Berufsausbildung – eine gesteigerte, *professionsorientierte Beruflichkeit* hervorbringen. Am Beispiel des *reflektierten Praktikers* konnte gezeigt werden, dass Kompetenzorientierung *und* Professionalität unmittelbar im Konzept einer modernen Beruflichkeit angelegt sind.

Mit dem Ziel, das Studium berufs- und praxisorientiert zu gestalten, verbinden sich einige Herausforderungen für die Hochschulen: Im Kontext der Öffnung der Hochschulen ist die Verknüpfung der systembedingt unterschiedlichen Wissensarten beruflicher und hochschulischer Bildung in curricularer und didaktischer Hinsicht zu gestalten. Im Kern geht es darum, berufliches Erfahrungswissen sowie er-

fahrungsbasierte Lernprozesse stärker in die Hochschulbildung zu verankern und somit auch im Kontext von Akademisierungsprozessen fruchtbar zu machen. Die Hochschulen sind gefordert, Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb einerseits sowie Erkenntnis und Problemorientierung andererseits zusammenzubringen. Didaktische Elemente der *beruflichen* Bildung (z.B. Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Exemplarik, Projektorientierung) könnten als Orientierung für die Implementierung einer reflexiven Lehr-Lerninfrastruktur an Hochschulen dienen.

In der anschließenden Diskussion vertraten vor allem die Akteure der Hochschulen die Auffassung, dass der Berufsbezug für das Studium an Hochschulen nicht herzustellen sei, weil – so die Argumentation – im Gegensatz zur beruflichen Aus- und Weiterbildung *nicht* für spezifische Berufsfelder vorbereitet werde. Berufliche Bildung – so wurde unterstellt – sei „unmittelbar verwertungsorientiert“, während Hochschulbildung jenseits dessen auf ein breites Spektrum von hochqualifizierten Arbeitstätigkeiten vorbereite. Diese Argumentation fußt auf der strikten Trennung von allgemeiner (vermeintlich höherwertiger) und beruflicher Bildung und blendet die Tatsache aus, dass es zu den Vorzügen der berufsförmig orientierten Ausbildung gehört, dass sie eben gerade *nicht* der unmittelbaren Verwertung an einzelbetrieblichen Interessen unterliegt. Wer z.B. eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich absolviert hat, ist nicht auf ein spezifisches Tätigkeitsfeld oder auf eine spezifische Branche festgelegt. Entscheidend ist, dass eine Berufsausbildung eine umfassende berufliche Handlungskompetenz für Arbeitstätigkeiten hervorbringt, die z.B. im Handwerk enger und in der Industrie weiter gefasst sein können. Faktisch bereitet indes auch ein Studium auf spezifische, voneinander abgrenzbare Arbeitsfelder vor: ein Ingenieur ist i.d.R. in gewerblich-technischen Domänen mit der Planung, Entwicklung und Steuerung von Produkten und Prozessen befasst. Ein Medizinstudent findet seine Erwerbsarbeit im Feld der Gesundheit und ein Sozialwissenschaftler wird, in welcher Domäne auch immer, mit der Analyse und Lösung betrieblicher und/oder gesellschaftlicher Problemstellungen befasst sein. Im unwahrscheinlichsten Fall wird er Einspritzpumpen für die KFZ-Industrie entwickeln.

Die negierende Position der Hochschulen gegenüber der „Verwertungsorientierung“ blendet mit ei-

ner gewissen Überheblichkeit aus, dass gerade berufserfahrene Studierende sehr wohl – und legitimerweise – ein Interesse daran haben, ihre Arbeitskraft und ihre Qualifikationen am Arbeitsmarkt zu verwerten. Dass trotz hoher Qualifikation und Hochschulstudium einige Berufsfelder (z.B. soziale Arbeit, Pflege) nur als semi-professionalisiert gelten können, ist auch Teil des Problems einer reinen „Beschäftigungsorientierung“, die die komplexen sozialen Implikationen der *beruflichen* Verfasstheit von Arbeit ausblendet. Fachlichkeit, Kompetenz und Professionalität sind im Zuge der Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene daher im Konzept einer erweiterten Beruflichkeit zu organisieren.

Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster

Jan Knauer
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Das Projekt

Für eine nachhaltige Beschäftigungsbefähigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen müssen die Qualitäten der universitären Lehre mit den Anforderungen der Berufswelt verknüpft werden. Dafür unterstützt der Career Service die Fachbereiche der Universität Münster bei einer universitätsadäquaten Förderung des Praxisbezuges im Studium.

Gemeinsam mit den Fachverantwortlichen wird eine wissenschaftlich begründete und auf die Universität Münster und ihre Fächervielfalt spezifisch passende Begriffs- und Zielbeschreibung zu "Employability" vorgenommen. Didaktisch zielführend werden darauf aufbauend Konzepte zur Beschäftigungsbefähigung operationalisiert und konkrete Lehrformen sowie Instrumente zu deren Wirkungsüberprüfung entwickelt.

Anspruch ist es, eine Methodik zu beschreiben, mit der das gesetzlich (Hochschulgesetz) und bildungspolitisch (Bologna-Prozess) festgeschriebene Ziel der Beschäftigungsfähigkeit durch ein Studium qualitätsgesichert und überprüfbar erreicht werden kann. Das Projekt wird aus Mitteln des „Qualitätspaktes Lehre“ finanziert.

Der Ansatz

Bisher wurden an vielen deutschen Universitäten lediglich Einzelmaßnahmen zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit umgesetzt, konzeptionelle Grundlagen fehlten aber häufig. Mit dem Projekt „Employability“ an der Universität Münster soll die grundlegende Positionierung und Zielbeschreibung in den Fokus rücken, um darauf alle folgenden Maßnahmen schlüssig aufzubauen. Auf einer konzeptionellen Ebene wird daher eine fachbezogene Positionierung zu Employability erarbeitet. Auf einer operativen Ebene wird die Positionierung des Fachs dann im Lehrangebot umgesetzt und dessen Wirkung evaluiert. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, dass die Studierenden die vermittelten Kompetenzen verinnerlichen und anderen gegenüber darstellen können.

Ein weiteres Ziel des Projektes ist es, nicht nur in den Studiengängen und Fächern ein schlüssiges Verständnis von Employability zu entwickeln. Durch Austausch zwischen den unterschiedlichen universitären Ebenen soll auch für die gesamte Universität und deren Studienangebot eine stimmige Haltung entwickelt werden.

Ergebnisse

Im Folgenden werden beispielhaft drei Ergebnisse aus der Kooperation mit verschiedenen Fächern der Universität Münster vorgestellt, die bis zur Hälfte der Projektlaufzeit (Herbst 2014) erzielt werden konnten.

Beispiel 1: Erarbeitung einer inhaltlichen Positionierung zur Employability in der Musikhochschule
In der Musikhochschule Münster (ein eigener Fachbereich an der Universität Münster) wurde eine Positionierung zur Employability erarbeitet. Der Fachbereich reagiert damit auf die für Musiker sehr herausfordernde Arbeitsmarktsituation. Nach einer Bestandsaufnahme und Bedarfsklärung im Fach wurde eine Recherche zum Musikerarbeitsmarkt in Deutschland durchgeführt. Ein Leitfaden-Interview mit Fachverantwortlichen präziserte die Zielsetzungen bezüglich der Beschäftigungsbefähigung der Absolventen. Aus diesen und weiteren Informationen entstand der Entwurf einer Positionierung, der in der Folge im Fachbereichsrat unter Einbeziehung der Lehrbeauftragten und der Studierendenvertreter diskutiert und abgestimmt wurde, um eine

breite Akzeptanz im Fach zu erreichen. Die öffentlich gemachte Positionierung der Musikhochschule hat nun die Vorbereitung auf die wahrscheinlichste Erwerbssituation im Fokus: die Notwendigkeit, verschiedene musikalische Tätigkeitsbereiche in der gleichen Lebensphase zu kombinieren, zumeist in Form der Freiberuflichkeit. Die sich aus dem Musikstudium ergebenden Tätigkeitsbereiche werden in dem Positionspapier skizziert und mit aktuellen Arbeitsmarktdaten verknüpft.

Beispiel 2: Studierenden des Studiengangs „Niederlande-Deutschland-Studien“ wird die Employability-Positionierung vermittelt

Im Rahmen der Erarbeitung der Berufsinformationen zum Bachelor- und Masterstudiengang „Niederlande-Deutschland-Studien“ wurden die zu vermittelnden zentralen beschäftigungsbefähigenden Kompetenzen eingängiger dargestellt und deren Anwendungsbezug in der Berufswelt aufgezeigt. Das Fach verdeutlicht, dass das Studium in erster Linie für den außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt befähigen soll. Ziel war nun, dass die Studierenden die Zielsetzung des Studiums für sich selbst einordnen und später gegenüber Arbeitgebern kommunizieren können. Vor der Veröffentlichung wurde eine Bachelor-Studierendenkohorte zu dem neu gefassten Text befragt. Vorschläge der Studierenden hinsichtlich der Verständlichkeit des Textes wurden aufgenommen und in den Text eingearbeitet. Fast alle der befragten Studierenden konnten anschließend die Ausbildungsziele sowie die zu vermittelnden fachlichen wie auch überfachlichen Kompetenzen konkret benennen. Somit wurde der Text qualitätsgesichert veröffentlicht. Er kann nun als Informationsquelle für Studieninteressierte und Studienanfänger herangezogen und von den Lehrkräften in Einführungsveranstaltungen genutzt werden.

Beispiel 3: Fachübergreifende Lehrveranstaltungen zur Stärkung der Employability werden in vier philologischen Masterstudiengängen kreditiert

Die Verantwortlichen im Fachbereich Philologie nutzten 2014 die Reakkreditierung von vier Masterstudiengängen, um das Angebot zur beruflichen Orientierung und die Unterstützung der Praxisphasen auszubauen. Damit wollen die Fächer ihre Studierenden besser auf den Arbeitsmarkt außerhalb der Wissenschaft vorbereiten. Für den Eintritt in ein außerwissenschaftliches Berufsfeld ist der Prozess der eigenen beruflichen Orientierung eine notwendige Bedingung. So wurde mit den Fächern ausge-

lotet, welche Seminarangebote des fachübergreifenden Career Service hierfür besonders geeignet sind. In den vier Studiengängen wird die Teilnahme an berufsorientierenden Seminaren (z.B. individuelle Berufsprofilbildung, Soft Skills sowie Vor- und Nachbereitung von Praxisphasen) nunmehr kreditiert. In zwei der Studiengänge wird die Teilnahme an Bewerbungstrainings für die Vorbereitung der Praxisphase vorgeschaltet. In drei der vier Masterstudiengänge ist die Teilnahme verpflichtend, im vierten ist sie optional und überlässt den Studierenden eine größere Eigenverantwortung zur eigenen beruflichen Orientierung.

Empfehlungen

Eine fachgeignete Positionierung zur Employability sollte Studieninteressierten und Studierenden konkret und belegbar aufzeigen:

1. Was sind die (Aus-)Bildungsziele des Fachs?
2. Welche Verantwortung nimmt dabei das Fach wahr und welche kommt den Studierenden zu?
3. Welche beschäftigungsbefähigenden Attribute erhalten die Studierenden durch das Studium?
4. Durch welche konkreten Angebote des Fachs werden diese Attribute erworben?
5. Welche Tätigkeitsbereiche können sich durch das Studium erschließen?

Eine solche Positionierung sollte mithilfe von vorhergehenden Analysen im Fach und auf dem Arbeitsmarkt auf eine fundierte Grundlage gestellt werden. So kann das Fach entsprechende Maßnahmen für die Lehre ableiten und deren Wirkung im Anschluss evaluieren.

Das Projekt „Employability“

Details zum Projekt finden sich unter: <http://www.uni-muenster.de/CareerService/uns/projekte/projekt-employability.html>

Der Weg zur „entrepreneurial“ Universität

Klaus Sailer
Hochschule München

Die Anforderungen an Hochschulen ändern sich derzeit schnell. Zum einen ist aufgrund der Digitalisierung Wissen universell verfügbar. Dies ermöglicht Studierenden Zugriff auf Inhalte von Universitäten weltweit, wie z.B. über Online-Kurse oder offene Kursangebote. Diese neuen Möglichkeiten erhöhen zwar die Flexibilität für die Teilnehmer, allerdings erzeugen sie auch einen Wettbewerbsdruck für die Universitäten auf internationaler Ebene.

Gleichzeitig verändern sich die Anforderungen der Arbeitswelt. Die Vermittlung reinen Fachwissens reicht nicht mehr, um die Studierenden auf die dynamischen Veränderungen am Arbeitsmarkt vorzubereiten, bei dem die Berufsbilder der Zukunft nicht mehr vorhersehbar und die notwendigen Kenntnisse noch gar nicht bekannt sind. Dazu kommt, dass die Anpassung an eine vernetzte, komplexe Welt neue Persönlichkeitsmerkmale voraussetzt. Dazu zählen Kompetenzen wie Kreativität, Empathie, Wandelbarkeit, Risikobereitschaft, Resilienz und Teamfähigkeit.

Nicht zuletzt wandeln sich die Werteorientierung der jungen Generationen und deren Erwartungen an unsere Gesellschaft. Es geht nicht mehr nur um die klassische Karriere und Gewinnmaximierung, sondern Werte wie Selbstverwirklichung, Work-Life-Balance oder der Wille, einen Mehrwert für die Gesellschaft zu schaffen, rücken mehr und mehr in den Vordergrund.

Mit diesen neuen Anforderungen kommt den Hochschulen eine neue Position in der Gesellschaft zu. Sie nehmen neben der Politik und der Wirtschaft eine zentrale Rolle bei der Entwicklung und Ausrichtung unserer Gesellschaft ein und müssen sich dementsprechend in ihren Angeboten als auch als Organisation weiterentwickeln, um der neuen Rolle gerecht zu werden. In dieser Situation wird Entrepreneurship zu einem Kernthema, um Studierende auf die Zukunft vorzubereiten und die externen Stakeholder, wie Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, geeignet einzubinden. Eine ganzheitliche Einführung des Themas Entrepreneurship an der

Hochschule kann dazu dienen, persönliche, inter- und transdisziplinäre Kompetenzen zu fördern, innerhalb der Hochschule eine Innovationskultur hervorzurufen und gleichzeitig eine Brücke zwischen theoretischer Erkenntniserlangung und praktischer Anwendung herzustellen. Durch die Einbindung von Entrepreneurship-Ansätzen in die Studiengänge der unterschiedlichen Fachbereiche können fachliche, persönliche und soziale Kompetenzen verzahnt werden.

Auch auf Europäischer Ebene haben die Verantwortlichen erkannt, dass eine „entrepreneurial“ Universität große Chancen bietet, die zukünftigen Leistungsträger ganzheitlich auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Denn nur ein geeignetes Bildungssystem, das die Vordenker, Gründer, Entrepreneure und Lenker von morgen optimal vorbereitet, kann langfristigen Wohlstand sichern. Die Verantwortlichen der EU und der OECD haben erkannt, dass es für eine erfolgreiche, nachhaltige Umsetzung einer unternehmerischen Hochschule, die den neuen Herausforderungen gerecht wird, nicht reicht, singulär einige Kurse in Entrepreneurship in einer Fakultät anzubieten. Vielmehr ist eine ganzheitliche Strategie gefragt, die die gesamte Hochschule durchdringt. Die neuen Schwerpunkte müssen auf die jeweilige Hochschule abgestimmt und nach und nach umgesetzt werden.

Deshalb hat die EU und die OECD gemeinsam mit Experten aus den Bereich Entrepreneurship-Education und Hochschulentwicklung aus ganz Europa das Selbst-Evaluierungstool HEInnovate entwickelt, das den unterschiedlichen Stakeholdern einer Hochschule – angefangen vom Präsidium über die Entrepreneurship-Verantwortlichen bis hin zu den operativ eingebundenen Mitarbeitern – eine Orientierungshilfe bei der Strategieentwicklung und Umsetzung geben soll. Das HEInnovate-Tool ist als Selbst-Evaluierungstool konzipiert, bei dem die Nutzer eine Selbsteinschätzung ihrer Performance mit Hilfe von Online-Fragebögen in sieben unterschiedlichen Kategorien geben. Das Tool kann sowohl individuell von einer einzelnen Person als auch in der Gruppe genutzt werden. Durch die gestellten Fragen werden so Diskussionen über den IST-Zustand der Universität als auch über die Notwendigkeit unterschiedlicher Maßnahmen angeregt. Das Tool ist für jeden zugänglich und kostenfrei nutzbar unter www.heinnovate.eu.

Die Kategorien decken folgende Bereiche ab: Leadership und Hochschulleitung, Organisationsstruktur, Personal und Incentivierungssysteme, Entrepreneurship-Qualifizierungsprogramme, Gründungsförderungsprogramme, Zusammenarbeit und Kooperation mit externen Stakeholdern, Internationalisierung und Evaluierung. Neben dem Evaluierungstool stellt HEInnovate eine große Anzahl von Case Studies unterschiedlicher Universitäten und Richtlinien-Empfehlungen vor, die aufzeigen, dass zum einen die jeweilige Strategie individuell auf die jeweilige Hochschule angepasst werden muss und die Neuausrichtung normalerweise Schritt für Schritt erfolgt.

Die bisherigen Best-Practice-Beispiele zeigen, dass eine „entrepreneurial“-Ausrichtung der Hochschule einen großen Einfluss auf die Lernziele der Studierenden hat und gleichzeitig die Stellung der Hochschule in der Gesellschaft stärkt. Als ein wichtiger Indikator für den Grad der unternehmerischen Aktivitäten einer Hochschule wird oft die Anzahl der Ausgründungen aus der Hochschule heraus angeführt. Und tatsächlich erhöht sich die Zahl der erfolgreichen Start-ups fast automatisch, wenn entsprechende Programme im Qualifizierungs- und Gründungsförderungsbereich angeboten werden, was in Zukunft für junge Absolventen durchaus ein Karriereweg darstellen kann. Allerdings ist dies normalerweise nicht das primäre Ausbildungsziel einer Universität. Vielmehr zeigt sich, dass sich die persönlichen Skills und Kompetenzen der Studierenden erweitern, sich ihr Umgang mit komplexen Situationen, ihre Kooperationsfähigkeit und ihr interkulturelles Verständnis verbessert. So werden die Studierenden auf die neuen, oft gar nicht genau definierbaren beruflichen Herausforderungen in einer globalen Welt ganzheitlich vorbereitet.

Durch die erhöhte Interaktion mit unterschiedlichen externen regionalen, nationalen und internationalen Organisationen aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft ergeben sich für die Hochschulen gleichzeitig neue Möglichkeiten, sich zu positionieren und neben der reinen Wissensvermittlung neue Alleinstellungsmerkmale zu erarbeiten. Durch diese neue Stellung können neue Projekte erwachsen, bei denen die Studierenden aktiv eingebunden werden, wodurch sich wiederum innovative Business- und Ertragsmodelle ergeben können, um langfristig für die Gesellschaft einen Mehrwert zu schaffen.

Kommentar

Volker Rein, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Die Schlagworte Beschäftigungsfähigkeit, auf Neudeutsch Employability¹, und Kompetenzorientierung prägen seit geraumer Zeit dauerhaft die bildungspolitischen Debatten zu einer verbesserten Gestaltung von Bildung nicht nur im akademischen Bereich, sondern auch in beruflicher und allgemeiner Bildung. Sie sind inzwischen gesetzlich verankert. Angesichts der hohen und weiter steigenden Studierendenzahlen und der wachsenden Nachfrage nach akademisch Qualifizierten in Wirtschaft und Gesellschaft müssen sich die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, unter den Vorzeichen der Vereinbarungen des Bologna-Prozesses deutlicher als bisher, verstärkt zu ihrer bereits seit Jahrzehnten de facto implementierten gesellschaftlichen Funktion als Ausbildungseinrichtungen auch für außerakademische Bedarfe bekennen.

Die große Herausforderung dabei ist, wie eine explizite Befähigung auch für außerakademische Anforderungen ohne qualitative Reduktion wissenschaftlicher und disziplinärer Anforderungen erreicht werden kann. Die dynamische Entwicklung der Wissens- und Erkenntnisbestände in den akademischen Disziplinen einerseits und marktabhängiger Unternehmen wie öffentlicher Einrichtungen außerhalb der Akademia andererseits verläuft trotz aller wechselseitigen Bezüge nicht per se synchron auf Grund der Unterschiedlichkeit der Ziele und systemischen Grundlagen beider Bereiche. Akademische Bildungsgänge sollen Studierende auf eine anspruchsvolle Beschäftigung vorbereiten und zur Ausübung komplexer beruflicher Tätigkeiten in möglichen Berufsfeldern wissenschaftlich qualifizieren. Das Forum E näherte sich der Thematik der Verbesserung der Beschäftigungsbefähigung von Hochschulabsolventen über Ansätze und Konzepte verschiedener Perspektiven an.

Der Beitrag ‚Fachlichkeit und moderne Beruflichkeit: Kompetenzorientierung vs. Professionalisierung?‘ (Meyer, Universität Hannover) ging aus einer explizit berufspädagogischen Perspektive der Frage nach, inwiefern an den Hochschulen wissenschaft-

liche Bildung an diesen Kategorien ausgerichtet werden kann. Dabei wurde die These vorangestellt, dass Hochschulen als eine wissenschaftliche Form der Berufsausbildung eine gesteigerte, professionsorientierte Beruflichkeit hervorbringen. Moderne Beruflichkeit auch von akademisch Qualifizierten basiere auf Fachlichkeit, umfassender Kompetenzorientierung sowie Professionalisierung und sei Voraussetzung für ihre Beschäftigungsfähigkeit in anspruchsvollen Tätigkeitsbereichen. Die Implementierung der Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses erfordere über die reine Vermittlung von fachwissenschaftlichen Theoriebeständen hinaus die Entwicklung neuer Lehrleitbilder für den Erwerb von Befähigungen, die auf dem Arbeitsmarkt Verwertung finden. Die Ausgangsfrage des Beitrags wurde auch in den Kontext der Entwicklung der Hochschulen zu Lernorten der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens und der Durchlässigkeit der Bildungsteilsysteme gestellt.

Der These, dass akademische Qualifizierung eine professionsorientierte Beruflichkeit generiere, kann zugestimmt werden, sofern das Verständnis von Arbeitsmarkt auch wissenschaftliche Tätigkeitsbereiche in der Akademia einbezieht (vgl. Weber 1922). Dies würde der Doppelqualifizierung von Akademikern als Disziplinangehörige und Mitglieder beruflicher Praxisgemeinschaften, die innerhalb und außerhalb des akademischen Bereichs tätig sein können, angemessen Rechnung tragen. Weiter sollte auch bei akademisch erworbener Beruflichkeit angesichts zunehmend berufsheterogen verlaufender Erwerbsbiographen von Absolventen aller Bildungsbereiche deutlich zwischen Qualifizierungs- und Erwerbsberufen unterschieden werden. Bei der didaktisch-curricularen Gestaltung von Studiengängen sollte im Hinblick auf eine ‚Verwertbarkeit‘ die wissenschaftliche Hochschule ausreichend als Referenzort von Wertschöpfung berücksichtigt werden, der sich in Zielstellung und Praxis wesentlich von außerakademischen Beschäftigungsanforderungen unterscheidet. Weiter sollte geklärt

werden, ob dem Erwerb von Beruflichkeit den akademischen Leitzielen der Beherrschung der Fachlichkeit und die Befähigung zur Lösung (komplexer) beruflicher Aufgaben, zur sozialen gesellschaftlichen Teilhabe sowie zur persönlichen Entwicklung angemessen Rechnung getragen wird. Eine ausreichende Berücksichtigung dieser Orientierungsaspekte zu einer Beruflichkeit im akademischen Raum kann auch die im Beitrag angesprochene Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung befördern.

In weiteren Beiträgen wurden zwei Hochschulinitiativen vorgestellt, die für die Entwicklung von Beschäftigungsfähigkeit nicht nur den Bezug zu den Anforderungen des außerakademischen Arbeitsmarkt herstellen, sondern hierzu die Hochschule und ihr Eigenpotential selbst als Referenzpunkt angemessen berücksichtigen.

Die gezielte Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden über das Projekt *Employability* an der Universität Münster, mit dem die Fachbereiche bei Gestaltung des Praxisbezuges in den Studiengängen unterstützt werden, wird in dem Projekt *Employability* vorangetrieben (Beitrag Knauer). Zunächst wurde mit den Fachbereichen eine wissenschaftlich begründete, auf die Universität und ihre Fächervielfalt passende Begriffs- und Zielbeschreibung zu *Employability* erarbeitet. Darauf aufbauend sind Konzepte zur Beschäftigungsbefähigung didaktisch operationalisiert sowie geeignete Veranstaltungsformen und Instrumente zur Wirkungsüberprüfung entwickelt worden. Nach bisherigen empirischen Untersuchungen bei potentiellen Arbeitgebern zu den Anforderungen an akademischen Absolventen ließen sich aufgrund der Heterogenität der befragten Betriebe u.a. Faktoren keine hinreichenden Erkenntnisse für eine konsistente beschäftigungsfördernde Gestaltung von Curricula und Didaktik der jeweiligen Studiengänge generieren. Im Projekt wird deshalb *Employability* für akademische Absolventen über die Identifikation des eigenen bzw. des fachdisziplinären wissenschaftlichen Potentials und potentieller Berufsfelder definiert.

Angesichts der dynamischen Entwicklungen des fachlichen Wissens und der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt stehen die Förderung von Entrepreneurship insbesondere persönlicher Kompetenzen, wie Kreativität, Empathie, Wandelbarkeit und Teamfähigkeit im Fokus des Projekts *HEInnovate* der Hochschule München. In dem Beitrag (Sailer)

hierzu wurde nicht die Entwicklung spezifischer Kurse, sondern die Entwicklung einer ganzheitlichen Strategie gefordert, die die gesamte Hochschule erfasst. Es wird davon ausgegangen, dass Entrepreneurship-Kompetenzen im erweiterten Sinne durch das innovative Nutzen von disziplinärem Wissen in der Interaktion mit Akteuren innerhalb und außerhalb der Hochschulen z.B. im Rahmen von Projektkooperationen zur Elektromobilität mit der Industrie entstehen. Als Selbst-Evaluierungstool konzipiert, das alle relevanten hochschulinternen Bereiche (Management, Gründungsförderungsprogramme u.a.) sowie auch die Zusammenarbeit mit externen Stakeholdern, Internationalisierungsbestrebungen bis hin zur Evaluierung der Maßnahmen erfasst, zeigt *HEInnovate* wichtige Kriterien für die Entwicklung einer *entrepreneurial* Universität auf und kann gleichzeitig zur Selbstbewertung genutzt werden.

Die vorgestellten Hochschulinitiativen zur Entwicklung von Beschäftigungsbefähigung Studierender setzen Hochschulen nicht nur in Bezug auf außerakademische Anforderungen, sondern begreifen sie als Ort der Wertschöpfung und damit als ein wichtiger Ausgangspunkt der Generierung von Kompetenzen, die auch außerhalb wirksam werden können. Hier sei ergänzend auf Absolventenstudien z.B. von Geisteswissenschaftlern an der Universität Hamburg und der FU Berlin hingewiesen, die bereits zu Beginn der 80er Jahre das hochschulisch entwickelte Eigenpotential der Studierenden und der Hochschulen als Ausgangspunkte der Beschäftigungsfähigkeit angenommen hatten, auch wenn dies zunächst nicht explizit zur Weiterentwicklung hochschulischer Didaktik und Curricula berücksichtigt worden war (vgl. hierzu HRK 2007).

Das Plädoyer des Abschluss-Kommuniqués der jüngsten Konferenz aller Bologna-Staaten vom Mai 2015 für Bachelor-Studiengänge, die sich an rasch verändernden Arbeitsmärkten orientieren, die von technischer Entwicklung und neuen Berufsbildern geprägt sind, kommentierte der HRK-Vizepräsident Burckhart, es ginge um eine akademische Bildung, die keine Roboter produziere (Osel, 2015). In der Tat stehen die Hochschulen nicht nur für ‚polyvalente Bachelor‘, sondern für alle akademischen Qualifikationen vor der andauernden Herausforderung, geeignete Gestaltungsansätze zu entwickeln bzw. zu implementieren, die beschäftigungsbefähigend für komplexe Anforderungen innerhalb wie außerhalb der Akademia sind.

Eine kompetenzorientierte Didaktik und eine entsprechende Lernergebnisgestaltung kann dieser Doppelaufgabe gerecht werden, wenn dabei konsequent und integrativ auf wissenschaftliche und außerakademische Anforderungen Bezug genommen wird. Disziplin- und sektorbezogen sowie bildungsbereichsübergreifend gestaltete Domänen und Deskriptoren von Kompetenzen und Lernergebnissen in Qualifikationsrahmen können hierfür wichtige Orientierungen geben (Rein 2012). Auch die Identifikation generischer beruflich-wissenschaftlicher Kompetenzen kann eine weiterführende Unterstützung bei der Entwicklung von Curricula bieten, die auch für eine Anrechnung von nichtakademisch erworbenen Kompetenzen genutzt werden könnten (Rein 2015).

Die bisherigen Ergebnisse der beiden vorgestellten Hochschulprojekte haben die Bedeutung des auch forschungsbedingten Eigenpotentials der Hochschule und die Wechselbeziehung von Hochschulen und außerakademischer Arbeitsmarkt in der Gestaltung einer kompetenzbezogenen Beschäftigungsbefähigung von Absolventen deutlich gemacht. Dabei sollte eine Verknüpfung von nachhaltiger wissenschaftlicher Bildung und Beruflichkeit nicht durch eine überwiegend verwertungsbezogene Kompetenzorientierung erfolgen, die längerfristig weder den Absolventen nützt noch den

komplexen Anforderungen des außerakademischen Arbeitsmarktes entspricht (vgl. Liessmann 2006).

ANMERKUNGEN

- 1) Employability ist im Forum E weitgehend synonym zu Beschäftigungsfähigkeit verstanden und verwendet worden.

QUELLEN

HRK: Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. u. 19. Mai 2006 an der Universität Kassel. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007.

Liessmann, K.P.: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, 2006.

Osel, J.: Tiefer Zwist zwischen Politik und Unis. Bologna-Staaten fordern ‚arbeitsmarktfähigen‘ Bachelor – die Rektoren kontern: Wir wollen keine Roboter produzieren. In: Süddeutsche Zeitung vom 15.05.2015.

Rein, V.: Aspekte der Kompatibilität beruflicher und hochschulischer Bildung in der Kompetenzorientierung. In: BWPAT Nr. 23, 2012. www.bwpat.de/ausgabe23/rein_bwpat23.pdf

Rein, V.: Integration beruflicher und wissenschaftlicher Lernergebnisse im Kontext des Kompetenzbezugs. In: AGBFN Forum Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Publikation zur AGBFN Tagung vom 13.11.2014 in Würzburg. 2015.

Weber, M.: Wissenschaft als Beruf. 1922.

Bilanz

Peter A. Zervakis, Hochschulrektorenkonferenz

Mit der Umsetzung der „Bologna-Leitlinien“ haben die deutschen Hochschulen den bildungspolitischen Auftrag erhalten, neben der Fachlichkeit auch die berufliche Relevanz ihrer gestuften Studiengänge zu fördern, um die Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu stärken. In der internationalen Fachdiskussion wird „Employability“ eher als Förderung der Beschäftigungsmöglichkeiten von Hochschulabsolventen durch eine erleichterte Anerkennung ihrer Abschlüsse im gemeinsamen europäischen Hochschulraum verstanden. Im deutschen Kontext werden dagegen die einseitige, utilitaristische Orientierung des Studiums an den Erfordernissen des Arbeitsmarkts und der konkrete Berufsbezug häufig von Hochschulvertretern aus eher arbeitsmarktfernen Fachdisziplinen beklagt. Nach der Neustrukturierung des Studiums in Bachelor- und Masterabschlüssen und der Förderung der internationalen Studierendenmobilität entwickelte sich so die Frage der Beziehungen zwischen Studium und Beruf bzw. das richtige Verhältnis von Theorie und Praxis in den Studienprogrammen zum dritten großen Thema der deutschen Bologna-Debatte. Dabei wird oft vergessen, dass die Ausbildungsaufgabe als eine von mehreren Aufgaben von Hochschulen bereits 1976 im Hochschulrahmengesetz festgeschrieben wurde.

Die gegenwärtige Diskussion ist durch eine extreme Schiefelage gekennzeichnet: Arbeitgeber, Gewerkschafts- und Studierendenvertreter sowie Bund und Länder begrüßen ausdrücklich den „Employability“-Ansatz als Leitziel für das Hochschulstudium, weil sie sich davon eine stärkere beruflich-praktische Ausrichtung der Studiengänge versprechen. Für diese Akteure im Bologna-Prozess stiftet Wissen keine Kompetenzen. Man kann viel wissen und nichts können. Damit aus Wissen Kompetenzen werden können, müssen u.a. die Problemlösungsfähigkeiten der Studierenden systematisch eingeübt werden. Aus berufspädagogischer Perspektive ist daher eine umfassende berufliche Handlungskompetenz der Hochschulabsolventen eine unab-

dingbare Voraussetzung für den Erwerb von qualifizierter, nachhaltiger Beschäftigungsfähigkeit („employability“) für anspruchsvolle Tätigkeitsbereiche des Arbeitsmarkts. Diese Sicht ist für alle, die früher mit „nutzlosem“, nicht anwendungsbezogenem Wissen vollgepumpt wurden, gut nachvollziehbar. Denn eine so verstandene „moderne Beruflichkeit“ erweitert das Fachwissen um eine professionsorientierte Fachkompetenz. Diese gilt als eine unabdingbare Voraussetzung für eine gelingende Integration von Hochschulabsolventen in einen vom ständigen Wandel befindlichen Arbeitsmarkt, der technische Innovationen und neue Berufsprofile mit vielfältigen Möglichkeiten für Angestellte und Selbständige hervorbringt.

Anders als die Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die die berufsfeldspezifische Orientierung von je her stärker ins grundständige Studium verankert haben, wird die berufliche Relevanz des Bachelors von vielen Universitätsangehörigen bezweifelt. Sie argumentieren, dass der Bachelor in akademischen Fachkulturen wie den Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften nicht die praktischen Berufsfertigkeiten ausbilden kann. Auch aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz verengt die oft gewählte Übersetzung des Begriffs „Employability“ mit „berufsqualifizierend“ das wissenschaftliche Studium unnötig auf eine berufliche Ausbildung. Es kann nicht Aufgabe der Hochschulen sein, im Bachelorstudium auf ein spezielles, praktisches Berufsbild vorzubereiten. Vielmehr sollten die Absolventinnen und Absolventen wissenschaftlich vielseitig für die wechselnden Anforderungen der Arbeitswelt breit qualifiziert werden.

Zum Ziel einer Hochschulbildung gehört neben der Vermittlung fachspezifischer Kompetenz die Vermittlung sozialer, fachübergreifender und innovationsrelevanter Befähigungen. Die „Employability“-Debatte darf daher nicht losgelöst von der akademischen Kompetenzdebatte gesehen werden. Akzeptiert ist mittlerweile, dass an Hochschulen sowohl fachliche und methodische als auch damit in

Verbindung stehende überfachliche Kompetenzen von der jeweiligen Fachkultur möglichst integrativ vermittelt werden sollten, wenngleich sich bisher kein einheitliches Verständnis eines gemeinsamen Kompetenzbegriffs in den Fachdisziplinen etabliert hat. Mit dem erweiterten wissenschaftsnahen Kompetenzbegriff von Schaper u.a. ist ein brauchbares Leitziel gefunden worden, das geeignet erscheint, sowohl die ausbildungs- und handlungsbezogenen als auch die identitäts- und persönlichkeitsbezogenen Aspekte von Bildungsprozessen zu integrieren. Darüber hinaus verspricht dieses Konzept eine Verknüpfung von arbeitsmarktrelevanten mit allgemein pädagogischen Zielen, von Alltagslernen mit institutionalisierter Weiterbildung, von Erfahrungswissen mit wissenschaftlichem Wissen, von Kennen und Können, von Bedarfen und Bedürfnissen.

Der akademische Kompetenzbegriff mit seinem Appell zur Abkehr von der Belehrung und seiner Ermutigung hin zum selbstgesteuerten Lernen könnte den historisch umstrittenen, unpräzisen und international nicht anschlussfähigen klassischen deutschen Bildungsbegriff langfristig ersetzen, wenn er um den wichtigen Aspekt einer selbstkritischen Reflexion erweitert wird. Entsprechend ist die „Employability“ für Hochschulabsolventen gekennzeichnet durch die hohe Identifikation des eigenen ebenso wie des fachdisziplinären wissenschaftlichen Potenzials mit innovativen, zukunfts-trächtigen Berufsfeldern. Dies kann und sollte auch die Entwicklung von völlig neuen Tätigkeitsfeldern aus der Hochschule heraus bedeuten (sog. Ausgründungen). Solche innovationsrelevanten „Entrepreneurship“-Kompetenzen können durch Anwendung und Transfer von disziplinärem Wissen in sinnvollen Interaktionen mit Beteiligten aus Hochschule und Unternehmen entstehen (z.B. innovative Projekte zur Elektromobilität).

Allerdings reicht die bloße Formulierung von Qualifikations- und Kompetenzziele nicht aus, wenn die Umsetzung der Kompetenzziele nicht auch mit einem Wandel in der Lern- und Prüfungskultur verbunden ist. Darüber hinaus bleibt die Frage, durch welche konkreten, vielleicht sogar messbaren Kompetenzen sich eine verbesserte Beschäftigungsbefähigung der Hochschulabsolventen auszeichnet, bisher weitgehend unbeantwortet. Außerdem ist eine Verbindung von Studieninhalten mit den für bestimmte Berufsfelder geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten eher selten zu finden. Die gegenwärtig

unzureichende lehr-lerntheoretische Fundierung des „Employability“-Ansatzes könnte zu einer Verlagerung der Verantwortung für eine berufs- bzw. arbeitsmarktgerechte Ausbildung auf das Individuum selbst (z.B. im Postulat des lebensbegleitenden Lernens) bzw. auf die Unternehmen (z.B. durch ein vermehrtes Angebot von Trainee-Programmen) führen.

Ein erfolgreiches Studium befähigt Absolventinnen und Absolventen dazu, sich auf Grundlage wissenschaftlicher Kompetenzen und Persönlichkeitsbildung („personal development“) sowohl erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu integrieren und kontinuierlich weiterzubilden, als auch die Gesellschaft verantwortungsvoll und demokratisch mitzugestalten („democratic citizenship“). Hierbei geht es um mehr als um die Vermeidung von Arbeitslosigkeit unter Akademikern, die ohnehin in einer Wissensgesellschaft relativ gering ist: Vielmehr sollten von den Hochschulen und ihren erfolgreichen Absolventen, welche die dort vorhandene Expertise verkörpern, wesentliche Anreize für die Weiterentwicklung unserer Wissensgesellschaft ausgehen.

Unternehmen und andere Arbeitgeber können, im Austausch mit den Hochschulen, ihre Produkte und Dienstleistungen ständig verbessern und neue Arbeitsplätze schaffen, die der hohen Qualifikation der Absolventen entsprechen. Dazu ist eine Verständigung darüber erforderlich, wie ein wissenschaftliches Studium ausgestaltet sein sollte, das die Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein lässt. Dieser Dialog muss nach Hochschulart und Fachkultur differenziert erfolgen. Keinesfalls schließen akademischer Bildungsanspruch, Arbeitsmarktrelevanz des Studiums und individuelle Beschäftigungsbefähigung sich gegenseitig aus. Ein Ansatz zur Gestaltung von Studienprogrammen, der die drei Dimensionen integriert, ist möglich, wenn nicht die unmittelbare Verwertbarkeit des Studiums für konkrete Berufe im Fokus steht, sondern insbesondere die Bachelorprogramme das Fundament für vielgestaltige und flexible Bildungs- und Berufsbiografien bilden.

Das vom BMBF im Rahmen des Qualitätspakts Lehre geförderte Projekt „Employability“ an der Universität Münster zeigt eindrucksvoll, wie auch große und traditionelle Forschungshochschulen ihren Auftrag zur Verbesserung einer nachhaltigen Beschäftigungsbefähigung ihrer Absolventen durch Bezug der Studiengänge zur beruflichen Praxis

ernst nehmen und konkretisieren können. Mit Unterstützung des Career Service entwickeln die Fachbereiche eine wissenschaftlich begründete, hochschuladäquate und zur Vielfalt der Fächerkulturen passende Zielbeschreibung der „Employability“. Anschließend werden darauf aufbauende und hochschuldidaktisch begleitete Konzepte der Fachdisziplinen zur Beschäftigungsfähigkeit umgesetzt und konkrete Veranstaltungsformen sowie Instrumente zur Wirkungsprüfung entwickelt. Hinter diesen Aktivitäten steht der Anspruch der Universität, erstmals eine qualitätsgesicherte und überprüfbare Methodik zu finden, mit der das gesetzliche und bildungspolitische Ziel der Beschäftigungsfähigkeit durch ein Hochschulstudium erreicht werden kann.

Auf diese Weise könnte ein wissenschaftsaffiner Employability-Begriff paradigmatisch Eingang in die Fachkulturen finden und aus der bisherigen „Leer-

formel“ zukünftig ein hochschulinternes „Leitziel“ machen, das sowohl als interne Reflexionshilfe zur Gestaltung von Studiengängen als auch zur individuellen Studienberatung in den Fächern selbst genutzt werden kann.

LITERATUR

Rott, Gerhard: Academic Knowledge and Students' Relationship to the World: Career Management, Competence and Student Centred Teaching and Learning. In: Journal of the European Higher Education Area, 2015, No. 2, S. 51-70.

Rott, Gerhard: Interdependencies in Modern Higher Education: Enhancing Career Management Competence and Student Centred Teaching and Learning. In: Journal of the European Higher Education Area, 2015, No. 2, S. 71-89.

Zervakis, Peter A.: Karrierekompetenz – Anspruch und Wirklichkeit. Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt: Die Verbesserung der Kompetenzvermittlung als Herausforderung für die Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9. Jg., Heft 3/2014, S. 66-70.

7 Forum F: „Service Learning“ – Ein Anreiz zur Förderung der Mobilität der Studierenden

Impuls

Christiane Roth, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Service Learning mit internationalen Studierenden. „International Engagiert Studiert“ an der MLU Halle

Mobilität im Studium kann aus zwei Perspektiven betrachtet werden – als Kommen und als Gehen. Hochschulen bereiten einerseits ihre Studierenden auf Studienphasen im Ausland vor und verantworten andererseits die akademische Ausbildung von Studierenden aus anderen Ländern. Diese beiden Aufgaben können miteinander verknüpft werden, indem Studierende aus dem In- und Ausland gezielt zusammen lernen.

Eine Möglichkeit dafür bietet Service Learning, das drei Elemente verbindet: handlungsorientiertes Lernen in hochschulexternen Organisationen; wissenschaftlich orientiertes Lernen an der Hochschule sowie verknüpfende Reflexion. Umgesetzt wird dieser Ansatz seit 2010 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Das Modul „International Engagiert Studiert“ ist eine Kooperation der Philosophischen Fakultät III Erziehungswissenschaften, des International Office, des Prorektorats für Studium und Lehre der MLU sowie der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V.

Die Ziele sind, die Studierenden beim Ausbau ihrer Schlüsselkompetenzen, vor allem der interkulturellen Kompetenzen, zu unterstützen, ihnen Einblicke in gesellschaftliche Herausforderungen vor Ort zu gewähren sowie die Teilhabechancen der internationalen Studierenden in Hochschule und Gesellschaft zu vergrößern.

Ungefähr ein Drittel der Teilnehmenden sind internationale Studierende. Die Hauptzielgruppe unter ihnen sind Studierende, die für ihr gesamtes Bachelor-Studium aus dem Ausland an die MLU kommen. Die Studierenden stammen aus allen Fachbereichen und absolvieren „International Engagiert Studiert“ als Wahlpflicht-Modul im Bereich „Allgemeine Schlüsselqualifikationen“.

Bei „International Engagiert Studiert“ realisieren internationale Studierende und Studierende aus Deutschland in interkulturellen Teams Projekte in gemeinnützigen Organisationen und in öffentlichen Einrichtungen. Die begleitenden Seminare führen in Projektmanagement ein, stellen Kompetenzmodelle vor, beinhalten ein interkulturelles Training und regen die Reflexion über die Erfahrungen im Projekt und in der interkulturellen Teamsituation an. Die Seminare sind zweisprachig gestaltet (Deutsch und Englisch), die Sprache in den Teams verhandeln die Studierenden untereinander. Die Anforderungen an die Studierenden sind die Teilnahme an den Seminarsitzungen, 60 Stunden Projektarbeit, zwei schriftliche Portfolios sowie eine Abschlusspräsentation.

Die Zusammenarbeit in Teams mit heterogenen Kenntnissen an realen Aufgaben ist für alle Studierenden eine Herausforderung. Die folgende Tabelle veranschaulicht, wie ähnlich sie für internationale und einheimische Studierende ist.

Herausforderungen für internationale Studierende	Herausforderungen für einheimische Studierende
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenarbeit mit vorher unbekanntem Teampartnern ▪ Selbständige Projektarbeit in bisher wenig bekanntem Themenfeld ▪ Orientierung in bisher unbekannter Organisation ▪ Umsetzung einer „realen“ Aufgabe, an der Erwartung Dritter „hängen“ ▪ Explizierung von Erwartungen, Erlebnissen, Einstellungen durch Reflexion 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehrsprachige Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenarbeit in mehreren Sprachen, teilweise Übersetzerfunktion

Tabelle 1: Herausforderungen bei „International Engagiert Studiert“ für Studierende

Die Orientierung auf eine Aufgabe, zu der alle Teammitglieder eine ähnliche Nähe oder Distanz haben, ermöglicht die gleichrangige Zusammenarbeit im Projektteam. Im Projektverlauf ist der Bedarf an vielfältigen Kompetenzen zusätzlich förderlich für die gegenseitige Anerkennung.

Die folgende Tabelle stellt dar, welche Potenziale die Zusammenarbeit im interkulturellen Team an einer studiumsfernen Aufgabe birgt. Dabei wird deutlich, dass die möglichen positiven Effekte für beide Studierendengruppen – internationale und einheimische – sehr ähnlich sind. Die darüber zweispaltig dargestellten unterschiedlichen Potenziale unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Bezugspunkts. Einheimische Studierende können mehr über andere Kulturen, Sprachen, Arbeitsweisen etc. lernen, internationale Studierende erfahren vice versa mehr über Deutschland, erproben ihre Deutschkenntnisse, erleben professionelles Handeln in lokalen Organisationen etc.

„International Engagiert Studiert“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ist ein Beispiel, wie die gesellschaftliche Partizipation internationaler Studierender, das Interesse einheimischer Studierender an internationaler Mobilität und die interkulturelle Kompetenz aller beteiligten Studierenden gefördert werden können. Dies gelingt, weil die Studierenden unabhängig von ihren Prägungen in Teams zusammenarbeiten, dabei Verantwortung für Dritte übernehmen und sich mit vielfältigen Kompetenzen einbringen.

WEITERE INFORMATIONEN

Backhaus-Maul, H./Ebert, O./Frei, N./Roth, C./Sattler, C. (2015): „Service Learning mit internationalen Studierenden. Konzeption, Erfahrungen und Umsetzungsmöglichkeiten.“ Weinheim: Beltz-Juventa
<http://www.servicelearning.uni-halle.de/cms/index.php?id=31>

Potenziale für internationale Studierende	Potenziale für einheimische Studierende
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anwendung der deutschen Sprache ▪ Teamarbeit „auf Augenhöhe“ mit einheimischen Studierenden ▪ Austausch mit einheimischen Studierenden über Studium und Alltag ▪ Festigung der Alltags- und Studienkompetenz in Deutschland ▪ Einblicke in deutsche Gesellschaft ▪ Perspektiverweiterung zum eigenen Aufenthalt in Deutschland 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anwendung von Fremdsprachen ▪ Teamarbeit „auf Augenhöhe“ mit internationalen Studierenden ▪ Weitergabe informellen Wissens über Studium und Alltag ▪ Einblicke in Gesellschaft ▪ Anregungen für eigenen Auslandsaufenthalt ▪ Weiterentwicklung der interkulturellen Sensibilität und Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einbringen eines breiteren Kompetenzspektrums als in Theorie-dominierten Lehrveranstaltungen ▪ Kennenlernen professioneller Organisationen und deren informeller und formeller Strukturen ▪ fachliche und berufliche Orientierung ▪ Möglichkeit für Engagement 	

Tabelle 2: Potenziale bei „International Engagiert Studiert“ für Studierende

Kommentar

Marcel Uhrig, Universität Konstanz

Im Forum F, das sich mit dem Thema des Service Learning unter dem Aspekt eines Anreizes zur Mobilität junger Studierender auseinandersetzt, habe ich als Student über meine Arbeit im Service Learning Bereich berichtet. Dieser studentische Kommentar befasste sich mit meinem 4-monatigen Aufenthalt in einem amerikanischen Sommercamp, in dem ich mir viele Aspekte des Service Learning auf Ebene des sozialen Engagements angeeignet hatte.

Das Forum begann mit zwei Impulsen, in denen Projekte vorgestellt wurden, die sich mit Service Learning und dem Bereich des sozialen Engagements befassten. Zum einen wurde über das Service Learning mit internationalen Studierenden berichtet und zum anderen über ein Service Learning Projekt in Myanmar. Dabei wurden die Aspekte des Service Learning beleuchtet und Gründe deutlich, warum dieser Bereich einen so wichtigen Stellenwert auch für den europäischen Hochschulraum einnimmt. Zum Abschluss berichtete ich über meine Arbeit im Bereich des Service Learning, wobei ich erläuterte, welche Faktoren mir besonders wichtig erschienen und welche Schlüsse durch ein solches Projekt gezogen werden können.

Das in meinen Augen ausschlaggebende Grundprinzip ist die Entwicklung der Persönlichkeit, das „Learning by doing“. Nur wer Erlerntes durch eigene Erfahrungen und Herausforderungen umsetzt, wächst über sich hinaus und erfährt den Mehrwert des Service Learning in einem ganz neuen Rahmen. Aller Anfang ist schwer, doch gerade diese Zeit zu Beginn einer Tätigkeit, die für einen selbst völlig fremd erscheint, ist der erste Schritt im Prozess der persönlichen Entwicklung. Durch die vielfältige Arbeit dort konnte ich diese neuen Erfahrungen, Ereignisse und Eindrücke vertiefen, ausbauen und neue Dinge dazulernen. Service Learning kann – zurückblickend auf die Tagung – als eine sehr gute Vorgehensweise angesehen werden, die den jungen Studierenden die Möglichkeit gibt, sich im Service Learning-Bereich einzugliedern, diesen für sich

zu entdecken und daraus für sich in verschiedenen Projekten einen nachhaltigen Mehrwert zu erzielen.

Die Fülle an Service Learning-Angeboten ist riesig, nicht nur auf lokaler Ebene, sondern auch über die Grenzen hinweg. Nachhaltigkeit im Sinne von persönlicher Entwicklung ist nur ein Punkt, den ich hier nennen möchte. Um auch auf die Aspekte wie Internationalisierung und Mobilität einzugehen und diese in Verbindung mit dem Service Learning zu bringen, spreche ich einige wichtige Punkte an, um alle drei Bereiche – soziales Engagement, Mobilität und Internationalisierung – zusammenzufassen.

Internationalisierung ist ein weit hergebrachter Ausdruck, doch bezogen auf das Service Learning kann er durch einige aussagekräftigen Punkte vereinfacht dargestellt werden. Unter diesem Punkt versteht man die Eingliederung von internationalen Erfahrungen und praxisnahen Lehrmethoden, die daraus resultieren und eine Nachhaltigkeit für das Studium aufweisen. Auch der Punkt der sprachlichen Förderung geht mit der Internationalisierung einher. Als letzter genannter Punkt spielt auch die Mobilität eine wichtige Rolle. Darunter versteht man die Integration in eine neue gesellschaftliche, kulturelle und sozial-ethische Lebenswelt und den daraus resultierenden Herausforderungen und Sachverhalten. All diese aufgeführten Punkte und noch viele andere fließen in den Bereich des Service Learning mit ein und haben weitreichende positive Auswirkungen.

Ich selbst habe als Student an der Universität Konstanz durch diese Arbeit auf internationaler Ebene im Bereich des sozialen Engagements nicht nur meine sprachlichen Fähigkeiten erweitert, die mir heute allerdings zweitrangig erscheinen, sondern habe persönlich sehr viel dazulernen können: Das Gefühl, etwas zu tun, das anderen eine Freude bereitet und einem selbst mehr gibt als man erwartet, macht den Unterschied aus. Diese neue Erfahrung, ist ein sehr hohes Gut, weil man im Umgang mit Anderen und in vielen Bereichen des studentischen

Lebens daraus Vorteile ziehen kann. Nicht nur für sich persönlich, sondern auch für seine Mitmenschen.

Abschließend ist zu sagen, dass die Aufnahme des Themas „Service Learning“ durch das Projekt nexus in seiner Auftaktveranstaltung an der Universität Konstanz dazu führen kann, dass dieses einen höheren Stellenwert an den Hochschulen einnehmen

wird, da es den Studierenden eine Vielzahl an Potentialen anbietet, die sie gewinnbringend innerhalb und außerhalb des Studiums nutzen können.

Es braucht allerdings Eigeninitiative, Mut und ein bisschen Ungewissheit, wie alles ablaufen wird, doch das Resultat sind einmalige persönliche Erlebnisse und Erfahrungen, die man sonst in der Hochschule in der Art selten erfahren kann.

Bilanz

Christina Preusker, Hochschulrektorenkonferenz

Arbeitgeber suchen heute nicht mehr nur fachkompetent (aus-)gebildete Experten. Vielmehr sollen die Absolventinnen und Absolventen eines Hochschulstudiums außerdem werte- und verantwortungsbewusste, interkulturell sensible sowie wissenschaftlich vielseitig qualifizierte Persönlichkeiten sein, die gelernt haben, selbstständig forschend und problemlösungsorientiert zu arbeiten, sich neues Wissen eigenverantwortlich zu erschließen und sich mit viel Engagement und Bürgersinn für das Gemeinwohl einzusetzen. So haben die Hochschulen heute zunehmend den Auftrag, in der Lehre neben der Fachlichkeit auch die Arbeitsmarktrelevanz gestufter Studiengänge zu fördern, um die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu stärken.

„Employability“ sollte jedoch auch im Kontext von „Citizenship“, also der Herausbildung eines staatsbürgerlichen Verantwortungsbewusstseins, stehen, einem weiteren großen Anliegen der europäischen Studienreform. „Citizenship“ wird verstanden als eine umfassende Persönlichkeitsbildung der Studierenden, damit sie zu „mündigen Bürgern“ einer Wertegesellschaft werden. Die Hochschule ist dabei Teil dieser Wertegesellschaft, in welcher Studierende selbstreflexiv, eigenverantwortlich und aktiv ihr Studium mitgestalten sollen. Die Hochschulen engagieren sich dafür, nicht mehr nur ein Ort der Forschung, sondern auch ein soziales Umfeld zu sein – mit guter Lehre als verbindendem Element.

Vor diesem Hintergrund haben sich seit einigen Jahren neue Lehr- und Lernformen entwickelt, die fachliche und überfachliche Kompetenzen besser integrieren sollen. Studentisches Engagement und Persönlichkeitsentwicklung haben hierbei einen neuen Stellenwert erhalten – für die Hochschulen ebenso wie für die Studierenden selbst. Ansätze wie *Service Learning*, *Community Based Research*, *Campus Community Partnerships* und *Social Entrepreneurship Education*, die gesellschaftliches Engagement von Studierenden in der Lehre didaktisch nutzbar machen, verdeutlichen, wie die Qualität

von Lehre und Forschung verbessert sowie zugleich gesellschaftliche Verantwortung und Gemeinwohl gelebt und gefördert werden können.

So vermag die im Rahmen der nexus-Auftaktveranstaltung vorgestellte Methode des *Service Learning* diese Werte inhaltlich und methodisch in den Hochschulalltag zu integrieren. Bei dieser Lehr- und Lernform werden konkrete zivilgesellschaftliche und gemeinwohlorientierte Herausforderungen und Problemstellungen unter Nutzung der erworbenen Fachkompetenzen von Studierenden eigenständig bearbeitet. Ziel ist es, wissenschaftlich fundiertes Handeln an anderen nationalen oder internationalen Lernorten praktisch einzuüben und anschlussfähig zu machen. Die curriculare Verankerung samt entsprechender personeller Ressourcen, die fundierte theoretische Vorbereitung und Reflexion an der Hochschule sowie die professionelle Betreuung und Qualitätssicherung am außerhochschulischen Lernort sind zur Gestaltung gelungener *Service Learning*-Veranstaltungen essentiell.

Studierende lernen, unmittelbar am Dienst an der Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen und sich als sozial engagierte, verantwortungsbewusste Menschen zu betätigen. Ergänzend erweitern sie ihre Schlüsselkompetenzen, ihre nationalen und internationalen Netzwerke und ihre Berufsbefähigung. *Service Learning* kann in allen Studiengängen und Disziplinen eingesetzt werden und ermöglicht eine problem- und handlungsorientierte Lehre sowie eine Vertiefung wissenschaftlich-theoretischer Inhalte mit Anwendungsbezügen. Auch Lehrende und Forschende aller Fachbereiche können in gemeinwohlorientierten Projekten ihr Wissen und ihre Kompetenzen in die Praxis einbringen und aus der zivilgesellschaftlichen Erfahrung neue Forschungsfragen generieren. Für Akteure der Zivilgesellschaft eröffnet sich die gewinnbringende Möglichkeit, konkrete Fragestellungen zu gesellschaftlich relevanten Themen in Lehre und Forschung einzubringen. Hochschulen wiederum entwickeln ein wachsendes Bewusstsein für ihre Rolle in der Zivilgesell-

schaft und für die Bedeutung des gesellschaftlichen Engagements. Eng damit verbunden sind die wichtige Vernetzung mit zivilgesellschaftlichen Akteuren und die für die Standortsicherung relevante Einbindung in die Region.

Service Learning ist als vorbildliche Lehrmethode geeignet, um „Employability“ und „Citizenship“ als zentrale Forderungen der „Bologna“-Leitlinien umzusetzen – samt eines expliziten Mehrwerts für alle beteiligten Akteure. Auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung deutscher Hochschulen bietet *Service Learning* einen didaktischen Ansatz, fachbezogene Lehre, Praxisbezüge und internationale Erfahrungen studierendenzentriert zu vermitteln: sei es durch die vorgestellten Modelle zur Förderung der globalen Mobilität deutscher Studierender, sei es durch die Möglichkeit zur Integration internationaler Studierender in „Service Learning“-Veranstaltungen an deutschen Hochschulen.

Mehrere Hochschulen verfügen bereits über gute Angebote von *Service Learning*-Veranstaltungen. Mit der Vereinsgründung des Hochschulnetzwerks „Bildung durch Verantwortung“ im April 2015 soll dem wachsenden Bekenntnis von Universitäten und Fachhochschulen zu gesellschaftlichem Engagement, dem wechselseitigen Wissenstransfer zwischen Hochschule und Gesellschaft und der damit verbundenen zunehmenden öffentlichen und politischen Aufmerksamkeit besser Rechnung getragen werden.

Erfolgsmuster gelungener Erfahrungen mit *Service Learning*-Initiativen sollten weiterhin aktiv zusam-

mengetragen und für andere zugänglich und nutzbar gemacht werden. Auf diese Weise können kontinuierlich Anreize geschaffen werden, dass deutsche Bildungs- und Wissenschaftssystem weiter in Richtung zivilgesellschaftlicher Fragestellungen zu öffnen und den Hochschulen geeignete Wege aufzuzeigen, wie sie die Praxistauglichkeit der Studiengänge, die Persönlichkeitsentwicklung und Handlungskompetenz ihrer Absolventen und den gesellschaftlichen Nutzen von Wissen und Können effektiver miteinander verbinden können.

LITERATURAUSWAHL

Backhaus-Maul, Holger/Ebert, Olaf/Frei, Nadine/Roth, Christiane/Sattler, Christine (2015): *Service Learning mit internationalen Studierenden. Konzeption, Erfahrungen und Umsetzungsmöglichkeiten*. Weinheim: Beltz Juventa.

Backhaus-Maul, Holger/Roth, Christiane (2013): *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (2013): Memorandum zur gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen. Verabschiedet von der Mitgliederversammlung des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung am 22.11.2013 (online abrufbar auf dem Seiten des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung)

Stark, Wolfgang/Miller, Jörg/ Altenschmidt, Karsten (2013): *Zusammenarbeiten – zusammen gewinnen: Potenzialanalyse Campus Community Partnerships* (online abrufbar unter: www.issuu.com/uniaktiv/docs/20_01_2014_potentialanalyse_issuu) Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (Hrsg.) (2014): *Die engagierten Hochschulen – Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv*. (online abrufbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-engagierte-Hochschulen.pdf>)

8 Der Blick nach außen: The Higher Education Academy in the United Kingdom

Impuls

Kathy Wright, The Higher Education Academy, Heslington

The Higher Education Academy UK: inspiring teaching, transforming learning

The presentation at the HRK Project nexus Conference in Konstanz on 26 March sought to give a summary of the work of the HEA, the national body for learning and teaching in higher education in the UK.

Excellent teaching is an essential ingredient in the creation of an outstanding student learning experience. An OECD report *Fostering Quality Teaching in Higher Education* (2012) states 'There is evidence that participation and engagement in professional development activities are related to the quality of student learning.' (OECD, 2012, p17)

In his report *Dimensions of Quality* (2010) for the HEA, Professor Graham Gibb noted that, "Teachers who have teaching qualifications (normally a post-graduate Certificate in Higher Education, or something similar) have been found to be rated more highly by their students than teachers who have no such qualification" and that a multi-country longitudinal study showed, "improvements on every scale of the 'Student Evaluation of Educational Quality'... and improvements in the sophistication of teachers' thinking."

Supporting individuals

The key question for the higher education sector is how might teaching excellence be achieved? The

HEA is the custodian of the UK Professional Standards Framework (UKPSF), and this document provides a structure to support and recognise teaching excellence.

The aims of the UKPSF are:

1. to support initial and Continuing Professional Development (CPD) of staff engaged in teaching and supporting learning;
2. to encourage use of creative and innovative approaches to teaching and learning;
3. to demonstrate professionalism;
4. to acknowledge and celebrate the variety and quality of teaching (in disciplinary contexts);
5. to facilitate formal recognition for quality enhanced approaches to teaching.

The framework itself describes the professional role of teaching and supporting learning in higher education (HE), categorises the teaching roles of academics in 'dimensions' (areas of activity, core knowledge and professional values) and uses four broad descriptors (four levels of fellowship).

Despite its name, the UKPSF is not a prescribed competency model and no absolute standards are specified. The framework was developed by academics in the sector and takes the practitioner perspective which focuses on enhancing the student learning experience. The four descriptors: Associate Fellow (Descriptor 1), Fellow (Descriptor 2), Senior Fellow (Descriptor 3) and Principal Fellow (Descriptor 4) describe the roles of individual academics with

differing portfolios of teaching, learning support and assessment roles, growing operational and strategic leadership responsibilities, developing expertise and understanding, developing track record of effectiveness, growing impact, influence and reputation in the domain of learning, teaching and assessment.

Staff can become 'Fellows of the HEA' through a direct application or through undertaking an accredited programme or CPD-scheme. Institutions appreciate the flexibility of the UKPSF as they can align their own schemes to the needs of their institution as well as the framework and have their own scheme accredited by the HEA. Over 63,000 colleagues have gained recognition against the framework, that is, over 25% of academics in the UK (see Figure 1).

Supporting the sector

We support institutions through focusing on strategic areas of importance for HE such as Assessment and feedback, Employability, Internationalising the curriculum, Retention and success and Flexible learning. Frameworks and resources have been developed with colleagues from the higher education sector to enhance work in these areas.

The HEA also undertakes and commissions research into learning and teaching in higher education. Our research has been used as an evidence base by policy makers and practitioners, within the sector and outside it, to inform their work.

The HEA has also developed a range of surveys which are designed to focus on student engage-

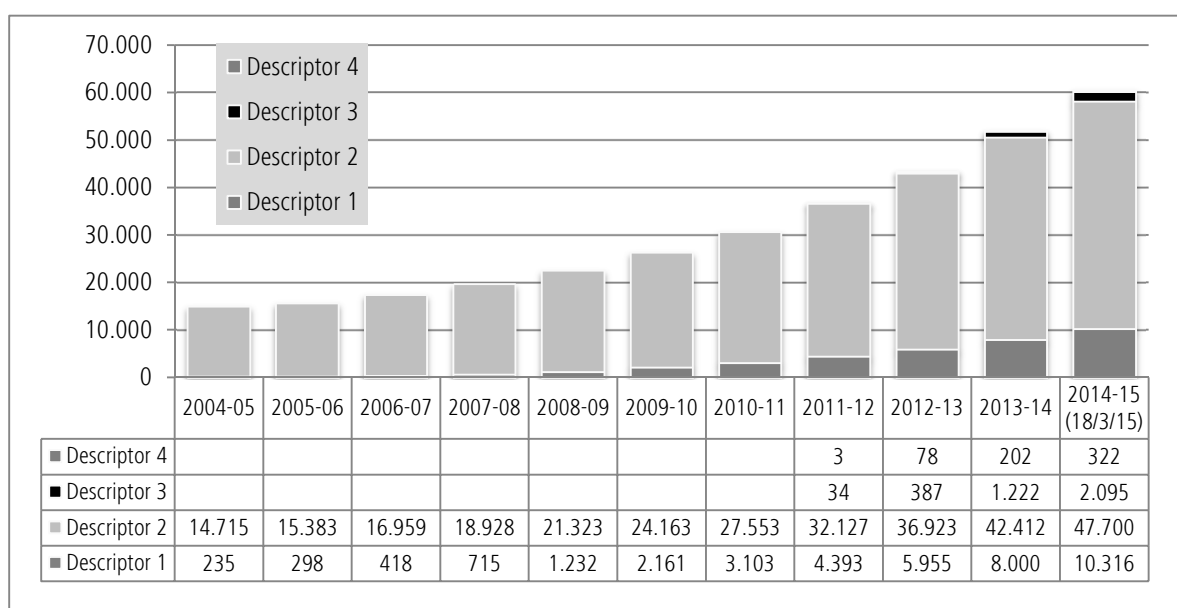


Figure 1: Growth in number of colleagues recognised against the UKPSF

In 2013, we commissioned an independent study into the impact of the UKPSF and this reported that, 'Overall, results suggest that the UKPSF has been influential across the sector in changing institutional practice. An overwhelming majority of respondents (84%) claimed that the UKPSF had led to changes to academic development, learning, teaching or the student experience within their institution for which they had evidence.' (SEDA, 2013)

ment, providing vital information which can be used to enhance learning and teaching. The HEA offers the UK Engagement Survey (for undergraduate students) as well as 2 postgraduate student engagement surveys to subscribing and non-subscribing institutions, thus enabling institutions to benchmark and enhance their programmes.

Next Steps – towards 2016 and beyond

The HEA is 10 years old and is an organisation which is owned by the sector through Universities UK (UUK) and GuildHE. Our funding currently comes from the higher education funding councils from the four nations of the UK (until 2016). In addition over 220 institutions subscribe to the HEA, including all UK Higher Education Institutions, many college-based HE providers, private HE providers and an increasing number of international HE providers.

As we move to a situation where funding body grants cease, we will become an organisation funded through institutional subscription and we are exploring the possibility of individual membership too. Our consultancy services, for which demand is increasing both nationally and internationally, will add another income stream. Throughout

the changes, our commitment remains to improving the student learning experience.

REFERENCES

The UK Professional Standards Framework (2011) York: Higher Education Academy. Available from: <https://www.heacademy.ac.uk/professional-recognition/uk-professional-standards-framework-ukpsf>

Gibbs, G. (2010) Dimensions of Quality, York: Higher Education Academy. Available from: <https://www.heacademy.ac.uk/node/3165>

Institutional Management in Higher Education (2012) Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices, OECD. Available from: <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>

SEDA (2013) Measuring the impact of the UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning (UKPSF), York: Higher Education Academy Available from https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/UKPSF_Impact_Study_Report.pdf

HEA website: <https://www.heacademy.ac.uk/>

Kommentare

Gute Lehre an den Hochschulen: Auf der Suche nach dem Königsweg

Thomas Hildbrand,
Zentrum für Hochschulentwicklung (ZHE), Zürich

Qualität ist ein zentrales Thema in der Diskussion um die Entwicklung der Hochschulen, auch im Bereich der Hochschullehre. In den letzten Jahren sind die Grenzen von Prozess-, System- und Ranking-orientierten Ansätzen deutlich geworden. Ist heute die Suche nach dem Königsweg für die Qualität in der Lehre wieder offen für neue Lösungswege und damit verbunden für Anregungen aus anderen Hochschulräumen?

Dieser Beitrag fragt enger fokussiert und unter Berücksichtigung insbesondere der Erfahrungen aus der Schweiz, ob sich Ansätze aus dem Vereinigten Königreich und dessen Erfahrungen mit der Higher Education Academy auf die deutschsprachige Hochschullandschaft übertragen lassen. Es wird argumentiert, dass vordringlich zu Strukturmaßnahmen vor allem die Qualitätskultur und die Wertschätzung der Lehre gestärkt werden müssen.

Wo residiert die Qualität in der Hochschullehre?

Die heutigen Hochschulen müssen in all ihren Leistungsbereichen (Forschung, Lehre, Dienstleistung) in der Lage sein, akkreditierbare Formen der Qualitätssicherung vorzuweisen. In Audits und Systemakkreditierungen wird festgestellt, ob eine Hochschule über ein angemessenes internes Qualitätsmanagement (QM) mit Standards und definierten Prozessen der Qualitätsmessung verfügt. Externe Formen der Qualitätsmessung wiederum setzen auf den Vergleich von Hochschulen und erstellen Indikatoren-basierte Rankings. Systemakkreditierungen, Rankings und QS-Managementmodelle sind letztlich aber immer Aktivitäten zweiter Ordnung.

Wo aber wäre eine belastbare Basis für eine Qualitätskultur in der Hochschullehre zu finden? Wohl am wahrscheinlichsten dort, wo gelehrt und gelernt wird, wo Lehren und Lernen konzipiert, diskutiert, gestaltet, reflektiert, analysiert und weiterentwickelt wird. Die Qualitätskultur im Bereich Lehre wird von den Personen gestaltet, die für diese Aktivitäten verantwortlich sind, sie ausführen, sie begleiten, unterstützen und weiterentwickeln.

Qualität in der Lehre entsteht also vor Ort und in den Hochschulen namentlich auf drei Ebenen:

- (a) in der Begegnung von Lehren und Lernen in den Modulen und in den Veranstaltungen mitsamt den dazugehörigen Elementen des Selbststudiums und der Leistungsüberprüfungen,
- (b) in der Konzeption der Curricula, die eine Vielzahl von Modulen in geeigneter Form miteinander verbindet und zu einem sinnvollen Gesamten führt, und schließlich
- (c) in den unterstützenden Dienstleistungen für Entwicklung, Durchführung und evidenzbasierte Reflexion dessen, was den Lehr-Lernprozess gestaltet, analysiert und weiterentwickelt.

Welche Anregungen können wir von Modellen anderer Länder gewinnen?

Im Rahmen der HRK-nexus-Veranstaltung wurden die Erfahrungen des Vereinigten Königreichs mit der seit rund zehn Jahren bestehenden Higher Education Academy (HEA; im Folgenden HEA-Modell) vorgestellt und diskutiert.

Die Kernelemente des HEA-Modells sind – zugespitzt auf die Fragestellung dieses Beitrags und daher in keiner Weise vollständig aufgeführt – die folgenden:

- Das HEA hat einen allgemein akzeptierten Rahmen erarbeitet, der Anforderungen an vier verschiedene Funktionsniveaus in der Hochschullehre definiert. Diese Anforderungen können fachspezifisch präzisiert werden. Zudem bietet das HEA Ausbildungen und Beratungen zu diesen Niveaus an.
- Die Hochschulen können sich auf freiwilliger Basis bei der HEA registrieren lassen, womit sie Zugang zu Support und Qualifikation erhalten. Gleichzeitig können sie ihre Dozierenden entsprechend dem Qualifikationsmodell der HEA zertifizieren lassen. Alle Hochschulen des Vereinigten Königreichs haben sich registrieren lassen (Stand 2015).
- Einzelne Dozierende oder Hochschulangehörige können sich ebenfalls bei der HEA entsprechend ihren Qualifikationen in der Lehre oder für die Unterstützung von Lehr-Lernprozessen zertifizieren lassen.
- Es ist geplant, für alle Hochschulen des Vereinigten Königreichs publik zu machen, in welchem Ausmaß die Angehörigen einer Hochschule entsprechend den HEA-Niveaustufen zertifiziert sind. Bereits heute ist bekannt, dass ein paar Hochschulen hier eine vollständige Zertifizierung anstreben, d.h. ausweisen können und wollen, dass alle ihre Dozierenden einem HEA-Niveau entsprechend zertifiziert sind.

Mit diesen Maßnahmen wird im Vereinigten Königreich – so scheint es – eine Entwicklung gefördert, die der lehrbezogenen Qualifizierung von Hochschulangehörigen einen hohen Stellenwert einräumt und dabei zentral auf den Ort abzielt, wo die Qualitätskultur an den Hochschulen ihre Basis hat.

Selbstverständlich sind diese Maßnahmen, um sie adäquat einordnen zu können, auch vor dem Hintergrund weiterer Rahmenbedingungen des Hochschulraums zu sehen. Für das Vereinigte Königreich sind dies vor allem die Personalkategorien (*lectureship, professorship* usw.) und deren Aufgaben, die Typologie der Hochschulinstitutionen und das Finanzierungsmodell für die Hochschulen (z.B. Studiengebühren und private Finanzierungsquellen). An dieser Stelle muss der Hinweis genügen, dass in diesen Bereichen Unterschiede zum deutschsprachigen Hochschulraum bestehen, die für eine Beurteilung unserer Fragestellung mitberücksichtigt werden müssten.

Die systematische Wertschätzung für gute Lehre erhöhen

Im deutschsprachigen Hochschulraum finden sich die Elemente, die für das HEA-Modell herausgearbeitet wurden, in der Art nicht. In der Schweiz – und für Deutschland gilt wohl vergleichbares – existiert kein allgemein anerkanntes Modell, auf dessen Basis die lehrbezogenen Kompetenzen und Fähigkeiten von Hochschulangehörigen zertifiziert werden. Die Institutionalisierung beschränkt sich auf ein *bottom-up* entstandenes und betriebenes Netzwerk der hochschuldidaktischen Fachstellen: das *Swiss Faculty Development Network* SFDN.¹ Das SFDN betreibt eine Webseite, fördert den institutionenübergreifenden Austausch und hat im Jahr 2001 in Anlehnung an die angelsächsischen Modelle einen ideellen Rahmen für hochschuldidaktisch-angeleitetes Handeln in der Lehre verabschiedet.² Eine allgemein anerkannte Position hat das SFDN aber bislang nicht erreichen können.

Die Qualitätskultur in der Hochschullehre wird im deutschsprachigen Raum dagegen durch folgende Elemente gefördert:

- Herausragende Lehre wird mit Lehrpreisen gewürdigt und sichtbar gemacht. Dadurch werden das Peer-Learning und das Lernen an Beispielen bester Praxis gefördert. Aufgrund ihrer geringen Anzahl funktionieren Lehrpreise aber nicht als Anreizsystem.
- An vermutlich allen Hochschulen werden konkrete Lehrprojekte mit zusätzlichen finanziellen Mitteln oder durch hochschuldidaktische Fachexpertise unterstützt.
- Die Qualität der Lehre wird durch Befragungen bei den Studierenden erhoben; diese Befragungen sind teilweise rückgekoppelt an Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung, dienen vor allem aber dazu, besonders schlechte Lehre zu erkennen (Smoke-Detektoren).
- In einigen Fällen ist auch zu beobachten, dass die bislang freiwilligen hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen für definierte Zielgruppen obligatorisch werden (z.B. Doktorierende, neu berufene Professorinnen und Professoren).

Über alles gesehen ist für den deutschsprachigen Hochschulraum festzustellen, dass Lehrqualität vor allem mit Blick auf exzellente und auf schlechte Lehre bearbeitet wird. Im breiten Feld guter und genügender Lehre wird aber wenig gemacht, um

das Engagement der Beteiligten wertzuschätzen und zu entlohnen.

Für die Diskussion, ob, und falls ja, wie das HEA-Modell für die deutschsprachige Hochschullandschaft adaptiert werden kann, erscheinen daher die folgenden Punkte relevant:

- Ein Rahmen zur Zertifizierung von hochschuldidaktischen Kompetenzniveaus und lehrbezogener Fachexpertise hilft zur Klärung von Ansprüchen an gute Lehre; er ist vor allem dann hilfreich, wenn er die Besonderheiten der Fächer und der Hochschultypen berücksichtigt.
- Eine Stärkung guter Lehre bedarf vor allem der Definition und Etablierung eines Systems, das gute Lehre umfassend in die Beurteilung, Wertschätzung und Entlohnung von akademischer Tätigkeit integriert und auch in den Laufbahnen und den Laufbahnschritten systematisch berücksichtigt.
- Erst wenn Engagement für Lehre wirklich als konstituierender Teil des akademischen Leistungsauftrags verstanden und honoriert wird, ist die erforderliche Basis für die Etablierung einer Qualitätskultur der Hochschullehre gelegt, in welcher dann Referenzrahmen und Modelle für Qualifikationsniveaus hochschuldidaktischer Expertise zum Tragen kommen können.

ANMERKUNGEN

- 1) Swiss Faculty Development Network SFDN, www.sfdn.ch.
- 2) Towards effective teaching and learning at Swiss universities, SFDN 2001 (www.sfdn.ch/wp-content/uploads/SFDN-framework-2001.pdf; 31. Mai 2015).

Das EU-Projekt „European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching“ (EFFECT)

Christian Tauch
Hochschulrektorenkonferenz

Vielfältige Faktoren haben in den vergangenen Jahren dazu beigetragen, dass in Deutschland die Qualität hochschulischer Lehre in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückte: Dazu zählten der Bologna-Prozess ganz allgemein und insbesondere die Entwicklung der Qualitätssicherung durch Akkreditierung, die Diskussion um Lernergebnisse und

Kompetenzen oder die Formulierung allgemeiner und fachspezifischer Qualifikationsrahmen. Ganz gezielt gefördert wurde diese Entwicklung durch einzelne Maßnahmen wie etwa den vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft auf Vorschlag der HRK seit 2006 verliehene Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre oder den von KMK und Stifterverband gemeinsam durchgeführten Wettbewerb „Exzellente Lehre“, der im Jahr 2010 endete.

Parallel dazu begann eine Erörterung der Frage, ob es nicht sinnvoll sein könnte, die an exzellenter Hochschullehre Interessierten und ihre Expertise auf einer eigens dafür zu schaffenden Plattform zusammenzubringen, um den Austausch von Erfahrungen und die Entwicklung neuer Lehrkonzepte zu fördern. Als Anregung dienten die Carnegie Foundation in den USA oder die Higher Education Academy in Großbritannien. Die Überlegungen zur Einrichtung einer deutschen Lehrakademie oder eines Lehrforums waren 2010 schon relativ weit gediehen, wurden letztlich aber nie verwirklicht. Dafür begann bald darauf das Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“.

Allerdings hatte sich die Debatte um die Bedeutung guter hochschulischer Lehre auch in anderen Ländern weiterentwickelt. So wurde beispielsweise in Irland im Jahr 2012 die zentrale Plattform „National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning“ gegründet, und eine von der EU-Bildungskommissarin Vassiliou eingesetzte Expertengruppe empfahl 2013 die Einrichtung einer „Europäischen Akademie für Lehre und Lernen“, die von Stakeholder-Organisationen betrieben werden sollte.

Dies war der Anlass für eine kleine Gruppe, zu der auch die HRK zählte, sich Gedanken darüber zu machen, wie eine solche europäische Plattform aussehen und welche Aufgaben sie erfüllen könnte. Diese Überlegungen mündeten Anfang 2015 in einen Antrag auf Förderung für die Durchführung einer Machbarkeitsstudie im Rahmen von *Erasmus Plus*. An dem auf drei Jahre angelegten Projekt unter Leitung der European University Association (EUA) sind neben der HRK u.a. die Rektorenkonferenzen von Irland, Polen und Ungarn, die britische Higher Education Academy, die European Student Union und einzelne Hochschulen aus Finnland, Lettland und Portugal beteiligt.

Die Machbarkeitsstudie soll prüfen, inwiefern ein „European Forum for Enhanced Collaboration in

Teaching“ (EFFECT) das Potential haben könnte, auf europäischer Ebene Strukturen zu schaffen und Projekte zu initiieren, die zur Verbesserung der Hochschullehre beitragen würden.

Das EFFECT-Projekt besteht aus drei Teilbereichen:

- *Bereich 1* wird sich mit der in Europa bestehenden Praxis der Hochschullehre befassen und versuchen, gute Beispiele zu identifizieren. Sodann sollen zwei Module zur didaktischen Weiterbildung entwickelt und mit Hochschullehren aus verschiedenen europäischen Ländern getestet werden.
- Im *Bereich 2* wird es darum gehen, sich zu bestehenden institutionellen Ansätzen zur Verbesserung der Hochschullehre auszutauschen, dazu sollen Prorektoren und Vizepräsidenten für Lehre und Studium gewonnen werden. Ziel ist es, ein „support package“ für Hochschulen zu entwickeln und zu erproben, das ihnen dabei hilft, Strategien zur (Weiter-) Qualifizierung ihrer Lehrkräfte zu erarbeiten.

- Im *Bereich 3* soll der Frage nachgegangen werden, welchen Mehrwert ein „Europäisches Forum für eine bessere Zusammenarbeit in der Lehre“ als professionelles Netzwerk haben könnte, das einzelne Lehrer und Hochschulen unterstützt. Die Antragsteller waren sich einig, dass es sich hierbei um eine sehr schlanke Konstruktion handeln müsste, die auf der Bündelung nationaler und institutioneller Ressourcen beruhen und den Akteuren der europäischen Hochschulbildung gehören sollte.

Das Projekt wurde im Juli 2015 genehmigt und wird im Dezember 2015 seine Arbeit aufnehmen. Unabhängig vom Ausgang der Machbarkeitsstudie erhoffen sich die HRK und ihre Partner, dass das Projekt die europäische Debatte über die Bedingungen für gute Hochschullehre voranbringen wird, was wiederum positive Rückwirkungen auf die Entwicklungen auf nationaler und institutioneller Ebene haben dürfte.

9 Der Blick von außen: Internationale Expertenkommentare

Lauter Übergänge – Eine kurze Kommentierung der Tagungsforen

Peter Tresp
Pädagogische Hochschule Zürich

Übergänge sind sympathisch: Sie verbinden. Und sie betonen damit das Gemeinsame, die Verknüpfungsmöglichkeiten. Es scheint beinahe, als dürfte es keine Vorbehalte geben – es sei denn von ewigen Bedenkenträgern.

Im Zusammenhang mit Hochschulen können Übergänge insbesondere zweierlei meinen: Die Verknüpfungen innerhalb der Institution selber und Verbindungen mit der Außenwelt. Beides verspricht – wie es der Untertitel der Tagung nennt – den Studienerfolg zu verbessern.

Die Foren der Tagung haben denn auch in vielfältiger Hinsicht diese Übergänge zum Thema gemacht. So wurde mit der *Studieneingangsphase* der Übergang zwischen Gymnasium und Hochschule mitdiskutiert und gleichzeitig die Frage nach einem gelingenden Studieneinstieg, welcher diese Phase mit den späteren Studienabschnitten konzeptionell-curricular verbindet und damit Studienerfolg vorstrukturiert.

Und mit dem *Forschenden Lernen* – ebenfalls Thema eines Forums – wird mindestens eine dreifache Verbindung diskutiert: diejenige von Studium und Forschung (dies macht bereits die Bezeichnung

deutlich), gleichzeitig die Verknüpfung von Studium und Arbeitswelt und auch die Verbindung zwischen Studierenden und Dozierenden resp. der Wissenschaftswelt. *Forschendes Lernen* ist – wie Übergänge – durchaus sympathisch – und interessanterweise stets passend. Denn hier schlägt die Hochschuldidaktik einen methodischen Zugang vor, der dieser Bildungsstufe angemessen ist und also eine Leitidee der modernen Universität – Forschung – mit der Gestaltung des Studiums verbindet. Und: *Forschendes Lernen* ist nicht zuletzt deshalb attraktiv, weil das Konzept unterschiedlichen Ansprüchen und Anliegen genügt. *Forschendes Lernen* ist inzwischen denn auch zu einem Klassiker geworden: Beinahe keine Tagung zu Lehr- und Studienfragen ohne *Forschendes Lernen*! Eben auch zum Thema Übergänge und Flexibilisierung – und sowieso zum Thema Studienerfolg.

Auch bei der *Employability*-Debatte – einem weiteren Forum-Thema – geht es um einen Übergang: Denjenigen von der Hochschule in die Berufswelt. Selbstverständlich: Die verschiedenen Studiengänge stehen in unterschiedlicher Relation zu „Berufen“. Und nicht alle Hochschuldozierenden teilen die Zielsetzung, wonach Hochschulstudien den Berufseinstieg vorzubereiten und vorzustrukturieren hätten, ja einige weisen diese Leitidee „Employability“ als zu wirtschaftsfreundlich zurück. Sympathischer erscheint hier „Service Learning“ (ebenfalls ein Forum-Thema): Ein Konzept, welches die Leitidee *Employability* und damit den Berufsbezug um dem Begriff der *Citizenship* ergänzt, der damit als Pendant und Korrektiv erscheint und als weitere

Leitidee von Hochschule und akademischer Bildung fungieren kann.

Tagungen sind wissenschaftliche Diskussionsformen – und damit (meistens) anregende Austauschmöglichkeiten. Und interessanterweise führen Tagungsthemen oftmals dazu, dass inhaltliche Verbindungen erst hervorgerufen und überhaupt diskutiert werden. Und umgekehrt kann auch gefragt werden, was denn unter bestimmten Themensetzungen ausgespart bleibt. So stellt sich beispielsweise mit einer verstärkten Berücksichtigung eines Berufsbezugs gleichzeitig eine Reihe von Fragen: Nicht nur im Übergang Hochschule – Beruf, sondern eben auch umgekehrt. So zum Beispiel bezüglich der Anerkennung von Kompetenzen, die in beruflichen Zusammenhängen erworben wurden (zumal sich die Inhalte der beruflichen Bildung ebenfalls verändert haben). Insgesamt zeichnet sich hier eine andere Positionierung der Hochschule im Gefüge des Bildungssystems ab: Hochschulen wandeln sich von Einrichtungen, welche im Anschluss an die Sekundarstufe II die wissenschaftliche Sozialisation mit dem ersten Berufseinstieg verbinden, zu Einrichtungen, welche wissenschaftsgestützte Bildungsgelegenheiten ermöglicht für Personen unterschiedlichen Alters, mit unterschiedlichen Vorbildungen, in unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer beruflichen Laufbahn. Diese Diskussion scheint mir gegenwärtig besonders akzentuiert, wenn auch gleichzeitig umstritten und in verschiedenen Hochschulen wenig vorbereitet. Übergänge gehen hier einher mit einer Öffnung. Dies hat vielerlei Implikationen, nicht zuletzt auf Didaktik und methodische Zugänge.

Übergänge und Öffnung sind damit auch mit Flexibilisierung verbunden, weil nur damit auf die zunehmende Heterogenität geantwortet werden kann. Nun hat allerdings Flexibilisierung – Titelbegriff der Tagung – eine mindestens ambivalente, wenn nicht gar unsympathische Konnotation und einen faden Beigeschmack: Flexibilisierung und Flexibilität sind zu Leitbegriffen neoliberaler Strömungen geworden – und entsprechend wegen ihrer sozialen Rücksichtslosigkeit und (unterstellter?) Ellbogenmentalität scharf kritisiert.

Die Diskussion um die Flexibilisierung des Studiums fokussiert meistens (und auch in dieser Tagung) im Wesentlichen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen von Studierenden und damit auf eine einzige – wenn auch wichtige –

Akteursgruppe. Dabei zeigt sich mit der Flexibilisierung der Studiengänge auch einiges Potenzial für die Scientific Community, weil damit beispielsweise den Spezialisierungstendenzen in den Fachwissenschaften Rechnung getragen werden kann – und mit „Modularisierung“ und „Studienstufen“ stehen auch Instrumente zur Verfügung.

Allerdings dürfen die Grenzen der Flexibilisierung nicht außer Acht gelassen werden. Dabei geht es nicht nur um „organisatorische“ Notwendigkeiten, sondern insbesondere sind zwei Argumente wichtig (vgl. insgesamt Tremp & Hildbrand 2015):

- *Professionstheoretisches Argument:* Viele Studiengänge sind traditionellerweise und trotz aller gegenteiligen Rhetorik mit bestimmten Berufsfeldern verbunden. Diese setzen eine gewisse Breite des professionellen Wissens und Könnens voraus; dieser «Kanon» kann nicht beliebig aufgeteilt werden. Ausufernd flexible Wahlmöglichkeiten für die Studierenden bergen die Gefahr einer inhaltlichen Zerstückelung und gefährden insbesondere die professionelle Verwendung des erworbenen Wissens und Könnens.
- *Argument Forschungsfundierung:* Studienangebote an Universitäten folgen traditionell der Leitidee, dass sie einem originären Forschungsfeld entsprechen. Neue Studienkombinationen, wie sie mit modularisierten Studienstrukturen prinzipiell beliebig möglich sind, riskieren, diese „Forschungsfundierung“ zu opfern. Interdisziplinäre Angebote müssen also dort ihre Grenzen finden, wo die Interdisziplinarität in der Forschung nicht zu einer gewissen Eigenständigkeit geführt werden kann.

Beide Argumente betonen die notwendige Vertiefung in der Sache, die gleichzeitig Breite verlangt. Und auch: genügend Zeit!

LITERATUR

Peter Tremp & Thomas Hildbrand (2015): Enhancing Flexibility: Ten years of experience with new academic structures in Swiss universities. In: RIHE Higher Education Forum, University of Hiroshima

Post-conference reflections

Lewis Purser
Irish Universities Association, Dublin

It was a great pleasure to be invited to attend and contribute to the HRK Projekt nexus conference on “Flexibilisierung und Internationalisierung” in the European Higher Education Area, which took place at the University of Konstanz in March 2015. The benefits of attending such comprehensive and well-organised academic events are manifold. One learns about the substantial progress which has been made in German higher education on these and related topics in recent years. One discovers the challenges which have been identified, the various strategies put in place to address these, and the success or otherwise of the respective implementation processes. One also hopes to contribute in a meaningful way to these discussions, through the use of relevant examples, commentary and reflections from a different European perspective, which may be of some interest in a German context.

One of the most interesting findings for me personally at the Project nexus conference was to discover the main challenges which German universities are addressing – individually but also collectively through Project nexus. These are successful transitions into and through higher education, better study outcomes for students, the ongoing development of all forms of academic mobility, and high quality labour market outcomes. What is interesting is that these challenges are shared by many European universities, and have explicitly been prioritised by a number of higher education systems, including in Ireland. This situation therefore presents a good opportunity to learn from each other, and the relevance and timeliness of the Project nexus activities and conference are enhanced.

The topics identified in the conference forum discussions, including transition to university, learning frameworks, recognition, assessment, progression, research-informed learning, employability, competence-based learning and service learning, are all important in contributing to the overall quality of a successful student lifecycle and higher education learning experience. These are natural successors at a core academic level to the more lofty political priorities proclaimed through the Bologna Declaration and the various follow-up Ministerial statements.

The strategic choices and implementation methods across European higher education systems and individual universities will of course vary, depending on the size of the system, the profile of the university, the socio-cultural and economic contexts in which each university works, and the resources available. The Project nexus conference showcased some of these variations, both within Germany and across some relevant European partner systems. These examples, including from Switzerland and the United Kingdom, were particularly interesting in that they showed how common challenges can be addressed in very different contexts.

As mentioned, the underlying topics can be traced back to the Bologna Process and the implementation of the European Higher Education Area, which for the first time in many countries provided a framework for universities to work on their core academic systems and procedures to ensure coherent links between quality assurance, credit systems, effective recognition and emerging national frameworks of qualifications. This work is now resulting in many countries in a coherent set of policies and practices to strengthen student learning, and lead to a successful student lifecycle and employability outcomes for an increasingly diverse student body.

In the context of developing a student-centred learning philosophy, including the further flexibilisation of learning pathways, and the ongoing development of internationalisation as a cross-cutting feature for all students (whether students travel abroad to study or not), these Bologna tools are more important than ever. The conference provided a number of useful examples of how these are being used coherently and effectively in universities across Germany, for example in adopting university-wide recognition policies to facilitate mobility and professional development, and the integration of community-based learning (service-learning) into the student learning experience in order to promote core transversal learning competences and employability for all students. The different forum discussions and the plenary exchanges showed the creative use of these and other approaches in German universities today, which can serve as useful models of good practice at home and abroad.

A second essential element taken up by the conference was the professionalization of the academic teaching process. This was showcased through the

work of the Higher Education Academy in the United Kingdom, but also evidenced through a number of German examples discussed elsewhere in this publication. This is also an important area of work in Ireland and other European countries, so that new and existing university teachers, from doctoral students who assist with tutoring and teaching to the most experienced professors, reflect on their practice and how they can be most effective and essential partners in the student learning experience.

At the core of this approach is the recognition that the quality of university teaching is vital in ensuring that student outcomes are as successful as possible, both in terms of education and employment, and that as higher education professionals we all bear significant responsibility for ensuring this. Mass higher education systems in Europe today, coupled with the increasing diversity of students in terms of their academic, social and cultural backgrounds, mean that effective teaching has become a significantly more complex endeavour. The exciting and creative opportunities afforded by technology in addressing these challenges, as well as in encouraging and supporting new types of learning for all students across the full range of disciplines, also mean that regular professional development has become not simply a desideratum but in many cases a quasi-requirement for university teachers, as in most other professions.

Of course, providing suitable opportunities for academics from all fields and levels of experience to reflect on these matters, learn from others and develop their own teaching methods and practices is not a simple endeavour. The centralised service approach offered by the Higher Education Academy has many advantages and provides a very useful example for other countries also, with significant experience and many examples of good practice already gathered. However, the context of each

country will be different, and the needs of the universities which make up that system will also vary. Other countries and universities which are already working hard in this area are ensuring that the professional development frameworks they put in place meet their own particular needs, and will contribute effectively to the quality of their universities and overall higher education system. The Project nexus conference is to be applauded for raising this topic and asking the question of how we can all work together and learn from each other on this topic.

Of significant interest in this field is an Erasmus+ project that has just been funded (summer 2015), entitled EFFECT (Feasibility Study for a European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching). This will be led by the European University Association in collaboration with the Higher Education Academy, the HRK, national university associations in Hungary, Poland and Ireland, and academic partners from Finland, Latvia and Portugal and other European networks, to explore and address the needs of university teachers, universities and other organisations and networks working to improve teaching. This two year project will be important in developing our collective understanding of what works in this area and why, and how we can best collaborate across our different cultural and academic contexts to enhance the quality of teaching in our universities.

I would again like to thank the HRK Project nexus team for the opportunity to participate in the Konstanz conference. The conference highlighted two of the most important topics in European higher education today, and was a useful stepping stone in enabling us to work towards improved learning and employability outcomes for all students.

Autoren

ARNOLD, Stefan Dr.

Studium der Geographie und Volkswirtschaftslehre an der RWTH Aachen und der Universität Oxford, Promotion an der Universität Bayreuth, seit 1996 tätig im Wissensmanagement (DAAD Bonn, BTU Cottbus, ZEvA Hannover, VISTEC Hanoi, HdBA Mannheim, Viadrina Frankfurt/O.). Seit 2014 Referent für Anerkennung im Projekt nexus der HRK.

BARGEL, Tino

Diplom Soziologe, langjährige Forschungstätigkeiten an der Universität Konstanz in internationalen Projekten zur Hochschulsozialisation, Mitbegründer des bundesweiten Studierendensurveys (seit 1980) und des Studienqualitätsmonitors (seit 2007). Zahlreiche Publikationen zur Sozialraumanalyse, zur Schulentwicklung, zur Studienqualität und Lehrevaluation, Diversität und Ungleichheit im Studium.

BARTZ, Olaf Dr.

Studium der Geschichtswissenschaft und Philosophie an der Universität Köln, Gremientätigkeit in der akademischen Selbstverwaltung (Fakultätsrat und Senat), Promotion an der Universität Köln, Referent im Wissenschaftsrat (Köln), dort zuständig für die Akkreditierung privater Hochschulen, seit 2013 Geschäftsführer des Akkreditierungsrats (Bonn).

BERGÉ, Beate Prof. Dr.

Studium der Volkswirtschaftslehre und Romanistik an der Universität Göttingen, mehrjährige Consulting-Tätigkeit, seit 1999 Professorin an der HTWG Konstanz für den Schwerpunkt Internationale Volkswirtschaftslehre im Studiengang Wirtschaftssprachen Asien und Management, 2001-2009 Gleichstellungsbeauftragte der HTWG Konstanz, seit 2009 Mitglied des Hochschulrates und seit 2012 Vizepräsidentin für Lehre und Qualitätssicherung.

BLOCK, Miriam

Studium der Psychologie (B.Sc.) an der Universität Hamburg. Mitglied im Fachschafftsrat Psychologie, AStA-Referentin und Mentorin im Programm „peer ship“ vom Universitätskolleg (Begleitung von Studierenden in der Studieneingangsphase). Studentisches Mitglied im Aka-

demischen Senat, zusätzliche Beiträge zur Nachhaltigkeitsstrategieentwicklung unter Einbeziehung und Förderung von studentischen Initiativen.

BLUM, Martin Prof. Dr.

Seit 2002 Lehrstuhlinhaber am Institut für Zoologie der Universität Hohenheim. 2002-2008 Studiendekan für den Studiengang Biologie, 2008-2011 Prorektor für Lehre. Seit 2012 Stellvertretender Vorsitzender des Universitätsrats. 2014 erhielt er den ARS LEGENDI-Preis für die Initiierung und Leitung des Projektes „Humboldt reloaded: Wissenschaftspraxis von Anfang an“, das im Rahmen des Qualitätspakts für Lehre seit 2011 läuft.

BRAHM, Taiga Prof. Dr.

Studium der Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Mainz und Gent/Belgien. Nach Tätigkeiten in der Industrie und im Bereich Fernstudium 2006-2010 Projektleiterin am Swiss Centre for Innovations in Learning (scil) der Universität St. Gallen. Zeitgleich Promotion zum computer-gestützten kollaborativen Lernen. Seit 2010 Assistenzprofessorin für Hochschulentwicklung an der Universität St. Gallen, zuständig für die Qualitätsentwicklung der Lehre.

DÖRR, Tilman

Studium der Politikwissenschaft und Volkswirtschaftslehre in Berlin, Prag und Marburg mit dem Schwerpunkt Europäische Integration. Anschließend Leiter des Referats für Europäische Bildungsprogramme der Philipps-Universität Marburg und Referent im International Office der RWTH Aachen. Seit Ende 2014 Projektkoordinator für Organisation im Projekt nexus, dort auch zuständig für den Bereich Anerkennung.

DREYER, Mechthild Prof. Dr.

Studium der Katholischen Theologie, Philosophie und Pädagogik an der Universität Bonn, dort Promotion und Habilitation in Philosophie, seit 1999 Professorin für Philosophie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, dort Stellv. Vorsitzende des Hochschulrates, Dekanin, seit 2010 Vizepräsidentin für Studium und Lehre. Seit 2013 auswärtiges Mitglied der Präsidialkommission der Universität Würzburg zur Vorbereitung der Systemakkreditierung.

ELSNER, Daniela Prof. Dr.

Professorin für Didaktik der englischen Sprache und Sprachlehrforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Frühes Fremdsprachenlernen und Qualität der Lehrerbildung. Im Juni 2014 erhielt sie den „1822-Universitätspreis für exzellente Lehre“, im Dezember 2014 wurde sie von der HRK und dem Stifterverband mit dem ARS LEGENDI-Preis für exzellente Hochschullehre, Schwerpunkt Forschendes Lernen, ausgezeichnet.

FRICKE, Dorothee

Studium der Germanistik, Anglistik und Politischen Wissenschaften in Köln und Oxford. Als Journalistin und Redakteurin berichtete sie für den WDR, Handelsblatt und Spiegel Online über Hochschul- und Karrierethemen. Seit 2010 ist sie für die Hochschulrektorenkonferenz tätig und im Projekt nexus – „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ u.a. für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie die Redaktion von Print- und Onlinepublikationen zuständig.

GRABOWSKI, Stephanie Dr.

Studium der Physik an der HHU Düsseldorf und dem University College Dublin. Promotion im interdisziplinären Graduiertenkolleg Biosoft der International Helmholtz Research School, FZ Jülich und HHU Düsseldorf. Schwerpunktthemen u.a.: Begeisterung für MINT Fächer schon in der Schule – besonders für Schülerinnen, interdisziplinäre Kooperation, Mathematik als Nadelöhr in der Studieneingangsphase.

HILDBRAND, Thomas

Studium der Allgemeinen Geschichte und Promotion in Mittelalterlicher Geschichte an der Universität Zürich. Ab 1996 Mitarbeiter und seit 2003 Geschäftsführer im Prorektorat Lehre der Universität Zürich. Autor (mit Peter Tremp) von zwei nationalen Studien zu den Studienangeboten der Hochschulen in der Schweiz vor dem Hintergrund der Bologna Reform (1999 und 2008), Konzeptarbeiten zum Nexus von Forschung und Lehre (2013). 2003–2014 Bologna-Experte der Schweiz, 2014 Berater der National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (Japan). Seit Juni 2014 Geschäftsführer des ZHE Zürich – Zentrum für Hochschulentwicklung.

KEMMERER (geb. Walter), Alexandra

Studium Gymnasiallehreramt Englisch und Mathematik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt, aktuell dort Lehrbeauftragte und Promotion im Bereich der Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie Didaktik der englischen Sprache und Literatur mit Forschungsfokus auf der Förderung fremdsprachlicher Lesekompetenz.

KNAUER, Jan Dr.

Seit 2012 verantwortlich für das Projekt „Employability“ im Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, berät in dieser Funktion Fachverantwortliche zu Employability in der Lehre. Zuvor Leitungstätigkeit in einer Jugendstiftung. Promotion über politische Kommunikation und Bürgerengagement, Absolvent eines deutsch-französischen Doppelstudiengangs in Geschichte und Öffentlichem Recht in Tübingen und Aix-en-Provence.

LANGOSCH, Dieter Prof. Dr.

Nach einer einschlägigen Berufsausbildung Chemiestudium an der FH Aalen, M.Sc. in Biochemie in Baton Rouge, USA. Promotion in Biologie an der Universität Heidelberg und Habilitation an der Universität Frankfurt. Als Heisenberg-Stipendiat Führung der Nachwuchsgruppe „Strukturelle Neurobiologie“ an der Universität Heidelberg. Seit 2001 Leitung des Lehrstuhls für Chemie der Biopolymere an der Technischen Universität München.

LINK, Frauke

Studium der Mathematik und Physik an den Universitäten Hamburg und Freiburg i. Br. 2011 Promotion in Mathematikdidaktik an der Technischen Universität Dortmund. Tätigkeit als Lehrerin in den Sekundarstufen I und II. Seit 2013 Mitarbeiterin im Referat Lehre und Qualitätsmanagement der HTWG Konstanz mit dem Schwerpunkt Hochschuldidaktik und Lehrentwicklung.

MANN, Miriam

Studium der Biologie an der Eberhart Karls Universität in Tübingen, Promotion und Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am MPI für Neurobiologie in München. Seit 2010 verantwortlich in der Studienkoordination und als Hochschullehrerin im Orientierungsprogramm *studium naturale* an der TU München.

MAYRBERGER, Kerstin Prof. Dr.

Studium Lehramt und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Lüneburg und Hamburg. 2009–2011 Juniorprofessorin für Medienpädagogik an der Universität Mainz, 2011–2014 Prof. für Mediendidaktik an der Universität Augsburg. Seit Oktober 2014 Prof. am Interdisziplinären Zentrum für universitäres Lehren und Lernen (IZuLL) an der Universität Hamburg. Aktuell auch kommissarische wissenschaftliche Leitung des Universitätskollegs.

MEYER, Rita Prof. Dr.

Ausbildung zur Industriekauffrau, mehrjährige Tätigkeit in der Industrie, Studium der Fächer Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Soziologie und Philosophie an der Universität Hannover, 2000 Promotion, 2001–2006 Wissenschaftliche Assistentin an der Helmut-Schmidt-Universität Ham-

burg, dort 2005 Habilitation. Seit 2012 Professorin für Berufspädagogik am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE) an der Leibniz Universität Hannover.

MOORAJ, Margrit

Studium der Soziologie, Psychologie und Geographie an der Universität Bonn. Seit April 2014 Referentin im Projekt nexus der HRK, bis Juni 2014 als Referentin im Themenschwerpunkt Diversität, seit Juli 2014 ist sie Referentin für den Bereich Ingenieurwissenschaften. Vor nexus fünf Jahre Gleichstellungsbeauftragte an einer niedersächsischen Fachhochschule. Als Soziologin intensive Auseinandersetzung mit Gender in den Ingenieurwissenschaften.

MÜSKENS, Wolfgang Dr.

Diplom Psychologe. Seit 2001 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fakultät I (Bildungs- und Sozialwissenschaften) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Mitwirkung an zahlreichen Projekten in den Bereichen Durchlässigkeit, Kompetenzerfassung sowie Anrechnung beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge (u.a. ANKOM: Qualifikationsverbund Nord-West). Aktuell Leitung des Projektes „Kompetenzbereich Anrechnung“ im Modellvorhaben Offene Hochschule Niedersachsen.

MUSKATEWITZ, Sara

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung an der TU München, aktuell Promotion zum Thema naturwissenschaftliches Interesse in der Studieneingangsphase. Bis 2014 verantwortlich für die wissenschaftliche Evaluation des Orientierungsstudiengangs *studium naturale* an der TU München.

ORTENBURGER, Andreas Dr.

Studium der Sozialwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum, Diplom-Sozialwissenschaftler, Promotion zum Dr. phil am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin. Seit 2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW GmbH) in Hannover mit Fokus u.a. auf Studienmodellen individueller Geschwindigkeit und Studienqualitätsmonitor.

PREUSKER, Christina

Studium der Geographie, Germanistik und Erziehungswissenschaft mit den Abschlüssen Diplom und Erstes Staatsexamen an den Universitäten Heidelberg und Prag. Bis 2013 Wissenschaftliche Mitarbeiterin für den Lehr- und Beratungsbereich „Studieneingangsphase, Qualifizierungsphase und Übergang in den Beruf“ am Geographischen Institut der Universität Heidelberg. Seit Ende 2013 Referentin im Projekt nexus der HRK.

PURSER, Lewis

Absolvent des Trinity College Dublin und der Graduiertenschule für Entwicklungspolitik an der Universität Genf. 1989-1998 verschiedene berufliche Tätigkeiten an Hochschulen in Ungarn, Rumänien und Bosnien-Herzegowina sowie an mehreren UN-Einrichtungen im Bildungs-, Gesundheits- und im sozialen Bereich. 1998-2005 Programm-Manager bei der EUA (European Universities Association). Direktor für akademische Angelegenheiten an der IUA (Irish Universities Association).

REIN, Volker Dr.

Als Wissenschaftler am BIBB seit langem tätig in F&E zu verschiedenen Themen an der Schnittstelle beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland und in der EU, wie z.B. zu beruflich-wissenschaftlichen Kompetenzen in der Lernergebnisentwicklung und zur kompetenzbezogenen Anerkennung beruflicher Lernleistungen. Hierzu hat er an der Entwicklung des EQR, des DQR und des „US Degree Qualifications Profile for Higher Education“ mitgewirkt.

RÖMER, Konstantin

Studium der Technologie und Management orientierten Betriebswirtschaftslehre (TUM-BWL) und der Philosophie an der Technischen Universität München und der Hochschule für Philosophie. Im akademischen Jahr 2014/2015 tätig als Vorsitzender des Fachschaftenrates und des ASTAs der TU München und Vertreter im Vorstand Lehre der TU München; seit 2011 Mitglied in der Fachschaftsvertretung TUM-BWL mit Schwerpunkt Hochschulpolitik.

ROTH, Christiane

Studium der Medienwissenschaften und Soziologie in Braunschweig und Reykjavik, 2006-2008 und 2009-2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaften der TU Braunschweig. Seit 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, von 2010-2012 im Projekt „International Engagiert Studiert“ und seit 2012 im Projekt „Potentialförderung für Lernen durch bürgerschaftliches Engagement“.

RÜDIGER, Ulrich Prof. Dr. Dr. h.c.

Studium der Physik an der RWTH Aachen, wiss. Mitarbeiter am II. Physikalischen Institut der RWTH Aachen, Promotion, Post-Doctoral Fellow an der New York University. Habilitation und Ernennung zum Privatdozenten für Physik an der RWTH Aachen. Professor und Inhaber der Professur für Experimentalphysik an der Universität Konstanz, Studiendekan des FB Physik der Universität Konstanz, Rektor der Universität Konstanz, HRK-Vizepräsident für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs.

SAILER, Klaus Prof. Dr.

Seit 2006 Professor für Entrepreneurship an der Hochschule München und Geschäftsführer des Strascheg Center for Entrepreneurship (SCE). Als Physiker übernahm er davor verantwortungsvolle Positionen in der Industrie und war Gründer mehrerer Start-up-Unternehmen im Kommunikations- und Innovationsbereich. Er ist Mitgründer und Vorstand der Social Entrepreneurship Akademie, Sprecher der Denkfabrik-Gründungshochschulen und Botschafter von HEInnovate. Sein besonderes Interesse gilt den Bereichen dynamische Innovationsprozesse, Businessmodelle, Netzwerke, Co-Creation und gesellschaftliche Innovationen.

SCHMOLLINGER, Christian

Ausbildung zum Industriekaufmann, Bachelor-Studium in Pflege (B.A. Nursing) an der Katholischen Hochschule Freiburg, Master-Studium der Gesundheitswissenschaften, Hochschule Fulda (M.Sc. PH). Seit September 2014 im Projekt nexus Referent für Gesundheitswissenschaften.

TAUCH, Christian

Studium der Geschichte, Literatur und Internationalen Beziehungen in Deutschland, den USA und Italien. 1991-1995 Leitung des Akademischen Auslandsamts der Technischen Universität Dresden, 1995-2005 Leiter der Internationalen Abteilung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), 2005-2010 Tätigkeit im Referat für Hochschulpolitik im Generaldirektorat für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission in Brüssel. Seit Ende 2010 Leiter des Bereichs Bildung bei der HRK.

THALHOFER, Ulrich Prof. Dipl.-Ing.

Studium des allgemeinen Maschinenbaus an der TU München, neun Jahre als Maschinenbau-Ingenieur in der Industrie tätig (TCAE, NCR, Holtschmidt), sechs Jahre Lehrauftrag an der FHA (FEM-Praktikum). 1991 Berufung an den Fachbereich Maschinenbau der Hochschule Augsburg für den Schwerpunkt Ingenieurinformatik, seit 2012 dort Vizepräsident für Studium und Lehre.

TREMP, Peter Prof. Dr.

Ausbildung zum Primar- und Reallehrer, Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau in Zofingen (Lehrerpatent 1984), 1988-1994 Studium der Pädagogik, Deutsche Sprachwissenschaft und Geschichte der Neuzeit, Universität Zürich, 1998 dort Promotion. 1997-2004

Dozent für „Allgemeine Pädagogik“, FHA Pädagogik Aargau. 2004-2011 Leiter Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich. Seit 2011 Leiter Abteilung Forschung und Entwicklung an der PH Zürich.

UHRIG, Marcel

2012 Abitur in Reutlingen, Auslandsaufenthalt in den USA, Praktika bei der BASF in Ludwigshafen und dem DLR in Stuttgart. Seit Wintersemester 2013 Studium Biological Sciences an der Universität Konstanz.

WRIGHT, Kathy

Fellow der HEA, MA in Erziehungswissenschaften der Universität East London. Graduiertenzertifikat in Erziehungswissenschaften des St. Martin's College (jetzt Universität Cumbria) sowie B.A. (Hons) der Universität Lancaster. Seit 2011 bei der HEA (Higher Education Academy) als Fachgruppenleiterin für Bildung; zurzeit stellvertretende Direktorin für Akademische Angelegenheiten.

ZAHNEN, Nikolaus Dr.

Studium der Geographie an den Universitäten Mainz, Marburg und Edmonton (Kanada), Promotion an der HU Berlin über ein Thema zum Klimawandel in der kanadischen Arktis. Nach einer Tätigkeit als Bologna-Berater der HRK seit 2006 Referent für Lehrfragen an der Universität Konstanz, dort Leitung des Sachgebiets Lehre und Weiterbildung.

ZERVAKIS, Peter A. Dr.

Studium der Geschichte und Politikwissenschaft. 1989-1991 Studienaufenthalte am German Historical Institute in Washington und in der Europäischen Kommission in Brüssel. 1992 von der Studienstiftung des deutschen Volkes geförderte Promotion an der Universität Hamburg und dort bis 1998 wiss. Mitarbeiter und Dozent. 1999-2004 Postdoc am Zentrum für Europäische Integrationsforschung der Universität Bonn. 2004-2006 Leitung der Europa-Projekte der Bertelsmann Stiftung in Gütersloh. 2006-2010 Leitung der Bologna-Projekte der HRK. 2010-2014 Leiter des HRK-Projekts nexus – „Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“. Seit Juli 2014 Projekt-Koordinator für Inhalte des Projekts nexus – „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ der HRK, dort auch zuständig für den Bereich Medizin und Gesundheitswissenschaften.

Tagungsprogramm

Mittwoch, den 25. März 2015

11:00 – 12:00	Anmeldung / Registrierung	
12:00 – 13:00	Imbiss	
13:00 – 13:45	Eröffnung Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Rüdiger , Rektor der Universität Konstanz, HRK-Vizepräsident für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs MODERATION Jan-Martin Wiarda	
13:45 – 14:00	Beethoven Trio der Universität Konstanz	
14:00 – 15:30	Einführungsvortrag „Flexibilisierung im Studium – Ansätze und Wege“ IMPULS Tino Bargel , Universität Konstanz TALKRUNDE MIT Prof. Dr. Matthias Armgarth , Universität Konstanz Prof. Dr. Taiga Brahm , Universität St. Gallen Prof. Dr. Beate Bergé , Hochschule Konstanz Konstantin Römer , AStA Technische Universität München Dr. Andreas Ortenburger , DZHW MODERATION Jan-Martin Wiarda	
15:30 – 16:00	Kaffeepause	
16:00 – 18:30	Parallele Foren zu den Schwerpunktthemen	
	Orientierung in der Studieneingangsphase: Modelle und Ansätze IMPULSE Prof. Dr. Kerstin Mayrberger , Universität Hamburg Prof. Dr. Dieter Langosch und Sara Muskatewitz , TU München KOMMENTAR Tino Bargel , Universität Konstanz STUDIERENDEN-KOMMENTAR Miriam Block , Universitätskolleg Universität Hamburg MODERATION Dr. Stephanie Grabowski , nexus / HRK	Forum A Raum D 0406
	Anerkennung erleichtern: Internationale Mobilität der Studierenden erhöhen IMPULSVORTRÄGE UND DISKUSSION Dr. Olaf Bartz , Akkreditierungsrat Prof. Dr. Mechthild Dreyer , Johannes Gutenberg-Universität Mainz Prof. Dipl.-Ing. Ulrich Thalhofer , Hochschule Augsburg MODERATION Dr. Stefan Arnold / Tilman Dörr , nexus / HRK	Forum B Raum D 0522
	Anrechnung und Durchlässigkeit: Lernergebnisse anerkennen IMPULS Dr. Wolfgang Müskens , Carl von Ossietzky Universität Oldenburg KOMMENTAR Dr. Nikolaus Zahnen , Universität Konstanz Maren Kreutz , Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover MODERATION Christian Schmollinger , nexus / HRK	Forum C Raum D 0430

... 16:00-18:30	Forschendes Lernen: Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenz IMPULSE Prof. Dr. Daniela Elsner , Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M. Prof. Dr. Martin Blum , Universität Hohenheim STUDIENDEN-KOMMENTARE René Malte Schneider , Universität Hohenheim Alexandra Walter , Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. MODERATION Margrit Mooraj , nexus / HRK	Forum D Raum D 0436
	„Employability“ und Kompetenzorientierung: Von der Leerformel zum Leitziel IMPULSE Prof. Dr. Rita Meyer , Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover VORSTELLUNG GUTER PRAXISBEISPIELE Dr. Jan Knauer / Andreas Eimer , Westfälische Wilhelms-Universität Münster Prof. Dr. Klaus Sailer , Hochschule München MODERATION Dr. Peter A. Zervakis , nexus / HRK	Forum E Raum D 0432
	„Service Learning“: Ein Anreiz zur Förderung der Mobilität von Studierenden IMPULSE Christiane Roth , Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Gerd Weisgerber , Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes STUDIENDEN-KOMMENTAR Marcel Uhrig , Universität Konstanz MODERATION Christina Preusker , nexus / HRK	Forum F Raum D 0404
19:00 – 19:30	Abendessen	

Donnerstag, den 26. März 2015

09:30 – 11:00	Panel: Internationale Expertenkommentare zu den Ergebnissen aus den Foren TALKRUNDE MIT Lewis Purser , Irish Universities Association Prof. Dr. Peter Tremp , Pädagogische Hochschule Zürich Dr. Volker Rein , Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn Prof. Dr. Johannes Wildt , Technische Universität Dortmund MODERATION Jan-Martin Wiarda
11:00 – 11:20	Kaffeepause
11:20 – 13:00	Vortrag: „The Higher Education Academy in the UK“ IMPULS Kathy Wright , The Higher Education Academy (HEA), Heslington/York TALKRUNDE MIT Christian Tauch , Hochschulrektorenkonferenz Thomas Hildbrand , ZHE Zürich – Zentrum für Hochschulentwicklung MODERATION Jan-Martin Wiarda
13:00	Mittagsimbiss

