

journal hochschuldidaktik

Forschung und Lehre

Teaching and Research in Universities



Wintersemester 2014/2015

25. Jg. Nr. 1-2
September 2014
ISSN 0949-2429
www.zhb.tu-dortmund.de/hd/bereich-hd/
www.zhb.tu-dortmund.de/hd/prof-hdhf/

Themen
Tipps
Informationen
Lehrangebote
Beratungsangebote

Inhaltsverzeichnis

Editorial.....	3
<i>Prof. Dr. Liudvika Leisyte / Dr. Sigrid Dany</i>	
Themenschwerpunkt: Changing Teaching-Research-Nexus in Universities	
Das Verhältnis von Forschung und Lehre und die Zukunft der akademischen Karrieren.....	5
<i>Liudvika Leisyte & Bengü Hosch-Dayican</i>	
Disziplinäre Studienprofile im Kontext universitärer Autonomie und der Bologna-Reform am Beispiel der Universität Wien.....	10
<i>Thomas Pfeffer</i>	
Themenschwerpunkt: Forschendes Lehren und Lernen	
Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre.....	14
<i>Birgit Spinath, Eva Seifried & Christine Eckert</i>	
Portfolioarbeit – kohärente Lernprozesse im Kontext forschenden Lernens.....	17
<i>Eberhard Johannes Zartmann</i>	
Die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen an der TU Dortmund.....	24
<i>Matthia Quellmelz, Andreas Heimeier & Bianca Zickerick</i>	
Tipps und Informationen	28
Weiterbildung, Lehre und Beratung.....	28
Hello & Goodbye.....	29
In 2014 erschienene Veröffentlichungen.....	30
In 2013 erschienene Veröffentlichungen.....	31
Liste unserer Mitarbeiter/innen.....	34
Impressum.....	35

Diesem Heft liegen mehrere Exemplare des Veranstaltungsverzeichnisses für das Wintersemester 2014/15 bei sowie Informationsflyer des Bereichs Hochschuldidaktik. Sie können jederzeit zusätzliche Exemplar anfordern. Bitte wenden Sie sich an Frau Marion Kettler, Tel.: 0234/755-5526, E-Mail: marion.kettler@tu-dortmund.de

Dear readers,

This issue of *Journal Hochschuldidaktik* is dedicated to the study of the changing teaching and research nexus – the topic that has increased in importance in recent years due to the emphasis on student learning experience as well as the increasingly strong debates of the university transformation and mission drift. We present the topic from two perspectives – the higher education research perspective where we study the differentiation of the academic roles of teaching and research as related to the current higher education policy reforms, the division of time and responsibilities as well as rewards between teaching and research at universities on the one hand, and the scholarship of teaching and learning in terms of linking research and teaching in practice to enhance student learning experience on the other hand. In this issue we bring forward German as well as international studies which address these two different aspects of teaching and research functions at universities.

Teaching research nexus has been widely studied in different higher education systems with the most prominent studies carried out in the Anglo-Saxon countries (Brew 2006; Clark 1991, 1996; Colbeck 1998; de Weert 2004; Deem and Lucas 2007; Jenkins et al. 2003; Durning and Jenkins 2005; McNay 1999; Smith 1999; Taylor 2007, Leisyte 2007; Leisyte et al. 2009). In the European systems partly due to the changing institutional environment of universities, demographic changes as well as economic crisis, the functionality of a strong teaching research nexus has been questioned. As noted by Leisyte et al. (2009), although the link between teaching and research functions of European universities is assumed, this connection both historically and presently has been uncertain.

As discussed earlier by Leisyte et al. (2009), there are different models which explain the connection between the two academic roles of teaching and research, with the Humboldtian model of teaching and research unity being the most prominent one. Literature provides a positive and a negative relationship between teaching and research, while other studies show there is no nexus between teaching and research (Hattie and Marsh 1996; Elton 1986; Coate et al. 2001; Schimank and Winnes 2000). The complex measurement of the connection between teaching and research has been repeatedly reported (Neumann 1994; Zubrick et al. 2001; Hattie and Marsh 1996).

We propose that the distinction of three models based on Humboldtian idea is most helpful to under-

Liebe Leserinnen und Leser,

im vorliegenden Heft geht es um die Diskussion „Lehre und Forschung“, jedoch nicht im Sinne einer „tired old teaching vs. research debate“ (Boyer 1990: xii)⁽¹⁾ wie das Titelbild mit der abgenutzten Waage möglicherweise suggerieren könnte. Vielmehr wird die Verbindung von Lehren und Forschen in den letzten Jahren enorm differenziert betrachtet, denn das traditionelle Ideal von einer starken Verkopplung von Lehre und Forschung verändert sich aufgrund der Neudefinition von der Mission der Universität. Stichpunkte hierzu sind: die Universität als Dienstleistungszentrum, der Wandel in der Hochschulsteuerung, wachsende Studierendenzahlen und steigende Lehraufgaben, ein verändertes Rollenverständnis in Lehre und Forschung, der Perspektivwechsel der Lehrenden von Inhalt und Unterweisung zum Lernprozess der Studierenden, die (fach)wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre.

Dieses Heft ist Studien gewidmet, die sich die wandelnde Beziehung zwischen Lehre und Forschung zum Thema machen. Es werden zwei Perspektiven vorgestellt: Zum einen die Perspektive der Hochschulforschung, die neue Rollen von akademischer Forschung und Lehre in den Mittelpunkt stellt („teaching research nexus“), zum anderen die Erforschung des eigenen Lehr-/Lernprozesses in der Fachdisziplin mit wissenschaftlichen Mitteln („Scholarship of Teaching & Learning“).

„Scholarship of Teaching & Learning“ („Forschendes Lehren“ oder „Forschung über eigenes Lehren“ & „Forschendes Lernen“ (Huber 2014: 21⁽²⁾)) ist eng verbunden mit dem Namen Boyer, der den Stellenwert von Lehre betont und für ein anderes Verständnis von Wissenschaft plädiert (Boyer 1990: 15ff; vgl. auch Huber 2011: 3⁽³⁾; Dany 2007: 85ff⁽⁴⁾).⁽⁵⁾ Um die Wissenschaftlichkeit der Lehre herauszu-

(1) Boyer, Ernest L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

(2) Huber, Ludwig (2014). *Scholarship of Teaching and Learning. Konzepte, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben*. In: *Forschendes Lehren im eigenen Fach*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19-36.

(3) Hubert, Ludwig (2011). *Scholarship of Teaching and Learning – Forschung zum (eigenen Lehren)*. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*, Griffmarke J 1.11.

(4) Dany, Sigrid (2007). *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Berlin: Lit Verlag.

(5) Fortsetzung der Debatte durch: Glassick, Charles E. et al. (1997). *Scholarship reassessed*. San Francisco, CA: Jossey-Bass und der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 1998 (später die Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning).

stand the similarities and differences in teaching research nexus across countries. In this regard we turn to Schimank and Winnes (2000) differentiation of pre-Humboldtian, Humboldtian and post-Humboldtian connection between teaching and research in the university systems. The pre-Humboldtian model differentiates between teaching and research separating them in different organizations – teaching in universities and research in institutes as it can be found in France, Russia and Eastern European countries. The second model assumes the unity of teaching and research whereby universities are seen as the places of research and a blending of the two activities in the professorial role is emphasized (Clark 1983). Training students in research is central in this model. The third model, called post-Humboldtian by Schimank and Winnes (2000) points to the differentiation of roles, organizations and resources for teaching and research – although both of the roles are expected to take place at a university. Literature suggests that many European university systems are moving towards this model, which has implications for the future of the quality of teaching and research as well as for the career prospects of academics (Leisyte and Dee 2012).

Further, the conventional wisdom model by Hattie and Marsh (1996) helps us understand the interlinkages between teaching and research when it comes to quality enhancement. They argue that one cannot be a good teacher unless you are a good researcher and vice versa. Thus, teaching and research are correlated. At the same time, it is perceived (Smeby 1998) that research is more important for teaching rather than the other way (Leisyte et al. 2009).

This issue of *Journal Hochschuldidaktik* specifically addresses the question of the link between teaching and research and whether we can enhance the understanding of the scholarship of teaching and learning through research.⁽¹⁾



Prof. Dr. Liudvika Leisyte

(1) The cited publications can be found at www.zhb.tu-dortmund.de/hd/prof-hdhf-publikationen/, and in: Leisyte, L., Enders, J. & H. de Boer (2009). The Balance between Teaching and Research in Dutch and English Universities in the Context of University Governance Reforms. Higher Education, Vol. 58, 5, pp. 619-635.

stellen, bedarf es eines neuen Blickwinkels: Lehren als Aktivität und als Forschungsobjekt. „Teaching like other forms of scholarship, is an extended process that unfolds over time“ (Shulman 1998: 5⁽⁶⁾). Nach Shulman sind es drei Schlüsselemente, die eine Tätigkeit als wissenschaftlich charakterisieren: 1. Sie erfolgt öffentlich, indem die Ergebnisse publiziert werden, 2. Sie ist empfänglich für Kritik und Evaluation und 3. Sie stellt sich dem kollegialen Austausch (vgl. Shulman 1998: 5; vgl. auch Huber 2014: 7, 21; Dany 2007). Voraussetzung dafür ist auch ein veränderter Blick der Lehrenden auf sich selbst: Lehrende als Lernende über ihre Studierenden und deren Wissenszuwachs, über die eigenen Lehrveranstaltungen, die im kollegialen Austausch und in Diskussionen mit den Studierenden stehen, und ihre Erkenntnisse der Öffentlichkeit zugänglich machen. So wird der Weg frei für eine umfassendere Lehrkultur.

L. Leisyte & B. Hosch-Dayican stellen in „Das Verhältnis von Forschung und Lehre und die Zukunft der akademischen Karrieren“ eine Studie vor, in der sie das sich verändernde Verhältnis von Forschung und Lehre unter genderspezifischen Gesichtspunkten untersucht haben.

T. Pfeffer zeigt in „Disziplinäre Studienprofile im Kontext universitärer Autonomie und der Bologna-Reform am Beispiel der Universität Wien“ die Umstrukturierung der österreichischen Hochschullandschaft als Reaktion auf Bologna.

B. Spinath, E. Seifried & C. Eckert erläutern in „Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung der Hochschullehre“ was unter „Forschendes Lehren“ zu verstehen ist und wie sich dies von „Forschendes Lernen“ abgrenzt.

Forschendes Lernen ist der Tenor von E. J. Zartmann in „Portfolioarbeit – kohärente Lernprozesse im Kontext forschenden Lernens“.

In „Die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen an der TU Dortmund“ stellen M. Quellmelz, A. Heimeier & B. Zickerick ihre empirische Erhebung vor und stellen ganz generell den Erwerb von studentischen Schlüsselkompetenzen und deren Stellenwert für Studium und Beruf heraus.

Mit diesem Ausblick auf die neue Ausgabe wünsche ich allen Leserinnen und Lesern eine vergnügliche, informative und anregende Lektüre. Wie immer sind Rückmeldungen sehr willkommen.



Dr. Sigrid Dany

(6) Shulman, Lee (1998). "Course Anatomy: The Dissection and Analysis of Knowledge Through Teaching." In: Hutchinson, Pat (Ed.) (1998): The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning. Washington: AAHE, S. 5-12.

Das Verhältnis von Forschung und Lehre und die Zukunft der akademischen Karrieren

Eine Fallstudie der genderspezifischen Arbeitsteilung an einer niederländischen Universität

Liudvika Leisyte & Bengü Hosch-Dayican

Einleitung

In den letzten zwei Jahrzehnten wurden die europäischen Hochschulen einem erheblichen Wandel unterzogen, welcher u. a. auf die New Public Management (NPM) Reformen und die relativ starke Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme durch zwischenstaatliche Vereinbarungen wie den Bologna-Prozess (Leisyte und Dee 2012) zurückzuführen ist. Einhergehend mit einem starken Aufbau von Managementkapazitäten haben sich Universitäten immer mehr zu zentral gesteuerten Organisationen entwickelt. Als Teil dieses Prozesses wurde eine schrittweise Abkehr vom klassischen Humboldtschen Modell der Einheit von Lehre und Forschung im akademischen Beruf in Richtung strukturell differenzierter akademischer Rollen beobachtet (Leisyte und Dee 2012). Das Humboldtsche Modell nimmt eine starke Verkopplung von Lehre und Forschung sowohl in Bezug auf den Inhalt von wissenschaftlicher Arbeit als auch in Bezug auf den Aufgabenbereich von Wissenschaftlern an. Nach diesem Modell sind sowohl Lehre als auch Forschung Teil von Universitäten (Schimank und Winnes, 2000).

Das sich verändernde Verhältnis von Forschung und Lehre sowie die Tendenz zu der akademischen Rollendifferenzierung können zur Folge haben, dass neue Ungleichheiten unter Akademikern entstehen oder dass die bereits bestehenden Ungleichheiten intensiviert werden. Frühere Studien haben gezeigt, dass Wissenschaftlerinnen tendenziell mehr in der Lehre als in Forschungs- oder Führungsaufgaben tätig sind, im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen (Barrett und Barrett 2011, Bird 2011). Die Entkopplung von Lehr- und Forschungsaufgaben und ihre ungleiche Verteilung zwischen Gruppen von Akademikern kann eventuell zu einer genderspezifischen Segregation der akademischen Rollen führen und somit ein Hindernis für den Karriereverlauf von Wissenschaftlerinnen darstellen, da Erfolg in der Forschung nach wie vor eines der wichtigsten Kriterien für den beruflichen Aufstieg ist (Blackmore und Sachs 2007).

Ziel dieser Studie ist es, die Veränderung der akademischen Rollen für Wissenschaftlerinnen und die Auswirkungen dieser Veränderung auf ihre Karriereperspektiven zu verstehen. Daher stellen wir die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie haben die Veränderungen im New Public Management das Verhältnis von Forschung und Lehre beeinflusst?
2. Was bedeutet die akademische Rollendifferenzierung für die Karriereentwicklung von Wissenschaftlern?

Die vorliegende Studie basiert auf der Analyse von institutionellen und nationalen Dokumenten, Berichten, sowie einer Umfrage unter den akademischen Mitarbeiterinnen einer niederländischen Universität, die im Jahr 2012 durchgeführt wurde. Das niederländische Hochschulsystem ist als Fallbeispiel gewählt worden, da es zu den europäischen Ländern gehört, wo Frauen an Professorenstellen am stärksten unterrepräsentiert sind (13 % im Jahr 2010, vgl. Europäische Kommission 2012). Außerdem wird im niederländischen Hochschulsystem das Humboldtsche Modell der Einheit von Forschung und Lehre angewandt (Leisyte 2007).

NPM-Reformen und das niederländische Hochschulsystem

Als Folge der NPM-orientierten Regierungspolitik und des damit einhergehenden Ziels der Effizienz- und Effektivitätssteigerung wurden die Hochschulen in den 1990er Jahren immer stärker „managerlized“, i. e. die administrativen Strukturen und Kontrollen innerhalb von Universitäten wurden zunehmend aufgebaut; beginnend im Vereinigten Königreich und allmählich auch im kontinentalen Europa (De Boer et al. 2007). Universitäten in Europa sind einerseits autonomer geworden und haben andererseits gleichzeitig mehr Rechenschaftspflicht gegenüber einer zunehmenden Vielfalt von Interessengruppen. Im Rahmen dieser Prozesse haben die Universitäten versucht, ihre Organisationsstrukturen anzupassen, was wiederum zu einer Modifizierung der akademischen Arbeitsbedingungen und Differenzierung der Lehr-, Forschungs- und Verwaltungsaufgaben unter den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern führte.

An niederländischen Universitäten haben die Managementbefugnisse der Vorstände und die Entwicklung von ernannten Dekanen zu professionellen Managern zu größeren Verwaltungsapparaten und zur Professionalisierung der Personalabteilungen geführt (De Boer et al. 2007). Des Weiteren

wurde durch die zunehmende Evaluationslogik in Form von Monitoring der akademischen Leistungen sowie den immer stärker werdenden Wettbewerben um Ressourcen, die Notwendigkeit von diversen Einkommensquellen geschaffen (De Boer et al. 2007). Daraus folgt eine vermehrte Orientierung der Einstellungs- oder Beförderungskriterien an Universitäten an der Anzahl der Publikationen in hochrangigen, begutachteten Fachzeitschriften und dem Vermögen, externe Forschungsförderung zu akquirieren (Leisyte 2007; Leisyte et al. 2008). Zudem hat die derzeitige Rezession an niederländischen Universitäten den Weg in Richtung strengerer Regelbefolgung, starrer Budgetierung, der Nichtverlängerung von befristeten Verträgen und Einstellungsstopps verstärkt. Gleichzeitig ist die Teilung von Lehr-, Forschungs- und Verwaltungsaufgaben immer noch weitgehend von dem kollektiven akademischen Arbeitsabkommen auf der Nationalebene definiert.

Sowohl Lehr- als auch Forschungsqualifikationen werden im niederländischen Hochschulsystem immer noch für den individuellen Karriere-Aufstieg zur Professur benötigt und sind somit dem Humboldtschen Verständnis der akademischen Wissenschaft nahe. Für die mittleren und oberen Karrierestufen scheint das traditionelle Humboldtsche Modell der Einheit von Forschung und Lehre beibehalten worden zu sein. Die Kombination von Kompetenzen in Lehre und Forschung werden höher bewertet als Kompetenzen in Forschung oder Lehre allein (De Weert 2009: 148). Allerdings gibt es Abweichungen von diesem Modell, da seit den 1990er Jahren getrennte Laufbahnen für Wissenschaftler bezogen auf ausschließliche Lehr- oder Forschungstätigkeiten als ein Teil der akademischen Karriere in den Niederlanden erkennbar sind. Zudem ist es selbst für die kombinierten Lehr- und Forschungspositionen in mittleren Karrierestufen schwierig, von einer Ausgewogenheit zwischen Forschung und Lehre zu sprechen. Mehr als 50% der Vertragszeit von Akademikern auf mittleren Karrierestufen ist für die Lehre bestimmt, während die administrativen Aufgaben etwa weitere 10% einnehmen, sodass nicht mehr als 40% der Arbeitszeit für Forschungsaktivitäten bleiben. Bedingt durch Besonderheiten des niederländischen akademischen Kontextes kann dies ein Hindernis für den beruflichen Aufstieg darstellen. Zum Ersten hat die Anzahl der befristeten Verträge für „Universitair Docenten“ (Assistenz-Professoren) in den letzten zehn Jahren zugenommen, obwohl für die mittlere Karrierestufen in der Regel ein fester Arbeitsvertrag vorgesehen ist (Van den Brink 2010). Zum Zweiten ist die Beförderung zu einem höheren akademischen Rang stark abhängig von den verfügbaren Positionen. Dies bedeutet, dass selbst mit hervorragend erbrachten Leistungen der Weg nach oben nicht immer gewährleistet werden kann.

Es ist zu beobachten, dass der Wettbewerb auf fast jedem akademischen Karriereschritt recht hoch ist und eine erfolgreiche Einstellung in eine höhere Position in hohem Maße von außergewöhnlichen Leistungen abhängt, welche in der Regel auf einem starken Forschungsprofil basieren. Daher stehen Akademiker auf mittleren Karrierestufen besonders unter Druck. Im Zusammenhang mit der rasch gestiegenen Anzahl von Studierenden kann die tatsächliche Lehrzeit für Akademiker auf mittleren Karrierestufen den offiziell definierten Zeiträumen für die Lehre übersteigen und es hängt von den Verhandlungen mit den Lehrstühlen ab, inwiefern die Balance zwischen Lehre und Forschung eingehalten werden kann. In einem solchen Kontext ist die Frage des Geschlechtergleichgewichts in der Zuweisung von Lehr- und Forschungsaufgaben von besonderer Bedeutung.

Karrierperspektiven für Akademikerinnen

Frühere Studien haben gezeigt, dass die Abwesenheit von transparenten Rekrutierungs- und Beförderungsverfahren in höherem Maße zur Verhinderung des Aufstiegs der Frauen in der akademischen Karrierelaufbahn führen kann. Grund hierfür sind ungeschriebene Normen und Regeln, die für Akademikerinnen nicht unbedingt zugänglich sind (Bain und Cummings 2000; Probert 2005; Timmers et al. 2010). Dies ist besonders an niederländischen Universitäten der Fall, an welchen Wissenschaftlerinnen in höheren akademischen Positionen stark unterrepräsentiert sind (Van den Brink 2010). Unter Berücksichtigung dieser Tatsache birgt die Umwandlung von Hochschulen zu streng kontrollierten, unternehmerischen Organisationen – obwohl sie aufgrund klarer und standardisierter Beförderungskriterien zunächst als genderfreundlich erscheint – die Gefahr, dass bereits bestehende genderspezifische Strukturen und Praktiken verstärkt werden.

Wie bereits erwähnt, führen steigende Arbeitsbelastungen aufgrund von höheren Studierendenzahlen sowie Leistungsdruck innerhalb des akademischen Arbeitsmarktes zu einem wechselnden Ungleichgewicht der verschiedenen Rollen und Aufgaben von Lehre, Forschung und Verwaltung. Bedenkt man die bereits vorhandenen geschlechterspezifischen Praktiken innerhalb des niederländischen akademischen Systems, dann könnten diese Änderungen implizieren, dass Lehr- und Forschungsvorhaben von Männern und Frauen auf unterschiedliche Weise mit ihren jeweiligen Lehrstuhlinhabern ausgehandelt werden. Die Verteilung akademischer Arbeitsbelastung auf Akademiker und Akademikerinnen könnten von informell diskriminierenden Verfahren abhängen. Bestehende Studien aus mehreren anderen Ländern liefern klare Beweise für eine ungleiche Verteilung verschiede-

ner akademischer Aufgaben zwischen Akademikern und Akademikerinnen. Es wurde nachgewiesen, dass Akademikerinnen mehr Zeit auf die Lehre aufwenden (Bird 2011), während männliche Akademiker vor allem in Positionen vertreten sind, in denen Lehre und Forschung ausgeglichen sind oder reine Forschungsstellen innehaben (Barrett und Barrett 2011).

Der Nachteil, der durch diese Entwicklung entsteht, kann zu einer fast unmerklichen Geschlechterkluft bezüglich verschiedener Beschäftigungsformen und akademischer Rollen und Aktivitäten führen, welche die Karriereentwicklung von Akademikerinnen an niederländischen Universitäten in vielfältiger Weise behindern könnte. Lehre und Forschung werden prinzipiell in ihrer Bedeutung für akademische Exzellenz an niederländischen Universitäten als gleichwertig anerkannt und sind beide in den Beförderungskriterien der meisten Universitäten enthalten. In der Praxis werden die beiden Aufgaben jedoch nicht in gleichem Maße geschätzt: Während Leistungen in der Forschung ein wichtiges Kriterium für die Beförderung in höhere akademische Funktionen sind und gleichermaßen auch von Mitarbeiter/inne/n als ausschlaggebend für eine Beförderung gesehen werden, kann die Lehre weniger messbare Ergebnisse liefern und bleibt in Evaluierungsprozessen innerhalb von Fakultäten oft unterbewertet (Blackmore und Sachs 2007).

Geschlechterspezifische Ungleichheiten im Prozess der Entkopplung von Lehre und Forschung können somit für die beruflichen Perspektiven von Akademikern und Akademikerinnen von größter Bedeutung sein und können als wesentlicher Faktor für die Erklärung der geschlechtsspezifischen Verlusten in wissenschaftlichen Laufbahnen (das sog. Leaky-Pipeline-Syndrom) angesehen werden. Vor allem für Frauen auf mittleren Karrierestufen sind Beförderungskriterien in Hinsicht auf Forschungsergebnisse besonders anspruchsvoll. Hier kann die Ungleichverteilung der Arbeitsbelastung zu Lasten der Forschung eine Störung oder sogar Stagnation einer akademischen Karriere bedeuten. Im nächsten Absatz liefern wir Indizien für die Richtigkeit dieser Annahme im Falle einer niederländischen Universität.

Ergebnisse

Die niederländische Universität im Mittelpunkt unserer Studie ist ein Beispiel einer Hochschule mit einem geringen Anteil von Frauen in höheren akademischen Positionen. Einstellungsverfahren und Rollenverteilungen entsprechen dem offiziellen niederländischen Vorbild. Basierend auf einer Online-

Umfrage, die von Februar bis März 2012 unter 129 Akademikerinnen aller Karrierestufen durchgeführt wurde, beobachteten wir folgendes:

1. Wie haben die Veränderungen im New Public Management das Verhältnis von Forschung und Lehre beeinflusst?

Die durchschnittlich wöchentlich auf Lehre und Forschung aufgewandte Zeit⁽¹⁾ variiert stark zwischen den vier verschiedenen akademischen Karrierestufen: Dozentinnen, Forscherinnen, mittlere Karrierestufen und Professorinnen (siehe Abb. 1). Im Einklang mit ihrer offiziellen Funktionsbeschreibung wird ein Großteil der Wochenarbeitszeit von Dozentinnen und Forscherinnen vor allem der jeweiligen Aufgaben von Lehre und Forschung gewidmet. Akademikerinnen in mittleren Karrierestufen scheinen ungefähr gleich viel Zeit für beide Aufgaben aufzuwenden, wobei die Lehre leicht überwiegt. Außerdem verbringen sie deutlich weniger Zeit mit Forschung als jüngere Nachwuchswissenschaftlerinnen und Professorinnen.

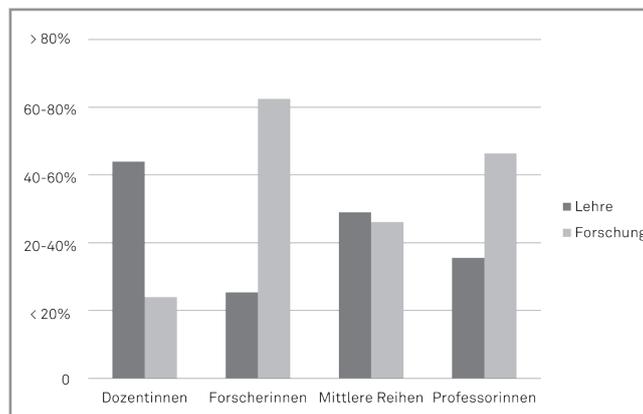


Abbildung 1

In der Umfrage wurden die Befragten ferner gebeten, auf einer 5-Punkte-Skala anzugeben, wie sie die Balance zwischen ihrer an Lehr- und Forschungsaktivitäten gewidmeten Zeit wahrnehmen. Bivariate Korrelationsanalysen haben gezeigt, dass das wahrgenommene Gleichgewicht in der Arbeitsbelastung positiv in Zusammenhang zur für Forschung aufgewandten Zeit steht (Pearson's $r=0.601$, sig.), wobei es mit der durch die Lehre beanspruchten Zeit negativ korreliert (Pearson's $r=-0.625$, sig.; vgl. Leisyte und Hosch-Dayican 2014, im Erscheinen). Dieses Verhältnis kommt auch in den Wahrnehmungen der einzelnen akademischen Karrieregruppen zum Ausdruck, welche stark unter-

(1) Die Befragten hatten die Möglichkeit auf die Fragen über ihre wöchentlich auf Lehre und Forschung gewidmete Zeit auf einer 5-Punkte-Skala zu reagieren, welche aus den folgenden Kategorien bestand: Weniger als 20%, 20-40%, 40-60%, 60-80% und mehr als 80%. In der Abbildung 1 werden die arithmetischen Mittel auf dieser Skala für die jeweiligen Aufgaben präsentiert.

schiedlich ausfallen: Während alle der befragten Dozentinnen beinahe kein Gleichgewicht in der Verteilung ihrer wöchentlichen Arbeitsbelastungen konstatierten, machten Forscherinnen und Professorinnen deutlich positivere Aussagen über Ihre Arbeitsverteilung. Wissenschaftlerinnen in mittleren Karrierestufen waren wiederum am wenigsten zufrieden mit der Balance der Funktionsverteilung, was wahrscheinlich auf ihre Überlastung mit Lehr- und Tätigkeiten zurückzuführen ist.

2. Was bedeutet die akademische Rollendifferenzierung für die Karriereentwicklung von Wissenschaftlern?

In Bezug auf die Aufstiegsperspektiven von Akademikerinnen wurden zwei Dimensionen betrachtet, welche Aufschluss geben über eine Vielzahl von Bewertungs- und Beförderungskriterien und darüber, inwiefern die Befragten sich von diesen betroffen sehen: a) die Transparenz von Kriterien zur Bewertung von gebrachten akademischen Leistungen und b) Einschätzung der Beförderungsprozeduren.⁽²⁾ *Abbildung 2* gibt die durchschnittlichen Positionen jeder akademischen Karrierestufe zu den zwei Dimensionen wieder.

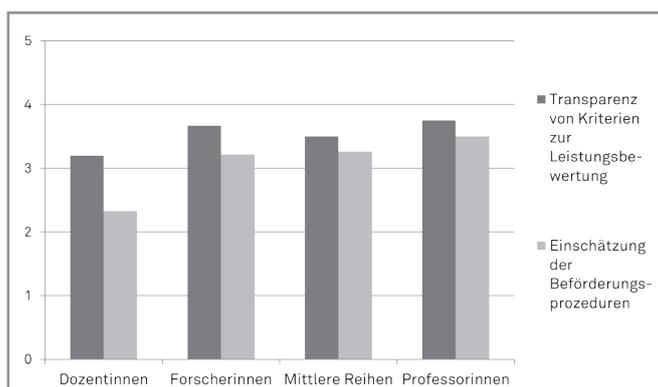


Abbildung 2

Die Abbildung zeigt, dass die Befragten aus allen Karrierestufen den Evaluationskriterien und Beförderungsverfahren in der Regel gleichgültig oder eher zufrieden gegenüber stehen. Auch Akademikerin-

(2) „Transparenz von Kriterien zur Bewertung von gebrachten akademischen Leistungen“ ist ein additiver Index bestehend aus zwei Variablen: 1) Kongruenz zwischen Aufgabenbeschreibung und Bewertungsindikatoren und 2) Klarheit von Anforderungen für eine positive Arbeitsevaluation. Die Skala des Indexes variiert von 1 (gering) bis 5 (hoch). „Förderung Verfahren und Perspektiven“ ist ein additiver Index bestehend aus sechs Variablen: 1) Klarheit von Beförderungskriterien, 2) Die Wahrscheinlichkeit, dass positive Leistungsevaluation zur Beförderung führt, 3) Anzahl der Jahre seit der letzten Beförderung, 4) die Responsivität der Fakultät auf die Beförderungsbedürfnisse, 5) das Maß an Beratung innerhalb von Beförderungsprozeduren und 6) die Anerkennung von wissenschaftlichen Leistungen für die Beförderung. Die Skala des Indexes variiert von 1 (sehr negative Bewertung) bis 5 (sehr positive Bewertung).

nen in mittleren Karrierestufen weichen von diesem Muster nicht wesentlich ab. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Aspekte innerhalb der Dimensionen wird jedoch deutlich, dass die Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen, die Responsivität der Fakultät für Beförderungsbedürfnisse und das Maß an Beratung innerhalb von Beförderungsprozessen vor allem unter Dozentinnen und Forscherinnen weniger Zufriedenheit hervorruft.

Inwiefern stehen die oben dargestellten Wahrnehmungen der Karriereperspektiven in Zusammenhang mit dem Verhältnis von Forschung und Lehre? Hat die Verteilung der Lehr- und Forschungsaufgaben einen Einfluss auf die beruflichen Perspektiven von Akademikerinnen? Mithilfe einer bivariaten Korrelationsanalyse des Lehr- und Forschungsverhältnisses und der Indikatoren für berufliche Perspektiven haben wir Einblicke in die Beziehung zwischen den beiden Variablen, ihre Stärke und auch ihre Richtung erlangen können (Leisyte und Hosch-Dayican 2014, im Erscheinen). Die Ergebnisse aus dieser Studie verdeutlichen, dass beide Aspekte der beruflichen Aufstiegsperspektiven signifikant mit der wahrgenommenen Balance der Funktionsverteilung und der Zeit, die für die Lehre aufgewendet wird, verbunden sind: Ein ausgewogenes Funktionsprofil scheint mit der Wahrnehmung einherzugehen, dass Bewertungsprozesse als transparent und Aufstiegsperspektiven als gegeben angesehen werden. Im Gegenteil hierzu ist der wöchentliche Aufwand für Lehre negativ mit diesen Faktoren verbunden, was darauf hinweist, dass Bemühungen in der Lehre und damit verbundene Tätigkeiten von den Befragten nicht als förderlich für die Entwicklung ihrer Karriere betrachtet werden. Ein ähnliches Muster ergibt sich bezüglich verschiedener Karrierestufen und des Ver-

hältnisses von Lehre und Forschung, was darauf hinweist, dass Akademikerinnen in mittleren Karrierestufen dazu tendieren, ein Ungleichgewicht zwischen Lehr- und Forschungsaufgaben wahrzunehmen und mehr Zeit auf die Lehre als auf die Forschung aufzuwenden als Akademikerinnen in anderen Reihen. Es konnte keine Beziehung zwischen Karrierestufen und den akademischen Karriereperspektiven gefunden werden – die Korrelationskoeffizienten erwiesen sich als zu schwach und nicht signifikant. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein indirekter Zusammenhang zwischen diesen Variablen besteht, die durch Unterschiede in der Verteilung von Lehre und Forschung innerhalb der einzelnen Gruppen verläuft.

Schlussfolgerungen

In dieser Arbeit wurde untersucht, inwieweit die NPM-inspirierten Reformen die wissenschaftliche

Arbeit an Universitäten verändert haben und was die Konsequenzen für die beruflichen Perspektiven von Akademikerinnen sind. Unsere Analyse des Falles einer niederländischen Universität hat zu zwei wichtigen Erkenntnissen geführt: Zum Ersten bestehen Unterschiede in der Verteilung von Lehr- und Forschungsaufgaben zwischen verschiedenen Karrierestufen. Dozentinnen und Akademikerinnen in mittleren Karrierestufen sind am schwersten durch Lehraktivitäten überlastet. Zweitens unterscheiden sich die Berufsaussichten der akademischen Reihen leicht. Korrelationsanalysen aus unserer noch nicht veröffentlichten Studie zeigen, dass ein Ungleichgewicht von Lehre und Forschung stark mit Aufstiegsperspektiven zusammenhängt und dass dies indirekte Folgen für Akademikerinnen aus mittleren Reihen hat. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich erste Voraussetzungen für eine Änderung des Verhältnisses der Lehre und Forschung im Humboldtschen Sinne entwickeln und dass in den Niederlanden eine Entwicklung zu neuen akademischen Karrierewegen mit Schwerpunkten auf entweder Forschung oder Lehre stattfindet. Reine Lehr- sowie reine Forschungspositionen sind bereits Teil der offiziellen Reglementierung zur beruflichen Einstufung geworden.

Dennoch werden mehr Quellen und Daten benötigt, um festlegen zu können, ob das NPM geschlechtsneutrale Auswirkungen hat und inwiefern die Auflösung des Humboldtschen Modells zu größerer sozialer Differenzierung im akademischen Raum führt. Für diese Studie verwendeten wir Daten aus einer Umfrage, welche unter Akademikerinnen an einer einzelnen Universität durchgeführt wurde. Zukünftige Studien müssten institutionsübergreifende Vergleiche anstreben, um den Zusammenhang zwischen von NPM-inspirierten institutionellen Praktiken, dem Humboldtschen Lehr- und Forschungsverhältnis und den beruflichen Perspektiven von Akademikerinnen nachweisen zu können.

Literatur

- Bain, O. & Cummings, W. (2000). Academe's glass ceiling. Societal, professional/organizational, and institutional barriers to the career advancement of academic women. In: *Comparative education review*, Vol. 44, No. 4, S. 493-514.
- Barrett, L. & Barrett, P. (2011). Women and academic workloads: career slow lane or Cul-de-Sac? In: *Higher education*, Vol. 61, No. 2, S. 141-155.
- Bird, S. R. (2011). Unsettling universities' incongruous, gendered bureaucratic structures. A case-study approach. In: *Gender, work and organization*, Vol. 18, No. 2, S. 202-230.
- Blackmore, J. & Sachs, J. (2007). *Performing and reforming leaders*. New York: SUNY Press.
- De Boer, H., Enders, J. & Leisyte, L. (2007). On striking the

right notes. Shifts in governance and the organizational transformation of universities. In: *Public administration*, Vol. 85, No. 1, S. 27-46.

- De Weert, E. (2009). The organized contradictions of teaching and research. Reshaping the academic profession. In: Enders, J. & De Weert, E. (eds.): *The changing face of academic life. Analytical and comparative perspectives*. London: Palgrave Macmillan, S. 134-154.
- Leisyte, L. (2007). *University governance and academic research. Case studies of research units in Dutch and English universities*. Ph.D. thesis, Enschede: University of Twente, CHEPS.
- Leisyte, L., Enders, J. & De Boer, H. (2008). The freedom to set research agendas – Illusion and reality of the research units in the Dutch universities. In: *Higher education policy*, Vol. 21, S. 377-391.
- Leisyte, L. & Dee, J. R. (2012). Understanding academic work in a changing institutional environment. Faculty autonomy, productivity, and identity in Europe and the United States. In: Smart, J. C. & Paulsen, M. B. (eds.). *Higher education. Handbook of theory and research*. Dordrecht: Springer, S. 123-206.
- Leisyte, L. & Hosch-Dayican, B. (2014). Changing academic roles and shifting gender inequalities. A case analysis of the influence of teaching-research nexus on academic career perspectives of female academics in the Netherlands. In: *Journal of workplace rights*, im Erscheinen.
- Probert, B. (2005). 'I just couldn't fit it in'. Gender and unequal outcomes in academic careers. In: *Gender, work and organization*, Vol. 12, No. 1, S. 50-72.
- Schimank, U. & Winnes, M. (2000). Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. In: *Science and Public Policy*, Vol. 27, No. 6, S. 397-408.
- Timmers, T. M., Willemsen, T. M. & Tjstens, K. G. (2010). Gender diversity policies in universities. A multi-perspective framework of policy measures. In: *Higher Education*, Vol. 59, No. 6, S. 719-735.
- Van den Brink, M. (2010): *Behind the scenes of science. Gender practices in recruitment and selection of professors in The Netherlands*. Amsterdam: Pallas.

Autorinnen

Prof. Dr. Liudvika Leisyte, Professorin für Hochschulforschung am Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund.

E-Mail: liudvika.leisyte@tu-dortmund.de

Dr. Bengü Hosch-Dayican, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung am Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund.

E-Mail: bengue.dayican@tu-dortmund.de

Disziplinäre Studienprofile im Kontext universitärer Autonomie und der Bologna-Reform am Beispiel der Universität Wien

Thomas Pfeffer

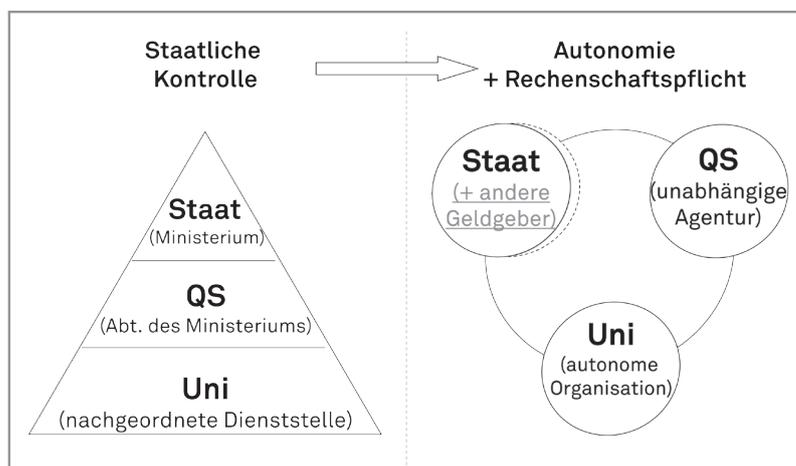
Ausgangslage

Die österreichische Hochschullandschaft wurde in den letzten zwei Jahrzehnten durch eine Vielzahl unterschiedlicher Gesetze grundlegend verändert. Auf organisatorischer Ebene kann man diese Veränderung als einen Paradigmenwechsel verstehen, weg vom ursprünglichen Zustand staatlicher Kontrolle und zentraler Steuerung, hin zu einem Zustand organisatorischer Autonomie, verbunden mit erhöhter Rechenschaftspflicht der einzelnen Hochschulen.

Gleichzeitig brachte die mit dem Universitätsgesetz 2002 eingeführte, volle Autonomie der österreichischen Universitäten eine Reihe an organisatorischen Veränderungen für die Universität Wien mit sich. Als zentrale Steuerungsorgane wurden das Rektorat, der Senat und neu: der Universitätsrat etabliert. Auf der Ebene der (für Lehragenden relevanten) zentralen Dienstleistungseinrichtungen wurde neben der Abteilung Studien- und Lehrwesen nun die Abteilung Finanz und Controlling (früher: Quästur) immer wichtiger. Als zusätzliche

zentrale Einrichtungen kamen die Qualitätssicherung und das Center for Teaching and Learning hinzu. Auf dezentraler Ebene wurden die früheren acht Fakultäten in nunmehr 15 Fakultäten und 3 Zentren aufgeteilt, sowie insgesamt 35 Studienprogrammleitungen (SPL) als neue, mittlere Managementposition geschaffen.

Vor dem Hintergrund dieser sehr zügig durchgeführten Umstrukturierungen wurde das Projekt Qualität in der



Stark vereinfacht bedeutet dieser Paradigmenwechsel einen Rückzug des Staates auf Finanzierungsentscheidungen und die Übertragung der externen Qualitätssicherung auf eine unabhängige Agentur. Als nunmehr autonome Organisationen gewinnen staatliche Universitäten die Möglichkeit zur Gestaltung der eigenen Strukturen, aber auch die Verantwortung für die Definition ihrer eigenen Ziele und ein erhöhtes Maß an Rechenschaftspflichten. Dies ist auch eine wesentliche Rahmenbedingung für die den Universitäten übertragene Entwicklung von Studienprogrammen, gerade auch im Kontext der Bologna-Reform.

Die Universität Wien konnte zwischen 2005 und 2008 nahezu ihr gesamtes Studien- und Lehrangebot auf die Europäische Studienarchitektur umstellen und verfügte im Wintersemester 2008/09 über 52 Bachelor-, 108 Master-, 7 Diplom- und Doktoratsstudienprogramme.

Lehre von Rektorat und Senat gemeinsam beauftragt und von der Österreichischen Qualitätssicherungsagentur AQA unterstützt. Ziel des Projekts war es, im Rahmen zweier Workshops ein gemeinsames Verständnis für die Qualität und die Weiterentwicklung von Studienprogrammen zu erarbeiten. In Vorbereitung für diese Workshops wurde eine qualitative Befragung mit 14 SPLs und 4 Studierenden durchgeführt. Der Leitfaden für diese Befragung orientierte sich an den, im Entwicklungsplan der Universität Wien genannten, leitenden Grundsätzen zur Profilierung von Studienprogrammen:

- Forschungsgeleitete Lehre
- Employability
- Studierbarkeit und Studierendenzentrierung
- Neue Lehr- und Lernformen
- Internationalität
- Abstimmung im Wiener Raum

1. Forschungsgeleitete Lehre

In den Interviews wurde ein starker Zusammenhang zwischen den Forschungsprofilen der Fakultäten und den jeweils angebotenen Curricula deutlich herausgearbeitet. So ist für einige Fächer an der Universität Wien ihre große Bandbreite (z. B. alle geschichtlichen Epochen, alle romanischen Sprachen) charakteristisch, eine Bandbreite, die sich dann in Wahlmöglichkeiten innerhalb eines Bachelor-Curriculums oder in einer großen Differenzierung an Masterstudien widerspiegeln kann (z. B. Biologie). Disziplinär sehr unterschiedlich gestaltet sich die Ordnung der Wissensbestände, was sich auf curriculare Gestaltungsmöglichkeiten auswirkt. So basiert etwa die Mathematik auf vordefinierten Grundlagen, die in strenger Sequenz erarbeitet werden müssen, bevor Studierende an spezialisierte Fragestellungen herangeführt werden können. Andere Fächer, etwa in den Sozial- und Geisteswissenschaften, sind oft durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Forschungsgegenständen, Theorien und Methoden gekennzeichnet. Das kann dazu führen, dass Curricula nur die Summe individueller Forschungsinteressen wiedergeben und kaum ein gemeinsamer Kern des Fachs vermittelt wird, was von Studierenden als Mangel an Orientierung wahrgenommen werden kann. Die koordinierte Erarbeitung von Lehrunterlagen als ‚common body of knowledge‘, wie in der Schriftenreihe „Basiswissen Translation“, kann helfen den gemeinsamen Kern des Fachs für ein konkretes Studienprogramm zu definieren.

Hier wird auch die Frage relevant, wer für die Lehre der Grundlagen zuständig ist. Dies hängt eng mit dem Charakter des Fachs, aber auch mit der Zahl der Studierenden zusammen. In Formalwissenschaften (z. B. Mathematik) wurde die Lehre in Einführungsveranstaltungen als ‚Chefsache‘ deklariert, da Professoren das Interesse zeigten, möglichst früh an Talente heranzukommen. In manchen Naturwissenschaften wurde die Lehre in Einführungsveranstaltungen dagegen als Ablenkung von der eigenen Forschung und als Karrierehindernis wahrgenommen, wenn etwa wissenschaftliche Profilierung nur durch inhaltliche Spezialisierung möglich ist. Die mangelnde Begeisterung der eigenen Fakultätsmitglieder für Lehre im Grundstudium erklärt auch, warum einige SPLs mit dem Gedanken spielten, für Lehre spezialisiertes Personal zu beschäftigen.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit kann sowohl durch die Nutzung der Heterogenität innerhalb einer größeren wissenschaftlichen Organisationseinheit (z. B. Romanistik, Mathematik) als auch durch Zusammenarbeit über diese Grenzen hinweg hergestellt werden (z. B. Wirtschaftsinformatik, Medieninformatik). Solche Schwerpunktsetzungen können zur Profilierung gegenüber anderen Studienange-

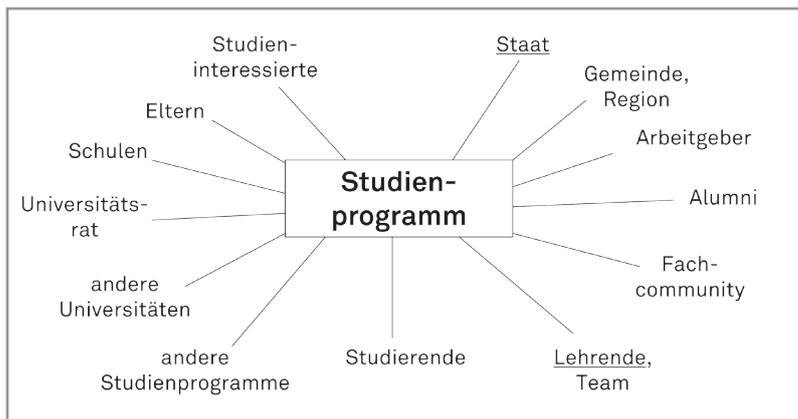
boten genutzt werden. Interdisziplinäre Konstellationen können aber auch entstehen, wenn Studierende ihren eigenen Interessen folgen und durch die individuelle Wahl von Lehrveranstaltungen zu kreativen Kombinationen kommen (z. B. Kultur- und Sozialanthropologie + Slawistik). Interdisziplinäre Zusammenarbeit, sowie der Austausch von Lehranteilen zwischen verschiedenen Studiengängen können aber auch Herausforderungen mit sich bringen. Dazu gehören etwa unterschiedliche Anforderungsniveaus und Zielsetzungen, aber auch ungleiche Tauschverhältnisse. So kann etwa in manchen Sprachstudien der Zustrom ‚externer‘ Studierender, die nur an Zusatzqualifikationen interessiert sind, den geordneten Studienbetrieb erschweren sowie die Leistungsbilanz und die (zunehmend wichtige) Kostenrechnung des Studiengangs erheblich beeinträchtigen.

Auch auf die Frage nach forschendem oder forschungsgeleitetem Lernen wurden Unterschiede deutlich. So verstanden SPLs formalwissenschaftlicher Studienrichtungen (Sprachwissenschaft, Mathematik) darunter vor allem das Verständnis für und den Vergleich von komplexen Konzepten, während Naturwissenschaften an die Durchführung von Experimenten, hingegen anwendungsorientierte Sozial- und Geisteswissenschaften an die Entwicklung eigener Forschungsfragen dachten. Dementsprechend gab es auch sehr unterschiedliche Erwartungshaltungen gegenüber den gestaffelten Abschlüssen Bachelor/Master/PhD. Diese Erwartungen bezogen sich etwa auf die Frage, auf welcher Ebene Themen für Abschlussarbeiten vergeben oder selbst gewählt werden müssten, bzw. wann der Stand der Forschung dargestellt oder eher neue Forschungsergebnisse produziert werden sollten. Bezogen auf die Zielsetzungen eines Studienprogramms sind dagegen Klärungen notwendig, ob Employability auf außeruniversitären Arbeitsmärkten, Vorbereitung auf wissenschaftliche Karrieren, oder die Befriedigung individueller Neugier unterstützt werden soll.

2. Employability

Am klarsten sind die Rahmenbedingungen für Employability vermutlich in reglementierten Berufen zu definieren, in denen organisierte Professionen Anforderungen für die Berufszulassung definieren (z. B. Jus, Pharmazie). Andere Disziplinen haben ebenfalls eine starke Praxisorientierung, aber vergleichsweise vielfältigere Berufsbilder (z. B. Publizistik, Informatik). In diesen Disziplinen kann durch die Einführung in Praxisfelder, durch Praktika und durch Spezialisierungsmöglichkeiten auf den Berufszugang vorbereitet werden.

Manchen Disziplinen stehen aber auch nur entweder die Wissenschaft selbst, oder aber hoch-



gradig diverse/diffuse Berufsbilder als künftige Beschäftigungsmöglichkeiten gegenüber. In diesen Disziplinen (z. B. Mathematik, Geschichte) kann Employability nicht durch die Vermittlung von Fakten, sondern eher durch die Betonung fachspezifischer, generalisierbarer Methoden (z. B. kritischer Umgang mit Quellen, Abstraktion und Formalisierung) hergestellt werden. Aus der Sicht besonders engagierter Studierender kann auch die Fähigkeit zur Selbstorganisation in wenig strukturierten Kontexten und die während der Studienzeit erworbene Lebenserfahrung (z. B. Studium + Engagement in der Studienrichtungsvertretung + 3 Nebenjobs) zur Erhöhung der Employability beitragen. In manchen Studienrichtungen birgt die Forderung nach Employability jedenfalls ein beträchtliches Irritationspotential für SPLs und Studierende, das sich auf die Unterscheidung zwischen ‚Brotstudium‘ und ‚interessegeleitetem Studium‘ zuspitzen lässt.

3. Studierbarkeit, Studierendenzentrierung

Die Förderung der Studierbarkeit kann schon damit beginnen, Ziele, Inhalte und Anforderungen eines Studiums deutlich herauszuarbeiten und nach außen zu kommunizieren, um so im Vorfeld die ‚Passung‘ mit den Interessen und Neigungen von potentiellen Student/inn/en abklären zu können. Einige SPLs konstatierten einen starken Nachholbedarf in diesem Bereich der Selbstbeschreibung und Außenkommunikation von Studienprogrammen. Positive Beispiele sind hier etwa die Fakultätsbroschüre zu Studiengängen der Informatik oder Selfassessment-Instrumente auf den Websites der Mathematik oder der Psychologie.

Im Zusammenhang mit der Studierbarkeit wurde auch das Spannungsverhältnis zwischen Strukturierung und Wahlfreiheit in Curricula diskutiert. Stärkere Strukturierung kann die Effizienz auch für Studierende steigern, bringt aber die Gefahr der Verschulung mit sich. Größere Wahlfreiheit ermöglicht zwar flexiblere, individuellere Gestaltung von Studien, birgt aber auch die Gefahr von Beliebigkeit und Unverbindlichkeit. Flexible Anrechnungsmög-

lichkeiten, etwa über individuell definierte ‚learning contracts‘ für Mobilitätsprogramme, Praktika oder selbst entwickelte Projekte könnten hier einen Mittelweg darstellen.

4. Neue Lehr- und Lernformen

Als neue Lehrformen wurden vor allem curriculare Konzepte angeführt, die sich mit der Gruppierung von und der Abstimmung zwischen mehr-

eren Lehrveranstaltungen beschäftigen, etwa die Entwicklung von ‚Säulen‘ in der Romanistik, ‚interdisziplinäre Wahlmodule‘ in der Theologie, ‚Praxisfelder‘ in der Publizistik, oder ‚alternative Modulgruppen‘ in der Biologie. Neu war auch die Entwicklung einzelner Kurse als Reaktion auf spezifische curriculare Probleme, etwa ‚Einführung in das mathematische Arbeiten‘ oder ‚Lektürekurse‘ in der Romanistik. E-Learning Aktivitäten wurden zwar als mögliche Bereicherung eingestuft, aber deren Bereitstellung ist auch mit hohem Aufwand verbunden und führt kaum zu Einsparungen.

5. Internationalität

Im Zusammenhang mit dem Thema Internationalität wurde in manchen Fächern auf die unterschiedliche Reichweite der Diskurse hingewiesen, die ebenfalls mit der jeweiligen Ordnung der Wissensbestände zu tun hat. So wurde etwa für die Mathematik behauptet, dass überall von den gleichen Wissensbeständen ausgegangen und auch nahezu überall Mathematik betrieben werden kann. In der katholischen Theologie gibt es dagegen deutsch-, französisch- oder italienischsprachige Wissenschaftstraditionen, die stark auf den sprachlich unterschiedlichen Quelltexten basieren. Andere Fächer, etwa die Theater-, Film- und Medienwissenschaft, existieren in dieser Form nur an der Universität Wien und hängen stark von der Zusammensetzung der Professorenschaft ab. Unterschiedlich stark ausgeprägt ist daher auch das Ausmaß an internationaler Standardisierung durch Rahmencurricula, sowie die Möglichkeit zu institutionellen Vergleichen von Fächern und Curricula.

Auch für das Interesse an und die Möglichkeit zur Teilnahme an Mobilitätsprogrammen spielt die Disziplin eine wesentliche Rolle. Während in Sozial- und Kulturwissenschaften der Wechsel des sozialen Kontexts per se schon von Interesse sein kann, kann etwa in Jus ein Auslandsaufenthalt vom Studium nationalen Rechts ablenken. In anderen Fällen kann der Unterricht in einer Fremdsprache die Aufnahme komplexer Wissensbestände erschweren.

6. Abstimmung im Wiener Raum

Die regionale Abstimmung mit anderen Bildungsinstitutionen wurde nicht nur aufgrund der – mit ihrer Größe zusammenhängenden – nationalen Sonderstellung der Universität Wien als schwierig dargestellt. Einerseits war in den späten 1990ern die nationale Koordination von Curricula abgeschafft und die Gestaltung von Curricula in die Verantwortung der einzelnen Institutionen übertragen worden. Gleichzeitig wuchs die institutionelle Autonomie von und der Profilierungsdruck für Universitäten.

Schlussfolgerung

Gerade für multidisziplinäre Universitäten bringen Reformen der Organisation und der Studienarchitektur fundamentale Veränderungen mit sich, die bisherige Rollen und organisationale Konzepte in Frage stellen. Dies kann zu individueller Ratlosigkeit, sowie kollektiver Orientierungslosigkeit führen.

Die Interviews zeigten, wie hilfreich in diesem Zusammenhang gemeinsame Grundsätze sein können, wenn sie als Fragen verstanden werden, die unterschiedliche Antworten zulassen, und nicht als normierende Zielvorstellungen, die einfache Standards durchsetzen sollen.

Sichtbar wurde auch die Wirksamkeit integrierender Konzepte, wie etwa das Studienprogramm als

gemeinsames Produkt oder die autonome Organisation als Leistungsgemeinschaft. Multidisziplinäre Universitäten müssen zusätzlich noch die Ebene wissenschaftlicher Organisationseinheiten in den Blick nehmen, um hier die Forschungsorganisation (z. B. Fakultät) mit der Lehrorganisation (z. B. Studienprogramm) in disziplinär differenzierter Form in Abstimmung bringen zu können. Nur so können die disziplinären Organisationseinheiten auf ihre jeweils relevanten Umwelten angemessen reagieren.

Literatur

Pfeffer, Thomas (2010). Quality of study programs at the University of Vienna. Sense making in times of reform overload. Paper presented at the 23rd annual CHER Conference, 10-12 June 2010, Oslo.

Autor

Thomas Pfeffer koordinierte 2008-2009 das Projekt „Qualität in der Lehre“ an der Universität Wien. Derzeit arbeitet er als Forscher, Lehrender und Berater für Hochschulforschung, Migration und Globalisierung an der Donau-Universität Krems.

<http://www.donau-uni.ac.at/mig>

<http://thomas-pfeffer.wikispaces.com>

E-Mail: Thomas.Pfeffer@donau-uni.ac.at



Schon gelesen?

Tekkaya, A. Erman; Jeschke, Sabina; Petermann, Marcus; May, Dominik; Friese, Nina; Ernst, Christiane; Lenz, Sandra; Müller, Kristina; Schuster, Katharina (Hrsg.) (2014): movING forward – Engineering Education from vision to mission, 18. und 19. Juni 2013. TeachING-LearnING.EU Tagungsband. Dortmund, Aachen, Bochum: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-6-4

Im Juni 2013 fand die dritte Fachtagung des Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für das Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften "TeachING-LearnING.EU" an der TU Dortmund statt. Unter

dem Titel "movING forward - Engineering Education from vision to mission" wurde einerseits zurückgeblickt auf drei Jahre Forschungs- und Entwicklungsarbeit der universitären ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung, aber auch vorausgeschaut auf zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen.

Die Fachtagung bildete den Abschluss der Projektphase von TeachING-LearnING.EU. Gefördert von der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung ist es im Verbund der Universitäten RWTH Aachen University, Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund in der dreijährigen Projektlaufzeit nachhaltig gelungen, vorhandene Expertisen im Bereich des Lehrens und Lernens in den Ingenieurwissenschaften zu bündeln.

Neben Keynotes bestand die Tagungsstruktur aus Forschungs- sowie Praxisberichten und Workshops, die in vier parallelen Sessions über beide Veranstaltungstage hinweg angeboten wurden. 18 Posterbeiträge rundeten das Bild ab. Die insgesamt 50 Tagungsbeiträge aus 20 Universitäten und Hochschulen in Deutschland haben deutlich gemacht, dass das Interesse an der Verbesserung der ingenieurwissenschaftlichen Lehre nicht nur ungebrochen ist, sondern nach wie vor steigt und die wissenschaftliche Community in diesem Bereich weiter wächst.

In diesem Tagungsband sind die Tagungsinhalte und Ergebnisse übersichtlich zusammengefasst.

Download unter: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Projekte/teaching-learning/movingforward.pdf

Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre

Birgit Spinath, Eva Seifried & Christine Eckert

Wie gut stimmt das, was Lehrende in der Hochschullehre tun, eigentlich mit wissenschaftlichen Theorien und empirischen Befunden über gutes Lehren überein? Wie häufig überprüfen Hochschullehrende ihre Annahmen über gutes Lehren und Lernen, indem sie die Wirkungen des eigenen Handelns kritisch unter die Lupe nehmen?

Vermutlich selten. Im folgenden Beitrag wird das Konzept des *Forschenden Lehrens* vorgestellt, das Lehrende dazu anregen möchte, ihr didaktisches Handeln und dessen Wirkungen mit wissenschaftlichen Methoden zu beforschen.

Was ist Forschendes Lehren und welche Ziele werden damit verfolgt?

Unter Forschendem Lehren wird das systematische Beforschen der Wirkungen des eigenen didaktischen Handelns im Rahmen von Lehrveranstaltungen verstanden. Der Begriff ist angelehnt an den in der Hochschuldidaktik etablierten Begriff des Forschenden Lernens (z. B. Huber, Hellmer & Schneider 2009; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt 2009), der in der Literatur bislang häufig nicht trennscharf von dem des Forschenden Lehrens abgegrenzt wurde. Wir vertreten jedoch ein Konzept des Forschenden Lehrens, das sich durch seine Ziele und sein Vorgehen deutlich von dem des Forschenden Lernens abhebt und das Konzepten nahesteht, die unter Begriffen firmieren wie Educator-Scientist-Model (Bernstein et al. 2010) und Scholarship of Teaching and Learning (international: Boyer 1990; Hutchings, Huber & Ciccone 2011; national: Huber, 2011; Huber, Pilniok, Sethe, Szczyrba & Vogel 2014).

Die Ziele des Forschenden Lehrens sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst. Wichtig ist dabei, dass diese Ziele die Lernenden, die Lehrenden und die Lehre im Allgemeinen gleichermaßen betreffen. Das übergeordnete Ziel ist die kontinuierliche Verbesserung der Qualität der Lehre. Ist dieses Ziel erreicht, so sollten sich auf Seiten der Studierenden gesteigerter Lernerfolg, hohe Motivation für die Lerninhalte und Zufriedenheit mit den Lernbedingungen einstellen. Gleichzeitig sollten auch der Lernerfolg bezüglich didaktischer Kompetenzen, die Motivation für die Lehrtätigkeit und die Zufriedenheit mit der Lehre auf Seiten der Lehrenden gesteigert werden, denn das Forschende Lehren trägt zur professionellen Entwicklung der Lehrenden bei und macht diesbezügliche Fortschritte sichtbar. Darüber hinaus soll das Forschende Lehren den Erkenntnisgewinn über Lehr-Lernprozesse fördern, der idealerweise über die einzelne Lehrveranstaltung hinaus generalisierbar ist. Somit stellt das Forschende Lehren eine besondere Form der Verknüpfung von Forschung und Lehre dar, indem die Lehre zum Gegenstand der Forschung gemacht wird und so dazu beitragen kann, die häufig wahrgenommene Zweiteilung von Forschung und Lehre zu überwinden.

Der Prozess des Forschenden Lehrens

Aufbauend auf der eigenen Erfahrung aus unseren Lehrveranstaltungen haben wir ein 7-phasiges Modell des Forschenden Lehrens erstellt (Spinath & Seifried 2012), das in der nachfolgenden Abbildung dargestellt ist. Der Prozess beginnt mit einem grundlegenden Resümee über den Kenntnisstand

Ziele des Forschenden Lehrens

Für die Lernenden	Für die Lehrenden	Für die Lehre
Steigerung der Motivation für den Gegenstandsbereich	Steigerung der Motivation für die Lehrtätigkeit	Kontinuierlicher Verbesserungsprozess
Verbesserter Lernerfolg	Zuwachs an Wissen und Kompetenzen im Bereich des didaktischen Handelns	Zusätzliche Indikatoren für Evaluation der Lehre
Erhöhte Zufriedenheit mit Lernbedingungen	Erhöhte Zufriedenheit mit Lehrtätigkeit	Evidenzbasierung des didaktischen Handelns
Vermehrtes Erreichen höherer Qualifikationsstufen (z. B. geringere Abbrecherquoten)	Professionalisierung des didaktischen Handelns	Erweiterung der Wissensbasis über gutes Lehren und Lernen (Forschung)
Partizipation an Gestaltung von Lehr-Lernarrangements	Publikationen und andere Austauschformen mit Kolleg/inn/en	Überwinden der Dichotomie von Forschung und Lehre

zu gutem Lehren und Lernen auf der einen Seite (Phase I) und über das eigene didaktische Handeln auf der anderen (Phase II). Aufbauend auf dieser Analyse werden Fragen und Hypothesen über die Verbesserung der Lehr-Lernbedingungen gestellt (Phase III) und empirisch überprüft (Phase IV). Veränderungen, die sich empirisch als erfolgreich erweisen, werden implementiert (Phase V) und neue Fragestellungen werden formuliert (Phase VI). Im Sinne eines iterativen Prozesses werden die Phasen IV bis VI erneut durchlaufen (Phase VII). Auf diese Weise kann das Forschende Lehren kontinuierlich fortgeführt werden. Wahrscheinlich werden jedoch die meisten Lehrenden Forschendes Lehren eher punktuell zur Beantwortung einzelner Fragestellungen je nach Bedarf anwenden.

Die Fragestellungen, die mit dem Forschenden Lehren bearbeitet werden können, sind vielfältig. Hier seien einige Beispiele genannt:

- Wie viel und welches Vorwissen haben die Studierenden zu Beginn des Semesters und wie entwickelt sich das Wissen im Laufe der Lehrveranstaltung?
- Welche Elemente des Lehr-Lernarrangements beeinflussen die Wissensentwicklung positiv?
- Profitieren unterschiedliche Gruppen von Studierenden von unterschiedlichen Lehr-Lernmethoden?
- Wie entwickelt sich die Motivation der Studierenden über das Semester und wie kann diese Entwicklung positiv beeinflusst werden?
- Sind Unterschiede in den Leistungen von verschiedenen Gruppen von Studierenden (z. B.

Hauptfach- vs. Lehramtsstudierende) durch Unterschiede in deren Vorwissen, Motivation oder anderen Faktoren zu erklären?

Ein Beispiel dafür, wie Forschendes Lehren zur Untersuchung einzelner Fragestellungen eingesetzt werden kann, ist in Spinath und Seifried (2012) beschrieben (vgl. auch Seifried, Eckert & Spinath, in Druck).

Wie kann Forschendes Lehren inspiriert werden und wie entstehen daraus generalisierbare Erkenntnisse?

Das Forschende Lehren, wie es hier beschrieben ist, nutzt die Methoden der empirischen Forschung und ist daher besonders geeignet für Disziplinen, deren Forschung auf empirischen Methoden basiert. Wer sich in der Forschung auf Empirie stützt, sollte sich auch in Bezug auf die Lehre von empirischen Daten überzeugen lassen. Insbesondere natur- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer greifen bei ihrer disziplinären Forschung auf qualitative und quantitative Methoden zurück, die auch zur Erforschung der Wirksamkeit des eigenen didaktischen Handelns herangezogen werden können. Dies ist in geisteswissenschaftlichen Fächern weniger der Fall. Um das Beforschen des eigenen Handelns zu fördern, sollten Kooperationen zwischen Fachwissenschaftler/innen und Lehr-Lern-Expert/innen entstehen, die das fachliche Verständnis und das Wissen um gute didaktische Forschung zusammenbringen. Diese Kooperationen über Fächergrenzen hinweg dienen auch dem Ziel, erfolgreiche Ansätze aus einem Bereich in einen anderen Bereich zu übertragen und zu überprüfen. Dieser Prozess des

Sieben Phasen des Forschenden Lehrens

I	Aufarbeiten von Theorie und Empirie ➤ Nimm all das Wissen, das du über Lehr-Lernprozesse hast, zusammen.
II	Ausgangs-Evaluation ➤ Überprüfe, wie gut das aktuelle Lehr-Lernarrangement mit den Erkenntnissen über gute Lehr-Lernprozesse übereinstimmt und welche Ergebnisse tatsächlich erzielt werden.
III	Hypothesen- und Design-Entwicklung ➤ Leite aus Theorien und empirischen Befunden Hypothesen ab, wie das Lehr-Lernarrangement verändert werden muss, um die Ergebnisse zu optimieren.
IV	Hypothesen-Prüfung ➤ Überprüfe die Ergebnisse des neuen Lehr-Lernarrangements durch ein adäquates Forschungs-Design.
V	Implementation ➤ Implementiere diejenigen Elemente des Lehr-Lernarrangements, die die gewünschten Effekte zeigen.
VI	Weiterentwicklung von Theorie und Empirie ➤ Entwickle die Theorie weiter, leite neue Hypothesen ab und überprüfe sie.
VII	Iterativer Prozess ➤ Durchlaufe die Phasen 4-6 erneut.



Austauschs und der Überprüfung ist entscheidend, damit das Forschende Lehren nicht nur dazu dient, das Lehren und Lernen in einer einzelnen Lehrveranstaltung zu optimieren, sondern auch zu generalisierbarem Erkenntnisgewinn führt, der auch für andere Lehrende weiterführend ist.

Wir, die Autorinnen dieses Beitrags, würden uns freuen, wenn das Forschende Lehren in vielen Disziplinen Einzug hielte. Im Sinne des Ziels, die Ergebnisse des Forschenden Lehrens mit anderen Lehrenden zu teilen und zu überprüfen, stehen wir als Kooperationspartner für Projekte zum Forschenden Lehren gerne zur Verfügung.

Literatur

- Bernstein, D. J., Addison, W., Altman, C., Hollister, D., Komarraju, M., Prieto, L., ... & Shore, C. (2010). Towards a scientist-educator model of teaching psychology. In: Halpern, D. F. (Ed.). Undergraduate education in psychology. A blueprint for the future of the discipline. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 29-45.
- Boyer, E. L. (1990). Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Ein Thema auch hierzulande? In: Das Hochschulwesen, 59. Jg., S. 118-124.
- Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.). (2009). Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (Hrsg.). (2014). Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hutchings, P., Huber, M. T. & Ciccone, A. (2011). The scholarship of teaching and learning reconsidered. Institutional integration and impact. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifried, E., Eckert, C. & Spinath, B. (in Druck). Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre. In: Krämer, M. (Hrsg.). Psychologiedidaktik und Evaluation X. Aachen: Shaker.
- Spinath, B. & Seifried, E. (2012). Forschendes Lehren: Kontinuierliche Verbesserung einer Vorlesung. In: Krämer, M., Dutke, S. & Barenberg, J. (Hrsg.). Psychologiedidaktik und Evaluation IX. Aachen: Shaker, S. 171-180.

Autorinnen

Prof. Dr. Birgit Spinath, Dipl.-Psych. Eva Seifried und Dr. Christine Eckert, Universität Heidelberg, Psychologisches Institut, Pädagogische Psychologie.

E-Mail: Birgit.Spinath@psychologie.uni-heidelberg.de



Gerade erschienen:

Dausner, René; Enxing, Julia (Hrsg.): Impulse für eine kompetenzorientierte Didaktik der Systematischen Theologie. Reihe: Theologie und Hochschuldidaktik, Bd. 5, 2014. Berlin, Münster, Wien: Lit-Verlag. ISBN 978-3-643-12479-1

Die Kompetenzorientierung, die im Regelwerk der Deutschen Bischofskonferenz fest verankert ist, bildet den Schwerpunkt des vorliegenden Sammelbandes. Klassische Themen der Systematischen Theologie (Schöpfungslehre, Gott-Welt-Beziehung, Christologie, Ekklesiologie und Eschatologie) werden in kompetenzorientierter Perspektive reflektiert. Jeder Beitrag folgt dabei der gleichen Struktur: exemplarisch wird je eine Sitzung der Eingangs-, Mittel- und Endphase des Semesters dargestellt und hinsichtlich der Zielsetzung sowie didaktischer Aspekte beleuchtet. Den Abschluss eines jeden Beitrags bilden Reflexionen zum kompetenzorientierten Prüfen. Die Autorinnen und Autoren zeigen in ihren Beiträgen Herausforderungen und Chancen einer kompetenzorientierten Lehre der Systematischen Theologie auf und leisten wichtige Impulse für die aktuelle Theologie im deutschen Hochschulsystem.

Portfolioarbeit – kohärente Lernprozesse im Kontext forschenden Lernens

Eberhard Johannes Zartmann

1 Portfolioarbeit als Instrument des Forschenden Lernens

Im Zuge der Neugestaltung des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften wurde die kontinuierliche Portfolioarbeit im Herbstsemester 2011 eingeführt (ZHAW 2011). Damit wurde ein didaktisches Instrument aufgenommen, welches die Integration fragmentierter Lernprozesse und die Kohärenz des Studiengangs zu unterstützen vermag.

Lernende, die ihre Wissensgeschichte kontinuierlich dokumentieren, reflektieren und sich mit ihrem Kompetenzprofil präsentieren, tragen Sorge für eine Integration von Wissen und für eine erhöhte Kohärenz ihrer Lernprozesse. Indem eine im Studiengang integrierte Portfolioarbeit Studierenden Raum, Zeit und Impulse zur Verfügung stellt, werden Reflexion und koordinierende Aufgaben für forschendes Lernen maßgeblich unterstützt. Im Kontaktstudium der ZHAW erhalten die Studierenden theoretische und praktische Impulse für ihre persönliche Portfolioarbeit, die im Rahmen des Selbststudiums wahrgenommen wird. In diesem Sinne kann besonders eine curriculums umfassende Portfolioarbeit Selbstverantwortung und Selbststeuerung und damit forschendes Lernen in fragmentierten Studiengängen fördern und Gesamtentwicklungsprozesse unterstützen.

Forschendes Lernen verlangt von Studierenden besondere Koordinations- und Reflexionsleistungen der „inhaltlichen, semantischen, zeitlichen und räumlichen Vielfalt“. Es gilt, den Anforderungen organisatorisch, kognitiv und emotional zu entsprechen und für die kontinuierliche Lernarbeit motiviert zu bleiben. Die Arbeit am E-Portfolio kann hierbei unterstützen, sofern den Risiken eines individualisierten forschenden Lernens am Portfolio entgegengewirkt werden (Reinmann 2011).

Portfolio – die ursprüngliche Sammlung von Blättern in einer tragbaren Mappe zu Zwecken der Präsentation persönlicher künstlerischer Entwicklung und erreichter Fähigkeiten – wird in Bildungszusammenhängen in einem übertragenen und ausgeweiteten Sinn verstanden. Zu einer angestrebten Präsentation des Kompetenzprofils durch eine gezielte Auswahl von Artefakten (mit Sorgfalt hergestellten Produkten) treten im Portfolioprozess die Dokumentation und Reflexion der Wissensgeschichte von Lernenden (Häcker 2006). Artefakte können im elektronischen Portfolio über

Text und Bild hinaus mit Film und Ton gestaltet und gesamt oder auszugsweise veröffentlicht werden. E-Portfolios lassen sich aktualisieren und online veröffentlichen. Blog-Funktionen ermöglichen die Darstellung von Lernschritten in Form von Lernjournalen und die Einbettung kommunikativer und kooperativer Elemente wie Feedback-Funktionen. Gruppen und Foren fördern soziale Konstruktionen im Lernprozess. Portfolioarbeit findet abhängig von Person, Motivation, Inhalt, Kontext und Zielen in zahlreichen Varianten statt. Studierende können in ihren Portfolios Lernerfolge aufzeigen, die weit über eine Reproduktion angeeigneten Wissens hinausgehen. In schriftlichen Reflexionen und gestalterischen Formen einer reflektierenden Auseinandersetzung können sie ein vertieftes Verständnis, die Bildung von Zusammenhängen und Einbindung des erworbenen Wissens in Konzepte, Theorien und in ihr persönliches und fachliches Weltbild aufzeigen. Auf diese Weise fördert Portfolioarbeit den von John Hattie (Hattie 2012) aufgezeigten Dreischritt erfolgreicher Lern- und Erkenntnisprozesse. Neu angeeignetes Wissen kann auf diese Weise an bereits vorhandenes Wissen angeschlossen und zu eigenem, angewandtem Wissen werden. Die studienbegleitende Portfolioarbeit kann für erfolgreiches Lernen wichtige Handlungsbereiche fördern: Selbstorganisation, Selbstverantwortung, Selbstreflexion, Achtsamkeit, kontinuierliche Reflexion des Lernprozesses, Optimierung von Lernmethoden, Vertiefung und Nachhaltigkeit vorhandenen und erworbenen Wissens und soziales Lernen.

2 Persönlichkeitsbildung und Portfolioarbeit

Die lernende Person ist Kristallisationspunkt jeglicher Bildungsbemühungen. Die physische, psychische, geistige und soziale Situation des Menschen, seine oder ihre Überzeugungen, Haltungen und Vorkenntnisse, sind für Lernprozesse und deren Erfolge ausschlaggebend und bei der Gestaltung erfolgreicher Lehre zu berücksichtigen.

Die gesellschaftliche Bedeutung einer humanistischen Persönlichkeitsbildung im Rahmen eines Studiums an Hochschulen haben Sascha Spoun et al. (2005) aufgezeigt. Hochschulen müssen die Zeit des Studiums als Ausgangspunkt für bzw. als eine Station im lebenslangen Lernen der Studierenden vermitteln. Hochschulen sollen daher das persönliche Informationsmanagement der Studierenden schulen, gesellschaftliche Problemlagen und Her-

ausforderungen zum Ausgangspunkt der Lehre machen, Kommunikationskompetenz vermitteln, ethische Fragestellungen und bürgerschaftliches Engagement zu integralen Bestandteilen der Lehre machen, Internationalität erlebbar werden lassen und die Selbstreflexion der Studierenden durch coachende Angebote fördern (Spoun 2011/2). Die Arbeit am persönlichen Portfolio wird diesen lerntheoretischen, didaktischen und hochschulpolitischen Forderungen insofern gerecht, als sie die Person zum Ausgangs- und Endpunkt der Dokumentation, Reflexion und Präsentation ihrer individuellen Wissensgeschichte macht und Selbstverantwortung und Selbstreflexion in den Mittelpunkt stellt. Portfolioarbeit dokumentiert Kompetenzentwicklung und damit Arbeit an den geistigen, emotionalen und sozialen Dimensionen der Persönlichkeit. Portfolioarbeit bewegt sich im Spannungsfeld zwischen konstruktivistischen Lernauffassungen, indem sie individuelle Lernprozesse fördert, und wissenschaftlichen Anforderungen für forschendes Lernen (Reinmann 2011).

3 Portfolio als Reflexionsraum

Reflexion, im aristotelischen Sinn Ausdruck menschlicher Existenz und Selbsterkenntnis, gewinnt angesichts rasanter gesellschaftlicher Entwicklungen an existenzieller Bedeutung. Nachhaltiges, sich in der Welt bewährendes Lernen basiert auf Reflexionskompetenz, die es Lernenden ermöglicht, neue, zunächst irritierende Inhalte aufzugreifen, sich und die eigene Irritation kritisch zu reflektieren mit dem Ziel erneuter Kohärenz die Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen zu suchen (vgl. Schüßler 2008). Portfolioarbeit kann Reflexionskompetenzen und insbesondere Selbstreflexion fördern. Wie Thomas Cerwionka und Söhnke Knutzen (2010) im Rahmen einer Studie zur reflexiven Arbeit mit E-Portfolios an Hochschulen gezeigt haben, müssen dafür bestimmte Bedingungen erfüllt sein. Außer einer attraktiven Infrastruktur und strukturellen Vorgaben für die Portfolioarbeit muss in die Vermittlung der Portfolioidee an sich, ihr Anliegen, ihre Ziele, letztlich ihres Sinns investiert werden. Weitere Formen reflexiven Lernens wie Phasen- bzw. Gruppenreflexion und Problemreflexion lassen sich mit Portfolioarbeit verbinden. Ergebnisse aus Gruppen- und Problemreflexionen können in Lerngruppen und im persönlichen Portfolio auf dem Hintergrund von Sozial- und Methodenkompetenz reflektiert werden. Zu einem sozialen Reflexionsraum können Portfolios werden, wenn in Lernpartnerschaften differenzierte Peer-Reviews zu den Portfolios der Lernpartner und Lernpartnerinnen gegeben werden. Der antizipierten Betrachterperspektive auf das eigene Portfolio, wie etwa die Frage nach möglichen Wirkungen einzelner Artefakte, wird durch die Lernpartnerschaft eine reale Außenperspektive gegenübergestellt.

Die Auseinandersetzung mit dem Unterschied zwischen Selbstbild und Fremdbild, den eigenen Erwartungen an potentielle Betrachtende und einer realen Rückmeldung kann selbstreflexive Prozesse begünstigen.

Schreiben ist, wie andere gestalterische Formen, Ausdruck der Persönlichkeit. Eine bewusste schriftliche, gestalterische Darstellung von Ereignissen, Gedanken, Erkenntnissen, Fragen, Einstellungen, Haltungen und Emotionen ist ein reflexiver Prozess. Im Sinne John Deweys *reflektivem Denken* (Dewey 1951) und der darauf aufbauenden *reflexiven Praxis* nach Donald A. Schön (Schön 2011) ist Selbstreflexion Grundlage verantwortungsvollen und professionellen Denkens und Handelns. Durch Portfolioarbeit werden vielfältige Reflexionsräume eröffnet, die abhängig von Interesse, Zielsetzung und Motivation themenunabhängig auf verschiedenen Reflexionsstufen gefüllt werden können (Bräuer 2014). Portfolioarbeit eignet sich auch – um mit einem Bild zu sprechen – an unbekanntem Weggabelungen irritiert inne zu halten, auf einen Baum zu klettern, aus einer neuen Perspektive und auf anderer Ebene neue Informationen zu sammeln, neue Erkenntnisse zu gewinnen, daraufhin über den weiteren Weg zu entscheiden, vom Baum herabzusteigen und weiter zu gehen (Dewey 1951).

4 Präsentationsportfolio – die Mappe öffnen

Erste Versuche, Übungen, Skizzen, unvollständige Werke, Korrekturen, Kommentare, abgeschlossene Werke, mit Stolz aufgenommene Meisterwerke – alle liegen in der Portfoliomappe, erinnern die Künstlerin, den Künstler an den Anfang, an erste Erfolge, Rückschläge, erfreuliche und harte Zeiten und zeichnen so ein Bild gewonnener Meisterschaft. Im Bewusstsein, dass die Mappe bald geöffnet werden soll, werden Artefakte kritisch ausgewählt, neu zusammengestellt, korrigiert und ergänzt. Die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten im Bewusstsein und gelenkt von der eigenen Intention gestalten Autorin und Autor bestimmte Artefakte ziel- und kriterienorientiert; andere sind vielleicht Ausdruck von Kreativität, Spiel oder freier Selbstreflexion und können frei gestaltet werden. Hier liegen die besonderen Chancen der Koordination des forschenden Lernens wie sie von Reinmann (2011) betont werden.

Das Präsentationsportfolio zeigt im Sinne von Kompetenzperformanz Entwicklungsprozesse und Kompetenzen praktisch nachvollziehbar auf (Kerres 2006). Baumgartner und Bauer bezeichnen Präsentationsportfolios in diesem Zusammenhang als „Schaufenster des Lernens“ (2012).

5 E-Portfolio – Bits statt Mappen

Elektronische und webbasierte Portfolios erweitern die gestalterischen Möglichkeiten, können Arbeitsprozesse unterstützen und eröffnen neue Wege

einer kontinuierlichen Überarbeitung und gezielten Veröffentlichung. Darüber hinaus fördern sie Kommunikation, Vernetzung und soziales Lernen – insbesondere eine Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Das E-Portfolio von Klaus Himpsl-Gutermann, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Donau-Universität Krems, (<http://www.mahara.at/user/khim-gut/ueber-mich>), zeigt exemplarisch wie vielfältig Präsentationsportfolios auf Internetplattformen gestaltet werden können. Das E-Portfolio dient seiner persönlichen und fachlichen Präsentation inklusive der Dissertation über Portfolioarbeit in der universitären Weiterbildung und ist Marktplatz für fachliche Netzwerkarbeit.

6 Portfolioarbeit im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

6.1 Konzeption und Portfolioprozess

Die ZHAW ist eine der größten Mehrsparten-Fachhochschulen der Schweiz mit über 10000 Studierenden und rund 2500 Mitarbeitenden. Das Departement Soziale Arbeit führt einen generalistischen Bachelor- und einen Masterstudiengang sowie zahlreiche Weiterbildungen, betreibt Forschungsprojekte und stellt Dienstleistungen zur Verfügung. Die Studierenden im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit nehmen ihre Portfolioarbeit zu Studienbeginn mit der Entwicklung ihres Orientierungsportfolios auf und schließen sie im letzten Semester mit einem Präsentationsportfolio ab. Im Studienverlauf gestalten sie zwei Reflexionsportfolios mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Die insgesamt vier Portfolios werden jeweils als E-Portfolio auf der Plattform Mahara an Portfolioaufträgen orientiert gestaltet. Einige Studierende nutzen das Portfolio, um ihr Studium zu koordinieren und setzen die

Plattform für kooperative Lernprozesse ein.

Der studiengangumfassende Portfolioprozess (Abb. 1) als verbindliches Element der Kompetenzentwicklung wurde durch die Gestaltung von vier Portfolio-modulen im Curriculum verankert. Die Module können entsprechend den Vorgaben einzeln abgeschlossen werden und sind daher zugänglich für Gaststudierende mit einem Verbleib von wenigen Semestern. Mit dem formalen Portfolioprozess sollen die Studierenden für eine weiterführende, selbstgesteuerte Portfolioarbeit geschult und motiviert werden.

Die Wirkung der Portfolioarbeit im Sinne einer integrativen und kohärenzbildenden Lernprozessgestaltung hat zwei Ausgangspunkte: Sie ist dozierendengesteuert, indem Studierende in vier Portfolioaufträgen beauftragt werden, ihre Erkenntnisse und Fragen aus unterschiedlichen, voneinander getrennten Modulen auf dem Hintergrund der Profession Soziale Arbeit zu reflektieren, in Verbindung zu bringen oder Widersprüche aufzudecken. Dazu werden in den vier Portfolioaufträgen für die zu erstellenden Artefakte Leitziele formuliert, welche den Studierenden Raum zu einer selbstverantworteten Zielerreichung eröffnen.

Die integrierende und kohärenzbildende Wirkung der Portfoliomodule ist studierendengesteuert, indem Studierende Portfolioarbeit außerhalb des formellen Rahmens für sich persönlich und mit Hilfe von Lernpartnerschaften und Arbeitsgruppen kultivieren und am Aufbau ihres Lernarchivs arbeiten.

Die formale Portfolioarbeit der Studierenden beginnt im ersten Semester mit einer Orientierungsphase, die sich auf Eingangskompetenzen und die Orientierung im Studium bezieht. Die Portfolioidee wird vermittelt und die für selbstgesteuertes Lernen erforderlichen Kompetenzen gefördert. Aus einer Auseinandersetzung mit den Profession-

sozialen Kompetenzen Sozialer Arbeit formulieren die Studierenden Lernziele im Blick auf die kommenden Semester. Die Themen werden in den Studiengruppen bearbeitet und im ersten von insgesamt vier Portfolioaufträgen in Form reflexionsfördernder Fragen aufgegriffen. Die verbindlichen Präsenzveranstaltungen dienen einem Gruppenprozess zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen und werden von Studienbegleiterinnen und Studienbegleitern vorwiegend coachend und moderierend geleitet. Die Studierenden verfassen ihr Portfolio

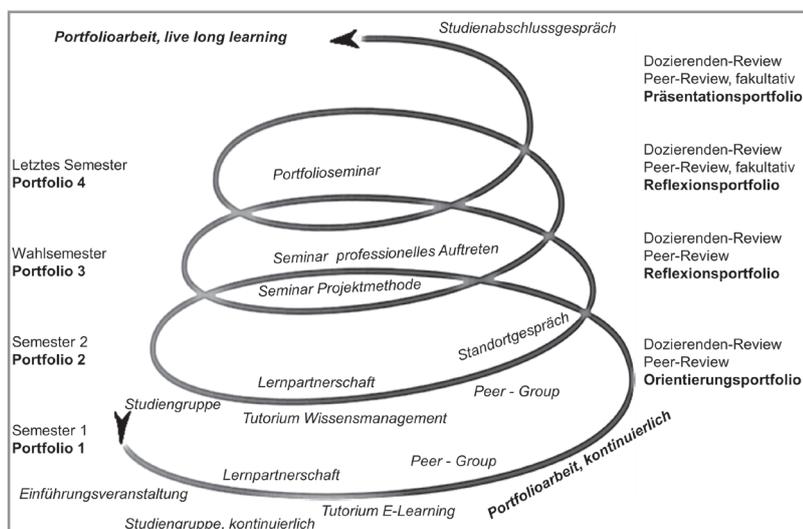


Abb. 1: Der Portfolioprozess im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit (Zartmann 2014).

im Bewusstsein, dass eine Lernpartnerin, ein Lernpartner ein Peer-Review und die Studienbegleitung ein Dozierenden-Review schreiben werden. In der Regel öffnen die Studierenden ihr Portfolio für die gesamte Studiengruppe.

Die Studienbegleitenden geben im Rahmen der E-Portfolio-Reviews qualitative Rückmeldungen zu den vorgelegten Portfolios, um Leistungen wertzuschätzen, Wirkungen des Portfolios zu spiegeln und Impulse für weitere Lernschritte zu geben. Portfolios, die über den verpflichtenden Teil hinausgehen, werden den Studienbegleitenden selten zur Verfügung gestellt und daher nicht kommentiert.

Je nach Studienvariante im zweiten Semester (im Vollzeitstudium) oder im dritten Semester (im Teilzeitstudium) werden im zweiten Portfoliomodul wieder im Rahmen der Studiengruppe, durch den zweiten Portfolioauftrag und die Reviews weiterführende Impulse zur Reflexion unterschiedlicher Professionskompetenzen gegeben. In der dritten Phase der Portfolioarbeit befinden sich die Studierenden im Hauptstudium, sind nicht mehr Mitglied einer Studiengruppe und entscheiden selbst über die Fortführung der Lernpartnerschaften. Inhaltliche Impulse für das dritte Portfolio werden im Rahmen von zwei Seminaren gegeben, welche Kompetenzen zur Arbeit in Projekten und zu professionellem Auftreten als Sozialarbeitende vermitteln und fördern. Das dritte Portfolio dient der Reflexion der Kompetenzentwicklung mit deutlichem Bezug zu den angestrebten Professionskompetenzen Sozialer Arbeit und einem Ausblick in die verbleibende Studienzeit. Das Dozierenden-Review wird wiederum virtuell zur Verfügung gestellt.

Der formale Portfolioprozess endet im letzten Semester des Studiums mit dem Präsentationsportfolio, dem Portfolioseminar und dem Studienabschlussgespräch zwischen Studierenden und Studienbegleitenden. Im Portfolioseminar stellen sich die Studierenden ihre Portfolioarbeit gegenseitig vor und führen kollegiale Beratungen zu aktuellen Themen. Das Studienabschlussgespräch dient einem wertschätzenden und kritischen Rückblick und der Thematisierung lebenslangen Lernens. Alumni können die Arbeit an ihren E-Portfolios entweder auf Mahara weiterführen oder ihre Daten exportieren. Der Portfolioauftrag zum Präsentationsportfolio regt die Studierenden an, sich im Portfolio selbstbewusst als professionelle Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zu zeigen.

Klaus Himpsl-Gutermann hat 2012 in einer Studie über den Verlauf von Portfolioprozessen Teilnehmender universitärer Weiterbildung vier Phasen identifiziert, die sich mit dem Portfolioprozess decken: Die Orientierungsphase zu Beginn, danach eine Positionierungsphase mit deutlich reflexiven Anteilen, anschließend eine Phase der Identifizierung mit Portfolioarbeit, die abschließend in eine

selbstbewusste Präsentation mündet und als persönliches Lernarchiv weitergeführt wird (Himpsl-Gutermann 2012). Die Konzeption der Portfoliomodule im Bachelorstudiengang berücksichtigt den Prozess der teilweise skeptischen, teilweise motivierten Annäherung der Studierenden an selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen im Rahmen kontinuierlicher Portfolioarbeit.

Mit der Verbindung von selbstverantworteter Portfolioarbeit, Lehrveranstaltungen, selbstgesteuerten Lernpartnerschaften und individueller Begleitung entspricht die Konzeption der Portfoliomodule den Erkenntnissen von Michaela Gläser-Zikuda (2007 u. 2010) über erfolgreiche Portfolioarbeit (s. Abb. 2).

Ihre empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Portfolioarbeit in Bildungskontexten (Gläser-Zikuda 2010) bestätigen, dass Portfolioarbeit selbstreguliertes Lernen, Reflexionsfähigkeit und Selbsterkenntnis fördern kann. Darüber hinaus können latente Lernschwierigkeiten der Studierenden durch Portfolioarbeit wahrgenommen und bearbeitbar werden. Durch ein hohes Selbststeuerungspotential kann Portfolioarbeit Studierende mit unterschiedlichen subjektiven Lernkonzepten erreichen, wenn es gelingt, einen positiven emotionalen Zugang herzustellen. Portfolioarbeit sollte daher im Studienkontext als sinnvoll wahrgenommen werden, kreativen Raum eröffnen und Spaß machen. Insbesondere ein langfristiger Einsatz von Portfolioarbeit ermöglicht positive Lerneffekte für Leistungsnachweise, Reflexion, Selbsterkenntnis und professionellen Dialog. Die Forschungsergebnisse legen nahe, Portfolioarbeit behutsam einzuführen und Studierende zur Reflexion anzuleiten. Persönliche Kontakte zu Dozierenden, klare Aufgabenstellungen und Leitfragen zur Reflexion und die



Abb. 2: Zentrale Bedingungen erfolgreicher Portfolioarbeit im Hochschulstudium

1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester
Soziale Arbeit als Disziplin und Profession Modul 01: 8 Credits	Rechtliche und ethische Grundlagen der Sozialen Arbeit Modul 06: 6 Credits	Wahlpflichtmodul Vertiefung 1 Module 21 - 28: 7 Credits	Wahlpflichtmodul Vertiefung 2 Module 21 - 28: 7 Credits	Bildung und Erziehung Modul 14: 4 Credits	Portfolio 4 Modul 19: 4 Credits
Entwicklung und Sozialisation Modul 02: 8 Credits	Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen der SA Modul 07: 5 Credits	Praxismodul 1 Modul 12: 27 Credits	Praxismodul 2 Modul 13: 27 Credits	Theorien der Sozialen Arbeit Modul 15: 4 Credits	Bachelorarbeit Modul 20: 15 Credits
Grundlagen professionellen Handelns Modul 03: 6 Credits	Sozialer Wandel, soziale Probleme, soziale Ungleichheit Modul 08: 6 Credits			Forschungsmethoden Modul 16: 3 Credits	
Einführung in wissenschaftliches Arbeiten Modul 04: 5 Credits	Organisationen im Sozialwesen Modul 09: 4 Credits	Wahlpflichtmodule Seminare 1 - 7 Module 30 - 83: je 2 Credits		Betrieb und Gestaltung von Organisationen Modul 17: 4 Credits	
Portfolio 1 Modul 05: 3 Credits	Fallwerkstatt Modul 10: 6 Credits			Portfolio 3 Modul 18: 4 Credits	
	Portfolio 2 Modul 11: 3 Credits				

Abb. 3: Einbettung der Portfoliomodule im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften am Beispiel eines Vollzeitstudiums.

Trennung von Lern- und Leistungssituationen sind grundlegend für eine erfolgreiche Portfolioarbeit.

6.2 Zielsetzung

Die Zielsetzungen der Portfolioarbeit im Studiengang dienen der Entwicklung professionsrelevanter Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen, die in der Konzeption näher ausgeführt werden. Ein Ziel der Portfoliomodule ist es, die für selbstgesteuertes Lernen erforderlichen fachlichen, methodischen, personalen und kommunikativen Kompetenzen zu fördern (Arnold 2007). Die Studierenden sollen über die Portfolioarbeit ihren individuellen Lernweg gestalten, dokumentieren, reflektieren und an den Qualifizierungszielen für die Praxis Sozialer Arbeit bewerten. Ein wichtiges Ziel ist die Integration fragmentierter Lernprozesse, die im Laufe des Studiengangs in zahlreichen Modulen initiiert und im Portfolio als kohärenter Gesamtentwicklungsprozess sichtbar werden sollen. Kompetenzperformanz wird insbesondere im Rahmen des Präsentationsportfolios zum Ende des Studiums angestrebt. Hier sollen auch persönliche Vorstellungen über die berufliche Zukunft und lebenslanges Lernen sichtbar werden.

6.3 Didaktische Leitlinien

Für die Arbeit der Dozierenden in den Portfoliomodulen, den Studienbegleiterinnen und Studienbegleitern, werden in der Konzeption didaktische Leitlinien gegeben, die Grundlage der Unterrichtsgestaltung und Inhalte kollegialer Beratung und Weiterbildung sind. Zusammenfassend geht es um folgende Aspekte:

Ressourcenorientierung und Wertschätzung der Studierenden fördert deren selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen. Selbststeuerung und Selbstverantwortung sind im gesamten Studiengang, soweit möglich, zu fördern. Selbstreflexion und Reflexion in dialogisch gestalteten Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden sollen als Kern der Portfolioarbeit vermittelt werden. Studienbegleitung geschieht vorrangig durch Fragenstellen im Sinne coachenden Lehrens; sie initiiert und begleitet Lernprozesse von Gruppen und Einzelnen. Förderung selbstgesteuerten Lernens braucht Prozessorientierung in der Gestaltung und Durchführung von Lernsituationen, die sich an den jeweiligen Entwicklungen der Studierenden orientiert. Entsprechend sollen die Studienbegleitenden konkrete Inhalte und Methoden an den Gruppen und ihren Prozessen orientieren. Mit den didaktischen Leitlinien wird eine Differenz zu klassischen Rollenverständnissen von Lehre hergestellt, die von Geri Thomann (2011) im Kontext aktueller Hochschulentwicklung und von Biker (2011) für die Begleitung der Portfolioarbeit beschrieben wurde.

6.4 Kohärenz und Integration von Teillernprozessen

Die Portfolioarbeit im Studiengang Soziale Arbeit an der ZHAW fördert die Integration von Teillernprozessen und die Kohärenz des Studiengangs, indem sie die Studierenden anregt, Bezüge zwischen Lerninhalten voneinander getrennter Lehrveranstaltungen herzustellen und auf das persönliche Kompetenzprofil als Professionelle Sozialer Arbeit hin zu

reflektieren. Studierende, welche Portfolioarbeit als willkommenen Gestaltungsraum für eine Dokumentation und Reflexion ihrer Wissensgeschichte verstehen, verstärken die integrative und kohärenzbildende Wirkung selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernens im Rahmen der Portfolioarbeit.

Regelmäßige Befragungen der Studierenden und Dozierenden in den Portfoliomodulen bestätigen, dass Portfolioarbeit eine Integration unterschiedlicher Lerninhalte und die Kohärenz des Gesamtlernprozesses und damit des Studiengangs fördern kann (s. Abb. 3). Voraussetzung hierfür ist ein motivierter und lustvoller Zugang zur Arbeit am eigenen Portfolio. Je besser es gelingt, Studierenden den persönlichen Nutzen ihrer Arbeit zu vermitteln und sie für eine kontinuierliche Portfolioarbeit zu begeistern, desto mehr können Integration und Kohärenz auf dem Weg selbstverantworteten und selbstgesteuerten Lernens wirksam werden.

7 Portfolioarbeit und kritisch-reflexive Grundhaltung

John Hattie (2012) stellt in seinen Meta-Analysen über erfolgreiches Lehren fest, dass es für Lernerfolge von großer Bedeutung ist, Schülerinnen und Schüler in Selbst- und Sozialkompetenzen zu stärken: Eigenverantwortung, Selbststeuerung, Selbstbewusstsein, Selbstreflexion, realistische Einschätzung der Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen brauchen Feedback von Lehrenden und Peers, um sich entwickeln zu können. Peer-Feedbacks müssen im didaktischen Setting eingebunden sein und gelernt werden. Dozierenden-Feedbacks stützen sich auf die Evaluation der Lehr- und Lernprozesse; sie würdigen die Leistungen der Lernenden und machen Fehler zu Lernfeldern für Lernende und Lehrende.

Sichtbares Lehren und Lernen (Hattie 2012) kann in curricular eingebundener Portfolioarbeit in vielfacher Hinsicht realisiert werden: Sie fördert die von Hattie beschriebene Vertiefung (deep learning) ausgewählter Inhalte, die Lernende zu Expertinnen und Experten macht. Sie macht Lehr- und Lernprozesse transparent und investiert in persönliche, schriftliche und virtuelle Interaktionen zwischen Lernenden, Lehrenden und Peers. Die Unterrichtsmethoden, welche in der Meta-Analyse als besonders wirksam identifiziert werden konnten, sind ... [kognitive] Beschleunigung⁽¹⁾, reziprokes Lehren, problemlösendes Unterrichten, sich selbst in Worten ausdrücken und Fragen stellen. Diese im Ranking oberen Vorgehensweisen beruhen auf dem Einfluss von Peergruppen, Feedback, transparenten Lernzielen und Erfolgskriterien, Vermitteln vielfältiger Strategien oder Unterrichten mit unterschiedlichen

(1) in Anlehnung an die von Piaget beschriebenen Beschleuniger von Lernprozessen: Kognitiver Konflikt, Metakognition und soziale Konstruktion (Hattie 2012, S. 210).

Strategien und gewahr sein für oberflächliches und vertieftes Wissen.“ (ebd. S. 186, eigene Übersetzung).

Im Zentrum didaktischer Überlegungen sollte nach Hattie nicht die Frage nach der besten Methode stehen, sondern ob und wie es gelingt, die ausgewählte Methode hoch wirksam einzusetzen. Lehrpersonen sollen sich als Aktivierende und Evaluierende von Lernprozessen verstehen. Damit verbunden ist die Aufforderung an Lehrende, kontinuierlich selbstkritisch das Bewusstsein über ihre Wirkung auf die ihnen anvertrauten Lernenden zu schärfen und sich selbst als Lernende zu verstehen.

Portfolioarbeit im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit wird weiterhin kontinuierlich auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert und optimiert werden, um ihre kohärenzbildende und integrative Wirksamkeit auf den Studiengang und die Lernprozesse der Studierenden zu stärken. Damit die Potentiale der Portfolioarbeit für forschendes Lernen besser genutzt werden können, müssen Studierende in den Portfoliomodulen und allen weiteren Lehrveranstaltungen mit einer kritisch-reflexiven Grundhaltung (Reinmann 2011) vertraut gemacht werden, die sie darin bestärkt, ihre Lern- und Forschungsprozesse autonom zu verantworten.

Literatur

- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg: Ziel.
- Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). Schaufenster des Lernens – Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios (Buch). Münster: Waxmann.
- Bieker, R. (2011). Soziale Arbeit Studieren. Leitfaden für wissenschaftliches Arbeiten und Studienorganisation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bräuer, G. (2014). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen: Budrich UTB.
- Czerwionka, T. & Knutzen, S. (2010). E-Portfolios als Reflexions- und Präsentationsraum: Didaktische Konzeption und Erprobung eines hochschulweiten E-Portfoliosystems an der Technischen Universität Hamburg-Harburg. Abgerufen unter: www.e-teaching.org/materialien/artikel/artikel_2010 (Stand vom 09.08.2013).
- Dewey, J. (1951). Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung. Zürich: Morgarten.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M. (2010). Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Häcker, T. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In Brunner, I., Häcker, T. & Wintter, F. (Hrsg.). Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte,

- Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer.
- Häcker, T. (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers maximizing impact on learning. London: Routledge. eBook.
- Himpsl, K. (2012). E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Kerres, M. (2006). Potentiale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, A. & Wilbers, K. (2006). Handbuch E-Learning. München: DWD.
- Mahara (2013). <https://mahara.org/about> (abgerufen am 26.07.2013).
- Mahlow, C., Müller Fritschi, E. & Forrer Castell, E. (2010). Bologna als Chance: (E-)Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit. In: Mandel, S., Rutishauser, M. & Seiler Schiedt, E. (Hrsg.). Digitale Medien für Lehre und Forschung (S. 144-158). Münster: Waxmann.
- Meyer, T. (2011). Kontrolle und Selbstkontrolle zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reinmann, G. & Sippel, S. (2011). Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. In: Meyer, T. u.a. (Hrsg.). Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 186-202.
- Schön, D. A. (2011). The reflective practitioner. How professionals think in action. Aldershot: Ashgate.
- Schübler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/erwachsenenbildung/> (Stand vom 01.08.2013).
- Spoun, S. (2005). Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt: Campus.
- Spoun, S. (2011). Erfolgreich studieren (2, akt. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Spoun, S. (2011/2). Persönlichkeitsbildung als Grundlage für die Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Referat anlässlich des Fachtages Persönlichkeitsbildung der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften am 9. Juni 2011.
- Thomann, G. (2011). Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre. Bern: Hep.
- ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften – Departement Soziale Arbeit (2011). Portfoliomodule im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Konzeption. Zürich.

Autor

Eberhard Johannes Zartmann, Dozent mit den Verantwortungsbereichen Portfolioarbeit, Supervision, professionelle Kommunikation, E-Learning und Didaktik am Departement Soziale Arbeit der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

E-Mail: eberhard.zartmann@zhaw.ch



McTeachie's Teaching Tips:

Unter der Rubrik **McTeachie's Teaching Tips** stellt das Team Hochschuldidaktik in regelmäßigen Abständen Anregungen, Hilfestellungen und Kurzinformatios rund um das Thema Lehre zum Download zur Verfügung.

Bisher sind folgende Teaching Tips erschienen:

- Präsentieren (Stand: August 2014)
- Constructive Alignment (Stand: Juli 2014)
- Formulierung von Lernzielen (Stand: Juni 2014)
- Arbeiten mit Lernportfolios (Stand: Mai 2014)

In den kommenden Monaten werden wir Ihnen Informationen rund um die Themen „Feedback“, „Zeitmanagement“, „Learning Outcomes“, ... zur Verfügung stellen.

www.zhb.tu-dortmund.de/hd/mcteachies-teaching-tips/

Über unseren Newsletter haben Sie die Möglichkeit, über neue Themen auf dieser Seite informiert zu werden: <http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/newsletter/>

Die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen an der TU Dortmund

Eine Bedarfserhebung

Matthia Quellmelz, Andreas Heimeier & Bianca Zickerick

Schlüsselkompetenzen nehmen neben fachlichen Qualifikationen immer mehr an Bedeutung zu. Spätestens seit dem Bologna-Prozess sind sie fester Bestandteil des Studiums und sollen die Studierenden erfolgreich durch das Studium führen sowie einen erfolgreichen Übergang in den Beruf ermöglichen (Orth 1999; Schaeper & Briedis 2007; Mertens 2011).

Die vorliegende empirische Erhebung des Projektes „Kompetent in Studium und Beruf – Förderung studentischer Schlüsselqualifikationen“ des Zentrums für Hochschulbildung (zhb, Bereich Hochschuldidaktik) zeigt eine Bestandsaufnahme von Schlüsselqualifikationen in der Lehre auf und fragt nach möglichem Entwicklungsbedarf für die Verankerung von Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Fakultäten sowie zusätzlichen Angeboten für Studierende. Damit bietet die vorliegende Studie eine Grundlage für eine Studiengangsentwicklung an der TU Dortmund.

sondern auch zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit und dem Erwerb neuer Kompetenzen (Orth 1999). Als zentrale Schlüsselkompetenzen lassen sich nach Schaeper & Briedis (2007) (angelehnt an Mertens (2011)) folgende Kategorien anführen: Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz. Der Erwerb dieser Schlüsselkompetenzen zieht sich in der Regel durch das gesamte Studium, was im Student-Life-Cycle deutlich wird (s. Abb. 1).

Der Zirkel verdeutlicht, dass in den unterschiedlichen Phasen des Student-Life durchaus verschiedene Kompetenzen im Fokus stehen, die (Weiter-)Entwicklung von Schlüsselkompetenzen jedoch kontinuierlich von großer Bedeutung ist. Diesen enormen Stellenwert bestätigt eine Umfrage, in der 93 % der befragten Unternehmen angaben, dass Schlüsselkompetenzen für den Berufseinstieg wichtig oder sogar wichtiger als Fachwissen seien (Gayk 2005, zitiert nach Mertens 2011).⁽¹⁾

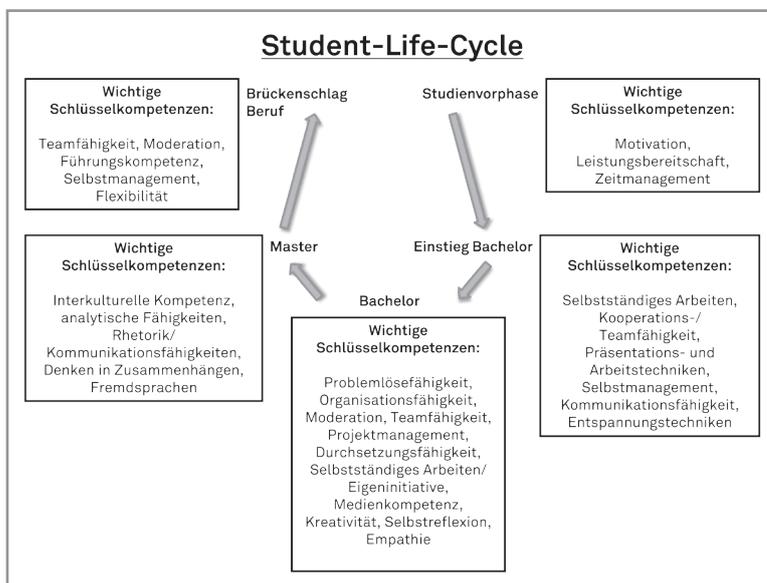


Abb. 1: Student-Life-Cycle mit wichtigen Schlüsselkompetenzen für das Studium in Anlehnung an Brink et. al. (2011), Krucker (2009), Woschnack (2009) und Rauen, Röger, Schäfer, Nußbaum und Völker (2012)

1. Schlüsselkompetenzen im universitären Alltag

Schlüsselkompetenzen werden von Orth (1999) als erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien, Einstellungen, Kenntnisse und Wissens-elemente beschrieben, die über das Fachwissen hinausgehen. Sie dienen nicht nur zur Bewältigung gesellschaftlicher sowie beruflicher Anforderungen,

2. Methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Erhebung wurde eine Stichprobe gewählt, die unmittelbar in die Studienorganisation der einzelnen Fakultäten involviert, bzw. stark mit dieser vertraut ist. Dazu wurden aus jeder der sechzehn Fakultäten der TU Dortmund jeweils der/die Studiendekan/in, der/die Studienkoordinator/in und Vertreter/innen der Fachschaftsrate kontaktiert.

Stichprobe

Insgesamt wurden 35 Interviews geführt. Die Stichprobe setzt sich aus zwölf Studiendekan/inn/en (SD), zwölf Studienkoordinator/inn/en (SK) und elf Vertreter/innen der Fachschaftsrate (FS) zusammen. Zusätzlich wurde zu einigen Fragen die schriftliche

(1) Im Modell werden wichtige Schlüsselkompetenzen aufgezeigt, die für Studierende während der Studienvorphase über das Studium bis hin zum Übergang in den Beruf wichtig sind. Das Schlüsselkompetenzmodell wurde angelehnt an Brink et al. (2011), Krucker (2009), Woschnack (2009) und Rauen, Röger, Schäfer, Nußbaum und Völker (2012) entwickelt und zeigt die Notwendigkeit von Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Studium und den Übergang in den Beruf.

Antwort eines Studiendekans in die Auswertung mit aufgenommen, die sich jedoch nicht explizit auf den Leitfaden bezog.

Interview

Die Interviewdurchführung erfolgte halbstandardisiert und wurde durch einen selbstentwickelten Interviewleitfaden gestützt. Der Interviewleitfaden besteht aus 20 Fragen, welche sich in vier Themenblöcke einteilen lassen:

1. Vorhandenes Schlüsselkompetenzangebot (z. B.: „Wie bewerten Sie das vorhandene Schlüsselkompetenz-Angebot?“)
2. Einschätzungen von Schlüsselkompetenzen (z. B.: „Welche Schlüsselkompetenzen sind Ihrer Meinung nach grundsätzlich für ein erfolgreiches Studium wichtig?“)
3. Bedarf eines fakultätsübergreifenden Angebots an Schlüsselkompetenzen (z. B.: „Würden Sie sich zusätzliche Angebote zu Schlüsselkompetenzen wünschen?“)
4. Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (z. B.: „Wie sehen Sie persönlich die Entwicklung der Angebote von Schlüsselkompetenzen an der TU Dortmund in naher Zukunft?“)

Interviewdaten wurde aus ökonomischen Gründen auf die Paraphrasierung der Daten verzichtet, da diese bereits durch das Mitschreiben während der Interviews erfolgte. Die Objektivität und Reliabilität wird dadurch nicht schwer vernachlässigt, da die inhaltlichen Aspekte durch die spezifischen Fragen des Interviewleitfadens kaum verloren gehen (Quellmelz, 2013).

Zu jeder der 20 Fragen wurden Kategorien gebildet, die aus ähnlichen Antworten hervorgingen. Diese wurden anschließend ausgewertet und prozentual angegeben. Da Mehrfachnennungen möglich waren, kann in einem prozentualen Anteil der Gesamtwert 100 % überschritten werden.

3. Ausgewählte Ergebnisse

Vorhandene Schlüsselkompetenzangebote

Das vorhandene Schlüsselkompetenz-Angebot, wie z. B. Angebote zu Präsentationstechniken, Englisch- oder Rhetorik-Kursen, wurde von den Studiendekan/inn/en (75 %), Studienkoordinator/inn/en (66,6 %) und Vertreter/inne/n der Fachschaftsräte (90,9 %) als „gut/ausreichend“ erachtet. Dennoch sehen die Studiendekane/innen (76,9 %), Studienkoordinator/inn/en (83,3 %) und Vertreter/innen der Fachschaftsräte (90,9 %) bezogen auf das vorhandene Schlüsselkompetenz-Angebot Optimierungsbedarf (s. Abb. 2).

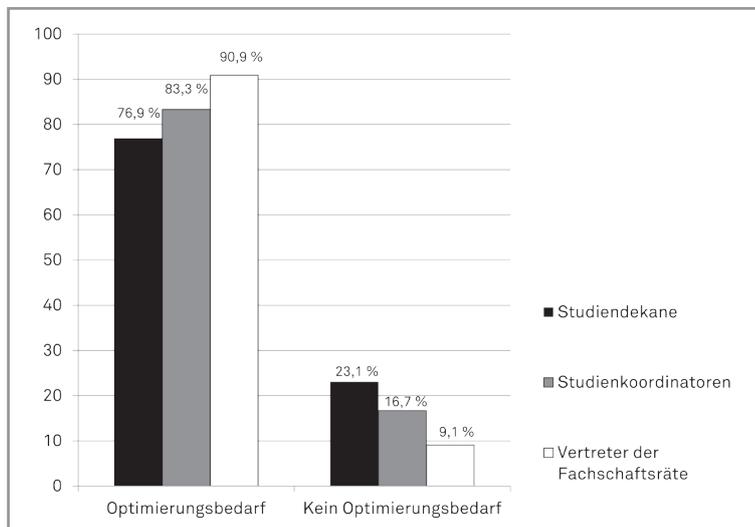


Abb. 2: Einschätzung des vorhandenen Schlüsselkompetenz-Angebots bezogen auf den Optimierungsbedarf

Auswertung

Die Mitschriften der Interviews wurden angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet.⁽²⁾ Für die Auswertung der erhobenen

(2) Zentral für Mayrings Häufigkeitsanalyse sind dabei die Formulierung der Fragestellung, die Bestimmung der Materialstichprobe, die Aufstellung eines Kategoriensystems sowie die Definition der Kategorien, die Bestimmung der Analyseeinheiten, die Kodierung, die Verrechnung und die Darstellung und Interpretation der Daten (Mayring 2008).

Einschätzungen von Schlüsselkompetenzen

Die Studiendekane/innen (66,6 %) und Studienkoordinator/inn/en (58,3 %) halten das Thema Schlüsselkompetenzen an ihrer Fakultät für „wichtig“. Drei Schlüsselkompetenzen, die primär im Laufe des Studiums gefördert werden sollten, stellten sich als besonders heraus: Die Studiendekane/innen nannten die Kompetenz „selbstständiges Arbeiten“ (66,7 %) und die Vertreter/innen der Fachschaftsräte gaben „Problemlösefähigkeit“ (63,6 %) an. Die Schlüsselkompetenz „analytisches Denken“ wurde von den Studien-

dekan/inn/en (58,3 %), Studienkoordinator/inn/en (45,5 %) und Vertreter/inn/n der Fachschaftsräte (63,6 %) genannt.

Außerdem erachteten die Studienkoordinator/inn/en „Selbstmanagement“ (66,6 %) und die Studiendekane/innen „Motivation“ (58 %) als besonders wichtig für ein erfolgreiches Studium (s. Abb. 3).

Für einen erfolgreichen Übergang in den Beruf sehen die Vertreter/innen der Fachschaftsräte (54,5 %), die Studiendekane/innen (41,7 %) und Studienko-

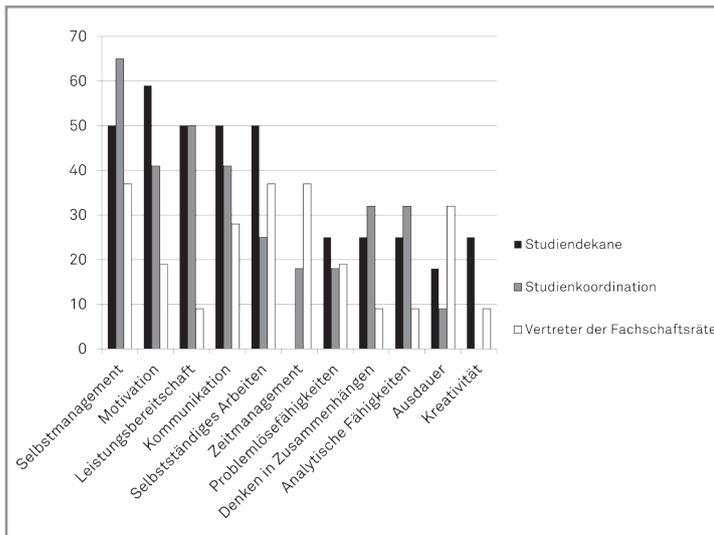


Abb. 3: Für ein erfolgreiches Studium wichtige Schlüsselkompetenzen

ordinator/inn/en (41,7 %) „Kommunikationsfähigkeit“ als besonders wichtig an. Die Studienkoordinator/inn/en (41,7 %) erachteten zudem „Denken in Zusammenhängen“ als wichtige Schlüsselkompetenz für den erfolgreichen Übergang in den Beruf. Als fehlende Förderung von Schlüsselkompetenzen wurde von den Studiendekan/inn/en das Konfliktmanagement (33,3 %) und die Medienkompetenz (25 %) angegeben, sowie fehlende Angebote zum Zeitmanagement (16,7 %). 16,7 % der Studienkoordinator/inn/en gaben an, dass Angebote zu Präsentationstechniken und Moderation fehlen würden sowie zu Motivation (16,7 %). Außerdem nannten Studiendekane/innen (16,7 %) und Studienkoordinator/inn/en (16,7 %) fehlende Angebote im Bereich Kommunikationsfähigkeit und die Vertreter/innen der Fachschaftsrate (18,2 %) fehlende Angebote zu Kritikfähigkeit.

Bedarf eines fakultätsübergreifenden Angebots an Schlüsselkompetenzen

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Studiendekane/innen (76,9 %), Studienkoordinator/inn/en (100 %) und Vertreter/innen der Fachschaftsrate (90,9 %) zusätzliche Angebote im Bereich Schlüsselkompetenzen wünschen (s. Abb. 4).

Besonders gewünschte Angebote zu Schlüsselkompetenzen waren Angebote im Bereich EDV (SD = 27,3 %), „Selbstmanagement“ (SD = 9,1 %, SK = 33,3 % und FS = 45,5 %), „Präsentationstechniken“ (SD und FS = 27,3 %) und Angebote zum „Schreiben“ (SD = 18,2 %, SK = 16,7 % und FS = 18,2 %) (s. Abb. 5).

Damit den Studierenden ein opti-

maler Schlüsselkompetenzerwerb ermöglicht werden kann, äußerten 25 % der Studienkoordinator/innen den Wunsch, dass die Technische Universität Dortmund Creditpoints für den Besuch von Fremdveranstaltungen vergeben sollte. Eine Zentralisierung im Bereich der Schlüsselkompetenz-Angebote wurde von 25 % der Studiendekane/innen angegeben. Als zentrale Einrichtung könnte dabei für 36,4 % der Studiendekane/innen und 41,7 % der Studienkoordinator/innen das Zentrum für Hochschulbildung (zhb) als Anbieter in Frage kommen. Des Weiteren wünschten sich die Studiendekane/innen (16,7 %) kleinere Gruppengrößen innerhalb von Lehrveranstaltungen.

16,7 % der Studienkoordinator/inn/en sind der Meinung, dass ein Studium Fundamentale für Schlüsselkompetenzen geschaffen werden sollte. Vertreter/innen der Fachschaftsrate (27,3 %) wünschen sich, dass die Fakultäten mehr auf Schlüsselkompetenz-Angebote aufmerksam machen und die Bedeutung dieser aufzeigen. Außerdem gaben 25 % der Studiendekane/innen an, man solle das Veranstaltungsangebot ausbauen.

4. Fazit

Die Ergebnisse der Bedarfserhebung zeigen auf, dass Schlüsselkompetenzen an den Fakultäten der Technischen Universität Dortmund gegenwärtig als sehr wichtig eingeschätzt werden und sich eine zunehmende Entwicklung der Angebote in naher Zukunft abzeichnen wird (SD = 91,7 % SK = 75 % und FS = 18,2 %).

Außerdem wird deutlich, dass nach Fragen zum bereits vorhandenen Angebot zu Schlüsselkom-

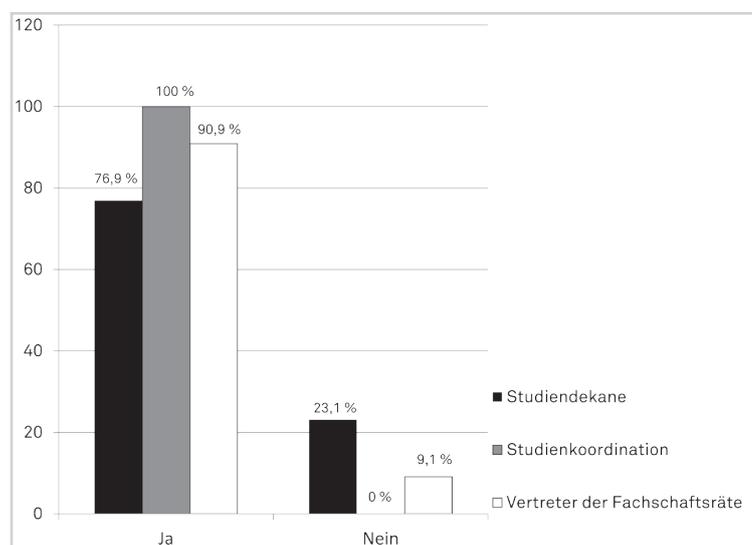


Abb. 4: Erwünschtheit zusätzlicher Angebote

petenzen ein deutlicher und ernstzunehmender Verbesserungs- bzw. Optimierungsbedarf besteht. Demzufolge ist es auch nicht verwunderlich, dass sich eine große Anzahl der befragten Studiendekane/innen, Studienkoordinator/inn/en und Vertreter/innen der Fachschaftsräte zusätzliche Angebote zu Schlüsselkompetenzen wünscht.

Doch welches Schlüsselkompetenz-Angebot wünschen sich die Befragten genau? An dieser Stelle der Befragung streuten die Antworten enorm: Präsentationstechniken (durch die die Methodenkompetenz der Studierenden verbessert werden soll), EDV-Kenntnisse (dazu zählt der Umgang mit Word und Powerpoint) sowie Angebote zum Schreiben (wodurch die Fähigkeit wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen gefördert werden soll).

Zusätzlich lassen sich Angebote anführen, die von den Befragten als wichtige Schlüsselkompetenzen im „Student-Life-Cycle“ (s. Abb. 1) angesehen wurden. Besonders das Selbstmanagement, Kommunikation und Motivation werden als wichtige Kompetenzen für ein erfolgreiches Studium gesehen.

Die Befragten stützen damit die Hypothese, dass Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Studium und einen erfolgreichen Übergang in den Beruf von Bedeutung sind und somit den Studierenden im Studium verstärkt vermittelt werden sollten. Die vorliegende Erhebung zeigt jedoch auch, dass viele Schlüsselkompetenzen bisher nicht ausreichend vermittelt werden und nicht ausreichend in die Curricula der Studiengänge integriert wurden.

Dem kann durch eine entsprechende Studiengangsentwicklung bei kommenden Reakkreditierungen begegnet werden. Zusätzlich ist ein variables, externes Ergänzungsangebot sinnvoll, welches an zentralen Einrichtungen angesiedelt sein kann.

Literatur

- Briedis, K., Schaeper, H. (2004). Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: HIS GmbH.
- Brink, A., Ernst-Auch, U., Faber, M., Hesse, J., Jendrosch, T., Jünger, A., Pohl, E., Reulein, D., Schrader, H.C., Siems, S., Verse-Herrmann, A., Wettlaufer, R., Wilken, L., Zwick, V. E. (2011). Berufs- und Karriere-Planer Wirtschaft 2011/2012. Für Studenten und Hochschulabsolventen. Wiesbaden: Gabler Verlag, Springer Fachmedien.
- Krucker, C. (2009). Schlüsselkompetenzen an der Universität St. Gallen (HSG): Fach- und Kontextstudium vernetzen. Hrsg.: Robertson-von Trotha, C. (2009). Schlüs-

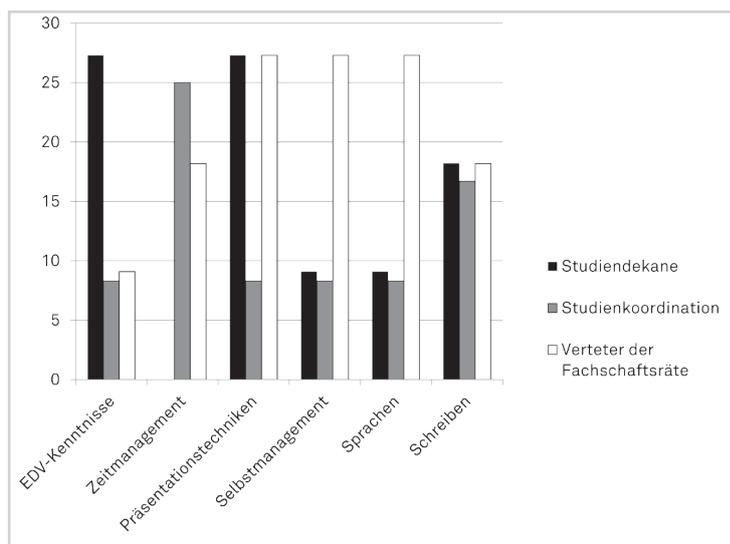


Abb. 5: gewünschte Schlüsselkompetenz-Angebote

selqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.

Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Mertens, C. (2011). Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für das Studium. Eine Betrachtung aus hochschuldidaktischer Perspektive. Blomberg: Mertens HR Projects.

Orth, H. (1999). Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Berlin: Luchterhand.

Quellmelz, M. (2013). Entwicklung und Evaluation eines psychologischen Trainings für Stabsmitglieder und Leitstellendisponenten der Feuerwehr. Schriftenreihe Arbeits-, Betriebs-, und Organisationspsychologie. Bd. 68, Hamburg: Dr. Kovac.

Rauen, H., Röger, S., Schäfer, P., Nußbaum, A., Völker, N. (2012). Maschinenhaus – Campus für Ingenieure: Zusammenfassender Bericht zur Qualitätssicherung im Maschinenbau- und Elektrotechnikstudium. Frankfurt am Main: VDMA.

Woschnack, U. (2009). Qualifikationen im Studium – akademische Ausbildung zwischen Bologna-Reform und Arbeitsmarkt. Hrsg.: Robertson-von Trotha, C. (2009). Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.

Autorinnen und Autor

Dr. *Matthia Quellmelz* ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Hochschulbildung (zhb), Bereich Hochschuldidaktik.

E-Mail: matthia.quellmelz@tu-dortmund.de

Bianca Zickerick und *Andreas Heimeier* sind studentische Mitarbeitende im Projekt „Kompetent in Studium und Beruf – Förderung studentischer Schlüsselqualifikationen“.

Tipps und Informationen

■ Weiterbildung, Lehre und Beratung

Das Veranstaltungsangebot des Bereichs Hochschuldidaktik mit detaillierten Beschreibungen der Workshops für Lehrende, Promovierende und Studierende finden Sie auf dem beiliegenden Flyer sowie auf unserer Webseite unter: <http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/bhd-programm/>
Dort können Sie sich auch für unsere Veranstaltungen anmelden.

Alle unsere Veranstaltungen können Sie auch im Rahmen des NRW Zertifikats "Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" belegen. Das Zertifikat umfasst in drei Modulen insgesamt 200 Arbeitseinheiten (1 AE = 45 Min.), die sich folgendermaßen aufteilen:

- **Basismodul** (60 AE),
- **Erweiterungsmodul** (60 AE),
- **Vertiefungsmodul** (80 AE).

Das **Basismodul** umfasst regulär die dreitägige Kompaktveranstaltung „Start in die Lehre“ (20 AE) vor Beginn des Wintersemesters und die Veranstaltung „Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende“ (40 AE). Sollte Ihnen die Teilnahme an einer dieser Veranstaltungen nicht möglich sein, können Sie sich in Ausnahmefällen ein alternatives Basismodul zusammenstellen. Bitte beachten Sie dabei, dass die Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen verpflichtend ist.

Mit einem Bericht, in dem die eigene Lehrtätigkeit und die gewonnenen Lehrerfahrungen reflektiert und dokumentiert werden, schließen die Teilnehmer/innen das Basismodul ab.

Das **Erweiterungsmodul** besteht aus individuell zusammengestellten Workshops unseres Veranstaltungsangebots und Eigentätigkeit (Workload) der Teilnehmer/innen.

Im **Vertiefungsmodul** erarbeiten die Teilnehmer/innen in Zusammenarbeit mit einem/einer Mitarbeiter/in des Bereichs Hochschuldidaktik oder des Lehrstuhls Hochschuldidaktik und Hochschulforschung ein innovatives Konzept für eine ihrer Lehr- oder lehrrelevanten Veranstaltungen. Die Themenpalette von Modul III ist breit gefächert. Die Teilnehmer/innen bearbeiten ein Thema eigener Wahl. Voraussetzung ist, dass das Vorhaben einen innovativen Charakter und einen Bezug zu Lehre und Studium hat. Das Modul umfasst die Konzeption, Durchführung, Auswertung und Reflexion des Vorhabens. Unsere Rolle besteht in der Beratung und der praxisbegleitenden Betreuung der Teilnehmer/innen. Beispiele dazu finden Sie auf unserer Webseite unter http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/zertifikat_vertiefungsmodul/.

Ausführliche Informationen zum Zertifikat finden Sie auf unserer Homepage unter: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/zertifikat-lehrkompetenz/

Ansprechpartnerin: Dr. Sigrid Dany, E-Mail: sigrid.dany@tu-dortmund.de.

Der Bereich Hochschuldidaktik bietet auf Anfrage auch individuell zugeschnittene Veranstaltungen für Lehrende an. **Ansprechpartnerin:** Dr. Sigrid Dany, sigrid.dany@tu-dortmund.de, Tel.: 0231/755-5536.

■ Hello & Goodbye

In unserer Rubrik „Hello and Goodbye“ sagen wir „Auf Wiedersehen!“ zu den ehemaligen und „Herzlich willkommen!“ zu unseren neuen Kolleginnen und Kollegen.

Hello!

Wir begrüßen am zhb – Hochschuldidaktik // Hochschulforschung unsere neuen Kolleginnen ganz herzlich!

Donieta Jusufi, Bachelorstudentin der Erziehungswissenschaften (Studienschwerpunkt Bildungsmanagement und Bildungsforschung), war von Mai bis einschließlich September 2014 Praktikantin in der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung. Ab Oktober unterstützt sie diesen Bereich als studentische Hilfskraft in der akademischen Lehre.



Dr. Lisa Sigl ist seit Juli 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung tätig. Ihre Forschungsgebiete sind Governance von akademischen Arbeitskulturen, Prekarisierung in Arbeitsverhältnissen in der Wissensproduktion, Kulturen von Wissensproduktion in sozialen Bewegungen und sozialer Innovation sowie Kommodifizierung akademischer Forschung.



Karina Strübbe ist seit dem 15. Mai 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt TUMENDO. Sie leitet die Workshops für Tutorinnen und Tutoren und ist Ansprechpartnerin für Fragen bezüglich des Tutorenqualifizierungsprogramms.



Goodbye ...

... sagen wir zu folgenden Kolleginnen, die sich neuen beruflichen Herausforderungen und Aufgaben stellen. Wir danken euch für die sehr gute Zusammenarbeit und wünschen euch für die Zukunft Erfolg, Glück und Zuversicht!

Dr. Marion Kamphans war von 2001 bis März 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am zhb/HDZ. Sie war Mitarbeiterin und Leiterin zahlreicher Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Zuletzt leitete sie die Projekte "Text Lab international", "LeWI" und "USuS".



Sandra Lenz war von 2010 bis März 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin in verschiedenen Projekten im zhb, u.a. im Bereich der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren. Zuletzt war sie im Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für das Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften (TeachING-LearnING.EU) tätig.



Lisa Portmann war von Mai 2012 bis September 2014 studentische Hilfskraft im Bereich Hochschuldidaktik. Dort unterstützte sie diesen Bereich in der akademischen Lehre.



hdnewsletter

Möchten Sie fortlaufend über aktuelle Informationen des Bereichs Hochschuldidaktik informiert werden?

Abonnieren Sie unseren Newsletter unter:

<http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/newsletter/>

In 2014 erschienene Veröffentlichungen

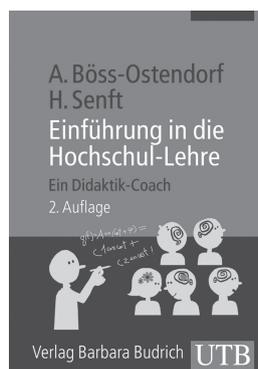
- Baumert, Britta (2014): Die Kehrseite der Anschlussfähigkeit. Zur Prä- und Postexistenz des Logos in Auseinandersetzung mit der Christologie von Paul Tillich. Tillich-Studien, Band 24. Berlin (u.a.): Lit-Verlag. ISBN 978-3-643-12485-2
- Baumert, Britta (2014): Schöpfungstheologie didaktisch reflektieren. In: Dausner, René (u.a.) (Hrsg.): Impulse für eine kompetenzorientierte Didaktik der Systematischen Theologie. Münster: Lit-Verlag, S. 5-22.
- Friese, Nina (2014): Finanzielle Anreize zur Lehrverbesserung. Ergebnisse und Erfahrungen aus 22 geförderten Projekten. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): movING forward – Engineering Education from vision to mission, 18. und 19. Juni 2013. TeachING-LearnING.EU Tagungsband. Dortmund, Aachen, Bochum: TeachING-LearnING.EU, S. 57-67.
- Friese, Nina; Brüggemann, Tobias; Hansmeier, Dirk W.; Kreimeier, Dieter (2014): LearnING-Production. Die Idee einer ganzheitlichen ingenieurwissenschaftlichen Lernfabrik. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): movING forward – Engineering Education from vision to mission, 18. und 19. Juni 2013. TeachING-LearnING.EU Tagungsband. Dortmund, Aachen, Bochum: TeachING-LearnING.EU, S. 152-159.
- Jungmann, Thorsten; Kühn, Frank; Nimsch, Christopher (2014): Forschendes Lernen zum industriellen Projektmanagement im Ingenieurstudium. In: Huber, Ludwig (u.a.) (Hrsg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach – Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 125. ISBN: 978-3-7639-5305-9. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 93-113.
- Jungmann, Thorsten (2014): Ingenieurdidaktik – Interdisziplinäre Tradition oder junge Entwicklungslinie? In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): movING forward – Engineering Education from vision to mission, 18. und 19. Juni 2013. TeachING-LearnING.EU Tagungsband. Dortmund, Aachen, Bochum: TeachING-LearnING.EU, S. 9-23.
- Leisyte, Liudvika; Weisterheijden, Don F. (2014): Stakeholders and quality assurance in higher education. In: Eggins, Heather (Hrsg.): Drivers and barriers to achieving quality in higher education. Rotterdam: Sense Publishers, S. 83 ff.
- Leisyte, Liudvika (2014): The transformation of university governance in Central and Eastern Europe: its antecedents and consequences. In: Leadership and governance in higher education, Vol. 1., E-1-4. Berlin: Raabe.
- May, Dominik; Terkowsky, Claudius (2014): What should they learn? – A short comparison between different areas of competence and accreditation boards' criteria for engineering education. Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2014 IEEE: „Engineering Education towards Openness and Sustainability“, April 3-5, 2014, Military Museum and Cultural Center, Harbiye, Istanbul, Turkey, pp. 1046-1050. DOI: [10.1109/EDUCON.2014.6826235](https://doi.org/10.1109/EDUCON.2014.6826235)
- Quellmelz, Matthia (2014): Sicher durch Notsituationen und Gefahrenlagen!? Evaluiertes Training für Stabsmitglieder und Leitstellendisponenten der Feuerwehr. In: Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe: Bevölkerungsschutz, Nr. 2 (2014), S. 34-37.
- Schmitz, Daniela (2014): Mobile LearnING – Do's and Dont's. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): movING forward – Engineering Education from vision to mission, 18. und 19. Juni 2013. TeachING-LearnING.EU Tagungsband. Dortmund, Aachen, Bochum: TeachING-LearnING.EU, S. 101-106.
- Schmitz, Daniela (2014): Alters- und Generationenbilder im intergenerationalen Wissenstransfer. Die soziale Konstruktion von Wissenstransfer aus der Akteursperspektive in einer wohlfahrtsverbandlichen Organisation. SOCIALIA - Studienreihe soziologische Forschungsergebnisse, Band 131. Hamburg: Kovac. ISBN 978-3-8300-7758-9
- Tekkaya, A. Erman; Jeschke, Sabina; Petermann, Marcus; May, Dominik; Friese, Nina; Ernst, Christiane; Lenz, Sandra; Müller, Kristina; Schuster, Katharina (Hrsg.) (2014): movING forward – Engineering Education from vision to mission, 18. und 19. Juni 2013. TeachING-LearnING.EU Tagungsband. Dortmund, Aachen, Bochum: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-6-4
- Terkowsky, Claudius; Haertel, Tobias; Bielski, Emanuel; May, Dominik (2014): Bringing the inquiring mind back into the labs. A conceptual framework to foster the creative attitude in higher engineering education. Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2014 IEEE: „Engineering Education towards Openness and Sustainability“, April 3-5, 2014, Military Museum and Cultural Center, Harbiye, Istanbul, Turkey, pp. 930-935. DOI: [10.1109/EDUCON.2014.6826209](https://doi.org/10.1109/EDUCON.2014.6826209)

In 2013 erschienene Veröffentlichungen

- Baumert, Britta (2013): Die Rolle des Lehrenden in der studentischen Projektarbeit. In: Berendt, Brigitte; Szczyrba, B.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, Griffmarke: E 4.6.
- Dobbins, Michael; Leisyte, Liudvika (2013): Analyzing the transformation of higher education governance in Bulgaria and Lithuania. In: Public Management Review, S. 1-24. DOI: [10.1080/14719037.2013.770060](https://doi.org/10.1080/14719037.2013.770060)
- Haertel, Tobias; Terkowsky, Claudius (2013): Die 5-Minuten-Hochschuldidaktik? Ingenieurwissenschaften und Hochschuldidaktik im interdisziplinären Dialog. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING. EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7, S. 130-131.
- Haertel, Tobias; Terkowsky, Claudius; May, Dominik; Pleul, Christian (2013): Entwicklung von Remote-Labs zum erfahrungsbasierten Lernen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZfHE, Jg. 8, H. 1, S. 79-87.
- Haertel, Tobias; Terkowsky, Claudius; Grams, Hanna (2013): Kreative Forschende oder fleißige Arbeitsbienen? Die Abschlussarbeit als Chance zur Kreativitätsförderung im Ingenieurstudium. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7, S. 45-53.
- Heiner, Matthias (2013): Anmutung und Zumutung – informelle und formelle Wege in die Lehre. In: Heiner, Matthias; Wildt, J. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123. Bielefeld: Bertelsmann, S. 133-137.
- Heiner, Matthias; Wildt, Johannes (2013): Impulse für die Hochschuldidaktik. Zusammenfassung und Empfehlungen. In: Heiner, Matthias; Wildt, J. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123. Bielefeld: Bertelsmann, S. 263-267.
- Heiner, Matthias (2013): Instrumente und Verfahren kompetenzorientierter Qualitätsentwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung. Veranstaltungsevaluation und Feedback unter dem Paradigma kompetenzorientierter (Selbst)Reflexion. In: Heiner, Matthias; Wildt, J. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123. Bielefeld: Bertelsmann, S. 251-262.
- Heiner, Matthias; Bieler, Rolf; Heinze, Aiso (u.a.) (2013): Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung. IRT-basierte und qualitative Studien bezogen auf Mathematik und ihre Verwendung im ingenieurwissenschaftlichen Studium (KoM@ING). In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7, S. 99-116.
- Heiner, Matthias; Wildt, Johannes (Hrsg.) (2013): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. ISBN 978-3-7639-5191-8.
- Heiner, Matthias; Wildt, Johannes (2013): Professionalisierung von Lehrkompetenz. Rhizomatische Strukturierung, Potentiale, Diversität und Integration. ProfiLe-Teilprojekt Dortmund. In: Heiner, Matthias; Wildt, J. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123. Bielefeld: Bertelsmann, S. 157-178.
- Heiner, Matthias (2013): Referenzen für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre. Theoretische Anschlüsse – methodische Implikationen. In: Heiner, Matthias; Wildt, J. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61-81.
- Heiner, Matthias (2013): Tuning der Qualitätsentwicklung in der Hochschuldidaktik. In: Heiner, Matthias; Wildt, J. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der

- Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123. Bielefeld: Bertelsmann, S. 129-250.
- Heusgen, Kirsten; Koch, Dorothee; Metz-Göckel, Sigrid; Möller, Christina; Schürmann, Ramona; Selent, Petra: Optimale Bedingungen für Wissenschaftskarrieren? – Arbeits- und lebensweltliche Einflussfaktoren auf den Ausstieg aus und den Verbleib in der Wissenschaft. Bericht über die Fachtagung des Forschungsprojekts "Auf der Suche nach dem verlorenen Nachwuchs – Mobilität und Drop-Out der wissenschaftlich Beschäftigten" (Kurzform: Mobile Drop-Outs) am 17. und 18.01.2013 an der TU Dortmund. In: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, 2013, Nr. 32, S. 80-82.
- Jungmann, Thorsten; Ossenberg, Philipp (2013): FLExperimente als erster Schritt in der Laborausbildung. Wissenschaftliche Kompetenz aus dem Baukasten. In: MI(N)TTendrin – Lehre erleben. Tagungsband zum 1. HDMINT Symposium 2013, 7./8. November. Nürnberg: Technische Hochschule Nürnberg, Georg Simon Ohm, S. 245–254. URL: www.hd-mint.de/wp-content/uploads/2013/12/2013-11-28_HDMINT_2013_Tagungsband_inkl.ISSN_.pdf#page=123
- Jungmann, Thorsten; Ossenberg, Philipp (2013): Recruiting the right engineering students. In: IEEE: Proceedings of IEEE EDUCON 2013, S. 834-839. URL: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Mitarbeiter/tjungmann/RecruitING_accepted_version.pdf
- Jungmann, Thorsten; Ossenberg, Philipp (2013): Scrutineering Kinetics. Engineering Students put physical laws to the proof. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU, S. 169-178. URL: www.teaching-learning.eu/fileadmin/documents/News/TeachING-LearnING-EU_Publikation2013.pdf#page=170
- Kamphans, Marion; Friese, Nina (2013): Wie kommen hochschuldidaktische Erkenntnisse in die Fachbereiche – Oder von der Notwendigkeit der kleinen Schritte. Ergebnisse der Studienverlaufsbeobachtungen am Standort West. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag, S. 125-149.
- Leisyte, Liudvika; Westerheijden, Don F. (2013): Students as stakeholders in quality assurance in eight European countries. In: The quality of higher education / Aukstojo mokslo kokybe, Vol. 10 (2013), pp. 12-27. URL: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Mitarbeiter/lleisyte/publications/leisyte_students-as-stakeholders-in-qa-AMK_2013-10.pdf
- May, Dominik; Terkowsky, Claudius; Haertel, Tobias; Pleul, Christian (2013): The laboratory in your hand – Making remote laboratories accessible through mobile devices. In: Proceedings of the 2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), „Synergy from Classic and Future Engineering Education“. Berlin: Technische Universität, March 13-15, 2013. IEEE. ISBN 978-1-4673-6109-5, S. 335-344.
- May, Dominik; Terkowsky, Claudius; Haertel, Tobias; Pleul, Christian (2013): Bringing remote labs and mobile learning together. In: International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM). Wien: IAOE, Vol. 7, No. 3, S. 54-62. DOI: [10.3991%2Fijim.v7i3.2915](https://doi.org/10.3991%2Fijim.v7i3.2915)
- Metz-Göckel, Sigrid; Möller, Christina; Schürmann, Ramona; Heusgen, Kirsten (2013): Wissenschaft statt Elternschaft? Zum Einfluss der Beschäftigungsbedingungen auf die Entscheidung des wissenschaftlichen Personals, Eltern zu werden. In: Gützkow, Frauke; Quaißer, G. (Hrsg.): Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 75-95.
- Moore, Stephanie L.; May, Dominik; Eggeling, Matvej (2013): Transnationales kooperatives Lernen für Studierende der Ingenieurwissenschaften mittels Online-Lehrumgebungen zur Ausbildung interkultureller Kompetenz. In: Tekkaya, A. Erman (u.a.) (Hrsg.): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7, S. 233-241.
- Ossenberg, Philipp; Jungmann, Thorsten (2013): Experimentation in a research workshop: A peer-learning approach as a first step to scientific competence. In: International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), Vol 3., Special Issue 3 „EDUCON 2013“, S. 27-31.
- Ossenberg, Philipp; Jungmann, Thorsten (2013): FLExperiment - research-based learning format. In: IEEE: Proceedings of IEEE EDUCON 2013, S. 597-601. URL: www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Mitarbeiter/possenberg/FLExperiment_accepted_version.pdf

- Quellmelz, Matthia (2013): Entwicklung und Evaluation eines psychologischen Trainings für Stabsmitglieder und Leitstellendisponenten der Feuerwehr. Schriftenreihe Arbeits-, Betriebs-, und Organisationspsychologie. Hamburg: Kovac.
- Quellmelz, Matthia; Lasogga, Frank (2013): Gesprächsführung optimieren – Stress verarbeiten: Ein Trainingsprogramm für Disponenten. In: BOS-Leitstelle aktuell, 3. Jg. (2013), H. 4, S. 46-59.
- Schwigen, Monika; Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2013): Die dortMINT-Forschungswerkstatt – ein innovativer Lernort in der Lehrerbildung. In: Hußmann, Stephan; Selter, C. (Hrsg.): Diagnose und individuelle Förderung in der MINT-Lehrerbildung. Das Projekt dortMINT. Münster, New York: Waxmann. ISBN 978-3-8309-2861-4, S. 193-213.
- Szczyrba, Birgit; Jungmann, Thorsten; May, Dominik (u.a.) (2013): Lehren – Lernen – Prüfen. In: Jorzik, Bettina (Hrsg.): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Essen: Edition Stifterverband. ISBN 978-3-922275-55-8, S. 9-17.
- Tekkaya, A. Erman; Jeschke, Sabina; Petermann, Marcus; May, Dominik; Friese, Nina; Ernst, Christiane; Lenz, Sandra; Müller, Kristina; Schuster, Katharina (Hrsg.) (2013): Innovationen für die Zukunft der Lehre in den Ingenieurwissenschaften. TeachING-LearnING.EU discussions. Aachen, Bochum, Dortmund: TeachING-LearnING.EU. ISBN 978-3-9814593-5-7
- Terkowsky, Claudius; Haertel, Tobias; Bielski, Emanuel; May, Dominik (2013): Creativity@School: Mobile Learning Environments Involving Remote Labs and E-Portfolios. A Conceptual Framework to Foster the Inquiring Mind in Secondary STEM Education. In: Dziabenko, Olga; García-Zubía, J. (Hrsg.): IT Innovative Practices in Secondary Schools: Remote Experiments. Bilbao, Spain: University of Deusto, S. 255-280.
- Terkowsky, Claudius; May, Dominik; Haertel, Tobias; Pleul, Christian (2013): Integrating Remote Labs into Personal Learning Environments – Experiential Learning with Tele-operated Experiments and E-portfolios. In: International Journal of Online Engineering (iJOE). Vienna: IAOE, Vol. 9, No. 1, S. 12-20.
- Terkowsky, Claudius; Haertel, Tobias (2013): Fostering the creative attitude with remote lab learning environments: An Essay on the spirit of research in engineering education. In: International Journal of Online Engineering (iJOE). Vienna: IAOE, Vol. 9, Special Issue: EDUCON2013, S. 13-20. DOI: [10.3991/ijoe.v9iS5.2750](https://doi.org/10.3991/ijoe.v9iS5.2750)
- Terkowsky, Claudius; Jahnke, Isa; Pleul, Christian; May, Dominik; Jungmann, Thorsten; Tekkaya, A. Erman (2013): PeTEX@Work. Designing CSCL@Work for Online Engineering Education. In: Goggins, Sean P.; Jahnke, I.; Wulf, V. (Eds.): Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace – CSCL@Work. Springer (Computer-Supported Collaborative Learning Series, Vol. 14). ISBN 978-1-4614-1739-2, S. 269-292.
- Terkowsky, Claudius; Haertel, Tobias (2013): Where have all the inventors gone? Fostering creativity in engineering education with remote lab learning environments. In: Proceedings of the 2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), „Synergy from Classic and Future Engineering Education“. Berlin: Technische Universität, March 13-15, 2013. IEEE. ISBN 978-1-4673-6109-5, S. 345-351.
- Westerheijden, Don F.; Epping, Elisabeth; Faber, Marike; Leisyte, Liudvika; Weert, Egbert de (2013): Stakeholders and Quality Assurance. In: Journal of the European Higher Education Area, 2013, No. 3, pp. 72-80. URL: www.ehea-journal.eu/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=366



Literatur-Tipp:

Böss-Ostendorf, Andreas / Senft, Holger / Mousli, Lillian:
Einführung in die Hochschul-Lehre: Ein Didaktik-Coach. Opladen, Toronto:
Verlag Barbara Budrich, 2., aktualisierte Auflage 2014. ISBN: 978-3-8252-4158-2

Die etablierte Einführung in die Hochschullehre geht in die zweite Auflage. Mit diesem bewährten Coach in Buchform bekommen Hochschullehrende Unterstützung bei der Entfaltung ihrer eigenen Lehrkompetenz.

zhb – Hochschuldidaktik // Hochschulforschung

Tel.: 0231/755 - Durchwahl

Professur für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung	Raum	Tel.
Leisyte, Liudvika, Prof. Dr.	105	7937
Bereich Hochschuldidaktik	Raum	Tel.
Dany, Sigrid, Dr. phil.	110	5536
Sekretariat	Raum	Tel.
Kettler, Marion	101	5526
Fax	101	5543
Bibliothek und Internetauftritt	Raum	Tel.
Krelaus, Andrea, Dipl.-Bibl.	108	5535
Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen	Raum	Tel.
Baumert, Britta, Dr. theol.	104	5508
Haertel, Tobias, Dr. phil.	115	3716
Heiner, Matthias (Staatsex. Lehramt)	113C	5540
Hosch-Dayican, Bengü, Dr.	102	8116
Jungmann, Thorsten, Dr.-Ing.	109	5774
May, Dominik, Dipl.-Wirt.-Ing.	107	7037
Quellmelz, Matthia, Dr. phil.	104	7843
Radke, Monika, Dipl.-Phys.	114A	7505
Sigl, Lisa, Dr.	102	5527
Strübbe, Karina, M.A.	113F	5541
Terkowsky, Claudius, Dipl.-Päd.	107	5542

Alle Mitarbeiter/innen sind über E-Mail erreichbar: vorname.nachname@tu-dortmund.de

Impressum

Journal Hochschuldidaktik
Wintersemester 2014/2015
25. Jahrgang Nr. 1-2
September 2014
ISSN 0949-2429

Herausgeber

Zentrum für Hochschulbildung (zhb)
Bereich Hochschuldidaktik //
Professur für Hochschuldidaktik und Hochschul-
forschung
Technische Universität Dortmund
Vogelpothsweg 78
D-44227 Dortmund

Tel.: 0231/755-5526

E-Mail: hd-hf.zhb@tu-dortmund.de

Internet:

www.zhb.tu-dortmund.de/hd/bereich-hd/

www.zhb.tu-dortmund.de/hd/prof-hdhf/

Redaktion

Dr. Sigrid Dany (viSdP), Dr. Britta Baumert, Marion
Kettler, Andrea Krelaus.

Bezugsmöglichkeiten

Bestellungen nimmt Frau Marion Kettler gerne un-
ter der Telefonnummer 0231/755-5526 oder per E-
Mail marion.kettler@tu-dortmund.de entgegen.

Auflage

500 Exemplare

Druck

Koffler DruckManagement GmbH, Dortmund

Satz und Layout

Zentrum für Hochschulbildung (zhb)
Bereich Hochschuldidaktik //
Professur für Hochschuldidaktik und Hochschul-
forschung

Rechte

Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht
unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Für un-
verlangt eingesandte Manuskripte wird keine Ge-
währ übernommen. Die Zeitschrift und alle in ihr
enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich ge-
schützt. Kein Teil dieser Publikation darf ohne
ausdrückliche Genehmigung des Herausgebers in
irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwen-
dung elektronischer Systeme verarbeitet, verviel-
fältigt oder verbreitet werden.

Umschlagfoto: © H. Krelaus

„McTeachie“ S. 23: © Christoph Üpping

