



Stefanie Goertz | Benjamin Klages | Dominique Last |
Sven Strickroth (Hrsg.)

Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen

**Erfahrungen aus 9 Jahren Qualitätspakt Lehre
an der Universität Potsdam**

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung

Stefanie Goertz | Benjamin Klages | Dominique Last |
Sven Strickroth (Hrsg.)

Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen

Erfahrungen aus 9 Jahren Qualitätspakt Lehre
an der Universität Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

QUELL | Qualität etablieren
in Lehre und Lernen

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL16037 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Universitätsverlag Potsdam 2020

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: -2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung** wird herausgegeben vom Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) der Universität Potsdam.

ISSN (print) 2192-1075

ISSN (online) 2192-1083

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung 4.0 International

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Umschlagfoto: rclassen/Photocase.de

Satz: text plus form, Dresden

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-498-2

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-476815>

<https://doi.org/10.25932/publishup-47681>

Inhalt

Vorwort	
<i>Michaela Fuhrmann</i>	9
Einführung in den Band	
<i>Stefanie Goertz/Benjamin Klages/Dominique Last/ Sven Strickroth</i>	13

I. Übergänge in die Hochschule

Alles auf (Studien-)Anfang?	
Faktoren für den Studienerfolg in der Eingangsphase und zur Studienmitte. Befunde und Empfehlungen des StuFo-Projekts	
<i>Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister/ Friederike Schulze-Reichelt/Melinda Erdmann</i>	27
Systematisierte Verschiedenheit. Heterogenität als strategische Fundierung einer Strukturierung der Studieneingangsphase	
<i>Dominique Last</i>	55
Koordinator/innen im Gespräch.	
Die Umsetzung der (strukturierten?) Studieneingangsphase an den Fakultäten	
<i>Martin Dreyer/Michael Konarski/Judith Tägener</i>	83

II. Übergänge innerhalb der Hochschule

Übergänge verstanden als Organisationsentwicklung

- Strategieentwicklung in der Hochschule
als partizipativer Prozess. Beispiele und Erkenntnisse
Ulrike Lucke/Jörg Hafer/Niklas Hartmann 99
- Ein Hochschulentwicklungsprojekt als Netzwerk.
Identifikation von Potenzial in der Diversität
Thi To-Uyen Nguyen/Benjamin Klages/Stefanie Goertz 119

Übergänge statusbezogen gestalten

- Das Drei-Felder-Konzept des Selbstlernbereichs am Zessko.
Schreibberatung, Vortragscoaching und Sprachtutorien
*Ariane Wittkowski/Judith Tägener/Michael Konarski/
David Prickett* 143
- Professionalisierte Profs?
Wege in eine streitfreudige Lehrgemeinschaft
Benjamin Klages 173
- Forschendes Lernen im literaturwissenschaftlichen Projektseminar
„Vom Problem zur Publikation“. Ein Werkstattbericht
Andreas Degen 197

Übergänge in eine digitale Lehr- und Lernkultur

- Digitalisierung der Hochschulbildung in lernenden
Organisationen
Sophia Rost/Jörg Hafer 213
- Digitalisierung in Lehre und Studium.
Eine hochschulweite Perspektive
Ulrike Lucke/Sven Strickroth 235

E-Assessment etablieren: Auf dem Weg zu (dezentralen) E-Klausuren <i>Sven Strickroth/Alexander Kiy</i>	257
--	-----

III. Übergänge in die Berufspraxis

Raum für Praxiserfahrungen <i>Nelli Wagner/Corinna Gödel/Anne Klinnert</i>	275
Kompetenzerwerb durch Praktika im Studium. Eine Analyse der Stellenausschreibungen des Teilprojekts <i>Ab in die Praxis</i> <i>Thi To-Uyen Nguyen</i>	299
Fit für die Lehre. Und nun? Eine Befragung der Teaching Professionals Programmabsolvent/innen <i>Kerstin Hille/Caroline Babbe/Marie Schneider</i>	321

Michaela Fuhrmann

Vorwort

Im Dezember 2020 endet nach rund neunjähriger Förderung das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Qualitätspakt Lehre geförderte Projekt *QueLL – Qualität etablieren in Lehre und Lernen*. Damit läuft das bisher finanziell umfangreichste und zeitlich längste lehrbezogene Drittmittelprojekt an der Universität Potsdam aus, durch das wesentliche Entwicklungen in den vergangenen Jahren angestoßen werden konnten. Aufbauend auf den Erfahrungen im Projekt wurden zudem weitere Mittel, so z. B. aus dem Europäischen Sozialfonds für das Projekt *Universitätskolleg*, eingeworben.

Zum Zeitpunkt der Antragstellung für das *QueLL*-Projekt in den Jahren 2010 und 2011 befand sich die Universität Potsdam gerade auf dem Weg zur Systemakkreditierung. Dies war verbunden mit einer hohen Dynamik der Maßnahmen und Verfahren zur Weiterentwicklung der Qualität in Lehre und Studium. Positive Erfahrungen mit Projekten in dem Bereich konnte die Hochschule bereits durch die erfolgreiche Teilnahme

am Wettbewerb *Exzellente Lehre* als gemeinsame Initiative der Kultusministerkonferenz der Länder und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft sammeln. Dennoch waren bis dato lehrbezogene Drittmittelförderungen nicht üblich. In den vergangenen Jahren hat sich eine hohe Akzeptanz der projektbezogenen Förderung von Maßnahmen in Lehre und Studium eingestellt. Nicht zuletzt gelang dies auch, weil die Debatten zu einer ausreichenden Grundfinanzierung der Hochschulen weitergeführt wurden, trotz oder gerade wegen der Projektförderung zur Entwicklung der Qualität in diesem Bereich.

Die Universität Potsdam hat bei der Antragstellung für das Einzelvorhaben im Qualitätspakt Lehre auf zwei Stränge gesetzt. Zum einen sollte die im Vergleich mit dem Bundesdurchschnitt sehr schlechte Betreuungssituation in ausgewählten Studienbereichen verbessert werden. Hierfür wurden vorgezogene Professuren und weiteres Personal für die Lehre beantragt. Durch die Kapazitätsneutralität konnten quantitativ mehr Angebote für die Studierenden gemacht werden. Auch setzten die Lehrenden Neuerungen in ihren Bereichen um. Zum anderen wurden verschiedene relevante Themenbereiche aufgegriffen. Für die jeweiligen Teilprojekte gab es bereits grundlegende Strukturen und Konzepte an der Universität Potsdam, auf denen sie aufsetzen konnten. Ein Schwerpunkt wurde auf E-Learning gelegt, sowohl in organisatorischer als auch technischer Hinsicht. Der quantitative Ausbau und die qualitative Weiterentwicklung in den Maßnahmen zur strukturierten Studieneingangsphase und den zielgruppenspezifischen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten stellten weitere Projektbestandteile dar. Spezifische Maßnahmen zur Praxisorientierung wurden ebenfalls beantragt und durchgeführt.

Auch als Erfolg zu sehen ist die Debatte zur Wirksamkeit der Vorhaben und die daran anknüpfende nachhaltige Implementierung von Projektbestandteilen. So wurde die hochschulinterne Diskussion rund um das Ende der Projektförderung und zum Erfolg der Maßnahmen frühzeitig geführt, um eine evidenzbasierte Entscheidung der Hochschulleitung zur Verstetigung zu ermöglichen. Im Jahr 2018 wurden Evaluationsdaten und weitere Informationsquellen als Grundlage für die Erörterung zusammengestellt. Die Universität Potsdam konnte sich darauf aufbauend nach einem mehrmonatigen Abstimmungsprozess auf die Überführung vieler Projektbestandteile in das reguläre Angebot verständigen.

Im Projektverlauf hat sich gezeigt, dass Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium nur im Dialog mit den beteiligten Akteuren gelingen kann. Dies wurde in den vergangenen Jahren durch Vernetzungsver-

anstaltungen und Fachtagungen, aber auch durch Begleitforschungsprojekte des BMBF befördert. Dieser Beitrag der Schriftenreihe *Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung* soll Projektergebnisse und -erfahrungen aufgreifen und sichtbar machen. Wir möchten Interessierte innerhalb und außerhalb der Universität Potsdam einladen, die Reihe auch zukünftig mit Beiträgen zu erweitern, um die Debatten zu Lehre und Studium zu bereichern.

Potsdam, im Oktober 2020

Michaela Fuhrmann

Michaela FUHRMANN ist Geschäftsführerin des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) der Universität Potsdam. Sie verantwortet die Strategieentwicklung des ZfQ, die Vernetzung der Aktivitäten der drei Bereiche sowie die bereichsübergreifende Arbeit im ZfQ. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Weiterentwicklung des zentralen Qualitätsmanagementsystems in Lehre und Studium an der Universität Potsdam, der Begleitung der Aktivitäten der dezentralen Qualitätsmanagementsysteme in den Fakultäten und der Unterstützung in Fragen zur strategischen Ausrichtung von Lehre und Studium.

ORCID iD: 0000-0002-2150-0245

Stefanie Goertz/Benjamin Klages/Dominique Last/Sven Strickroth

Einführung in den Band

Das deutsche Hochschulbildungssystem steht vor enormen Herausforderungen: Dazu zählen die hohe Anzahl der Studierenden (Statistisches Bundesamt 2019), deren wahrgenommene Heterogenität und konkretisierte Erwartungen an ihre Arbeitsmarktbefähigung sowie gesamtgesellschaftliche Prozesse wie beispielsweise hinsichtlich der Digitalisierung. Um auf diese Herausforderungen zu reagieren, stellte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Bund-Länder-Programms *Qualitätspakt Lehre* (QPL) zwischen 2010 und 2020 insgesamt rund zwei Milliarden Euro bereit (DLR Projektträger o. J.). Dank dieser finanziellen Mittel wurden an den Hochschulen zahlreiche Maßnahmen und Projekte zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität umgesetzt. Nicht zuletzt aufgrund seiner relativ langen Laufzeit mit zwei Förderphasen gilt das Programm als erfolgreicher Impulsgeber für den dringend erforderlichen Kultur- und Einstellungswandel im Bereich Lehre und Studium (ZQ Uni Mainz und Prognos AG 2018).

Mit einem jährlichen Fördervolumen von rund drei Millionen Euro wurden im Rahmen des QPL-Projekts *Qualität etablieren in Lehre und Lernen* (QueLL) von 2011 bis 2020 auch an der Universität Potsdam Maßnahmen durchgeführt, die zu besseren Studienbedingungen und einer Weiterentwicklung der Lehre und des Lernens beitragen sollten. Konkret wurden durch eine Aufstockung des Lehrpersonals Innovationen in der Lehre ermöglicht und die Betreuungsrelation in besonders stark nachgefragten Studienbereichen und Fächern verbessert. Parallel dazu wurden vier hochschulweite, fachübergreifende Teilprojekte realisiert. Sie widmen sich dem Ausbau der strukturierten Studieneingangsphase, der Unterstützung Studierender bei der Organisation von studienbegleitenden außeruniversitären Praktika und Auslandsaufenthalten, der hochschuldidaktischen Weiterbildung des Lehrpersonals sowie der Etablierung von E-Learning in der Breite der Universität und der Entwicklung von technischen Infrastrukturen.

Die über das QueLL-Projekt ermöglichten Maßnahmen setzen an unterschiedlichen Stellen der Gestaltung eines gemeinsam verantworteten Studienangebots an. Auch die Verfügbarmachung akademischer Bildung findet an unterschiedlichen Stellen der Hochschule statt und erfordert das Zusammenwirken diverser hochschulischer Akteure. So wirken eben nicht nur die Wissenschaftler/innen als Lehrende auf das Studien- und Lehrgeschehen ein, sondern unterschiedlichste Teile der hochschulischen Verwaltung und anderer wissenschaftsorientierter Dienstleistungen. Schließlich bedeutet ein Studium weitaus mehr, als traditionell darunter verstanden wird: im Hörsaal zu sitzen und den Lehrenden zuzuhören gehört zwar dazu, aber eben auch Vieles im Student Life Cycle mehr. Vom Studieneingang bis zum gelingenden Studienabschluss und dem Eintritt in den Beruf gilt es für Studierende, sich in geänderten und sich ändernden Lehr- und Lernzusammenhängen zurechtzufinden. Dabei spielen Übergänge in den Lebensläufen der Studierenden und die damit verbundenen Ungewissheiten und Anforderungen an deren biografische Reflexivität eine wesentliche Rolle (vgl. Weinhardt u. Walther 2016). Gleichzeitig formiert sich darüber ein Anspruch an die diversen Bildungsinstitutionen und an die Gestaltbarkeit entsprechender Bildungsarrangements (vgl. Walther u. a. 2019).

Damit stehen nicht nur die spezifischen Übergänge der Studierenden als diejenigen, die das Bildungsangebot wahrnehmen zur Diskussion, sondern auch die Übergänge, die es braucht, um ein solches Angebot zu schaffen und weiterzuentwickeln. Die Universität Potsdam hat sich dieser Anforderung gestellt und konnte mit dem QueLL-Projekt di-

verse einschlägige Entwicklungsmomente markieren und intensiv bearbeiten. Dass diese Entwicklungen nicht einmalig und finalisiert sein können, sondern in ihrer Kontinuität Ausdruck eines zeitgemäßen Qualitätsverständnisses sind und sich dem Anspruch an eine lernende Organisation stellen (vgl. Argyris u. Schön 2008), ist Kennzeichen der Arbeiten im Projekt.

Dieser Band greift das Denken in Zusammenhängen entlang der Fokussierung von Übergängen auf und spiegelt damit ein Fazit des Projekts sowohl als Ganzes als auch innerhalb seiner in den Teilprojekten etablierten Maßnahmen wider. Denn betrachtet man die einzelnen Maßnahmen in ihrer Gesamtheit, wird nicht nur die thematische Klammer der Entwicklung von Lehre und Lernen sichtbar, sondern auch, dass sich alle Projektmitarbeitenden explizit wie implizit mit der Gestaltung von *Übergängen* beschäftigen. Entsprechend standen unter anderem folgende Fragestellungen während der Projektlaufzeit im Vordergrund:

- Wie kann allen Studierenden mit ihren so unterschiedlichen Biografien ein erfolgreicher Einstieg ins Studium ermöglicht werden?
- Wie kann in einem Universitätsstudium der Spagat zwischen anspruchsvoller wissenschaftlicher Ausbildung und der Entwicklung realistischer Vorstellungen des Arbeitsmarkts mit dessen Chancen und Herausforderungen gelingen?
- Welche Wege müssen gegangen werden, um an einer Hochschule den Stellenwert der Lehre zu erhöhen?
- Wie kann der *shift from teaching to learning* gelingen?
- Welche Möglichkeiten bringt die Digitalisierung, welche Dienste werden benötigt und wie kann E-Learning in Studienbereichen mit unterschiedlichsten Fachkulturen verankert werden?
- Welcher Formen hochschuldidaktischer Angebote und Weiterbildungen bedarf es?
- Wie können Projektergebnisse in die festen Strukturen der Hochschule übergehen, sodass sie auch nach Förderende zur Verfügung stehen?

Die Fragen berühren in ihrer thematischen Vielfalt die unterschiedlichen Phasen der Übergangsgestaltung, entlang derer dieser Band abschnittsweise strukturiert ist. Hierbei werden folgende Übergänge adressiert: in die Hochschule (Studieneingangsphase), innerhalb der Hochschule (als Organisationsentwicklung, der Weiterbildung akademischer Statusgruppen, und in eine digitale Lehr-Lernkultur) und in die Berufspraxis (in außerhochschulische sowie wissenschaftliche Arbeitsfelder).

Als Reflexion ihrer Tätigkeiten und Aufgaben werden die oben formulierten Fragestellungen von den Projektmitwirkenden im vorliegenden Sammelband in Form von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und Werkstattberichten aufgegriffen. Beide Beitragsarten zielen auf die Dokumentation von konkreten Projekterfahrungen und schließen an den Stand der fach(wissenschaft)lichen Diskussion an. Dabei liegt der Unterschied zwischen den Beitragsformen im Wesentlichen in der Gewichtung dieser beiden Perspektiven auf die jeweiligen Entwicklungsarbeiten.

Entsprechend seinem Netzwerkcharakter hat das QueLL-Projekt die Zusammenarbeit nicht nur projektintern gesucht, sondern auch darüber hinaus gewirkt. Zusammenhänge enden nicht an den Projektgrenzen – demgemäß ist eine hochschulinterne Zusammenarbeit insbesondere dort entstanden, wo die thematische Klammer der Gestaltung von Übergängen diese notwendig und sinnvoll erscheinen ließ. Mit der Beleuchtung unterschiedlichster Perspektiven und Erfahrungen im größeren Hochschulkontext ist es Ziel dieses Bandes, zur Diskussion über Ansätze und Gelingensbedingungen einer nachhaltigen Entwicklung von Lehre und Lernen beizutragen. Damit richtet sich dieser Band an Akteur/innen aus Hochschulleitung, an Lehrende und Forschende sowie Akteur/innen des sogenannten Third Space.

Mit der Öffnung der Hochschulen, einer Vielzahl neuer Studiengänge und der Bemühung, hohen Abbruchquoten entgegenzuwirken, hat die Debatte um die Studieneingangsphase bundesweit an Bedeutung gewonnen. Im ersten Abschnitt geht es um die Frage, wie Hochschulen Studieneingänge so gestalten können, dass damit der Grundstein für einen gelingenden Übergang von der Schule zur Hochschule und somit für ein erfolgreiches Studium gelegt werden kann.

In ihrem Beitrag *Alles auf (Studien-)Anfang? Faktoren für den Studien-erfolg in der Eingangsphase und zur Studienmitte. Befunde und Empfehlungen des StuFo-Projekts* stellen Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister, Friederike Schulze-Reichelt und Melinda Erdmann Befunde eines Forschungsprojekts speziell zur Studieneingangsphase sowie ergänzend zur Studienmitte vor. Darin identifizieren sie Bedingungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg und leiten daraus Empfehlungen für eine Optimierung des Studieneingangs ab.

Dominique Last zeigt in ihrem Beitrag *Systematisierte Verschiedenheit. Heterogenität als strategische Fundierung einer Strukturierung der Studieneingangsphase* eine aus Forschungserkenntnissen hergeleitete strategische Herangehensweise zur Gestaltung des Studieneingangs

auf. Konkret wird eine Maßnahmenmatrix mit begleitendem Prozess zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Maßnahmen konturiert.

Als praxisorientierte Ergänzung zu den Befunden aus der Hochschulforschung schließen *Martin Dreyer*, *Michael Konarski* und *Judith Tägener* in ihrem Beitrag *Koordinator/innen im Gespräch. Die Umsetzung der (strukturierten?) Studieneingangsphase an den Fakultäten* mit der Skizzierung der Einrichtung und Nutzung von Koordinationstellen an den Fakultäten der Universität Potsdam an. Mit der Intention, studieneingangsrelevante Projektziele in den Fachbereichen zu implementieren, entstanden unterschiedlichste Konzepte, auf die in diesem Beitrag eingegangen wird.

Die Hochschulen befinden sich im Umbruch. Übergänge sind daher nicht nur als Phasen im Student Life Cycle wie der Studieneingangsphase zu erkennen, sondern auch in sich verändernden Organisations-, Lehr- und Lernformen sowie in sich wandelnden institutionellen und personellen Rahmenbedingungen. Im zweiten Abschnitt werden eben diese Übergänge thematisiert, die sich auf den Studienverlauf und in ihrer Gesamtheit ebenfalls direkt oder indirekt auf den Studienerfolg auswirken können.

In ihrem Beitrag *Strategieentwicklung in der Hochschule als partizipativer Prozess. Beispiele und Erkenntnisse* widmen sich *Ulrike Lucke*, *Jörg Hafer* und *Niklas Hartmann* am Beispiel der Universität Potsdam drei in den vergangenen Jahren häufig adressierten Strategiebereichen: IT, E-Learning und Forschungsdaten. Die damit verbundenen Prozesse waren in unterschiedlichem Maß von Partizipation geprägt. Die gesammelten Erfahrungen werden im Beitrag reflektiert, und es werden Empfehlungen für Strategieentwicklungsprozesse abgeleitet.

Nicht nur die längerfristige Strategiebildung, sondern auch das Arbeiten in mittelfristig angelegten, projektbasierten Netzwerken hat in den letzten Jahren an Hochschulen deutlich zugenommen. *Thi To-Uyen Nguyen*, *Benjamin Klages* und *Stefanie Goertz* diskutieren daher in ihrem Beitrag *Ein Hochschulentwicklungsprojekt als Netzwerk. Identifikation von Potenzial in der Diversität* die Ergebnisse einer empirisch begründeten, sozialen Netzwerkanalyse zum QueLL-Projekt auf der Basis netzwerktheoretischer Ansätze. Entgegen der allgemeinen Auffassung, dass die Wirksamkeit eines Netzwerks vor allem von starken Verbindungen profitiert, zeigen sie auf, dass insbesondere die schwachen Verbindungen wesentliches Potenzial für einen innovationsorientierten Wissens- und Informationsaustausch haben.

Die Makroebene der Organisationsentwicklung wird durch einen Zugang auf die Übergangsgestaltung im Hinblick auf eine personal-statusbezogene Perspektive ergänzt. *Ariane Wittkowski, Judith Tägerer, Michael Konarski* und *David Prickett* reflektieren in ihrem Beitrag *Das Drei-Felder-Konzept des Selbstlernbereichs am Zessko. Schreibberatung, Vortragscoaching und Sprachtutorien*, wie Selbstlernangebote optimiert und Studierende bei der Einführung neuer, flexiblerer Lernformate unterstützt werden können. Durch die Weiterbildung und den Einsatz wissenschaftlicher Hilfskräfte als Schreiberberater/in, Vortragscoach oder Sprachtutor/in wird in diesem Beitrag deutlich, wie die Entwicklung hin zu mehr Peer Learning (Lernen durch Lehren) zu einem neuen Verständnis von Lehre beitragen kann.

In dem Beitrag *Professionalisierte Profs? Wege in eine streitfreudige Lehrgemeinschaft* geht *Benjamin Klages* auf die Herausforderungen in der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten für die Statusgruppe der Professor/innen ein. Basierend auf Befragungsdaten zu den im QUELL-Projekt entwickelten Angeboten wirft der Beitrag die Frage nach einer professionalisierungstheoretischen Legitimation solcher Maßnahmen und deren Gelingensbedingungen auf. In diesem Kontext wird die (Wieder-)Belebung des akademischen Mitstreits im Lehrkörper diskutiert, die sich damit aus bildungswissenschaftlicher Sicht als geeignetes Format anbietet.

Den Blick auf das Ausprobieren neuer Lehr- und Lernformen einzelner Lehrender im Sinne des *shift from teaching to learning* richtet *Andreas Degen* in seinem Beitrag *Forschendes Lernen im literaturwissenschaftlichen Projektseminar „Vom Problem zur Publikation“. Ein Werkstattbericht*. Exemplarisch stellt er seine Erfahrung mit Konzeption, Durchführung und Evaluation eines dem Ansatz des Forschenden Lernen folgenden Projektseminars vor. Der Bericht beschreibt sowohl den hohen motivationalen Effekt dieses Formats als auch die Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von selbstbestimmter Forschungstätigkeit, curricularer Struktur und wissenschaftlich relevantem Ergebnis.

Von zunehmender Relevanz im Hochschulwesen wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen ist die Digitalisierung. *Sophia Rost* und *Jörg Hafer* argumentieren in ihrem Beitrag *Digitalisierung der Hochschulbildung in lernenden Organisationen*, dass es für einen kontinuierlichen Wandel nicht nur der Förderung von Leuchtturmprojekten, sondern insbesondere auch der Entwicklung einer lernfreundlichen Organisationskultur bedarf. Vor diesem Hintergrund wird das Konzept der *Communities of Practice* dargelegt. Dessen Potenziale hinsichtlich einer nachhaltigen

Hochschulentwicklung werden am Beispiel der E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren des QueLL-Teilprojekts *E-Learning in Studienbereichen (eLiS)* diskutiert.

Ulricke Lucke und *Sven Strickroth* gehen in ihrem Beitrag *Digitalisierung in Lehre und Studium – Eine hochschulweite Perspektive* auf die flächendeckende Etablierung von digitalen Infrastrukturen und Diensten im Rahmen des Teilprojekts *eLiS* ein. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse rund um die Digitalisierung von Lehre und Studium an der Universität Potsdam. Exemplarisch werden fünf Dienste näher vorgestellt, die inzwischen in den Regelbetrieb der Hochschule übergegangen sind. Die Autor/innen betten die vorgestellten Entwicklungen in einen größeren Kontext ein und geben einen Ausblick auf die weiterhin anstehenden Aufgaben.

Eine im QueLL-Projekt exemplarisch unternommene Maßnahme für eine zeitgemäße, studierendenzentrierte Lehre und hohe Studienqualität durch deren Digitalisierung ist die elektronische Erfassung und Auswertung von Prüfungsleistungen. *Sven Strickroth* und *Alexander Kiy* skizzieren in *E-Assessment etablieren: Auf dem Weg zu (dezentralen) E-Klausuren* den Prozess zur stufenweisen Einführung von E-Klausuren und die dabei auftretenden Herausforderungen. Ausgehend von der exemplarischen Vorstellung der Ziele und Umsetzungsstrategie der Universität Potsdam beschreiben die Autoren in diesem Beitrag den Aufbau einer länderübergreifenden Initiative zur Kooperation. Abschließend diskutieren sie verschiedene technische Möglichkeiten zur Umsetzung komplexer Prüfungsumgebungen für E-Klausuren.

Als eines der Leitziele der Bologna-Reform ist das Thema *Employability* stärker auf die Agenda der Hochschulen gerückt. Als Auftakt zum dritten Abschnitt beschreiben *Nelli Wagner*, *Corinna Gödel* und *Anne Klinnert* in ihrem Beitrag *Raum für Praxiserfahrungen* den Status quo dieses Handlungsfelds und stellen fest, dass es noch immer an Berufs- bzw. Praxisbezügen im Studium sowie deren aktiver Verzahnung mit der Lehre mangelt. Vor diesem Hintergrund geben die Autorinnen in ihrem Werkstattbericht einen umfassenden Einblick in die Überlegungen zu, Konzipierung und Umsetzung von sowie Erfahrungen mit dem Teilprojekt *Ab in die Praxis*.

Doch welche Art von Kompetenzen erwerben Studierende im Rahmen eines Praktikums eigentlich? Um sich der Antwort auf diese Frage anzunähern, hat *Thi To-Uyen Nguyen* die auf dem Online-Portal des Teilprojekts *Ab in die Praxis* veröffentlichten Angebote für in- und ausländische Praktika analysiert. Zu diesem Zweck hat sie nicht nur die Perspektive

der Studierenden, sondern auch die der Praktikumsverantwortlichen und - anbietenden beleuchtet. Um den unterschiedlichen Fragestellungen der drei Statusgruppen gerecht zu werden, umfasst die Erhebung sowohl quantitative als auch qualitative Methoden. Erste Ergebnisse hat die Autorin in ihrem Beitrag *Kompetenzerwerb durch Praktika im Studium. Eine Analyse der Stellenausschreibungen des Teilprojekts Ab in die Praxis* zusammengefasst.

Durch die mit dem Qualitätspakt Lehre verknüpften Forderungen nach neuen, studierendenzentrierteren Formen der Lehre hat auch die Befähigung zur Lehre als Beruf(ung)s befähigung für Nachwuchswissenschaftler/innen eine neue Konjunktur erlebt. In ihrem Werkstattbericht *Fit für die Lehre. Und nun? Eine Befragung der Teaching-Professionals-Programmabsolvent/innen* geben *Caroline Babbe, Marie Schneider* und *Kerstin Hille* erste Einblicke in die Ergebnisse einer Umfrage zum Übergang des wissenschaftlichen Nachwuchses in berufliche Tätigkeitsfelder nach hochschuldidaktischer Weiterbildung. Diese Ergebnisse können als Indikator hinsichtlich des Stellenwerts von Lehrqualifikation in Bewerbungs- und Berufungsverfahren gesehen werden.

In der thematischen Breite der Beiträge verdeutlicht dieser Sammelband, dass die Autor/innen in den letzten Jahren eine Vielzahl von Ideen ausprobiert, Konzepte erarbeitet, analysiert und erweitert sowie die jüngsten Entwicklungen an der Universität Potsdam in Bezug auf Studium und Lehre miterlebt und mitgestaltet haben. Nach Förderende wird eine Reihe der im QueLL-Projekt umgesetzten Maßnahmen verstetigt und strukturell in die Angebotsgestaltung der Universität eingebunden. Dies ist ein Indikator dafür, dass das Projekt einen Beitrag zur Erhöhung des Stellenwerts der Lehre an der Universität Potsdam leisten konnte – sicherlich auch, weil die Entwicklung von Lehren und Lernen nicht als isolierte Aufgabe verstanden wurde. Vielmehr konnten die Autor/innen mit ihrer vernetzenden und zu großen Teilen innovativen Arbeit in die Strukturen und Prozesse der Universität hineinwirken und Formen der Zusammenarbeit etablieren, die es braucht, um Projekte nachhaltig zu gestalten. Das Verständnis einer Lehr- und Lernentwicklung als *Gestaltung von Übergängen* hat sich als akzeptanz- und integrationsfördernder Rahmen aller Maßnahmen erwiesen.

Unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren dafür, dass sie sich die Zeit genommen haben, ihre in den letzten Jahren entstandenen umfangreichen Ergebnisse und wertvollen Erfahrungen für diesen Sammelband zu dokumentieren, zur Veröffentlichung aufzubereiten und im Sinne der Nachhaltigkeit zur Diskussion zu stellen. Unser Anliegen ist es, dass die

so entstandenen Erkenntnisse zur weiteren inhaltlichen Auseinandersetzung anregen oder auf anderem Wege einen Mehrwert bieten für die zukünftige Arbeit in diesen oder ähnlichen Maßnahmen – und dass die Beiträge denjenigen Akteur/innen Impulse liefern, die inner- oder außerhalb der Universität Potsdam vor vergleichbaren Herausforderungen und Überlegungen stehen wie die Mitwirkenden dieses Bandes.

Literaturverzeichnis

- Argyris, Ch./Schön, D. A. (2008): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis, 3. Auflage, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- DLR Projektträger (o.J.): Qualitätspakt für die Hochschullehre. URL: https://www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-10923/19111_read-44531/ [Letzter Abruf: 04. 09. 2020].
- Statistisches Bundesamt (2019): Zahl der Studierenden erreicht im Wintersemester 2019/2020 neuen Höchststand. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/11/PD19_453_213.html [Letzter Abruf: 04. 09. 2020].
- Walther, A./Stauber, B./Rieger-Ladich, M./Wanka, A. (2019): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen, Barbara Budrich Verlag, Opladen.
- Weinhardt, M./Walther, A. (2016): Organisation und Organisationen von Beratung im Übergang. In (Althans, B./Engel, J. Hrsg.): Responsive Organisationsforschung, Organisation und Pädagogik, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 306–326.
- ZQ Uni Mainz & Prognos AG (2018): Ergebnisbericht der Programmevaluation Qualitätspakt Lehre über den Evaluationszeitraum 2013–2018. URL: https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht_Evaluation_QPL_ZQ_Prognos_2018%20-%20barrierefrei.pdf [Letzter Abruf: 16. 08. 2020].

Stefanie GOERTZ studierte Übersetzungs- und Sprachwissenschaften in Köln und hat einen Master of Business Administration von der HWR Berlin. Sie war bis Juli 2020 Koordinatorin des Qualitätspakt Lehre-Projekts „QueLL – Qualität etablieren in Lehre und Lernen“ der Universität Potsdam in der zweiten Förderphase.

ORCID iD: 0000-0001-7132-6188

Benjamin KLAGES ist als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam im Bereich Lehre und Medien tätig. Im QueLL-Teilprojekt Professionalisierung in der Lehre hat er an der Entwicklung eines Programms für etablierte Professor/innen mitgearbeitet. Seine Forschungsarbeit zur Promotion fokussiert aus wissenssoziologischer Perspektive die soziale Figurierung von hochschulischen Lehrkörpern.

ORCID iD: 0000-0001-5392-8345

Dominique LAST ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam. Als Koordinatorin des ESF-geförderten Projekts *Universitätskolleg* befasst sie sich mit der Konzeptualisierung und Strukturierung des Studiengangs. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Studienerfolgsforschung, studentische Heterogenität und Organisationsentwicklung.

ORCID iD: 0000-0003-3186-201X

Dr. Sven STRICKROTH studierte Informatik an der TU Clausthal und wurde im Jahr 2016 an der HU Berlin promoviert. Von 2016 bis September 2020 war er als Postdoc am Lehrstuhl für Komplexe Multimediale Anwendungsarchitekturen an der Universität Potsdam Projektkoordinator im eLiS-Projekt (*E-Learning in Studienbereichen*). Zum Oktober 2020 tritt er die Professur *Technology-Enhanced Learning* an der LMU in München an. Seine Forschungsinteressen umfassen Bildungstechnologien, E-Assessment und Computer-Supported-Collaborative Learning. Weiterhin ist er Mitgründer der Workshopserie *Automatische Bewertung von Programmieraufgaben*.

ORCID iD: 0000-0002-9647-300X

I. Übergänge in die Hochschule

Wilfried Schubarth/Sylvi Mauermeister/Friederike Schulze-Reichelt/
Melinda Erdmann¹

Alles auf (Studien-)Anfang? Faktoren für den Studienerfolg in der Eingangsphase und zur Studienmitte

Befunde und Empfehlungen des StuFo-Projekts

ABSTRACT: Die hohen Abbruchquoten, insbesondere in der Studieneingangsphase, haben die Hochschulen in Deutschland veranlasst, eine Vielzahl von Maßnahmen zu ergreifen, über deren Wirkungen bisher allerdings wenig bekannt ist. Im vorliegenden Beitrag werden Befunde eines Forschungsprojekts speziell zur Studieneingangsphase sowie ergänzend zur Studienmitte vorgestellt, dessen Ziel es war, Bedingungen eines erfolgreichen Studieneinstiegs zu identifizieren und Empfehlungen für eine Optimierung des Studieneingangs abzuleiten. Das Forschungsdesign umfasste neben qualita-

tiven Studien vor allem eine quantitative Längsschnittbefragung an fünf Universitäten (Potsdam, Mainz, Magdeburg, Kiel und Greifswald). Im Ergebnis der Analysen konnte die forschungsleitende Hypothese, dass Maßnahmen zum Studieneingang vor allem dann zur Erhöhung des Studienerfolgs einen Beitrag leisten, wenn sie zur akademischen und sozialen Integration in die Hochschule beitragen, bestätigt werden. Bedeutsam für den Studienerfolg sind demnach insbesondere solche Faktoren wie die Identifikation mit dem Studienfach, die Selbstwirksamkeit, die berufliche bzw. erfolgsorientierte Lernmotivation

1 Das StuFo-Projekt ist ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt (2015–2018), zu dem auch Uwe Schmidt und Laura Wagner (Universität Mainz) sowie Sarah Berndt und Philipp Pohlenz (Universität Magdeburg) gehören.

und die akademische Integration. Daneben konnte ein positiver Einfluss des sozialen Klimas sowie des Forschungs- und Praxisbezugs auf die Studienzufriedenheit nachgewiesen werden. Weiterführende Analysen zur Studienmitte verdeutlichen zudem, dass für die beiden Studienphasen (Eingang und Studienmitte) gleiche Faktoren bei zum Teil unterschiedlicher Gewichtung eine Rolle spielen. So ist die soziale Integration ein wesentlicher Prädiktor in beiden Phasen – in der Eingangsphase eher in die Studierendenschaft und im weiteren Studienverlauf (Studien-

mitte) eher in die akademische Gemeinschaft (in Form von Lehrenden). Insofern muss die Eingangsfrage wie folgt beantwortet werden: Ja, alles auf Anfang, aber dann mit den Bemühungen, soziale und akademische Integration aller Studierenden voll und ganz zu gewährleisten. Zudem machen die Befunde auf die bisher offenbar unterschätzte Rolle von Verwertungsmotiven aufmerksam.

KEYWORDS: Studienabbruch, Studieneingang, Studienerfolg, Wirkungsforschung

1. Einleitung

Hochschulen stehen heute unter einem enormen Druck: Da ist zum einen das Streben nach Exzellenz und Sichtbarkeit in der Forschung und zum anderen das Bemühen um viele Studierende und erfolgreiche Absolvent/innen. Die Tatsache jedoch, dass Studieren immer mehr zum Normalfall wird und damit die Heterogenität der Studierenden zunimmt, stellt die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Mit speziellen Studienprogrammen und Unterstützungsangeboten versuchen sie sich auf vielfältige Gruppen von Studierenden einzustellen. Im Zuge der Diskussion um steigende Heterogenität und der Bemühungen um eine Erhöhung des Studienerfolgs und Senkung der Abbruchquoten ist seit geraumer Zeit die Studieneingangsphase in den Fokus gerückt. Der Studieneingang gilt als Selektionsschwelle und als Schlüssel für den Studienerfolg, findet doch rund die Hälfte der Abbrüche bereits in den ersten beiden Semestern statt. Es verwundert daher nicht, dass Maßnahmen zur Verbesserung des Studieneingangs boomen.² Dieser Boom steht jedoch im Gegensatz zu den bisherigen Erkenntnissen über den Nutzen und die Wirksamkeit der Maßnahmen. Die Frage, welche Maßnahmen wie wirken und welche aufgrund ihrer Wirkung förderwürdig sind, konnte bisher kaum beantwortet werden.

In den letzten Jahren hat sich die Forschungslage zum Studieneingang gebessert. Allein fünf größere Verbundprojekte der seit 2014 vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) geförderten Be-

2 Den „Studieneinstieg erleichtern“ ist auch Ziel des Hochschulentwicklungsplans der Universität Potsdam (2019–2023).

gleitforschung zum Qualitätspakt Lehre widmeten sich der Erforschung der Studieneingangsphase (vgl. KoBF 2020). Eines dieser Verbundprojekte ist das Projekt *Studieneingang als formative Phase für den Studierfolg* (StuFo), dessen Hauptbefunde und Empfehlungen im Folgenden vorgestellt werden sollen. So wird im Anschluss an diese Einleitung im zweiten Abschnitt der Forschungsstand zum Studieneingang umrissen, bevor im dritten Abschnitt ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts präsentiert werden. Im vierten Abschnitt werden abschließend grundlegende Empfehlungen für die Gestaltung des Studieneingangs abgeleitet.³

2. Das StuFo-Projekt im Kontext der Fachdebatte

Den theoretischen Rahmen für die Forschungen zum Studieneingang bilden drei Fachdebatten: die Sozialisations- und Transitionsforschung, die (pädagogische) Interventionsforschung und die hochschuldidaktische Forschung (vgl. z. B. Gerholz 2011; Nelson u. a. 2011; Huber 2012; Webler 2012; Bosse u. Trautwein 2014; Mauermeister u. a. 2015).

Über alle Fachdebatten hinweg stellt der Studieneingang die erste Phase des Studiums dar, bei der es um die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen geht (vgl. Didaktisches Zentrum Universität Zürich 2017). Portele und Huber (1983) vertreten aus sozialisationstheoretischer Sicht sogar die Annahme, dass die erste Phase bereits vor der Studienaufnahme mit der Auswahl des Studiums beginne, und beschreiben den Studieneingang unter anderem als „problematische Situation par excellence“ (S. 109).

Bei der (pädagogischen) Interventionsforschung geht es um die Untersuchung der Wirksamkeit der Maßnahmen, die Hochschulen zur Erhöhung des Studienerfolgs durchführen (vgl. Souvignier u. van Ewijk 2010). Dazu gibt es widersprüchliche Ergebnisse: Befunde, die die Zufriedenheit und den Nutzen der Eingangsmaßnahmen aus Studierendensicht betonen (vgl. Bargel 2015, Jahn u. a. 2010), stehen Befunden gegenüber, die die Wirksamkeit der Maßnahmen bezweifeln (vgl. Heublein u. a. 2015, 2017). Selbst viele Hochschulleitungen und Dozierende glauben demnach nicht an den Erfolg ihrer Maßnahmen.

3 Für eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse des StuFo-Verbundprojekts siehe auch Schubarth u. a. 2019.

Zur Sozialisations- und Transitionsforschung zählen Studien zum Studienabbruch bzw. Studienerfolg (vgl. Tinto 1975; Pohlenz u. a. 2007; Heublein u. a. 2017; Röwert u. a. 2017; Bornkessel 2018), ebenso die Studienerfolgsforschung (zusammenfassend: Erdmann u. Mauermeister 2016). Die Diskussion geht insgesamt in Richtung einer Entdramatisierung und Entstigmatisierung des Studienabbruchs in der Studieneingangsphase hin zu einer notwendigen Orientierungsphase heutiger Jugendlicher (vgl. Heublein u. a. 2017; Penthin u. a. 2017; Schubarth u. Mauermeister 2017).

Forschungen zum Studienabbruch bzw. Studienerfolg

Dem Studienabbruch geht ein längerer Abwägungs- und Entscheidungsprozess voraus. Er ist letztlich das Ergebnis einer „Kumulation abbruchfördernder Faktoren“ (Heublein u. a. 2017, S. 11).⁴ Fast jede/r Dritte bricht das Studium ab, wobei die MINT-Fächer nach wie vor die höchsten Abbruchquoten aufweisen (vgl. ebd.). Die Motive für einen Studienabbruch sind vielfältig: 30 % der Abbrechenden berichten von (zu) hohen Anforderungen im Studium und fehlenden fachlichen Voraussetzungen. 17 % geben mangelnde Studienmotivation als Abbruchmotiv an. Sie können sich nicht mit dem gewählten Studienfach identifizieren und schätzen die beruflichen Aussichten als schwierig ein. Auffällig ist der steigende Anteil an Abbrechenden aufgrund von fehlenden Praxis- und Berufsfeldbezügen (15 %). 11 % nennen die Finanzierung des Studiums als Abbruchmotiv (vgl. ebd.). Als externer Faktor für ein steigendes Abbruchrisiko wird die (fachfremde) Erwerbstätigkeit, die im Konflikt mit einem Vollzeitstudium steht, gesehen. Was die internen Faktoren betrifft, berichten nur knapp die Hälfte der Abbrechenden (48 %) von einer gelingenden Selbstorganisation im Gegensatz zu den Absolvent/innen (81 %). Des Weiteren geben Abbrechende seltener an, Kontakt mit den Dozierenden sowie Mitstudierenden zu haben, was jedoch Einfluss auf die Studienleistung bzw. den Studienerfolg hat (vgl. ebd.).

Auch der Bildungsbericht (2018) führt übergreifend fehlende Studienmotivation, Wunsch nach praktischer Tätigkeit und Leistungsprobleme als zentrale Abbruchgründe an. Neben der sozialen Herkunft

4 Im folgenden Abschnitt werden Abbruchquoten berichtet, bei deren Berechnung Abbrechende als ehemalige Studierende verstanden werden, die das Hochschulsystem ohne Abschluss verlassen haben. Studierende, die das Fach oder die Hochschule gewechselt haben, gehen nicht in die Berechnungen der Abbruchquoten mit ein. Diese Information ist für die Einschätzung von Abbruchquoten von Bedeutung.

entscheiden dabei die Studienfachwahl, die Erfahrungen in der Studieneingangsphase, die soziale Integration in die Hochschule und das Interesse am Studienfach über einen späteren Studienabbruch (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Zu einem erfolgreichen Studienabschluss tragen folglich bei: eine zu den fachlichen Interessen und Stärken passende Studienentscheidung, Unterstützung in der Studieneingangsphase, gute Kontakte zu Lehrenden und Studierenden, eine studienbegleitende fachnahe Erwerbstätigkeit, eine gesicherte Studienfinanzierung und geringe Pendelzeiten (vgl. ebd.). Weiterhin zeigen die vorliegenden Forschungsergebnisse zum Studienabbruch, dass die verschiedenen Studienabbruchmotive je nach Studienphase unterschiedliches Gewicht haben. Nach der Abbrecherstudie von Heublein u. a. (2017) liegt der Studienabbruchentscheidung zu Studienbeginn, d. h. in den ersten beiden Fachsemestern, vor allem eine mangelnde Studienmotivation und/oder alternativ ein attraktives Arbeits- oder Ausbildungsplatzangebot zugrunde. Ursachen für einen Studienabbruch in der Studienmitte beziehen sich eher auf die institutionellen Anforderungen der Universität und des jeweiligen Studiengangs in der konkreten Studiensituation (Studienorganisation, Studienbedingungen, Leistungsprobleme). Am Studienende führen eher familiäre, finanzielle und persönliche Gründe zu einem Studienabbruch (vgl. ebd.).

Forschungen zur Studieneingangsphase

Unter Studieneingangsphase wird „die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule unter Einschluss der ersten beiden Semester“ verstanden (Hochschulrektorenkonferenz 2018a). In dieser Phase geht es um die Bewältigung der fachlich-intellektuellen, berufs- und arbeitsmarktbezogenen, persönlichkeitspezifischen und finanziellen Herausforderungen (vgl. Huber 1991, 2012). Befragungen unter Abbrechenden zeigen, dass Schwierigkeiten gerade zu Studienbeginn zu Überforderungssituationen im weiteren Studienverlauf, z. B. bei Leistungs- und Prüfungsanforderungen, führen. Rund die Hälfte der Abbrüche vollziehen sich in den ersten beiden Semestern (vgl. Heublein u. a. 2017). Deswegen ist es wichtig, schon in der Studieneingangsphase auf die Probleme der Studierenden einzugehen.

Forschungen zeigen, dass bestehende Studieneingangsangebote nützlich sind, jedoch nicht von allen genutzt werden. Über 75 % der Fachbereiche bieten Einführungsveranstaltungen an (vgl. Heublein u. a. 2017). Die Nutzungsquoten liegen zwischen 16 % und 55 % (vgl. Grützmaker

u. Willige 2016). Die Nichtnutzung liegt vorwiegend an der fehlenden Kenntnis der Studierenden oder dem Nicht-Angebot solcher Veranstaltungen. Es existiert aber auch ein Anteil von 5 % bis 26 % von Studierenden, die trotz Kenntnis diese nicht in Anspruch nehmen (vgl. Heublein u. a. 2017). Die Nützlichkeit von Veranstaltungen in der Eingangsphase wird von den Absolvent/innen durchweg positiver eingeschätzt als von den Studienabbrechenden. Am nützlichsten bewerten beide Gruppen Erstsemestertutorien (68 % der Studienabbrechenden bzw. 76 % der Absolvent/innen), Kennlernveranstaltungen (61 % bzw. 73 %) und Kurse zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (58 % bzw. 62 %) (vgl. ebd.). Vergleichbare Werte liefert auch der Studienqualitätsmonitor (vgl. Grützmaker u. Willige 2016). Über 80 % der Studierenden schätzen Tutorenprogramme positiv ein, bei Orientierungswochen liegt die Zustimmungsrate bei 77 %.

Insbesondere internationale Forschungen verweisen darauf, dass Studierende, die sozial in die Hochschule integriert sind, ein geringeres Abbruchrisiko aufweisen (vgl. z. B. Braxton u. a. 1995; Pascarella u. Terenzini 1980). Weitere wichtige Faktoren sind die Motivation und die Emotionen der Studierenden sowie die Bildung einer sozialen Identität an der Hochschule. Die Bedeutung einer schnellen sozialen und organisatorischen Integration der Studierenden ist auch aus der deutschen Hochschulforschung bekannt (vgl. Kossack u. a. 2012). Darüber hinaus haben Studien der Forschergruppe um Bosse (2016, 2019) zu kritischen Studienanforderungen vier zentrale Problembereiche identifiziert: personale (z. B. Umgang mit Misserfolg und Leistungsdruck), organisatorische (z. B. Lehr- und Prüfungsbedingungen), inhaltliche und soziale Herausforderungen. Auch Apostolow und Wippermann (2018) haben als größte Herausforderung der Studierenden Schwierigkeiten mit den Leistungs- und Prüfungsanforderungen in Kombination mit dem zeitlichen Umfang im Sinne einer ausgewogenen Study-Life-Balance ermittelt. Ebenfalls größere Schwierigkeiten haben die Studierenden mit dem Erlernen wissenschaftlicher Lern- und Arbeitsweisen. Für einen erfolgreichen Studienstart empfehlen sie eine bessere Betreuung in der Eingangsphase, Transparenz bei Studienanforderungen, klare Kommunikation über die Anforderungen und den Austausch über erreichte Ziele.

Einen Überblick über Strategien und Anregungen zur Umgestaltung des Studieneinstiegs liefern Key und Jackiewicz im Rahmen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018b, S. 58 ff.): Vorabanalyse des Bedarfs und Kooperation der Akteur/innen bei der Programmentwicklung; strategische Verankerung des Programms in Hochschulleitung und Fach-

bereichen; Finanzierung aus Eigenmitteln (Drittmittel nur für Anschub); curriculare und modulare Verankerung des Programms; alternative Regelstudienzeit für BAföG-Fähigkeit; Fokus auf Schlüsselkompetenzen legen; gezielte Unterstützung für nicht-traditionelle Studierende; Evaluation der Maßnahmen; Lehre durch hauptamtliches Personal (auch wegen Bindung an Hochschule); Praxisbezug und Methoden zur didaktischen Aktivierung fördern Motivation; feste Seminar-/Lerngruppen im ersten Studienjahr unterstützen die soziale Integration und Peer-Group-Elemente fördern die soziale Integration und Motivation.

Neuere Analysen von Studienverlaufsstatistiken am Beispiel der Universität Potsdam zeigen, dass der Studienabbruch differenzierter zu betrachten ist und dass es deutliche Unterschiede je nach Zeitpunkt und Fächergruppen gibt. So steigt nach einem Peak in der Studieneingangsphase der Abbruch nach dem sechsten Semester wieder an, vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern. Bisherige Studien lassen vermuten, dass dafür – auch im Vergleich zur Studieneingangsphase – vor allem institutionelle Faktoren wie Studienorganisation und Studienbedingungen verantwortlich zu machen sind (vgl. Ratzlaff 2019).

3. Weiterführende Untersuchungsergebnisse des StuFo-Projekts

Bevor im Folgenden die Ergebnisse des StuFo-Projekts präsentiert werden, soll dieses zunächst kurz vorgestellt werden (s. Schubarth u. a. 2019): Ziel des Projekts war die Identifizierung von Bedingungen eines erfolgreichen Studieneinstiegs und die Ableitung von Empfehlungen für eine Optimierung des Studieneingangs. Dazu wurden mehrere Perspektiven in die Analyse einbezogen: die Sicht der Studienanfänger/innen (quantitative Teilstudie) sowie die Sicht der Konzipierenden und Durchführenden von Projekten zur Verbesserung des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase (qualitative Teilstudie).

Im Rahmen der quantitativen Teilstudie wurden Studienanfänger/innen aller grundständigen Studiengänge an allen fünf beteiligten Universitäten zu den relevanten Dimensionen schriftlich befragt. Das Erhebungsdesign war längsschnittlich angelegt und bestand aus drei Befragungswellen, die sich über einen Zeitraum von 20 Monaten (1.–4. Semester) erstreckten. Von den insgesamt 15 794 neu eingeschriebenen Studierenden im Wintersemester 2016/17 haben 4714 an der ers-

ten Befragung teilgenommen. Dabei konnte in der ersten Befragung ein Nettorücklauf (bereinigte Daten) von 26 % mit 4031 gültigen Fällen erreicht werden. Da für die zweite und dritte Welle die Angabe einer gültigen E-Mail-Adresse notwendig war, konnten für diese nicht alle 4031 Studierenden angeschrieben werden, sondern nur 2522 (16 %). Die Rücklaufquoten für die zweite und dritte Welle betragen 42 % bzw. 38 %.

Das StuFo-Analysemodell „Erfolg in der Studieneingangsphase – Herleitung von Wirkungsannahmen“ (eigene Erstellung) beschreibt, wie Eingangs-, Studien- und Kontextbedingungen vermittelt über das Studier- und Lernverhalten den Studienerfolg beeinflussen (vgl. Mauermeister u. a. 2017). Hierfür wurde Studienerfolg über Studienzufriedenheit, Abbruchneigung und Studienleistungen (selbst geschätzte Note) operationalisiert. In den ersten Analysen wurden sowohl mithilfe eines Regressionsmodells als auch einer Entscheidungsbaumanalyse die Bedingungen des Studienerfolgs (Studienzufriedenheit und Studienabbruchneigung) in der Studieneingangsphase untersucht (vgl. Schmidt u. a. 2019).

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigten für den ersten Beobachtungszeitraum des Projekts (die ersten acht Monate), dass die Faktoren des Lern- und Studierverhaltens die Identifikation mit dem Studienfach, die Selbstwirksamkeit, die berufliche/erfolgsorientierte Lernmotivation und die akademische Integration fächerübergreifend die größten Effekte für den Studienerfolg aufwiesen (vgl. Schubarth u. a. 2019). Für die Faktoren der Studienbedingungen konnten ein positiver Einfluss für das soziale Klima sowie der Forschungs- und Praxisbezug auf die Studienzufriedenheit nachgewiesen werden. Hingegen hatten die Vereinbarkeit mit der Erwerbstätigkeit und häufige Krankheit, die als Kontextfaktoren betrachtet wurden, negative Einflüsse auf die Studienabbruchintention. Zudem sind fächerspezifische Unterschiede deutlich geworden (vgl. ebd.). Anhand der Entscheidungsbaumanalyse wurden die wichtigsten Prädiktoren für die Abbruchneigung („Abbruchneigung bei Alternative“) identifiziert. Hierbei erwiesen sich unabhängig vom Studiengang wieder die Identifikation mit dem Studienfach, das Studienwahlmotiv „beruflicher Nutzen“⁵, die Informiertheit vor Studienbeginn, die Betreuung sowie selbstberichtete gute Studienleistungen als Prädiktoren der Studienabbruchneigung (vgl. ebd.). Insgesamt konnten die Ergebnisse einige bereits vorhandene Erkenntnisse aus der oben dar-

5 Dieses Studienwahlmotiv wurde erfasst als Mittelwertindex bestehend aus Items, die das Studium als Mittel zur Verwirklichung eines Berufsziels als auch als Mittel zum Erlangen der dafür benötigten Kenntnisse nutzen.

gestellten Diskussion untermauern. Neue Erkenntnisse ergaben sich hingegen für die Relevanz einiger studienbezogener Fähigkeiten („Wissenschaftliches Arbeiten“ und „Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten“) und des Lernverhaltens wie des tiefenorientierten Lernens]. So konnten für die erstgenannten Fähigkeiten kaum Effekte auf den Studienerfolg nachgewiesen werden. Auch tiefenorientierte Lernstrategien hatten keinen Einfluss. Im Gegenteil: Eher oberflächenorientierte Lernfähigkeiten entwickelten die Studierenden über die Zeit auch von selbst (vgl. ebd.).

Für den vorliegenden Beitrag stellt sich nach den Ergebnissen zu den Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase die Frage, ob diese für den Studieneingang spezifisch sind oder auch in späteren Phasen wie dem dritten und vierten Semester relevant bleiben. Ein konkreter Vergleich zwischen verschiedenen Phasen des Studiums für die Bestimmung von phasenspezifischen Bedingungsfaktoren wurde bislang nur selten unternommen. In den wenigen zeitlich vergleichenden Studien für den deutschen Kontext zeigt sich, dass die Abiturnote mit steigendem Semester einen größeren Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs hatte (vgl. Isphoring u. Wozny 2018) und die Art des pre-tertiären Bildungswegs im Zeitverlauf an Bedeutung verliert (vgl. Müller u. Schneider 2013). Da die Studienteilnehmer/innen im Rahmen des StuFo-Projekts nicht nur in der Studieneingangsphase (in den ersten beiden Semestern) befragt wurden, sondern auch Daten für das vierte Semester vorliegen, bietet sich die Möglichkeit, das Datenmaterial aus dem Projekt auf Unterschiede zwischen den verschiedenen Studierenden in unterschiedlichen Studienphasen zu prüfen. Dementsprechend lautet die ergänzte forschungsleitende Frage:

Inwiefern sind die Einflussfaktoren, die für die Studierenden in der Studieneingangsphase bedeutend sind, auch für Studierende in höheren Semestern relevant?

Der Fokus der folgenden Untersuchungen liegt auf fünf der oben genannten wichtigsten Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs:

- Identifikation mit dem Studienfach,
- Selbstwirksamkeit,
- berufliche/erfolgsorientierte Studienwahlmotivation,
- akademischer Integration,
- Betreuung und Lehrqualität im Studium.

Zur Analyse der Bedingungsfaktoren der Abbruchintention im späteren Studienverlauf wird das Verfahren der Entscheidungsbaumanalyse, wie

es in Schubarth u. a. (2019) vorgestellt wurde, auf Daten aus der letzten Studierendenbefragung des StuFo-Projekts angewendet. Hierbei werden ausschließlich Bachelorstudierende berücksichtigt, die bis zum vierten Semester ihr Studium nicht abgebrochen oder gewechselt haben, um spätere Abbruchursachen zu ergründen. Dies führt dazu, dass später zwei unterschiedliche Studierendengruppen verglichen werden: So ist ein Teil der Studierenden aus der ersten Analyse (vgl. Schubarth u. a. 2019) auch in dem folgend verwendeten Sample enthalten, nicht aber Studierende, die zwischen dem zweiten und vierten Semester ihr Studium gewechselt oder abgebrochen haben. Der Umstand, dass es sich nicht um identische Untersuchungsgruppen handelt, muss bei der Interpretation berücksichtigt werden.

Wie auch in der vorangegangenen Analyse wurde die Abbruchneigung operationalisiert durch die Frage, inwiefern folgende Aussage zutrifft: „Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich mein Studium abbrechen.“⁶ Als erklärende Variablen wurden in der Entscheidungsbaumanalyse neben den oben genannten Konstrukten (Fachidentifikation, Selbstwirksamkeit, Studienwahlmotivation, akademische Integration, Qualität der Betreuung und Lehre) zusätzlich die Informiertheit zu Studienbeginn, die Lernmotivation, Studienanforderungen sowie externe Faktoren wie Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit mit Familie/Privatleben oder mit der Finanzierung des Studiums berücksichtigt. Diese Variablen entsprechen den verwendeten Variablen im Modell für die Studieneingangsphase, um die Vergleichbarkeit der Analysen zu erhöhen.

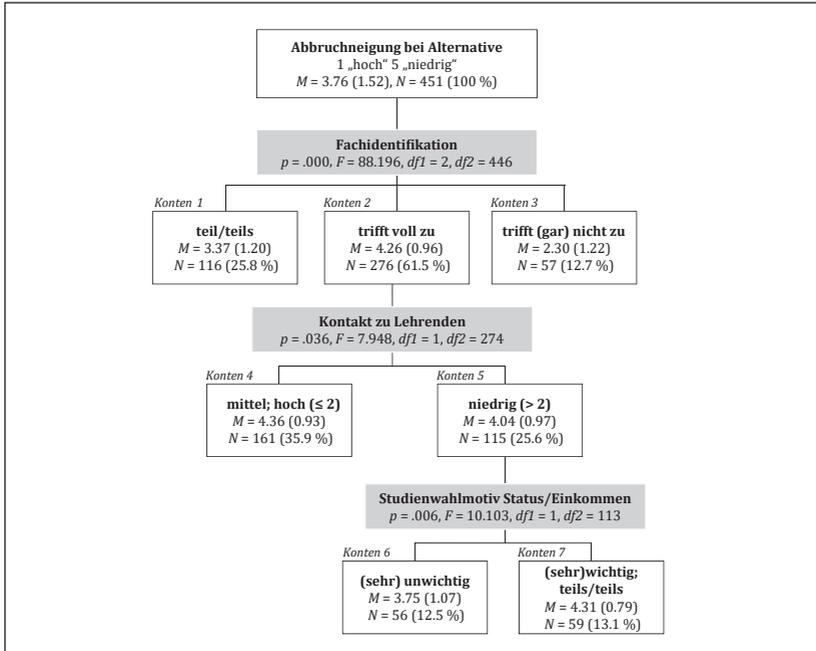
Anhand der Entscheidungsbaumanalyse können konkrete Eigenschaften (Variablen) identifiziert werden, mittels derer die abhängige Variable (hier „Abbruchneigung“⁷) am besten vorhergesagt werden kann (für eine Einführung vgl. z. B. Breiman u. a. 1984; Merkle u. Shaffer 2011). Einige Vorteile dieses Verfahrens im Vergleich zu konventionellen Analyseverfahren (wie z. B. der logistischen Regression) sind, dass es auch eine Analyse mit kleineren Stichproben ermöglicht und die Prädiktoren je nach ihrer Bedeutung in eine Reihenfolge gebracht werden können.

6 Das Item entsprach einer Likert-Skala, wobei die Antwortmöglichkeiten mit „trifft voll zu“ (1) bis „trifft gar nicht zu“ (5) verbal verankert waren.

7 Auch wenn in den vorangegangenen Analysen nicht konkret der Studienabbruch untersucht worden ist, weisen einige Studien auf einen starken Zusammenhang zwischen vorausgehender Abbruchneigung und tatsächlichem Studienabbruch hin (vgl. Eaton u. Bean 1995; Meyer u. a. 1999). Daher kann die Abbruchneigung als ein guter Prädiktor gelten.

Vereinfacht beschrieben werden anhand eines Entscheidungsbaums die Merkmale der Studierenden identifiziert, die sie mit Blick auf ihre Studienabbruchneigung am besten differenzieren (vgl. Bühl u. Zöfel 2002).

Abb. 1: Entscheidungsbaumanalyse zur Abbruchneigung der befragten Studierenden im vierten Semester



Erläuterungen: M = Mittelwert (Standardabweichung), N (%) = Anzahl der Befragten in dieser Gruppe (anteilig in Bezug auf die gesamten Befragten)

Aus der Entscheidungsbaumanalyse zur Abbruchneigung der befragten Studierenden im vierten Semester in Abbildung 1 ergeben sich drei bedeutende Bedingungsfaktoren. So sind es die Fachidentifikation (4 Items, $\alpha = .897$), der Kontakt zu den Lehrenden (3 Items, $\alpha = .694$) und Studienwahlmotive, die an Einkommen und Status orientiert sind (4 Items, $\alpha = .697$), die Studierende anhand ihrer Abbruchneigung am besten differenzieren.

Wie auch im Modell für die Studieneingangsphase stellt sich die Fachidentifikation als stärkster Einflussfaktor (Prädiktor) für die Abbruchneigung heraus. Den Ergebnissen der Entscheidungsbaumanalyse ent-

sprechend weisen Studierende mit hoher Fachidentifikation (Knoten 2 „trifft voll zu“) die geringste Abbruchneigung⁸ ($M = 4.26$, $SD = 0.96$) auf, wohingegen Studierende mit geringer Fachidentifikation (Knoten 3 „trifft (gar) nicht zu“) von einer hohen Abbruchneigung ($M = 2.30$, $SD = 1.22$) berichteten (vgl. Abbildung 1). Als weiterer Faktor wird der Kontakt zu den Lehrenden für die Studierenden aufgeführt, die eine hohe Fachidentifikation aufweisen. Im Vergleich zu den Ergebnissen aus der Studieneingangsphase (vgl. Schubarth u. a. 2019) kommt im weiteren Verlauf dem Kontakt zu den Lehrenden statt zu den Studierenden eine übergeordnete Bedeutung für die Erklärung der Studienabbruchneigung zu. Anzunehmen ist, dass vor allem für die Studieneingangsphase eine soziale Integration in die Studierendenschaft für die Bewältigung des Übergangs in die Hochschule notwendig ist. Ist diese erste Hürde genommen, scheinen in späteren Phasen die soziale Integration ins Wissenschaftssystem über die Lehrenden von größerer Bedeutung zu sein, und dies vor allem bei hoher Fachidentifikation. Als letztes wesentliches Differenzierungsmerkmal zwischen Studierenden mit unterschiedlicher Abbruchneigung zeichnen sich die Studienwahlmotive ab, die sich auf den Status und das Einkommen beziehen, das mit dem Studium später verwirklicht werden soll. Dabei ist eine eher geringe Bedeutung dieser mit einer höheren Studienabbruchneigung verbunden, wenn Studierende eine hohe Fachidentifikation aufweisen und der Kontakt zu Lehrenden eher gering ausfällt. Die fehlende soziale Integration scheint hier über diese Motivation aufgefangen zu werden. Zwar unterscheidet sich dieses Ergebnis von den Ergebnissen zur Studieneingangsphase, jedoch wird die dahinterliegende Bedeutung einer Verwertungslogik des Studiums – dass es nur darum geht, was einem das Studium nützt – bestätigt. In der Studieneingangsphase waren die Studienwahlmotive, über die ein konkreter Beruf angestrebt wurde, ein wichtiges Differenzierungsmerkmal für Studierende mit hoher Fachidentifikation. Dementsprechend gelten für beide Studienphasen Studienwahlmotive, hinter denen sich ein konkreter Verwertungswunsch des Studiums für die Zukunft verbirgt, als Prädiktor der Studienabbruchneigung. Die Fachidentifikation korreliert stark mit den intrinsischen Studienwahlmotiven ($r = .686$, $p = .000$), sodass angenommen werden kann, dass ein Teil des Einflusses von intrinsischen Motiven über die Fachidentifikation vermittelt wird.

8 Die Skala der Abbruchneigung ist kontraintuitiv mit „1“ für hohe Abbruchneigung und „5“ für geringe Abbruchneigung operationalisiert worden. Für eine Vergleichbarkeit mit früheren Ergebnissen wurde die Richtung der Skala beibehalten.

Für die Beantwortung der oben gestellten Frage lassen sich die Ergebnisse der Studieneingangsphase zum einen durch die Erkenntnisse zum folgenden Studienverlauf erweitern, zum anderen werden diese in gewisser Weise bestätigt. Für beide Studienphasen hat die Fachidentifikation die größte Bedeutung für die Studienabbruchneigung. Auch die soziale Integration erwies sich als wesentlicher Prädiktor, wobei zum Anfang die Integration in die Studierendenschaft und im Studienverlauf die in die akademische Gemeinschaft (in Form von Lehrenden) relevant war.

Diese Ergebnisse bestätigen bereits vorhandene Erkenntnisse zur Fachidentifikation und sozialen Integration aus der Studienabbruchforschung (vgl. z. B. Pascarella u. Terenzini 1980; Braxton u. a. 1995) und erweitern diese um die phasenspezifischen Erkenntnisse. Zudem deuten die Ergebnisse auf die phasenübergreifende Bedeutung von Verwertungsmotiven hin (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Wichtigste Differenzierungsmerkmale in den verschiedenen Studienphasen

Rang	Studieneingangsphase	Studienmitte
1	Fachidentifikation	Fachidentifikation
2	Studienwahlmotive: beruflicher Nutzen	soziale Integration: Lehrende
3	Betreuung & Informiertheit	Studienwahlmotive: Status und Einkommen
4	Studienleistung & soziale Integration (Studierende)	

Dementsprechend könnten die Stärkung der Fachidentifikation und sozialen Integration sowohl während der Studieneingangsphase als auch in der Studienmitte als Prävention gegen Studienabbruch angesehen werden.

Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung der Wirkfaktoren für den Studienerfolg wie Fachidentifikation, Integration und Motivation auch für die weiteren Studienphasen. Diese quantitativ ermittelten Faktoren des Studienerfolgs unterscheiden sich zum Teil von jenen Faktoren⁹, die in den hochschulischen Maßnahmen zur Vermeidung des Studienabbruchs adressiert werden. Ein Vergleich zwischen der Relevanz von unterschiedlichen Zielkategorien für die Projektmitarbeitenden so-

9 Diese wurden im Rahmen der qualitativen Teilstudie mithilfe von teilstrukturierten Interviews und Dokumentenanalyse ermittelt.

wie Studierenden (Befragungen) und der Nennung der Zielkategorien in den Maßnahmenbeschreibungen (Dokumentenanalyse) zeigt vor allem eine Differenz für die Zielkategorie Integration und Motivation. Diese Kategorien werden zwar für alle Maßnahmentypen¹⁰ sowohl von Studierenden als auch Projektmitarbeitenden als bedeutsam bewertet, doch spiegelt sich diese Relevanz nicht in den Beschreibungen der Maßnahmenkonzepte wider (vgl. Schubarth u. a. 2018). In Anbetracht der oben berichteten Ergebnisse ist dies auf der Dokumentenebene kritisch zu beurteilen, da in den Konzepten der Studieneingangsmaßnahmen beispielsweise der sozialen Integration weniger Bedeutung zukommt, als es nach den empirischen Daten von Studierenden und Projektmitarbeitenden notwendig wäre. Bezüglich der Vermittlung von Fachwissen fallen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Zielabfrage bei den Projektmitarbeitenden übereinstimmend aus.

Neben den genannten Unterschieden zwischen der Wahrnehmung von Maßnahmenzielen wurden in hochschulinternen Arbeitskreisen zum Studieneingang eine fehlende organisatorische und inhaltliche Abstimmung der Angebote sowie das relativ unverbundene Nebeneinander vieler Maßnahmen, Parallelangebote und Akteur/innen berichtet. In diesem Kontext wurde deutlich, dass an vielen Hochschulen ein wahrer Maßnahmenschubel existiert und die Kommunikation ausbaufähig ist, was oft einer „Verprojektierung“ geschuldet ist. Eine Verstärkung der Maßnahmen, deren systematische Integration und Qualitätssicherung wären empfehlenswert. Zudem mangelt es an einer Professionalisierung und Didaktisierung der Studieneingangsphase (vgl. auch Nelson u. a. 2011; Kossack u. a. 2012; HRK 2016).

4. Empfehlungen für die Gestaltung der Studieneingangsphase

Die Ergebnisse des StuFo-Projekts zeigen, dass es sich sowohl beim Studienerfolg als auch beim Studienabbruch jeweils um einen multikausalen Prozess handelt, bei dem neben individuellen und (schul-)biografischen Faktoren auch institutionelle und fachspezifische Gegebenheiten eine zentrale Rolle spielen. Die fachlich-akademische und soziale Integration sowie der damit verbundene Studienerfolg können dabei jeweils als ku-

10 Rekonstruierte Maßnahmentypen: Typ 1 „Fachwissen“, Typ 2 „Wissenschaftliches Arbeiten“, Typ 3 „Informiertheit/Studienorganisation“.

mulativer Prozess betrachtet werden. Nach Analyse der Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs können folgende Handlungsempfehlungen für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Studieneingangsphase und der Studienmitte abgeleitet werden:

4.1 Studieneingang

Verbesserung der Studienorientierung und Informiertheit

Um potenzielle Studierende bereits vor der Wahl und Aufnahme eines Studiums bei ihrer Entscheidung für das für sie ‚geeignete‘ Fach (mit dem Ziel einer erfolgreichen Fachidentifikation und Leistungsbewältigung) zu unterstützen, erweisen sich Informationen über Berufswege und Studiengänge sowie konkrete praktische Einblicke in das Berufs- und Studienleben (z. B. im Rahmen der Schule) als besonders förderlich (vgl. z. B. Erdmann u. a. 2019; Schröder 2019). Möglichkeiten dazu wären neben der Studien- und Berufsberatung der Ausbau von Praktika bzw. Praxisphasen zur Berufsfelderkundung und -orientierung, der Besuch von Summer Schools, die verstärkte Einbindung von Projekt- und Laborarbeit in den Schulalltag sowie die Aufnahme eines Probe-, Schnupper- oder Juniorstudiums (vgl. ebd.). Ist die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums gefallen, gilt es seitens der Hochschule, möglichst allen Studienanfänger/innen den Zugang zu dem vielfältigen Studieneingangsangebot, wie es mittlerweile an vielen Hochschulen besteht, zu erleichtern. Dabei sind eine bessere Strukturierung und Regulierung der Angebote ratsam. Zudem ist zu empfehlen, alle Studienanfänger/innen bereits vor der Immatrikulation über Inhalte, Aufbau, Planung und Anforderungen des Studiums, über den Aufbau der Hochschule, über zentrale und studiengangspezifische Angebote und zuständige Ansprechpartner/innen umfassend zu informieren (z. B. durch Erstellung eines „Fahrplans“). Die Informiertheit und Betreuung von Studierenden zu Studienbeginn erleichtern die Selbst- und Studienorganisation sowie die institutionelle Integration (vgl. z. B. ebd.; Schulze-Reichel 2019).

Bedarfsorientierte Angebotsgestaltung zur Bewältigung
anfänglicher Herausforderungen

Den StuFo-Befunden zufolge stellt die Bewältigung privater, organisatorischer und akademischer Anforderungen eine Herausforderung dar. Diesbezüglich sollten sowohl Maßnahmen zum Ausbau der Selbstkom-

petenz (Selbst- und Zeitmanagement) und Studienorganisation (vgl. z. B. Schulze-Reichelt 2019) als auch Angebote zur Verbesserung fachlicher Einstiegsvoraussetzungen (vgl. z. B. Schellhorn u. a. 2019; Schubarth u. a. 2019) in Form von Vor-/Brückenkursen und Propädeutika erweitert werden. Für die Hochschule bedeutet dies eine gezielte Bedarfsermittlung und -orientierung studentischer Problemlagen (vgl. Schulze-Reichelt 2019; L. Wagner 2019). Feedback- und Evaluationsmaßnahmen helfen dabei, das Angebot stetig zu verbessern.

Förderung der sozialen Integration und des Involvements der Studierenden

Laut verschiedenen Befunden sind insbesondere zu Studienbeginn nicht nur das gegenseitige Kennenlernen und gemeinsame Aktivitäten unter den Peers relevant, sondern vor allem das Vorhandensein fester Ansprechpartner/innen und Lernbegleiter/innen. So erweisen sich speziell der persönliche Kontakt zu den Dozierenden (vgl. Schubarth u. a. 2019) und der Austausch mit Mentor/innen und Tutor/innen (vgl. z. B. Schulze-Reichelt 2019) als förderlich für die soziale Integration und Studienmotivation, die wiederum für den Studienerfolg entscheidend sind. Im Kontext Studienanfang sind primär der Ausbau von Peer-Mentoring und -Tutoring sowie die soziale Einbindung in die Kohorte bedeutsam. So sollten Ersteres betreffend studentische Mentor/innen und Tutor/innen intensiver in die Gestaltung des Studieneingangs eingebunden und diese gut qualifiziert, betreut und längerfristig eingesetzt werden (vgl. Schulze-Reichelt 2019; Kirjuchina 2019).

Praxis- und Anwendungsbezug von Anfang an!

Ein weiterer Befund ist, dass die Fachidentifikation und Studienwahlmotivation entscheidende Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs darstellen, die mit dem Praxis- und Anwendungsbezug im positiven Zusammenhang stehen (vgl. Schubarth u. a. 2019). So kann durch das Aufzeigen von Berufsperspektiven und Karrierechancen (Informationsveranstaltungen, -portale, -materialien, Beratungs- und Trainingsangebote, Praxiseinblicke durch Praxisvertreter/innen, „Job Shadowing“ etc.) sowie durch den gezielten Ausbau von Praxisphasen (Praktika) und -bezüge die Identifikation der Studierenden mit dem Fach und die entsprechende Studienmotivation gestärkt werden, was einem möglichen Studienabbruch vorbeugen kann (vgl. z. B. N. Wagner 2019; Erdmann u. a. 2019).

Auch dem Anwendungsbezug („Learning by Doing“) kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. Deshalb sollten Projekt-, Forschungs- und Laborarbeit bereits ab dem ersten Fachsemester gefördert und Maßnahmen zur Vermittlung arbeits- und lernmethodischer Kompetenzen stärker an reguläre (Studienfach-)Lehrveranstaltungen gekoppelt werden (vgl. Schubarth u. a. 2019).

Verbesserung der Kommunikation, der Vernetzung und des Transfers

Um Potenziale ausschöpfen zu können, sind ein kontinuierlicher Austausch und eine verstärkte Kooperation sowohl hochschulintern als auch mit außerhochschulischen Partner/innen wünschenswert. So können Verantwortlichkeiten besser kommuniziert, Angebotsüberschneidungen/-dopplungen vermieden und Lücken im Studieneingangsangebot identifiziert werden (z. B. Maßnahmen zur Studienfinanzierung, Studienplanung, Praxis- und Berufsorientierung). Je mehr Austausch stattfindet, desto passgenauer können die Angebote auf die jeweiligen Problemkonstellationen abgestimmt werden. Zudem sollten bewährte Maßnahmen in Abstimmung mit den Fakultäten curricular verankert werden, um Selbstselektionseffekte zu vermeiden (vgl. Berndt 2019).

4.2 Studienmitte

Den Befunden der Entscheidungsbaumanalyse zur Studienabbruchneigung der befragten Studierenden zum Zeitpunkt ihres vierten Semesters ist zu entnehmen, dass im weiteren Studienverlauf vor allem die Fachidentifikation, die soziale Bindung zu den Lehrenden sowie die Studienwahlmotive mit Blick auf den späteren (beruflichen) Status und das Einkommen als entscheidende Bedingungsfaktoren für einen möglichen Studienabbruch fungieren. Mit diesen Ergebnissen lassen sich folgende Empfehlungen zur Gestaltung der mittleren Studienphase ableiten, um konstant und nachhaltig zum Studienerfolg der Studierenden beizutragen:

Erleichterung der sozialen Integration in die akademische Gemeinschaft (Lehrende)

Während zu Beginn des Studiums der soziale Kontakt zu Kommiliton/innen sowie zu studentischen Tutor/innen bzw. Mentor/innen eine zentrale Rolle spielt, verändert sich dies im weiteren Studienverlauf dahin-

gehend, dass die soziale Integration in die akademische Gemeinschaft (Kontakt zu Lehrenden) immer bedeutsamer wird. Eine Erklärung dafür wäre, dass soziale Beziehungen zu Beginn des Studiums eher dem Informations- und Erfahrungsaustausch sowie der gegenseitigen Hilfeleistung auf gleicher Hierarchieebene dienen und auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit beruhen, um den neuen Studienalltag gemeinsam zu bewältigen (vgl. Petzold-Rudolph 2018, S.166 f.). In diesem Sinne erweisen sich Arbeits- und Lerngruppen (ob selbst organisiert oder nicht) zunächst als „Nutzengemeinschaft“ (ebd., S.167). Im Zuge des Commitment-Prozesses, der mit der institutionellen Sozialisation und emotionalen Bindung an die Institution und die entsprechenden Akteur/innen einhergeht, verlagert sich die Bedeutung der sozialen Bezugspunkte: Die Lehrenden rücken in den Vordergrund. Dies hängt vermutlich mit den fachlichen Anforderungen, Aufgaben und Leistungserwartungen zusammen, die zu Studienbeginn noch nicht jene zentrale Rolle einnehmen, im weiteren Studienverlauf jedoch den Studienalltag dominieren. Der Kontakt zu den Lehrenden wird immer bedeutsamer. So ist zu empfehlen, den direkten Kontakt der Dozierenden zu den Studierenden zu intensivieren und die Kontaktaufnahme zu erleichtern, um studentische Problemlagen frühzeitig zu erkennen. Um dies zu realisieren, ist neben der Eigeninitiative und einem gewissen Grad an Empathievermögen der Lehrenden ein Umdenken in der Lehre empfehlenswert, indem Lehr-Lern-Prozesse um didaktisch aktivierende Maßnahmen bereichert und mit einer wertschätzenden, konstruktiven und motivierenden Feedbackkultur verbunden werden sollten. Auch der Einsatz von Blended Learning als integrierte Lernform kann sich dahingehend als wertvolle Bereicherung erweisen.

Aufzeigen von Berufsperspektiven und Karrierechancen im gesamten Studienverlauf

Auch im Hinblick auf die Studienwahlmotive lässt sich beim Vergleich der studentischen Anliegen zu Beginn ihres Studiums mit jenen in der mittleren Studienphase eine leichte Interessenverschiebung registrieren. So spielt bei der Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach zwar bereits zu Studienbeginn der berufliche Nutzen eine zentrale Rolle (vgl. Schubarth u. a. 2019), allerdings hat die perspektivische Verwertung des Studiums mit Blick auf den später zu erreichenden Status und realistische Verdienstmöglichkeiten im Studienverlauf zunehmend Einfluss auf die Abbruchneigung. Diesbezüglich sollten Maßnahmen mit Fokus auf das

Aufzeigen von (fachbezogenen) Berufsperspektiven und Karrierechancen nicht nur punktuell im ersten Semester, sondern im regelmäßigen Turnus im gesamten Studienverlauf stattfinden. Berufliche Perspektiven, einschließlich der Gehaltsaussichten, sind offenbar für Studierende wichtiger als gemeinhin angenommen.

Bedarfsgerechte Angebote zur richtigen Zeit

Prinzipiell ist zu empfehlen, Zeitpunkt und Dauer von Angeboten und Maßnahmen im Studieneingang in die organisatorischen und inhaltlichen Anforderungen des Fachstudiums einzupassen. Dies betrifft unter anderem Maßnahmen, die der Studienorientierung, dem Ausbau der Selbstkompetenz und der sozialen Integration dienen. Jene sollten bereits vor Studienbeginn ansetzen, jedoch bis Ende des zweiten Fachsemesters angeboten werden, um eine bedarfsorientierte studienbegleitende Unterstützung bei der Bewältigung privater und akademischer Herausforderungen anzubieten. Zudem zeigen Befunde der Studieneingangsforschung, dass Unterstützungsangebote über ein bis zwei (Vor-)Semester oftmals nützlicher erscheinen als beispielsweise zweiwöchige Brückenkurse (vgl. Schellhorn u. a. 2019). Maßnahmen zur Vermittlung arbeits- und lernmethodischer Kompetenzen sind, wie die StuFo-Befunde zeigen (vgl. Schubarth u. a. 2019), erst mit (fachlichem) Anwendungsbezug wirkungsvoll und sollten curricular stärker an Lehrveranstaltungen in den Studienfächern gekoppelt werden. Zielkategorien wie beispielsweise der Praxis- und Anwendungsbezug, das Aufzeigen von Berufsperspektiven und Karrierechancen sowie das soziale Involvement der Studierenden spielen hingegen im gesamten Studienverlauf eine zentrale Rolle.

Kontinuierliche Stärkung der Fachidentifikation

Speziell die Identifikation mit Studium und Fach spielt im gesamten Studienverlauf als zentraler Prädiktor eine entscheidende Rolle für den Studienerfolg. Dabei gilt die Fachidentifikation dann als gelungen, wenn die getroffene Studienfachentscheidung bis zum erfolgreichen Abschluss des Studiums seitens der Studierenden aufrechterhalten bleibt und sie sich in die Fachkultur mit dem entsprechenden Methoden- und Fachwissen erfolgreich integrieren können (vgl. Multrus 2007). Demzufolge ist es ratsam, den Studierenden dahingehend Sicherheit zu verschaffen, sich für das passende Fach entschieden zu haben und sich in der Lage zu fühlen, die fachbezogenen Anforderungen bewältigen zu können. Die

StuFo-Befunde weisen darauf hin, dass neben dem bereits angesprochenen transparenten Aufzeigen von Leistungsanforderungen und Studieninhalten insbesondere die beruflichen Aussichten, Karrierechancen, die soziale Integration in die Kohorte und der Kontakt zu den Lehrenden dazu beitragen und zu einer langfristigen Bindung zur Institution und zur akademischen Integration führen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- Apostolow, B./Wippermann, M. (2018): Studienspezifische Schwierigkeiten von Studierenden in der Studieneingangsphase. Eine quantitative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Fächergruppen, Geschlecht und Studienbedingungen. Masterarbeit, Universität Potsdam.
- Bargel, T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft, Universität Konstanz, AG Hochschulforschung.
- Berndt, S. (2019): Selbstselektionseffekte bei der Teilnahme an Unterstützungsmaßnahmen am Beispiel von MINT-Vorkursen bzw. -Brückenkursen. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 137–147.
- Breiman, L./Friedman, J./Stone, C. J./Olshen, R. A. (1984): Classification and Regression Trees, CRC Press, Boca Raton.
- Bühl, A./Zöfel, P. (2002): Entscheidungsbaum-Analyse. In: Erweiterte Datenanalyse mit SPSS. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 13–84.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Qualitätspakt Lehre. URL: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> [Letzter Abruf: 07. 02. 2018].
- Bornkessel, Ph. (Hrsg.) (2018): Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde, Desiderate, wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (5), S. 41–62.
- Bosse, E. (2016): Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In (van den Berk, I./Petersen K./Schultes, K./Stolz, K. Hrsg.): Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven, Universitätskolleg-Schriften, Band 15, Hamburg, S. 129–169.

- Bosse, E./Mergner, J./Wallis, M./Jänsch, V. K./Kunow, L. (2019): Gelingen des Studierens in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe, Universität Hamburg, Hamburg. URL: <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf> [Letzter Abruf: 17. 2. 2019].
- Braxton, J. M./Vester, M./Hossler, D. (1995): Expectations for College and Student Persistence. In: *Research in Higher Education* 36 (5), S. 595–612.
- Didaktisches Zentrum Universität Zürich (2017): Studieneingangsphase. Hochschuldidaktik von A–Z. URL: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/de/instrumente/ArchivMaterialien/hochschuldidaktikaz.html> [Letzter Abruf: 25. 07. 2018].
- Eaton, S. B./Bean, J. P. (1995): An Approach/Avoidance Behavioral Model of College Student Attrition. In: *Research in Higher Education* 36 (6), S. 617–645.
- Erdmann, K./Koziol, M./Meißner, M. (2019): College+: Studienorientierung für Hochschulneulinge mit begleitendem Peer-Group-Mentoring und Berufsorientierung an der BTU Cottbus-Senftenberg. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 313–323.
- Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studiererfolgsforschung. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, B 1.9, 58, Raabe Verlag, Berlin, S. 1–27.
- Gerholz, K. H. (2011): Übergangsforschung zu universitären Transitionen. In (Bals, T./Hinrichs, H./Ebbinghaus, M./Tenberg, R. Hrsg.): *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten*, Eusl, Paderborn, S. 404–413.
- Grüztmacher, J./Willige, J. (2016): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors 2015, DZHW, Hannover.
- Heublein, H./Ebert, J./Hutzsch, Ch./Isleib, S./Richter, J./Schreiber, J. (2015): Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studiererfolg und Studienabbruch. *Forum Hochschule* 3/2015, DZHW, Hannover.

- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, Forum Hochschule 1/2017, DZHW, Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (2018a): Glossar der Studienreform. URL: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studieneingangsphase/> [Letzter Abruf: 26. 02. 2018].
- Hochschulrektorenkonferenz (2018b): Fachgutachten. Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studierenerfolg verbessern. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [Letzter Abruf: 22. 02. 2020].
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In (Hurrelmann, K./Ulich, D. Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 417–441.
- Huber, L. (2012): Anfangen zu Studieren. „Einige Erinnerungen zur Studieneingangsphase“. In (Webler, W.-D. Hrsg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band 1, Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Universitätsverlag Webler, Bielefeld, S. 99–114.
- Ishphoring, I./Wozny, F. (2018): Ursachen des Studienabbruchs. Eine Analyse des Nationalen Bildungspanels. In (IZA Institute of Labor Economics Hrsg.): IZA Research Reports 82, Bonn.
- Jahn, R. W./Fuge, J./Söll, M. (2010): Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger. In: HSW 4+5/2010, S. 140–147.
- Kirjuchina, L. (2019): Docendo Discimus – das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 195–208.
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hrsg.) (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, Universitätsverlag Webler, Bielefeld.

- Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Projekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. In: *QiW* 2/2015, S. 50–55.
- Mauermeister, S./Wagner, L./Schulze-Reichelt, F./Berndt, S./Erdmann, M./Schubarth, W./Schmidt, U./Pohlentz, Ph. (2017): Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg. 20. Jahrestagung der DeGEval: „Evaluation (in) der Zukunft“. Mainz 29.09.2017. URL: https://www.degeval.org/fileadmin/jahrestagung/Mainz_2017/Externe_Posterpraesentation/Poster_StuFo_DeGEval_2017.pdf [Letzter Abruf: 11.08.2020].
- Merkle, E. C./Shaffer, V. A. (2011): Binary recursive partitioning: background, methods, and application to psychology. In: *The British journal of mathematical and statistical psychology*, 64/1, S. 161–181.
- Meyer, T./Diem, M./Droz, R./Gally, F./Kiener, U. (1999): Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“, Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, 1. Aufl., Verlag Rüegger, Chur.
- Müller, S./Schneider, T. (2013): Educational pathways and dropout from higher education in Germany. In: *Longitudinal and Life Course Studies* 4 (3), S. 218–241.
- Multrus, F. (2007): Studiersicherheit und Fachtradition. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. URL: <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-237330> [Letzter Abruf: 08.01.2020].
- Nelson, K. J./Clarke, J. A./Kift, S. M./Creagh, T. A. (2011): Trends in policies, programs and practices in the Australasian First Year Experience literature 2000–2010. *The First Year in Higher Education Research Series on Evidence-based Practice* 1/2011, Queensland University of Technology, Brisbane QLD Australia.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. URL: <https://www.bmbf.de/files/deutsch%20-%20final.pdf> [Letzter Abruf: 12.03.2018].
- Pascarella, E. T./Terenzini, P. T. (1980): Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. In: *The Journal of Higher Education* 51 (1), S. 60–75.
- Penthin, M./Fritsche, E. S./Kröner, S. (2017): Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 2/2017, S. 8–26.

- Petzold-Rudolph, K. (2018): Studierenerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Berlin.
- Pohlenz, Ph./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.
- Portele, G./Huber, L. (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In (Huber, L. Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 92–113.
- Ratzlaff, O. (2019): Studienabbruch an der Universität Potsdam. Eine Analyse der Studienverlaufsstatistik. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 167–176.
- Röwert, R./Lah, W./Dahms, K./Berthold, Ch./von Stuckrad, T. (2017): Diversität und Studierenerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studierenerfolg – eine quantitative Untersuchung. Arbeitspapier Nr. 198. Gütersloh. URL: https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studierenerfolg.pdf [Letzter Abruf: 11. 08. 2020].
- Schellhorn, S./Frank, M./Kreitz, Ch. (2019): Brückenkurse für mathematische und informatiknahe Studiengänge. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 257–271.
- Schmidt, U./Wagner, L./Erdmann, M./Mauermeister, S./Berndt, S./Schubarth, W./Pohlenz, P./Schulze-Reichelt, F. (2019): Der Studieneingang als formative Phase für den Studierenerfolg (StuFo). Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. In: Das Hochschulwesen, 1-2/2019, S. 25–34.
- Schröder, Ch. (2019): Das Orientierungsstudium MINTgrün an der TU Berlin. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 297–312.

- Schubarth, W./Mauermeister, S. (2017): Alles auf (Studien)anfang! In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. Hrsg.): Studium nach Bologna: Befunde und Positionen, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 3, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 19–38.
- Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, Ph. (2018): Projekt StuFo. Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In (Hanft, A./Bischoff, F./Kretschmer, S. Hrsg.): 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge, S. 5–14. URL: https://de.kobf-qpl.de/fyfs/142/download_file_inline/ [Letzter Abruf: 11. 08. 2020].
- Schubarth, W./Mauermeister, S./Erdmann, M./Apostolow, B./Schulze-Reichelt, F. (2019): Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 23–57.
- Schulze-Reichelt, F. (2019): Identifikation von Gelingensbedingungen tutorieller Lehre im Kontext Studieneingang – eine empirische Untersuchung. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 209–228.
- Southern, E./van Ewijk, Ch. (2010): Pädagogische Interventionsforschung. In (Hascher, T./Schmitz, B. Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung, Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 12–30.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* 45, S. 89–125. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf> [Letzter Abruf: 25. 07. 2018].
- Wagner, L. (2019): Beratung in der Studieneingangsphase – Eine Untersuchung von Maßnahmen im Qualitätspakt Lehre. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 121–135.

- Wagner, N. (2019): Projektvorstellung „Berufsorientierung für Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftler an der Universität Potsdam“. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 273–282.
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2012): *Studieneingangsphase? Das BA-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase*. 2 Bände, Webler Verlag, Bielefeld.

Wilfried SCHUBARTH ist Professor für Erziehungs- und Sozialisations- theorie an der Universität Potsdam und war Leiter des Verbundprojekts *StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen*. Seine Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in der Jugend-, Sozialisations-, Schul- und Hochschulforschung.

ORCID iD: 0000-0002-5639-5094

Sylvi MAUERMEISTER ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg. Bis 2018 war sie Mitarbeiterin im Verbundprojekt *StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen*. Derzeit forscht sie zu der Frage, welche spezifischen Innovationspotenziale mit Social Citizen Science (SCS) verbunden sind und welcher Voraussetzungen es für eine wissenschaftlichen Prinzipien genügende Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern an SCS bedarf.

Friederike SCHULZE-REICHELT ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie der Universität Potsdam und dort insbesondere mit der Begleitung des DFG-Forschungsprojekts *Hate Speech als Schulproblem? Eine kombinierte Schüler- und Lehrerstudie zur Relevanz, zur Häufigkeit und zu den Determinanten des Phänomens Hate Speech an Schulen sowie zum Umgang damit* befasst. Zudem publiziert sie zu den Forschungsergebnissen des Projekts *StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen* und damit zu ihren Forschungs-

schwerpunkten der Hochschulsozialisation, Studieneingangsphase sowie der Studienerfolgs- und Studienabbruchforschung.

ORCID iD: 0000-0002-4481-7464

Melinda ERDMANN ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung in der Forschungsgruppe der Präsidentin im Projekt *Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur* und war assoziierte Wissenschaftlerin im Verbundprojekt *StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen*. Sie forscht insbesondere zu den Themen Bildung und Ausbildung.

ORCID iD: 0000-0001-9999-5770

Dominique Last

Systematisierte Verschiedenheit

Heterogenität als strategische Fundierung einer Strukturierung der Studieneingangsphase

ABSTRACT: Unter der Würdigung empirischer Erkenntnisse soll der Beitrag eine theoriegeleitete Diskussionsgrundlage für eine praktische Weiterentwicklung der Studieneingangsphase bieten. Ein Zugang zum Thema erfolgt zunächst über eine Einordnung des Begriffs Studieneingang, der sich derzeit in einem Spannungsfeld zwischen Forschungserkenntnissen und praktischer hochschulischer Umsetzung befindet. Allen Überlegungen zur Gestaltung der Studieneingangsphase als eine Gestaltung von Übergängen gemein ist die Erkenntnis einer sich zunehmend heterogener zusammensetzenden Studierendenschaft. Hiermit verbindet sich eine Individualität bei den Studienanfänger/innen, die vonseiten der Hochschulen eines Entgegenkommens im Sinne einer Flexibilität der Studiengangsgestaltung bedarf.

Dieser Beitrag greift aktuelle Ergebnisse und Empfehlungen der Hochschulforschung auf, die in unterschiedlicher Herangehensweise eine Antwort auf die Frage zum Umgang mit Heterogenität im Hochschulkontext geben. Den vorgestellten Studien ist das Ziel eines erfolgreichen Studiums durch die Herstellung von Passfähigkeit gemein. Auf die Frage nach der strukturellen Verankerung versucht der Beitrag eine strategische Herangehensweise vorzuschlagen. Aus der Zusammenführung der Forschungsergebnisse ergibt sich eine Maßnahmenstruktur, die sich an den Studienanforderungen der Studieninteressierten sowie den Studienanfänger/innen orientiert und hinreichend flexibel gestaltet ist, um auf eventuelle Fachspezifika eingehen zu können. Zur Unterstützung eines sinnvollen Umgangs

mit der Maßnahmenmatrix wird abschließend auf eine begleitende Überprüfung und Weiterentwicklung der Maßnahmen in der Ausgestaltung eines Qualitätskreislaufs eingegangen.

KEYWORDS: Studieneingang, Heterogenität, Studienerfolg, Strukturierung, Hochschulentwicklung

1. Einleitung

Dem Themenfeld Studieneingang als relevantes Merkmal der Studiengangsgestaltung an deutschen Hochschulen wurde in den vergangenen Jahren eine gestiegene Aufmerksamkeit zuteil, die zunächst bildungspolitisch gesetzt und zunehmend hochschulseitig übernommen wurde. Mit der finanziellen Förderung zahlreicher Maßnahmen aus bundespolitischen Mitteln, die den Übergang an die Hochschule erleichtern sollen, hat das Themenfeld Eingang in die Hochschulen gefunden. Entstanden ist zu weiten Teilen eine Anhäufung von Einzelmaßnahmen, die weitgehend unverbunden nebeneinanderstehen und keiner strategischen Idee oder gar einem ganzheitlichen Verständnis von Studieneingang folgen. Insofern verringern sich der Wirkungskreis sowie die Nachhaltigkeit dieser Studieneingangsangebote auf einen spezifischen Teilnehmerkreis in einem punktuellen Bedarf. Damit jedoch bleiben die Maßnahmen ein jeweiliges Einzelangebot, in dessen Zusammenführung mitnichten die Begrifflichkeit der Studieneingangsphase als ein strukturelles Element der Studiengangs- bzw. Hochschulgestaltung erreicht ist. In der Wahrnehmung der zahlreichen Studieneingangsmaßnahmen und der damit einhergehenden Feststellung eines Desiderats in der Verständigung über den Begriff des Studieneingangs tritt die Hochschulforschung zunehmend in die Diskussion um notwendige Weiterentwicklungen ein, die über eine Ansammlung von einzelnen Angeboten hinausgeht.

1.1 Relevanz der Studieneingangsphase für den Studienerfolg

Der Studieneingang gilt als Selektionsschwelle und als entscheidend für den späteren Studienerfolg (Schubarth u. a. 2019a, S. 24). Seit Längerem liegt die Abbruchquote an deutschen Hochschulen bei etwa 30 Prozent (vgl. Heublein u. a. 2017). Die Hälfte aller Studienabbrüche findet in den ersten beiden Semestern statt. Mindestens aber führen Schwierigkeiten gerade am Studienbeginn zu einer Überforderungssituation im weiteren Studienverlauf. Hingegen weisen Studierende, die sozial in die Hoch-

schule integriert sind, ein geringeres Abbruchrisiko auf (Schubarth u. a. 2019a, S. 24 ff.).

Die Studienanfänger/innen stehen mit Studienbeginn vor der Herausforderung, sich an der Hochschule als neuem Lebensraum orientieren zu müssen und eigene Lern- und Verhaltensstrategien zu entwickeln (Mauermeister u. a. 2015, S. 50). Aufgabe der Hochschulen muss es daher sein, die Studierenden dabei zu unterstützen, den Start ins Studium erfolgreich zu bewältigen, um somit den Studienverlauf positiv zu beeinflussen und den Studienerfolg zu erhöhen (Schubarth u. a. 2019a, S. 33). Damit ergibt sich eine Wechselseitigkeit des Studieneingangs, die auch als Passung von individuellen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen beschrieben werden kann. Die Ausprägung dieser Passung ist ausschlaggebend für einen sich an den Studienbeginn anschließenden Studienerfolg oder -abbruch. Für den Studienerfolg – hier verstanden als erfolgreicher Abschluss eines Studiums – lassen sich zwei Voraussetzungen formulieren, die sich unter den Begriffen der Studier- und Passfähigkeit zusammenfassen lassen und dabei einen unterschiedlichen Ansatz für die strategische Ausrichtung einer Studieneingangsgestaltung aufzeigen. Während der Aspekt der Studierfähigkeit von der Institution Hochschule als einer statischen Einheit ausgeht, an die sich die Studierenden anzupassen haben, versteht das Konzept der Passfähigkeit den Studieneingang als einen wechselseitigen Anpassungsprozess von Studierenden und Hochschule (Wendt u. a. 2016, S. 223).

Der Passfähigkeit kommt in der Studieneingangsgestaltung eine besondere Bedeutung zu, da sie insbesondere dahingehend geeignet ist, in Bezug auf verschiedene Herausforderungen eine gedankliche Fundierung zu geben. So ergibt sich für Viebahn (2008) die Studienzufriedenheit aus dem Grad an fachlicher und sozialer Integration im Studium, die wiederum auf der Passung zwischen den individuellen Eigenschaften der Studierenden – im Sinne ihrer kognitiven und affektiven Merkmale sowie der Lebensbedingungen – und der Hochschulumwelt resultiert. Schmidt-Atzert und Hasenberg (2013, S. 88) verweisen darauf, dass die Wahrscheinlichkeit einer guten Passung zwischen Studierenden und ihrer Studiengangsumwelt höher ist, je realistischer die Erwartungen der Studienanfänger/innen sind. In der Folge steigt entsprechend die Zufriedenheit der Studierenden und somit die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienverlaufs. Ebenso verweisen Bosse und Trautwein (2014, S. 44) darauf, dass die Gestaltung des Übergangs in die hochschulische Lernumwelt nicht allein als Aufgabe der Studierenden zu sehen ist. Es liege ebenso in der Verantwortung der Hochschulen, sich an die

Lebenslagen von Studierenden anzupassen. So sei insbesondere ein an den Bedarfen der Studierenden orientierter institutioneller Wandel in dem Übergangsprozess zu unterstützen.

Damit liegt es in der Verantwortung des Studieneingangs, eventuelle Brüche im Übergang von der Schule bzw. dem Beruf in die Hochschule zu identifizieren und mögliche Differenzen aus den Bildungswelten der Vorerfahrungen und der Hochschule abzufedern und auszugleichen (Wendt u. a. 2016, S. 225). Mit einem derart gelungenen Übergang in die Hochschule steigt die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienverlaufs. Grundlegend bleibt hierbei das Prinzip der Passfähigkeit, in der sich Hochschule und Studienanfänger/innen aufeinander zubewegen. Denn ein erfolgreicher Einstieg in das Studium basiert nicht ausschließlich auf dem Schließen von Wissenslücken aufseiten der Studierenden, sondern zugleich auf der sozialen und personalen Integration in einen für sie neuen Lebens- und Handlungsraum. Somit kann der Grundstein für eine über das gesamte Studium hinweg andauernde Studienzufriedenheit gelegt werden, die ausreichende Stabilität für fachliche und weitere Herausforderungen im gesamten Studienverlauf gibt. Mit der Studienzufriedenheit und der damit einhergehenden Studienmotivation ist eine wesentliche Grundlage für ein erfolgreiches Studium geschaffen.

1.2 Konzeptualisierung des Studieneingangs

In der Diskussion um die Begrifflichkeit des Studieneingangs zeigt sich eine definitorische Ausdifferenzierung, die sowohl den unterschiedlichen Perspektiven und Interessen geschuldet zu sein scheint als auch der Frage, an wen sich die Gestaltung des Studieneingangs richtet und welche Ziele sich damit verbinden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sieht in seiner Förderung über die Mittel des Qualitätspakts Lehre eine Möglichkeit, die Studieneingangsphase gerade im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft auszugestalten (BMBF 2010, S. 2). Hierin stimmt das Ministerium mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) überein, für die eine Weiterentwicklung der Studieneingangsphase nur unter Berücksichtigung der heterogenen Eingangsvoraussetzungen sinnvoll sein kann; dabei legt die HRK einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Studienmodellen, die eine flexible Gestaltung des Studiums sowie eine Verzahnung von Berufstätigkeit und Hochschulbildung fokussieren (HRK 2019a). Der Wissenschaftsrat wiederum nimmt die Gestaltung von Übergängen *vor, während* und *nach* dem Studium zum

Ausgangspunkt seiner Überlegungen für eine Strukturierung der Studieneingangsphase (Wissenschaftsrat 2008, S. 64). In der empirischen Hochschulforschung wird der Studienerfolg als primäres Ziel einer Gestaltung der Studieneingangsphase definiert, der sich über die Studienzufriedenheit, Studiendauer und die Abschlussnote operationalisieren lässt (Mauermeister u. a. 2015, S. 52).

Allein mit diesen vier Anforderungsdimensionen – Heterogenität, Flexibilität, Gestaltung von Übergängen und Studienerfolg – sind Anforderungen an den Studieneingang formuliert, die in ihrer Komplexität über die unkoordinierte Zusammensetzung von Einzelmaßnahmen hinausgehen und nach einem ganzheitlichen Verständnis verlangen. Die vier Dimensionen verbindend gedacht, sehen Bosse und Trautwein (2014, S. 45) die Studieneingangsphase als eine Bewältigung von Studienanforderungen, die als ein komplexes Konstrukt von individuellen Voraussetzungen, Studienzielen und institutionellen Rahmenbedingungen konzeptualisiert wird. So unterscheiden sich die individuelle Perspektive der Bildungs- und Lebensverläufe von Studienanfänger/innen von der institutionellen Perspektive des Hochschulraums (Wolter 2013, S. 45). Entsprechend ist der Studieneingang jene Phase, in der eine Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Studierenden und den institutionellen Anforderungen der Hochschule unterstützt werden muss. In der Differenzierung dieses Übergangs lässt sich unterscheiden zwischen einem subjektorientierten Ansatz, bei dem die Übergangsbedingten Probleme der Anpassung an neue Rahmenbedingungen und deren Bewältigung durch das Individuum im Vordergrund stehen, und dem strukturellen Ansatz, der von der Institution Hochschule aus gedacht wird (Kutscha 1991, S. 117). In der Betrachtung des subjektorientierten Ansatzes ist das Zusammenspiel von fachlich-methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen immanent, weshalb nicht nur der Ausbau fachlicher, sondern auch personenbezogener Kompetenzen essenziell ist. Hinsichtlich der strukturellen Perspektive tragen insbesondere die Studienorganisation, der Ausbau der Fachkenntnisse, die Erhöhung der fachlichen Identifikation, die Erleichterung der sozialen Integration sowie die Förderung der Lern- und Studienmotivation zur Studierfähigkeit der Studienanfänger/innen bei (Schubarth u. a. 2019b, S. 357).

Eine Verbindung beider Ansätze bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Phasen des Studieneinstiegs kann zu einem Verständnis von Studieneingang führen, der Studierfähigkeit nicht allein an dem zu Beginn des Studiums vorhandenen Leistungsvermögen der Studienanfänger/innen

ausmacht. Vielmehr entwickelt sich diese Fähigkeit im Studienverlauf sukzessive weiter durch die zielgerichtete Anpassung der individuellen Voraussetzungen der Studierenden an die institutionellen Bedingungen und durch ihre aktive Auseinandersetzung mit den hochschulischen Anforderungen. Aus der hier eingenommenen Perspektive wird der Studieneingang verstanden als ein Sozialisations- und Entwicklungsprozess im Rahmen einer konstruktiv-positiven Fehlerkultur (ebd.).

Mit diesem Verständnis verbindet sich ein Begriff des Studieneingangs, der nicht auf die Herausforderung eines einmaligen Ereignisses beschränkt ist, sondern sich im Sinne der Transitionsforschung als ein mehrdimensionaler Prozess versteht, in dem immer wieder neue Anforderungen identifiziert werden und neue Anpassungen erfolgen. Sein Einfluss reicht, gemessen an dem Ziel des Studienerfolgs, über den Studienverlauf bis zum Studienende und darüber hinaus. Seine strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung beschränkt sich auf die Zeit einer ersten Orientierung bis einschließlich des zweiten Semesters (vgl. HRK 2019b). In dieser Zeit sollten die Studierenden dabei unterstützt werden, den Start in das Studium erfolgreich zu bewältigen, um mögliche negative Folgen für den weiteren Studienverlauf zu minimieren (Schubarth u. a. 2019a, S. 33). Eine möglichst frühzeitige Verknüpfung der Fähigkeiten und Interessen, die die Studierenden mitbringen, mit den fachlichen sowie methodischen Anforderungen des Studiums fördert die schnelle soziale und organisatorische Integration (Kossack u. a. 2012). Damit erfüllt die Studieneingangsphase eine Orientierungs- und Vermittlungsfunktion, indem sie einen Abgleich der Ziele der Studierenden mit dem Angebot der Hochschule ermöglicht und zugleich die Bewältigung von fachlichen, inhaltlichen, sozialen und personalen Anforderungen unterstützt.

2. Studentische Heterogenität und die sich damit verbindenden Herausforderungen im Studieneingang

„Studentische Heterogenität im Spiegel hochschulischer Homogenitätsorientierung“ lautet ein im vergangenen Jahr erschienener Beitrag von Bornkessel, Heißenberg und Becker (2019) zur Kompensation der diversen Vorerfahrungen und Zugangsvoraussetzungen von Studienanfänger/innen, dessen Titel bereits die zentrale Herausforderung einer jeden Hochschule im Umgang mit der Diversität an Persönlichkeiten und Kompetenzen beschreibt, die zunehmend das Bild der Studierendenschaft prägen. Denn Studierende unterscheiden sich je nach ihrem ein-

geschlagenen Bildungsweg und der erworbenen Studienberechtigung in zentralen Heterogenitätsaspekten signifikant voneinander. So weisen Studierende, die über den dritten Bildungsweg oder eine berufliche Qualifikation ein Studium aufnehmen, eine größere Praxisorientierung während des Studiums auf. Zudem sind sie sich ihrer Fach- bzw. Abschlusswahl sehr sicher, weshalb es gegenüber Studierenden mit klassischer Hochschulzugangsberechtigung deutlich seltener zu Studienfachwechseln kommt. Auch wählen Studierende, die nicht direkt von der Schule an die Hochschule wechseln, insbesondere Fächer, die eine gewisse fachliche Affinität zu ihrer bisherigen Tätigkeit aufweisen (ebd., S. 120 ff.).

In ihrer Unterschiedlichkeit treffen die Studienanfänger/innen als Individuen auf die Institution Hochschule. Letztere hat Regeln, die sich beispielsweise von denen der Schule vielfältig unterscheiden. In der Institution Hochschule gibt es – den Studienanfänger/innen noch unbekannte – explizite und ungeschriebene Regeln. Die expliziten Regeln müssen zunächst zur Kenntnis genommen und dann in das eigene Handeln übernommen werden. Die ungeschriebenen Regeln wiederum sind studiengangsbegleitend zu entschlüsseln. Je schneller dies gelingt, umso konfliktärmer verläuft die Integration in den Hochschulraum. Daneben kann die Phase des Studieneingangs verschiedene Ebenen der Unsicherheiten berühren. So geht die Wissenschaftsorientierung der Hochschule mit erhöhten Freiheitsgraden einher, mit denen umzugehen erst erlernt werden muss. Auch sind die Beziehungen zu den Hochschullehrenden eindeutig hierarchisiert, was wiederum Findungsprobleme in der Anerkennung dessen hervorrufen kann. Letztlich können sich insbesondere Abiturient/innen aufgrund ihres Jugendalters noch in der Selbstfindung befinden (Pasternack 2019, S. 28 ff.). All diese Formen der Unsicherheiten und der Umgang hiermit hängen stark von der Persönlichkeit und den Hintergründen der Individuen ab und können entsprechend unterschiedlich sein.

Die Heterogenität der Studienanfänger/innen also hat viele Bezugspunkte; die Hochschulen wiederum haben verschiedene Ansätze des Umgangs hiermit. Selbst in der Frage des Verständnisses von Heterogenität herrscht Divergenz. Häufig wird die Heterogenität der Studierenden als ein Negativum verstanden, das es zu beheben gilt. Viel eher sollte die Heterogenität jedoch, insbesondere mit Blick auf die (Persönlichkeits-)Bildung der Studierenden, als gewinnbringend betrachtet werden. So weist unter anderem Pasternack (2019, S. 34) darauf hin, dass Hochschulabsolvent/innen es im Berufsleben eher selten mit homogenen Kollegien und Teams zu tun haben werden. Insofern kann die Übung im Umgang mit

Heterogenität durchaus von Vorteil sein. Hingegen bereitet eine Kommunikationsfähigkeit allein unter seinesgleichen wenig auf die Zeit nach dem Studium vor. Die Ausprägungen von Heterogenität sind zahlreich und können sowohl in unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen begründet liegen als auch in unterschiedlichen biografischen Erfahrungshintergründen, Herkunft, Lebensalter, Erwartungen und Intentionen. Insofern wird Heterogenität beeinflusst von individuellen Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmalen und Erfahrungshintergründen, sozialen Faktoren wie Wohn- und Lebenssituation sowie von Lernvariablen, also situationsspezifischen Differenzierungsmerkmalen (ebd.).

Der Verbindung von Heterogenität und Studienerfolg hat sich insbesondere das aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre (QPL) finanzierte Forschungsverbundprojekt *Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität* (StuFHe) gewidmet und damit einen Ansatz zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase gewählt, der sich insbesondere an den individuellen Herausforderungen der Studieninteressierten sowie Studienanfänger/innen orientiert (vgl. Bosse u. a. 2019). Ergebnisse des Projekts sollen im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

2.1 Herausforderungen zum Studienbeginn

Ausgehend von dem Begriff der Studierfähigkeit definiert sich ein Verständnis von einem erfolgreichen Studieneinstieg, der sich erst im Zusammenspiel zwischen individueller Voraussetzung und institutionellem Kontext entwickelt. Studierfähigkeit im Sinne der Annahme des QPL-Begleitforschungsprojektes *Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität* (StuFHe) meint ein Gelingen des Studierens im Verlauf der Studieneingangsphase. Beeinflusst wird die Studierfähigkeit nach Annahme der Autor/innen der Studie von den individuellen Studienvoraussetzungen, den sozialen Merkmalen und der Lebenssituation der Studierenden (Bosse u. a. 2019, S. 9).

Mit der Fokussierung auf das Wechselverhältnis von Individuum und gesellschaftlichen Strukturen bildet die Transitionsforschung den übergeordneten theoretischen Bezugspunkt. Demnach ist der Übergang an die Hochschule nicht als ein einmaliges Ereignis oder eine zielgerichtete Entwicklung zu verstehen. Vielmehr ist die Entwicklung von Studierfähigkeit ein komplexes Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen, Studienzielen und institutionellen Rahmenbedingungen (ebd., S. 45). Entsprechend liegt die Verantwortung der Anpassung nicht allein

bei den Studienanfänger/innen. Auch der Hochschule kommt die Verantwortung zu, sich den Lebenslagen von Studierenden anzupassen und sie in ihrem Potenzial zu unterstützen (Gale u. Parker 2012, S. 737).

Dabei fördern unterschiedliche Faktoren die Integration in das Studium und den Studienerfolg. Diese Einflüsse bewegen sich sowohl auf der Ebene der individuellen Fertigkeiten als auch auf der Ebene institutioneller bzw. kontextueller Faktoren (Barnat u. a. 2017, S. 75). Als zentral für die Schnittstelle zwischen Individuum und Kontext erweist sich das Spektrum kritischer Studienanforderungen, die sich in vier Dimensionen einteilen lassen. Demnach umfasst der Studieneingang inhaltliche, personale, soziale und organisatorische Herausforderungen. Die inhaltliche Anforderungsdimension umfasst vornehmlich den Umgang mit dem Studienfach. Hierzu zählen Aspekte wie die Bewältigung des fachlichen Niveaus, die Anpassung der Studiererwartungen oder das Aneignen wissenschaftlicher Arbeitsweisen. Personale Anforderungen betreffen die Selbst- und Lebensorganisation der Studienanfänger/innen, womit beispielsweise die Bewältigung des Lernpensums und der Umgang mit Leistungsdruck und Misserfolgen berührt sind, aber auch die Organisation persönlicher und finanzieller Probleme. Die soziale Dimension stellt auf die Anforderungen des sozialen Miteinanders ab und beinhaltet Aspekte wie die Kommunikation mit den Lehrenden, die Zusammenarbeit im Team oder den Aufbau von Peer-Beziehungen. Letztlich umfasst die organisatorische Dimension Anforderungen, die sich durch die institutionellen Rahmenbedingungen ergeben. Hierzu zählen unter anderem der Umgang mit den Informations- und Beratungsangeboten, die Orientierung im hochschulischen Kontext oder die Bewältigung der formalen Vorgaben (Bosse u. a. 2019, S. 28).

Als besonders kritisch erweisen sich die organisatorischen und personalen Anforderungen. Probleme im sozialen Bereich sind hingegen von untergeordneter Priorität und spielen wenn, dann in Bezug auf die Kommunikation mit den Lehrenden und den Aufbau von Peer-Beziehungen eine Rolle (Bosse u. Trautwein 2014, S. 50 f.). Die inhaltlichen Anforderungen werden zwar am Studienbeginn als kritisch erlebt, treten dann aber zunehmend in den Hintergrund, während organisatorische und personale Herausforderungen an Bedeutung gewinnen (ebd., S. 55).

Mit Blick auf die Heterogenität der Studierenden und dessen Einfluss auf die Anforderungen zur Herstellung der Studierfähigkeit lässt sich zwischen sozialer, individueller und organisationaler Heterogenität unterscheiden. Die soziale Heterogenität bezieht sich auf die soziodemografischen Merkmale sowie die Lebenssituation von Studierenden,

während die individuelle Heterogenität auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, Einstellungen und Fähigkeiten abstellt. Eine organisationale Heterogenität ergibt sich wiederum aus den Unterscheidungen, die sich aus dem Hochschulsystem ableiten, also der Zugehörigkeit von Studierenden zu bestimmten Studiengängen bzw. einem bestimmten Hochschultyp (Bosse u. a. 2019, S. 56). Vor allem die individuelle Heterogenität ist für das Erreichen der Studienziele relevant. Dabei sind das Studieninteresse, die Handlungskontrolle und die Selbstwirksamkeit für die persönlichen Studienziele von besonderer Bedeutung. Hingegen sind die organisationalen Merkmale der Studierenden ohne besonderen Zusammenhang zu deren Studienzielen (ebd., S. 66).

In der Betrachtung der Interdependenzen von Heterogenität und Studienanforderungen bleibt festzuhalten, dass sich die Handlungskontrolle, und hier insbesondere die Organisation von Lernaktivitäten, als besonders relevant erweist. Auch spielt die individuelle Heterogenität für die Wahrnehmung der Studienanforderungen eine bedeutende Rolle. Vor allem aber haben die Heterogenitätsmerkmale Einfluss auf die personalen, lernbezogenen und inhaltlichen Anforderungen, das Studienfachinteresse zu entwickeln und Anwendungsbezüge zu entdecken (ebd., S. 68).

Die Herausarbeitung von Heterogenitätsmerkmalen und deren Interdependenzen mit den Studienzielen und Studienanforderungen ist für den Studieneingang insbesondere deshalb von Bedeutung, da deren Zusammenwirken grundlegend für ein gelingendes Studieren ist. Im Bewusstsein einer heterogenen Studierendenschaft sollte sich die Gestaltung von Studieneinstiegsangeboten an eben dieser Heterogenität orientieren. Entsprechend sollte bei der Entwicklung von Studieneinstiegsangeboten die jeweilige Zielgruppe definiert werden. Diese Definition wiederum sollte die jeweiligen individuellen Einstellungen und Fähigkeiten der Studienanfänger/innen berücksichtigen. In der ganzheitlichen Konzeption von Studieneinstiegsangeboten kann die Unterscheidung von sozialer, individueller und organisationaler Heterogenität genutzt werden, um das Heterogenitätsverständnis des jeweiligen Angebots zu klären und den hieran anschließenden Handlungsansatz zu reflektieren (ebd., S. 70 ff.).

2.2 Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Studienbeginn

Aus hochschuldidaktischer und transitionstheoretischer Perspektive stellt die Studieneingangsphase die erste Phase für ein gelingendes Studium dar, indem sie die bereits erwähnte Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen ermöglicht (Schubarth u. a. 2019b, S. 24 f.).

Insbesondere die Untersuchung des Wechselverhältnisses von Individuum und gesellschaftlichen Strukturen ist grundlegend für die Transitionsforschung und insofern von besonderer Bedeutung für den Übergang von der Schule bzw. dem Beruf an die Hochschule (Mauermeister u. a. 2015, S. 51). Dabei kommt den Hochschulen die Verantwortung zu, sich an den Lebenslagen der Studierenden zu orientieren und sie in ihrem Potenzial zu unterstützen (vgl. Gale u. Parker 2012). Spezifisch für die Phase des Übergangs in das Studium ist das zeitgleiche Zusammenreffen von fachlich-intellektuellen, berufs- und arbeitsmarktbezogenen sowie persönlichkeitspezifischen und finanziellen Herausforderungen (vgl. Huber 2010). Weiterentwicklungen in der Übergangsgestaltung sollten daher stets ganzheitlich gedacht werden. In Bezug auf den Studieneingang bedeutet dies eine Veränderung, die über die einzelnen spezifischen Maßnahmen hinausgeht und gleichermaßen die Studienstruktur, die Studienmodelle sowie die Lehre in der Studieneingangsphase berücksichtigt. Mauermeister, Zylla und Wagner (2015, S. 51) sprechen hierbei von einer bedarfsorientierten Weiterentwicklung, die die jeweiligen Problemlagen, Fachtraditionen und Ressourcen mitdenkt. Entsprechend sollten sowohl die didaktische als auch die curriculare und die organisatorische Ebene in die Entwicklung von Studieneingangsphasen einbezogen werden.

In der Ergebnisanalyse ziehen die Autor/innen der Studie zum QPL-Begleitforschungsprojekt *Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg* (StuFo) Schlussfolgerungen sowohl für die Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Studiums als auch für Studieneingangsmaßnahmen in ihrer konkreten Wirkung sowie ihrer Einbettung in die hochschulische Gesamtstrategie. Die Dimensionen des Studienerfolgs können im Wesentlichen über die relevanten Faktoren des Lern- und Studierverhaltens erklärt werden.

Die ermittelten Rahmenbedingungen für Studieneingangsangebote zeigen Desiderate auf, die weitgehend strukturell bedingt sind und auf übergeordneter hochschulischer Ebene begründet liegen. So fehlt es im Studieneingang den Hochschulen häufig an einer organisatorischen und

inhaltlichen Abstimmung der Angebote, in deren Folge sich ein relativ unverbundenenes Nebeneinander von Maßnahmen, Parallelangeboten und Akteuren etabliert hat. Begründet liegt dies nicht selten in einer ausbaufähigen Kommunikation innerhalb der Hochschulen sowie einer fehlenden Versteigerung der Maßnahmen und deren mangelnder systematischer Integration und Qualitätssicherung (Schubarth u. a. 2019a, S. 44). In dieser Konstellation können einzelne Maßnahmen nur selten bis gar nicht ihre intendierte Wirkung entfalten.

Mit Blick auf das übergeordnete Ziel einer Angebotsentwicklung, die den erfolgreichen Studieneinstieg ermöglicht, sind die soziale und akademische Integration sowie die Identifikation mit dem Studium zentral für einen gelingenden Studieneinstieg. Hier besteht ein klares Entwicklungspotenzial, da die bisherigen Studieneingangsmaßnahmen zu einseitig, d. h. zu wissenszentriert gestaltet sind (Schubarth u. a. 2019a, S. 49). In der gesamtheitlichen Betrachtung des Studieneingangs sollten seine Einzelangebote künftig nicht mehr isoliert entwickelt und bewertet werden, da es sich bei dem Begriff des Studiererfolgs um ein multifaktorielles Konstrukt handelt. Entsprechend sind die Entwicklung von Studieneingangsmodellen und die Kombination von Angebotsmaßnahmen unabdingbar. Bei der Angebotsentwicklung und -steuerung sollten sowohl Forschungs- und Evaluationsergebnisse als auch individuelle Bedarfsanalysen berücksichtigt werden. Denn die Maßnahmen erlangen eine größere Wirksamkeit, je mehr sie sich an die Problemlagen der Studierenden anpassen. Insofern ist die Sicherung des Zugangs zu hochschulinternen und -externen Evaluations- und Forschungsergebnissen für die Angebotskonzipierung besonders relevant. Bestandsaufnahmen können zudem genutzt werden, um Lücken im Angebotsportfolio zu identifizieren und zu füllen. Bewähren sich Maßnahmen über die Evaluationen hinweg, sollten sie curricular verankert werden (vgl. Schubarth u. a. 2019b, S. 367 f.). Damit wird deutlich, dass eine Weiterentwicklung des Studieneingangs als eine Weiterentwicklung von Lehre und Studium insgesamt zu begreifen ist und somit über die Studieneingangsphase hinausreicht (Schubarth u. a. 2019a, S. 51).

2.3 Faktoren der Studieneingangsgestaltung

In einem Fachgutachten für das Projekt nexus der HRK arbeiteten Key und Hill (2018, S. 5) Empfehlungen für die Neugestaltung der Studieneingangsphase heraus, die auf einer systematischen Analyse von Modellansätzen an deutschen Hochschulen basierte.

Hinsichtlich der Konzeptualisierung von Studieneingangsprogrammen lassen sich die Faktoren für eine erfolgreiche Studieneingangs-gestaltung in drei Kategorien abbilden: Demnach beziehen sich strategische Erfolgsfaktoren auf die Verankerung der Programme in den strategischen Gesamtrahmen einer Hochschule, während organisatorische Erfolgsfaktoren insbesondere jene Aspekte fokussieren, die sich auf die Organisation der Programme allgemein, aber auch auf die verschiedenen organisatorischen Ebenen und deren Zusammenspiel in der Hochschule beziehen. Personale Erfolgsfaktoren nehmen wiederum die Auswahl des Personals, dessen Motivation und dessen Einstellung zum Studieneingangsangebot in den Blick (ebd.).

Mit Blick auf die Zielsetzungen einer Neugestaltung der Studieneingangsphase in dem Sinne, dass die Durchlässigkeit zwischen Schule bzw. Beruf und Hochschule erhöht, die Zahl der Studiengangwechsel und -abbrüche gesenkt sowie der Studienerfolg in Regelstudienzeit erleichtert und die Studienzufriedenheit erhöht wird, sollte die Studieneingangsphase wechselseitig adaptiv gestaltet sein. Zur Umsetzung der Ziele und Durchführung der Maßnahmen brauchen die Hochschulen Kriterien, mit deren Hilfe sie ihre jeweilige Profilbildungs- und Entwicklungsplanung über die Weiterentwicklung eigener Studieneingangsmaßnahmen, die Adaption vorhandener Modelle oder die Verstetigung bereits bestehender Maßnahmen überprüfen bzw. hierüber entscheiden können. Bei der Maßnahmenplanung muss wiederum mit empirisch belastbaren Wirkungshypothesen gearbeitet werden, die der Komplexität des wechselseitigen Adaptions- und Studiengeschehens Rechnung tragen. Denn die Maßnahmen zur Gestaltung der Studieneingangsphase sollten einerseits im Rahmen der Studiengangsentwicklung gedacht sowie andererseits komplex und mehrdimensional geplant werden (ebd., S. 5 f.).

3. Ableitungen zur Strukturierung der Studieneingangsphase

In der Gesamtbetrachtung geben die Überlegungen der Hochschulforschung zum Studieneingang vornehmlich Anregungen zu dessen strategischer und systemischer Entwicklung. Dort, wo die Literatur auf die Ebene der konkreten Studieneingangsmaßnahmen abstellt, zielen die Anregungen insbesondere auf deren zeitliche Einordnung und genaue Zielbeschreibung. Allem wird die grundlegende Zielsetzung eines

erfolgreichen Studienverlaufs vorangestellt, wobei hier ein besonderer Wert auf die Klärung der Begrifflichkeit des Studienerfolgs gelegt wird. Dies nicht zuletzt, da unter anderem jene Ausdifferenzierung der Begrifflichkeit für das allgemeine Verständnis der Studieneingangsphase von Bedeutung ist.

Ausgangspunkt aller Überlegungen ist die Feststellung einer gestiegenen Heterogenität der Studierenden. Der identifizierte Umgang der Hochschulen mit dem Thema Studieneingang bewegt sich zwischen einem defizitorientierten und einem integrierenden Ansatz. Je nach gewähltem Ansatz unterscheiden sich die daraus folgenden Handlungsstrategien zum Umgang mit Heterogenität. Mit der defizitorientierten Perspektive verbindet sich eine hochschulseitige Normalitätserwartung eines homogenen Ideals, dem die Studierenden möglichst entsprechen sollen. Folglich ist es das Bestreben der Hochschulen, eine weitgehende Homogenität in den Eingangsvoraussetzungen und der Studierfähigkeit der Studierenden herzustellen. Mit diesem Ansatz verbinden sich Maßnahmen, die meist punktuell und auf die Studieneingangsphase begrenzt sind (Bornkessel u. a. 2019, S. 123). Hingegen bezieht der integrierende Ansatz die spezifischen Voraussetzungen der unterschiedlichen Zielgruppen, insbesondere deren Lebensumstände, Bildungsbiografien, Lernmotivationen und -stile in die Gestaltung des Studieneingangs ein (Hanft 2015, S. 25). Die Maßnahmen bzw. Maßnahmenzusammensetzungen zielen somit nicht auf ein konkretes Defizit, sondern auf den gesamten Student-Life-Cycle ab (ebd., S. 13). In der Folge sind die Studienorganisation, aber auch die Veranstaltungsformate an sich stärker flexibilisiert. In der Umsetzung findet sich eine modular ausgerichtete Studienorganisation. Zudem werden variable Studienformate und Selbstlernprozesse stärker institutionell unterstützt (ebd., S. 2 f.).

Während an den Hochschulen überwiegend defizitorientierte Handlungsstrategien zu beobachten sind (Hanft 2015, S. 13), gründen die Empfehlungen der Hochschulforschung beinahe ausnahmslos auf dem Konzept der Passfähigkeit und damit einem integrierenden Umgang mit der Heterogenität der Studienanfänger/innen. Bebermeier und Nussbeck (2014, S. 86) sehen in der Passung zwischen den Studieneingangsangeboten und den Merkmalen der Studierenden ein zentrales Element für den Erfolg von Unterstützungsmaßnahmen. Wendt, Rathmann und Pohlenz (2016, S. 223) beschreiben die gelungene Passung von individuellen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen als Schlüsselement für den Studienerfolg der Studierenden. Auch die hier näher erläuterten QPL-Begleitforschungsprojekte StuFo und StuFHe sehen in der Integra-

tion der Studienanfänger/innen in den Hochschulraum eine zentrale Gelingensbedingung für ein erfolgreiches Studium.

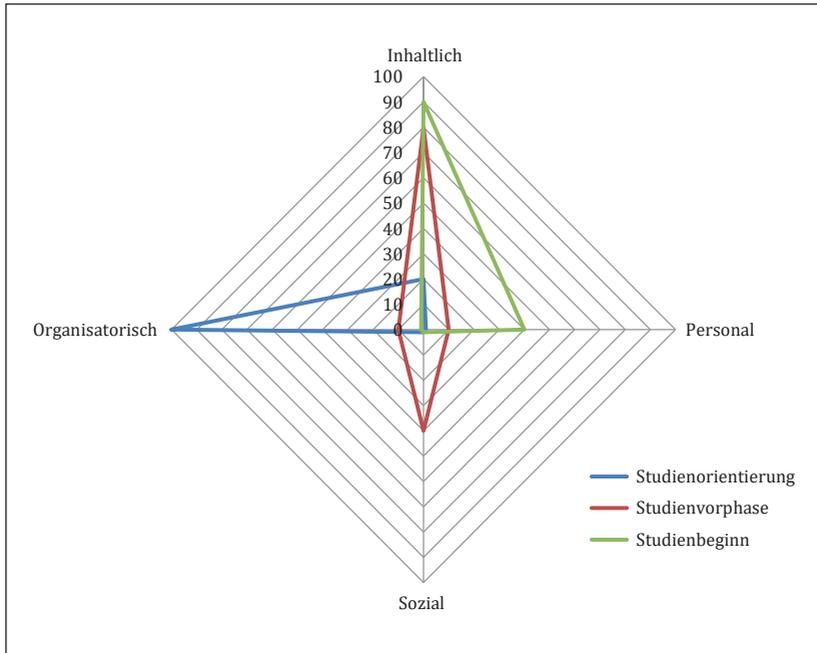
Mit dem empfohlenen Handlungsansatz der Integration richtet sich der Blick nicht mehr ausnahmslos auf die fachlichen Erwartungen der Hochschulen bzw. Studiengänge, sondern zunehmend auch auf die Studierenden und deren Anforderungen, mit denen sie zu ihrem Studienbeginn konfrontiert sind. Damit verschwinden die fachlichen Anforderungen nicht aus dem Blickfeld der Studiengangsgestaltung, sondern integrieren sich in ein gesamtheitliches Konzept von Studieneingang, das eine Gegenseitigkeit zum Vorteil aller Beteiligten fokussiert. Um auf die Herausforderungen der Studienanfänger/innen eingehen zu können, braucht es ein Wissen um diese.

Die Unterscheidung zwischen inhaltlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen (vgl. Bosse u. a. 2019) kann als grundlegende Annahme für eine Angebotsgestaltung in der Studieneingangsphase herangezogen werden. Studieneingangsmaßnahmen, die auf die Bewältigung eben jener Anforderungen abzielen bzw. die Divergenz der Herausforderungen berücksichtigen und mit adäquaten Angeboten zu entsprechen versuchen, tragen bei erfolgreicher Umsetzung und Inanspruchnahme durch die Studierenden umfassend zu deren Studien-erfolg bei.

Das derart ermittelte Spektrum kritischer Studienanforderungen kann als grundlegende Orientierung zur Vorbereitung auf das und die Unterstützung im Studium herangezogen werden. Decken die Studieneingangsmaßnahmen das Spektrum der Anforderungen ab und berücksichtigen sie zugleich die komplexen Verknüpfungen zwischen diesen, ergibt sich eine erste systematische Fundierung, die fachspezifisch ausdifferenziert werden kann. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass die Studienanforderungen einer unterschiedlichen Gewichtung und curricularen Verankerung in den verschiedenen Phasen des Studieneingangs unterliegen sollten (Abbildung 1).

Die Relevanz der einzelnen Studienanforderungen ergibt sich zugleich aus der Beachtung der Phasen des Studieneinstiegs und aus den sich damit verändernden Prioritäten. In der Studienvorphase, also der Orientierungszeit, bevor sich Studieninteressierte für ein Studium und eine Hochschule entscheiden, sind informierende und studienvorbereitende Maßnahmen von Bedeutung. Hierzu zählen Informations- und Beratungsangebote, die der Studienorientierung dienen bzw. einen praktischen Einblick in das Studienleben ermöglichen. In der Zeit des Übergangs an die Hochschule sollten insbesondere Maßnahmen

Abb. 1: Idealverteilung der Angebotsformate entsprechend ihrer Zuordnung zu den Anforderungsdimensionen und der Phase des Studieneingangs



zur Stärkung der Selbstkompetenz sowie zur Studienorganisation und -orientierung angeboten werden, um eine frühzeitige und studienbegleitende Unterstützung bei der Bewältigung privater und akademischer Herausforderungen zu gewährleisten. Zudem sollten zum Zeitpunkt des Übergangs an die Hochschule Angebote zur Verbesserung der fachlichen Einstiegsvoraussetzungen durch den Ausbau von Vor- und Brückenkursen bzw. durch das Angebot eines fachspezifischen Orientierungsstudiums bereitgehalten werden. Mit Beginn des Studiums und damit der Möglichkeit eines konkreten Anwendungsbezugs werden Maßnahmen zur Vermittlung arbeits- und lernmethodischer Kompetenzen relevant. In dieser letzten Phase des Studieneingangs gewinnt zudem die Integration von Unterstützungsangeboten in das Curriculum zunehmend an Bedeutung. In steigendem Maße sollte den heterogenitätsspezifischen Herausforderungen im Rahmen regulärer Lehrveranstaltungen begegnet werden. Damit verbindet sich nicht nur eine heterogenitätsorientierte

Studiengangsgestaltung, sondern zugleich eine heterogenitätssensible Lehre (Schubarth u. a. 2019b, S. 363).

In der Zusammenführung beider Grundüberlegungen – der Berücksichtigung der kritischen Studienanforderungen und der Beachtung der Phasen des Studieneingangs – ergibt sich auf der Makro-Ebene einer hochschulweiten Strukturierung des Studieneingangs eine Maßnahmenmatrix, die entsprechend den Fächerkulturen gewichtet werden muss, um für diese nutzbar gemacht werden zu können. Die in Abbildung 2 dargestellte Tabelle verbindet die Studienanforderungen für Studienanfänger/innen mit den Anforderungen an die Hochschulen unter Berücksichtigung der Phasen des Studieneingangs. Die Tabelle kann – bei einer Bestandsaufnahme der Studieneingangsmaßnahmen entlang der dort dargestellten Matrix – einen ersten Überblick darüber geben, welche Bedarfe gedeckt und welche noch ohne Unterstützung sind.

Welche Gewichtung die einzelnen Ausprägungen der Studienanforderungen erfahren, kann sich je nach Zusammensetzung der Studierendenschaft unterscheiden. Von entsprechender Bedeutung ist die Berücksichtigung sowohl von Forschungs- und Evaluationsergebnissen als auch individueller Bedarfsanalysen (Schubarth u. a. 2019b, S. 367). Neben der Vorabanalyse des Bedarfs bei der Konzeptualisierung der Studieneinstiegsprogramme braucht es darüber hinaus eine detaillierte, begleitende Evaluation der Maßnahmen, um sicherstellen zu können, dass die Angebote die intendierten Ziele erreichen, und um zu eruieren, ob sie darüber hinaus Wirkungen, beispielsweise in Bezug auf weitere Studienanforderungen, erzielen. Dies setzt einerseits voraus, dass den Studieneingangsangeboten klare, operationalisierbare Ziele zugrunde liegen. In der Gesamtbetrachtung der Maßnahmenzusammensetzung ist ferner ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Hochschuleinrichtungen unabdingbar, um prüfen zu können, ob Leerstellen im Angebotsportfolio einer Einrichtung nicht bereits durch eine andere Einrichtung gedeckt werden, und um somit Angebotslücken und -dopplungen zu vermeiden (ebd., S. 47).

Abb. 2: Maßnahmenmatrix Studienanforderungen und Angebotstypen nach Studienphasen; in Anlehnung an Bosse u.a. 2019

Studienanforderungen	Studienphasen							
	Studienberatung Orientierung an Studienwahl	Studienoberstufe Hochschule und Lehrstuhl	Studienoberstufe Berufsaufstieg Studienanfängerphase	Vorbereitung von Examina	Studienbeginn Anfang des Studiendiums	Berufung für Lehrstuhlworte Abitur	Anerkennung von Studienphasen	Erweiterung von Studienphasen
Inhaltlich	Fachliches Niveau und Progression bewältigen							
	Auf Wissenschaftsbereide einstellen							
	Wissenschaftsbereitschaft/Anerkennung fördern							
	Wissenschaftliche Arbeitweisen aneignen							
	Inhaltliche Orientierung fördern							
	Fachbezogene Berufsvorbereitung entwickeln							
	Studienleistungen anpassen							
	Studienwahl / inhaltliche Interessen fördern							
	keine Zurechnung möglich							
	Lehrpläne bewältigen							
Persönlich	Lehrpläne bewältigen							
	Lehrpläne aneignen							
	Veranstaltungen wahrnehmen							
	Leistungsstand und -vermögen einschätzen							
	mit Prüfungsleistungen umgehen							
	Misserfolge bewältigen							
	Lebensbereiche miteinander wahrnehmen							
	persönliche und berufliche Problemstellungen lösen							
	keine Zurechnung möglich							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
Sozial	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
Organisatorisch	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							
	Prüfungsergebnisse aneignen							

In der zusammenfassenden Betrachtung ergibt sich für die Gestaltung der Studieneingangsphase folgendes strukturierendes Vorgehen:

1. Definition operationalisierbarer Zielstellungen für die Studieneingangsphase, die
 - a) die sich mit der Heterogenität der Studierenden verbindenden Studienanforderungen berücksichtigen und
 - b) sich damit an dem übergeordneten Ziel des Studienerfolgs der Studierenden orientieren.
2. Bestandsaufnahme bereits vorhandener Studieneingangsangebote
 - a) unter Berücksichtigung weiterer Akteure der Hochschule, die beispielsweise hochschulübergreifende Studieneingangsmaßnahmen anbieten oder fachspezifische Angebote bereithalten,
 - b) bei gleichzeitiger Einordnung der Maßnahmen in die Maßnahmenmatrix zur Überprüfung, welche Anforderungen in den unterschiedlichen Studieneingangsphasen berücksichtigt worden sind und wo noch Leerstellen bestehen.
3. Evaluation der Maßnahmen(zusammensetzung) unter
 - a) Berücksichtigung von Forschungs- und Evaluationsergebnissen,
 - b) der Erhebung der Bedarfe der Studienanfänger/innen sowie
 - c) der Durchführung von Wirkungsanalysen.

Mit der Maßnahmenmatrix ist ein grundlegendes Raster zur Strukturierung der Studieneingangsphase gegeben, das sich an der Heterogenität der Studienanfänger/innen ausrichtet und dabei Empfehlungen zur zeitlichen und strukturellen Implementierung berücksichtigt. In seiner Gewichtung kann es fachspezifisch konkretisiert werden. Die bereits an den Hochschulen etablierten Studieneingangsangebote werden hierbei in eine Gesamtstruktur eingebettet, ohne deren Berechtigung grundsätzlich in Frage zu stellen. Jedoch sollten bereits bestehende Angebote dort, wo noch nicht geschehen, mit klaren Zielsetzungen verbunden werden, um im weiteren Verlauf deren Weiterentwicklung gewährleisten zu können. Denn ein einmal etabliertes Studieneingangsangebot kann nicht statisch sein, da die Ausprägung der Divergenz einer Studierendenschaft es ebenso wenig ist. Insofern ist jede Studieneingangsphase durch eine begleitende Evaluation unter Berücksichtigung der Bedarfe der Studierenden, der Einbindung aktueller Erkenntnisse der Hochschulforschung zum Thema Studieneingang und der Klärung der Frage nach den Wirkungen der Maßnahmen im Abgleich mit deren Zielsetzungen weiterzuentwickeln.

4. Grundlagen einer Strukturierung des Studieneingangs – Berücksichtigung der Anforderungen an den Studieneingang mittels Ableitung einer Maßnahmenmatrix

Eine auf die Bedarfe der Studieninteressierten sowie Studienanfänger/innen ausgerichtete Studieneingangsphase sollte gleichermaßen die sich mit der Heterogenität verbindenden unterschiedlichsten Studienanforderungen in den verschiedenen Entwicklungsphasen des Studieneinstiegs sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Hochschulen als Institutionen mit einem fachlich-akademischen Anspruch, auf diese Bedarfe einzugehen, berücksichtigen.

Dabei ist es minder zielführend, Studieneingangsmaßnahmen punktuell auf vermutete Desiderate und sich temporär ergebende Finanzierungsmöglichkeiten unverbunden miteinander zu konzipieren. Vielmehr sollte dem Studieneingang ein Konzept zugrunde liegen, welches eine das Zusammenspiel von Individuum und Kontext systematisch aufgreifende Herangehensweise verfolgt. Basierend auf der Annahme, dass sich mit dem Übergang zum Hochschulstudium bestimmte Ansprüche verbinden, die für einen erfolgreichen Studienverlauf unabdingbar zu erfüllen sind, gleichwohl diese Ansprüche von den Studienanfänger/innen unterschiedlich wahrgenommen werden, sollte das Konzept diesen Prozess des Übergangs, in dem sich Studierende und Hochschule aufeinander zubewegen, flexibel begleiten können und dabei alle möglichen Konstellationen der Anpassung einbeziehen. In einer so verstandenen Handlungsstrategie der Passung zwischen Studierenden und Hochschulen versteht sich die Hochschule als Institution mit akademischem Anspruch, deren Studieneingang einen flexiblen Handlungsrahmen für Studierende bietet, in dem diese ihre divergenten Anforderungsdimensionen identifizieren und auf entsprechende Unterstützungsangebote der Hochschule zurückgreifen können.

Wie oben beschrieben lässt sich studienrelevante Heterogenität in soziale, individuelle und organisationale Heterogenität kategorisieren. Die soziale Heterogenität bezieht sich demnach auf die soziodemografischen Merkmale sowie die Lebenssituation von Studierenden; dazu gehören unter anderem das Alter, die Art der Hochschulzugangsberechtigung, die Bildungsherkunft oder auch mögliche gesundheitliche Beeinträchtigungen. Die sich aus den unterschiedlichen Voraussetzungen, Einstellungen und Fähigkeiten ergebende individuelle Heterogenität bezieht sich unter anderem auf die Selbstwirksamkeit, das Studien-

interesse, die Zielbindung und die Handlungskontrolle (Bosse u. a. 2019, S. 63). Mit der Selbstwirksamkeit wird die Überzeugung der Studierenden beschrieben, die Leistungssituationen durch eigenes Handeln erfolgreich meistern zu können (vgl. Bandura 1977). Die Zielbindung bezieht sich darauf, inwieweit sich eine Person verpflichtet fühlt, ein Ziel trotz eventueller Hindernisse zu verfolgen (vgl. Schiefele u. Urhahne 2000). Mit der Handlungskontrolle sind sowohl Aspekte des Handlungsantriebs, also der Motivation, als auch der Steuerung der Handlungsumsetzung, also der Volition, angesprochen. Die Motivation umfasst das auf fachspezifische Lerninhalte gerichtete Studieninteresse (vgl. Schiefele u. a. 1993). Volitionale Faktoren wiederum werden als das Vermögen definiert, der eigenen Handlungsabsicht auch angesichts schwer realisierbarer Ziele nachzukommen (vgl. Kuhl 1983). Für den Studienerfolg ist die Selbstwirksamkeit als Teilaspekt der individuellen Heterogenität besonders hervorzuheben (Bosse u. a. 2019, S. 63). Letztlich umschreibt die organisationale Heterogenität jene Divergenz, die sich aus der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Hochschultyp und zu bestimmten Studiengängen ergibt. So sind beispielsweise die Abbruchquoten an Universitäten höher als an Fachhochschulen. Besonders hoch sind sie in den grundständigen Studiengängen der Mathematik, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften (ebd., S. 64).

Je nach den Heterogenitätsmerkmalen unterscheiden sich Ausmaß und Gewichtung der Studienanforderungen für die Studienanfänger/innen. Entsprechend den Heterogenitätsmerkmalen sind somit auch die kritischen Anforderungen im Übergang von der Schule bzw. dem Beruf an die Hochschule kategorisiert. Die soziale und organisationale Heterogenität lassen sich in ihrer Begrifflichkeit für die Anforderungsdimensionen übernehmen. Die individuelle Heterogenität ist aufgrund ihrer vielschichtigen Ausprägung sinnvollerweise in personale und inhaltliche Anforderungen einzuordnen. Parallel zur Kategorisierung der Studienanforderungen in die Anforderungsdimensionen inhaltlich, personal, sozial und organisatorisch lässt sich aus den Ergebnissen des StuFHe-Projektes eine Systematik von Angebotstypen zum Studieneingang ableiten. Die in dem Projekt ermittelten Angebotstypen können als derzeit geltendes Maßnahmentableau herangezogen werden, mit denen der Übergang an die Hochschule erleichtert werden soll, mithin die Studierenden in der Bewältigung der Studienanforderungen unterstützt werden. Diese Angebotstypen sind in der oben dargestellten Maßnahmenmatrix (Abbildung 2) insofern mit den Erkenntnissen des StuFo-Projekts verknüpft, indem sie in die unterschiedlichen Phasen des Studienein-

gangs unterteilt wurden. Demnach ist allein der Angebotstyp „Orientierung für Studienwahl“ der Studienorientierung zuzuordnen. Hierunter fallen beispielsweise Online-Self-Assessments oder Informationsmaterialien zur Studienorientierung. Zur Studienvorphase gehören wiederum „Angebote zur Einführung in Hochschule und Studium“, wie Orientierungseinheiten und Einführungswochen, Maßnahmen zur „Begleitung in den Studieneinstiegsprozess“ und damit Mentoringprogramme sowie Veranstaltungen zur „Vermittlung von Fachwissen“, wie Vor- bzw. Brückenkurse. Alle weiteren Angebotstypen können der Phase des Studienbeginns zugeordnet werden. Hierzu zählen im Bereich der „Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und wissenschaftlicher Arbeitsweisen“ entsprechende Workshops zu Lern- und Arbeitstechniken, hinsichtlich der Angebote zur „Beratung für studienrelevante Anlässe“ die allgemeine Studienberatung sowie Schreib- und Lernberatungen. Ferner können Online-Lernmodule als Beispiel für den Typ „Anleitung zum Selbststudium“ angesehen werden, ebenso wie Studieneinführungsprojekte oder Angebote zum Forschenden Lernen der „Anwendung von Studieninhalten“ dienen. Letztlich versteht sich unter dem Angebotstyp „Flexibilisierung von Studienplänen“ insbesondere ein gestreckter Studieneinstieg oder eine entsprechende Nutzung eines Studium generale.

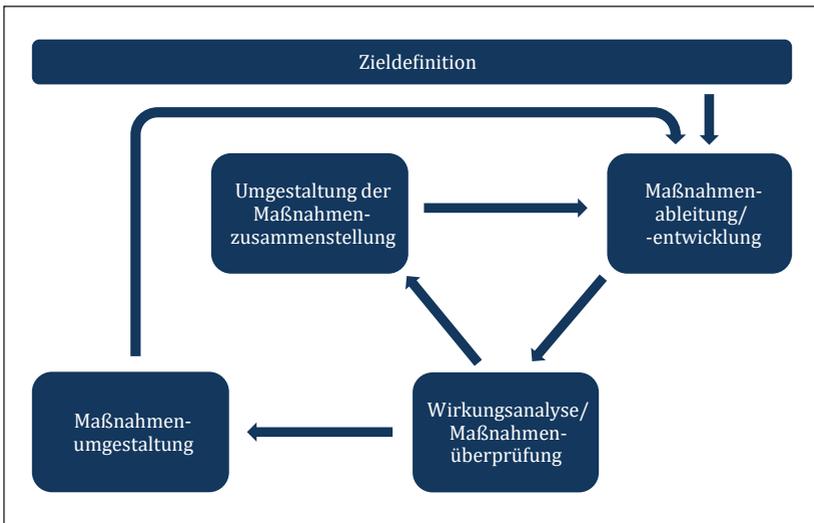
Der grundlegende Handlungsrahmen basiert also auf der Heterogenität der Studierenden, den sich hieraus ableitenden Studienanforderungen, den Phasen des Studieneingangs sowie den Unterstützungsmöglichkeiten der Hochschule. Die hieraus resultierende Handlungsstrategie verfolgt die Deckung der Studienanforderungen durch entsprechende Unterstützungsangebote in den relevanten Phasen des Studieneinstiegs. In der Zusammenführung ergibt sich eine Matrix, die durch die Ergänzung der angebotenen Maßnahmen einen ersten Überblick über die Ausprägung der passfähigen Unterstützung gibt.

In Anlehnung an die im StuFHe- und StuFo-Projekt gemachten Empfehlungen zur zeitlichen und inhaltlichen Gewichtung der Studienanforderungen sollten auch diese in der Idealverteilung einer Maßnahmenzusammensetzung berücksichtigt werden (siehe Abbildung 1 weiter oben). Erst hiernach gelangt die Bestandsaufnahme an den Punkt, an dem sie Anlass zur Überlegung von Weiterentwicklungen des gesamtheitlichen Studieneingangs auf Grundlage der in der Maßnahmenmatrix offenbar gewordenen Desiderate sein kann.

4.1 Entwicklung und Weiterentwicklung des Studieneingangs – Qualitätskreislauf für die Studieneingangsphase

Aufgabe der Qualitätssicherung sollte es ebenso sein, den Studieneingang in einen Prozess einzubinden, der eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Studieneingangsphase erlaubt. Als Prozess bietet sich jener für die Qualitätssicherung übliche Kreislauf eines Plan – Do – Check – Act an, der an die Besonderheit des Studieneingangs und seiner verschiedenen Ebenen angepasst ist.

Abb. 3: Prozess zur Bestimmung der Maßnahmenzusammensetzung



Der in Abbildung 3 dargestellte Qualitätsregelkreislauf stellt die Definition allgemeiner Ziele an den Anfang. Diese Ziele sollten im weiteren Prozess eine weitgehende Konstanz aufweisen und sich nur dann verändern, wenn die strategischen Ziele der Hochschule oder die Erkenntnisse der Hochschulforschung eine Änderung notwendig werden lassen. Strategische Ziele wären solche, die sich aus den Qualitätszielen selbiger ergeben, beispielsweise die Verringerung der Studienabbruchquote, die Erhöhung der Zahl der Studierenden in Regelstudienzeit oder die Steigerung der Studierendenmotivation. Definitiv eingebunden sein sollten die Ziele in die strategische Ausrichtung der Hochschule im Bereich Lehre und Studium. Zudem sollte hinsichtlich der Zielstellungen

eine Diskrepanz zu den Ergebnissen der Hochschulforschung vermieden werden, die im Hinblick auf den Studieneingang insbesondere die Berücksichtigung der Heterogenität, Flexibilität, Gestaltung von Übergängen im Sinne von Passfähigkeit und Studienerfolg fokussieren. Aus diesen allgemeinen Zielen sollten operationalisierbare Teilziele abgeleitet und entsprechende Studieneingangsmaßnahmen entwickelt werden, die in ihrer Zusammensetzung wiederum die allgemeinen Ziele reflektieren. Die derart etablierten Studieneingangsmaßnahmen sollten auf den unterschiedlichen Prozessebenen evaluiert werden. So sind auf Ebene der konkreten Maßnahmen deren Wirkungen zu analysieren und mit den spezifischen Zielen abzugleichen. Andererseits sollten auf der Ebene der Maßnahmenzusammensetzung regelmäßig Bestandsaufnahmen durchgeführt, Bedarfe eruiert und Forschungsergebnisse konsultiert werden. Sich hieraus ergebende Handlungsbedarfe sind den Ebenen zuzuordnen und münden entsprechend in einer Überarbeitung der einzelnen Maßnahme oder einer Umgestaltung der Maßnahmenzusammensetzung. Der Turnus der Überprüfung sollte mit zunehmendem Komplexitätsgrad weiter gefasst werden. So empfiehlt sich auf Ebene der einzelnen Maßnahmen eine eng begleitende Evaluation. Hingegen ist die Betrachtung der Maßnahmenzusammensetzung nur mit zeitlichem Abstand sinnvoll.

Dieses Vorgehen der Entwicklung und Weiterentwicklung der Studieneingangsphase erfordert eine enge Kooperation verschiedener Zuständigkeiten, was wiederum voraussetzt. Dies setzt voraus, dass die Zuständigkeiten klar definiert, die Ansprechpersonen für den Studieneingang benannt und seine Maßnahmen verbindlich geregelt sind.

Literatur

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84/2, S. 191–215.
- Barnat, M./Bosse, E./Mergner, J. (2017): Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12/3, S. 71–91.
- Bebermeier, S./Nussbeck, F. (2014): Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9/5, S. 83–100.
- BMBF (2010): Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. URL: <https://www.bmbf.de/files/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf> [Letzter Abruf: 04.09.2019].
- Bornkessel, P./Heißenberg, S./Becker, K. (2019): Studentische Heterogenität im Spiegel hochschulischer Homogenitätsorientierung – zur Kompensation Studierender verschiedener Bildungswege und Studienberechtigungen und deren Implikation für das Studium. In (Driesen, C./Ittel, Angela Hrsg.): *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen*, Waxmann, Münster, S. 115–128.
- Bosse, E./Mergner, J./Wallis, M./Jänsch, V./Kunow, L. (2019): Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre in Projekt StuFHe, Universitätsdruckerei, Hamburg.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: *Zeitschrift für Hochschulforschung* 9/5, S. 41–62.
- Gale, T./Parker, S. (2012): Navigating change: a typology of student transition in higher education. In: *Studies in Higher Education* 39/5, S. 734–753.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: (dies./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*, Waxmann, Münster, S. 13–28.

- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartung und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In (DZHW): Forum Hochschule (1), Hannover.
- HRK (2019a): Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studierenerfolg verbessern. Gestaltung der Orientierungs- und Studieneingangsphase. URL: <http://www.hrk-nexus.de/themen/studieneingangsphase/> [Letzter Abruf: 04. 09. 2019].
- HRK (2019b): Glossar der Studienreform. URL: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studieneingangsphase/> [Letzter Abruf: 04. 09. 2019].
- Huber, L. (2010): Anfängen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. In: Das Hochschulwesen 58 (4/5), S. 113–200.
- Key, O./Hill, L. (2018): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase, HRK Projekt nexus. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [Letzter Abruf: 07. 10. 2019].
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (2012): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld.
- Kuhl, J. (1983): Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle, Springer, Berlin.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In (Beck, K./Krell, A. Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven, Deutscher Studien-Verlag, Weinheim, S. 113–155.
- Mauermeister, S./Zylla, B./Wagner, L. (2015): Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase. Qualität in der Wissenschaft 9/2, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld, S. 50–55.
- Pasternack, P. (2019): Von der Schule ins Studium. Analytische und empirische Unterscheidungen. In (Driesen, C./Ittel, A. Hrsg.): Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen, Waxmann, Münster, S. 27–37.

- Schiefele, U./Urhahne, D. (2000): Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In (Schiefele, U./Wild, K.-P. Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung, Waxmann, Münster, S. 183–205.
- Schiefele, U./Krapp, A./Wild, K.-P./Winteler, A. (1993): Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). In: *Diagnostica* 39/4, S. 335–351.
- Schmidt-Atzert, L./Hasenberg, S. (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27/1-2, S. 87–93.
- Schubarth, W./Mauermeister, S./Erdmann, M./Apostolow, B./Schulze-Reichelt, F. (2019a): Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Erdmann, M./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 4, Universitätsverlag, Potsdam, S. 23–57.
- Schubarth, W./Schulze-Reichelt, F./Mauermeister, S./Seidel, A./Apostolow, B. (2019b): Studieneingang optimieren! – Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase an Hochschulen. In (Schubarth, W./Schulze-Reichelt, F./Mauermeister, S./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 4, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 355–369.
- Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, P. (2018): Verbundprojekt StuFo: Der Studieneingang als formative Phase für den Studiererfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In (Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre/Hanft, A./Bischoff, F./Kretzschmer, S. Hrsg.): 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge, S. 5–14. URL: https://de.kobf-qp.de/fy/142/download_file_inline/ [Letzter Abruf: 02. 10. 2019].
- Viebahn, P. (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld.
- Wendt, C./Rathmann, A./Pohlenz, P. (2016): Erwartungshaltungen Studierender im ersten Semester: Implikationen für die Studieneingangsphase. In (Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 221–237.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [Letzter Abruf: 04. 09. 2019].

Wolter, A. (2013): Übergang aus dem Schulsystem heraus. Übergänge zwischen Schule, beruflicher Bildung und Hochschule – Entwicklungen und Herausforderungen aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In (Bellenberg, G./Forell, M. Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*, Waxmann, Münster, S. 45–61.

Dominique LAST ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam. Als Koordinatorin des ESF-geförderten Projekts *Universitätskolleg* befasst sie sich mit der Konzeptualisierung und Strukturierung des Studiengangs. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Studienerfolgsforschung, studentische Heterogenität und Organisationsentwicklung. ORCID iD: 0000-0003-3186-201X

Martin Dreyer/Michael Konarski/Judith Tägerer

Koordinator/innen im Gespräch

Die Umsetzung der (strukturierten?) Studieneingangsphase an den Fakultäten

ABSTRACT: Zur Umsetzung des Teilprojekts *Ausbau und Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase* wurden Koordinationsstellen an den Fakultäten eingerichtet, um die Projektziele fakultätsnah umzusetzen. Dabei sind sehr unterschiedliche Konzepte entstanden, die im Beitrag beleuchtet werden.

KEYWORDS: Studieneingang, Koordinator/innen, „Docendo discimus“, Fakultäten

1. Planung

Das Teilprojekt *Ausbau und Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase* hat seinen Ursprung in der Erkenntnis, dass die zunehmend jüngeren Studienanfänger/innen mit immer heterogeneren Vorkenntnissen an die Hochschule kommen. Mittlerweile kommen auch beruflich qualifizierte Studierende hinzu, die ebenfalls einen anderen Erfahrungshorizont mitbringen. Zudem wurden mangelnde Organisationskompetenz, Schwierigkeiten bei der Erstorientierung, undeutliche Berufsperspektiven und gesunkene Studienmotivation als Hemmnis für einen erfolgreichen Studienabschluss ausgemacht (BMBF-Projektantrag 2011). Diese Determinanten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts StuFo (Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg) wissenschaftlich verifiziert (Schubarth, Mauermeister u. a. 2019). Als Antwort auf diese Anforderungen sollten die Tutorien bei der Organisations- und Fachorientierung unterstützen sowie Methodenwissen vermitteln.

Bereits im Oktober 2011 startete der Einsatz von Studiengangskoordinator/innen an den Fakultäten. Der Projektantrag vom März desselben Jahres sah vor, dass an allen teilnehmenden Fakultäten zusätzlich zu grundständigen Lehrveranstaltungen der Fächer „(studentische[...]) Tutorien zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen“ (BMBF-Projektantrag 2011, S. 13) angeboten werden. Dabei handelt es sich um die Tutorien *Selbstreflexion und Planung, Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben* sowie *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation*.

Die Tutor/innen werden vor ihrem Einsatz im Rahmen des Programms *Docendo discimus* (Kirjuchina 2019) am Zessko (Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen) geschult. Vorgesehen sind die curricular verankerten Schulungen als Schlüsselkompetenzmodule im höheren Bachelorsemester (insgesamt 12 ECTS). Die Tätigkeit wird mit einer Aufwandsentschädigung und einem Zertifikat vergütet.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bestand in der „Förderung von Selbstlernkompetenzen zur Förderung des Selbststudiums“ (BMBF-Projektantrag 2011, S. 13).

Um alle an diesem Angebot beteiligten Akteure zu vernetzen, wurden Koordinationsstellen an den Fakultäten eingerichtet. Diese sind im Studiendekanat angesiedelt und nehmen eine Schnittstellenfunktion zwischen den Tutor/innen, den Studienanfänger/innen, den Instituten, der Fakultätsleitung und dem Zessko ein. Laut Planung umfassen die Stellen Aufgaben aus den Bereichen Koordination, Verwaltung der Kurse, Organisation und Information. Die Koordination ist zuständig für die Planung

der Tutorien, die Abstimmung mit den Lehrenden der Institute sowie die Evaluation der Tutorien. Der Bereich Kursverwaltung beinhaltet Aufgaben wie die Abbildung der Tutorien im Campus-Managementsystem PULS¹, die Planung der Lehrräume und die Formalitäten der Leistungserfassung. Die Koordinator/innen sind außerdem verantwortlich dafür, die zukünftigen Tutor/innen zu rekrutieren und zu den Docendo-discimus-Schulungen anzumelden, die Einstellungen vorzubereiten und für gute Arbeitsbedingungen zu sorgen. Außerdem müssen die Studienanfänger/innen über das Tutorienangebot informiert werden.

2. Umsetzung an den beteiligten Fakultäten

Bei einem Vergleich des heutigen Angebots der Studieneingangsphase mit der ursprünglichen Idee einer strukturierten Studieneingangsphase fallen einige Unterschiede auf: So konnte das genannte Tutoriensystem in der oben beschriebenen Form erfolgreich an der Humanwissenschaftlichen und der Philosophischen Fakultät etabliert werden. Änderungen gab es allerdings aufgrund der neuen Rahmenordnung, welche die Vermittlung der akademischen Grundkompetenzen fachintegrativ vorsieht. Daher werden diese Tutorien nicht mehr fächerübergreifend, sondern fachspezifisch angeboten.

An der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät wurde beschlossen, die Selbstlernkompetenz der Studierenden tutorienunabhängig zu fördern und stattdessen ein individuelles Beratungsangebot in Form des *MINT-Raumes* zu schaffen.

Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät setzt hingegen auf Mathematik-Probeklausuren, Förderung durch Mathematik-Tutorien und Orientierungstutorien zum Semesterbeginn.

Zusätzlich wurde – von der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät ausgehend – eine App zur unterstützenden Entwicklung der Organisations- und Reflexionskompetenz sowie zur Erstorientierung im Studium an der Universität Potsdam (*Reflect.UP-App*) entwickelt und an fünf Fakultäten² eingeführt. Dies stellt ein ortsunabhängiges Ergänzungsangebot zu den Präsenzveranstaltungen dar.

1 Potsdamer Universitätslehr- und Studienorganisationsportal.

2 Es handelt sich neben der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät um die Humanwissenschaftliche, die Mathematisch-Naturwissenschaftliche, die Philosophische und die Juristische Fakultät.

Durch die unterschiedlichen Angebote konnte sowohl den jeweiligen Fachkulturen als auch der heterogenen Studierendenschaft mit dem Bedürfnis nach erhöhter Flexibilität Rechnung getragen werden. Die Vielfalt der Auswahlmöglichkeiten zeigt ebenfalls sehr deutlich die Notwendigkeit der fakultätsnahen Koordinationsstellen.

Dieser Beitrag befasst sich in erster Linie mit den konträren Anforderungen der Beratung (an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät) sowie des Tutoriensystems im Sinne des Projektantrags (an der Humanwissenschaftlichen und der Philosophischen Fakultät).

Das Tutoriensystem an der Humanwissenschaftlichen und der Philosophischen Fakultät

In der Studieneingangsphase an der Humanwissenschaftlichen und der Philosophischen Fakultät sollen die für das Absolvieren eines human- oder geisteswissenschaftlichen Hochschulstudiums notwendigen akademischen Kompetenzen entwickelt werden. Dazu gehören das korrekte wissenschaftliche Arbeiten (z. B. Fertigkeiten im Bereich der Themeneingrenzung, des akademischen Lesens, der Recherche und Anwendung der Zitierrichtlinien), das Halten von Referaten (z. B. Nutzung von Präsentationsstrategien und Umgang mit Vortragsangst), das Verfassen von Hausarbeiten, aber auch die Fähigkeit zur Planung und zur Selbstreflexion (z. B. Studien- und Selbstorganisation, Erstellung individueller Kompetenzprofile).

Die Studieneingangsphase an beiden Fakultäten orientiert sich an den oben skizzierten Ideen für eine strukturierte Studieneingangsphase.

Aus Tabelle 1 wird deutlich, dass innerhalb der Philosophischen Fakultät eine gewisse Heterogenität bei der Vermittlung der Grundkompetenzen herrscht. Von den 19 grundständigen Studiengängen außerhalb des Lehramts³ nutzen 12 eines oder mehrere studentische Tutorien aus dem ursprünglich angedachten Modulkatalog (Stand März 2020). In den Studiengängen, in denen die Tutorien angeboten werden, sind diese obligatorisch zu belegen. An der Humanwissenschaftlichen Fakultät ist das Angebot ebenfalls divers verteilt.

3 In den Lehramtsstudiengängen war eine curriculare Verankerung der Projektangebote aufgrund fehlender freier Leistungspunkte nicht möglich. Zum Wintersemester 2013/2014 wurde dort stattdessen das Modul „Akademische Grundkompetenzen für Lehramtsstudierende der Sekundarstufen I und II“ (3 ECTS) eingeführt.

Tab. 1: Tutorienangebot an der Philosophischen und Humanwissenschaftlichen Fakultät

Fach	Selbstreflexion und Planung	Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben	Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation
Philosophische Fakultät			
Germanistik (2-Fach-BA)	✓	✓	(✓)
Geschichte (2-Fach-BA)	✓		
Geschichte, Politik, Gesellschaft (Mono-BA)	✓		
Interdisziplinäre Russlandstudien (Mono-BA)	✓	✓	✓
Jüdische Studien (2-Fach-BA)	✓	✓	✓
Religionswissenschaft (2-Fach-BA)	✓	✓	✓
Kulturwissenschaft (2-Fach-BA)	(✓)	✓	✓
Französische Philologie, Italienische Philologie, Spanische Philologie (2-Fach-BA)	✓		
Polonistik, Russistik (2-Fach-BA)	✓	✓	✓
Humanwissenschaftliche Fakultät			
Linguistik (Mono- und bis 2018 2-Fach-BA)	✓	✓	(✓) ¹
Computerlinguistik (Mono-BA)	✓	✓	(✓) ¹
Patholinguistik (Mono-BA)			
Erziehungswissenschaft (2-Fach-BA)	✓	✓	✓
Sportmanagement (Mono-BA)	✓		
Sporttherapie und Prävention (Mono-BA)	✓		
Psychologie (Mono-BA)		(✓) ²	

¹ Bis zur neuen Studienordnung 2017 angeboten.

² Fachintegratives Angebot, zwischenzeitlich auch durch Tutor/innen unterstützt.

Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei den Tutorien um ein verbindliches Angebot handelt, sind die Nutzungszahlen erfreulich hoch. So gab es im Jahr 2019 (Sommersemester 2019 und Wintersemester 2019/20) insgesamt 1074 Teilnehmer/innen an beiden Fakultäten, die sich wie folgt verteilten:

Tab. 2: Teilnehmerzahlen 2019

	SoSe2019	WiSe 2019/20
Selbstreflexion und Planung	0	583
Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben	48	305
Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation	112	26

Von 1129 Studierenden⁴ im ersten Fachsemester an der Philosophischen und Humanwissenschaftlichen Fakultät in Bachelorstudiengängen außerhalb des Lehramts (Mono-BA und Erstfach) im Wintersemester 2019/20 sollten für die 666 Studienanfänger/innen der beteiligten Studiengänge (66 %) tutorielle Angebote zur Verfügung gestellt werden. Insgesamt konnten 914 Studienfälle (122 % im Vergleich zu den zu erreichenden Studierenden) gezählt werden, die das Angebot wahrgenommen haben. Somit konnte der Bedarf gedeckt werden. Bezüglich der überhöhten Teilnehmerzahl sollten zwei Sachverhalte mit bedacht werden: Ein/e Studierende/r kann teilweise mehrere Tutorien besuchen (je nach Studienordnung) und nicht alle Studierenden belegen die Tutorien zur Vermittlung der akademischen Grundkompetenzen im ersten Semester, auch wenn es die Verlaufsvorschläge der Fächer zumeist so vorsehen.

Die Koordinationsstellen bilden in der Umsetzung des Tutoriensystems ein wichtiges Verbindungsglied. Zum Aufgabenspektrum gehörte im Ursprung vorrangig, die Tutor/innen anzuwerben und zu betreuen (z. B. Vorbereitung der Einstellungsunterlagen, materielle und technische Betreuung, Anleitung zur Lehrendenevaluation), die Tutorien zu planen und zu bewerben sowie als Ansprechpartner/in für die Tutor/innen, die Schulungsleiter/innen und die Fachansprechpartner/innen bereitzustehen. Seit Einführung der Koordinationsstellen haben sich die Koordinator/innen als Ansprechpartner/innen für die gesamte Studiengangphase an den Fakultäten entwickelt.

So werden an der Philosophischen Fakultät seit dem Wintersemester 2013/2014 auch die *Akademischen Grundkompetenzen für Lehramtsstudierende der Sekundarstufen I und II* koordiniert und betreut. Ebenso war der Koordinator hier an der Entwicklung und Ausgestaltung des

⁴ Entnommen aus den statistischen Angaben der Universität Potsdam.

Bachelor-Master-Forums der Philosophischen Fakultät⁵ beteiligt und ist seit der Einführung für dessen Durchführung verantwortlich. An der Entstehung des Studieneingangskonzeptes der Fakultät, das Anfang 2020 vorgestellt wurde, war der Koordinator ebenfalls beteiligt.

Da sich die Tutorien bewährt haben, werden diese auch zukünftig fester Bestandteil der Studieneingangsphase an beiden Fakultäten sein. Großes Potenzial besteht in der stärkeren Verknüpfung der Tutorien mit anderen Angeboten der Studieneingangsphase – wie dem Bachelor-Master-Forum der Philosophischen Fakultät – und mit den Fachkursen an beiden Fakultäten (Schubarth, Schulze-Reichelt u. a. 2019, S. 363).

Die vorteilhafte enge Anbindung der Tutorien an Fachveranstaltungen zeigt sich unter anderem in der Erziehungswissenschaft an der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Aber auch hier gibt es Entwicklungsbedarf, z. B. die Vermeidung von inhaltlichen Dopplungen. Getrennt laufende Tutorien setzen wiederum eine große Eigenständigkeit und Verantwortung der Tutor/innen voraus. Beide Modelle laufen hier erfolgreich.

An der Humanwissenschaftlichen Fakultät wird das Angebot seit Projektbeginn ebenfalls stetig weiterentwickelt und umstrukturiert (z. B. aufgrund der neuen Rahmenvorschriften für Bachelor- und Masterstudiengänge 2014). Zusätzlich weist jeder Studiengang seine eigenen Bedarfe auf: So wurden die tutoriellen Angebote im Fachbereich Erziehungswissenschaft fest etabliert und durch die curriculare Verankerung der Selbstlernangebote (Schreibberatung und Vortragscoaching) ergänzt. In anderen Studiengängen wurde das Tutorienangebot eher reduziert oder ausschließlich durch wissenschaftliche Mitarbeiter/innen in Seminar- oder Vorlesungsform realisiert. Als erfolgreich erwies sich auch das Konzept, Tutorien im Bereich Selbstreflexion und Planung mit außercurricularen Angeboten des Fachschaftsrates (z. B. im Studiengang Sportmanagement) zu kombinieren. Diese Entwicklungen führten zu einem sehr heterogenen Angebotsspektrum.

5 Hierbei handelt es sich um die Willkommensveranstaltung der Philosophischen Fakultät. Das Ziel ist, den Studienerfolg zu erhöhen und die Studiendauer zu verringern, indem die Studienanfänger/innen über verschiedene Angebote informiert werden und sich frühzeitig Netzwerke aufbauen. Nach einer Begrüßungsvorlesung, in der die Besonderheiten eines geisteswissenschaftlichen Studiums erläutert werden, stellen sich die verschiedenen Beratungs- und Unterstützungsangebote der Fakultät und der Universität in einem offenen Marktplatzkonzept vor. Außerdem wird eine Campus-Führung angeboten. Das Forum endet mit Workshop-Angeboten unter anderem zu Berufsorientierung, Auslandsaufenthalten oder Rechertechniken.

Die Rückmeldung zu den Tutorien ist in beiden Fakultäten größtenteils positiv. Die Studierenden der meisten Fächer halten sie für einen sinnvollen Einstieg in das wissenschaftliche Arbeiten und das universitäre Leben. Die Teilnehmenden selbst sehen den Mehrwert der Tutorien auf mehreren Ebenen (Schulze-Reichelt 2019). In Gesprächen mit den Koordinator/innen wurde ebenfalls deutlich, dass sich die Mentor/innen und Tutor/innen besser auf die Herausforderungen des Universitätsstudiums vorbereitet fühlen. Zum anderen werden soziale Kontakte aus den Tutorien als Bereicherung empfunden.

Als schwierig erweist sich immer wieder die rechtzeitige Information der Studienanfänger/innen. So startet das Tutorium Selbstreflexion und Planung vor dem Vorlesungszeitraum und häufig können nicht alle Studierenden in den Einstiegsveranstaltungen erreicht werden. Kritisiert wird auch, dass zu dem Zeitpunkt, zu dem die Tutorien belegt werden sollen, häufig noch keine Hausarbeiten oder Referate im Curriculum erwartet werden. Dies erschwert den Transfer des Erlernten. So empfehlen Schubarth, Schulze Reichelt u. a., die Tutorien direkt an eine Fachveranstaltung zu koppeln, um deren Relevanz zu stärken und den Lernerfolg bei den Studierenden zu erhöhen (2019, S. 363). Auch dieser Punkt wird im Studieneingangskonzept der Philosophischen Fakultät angesprochen und an der Humanwissenschaftlichen Fakultät berücksichtigt, z. B. durch die Ergänzung von Selbstlernangeboten. Zusätzlich zeigte sich der wiederholte Einsatz geschulter Tutor/innen als gewinnbringend. Sowohl für die Fachansprechpartner/innen als auch für die Neu-Tutor/innen gibt es so zuverlässige Ansprechpartner/innen mit entsprechendem Erfahrungswissen, was zu einem reibungslosen Ablauf der Tutorien beiträgt.

Das Tutorienkonzept wird fortlaufend evaluiert. Die Lehrendenevaluation kommt vorrangig wiederholt eingesetzten Tutor/innen zugute, die ihre Kursangebote entsprechend den Rückmeldungen weiterentwickeln. Die regelmäßige Auswertung der Reflexionsberichte ermöglicht zusätzlich die Optimierung des Schulungsprogramms. Das Projekt *Der Studiengang als formative Phase für den Studienerfolg* (StuFo) untersuchte quantitativ die Studieneingangsphase und qualitativ das Tutoriensystem an der Universität Potsdam (Schubarth, Mauermeister u. a. 2019, Schulze-Reichelt 2019). Auch diese Ergebnisse flossen in die Weiterentwicklung des Tutoriensystems und der Koordinationsstellen ein.

Insgesamt konnte das ursprüngliche Tutorienkonzept mit den bedarfsorientierten Anpassungen an beiden Fakultäten integriert und mithilfe des ständigen Netzwerkes der Koordinator/innen fortlaufend auf Funktionalität überprüft und entsprechend optimiert werden.

3. Beratungen im offenen MINT-Raum an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät

Die Umsetzung der strukturierten Studieneingangsphase an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät erfolgt durch das Angebot des offenen MINT-Raumes. MINT steht dabei für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

Der Beginn eines jeden naturwissenschaftlichen Studiums stellt die Studierenden vor neue Herausforderungen: Sie haben nicht nur – wie alle Studierenden – mit den Hürden des Studienbeginns zu tun, sondern je nach Studiengang auch mit einer Vielzahl von naturwissenschaftlichen Fächern bzw. Disziplinen, sei es nun Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Ernährungswissenschaften, Informatik oder Geowissenschaften. Das Hauptangebot des MINT-Raumes besteht in der Unterstützung der Studierenden bei ihren Studieninhalten oder auch bei der Studienorganisation in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern durch Studierende höherer Semester (Tutor/innen).

Diese Unterstützung findet in verschiedenen Formen statt. Der größte Teil der Arbeit der Tutor/innen besteht in der Unterstützung der Studierenden bei der Bearbeitung von wöchentlich aufgegebenen Übungsaufgaben in der Mathematik, Physik und Chemie. Nicht selten kommt es vor, dass die Vorlesung und die dazugehörigen Übungen seitens eines Moduls nicht ausreichen, damit die Studierenden selbständig ihre Aufgaben lösen können. Dort setzt die Unterstützung des MINT-Raumes an. Auch bei der Vor- und Nachbereitung von Laborübungen und Praktika in der Physik, Chemie und Biologie wird eine Hilfestellung gegeben. Ebenfalls ist die Nachbereitung von Vorlesungsinhalten und gegen Ende der Vorlesungszeit auch die Klausurvorbereitung ein Angebot des MINT-Raumes. Nicht zuletzt können auch allgemeine Probleme wie die Wohnsituation, Studienfinanzierung und der Stundenplan mit den Tutor/innen besprochen werden.

Die eingesetzten Tutor/innen sind Studierende höherer Semester; zumeist Studierende des Lehramtes, die diese Arbeit zum Großteil als eigene Kompetenzförderung ansehen sowie die Unterstützung von Studienanfänger/innen befürworten. Diese finden sich durch den MINT-Raum meist nach einiger Zeit in kleinen Bekanntschaftsgruppen zusammen, um selbständig und ggf. mit Unterstützung der Tutor/innen ihre Aufgaben zu bewältigen. Dies fördert nicht nur die Kommunikation unter den Studierenden, sondern es werden auch Bekanntschaften am An-

fang des Studiums geschlossen, die im weiteren Verlauf des Studiums die soziale Integration erleichtern.

Der MINT-Raum ist ein fakultatives Angebot der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät und zu den Öffnungszeiten für alle Studierenden mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Hintergrund geöffnet. Je nach Verfügbarkeit der Tutor/innen und Belegung des Raumes können Studierende zwischen ihren Veranstaltungen in den MINT-Raum kommen und ihre Fragen an die Tutor/innen stellen. Durch die Peer-Ebene zwischen den Ratsuchenden und den Tutor/innen trauen sich Studierende dort eher, Fragen zu stellen und auch Missverständnisse zu äußern, als in der Übung oder der Vorlesung. Die Tutor/innen sind dabei als studentische Hilfskräfte angestellt.

Der Koordination obliegt die Planung und Organisation, um einen reibungslosen Ablauf des MINT-Raumes zu gewährleisten. Die Arbeit besteht zum großen Teil in der Akquirierung neuer Tutor/innen und der organisatorischen Planung. Dazu gehören die Finanzplanung, das Aufsetzen der Arbeitsverträge, die Buchung des Raumes und die Erstellung des Dienstplanes. Ein wichtiger Aspekt ist auch die Werbung und Bereitstellung von Werbematerial, um die pro Semester wechselnden Öffnungszeiten sowie das Beratungsangebot des MINT-Raumes bekannt zu machen. Ebenfalls obliegen der Koordination die Auswertung der Evaluation und die Umsetzung daraus resultierender Weiterentwicklungsmöglichkeiten.

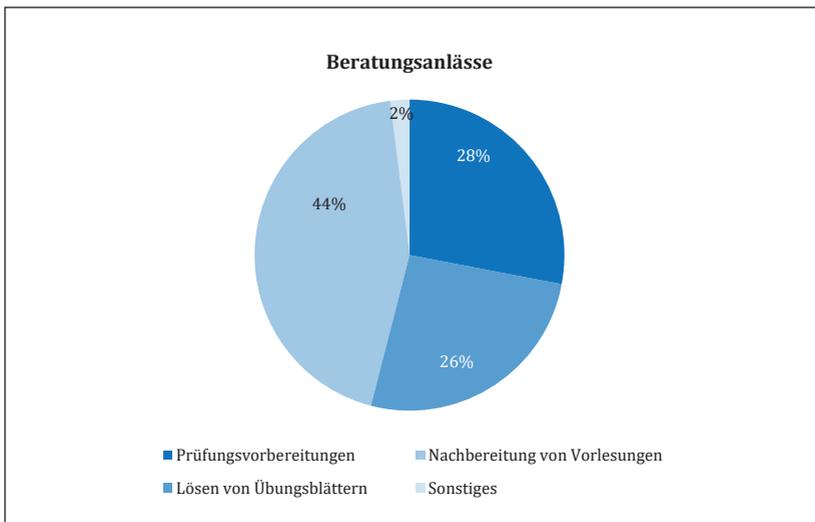
Die Nutzung des Angebotes des MINT-Raumes wird durch eine Auslastungsliste erfasst. Aus dieser lässt sich erkennen, dass die durchschnittliche Nutzung in einem Wintersemester (z. B. Wintersemester 2018/2019: 16,22 Studierende pro Woche) im Allgemeinen höher liegt als in einem Sommersemester (z. B. Sommersemester 2019: 6,87 Studierende pro Woche). Grundsätzlich steigt die Nachfrage bzw. die Nutzung des MINT-Raumes während der Vorlesungszeit linear an: Während zum Anfang eines Semesters noch wenige Studierende Hilfe benötigen oder noch nicht vom MINT-Raum erfahren haben, nimmt die Anzahl der Studierenden mit der Komplexität der Vorlesungsinhalte während des Semesters zu. Nicht zuletzt ist auch in den letzten Wochen der Vorlesungszeit eine erhöhte Nutzung zu verzeichnen, da dann Klausuren und Prüfungen anstehen.

Von den Studierenden erhält der MINT-Raum ein äußerst positives Feedback. Dies zeigte sich in den letzten Jahren nicht nur an der hohen Nutzungsrate des Angebotes des MINT-Raumes, sondern auch in den Evaluationsbögen. Häufig wurde dort der Wunsch nach längeren

Öffnungszeiten, mehr beratenden Tutor/innen und nach einem größeren Raum geäußert. Diese Punkte lassen darauf schließen, dass das Angebot des MINT-Raumes einen großen Mehrwert für die Studierenden darstellt. Dies wird auch im Dialog mit den Studierenden immer wieder deutlich. Nicht zuletzt etabliert sich während der Semester eine regelmäßige Frequentierung des MINT-Raumes. Das bedeutet, bestimmte Gruppen von Studierenden nutzen während des gesamten Semesters den MINT-Raum und die Unterstützung der Tutor/innen in einem regelmäßigen wöchentlichen Rhythmus.

Die Gründe für den Besuch des MINT-Raumes werden im Evaluationsbogen erfasst: Dazu gehören die Prüfungsvorbereitung, die Nachbereitung von Lehrveranstaltungen und der Wunsch nach mehr Übungsmöglichkeiten. Deren Anteile sind in Abbildung 1 zusammengefasst.

Abb. 1: Häufigste im MINT-Raum berichtete Probleme der Studierenden (WiSe 2018/19)



Leider empfehlen nur wenige Lehrende den MINT-Raum. Wenn dies geschieht, wirkt es sich allerdings positiv auf die Nutzungszahlen aus. Es wäre wünschenswert, wenn dies flächendeckend geschehen würde. Darüber hinaus ist jedoch momentan keine weitere Vernetzung mit den Lehrenden in größerer Form vorhanden, wird aber schrittweise ab dem WiSe 2020/21 vorangetrieben.

4. Fazit

Die Studieneingangsangebote der beteiligten Fakultäten sind, wie gezeigt wurde, sehr differenziert; ob überhaupt noch von einer strukturierter Studieneingangsphase gesprochen werden kann, ist deshalb fraglich. Auf Fakultätsebene sind die Angebote eher strukturiert; fakultätsübergreifend sind sie dagegen zum Teil nicht vergleichbar. So ist die Nutzung des MINT-Raumes ein zusätzliches, freiwilliges Angebot in Beratungsform, während die didaktisch geplanten Tutorien an der Humanwissenschaftlichen und der Philosophischen Fakultät obligatorisch zu belegen sind. Es zeigen sich einige Unterschiede, z. B. in der Nutzungsrate: Zum Ende der Vorlesungszeit findet der MINT-Raum deutlich mehr Zuspruch als über das sonstige Semester; dagegen ist die Teilnahme an den Tutorien zum Vorlesungsende erfahrungsgemäß eher rückläufig. Ein Grund dafür könnte die Angebotsstruktur sein: Beratung setzt zumeist ein Problemempfinden der Ratsuchenden voraus, während Tutorien zum Studienprogramm gehören und eher versuchen, Probleme zu lösen, bevor sie entstehen. Dies scheint sich auf die Teilnahme auszuwirken.

Eine Schwierigkeit, die sich bei allen Maßnahmen gezeigt hat, ist die Werbung. Unabhängig davon, ob die Angebote außercurricular (MINT-Raum) liegen oder vor dem Vorlesungszeitraum beginnen (Selbstreflexion und Planung), erweist sich die Gewinnung der Studierenden in jedem Semester als Herausforderung für die Koordinator/innen.

Deutlich wurde aber auch, dass die einzelnen Fakultäten an den jeweiligen Bedarf angepasste Konzepte entwickelt haben und die Studierenden auf die Anforderungen vorbereitet werden, die sie für ihr gewähltes Fach benötigen. Die Aufgaben der Koordinator/innen haben sich dadurch in unterschiedliche Richtungen entwickelt und weichen, wie gezeigt, zum Teil stark von den eingangs genannten Aufgaben ab. Andere wiederum sind ähnlich.

Erfreulich ist, dass alle Maßnahmen, so unterschiedlich sie auch sein mögen, als gewinnbringend genug angesehen werden, um nach Auslaufen des *Qualitätspakts Lehre* weiter finanziert zu werden.

Literaturverzeichnis

- Kirjuchina, L. (2019): Docendo Discimus – das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 195–208.
- BMBF-Projektantrag (2011): Antrag der Universität Potsdam zum Bundesländer-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre, k. V., Potsdam.
- Schubarth, W./Mauermeister, S./Erdmann, M./Apostolow, B./Schulze-Reichelt, F. (2019): Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 23–58.
- Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. (Hrsg.) (2019): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam.
- Schubarth, W./Schulze-Reichelt, F./Mauermeister, S./Seidel, A./Apostolow, B. (2019). Studieneingang optimieren! Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Studieneingangsphase. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 355–369.
- Schulze-Reichelt, F. (2019): Identifikation von Gelingensbedingungen tutorieller Lehre im Kontext Studieneingang – eine empirische Untersuchung. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 209–228.

Martin DREYER studiert seit 2018 den lehramtsbezogenen Master in Mathematik und Physik an der Universität Potsdam. Seit 2017 ist er als Tutor im MINT-Raum der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät tätig und übernahm 2019 dessen Koordination im Rahmen des QUELL-Teilprojekts „Ausbau und Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase“.

Michael KONARSKI hat Anglistik, Russistik und Medienwissenschaft in Potsdam studiert. Nach dem Masterabschluss war er als Koordinator im QueLL-Teilprojekt *Ausbau und Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase* am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen angestellt. Seit Mai 2020 ist er am Dekanat der Philosophischen Fakultät unter anderem für die Studieneingangstutorien zuständig.
ORCID iD: 0000-0001-6381-7956

Judith TÄGENER ist diplomierte Psychologin, mit Kompetenzschwerpunkten im Bereich der Beratung, der Didaktik und der Koordination. Sie arbeitet seit 2014 als Koordinatorin der Studieneingangsphase an der Humanwissenschaftlichen Fakultät und seit 2016 ebenfalls als Koordinatorin für das Teilprojekt *Ausbau und Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase* an der Universität Potsdam. Am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen wurde ihr 2017 die Leitung des Selbstlernangebotes *Vortragcoaching* übertragen. Seit diesem Zeitpunkt ist sie außerdem als Schulungsleiterin für die Tutorenschulungen *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation* und *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben* im Rahmen des Moduls *Docendo Discimus* tätig.
ORCID iD: 0000-0003-2064-6717

II. Übergänge innerhalb der Hochschule

*Übergänge verstanden
als Organisationsentwicklung*

Ulrike Lucke/Jörg Hafer/Niklas Hartmann

Strategieentwicklung in der Hochschule als partizipativer Prozess

Beispiele und Erkenntnisse

ABSTRACT: Die Setzung strategischer Ziele sowie die Zuordnung und Umsetzung dazugehöriger Maßnahmen sind ein wesentliches Element, um die Innovationsfähigkeit von Organisationen zu erhalten. In den vergangenen Jahren ist auch an Hochschulen die Strategiebildung deutlich vorangetrieben worden. Dies betrifft verschiedene Handlungsfelder, und es werden verschiedene Ansätze verfolgt. Der vorliegende Beitrag greift am Beispiel der Universität Potsdam drei in den vergangenen

Jahren adressierte Strategiebereiche heraus: IT, E-Learning und Forschungsdaten. Die damit verbundenen Prozesse waren in unterschiedlichem Maß von Partizipation geprägt. Die gesammelten Erfahrungen werden reflektiert, und es werden Empfehlungen für Strategieentwicklungsprozesse abgeleitet.

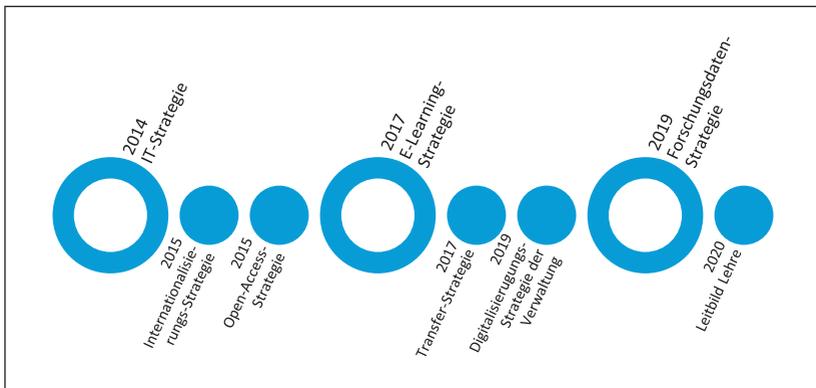
KEYWORDS: Innovation, Strategie, Partizipation, IT-Infrastruktur, E-Learning, Forschungsdatenmanagement

1. Strategiebildung als eine Grundlage der Innovationsfähigkeit von Hochschulen

Strategieentwicklung an Hochschulen hat in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erfahren. Gründe hierfür liegen einerseits in dem technologischen Wandel, der Bildung und Wissenschaft erfasst (Baecker 2007), und andererseits in neuen Steuerungsmodellen im öffentlichen Sektor, die Hochschulen als strategisch handelnde Organisationen begreifen (Getto u. Kerres 2017). Dabei wird die Frage, welche Bedeutung Strategieentwicklung allgemein und in Hochschulen im Besonderen hat, kontrovers diskutiert (Mintzberg 1995; Berthold 2011). Die Organisationssoziologie betrachtet Hochschulen als „unfertige Organisationen“ und belegt sie mit Begriffen wie „organisierte Anarchie“ (Cohen u. March 1974), „lose gekoppelte Systeme“ (Weick 1976) oder „professionelle Bürokratien“ (Mintzberg 1979). Neben dieser Auffassung, dass Hochschulen noch der Organisationswerdung bedürfen, kommt bei Strategiebildungen zugleich das Selbstverständnis der Hochschule als demokratischer Ort zum Tragen. Doch akademische Selbstverwaltung und Partizipation sind weder identisch noch gegeneinander austauschbar. Mitbestimmung in der Beschlussfassung und aktive Mitwirkung an der Erarbeitung der Inhalte sind komplementäre Formen von Beteiligung an diesem Reifungsprozess.

An der Universität Potsdam sind in den vergangenen Jahren zu vielen wichtigen Tätigkeitsfeldern Strategiepapiere erstellt worden. Abbildung 1 zeigt diese Entwicklung entlang der Zeitachse. Die dafür gewähl-

Abb. 1: Entstehung von Strategiepapieren an der Universität Potsdam



ten Prozesse in Erstellung, Beschluss und Umsetzung sind so verschieden wie die entstandenen Strategiedokumente und die dahinterstehenden Akteure selbst. Teils wurden kleine Redaktionsteams nah an der Hochschulleitung tätig, teils wurden heterogen zusammengesetzte Redaktionsgruppen eingesetzt. Der Grad der Beteiligung von Vertretern aus der Breite der Hochschule variierte stark.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf drei Strategieprozessen, die durch ein gewisses Maß an Partizipation geprägt waren. In Rückgriff auf Straßburger u. Rieger (2019) werden hier sechs Stufen von Partizipation unterschieden:

6. Die Entscheidungsmacht wird an die Adressat/innen übertragen.
5. Adressat/innen haben Entscheidungsbefugnisse für bestimmte Bereiche.
4. Fachkräfte und Adressat/innen treffen Entscheidungen gemeinsam.
3. Adressat/innen beraten Fachkräfte aufgrund ihrer Lebensweltexpertise.
2. Fachkräfte erfragen vor Entscheidungen die Sicht von Adressat/innen.
1. Adressat/innen werden vor einer Entscheidung über diese informiert.

Dabei werden die Stufen 3 bis 1 lediglich als Vorstufen von Partizipation betrachtet. Ergänzend ist eine Stufe 0 möglich, in der keine transparente Kommunikation über den anstehenden Entscheidungsprozess erfolgt.

Zu beachten ist, dass die Stufen lediglich eine Momentaufnahme abbilden. Prozesse sind dynamisch und können in verschiedenen Phasen verschiedene Stufen erreichen, dabei auch Stufen überspringen. Nachfolgend werden drei ausgewählte Strategieprozesse an der Universität Potsdam vor dem Hintergrund des o. g. Partizipationsmodells interpretiert:

- IT-Strategie (2014)
- E-Learning-Strategie (2017)
- Forschungsdatenstrategie (2019)

Aus einer vergleichenden Betrachtung dieser drei Strategiedokumente und -prozesse sowie der dabei gesammelten Erfahrungen werden abschließend Erkenntnisse für die weitere Organisationsentwicklung abgeleitet.

2. Die IT-Strategie der Universität Potsdam

An der Universität Potsdam wurde 2014 eine auf vier Jahre ausgelegte IT-Strategie entwickelt (Lucke 2014), deren Fortschreibung aktuell aussteht.

2.1 Zum Strategiedokument

Die *IT-Strategie* umfasst 15 Seiten (inkl. einer Abbildung) sowie einen 3-seitigen Anhang (siehe Abbildung 2). Ausgehend vom Profil der Hochschule und den bestehenden IT-Infrastrukturen und Organisationsstrukturen werden strategische Ziele im IT-Bereich formuliert. Für deren Implementierung werden Projekte identifiziert. Abschließend werden Aussagen zur Fortschreibung und Evaluation getroffen. Das Dokument wird gerahmt von einer Kurzfassung auf dem Deckblatt und den abgeleiteten 39 Maßnahmen (mit Verantwortlichen, Priorität und Aufwandschätzung) im Anhang.

Abb. 2: Die IT-Strategie und der angegliederte Maßnahmenplan (Stand: Dezember 2014)

IT-Strategie der Universität Potsdam

Dieses Dokument beschreibt, ausgehend von der aktuellen Situation, grundlegende Ziele für die strategische Ausrichtung der IT-Infrastruktur an der Universität Potsdam und schlägt Projekte zur Erreichung dieser Ziele vor. Die weiterführende Planung dieser Projekte ist nicht Teil des Strategiepapers.

Kurzfassung der definierten Ziele:

- IT-Verfahren sollen die Kultur innerhalb der Universität Potsdam jenseits der „Massenuniversität“ stärken und die Zusammenarbeit fördern.
- Veränderungen von Tätigkeits- oder Arbeitsplatzprofilen müssen bereits bei der Konzeption von IT-Projekten bedacht werden. Neben organisatorischen und technischen Maßnahmen sind Schulung und Support unerlässlich.
- Verwaltungsabläufe können durch IT-Unterstützung (insbesondere durch orts- und zeit-unabhängige, browser-basierte Zugänge) effizient und nutzerfreundlich gestaltet sowie besser qualitativ überwacht werden. Einzelne Verwaltungssysteme müssen besser integriert werden.
- Die EU-Dienstleistungsrichtlinie ist auch hochschulintern umzusetzen, insbesondere bzgl. qualifizierter elektronischer Signaturen.
- Studienmaher Verwaltungs- und Organisationsdienste erleichtern Studium und Lehre. Schnittstellen vom Campus Management System zu anderen IT-Diensten der Universität vereinfachen Abläufe und gewährleisten eine konsistente Datenhaltung.
- Der Einsatz digitaler Medien in Studium und Lehre ermöglicht die Individualisierung von Bildungsangeboten, eine Flexibilisierung von Lehr-/Lernprozessen, eine Öffnung für neue Zielgruppen und damit eine Profilierung und Qualitätsteigerung.
- IT-Systeme für die Forschung sind von fachspezifischen Anforderungen geprägt. Zentrale und dezentrale Angebote müssen dennoch gut aufeinander abgestimmt sein; Einzelösungen sind zentral zu koordinieren und zu dokumentieren.
- Die komplexe, heterogene IT-Infrastruktur der Universität muss wandlungsfäh sein. Dafür sind Prozesse und Dienste formal zu dokumentieren; die Qualität ist kontinuierlich zu kontrollieren.
- Mobiles Arbeiten für Universitätsangehörige und Gäste muss breiter unterstützt werden.
- Die Universität muss attraktive Alternativen zu externen Cloud-Diensten bereitstellen.
- Die Universität Potsdam benötigt ein umfassendes IT-Sicherheitskonzept. Neben technischen Maßnahmen ist das Bewusstsein aller Beteiligten zu schärfen.
- Die Angebote der Universität Potsdam sind auch im IT-Bereich barrierefrei zu gestalten, was neben technischen und organisatorischen Maßnahmen eine Sensibilisierung aller Hochschulangehörigen bedingt.



Wo Wissen wächst

Aktionspunkte				
Formalitäten / Gremien				
Nr.	Thema	verantwortlich (mitwirkend)	Priorität	Aufwand
3	CIO, FfOs und IT-Berat in relevante Ordnungen aufnehmen	Senat (P-Amt)	hoch	gering
22	IT-Berat wieder etablieren	Senat (K, CIO)	hoch	mittel
25	Projektblätter und Informationsabläufe zur Planung von IT-Vorhaben entwerfen	CIO (ZEIK, K)	mittel	mittel
Aufbauorganisation / Schnittstellen				
Nr.	Thema	verantwortlich (mitwirkend)	Priorität	Aufwand
4	Organisationsstruktur der ZEIK optimieren	ZEIK-Leiter (CIO)	mittel	hoch
6	Zuständigkeitsverteilung zwischen ZEIK, AVZ und UB prüfen	K (CIO, Personalrat)	mittel	hoch
7	zwischen Präsidialamt, Stabstellen und Beauftragten und IT-Dienstleistern enger abstimmen	CIO (P-Amt, Stabstellen, Beauftragte, ZEIK)	mittel	mittel
21	Faculty Information Officers einsetzen	Fakultäten (CIO)	mittel	hoch
23	Kooperation von ZEIK, AVZ, UB und AGel verstärken	CIO (ZEIK, AVZ, UB, AGel)	mittel	mittel
24	Organisationsstrukturen für einrichtungsübergreifende Aufgabenfelder erarbeiten	K (CIO)	mittel	mittel
30	Zuständigkeits- und Ressourcenverteilung zwischen zentralen und dezentralen IT-Diensten prüfen	CIO (K, ZEIK, Fakultäten)	hoch	gering
Gestaltung von IT Systemen				
Nr.	Thema	verantwortlich (mitwirkend)	Priorität	Aufwand
1	Schnittstellen in heterogener IT-Systemlandschaft abstimmen	CIO (ZEIK, beteiligte Bereiche)	mittel	hoch
2	IT-Entwicklungen der Stabstellen koordinieren und mit IT-Dienstleistern abstimmen	CIO (Stabstellen, ZEIK)	hoch	gering
5	IT-Infrastrukturen von ZEIK & UB enger verzahnen	CIO (ZEIK-Leiter, UB-Direktorin)	mittel	mittel

Der Fokus der strategischen Ziele liegt auf der Digitalisierung in Lehre und Verwaltung; Bedarfe in der Forschung werden benannt, aber nicht zur vordringlichen Umsetzung empfohlen. Die daraus abgeleiteten Maßnahmen gliedern sich in sieben Bereiche:

- Formalitäten/Gremien
- Aufbauorganisation/Schnittstellen
- Gestaltung von IT-Systemen
- Weiterentwicklung der Infrastruktur
- IT-Sicherheit
- Basis-Dienste und Verwaltung
- Lehre und Studium
- Forschung

Das Strategiepapier wurde auf der Website des IT-Beirats (eine Kommission des Senats) veröffentlicht.

2.2 Zum Strategieprozess

Die Erstellung des Strategiedokuments erfolgte über einen Zeitraum von mehreren Jahren durch die CIO (Chief Information Officer) mit redaktioneller Unterstützung einer Hilfskraft. Als Input wurden die Notizen aus vorherigen Gesprächen mit den Leitungen von Fakultäten und zentralen Einrichtungen der Hochschule verwendet. Ergänzend wurden Fachliteratur zum Thema (Bode u. Borgeest 2010) und Strategiedokumente anderer Hochschulen (von der Heyde u. a. 2012) genutzt.

Der Entwurf des Strategiedokuments wurde im Laufe einiger Monate im IT-Beirat beraten und mit den Dekanen, den Leitungen der zentralen Einrichtungen und in der Hochschulleitung abgestimmt.

Die IT-Strategie wurde am 17. 12. 2014 durch den Senat verabschiedet. Diskussionsbedarf gab es hinsichtlich einiger Zielsetzungen, die einerseits als zu weitgreifend und andererseits als zu unambitioniert empfunden wurden; die Senator/innen zeigten einen sehr heterogenen Blick auf die Lage. Das Papier wurde mit vielen Enthaltungen und knapper Mehrheit verabschiedet.

Die Strategie wurde im IT-Beirat operationalisiert. Auf halbjährlichen Sitzungen wurden die hoch priorisierten Maßnahmen mit voraussichtlich geringem Aufwand ausgewählt. Dazu wurden Projektvorschläge erarbeitet und der Hochschulleitung zur Bewilligung der nötigen Ressourcen vorgelegt. Der Maßnahmenplan wurde unter Anpassung von

Prioritäten und Aufwänden sowie Streichung abgeschlossener und Aufnahme neuer Maßnahmen laufend fortgeschrieben.

Zum Ende der Geltungsdauer (bis 2018) wurden eine Evaluation und eine Fortschreibung der strategischen Ziele vereinbart. Beides steht nach der Umstrukturierung im CIO-Bereich noch aus.

2.3 Erfahrungen aus dem Prozess

Mit dem Start des Strategieprozesses wurde eine Mischung von Top-down- und Bottom-up-Aktivitäten als sinnvoll angesehen. In vorbereitenden Gesprächen stellte sich heraus, dass die zentralen Einrichtungen und ihre Bedarfe leichter erreichbar waren als die Fakultäten in ihrer Heterogenität. Der offenbar im Entstehungsprozess nicht gedeckte Diskussionsbedarf mag ein Grund für die schwierige Verabschiedung gewesen sein.

In der Umsetzungsphase gab es Irritationen über die Zusammensetzung und Befugnisse des IT-Beirats. Erneut stellte sich die Abstimmung mit den Fakultäten als schwerfälliger heraus, während die Vertreter/innen der Verwaltung und der zentralen Einrichtungen die Austauschplattform schnell nutzten. Bisweilen kollidierten Innovationserwartung und Ressourcenbedarfe, und das Beharrungsvermögen einiger Akteure wurde sichtbar (Kiy u. a. 2017). So konnten vorwiegend diejenigen Maßnahmen umgesetzt werden, die ohne Ressourceneinsatz oder mit externen Mitteln realisierbar waren. Ein transparenter Prozess zur Abbildung vorhandener Ressourcen auf erforderliche Veränderungsprojekte bleibt ein Desiderat.

Als Fazit aus der Umsetzungsphase bleibt festzuhalten: Das Commitment der Hochschulleitung sowohl zum Prozess der Strategiebildung und -operationalisierung allgemein als auch zu den abgeleiteten Maßnahmen im Einzelnen ist zwingend erforderlich, um ein Projektportfoliomanagement sinnvoll durchführen zu können.

3. Die E-Learning-Strategie der Universität Potsdam

Für die Gestaltung von mediengestützter Lehre hat sich die Universität Potsdam 2017 eine auf vier Jahre ausgelegte *E-Learning-Strategie* gegeben, deren Fortschreibung derzeit erarbeitet wird (Grabsch u. a. 2017).

3.1 Zum Strategiedokument

Die E-Learning-Strategie gliedert sich in vier Abschnitte:

- eine Präambel, in der grundsätzliche Verständigungen zur Begriffsverwendung und zum Selbstverständnis von E-Learning an der Universität Potsdam festgehalten sind,
- eine Analyse der (damalig) bestehenden Situation auf Basis einer vergleichenden Bestandsaufnahme,
- die Ableitung von Strukturmaßnahmen und Handlungsfeldern der E-Learning-Entwicklung und
- ein Maßnahmenplan, der mit Priorisierungen und einem Zeithorizont versehen ist.

Dieser Maßnahmenplan war Gegenstand intensiver Diskussion und stellt den aktuellen Fahrplan für die strategischen Entwicklungsvorhaben dar.

Aus den vordringlich umzusetzenden Maßnahmen wurden wiederum fünf Ziele herausgehoben:

- Erarbeitung einer Lehrdeputatsregelung für E-Learning
- einrichtungsübergreifender, zentraler Helpdesk
- engere Einbindung von Lehrenden und Studierenden
- Schaffung von Voraussetzungen für E-Prüfungen/E-Assessment
- E-Learning als niederschwelliges Instrument für Internationalisierung

Die Strategie wurde auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam veröffentlicht.

Abb. 3: Die E-Learning-Strategie und der angegliederte Maßnahmenplan (Stand: Mai 2017)



Ziele und Maßnahmen die innerhalb der nächsten 2 Jahre bearbeitet werden sollen:

Die Nummerierung dient der besseren Orientierung und stellt keine Priorisierung dar.

Nr.	Grobziel	Maßnahmen/ Handlungsziele	Handlungsfeld	Priorität 1 gering 2 mittel 3 hoch	Aufwand 1 gering 2 mittel 3 hoch	Status
1	Das Lehrdeputat für E-Learning soll geregelt werden.	Eine Beschlussvorlage für eine hochschulweite Regelung zur Anrechnung von E-Learning auf die Lehrverpflichtung wird zur Beschlussfassung im Senat eingereicht.	Qualitätsentwicklung	2	2	Ein Entwurf für die Beschlussvorlage ist erstellt, Erprobungsphase muss geplant werden.
2	Ein Qualitätsmanagement für E-Learning-Dienste und -Angebote soll entwickelt werden.	Ein umfassendes Qualitätsmanagementkonzept für E-Learning-Dienste und -Angebote soll entwickelt werden.	Qualitätsentwicklung	3	3	Qualitätssicherung findet bereits direkt mittels Lehrveranstaltungs-kritik, indirekt durch ein breites Weiterbildungsangebot statt. Die Systematik der „Qualitätszweifel für E-Learning“ bedarf einer Weiterentwicklung und Abstimmung.
3	Die Supportangebote für technische Dienste werden einrichtungübergreifend ausgebaut.	Es soll ein einrichtungübergreifender, zentraler Helpdesk eingerichtet werden. Der Helpdesk soll zentrale Anlaufstelle für alle Fragen rund um E-Learning werden.	Qualitätsentwicklung	3	3	Supportangebote sind aktuell nach Einrichtungen /Projekten unterteilt. Ein zentraler Anlaufpunkt existiert nicht.
4	Innovationen als Querschnittsaufgabe werden angeregt.	Es sollen freie Ressourcen für innovative Projekte bei Mitarbeiter(innen) eingeplant werden.	Innovationen verstetigen	2	3	Dieses Herangehen wäre vollkommen neu und erfordert umfangreiche Abstimmungsprozesse in Verwaltung und Fakultäten.

3.2 Zum Strategieprozess

Für die Erstellung der E-Learning-Strategie wurde eine Redaktionsgruppe eingesetzt, in der sich Autorinnen und Autoren aus Einrichtungen und Projekten, die für zentrale E-Learning-Dienste verantwortlich zeichnen, zusammengefunden haben. Der Input für diese Redaktionsgruppe ging aus einer Bestandsaufnahme zum E-Learning an der Universität Potsdam hervor, die im Auftrag des Präsidiums 2014 vorgelegt wurde.

Ergebnis dieser Arbeitsphase war eine Entwurfsfassung der E-Learning-Strategie, die im Jahr 2015 dem Senat der Universität Potsdam vorgelegt und ohne Beschlussfassung zur weiteren Bearbeitung an die Redaktionsgruppe zurückgereicht wurde. Im weiteren Verlauf wurden zahlreiche Rückmeldungen berücksichtigt und zu einer neuen Fassung verdichtet. Die Änderungen betrafen insbesondere die Priorisierung der Maßnahmen und die Formulierung von grundsätzlichen Orientierungen. Die erneute Beschlussvorlage wurde am 25. 01. 2017 durch den Senat beschlossen.

Ein wesentliches Element der E-Learning Strategie war die Einsetzung einer Steuerungsgruppe. Diese koordiniert die Umsetzung der Strategie, arbeitet konkrete Projektvorschläge aus und thematisiert aktuelle Fragestellungen der E-Learning-Entwicklung. Weitere Kernaufgaben sind die Fortschreibung des Maßnahmenplans und die Berichterstattung an den Senat und die Hochschulleitung.

Die Steuerungsgruppe hat den Stand der Maßnahmen zum Ende des Berichtszeitraums 2018–2020 evaluiert. Der größte Teil der prioritären Maßnahmen wurde erfolgreich umgesetzt. Derzeit bereitet die Steuerungsgruppe eine Fortschreibung der E-Learning-Strategie vor.

3.3 Erfahrungen aus dem Prozess

Ein Ausgangspunkt des E-Learning-Strategieprozesses war aus Sicht der Redaktionsgruppe, „die gute Ausgangslage [zu] nutzen, um das E-Learning an der Uni Potsdam in der Breite zur Anwendung zu bringen und die organisatorischen Grundlagen zu konsolidieren“ (Lucke u. Hafer, 2017). Die Redaktionsgruppe konnte in der rund einjährigen Arbeitsphase die verschiedenen Perspektiven und Bedarfe zentraler Akteure berücksichtigen und eine gemeinsame Positionierung und Zielsetzung erreichen.

In der Diskussion der ersten Fassung im Senat der Universität wurde deutlich, dass ein solcher Verständigungsprozess auf allen Arbeitsebenen stattfinden muss und die enge Beteiligung beispielsweise der

Fakultäten notwendig ist. Dies führte zu einer zweiten intensiven Phase der Aushandlung des Textes, in der umfangreiche redaktionelle Änderungen stattfanden, sich aber auch ein weitgehender Konsens über die wesentlichen Eckpunkte bestätigte. In dieser Überarbeitungsphase waren demnach die Studiendekan*innen, die Beauftragten für Qualitätsmanagement sowie das Präsidium eingebunden, die ihre jeweiligen Perspektiven einbrachten. Strategie und Maßnahmenplan sind so zu einem zentralen handlungsleitenden Dokument der E-Learning-Entwicklung sowohl der zentralen Einrichtungen als auch verschiedener Einzelakteure geworden.

Die Vor- und Nachteile dieser notwendigen, teils nachholenden Aushandlungsprozesse, die anhand eines bestehenden Entwurfs initiiert und durchgeführt wurden, konnten wir wissenschaftlich aufbereiten und u. a. in Form eines Gastvortrags auf einer Veranstaltung des Hochschulforums Digitalisierung 2017 weitergeben. Die gemachten Erfahrungen gingen darüber hinaus in die Erarbeitung einer Regelung für die Anrechnung von E-Learning in das Lehrdeputat ein, in dem die bewusste Gestaltung solcher Aushandlungen auf den verschiedenen Ebenen der Hochschule als Teil von Strategiebildungsprozessen in Hochschulen reflektiert wurde (Klages u. a. 2019).

4. Die Forschungsdatenstrategie der Universität Potsdam

Die Universität Potsdam hat sich 2019 eine Policy sowie eine auf vier Jahre ausgelegte Strategie zu Forschungsdaten gegeben. Dabei formuliert die *Forschungsdaten-Policy* Anforderungen an den Umgang mit Forschungsdaten mit dem primären Ziel eines Kulturwandels (Universität Potsdam 2020a). Die *Forschungsdatenstrategie 2019–2022* definiert die technischen und organisatorischen Voraussetzungen zur Einhaltung der Policy, zu deren Schaffung sich die Universität verpflichtet (Universität Potsdam 2020b). Es handelt sich also um zwei im selben Prozess erarbeitete, aufeinander bezogene strategische Dokumente mit unterschiedlichen Stoßrichtungen und Zielgruppen. Im Folgenden wird die Forschungsdatenstrategie fokussiert.

4.1 Zum Strategiedokument

Die Forschungsdatenstrategie umfasst einen Hauptteil von 23 Seiten (inklusive einer mehrseitigen Tabelle und einer ganzseitigen Abbildung) sowie Anhänge von 33 Seiten. Kernstück ist die Festlegung von 22 Handlungszielen in den drei Handlungsfeldern

- IT-Infrastruktur für die Forschung,
- dedizierte Forschungsdaten-Dienste sowie
- Vernetzung und Kommunikation.

Der Hauptteil enthält außerdem eine Analyse der Ausgangssituation und Regelungen zur Umsetzung der Strategie. Die Anhänge dokumentieren den Prozess und die verwendete Methodik zur Selbstbewertung.

Abb. 4: Titelblatt und Handlungsziele der Forschungsdatenstrategie (Stand: Oktober 2019)

Nr.	Handlungsfeld	Großziel	Handlungsziel	Priorität
1	Infrastruktur	Storage/Server	Speicher (Reihe)	Hoch
2	Infrastruktur	Storage/Server	Speicher (Spitze)	Hoch
3	Infrastruktur	Unterstützung dezentrale IT	Zentrales Backup	Hoch ¹
4	Infrastruktur	Unterstützung dezentrale IT	Beschaffung/ Betrieb	Mittel
5	Infrastruktur	Unterstützung dezentrale IT	Netzmanagement	Mittel
6	Infrastruktur	Kooperationsdienste	Nachbarschaft sichern	Hoch
7	Infrastruktur	Kooperationsdienste	Weitere Dienste	Mittel
8	Infrastruktur	Sicherheitskonzept	Berücksichtigung FD	Anforderung ²
9	Infrastruktur	Leistungskatalog	Definition	Hoch
10	Infrastruktur	Leistungskatalog	Überführung	Mittel
11	Infrastruktur	Bus	Berücksichtigung FD	Anforderung ²
12	FD-Dienste	Information	Website	Hoch
13	FD-Dienste	Information	Beratung	Hoch ³
14	FD-Dienste	Information	Schulung	Mittel/Niedrig ⁴
15	FD-Dienste	Archiv/Publikation	Einstream-Archiv	Hoch
16	FD-Dienste	Archiv/Publikation	Daterepublikation	Mittel
17	FD-Dienste	Archiv/Publikation	Publikationsnachweis	Mittel
18	FD-Dienste	Archiv/Publikation	Langzeitarchivierung	Niedrig
19	FD-Dienste	Domitilfähigkeit	INF-Projekte	Mittel
20	Kommunikation	Vernetzung	zu Forschungs-IT	Hoch
21	Kommunikation	Vernetzung	zu FDM & Open Science	Hoch
22	Kommunikation	Öffentlichkeitsarbeit	zu FDM & Open Science	Mittel

¹ Vorhanden, Priorität: Nachhaltigkeit und Nachbarschaft
² Anforderungen an einen Prozess außerhalb der Governance zur Umsetzung der Forschungsdatenstrategie
³ Vorhanden, Priorität: Bewerbung
⁴ Vorhanden, Priorität: Bewerbung/Weiterentwicklung

4.2 Zum Strategieprozess

Die Ausgangsbedingungen für einen Strategieprozess zu Forschungsdaten an der Universität Potsdam waren günstig: Das Forschungsdatenmanagement (FDM) war bereits durch die IT-Strategie (2014) und die Open-Access-Strategie (2015) als zukünftiges Handlungsfeld benannt worden. Zudem waren strukturierte Entwicklungsprozesse für institutionelles FDM an Hochschulen zu diesem Zeitpunkt noch aus Drittmitteln förderfähig.

Der Strategieprozess wurde von der Senatskommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs (FNK) beauftragt. Dazu wurde eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe eingesetzt mit dem Auftrag, Vorschläge für ein an den Bedarfen der Forschenden ausgerichtetes institutionelles Forschungsdatenmanagement zu machen. Der Strategieprozess wurde im Kontext des BMBF-Verbundprojekts *FDMentor* (05/2017 bis 04/2019, vgl. Helbig et al. 2019) durchgeführt. Im Arbeitspaket *Strategieentwicklung* erarbeitete das FDM-Team von Universitätsbibliothek (UB) und Zentrum für Informationstechnologie und Medienmanagement (ZIM) ein Referenzmodell für Stakeholder-zentrierte Strategieprozesse für institutionelles FDM im deutschen Wissenschaftskontext (Hartmann et al. 2019). Dieses diente als Grundlage für Selbstbewertung und Zielfestlegung durch die Arbeitsgruppe.

In der Arbeitsgruppe waren Mitglieder aus Forschung, Hochschulleitung und zentralen Einrichtungen vertreten. Dabei vertraten die Forschenden die Breite der an der Universität vertretenen Arten von Forschungsdaten. Die Arbeitsgruppe tagte zwischen Juni 2018 und Mai 2019 neun Mal. Die Sitzungen wurden durch das gemeinsame FDM-Team von UB und ZIM vorbereitet und moderiert. Auch die Endredaktion der Ergebnisdokumente erfolgte durch das FDM-Team. Die Ergebnisdokumente wurden der FNK im Juni 2019 vorgelegt und nach intensiver Diskussion unverändert zur Beschlussfassung weitergeleitet. Die Forschungsdatenstrategie wurde am 04. 09. 2019 vom Präsidium verabschiedet und 25. 09. 2019 nach kurzer, konstruktiver Diskussion vom Senat zustimmend zur Kenntnis genommen. Um eine angemessene Verbreitung sicherzustellen und die Akzeptanz zu fördern, wurde sie DOI-identifiziert und mit ansprechendem Layout im Universitätsverlag Potsdam elektronisch veröffentlicht.

Die Umsetzung der Forschungsdatenstrategie in den zentralen Einrichtungen wird operativ vom FDM-Team von UB und ZIM koordiniert, von einer mit Führungspersönlichkeiten besetzten Steuerungsgruppe strategisch geleitet und von der nun permanent eingerichteten AG Forschungsdaten aus Sicht der Forschenden begleitet. Eine Evaluation und Fortschreibung von Policy und Strategie ist für spätestens 2023 avisiert.

4.3 Erfahrungen aus dem Prozess

Die systematische und gleichberechtigte Einbindung verschiedener Perspektiven und Expertisen – Forschende verschiedener Disziplinen als interne Kund/innen, Verwaltung und Infrastruktur als interne Anbieter/innen und Hochschulleitung als Entscheidungsebene – ermöglichte einen inhaltlichen Austausch auf hohem Niveau, führte aber auch zu teils langwierigen und wiederholten Diskussionen kritischer Punkte. Dank hochschulöffentlicher Einladung nahmen neben den von den Bereichen und Fakultäten als Mitglieder benannten Personen einige Gäste regelmäßig teil und bereicherten die Diskussion.

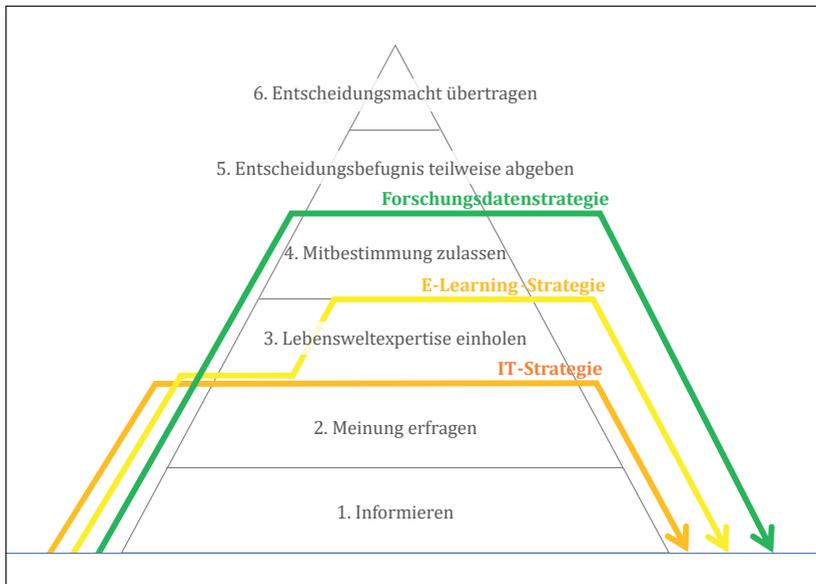
Aus dem hohen Engagement der Prozessbeteiligten ergaben sich drei Arten von Kollateralnutzen: Es kam zur Vernetzung wichtiger Akteure mit FDM-Expertise an der Universität, die sich zwar kannten, jedoch zu diesem Thema bisher nicht im Austausch waren. Auch über den Kreis der direkt Beteiligten hinaus wurde die Wahrnehmung der Relevanz des Themas in den Fakultäten und zentralen Einrichtungen gesteigert. Und bei den direkt Beteiligten aller Statusgruppen und Hierarchieebenen ergab sich eine weitere Kompetenzentwicklung zum FDM, ergänzend zu bereits bestehender fachlicher Expertise.

Allerdings ist ein Prozess dieser Art für alle Beteiligten aufwendig und in der Betreuung personalintensiv. Zusätzlich zu dem BMBF-Projekt für die Entwicklung des Referenzmodells wurden hauseigene Projektmittel zur Durchführung des Prozesses und vorwegnehmenden Umsetzung bestimmter Punkte eingesetzt. Hinzu kam die Begleitung des Prozesses durch Bestandspersonal in der Universitätsbibliothek und im Zentrum für Informationstechnologie und Medienmanagement (ZIM).

5. Zusammenfassung und Empfehlungen

Die drei vorgestellten Strategieprozesse waren auf verschiedenen Stufen der Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger (2019) angesiedelt, wie die nachfolgende Abbildung 5 zeigt. Zudem fand bei der E-Learning-Strategie im Prozessverlauf ein Stufenwechsel statt. Die Universität Potsdam hat in den letzten Jahren in ihren Strategiebildungsprozessen eine Entwicklung durchgemacht und punktuell mehr Partizipation erprobt.

Abb. 5: Die Strategieprozesse entlang der Partizipationspyramide



Die erzielten Ergebnisse sollten die in den (partizipativen) Prozess zur Strategiebildung eingebrachte Kraft rechtfertigen. Als Kriterien zur Bestimmung dieses Erfolgs kommen verschiedene Aspekte in Frage:

- Der Diskussionsprozess und das Stimmenverhältnis bei der Beschlussfassung sind ein eher schwacher Indikator.
- Der Umsetzungsstand von konkreten Maßnahmen (Strukturen, Prozesse, Projekte) ist ein praktikabler Indikator, kann jedoch nicht frühzeitig bestimmt werden.
- Eine handlungsleitende Funktion für einzelne Akteure, im Sinne von Orientierungspunkten für die dezentrale Kulturentwicklung, ist ein starker Erfolgsindikator.
- Die Reflexion und wissenschaftliche Aufbereitung aufgeworfener Fragen und entwickelter Lösungen sind ein Indikator für eine bewusste Prozessgestaltung.

Die nachfolgende Tabelle 1 liefert eine Einschätzung der drei vorgestellten Strategieprozesse anhand dieser Erfolgskriterien.

Tab. 1: Vergleichende Bewertung des Erfolgs der Strategieprozesse (+ positiv, o neutral, – schwierig, ? noch unklar)

	Beschluss	Umsetzung	Kulturwandel	wissenschaftl. Aufbereitung
IT-Strategie	-	o	-	+
E-Learning-Strategie	o	+	o	+
Forschungsdatenstrategie	+	?	+	+

Auf Basis der vergleichenden Betrachtung von Partizipationsgraden und Umsetzungserfolgen der betrachteten Strategien kann resümiert werden, dass die Art und Weise des Erstellungsprozesses den Erfolg der Umsetzung beeinflusst. Die beschriebenen Erfahrungen stützen die These, dass ein höherer Grad an Partizipation gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung schafft. Für künftige Strategiebildungen können daher folgende Empfehlungen ausgesprochen werden:

- Die für die Beschlussfassung zuständigen Gremien sollten bereits in die Auftragserteilung eingebunden werden. Das legitimiert den Prozess und verringert sachlich nicht begründete Widerstände.
- Bei der Erstellung der Strategie sollte die in der Breite der Hochschule vorhandene Expertise in einem partizipativen Prozess (mitbestimmend, nicht nur beratend) einbezogen werden. Individuelle Partizipationsbedürfnisse können jedoch variieren.
- Eine hochwertige Veröffentlichung der Strategie sowie deren breite Kommunikation über etablierte Kanäle (innerhalb wie außerhalb der Hochschule) tragen zu deren Akzeptanz bei.
- Gerade nach einer partizipativen Erstellung kann Frustration entstehen, wenn die Umsetzung ausbleibt, z. B. mangels Mobilisierungs-/Verstetigungsressourcen. Das kann das Thema, aber auch partizipative Prozesse insgesamt nachhaltig beschädigen. Dies sollte bereits bei der Beauftragung berücksichtigt werden.

Der Prozess der Strategiebildung und -fortschreibung – erst recht in partizipativer Form – kann nicht nebenbei erfolgen (Kotter 1995). Personal mit Prozess- und Fachwissen in den beteiligten Bereichen ist nötig.

Ob und inwieweit die abgeleiteten Thesen und Empfehlungen haltbar sind, muss in künftigen Strategiebildungsprozessen geprüft werden.

Danksagung

Das Teilvorhaben *Strategieentwicklung* mit der Fördernummer 16FDM013 wurde im Rahmen des Verbundprojekts *FDmentor* vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Berthold, C. (2011): Als ob es einen Sinn machen würde ... Strategisches Management an Hochschulen, Arbeitspapier 140, Gütersloh: CHE.
- Bode, A./Borgeest, R. (2010): Informationsmanagement in Hochschulen, Heidelberg: Springer.
- Cohen, M./March, J. (1974): Leadership and Ambiguity: The American College President, Hightstown, NJ: McGraw-Hill.
- Getto, B./Kerres, M. (2017): Akteure der Digitalisierung im Hochschulsystem: Modernisierung oder Profilierung? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12 (1), S. 123–142.
- Grabsch, G./Grünewald, F./Hafer, J./Lucke, U./Schulz, S./Schumann, M./Zeigermann, K. (2017): E-Learning-Strategie der Universität Potsdam 2017–2021. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-397916>.
- Hartmann, N./Jacob, B./Weiß, N. (2019): RISE-DE – Referenzmodell für Strategieprozesse im institutionellen Forschungsdatenmanagement (Version 1.0), Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3585556>.
- Helbig, K./Biernacka, K./Buchholz, P./Dolzycka, D./Hartmann, N./Hartmann, T./Hiemenz, B. M./Jacob, B./Kuberek, M./Weiß, N./Dreyer, M. (2019): Lösungen und Leitfäden für das institutionelle Forschungsdatenmanagement. In: O-Bib – Das Offene Bibliotheksjournal, 6 (3), S. 21–39. <https://doi.org/10.5282/o-bib/2019H3S21-39>.
- von der Heyde, M. u. a. (2012): Treiben oder getrieben werden? IT-Strategie in Hochschulen. Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung in Lehre und Forschung. https://www.zki.de/fileadmin/zki/Arbeitskreise/IT-SF/webdav/web-public/Publikation/EndredaktionPapier_120130-final.pdf.
- Kiy, A./List, C./Lucke, U. (2017): A virtual environment and infrastructure to ensure future readiness of Computer Centers. In: European Journal of Higher Education IT, 2017-1.
- Klages, B./Hafer, J./Schumann, M. (2019): Es ist mit Verzögerungen zu rechnen! Organisationale Auseinandersetzungen bei der Entwicklung einer Regelung zur Anrechnung von E-Learning-Veranstaltungen auf das Lehrdeputat. In: Teilhabe in der digitalen Bildungswelt, Münster: Waxmann, S. 55–65.
- Kotter, J. (1995): Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. Harvard Business Review.

- Lucke, U. (2014): IT-Strategie der Universität Potsdam. <https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/senat-01/IT-Strategie-2014-12-17.pdf>.
- Lucke, U./Hafer, J. (2017): E-Learning-Strategie der Uni Potsdam. Strategieworkshop Hochschulforum Digitalisierung.
- Mintzberg, H. (1979): The structuring of organizations – A synthesis of the research, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1995): Die strategische Planung – Aufstieg, Niedergang und Neubestimmung, München: Hanser.
- Straßburger, G./Rieger, J. (2019): Partizipation kompakt, Weinheim: Beltz Juventa.
- Universität Potsdam (2020a): Forschungsdaten-Policy und Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Forschungsdaten. Lesefassung, Stand: Oktober 2019. Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-44437>.
- Universität Potsdam (2020b): Forschungsdatenstrategie 2019–2022. Lesefassung. Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-44436>.
- Weick, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), S. 1–19.

Prof. Dr. Ulrike LUCKE hat seit 2010 den Lehrstuhl für Komplexe Multimediale Anwendungsarchitekturen an der Universität Potsdam inne. Sie studierte Informatik an der Universität Rostock, promovierte und habilitierte dort in diesem Fach. Ihre Forschungsinteressen umfassen komplexe Infrastrukturen für mediengestützte Lehre und Forschung. In der Gesellschaft für Informatik (GI) war sie von 2008 bis 2014 Sprecherin der Fachgruppe E-Learning, von 2014 bis 2020 war sie Mitglied im GI-Präsidium und seit 2020 ist sie Vizepräsidentin der GI. An der Universität Potsdam war sie von 2010 bis 2018 Chief Information Officer. Seit 2016 ist sie stellvertretende Vorsitzende des deutschen Hochschul CIO Vereins. ORCID iD: 0000-0003-4049-8088

Jörg HAFER ist Leiter des Bereichs „Lehre und Medien“ im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) an der Universität Potsdam. Er studierte Pädagogik, Soziologie und Philosophie in Frankfurt a. M., Karlsruhe und Leiden (NL). Seit 1999 ist er im E-Learning Bereich tätig, unter anderem in der Produktentwicklung, didaktischen Konzeption, Beratung, als Dozent und Projektleiter, später als Gründer. Seit

2007 ist er an der Universität Potsdam in der mediendidaktischen Weiterbildung und Qualitätsentwicklung beschäftigt. Seine thematischen Interessen richten sich vor allem auf die Kopplungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen medienkulturellen sowie bildungstechnologischen Entwicklungen und der Digitalisierung der (Hochschul-)Bildung. Jörg Hafer ist seit 2016 Mitglied im Vorstand der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) e. V.

ORCID iD: 0000-0002-1031-210X

Niklas HARTMANN ist stellvertretender Leiter des Dezernats Forschungs- und Publikationsunterstützung der Universitätsbibliothek Potsdam. Unter anderem koordiniert er die Aktivitäten der Universitätsbibliothek und des Zentrums für Informationstechnologie und Medienmanagement im Bereich Forschungsdaten. Vor seiner postgradualen Ausbildung zum wissenschaftlichen Bibliothekar an der Humboldt-Universität und der Staatsbibliothek zu Berlin studierte er Geoökologie in Potsdam und Wageningen (Niederlande) sowie Wissenschaftssoziologie in Lancaster (Großbritannien).

ORCID iD: 0000-0002-7328-3625

Thi To-Uyen Nguyen/Benjamin Klages/Stefanie Goertz

Ein Hochschulentwicklungsprojekt als Netzwerk

Identifikation von Potenzial in der Diversität

ABSTRACT: Arbeiten in projektbasierten Netzwerken gewinnt auch im Hochschulbereich immer mehr an Bedeutung. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer empirisch begründeten, sozialen Netzwerkanalyse zum dezentral aufgestellten Qualitätspakt-Lehre-Projekt *QueLL - Qualität etablieren in Lehre und Lernen* aus netzwerktheoretischer Perspektive betrachtet. Entgegen der allgemeinen Auffassung, dass die Wirksamkeit eines Netzwerks vor allem von starken Verbindungen profitiert, soll argumentiert werden, dass ins-

besondere die schwachen Verbindungen wesentliches Potenzial für innovationsorientierten Wissens- und Informationsaustausch haben. Für Hochschulen als lose gekoppelte Organisationen ergeben sich hieraus sowohl Möglichkeitsräume zu agilem Handeln als auch zu spezifischen Formen der Steuerung von Entwicklungsprojekten.

KEYWORDS: Hochschulentwicklung, Drittmittelprojekte, Netzwerktheorie, schwache Verbindungen, strukturelle Lächer

1. Einleitung

Insbesondere infolge des Bologna-Prozesses sind Anforderungen an Lehre und Lernen in den Mittelpunkt gerückt (Kloke u. Krücken 2012). Mit der Intention, aktuellen Bedarfen der deutschen Hochschullandschaft zu entsprechen, unterstützt das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) Hochschulen bei der Entwicklung und Umsetzung bedarfsgerechter Maßnahmen für optimierte Lehr- und Lernbedingungen. In Form einer wettbewerblich vergebenen Projektförderung wurden den Hochschulen im gesamten Bundesgebiet zwischen 2011 und 2020 zu diesem Zweck Mittel in Höhe von insgesamt rund zwei Milliarden Euro zur Verfügung gestellt (Bundesministerium für Bildung und Forschung o. D.). Die 2019 verabschiedete Bund-Land-Vereinbarung *Innovation in der Hochschullehre* soll ab 2021 die projektgeförderte Weiterentwicklung der Hochschullehre fortsetzen. Aber nicht nur Bund und Länder, sondern auch verschiedene Stiftungen und immer mehr Hochschulpräsidien konzipieren Ausschreibungen für Mittel, die in einem zeitlich begrenzten Rahmen der Hochschullehre zugutekommen. Das kompetitive Einwerben projektbefristeter Gelder und somit das Zusammenarbeiten in Personalstrukturen, die an der jeweiligen Mittelvergabe ausgerichtet sind – länger schon gängige Praxis in der Forschung – spielt demnach nun auch in der Hochschullehre zunehmend eine Rolle.

Die Universität Potsdam wird im Qualitätspakt-Lehre-Projekt mit ca. drei Millionen Euro jährlich gefördert. Das Projekt unterstützt die Personalausstattung in Studienbereichen mit besonders schlechten Betreuungsrelationen an fünf Fakultäten und finanziert darüber hinaus vier hochschulweite Teilprojekte zu den Querschnittsthemen Berufsorientierung und Internationalisierung, Studieneingangsphase, Hochschuldidaktik und E-Learning. Im Sinne der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit wurden für die Projektlaufzeit keine neuen (parallelen) Strukturen aufgebaut, sondern die Maßnahmen wurden – den Eigenlogiken und Handlungseinheiten einer Hochschule entsprechend – in die vorhandenen Einrichtungen der Universität Potsdam integriert, die für den jeweiligen Themenbereich zuständig sind (Universität Potsdam 2015, S. 25). Infolge dessen fand die inhaltliche Weiterentwicklung der Maßnahmen auf dezentraler Ebene statt und die Teilprojektleiter/innen sowie ihre Mitarbeitenden agierten über die gesamte Breite der Universität mit ihren drei Standorten. Das Projekt war und ist somit nicht nur thematisch, sondern auch aus Standortperspektive weit gestreut und spiegelt

das konzeptuelle Bild einer Hochschule als lose gekoppeltes System wider (Weick 1976). Diesen losen Kopplungen lassen sich hinsichtlich der Nachhaltigkeit von Projekten aus Sicht der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre Vor- und Nachteile zuschreiben: Einerseits gelingt ein Transfer von Ideen und Innovationen buchstäblich nicht einfach; so verhindern bspw. im Bereich der Studiengangentwicklung fachliche Unterschiede, dass Inhalte von den Geistes- in die Naturwissenschaften und umgekehrt einfach übertragen werden können. Andererseits können Veränderungen gerade aufgrund der schwachen Kopplung und wenigen strukturellen Abhängigkeiten eher initiiert werden (vgl. Schmidt 2018).

Für die zweite Förderphase (2016–2020) wurde vor diesem Hintergrund das explizite Ziel einer verstärkten Vernetzung der Teilprojekte untereinander formuliert (Universität Potsdam 2015, S. 25). Insbesondere durch eine zentral verortete Projektkoordination sollte ein bloßes Nebeneinander der verschiedenen, aufgrund ihrer unterschiedlichen Themenschwerpunkte sehr heterogenen Teilprojekte vermieden und die Identifizierung eventueller Synergieeffekte ermöglicht werden. Während unter anderem die Finanzverwaltung des Projekts in den Aufgabenbereich der zentralen Koordination fiel, lag die Verantwortung für die inhaltliche Ausgestaltung der jeweiligen Maßnahmen nach wie vor bei den Teilprojektleiter/innen.

Im Jahr 2017 wurde im Projekt eine soziale Netzwerkanalyse durchgeführt mit dem Ziel, die Aspekte der Zusammenarbeit zwischen beteiligten Personen zu identifizieren und anhand quantitativer Kennzahlen zu analysieren.¹ Einige Jahre nach Projektstart waren bestimmte Strukturen weitgehend etabliert, gleichzeitig hatte das Projekt zu diesem Zeitpunkt eine Vielzahl von Personalabgängen sowie -neuzugängen zu verzeichnen, bedingt durch das Ende der ersten sowie den Beginn der zweiten Förderphase. Ein aus netzwerktheoretischer Perspektive spannender Moment, da er es ermöglichte, sich der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Personenabhängigkeit und Stabilität eines Netzwerks anzunähern. Es zeigte sich unter anderem, dass wie erwartet einige zentrale Knotenpunkte entstanden waren, sich aber keine gleichverteilte Netzwerkstruktur etabliert hatte. Gleichzeitig wurde sichtbar, wo im Netzwerk diese Knotenpunkte konkret entstanden sind und wie stark sie ausgeprägt waren, was teilweise unerwartet war.

1 Neben einer das gesamte Projekt umfassenden Netzwerkanalyse wurden für die fächerübergreifenden Maßnahmen individualisierte Berichte erstellt. Aufgrund der in diesem Artikel behandelten Fragestellungen steht hier die Netzwerkanalyse des Gesamtprojekts im Fokus.

Dieser Beitrag soll der Frage nachgehen, welche Art von Beziehungen innerhalb des QueLL-Projekts überwiegen und was diese über dessen Netzwerk aussagen. Charakteristisch für viele Drittmittelprojekte ist auch dieses auf Grundlage einer gemeinsamen finanziellen Förderung entstanden und hat mit der Verbesserung der Betreuung der Studierenden und der Lehrqualität an Hochschulen im Allgemeinen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. D.) eine breit aufgestellte thematische Klammer. Deshalb wird der Frage nach generalisierbaren Erkenntnissen nachgegangen, die aus netzwerktheoretischer Sicht von Relevanz für Steuerung und Umgang mit Projektergebnissen sein könnten. Hierzu werden zunächst die Methode und die Ergebnisse der im QueLL-Projekt erhobenen Netzwerkanalyse dargestellt, um sie anschließend im Kontext einschlägiger Literatur im Zusammenhang der Netzwerktheorie zu diskutieren. Anhand einer netzwerktheoretisch orientierten Diskussion der empirischen Ergebnisse wird die These vertreten, dass Netzwerke mit *schwachen Beziehungen* Potenzial zum agilen Handeln haben und zu spezifischen Formen der Steuerung an Hochschulen beitragen können.

2. Eine Netzwerkanalyse des Projektzusammenhangs

Ein soziales Netzwerk kann als Beziehungsgeflecht individueller Akteure verstanden werden, die für einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeiten, um so ihre partikularen Ziele besser erreichen zu können als durch nichtkoordiniertes Handeln (vgl. Weyer u. Abel 2010). Soziale Netzwerke stellen die Basis für Austausch-, Informations- und Kommunikationsprozesse zwischen Individuen, Gruppen und Organisationen dar. Zur Beschreibung und Analyse der Strukturen und Interaktionen eines sozialen Netzwerks eignet sich die soziale Netzwerkanalyse, mit der sich auf Basis der mathematischen Graphentheorie Beziehungs- und Zusammenarbeitsstrukturen visualisieren und quantifizieren lassen (Scott 2011; Trappmann u. a. 2011; Wassermann u. Faust 1994). Gerade in interdisziplinären und strukturübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten bietet die soziale Netzwerkanalyse Möglichkeiten, formatives Steuerungswissen bereitzustellen, indem sich Prozesse der Kommunikation, Information und Beratung identifizieren lassen. Ferner können für das Netzwerk relevante oder vorteilhafte Positionen erkannt werden; beispielsweise können Personen gefunden werden, die am schnellsten Zugang zu Informationen oder anderen Ressourcen ha-

ben, oder Personen, die zu bestimmten Fragen am häufigsten als Ansprechperson genannt wurden. Für das Qualitätspakt-Lehre-Projekt der Universität Potsdam stellte diese im Hochschulkontext bisher selten angewandte Methode demnach ein geeignetes Instrument dar, das oben genannte Ziel einer verstärkten Vernetzung untereinander in den Kontext des Projekts einordnen zu können.

2.1 Methodische Zugänge

Mit der Anwendung der sozialen Netzwerkanalyse im Rahmen der Projektevaluation kann eine Reihe von Forschungsfragen empirisch beantwortet werden, die dem Aspekt der Vernetzung zwischen Projekten und Projektmitarbeiter/innen Rechnung tragen. Fragestellungen, die sich mithilfe der sozialen Netzwerkanalyse beantworten lassen, lauten²:

- Wie dicht sind die Beziehungen im Netzwerk zwischen einzelnen Personen und inwiefern beruhen diese Beziehungen auf Wechselseitigkeit?
- Gibt es zentrale Personen im Netzwerk? Wer sind die sogenannten Gatekeeper bzw. Mittelspersonen?
- Wie schnell lassen sich Informationen innerhalb des Netzwerks verbreiten?
- Wie stabil ist das Netzwerk?

Ein erster zentraler Punkt der sozialen Netzwerkanalyse ist die Festlegung der Untersuchungseinheiten und damit verbunden die systematische Abgrenzung durch eine Auswahl der Akteure.³ Das QueLL-Projekt umfasst insgesamt elf Teilprojekte, davon vier fächerübergreifende. Es wurde eine Liste mit relevanten Personen definiert, um die zu untersuchende Grundgesamtheit festzulegen. Zu den relevanten Personen gehörten die Projektleitung, die jeweilige Teilprojektleitung sowie Projektmitarbeitende, die über die Projektgelder finanziert werden. Ebenfalls als relevante Personen definiert wurden wichtige Ansprechpersonen, die inhaltlich Projektaufgaben ausführen. Projektmitarbeitende, die aus-

2 Diese genannten Konstrukte werden im Zusammenhang mit der Beschreibung der Kennzahlen der sozialen Netzwerkanalyse in Abschnitt 2.1 näher beschrieben.

3 Mit der Vorabauswahl (*fixed-choice*) ist bereits eine Entscheidung über die Struktur des Netzwerks getroffen worden (vgl. Jansen 2006). Der Vorteil hierbei ist, dass die Netzwerkstruktur klar vordefiniert ist und alle befragten Beteiligten die gleiche Antwortbasis erhalten, was außerdem die Auswertung erleichtert. Der Nachteil ist, dass weitere möglicherweise relevante Personen nicht berücksichtigt werden könnten.

schließlich für die Finanzverwaltung zuständig sind, sowie wissenschaftliche Hilfskräfte wurden nicht in die Stichprobe einbezogen. Das QueLL-Projekt als soziales Netzwerk wurde somit auf 49 Personen eingegrenzt.

Da die soziale Netzwerkanalyse als Methode in Projektevaluationen bislang kaum durchgeführt worden ist und somit für diesen Kontext keine gesonderten etablierten Instrumente existieren, wurde von den Potsdamer Kolleg/innen Lohse-Bossenz, Hermanns und Ratzlaff (2016) ein Fragebogen für das Projekt in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung neu entwickelt. Dieser Fragebogen wurde in dieser Erhebung über die Befragungssoftware QUAMP umgesetzt und den Befragten online zur Verfügung gestellt. Zunächst erhielten die Befragten eine Liste mit Namen aller Projektmitarbeitenden und sollten angeben, ob sie diese Person namentlich kennen. Die Befragten gaben ihre Antwort mit „ja“ oder „nein“ an. Durch ein eingestelltes Filtersystem wurden die Befragten im nächsten Schritt für alle ihnen namentlich bekannten Personen gefragt, ob ...

1. sie wissen, womit sich diese Person inhaltlich beschäftigt,
2. diese Person für sie Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner ist ...
 - a) bei fachlichen Fragen,
 - b) bei methodischen Fragen,
 - c) bei projektorganisatorischen Fragen,
3. sie mit dieser Person kooperieren im Sinne einer gemeinsamen Projektdurchführung bzw. bei Publikationen.

Insgesamt 45 der 49 identifizierten Personen beantworteten den Fragebogen vollständig, womit sich eine Rücklaufquote von 92 % ergab.

Im ersten Schritt der Analyse wurden relevante Kennzahlen der sozialen Netzwerkanalyse für das QueLL-Projekt zu den sechs in der Befragung erhobenen Aspekten berechnet:

- Kenntnis des Namens
- Kenntnis der Arbeitsinhalte
- Fachliche Ansprechperson
- Methodische Ansprechperson
- Projektorganisatorische Ansprechperson
- Aktuelle Kooperation

Die Analyse eines Netzwerks kann für jede Frage auf zwei Wegen erfolgen: auf der Gesamtnetzebene und auf der Individualebene. Während Ersteres die Struktur des Gesamtnetzwerks beschreibt, beziehen sich die Individualwerte auf die aktuellen Positionen bzw. die strukturelle Einbettung einzelner Personen im Netzwerk. Zu Zwecken der Anony-

mität werden die Individualwerte in der vorliegenden Netzwerkanalyse zusammengefasst und für das Gesamtnetzwerk sowie bezüglich ihrer Zugehörigkeit zum entsprechenden Teilprojekt gemittelt.

In der folgenden Tabelle 1 sind die zur Analyse auf Gesamtnetzwerkebene verwendeten Kennzahlen aufgelistet. Zudem wird aufgezeigt, welche Fragestellungen damit beantwortet werden können.

Tab. 1: Kennzahlen und Fragestellungen auf Gesamtnetzwerkebene

Netzwerkparameter	Fragestellung
Dichte	Wie viele Verbindungen gibt es im Netzwerk?
Reziprozität	Beruhen die Beziehungen auf Gegenseitigkeit?
Transitivität	Wie stabil ist das Netzwerk?
Gradzentralität	Gibt es zentrale Personen?
Nähezentralität	Wie schnell können sich Informationen im Netzwerk verbreiten?

Auf Individualebene wurden folgende Parameter und Fragestellungen beleuchtet:

Tab. 2: Kennzahlen und Fragestellungen auf Individualebene

Individualparameter	Fragestellung
Gradzentralität (Indegree)	Wer ist besonders bekannt?
Gradzentralität (Outdegree)	Wer kennt besonders viele Personen?
Zwischenzentralität (Inbetweenness)	Wer befindet sich in vorteilhaften (Schlüssel-) Positionen?

2.2 Ergebnisse auf Gesamtnetzwerkebene

Der *Dichtewert* beschreibt das Verhältnis zwischen der Zahl der realisierten Beziehungen und den theoretisch möglichen Verbindungen im Netzwerk. Es ergibt sich ein Wert zwischen 0 (keine einzige Verbindung) und 1 (jeder ist mit jedem verbunden). Ein dichtes Netzwerk mit zahlreichen Verbindungen kann bspw. die Verbreitung von Informationen begünstigen. Im QueLL-Netzwerk liegen die Dichtewerte bei den Fragen „Kenntnis des Namens“ oder „Kenntnis der Arbeitsinhalte“ im mittleren Bereich (0,41 und 0,35). Es gibt Personen im QueLL-Projekt, die viele namentlich kennen und deren Arbeitsinhalte bekannt sind. Weniger

Verbindungen gibt es im QueLL-Netzwerk hinsichtlich genannter Ansprechpersonen auf fachlicher, methodischer und organisatorischer Arbeitsebene ($< 0,17$) sowie bei aktuellen Kooperationen ($0,18$).

Tab. 3: Netzwerkparameter „Dichte“ für das QueLL-Projekt

Kennzahl für	Dichte
Name	0,41
Inhalt	0,35
Fachliche/r Ansprechpartner/in	0,16
Methodische/r Ansprechpartner/in	0,13
Organisatorische/r Ansprechpartner/in	0,16
Kooperation	0,18

Die *Reziprozität* bezieht sich auf die Wechselseitigkeit einer Beziehung: Man unterscheidet zwischen keiner Beziehung (A und B kennen sich nicht), reziproker Beziehung (A und B kennen sich) und einseitiger Beziehung (A kennt B, aber B kennt A nicht oder umgekehrt). Netzwerke mit niedrigen Reziprozitätswerten zeichnen sich eher durch stärkere Hierarchien aus. Personen auf Leitungsebenen sind in der Regel bekannter als Personen auf anderen Ebenen. Sind dagegen hohe Reziprozitätswerte zu verzeichnen, so ist anzunehmen, dass sich die Beteiligten stärker gegenseitig wahrnehmen. Im Projekt sind hinsichtlich der Reziprozität hohe Werte ($0,79$) bei Kenntnissen des Namens und des Inhalts zu beobachten, das heißt, dass sich die befragten Personen gegenseitig kennen und auch gegenseitig voneinander wissen, womit sie inhaltlich beschäftigt sind. Bei den übrigen Aspekten fallen diese Werte etwas geringer aus (zwischen $0,51$ und $0,66$), was auf eine leichte Asymmetrie der Beziehungen in fachlichen, methodischen und organisatorischen Fragen hindeutet.

Tab. 4: Netzwerkparameter „Reziprozität“ für das QueLL-Projekt

Kennzahl für	Reziprozität
Name	0,79
Inhalt	0,79
Fachliche/r Ansprechpartner/in	0,55
Methodische/r Ansprechpartner/in	0,51
Organisatorische/r Ansprechpartner/in	0,55
Kooperation	0,66

Ähnliche Beobachtungen sind hinsichtlich der *Transitivität* zu verzeichnen. Dieser Wert bezieht sich auf sämtliche Beziehungen zwischen drei Personen im Netzwerk (Dreiecksbeziehungen). Die Transitivität reflektiert die sozialen Tendenzen in Richtung Stabilität und Konsistenz: Ein hoher Transitivitätswert deutet darauf hin, dass ein Zersplittern des Netzwerks in (exklusive) Subgruppen unwahrscheinlich ist, da Dreiecksbeziehungen im Vergleich zu Zweierbeziehungen als relativ stabil gelten. Höhere Werte liegen hier bei Kenntnis des Namens und des Inhalts (0,68 und 0,64) vor als bei den anderen vier Befragungsaspekten ($< 0,53$). Die Stabilität des Netzwerks kann durchweg als mäßig stark beschrieben werden. Sollten einzelne Personen bzw. Funktionen⁴ nicht weiter Teil des Projekts sein, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass sich die Struktur des Netzwerks drastisch verändert.

Tab. 5: Netzwerkparameter „Transitivität“ für das QueLL-Projekt

	Transitivität
Name	0,68
Inhalt	0,64
Fachliche/r Ansprechpartner/in	0,50
Methodische/r Ansprechpartner/in	0,51
Organisatorische/r Ansprechpartner/in	0,48
Kooperation	0,52

Die *Zentralitätswerte* beschreiben den Grad der Zentralität der Beziehungen in einem Netzwerk. Ein Netzwerk mit einem hohen Zentralitätswert enthält einen kleinen Kern von Akteuren, die viele Verbindungen unterhalten. Im Unterschied zu der Dichte, die das Gesamtnetz betrachtet, liegt hier der Fokus auf einer bestimmten Gruppe von zentralen Akteuren, die eine vorteilhafte Position innehaben: Sie verbinden andere Akteure miteinander und haben am ehesten Zugang zu Informationen. Werden die Zentralitätswerte im QueLL-Netzwerk betrachtet, so lässt sich Folgendes aussagen: Etwa die Hälfte der Akteure können als zentrale Personen im Netzwerk beschrieben werden, wenn es um die Kenntnis der Projektmitwirkenden geht. Die *Gradzentralität* beträgt hierbei 0,46. Personen mit koordinierenden Aufgaben wie die (Teil-)Projektleitenden und die Projektkoordinierenden können hier als zentral und als

4 Die soziale Netzwerkanalyse fokussiert das Beziehungsgeflecht und betrachtet Personen und ihre Funktion daher als Einheit.

relativ prominent beschrieben werden. Die *Nähezentralität* ist im Gegensatz zur Gradzentralität um 0,20 größer. Dieser Wert misst die Erreichbarkeit durch die relationale Entfernung von Netzwerkmitgliedern unter Berücksichtigung indirekter Verbindungen. Die Quell-Akteur/innen haben gute Kenntnisse über ihre Kolleg/innen. Somit liefert das Netzwerk eine günstige Struktur, um Informationen schnell von einer Person zur anderen zu bringen. Niedrigere Grad- und Nähezentralitätswerte sind zu den fachlichen, methodischen und organisatorischen Fragen sowie im Bereich der Kooperationen zu beobachten (zwischen 0,22 und 0,31 bei Gradzentralität und 0,10 bei Nähezentralität), was die eingangs beschriebene Netzwerkstruktur abbildet.

Tab. 6: Netzwerkparameter „Zentralitätswerte“ für das Quell-Projekt

	Gradzentralität	Nähezentralität
Name	0,46	0,65
Inhalt	0,41	0,17
Fachliche/r Ansprechpartner/in	0,28	0,10
Methodische/r Ansprechpartner/in	0,27	0,10
Organisatorische/r Ansprechpartner/in	0,31	0,10
Kooperation	0,22	0,10

2.3 Ergebnisse auf Individualebene

Die hier berechneten Individualparameter (Indegree, Outdegree und Betweenness) stellen die Werte jeden einzelnen Akteurs dar. Dabei handelt es sich bei den Indegree- und Outdegree-Werten um die Anzahl an Personen, die einen Akteur kennen bzw. von einem Akteur gekannt werden. Akteure mit hohen Indegree-Werten können als „populär“ bezeichnet werden, da sie einen hohen Bekanntheitsgrad haben. Personen mit hohen Outdegree-Werten können dagegen als „expansiv“ gewertet werden, da sie viele andere Personen im Netzwerk kennen. Der Betweenness-Wert gibt an, wie häufig sich ein Akteur in der kürzesten Verbindung zwischen zwei nicht miteinander verbundenen Akteuren befindet. In der sozialen Netzwerkanalyse wird dies als eine der wichtigsten Schlüsselpositionen beschrieben: Personen, die nur indirekt über die Schlüsselperson im Netzwerk verbunden sind, stehen in einer Art Abhängigkeitsbeziehung zur Schlüsselperson, denn diese kann theoretisch darüber entscheiden, wie und mit wem sie ihre Informationsressourcen teilt.

Zunächst wurden die Werte aller Personen im QueLL-Projekt einzeln berechnet und dann zum Gesamtwert gemittelt. Im zweiten Schritt wurden diese Werte für Personen eines Teilprojekts zusammengeführt und ebenfalls gemittelt. Anschließend wurden das arithmetische Mittel sowie die Standardabweichung der Individualwerte, bezogen auf die Analyse des Gesamtnetzwerks, sowohl für alle Personen im QueLL-Netzwerk als auch für Personen eines Teilprojekts aufgelistet, und zwar in den Aspekten „Kenntnis des Namens“, „Kenntnis der inhaltlichen Arbeit“, „fachliche Ansprechperson“, „methodische Ansprechperson“, „projektorganisatorische Ansprechperson“ und „gemeinsame Projekte“ bzw. „Kooperation“.

Es wurde deutlich, dass zum Zeitpunkt der Befragung die Sichtbarkeit der Personen innerhalb der fächerübergreifenden Projekte im Verhältnis zur Personenanzahl ausgeprägter ist als im Vergleich zum Durchschnittswert des Gesamtprojekts, was sich aus den höheren Degree-Werten beobachten lässt. Diese Projektmitwirkenden sind, den Werten zufolge, sowohl „populär“ als auch „expansiv“. Besonders eines der Teilprojekte erzielt hier in Relation zur Zahl der Personen, die im Projekt involviert sind, bezüglich aller sechs Frageaspekte sehr hohe Individualwerte, insbesondere im Betweenness-Wert (im Durchschnitt zwischen 27,95 und 112,69).

3. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Projekte als spezifische Formen von Netzwerken werden gemeinhin als zeitgemäße Formate der Realisierung und Organisation von Innovationsvorhaben verstanden und sind in den vergangenen Jahr(zehnt)en auch als solche gefördert worden. Wie sie sich zielführend strukturieren oder organisieren lassen, stellt eine Herausforderung dar, wobei zugleich deren Spontantität, Fluidität und Kreativität immer wieder betont wird (vgl. Lengler u. Sweers 2017). Fraglich ist, wie dazu der verbreitete Anspruch an Nachhaltigkeit passt, der mit einer Idee von Stabilität in gewissem Maße im Gegenlicht dieser Prinzipien zu stehen scheint. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden nochmal ein Blick auf die Ergebnisse der Analyse des Projektnetzwerks geworfen und an Aspekte der facettenreich geführten netzwerktheoretischen Diskussion angeschlossen.

3.1 Weiterführende netzwerktheoretische Anschlüsse

Grundsätzlich sind die empirischen Ergebnisse als Ausdruck einer spezifisch netzwerkanalytischen Perspektive zu verstehen. Sie zeigen einen situativen Querschnitt der netzwerkartigen Verbindungen im Projekt, sagen aber wenig Eindeutiges über die eingangs angesprochenen Qualitäten von Prozessverläufen aus. Dafür wären zusätzliche empirische Daten sowohl über weitere Messzeitpunkte als auch möglicherweise mittels methodisch diverser Designs notwendig. Im Folgenden geht es daher darum, auf Verbindungen dieses Netzwerks zu ergänzenden netzwerktheoretischen Diskussionen hinzuweisen und deren Bedeutung für die Universität aufzuzeigen.

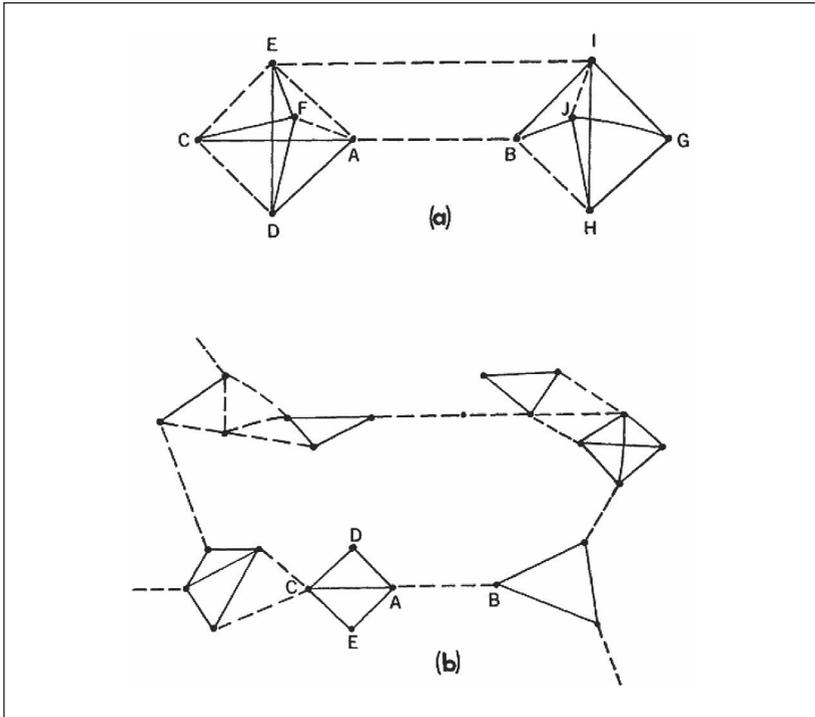
Die QueLL-Mitarbeitenden haben nach eigenen Angaben gute Kenntnisse über ihre direkten Kolleg/innen hinsichtlich deren Namen und der Inhalte ihrer Tätigkeiten. Gleichzeitig sind niedrigere Grad- und Nähe-zentralitätswerte zu den fachlichen, methodischen und organisatorischen Fragen sowie hinsichtlich Kooperationen zu beobachten, was zu dem netzwerkartigen, in Teilprojekten strukturierten Aufbau passt: Das Projekt läuft also weniger über die zentrale Steuerung, sondern die Akteur/innen arbeiten vor allem eng innerhalb der einzelnen relativ autonomen Teilprojekte zusammen. Darüber hinaus können mit den Werten der Transitivität soziale Tendenzen in Richtung Stabilität und Konsistenz reflektiert werden: Die Stabilität des Netzwerks kann über die beschriebenen Parameter durchweg als lediglich mäßig stark beschrieben werden.

Sind diese Analyseergebnisse problematisch für die Arbeit in und von QueLL bzw. zeugen sie von einer intendierten, aber missglückten Vernetzung innerhalb des Projekts? Gemeinhin gelten starke oder enge Verbindungen in Netzwerken als besonders wertvoll und erstrebenswert. Jedoch wird über sie tendenziell eine strukturelle Geschlossenheit markiert, die weniger offen für Neues ist, gerade wegen der stabilen Struktur. In der Netzwerkforschung werden daher dezidiert die Potenziale schwacher Bindungen und fehlender Beziehungen in Netzwerken hervorgehoben, beispielsweise bei Granovetter in *The Strength of Weak Ties* (1973) und Burt in *Structural Holes: The Social Structure of Competition* (1992). Granovetter unterscheidet zwischen starken Verbindungen (*strong ties*) und schwachen Verbindungen (*weak ties*), wobei er diese anhand der Ausprägung von Parametern wie Kontaktfrequenz, Intensität der Emotionen, gegenseitigem Vertrauen und Reziprozität definiert (vgl. Granovetter 1973, S. 1361 f.).

Die in Abschnitt 2.2 dargestellten Ergebnisse auf Gesamtnetzwerkebene zu Dichte, Reziprozität, Transitivität sowie Grad- und Nähezentralität lassen die Interpretation zu, dass das Netzwerk im QueLL-Projekt hauptsächlich von schwachen Verbindungen im Sinne Granovetters gekennzeichnet ist. Im Kontext von Entwicklungsprozessen kann diesen schwachen Verbindungen eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden: Granovetter zeigt auf, dass starke Beziehungen zwar beispielsweise in Situationen von Vorteil sind, bei denen emotionale Unterstützung wichtig ist, schwache Verbindungen aber umso mehr von Bedeutung sind, wenn es um den Zugang zu neuen Informationen und Ressourcen geht. Denn im Gegensatz zu starken Verbindungen, die aufgrund ihrer Transitivität zu Exklusivität und verdichteten Sozialstrukturen führen, haben schwache Verbindungen das Potenzial, als Brücke in das engere Umfeld zu wirken und durch Kontakte zu Außenstehenden die Anknüpfung an ein größeres Netzwerk zu ermöglichen (vgl. Scheidegger 2010, S. 145). Schwache Verbindungen sind aus dieser Sicht der Wesenskern eines Netzwerks, das qua Definition nicht fix und statisch ist. Vielmehr ist ein Netzwerk charakterisiert durch Überlappungen der Akteurseinheiten (bzw. – im Kontext des QueLL-Projekts – Teilprojekten) mit bestimmten und gleichzeitig geteilten Themen und durch eine Durchlässigkeit zwischen diesen Einheiten. Granovetter veranschaulicht dies in unten stehender Abbildung 1, bei der A und B die Funktion einer lokalen Brücke – also des kürzesten und effizientesten Wegs – in das jeweils andere Subnetzwerk innehaben.

Auch Burt (1992, 2004) analysiert Beziehungsarten und deren unterschiedliche Wirkungen in Netzwerken, rückt aber im Gegensatz zu Granovetter nicht die Intensität der Verbindungen in den Mittelpunkt, sondern vielmehr die Position und Einbettung einer Akteurin oder eines Akteurs innerhalb eines Netzwerks sowie die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten bzw. -restriktionen. Fehlende Verbindungen bezeichnet Burt als strukturelle Löcher (*structural holes*). Diese können sich nachteilig auf das Netzwerk auswirken, da sie den Transfer von Informationen, Wissen und anderer Ressourcen verhindern. Es gibt jedoch Personen, die aufgrund ihrer Position im Netzwerk die Möglichkeit haben, diese strukturellen Löcher zu schließen, indem sie die Funktion einer Brücke zwischen den nicht miteinander verbundenen Subnetzwerken einnehmen können: Indem diese Person Verbindungen zu Akteur/innen unterhält, die nicht direkt in Beziehung miteinander stehen, hat sie Einblick in beide Subnetzwerke und verfügt über eine strategisch wichtige Position. Diese erlaubt es ihr, auf den Informationsaustausch

Abb. 1a und b: Zwei durch lokale Brücken verbundene Subnetzwerke; durchgezogene Linie = starke Verbindung; gestrichelte Linie = schwache Verbindung (Quelle: Granovetter 1973, S. 1365)

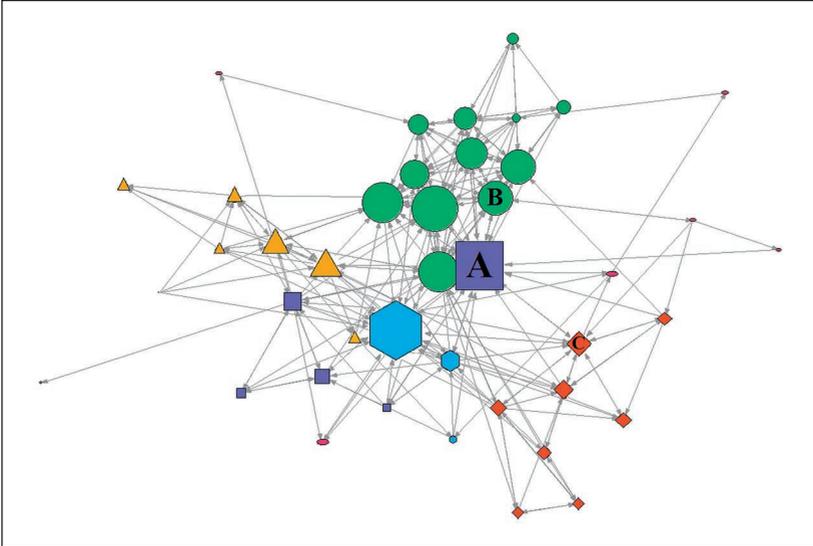


Einfluss zu nehmen, indem sie beispielsweise entscheidet, welche Informationen sie weitergibt und welche nicht oder zwischen welchen Kontakten sie vermittelt und zwischen welchen nicht (vgl. Scheidegger 2010). Für Personen, die an einer solchen Stelle in das Netzwerk eingebettet sind, wächst somit bedeutendes strategisches Handlungspotenzial.

Betrachtet man die in Abschnitt 2.3 erörterten Ergebnisse auf Individualebene, wird deutlich, dass es auch im QueLL-Netzwerk diese Positionen gibt. Die im Netzwerk zu erkennenden strukturellen Lächer können durch diese Personen überbrückt und somit das Gesamtnetzwerk maßgeblich beeinflusst werden. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Person mit überdurchschnittlich hohen Individual- und Betweenness-Werten zu erwähnen. Anhand der entsprechenden visuel-

len Aufbereitung der erhobenen Daten zur Fragestellung „Ist Person XY Ihr/e Ansprechpartner/in bei methodischen Fragen?“ lässt sich das Konzept der strukturellen Löcher und deren Überbrückungsmöglichkeiten exemplarisch darstellen:

Abb. 2: Methodische Ansprechpersonen nach Indegree-Wert im QueLL-Projekt



Person A hat in Abbildung 2 beispielsweise reziproke Verbindungen zu mehreren Personen in anderen Teilprojekten bzw. Subnetzwerken, die untereinander jedoch teilweise nicht miteinander verbunden sind. Sie ist die lokale Brücke zwischen B und C und somit in der Position, Informationen und Wissen zu methodischen Fragen sowohl zu erhalten als auch – je nach eigenem Ermessen – weiterzugeben oder zwischen den jeweiligen Personen Kontakt herzustellen. In diesem Sinne kann das Entstehen von Netzwerken als relationaler Prozess der Bildung von Einheiten beschrieben werden. Diese bilden sich aus relativ stabilisierten Einheiten mit einer entsprechenden Position in Relation zu anderen Einheiten, immer mit einer gewissen Schnittmenge. Damit sind sie als Sammlungen kontextspezifischer und dabei durchaus zueinander differenter, insgesamt also pluraler sozialer Perspektiven auf deren jeweils verbindendes Element zu begreifen (vgl. White 2008). Hier zeigt sich

eine Form funktionaler Differenzierung, die als Kern moderner arbeitsteiliger Gesellschaften nichts Neues darstellt. Die spannende Frage für entwicklungsorientierte Projektkontexte wie QueLL mit seinen Teilprojekten wäre folglich, wie diese Überlappungen und Schnittstellen zwischen den Differenzierungen identifiziert und organisiert werden.

Wird nun in einem Netzwerk ein neues, unbekanntes und unbearbeitetes Thema identifiziert – wie beispielsweise die spontane Realisierung von Onlinelehre, doch dazu später mehr –, das die Aufmerksamkeit und die Gelegenheit der netzwerkartigen Verbindung von Einheiten neu bündelt bzw. dies notwendig werden lässt, kann das Potenzial von Netzwerken mit schwachen Verbindungen zum Tragen kommen: ihr Anpassungspotenzial. Jenseits bekannter und bewährter Wissensbestände und Handlungsstrategien können kurzfristig neue, für die Anliegen relevante Akteurskonstellationen mit neuem Wissen und neuen Strategien integriert werden (vgl. Avenarius 2010). Dies kann gleichzeitig Prozess als auch Produkt der Arbeit der Netzwerke sein. Indem die beteiligten Akteure in ihrer Unterschiedlichkeit mehr oder weniger intensiv zusammenarbeiten, reiben sie sich durchaus entlang ihrer diversen Perspektiven, sodass dabei im besten Fall unbeantwortete Fragen, ein zu bearbeitendes Problem oder fehlendes Wissen für anstehende Entwicklungsvorhaben mit der Suche nach neuen Strategien und auch neuen Zielsetzungen sichtbar und bearbeitbar werden.

Entsprechend kann die Frage der Entwicklung von Qualität im Lehren und Lernen an der Universität Potsdam und folglich das QueLL-Projekt verstanden werden. Denn das Angebot von Hochschulen, akademische Bildung verfügbar zu machen, erfordert das Zusammenwirken diverser organisationaler Akteure. So wirken eben nicht nur die Lehrenden auf das Studien- und Lehrgeschehen ein, sondern unterschiedlichste Teile hochschulischer Verwaltung und anderer wissenschaftsorientierter Dienstleistungen wie der Third Space. Auch diese Arbeitsbereiche sind zum Teil in nur geringem Maße strukturell gekoppelt. Damit begründet sich der Ansatz für das Hochschulentwicklungsprojekt, eine strukturelle Äquivalenz darzustellen.

Insofern können Projekte wie QueLL, mit vergleichsweise schwachen Verbindungen ihrer Netzwerkstruktur und einer gewissen Offenheit gegenüber strukturellen „Löchern“, bildungstheoretisch als interessant herausgestellt werden (vgl. Jörissen 2016) und zwar insofern, als „Kreativität auch aus dem Zugang zu Wissen entsteht, das bisher nicht einmal als Wissenslücke erkannt wurde“ (ebd., S. 11). Dabei ist es wesentlich, dass Friktionen und Widersprüche in und zwischen den diversen

und durchaus eigenlogischen Netzwerk(einheit)en als konstitutives Element in dieser Art von sozialem Gefüge – der alle verbindenden einheitlichen Struktur als Netzwerk – verstanden werden. Über die Anerkennung dessen kann entsprechend kreativ und reflexiv gearbeitet werden, sodass Dynamiken und Wandel auf der Ebene der Organisation einen strukturellen Platz finden bzw. der Universität erschlossen werden können (vgl. ebd.).

3.2 Universität als institutionelles Ideal eines agilen Netzwerks

Betrachtet man wie oben ein Netzwerk als keine geschlossene, formal durchorganisierte soziale Einheit, geht damit die Vermutung einher, dass die Gestaltbarkeit des Netzwerks naheliegende Grenzen hat. Verbreitete Befürchtungen dabei sind, dass die angedeutete Mehrdeutigkeit dieser losen Kopplungen der Einheiten eines Netzwerks zu alltäglichem Durcheinander, zu Ineffektivität und Ineffizienz führt. Wie dargelegt, konturieren sie jedoch auf der anderen Seite den Wesenskern flexibler Organisationen (vgl. Cohen u. a. 1972). In diesem Sinne repräsentieren die losen Kopplungen (vgl. Weick 1976) nicht das Chaotische und Unvollkommene der Organisation, sondern verweisen auf ihre soziale Wirklichkeit mit Raum für Neues, neue Themen, Arbeitsweisen und Verknüpfungen.

Die Universitäten mit ihren losen Kopplungen stellen den Idealtypus dieser Organisationsform dar. Sie gelten als Organisationen, die als „Einrichtungen, bereits mit ihrer Einrichtung ihren Zweck erfüllen“ (Baecker 2017, S. 20), indem die Selbstorganisationsfähigkeit der dadurch involvierten Einheiten vorausgesetzt wird. Der Vorteil von losen und lückenhaften Kopplungen konnte in dieser Institution mit der Pluralität der Perspektiven als wichtiges Prinzip der *Universität*, im Sinne der *Einheit in der Diversität*, und in ihrer Bedeutung für gesellschaftliche Modernisierungsprozesse gedeutet werden (vgl. Mittelstraß 1982).

Im Zuge des New Public Managements gibt es mittlerweile ein explizites Interesse an mehr organisationaler Steuerung der Hochschulen, worüber die verrichtete Arbeit deutlich transparenter organisiert werden soll, um jede ihrer Entscheidungen in einem Raum von Alternativen zu erkunden und zu begründen und sich dann beispielsweise über explizierte Leitbilder zu profilieren (vgl. ebd.). Hinsichtlich dieses Anspruchs wird die geringe zentrale Steuerungsfähigkeit netzwerkartiger Strukturen und hier im Sinne der institutionellen Organisiertheit der Universitäten immer wieder auch kritisiert.

In anderer Hinsicht ist die traditionelle Organisiertheit jedoch auch Ausdruck von Stabilität und Flexibilität. Die Universität als Institution hat sich über eine lange Zeit etabliert, indem sie bestimmte Anpassungen vorgenommen und andere abgewiesen hat. In den dafür wesentlichen Aushandlungsprozessen – idealtypisch dafür der akademische Mitstreit (vgl. dazu den Beitrag „Professionalisierte Profs?“ in diesem Band) – kann ein hohes adaptives Potenzial zugeschrieben werden, da kein starres Handlungs- und Erkenntnismuster vorherrscht, sondern von hoher Handlungssouveränität der jeweiligen Einheiten ausgegangen werden kann. Beispielfhaft kann beim Umgang mit der Corona-Pandemie und dem entsprechenden Online-Semester 2020 anschaulich nachvollzogen werden, wie rapide sich die beteiligten Akteur/innen nach eigenen Angaben als handlungsfähig einschätzten und ihre Arbeitsmodi bzw. Kommunikationsmittel anpassen konnten (vgl. Universität Potsdam 2020).

Während dies für die Universität Potsdam hochschulweit gilt, konnte auch auf Projektebene beobachtet werden, dass der Informations- und Wissensaustausch sowie die Aufteilung von spontan eruierten Arbeitspaketen gelang, indem – vor allem über die Personen mit hohen Betweenness-Werten – strukturelle Löcher identifiziert und eine kooperative Zusammenarbeit hinsichtlich deren Bearbeitung ermöglicht wurde. Insbesondere das Teilprojekt *eLiS – E-Learning in den Studienbereichen* sowie Akteur/innen aus den hochschuldidaktischen Maßnahmen waren gefordert, sich sowohl miteinander als auch über das Projekt hinaus mit den zentralen Einrichtungen engmaschig abzustimmen und sich auf aktuelle Fragestellungen zu konzentrieren. An diesem Beispiel deutet sich an, auf welche Weise Hochschulen über die vorhandenen Netzwerkstrukturen dem Anspruch an Nachhaltigkeit bzw. Transfer von Projektergebnissen gerecht werden können.

Was also einerseits als Makel interpretiert werden kann, lässt sich andererseits als Potenzial herausstellen. In ihrer traditionellen Strukturiertheit sind die Universitäten somit nah an dem, wie heute agile Organisationen beschrieben werden (vgl. Baecker 2017). Lose Kopplungen oder schwache Verbindungen sind also aus dieser Perspektive das Medium, in dem es innerhalb der Organisation zu einer Zwecksetzung, das heißt zu einer Entscheidung überhaupt kommen kann. Ohne diese Zwecksetzung, die laufend und auf allen Ebenen der Organisation erforderlich ist, könnten die Mittel, die die Organisation einsetzt, um ihre Zwecke zu erreichen, weder identifiziert noch nachjustiert werden (vgl. Baecker 2007).

Die neuen Steuerungsambitionen mit dem Versuch der Angleichung oder gar Vereinheitlichung von Abläufen und Strukturen stehen in dieser

Sichtweise eher für die Begrenzung von Handlungsfähigkeit. Möglicherweise können gleichwohl zur Gewährung von Unterschiedlichkeiten der Handlungs- und Erkenntnismuster in den jeweiligen Einheiten auch Akteure eingesetzt werden, die die diversen Qualitäten der Netzwerke bzw. deren Einheiten im Blick behalten, durchaus auch mit gewissem Steuerungsinteresse. Gedacht als Beziehungsmakler und vergleichbar mit der Koordinierungsstelle im Projekt, moderieren sie immer wieder auch Netzwerkarbeiten, versuchen die deren zugrunde liegende Funktionszusammenhänge zu verstehen, kontinuierlich zu reflektieren und notwendige Verfügungserfordernisse zu gewähren (vgl. Scheidegger 2010).

Da dieses Potenzial Vor- und Nachteile, Chancen und Risiken mit sich bringt, bleibt mit Spannung zu beobachten, wie die Universitäten im Sinne organisationaler Strukturiertheit unter ihrem aktuell gewachsenen Legitimierungsdruck – der Zangenbewegung zwischen gesteigerten Erwartungen und gleichzeitigem Ressourcenabbau – agieren bzw. welche Entscheidungen sie treffen (vgl. Ortmann 2016). Dezentrale und innovationsversprechende Projekte wie QueLL scheinen auch zukünftig als Form der Arbeitsorganisation präferiert zu werden, auch an Universitäten. Mit der damit in Verbindung gebrachten und intendierten Agilität sollten jedoch auch andere zu bearbeitende Themen auf die universitäre Agenda rücken, wie die mittel- bis kurzfristigen Anstellungsverhältnisse von Projektmitarbeitenden. Denn solche Themen spielen nicht nur, wie erörtert, wissensmanagerial innerhalb einer jeweiligen Hochschule eine Rolle, sondern sie stellen auch berufsbiographisch für die Mitarbeitenden und gesellschaftspolitisch für traditionelle Institutionen wie die Hochschulen eine vielschichtige Herausforderung dar.

Netzwerke können insofern nicht nur als Lösung von Problemstellungen der modernen oder zu modernisierenden Hochschulen dienen, sondern werfen eigene Fragestellungen auf, zumindest wenn deren operativer Zugriff intendiert wird.

Literatur

- Avenarius, Ch. B. (2010): Starke und Schwache Beziehungen. In (Stegebauer, Ch./Häußling, R. Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 99–111.
- Baecker, D. (2007): Das Personal der Universität. In: zu|schnitte, diskussionspapiere der zeppelin universität (13). URL: https://www.zu.de/info-wAssets/zu-schnitt/zu_schnitt_13.pdf [Letzter Abruf: 20. 08. 2020].
- Baecker, D. (2017): Agilität in der Hochschule. In: die hochschule (1). URL: https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/17_1/Baecker.pdf [Letzter Abruf: 20. 08. 2020].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. D.): Qualitätspakt Lehre. URL: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> [Letzter Abruf: 20. 08. 2020].
- Burt, R. (1992): Structural holes: The social structure of competition, Harvard University Press.
- Burt, R. (2004): Structural holes and good ideas. In: American Journal of Sociology, 110 (2), S. 349–399.
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly (17), S. 1–25.
- Granovetter, M. S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Sociology, 78 (6), S. 1360–1380.
- Jansen, D. (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele, 3. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Jörissen, B. (2016): Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In (Verständig, D. u. a. Hrsg.): Von der Medienbildung und Gesellschaft (31), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 231–255.
- Kloke, K./Krücken, G. (2012): Sind Universitäten noch lose gekoppelte Organisationen? In (Becker, F. G./Krücken, G./Wild, E. Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen, Bertelsmann, Bielefeld, S. 13–29.
- Lengler, A./Sweers, F. (2017): Projektförmigkeit und Kooperationsorientierung: Hochschulische Organisationsentwicklungsprozesse im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In (Seitter, W./Friese, M./Robinson, F. Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 129–155.

- Lohse-Bossenz, H./Hermanns, J./Ratzlaff, O. (2016): Bericht zur sozialen Netzwerkanalyse im Projekt PSI-Potsdam (Messzeitpunkt 1). Projektbericht PSI-Potsdam, Universität Potsdam.
- Mittelstraß, J. (1982): Wissenschaft als Lebensform, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main.
- Ortmann, G. (2016): Organisation und Responsivität. In (Althans, B./Engel, J. Hrsg.): Responsive Organisationsforschung, Organisation und Pädagogik 16, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 33–59.
- Scheidegger, N. (2010): Strukturelle Löcher. In (Stegebauer, Ch./Häußling, R. Hrsg.): Handbuch Netzwerkforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 145–155.
- Schmidt, U. (2018): „Gute Praxis transferiert sich nicht von selbst“. URL: <https://www.hrk-nexus.de/material/blog/projekttransfer-prof-dr-uwe-schmidt/> [Letzter Abruf: 20. 08. 2020].
- Scott, J. (2011): Social Network Analysis. A handbook, 2. Auflage, Sage Publ., London.
- Trappmann, M./Hummell, H. J./Sodeur, W. (2011): Strukturanalyse sozialer Netzwerke. Konzepte, Modelle, Methoden, 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Universität Potsdam (2015): Bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Projektantrag zur 2. Förderperiode). Internes Dokument.
- Universität Potsdam (2020): Ergebnisbericht zu PotsBlitz „Online-Lehre 2020“ im SoSe 2020. URL: https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/PotsBlitz_Gesamtbericht.pdf [Letzter Abruf: 20. 08. 2020].
- Wasserman, S./Faust, K. (1994): Social Network Analysis. Methods and Applications, Cambridge Univ. Press, Cambridge u. a.
- Weick, K. E. (1976): Educational Systems as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, S. 1–19.
- Weyer, J./Abel, J. (Hrsg.) (2000): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. Workshop Soziale Netzwerke; Workshop „Soziale Netzwerke“; Tagung „Soziale Netzwerke und Gesellschaftliche Modernisierung“, Oldenbourg, München (Lehr- und Handbücher der Soziologie).
- White, H. C. (2008): Identity and Control: How Social Formations Emerge. Princeton Press, Princeton.

Thi To-Uyen NGUYEN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschulstudien am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam. Als Projektevaluatorin beschäftigt sie sich mit der Wirksamkeit der Projekte unter Einsatz sozialwissenschaftlicher Methoden. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Evaluation in Lehre und Studium, Methoden der empirischen Sozialforschung und Hochschulforschung.

ORCID iD: 0000-0001-6857-8843

Benjamin KLAGES ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam im Bereich Lehre und Medien tätig. Im QueLL-Teilprojekt Professionalisierung in der Lehre hat er an der Entwicklung eines Programms für etablierte Professor/innen mitgearbeitet. Seine Forschungsarbeit zur Promotion fokussiert aus wissenssoziologischer Perspektive die soziale Figurierung von hochschulischen Lehrkörpern.

ORCID iD: 0000-0001-5392-8345

Stefanie GOERTZ studierte Übersetzungs- und Sprachwissenschaften in Köln und hat einen Master of Business Administration von der HWR Berlin. Sie war bis Juli 2020 Koordinatorin des Qualitätspakt Lehre-Projekts „QueLL – Qualität etablieren in Lehre und Lernen“ der Universität Potsdam in der zweiten Förderphase.

ORCID iD: 0000-0001-7132-6188

Übergänge statusbezogen gestalten

Ariane Wittkowski/Judith Täger/Michael Konarski/David Prickett

Das Drei-Felder-Konzept des Selbstlernbereichs am Zessko

Schreibberatung, Vortragscoaching und Sprachtutorien

ABSTRACT: Dieser Beitrag erläutert, wie die im Teilprojekt entstandenen Selbstlernangebote (Schreibberatung, Vortragscoaching, Sprachtutorien) über die Laufzeit des Teilprojekts (weiter-)entwickelt wurden und wie Studierende durch die Einführung von neuen, flexibleren Lernformaten (z. B. Einzelberatungen) unterstützt werden. Zudem wird aufgezeigt, wie sich wissenschaftlichen Hilfskräften die

Möglichkeit bietet, sich als Schreibberater/in, Vortragscoach oder Sprachtutor/in weiterzubilden. Somit wird an der Universität Potsdam nicht nur das Selbstlernen, sondern auch Peer Learning gefördert.

KEYWORDS: Selbstlernen, Schreibberatung, Vortragscoaching, Sprachtutorien, Peer-Lernberater/innen, Tutor/innen, Beratung, Workshops

1. Die Entstehung von Selbstlernangeboten am Zessko

„Jeweils ein Fünftel der befragten Bachelorstudierenden räumt Schwierigkeiten bei schriftlichen Arbeiten wie Referate [sic!] oder Hausarbeiten (21 %) oder bei der Orientierung im Studium (22 %) ein. Der Anteil unter ihnen mit solchen Problemen erscheint groß genug, um die Unterstützung bei wissenschaftlichen Ausarbeitungen oder bei der Orientierung in Fach und Studium, nicht zuletzt in der Studieneingangsphase, möglichst weiter zu verstärken.“ (Bargel u. a. 2014, S. 31)

Durch den Qualitätspakt Lehre¹ wurden bundesweit zahlreiche umfassende Programme zur Verbesserung der Studieneingangsphase ermöglicht. Im Rahmen des QueLL²-Teilprojekts *Ausbau der strukturierten Studieneingangsphase* konnten am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) fakultätsübergreifende Angebote für Studierende entwickelt³ werden, die das Selbstlernen ab dem Studienbeginn fördern. Das Teilprojekt zielt darauf ab, Studienanfänger/innen jeder Fachrichtung in ihrem Studium und mit ihren heterogenen Bedarfen zu unterstützen, um so den Studienerfolg zu erhöhen und die Studienabbrecherquote zu senken.

Um dieses Ziel zu erreichen, fördern die Angebote im Teilprojekt den Erwerb wissenschaftlicher Grundkompetenzen bei Studienanfänger/innen, insbesondere in den Bereichen *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben* sowie *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation*. Es entstanden viele Formen der Unterstützung, vor allem in Form von standardisierten Studieneingangsangeboten, z. B. Tutorien (siehe auch den Beitrag Koordinator/innen im Gespräch in diesem Band, S. 83 ff.). Ein Vergleich der Daten des Studienqualitätsmonitors von 2012 bis 2018 (Tabelle 1) verdeutlicht jedoch, dass die bestehenden Schwierigkeiten bei einem Viertel der Studierenden zu stagnieren scheinen. Dies könnte einerseits aufzeigen, dass die verstärkten Angebote in der Studieneingangsphase greifen. Andererseits scheinen die Diskrepanzen allein durch flächendeckende Entwicklungsangebote wie z. B. Tutorien nicht lösbar zu sein.

1 Unterstützung durch das BMBF seit 2011, <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/>.

2 Qualität etablieren in Lehre und Lernen – Qualitätspakt Lehre an der Universität Potsdam.

3 Das Konzept wurde federführend gestaltet von Dr. Doris Gebert, langjährige Leiterin des Zessko, Dr. Petra Hoffmann, ehemalige Leiterin der Geschäftsstelle Studieneingangsphase, PD Dr. Ljuba Kirjuchina, Leiterin der Geschäftsstelle Studiumplus, und Geeske Strecker, ehemalige Leiterin des Geschäftsbereichs Selbstlernen.

Tab. 1: Schwierigkeiten bei schriftlichen Arbeiten wie Referaten oder Hausarbeiten an Universitäten (Studienqualitätsmonitor 2012–2018)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
(1) Keine Schwierigkeiten in %	54,8	54,8	52,9	54,0	56,6	52,1	52,0
	21,0	21,7	21,5	20,6	19,9	20,7	22,4
(5) Große Schwierigkeiten in %	24,2	23,5	25,6	25,4	23,5	27,3	25,6
Fallzahl	24 178	21 493	2 817	25,4	1 782	2 029	1 593
Arithm. Mittel	2,5	2,5	2,6	2,6	2,5	2,6	2,6
Standardabw.	1,2	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3

Ramm u. a. (2014, S. 176) gelangten zu dem Schluss, dass „eine entsprechende Betreuung [...] diese Probleme⁴ vermindern“ könnte. So wurde das Teilprojekt um individuelle Beratungs- und Vertiefungsangebote ergänzt, um der Stagnation entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck wurde in der zweiten Projektphase (2016–2020) das Drei-Felder-Konzept des Selbstlernens – *Schreibberatung*, *Vortragscoaching* und *Sprache und Interkulturalität* – am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen⁵ fakultätsübergreifend ausgebaut.

2. „Ohne zu schreiben, kann man nicht denken ...“⁶

Das erste Feld des Selbstlernangebots am Zessko deckt die Schreibberatung ab. Sie soll den eingangs genannten Problemen beim Abfassen schriftlicher (Haus-)Arbeiten entgegenwirken und kann dabei auf jahrzehntelange Erfahrungen in anderen (Bundes-)Ländern zurückgreifen.

4 „An fünfter Stelle der Schwierigkeiten steht das Abfassen schriftlicher Arbeiten, Hausarbeiten und Referaten“, Ramm u. a. 2014, S. 176.

5 Selbstlernen ist laut Satzung für das Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (2010) ein strukturelles und inhaltliches Merkmal des Zessko (siehe <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2011/ambek-2011-02-058.pdf>).

6 „[...] jedenfalls nicht in anspruchsvoller, anschlussfähiger Weise.“ Luhmann 1981, S. 222.

2.1 Die Anfänge der Schreibberatung

An deutschen Hochschulen entstehen seit den 1990er Jahren Schreibzentren. Eine Vorreiterrolle nimmt hier das 1993 gegründete Bielefelder Schreiblabor ein.⁷ Aber erst seit 2010 kann von einer bundesweiten Förderung von Schreibkompetenz im wissenschaftlichen Bereich nach dem Konzept der Writing Centers an US-amerikanischen Hochschulen gesprochen werden. Schreiben nimmt dort bereits seit Ende der 1960er Jahre einen hohen Stellenwert ein und wird als Mittel zum aktiven und nachhaltigen Lernen eingesetzt. Die Vermittlung von Schreibtechniken ist Bestandteil aller Studiengänge. Studierende werden frühzeitig in den Wissenschaftsbetrieb involviert, indem sich aus ihren Papers und dem Feedback darauf ein Diskurs entwickelt (Wolfsberger 2016 Dittmann u. a. 2003).

Fest steht: Schreibkompetenz bildet sich ohne Übung nicht von alleine aus, ist aber von elementarer Bedeutung, denn: „Schreiben ist Medium und Modus universitärer Kommunikation, ja vielleicht deren wichtigster Modus“ (Ehlich 2000). Zudem ist sie kontextabhängig, d. h., in der Schule erfolgt die Textproduktion nach anderen Kriterien als im Studium im Allgemeinen und insbesondere in den unterschiedlichen Studienfächern.

Im Positionspapier *Schreibkompetenz im Studium* der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) wird Schreibkompetenz wie folgt definiert:

„Schreibkompetenz im Studium ist die Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktion zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen.“ (gefsus 2018)

Neben der Entwicklung von Schreibkompetenz werden auch Schlüsselkompetenzen für selbstorganisiertes Lernen, kritisches Denken und die Bildung einer eigenen Identität im Universitätskontext gefördert.

7 Kruse u. a. (2003) stellen 15 der ersten Schreibzentren in Europa mit ihren Konzepten vor. Vgl. auch Dittmann u. a. (2003). Eine ständig aktualisierte Übersicht deutschsprachiger Schreibzentren ist online verfügbar: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/schreiblabor/vernetzung/>.

2.2 Angebote der Schreibberatung am Zessko der Universität Potsdam

Die Schreibberatung des Zessko bot ihre ersten individuellen Beratungstermine im Oktober 2012 an. Nach und nach wurden Workshops zu den einzelnen Phasen der Textproduktion – von „Themenfindung“ bis „Überarbeitungstechniken“ – konzipiert und durchgeführt.

In den Jahren 2017–2020 wurde das Angebot sukzessive erweitert: Neben der ganzjährig angebotenen Terminsprechstunde an allen Universitätsstandorten etablierte sich eine offene Sprechstunde. Das Workshopangebot wurde unter anderem mit „Kreativ wissenschaftlich schreiben“ sowie speziellen Formaten für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät im Mentoring-Programm und für das Institut für Anglistik und Amerikanistik ausgebaut.

Bewährt hat sich das Konzept einer offenen und geschlossenen Schreibwerkstatt. Während die offene Werkstatt einen betreuten Schreibort mit Beratungsmöglichkeit zu allen Schreibphasen bietet, wird das geschlossene Konzept als Tutorium mit zwei Semesterwochenstunden für Bachelor-Studierende der Erziehungswissenschaften sowie Schulungsteilnehmer/innen der Schreibbersaterschulung obligatorisch⁸ und für alle anderen Interessierten freiwillig angeboten. Die Studierenden haben hier die Möglichkeit, regelmäßig, strukturiert und begleitet eine Hausarbeit zu schreiben. Alle Phasen des Schreibprozesses werden gemeinsam durchschritten, Methoden vorgestellt, ausprobiert und diskutiert sowie Arbeitsziele zum individuellen Weiterarbeiten definiert. Um den Arbeitsfortschritt zu dokumentieren und den Austausch innerhalb der Gruppe bzw. zwischen Feedbackpartner/innen über die Treffen hinaus zu fördern, wird mit der E-Learning-Plattform Campus.UP gearbeitet.

Ein Highlight ist jeweils die am Semesterende stattfindende *Lange Nacht des Schreibens*⁹, an der sich nicht nur die Universitätsbibliothek, sondern auch das vom Europäischen Sozialfonds geförderte Projekt *Eine*

8 Die Studierenden der Erziehungswissenschaften können laut Modulkatalog zwischen dem Vortragscoaching und der Schreibwerkstatt wählen.

9 Die sogenannte *Lange Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten* wird seit 2010 am ersten Donnerstag im März an vielen Universitäten und Hochschulen weltweit durchgeführt. Erstmals wurde sie vom Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder initiiert (vgl. <https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/angebote/studierende/lange-nacht-des-schreibens/index.html>).

Uni für alle – Studium inklusiv gestalten, das Zentrum für Informationstechnologie und Medienmanagement (ZIM) und der Hochschulsport beteiligen.

Alle Angebote werden mithilfe von Feedbackbögen oder einer Befragung auf der zentralen E-Learning-Plattform Moodle evaluiert. Der Moodle-Kurs bietet darüber hinaus eine Material- und Angebotsübersicht zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben an der Universität Potsdam sowie eine Vernetzungsplattform für Studierende, die eine selbstorganisierte Schreibgruppe suchen. Parallel dazu werden das Schreibgruppengründungstreffen sowie die Begleitung einzelner Schreibtreffen angeboten. Wer sich zusätzlich informieren oder autodidaktisch weiterbilden möchte, findet auf der Homepage der Schreibberatung Anregungen mit dem monatlichen „Buchtipprund ums Schreiben“¹⁰.

2.3 Gründe, die Schreibberatung aufzusuchen

Die Studien von Bargel u. a. (2014) und Ramm u. a. (2014) sowie der Studienqualitätsmonitor (2012–2018) belegen, dass nicht allen Studierenden das Schreiben leicht von der Hand geht. Es ist ein Irrglaube, dass sich die in der Schule erworbene Schreibkompetenz unproblematisch auf akademische Kontexte übertragen lässt. Zudem sind Schreibprobleme „ein internationales Phänomen“ und betreffen alle Studienfächer, konstatieren Dittmann u. a. (2003) und unterscheiden zwischen Schreibblockaden, die auch versierten Schreibenden noch begegnen können, und Schreibdefiziten, die auf eine fehlende Vertrautheit mit der akademischen Textproduktion zurückzuführen sind. Ob Schreibblockade oder -defizit, die Anliegen der Ratsuchenden sind vielerlei Natur: Aufschiebverhalten, Prokrastination, Zeitdruck, Rezeption der Forschungsliteratur, Unzufriedenheit mit dem eigenen Text, negative Einschätzung der eigenen Schreibfähigkeit sowie Umfang der Eigenleistung. Die Ergebnisse empirischer Erfassungen von Schreibproblemen z. B. an der Universität Bielefeld (Girgensohn u. Sennewald 2012) und der Albert-Ludwig-Universität Freiburg i. Br. (Dittmann u. a. 2003) bestätigen dies. Dittmann u. a. (2003) decken zusätzlich die Auswirkungen auf, z. B. dass rund 22 % der Umfrageteilnehmer/innen eine Hausarbeit nicht beendet haben.

10 <https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/selbstlernen/schreibberatung/individuell-lernen/buchtipps2020.html>.

Ein weiterer nicht zu unterschätzender Aspekt ist das häufig fehlende Textfeedback seitens der Betreuer/innen – ein Umstand, der Schreibende verunsichert (Gaul u. a. 2008). Aus eigener Erfahrung der Schreibberater/innen und aufgrund von Rückmeldungen der Ratsuchenden mangelt es an einer Feedbackkultur, wie sie beispielsweise an den erwähnten US-amerikanischen Hochschulen üblich ist (Wolfsberger 2016). Den Ratsuchenden der Schreibberatung des Zessko vermittelt sich so der Eindruck, ihre Hausarbeiten nur für die Schublade zu schreiben, d. h., sie schreiben nur für die Leistungserfassung, fühlen sich aber nicht am Wissenschaftsdiskurs beteiligt. Das geht mit einem Gefühl fehlender Wertschätzung einher und führt nicht selten zu mangelnder Motivation.

Außerdem fehlt ihnen der Austausch zum Schreibprozess: Wie schreiben andere, also Kommiliton/innen oder Dozierende? Gesprochen wird über fertige Arbeiten, nicht über deren Entstehung. Selten werden Schwierigkeiten oder Schreibgewohnheiten thematisiert, im Gegenteil: Nicht selten äußern Studierende, ihre 10- bis 15-seitige Hausarbeit in zwei Wochen oder gar in einer Nacht geschrieben zu haben. Andere Studierende, die mehr Zeit brauchen oder sich die Zeit gerne nehmen, sind eingeschüchtert und zweifeln an ihrer Schreibkompetenz. Anders erleben es die Teilnehmer/innen der Schreibwerkstatt: Sie sammeln positive Erfahrungen durch das Reflektieren des eigenen Schreibhandels und den Austausch mit anderen Schreibenden in vergleichbarer Situation.

Zusätzlich resultiert ein wachsender Bedarf an Schreibberatung aus der Tatsache, dass die Studierendenschaft zunehmend heterogen zusammengesetzt ist: Zu ihnen zählen unter anderem immer mehr Studierende mit Migrationshintergrund sowie internationale Studierende. In einer vergleichenden Untersuchung von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund von Ebert und Heublein (2017) gehen 71 % der befragten Fakultäts- und 62 % der Fachbereichsleitungen davon aus, dass Studierende mit Migrationshintergrund die deutsche Sprache, hier insbesondere aus Zuwandererfamilien, und das Verfassen wissenschaftlicher Texte schlechter beherrschen, als die Vergleichsgruppe. Während sich der Anteil der Bildungsinländer relativ konstant bei 3 % in Bezug auf alle Studierenden hält, ist der Anteil der Bildungsausländer von Ende der 1990er Jahre bis 2010 von 6 % auf 9 % deutlich gestiegen (DAAD 2011). Der Ausländeranteil (nach Nationalität) lag im Wintersemester 2019/20 an der Universität Potsdam bei 13,71 %; dies ist ein Anstieg zum Vorjahreszeitraum um 6,9 Prozentpunkte (UP 2019). Nach Ebert und Heublein

(2017) liegt die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen bei durchschnittlich 23 %. Unter ihnen befinden sich viele, die Anteil an einer weiteren Gruppe haben: Studierende aus Elternhäusern ohne akademischen Bildungshintergrund. Der Statistik der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Jahr 2016¹¹ ist hierzu ein Anteil von 48 % – wiederum bezogen auf alle Studierenden – zu entnehmen (Middendorff u. a. 2017). Zur Heterogenität tragen auch Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung bei. Ihre Zahl hat sich laut einer Studie des Centrums für Hochschulentwicklung von 2007 bis 2017 sowohl bei den Studienanfängern als auch bei den Absolventen vervierfacht (CHE 2019). Ein erhöhter Beratungsbedarf zeigt sich im Übrigen auch bei Studierenden, deren Abschlussarbeit den ersten (längeren) Text in ihrem Studium darstellt.

Abschließend sei noch auf den negativen Einfluss von nicht überwundenen Schreibproblemen auf die Leistungsentwicklung und das Studienverhalten hingewiesen. Dies betonen nicht nur Heublein u. a. (2017), sondern auch Dittmann u. a. (2003) sowie Kruse u. a. (2003), die zudem vor möglichen emotionalen Problemen warnen. Insgesamt beeinflussten diese Faktoren maßgeblich das Gelingen des Studiums. Eine erfolgreiche *Schreibsozialisation* müsste sich folglich nicht nur positiv auf den Universitätsabschluss auswirken, sondern auch auf Bewerbungen und die spätere Berufstätigkeit.

2.4 Ablauf eines Beratungstermins

In der Beratung wird grundsätzlich das Prinzip *Hilfe zur Selbsthilfe* verfolgt. Schreibende werden individuell in allen Phasen des Schreibprozesses unterstützt. Neben der Verbesserung des Textes und der Optimierung des eigenen Schreibhandelns werden die Ratsuchenden befähigt, den Transfer auf folgende Schreibprojekte zu bewältigen.

Die Beratung führt ein/e wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in oder eine/r der Peer-Schreibtutor/innen durch. Sie erfolgt nicht-direktiv, nicht-bewertend und verfolgt einen prozessorientierten Ansatz. Positiv wirkt sich dabei die institutionelle (Fakultäts-)Unabhängigkeit aus. Der Vorteil von Peer-Schreibtutor/innen liegt vor allem in dem nicht-hierarchischen Verhältnis zu den Ratsuchenden. Die Begegnung findet auf

11 Ausführliche Erläuterungen zum soziodemografischen Profil von 60 000 an der Umfrage teilnehmenden Studierenden von 248 Hochschulen in Middendorff u. a. (2017).

Augenhöhe statt. Dabei bleiben die Ratsuchenden Expert/innen ihres Textes, während die Berater/innen Expert/innen für den Schreibprozess und die Gesprächsführung sind. Nach Möglichkeit wird die Beratung in einem geschützten Raum, z. B. im Büro, unter vier Augen durchgeführt und ist geprägt vom aktiven Zuhören, Paraphrasieren oder Spiegeln. Außerdem soll eine angenehme Atmosphäre den Ratsuchenden die nötige Ruhe vermitteln, alle Anliegen mitteilen zu können. Unterschiede zu anderen deutschen Schreibzentren können in den Personenkonstellationen und Settings¹² bestehen.

Der Termin beginnt mit der Erfassung einiger Daten in einem Beratungsprotokoll. Dazu gehören der angestrebte Abschluss, Studiengang, Fakultät sowie Hochschul- bzw. Fachsemester. Zu statistischen Zwecken ist eine anonymisierte Auswertung denkbar. Sollte der/die Ratsuchende das erste Mal in der Schreibberatung sein, wird er/sie zunächst mit den Abläufen vertraut gemacht und darüber aufgeklärt, dass ein Lektorieren oder Korrigieren kompletter Haus- oder Abschlussarbeiten nicht vorgesehen ist. Sodann richtet sich der Fokus auf das Anliegen der Ratsuchenden. Diese sind im Idealfall vorbereitet und reflektiert und sollten ihre Fragen klar formulieren können. Das ist aber nicht immer der Fall. Mittels verschiedener Gesprächstechniken versucht der Berater bzw. die Beraterin, sich Klarheit darüber zu verschaffen.

Nicht selten ergeben sich im Gespräch mehrere ‚Stolperstellen‘ im Schreibprozess. In der Regel kann nur ein (Schreib-)Problem erschöpfend pro Termin behandelt werden. Zunächst wird der Verlauf der bisherigen Arbeitsweise beleuchtet und eventuell ein Schreibtypentest nach Scheuermann (2011) durchgeführt. Je nach Schreibtyp, Anliegen und Fortschritt der Arbeit eignen sich bestimmte Methoden und Techniken, die die Stärken der Schreibenden fördern und Schwächen eingrenzen sollen. Nach Bestimmung der aktuellen Schreibphase (nach Wolfsberger 2010 und Girgensohn u. Sennewald 2012) wird explizit gemacht, dass Schreiben ein rekursiver Prozess ist, was nicht allen Studierenden bewusst ist.

Beindet sich der/die Ratsuchende in der ersten Schreibphase „Orientierung & Planung: Recherchieren, Thema finden“ werden beispielsweise ein Freewriting oder Cluster durchgeführt sowie die Erstellung eines Zeitplans angeregt. Empfohlen wird, über den gesamten Schreibprozess hinweg ein Journal zu führen, in dem Ideen, Etappenziele und -erfolge

12 Varianten: 1-zu-1-Beratung, 1-zu-2-Beratung, 2-zu-1-Beratung, offene Sprechzeiten, Terminvereinbarung, Tutor-in-the-box, Online-Beratung (Griesshammer u. a. 2013).

sowie Reflexionen notiert werden, aber z. B. auch Signaturen der verwendeten Bücher:

In der zweiten Phase „Material auswerten, Strukturieren“ werden die Studierenden dabei unterstützt, ein Exposé, eine Gliederung oder ein Exzerpt zu erstellen. Mindmaps bieten sich in dieser Phase ebenso an.

Von dem Bestreben, sofort einen druckreifen Text zu schreiben, wird eher abgeraten und zum Verfassen einer Rohfassung in der dritten Phase animiert. Es gilt, mit einem fokussierten Freewriting schreibend Ideen zu entwickeln, in den Schreibflow zu gelangen und dabei den inneren Kritiker bzw. die innere Kritikerin auszublenden.

Liegt bereits ein nahezu fertiger Rohtext vor, wird Beratungsbedarf in der vierten Phase „Feedback einholen, Überarbeiten“ gewünscht. Der Überarbeitungsprozess erfolgt idealerweise in vier Schritten. Hinzu kommt, sich Feedback von anderen einzuholen, und zwar mit klar artikuliertem Fokus, insbesondere ungeübten Feedbackgeber/innen gegenüber. Bei der Überarbeitung haben dann die HOCs (Higher Order Concerns) Vorrang vor den LOCs (Lower bzw. Later Order Concerns) (Girgensohn u. Sennewald 2012), d. h., zunächst sollte der Text inhaltlich sowie strukturell überarbeitet und bei Bedarf ergänzt bzw. gekürzt werden (HOCs). Dazu bietet die Schreibfitnessmappe (Scheuermann 2011) Vorschläge zum „Rückstrukturieren“ oder „Kürzen“ an.

Erst danach richtet sich der Fokus auf die LOCs: Orthographie, Grammatik, Formalia und Layout; dies erfolgt in der fünften Phase „Korrigieren (lassen), Layouten, Abschließen“.

Die Ratsuchenden werden aus der Beratung mit einem gemeinsam entwickelten Plan, der die nächsten Schritte in sinnvoller Reihenfolge abbildet, entlassen. Ein Teilschritt kann ein erneuter Besuch in der Schreibberatung oder ein Gespräch bei der betreuenden Lehrperson sein. Besondere Lebensumstände können (häufig nur vorübergehend) Ratsuchende in ihrer Arbeit einschränken. Drängt sich dieser Eindruck auf, wird ein Besuch der psychologischen Beratungsstelle vorgeschlagen und das Schreibprogramm von *Eine Uni für alle* näher erläutert.

Im Sommersemester 2018 fanden 89 von 102 angebotenen Beratungsterminen statt. 13 Terminbuchungen wurden kurz vor dem Termin seitens der Ratsuchenden storniert. Die folgende Tabelle 2 veranschaulicht die Verteilung der Ratsuchenden auf die einzelnen Fakultäten und zeigt, wie viele davon im Bachelor-, Master- oder Promotionsstudium waren und ob sie Rat zu einer Haus- oder Abschlussarbeit suchten. Die Daten erfassen die einzelnen Beratungen. Mehrfachnennungen der Ratsuchenden aufgrund mehrerer Beratungen sind daher möglich.

Tab. 2: Übersicht über die Verteilung der Ratsuchenden auf die Fakultäten, auf BA-, MA- oder Promotionsstudiengänge sowie auf Haus- bzw. Abschlussarbeiten im Sommersemester 2018

Beratungen	insg.	BA	MA	Promotion	Hausarbeit	Abschlussarbeit
insg.	89	60	28	1	37	52
PhilFak	32	19	13	-	10	22
HuWi	28	21	7	-	12	16
WiSoFak	21	15	6	-	10	11
JurFak	5	5	-	-	5	-
MatNat	3	-	2	1	-	3

Mit Einführung der Schreibwerkstatt und der Langen Nacht werden zunehmend auch Beratungen zu Anlässen durchgeführt, die nicht in die Erfassung eingehen, da keine Protokolle angelegt werden. Dies erklärt sich vor allem durch das Gruppenformat. Eine allgemeine Auswertung zu den Studiengängen aller Teilnehmer/innen dieser Veranstaltungen ließe sich über das interne Einschreibesystem „EES“ des Zessko vornehmen, über das sich die Studierenden anmelden.

2.5 Peer-Tutor/in-Ausbildung zum/r Schreibberater/in

Eine Mitarbeit in der Schreibberatung setzt eine entsprechende Schulung voraus, um qualitativ hochwertige Beratungen zu gewährleisten. Der überwiegende Teil der an der Universität Potsdam ehemals und aktuell tätigen Schreibberater/innen hat die hochschulzertifizierte Peer-Tutor/in-Ausbildung zum/r Schreibberater/in an der Europa-Universität Viadrina absolviert. Seit dem Sommersemester 2018 bietet die Schreibberatung der Universität Potsdam eine eigene Schulung an, die sich auf das „Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor/innen“ der gefsus (2016) stützt. Bislang sind aus der Schulung vier aktive Schreibberater/innen hervorgegangen. Eine von ihnen wird für ein ergänzendes Angebot in der Mediothek mit thematisch festgelegter Sprechstunde eingesetzt.

Die Schulung gliedert sich in einen theoretischen und praktischen Teil. Der theoretische Teil wird in der bereits erwähnten geschlossenen Schreibwerkstatt absolviert. Hier werden die Teilnehmer/innen mit Methoden und Techniken vertraut gemacht, die sie beim Schreiben einer 6-seitigen Hausarbeit zu einem Thema aus der Schreibdidaktik oder

-forschung im Laufe des Schreibprozesses ausprobieren. Die Reflexion des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses sowie konstruktives Feedback geben und nehmen gehören neben anderen Bestandteilen zum festen Programm.

Im praktischen Teil findet eine intensive Auseinandersetzung mit der Rolle des/r Beraters/in und dem Verständnis von Peer-Schreibberatung statt. Herangezogen wird dazu das Grundlagenbuch *Zukunftsmodell Schreibberatung* (Grieshammer u. a. 2013), das Hintergrundinformationen, Beispiele, Checklisten und umfassende Anregungen für die Beratungspraxis bereithält. Zum Sammeln von Praxiserfahrung erfolgen Hospitationen mit anschließender Reflexion und Professionalisierung der eigenen Tätigkeit. Außerdem werden Gesprächstechniken vermittelt, um zielorientiert und personenzentriert zu beraten. Schließlich werden authentische Beratungsszenarien verkürzt simuliert, um die vermittelten Beratungsmethoden situationsangemessen zu üben und auch Herausforderungen später bewältigen zu können. Im ersten aktiven Semester werden die Schreibberater/innen durch Hospitationen, Auswertungen und Teamgespräche begleitet. Reflexionen und Austausch zu den durchgeführten Beratungen begleiten die Berater/innen auch bei einer darüber hinausgehenden Tätigkeit.

2.6 Ausblick

Schreibzentren sind leider noch nicht an allen Universitäten institutionalisiert. Zudem kursieren häufig falsche Annahmen zur prozessorientierten Begleitung beim Erstellen wissenschaftlicher Texte. Vor allem ältere Alumni oder universitätsfremde Personen denken oft zunächst an Lektorat und Korrektorat oder gar an Ghostwriting. Hier besteht noch Handlungsbedarf, nicht nur bei der Etablierung und Verstetigung von universitären Schreibzentren, sondern auch bei der Vermittlung des dahinterstehenden Konzepts.

Einen wegweisenden Schritt stellt dabei die Etablierung einer deutschsprachigen Schreibwissenschaft für akademische Kontexte dar; die mit einer ersten Professur für Schreibwissenschaft an der SRH Hochschule der populären Künste (hdpk) in Berlin als neuer Disziplin ihre Bestätigung findet.

Für die Schreibberatung der Universität Potsdam lässt sich feststellen: Sie ist ‚angekommen‘. Ab 2021 soll sie in kleinem Rahmen verstetigt werden. Hinzu tritt von 2020 bis Ende 2023 ein Projekt zur Ausbildung studentischer Schreibberater/innen für englischsprachige Masterstu-

diengänge und Bildungsausländer/innen zur Erreichung der Ziele des Hochschulvertrags. Zusätzlich fokussiert wird hier die Sensibilisierung für internationale und deutsche Wissenschaftskultur.

3. Vortragscoaching

Das erfolgreiche Konzept der Schreibberatung ermöglichte den Transfer auf ein weiteres Feld akademischer Grundkompetenzen, das laut Bargel u. a. (2014) und Ramm u. a. (2014) vielen Studierenden ebenfalls Schwierigkeiten bereitet: das Verfassen und Halten von Referaten. Als ein zusätzliches Selbstlernangebot entstand so das Vortragscoaching¹³ für Studierende, die sich durch die bisherigen Unterstützungsangebote nicht angesprochen fühlten. Seit 2012 ist eine individuelle Unterstützung bei jeglichen mündlichen wissenschaftlichen Präsentationsaufträgen (z. B. Referat, Prüfung, Rede) möglich.

3.1 Konzeptionelle (Weiter-)Entwicklung

Seit 2017 basiert das Vortragscoaching im Zessko auf zwei didaktischen Bausteinen. Der eine Baustein beruht auf Elementen der Lernberatung¹⁴ (Pätzold 2004) mit der ressourcenorientierten Lernprozessbegleitung und allgemeinen Coaching- und Beratungsstrategien (Bachmair u. a. 2014; Fahr 2017). Den zweiten Baustein bildet ein zweiseitiges Feedbacksystem, das mit verschiedenen Methoden das Entwicklungspotenzial aufzeigen soll: Den Ratsuchenden bietet es eine Rückmeldung zu Entwicklungsstand und -möglichkeiten und den Beratenden ein Feedback zum Verlauf und zur Funktionalität der eingesetzten Methoden (Dainton 2018; Maitzen 2017; Ulrich 2016). Auf diesen didaktischen Bausteinen aufbauend wurden zusätzlich kompetenzsteigernde Gruppenangebote entwickelt (Workshops seit 2018).

Im Mittelpunkt aller Angebote stehen das Individuum und dessen Wunsch nach Wissenszuwachs und Weiterentwicklung von Fertigkeiten.

13 Eingeführt wurde das Konzept von Farid Schwuchow, ehemaliger Schulungsleiter im Bereich Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation. Weitere Informationen zum aktuellen Angebot: <https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/selbstlernen/vortragscoaching>.

14 Die Ratsuchenden werden bei der Entwicklung von Strategien und Handlungsoptionen unterstützt, um Lernaufgaben bzw. -probleme zu lösen (Pätzold 2004).

Das Anliegen des Vortragscoachings ist der angeleitete Lernfortschritt, der durch unterstützte Zielsetzung, begleitenden Erkenntnisprozess und gemeinsame Evaluation des Erkenntnisgewinns (Pallasch u. Hameyer 2012; Ulrich 2016) sowie des genutzten Angebotes erreicht wird. Anders als bei anderen Coachings erfolgt ein Wechsel von direktivem (z. B. Vermittlung von feststehenden Regelungen wie Zitierrichtlinien, Urheberrechte) und nondirektivem Vorgehen (z. B. Unterstützung bei der Zielsetzung, der thematischen Eingrenzung und der praktischen Umsetzung der mündlichen wissenschaftlichen Arbeit) sowohl in den Beratungseinheiten als auch in den Workshops. Die Lernenden behalten dabei trotzdem die Ergebnisverantwortung (Pätzold 2004) für ihren Lernprozess und entscheiden selbst, welche Erkenntnisse sie aus der Beratung bzw. den Workshops mitnehmen.

Methodisch ist die Beratungssituation an die Prinzipien der Schreibberatung angelehnt: Genutzt werden Gesprächstechniken und kleine Übungseinheiten (z. B. Kreativübungen, Mind-Mapping) in der Beratung sowie ein Feedback zum aktuellen Lernstand und zu Entwicklungspotenzialen (siehe Abschnitt 2; Grieshammer u. a. 2013). Der individuelle und prozessorientierte Beratungsansatz (deutsch und englisch) erwies sich auch für das mündliche wissenschaftliche Arbeiten als sinnvoll. Das Verfahren wurde in den letzten drei Jahren zusätzlich systematisiert, unter anderem durch einen festen Beratungsablauf, den Einsatz von Protokollen und Feedback- bzw. Evaluationsmaßnahmen. Seit 2018 wird auch die Anzahl der Teilnehmenden erfasst.¹⁵

Im Unterschied zu vielen Modellen der allgemeinen Lernberatung in der Erwachsenenbildung (z. B. Loos 2017) wird jede Beratung im Vortragscoaching als Einzelelement betrachtet. So muss an dieser Stelle zwischen der Unterstützung bei einzelnen Arbeitsschritten oder der Prozessbetreuung bis zur fertigen Arbeit (produktorientiert) unterschieden werden. Eine besondere Aufgabe der Beratenden besteht also darin, ein realistisches Lernziel (je nach Beratungsanlass) mit den Ratsuchenden zu setzen. Weitere wichtige Instrumente sind Fragen (Funcke u. Rachow 2018; Patrzek 2017) und das bereits erwähnte Feedback. Wie in der Schreibberatung gehören die Themeneingrenzung, fehlende Strukturiertheit, Prokrastination (Höcker u. a. 2017) und eine negative Selbsteinschätzung der eigenen Präsentationsfähigkeiten zu den häufigen Themen. Bei der Beratung zu Referaten kommt noch der Aspekt der

15 Während 2018 nur 49 Beratungsfälle gezählt wurden, waren es 2019 bereits 70.

Partnerarbeit, der medialen Visualisierung und der Vortragsituation (einmalig, Sprechen vor großen Gruppen etc.) hinzu. Angefangen von der gemeinsamen Zielfindung in der Gruppe bis zur unterstützenden visuellen Darstellung gibt es viele relevante Themenkomplexe, unter anderem:

- Ziel und Zielpublikum, „Stellvertretender Dialog statt Monolog“ (z. B. Pabst-Weinschenk 2009, S. 37; Renz 2016; Morgan 2003)
- Kernsatz/(belegte) These als Filter, Themenfindung, Recherche und Lesen (z. B. Heath u. Heath 2008; Voss 2019)
- Aufbau, roter Faden, Argumentation (z. B. Pabst-Weinschenk 2009; Kruse 2017; Stickel-Wolf u. Wolf 2013)
- Schriftsprache vs. mündliche Kommunikation (Hey 2011; Stickel-Wolf u. Wolf 2013)
- Visualisierung: Rhetorische Bilder, Präsentationen, Tafelbilder, Hand-outs etc. (z. B. Lobin 2012; Renz 2016; Kapterev 2011)
- Wirkung, Lampenfieber und Prüfungsangst (z. B. Metzig u. Schuster 2018)

3.2 Workshops als kompetenzorientierte Gruppenangebote

Auch das Lernen in Gruppen oder das kooperative Lernen (Nikodemus 2017) haben sich seit 2018 als motivationsförderndes und ökonomisches Vorgehen herausgestellt. In diesem Kontext stehen der Übungsaspekt und die gegenseitige Unterstützung im Vordergrund. Workshops bilden dafür die passende Transferplattform:

„In der ‚Werkstatt‘ werden bestimmte Fragestellungen, Probleme oder Themen von den Teilnehmer/innen selbst interaktiv bearbeitet. Noch stärker als beim Projekt ist ein Workshop mit der Aufforderung an die Teilnehmer/innen verknüpft, ihre Kompetenzen und ihre Expertise aktiv in die Erarbeitung von Vorschlägen und/oder eines gemeinsamen Produkts einzubringen. Ziel ist die Vermehrung von Kompetenz aller Beteiligten durch interaktiven Austausch von Know-how.“ (Hallet 2006, S. 63)

Die Workshops des Vortragscoachings vereinen dabei das oben ausgeführte Prinzip sowie das gemeinsame Ausprobieren und Erleben bewährter Methoden. Wesentlich für die Workshops sind die Unterstützung bei einzelnen Arbeitsschritten und die Möglichkeit eines wertungsfreien und motivierenden Übungsraums für die Studierenden. Sie lernen in den Workshops neue Techniken und Methoden durch theoretische Grundlagen und praktische Übungen kennen, welche die oben aufgeführten inhaltlichen Schwerpunkte in vier Themenkomplexen vereinen: Sicherheit

im Inhalt und der Situation, Struktur und roter Faden, Visualisierung von Inhalten und Kreativität im wissenschaftlichen Kontext.

Dabei verstehen sich die Workshops als inhaltliche Vertiefung der Tutorien *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation* im Bereich der akademischen Grundkompetenzen. Falls im Fach-Curriculum vorgesehen, sollten die Tutorien zuerst besucht werden. Die Workshops können ergänzend oder unabhängig davon als Einzelmaßnahmen wahrgenommen werden. Sie sind komprimierter als die Tutorien und enthalten mehr praktische und thematisch tiefergreifende Übungen, z. B. Kreativitätsübungen, Stimmübungen, Storytelling im wissenschaftlichen Kontext und Flipchart-Fertigkeiten (z. B. Amon 2018; Birkenbihl 2002; Kellermann 2018; Seibold 2012).

Die Workshops sind für eine Länge von drei bis sechs Stunden (inkl. Pausen) konzipiert und umfassen zwei bis vier zusammengehörige Themenblöcke. Jeder Workshop beginnt mit einem Kennenlernen und dem Abholen der Erwartungen. Jeder Block hat einen Theorieanteil oder einen methodischen Inputanteil von 10 bis 15 Minuten und einen oder mehrere aufeinander aufbauende Übungsanteile von 30 bis 45 Minuten. Außerdem gibt es kleine Zwischen- und Aktivierungsübungen und didaktische Transfermodelle wie das Kofferpacken und den Aktionsplan¹⁶ (Macke u. a. 2016, S. 242; Funcke u. Rachow 2018, S. 170).

Die folgende Tabelle 3 zeigt beispielhaft den Ablaufplan des am häufigsten besuchten Workshops mit den jeweiligen Lernzielen für die Teilnehmer/innen.

16 Die Intention ist die Prüfung des Erkenntnisgewinns und der Umsetzungsmöglichkeiten des neu erworbenen Wissens bzw. der neu erworbenen Fertigkeiten.

Tab. 3: Ablauf Workshop „Sich(er) präsentieren – Nicht nur für Naturtalente“

Phase	Inhalt	Lernziel
Aktivierung	Kennenlernen, Sammeln und Zuordnung von Ängsten, Vorstellung der Angstspirale und der Zauberkiste	Die Teilnehmer/innen gewinnen ein systematisches Verständnis für verschiedene Ängste und ihre Funktionen.
Block 1: Inhalt	Rollenspiel, Sammeln und Erproben von Methoden zur Gewinnung inhaltlicher Sicherheit (z. B. Kernsatz)	Die Teilnehmer/innen gewinnen ein Verständnis davon, wie sie inhaltliche Sicherheit im Vortrag erlangen können.
Block 2: Wirkung	Rollenspiel, Klären von Rollen und Erwartungen, Relevanz und Motivation als Methode, die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu erreichen	Die Teilnehmer/innen reflektieren ihre Rolle als Referent/in und erproben Methoden, um ihr Publikum zu gewinnen.
Block 3: Körper	Rollenspiel, Power Posing, kurze Entspannungsübungen und Atemtechniken, Gedankenstopp etc.	Die Teilnehmer/innen erproben Methoden, um körperlicher Anspannung und Angstsymptomen entgegenwirken bzw. diese Energie effektiver nutzen zu können.
Block 4: Externe Faktoren	Sammeln von möglichen externen Störvariablen, Checkliste zur Vorbereitung	Die Teilnehmer/innen reflektieren und erproben, welche Faktoren sie beeinflussen können und wie sie mit nicht beeinflussbaren Faktoren umgehen können.
Transfer	Durchbrechen der Angstspirale, Packen der Zauberkiste, Aktionsplan ausfüllen	Die Teilnehmer/innen reflektieren, was sie aus dem Workshop mitnehmen und als Nächstes versuchen werden umzusetzen.

Quellen (Auswahl): Heath u. Heath 2008; Metzig u. Schuster 2018; Cuddy 2016; Birkenbihl 1998; Williams u. a. 2007

Alle Workshops des Vortragscoachings werden im Team¹⁷ konzipiert und erprobt. Aufgrund der kommunikativen Struktur der Workshops werden zwei Workshopleiter/innen eingesetzt, um den Gruppenprozess optimal gestalten zu können. Inzwischen wurde auf Anfrage ein englischsprachig-

17 Seit 2017 maßgeblich mitbeteiligt sind die studentischen Vortragscoaches Erik Fandrich und Saskia Rauhut.

ger Crash-Kurs¹⁸ dem Angebotsspektrum hinzugefügt. Auch dieses Vorgehen erwies sich als erfolgreich.¹⁹

Beide Ansätze – sowohl die individuelle Beratung als auch die Workshops – werden fortlaufend evaluiert, um eine Weiterentwicklung des Programms zu ermöglichen. Die Evaluation erfolgt durch eine Vielzahl von Methoden (z. B. Fragebögen, didaktische Feedbackmethoden, Auswertungsgespräche) und die gewonnenen Daten werden zur regelmäßigen Prüfung und Optimierung des Beratungsablaufs und der Workshopangebote genutzt. Ebenfalls werden weitere Bedarfe der Studierenden erfasst und passende Angebote entwickelt (z. B. weitere vertiefende Workshops, Probe-Präsentationen während der Beratung). Das Vortragscoaching bietet auch Unterstützung für Lehrende an, z. B. durch Übernahme einer Lehrveranstaltung (Mini-Workshop)²⁰.

3.3 Studentische Peer-Lernberater/innen-Schulung

Beide konzeptionellen Ansätze – Beratung und Workshops – werden von studentischen Peer-Lernberater/innen umgesetzt. Die Nutzung der Peer-Learning-Ebene erweist sich als Vorteil, weil so unter anderem eine niederschwellige Angebotsgestaltung möglich ist. Die studentischen Peer-Lernberater/innen besuchen zur Vorbereitung eine Schulung mit thematischer Schwerpunktvertiefung (siehe relevante Themenkomplexe) sowie weiterführende Workshops zu didaktischen und Beratungskompetenzen (mit simulierten Beratungen und Hospitationen in realen Beratungssituationen). Ihre Tätigkeit wird durch einen regelmäßigen Teamaustausch begleitet. Möglich ist auch ein Quereinstieg für bereits tätige Tutor/innen im Bereich *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation* mit dem zusätzlichen Erwerb von Beratungskompetenzen.

3.4 Fazit und Ausblick

Sowohl mit der individuellen Beratung als auch mit den Workshopangeboten des Vortragscoachings soll die heterogene Studierendenschaft im Studium optimal in ihrem methodischen Selbstlernprozess im Be-

18 Zu den Themen Presentation Basics und Visualizing Knowledge.

19 2018 nahmen 37 Studierende die neuen Workshopangebote wahr. Im Jahr darauf waren es bereits 91 Studierende.

20 Im Jahr 2019 konnten durch dieses Angebot weitere 138 Studierende unter anderem zum Thema Vortragsangst erreicht werden.

reich der Wissenschaftskommunikation unterstützt werden. Es zeigen sich auch Schwierigkeiten, wie z. B. ungünstige Selektionsprozesse.²¹ Als weiteres Problem erweist sich der noch unzureichende Bekanntheitsgrad des Angebotes. Um dieses zu minimieren und die Hemmschwelle zur Wahrnehmung des Angebots abzubauen, wird zurzeit auf mehr Werbung unter anderem in der Studieneingangsphase (Hochschulinformationstage, Einstiegsforen, Tutorien etc.) gesetzt. Zusätzlich fehlt den Studierenden, die auf Empfehlung der Lehrenden teilnehmen, häufig das nötige Problembewusstsein, was eine Beratung eher erschwert. Es hat sich als erfolgreich erwiesen, dies in der Beratungs- bzw. Workshop-situation zu adressieren und mit den Lernenden gemeinsam einen Motivationsaspekt zu finden. Resümierend lässt die zunehmende Anzahl der Teilnehmer/innen und das positive Feedback aus den Beratungen – unabhängig vom Beratungsanlass – das Angebot des Vortragscoachings als Gewinn erscheinen. Es ist geplant, das Beratungsangebot auf die Mediothek mit zwei zusätzlichen Vortragscoaches auszudehnen, die in Zukunft wöchentlich thematisch festgelegte Sprechstunden anbieten werden. Dieses Konzept soll die individuelle Flexibilität der Beratung mit den thematisch festgelegten Workshops vereinen und das Spektrum des Vortragscoachings erweitern. Ebenfalls geplant ist der Ausbau des Visualisierungsworkshops auf zwei sechsstündige Angebote.

4. Sprachtutorien

Das dritte Feld des Selbstlernbereichs am Zessko bilden die Sprachtutorien. Entstanden sind diese aus dem Wunsch der Sprachlehrkräfte heraus, die Grammatikkenntnisse der Philologie-Studierenden aufzufrischen und zu festigen.²² Die ursprünglich als „Linguistische Grundbegriffe in Fremdsprachenkursen“ betitelten Tutorien wurden ab dem Wintersemester 2012/2013 für folgende Sprachen angeboten: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Polnisch und Latein.

21 Motivierte Studierende, die das Angebot wahrnehmen, aber nicht unbedingt benötigen, vs. Studierende mit deutlichen Schwierigkeiten in diesem Bereich, die das Angebot aber nicht nutzen.

22 Das Konzept wurde von Geeske Strecker erarbeitet.

4.1 Schulung und erste Durchgänge

Um auf die Aufgabe in den Tutorien vorbereitet zu sein, wurden die angehenden Sprachtutor/innen im Vorfeld geschult. Dies geschah im Rahmen des Programms *Docendo discimus* (Kirjuchina 2019). Inhalte dieser Schulung waren unter anderem die Rolle der Tutor/innen (Kröpke 2015, S. 48 f.), Grammatikverständnis, Fehlerverständnis (Kleppin 2010; Kleppin u. Königs 1997) sowie Aufgabentaxonomie (Ur 2002, S. 84). Des Weiteren wurden Grundlagen der Unterrichtsplanung (Wicke 2010) besprochen, und die angehenden Tutor/innen erhielten eine Schulung für den Umgang mit der Lernplattform Moodle. Die Schulungen beinhalteten neben theoretischen Grundlagen auch einen großen Übungs- und Diskussionsanteil. Abschließend haben alle Teilnehmer/innen eine Tutoriensitzung simuliert und dazu von den Kommiliton/innen und der Schulungsleitung Feedback erhalten. Aus den Reflexionsberichten, die von den Tutor/innen nach den Tutorien verfasst wurden, wurde deutlich, dass dies ein Gefühl für die Feinheiten und die Wichtigkeit der Planung schuf und zugleich das Selbstbewusstsein der angehenden Tutor/innen stärkte. Um auf eventuell schwierige Situationen der Tutorienteilnehmer/innen vorbereitet zu sein, wurde auch eine Sitzung zum Studium mit Beeinträchtigung durch die Zentrale Studienberatung durchgeführt.

Neben der Vorbereitung durch die Schulung werden die Tutor/innen während ihrer Tätigkeit durch die Sprachbereichsleiter/innen betreut und unterstützt.

In den Tutorien steht der Übungs- und Anwendungsaspekt im Fokus. Die eigentliche Stoffvermittlung findet in den Sprachlehrveranstaltungen statt. Die Tutorien bieten die Möglichkeit, das Gelernte durch weitere, auf das individuelle Leistungsniveau der Teilnehmenden abgestimmte Übungen zu festigen.

Eine Tutoriumssitzung dauerte ursprünglich 90 Minuten und wurde für Gruppen geplant. Dafür bereitete der Tutor bzw. die Tutorin für jede Sitzung ein bestimmtes Schwerpunktthema vor. Dies gestattete es, sich in Zusammenarbeit mit den Sprachbereichsleiter/innen nah am Curriculum der Lehrveranstaltung zu orientieren. Auf einige Tutorien (z. B. Französische Grammatik, Latein oder Englisch – schriftlicher Ausdruck) trifft dieses Vorgehen auch heute noch zu.

4.2 Bedarfsgerechte Weiterentwicklung

Die Tutorien wurden von Anfang an durch Studierendenevaluation, Gespräche und eine Auswertung der Teilnehmerzahlen evaluiert. Nach den ersten Durchgängen zeigte sich, dass der Bedarf der Studierenden durch diese Art von Tutorien nicht überall gedeckt wurde. So wurden diese kontinuierlich weiterentwickelt. Dies geschah in den einzelnen Sprachbereichen auf unterschiedliche Weise. So wurden z. B. im Sprachbereich Englisch zusätzlich Aussprachetutorien nach dem Prinzip des individuellen Coaching-Angebots – *Individual Pronunciation Coaching (IPC)* – angeboten.

Der Bedarf für Einzelkonsultationen ist im Bereich Aussprache gegeben, da Schwierigkeiten hier nicht nur durch die Muttersprache und Fremdsprachenbiografie der Fremdsprachenlernenden geprägt sind, sondern zum großen Teil durch individuelle Faktoren wie die Fähigkeit, prosodische Unterscheidungen²³ wahrzunehmen, das Artikulationsvermögen oder die Selbstwahrnehmung (Mehlhorn 2005). Eine Einzelsitzung dauert in diesem Fall etwa 20 Minuten. In den ersten Sitzungen werden die Aussprachedefizite vom Coach identifiziert, gemeinsam Teilschritte zur Verbesserung festgelegt und mögliches Selbstlernmaterial empfohlen. In den Folgesitzungen wird der Lernfortschritt anhand geeigneter Vorlesetexte durch den Coach überprüft und Feedback gegeben (Mehlhorn 2005).

Eine weitere Art des Sprachtutoriums stellt das Konversationstutorium im Sprachbereich Englisch dar. Ziel ist hier in erster Linie, das Selbstbewusstsein in Gesprächskontexten zu stärken. Die Tutor/innen initiieren dabei in Einzel- oder Kleingruppensitzungen Gespräche, in denen die Teilnehmenden einen möglichst hohen Redeanteil haben.

Die Tutor/innen benötigen für diese Art der Begleitung eine andere Vorbereitung als für die lehrveranstaltungsähnlichen Tutorien. So müssen auch hier – wie bei der Schreibberatung und dem Vortragscoaching – gewisse Beratungskompetenzen entwickelt und trainiert werden. Ein erster Schritt wurde im Schulungsdurchgang 2019 getan. In einer gemeinsamen Sitzung mit der Tutor/innen-Schulung für wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben wurden Inhalte wie das aktive Zuhören

23 Unter Prosodie versteht man in der Linguistik die Lehre von (bedeutsamen) sprachlich-artikulatorischen Erscheinungen, die über die phonetischen Segmente hinausgehen. Dazu gehören z. B. Akzent und Intonation (Mennen u. de Leeuw 2014).

(Bachmair u. a. 2014) oder das zielführende Fragen (Funcke u. Rachow 2018; Patrzek 2017) besprochen und geübt.

4.3 Vorteile der Sprachtutorien

Die Teilnahme an den Tutorien bietet Studierenden mehrere Vorteile. So hat sich bei einer Untersuchung der IPC-Tutorien gezeigt, dass die Studierenden, die Tutorien besuchen, deutlich selbstbewusster in die Prüfungen gehen als Studierende, die daran nicht teilnehmen; ebenso haben sie weniger Hemmungen, die Zielsprache zu sprechen (Schybilski 2015). In seiner Untersuchung konnte Schybilski, der selbst auch IPC-Coach war, ebenso zeigen, dass die Ergebnisse der Prüfungen in den Aussprachekursen signifikant besser ausfallen, wenn das IPC-Tutorium zur Vorbereitung genutzt wurde (ebd.). Diese Erkenntnisse sowie die kontinuierliche Studierendenevaluation zeigen, dass die Entwicklung zu individuelleren Tutorienformaten sinnvoll war.

Die Studierenden nehmen die Tutorien als eine niederschwellige Möglichkeit wahr, sich auf die Prüfungen der Sprachkurse vorzubereiten oder ihr Sprachniveau zu steigern (Schybilski 2015). Ein wichtiger Faktor ist auch die Peer-Ebene. Die Tutor/innen können sich gut in den Erfahrungshorizont der Teilnehmenden versetzen (Boud u. a. 2001, S. 4). Außerdem weist Kröpke auf die Vorteile eines „angstfreie[n] Lernklima[s]“ hin: Es „lädt zum Fragen ein, erleichtert die Kommunikation und verbessert damit das individuelle Lernverhalten“ (Kröpke 2015, S. 18).

Neben den Vorteilen, die sich für die Teilnehmer/innen der Tutorien bieten, ergeben sich auch Vorteile für die Tutor/innen. Dazu gehört zum einen das Wissen, das sie in der Schulung erhalten. Als zweitwichtigster nehmen sie allerdings den Kompetenzzuwachs wahr, der sich durch das Lehren selbst ergibt. So meinte ein Sprachtutor während seiner Begleitung im Wintersemester 2019/2020: „Ich habe einige grammatische Phänomene erst selbst so richtig verstanden, als ich mir überlegen musste, wie ich diese im Tutorium vermitteln will.“ Auf dieses Phänomen machen auch Boud u. a. (2001, S. 3) aufmerksam: Demnach lernen Studierende viel, wenn sie ihre Ideen und ihr Wissen mit anderen teilen. Dabei würden sie Kompetenzen im Bereich der Organisation und Planung der Lernaktivitäten erwerben, ihre Fähigkeiten trainieren, fundiertes Feedback zu geben, und ihre eigenen Lernfortschritte bewerten lernen. Neben den Inhalten, die vermittelt werden, geht es also vor allem um die Schlüsselkompetenzen, die die Teilnehmenden erwerben können.

Es hat sich gezeigt, dass die Teilnahme an den Tutorien sehr stark von der Uhrzeit des Angebots abhängig ist. So werden Tutorienangebote in den Randzeiten selten oder gar nicht wahrgenommen. Aber auch sonst sind einige Tutorien nur sehr wenig nachgefragt, wie die Teilnehmer/innen-Zahlen²⁴ der letzten Semester zeigen:

Tab. 4: Teilnehmer/innen-Zahlen der Sprachtutorien vom Wintersemester 2017/18 bis 2019/20

Semester	WiSe 2017/18	SoSe 2018	WiSe 2018/19	SoSe 2019
Anzahl Tutorien	13	12	12	12
Teilnehmer/innen	66	38	90	40

Das hat zur Folge, dass Tutorien wie z. B. Polnisch leider nicht mehr angeboten werden. Daher wurde versucht, die Teilnehmerzahlen zu erhöhen, indem die Tutorien an den Bedarf der Studierenden angepasst wurden. Dazu gehört der bereits angesprochene Wandel des Angebots von Gruppentutorien hin zu Einzelberatungen oder das Angebot von Online-Sprechstunden für Russisch im Sprachbereich Slawische Sprachen.

4.4 Retrospektive und Ausblick

Die Sprachtutorien leisten einen wichtigen Beitrag zum Selbstlernbereich des Zessko und ermöglichen es auch Studierenden, die keine Philologie studieren, ihr Sprachniveau zu festigen. Damit dies auch nach Projektende weiterhin stattfinden kann, werden studentische Peer-Sprachlernberater/innen ausgebildet und in den Mediotheken eingesetzt. Ratsuchende Studierende haben hier die Möglichkeit, zu ihren individuellen Fragen und Lernzielen im Sprachbereich beraten zu werden. Durch den Fokus auf eine prozesshafte Unterstützung (z. B. Art und Weise des Lernens, Zielerfüllung) kann dies auch sprachunenabhängig erfolgen. So kann z. B. ein Sprachentandem empfohlen werden, um die individuelle Sprachkompetenz zu steigern. Dabei lernen zwei Partner/innen gegenseitig die Muttersprache des/der jeweils anderen. Ne-

²⁴ Die Zahlen der Teilnehmenden wurden durch Abfrage bei den Tutor*innen erhoben und mit den Einschreibezahlen im EES abgeglichen. Die Zahl der Anmeldungen ist meist höher als die Zahl der Anwesenden.

benbei werden auch interkulturelle Kompetenzen entwickelt und in vielen Fällen Freundschaften geschlossen.

5. Ein Erfolg für die Studierenden

Mit dem Drei-Felder-Konzept des Teilprojekts *Ausbau der strukturierten Studieneingangsphase* sind Unterstützungsangebote entwickelt worden, die die Selbstmotivation und die Selbstreflexion der Studierenden fördern. Es ergänzt die Pflichtangebote im Bereich der akademischen Grundkompetenzen und schafft so ein ganzheitliches Angebot. Darüber hinaus wirkt die Inanspruchnahme dieser Angebote als wichtiges Korrektiv bei Studierenden gegen ihre oft hyperkritische Einschätzung der eigenen akademischen Grundkompetenzen. Auf diese Weise bauen Studierende ihre Schreib- und Präsentationsängste sowohl in ihrer Muttersprache als auch in einer Fremdsprache ab. Sie erleben stattdessen Freude am wissenschaftlichen Arbeiten und merken den daraus resultierenden Studienerfolg. Somit werden die zwei Hauptziele des Teilprojekts erreicht. Um zukünftig noch mehr Studierende unterstützen zu können, konzentriert sich das weitere Vorhaben auf den Abbau der zuvor ausgeführten Schwierigkeiten (z. B. geringer Bekanntheitsgrad und Funktionsverständnis der Angebote, Selektionseffekte, ungünstige Angebotszeiten).

Aber nicht nur die Studierenden, die beraten werden, sondern auch die studentischen Tutorinnen profitieren vom Drei-Felder-Konzept. Das Peer Learning stärkt die Vermittlungskompetenz der Tutor/innen und gibt ihnen die Möglichkeit, über ihr eigenes Lernverhalten durch Supervision und Hospitation zu reflektieren (siehe Peer-Lernberater/innen-Schulung und Tutorenschulung). Folglich ist die Tätigkeit als Tutor/in besonders für Lehramtsstudierende von großem Interesse – und dient sogar als Gegenstand studentischer wissenschaftlicher Reflexion (Schybilski 2015).

Mit geschulten Peer-Lernberater/innen in der Schreibberatung und in den Mediotheken bleibt das Zessko ein Ort des hochschulspezifischen Selbstlernens auch über die Laufzeit des Teilprojekts hinaus.

Literaturverzeichnis

- Amon, I. (2018): Die Macht der Stimme – Mehr Persönlichkeit durch Klang, Volumen und Dynamik, Redline Verlag, München.
- Bachmair, S./Farber, J./Henning, C./Kolb, R./Willig, W. (2014): Beraten will gelernt sein – Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene, Beltz PVU, Weinheim u. a.
- Bargel, T./Heine, C./Multrus, F./Willige, J. (2014): Das Bachelor- und Masterstudium in Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012, Forum Hochschule 02|2014. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf [Letzter Abruf: 06. 03. 2020].
- Birkenbihl, V. (1998): Signale des Körpers: Körpersprache verstehen, mvg-Verlag, Landsberg.
- Birkenbihl, V. F. (2002): Das innere Archiv, GABAL Verlag GmbH, Offenbach.
- Boud, D./Cohen, R./Sampson, J. (2001): Peer Learning in Higher Education. Learning from and with each other. Kogan Page, London.
- Cuddy, A. (2016): Dein Körper spricht für dich: Von innen wirken, überzeugen, ausstrahlen, Random House, München.
- CHE (2019): Erneuter Rekordwert: Rund 60 000 Studierende ohne Abitur. URL: <http://www.che.de/cms/?getObject=5&getNewsID=2207&getCB=398&getLang=de#publikationenbox> [Letzter Abruf: 09. 12. 2019].
- DAAD (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/21/daad_bildungsinlaender_2011.pdf [Letzter Abruf: 15. 02. 2020].
- Dainton, N. (2018): Feedback in der Hochschullehre, Haupt Verlag, Bern.
- Dittmann, J./Geneuss, K./Nennstiel, C./Quast, N. (2003): Schreibprobleme im Studium. Eine empirische Untersuchung. In (Ehlich, K. Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen, de Gruyter, Berlin u. a., S. 155–185.
- Ebert, J./Heublein, U. (2017): Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014, DZHW, Stiftung Mercator. URL: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/Ursachen_des_Studienabbruchs_bei_Studierenden_mit_Migrationshintergrund_Langfassung.pdf [Letzter Abruf: 21. 01. 2020].

- Ehlich, K. (2000): Schreiben für die Hochschule. In (Ehlich, K./Steets, A./Traunspurger, I. Hrsg.): Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie, Lang, Frankfurt am Main u. a., S. 1–17.
- Fahr, U. (2017): Coaching an der Hochschule – Grundlagen und Impulse für Coaches und Hochschulangehörige, Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden.
- Funcke, A./Rachow, A. (2018): Die Fragen-Kollektion, managerSeminare Verlags GmbH, Bonn.
- Gaul, S./Rapp, R./Zschau, D. (2008): Schreibprobleme lösen – Schreibkompetenz vermitteln. Das Peer-Tutoring als Basismodell für die Schreibberatung an Hochschulen, Homepage des Centrums für Hochschulentwicklung. URL: <http://www.kuess-die-uni-wach.de/studienbetreuung.php> [Letzter Abruf: 01. 04. 2019].
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2016): Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen. URL: https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeer-Schreibtutor_innenausbildg.pdf [Letzter Abruf: 28. 01. 2020].
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018): Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg. URL: https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf [Letzter Abruf: 28. 01. 2020].
- Girgensohn, K./Sennwald, N. (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen, WBG, Darmstadt.
- Grieshammer, E./Liebetanz, F./Peters, N./Zegenhagen, J. (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Hallet, W. (2006): Didaktische Kompetenzen – Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Klett Lernen und Wissen GmbH, Stuttgart.
- Heath, C./Heath, D. (2008): Made to stick – Why some ideas hold and others come unstuck, Random House Books, London.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrucherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf [Letzter Abruf: 21. 01. 2020].
- Hey, B. (2011): Präsentieren in Wissenschaft und Forschung, Springer-Verlag, Berlin u. a.

- Höcker, A./Engberding M./Rist, F. (2017): Heute fange ich wirklich an! Prokrastination und Aufschieben überwinden – ein Ratgeber, Hogrefe Verlag GmbH, Göttingen.
- Kapterev, A. (2011): Presentation Secrets, John Wiley & Sons, Inc., Indianapolis.
- Kellermann, R. (2018): Das Storytelling Handbuch, Midas Management Verlag, Zürich.
- Kirjuchina, L. (2019): Docendo Discimus – das hochschuldidaktische Konzept des Tutorien-Programms in der strukturierten Studieneingangsphase. In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 195–207.
- Kleppin, K. (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In (Krumm et al.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, de Gruyter Mouton, Berlin u. a., S. 1060–1072.
- Kleppin, K./Königs, F. G. (1997): Dem Fehler auf der Spur, Brockmeyer, Bochum.
- Kröpke, H. (2015): Tutoren erfolgreich im Einsatz, Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Kruse, O. (2017): Kritisches Denken und Argumentieren – Eine Einführung für Studierende, UVK Verlagsgesellschaft mbH u. a., Konstanz u. a.
- Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (2003): Schlüsselkompetenz Schreiben, Webler, Bielefeld.
- Lobin, H. (2012): Die wissenschaftliche Präsentation, Ferdinand Schöningh GmbH, Paderborn.
- Loos, J. (2017): Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel, Springer Gabler, Wiesbaden.
- Luhmann, N. (1981): Kommunikation mit Zettelkästen. In (Baier, H./Kepplinger H. M./Reumann K. Hrsg.): Öffentliche Meinung und sozialer Wandel/Public Opinion and Social Change, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 222–228.
- Macke, G./Hanke, U./Viehmann-Schweizer, P./Raether, W. (2016): Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik – Lehren – vortragen – prüfen – beraten, Beltz Verlag, Weinheim.
- Maitzen, C. (2017): Feedback-Kultur in der Schule – Das Praxisbuch, Auer Verlag, Augsburg.
- Mehlhorn, G. (2005): Learner Autonomy and Pronunciation Coaching. Paper presented at the PTLC, <https://pdfs.semanticscholar.org/fbaa/8e2a171f8ee0dba89c7e730c7bb7fbc2a54a.pdf> [Letzter Abruf: 27.02.2020].

- Mennen, I./de Leeuw, E. (2014): Beyond Segments. In: Studies in Second Language Acquisition, Bd. 36, Nr. 2, SPECIAL ISSUE: Beyond Segments: Prosody in SLA, S. 183–194.
- Metzig, W./Schuster, M. (2018): Prüfungsangst und Lampenfieber – Bewertungssituationen vorbereiten und meistern, Springer-Verlag GmbH, Berlin.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, hrsg. vom BMBF, BWH, Hannover. URL: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/se21_hauptbericht.pdf [Letzter Abruf: 15. 02. 2020].
- Morgan, N. (2003): Give your speech, change the world – How to move your audience to action, Harvard Business School Press, Boston.
- Nikodemus, P. (2017): Lernprozessorientiertes Wissensmanagement und kooperatives Lernen – Konfiguration und Koordination der Prozesse, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Pabst-Weinschenk, M. (2009): Reden im Studium – Ein Trainingsprogramm, pabst press GbR, Alpen.
- Pallasch, W./Hameyer, U. (2012): Lerncoaching – Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung, Beltz Juventa, Weinheim u. a.
- Patrzek, A. (2017): Systemisches Fragen – Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches, Springer Gabler, Wiesbaden.
- Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin. URL: https://www.bmbf.de/upload_file_store/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Langfassung.pdf [Letzter Abruf: 06. 03. 2020].
- Renz, K.-C. (2016): Das 1x1 der Präsentation – Für Schule, Studium und Beruf, Springer Gabler, Wiesbaden.
- Scheuermann, Ulrike (2011): Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben, Linde Verlag, Wien.

- Schybilski, F. (2015): Individual Pronunciation Coaching and its Success with Advanced German Learners of English. Unveröffentlichte Seminararbeit an der Universität Potsdam.
- Seibold, B. (2012): Visualisieren leicht gemacht – Talentfrei Zeichnen lernen und professionelle Flipcharts erstellen, Gabal Verlag GmbH, Offenbach.
- Stickel-Wolf, C./Wolf, J. (2013): Wissenschaftliches Arbeiten und Lern-techniken – Erfolgreich studieren – gewusst wie! Springer Gabler, Wiesbaden.
- Studienqualitätsmonitor (2012–2018): Fächergruppen an den Univer-sitäten – Frage 14: Die Studiensituation wird von Studierenden unter-schiedlich erlebt. Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten? – Schriftliche Arbeiten wie Referate und Hausarbeiten abzufassen. URL: <https://www.dzhw.eu/forschung/governance/sqm/berichte> [Letz-ter Abruf: 10. 05. 20].
- Ulrich, I. (2016): Gute Lehre in der Hochschule, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Universität Potsdam (2019): Statistiken & Zahlen über die Universität, Studierende. URL: [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/pro-jects/verwaltung/docs/Dezernat1/Statistiken/Studierende/Studie-rende_2JahresVergleich.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/verwaltung/docs/Dezernat1/Statistiken/Studierende/Studie-rende_2JahresVergleich.pdf) [Letzter Abruf: 01. 03. 2020].
- Ur, P. (2002): A course in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.
- Voss, R. (2019): Wissenschaftliches Arbeiten ... leicht verständlich! UVK Verlag, München.
- Wicke, R. (2010): Unterrichtsplanung. In (Krumm et al.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, de Gruyter Mouton, Berlin u. a., S. 933–940.
- Williams, M./Teasdale, J./Segal, Z./Kabat-Zinn, J. (2007): The Mindful Way Through Depression: Freeing Yourself from Chronic Unhappi-ness, The Guilford Press, New York.
- Wolfsberger, J. (⁴2016): Frei geschrieben, 3. Auflage, utb, Wien.

Ariane WITTKOWSKI ist seit 2014 im Selbstlernbereich am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) tätig. Zunächst arbeitete sie im Bereich Sprachtutorien und übernahm dann mit Beginn ihrer Promotion am Institut für Romanistik der Universität Potsdam 2017 die Schreibberatung mit der Aufgabe, das Angebot für die Studierenden viel-seitiger zu erweitern und eine Schulung für studentische Schreibbera-ter/innen aufzubauen.

Michael KONARSKI hat Anglistik, Russistik und Medienwissenschaft in Potsdam studiert. Nach dem Masterabschluss war er als Koordinator im QueLL-Teilprojekt *Ausbau und Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase* am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen angestellt. Seit Mai 2020 ist er am Dekanat der Philosophischen Fakultät unter anderem für die Studieneingangstutorien zuständig.
ORCID iD: 0000-0001-6381-7956

Dr. David James PRICKETT ist seit April 2019 Leiter des Zentrums für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) der Universität Potsdam, wo er auch den Sprachbereich Englisch/Philologie leitet. Sein Fachgebiet ist die Nutzung digitaler Medien für das Fremdsprachenlernen und das kollaborative Online-Lernen (COIL). Zusammen mit Kolleginnen am Beit Berl College (Israel) leitet er eine Lehrveranstaltung mit den Schwerpunkten mündlicher Ausdruck im Englischen und Interkulturalität. 2012 war er an der Entwicklung der elektronischen Eignungsprüfung der Anglistik und Amerikanistik und des Lehramts Englisch beteiligt. Diese Prüfung diente als Prototyp für elektronische Eignungsprüfungen für andere philologische Studiengänge an der Universität Potsdam. Im Rahmen des QueLL-Projektes förderte er die Ausbildung von Sprachtutor/innen und die Durchführung neuer Tutoring-Szenarien (u. a. Independent Pronunciation Coaching [nach Mehlhorn]).
ORCID iD: 0000-0001-9987-7010

Judith TÄGENER ist diplomierte Psychologin, mit Kompetenzschwerpunkten im Bereich der Beratung, der Didaktik und der Koordination. Sie arbeitet seit 2014 als Koordinatorin der Studieneingangsphase an der Humanwissenschaftlichen Fakultät und seit 2016 ebenfalls als Koordinatorin für das Teilprojekt *Ausbau und Weiterentwicklung der strukturierten Studieneingangsphase* an der Universität Potsdam. Am Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen wurde ihr 2017 die Leitung des Selbstlernangebotes *Vortragscoaching* übertragen. Seit diesem Zeitpunkt ist sie außerdem als Schulungsleiterin für die Tutorenschulungen *Wissenschaftliche Kommunikation und Präsentation* und *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben* im Rahmen des Moduls *Docendo Discimus* tätig.
ORCID iD: 0000-0003-2064-6717

Benjamin Klages

Professionalisierte Profs?

Wege in eine streitfreudige Lehrgemeinschaft

ABSTRACT: Die Etablierung von Weiterbildungsangeboten für Professor/innen ist aktuell als ebenso gefragter wie nicht einfach umzusetzender Programmpunkt auf die Agenda der Hochschulentwicklung gesetzt worden. Im vorliegenden Beitrag wird ein Beispiel einer für diese besondere Zielgruppe konzipierten Angebotsstruktur vorgestellt. Damit einhergehend werden Befragungsdaten aus diversen Perspektiven zur Einschätzung dieser Angebote nachgezeichnet. In gleichem Maße zielt der Beitrag auf eine professionalisierungs-

theoretische Legitimation solcher Maßnahmen, deren Gelingensbedingungen nicht unwesentlich über die fragile Passung von Ziel und Format bestimmt werden: Aus bildungswissenschaftlicher Sicht bietet sich in diesem Zusammenhang die (Wieder-) Belebung des akademischen Mitstreits im Lehrkörper an.

KEYWORDS: Pädagogische Professionalität, (Mit-)Streitkultur, hochschulische Lehrkörper, zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung

1. Professionalisierung der Professor/innen – ein angemessenes Ziel?

Professor/innen sind zum Lehren berufen (vgl. Weber 1991). Dem Ruf einer Universität folgt das Bekenntnis der/desjenigen, der/die den Ruf angenommen hat. Mit diesem öffentlichen Bekenntnis zur Wissenserzeugung und Wissensweitergabe verpflichtet sich selbige/r zur Suche nach und zum Sprechen über Wahrheit (vgl. Derrida 2001). In diesem Sinne ist eine Professur kein akademischer Grad, sondern ein akademischer Titel, den der/die Inhaber/in einer Professur nach vielen Jahren in der Academia tragen darf.

Professor/innen sind daher in der Regel äußerst erfahren, was hochschulische Lehre angeht: erst im eigenen Studium als langjähriges Gegenüber der Lehrenden, dann selbst lehrend, in der Regel etappenweise als wissenschaftlicher Nachwuchs vor und nach der Promotion und parallel zur ersten eigenen Forschung. In diesem Sinne zeigt sich ein langwieriger Übergang vom Status des akademischen Novizen bis zum/zur akademischen Expert/in, entlang von Wegmarken wie dem „Seitenwechsel“ vom Lernenden zum Lehrenden bzw. mit dem ersten Abschluss, neuerdings über eine Juniorprofessur oder später der Habilitation als höchster Bescheinigung zur Lehrbefähigung.

Im traditionellen humboldtschen Verständnis (vgl. Humboldt 1964) bildet sich in der Einheit von Forschung und Lehre im Laufe der Jahre ein habituelles Vermögen heraus, mitzumischen oder – wissenschaftsorientiert gesprochen – mitzustreiten. Dabei vollzieht sich im besten Fall das, was Bildung durch Wissenschaft (vgl. ebd.) genannt wird. Die Zeiten und die Bedingungen, Wissenschaft zu betreiben, haben sich seit dessen Formulierung geändert, und die transformatorische Kraft dieser modernisierungsfördernden Utopie steht zur Diskussion (vgl. Ferrin u. Klages 2020).

Aus einer systemtheoretischen Perspektive wird schon länger beschrieben, wie Forschen und Lehren zwar durchaus von denselben Personen an denselben Einrichtungen praktiziert werden, beide Tätigkeiten jedoch unterschiedlichen Funktionssystemen zuzuordnen sind und entlang unterschiedlicher Handlungslogiken operieren (vgl. Stichweh 2013). Dieser vormals analytisch plausiblen Unterscheidung folgend, kommt es zunehmend zu einer Trennung der programmatischen Einheit von Forschung und Lehre (vgl. Schimank 1995). Mit den diversen Reformanstrengungen der vergangenen Jahrzehnte bzw. im Prozess nach der Bologna-Erklärung haben intensive hochschul- und bildungspolitische

Bestrebungen die Profilierung der unterschiedlichen Bereiche auf unterschiedlichen Ebenen vorangetrieben. Beide Bereiche sollen salopp gesagt nicht ihrem Schicksal überlassen werden, sondern über zusätzliche politische Initiativen sollen deren Potenziale ausgeschöpft werden: Was beispielsweise für die Universitäten neue Exzellenzinitiativen für Spitzenforschung sind, sind die diversen Professionalisierungsanstrengungen wie der Qualitätspakt Lehre für die Breite der Lehre (vgl. ebd.).

Lehre soll demnach entlang eines erweiterten Spektrums an auch außerwissenschaftlich relevanten Zielstellungen gestaltet werden (vgl. HRK 2015). Zugespitzt formuliert sollen über eine kompetenzorientierte und kohärente Modulgestaltung mehr Studierende ihr Studium erfolgreich absolvieren und einen passenden Platz im Arbeitsmarkt finden. Um dies zu erreichen, wird verbreitet die Einschätzung vertreten, es brauche mehr Wissen darüber, wie die Praxis der Gestaltung von Lehre und Studium funktioniert, um entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten zu eruieren. Dieses Wissen muss entsprechend den Personen verfügbar gemacht werden, die an zentraler Stelle für dessen Gestaltung verantwortlich sind (vgl. Metz-Göckel u. a. 2012). Dieses Wissen soll in einschlägigen Fachdiskursen als auch im universitären Alltag verbreitet oder verfügbar gemacht werden, indem zusätzliche hochschuldidaktische Weiterbildungen angeboten und innovative Methoden der Vermittlung thematisiert werden.

Dieses Verständnis, wie Wissen aufgebaut und weitergegeben werden kann, greift jedoch zu kurz und fasst dabei nur teilweise, was Professionalisierung aus soziologischer Sicht meint, nämlich die Entwicklung einer Tätigkeit zu einem Beruf als individuellen und kollektiven Prozess der beruflichen Reifung (vgl. Nittel 2000). Dabei reifen sowohl einzelne Personen (hier die Lehrenden) im Laufe ihres beruflichen Lebens, als auch vollzieht sich eine Herausbildung einer professionellen Organisationsform eines gesamten Tätigkeitsfeldes (hier die Hochschullehre).

Letztgenannter Aspekt zeigt sich beispielsweise im Ausbau der Hochschulforschung als Forschung nicht nur an, sondern auch über Hochschulen als Moment von Akademisierung, in der Schaffung umfassender Instanzen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung wie beispielsweise über Akkreditierungsprozesse, in den Bestrebungen, Anerkennungsstrukturen und entsprechende Reputationspotenziale zu institutionalisieren, und im Aufbau hochschuldidaktischer Expertise. Dabei wächst nicht nur das Wissen um die Organisation von Studium und Lehre, einhergehend ist der Bedarf gestiegen, diese komplexen und veränderbaren Handlungsabläufe zu koordinieren. Mit der Unterstützung bei dieser Or-

ganisation und zum Teil auch mit der Organisation selbst wird der sogenannte Third Space (vgl. Salden 2013), d. h. die diversen zentralen Einrichtungen und Funktionsstellen der Universität, beauftragt.

Aber entsprechend spielt auch der erstgenannte Aspekt für die Professionalisierung eine Rolle, nämlich die Qualifizierung einzelner Lehrender. Denn sie gelten, gemessen am Grad der organisierten Qualifikation im Hinblick auf die konkrete Tätigkeit des Lehrens, aus bildungswissenschaftlicher Sicht als nebenberuflich tätige Pädagog/innen (vgl. Klages 2012). Aus dieser Perspektive geht es in der Qualifizierung für die Tätigkeit des Lehrens weniger um die Vermittlung von didaktischen Instrumenten oder lösungsorientierten Methoden als vielmehr um den Aufbau eines Wissens um die Komplexität und Dynamik, die der Tätigkeit des Lehrens zu eigen ist.

Diese ist, wie bildungswissenschaftlich gerne zitiert wird, nicht technologisierbar (vgl. Luhmann u. Schorr 1982). Sie kann folglich nicht unmittelbar oder ohne Reibungsverluste von einer Instanz oder Person zur nächsten übertragen werden, sondern erfordert einen reflexiven Umgang. Aus professionalisierungstheoretischer Sicht spielt bei dieser Reflexion das Wissen um folgende Aspekte eine besondere Rolle:

- Der Umgang mit Fehlerpotenzialen und Ungewissheit gegenüber den Folgen des eigenen Lehrhandelns (vgl. Stichweh 2013). Dieser Aspekt berücksichtigt die Tatsache, dass zwar vielfältige Festlegungen und ein reicher Fundus an abstraktem Wissen zum Gelingen bildungsorientierter Settings gegeben sind, jedoch Kausalzusammenhänge in sozialen Interaktionen im Grunde nicht feststellbar sind. So thematisieren bildungswissenschaftlich begründete Praxishandbücher Didaktik weniger als einfache Technik zur Erzeugung von Lerneffekten, sondern mehr als reflexive Handlungspraxis mit Orientierungspotenzial zur Gestaltung von Lehr-Lern-Zusammenhängen (vgl. Winteler 2011).
- Der ausbalancierende, produktive Umgang von Lehrenden mit einer unumgehbaren, paradoxen Anforderungsstruktur (vgl. Schütze 1996). Dies wird beispielsweise empirisch rekonstruierbar in der ambivalenten Praxis der Studieneingangsphase, in der zur gleichen Zeit eine studierendenorientierte Entwicklungsaufgabe und eine soziale Selektionsaufgabe umgesetzt werden müssen (vgl. Kossack 2012).
- Eine spezifische Beziehungspraxis, d. h. ein professionelles Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Oevermann 1996). Auf dieser Grundlage ist eine didaktische Gestaltung von Lehrprozessen zuvorderst an gelingendem Lernen und dafür an den Voraus-

- setzungen von Lernenden bzw. Studierenden zu orientieren. Daran knüpft beispielsweise die programmatische Forderung des Wandels der Förderung vom Lehren zum Lernen an (vgl. Welbers u. Gaus 2005).
- Die Notwendigkeit, sich mit vielschichtigen Anforderungsstrukturen der beruflichen Praxis auseinanderzusetzen und in diesem Kontext eine eigene Lehrendenidentität ausbilden zu müssen (vgl. Terhart 2001). Vor dem Hintergrund der eher zufälligen bzw. informellen Ausbildungsstrukturen zum/zur Hochschullehrenden bedarf es also beispielsweise einer möglichst reflektierten Umsicht auf die Auswirkungen von geschlechts- und fachspezifischen Kulturen für die je eigenen Arbeits- und Entwicklungsbedingungen in der Hochschullehre (vgl. Schaeper 2008).

Die Hochschullehrreform bringt somit nicht nur neue Themen auf die Agenda, sondern fordert auch einen adäquaten, dem Kontext angemessenen Umgang damit. Neben der Schaffung von Strukturen, in denen Lehre und Studium gelingen kann, was die Ausstattung durch Personal, Verfügbarkeit von Raum und Medien angeht, findet somit auch, wie skizziert, eine reflektierte Bezugnahme darauf statt, was im Zusammenhang von Studium und Lehre passiert und passieren soll. Die Arbeit der QueLL-Teilprojekte adressierte diese diversen Bereiche, wie hier im Band sichtbar werden soll.

Im vorliegenden Beitrag wird davon lediglich ein kleiner Ausschnitt der Professionalisierungsbestrebungen beschrieben und diskutiert, nämlich die direkten Weiterbildungsangebote für Professor/innen. Warum speziell für diese Zielgruppe? Weil sie erfahrungsgemäß in diesem Zusammenhang bis dato wenig sichtbar war (vgl. UP 2017), jedoch darüber ebenfalls angesprochen werden sollte, da es um Fragen der Professionalisierung des im Wesentlichen von ihnen verantworteten Handlungsfeldes der Hochschullehre geht.

Damit lautet die Antwort auf die in der Überschrift des Abschnitts gestellte Frage nach dem angemessenen Ziel aus professionalisierungstheoretischer Sicht *ja*, sofern sich die Professor/innen als Teil besagten Feldes begreifen und die relevanten und spannenden Fragen des Lehrens und Lernens an Hochschulen im Blick haben und auch gestalten wollen. Zu erörtern ist damit allerdings, wie genau die besagte Engführung auf weiterbildende Angebote bildungspraktisch aussehen kann und welche Angebote als Katalysatoren dienen können, um Lehrenden, die als Forschende ein höchstes Maß an Erfahrung im Umgang mit (Nicht-)Wissen und dessen Genese mitbringen, diese Erfahrungen und Praxis auch im

Zusammenhang ihres eigenes, potenziell vermutlich ebenso facettenreichen Lehrhandeln anwenden.

Mögliche Wege dorthin sollen mit diesem Beitrag skizziert und diskutiert werden. Dafür wird nachfolgend entlang der spezifischen Aspekte der realisierten Angebotsstruktur zum einen für neuberufene und zum anderen für erfahrene Professor/innen in Ansätzen beschrieben, was das Angebot war und wie die relevanten Zielgruppen dieses kritisch kommentierten. Abschließend wird *Streit im Lehrkörper* als akademisch kultivierte Prämisse und folglich als didaktisch begründbares Entwicklungsmoment zur Professionalisierung der Hochschullehre hervorgehoben.

2. Angebote für die Statusgruppe der Professor/innen

Im Nachfolgenden werden jeweils konzeptuelle und umsetzungsbezogene Darlegungen sowie damit einhergehend empirische Daten aus der Programmzwischenevaluation des Onboarding-Programms und der Bedarfserhebung des Professor/innen-Programms überblicksartig reformuliert. Für beide Angebotsteile wurden unterschiedlich erhobene empirische Daten zu diversen Zeitpunkten relevant – immer mit dem Anspruch, das Handlungsfeld der adressierten Zielgruppe und deren wahrgenommene Anforderungen und sich daraus ergebende Fragen für deren gute Praxis als Hochschullehrende angebotswirksam aufzugreifen.

2.1 Onboarding für Neuberufene

Die Programmkonzipierung und -realisierung wird durch den Bereich Coaching für Neuberufene im Präsidium und das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) an der Universität Potsdam (UP) verantwortet.

2.1.1 Konzeptionelles und Umsetzungsszenario

Das Onboarding-Programm soll ein wesentliches Moment einer für neuberufene Professor/innen an der Universität zugewandten Willkommenskultur darstellen.¹ Neben der Gewinnung qualifizierter Wissen-

1 Die Darstellung dieses Untergliederungspunktes ist weitestgehend der Programmkonzeption entlehnt, die im Wesentlichen von Nadja Rudolf verfasst wurde.

schaftler/innen geht es dabei vor allem um die unterstützungsorientierte Integration in für professorale Hochschullehrende wesentliche Prozesse.² Diese beiden Anliegen können zwei Phasen systematischen Inplacements für Neuberufene (Becker 2016) zugeordnet werden: erstens der Phase des Pre-Entrys, also erste anbahnende und vorbereitende Kontakte der Wissenschaftler/innen mit der Universität, und zweitens der Phase des Entrys, des konkreten Einstiegs in die Organisation bzw. des Übergangs in die hiesige akademische Gemeinschaft. An dieser Stelle wird im Wesentlichen die Entry-Phase fokussiert, die auch Teil des QueLL-Projekts ist.

Das Onboarding-Programm ist dabei Element des Personalentwicklungskonzeptes der Universität und an dessen strategischen Zielen ausgerichtet (vgl. UP 2017). Die Maßnahmen sind von diesen universitäts-spezifischen Entwicklungszielen abgeleitet und orientieren sich zudem an den spezifischen Anforderungen der Arbeitsplätze dieser Statusgruppe. Sie werden grob in die Bereiche Führungskräfteentwicklung sowie hochschuldidaktische Weiterbildung eingeteilt. Gleichzeitig gilt die Prämisse, akute Fragen und Interessen der Neuberufenen unmittelbar und programmwirksam aufzugreifen.

Zielgruppe der Angebote sind die neuberufenen Professor/innen. Dabei lassen sich mehrere Unterscheidungen treffen: Neuberufene mit oder ohne Erstruf, Professor/innen, die bereits eine Vertretungsprofessur an der UP innehatten, sowie gemeinsam Berufene (mit nahegelegenen Forschungseinrichtungen) – alle im Spektrum von W1- bis W3-Professuren. Die Angebotsstruktur des Programms kann in vier Bausteine eingeteilt werden:

1. Der Begrüßungsworkshop findet einmal jährlich im Wintersemester als Auftakt des Programms statt. Dieser wird durch das Präsidium der Universität Potsdam eröffnet und soll den Neuberufenen einen Einblick in die zentralen Organisations- und Servicestrukturen bieten sowie zentrale Ansprechpersonen vorstellen. Im Anschluss daran findet das „Große Professorium“ statt, bei dem die Neuberufenen der professoralen Kolleg/innenschaft der Universität vorgestellt werden.
2. Die Workshops mit Expert/innen-Inputs finden mindestens einmal pro Semester statt und orientieren sich vor allem an den formulierten Bedarfen der Zielgruppe. Dabei werden die Inputs ebenso durch

2 Als erste deutsche Universität hat die Universität Potsdam das Zertifikat „Human Resources Excellence in Research“ (HRS4R) der Europäischen Kommission erhalten. Im Aktionsplan ist unter anderem ein erweitertes Neuberufenen-Coaching verankert.

externe Referent/innen gestaltet wie durch die Einbindung von Fachreferent/innen der UP. Die Workshops sollen vielfältige Themen umfassen, wie Personalführung, Management von Projekten oder, spezifisch im Hinblick auf Konflikte, Zeit und Work-Life-Balance, aber auch Lehren und Lernen, Einsatz digitaler Medien, forschungsorientierte Lehre, kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen, Aktivierung von Studierenden in großen Veranstaltungen sowie Stimm- und Präsentationstraining. Darüber hinaus werden Workshops angeboten, in denen zentrale Prozessabläufe innerhalb der Universität ausführlicher als im Begrüßungsworkshop thematisiert werden, wie beispielsweise Einführung in Personalrecht und -verwaltung, Finanzmanagement und Internationalisierung.

3. Bei den Kaminesprächen haben die Neuberufenen die Gelegenheit, in den Dialog mit Mitgliedern des Präsidiums sowie Expert/innen der UP zu treten. Die Kaminespräche finden außerhalb des Campus statt und adressieren thematisch beispielsweise Profil-, Strategie- und Entwicklungsperspektiven der Universität, aber auch aktuelle und relevante Themen der Beteiligten.
4. Einzelcoachings werden bei Bedarf, aber in begrenzter Anzahl durch erfahrene, externe Coaches durchgeführt. Die Sitzungen finden außerhalb der Universität statt und liegen thematisch in der Hand der daran Teilnehmenden. Zudem wird den Neuberufenen innerhalb der ersten sechs Monate nach Dienstbeginn ein Gesprächsangebot mit der zuständigen Referentin des Bereichs Coaching für Neuberufene unterbreitet. Möglichst in einem persönlichen Treffen soll ein Feedback zu den ersten Erfahrungen und etwaigen Problemlagen des Einstiegs an der Universität eingeholt werden.

Abb. 1: Bausteine des Onboardings für neuberufene Professor/innen



2.1.2 Empirische Eindrücke der Zwischenevaluation

Als Element der Programmevaluation wurden Anfang 2019 dreizehn halbstandardisierte Telefoninterviews mit Professor/innen der Universität geführt. Hierfür wurden 66 Professor/innen angeschrieben, die seit 2015 am Programm teilnehmen, teilgenommen haben bzw. hätten teilnehmen können. Sie wurden um ein (telefonisches) Gespräch zu ihren Erfahrungen mit dem Einstieg als Professor/in an der UP und einer etwaigen Teilnahme am Onboarding-Programm gebeten. Dabei ging es also auch um Professor/innen, die nicht an dem Programm teilgenommen haben, und um deren Gründe dafür. Gleichzeitig ging es um Rückmeldungen zu Eindrücken aus und Einschätzungen zu konkreten Veranstaltungen des Programms sowie um programmrelevante Erfahrungen aus ihrer Anfangsphase als Professor/in an der UP insgesamt. Die nachfolgende Zusammenschau aussagekräftiger Auszüge aus den Transkripten soll dazu einen Einblick vermitteln.

Der Begrüßungsworkshop wird von den Teilnehmenden für seinen informativen Charakter geschätzt, da sie dort viele als relevant und interessant wahrgenommene Personen der Universität sowie die Universität an sich kennenlernen konnten. Damit wird der Workshop als institutionalisierte Einrichtung, die einen guten Marker für den Einstieg an der Universität zu setzen vermag, auch von erfahrenen Kolleg/innen empfohlen.

„Gut beim Workshop war, dass man zentrale Personen der Universität kennenlernen konnte und den Eindruck hatte, somit auch die Universität als solche und deren Strukturen besser kennenlernen zu können. Zudem hatte ich relativ früh Kontakt zu Gleichgesinnten.“ (Professor Humanwissenschaftliche Fakultät)

„Der Zeitpunkt passte toll, da ich im Herbst anfang und im November der Workshop stattfand. Einige kollegiale Kontakte aus meiner Fakultät bestehen weiterhin, es gab auch mal gemeinsame Mittagessen. Der Workshop wurde von der Vorsitzenden der Berufungskommission empfohlen, da sie selbst Erfahrungen damit beschrieb, die sehr positiv waren, heute würde auch ich den natürlich weiter empfehlen.“ (Professor Philosophische Fakultät)

Das Coaching-Angebot wird als hilfreiches Unterstützungsmoment zur Bewältigung nicht-routinisierter Prozesse wahrgenommen, vor allem im Hinblick auf strukturelevante Entscheidungen und Handeln als Vorgesetzte bzw. den Umgang mit Mitarbeitenden.

„Es war klasse, da ich zu der Zeit auch eine Verantwortung in einem Institut übernommen hatte und Gespräche zu Personalführung und Changemanagement als Entlastung und weitere Perspektive gut gebrauchen konnte.“ (Professor Philosophische Fakultät)

„Ich konnte es vor allem zu Fragen der Mitarbeiterführung nutzen und würde dazu auch gerne weiter beraten werden.“ (Professor Humanwissenschaftliche Fakultät)

Mit den Erfahrungen aus den Kamingesprächen beschreiben die Professor/innen Eindrücke der Wertschätzung der eigenen Person von zentraler Stelle in der Universität. Diese zeichne sich vor allem darüber aus, dass hier eine gute, atmosphärisch gelungene Gelegenheit zum dialogischen und informellen Erfahrungsaustausch mit unmittelbaren Kolleg/innen und besonders auch der universitären Leitung geboten werde.

„Die Kamingespräche mit dem Präsidenten und dem Vize-Präsidenten waren sehr gut, da mit beiden mal unter vier Augen, auf Augenhöhe gesprochen wurde und Gesichter mit den Namen in Verbindung gebracht werden konnten.“ (Professor Humanwissenschaftliche Fakultät)

„Hat mir gut gefallen, da haben sich sowohl mit der Unileitung als auch mit den Kolleginnen gute Gespräche ergeben.“ (Professorin Humanwissenschaftliche Fakultät)

Diejenigen, die an mindestens einem Baustein des Programms teilgenommen haben, betonen in ihren Rückmeldungen besonders Aspekte wie die Gelegenheiten zur Vernetzung mit der Peergroup, also den anderen Professor/innen, aber auch mit für sie und ihre Arbeit relevanten

Funktionstragenden der Universität. Zudem wird die Willkommenskultur als eine besondere beschrieben, in der eine frühzeitige und intensive Kontaktaufnahme seitens der Universität angeboten wird, die unter anderem die organisationalen Strukturen und Prozesse transparent macht und damit für Neue einen gelingenden Einstieg bieten kann.

„Ich bin sehr positiv vom Programm angetan, denn es vermittelt mir als neuem Hochschullehrenden das Gefühl, dass jemand da ist, der sich um mich kümmert, wenn ich das will. Kollegen an anderen Hochschulen erleben das meines Wissens nach nicht immer so und hätten das auch gerne.“ (Professor Humanwissenschaftliche Fakultät)

„Den Vernetzungsaspekt nehme ich als sehr wichtig wahr und relativ gut gelöst, denn mehr kann nicht organisiert werden, da Vernetzung nicht einfach planbar ist.“ (Professorin Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät)

„Das Besondere des Programms waren sicher die Form der Darstellung einer Willkommenskultur, der erkennbare Versuch zur Herstellung von Transparenz und die Gelegenheiten zur Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen.“ (Professorin Philosophische Fakultät)

Allgemeinere Hinweise zur Anpassung von Programmelementen beziehen sich vor allem auf die verfügbaren zeitlichen Kapazitäten der Neuberufenen und die Frage, wann genau welche und für den Arbeitsalltag relevanten, weil unterstützenden Themen angeboten werden. Zudem wird hervorgehoben, dass die Exklusivität des Angebots im Hinblick auf Vernetzungsfragen nicht nur Vorteile birgt und dass es auch in diesem Zusammenhang nicht immer gelingt, einen so engen Kontakt zur Universitätsleitung und relevanten anderen Funktionsstellen auch nach dem Programm aufrechtzuerhalten.

„Für Workshops habe ich keine Zeit, da sie sowas wie ein Add-on sind und der Lehrbetrieb ja weiter gehen muss und diese Angebote keine Entlastung, sondern zeitlich eher eine Belastung bedeuten.“ (Professor Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät)

„Bei Workshops sollte auch der wissenschaftliche Nachwuchs angesprochen sein, denn eigentlich bringen doch die WiMis Innovationen in die Lehre. Daher ist es immer spannend, von ihnen zu lernen, und es wäre schön, auch an dieser Stelle die Vernetzung zu stärken.“ (Professorin Philosophische Fakultät)

„Es fehlen Formate zwischen diesem Programm und den bestehenden Gremien und Weiterbildungsformaten, in denen ich kollegialen und kritischen Diskurs als Wissenschaftler praktizieren kann.“ (Professor Philosophische Fakultät)

Als Gründe für eine Nichtteilnahme werden vor allem einschlägige Vorerfahrungen genannt sowie eine umfassend unterstützende, kollegia-

le Struktur im organisatorisch-fakultätsspezifischen Umfeld, aber auch sprachliche Barrieren.

„Das Angebot war offensichtlich auf Deutsch und daher für mich nicht nutzbar, aber ansonsten hätte ich großes Interesse an derartigen, auch dauerhaften Vernetzungsangeboten.“ (Professor Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät)

„Ich hatte zwei Vertretungsprofessuren an der Universität und wurde mit guter Sekretärin und unterstützenden Kollegen beglückt, zudem ist es bei uns üblich, dass man sich als Neuer vorstellt, ich war also mit jedem Kaffeetrinken und da habe ich fast alles erfahren, was ich wissen musste.“ (Professor Juristische Fakultät)

2.2 Programm für erfahrene Professor/innen

Der Programmbereich für erfahrene Professor/innen wurde erst im zweiten Förderzeitraum und im Anschluss an die Entwicklungen aus naheliegenden anderen QUELL-Teilprojekten wie dem Teaching Professional Programm (vgl. Babbe u. a. in diesem Band) gestartet. Hier werden vor allem Professor/innen adressiert, die nicht mehr mit dem Onboarding angesprochen sind, da sie mehr als zwei Jahre eine Professur innehaben.

2.2.1 Empirische Eindrücke zur Angebotsentwicklung

Zur Konzipierung des Programmbereichs für bereits erfahrene Professor/innen wurde auf Ergebnisse einer jüngst durchgeführten Lehrendenbefragung an der Universität Potsdam (ZfQ 2018) zugegriffen. Hier werden interessante Schlaglichter auf die Einschätzungen der Zielgruppe zu Aspekten guter Lehre bzw. deren Entwicklung von Studium und Lehre geboten.

Demnach bewerten 91% der Professor/innen (n = 128) fachwissenschaftliche Qualität als wichtigstes Kriterium für gute Lehre. Gute Gründe bzw. Anlässe, ihre Lehre zu verbessern, sind etwa persönliches Feedback von Studierenden (86%), Freistellung von anderen Tätigkeiten (60%) oder auch mehr Austausch über Fragen der Lehre mit Kolleg/innen (53%). Was hingegen als nicht hinreichende Motivationsmomente erlebt wird, etwas an der eigenen Lehre zu verändern, so die Aussagen der Professor/innen, sind die Aussicht auf Honorierung durch Lehrpreise (67%), attraktive Anstellungsaussichten für als besonders gut evaluierte Lehrende (66%) oder die finanzielle Honorierung von besonders guten Lehrleistungen (56%). Für etwaige Weiterbildungsformate wer-

den ein- bis zweistündige Angebote (78 %) oder Angebote on demand präferiert (64 %) sowie Einzelcoachings (63 %) und fachspezifische Austauschformate (59 %). Hingegen als unattraktiv bewertet werden längere Formate wie Zertifikatsprogramme (86 %) oder wöchentlich wiederkehrende Programme (83 %), zweitägige Workshops (79 %) oder reine Onlineselbstlernkurse (73 %). Als Gründe für die Nicht-Teilnahme an Programmen werden die zeitliche Auslastung durch Forschung und Verwaltungstätigkeiten (64 %), eine als ausreichend empfundene Qualifizierung (24 %) und ein Mangel an passenden Formaten (9 %) beschrieben.

Die Daten dieser standardisierten Abfrage wurden ergänzt durch eine universitätsweite und gleichzeitig fakultätsspezifische Reihe von offenen Interviews mit den Studiendekan/innen der Fakultäten, den Qualitätsbeauftragten sowie einzelnen Hochschullehrenden, im Sinne einer multiperspektivischen Bedarfserhebung unter gleichzeitiger Bekanntmachung des Programmvorhabens. Dabei wurden die Ergebnisse der Lehrendenbefragung weitestgehend bestätigt und vor allem dahingehend konturiert, dass traditionelle Weiterbildungsprogramme in der Regel zeitlich kaum mit den komplexen, dynamischen und wiederkehrend als überbordend erlebten professoralen Arbeitsanforderungen korrespondieren.

Auch hier wurde das interaktionale Geschehen, wie Rückmeldungen von Studierenden oder Inspiration von Kolleg/innen, als wesentlich für die eigene zufriedenstellende Gestaltungstätigkeit der Lehre beschrieben. Dafür braucht es aus Sicht der Befragten vor allem zeitliche Kapazitäten, d. h. Freistellung von anderen Tätigkeiten, und nicht ausschließlich symbolische Anerkennung wie Lehrpreise oder zusätzliche Gelder für Hilfskräfte. Zudem wurden die bestehenden Weiterbildungsangebote eher als geeignetes Qualifizierungsgeschehen für den wissenschaftlichen Nachwuchs gesehen. Beispielhaft wurden dazu die Zertifikatsprogramme angeführt, die neben den gebotenen Inhalten auch karrierewirksam sein sollen. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass das Wort „Weiterbildung“ im Zusammenhang mit Personalentwicklungsaktivitäten bei Professor/innen als unpassend erlebt wird. Unweigerlich entstehe ein Bild von „es besteht ein Defizit an Wissen“ oder „der Weg zur Befähigung als Lehrende sei noch nicht abgeschlossen“; das sei wenig attraktiv für diese Statusgruppe und damit für eine ansprechende Bewerbung dessen nicht zielführend.

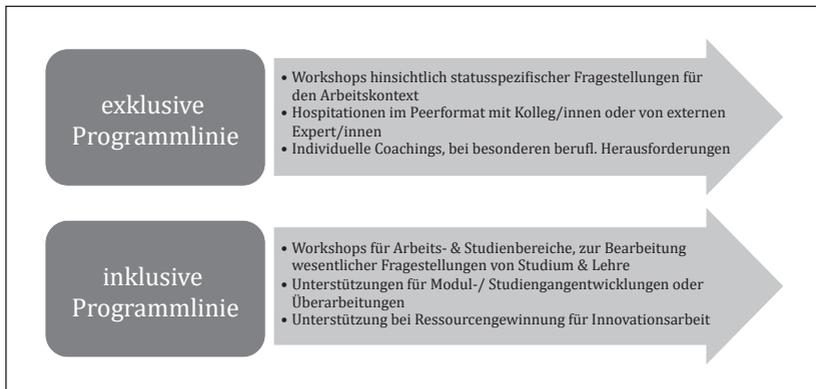
Grundsätzlich, so der Tenor, wollen Professor/innen natürlich auch lernen, aber nicht „künstlich“, d. h. ohne Bezug zur erlebten Handlungsrealität. Die bestehenden Formate passen bis dato nicht gut, da für diese

Zielgruppe vor allem ein fachlicher Zuschnitt wichtig sei, der die „Fragen der alltäglichen Praxis als Hochschullehrende aufgreifen müsse, so dass man am besten Probleme löst und gleich dabei lernt“ (Studiendekan). Diese „Opportunities to learn“ im Alltag zu suchen, trotz oder gerade wegen des erreichten Endes der Karriereleiter, spiegelt den wissens- und forschungsorientierten Habitus der erfahrenen Hochschullehrenden, so die fakultätsübergreifend geteilte Einschätzung zur Zielgruppe.

2.2.2 Konzeptionelles und Umsetzungsszenario

Auf Basis der Umfrage setzt sich der Programmbereich für erfahrene Professor/innen aus zwei Programmlinien zusammen: In der exklusiven Linie können ausschließlich Professor/innen die für sie passenden Angebotsbausteine auswählen; sie bleiben dabei unter ihren Peers. Hingegen können Professor/innen in der statusübergreifenden Linie auch mit Lehrenden anderer Statusgruppen die für sie passenden Angebotsbausteine auswählen.

Abb. 2: Programmlinien für erfahrene Professor/innen



Neben den kapazitätsintensiven Angeboten der exklusiven Programmlinie, die zumeist für kleine Gruppen oder gar dialogisch angelegt sind, stellt die inklusive Programmlinie ein besonders profilierendes Moment dieses Programmbereichs dar. Sie setzt nicht ausschließlich auf exklusive Angebote für Professor/innen, sondern intendiert eine Angebotsstruktur, die alle Lehrenden der Universität gemäß der besonderen Berufskultur im Feld der Wissenschaft anspricht. Damit einhergehend wird

weniger auf die Etablierung eines fixen Weiterbildungsprogramms- bzw. Veranstaltungsangebots gesetzt als vielmehr darauf, seitens der Programmverantwortlichen immer wieder neu zu identifizieren, welche Fragen im Zusammenhang der Gestaltung von Lehre und Studium von Hochschullehrenden aktuell gestellt bzw. welche Probleme identifiziert werden und wie sie kritisch-konstruktiv bearbeitet werden können.

Die Professionalisierung der Lehre setzt somit an einer statusbezogenen Steigerung der Beteiligung an arbeitsplatznahen Weiterbildungsmaßnahmen an, die gleichzeitig wesentlich darüber bestimmt wird, dass eine Sensibilisierung auf die Anforderungs- und Problemwahrnehmungen der Zielgruppen und entsprechend eine Flexibilisierung der Formate stattfindet. In diesem Sinne ist mit dem Ziel der Professionalisierung nicht nur die Weiterbildung einzelner Lehrender intendiert, sondern darüber hinaus die Etablierung von adäquaten Gelegenheiten der hochschuldidaktischen Auseinandersetzung als reflektierte Form der Ausgestaltung von Lehre und Studium, eben auch auf organisationaler Ebene.

Nachfolgend zwei veranschaulichende Beispiele aus der Philosophischen Fakultät: Unter Einbezug des dortigen Qualitätsmanagements und der Fakultätsleitung wurde eine statusübergreifende Auseinandersetzung mit Studienstrukturen geplant. Dabei wurden Studienprogrammentwicklungen oder -überarbeitungen von Studienkommissionen insofern adressiert, als diese zuvorderst als juristisch bestimmte Verwaltungsabläufe und in ihrer das Lehrhandeln beschränkenden Qualität wahrgenommen werden. Nun sollten deren konstruktive, didaktische Gestaltungspotenziale mit direktem Bezug auf je eigene fachwissenschaftliche Interessen und Logiken hervorgehoben und gestärkt werden. Ziel war es, auch diese Arbeit stärker als Teil des Lehrhandelns bzw. der Ausgestaltung von Studienstrukturen (vgl. Reinmann 2016) zu etablieren und an die Rolle als Wissenschaftler/innen anzuknüpfen. Damit verbunden ist das Anliegen, die bislang verbreitet zugeschriebene Bedeutung curricularen Handelns als wahrgenommene bürokratische Zumutung zu re-framen.

Als zweites Beispiel kann die Veranstaltungsreihe *STREITPUNKT_Lehre-PhilosophischeFakultät* angeführt werden. Hier sollte für die professorale Statusgruppe eine Gelegenheit geschaffen werden, über aktuelle Themen in Bezug auf die Gestaltung von Studium und Lehre und über Fachgrenzen hinweg möglichst ergebnisoffen zu diskutieren. Die Auftaktveranstaltung im SoSe 2019 wurde mit der aus diversen Studiengangentwicklungsprozessen zugespitzten Frage „Sind Modulararbeiten

noch zeitgemäß?“ im Botanischen Garten der Universität eröffnet. Aufgrund des geäußerten statusübergreifenden Interesses wurde die Veranstaltung auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs geöffnet. Der Diskurs wurde mit einem provokanten Vortrag eines zum Themenfeld ausgewiesenen, externen Professors eröffnet, sodass anschließend die verschiedenen Facetten dieses sowohl hochschulpolitisch als auch fachwissenschaftlich kontrovers zu erörternden Themas zur Sprache kommen konnten. Aus einer Themenabfrage aus dem Kollegium wurden als Folgeveranstaltungen „Wissen versus forschendes Lernen?“ sowie „Digitalisierung versus Heterogenitätsorientierung in der Hochschullehre?“ eingeplant.

3. Professionalisierung als Streitkulturentwicklung – auch für die Hochschullehre!

Im Zusammenhang mit den beschriebenen Angeboten zur Professionalisierung der Hochschullehre äußerte die adressierte Zielgruppe der Professor/innen an verschiedenen Stellen entscheidende Einschätzungen zur Konzipierung derartiger Maßnahmen: Sie können wenig Zeit für zusätzliche, neben dem beruflichen Alltag stattfindende Weiterbildungen aufbringen; Weiterbildungen sollten vielmehr an der alltäglichen, fachwissenschaftlichen Berufspraxis und damit nah an der einschlägigen Weise der Erkenntnisbildung orientiert sein, und eine kollegiale und organisationsbezogene Vernetzungsstruktur sollte sich, wie im Zusammenhang von Forschung auch, dezidiert auf Fragen der Lehrgestaltung beziehen.

Wäre es nun folgerichtig, zeitlich zugeschnittene Formate mit effektiven Lösungen als die passenden Angebote zur Weiterbildung oder gar zur Professionalisierung der Professor/innen anzubieten? Das könnte mithin ein Weg sein. Die Erfahrungen aus der Gestaltung der Angebote für Professor/innen deuten jedoch an, was auch immer wieder für Lehrende im Feld der Wissenschaft im Allgemeinen festgestellt werden kann, nämlich eine begründete Skepsis gegenüber der Praxis konsequenter Verkürzung und Vereinfachung offensichtlich komplexer Zusammenhänge. Und als das kann man eine Vielzahl hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen aus (bildungs-)wissenschaftlicher Sicht durchaus begreifen (vgl. Huber 2005).

Ein der besagten Komplexität gerecht werdender Umgang damit passiert jedoch offensichtlich nicht oder nur schwerlich im hochschu-

lischen Alltag, weder im Lehrhandeln noch in Weiterbildungen. Hier liegt eine der Schwierigkeiten hochschuldidaktischer Weiterbildung und Professionalisierung von Hochschullehre insgesamt. In diesem herausfordernden didaktischen Gestaltungszusammenhang, wie in der hochschulischen Lehre selbst, gilt es daher nicht nur ihre Inhalte und Formate sinnvoll festzulegen, sondern diese auch aufeinander abzustimmen. Darum geht es im Folgenden weniger um die Diskussion einzelner Angebots Elemente als vielmehr um deren kontextspezifische didaktische Dimensionierung.

Möglicherweise stellen die aktuellen hochschulischen Reformbestrebungen im Hinblick auf Lehre und Studium einen Ausgangspunkt dafür dar. Denn im Zuge dessen wurden und werden Routinen irritiert und die Gestaltung neuer Realitäten der traditionsreichen Institution Universität gefordert. Dabei werden automatisch neue Probleme und Fragen generiert und mögliche Antworten zur Diskussion gestellt. Nun werden die diesbezüglichen Diskussionen und Erörterungen im eigenen universitären Nahbereich vor Ort bis dato jedoch vor allem im Zusammenhang mit der akademischen Selbstverwaltung angesiedelt, die in der Regel als Verwaltungshandeln disqualifiziert und wenn möglich gemieden wurden. Die hingegen als spannend erlebten Fragen des beruflichen Alltags von Wissenschaftler/innen wurden mit den je eigenen Scientific Communities verhandelt, und diese wesentliche Bezugsgruppe ist im Grunde verteilt auf die Universitäten und Forschungseinrichtungen dieser Welt.

Hier liegt also ein beachtenswerter struktureller Unterschied zwischen dem Handeln im Zusammenhang von Lehre und Forschung: Wo müssen die Wissenschaftler/innen mit wem und warum kooperieren? Zunehmend spielen die Kolleg/innen und andere Akteure vor Ort eine Rolle, nicht nur bei der Unterstützung und Organisation der eigenen Forschung, sondern auch bei der Gestaltung des Studienangebots, das an einem abgestimmten Vorgehen der verantwortlichen Lehrenden sowie anderen relevanten Funktionseinheiten, wie etwa dem Qualitätsmanagement, orientiert sein soll.

Was für Faculties im englischsprachigen Raum seit jeher gilt, nämlich ein gemeinsam organisiertes Studienangebot auch kooperativ zu vertreten, beginnt in Deutschland erst zu wachsen. Soziologisch gesprochen deutet sich ein Wandel von den nur sehr lose gekoppelten Lehrenden (vgl. Weick 1976) zueinander und mit anderen Einheiten ihrer Universitäten hin zu einem gesteigerten organisationalen Bewusstsein an (vgl. Baecker 2007). Die Wahrnehmung dieser überindividuellen Organisation als handlungsrelevanter Ebene mit ihren neuen, herausfordernden

Arenen (vgl. Schimank 2008) zeigte sich in den empirischen Einblicken zu den Angeboten. Die Lehrenden beginnen, eine Identität auf Ebene der Gemeinschaft, als Lehrkörper zu begreifen (vgl. Klages 2016). Dieser trägt die Profilierungsanstrengungen einer jeweiligen akademischen Bildungseinrichtung mit, indem beispielsweise kohärente Studienprogramme und ein geteiltes Leitbild mitformuliert werden: Bestimmte Anforderungen werden dabei als relevant identifiziert und bearbeitet, andere werden begründet zurückgewiesen.

In der Universität unmittelbar und in viele Richtungen tragfähigen Kontakt aufbauen, Probleme und Fragen mit Peers bearbeiten – dort, wo sie anfallen, und in dem Maße, wie es notwendig erscheint und eine adäquate Lösung oder Antwort erfordert – das sind auch von der hier rezipierten Zielgruppe als wesentlich wahrgenommene Aspekte der oben beschriebenen Angebote. Diese passieren alltäglich und andernorts, zumeist jedoch informell und zufällig. Im Sinne einer Professionalisierung des Feldes würde es nun hingegen darum gehen, derartige Momente in ihrer umfassenden Bedeutung wahrzunehmen und strukturell zu stärken. Die Lehrkörper betreten dann besagte Arenen, die ihnen Gelegenheit geben, in entsprechenden örtlichen und zeitlichen Räumen die organisationalen Bedingungen der eigenen Arbeit angemessen zu überschauen und zu regeln (vgl. Schimank 2008). Dabei kann Wissen über hochschuldidaktische Methoden bei bestimmten Fragen weiterhelfen. Weitaus wichtiger wird es darüberhinausgehend, dann nicht nur die Frage nach dem Wie zu stellen, sondern auch nach dem Wozu, Warum, Womit und entsprechend nicht nur bei Aspekten der Vermittlung von Inhalten in Kursen stehen zu bleiben.

Professionalisierung setzt damit weniger an der Qualifizierung Einzelner an als mehr am Aufbau einer Struktur, in der Lehrende sich und ihre Anliegen, sowohl konkret für Kurse als auch umfassender für Studienprogramme oder Universitätsstrukturen, reflektierend zum Thema machen können (vgl. Reh 2004). Eine solche Reflexion vollzieht sich an Universitäten idealtypisch im Modus des Mitstreits der Academia, dem gemeinsamen Ringen um Wahrheit. Dieser wissenschaftliche Mitstreit ist „nicht Streit als Hader und Gezänk und bloßer Zwist, erst recht nicht Gewaltanwendung und Niederschlagen des Gegners – sondern Auseinandersetzung“ (Heidegger 1983, S. 28). Dieser vollzieht sich im Zusammenhang des Denkens und Äußerns, des Sprechens und Schreibens.

Ein differenzierter und differenzierender Diskurs kann im individuellen Denken passieren, ist jedoch in der Regel stärker im kollektiven Denken, als „Zusammenbestehen des Denkens in allen anderen [...] um des

Wissens willen“ (Schleiermacher 1822, S. 7). Die Lehrenden der Universität verkörpern als ein erkenntnis- und moralphilosophisches Ideal eine Fragegemeinschaft (vgl. Heidegger 1983), in der sich die Suche nach Lösungen und Antworten immer über die Zusammenführung unterschiedlichster Positionen und Perspektiven vollziehen sollte. Dabei geht es zuvorderst um die für Wissenschaft wesentliche Kritik an bis dato gültigen Wahrheitsmodellen und um die Sichtbarmachung von Widersprüchlichkeiten der denkbaren Positionen. Diese potenziell allgegenwärtige Kritik ist der Garant für neues Wissen und sie lebt von dem offenen Umgang mit Nicht-Wissen (vgl. Wimmer 1996) und der Kontingenz des Wissens (vgl. Rustemeyer 2005).

Die aus dieser Sicht geforderte Offenheit im Zusammenhang mit Erkenntnisbildung sowie die reflexiven Formen, dies zu tun, werden idealtypisch für die hier in den Blick genommenen Handlungsbereiche von Wissenschaft und von Bildung beansprucht. Denn genau dieser unbescheidene Anspruch an eine Vielstimmigkeit der Rationalitäten (vgl. Müller 2013) und daran, was ist, sein kann und darf, ein deliberatives An- und Widersprechen in und über Lehren und Lernen (vgl. Koller 1999) zu realisieren, berücksichtigt die Offenheit einer Bestimmung des Gewordenseins sowie des Werdens dieser Praxis. Diese Maxime, auch die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem zu behandeln und daher immer im Forschen zu bleiben (vgl. Humboldt 1964), macht die Kommiliton/innen der Hochschule zu Mitstreiter/innen (vgl. Rekus 2013), einer gemeinsamen Sache dienend. Das gilt im besten Fall sowohl für Forschung als auch für Lehre und konturiert ihre dem Wesen nach eigene, aber zusehends schwächer werdende Einheit.

Organisationsformen dieser Art schaffen einen Rahmen für legitime und wichtige Konflikte zwischen Akteur/innengruppierungen, die in Spannungsfeldern von Innovation und Routine oder von Öffnung und Schließung – daher auch im Zusammenhang der Hochschulreformen – konstitutiv sind. Sie stehen damit im Gegensatz zu verbreiteten Konsensfiktionen (vgl. Habscheid u. Knobloch 2009), denn „je weniger der soziale Zusammenhalt einer Gruppe, Organisation oder Gesellschaft auf echten Verhandlungslösungen beruht, umso mehr wächst der Bedarf der entsprechenden Funktionsstellen bzw. Entscheidungstragenden, Konflikte symbolisch einzudämmen und Stimmungen politisch zu managen“ (ebd., S. 8). Hochschuldidaktisch angeeignet müsste es dann also nicht darum gehen, mit diesem Wissen ausschließlich auf Übereinstimmung und Konsens aus zu sein, sondern vielmehr darum, ein Verständnis der Unterschiede möglicher Sichtweisen zu entwickeln und damit zu arbeiten,

beispielsweise um im vielstimmigen Mitstreit Einblicke in die Positionen und Perspektiven der jeweils anderen zu erlangen. Dies kann durchaus förderlich sein, um das nicht unübliche Aneinander-Vorbeireden aufzuheben und eine verständigungsorientierte, dezidiert und explizit normativ positionierte Praxis zu etablieren (vgl. Habermas 1981) – so wie es beispielsweise für die Entwicklung und Bedeutung von Leitbildern der Lehre wünschenswert wäre.

In diesem Sinne, Streiten als Ringen um Verstehen und Verständigung einer gemeinsamen Sache wegen, kann und „muss gelernt und auch als kulturelle Form kultiviert werden“ (Ricken 2016, S. 53). Professionalisierung wie hier beschrieben setzt daher an einer solchen (Re-)Kultivierung des Mitstreits an Universitäten an und bezieht sie explizit auf die Praxis zeitgemäßen Lehrens und Lernens im Feld der Wissenschaft. Die eingangs genannten konstitutiven Paradoxien und Dilemmata im Zusammenspiel formalen Lehrens und Lernens oder dessen Nicht-Technologisierbarkeit bieten entsprechende didaktische Ansatzpunkte dazu: Diese werden idealerweise jedoch nicht einfach als Mangel abgetan, sondern vielmehr als spezifische Struktur der Lehraufgabe anerkannt (vgl. Tenorth 1989). Mitzustreiten kann dabei zu einem verbreiteten Beteiligungsmovens werden, der sowohl zur Stärkung des Lehrkörpers als auch der akademischen Gemeinschaft im Allgemeinen beiträgt und damit nicht zuletzt den Studierenden und ihrem wissenschaftsorientierten Lernen dient. Die hochschuldidaktische Angebotsplanung selbst muss sich folglich ebenso fragen, wie sie mit dieser Komplexität und Dynamik angemessen und begründet umgehen kann und sollte.

Literatur

- Altrichter, H./Feindt, A. (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In (Helsper, W./Böhme, J.): Handbuch der Schulforschung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 449–466.
- Baecker, Dirk (2007): Das Personal der Universität. In: zu|schnitte, diskussionspapiere der zeppelin universität (13). URL: https://www.zu.de/info-wAssets/zu-schnitt/zu_schnitt_13.pdf [Letzter Abruf: 08.08.2020].
- Becker, F. G. (2016): Inplacement von Neuberufenen – Strategie zur Neuausrichtung von Lehrkulturen an Universitäten. In (Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. Hrsg.): Pädagogische Hochschulentwicklung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 203.
- Derrida, J. (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Egger, R. (2012): Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären Lehrräumen. In (Egger, R./Merkt, M. Hrsg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 29–44.
- Ferrin, N./Klages, B. (2020): Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia. In (Ackeren, I./Bremer, H./Kessl, F./Koller, H.-Ch./Pfaff, N./Rotter, C./Klein, D./Salaschek, U. Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Barbara Budrich, Opladen, S. 491–504.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Habscheid, S./Knobloch, C. (2009): Zur Einleitung in den Band. In (Habscheid, S./Knobloch, C. Hrsg.): Einigkeitsdiskurse – Zur Inszenierung von Konsens in organisationaler und öffentlicher Kommunikation, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 7–17.
- Heidegger, M. (1983): Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Das Rektorat 1933/34. Vittorio Klostermann, Frankfurt.
- HRK, Hochschulrahmenkonferenz (2015): Europäische Studienreform. Gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.11.2015. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/EUStudienreform_GemErklaerung_KMK_HRK_2015_2016.pdf [Letzter Abruf: 08.08.2020].

- Huber, L. (2005): Training oder auch Reflexion? Zur notwendigen Rückbeziehung der Hochschuldidaktik auf Bildungstheorie. In (Craanen, M. Hrsg.): *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung*. Webler, Bielefeld, S. 43–57.
- Humboldt, W. v. (1964): *Schriften zur Politik des Bildungswesens; Werke in fünf Bänden*, 4, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt/Stuttgart.
- Klages, B. (2016): Hochschulische Lehrkörper. Pädagogisierte Orientierungen in der Ausgestaltung von Studium und Lehre. In (Zierer, K./Reinmann, G./Gläser-Zikuda, M./Keller-Schneider, M. Hrsg.): *Allgemeine Didaktik und Hochschule, Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, Schneider Verlag, Hohengehren, S. 81–99.
- Klages, B. (2012): Professionelles Handeln in der Hochschullehre. In (Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. Hrsg.): *Die Entwicklung von Studieneingangsphasen – Didaktische Konzepte für die strukturierte Studieneingangsphase*, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam.
- Koller, H.-Ch. (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München, Falk.
- Kossack, P. (2005): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hrsg.): *Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung*. Universitätsverlag Webler, Bielefeld, S. 91–104.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In (Luhmann, N./Schorr, K. E. Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 11–40.
- Metz-Göckel, S./Kamphans, M./Scholkmann, A. (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (15), S. 213–232.
- Mittelstraß, J. (1982): *Wissenschaft als Lebensform – Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Müller, H.-R. (2013): „Wertvolle Resultate?“ – Zur Normativität im erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess. In (Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. Hrsg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, Königshausen u. Neumann, Würzburg, S. 39–50.
- Nittel, D. (2000): *Von der Mission zur Profession*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In (Combe, A./Helsper, W. Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 70–182.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/2004, S. 358–372.
- Reinmann, G. (2016): Gestaltung akademischer Lehre. Anforderungen an eine Hochschuldidaktik als Allgemeine Didaktik. In (Zierer, K./Reinmann, G./Gläser-Zikuda, M./Keller-Schneider, M. Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Hochschule. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 45–61.
- Rekus, J. (2013): Was heißt Wissenschaftskommunikation? Oder: Aus welchem Grund sollen sich Wissenschaftler überhaupt mitteilen? In (Krämer, H./Kunze A. B./Kuypers, H. Hrsg.): Beruf: Hochschullehrer. Ansprüche, Erfahrungen, Perspektiven, Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 85–96.
- Ricken, N. (2016): „Streit trennt, Streit verbindet“ Das Problem der Heterogenität zwischen Immunisierung und Communitisierung. In (Doğmuş, A./Karakasoğlu, Y./Mecheril, P. Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 43–58.
- Rustemeyer, D. (2005): Universitäre Wissenskulturen. In (Teichler, U./Tippelt, R. Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel, Beltz, Weinheim u. a., S. 62–75.
- Salden, P. (2013): Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive Junge Hochschul- und Mediendidaktik 2013. Forschung und Praxis im Dialog.
- Stichweh, R. (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen, transcript, Bielefeld.
- Schaeper, H. (2008): Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In (Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 197–213.
- Schimank, U. (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In (Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 157–163.
- Schimank, U. (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre, Campus Verlag, Frankfurt am Main.

- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxie des professionellen Handelns. In (Combe, A./Helsper, W. Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 183–276.
- Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1989, S. 809–824.
- UP, Universität Potsdam (2017): „Talente entwickeln – Potenziale fördern“ – Personalentwicklungskonzept der Universität Potsdam. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/forschung/docs/Tenure-Track-Modell/thema_2/Personalentwicklungskonzept.pdf [Letzter Abruf: 08. 08. 2020].
- Weber, M. (1991): Schriften zur Wissenschaftslehre. Michael Sukale (Hrsg.), Reclam, Stuttgart.
- Weick, K. E. (1976): Educational Systems as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1–19.
- Welbers, U./Gaus, O. (2005) (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bertelsmann, Bielefeld.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In (Combe, A./Helsper, W. Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 404–447.
- Winteler, A. (2011): Professionell lehren und lernen – Ein Praxisbuch. WBG, Darmstadt.
- ZfQ (2018): Lehrendenbefragung an der Universität Potsdam. Internes Dokument.

Benjamin KLAGES ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam im Bereich Lehre und Medien tätig. Im QueLL-Teilprojekt Professionalisierung in der Lehre hat er an der Entwicklung eines Programms für etablierte Professor/innen mitgearbeitet. Seine Forschungsarbeit zur Promotion fokussiert aus wissenssoziologischer Perspektive die soziale Figurierung von hochschulischen Lehrkörpern.
ORCID iD: 0000-0001-5392-8345

Andreas Degen

Forschendes Lernen im literaturwissenschaftlichen Projektseminar „Vom Problem zur Publikation“

Ein Werkstattbericht

ABSTRACT: Das Forschende Lernen gehört zu den gegenwärtig stark diskutierten hochschuldidaktischen Ansätzen. Seine Überführung in die universitäre Praxis ist jedoch mit besonderen Herausforderungen verbunden. Am Beispiel eines germanistischen Masterseminars werden Konzeption, Durchführung und Evaluation eines diesem Ansatz folgenden Projektseminars vorgestellt und neben

dem hohen motivationalen Effekt (Studierenden-Evaluation) auch Probleme bei der Vereinbarkeit von selbstbestimmter Forschungstätigkeit, curricularer Struktur und wissenschaftlich relevantem Ergebnis (Lehrenden-Evaluation) erläutert.

KEYWORDS: Projektseminar, Forschendes Lernen, Indexierung, Datenbank, Zeitschrift

1. Konzeption

1.1 Einführung

Der folgende Werkstattbericht über ein im Wintersemester 2019/20 an der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam durchgeführtes Projektseminar für Studierende des Masterstudiums ist in zwei Abschnitte untergliedert. Zunächst werden die Konzeption des Seminars einschließlich der Motivation, des Gegenstands und der Zielsetzung erläutert und der methodische Ansatz des Forschenden Lernens im Vergleich mit anderen didaktischen Ansätzen, die auf eine erhöhte Eigenaktivität der Lernenden zielen, vorgestellt. Im zweiten Abschnitt werden die konkrete Durchführung des Seminars und dessen Evaluation aus Sicht der Studierenden wie aus Sicht der Lehrenden beschrieben.

1.2 Gegenstand, Motivation und Ziel des Seminars

Ausgangspunkt für die Konzeption der hier vorgestellten Lehrveranstaltung war der Wunsch, Forschung und Lehre derart zu verbinden, dass einerseits die Studierenden Kompetenzen für die weitgehend eigenständige Bearbeitung einer neuen Fragestellung erwerben und andererseits die im Rahmen eines Seminars erbrachte Leistung einen relevanten Mehrwert für andere Akteure des Wissenschaftsfeldes hat. Als Gegenstand des erstmals im Wintersemester 2019/20 gemeinsam mit meiner Potsdamer Kollegin Dr. Ulrike Schneider veranstalteten Projektseminars „Vom Problem zur Publikation. Wir indexieren eine Literaturzeitschrift“ wurde die Zeitschrift *Neue Deutsche Literatur* gewählt. Angeboten wurde das Seminar für Masterstudierende der Germanistik und der Jüdischen Studien. Die zwischen 1953 und 1990 in jeweils zwölf Heften erscheinende Zeitschrift publizierte unveröffentlichte fiktionale Texte (wie Gedichte, Kurzgeschichten, Hörspiele, Dramenauszüge) und wissenschaftliche Abhandlungen, Berichte, Reportagen und Reden, aber auch journalistische Texte wie Rezensionen, Glossen, Nachrufe, Leserdiskussionen etc. mit Bezug zur Gegenwartsliteratur und -kultur insbesondere der DDR, aber auch der Bundesrepublik und anderer Staaten. Herausgegeben wurde sie vom Schriftstellerverband der DDR. Grund für die Wahl dieses Gegenstandes waren ein wissenschaftliches Desideratum, eigene Vorarbeiten bzw. Forschungsinteressen, die historisch nahe Epoche der Nachkriegszeit sowie die vergleichsweise einfache Verfügbarkeit und Erschließbarkeit der Zeitschrift.

Grundsätzlich werden in jüngerer Zeit in der Literaturwissenschaft zunehmend Zeitschriften als originäre Publikations- und Praxisform von Literatur untersucht. Mit ihren spezifischen Auswahl- und Kombinationsstrategien bieten sie Nahaufnahmen zeitgenössischer Positionen, Trends, Darstellungs- und Argumentationsweisen, von denen im zeitlichen Abstand gewöhnlich nur wenige Namen und schematische Reduktionen bleiben. Um die mittlere Diskursebene, der derartige Zeitschriften zugerechnet werden können, analysieren zu können, bedarf es einer über das Inhaltsverzeichnis hinausgehenden inhaltlichen Erschließung ihrer Beiträge: Diese sollte im forschungsbezogenen Fokus der Lehrveranstaltung stehen. Darüber hinaus prädestinieren der überschaubare Textumfang und die thematische Breite der Beiträge derartige Zeitschriften dafür, Studierende mit der Diversität und historischen Dynamik des eigenen Fachs und seiner Gegenstände bekannt zu machen.

Das Auftaktseminar der geplanten Seminarreihe bedeutete nicht nur für die Studierenden, sondern auch für die beiden Lehrenden eine Herausforderung, da Erfahrungen mit der verbalen Sacherschließung (Indexierung) von Zeitschriftenbeiträgen und mit einer forschungsfunktionalen Publikation dieser Daten in einer Datenbank bislang nicht vorlagen. Die Sichtbarkeit und Nachhaltigkeit der im Seminar geleisteten Arbeit durch die angestrebte zeitnahe Online-Publikation der Ergebnisse (Datenbank) zur Nutzung durch Dritte wurde als ein zusätzliches Motivationspotenzial für die Studierenden angesehen. Methodisch wurde das Projektseminar an dem in den 1970er Jahren entwickelten und gegenwärtig wieder verstärkt diskutierten hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens ausgerichtet.

Ziel der Lehrveranstaltung war es, Studierende praxisnah und ergebnisorientiert an literaturbezogene Arbeitsprozesse heranzuführen und zum Finden eigenständiger Problemlösungen anzuregen.

1.3 Planung und curriculare Einbindung des Seminars

Das vorgestellte Auftaktseminar bildet die Pilotphase eines sich über mehrere Jahre erstreckenden Indexierungsprojekts, das nach einem weiteren Erprobungssemester in eine Folge von jeweils von einer Lehrkraft geleiteten Projektseminaren überführt wird. Der durch die Studienordnung vorgesehene studentische Arbeitsaufwand wurde überwiegend für die konkrete, zeitlich eigenständig zu organisierende Projektarbeit vorgesehen, weshalb zunächst nur fünf Seminartermine angesetzt wurden, verbunden mit der Option auf weitere Treffen. Die Plenumstref-

fen sollten in den Gegenstand und die Problematik des Projektseminars einführen sowie in größeren Abständen dem Erfahrungs- und Ergebnisaustausch dienen. Das Masterseminar wurde im Rahmen eines literaturwissenschaftlichen Vertiefungsmoduls (Germanistik) bzw. wissenschaftlichen Praxismoduls (Jüdische Studien) angeboten. Zur Klärung der bibliothekarischen Standards und technischen Möglichkeiten ließen sich die beiden Lehrkräfte durch zwei Bibliotheksmitarbeiter/innen beraten.¹ Für die Anlauf- wie für die Abschlussphase des Projekts (Semesterstart und Semesterende) wurden mehrere Treffen im Wochenturnus geplant; dazwischen sollte es mehrere längere Phasen der eigenständigen Arbeit geben.

1.4 Didaktischer Ansatz

Das Seminar sollte einen hohen Anteil an selbstbestimmter studentischer Aktivität und die Erzielung von für andere relevanten Ergebnissen verbinden. Der dafür gewählte Ansatz des Forschenden Lernens wurde während der späten 1960er Jahre in der Auseinandersetzung um basisdemokratische Partizipation in der Wissenschaft entwickelt. Ausgehend vom Verständnis von Wissenschaft als Handlungsvollzug sollte das Forschende Lernen die studentische Forderung nach aktiver „Teilnahme an diesem Vollzug, dem Erkenntnisprozess“ sowie die Ablehnung einer „bloße[n] Übernahme vorliegender Ergebnisse“ (Bundesassistentenkonferenz 1970, S. 9) operationalisieren. Der Einheit von Forschung und Lehre wurde „das Postulat der Einheit von Forschen und Lernen“ (Bundesassistentenkonferenz 1970, S. 214) gegenübergestellt. Im Zuge der „eindrucksvolle[n] Renaissance des Forschendes-Lernen-Konzepts seit der Jahrtausendwende“ (Laitko 2017, S. 28) reformulierte der Erziehungswissenschaftler Ludwig Huber, der das Konzept maßgeblich entwickelt hatte, im Jahr 2009 dessen zentrale Merkmale:²

-
- 1 Für die freundliche bibliothekarische Beratung danken wir Dr. Andreas Kennecke, Leiter des Dezernats für Forschungs- und Publikationsunterstützung der Universitätsbibliothek Potsdam, sowie Ursula Wallmeier, Mitarbeiterin der Bibliothek des Theodor-Fontane-Archivs Potsdam. Ebenso danken wir den Teilnehmerinnen des Pilot-Seminars Sophia Bock, Paulina Falky, Luise Prager, Charleen Schüssler und Jasmin Schultz für die anregende Zusammenarbeit.
 - 2 Resümierend stellt Huber allerdings fest, dass man „leider gewiss nicht behaupten“ könne, dass ein Forschendes Lernen an deutschen Hochschulen „in der Realität verbreitet, geschweige denn kennzeichnend ist“ (Huber 2009, S. 12).

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit) gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber 2009, S. 11)

Als Kernelemente des Forschenden Lernens gelten eine selbstbestimmte, fragende Vorgehensweise der Lernenden, ihre Partizipation an allen Phasen eines Forschungszyklus³ und die Relevanz der Ergebnisse für Dritte. Forschendes Lernen verfolgt einen kompetenzorientierten Lehransatz; es zielt auf Problemlösung durch den Einsatz von Wissen in variablen, oft nicht vorher bestimmbareren Situationen.⁴ Die Rolle der Lehrenden könne als die eines Coachs aufgefasst werden. Diesem Ansatz folgend fokussierte unsere Planung den „Prozess der ständigen Befragung jeder vorliegenden Aussage und der methodisch-systematischen Anstrengung, sie zu überholen“ (Huber 2009, S. 10).

Huber betont die Differenzen zwischen allgemein forschungsbezogenen Lernformen und dem Forschenden Lernen: Wird auf aktuelle Forschungsergebnisse als Lösung vorgängiger Probleme verwiesen (forschungsbasiertes Lernen) oder in einem solchen Zusammenhang auch die Vorgehensweise reflektiert (forschungsorientiertes Lernen), bleibe es bei einer bloß aufnehmenden und nachvollziehenden Haltung der Lernenden gegenüber einem als abgeschlossen betrachteten Erkenntnisprozess (vgl. Schliemann 2019). Forschendes Lernen hingegen sei immer ein praktizierter Erkenntnisvollzug, bei dem die Lernenden, angefangen von der Definition eines Sachverhalts als Problem, den Erkenntnisprozess weitgehend selbst steuern und so aus eigener Erfahrung forschend handeln einschließlich von Irrtümern und Motivationsschwankungen

3 Idealiter sollen alle Phasen von der Wahl des Forschungsthemas über die Problemdefinition bis zur wissenschaftlichen Veröffentlichung der Ergebnisse intrinsisch motiviert durchlaufen werden (Frey 2019, S. 178).

4 Huber geht, nicht ohne Kritik, auf die Verwandtschaft zwischen diesem Ansatz und der aktuell viel beschworenen Kompetenzorientierung ein: „Definitionsgemäß stellen sich im Prozess des Forschenden Lernens ja fortlaufend Aufgaben, in denen die Studierenden selbst handeln müssen – Probleme selbst finden, definieren, strukturieren; Hypothesen formulieren, Antworten suchen, Wissen recherchieren, Untersuchungen planen, durchführen, auswerten; Ergebnisse einordnen, berichten, präsentieren, diskutieren; im ganzen Prozess mit anderen kommunizieren, kooperieren, Rat suchen und geben; Zeit und Arbeit einteilen, Ressourcen ‚managen‘, Entscheidungen treffen, Ambiguität, Frustrationen und Kritik aushalten usw.“ (Huber 2009, S. 12).

kennenlernen. Von anderen auf Selbsttätigkeit gerichteten didaktischen Ansätzen wie Entdeckendes Lernen, Problembasiertes Lernen oder Projektorientiertes Lernen unterscheidet sich Forschendes Lernen etwa dadurch, dass die Definition des Problems Teil des Kompetenzziels ist. Allerdings gibt es Berührungspunkte zwischen diesen Ansätzen: Wie im hier vorgestellten Fall kann Forschendes Lernen auf ein praktisches Ergebnis ausgerichtet sein (Projektorientiertes Lernen), wobei aber der Erkenntnisgewinn im Vordergrund stehe. Problembasiertes Lernen, soweit es nicht nur Fallbeispiele diskutiert, sondern authentische Problemstellungen bearbeitet, gehe in Forschendes Lernen über, wenn die zu bearbeitenden Probleme und Lösungswege nicht vorgegeben sind (Hellmann u. a. 2014, S. 21). Während der Problembasierte Ansatz von einer Balance zwischen steuernder Instruktion durch Lehrende und Selbstorganisation ausgeht, ist beim Projektorientierten Lernen wie beim Forschenden Lernen das Gewicht der Instruktion zurückgenommen. Dies kann aber zur Folge haben, dass der Aushandlungsprozess über die Definition eines Problems für die Lernenden (zu) kompliziert und langwierig wird (Hellmann u. a. 2014, S. 27).

Projektlernen wie Forschendes Lernen gelten als situierte Lernprozesse: Der Impuls zur Selbstorganisation des Erkenntnisprozesses ist stets von einer konkreten Situation beeinflusst, die Rahmenbedingungen setzt (Reinmann 2009). Ein darüber hinausgehender, dem Kernkonzept des Forschenden Lernens eigentlich widersprechender „Zuschnitt der Probleme“ (Huber 2009, S. 10) durch die Lehrenden kann allerdings – wie im Fall des Zeitschriftenprojekts – aus dem Kriterium der Erkenntnisrelevanz für Dritte resultieren. Da wir diesem Kriterium große Bedeutung beimaßen, insofern Funktionalität und Zuverlässigkeit der erschlossenen Daten Voraussetzung für deren Gebrauchswert sind, und da das von den Studierenden bearbeitete Indexierungsproblem komplex und aspektreich war, haben wir – um den Arbeitsprozess als Ganzes nicht zu gefährden – wiederholt Instruktionen gegeben.

2. Durchführung und Ergebnisse

2.1 Der gemeinsame Arbeitsprozess

Am Seminar nahmen vier Studentinnen im Master-Lehramtsstudiengang Deutsch teil, daneben eine studentische Hilfskraft, die durch ein universitäres Förderprogramm finanziert wurde. Die Verschlagwortung und

Dateneingabe wurde individuell außerhalb der Seminartermine durchgeführt. Bis auf eine Studentin, die über Erfahrungen mit der Verschlagwortung verfügte, sahen sich alle Teilnehmenden in vierfacher Hinsicht herausgefordert:

- durch den unbekanntan Gegenstand: vor ca. 60 Jahren publizierte Hefte der Literaturzeitschrift *Neue Deutsche Literatur*
- durch den Kontext: Literatur und Kulturpolitik der frühen DDR
- durch die neue Methode: eigenständige Entwicklung von Vorgehensweisen
- durch das unbekannte Arbeitsmittel: Group-Library-Funktion der freien Literaturverwaltungssoftware Zotero

Ausgehend von einer ersten Ideensammlung der Studierenden und deren Diskussion während der *ersten Seminarsitzung* entwarfen die Lehrenden eine erste Instruktion zur Indexierung (Tabelle mit möglichen Schlagwortkategorien und mit ersten Schlagwort-Vergaberegeln).

Die *zweite Seminarsitzung* war dem Gegenstand (Literaturzeitschrift) und dessen historischem Kontext gewidmet. Außerdem wurden die Instruktionen von den Studierenden kommentiert; auf einer überarbeiteten Grundlage wurde zum Folgetreffen ein individueller Probelauf für die Indexierung einiger Beiträge vereinbart. Die Instruktion setzte beispielsweise fest:

- Die Erschließung der Beiträge umfasst die Metadaten und die Zuweisung von textsorten- bzw. inhaltsbezogenen Schlagwörtern.
- Die Aufnahme der Metadaten orientiert sich am Standard der Internationalen Bibliographie der geistes- und sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur.
- Die Zuweisung der Schlagwörter folgt einem gemeinsam entwickelten Leitfaden in Tabellenform, mit folgenden Kategorien: Personennamen; Gattung; dominante Handlungszeit (vor allem bei fiktionalen Texten); dominanter Handlungsort (vor allem bei fiktionalen Texten); behandelte (nicht nur erwähnte) literarische, musikalische etc. Werke; Institutionen; Motive/Themen.

Für alle Schlagwortkategorien wurden Regularien angegeben; vorerst ungeklärt blieb die Frage, ob den Regularien der Gemeinsamen Normdatei (GND) gefolgt werden soll. Alle Teilnehmenden waren außerdem eingeladen, sich mit der Literaturverwaltungssoftware Zotero bekannt zu machen und deren projektspezifische Brauchbarkeit zu prüfen.

Der Erfahrungsaustausch während der *dritten Seminarsitzung* markierte eine wichtige Phase des Forschenden Lernens. Der Probelauf gewährte Klarheit über Abläufe, Praktikabilität und Aufwand sowie über ungelöste Probleme. Mit ihren konkreten Schlagwortvorschlägen hatten die Studierenden zugleich ungeklärte Detailfragen eingereicht, die diskutiert wurden. Um die Praktikabilität von Zotero als Datenbank zu testen, wurde auf Vorschlag einer Studierenden ebenfalls ein Probelauf für die Dateneingabe vereinbart (Metadaten und inhaltsbezogene Schlagwörter). Für die Diskussion dieses Probelaufs wurde ein zusätzlicher Seminartermin vereinbart. Alle Absprachen wurden seitens der Lehrenden per Instruktion kommuniziert.

Der Datenbank-Probelauf erbrachte auf der *vierten Seminarsitzung* die Gewissheit, mit Zotero eine probate Publikationslösung gefunden zu haben, die auch bei einer Datenmenge von ca. 10 000 indextierten Beiträgen eine effektive Dateneingabe und -suche ermöglicht. Der Arbeitsprozess wechselte nun von der Suche und Erprobung zur Phase Anwendung der erarbeiteten Vorgehensweise und Standards, d. h. zur individuellen systematischen Erschließung und Eingabe von Schlagwörtern für alle Beiträge der ersten Jahrgänge.

Während der *fünften Seminarsitzung* wurden erneut die Erfahrungen bei der Indexierung ausgewertet; außerdem wurde eine verbale Zwischenevaluation des Seminars durchgeführt. Einige vorgebrachte Hinweise der Studierenden wurden sofort umgesetzt; so wurde für die verbleibenden beiden Plenumstreffen eine stärkere inhaltlich-literaturgeschichtliche Beschäftigung mit einzelnen von den Studierenden ausgewählten Beiträgen vereinbart. Außerdem wurde der Bearbeitungszeitraum für den Abschluss der individuellen Verschlagwortung über das Ende der Vorlesungszeit hinaus verlängert.

2.2 Evaluation des Seminars aus Sicht der Studierenden

Die explorativ-testende Vorgehensweise involvierte Studierende und Lehrende auf unterschiedlichen Handlungsebenen über 15 Wochen in einen gemeinsamen Prozess des Forschenden Lernens. Phasenweise war für die Studierenden wie für die Lehrenden der nächste Lösungsschritt unklar, so etwa hinsichtlich der Praktikabilität der Verwaltungssoftware Zotero als durchsuchbare Online-Datenbank. Die Studierenden wurden zwei Mal um eine Bewertung des Seminars gebeten: nach zehn Wochen (verbal, nicht anonym) und am Semesterende (standardisierter Fragebogen, anonym). Die Zwischenevaluation war mit der Bitte um Empfehlun-

gen für die Konzeption des Folgeseminars verbunden. Trotz der von ihnen erarbeiteten Vorgehensweise plädierten die Studierenden dafür, diese künftig nicht einfach vorzugeben, sondern vielmehr am explorativen, von den jeweils eigenen Erfahrungen (Probelaufe) ausgehenden Seminarprozess festzuhalten, um so ein vertieftes Verständnis für die Logik der Verschlagwortungsabläufe zu ermöglichen. Weiterhin wurde empfohlen, die Einführung in die Zeitschrift und deren Kontext auszuweiten, stärker die Inhalte ausgewählter Beiträge zu berücksichtigen und in Zweiergruppen zu arbeiten. Insgesamt bewertete die Zwischenevaluation die Seminararbeit sehr positiv, vor allem die – unerwartet offene, wenig vorstrukturierte – Step-by-Step-Arbeitsweise, den motivierenden Effekt des Learning by Doing und das individuelle Zeitmanagement.

Die am Semesterende von vier Teilnehmenden anhand eines universitären Fragebogens durchgeführte Evaluation fiel in allen Rubriken gut bis sehr gut aus. In den Bereichen Erkenntniszuwachs, Lernklima, Interesse an der Aufgabenstellung, Gesamteinschätzung der Lehrveranstaltung und Gesamteinschätzung der Lehrweise wurde zu 100 % die Höchstnote 1 vergeben (Universität Potsdam PeP 2020). Die auffallende 50 %-Abweichung zur Note 2 bei allen Fragen, die den Einsatz der Lehrenden bei der Vorgabe von Lernzielen, der Strukturierung der Veranstaltung, der Veranschaulichung und der Erklärung von Begriffen betrafen, kann als Reaktion auf den gewählten didaktischen Ansatz interpretiert werden. Auf die offene Frage nach positiven Lerneffekten nannten die Studierenden unter anderem die „Kommunikation auf Augenhöhe“ zwischen Dozierenden und Studierenden, die kleine Seminargruppe, die freie Einteilung der Arbeitszeit, die „gemeinsame Erarbeitung einer Lösungsstrategie“, die gemeinsame Diskussion von „konkrete[n] inhaltliche[n] und formale[n] Probleme[n]“, den Wissenszuwachs zur Literaturgeschichte der DDR sowie die „vertiefte und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit den Inhalten, für mich der wesentliche Kern des ‚Studierens‘“. Zur Verbesserung wurde angeregt, im Folgeseminar mehr Aufmerksamkeit auf die Inhalte der Zeitschrift zu lenken.

2.3 Evaluation des Seminars aus Sicht der Lehrenden

Die Herausforderungen für das Projektseminar waren zahlreich. Im Sinne des Forschenden-Lernen-Konzeptes standen anfangs weder ein Standard für die Indexierung noch eine Publikationsform für die erschlossenen Daten fest. Studierende und Lehrende besaßen wenig Erfahrungen mit der bibliografischen Erschließung und mit der Verwaltungssoftware

Zotero. Für beide Problembereiche konnten im ersten Drittel des Seminars Lösungen gefunden werden. Die geringe Anzahl an Teilnehmenden, für die der Gegenstand (Literaturzeitschrift), das didaktische Konzept (Forschendes Lernen), aber auch der Termin der Lehrveranstaltung (dienstags, 16 Uhr) verantwortlich gewesen sein könnte, hat sich letztlich positiv auf die Kommunikation und Arbeitsweise ausgewirkt.

Die besondere strukturelle Herausforderung des Seminars lag in der Vereinbarkeit von Forschendem Lernen und der Arbeitsweise einer universitären Lehrveranstaltung auf der einen Seite und dem hohen Normierungsbedarf einer Katalogisierung und verbalen Erschließung von Texten auf der anderen Seite. Die Lösung wurde in einem Kompromiss gefunden, bei dem der Ansatz des Forschenden Lernens in Richtung eines Projektorientierten Lernens verschoben wurde: Um das Kriterium der Forschungsrelevanz nicht aufzugeben und um innerhalb eines Semesters Ergebnisse erzielen zu können (Dateneingabe), musste der selbstgesteuerte Prozess der Lösungsfindung mehrfach durch Instruktionen forciert und gelenkt werden. Auf der anderen Seite wurde davon Abstand genommen, die Regeln für die Schlagwortkatalogisierung (RSWK) strikt zu übernehmen. Dies hatte nicht nur organisatorische, sondern auch sachliche Gründe: Nur dann schien ein wissenschaftlicher Mehrwert der Indexierung erreichbar, wenn der Inhalt der Zeitschriftenbeiträge erheblich breiter und detaillierter in Schlagwörtern abgebildet wird, als dies nach den Regeln für die Schlagwortkatalogisierung vorgesehen ist. Insgesamt gestaltete sich der Arbeitsprozess komplizierter und langwieriger als vorab vermutet; allerdings war die Motivation der Mehrheit der Studierenden höher als erwartet. Im Folgenden werden zwei konkrete Beispiele für den Problembeschreibungs- und Problemlösungsprozess des Forschenden Lernens gegeben:

- Das Ob und Wie einer projektinternen semesterübergreifenden Standardisierung für die thematische Schlagwortvergabe wurde lange diskutiert: Ungeklärt war, wie eine Vergabe diverser Sachbegriffe für semantisch verwandte Kategorien kontrolliert werden kann (z. B. ‚Liebe‘; ‚Beziehung‘; ‚Sehnsucht‘, ‚Liebespaar‘ etc.). Die Vorschläge der Studierenden, einen eigenen Katalog aufzubauen, etwa auf der Grundlage der Hauptschlagwort-Subschlagwort-Struktur eines freien Internetdienstes, wurden als zu aufwendig bewertet und nicht weiter verfolgt. Schließlich wurde vonseiten der Lehrenden auf die leicht handhabbare Online-Sachbegriffs-Suche (SWS) der Gemeinsamen Normdatei des Südwestdeutschen Bibliotheksverbundes (SWB) und des Gemeinsamen Bibliotheksverbundes (GBV) verwiesen.

- Für die Einrichtung der Literaturverwaltungssoftware Zotero als durchsuchbare Datenbank musste festgelegt werden, welche der vorinstallierten Eingabefelder mit welcher Schlagwortkategorie gefüllt werden. Zunächst schien es naheliegend, für sämtliche Schlagwörter die vorinstallierte Schlagwort-Anzeige-Funktion (Tags) zu nutzen. Schnell wurde aber klar, dass dies zu einer unüberschaubaren Anzahl von angezeigten Schlagwörtern führen würde, weshalb diese Funktion nun der Eingabe der jeweiligen Textgattung vorbehalten bleibt. Für die übrigen Schlagwörter wurden stattdessen andere durchsuchbare Eingabefelder umgewidmet.

Bis zum Ende des Semesters wurden durch die Studierenden insgesamt zwei Jahrgänge zu je 12 Heften verschlagwortet, was die Eingabe von Metadaten und Schlagwörtern für ca. 500 kurze oder längere Beiträge bedeutet. Dies ist weniger als geplant, da sich der Prozess des Forschenden Lernens und die Zuweisung von Schlagwörtern als langwieriger als vermutet erwiesen. Der gewählte didaktische Ansatz mit seiner engen Zusammenarbeit, seinem hohen Motivationseffekt und den letztlich zufriedenstellenden Problemlösungen erlaubte auch aus Sicht der Lehrenden, eine positive Bilanz zu ziehen. Den Vorschlägen der Studierenden folgend wird in den Folgeseminaren versucht werden, trotz der nun vorliegenden Arbeitsstruktur und Eingabe-Standards an einer prozessualen Vorgehensweise ‚step by step‘ und einer offenen Diskussion eigener Erfahrungen (Probeläufe) festzuhalten. Die im Aufbau befindliche Datenbank des Online-Gesamtregisters für die Zeitschrift *Neue Deutsche Literatur* kann unter Zotero frei eingesehen und durchsucht werden (Degen u. Schneider 2020 ff.).

Literatur

- Bundesassistentenkonferenz (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik, 2. Auflage, BAK Bonn.
- Degen, A./Schneider, U. (Hrsg.) (2020 ff.): Online-Gesamtregister der Zeitschrift „Neue Deutsche Literatur“ (1953–1990): https://www.zotero.org/groups/2406858/online-gesamtregister_der_zeitschrift_neue_deutsche_literatur_1953-1990 [Letzter Abruf: 01. 06. 2020].
- Frey, M. (2019): Anwendungsorientierte Forschung in Echtzeit unter Einbeziehung von Studierenden. In (Kauffeld, S./Othmer, J. Hrsg.): Handbuch Innovative Lehre, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 175–187.
- Hellmann, K./Seifert, A./Teigele, M. (2014): Problemorientierung in der polyvalenten Lehre: Forschendes Lernen vs. Praxisorientiertes Projektlernen. In: Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre 2/2014, S. 19–27.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In (Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium, UVW Webler Bielefeld, S. 9–35.
- Laitko, H. (2017): Die Idee des Forschenden Lernens – ein Rückblick auf die Anfänge. In (Laitko, H./Mieg, H./Parthey, H. Hrsg.): Forschendes Lernen: Wissenschaftsforschung. Jahrbuch 2016, Wissenschaftlicher Verlag Berlin, S. 11–28.
- Reinmann, G. (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In (Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium, UVW Webler Bielefeld, S. 36–54.
- Schliemann, O. (2019): Auf Augenhöhe mit der Tradition. Forschendes Lernen in der Philosophie. In (Kaufmann, M. E./Satilmis, A./Mieg, H. A. Hrsg.): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 125–140.
- Universität Potsdam PeP (2020): Kurs-Evaluation, WiSe 2019, SET.UP. Lehrzielorientierter Online-Fragebogen. Standardeinstellung, Kurzbericht [generiert am 18. 02. 2020].

Dr. habil. Andreas DEGEN ist Literaturwissenschaftler und Mitarbeiter am Institut für Germanistik der Universität Potsdam. Nach der Promotion an der Freien Universität Berlin und der Tätigkeit als DAAD-Lektor in Litauen und in der Slowakei übernahm er 2008 die Leitung des DFG-Projektes *Faszination. Historische und empirische Konzeptionen einer ästhetischen Emotion* am Exzellenz-Cluster *Languages of Emotion* an der Freien Universität Berlin. 2014 wurde er an der Universität Potsdam habilitiert, wo er seit 2011 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre am Institut für Germanistik beschäftigt ist.

ORCID iD: 0000-0002-4564-1034

Übergänge in eine digitale Lehr- und Lernkultur

Sophia Rost/Jörg Hafer

Digitalisierung der Hochschulbildung in lernenden Organisationen

ABSTRACT: Die Digitalisierung der Hochschulbildung wird seit circa 20 Jahren vorangetrieben, ist jedoch noch nicht in der Breite von Lehre und Studium angekommen. Die Anforderungen an Universitäten steigen, was sich unter anderem an den gesellschaftlichen Erwartungen nach mehr Internationalisierung, Heterogenität und Arbeitsmarktfähigkeit der Abschlüsse ablesen lässt. Neben der Umsetzung einzelner Leuchtturm-Projekte benötigt es für einen kontinuierlichen Wandel die Entwicklung einer lernfreundlichen Organisationskultur. Das Konzept der Communities of Practice (CoP) verbindet

als soziale Lerntheorie den erforderlichen Paradigmenwechsel im Lehren und Lernen mit neuen Ansätzen der Organisationsentwicklung. Im Folgenden wird skizziert, wie E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren in Studienbereichen formal in den Hochschulstrukturen verankert werden, CoP kultivieren und somit zur nachhaltigen Hochschulentwicklung beitragen können.

KEYWORDS: Digitalisierung, lernende Organisation, Community of Practice, Kulturwandel, Hochschulbildung, Organisationsentwicklung

1. Einleitung

Hochschulen stehen unter einem hohen Druck zur Veränderung. Gesellschaftliche Anforderungen wie der Hochschulabschluss als Arbeitsmarktzugang, lebenslanges Lernen, Transfer und Verwertbarkeit ihrer Forschungsergebnisse, die Öffnung für neue Zielgruppen und die damit einhergehende Diversität, die Internationalisierung ihrer Studierenden, Forschenden und Kooperationspartner erfordern von Institutionen höherer Bildung in Europa und dem angelsächsischen Raum eine ausgeprägte Fähigkeit zur Veränderung. Hohe Studierendenzahlen, personelle Unterausstattung, eine wachsende gesellschaftliche Verantwortung sowie Demokratisierung und Transparenz nach innen erschweren jedoch ihre Reformfähigkeit (Nowotny u. a. 2014). Politische Programme wie die Bologna-Reform auf europäischer und der Qualitätspakt Lehre auf Bund-Länder-Ebene haben dennoch in der letzten Dekade dazu beigetragen, als unveränderlich geglaubte Strukturen des Studiums und der Organisationsform von Hochschulen in Bewegung zu setzen. Der gesellschaftliche Druck auf Hochschulen, sich kontinuierlich zu reformieren, hat gleichwohl nicht nachgelassen. Ihr Ruf als konservative Institutionen bestätigt sich zudem, wenn wesentliche Veränderungen immer wieder von außen angestoßen werden müssen, um von den Hochschulen aufgegriffen zu werden – sei dies politisch initiiert oder zufällig, wie im Falle der fast durchgehenden Umstellung der Bereiche Lehre und Studium auf digitale Formate infolge der Corona-Pandemie.

Damit Hochschulen ihre Rolle in der heutigen Wissensgesellschaft angemessen ausfüllen können, brauchen sie eine Organisationskultur, in der ihre Mitglieder offen auf Veränderungen reagieren und bereit sind, sich kontinuierlich auf neue Herausforderungen einzustellen.

„Future universities might change their appearance, their structure, or their educational portfolio – but first and foremost they will be recognized by their altered cultures, their enhanced way of employing learning to rethink their own structures and to integrate all stakeholders for the joint development of core values and practices. It is from this perspective that universities have to come to an improved understanding of institutional transformation. It is not the primary goal to achieve a specific set of predefined goals, but rather to build the continuing capacity, energy, motivation, and commitment to move toward bold visions of university futures. In summary, the first – and most important – objective of all innovation efforts is to build the capacity for strategic change – a change which is necessary in order to enable universities to respond to changing societies and a changing world.“ (Ehlers 2010, S. 5).

Hochschulen müssen daher selbst zu lernenden Organisationen werden und Formen finden, wie sie neues Wissen für die Bewältigung neuer Anforderungen (wie die Digitalisierung der Hochschulbildung) über die Grenzen ihrer formalen Verwaltungsstrukturen hinaus generieren und für ihre Mitarbeitenden nutzbar machen.

Die Digitalisierung der Hochschulen betrifft neben der Lehre auch die Forschung und die Verwaltung. Alle drei Bereiche sollten im Prozess der Digitalisierung nicht getrennt voneinander betrachtet werden (Neuhausen 2018). Um aber die Notwendigkeit der digitalen Transformation der Hochschulen zu erläutern, wird zunächst der Übergang von der bislang vorherrschenden traditionellen Bildung zu einer Bildung im digitalen Zeitalter (2. Abschnitt) skizziert. Dafür reicht es nicht aus, neue Technologien in den Lehrveranstaltungen einzusetzen. Ohne den notwendigen Kulturwandel im Lehren und Lernen werden beispielsweise lediglich traditionelle Lernmaterialien (wie Bücher) durch digitale Medien (wie PDFs) ersetzt, das Potenzial digitaler Technologien, neue Lehr-Lern-Materialien, -methoden und -formen selbst zu entwickeln, wird aber nicht ausgeschöpft. Um solche neuen Lehr-Lern-Methoden zu entwickeln, ist von den Lehrenden Kreativität und Experimentierfreude gefragt. Ein Umfeld, in dem sie darin technisch und didaktisch unterstützt werden und in dem sie ihre Erfahrungen austauschen und von Kolleginnen und Kollegen lernen können, bereitet den Boden, um aus dem Esprit von „Einzelkämpfer[/inne]n“ eine neue Lehr-Lern-Kultur entstehen zu lassen. In sogenannten Communities of Practice (CoP) produzieren Hochschulmitglieder gemeinsam neues Wissen und teilen Erfahrungen; dies ist die Voraussetzung für kontinuierliche Innovationen (3. Abschnitt). In diesem Abschnitt schlagen wir vor, CoP als Formen gemeinschaftlicher Wissensgenerierung und -weitergabe in Hochschulen einzusetzen und somit neben den etablierten formalen Strukturen und über sie hinweg als Innovationsmotoren zu fördern. In CoP können Hochschulen daher die Digitalisierung ihrer drei Bereiche (Lehre, Wissenschaft und Verwaltung) voranbringen. Am konkreten Beispiel der Universität Potsdam skizzieren wir im nächsten Schritt (4. Abschnitt) den Verlauf der Funktion und Verortung der E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren im Projekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) im Hinblick auf die organisationalen Veränderungsprozesse. Dazu wenden wir uns der Arbeit der E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren zu und beleuchten, wie sie während der Projektlaufzeit innerhalb der Universität eingebunden waren und welche Aufgaben sie übernommen haben. Für die Zeit nach dem Projektende 2020 werden sie in den etablierten Struk-

turen der Universität verankert. Wie sie zudem als Teil einer CoP zur Digitalisierung der Hochschule und zum Kulturwandel an der Universität Potsdam beitragen können, skizzieren wir zum Schluss (5. Abschnitt).

2. Von der traditionellen zur digitalen Bildung

Die aktuelle gesellschaftliche Transformation bezeichnet Klaus Schwab (2017) als die Vierte Industrielle Revolution. Sie ist nicht nur durch das Aufkommen von Computertechnologie bzw. Digitalisierung gekennzeichnet (Dritte Industrielle Revolution), sondern darüber hinaus durch Technologien, die große Mengen an Daten sammeln, speichern und verarbeiten können (Big Data) und diese mit künstlicher Intelligenz (KI) und maschinellem Lernen für ganz neue Anwendungsbereiche fruchtbar machen. Cloud Computing, Internet of Things (IoT), Network Economy, voll automatisiertes Fahren sind nur einige der Innovationen, die das Leben der Menschen weltweit im Zuge der Vierten Industriellen Revolution verändern. Dies hat nicht nur Folgen für die Wirtschaft (Industrie 4.0, KI), sondern wird auch sämtliche gesellschaftliche Bereiche durchdringen.

Die Big Ideas des Web 2.0 sind nach Paul Anderson (2007):

- Individuelle Produktion und nutzergenerierte Inhalte
- Nutzbarmachung kollektiver Intelligenz
- Daten von epischem Ausmaß
- Architektur der Partizipation
- Netzwerkeffekte
- Offenheit

Über den reinen Informations- und Wissensaustausch hinaus, verweisen die Big Ideas auf neue Interaktionsmuster, die durch die Webtechnologien unterstützt werden. Neben den genannten ökonomischen Prinzipien, verändert sich dadurch vor allem die Art wie wir kommunizieren, denken und lernen (Gilbert 2010). Es kommt nun weniger darauf an, feste Wissensbestände zu besitzen, als vielmehr neues Wissen selbst zu generieren. Dafür sind Fähigkeiten, wie Kreativität, Kommunikation, kritisches Denken und Kollaboration notwendig. Die epistemologischen Effekte der digitalen Wissensgenerierung ermöglichen ein Lernen, das nicht mehr nur als ein individueller und vom Lernenden internalisierter Prozess verstanden wird. Auf die Bildungssysteme kommen somit technologische, methodologische und organisatorische Brüche zu.

Ein wesentlicher Unterschied zur traditionellen Bildung ist die Stellung des Lernenden im Mittelpunkt der Lernprozesse, die er aktiv und selbstbestimmt organisiert. Dieser Paradigmenwandel wird als *shift from teaching to learning* bzw. als Wechsel von der Lehrenden- zur Studierendenorientierung bezeichnet. Mit der Studierendenorientierung der Lernformate geht einher, dass Lernende für ihre Lernprozesse mehr Verantwortung übernehmen (Autonomie) und sie mit ihrem persönlichen Leben sinnstiftend verknüpfen (Sinnhaftigkeit) können. Lehrende stehen ihnen als Coaches bzw. Mentoren zur Seite und haben die Lernziele im Blick. Des Weiteren öffnet die freie Verfügbarkeit der Bildungsressourcen und der globalen Zugangschancen zu Bildungsangeboten auch die Organisation der Bildungseinrichtungen und lässt neue Geschäftsmodelle entstehen, die lebenslanges Lernen auch raum- und zeitunabhängig ermöglichen. Sowohl das Lernmaterial als auch die Lehrenden der höheren Bildung sind zukünftig nicht mehr nur in formalen Institutionen zu finden. Mithilfe von Massive Open Online Courses (MOOCs) und sogenannten Communities of Learning kann jede ihren und jeder seinen aktuellen Lernbedürfnissen und Fähigkeiten nachgehen, ohne auf langwierige Studiengänge und komplizierte Zugangsbedingungen angewiesen zu sein. Lernen findet überall statt und Seminarräume sind nur eine von vielen Möglichkeiten.

Die beschriebenen Entwicklungen werden nicht ohne Folgen für die Hochschulen bleiben. Sie werden sich an die Personalisierung der Lernprozesse (entgegen dem bisherigen *one-size-fits-all*-Studienangebot) anpassen und innovative Formate entwickeln müssen, wenn sie die Bedürfnisse ihrer Studierenden, aber auch die regionalen Bedürfnisse (der Kommune) und die weltweiten Möglichkeiten (zum Beispiel für das Marketing und die Sichtbarkeit der Hochschule) berücksichtigen wollen. Im Vergleich zu den bisherigen Lehrformen wird deutlich, dass für eine Ausrichtung hin zu Autonomie, Sinnhaftigkeit, Personalisierung und Offenheit letztlich ein Kulturwandel in den Hochschulen nötig ist (Ehlers 2010). In Tabelle 1 sind wesentliche Elemente des Kulturwandels abgebildet.

Tab. 1: Elemente des Kulturwandels

	Traditionelles Bildungsmodell	Bildung im digitalen Zeitalter
Technologie	Technologie wird genutzt, um die aktuelle Kultur des Industriezeitalters zu verstärken.	Technologie wird genutzt, um die Kultur des Lehrens und Lernens zu ändern.
	Web 1.0	Web 2.0, 3.0
	Lernplattform	persönliche Lernumgebung
Lernkultur	lehrerzentriert	lernendenzentriert
	büffeln, aufnehmen	rauskriegen, teilnehmen
	belehrend	erforschend
	systematisch	problemorientiert
	dekontextualisierend	rekontextualisierend
	Lernende lernen allein und werden auch individuell bewertet.	Lernende lernen gemeinsam, was sich auch in der Form der Bewertung widerspiegelt.
	vorgegebene Bedeutung	persönlicher Sinn
Curriculum	vorgegebene Inhalte	selbsterstellte Inhalte, E-Portfolios
Bewertungen	Belohnung und Bestrafung sind (in Form von Noten) extern.	Möglichkeit für intrinsische Motivation durch mehr Autonomie im Lernen
Qualitätsmanagement	externe Kontrolle durch Experten	reflexive Bewertung durch Lernende und Peers
	Regeln, Prozesse	Qualitätskultur
	Einhalten von Standards	Innovationen
Organisation	Hierarchie	Netzwerk, CoP
	anweisungsgebunden	Gelegenheiten erkennen, proaktiv handeln
Lernumgebung	Seminarraum bzw. Vorlesungssaal	überall
Wandel	problemspezifisch, Ausnahme	kontinuierlich, dynamischer Dauerzustand

In Anlehnung an Rosa (2019), November (2012), Ehlers (2010)

3. Vom episodischen zum kontinuierlichen Wandel oder: vom Lernen in der Organisation zur lernenden Organisation

Die Folgen der zunehmenden gesellschaftlichen und technologischen Komplexität sowie die expansive Vermehrung von Wissen führten in den 1990er Jahren auch in der Organisationstheorie zu neuen Ansätzen. Für Schreyögg und Noss (1995) steht im organisationstheoretischen Paradigmenwechsel der Begriff des Wandels selbst im Zentrum der Argumentation.¹ Organisatorischen Wandel verstehen sie nicht mehr als Ausnahmefall, sondern als Normalfall, während die klassische Organisationslehre ihn lediglich als ein Krisenphänomen begreift, dem durch eine erhöhte Planung begegnet werden sollte. Ausgegangen wird in der klassischen Organisationstheorie von einer harmonischen Situation als Ausgangspunkt und erwünschter Zielzustand, der durch eine optimale Lösung des Problems erreicht werden kann. Kurt Lewin entwickelte aus diesem Krisen- bzw. Wandlungsverständnis heraus das bekannte Phasenmodell der Organisationsentwicklung: Durch das Auftauen überkommener Einstellungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird die Bereitschaft für die erforderliche Veränderung erzeugt und kann im nächsten Schritt implementiert werden. In der Phase der Stabilisierung soll der neue Gleichgewichtszustand wieder „eingefroren“ werden. „Jede Veränderung der Situation ist eine Störung, die auf die Wiederherstellung eines stabilen, ausgeglichenen Zustandes zielt. Eine Veränderung ist dann erfolgreich vollzogen, wenn es ihr gelingt, das entstandene Ungleichgewicht wieder aufzuheben.“ (ebd., S. 172) Die Wiederherstellung des organisatorischen Gleichgewichts wurde in der Organisationsentwicklung vorrangig als Aufgabe für Spezialist[/inn]en gesehen, die als externe Beraterinnen und Berater die Organisation als Klient oder gar Patient wieder ins Gleichgewicht bringen können. Weiterhin wird die Veränderung der Organisation selbst als planbarer Prozess mit klarem Anfang und Ende verstanden. Schreyögg und Noss sehen dagegen Wandel in Organisationen als eine permanente Anforderung, der sie mit dem Konzept der lernenden Organisation begegnen. Im Zentrum steht hier die Veränderungsbereitschaft der Organisation, die durch ihre Lernbereitschaft sichergestellt wird.

1 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem genannten Artikel von Schreyögg und Noss.

„Insofern ist es auch unzutreffend, das organisatorische Lernen auf faktisch ‚Gelerntes‘ bzw. auf die inhaltliche Modifizierung des Wissens (oder konkreter Wissensinhalte) zu beschränken – was organisatorisches Lernen auszeichnet ist ganz wesentlich die in einer Organisation verankerte Dauerbereitschaft, Neuem und Kontingentem durch Änderung bereits gelernter Erwartungs- und Kognitionsmuster zu begegnen. Aus konzeptioneller Sicht kommt es bei organisatorischem Lernen somit nicht auf eine Anhäufung möglichst situationspezifisch zutreffender Kenntnisse und/oder Fähigkeiten an, entscheidend ist die mitgelernte (Basis-) Fähigkeit, jederzeit das Gelernte als Grundlage weiteren Lernens (neu) zu verwenden.“ (ebd. S. 178)

Diese Anforderung entspricht dem bildungswissenschaftlichen Paradigmenwechsel, Lernziele nicht mehr nur anhand konkreter Inhalte, sondern vor allem als Kompetenzen zu formulieren und zu fördern. Lernen definieren Schreyögg und Noss als eine Neustrukturierung der Wissensbasis; dieser Prozess gehört für sie zum Systemalltag. Auf den Umgang mit permanenten Wandlungsprozessen reagiert die Organisation mit der Verankerung permanenter Lernprozesse. Wandel als konstitutives Merkmal der Organisation benötigt keine Spezialist/innen, sondern wird zu einer gemeinsamen Aufgabe, die sich nicht in bestimmten Bereichen der Organisation lokalisieren lässt. Es sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, von denen der Anstoß zur Veränderung ausgeht, die sich untereinander austauschen und organisieren, um erforderliche Prozesse in Gang zu setzen. Gearbeitet wird in Teams und dezentralen Einheiten, die durch starke Führungspersönlichkeiten mit überzeugenden Visionen und klaren Zielen geleitet werden. Die Führungsebene übernimmt eine integrierende, koordinierende und unterstützende Funktion. Das Ergebnis sind kundenspezifische und serviceorientierte Produkte und Dienstleistungen.

In den 1960er Jahren waren Hochschulen aufgrund der hohen Studierendenzahlen gezwungen, Organisationsmodelle industriegesellschaftlicher Betriebsformen anzunehmen (Bates 2000). Dazu zählt Bates unter anderem die hohe Anzahl von Studierenden in den einzelnen Jahrgängen der Studiengänge (*economies of scale*), die Trennung zwischen den Bereichen Lehre, Forschung und Verwaltung (*division of labor*) sowie die hierarchische Verwaltung von Hochschulen. Mit den neuen Organisationsmodellen wird von den Leitungsebenen jedoch weniger Führung durch Kontrolle ihrer Mitarbeitenden als vielmehr Führung durch die Entwicklung und Umsetzung strategischer Visionen für Universitäten und Fachhochschulen als lernende Organisationen richtungsweisend für die Hochschulentwicklung (Ehlers 2010).

Campus-Hochschulen benötigen im digitalen Zeitalter eine neue Definition ihrer sozialen und kulturellen Rolle, die auch die diversen Bedürfnisse ihrer Studierenden mit berücksichtigt. Die Digitalisierung der Hochschulbildung stellt Hochschulen vor die Herausforderung, postindustrielle Organisationsformen zu entwickeln. Interessanterweise gewinnt gerade in der Diskussion um neue Formen des Wissensmanagements in Organisationen der Begriff der Praxis besondere Relevanz. Der Konstruktivismus hat auch hier an Einfluss gewonnen; für ihn ist die soziale Situiertheit des Wissens ausschlaggebend für dessen Genese. Wissen entsteht intersubjektiv, zwischen Menschen, und kann nicht rein individualistisch erklärt werden (von Glasersfeld 1989). Der Sozialforscher Etienne Wenger und die Anthropologin Jean Lave prägten in dieser Tradition stehend den Begriff der Communities of Practice (CoP), als sie zunächst formale Ausbildungsverhältnisse zwischen Meister und Lehrling als gemeinschaftliches Lernmodell untersuchten (Lave u. Wenger 1991). Später wurde das Konzept der CoP in unterschiedlichen Organisationsformen beobachtet und analysiert. Doch nicht jedes Team oder Netzwerk kann zugleich als CoP bezeichnet werden. „Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.“ (Wenger 2009 S. 1) Zu den Charakteristika der Communities of Practice zählen sie:

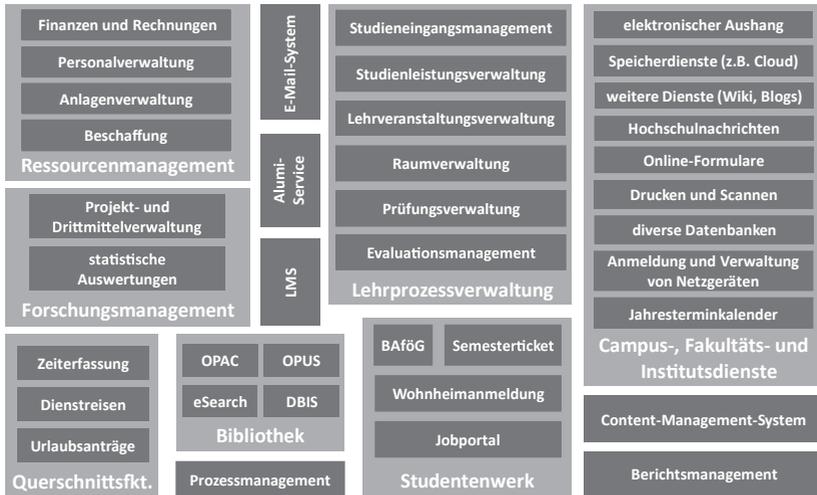
1. *Bereich/Wissensgebiet*: CoP sind gekennzeichnet durch ein gemeinsam geteiltes Interessengebiet. Eine Mitgliedschaft impliziert daher Einsatzbereitschaft und Hingabe für die Thematik.
2. *Gemeinschaft*: Die Gemeinschaft entsteht durch die Beziehungen innerhalb der Gruppe, die es ihren Mitgliedern ermöglicht, voneinander zu lernen. Die Gemeinschaften bestehen daher nicht nur aus formalen Strukturen. Verbindungen entstehen zwischen Menschen über organisationale und geografische Grenzen hinweg.
3. *Geteilte Praxis*: Über die gemeinsamen Interessen hinaus produzieren CoP geteilte Praxen wie Erfahrungen, Geschichten, Tools, Problemlösungen.

CoP bestehen aus diesen drei Merkmalen, können aber in verschiedenen Formen und Größen auftreten. Am schnellsten wurde das Konzept in der Wirtschaft übernommen, um Wissen innerhalb und zwischen Unternehmen besser zu managen (ebd.). Aber auch Regierungsorganisationen und Institutionen im Bildungsbereich adaptierten es, um Verbindungen zwischen Menschen und einen Wissensaustausch über formale Strukturen hinweg zu ermöglichen. Das Konzept ist gerade in Zeiten des

schnellen gesellschaftlichen Wandels erfolgreich, weil CoP den Organisationen und ihren Mitgliedern die Möglichkeit bieten, neue Lösungen in Problemsituationen zu finden und das zu lernen, was bislang noch nicht gewusst wurde. Die untereinander geteilten Geschichten des Erfolgs und Misserfolgs sind die Feedback-Loops dieses Lernmodells. Anstelle reiner Informationsweitergabe harter Daten, kodifizierter Prozesse und universeller Prinzipien (und damit des bereits bekannten Wissens) geht es hier um das Produzieren von neuem Wissen aus impliziten Einsichten, Intuitionen und Vorstellungen (Nonaka 2007). CoP können in Organisationen die existierenden Strukturen ergänzen, nicht nur um somit neues Wissen zu produzieren. Sie können auch dazu beitragen, Organisationsstrategien voranzubringen, neue Produkte in Unternehmen zu entwickeln, Probleme schnell zu lösen, Best Practices anzuwenden und zu verbreiten, Fähigkeiten der Mitarbeitenden zu professionalisieren oder Talente zu rekrutieren und zu behalten (Wenger u. Snyder 2000).

Vor diesen Anforderungen stehen auch die Hochschulen, wenn sie ihre Bereiche Forschung, Lehre und Verwaltung digitalisieren wollen. Bislang wurde jeder der drei Bereiche mehr oder weniger isoliert für sich digitalisiert, sodass auch das elektronische Hochschulökosystem aus zahlreichen Insellösungen besteht (Hechler u. Pasternack 2017, vgl. Abbildung 1). Die ganzheitliche Betrachtung der Hochschul-IT als digital integriertes Ökosystem bedarf der Netzbildung und der CoP zwischen den beteiligten Akteuren wie den Rechenzentren, den Forschungsdezernaten, den mit dem digitalen Studium und der Lehre betrauten Einrichtungen sowie den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (Neuhausen 2018). Auch für den in Abschnitt 1 angesprochenen notwendigen Wandel der Lehr-Lern-Kultur eignen sich CoP, in denen bereichsübergreifend interessierte Praktiker/innen ihre Erfahrungen austauschen, neue Ideen entwickeln und neues Wissen generieren. Im nächsten Abschnitt wird gezeigt, wie im und mit dem eLiS-Projekt an der Universität Potsdam in den letzten Jahren Strukturen solcher Communities entstanden sind und wie sie nach dem Projektende gefördert und weiterentwickelt werden können.

Abb. 1: Das elektronische Hochschulökosystem (Hechler u. Pasternack 2017, S. 10)



4. Organisationsentwicklung im eLiS-Projekt

Mit dem Projekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) hat die Universität Potsdam 2011 begonnen, E-Learning an der Hochschule breiter aufzustellen und entsprechende Strukturen technologischer, personeller und organisatorischer Art zu entwickeln. Nach dem Ende des Projekts im Jahr 2020 stellt sich die Frage, wie die genannten Strukturen in die Organisation der Universität übernommen werden können und wie diese entwickelt werden sollten, um den beschriebenen Trends proaktiv zu begegnen.

Digitalisierung der Hochschulbildung wird an der Universität Potsdam von unterschiedlichen Seiten vorangetrieben und unterstützt. Die Hauptakteure auf der Ebene der zentralen Einrichtungen und Verwaltung sind der Bereich Lehre und Medien (BLuM) im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), das Zentrum für Informationstechnologie und Medienmanagement (ZIM), der/die Vizepräsident/in für Lehre und Studium (VPL), der/die Chief Information Officer (CIO) und im Bereich des Lehramts das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB). 2011 ist das mit Geldern des Qualitätspakts Leh-

re finanzierte Projekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) als ein weiterer fachübergreifender universitärer Akteur gestartet, um E-Learning in der Breite der Universität zu verankern. Bis Ende 2020 wird die IT-Infrastruktur für Lehre und Studium (weiter-)entwickelt; zudem beraten und unterstützen E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren an den Fakultäten Lehrende dabei, ihre Lehre mit digitalen Elementen anzureichern. Nach dem Ende des Projekts werden die E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren strukturell in der Hochschule verankert, um die Digitalisierung in Lehre und Studium weiter voranzutreiben.

Trotz wichtiger Entwicklungsschritte und Erfolge in den letzten Jahren, wie der Verabschiedung der E-Learning-Strategie 2017–2021 (vgl. Lucke u. a. in diesem Band) und der Deputatsregelung (seit 2019) sowie zahlreicher innovativer Projekte von Lehrenden, blieb ein ganzheitlicher Ansatz der Digitalisierung von Lehre und Studium (wie in den meisten deutschen Hochschulen) bislang aus. Ein ganzheitlicher Ansatz meint dabei nicht, alle Präsenzveranstaltungen durch Online-Angebote zu ersetzen und die Präsenz- in eine Online-Universität zu verwandeln. Vielmehr geht es darum, über das freiwillige Engagement der Dozierenden in einzelnen Veranstaltungen hinaus Hochschulbildung in einer digitalisierten Welt neu zu denken und die Dichotomie von analog und digital in der Hochschullehre zu überwinden. Dies erfordert neben der Weiterentwicklung der Hochschullehre auch eine Weiterentwicklung der Hochschulorganisation.

Der Konzeption des eLiS-Projekts lag unter anderem die Überlegung zugrunde, dass sich die Entwicklung von E-Learning an einer Universität durch die fachnahe, punktuelle Unterstützung von einzelnen Arbeitsbereichen durch sogenannte E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren unterstützen lässt (Hilse u. Lucke 2013). Neben der in der Vergangenheit oft nachgefragten konkreten Unterstützung für interessierte Lehrende sollte dadurch auch ein Leuchtturm-Effekt erreicht werden und durch das Schaffen von Good-Practice-Beispielen auf weitere Bereiche der Universität ausstrahlen. Eine Besonderheit des Projektansatzes bestand in der gleichzeitigen Adressierung der Bereiche Technikentwicklung, Organisationsentwicklung und Inhaltsentwicklung, deren enges Zusammenwirken als Erfolgsfaktor für die nachhaltige Implementierung von E-Learning in der Breite einer Hochschule angesehen wird (Kerres u. Voß 2005; Euler u. Seufert 2005; Hochschulforum Digitalisierung 2016). In der Anfangsphase wurden die möglichen Einsatzorte der Koordinatorinnen und Koordinatoren aus einem Indikatorenmodell abgeleitet, das dazu diente, die Arbeitsbereiche zu identifizieren, in denen

ein hoher Unterstützungsbedarf besteht. Die konkrete Inanspruchnahme der Stellen wurde durch die so qualifizierten Bereiche angemeldet und die Personen fachnah ausgewählt und eingebunden. Die Stellen wurden gezielt mit wissenschaftlichen Qualifizierungsstellen und/oder anderen Tätigkeitsbereichen (bspw. in der Betreuung der Studieneingangsphase) kombiniert, um die fachliche Expertise in die didaktische Beratung einfließen zu lassen. Die Einsatzfelder, mit denen die E-Learning-Koordinationstätigkeit kombiniert wurde, waren zunächst Biochemie, Germanistik, Anglistik, Jura, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Durch diese Kombination von fachnaher Anbindung und Teilhabe in einem Projekt, das die Organisationsentwicklung zum Ziel hat, entstand ein breites Spektrum von Aufgaben und Ansätzen, die die Koordinatorinnen und Koordinatoren entlang entsprechend ausdifferenzierten Tätigkeitsfeldern verfolgten. Zusammengebunden und ergänzt wurde diese Vielfalt in der ersten Projektphase durch fortlaufende Abstimmungen und durch die Einbindung der Koordinatorinnen und Koordinatoren in projektweite Aktivitäten, wie beispielsweise die Entwicklung der Plattform Campus.UP, die Formulierung der Deputatsregelung für E-Learning-Veranstaltungen oder gemeinsame Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen mit zentralen Einrichtungen (Qualitätsentwicklung, Medienproduktion) sowie die Ansprache weiterer Zielgruppen in der Universität. Eine kontinuierliche Herausforderung in diesem Aufgabengebiet ist (und bleibt), dass sich – nicht zuletzt durch die Aktivitäten des Projekts selber – Aufgabengebiete, Rahmenbedingungen und Kompetenzen der Akteure beständig verändern (müssen).

Ein weiteres Kernelement des eLiS-Konzepts besteht aus einer engen Kooperation mit zentralen Einrichtungen, insbesondere mit dem Bereich Lehre und Medien (BLuM) im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Der Bereich verantwortet wesentlich die hochschul- und mediendidaktische Unterstützung und Weiterbildung der Lehrenden, die Beratung der Hochschulleitung und die Initiierung und Umsetzung von Entwicklungsvorhaben im Kontext des Qualitätsmanagementsystems. Durch den hochschulweiten Austausch im eLiS-Projekt konnten die Koordinatorinnen und Koordinatoren aber auch erfolgreich als Schnittstelle zu anderen dezentralen oder zentralen Akteuren in der Hochschule fungieren.

In der ersten Förderphase bildeten sich insbesondere vier Herausforderungen heraus: (1) Die Verortung der Koordinatorinnen und Koordinatoren im einzelnen Arbeitsbereich (Institut, Dekanat) macht die konkreten Arbeitsvorhaben stark abhängig von der Frage, wie E-Learn-

ing dort gesehen und umgesetzt werden sollte. (2) Die unterschiedlichen Kompetenzprofile und Rahmenbedingungen der einzelnen Koordinatorinnen und Koordinatoren, insbesondere in Kombination mit Qualifikationsarbeiten, machten es schwierig, einheitliche Aufgaben und Vorgehensweisen zu entwickeln. (3) Das Leuchtturm-Modell hat sich nur eingeschränkt bewährt (siehe unten). (4) Die unterschiedlichen Handlungsebenen und administrative Anbindung der Koordinatorinnen und Koordinatoren erschwerten teilweise die effektive Kooperation und Kommunikation im Projekt und über das Projekt hinaus.

In der zweiten Förderphase wurden diese Herausforderungen aufgenommen; dies führte zu einer Weiterentwicklung der Rolle und des Tätigkeitszuschnitts der Koordinatorinnen und Koordinatoren: (1) Zunächst wurde angeregt, die bereits teilweise schon in der Anfangsphase angelegte Verortung der Koordinatorinnen und Koordinatoren in einzelnen Arbeits- oder Fachbereichen zugunsten der direkten Anbindung an die Studiendekanate der Fakultäten zu verlagern. Damit war einerseits mehr Flexibilität für die Unterstützung einzelner Arbeitsbereiche und Projekte aus den Fakultäten und andererseits die Einbindung in die Strukturen der Fakultäten besser gegeben. Das Modell folgt der in der Universität Potsdam schon seit längerem dezentral orientierten Steuerung der Qualitätsentwicklung mit einer starken Rolle der Referentinnen und Referenten für Qualitätsentwicklung in den Fakultäten und deren Funktionen im hochschulweiten Qualitätsmanagementsystem. (2) Bereits in der ersten Phase des Projekts wurde deutlich, dass neben den fachbezogenen Aktivitäten der Koordinatorinnen und Koordinatoren die einzelnen Personen eigene Kompetenz- und Themenprofile in das Projekt und in die Arbeitsbereiche einbringen. Dabei liegt der Gedanke nahe, diese unterschiedlichen Potenziale jeweils auch über den Fachzusammenhang hinaus fruchtbar zu machen, was durch gemeinsame Vorhaben im Projekt unterstützt wurde. Hierzu zählen beispielsweise die Erstellung von digitalen Inhalten, die Entwicklung der digitalen Lernumgebung Campus.UP oder das Voranbringen internationaler Online-Lehr-Kooperationen. Dies waren Querschnittsprojekte, an denen die Koordinatorinnen und Koordinatoren aktiv mitwirkten und dabei die fachliche Erprobung und Nutzung in den Fakultäten gewährleisten konnten. Durch das gemeinsame Arbeiten an den genannten Vorhaben sowie die stärkere Verortung in den Fakultätsstrukturen entwickelte sich aus dem anfänglich stark differenzierten ein mehr generalisierbares Aufgaben- und Kompetenzprofil der Koordinatorinnen und Koordinatoren unter Beibehaltung der Flexibilität in der konkreten Aufgabengestaltung.

(3) Die Ergänzung des Leuchtturm-Modells durch ein Modell der „Inseln des Gelingens“ und des „strategischen Nischenmanagements“ (Thümler 2014, S. 10) stellt eine ergänzende Korrektur dar, die sich parallel in vielen E-Learning-bezogenen Entwicklungszusammenhängen durchgesetzt hat. Die dem Leuchtturm-Modell zugrundeliegende Annahme, dass gelingende Praxisbeispiele einen Ausstrahlungseffekt haben, wird zunehmend skeptisch gesehen (Keil u. a. 2012). Im Gegensatz zur Metapher des Leuchtturms, die mit einer orientierenden, weitflächigen Wirkung verbunden ist und dadurch in der Lage sein soll, Entwicklungsrichtungen zu beeinflussen, ist die Erkenntnis gereift, dass es – auch in kleinem Maßstab – um das Umsetzen nachhaltiger, wiederholbarer und organisatorisch wie technisch gut verankerter Praxis gehen muss, die einen unmittelbaren Nutzen für die Stakeholder schafft. Auch solchen Projekten ist ohne Frage eine beispielhafte Wirkung auf andere Bereiche zuzuschreiben, aber der Fokus liegt hier stärker auf dem Aufbau eines stabilen Elements für die Weiterentwicklung. (4) Schließlich wurde die Frage der organisatorischen Anbindung der Koordinatorinnen und Koordinatoren dahingehend weiterentwickelt, dass die direkte organisatorische Zugehörigkeit an die Dekanate der Fakultäten angestrebt wurde und dies in der Projektlaufzeit bereits umgesetzt werden konnte. Dadurch ergibt sich eine Vereinheitlichung der Aufgabenbeschreibung der Koordinatorinnen und Koordinatoren verbunden mit der Möglichkeit des flexiblen Einsatzes in den Fakultäten, wie beispielsweise in der Begleitung von Lehrenden sowie zentralen und dezentralen Projekten.

Zum Ende der Projektlaufzeit des Qualitätspakts Lehre wurden die laufenden Maßnahmen in der Universität auf ihren Nutzen für die Qualitätsentwicklung durch verschiedene Stakeholder überprüft und bewertet. Die Funktion der Koordinatorinnen und Koordinatoren und der von ihnen betreuten Arbeitsfelder wurde als wichtiger Bestandteil für die weitere Digitalisierung von Lehre und Studium im Sinne der strategischen Zielsetzungen der Universität Potsdam bewertet und die Verstetigung der Stellen in den Fakultäten beschlossen. Dabei wurde auch die operative Anbindung der Koordinatorinnen und Koordinatoren an das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) festgelegt. Die Kooperation mit dem Bereich Lehre und Medien im ZfQ orientiert sich an dem Modell der dezentral in den Fakultäten verorteten Referent/innen für Qualitätsmanagement, die eng mit dem ZfQ zusammenarbeiten. Sie beinhaltet die Verstetigung der Zusammenarbeit durch regelmäßige Sitzungen, Austausch und gemeinsame Projekte, die Etablierung von Informationswegen sowie, wo gewünscht und sinnvoll, die

Unterstützung der Koordinatorinnen und Koordinatoren für die Arbeit in den Fakultäten. Damit behalten die Koordinatorinnen und Koordinatoren ihre Position als Schnittstellen zwischen den Fakultäten und zentralen E-Learning-Aktivitäten bei. Als Teil einer universitätsweiten CoP werden sie jedoch noch intensiver auch mit zentralen Bereichen (wie dem ZfQ) im Austausch sein und an gemeinsamen Lernprozessen teilhaben. Auf dieser Basis wird es die kommende Zielsetzung sein, die Stärken des Community-of-Practice-Ansatzes für den neuen Arbeitszusammenhang der Koordinatorinnen und Koordinatoren herauszuarbeiten und umzusetzen.

5. E-Learning-Koordinator/innen als Teil einer Community of Practice für den hochschulischen Kulturwandel

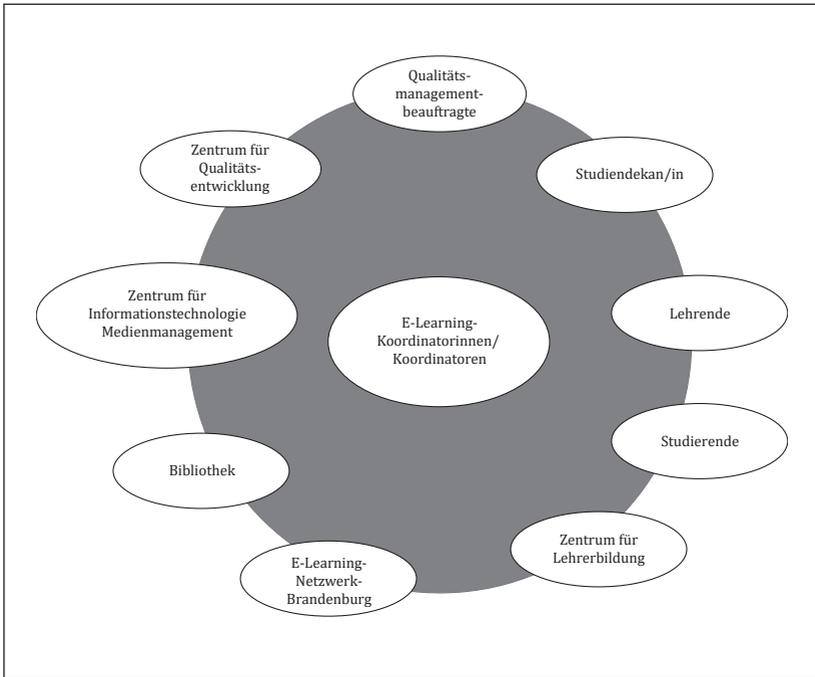
Mit der Verankerung der Koordinator/innen in den Fakultäten ist eine Basis geschaffen worden, den notwendigen Kulturwandel in der Universität zu unterstützen. Um dieses anspruchsvolle Ziel zu erreichen, ist es jedoch notwendig, neben der Verankerung in den formalen Strukturen das Lernen in der Organisation durch das Konzept der Community of Practice zu ergänzen. Dies kann durch die Anbindung an weitere Arbeitsbereiche und Personen, die mit der Digitalisierung der Lehre befasst sind, befördert werden. Dazu gehören die in Abbildung 2 aufgezeigten Personen(gruppen) und Arbeitsbereiche.

Anhand der oben genannten Charakteristika der CoP (Wenger 2009) lässt sich konkretisieren, wie eine solche Entwicklung in diesem Netzwerk durch die Koordinatorinnen und Koordinatoren gefördert werden kann und wie zentrale Bereiche dies unterstützen könnten.

Charakteristikum *Bereich/Wissensgebiet*:

- Der Kommunikation über Ziele, Qualitätsansprüche sowie die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der Digitalisierung der Lehre und der eigenen Tätigkeit sollte Zeit und Raum gegeben werden, auch wenn dies nicht immer zu Konsens führt und zunächst als Störung des Arbeitsablaufs empfunden werden kann. Die Frage, was der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen (siehe oben) für die Lehre an der Universität Potsdam bedeutet und wie er sich didaktisch und technologisch umsetzen lässt, kann in der CoP kontinuierlich diskutiert und erprobt werden.

Abb. 2: Die Community of Practice der E-Learning-Koordinator/innen



- Gut geeignet dafür sind Schreib- und (kleine) Forschungsprojekte ggf. auch im Modus des Academic Development (Gosling 2001) oder des forschenden Lernens. So können Ziele, Sichtweisen und Haltungen sichtbar und miteinander in Beziehung gesetzt werden.
- Hilfreich kann hier auch der fachliche Austausch auf Tagungen, Konferenzen und Weiterbildungen sein. Die (vorhandenen) eigenen inhaltlichen Positionen können dadurch konturierter und differenzierter wahrgenommen werden.

Charakteristikum *Gemeinschaft*:

- Auch hier sollte es darum gehen, für den Auf- und Ausbau persönlicher Beziehungen und informeller Strukturen Räume und Anlässe zu schaffen. Wichtig ist dafür die Einsicht, dass dies ein Teil der professionellen Organisation(skultur) ist und nicht nur ein Wohlfühl-Addon.

- Dazu gehören der Aufbau einer Willkommenskultur und die Bereitschaft in der bestehenden Gruppe, dass neue Mitglieder ihre Kompetenzen und Eigenschaften in die Gestaltung des Arbeitszusammenhangs einbringen.
- Eine wichtige Rolle spielen hierbei Führungskräfte und Personen in leitenden Positionen. Wird hier ein Negativbild vorgelebt oder Erwartungen geweckt, die nicht eingehalten werden, wird die Aufforderung zum Kulturwandel als leere Phrase wahrgenommen.

Charakteristikum *geteilte Praxis*:

- Der Austausch über die eigene Praxis, über Erfolge und Fehlschläge sollte Teil der professionellen Arbeit sein. Die Dokumentation und das gegenseitige Feedback zur „Praxis der Anderen“ bilden eine entscheidende Ressource, um neues Wissen zu schaffen.
- Fragen wie „Welches Wissen wurde geschaffen?“ oder „Welche Ressourcen wurden von uns geschaffen oder weiterentwickelt?“ (North u. a. 2004, S. 27) helfen dabei, gemachte Erfahrungen zu formulieren und zu reflektieren.

6. Fazit

Die Ziele einer Community of Practice, wie sie im vorliegenden Beitrag umrissen wurden, bestehen nicht allein im Entstehen eines lebendigen und wirkungsvollen Arbeitszusammenhangs, sondern auch in der zunehmend bewusst werdenden Generierung von neuem Wissen und Handlungspraxen im Kontext eines Kulturwandels der Universität hin zu einer lernenden Organisation. In dem Beitrag haben wir dargestellt, wie sich im eLiS-Projekt eine funktionierende Praxis der dezentralen, vernetzten und synergetischen Zusammenarbeit von E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren entwickelt hat und wie es gelungen ist, diese in die Universität einzubinden. Die Herausforderung besteht darin, die so geschaffenen Strukturen mit der Entwicklung der CoP zu verschränken. Dies stellt einen offenen Prozess dar, dessen Endergebnis sich nicht vorab fixieren lässt. Auch das Konzept der CoP, wie es hier skizziert ist, wird sich in diesem Prozess weiterentwickeln müssen, um dem Anspruch einer lernenden Organisation gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Anderson, P. (2007): What is web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology & Standards Watch. URL: http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/Web2.0_research.pdf (Letzter Abruf: 16. 04. 2020).
- Apostolopoulos, N./Mußmann, U./Coy, W./Schwill, A. (Hrsg.) (2012): Grundfragen multimedialen Lernens. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit, S.137–155, Waxmann, Münster. URL: https://www.researchgate.net/publication/292963565_E-Learning-Strategien_Best_Practice_oder_behutsame_Strukturerneuerung/stats [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Bates, A. W. (2000): Managing technological change. Strategies for college and university leaders. 1. ed., printing, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ehlers, U.-D. (2010): Changing Cultures in Higher Education. Moving Ahead to Future Learning, Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg.
- Ehlers, U.-D./Kellermann, S. A. (2019): Future Skills. The future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey, Karlsruhe. URL: <https://nextskills.files.wordpress.com/2019/05/2019-05-17-report-vs.15.pdf> [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Euler, D./Seufert, S. (2005): Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. In: ZFHD (03). DOI: 10.3217/zfhd03/02.
- Gibbons, M. (2011): The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. Reprinted, Sage Publ., Los Angeles.
- Gilbert, J. (2010): „Catching the Knowledge Wave“ – Redefining Knowledge for the Post-Industrial Age. In: Education Canada, 47 (3), S. 4–8. URL: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2007-v47-n3-Gilbert.pdf> [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Glaserfeld, E. v. (1989): Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching. In: Synthese 80 (1) (Special Issue on Education), S. 121–140. URL: <http://vonglaserfeld.com/papers/118.pdf> [Letzter Abruf: 08. 07. 2020].
- Gosling, D. (2001): Educational development units in the UK – what are they doing five years on? In: International Journal for Academic Development 6 (1), S. 74–90. DOI: 10.1080/13601440110043039.

- Hechler, D./Pasternack, P. (Hrsg.) (2017): Einzweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Wittenberg (Die Hochschule, 26. Jahrgang, 1).
- Hilse, M./Lucke, U. (2013): Systematische Verankerung von E-Learning in der Breite der Hochschule. In (Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Nr. D 3.26, Raabe, Berlin.
- Keil, R./Schild, C./Winkelnkemper, F. (2012): E-Learning-Strategien: Best Practice oder behutsame Strukturerneuerung? In (Apostolopoulos, N./Mußmann, U./Coy, W./Schwill, A. Hrsg.): Grundfragen Multimediale Lehrens und Lernens – Von der Innovation zur Nachhaltigkeit, Waxmann, Münster. S. 137–155. URL: https://www.researchgate.net/publication/292963565_E-Learning-Strategien_Best_Practice_oder_behutsame_Strukturerneuerung/stats [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Kerres, M./Voß, Britta (Hrsg.) (2003): Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule, Waxmann, Münster (Medien in der Wissenschaft, Bd. 24).
- Kerres, M. (2005): Strategieentwicklung für die nachhaltige Implementation neuer Medien in der Hochschule. In (Pfeffer, Th./Sindler, A./Pellert, A./Kopp, M. Hrsg.): Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre. Dimensionen, Instrumente, Positionen, Waxmann, Münster (32). S. 159–168.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. 24. print 2011, Cambridge Univ. Press, Cambridge (Learning in doing).
- Lesser, E. L./Storck, J. (2001): Communities of practice and organizational performance. In: IBM Syst. J. 40 (4), S. 831–841. DOI: 10.1147/sj.404.0831.
- Neuhausen, H. (2018): Die Universitäten digitalisieren sich. In: Bibliothek Forschung und Praxis 42 (3), S. 411–424. DOI: 10.1515/bfp-2018-0060.
- Nonaka, I. (2007): The Knowledge-Creating Company. In: Harvard Business Review Home 2007 (July–August). URL: <https://hbr.org/2007/07/the-knowledge-creating-company> [Letzter Abruf: 09. 07. 2020].
- North, K./Franz, M./Lembke, G. (2004): Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften: Communities of practice. QUEM-report, Berlin (85). URL: <http://hdl.handle.net/10419/105480> [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- November, A. C. (2012): Who owns the learning? Preparing students for success in the digital age, Solution Tree Press, Bloomington, Ind.

- Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2014): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit. 4. Auflage, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- Pfeffer, Th./Sindler, A./Pellert, A./Kopp, M. (Hrsg.) (2005): Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre. Dimensionen, Instrumente, Positionen, Waxmann, Münster (32).
- Rosa, Lisa (2019): Lernen im digitalen Zeitalter, Blogbeitrag: <https://shiftingschool.wordpress.com/2017/11/28/lernen-im-digitalen-zeitalter/> [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Schreyögg, G./Noss, Ch. (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. In: DBW 55, S. 169–185. URL: <https://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/download.php?fileID=2177> [Letzter Abruf: 02. 07. 2020].
- Schwab, K. (2017): The fourth industrial revolution, Portfolio Penguin, London u. a.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016): Zur nachhaltigen Implementierung von Lerninnovationen mit digitalen Medien. Grundlagentext der Themengruppe „Change Management und Organisationsentwicklung“ im Hochschulforum Digitalisierung, Arbeitspapier Nr. 16. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2016_Grundlagentext%20Change%20Management.pdf [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Thümler, E. (2014): Erfolgsbedingungen staatlich-philanthropischer Bildungspartnerschaften. In: Paper No. 7 des Centrums für soziale Investitionen und Innovationen (CSI). URL: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/18716/1/CSI_Policy_Paper_2014_08.pdf [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Wenger, E. (2009): Communities of Practice. A brief Introduction. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/84d6/e4deccf799fbc18c6a2b7a86911e62cbe78d.pdf?_ga=2.145694324.1974363486.1594202555-236843165.1591615011 [Letzter Abruf: 08. 07. 2020].
- Wenger, E. (2015): Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. URL: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf> [Letzter Abruf: 08. 07. 2020].
- Wenger, E./Snyder, W. M. (2000): Communities of practice: The organizational frontier. In: Harvard Business Review 78, S. 139–145. URL: <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier> [Letzter Abruf: 09. 07. 2020].

Dr. Sophia ROST ist Koordinatorin im Projekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) und insbesondere zuständig für den Teilbereich der Organisationsentwicklung. Nach einem Studium der Verwaltungswissenschaft (Diplom), promovierte sie 2007 in der Praktischen Philosophie. Nach Stationen als Postdoc im Graduiertenkolleg *Lebenswissen und Lebensformen* in Potsdam, Frankfurt/Oder, Dublin (Irland) und Philadelphia (USA), arbeitete sie von 2014 bis 2018 im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) der Universität Potsdam als Koordinatorin in Projekten zur Gestaltung der Studieneingangsphase sowie zur Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen. Ihr Forschungsinteresse liegt in der Digitalisierung der (Hochschul-)Bildung, ihren Potenzialen und Grenzen, den Möglichkeiten der Umsetzung, den Auswirkungen auf das Lernen und auf die Entwicklung von Kompetenzen sowie dem Zusammenhang zu anderen gesellschaftlichen Digitalisierungsprozessen. ORCID iD: 0000-0001-8341-7175

Jörg HAFER ist Leiter des Bereichs „Lehre und Medien“ im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) an der Universität Potsdam. Er studierte Pädagogik, Soziologie und Philosophie in Frankfurt a. M., Karlsruhe und Leiden (NL). Seit 1999 ist er im E-Learning Bereich tätig, unter anderem in der Produktentwicklung, didaktischen Konzeption, Beratung, als Dozent und Projektleiter, später als Gründer. Seit 2007 ist er an der Universität Potsdam in der mediendidaktischen Weiterbildung und Qualitätsentwicklung beschäftigt. Seine thematischen Interessen richten sich vor allem auf die Kopplungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen medienkulturellen sowie bildungstechnologischen Entwicklungen und der Digitalisierung der (Hochschul-)Bildung. Jörg Hafer ist seit 2016 Mitglied im Vorstand der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) e. V. ORCID iD: 0000-0002-1031-210X

Ulrike Lucke/Sven Strickroth

Digitalisierung in Lehre und Studium

Eine hochschulweite Perspektive

ABSTRACT: Das größte der fächerübergreifenden Projekte im Potsdamer Projekt *Qualitätspakt Lehre* hatte die flächendeckende Etablierung von digitalen Medien als einen integralen Bestandteil von Lehre und Studium zum Gegenstand. Im Teilprojekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) wurden dafür Maßnahmen in den Feldern Organisations-, technische und Inhaltentwicklung zusammengeführt. Der vorliegende Beitrag präsentiert auf Basis von Ausgangslage und Zielsetzungen die Ergebnisse rund um die Digitalisierung von Lehre und Studium an der Universität Potsdam. Exemplarisch werden fünf Dienste näher vorgestellt, die inzwischen größtenteils in den Regelbetrieb der Hochschule übergegangen sind: die Videoplatt-

form Media.UP, die mobile App Reflect.UP, die persönliche Lernumgebung Campus.UP, das Self-Service-Portal Cook.UP und das Anzeigesystem Freiraum.UP. Dabei wird jeweils ein technischer Blick „unter die Haube“ verbunden mit einer Erläuterung der Nutzungsmöglichkeiten, denen eine aktuelle Einschätzung von Lehrenden und Studierenden der Hochschule gegenübergestellt wird. Der Beitrag schließt mit einer Einbettung der vorgestellten Entwicklungen in einen größeren Kontext und einem Ausblick auf die weiterhin anstehenden Aufgaben.

KEYWORDS: Digitale Medien, E-Learning, Persönliche Lernumgebung, E-Portfolio, Mobile App, IT-Infrastruktur

1. Eine lokale Bestandsaufnahme des Medieneinsatzes in der Hochschullehre vor dem Qualitätspakt

Die Digitalisierung von Studium und Lehre an der Universität Potsdam (UP) hat seit der Jahrtausendwende einen Schub erfahren (Hafer, Henze u. a. 2014). Erste technische Infrastrukturen (z. B. die Lernplattform Moodle.UP, die seit 2007 im Einsatz ist) und Supportstrukturen für Lehrende und Studierende (z. B. E-Teaching-Weiterbildungen) wurden aufgebaut und werden angenommen. Die Ansprüche an Umfang und Qualität der Dienste stiegen jedoch kontinuierlich. E-Learning und digitale Studienmaterialien bildeten für die meisten Studierenden und viele Lehrende einen festen Bestandteil der alltäglichen Arbeit. Immer mehr Lehrende nutzten digitale Medien; interaktive Formen blieben aber selten. Zudem bestanden unterschiedliche Informationsstände und Auffassungen zu E-Learning. Eine hochschulweite Verständigung dazu fand nicht statt (ebd.).

Zwischen den mit E-Learning befassten Einrichtungen und Arbeitsgruppen – neben der AG E-Learning waren insbesondere das Rechenzentrum, das Medienzentrum, das Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen und die Universitätsbibliothek zu nennen – hatte sich bereits eine kontinuierliche Kooperation etabliert. Diese war jedoch nicht formalisiert, sondern konstituierte sich projektbezogen jeweils neu. Die strukturelle Verankerung bedurfte noch weiterer Anstrengungen. In der Governance-Struktur war das Thema bei der CIO verankert (Lucke 2014).

Die E-Learning-Aktivitäten der UP waren im Hochschulentwicklungsplan und in strategischen Projekten verankert und stellten ein durchgängiges Element der Hochschulentwicklung dar. Mit der Systemakkreditierung war ein umfassendes Qualitätsmanagement etabliert, das den Medienbezug in der Lehre jedoch – ebenso wie das Leitbild der Universität – noch nicht adressierte (Schubarth u. a. 2017); fokussiert wurden Themen wie Studieneingang, Berufsbefähigung, Lehrerbildung und Internationalisierung.

2. Ein Fahrplan für die Digitalisierung der Hochschullehre

2.1 Externe und interne Treiber von Veränderung

Die Digitalisierung der Hochschullehre wurde seit Jahrzehnten vor allem aus politischer und wirtschaftlicher Perspektive vorangetrieben, während das Beharrungsvermögen in der Hochschule selbst – bis auf einige experimentierfreudige Lehrende – häufig groß blieb (Kleimann u. Wannemacher 2004). Neben den immer wieder proklamierten Kostensenkungen, die sich letztlich oft als Illusion herausstellten, wurden jedoch auch qualitative Ziele benannt. Dazu zählte bspw. der nötige Aufbau von Medienkompetenz bei den Studierenden, um diese besser auf ihre späteren Tätigkeiten (innerhalb oder außerhalb der Akademia) vorzubereiten. Auch die Nutzbarkeit digitaler Medien als ein Element der Qualitätsentwicklung wurde erkannt. Dies zeigt sich in den zunehmend entstandenen IT-, Medien- oder E-Learning-Strategien der Hochschulen (Stratmann u. Kerres 2008).

Zugleich stellte sich heraus, dass die bestehenden IT-Infrastrukturen und die für deren Betrieb und Support eingerichteten Organisationsstrukturen oftmals den neuen Herausforderungen nicht gewachsen waren (Bauer u. a. 2008). Die kurzfristige Einführung neuer digitaler Dienste – und dies oftmals ohne zusätzliche Ressourcen – kollidierte mit dem berechtigten Interesse an einem stabilen und normkonformen Betrieb technischer Systeme. Erst durch die Anpassung von Organisationsstrukturen und Arbeitsweisen hin zu einer innovationsfähigen Einrichtung wurden effiziente IT-Infrastrukturen und wirksame Supportstrukturen ermöglicht (Bode u. Borgeest 2010). Diese durch die Digitalisierung in Studium und Lehre getriebene Weiterentwicklung unterstützte letztlich auch die Digitalisierung in der Forschung und der Verwaltung an Hochschulen (Gilch u. a. 2019).

2.2 Ziele im Rahmen der Digitalisierung

Die 2014 verabschiedete IT-Strategie der Universität Potsdam formuliert als ein Ziel: „Der Einsatz digitaler Medien in Studium und Lehre ermöglicht die Individualisierung von Bildungsangeboten, eine Flexibilisierung von Lehr-/Lernprozessen, eine Öffnung für neue Zielgruppen und damit eine Profilierung und Qualitätssteigerung“ (Lucke 2014).

Im Jahr 2017 greift die E-Learning-Strategie dies auf: „Die Universität Potsdam positioniert sich als Hochschule im digitalen Zeitalter mit

dem Ziel, den umfassenden Einsatz von E-Learning als gelebte Lehr-/Lernkultur für alle Studierenden, Lehrenden und Mitarbeiter(innen) zu verwirklichen“ (Grabsch u. a. 2017). Es werden Leitlinien für die weitere Entwicklung benannt, Handlungsfelder identifiziert und eine Reihe von Maßnahmen vorgeschlagen, von denen fünf als vordringlich herausgehoben werden. Dabei werden mediendidaktische und medientechnische Felder von Aspekten der Organisationsentwicklung gerahmt (Lucke u. a. 2020).

Ein Schwerpunkt liegt auf dem strategischen Innovationsmanagement (Budde u. Oevel 2016) und auf der Frage, wie erfolversprechende Ansätze aus der Breite der Hochschule durch geeignete Strukturen und Prozesse erkannt, gefördert, bewertet und ggf. im Regelbetrieb der Hochschule verstetigt werden können.

2.3 Methodische Ansätze

Dank des *Qualitätspakts Lehre* konnte der Einsatz digitaler Medien in der Lehre an der Universität Potsdam in den vergangenen zehn Jahren deutlich vorangebracht werden. Unter der Leitung durch die CIO und in enger Kooperation mit den relevanten zentralen Einrichtungen:

- Rechenzentrum und Medienzentrum, inzwischen zum Zentrum für Informationstechnologie und Medienmanagement (ZIM) fusioniert,
- Bereich Lehre und Medien im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ)

entstand mit dem Teilprojekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS¹) das größte der fächerübergreifenden Vorhaben im Projekt zum *Qualitätspakt Lehre* an der Universität Potsdam. Kernziel des Vorhabens war die systematische Verankerung von E-Learning in der Breite der Hochschullehre. Dafür wurden Teilziele in den Bereichen Organisations-, technische und Inhaltsentwicklung verfolgt, und das Projekt war in ebendiese Teilprojekte untergliedert. Mit dem Ende der ersten Förderphase ging der Bedarf an Unterstützung bei der Erstellung multimedialer Lehr- und Lerninhalte zurück, sodass in der zweiten Förderphase der Fokus auf die beiden anderen Felder verstärkt wurde. Mit Fragen der Organisationsentwicklung beschäftigen sich die Beiträge von Rost und Hafer sowie von Lucke, Hafer und Hartmann in diesem Band. Der vorliegende Beitrag

1 <https://www.uni-potsdam.de/elis/>

widmet sich ausgewählten Ergebnissen im Bereich der technischen Weiterentwicklung.

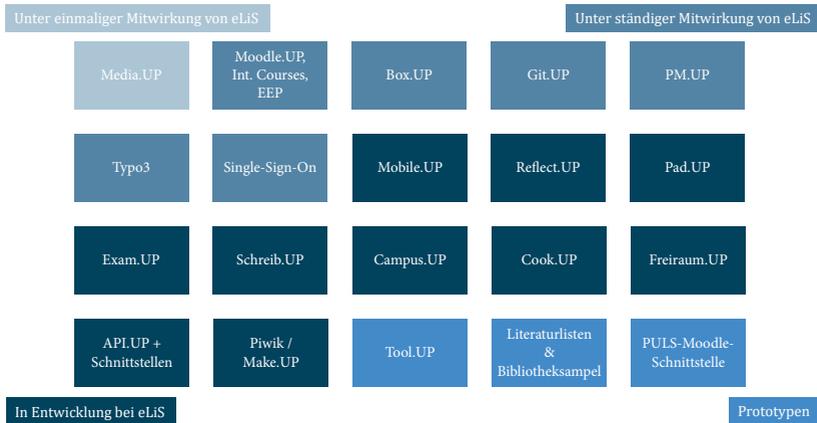
Als methodische Besonderheit sei der partizipative und agile Ansatz im eLiS-Projekt erwähnt. Die Anforderungen an die technischen Systeme wurden nicht durch die Projektleitung vorab gesetzt, sondern im fortlaufenden Austausch in der Breite der Hochschule erhoben. Lehrende und Studierende aus allen Fakultäten wurden in Workshops, über Beratungsgespräche der E-Learning-Koordinator/innen sowie über ein webbasiertes Anforderungstool eingebunden. Neue Ideen wurden regelmäßig gesichtet und soweit sinnvoll in die Fortschreibung der Projektplanung übernommen. In kleinschrittigen Entwicklungszyklen und engmaschigen Erprobungen in der Praxis der Hochschullehre konnte der Erfolg der Entwicklungsarbeiten sichergestellt werden.

3. Digitale Dienste für Lehre und Studium

Abbildung 1 zeigt eine Übersicht der Dienste, die durch das eLiS-Projekt initiiert und umgesetzt wurden. Bei der Auswahl und Entwicklung spielten folgende Prämissen eine übergeordnete Rolle:

- Sichere und datenschutzkonforme Alternativen zu kommerziellen Diensten anbieten
- Balance zwischen Generalität und Individualität herstellen
- Nutzung der Dienste für Angehörige der Universität kostenfrei halten
- Zugriff mit dem zentralen Uni-Account und Single Sign-on (SSO) ermöglichen
- Open-Source-Lösungen nutzen und für andere Hochschulen bereitstellen

Abb. 1: Im eLiS-Projekt wurden zahlreiche digitale Angebote für Lehrende und Studierende der Universität Potsdam bereitgestellt.



Für alle diese Dienste wurden Prototypen geschaffen, in der Hochschullehre erprobt und sukzessive weiterentwickelt. Dies wurde begleitet durch den Aufbau von Supportmaterialien (Web, Print) und -strukturen (Prozesse, Verantwortlichkeiten). Einige Dienste wurden als Machbarkeitsstudie entwickelt und blieben reine Prototypen, andere Systeme wurden bis zum Produktiveinsatz gebracht. Nach positiver Evaluierung wurde eine Übergabe der Dienste an das Rechen- und Medienzentrum der Hochschule für den Einsatz im Regelbetrieb vorbereitet. Das Rechenzentrum wurde darüber hinaus bei der Erneuerung seiner Hard- und Software-Infrastruktur sowie seiner internen Organisationsstruktur unterstützt, und zwar sowohl durch Ressourcen aus dem Projekt als auch durch Transfer des hier aufgebauten Know-hows.

Exemplarisch werden im Folgenden ausgewählte entwickelte Dienste aus fünf Kategorien vorgestellt:

- einzelner Webdienst, am Beispiel Media.UP für videobasierte Lehre
- einzelner mobiler Dienst, am Beispiel Reflect.UP zum Studieneinstieg
- integrierter Dienst, am Beispiel Campus.UP
- technischer Dienst, am Beispiel Cook.UP für Kreativität in der Lehre
- Infrastruktur/Schnittstellen, am Beispiel Freiraum.UP

3.1 Videobasierte Lehre mit Media.UP

Der Uni Potsdam fehlte eine Plattform zur Veröffentlichung und Bereitstellung von Medieninhalten (vgl. YouTube), die durch die Universität datenschutzkonform betrieben und für intern und öffentlich abrufbare Medien genutzt werden kann. Durch die Unterstützung von eLiS wurde die Einführung einer solchen Plattform realisiert – von der Mittelakquise über die Erhebung von Anforderungen, den Vergleich verschiedener kommerzieller Lösungen bis hin zur Installation, Anpassung an das Corporate Design und Integration in die Lernplattform Moodle.UP (Abb. 2). Neben der technischen Umsetzung wurden ein institutionsübergreifender Publikationsprozess, eine hierarchische Themenstruktur sowie ein Muster für Einverständniserklärungen entworfen.

Abb. 2: Media.UP: Veröffentlichung und Bereitstellung von (Lehr-)Medien

Workshop: Digitale OpenBook-Klausuren

Hochgeladen von: **Sven Strickroth**
 Ansichten: 112
 Hinzugefügt am: 31 Jan 2020
 Mehr in: **Öffentlich - E-Learning**
 Dauer: 00:55:42
 Qualität: HD

Ähnliche Clips

Teilen Kapitel Ressourcen

Durchschnittliche Bewertung: ★★★★★ Bewerten: ★★★★★

Workshop: Digitale OpenBook-Klausuren
 Bei "OpenBook-Klausuren" dürfen mitgebrachte Aufzeichnungen, Bücher etc. benutzt werden. In der elektronischen Variante steht das gesamte Informationsangebot des Internets bzw. eine vorher definierte Auswahl an digitalen Quellen zur Verfügung. Dieses Klausurformat zielt in der Regel auf das Prüfen von höheren Kompetenzen – wie z.B. Anwenden, Analysieren und Beurteilen. Dabei ergeben sich jedoch prüfungsdidaktische, technische und rechtliche Fragen, die vorab zu klären sind. In diesem Workshop berichtet Tobias Thelen (Universität Osnabrück) von seinen Erfahrungen mit digitalen OpenBook-Klausuren im Fach Informatik. Anschließend diskutieren wir die Übertragbarkeit des Formats in andere Fächer. Lehrende sind eingeladen, eigene Ideen für OpenBook-Klausuren mitzubringen.

Referent: Dr. Tobias Thelen (Universität Osnabrück), 14. November 2019

1 2 3 4 5 6 7

Media.UP² erlaubt es, Videos in verschiedenen Berechtigungsstufen zu teilen: weltweit, hochschulöffentlich, in einem Moodle-Kurs oder nur

² <https://mediaup.uni-potsdam.de/>

persönlich. Hochgeladene Videos werden automatisch kodiert und in verschiedenen Qualitätsstufen vorgehalten. Weitere Dokumente – beispielsweise Skripte zu einer Vorlesungsaufzeichnung – können mit einem Video verknüpft werden.

Zur Einführung im Jahr 2015 wurden ein Video-Wettbewerb und der jährliche E-Learning-Award zu diesem Thema ausgeschrieben, um die videobasierte Lehre zu befördern und die Lehrenden für das Thema zu sensibilisieren.

Befanden sich Anfang 2016 noch ca. 850 Medien auf Media.UP, so waren es August 2019 bereits ca. 3 900 Medien. Zu diesem Zeitpunkt konnten ca. 1500 Logins pro Monat verzeichnet werden. Zur Corona-Krise Mitte 2020 steigerten sich beide Werte signifikant: Rund 10 500 Medien sind auf Media.UP abrufbar, und in den Monaten April und Mai wurden jeweils über 20 000 Logins erreicht (eine Vielzahl der Videos erfordert kein Login).

3.2 Den Studieneinstieg meistern mit Reflect.UP

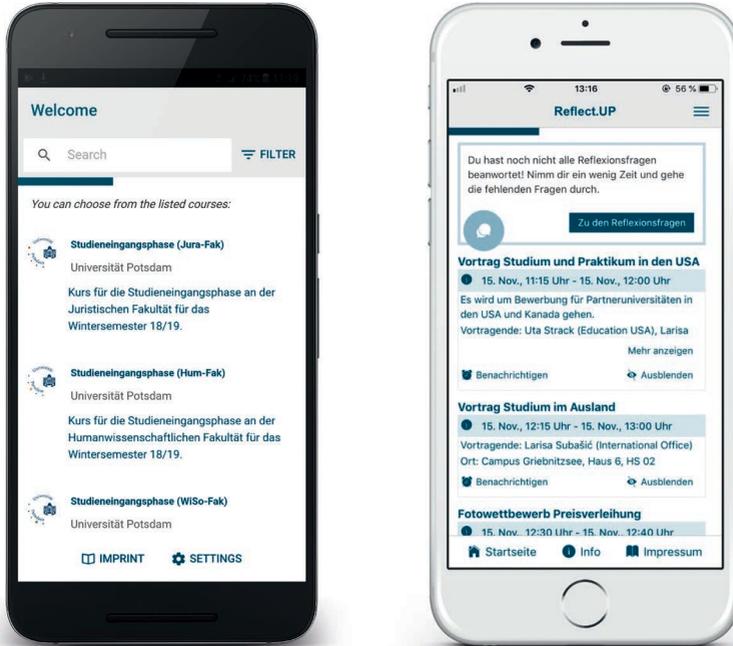
Der Wechsel von der Schule an eine Universität stellt für viele neue Studierende eine Herausforderung dar. Es wird viel Eigenverantwortung vorausgesetzt, und eine Reihe von Fristen müssen eingehalten werden. Um Studierenden den Einstieg in ihr Studium zu erleichtern, sie im Fach zu sozialisieren und ihre Selbstreflexionsfähigkeit zu stärken, wurde die mobile App Reflect.UP (Abb. 3) entwickelt, die alle relevanten Informationen für den Studienstart bündelt (Knoth u. a. 2019).

Ziel der App ist es, auf spielerische Weise Wissen zu vermitteln und bei der Ausbildung einer wissenschaftlichen Reflexionskultur zu helfen. Kernkomponenten der App sind:

- Reflexionsfragen, die Studierende zum Nachdenken z. B. über Abläufe an der Universität anregen sollen und sporadisch als Push-Fragen auf dem Smartphone auftauchen
- Termine, an welche die App auch erinnern kann
- Kontakt zu verantwortlichen Ansprechpersonen für den eigenen Studiengang

Die Inhalte werden über eine angebundene Moodle-Instanz gepflegt. Weiterhin gibt es eine Feedbackmöglichkeit, über die die Studienstruktur verbessert und die Zufriedenheit der Studierenden erhöht werden soll.

Abb. 3: Termine, Personen, Feedback und Reflexionsfragen werden in der mobilen App Reflect.UP für die Studierenden gebündelt.



Wie viele Entwicklungen von eLiS ist auch Reflect.UP als Open Source veröffentlicht.³ Reflect.UP ist über die gängigen App Stores von iOS und Android verfügbar. Zum Start der Wintersemester wird die App von 450 bis 650 Studierenden genutzt. Im Jahr 2017 wurde die App mit einem Platz auf dem Siegertreppchen des d-elina Award ausgezeichnet.⁴

3.3 Alles unter einem Dach in Campus.UP

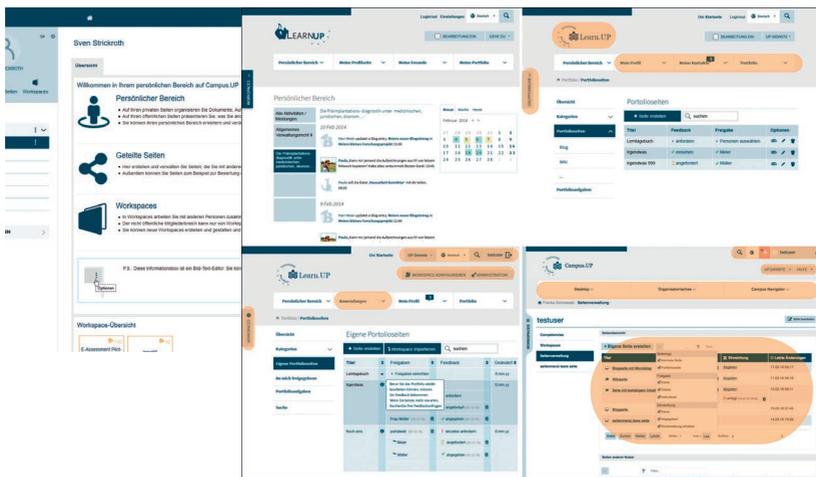
Die flexible digitale Lern- und Arbeitsumgebung Campus.UP war das zentrale Element der technischen Entwicklungen im eLiS-Projekt. Sie bietet einen gebündelten Einstieg in eine Vielzahl von Diensten der Universität Potsdam (Hafer, Kiy u. a. 2014). Neben der Nutzung als Einstiegs-

3 <https://github.com/University-of-Potsdam-MM/Reflect.UP>, letzter Abruf 2020-07-08

4 <https://www.uni-potsdam.de/reflectup/>

punkt erlaubt Campus.UP den Mitgliedern der Universität Potsdam, digitale Räume (Workspaces) anzulegen. Diese Workspaces lassen sich an die eigenen Bedürfnisse anpassen, z. B. durch die Gestaltung einzelner Seiten oder das Einbinden von Foren, Wikis, Etherpads etc., und unterstützen sowohl individuelle Lern- und Arbeitsprozesse als auch eine Zusammenarbeit in Teams. Weiterhin können die Workspaces zur Erstellung, Abgabe und Bewertung von E-Portfolios genutzt werden.

Abb. 4: In Campus.UP werden alle wichtigen Dienste rund um das Studium zu einem Ganzen zusammengefasst.



Speziell durch die Integration weiterer Dienste war Campus.UP⁵ ein Treiber für die Einführung eines Single Sign-on an der Hochschule, um nach einem einmaligen Login mit dem Universitätsaccount nahtlos auf alle integrierten Dienste (z. B. Moodle.UP) zugreifen zu können. Technisch basiert Campus.UP auf dem Liferay-Framework, das um Portlets, kleine Applikationen, erweitert wurde und für die Workspace-Funktionalität auch im Kern angepasst werden musste. Aktuell steht zudem eine Integration des Cloudspeicherdienstes Box.UP der Universität an, um direkt auf den dort hinterlegten Dateien arbeiten zu können.

5 <https://campusup.uni-potsdam/>

Dieser Dienst wurde mit einem Silent Lauch im Herbst 2015 mit einer kleinen Gruppe von zehn Pilotlehrenden gestartet. Aktuell sind auf der Plattform ca. 2 100 Nutzer registriert, die in 425 Workspaces aktiv sind.

3.4 Kreativität in der Lehre unterstützen mit Cook.UP

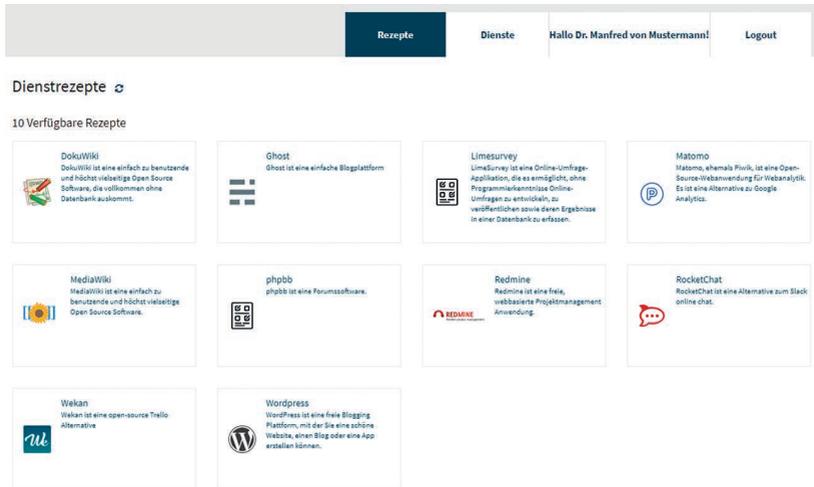
Lehrende haben oft (kurzfristig) Bedarf an Wikis, Foren, Blogs, Chats, Umfragen oder ähnlichen Webdiensten, die datenschutzkonform betrieben und (teils mit Administrator-Rechten) individuell angepasst werden können, ohne eigene Server betreiben zu müssen. Diesen Wünschen zu entsprechen stellt ein generelles Problem für Rechenzentren dar, da sie viele unterschiedliche und individuell angepasste Dienste anbieten und betreiben müssen.

Ein Lösungsansatz besteht darin, die leichtgewichtige Linux-Container-Infrastruktur (Docker) zu nutzen, um vollautomatisiert Dienste einzurichten, die für einen gewissen Zeitraum (in der Regel ein Semester plus Vor- und Nachbereitungszeit) den Lehrenden über eine individualisierte Subdomain exklusiv zur Verfügung stehen. Nach Ablauf dieser Zeitspanne werden die Dienste automatisch deprovisioniert.

Für die Lehrenden wurde Cook.UP als eine Webanwendung entwickelt, mit deren Hilfe Nutzende aus einer Reihe von vorgegebenen Open-Source-Diensten des Web 2.0 ein sogenanntes Rezept auswählen kann (vgl. Abb. 5). Mit nur einem Klick wird dieser Dienst zur sofortigen Nutzung vollautomatisiert eingerichtet. Das Ziel ist es, auf diese Weise einerseits die Einstiegshürde für die Bereitstellung und Nutzung von leichtgewichtigen Webanwendungen für Lehr-, Forschungs- und Arbeitskontexte zu senken und andererseits das Rechenzentrum bei der Bereitstellung und Pflege von Diensten zu entlasten.

Dieser Dienst konnte aufgrund verschiedener organisatorischer und technischer Hemmnisse noch nicht in den Regelbetrieb überführt und an das ZIM zum weiteren Betrieb übergeben werden; eine Weiterentwicklung in Kooperation mit anderen Vorhaben an der Hochschule ist jedoch geplant.

Abb. 5: Cook.UP: Über Rezepte per Klick zum eigenen Webdienst



3.5 Schnittstellen breit verwenden mit Freiraum.UP

Die Universität Potsdam ist eine Präsenzuniversität, die den Studierenden flexible Gelegenheiten zum individuellen Austausch auf dem Campus bieten möchte. Dafür benötigen sie Räume, in denen sie alleine bzw. in Gruppen lernen oder sich austauschen können. Der Wunsch nach einer Übersicht zu aktuell nicht durch Lehrveranstaltungen belegten Räumen wurde vom eLiS-Projekt aufgegriffen und als ein digitales Informationspanel namens „Freiraum.UP“ entwickelt (Kiy u. a. 2014). Neben den freien Räumen werden weitere Informationen angezeigt, wie z. B. aktuelle Veranstaltungen und Neuigkeiten der Universität, der Twitter-Kanal des ASTA oder die nächsten Live-Abfahrten des ÖPNV. Derzeit gibt es zwei Arten von Installationen: eine klassische Anzeige vor der Mensa (vgl. Abb. 6 links) sowie ein interaktives Display im Institut für Informatik und Computational Science; weitere sind in Planung.

Die zentrale Design-Entscheidung bei der Entwicklung bestand darin, keine neue Plattform zu schaffen, deren Inhalte aktiv gepflegt werden müssen. Stattdessen wurde darauf Wert gelegt, Daten automatisiert über definierte Schnittstellen aus den primären Systemen abzurufen. Dazu laufen im Hintergrund ein Enterprise-Service-Bus sowie mit API.UP ein

zentraler Zugangspunkt für über 20 öffentlich nutzbare Schnittstellen (APIs) der Universität Potsdam (vgl. Abb. 6 rechts).

Abb. 6: Links: Das Freiraum.UP-Display vor der Mensa am Griebnitzsee; rechts: Einblick in API.UP und die dort angebotenen Schnittstellen



Freiraum.UP ist nur einer der Dienste, die auf diese Schnittstellen zugreifen. Für Angehörige der Hochschule stehen weitere Schnittstellen zur Verfügung. Angebunden sind u. a. zentrale Dienste wie das Hochschulmanagementsystem PULS, das elektronische Telefonbuch, die Bibliothekssuche, die Raumverwaltung, die Neuigkeiten und der Veranstaltungskalender der Hochschule, aber auch außeruniversitäre Dienste wie die aktuellen Verkehrsinformationen der VBB oder der Speiseplan des Studentenwerks. Auch die mobile App Mobile.UP der Universität Potsdam greift über diese Schnittstellen auf die Dienste der Hochschule zu. Das Konzept wurde 2016 mit dem Innovationspreis für Informations- und Kommunikationsstrukturen an Hochschulen prämiert.

3.6 Systematisierung und Konsolidierung der Dienste

Es gibt zahlreiche IT-Systeme an der Hochschule, die für die Lehre oder deren Organisation von zentraler Bedeutung sind, angefangen beim zentralen Uni-Account über das Campus-Management-System, das Lern-Management-System, die Bibliothek, die Datenablage bis hin zur Kollaborationsplattform für E-Mail und Termine. Jeder dieser Dienste verwaltet Daten, stellt sie bereit oder hängt von Daten anderer Dienste ab. Gemeinsam mit dem Rechenzentrum und E-Learning-Akteuren wurde daher im eLiS-Projekt eine Übersicht erstellt (vgl. Abb. 7), um führende Systeme für alle Datentypen zu identifizieren, Redundanzen (die zu Inkonsisten-

zen führen könnten) zu lokalisieren und neue wünschenswerte bzw. fehlende Schnittstellen zu identifizieren.

Weiterhin wurde eine Übersicht über eingesetzte Technologien sowie die benötigten Strukturen und Kompetenzen für den Betrieb einzelner Dienste erstellt (vgl. Tab. 1). Dies ist nicht nur für die Verstärkung der durch eLiS entwickelten Dienste nach Projektende relevant, da entsprechende Kompetenzen im Rechenzentrum entweder schon vorhanden sein oder neu aufgebaut werden müssen, sondern bildet auch eine wichtige Entscheidungshilfe für die Beschaffung und Personalauswahl im Rechenzentrum.

Tab. 1: Das Portfolio eingesetzter Technologien in den digitalen Diensten
 „n. a.“ nicht anwendbar; – noch nicht vorhanden; ○ zum Teil vorhanden/
 nicht voll automatisiert; ● vorhanden

Dienst	Web-Adresse	Technologien	CI/CD	Tests	Doku
API.UP	https://apiup.uni-potsdam.de	Java/WSO2 API-Manager	n. a.	●	●
Box.UP	https://boxup.uni-potsdam.de	PHP, Nextcloud	n. a.	○	●
Campus.UP	https://campusup.uni-potsdam.de	Java, Liferay	●	○	●
Cook.UP	–	Ranger, Docker, Java	–	○	●
Media.UP	https://mediaup.uni-potsdam.de	Helix Media Server	n. a.	○	●
Reflect.UP	https://www.uni-potsdam.de/reflectup/	TypeScript, Cordova/Ionic	●	○	●
Mobile.UP	https://mobileup.uni-potsdam.de	TypeScript, Cordova/Ionic	●	○	●

Für eine Übergabe aus dem Projektstatus in den Regelbetrieb müssen auch Dokumentationen zur Installation, Konfiguration etc. und bei technischen Entwicklungen zusätzlich kommentierter Quellcode, Testbeschreibungen und Bauanleitungen (z. B. als CI/CD-Skripte) vorliegen und hinsichtlich deren Qualität abgestimmt werden. Daher wurde aus dem eLiS-Projekt stets frühzeitig das Rechenzentrum in Installations- und Wartungsprozesse mit eingebunden, damit Dokumentationen im Optimalfall gemeinsam erstellt und gründlich geprüft werden konnten.

4. Eine Bewertung des Projekterfolgs

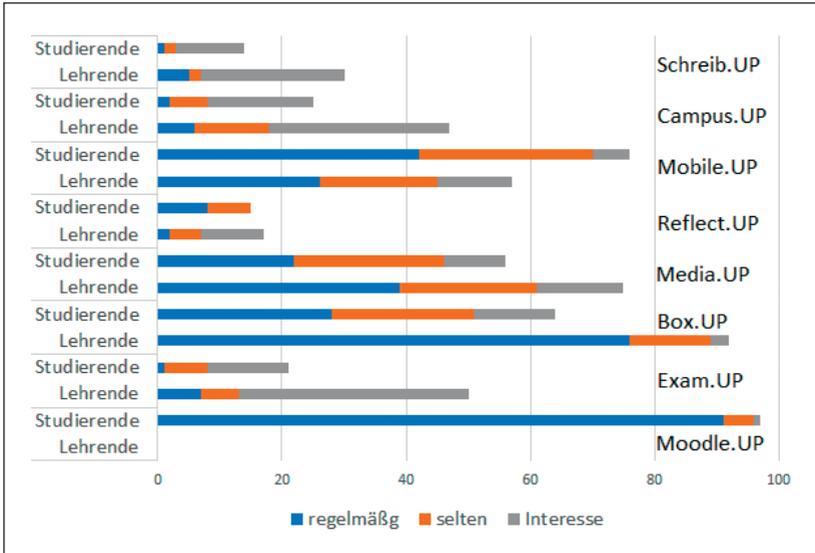
Jedes Projekt muss sich an den erreichten Verbesserungen bzw. Veränderungen messen lassen. Dabei liefern Nutzungsstatistiken oft nur grobe Einblicke; einige Ergebnisse wurden im vorherigen Abschnitt bereits präsentiert. Kernziel des Vorhabens war jedoch jenseits technischer Entwicklungen auch deren nachhaltige Verankerung in der Praxis der Lehrenden und Studierenden, also ein kultureller Wandel in der Breite der Hochschullehre – was jedoch nur schwer messbar ist.

Auskunft geben kann darüber ausschnittsweise die Kenntnis von verfügbaren Diensten bei Lehrenden und Studierenden bzw. die Neigung, diese zu nutzen. Dazu wurde im Mai/Juni 2020 eine Umfrage durchgeführt. Deren Ziel war es auch, eine Diskussionsgrundlage für die Verstetigung der entstandenen Dienste zu schaffen. Daran haben 316 Lehrende und 989 Studierende teilgenommen. Sie hinterließen zudem 156 bzw. 473 Freitextantworten. In Abb. 8 werden die Selbsteinschätzungen zur Nutzung der wichtigsten Dienste für diese Personengruppen dargestellt.

Zentrale durch eLiS mit entwickelte bzw. initiierte Dienste wie z. B. die Lernplattform Moodle.UP, die Universitätsapp Mobile.UP, der Cloud-Speicherdienst Box.UP und der Medienserver Media.UP (sowie nicht dargestellt der kollaborative Webeditor Pad.UP und das Quellcode-Managementsystem Git.UP) werden von teils deutlich mehr als 20 % der Befragten regelmäßig genutzt. Großes Interesse besteht vor allen an den von eLiS entwickelten Diensten Campus.UP, Cook.UP, der Prüfungsplattform Exam.UP und der Einlassunterstützung für Klausuren Schreib.UP (Kiy, Wölfert u. Lucke 2016).

In den Freitextantworten zeigte sich ein Defizit in der Bekanntmachung und Bewerbung der Dienste: Viele Lehrende und Studierende gaben an, dass sie durch die Umfrage erstmals auf einige Dienste aufmerksam geworden seien und sich gewünscht hätten, diese vorher gekannt zu haben, bzw. sie dadurch nun Interesse an einem Einsatz hätten. Viele Freitextkommentare zeigen zudem, dass Lehrende und auch Forschende auf Dienste, die sie regelmäßig nutzen, auf keinen Fall mehr verzichten können bzw. wollen.

Abb. 8: Die Umfrageergebnisse zeigen eine breite Nutzung der eingeführten IT-Dienste.



5. Ausblick

Die Universität Potsdam besitzt für den erfolgreichen und nachhaltigen Einsatz von E-Learning gute bis sehr gute Voraussetzungen. Die Praxis und die Strukturen des E-Learning haben sich in den letzten Jahren stetig entwickelt. Die Qualität, Innovationskraft und Expertise der Universität Potsdam im E-Learning-Bereich ist anerkannt und wurde mehrfach bestätigt.⁶ Ein zentrales Element dafür waren die Entwicklungen, die durch den Qualitätspakt Lehre im Projekt eLiS vorangetrieben werden konnten. Dieser Beitrag hat nur eine kleine Auswahl der entstandenen Dienste zur Verankerung digitaler Medien in Studium und Lehre herausgegriffen.

Als eine wichtige Erkenntnis aus dem eLiS-Projekt stellte sich heraus, dass die in der Projektkonzeption angelegte Unterstützung von Lehren-

⁶ Die App Mobile.UP und deren Middleware-Architektur haben 2015 den 1. Platz beim Innovationspreis für IuK-Strukturen in Forschung und Lehre gewonnen. Campus.UP und Reflect.UP waren 2016 und 2017 auf der Siegertreppe des d-elina Wettbewerbs platziert.

den bei der Entwicklung von Lehr-/Lerninhalten inzwischen nicht mehr nötig ist, da der Ansatz „Hilfe zur Selbsthilfe“ viele Lehrende in der Breite der Hochschule zur Erstellung eigener Inhalte befähigt hat. Stattdessen trat die Bedeutung der begleitenden Organisationsentwicklung zunehmend als wichtig hervor. Die durch eLiS mitgetragene Entwicklung und aktuell laufende Fortschreibung der E-Learning-Strategie trägt dem Rechnung.

Im Rahmen des Medieneinsatzes in Studium und Lehre gilt derzeit ein besonderes Augenmerk der systematischen Unterstützung verschiedener Formen der Lernstandserhebung – in diagnostischen, formativen oder summativen Formaten. Der hierzu durch eLiS angestoßenen E-Assessment-Initiative an der Universität Potsdam widmet sich der Beitrag von Strickroth und Kiy in diesem Band.

Zugleich erfolgt eine Weiterentwicklung von Campus.UP um ein interaktives Dashboard zur Unterstützung von Forschung und Transfer im Rahmen des Projekts Innovative Hochschule (Bernoth u. Lucke 2020).

In der Corona-Krise mussten an vielen Hochschulen Dienste und Lösungen ad hoc eingeführt werden, die oftmals nicht mit personellen Ressourcen hinterlegt sind (Dreyer 2020). Die Vorarbeiten des eLiS-Projekts (auf technischer, mediendidaktischer und organisatorischer Ebene) haben hierfür im Vorfeld eine hervorragende Grundlage geschaffen. Zudem konnte eLiS die zentralen Stellen im Corona-Semester 2020 unterstützen, sodass eine schnelle Handlungsfähigkeit gegeben war (Hafer u. a. 2020). Die entstandenen Online-Szenarien werden dauerhaften Einsatz an Hochschulen finden (Dreyer 2020).

Literaturverzeichnis

- Bauer, Y./Gilch, H./Altvater, P./Kühl, S./Peters, K./Degenhardt, L./Schröder, T. (2008): Organisationsentwicklung in Hochschulen. Forum Hochschule, Nr. 14, HIS-HE.
- Bernoth, J./Lucke, U.. (2020): The Transfer Dashboard: Integrating the Third Mission into the University Infrastructure. European Journal of Higher Education IT, in print.
- Bode, A./Borgeest, R. (2010): Informationsmanagement in Hochschulen. Berlin: Springer.
- Budde, J./Oevel, G. (2016): Innovationsmanagement an Hochschulen: Maßnahmen zur Unterstützung der Digitalisierung von Studium und Lehre. In Proc. Informatik, LNI P-259, 947–959.
- Dreyer, M. (2020): Umfrage zu den Angeboten für Digitale Lehre an Hochschulen im Juni 2020 durch den ZKI-Arbeitskreis Strategie & Organisation und die AMH. doi:10.5281/ZENODO.3911092
- Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./Wannemacher, K. (2019): Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie. Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 14, EFI.
- Grabsch, G./Grünewald, F./Hafer, J./Lucke, U./Schulz, S./Schumann, M./Zeigermann, K. (2017): E-Learning-Strategie der Universität Potsdam 2017–2021. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-4-397916> [Letzter Abruf: 19. 10. 2020].
- Hafer, J./Henze, L./Matthé, F./Schumann, M. (2014): Bestandsaufnahme E-Learning an der Universität Potsdam. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-70670> [Letzter Abruf: 19. 10. 2020].
- Hafer, J./Kiy, A./Lucke, U. (2014): Moodle & Co. auf dem Weg zur Personal Learning Environment. e-learning & education (elead), Iss. 10, S. 27. urn:nbn:de:0009-5-40850
- Hafer, J./Kostädt, P./Lucke, U. (2020). Das Corona-Virus als Treiber der Digitalisierung? Eine kritische Analyse am Beispiel der Universität Potsdam. In: Wie Corona die Hochschule verändert. Springer Nature.
- Kiy, A./Lucke, U./Zoerner, D. (2014): An Adaptive Personal Learning Environment Architecture. In (E. Maehle u. a. Hrsg.): Proc. Int. Conf. on Architecture of Computer Systems (ARCS), LNCS 8350, Berlin: Springer, S. 60–71.
- Kiy, A./Wölfert, V./Lucke, U. (2016): Technische Unterstützung zur Durchführung von Massenklausuren, in: Proceedings Die 14. e-Learning Fachtagung Informatik (DeLFI), LNI P-263, Bonn: Köllen, S. 137–148.

- Kleimann, B./Wannemacher, K. (2004): E-Learning an deutschen Hochschulen: Von der Projektentwicklung zur nachhaltigen Implementierung. Hochschulplanung Nr. 165, HIS-HE.
- Knoth, A./Kiy, A./Müller, I./Klein, M. (2019): Competences in Context: Students' Expectations and Reflections as Guided by the Mobile Application Reflect.UP. Technology, Knowledge and Learning. doi:10.1007/s10758-019-09407-8
- Lucke, U. (2014): IT-Strategie der Universität Potsdam. URL: <https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/senat-01/IT-Strategie-2014-12-17.pdf> [Letzter Abruf: 19. 10. 2020]
- Lucke, U./Hafer, J./Hartmann, N. (2020). Strategieentwicklung in der Hochschule als partizipativer Prozess: Beispiele und Erkenntnisse. (in diesem Band)
- Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (2017): Studium nach Bologna: Befunde und Positionen. Universitätsverlag Potsdam, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 3.
- Stratmann, J./Kerres, M. (2008): E-Strategy: Strategisches Informationsmanagement für Forschung und Lehre, Medien in der Wissenschaft, Nr. 46, Waxmann.

Prof. Dr. Ulrike LUCKE hat seit 2010 den Lehrstuhl für Komplexe Multimediale Anwendungsarchitekturen an der Universität Potsdam inne. Sie studierte Informatik an der Universität Rostock, promovierte und habilitierte dort in diesem Fach. Ihre Forschungsinteressen umfassen komplexe Infrastrukturen für mediengestützte Lehre und Forschung. In der Gesellschaft für Informatik (GI) war sie von 2008 bis 2014 Sprecherin der Fachgruppe E-Learning, von 2014 bis 2020 war sie Mitglied im GI-Präsidium und seit 2020 ist sie Vizepräsidentin der GI. An der Universität Potsdam war sie von 2010 bis 2018 Chief Information Officer. Seit 2016 ist sie stellvertretende Vorsitzende des deutschen Hochschul CIO Vereins. ORCID iD: 0000-0003-4049-8088

Dr. Sven STRICKROTH studierte Informatik an der TU Clausthal und wurde im Jahr 2016 an der HU Berlin promoviert. Von 2016 bis September 2020 war er als Postdoc am Lehrstuhl für Komplexe Multimediale Anwendungsarchitekturen an der Universität Potsdam Projektkoordinator im eLiS-Projekt (*E-Learning in Studienbereichen*). Zum Oktober 2020 tritt er die Professur *Technology-Enhanced Learning* an der LMU in München

an. Seine Forschungsinteressen umfassen Bildungstechnologien, E-Assessment und Computer-Supported-Collaborative Learning. Weiterhin ist er Mitgründer der Workshopserie *Automatische Bewertung von Programmieraufgaben*.

ORCID iD: 0000-0002-9647-300X

Sven Strickroth/Alexander Kiy

E-Assessment etablieren: Auf dem Weg zu (dezentralen) E-Klausuren

ABSTRACT: Elektronische Lernstandserhebungen, sogenannte E-Assessments, bieten für Lehrende und Studierende viele Vorteile z. B. hinsichtlich schneller Rückmeldungen oder kompetenzorientierter Fragenformate, und ermöglichen es, unabhängig von Ort und Zeit Prüfungen zu absolvieren. In diesem Beitrag werden die Einführung von summativen Lernstandserhebungen, sogenannter E-Klausuren, am Beispiel der Universität Potsdam, der Aufbau einer länderübergreifenden Initiative für E-Assessment sowie technische Möglichkeiten für dezentrale elektronische Klausuren vorgestellt. Dabei werden der aktuelle Stand, die Ziele und die gewählte

stufenweise Umsetzungsstrategie der Universität Potsdam skizziert. Darauf aufbauend folgt eine Beschreibung des Vorgehens, der Kooperationsmöglichkeiten für den Wissens- und Erfahrungsaustausch sowie Herausforderungen der E-Assessment-Initiative. Abschließend werden verschiedene E-Klausurformen und technische Möglichkeiten zur Umsetzung komplexer Prüfungsumgebungen klassifiziert sowie mit ihren charakteristischen Vor- und Nachteilen diskutiert und eine integrierte Lösung vorgeschlagen.

KEYWORDS: E-Assessment, Elektronisches Prüfen, E-Klausuren, Digitalisierung

1. E-Assessments im Hochschulumfeld

Ein wichtiger Teil des Lernens besteht darin, eine Rückmeldung zu den eigenen Fähigkeiten, Ansätzen und Lösungen zu erhalten. Dabei kann es für Lernende darum gehen, den eigenen Stand (Wissen und/oder Kompetenzen) abzuschätzen oder in Prüfungssituationen unter Beweis zu stellen. Speziell Prüfungen, Klausuren und Testate spielen an Hochschulen eine herausragende Rolle, da sie der Leistungsbeurteilung, also dem Abschluss von Lehrveranstaltungen bzw. Modulen, dienen. Damit haben Prüfungen einen formalen Charakter und sind juristisch über Prüfungsordnungen hinsichtlich Durchführung, Teilnahmebestimmungen, Dokumentation und Archivierung der Ergebnisse geregelt (Franke u. Handke 2012). Dadurch sind Prüfungen oft mit hohem administrativen und personellen Aufwand für Lehrende verbunden. Speziell infolge des Bologna-Prozesses, steigender Studierendenzahlen und der Modularisierung von Studiengängen ist das Prüfungsaufkommen an Hochschulen enorm gestiegen. Dies bedeutet insbesondere für die Lehrenden eine zunehmende Arbeitsbelastung und bindet in den Prüfungszeiträumen einen Großteil der verfügbaren Ressourcen. Daher wünschen sich viele Lehrende eine Entlastung durch elektronisch durchgeführte Prüfungen.

Der Begriff E-Assessment bezeichnet alle Formen der elektronisch unterstützten Lernstandsermittlung (z. B. Wissen, Fähigkeiten, beobachtbare Handlungen, Vorstellungen; vgl. Franke u. Handke 2012). Dabei darf E-Assessment aber nicht nur eindimensional als das Nutzen von Multiple-Choice-Aufgaben verstanden werden. Vielmehr kann E-Assessment einen substanziellen Mehrwert zur Weiterentwicklung etablierter Lern- und Prüfungsszenarien leisten und lässt sich dabei für unterschiedliche Lehr- und Lernveranstaltungen und Einsatzzwecke anpassen (Hochschulforum Digitalisierung 2015, S. 7). Zentrale Vorteile und häufige Ziele von E-Assessment sind nach Bull und McKenna (2004):

- Nutzen interaktiver und multimedialer Prüfungsinhalte, -fragen, -formate und -antworten sowie praxisrelevanter Softwaresysteme (für die Kompetenzorientierung),
- Nutzung qualitätsgesicherter, wiederverwendbarer und kompetenzorientierter Fragensammlungen (auch zur Individualisierung von Prüfungen, z. B. durch adaptives Prüfen),
- Verschlankung langwieriger und ressourcenintensiver Prozesse wie die Vorbereitung, Durchführung, Kontrolle, Einsichtnahme und Archivierung,

- zeitliche und örtliche Unabhängigkeit (z. B. für Studierende im Auslandssemester) sowie
- deutlich schnellere Rückmeldung für Studierende nach der Prüfung (z. B. durch automatisierte Auswertung der Antworten).

Im Folgenden werden zuerst der aktuelle Stand sowie die Ziele und das Vorgehen der Universität Potsdam zur Einführung von E-Klausuren exemplarisch vorgestellt. Auf dieser Basis wird vom Aufbau einer gemeinsamen, hochschul- und bundeslandübergreifenden Arbeitsgruppe und über dortige Kooperationsmöglichkeiten berichtet. Der Beitrag schließt mit einer Vorstellung, Klassifikation und Diskussion verschiedener technischer Möglichkeiten, E-Klausuren mit komplexen Prüfungs-umgebungen zeit- und ortsflexibel umzusetzen.

2. Aktueller Stand und Ziele der Universität Potsdam

An der Universität Potsdam wurde die strategische Bedeutung von E-Assessments früh erkannt und bereits seit Beginn der 2000er Jahre im Rahmen kleinerer Vorhaben umgesetzt. Der Einsatz von E-Prüfungen wurde somit folgerichtig 2017 in der vom Senat verabschiedeten E-Learning-Strategie als eine zentrale Maßnahme identifiziert (Universität Potsdam 2017). Um die rechtlichen, technischen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu klären und zu kommunizieren, wurde von der E-Learning-Steuerungsgruppe eine Arbeitsgruppe gegründet. Diese setzt sich aus zentralen E-Learning-Akteuren der Universität zusammen: Mitarbeitende des Zentrums für Informationstechnologie und Medienmanagement (ZIM), des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) sowie des QPL-geförderten Projekts *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS).

Eine erste Aufgabe der Arbeitsgruppe bestand darin, eine systematische Bedarfserhebung unter den Lehrenden und Lernenden durchzuführen, um weitere Maßnahmen gezielt planen, priorisieren und durchführen zu können. Ein zentrales Ergebnis war, dass an der Universität Potsdam viele vereinzelt E-Assessment-Aktivitäten in Eigeninitiative einiger Lehrender stattfinden und es einen Bedarf an didaktischen, technischen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, der Entwicklung von Best Practices für verschiedene E-Assessment-Formen sowie der individuellen Beratung und Unterstützung interessierter Lehrender gibt. Auf Basis der Ergebnisse der Bedarfserhebung wurde unter

Federführung des eLiS-Projekts ein E-Assessment-Konzept entwickelt. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den summativen Formen der Lernstandserhebung; diese können formative Verfahren unter Zuhilfenahme von bspw. Learning Analytics beinhalten (Ifenthaler u. Schumacher 2016). Somit wurde als langfristiges Ziel an der Universität Potsdam die vollständige Unterstützung zeitflexibler (synchroner und asynchroner) E-Prüfungen und Online-Prüfungen unter Einbeziehung multimedialer Inhalte gesetzt. Zur Erreichung der Ziele sind didaktische, organisatorische, rechtliche und technische Fragestellungen anzugehen und in Maßnahmen zu operationalisieren. Um diese sinnvoll zu strukturieren, wurde im Konzept ein vierstufiger Plan mit Meilensteinen entwickelt. Dadurch können schnell erste Ergebnisse erzielt und Erkenntnisse für folgende Stufen gewonnen werden. Die Stufen sind so strukturiert, dass zunächst der Initialaufwand durch das eLiS-Projekt zusammen mit den zentralen Einrichtungen ZIM und ZfQ bewältigt wird und weitere finanzielle Aufwendungen erst ab der zweiten Stufe zu leisten sind.

In der ersten Stufe wurde eine spezielle Online-Prüfungsplattform bereitgestellt, die Funktionen zur Durchführung, Leistungsverbuchung, Archivierung und Einsichtnahme enthält. Die Wahl fiel auf das System Moodle, da sich Moodle an der Universität Potsdam bereits im Einsatz befindet und somit Erfahrungen sowohl für die Nutzung durch Lehrende und Lernende als auch im ZIM für den Betrieb des Systems vorhanden sind. So können bestehende Fragenkataloge für Prüfungen nachgenutzt werden. Die zweite Stufe fokussiert auf die Schaffung von E-Prüfungsräumen, die vorab von Lehrenden für E-Prüfungen gebucht und mit zugehöriger Software selbst ausgestattet werden können. Zudem soll eine geschulte Ansprechperson für die technische Betreuung, Hilfestellungen mit dem System und für die Begleitung der E-Prüfungen zur Verfügung stehen. Mit der dritten Stufe kommt eine ergänzende mediendidaktische Beratung für die Lehrenden hinzu. Diese Beratung soll für die Überführung klassischer in elektronische Prüfungen ein mediendidaktisches Beratungsangebot aufbauen, das die Transformation, Durchführung und Evaluation des Prüfungssettings begleitet. Schließlich wird für die vierte Stufe die Einrichtung eines E-Assessment-Centers angestrebt, in dem Studierende Prüfungen jederzeit flexibel unter Aufsicht durchführen können und Lehrende vollumfänglich organisatorisch unterstützt werden. Dort sollen auch Prüfungen von kooperierenden Hochschulen geschrieben werden können. Mit der Umsetzung des Konzepts wurde im Jahr 2018 begonnen. Das Land Brandenburg honorierte das E-Assessment-Konzept der Universität durch eine Verankerung im Hochschulver-

trag 2019, sodass ein eigenes E-Assessment-Projekt mit der Umsetzung des Konzepts betraut wurde.

Für die technische Durchführung von Klausuren werden bisher zwei Varianten in bestehenden Computerpools eingesetzt: Einerseits kommen Thin Clients mit einer Remote-Desktop-Anbindung zu einem linuxbasierten Applikationsserver zum Einsatz. Dort wird der Browser Firefox und ggf. weitere prüfungsrelevante Software in einem speziell präparierten Benutzerprofil ausgeführt. Der Internetzugriff wird durch einen Proxy Server kontrolliert. Andererseits wird in windowsbasierten Computerpools, in denen keine solche Infrastruktur vorhanden ist bzw. genutzt werden kann, zur Einschränkung des Computer- und Internetzugriffs der SafeExamBrowser (SEB; Halbherr u. a. 2014) sowie eine Classroom-Management-Software zur Überwachung der Bildschirme eingesetzt. Dies zeigt bereits die Diversität technischer Lösungen an nur einer einzigen Hochschule.

3. E-Assessment-Initiative Berlin-Brandenburg

Zeitgleich mit dem Beginn der Umsetzung des E-Assessment-Konzepts an der Universität Potsdam wurde eine gemeinsame Initiative für E-Assessment mit anderen Hochschulen aus Berlin und Brandenburg ins Leben gerufen. Die Hochschulen waren zu diesem Zeitpunkt hinsichtlich des Fortschritts bei E-Assessment recht heterogen aufgestellt. So setzen einige Hochschulen verschiedene Prüfungssysteme ein (z. B. LPlus, Moodle, EVA-Exam). Ebenso haben alle Beteiligten unterschiedliche strategische Ziele bezüglich E-Assessment. Daher war die initiale Aufgabe der Arbeitsgruppe, Themencluster zu identifizieren, an denen gemeinsam in Teilgruppen gearbeitet werden kann. Identifizierte Themencluster sind z. B.:

- Klärung von Rechtsfragen
- Gemeinsame Fragenpools von Prüfungsfragen
- Blueprints für Infrastruktur und Installationen sowie perspektivische Technologieabstimmungen
- Gemeinsame Workshops, Schulungen, Beratungsmaterialien
- Sammlung von didaktischen Szenarien/Design Patterns

Grundsätzlich birgt die länderübergreifende Kooperation Herausforderungen bei der Zusammenarbeit, z. B. durch verschiedene Hochschulgesetze in Bezug auf die Klärung von Rechtsfragen in einem gemein-

samen Rechtsgutachten oder gemeinsame Nutzung von Ressourcen von Angehörigen von Hochschulen eines anderen Bundeslandes (z. B. Softwarelizenzen des Landes). Eine weitere Herausforderung besteht in der unterschiedlichen Verortung des Themas E-Assessment in den jeweiligen Einrichtungen. An manchen Hochschulen ist das Thema getrieben durch eine Projektförderung, z. B. den Qualitätspakt, bei anderen wiederum zentral am Rechenzentrum, Medienzentrum oder einer medienpädagogischen Einrichtung angesiedelt oder wird im Rahmen einer gesonderten Einrichtung vorangetrieben. Dies führt nicht nur innerhalb der Hochschulen, sondern auch im Rahmen der Initiative zu vielfältigen Themenschwerpunkten, Interessen und Akteurskonstellationen.

Ein gemeinsames Problem vieler Einrichtungen besteht jedoch nach wie vor darin, dass die Akzeptanz durch die Hochschulleitungen noch ausbaufähig ist. An den meisten Hochschulen fehlt eine zentrale Unterstützung durch die Hochschulleitungen, auch wenn diverse Formen von E-Assessments bereits Anwendung finden und – wie auch die Bestandserhebung in Potsdam zeigt – sich viele Lehrende zentrale Unterstützung hinsichtlich organisatorischer, rechtlicher, technischer und inhaltlicher Aspekte und Klarheiten über Grenzen und Möglichkeiten wünschen.

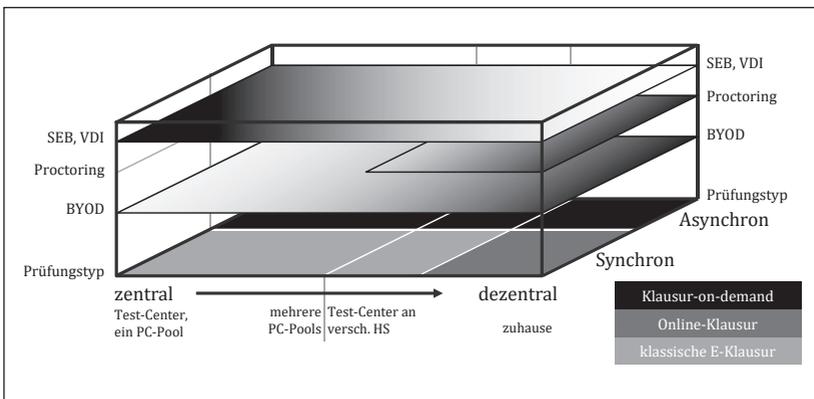
4. Kooperative Prüfungsinfrastrukturen

Um elektronisch unterstütztes Prüfen gemeinsam mit kooperierenden Hochschulen zu ermöglichen, ist zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Klausurarten und Prüfungsinfrastrukturen notwendig. Verschiedene Klausur-Prüfungsarten können ähnlich wie Groupware-Lösungen im Bereich CSCW (Computer-Supported Collaborative Work, nach Johansen 1991, Raum-Zeit-Taxonomie) in den Dimensionen *zentral* und *dezentral* (Raum) sowie *synchron* und *asynchron* (Zeit) klassifiziert werden. Die Zeit-Dimension ist binär, wohingegen die Raum-Dimension in weitere Abschnitte unterteilt werden kann: angefangen bei zentral (lokales Testcenter bzw. ein PC-Pool) über mehrere lokale PC-Pools sowie verschiedene Testcenter an verschiedenen Hochschulen bis hin zu komplett dezentralen Lösungen (Studierenden bei sich zu Hause). Im Folgenden wird zuerst auf die grundsätzlichen Formen eingegangen und darauf aufbauend auf technische Lösungen für Überwachungs- und komplexe Prüfungsumgebungen.

In Abbildung 1 sind auf der untersten Ebene die verschiedenen Klausurformen (Klausur-on-demand, Online-Klausur und klassische E-Klau-

sur) hinsichtlich der beiden Dimensionen Raum und Zeit dargestellt. Auf den höheren Ebenen wird die Relevanz von technischen Lösungen wie Bring-Your-Own-Device-Ansätzen (BYOD), Proctoring sowie SafeExam-Browser (SEB) und Virtual-Desktop-Infrastruktur (VDI) anhand von Graustufenschattierungen (von hell für wenig relevant bis schwarz für sehr relevant) hinsichtlich der beiden Dimensionen dargestellt. In den folgenden Unterabschnitten werden die Details genauer erläutert. Dieser Abschnitt soll eine Bewertung verschiedener Lösungsmöglichkeiten ermöglichen, die kooperativ umgesetzt werden können.

Abb. 1: Übersicht verschiedener Klausurformen und Relevanz grundsätzlicher technischer Umsetzungsmöglichkeiten bezüglich der Raum- (von zentral bis dezentral) und Zeit-Dimensionen (synchron oder asynchron)



4.1 Klausurformen und Überwachungsansätze

Grundsätzlich benötigen elektronische Klausuren, die *zentral* (in größeren Räumen) durchgeführt werden, eine entsprechende Infrastruktur vor Ort. Schulz (2017) stellt dafür ausführlich die bauplanerischen und raumtechnischen Voraussetzungen sowie IT- und medientechnischen Bedingungen vor. Beispielhaft sind hier Aspekte wie Akustik und Schallschutz, Klimatisierung und Belüftung oder auch die Inklusion von Prüfungsteilnehmenden mit Beeinträchtigungen zu berücksichtigen. Weiterhin werden unterschiedliche Raumszenarien für E-Assessments mit ihren Vor- und Nachteilen diskutiert: die Nutzung eines dedizierten E-Assessment-Centers, von (einem oder mehreren) PC-Pools

sowie eines temporären Test-Centers. In der Regel wird dabei gestellte Hardware verwendet; möglich sind auch Bring-Your-Own-Device-Ansätze. Speziell bei BYOD-Ansätzen ist ggf. eine Überwachungsumgebung zur Einschränkung der Computer-/Internetnutzung notwendig, wie sie auch bei dezentralen Prüfungen eine Rolle spielt und im Folgenden ausführlicher diskutiert wird. Zudem muss beachtet werden, dass nicht alle Studierende mobile Computer besitzen und durch verschiedene (Bildschirm-)Größen bzw. Leistungsfähigkeiten Nach- bzw. Vorteile entstehen können. Die Wahrung der Chancengleichheit hinsichtlich innerer und äußerer Prüfungsbedingungen kann hier nur bedingt gewährleistet werden (vgl. Hoeren, Fischer, Albrecht 2020).

Bei *dezentralen* elektronischen Klausuren schreiben die Studierenden die Klausur an ihren eigenen Geräten z. B. bei sich zu Hause. Dabei müssen Studierende sowohl über ein passendes Endgerät als auch über eine ausreichende Internetanbindung verfügen. Neben diesen technischen Herausforderungen bestehen die beiden zentralen Probleme bei diesem Ansatz in der Sicherstellung der Identität sowie der Erbringung einer selbstständigen, eigenen Leistung. Lösungsansätze werden als Online Proctoring bzw. Invigilation bezeichnet (vgl. Draaijer 2017; Baume 2019). Je nach Szenario bedarf es unterschiedlich aufwendiger Maßnahmen: Bei einer betreuten Hausarbeit mag eine Ehrenwörtlichkeitserklärung ausreichen, Täuschungen lassen sich über ein didaktisches Klausurdesign wie z. B. eine OpenBook-Klausur oder Randomisierung reduzieren, oder es bedarf technischer Maßnahmen wie z. B. einer Überwachungsumgebung, die auf dem Computer der Studierenden installiert werden muss. Diese Umgebung dient zur Überprüfung der Identität (mittels Video-Chat und amtlicher Ausweisdokumente) sowie zur virtuellen Aufsichtsführung. Die Aufsicht kann als sog. Live oder Online Proctoring erfolgen, bei der die Lernenden im einfachsten Fall mithilfe einer Webcam beobachtet werden (vgl. Lilley u. a. 2016). Höhere Ansprüche erfordern ein Zweitgerät (Smartphone/Tablet), um die Studierenden von zwei Seiten zu filmen, sowie die Überwachung des Bildschirminhalts und der Raumakustik (vgl. Draaijer 2017). Dies verursacht datenschutzrechtliche Probleme, sodass ggf. datenschutzfreundlichere Alternativen angeboten werden müssen (vgl. Baume 2019). Alternativ existieren datenbasierte Systeme, die automatisiert Stimm- und Gesichtserkennung, Schreibprofile (z. B. Tipprrhythmus, -geschwindigkeit) oder den Fokus der Augen auf dem Bildschirm einsetzen, um Betrugsversuche (nachträglich) zu erkennen (vgl. Noguera u. a. 2017; Michel u. a. 2015). Für das Online Proctoring gibt es eine Reihe kommerzieller An-

bieter, die 10 bis 25 Euro pro Einzelprüfung berechnen (Foster u. Layman 2013; Baume 2019).

Hinsichtlich der zweiten Dimension (*synchron/asynchron*) gibt es die Möglichkeit, dass alle Studierenden zeitgleich eine Klausur schreiben oder sie sich einen (beliebigen) Zeitpunkt selbst auswählen können. Der erste Ansatz beschreibt eine typische Klausur, wobei alle Studierenden exakt die gleichen Aufgaben bearbeiten können. Dies setzt natürlich voraus, dass genügend Ressourcen (IT-Kapazitäten, Plätze, Personal zur Überwachung etc.) zur gleichen Zeit vorhanden sind. Können sich die Studierenden den Prüfungszeitpunkt selbst aussuchen, ist ein Pool gleichwertiger Aufgaben erforderlich, damit sich die Studierenden nicht über die gestellten Aufgaben austauschen können. Zudem wird ein Buchungsportal für die Organisation der Prüfungen benötigt. Hier treten ebenfalls die oben genannten Vor- und Nachteile zutage.

Eine mögliche Mischform könnte beispielsweise sein, dass Studierende nicht zu Hause alleine ihre Klausur schreiben, sondern *dezentral* im Sinne von PC-Pools bzw. Testzentren bei kooperierenden Hochschulen. Ein entscheidender Vorteil besteht dabei darin, dass eine Aufsicht kein datenschutzkritisches Online Proctoring erfordert. Eine solche Mischform eignet sich sowohl für *synchrone* als auch *asynchrone* Klausuren.

4.2 Technische Umsetzung (komplexer) Prüfungsumgebungen

In der Regel ist in allen Dimensionen eine Überwachungsumgebung notwendig. Diese kann je nach Szenario sehr unterschiedlich ausfallen. Wird eine Klausur *zentral* an bereitgestellten Computern geschrieben, kann bereits eine minimalistische, abgesicherte Betriebssysteminstallation sowie die Einschränkung des Netzwerkzugriffs reichen (vgl. Abschnitt 2.1). In *zentralen* Szenarios, aber speziell für *synchrone* BYOD-Ansätze wird oft spezielle Lockdown-Software eingesetzt. Da viele Universitäten ein Learning-Management-System (LMS), z. B. Moodle, als Prüfungsumgebung einsetzen, auf die über Browser zugegriffen wird, kommt häufig der SafeExamBrowser zum Einsatz (Halbherr u. a. 2014; Frankl u. a. 2018). Spezialisierte Prüfungssoftware, z. B. LPlus, verfügt oft über eigene Überwachungsumgebungen (vgl. Huth u. a. 2017). Insbesondere koppeln die kommerziellen Online-Proctoring-Anbieter ihr Aufsichtsangebot in der Regel mit ihrer eigenen Prüfungssoftware.

Im Hinblick auf eine stärkere Kompetenzorientierung sollen nicht nur einfache Multiple-Choice-Aufgaben bzw. multimedial angereicherte

Klausuren durchgeführt werden, sondern Studierende sollen Spezialsoftware wie z. B. SPSS, Matlab oder CAD nutzen, um während der Prüfung realistische Aufgaben damit zu bearbeiten. Somit besteht die Prüfungsumgebung nicht mehr nur aus einer einzigen, sondern aus einer Kombination verschiedener Softwares, für die ggf. Lizenzen erforderlich sind. Im Folgenden werden einige Ansätze vorgestellt. Diese lassen sich jedoch nicht beliebig in den o. g. Dimensionen einsetzen (vgl. Abb. 1) und erfordern unterschiedlich viel Aufwand bei der Einrichtung auf den zur Prüfung genutzten PCs.

Der SEB kann nicht nur eine sichere Umgebung für rein browserbasierte *zentrale* als auch *synchrone dezentrale* Prüfungen bereitstellen, sondern den Zugriff auch auf ausgewählte Programme einschränken. Der Vorteil ist, dass so nur relativ wenige Daten zwischen Prüfungssystem und Studierenden übertragen werden müssen und Berechnungen ebenfalls auf den Clients durchgeführt werden. Nachteile sind der Aufwand für die Installation des SEB sowie ggf. weiterer Software der Prüfungsumgebung (sowohl für Administratoren bei zentraler Betreuung als auch für Studierende bei BYOD). Zur einfachen Bereitstellung von Software bieten sich online App-Stores mit vorgefertigten Paketen an, wobei Pakete für alle gängigen Betriebssysteme angeboten werden müssen. Jedoch darf aus lizenzrechtlichen Gründen nicht jede Software auf Computern der Studierenden installiert werden und komplexe Software bietet oftmals Möglichkeiten, aus der durch SEB abgesicherten Umgebung auszubrechen (Halbherr u. a. 2016). Ansätze wie z. B. Cloudpaging können das Lizenzproblem lösen, benötigen aber auf den Clients in der Regel Kerneltreiber (vgl. Hayashi u. a. 2020).

Eine Möglichkeit, um die lokale Installation von Software zu vermeiden und die Prüfungsumgebung weiter anzupassen, besteht in der Nutzung einer Virtual-Desktop-Infrastruktur bzw. Remote-Desktop-Lösung, bei der die Software auf einem Server läuft und nur der Bildschirminhalt übertragen wird. Somit gibt es weniger Probleme mit Softwarelizenzen, da die Software nur innerhalb der Hochschule installiert und ausgeführt wird. Je nach konkreter Lösung ist die Anpassbarkeit für Lehrende eingeschränkt bzw. Installationen sind nur durch Administratoren möglich. Grundsätzliche Nachteile bestehen jedoch darin, dass die Leistungsfähigkeit der Server für die gleichzeitige Ausführung der Programme aller Prüflinge ausgelegt sein sowie der Bildschirminhalt performant vom Server zu den Studierenden übertragen werden muss. Für Multimedia-Inhalte sind hohe Bandbreiten erforderlich, sodass sich dieser Ansatz für komplett *dezentrale* Szenarien nicht gut eignet. Zudem wird

eine geeignete Überwachungs Umgebung zur Ausführung des Clients benötigt. *Zentrale* bzw. *synchrone dezentrale* Szenarien können mit dem SEB überwacht werden (vgl. Halbherr u. a. 2014; dies erfordert ggf. die Installation eines Zugriffsclients). Speziell bei Online-Proctoring-Anbietern ist dieser Ansatz durch Bündelung von deren Softwarelösungen nicht unbedingt möglich.

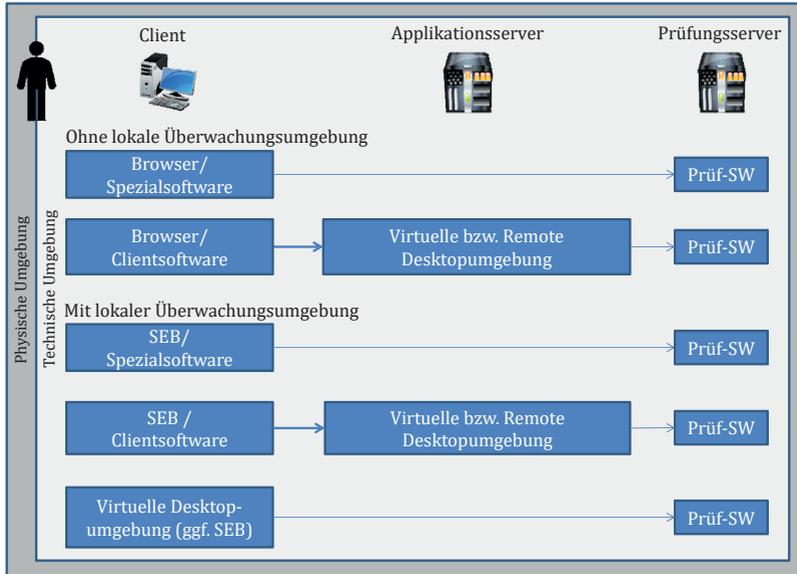
Ein weiterer Ansatz, der in Richtung VDI geht, aber zentrale Server zur Ausführung der Software vermeiden will, wird vom bwLehrPool-Projekt verfolgt (Trahasch u. a. 2015). Dabei geht es um eine Infrastruktur, die es erlaubt, durch Lehrende provisionierte virtuelle Maschinen auf existierenden Computern (z. B. in Pools) ohne lokale Modifikationen über das Netzwerk auszuführen. Der zentrale Vorteil dieser Lösung besteht darin, dass die Lehrenden die Prüfungsumgebung beliebig anpassen können. Doch genau in dieser Architektur besteht auch der Nachteil: So ist zur Ausführung eine breitbandige Netzwerkverbindung notwendig und die Ausführung kann daher nicht (ohne erheblichen technischen Aufwand) *dezentral* bei Studierenden erfolgen (in kooperierenden Hochschulen hingegen sehr gut). Zudem könnte es durch die dezentrale Ausführung Probleme mit IP- bzw. ortsgebundenen Lizenzen geben. Für die Corona-Pandemie wurde dieser Ansatz testweise erweitert, indem Studierende über den Browser auf reale Computerpools zugreifen können, wo die VM-Images ausgeführt und der Bildschirminhalt zu den Clients übertragen wird.¹ So könnte das Lizenzproblem gelöst und zudem, z. B. im Zusammenspiel mit SEB, eine VDI-Umgebung dezentral organisiert werden. Durch das Erfordernis eines exklusiven realen PCs in der Universität für jeden Prüfling zusätzlich zum Computer vor dem der Lernende sitzt, scheidet diese Lösung für E-Klausuren aus.

4.3 Der Weg zur integrierten Lösung

Abbildung 2 fasst die fünf vorgestellten technischen Lösungsansätze zusammen und stellt das Zusammenspiel der involvierten Komponenten dar. Zusätzlich sind die technische und die physische Umgebung hervor gehoben, in denen jeweils eine Beaufsichtigung bzw. Überwachung stattfinden kann. Wird beispielsweise eine Vor-Ort-Aufsicht eingesetzt, die sämtliche Bildschirme überblicken kann, ist ggf. eine laxere technische Überwachung möglich.

1 https://www.bwlehrpool.de/doku.php/allgemein/remotennutzung_von_bwlehrpool [Letzter Abruf: 10.08.2020].

Abb. 2: Übersicht einer Auswahl technischer Lösungsansätze für E-Klausuren und das Zusammenspiel der involvierten Komponenten



In Bezug auf Flexibilität für Studierende bieten asynchrone, dezentrale E-Klausuren den größten Nutzen. Jedoch ist das notwendige Online Proctoring datenschutztechnisch sehr invasiv, Täuschungsversuche können nur zum Teil ausgeschlossen werden und die technische Umsetzung für komplexe Prüfungsumgebungen ist aufwendig bzw. benötigt eine gute Internetverbindung. Nach gängiger Meinung müssen deshalb Alternativen angeboten werden. Kooperationen mit anderen Hochschulen bieten hier viele Vorteile: Alle Arten von Prüfungen sind unter einer Aufsicht möglich und es steht ein breites Spektrum an technischer Unterstützung bereit. Speziell für länderübergreifende Kooperationen könnte der bwLehrPool als Vorlage dienen: Die virtuelle Maschine läuft, sofern (lizenz-)technisch möglich, direkt auf dem Client oder auf einer VDI-Infrastruktur; auf die Studierende über das Internet von kooperierenden Hochschulen aus zugreifen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurden, ausgehend von den Vorteilen von E-Assessments für Prüfungen, die Herangehensweise und die Ziele der Universität Potsdam für die Einführung von E-Klausuren sowie die Gründung und Kooperation einer länder- und hochschulübergreifenden Arbeitsgruppe für E-Assessment vorgestellt. Schwerpunkt des Beitrags war die Beantwortung der Frage, wie E-Klausuren möglichst flexibel für Studierende hochschulübergreifend angeboten werden können und welche technischen Möglichkeiten und Einschränkungen bestehen.

Durch die Gründung der E-Assessment-Initiative sowie die Identifikation von gemeinsam zu bearbeitenden Themenclustern besteht eine gute Grundlage für die Nutzung von Synergien und kollegialen Austausch. Die nächsten Schritte bestehen nun darin, diese Möglichkeiten innerhalb der Initiative weiter abzustimmen und an der gemeinsamen Vision zu arbeiten, um orts- und zeitflexible E-Klausuren an den Hochschulen zu etablieren. Gleichzeitig müssen, wie im Abschnitt 3 angedeutet, Herausforderungen bezüglich einer teilweise ausbaufähigen Akzeptanz und Unterstützung seitens der Hochschulleitungen sowie unterschiedlicher strategischer Zielsetzungen der einzelnen Hochschulen gemeistert werden.

Literaturverzeichnis

- Baume, M. (2019): Prüfungen von zuhause aus? Geht das? Vortrag beim SSZ-Infoforum am 02.05.2019. URL: https://www.lehren.tum.de/fileadmin/w00bmo/www/Downloads/SSZ_InfoForum_S16/FJ19/Forum_2_-_Proctored_Exams.pdf [Letzter Abruf: 27. 03. 2020].
- Bull, J./McKenna, C. (2004): *Blueprint for computer-assisted assessment*, RoutledgeFalmer, London.
- Draaijer, S. (2017): *START REPORT: A report on the current state of online proctoring practices in higher education within the EU and an outlook for OP4RE activities*. Erasmus+ OP4RE project.
- Foster, D./Layman, H. (2013): Online proctoring systems compared. Webinar. URL: <http://www.slideshare.net/caveonweb/caveon-webinar-series-online-proctoring-best-practicesoct-2013-slideshare-final> [Letzter Abruf: 27. 03. 2020].
- Franke, P./Handke, J. (2012): E-Assessment. In: Handke, J. & Schäfer, A. M. (Hrsg.): *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre: Eine Anleitung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 147–207.
- Frankl, G./Napetschnig, S./Schartner, P. (2018, March): Pathways to Successful Online Testing: eExams with the „Secure Exam Environment“ (SEE). In: *International Conference on Computer Supported Education*, Springer, Cham, S. 231–250.
- Halbherr, T./Reuter, K./Schneider, D./Schlienger, C./Piendl, T. (2014): Making examinations more valid, meaningful and motivating: The online exams service at ETH Zurich. In: *EUNIS Journal of Higher Education*.
- Halbherr, T./Dittmann-Domenichini, N./Piendl, T./Schlienger, C. (2016): Authentische, kompetenzorientierte Online-Prüfungen an der ETH Zürich. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jahrgang 11, Nr. 2, S. 247–269.
- Hayashi, T./Fukuda, Y./Satoh, A./Kai, K./Kushiro, N. (2020): Practicality Verification of an Application Virtualization System Assuming Use of BYOD Environment. In: *Open Journal of Social Sciences*, 8 (3), S. 482–492.
- Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.). (2015): *E-Assessment als Herausforderung: Handlungsempfehlungen für Hochschulen*. URL http://www.che.de/downloads/HFD_E_Aessment_als_Herausforderung_Handlungsempfehlungen_fuer_Hochschulen.pdf [Letzter Abruf: 25. 08. 2020].

- Hoeren, Fischer, Albrecht (2020): Gutachten zur datenschutzrechtlichen Zulässigkeit von Überwachungsfunktionen bei Online-Klausuren. URL https://www.itm.nrw/wp-content/uploads/RiDHnrw_11.06.20_Gutachten-zur-datenschutzrechtlichen-Zul%C3%A4ssigkeit-von-%C3%9Cberwachungsfunktionen-bei-Online-Klausuren.pdf [Letzter Abruf: 05. 11. 2020].
- Huth, D./Keller, A. M./Spehr, S. (2017): Prüfungen digitalisieren. Die Einführung von E-Prüfungen an der Bergischen Universität Wuppertal. Ein Fallbeispiel. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 26 (2), S. 59–69.
- Ifenthaler, D./Schumacher, C. (2016): Learning Analytics im Hochschulkontext. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), 45(4), S. 176–181.
- Johansen, R. (1991): Teams for Tomorrow. In: Proc. IEEE Hawaii Intl. Conf. on System Sciences, Los Alamitos: IEEE Computer Society Press, S. 520–534.
- Lilley, M./Meere, J./Barker, T. (2016): Remote Live Invigilation: A Pilot Study. In: Journal of Interactive Media in Education, (1), S 1–5.
- Michel, L. P./Goertz, L./Radomski, S./Fritsch, T./Baschour, L. (2015): Digitales Prüfen und Bewerten im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 1. Hochschulforum Digitalisierung, Berlin. URL https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%201_Digitales%20Pruefen%20und%20Bewerten.pdf [Letzter Abruf: 27. 03. 2020].
- Noguera, I./Guerrero-Roldán, A.-E./Rodríguez, M. E. (2017): Assuring authorship and authentication across the e-Assessment process. In (Joosten-ten Brinke, D./Laanpere, M. Hrsg.): TEA2016. CCIS, 653, Springer, Cham, S. 86–92.
- Schulz, A. (2017): Voraussetzungen und Kosten für die Einrichtung verschiedener E-Assessment-Center im Vergleich. Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek (SLUB) Dresden.
- Trahasch, S./Suchdoletz, D. V./Münchenberg, J./Rettberg, S./Rößler, C./Wilson, M. (2015): bwLehrpool: Plattform für die effiziente Bereitstellung von Lehr- und Klausurumgebungen. In: Proc. 8. DFN-Forum Kommunikationstechnologien. Gesellschaft für Informatik.
- Universität Potsdam (2017): E-Learning-Strategie. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-397916> [Letzter Abruf: 27. 03. 2020].

Wannemacher, K. (2006): Computerbasierte Prüfungen. Zwischen Self-Assessment und Abschlussklausuren. In: E-Learning – alltagstaugliche Innovation?, Waxmann, Münster, S. 163–172.

Dr. Sven STRICKROTH studierte Informatik an der TU Clausthal und wurde im Jahr 2016 an der HU Berlin promoviert. Von 2016 bis September 2020 war er als Postdoc am Lehrstuhl für Komplexe Multimediale Anwendungsarchitekturen an der Universität Potsdam Projektkoordinator im eLiS-Projekt (*E-Learning in Studienbereichen*). Zum Oktober 2020 tritt er die Professur *Technology-Enhanced Learning* an der LMU in München an. Seine Forschungsinteressen umfassen Bildungstechnologien, E-Assessment und Computer-Supported-Collaborative Learning. Weiterhin ist er Mitgründer der Workshopserie *Automatische Bewertung von Programmieraufgaben*.

ORCID iD: 0000-0002-9647-300X

Alexander KIY war seit 2011 Mitglied am Lehrstuhl für Komplexe Multimediale Anwendungsarchitekturen am Institut für Informatik und Computational Science der Universität Potsdam. Im Rahmen des *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) Projekts befasste er sich u. a. mit den vorbereitenden Arbeiten zum E-Assessment-Projekt. Seit Mai 2020 arbeitet er als Referent des CIO.

ORCID iD: 0000-0002-5885-9657

III. Übergänge in die Berufspraxis

Nelli Wagner/Corinna Gödel/Anne Klinnert

Raum für Praxiserfahrungen

ABSTRACT: Praxisphasen und Berufsorientierung sind notwendige Voraussetzungen für Kompetenzentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit (Employability). Dennoch mangelt es noch immer an Anwendungs- und Praxisbezügen im Studium und ihrer aktiven Verzahnung mit der Lehre. Um das Potenzial von Praxisphasen im In- und Ausland besser ausschöpfen zu können und sie als gleichberechtigte Lernorte an der Universität zu etablieren, müssen sie systematisch in das Fachstudium und das bestehende Qualitätsmanagementsystem für Lehre und Studium integriert werden.

Der vorliegende Werkstattbericht des Teilprojekts *Ab in die Praxis* zeigt, welche Maßnahmen zur Verbesserung der Organisation und Durchführung von studienbegleitenden, außeruniversitären Praxisphasen im In- und Ausland

unternommen wurden und welche Rolle Praxis- und Berufsorientierung mittlerweile im Qualitätsmanagement der Universität Potsdam spielen. Zu den zentralen Unterstützungsangeboten für Studierende, mit denen sie als zukünftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer adressiert werden, gehören individuelle Beratungsgespräche, Workshops, ein Online-Praxisportal mit Stellenbörse und Informationsplattform sowie ein Modul zur Berufsweggestaltung. Mit der Kooperation zwischen International Office und Career Service wurde eine zentrale Anlaufstelle für Studierende geschaffen, die gleichzeitig zur Erhöhung der studentischen Auslandsmobilität und damit zu dem Ziel der Internationalisierung der Hochschule beiträgt.

Die Berücksichtigung der Praxis- und Berufsorientierung im Sinne einer Tätigkeitsorientierung im *Leitbild Lehre* sowie

bei internen Akkreditierungsverfahren und der Neukonzeption von Studiengängen belegt, wie nachhaltig diese Themen in das Qualitätsmanagementsystem der Universität Potsdam verankert wurden.

KEYWORDS: Praktikum im In- und Ausland, Employability, Transferkompetenz, Berufsorientierung, Qualitätsentwicklung

1. Ausgangssituation

Die Diskussion über eine adäquate Beschäftigungsfähigkeit nach Abschluss eines Studiums besteht nicht erst seit der Bologna-Reform. Spätestens mit der Einführung der neuen Studienabschlüsse hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass Praktika und studienbezogene Auslandsaufenthalte hierzu einen wichtigen Beitrag leisten können (vgl. AUFURTH u. DORENBURG 2019; HEUBLEIN u. a. 2007). Vor allem in der Jerewan-Konferenz von 2015 wurde die Förderung von Employability (Beschäftigungsbefähigung) im Bologna-Prozess erneut gefordert. Dabei wird Employability als die Fähigkeit definiert, „sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen bzw. aufrecht zu erhalten“ (SCHUBARTH u. a. 2016, S. 3).

Das übergreifende Ziel ist dabei, Studierenden durch das Absolvieren eines akademischen Studiums die Aufnahme einer ihrem Studienabschluss entsprechenden qualifizierten Arbeit zu ermöglichen.¹ Hochschulen sind nunmehr in der Pflicht, explizit darzustellen, wie die Beschäftigungsfähigkeit durch das Studium erlangt wird bzw. welche (arbeitsmarktrelevanten) Kompetenzen die Studierenden über eine systematische Integration von Anwendungs- und Praxisbezügen in die fachwissenschaftlichen Module erwerben können (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2015; ULBRICHT u. SCHUBARTH 2017, S. 88). Ebenso müssen die Qualifizierungsziele in den Studienprogrammen geschärft werden. Diese sind bislang unvollständig; deshalb sind sich viele Studierenden bzw. Graduierte ihrer im Studium entwickelten Kompetenzen für die Übergangsphase von der Universität in den Arbeitsmarkt nicht ausreichend bewusst. Sie tun sich schwer darin, diese darzustellen und auf Basis der entwickelten Kompetenzen für sie relevante Berufsfelder abzuleiten. Dadurch fehlt ihnen eine Vorstellung von potenziellen Tätigkeitsfeldern und Berufseinstiegsprofilen, was wiederum dazu führt, dass sie bei der Suche nach

1 Vgl. Akkreditierungsrat 2015 zur Diskussion der Entstehung des Begriffs Employability/Beschäftigungsfähigkeit und zur Umsetzung in der deutschen Hochschullandschaft.

Praxisphasen häufig auf altbekannte oder niedrigschwellige Praktikumsstellen zurückgreifen.

Zu betonen ist, dass es sich bei der Arbeit des Teilprojekts nicht um eine Einmischung in Wirtschaftsinteressen oder um Anpassungen von Studiengangprofilen an den aktuellen Arbeitsmarktbedarf geht. Vielmehr soll es den Studierenden helfen, sich besser verorten und passende Tätigkeitsfelder für sich ausfindig machen zu können. Dies kann laut den Empfehlungen des Wissenschaftsrats durch in das Curriculum integrierte berufsorientierende Angebote gelingen, beispielsweise durch die Vorstellung von Berufsfeldern, Gastreferent/innen aus der Praxis sowie das Schaffen von Praxisbezügen in der Lehre (z. B. problembasiertes oder forschungsorientiertes Lernen und Lehren, Projektarbeiten, Praktika oder Beratung). Laut Akkreditierungsrat ist die Beschäftigungsbefähigung ohne Praktikumsphase kaum nachweisbar (vgl. Akkreditierungsrat 2015; HRK 2008). Auch wurde das Praktikum von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) von allen genannten Formaten als die „intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung“ bezeichnet (HRK 2016, S. 3). Praktika stellen also nicht nur ein Mittel für die Kompetenzentwicklung von Beschäftigungsfähigkeit dar, sondern können auch als ein wichtiger Indikator für die Qualität von Studium und Lehre, insbesondere für das Theorie-Praxis-Verhältnis, gesehen werden (vgl. Schubarth u. a. 2016, S. 69).

Doch obwohl die Hochschulen die Relevanz stärkerer Forschungs- und Praxisbezüge erkannt und diese mit der Jahrtausendwende in den Curricula verankert haben, beanstanden sowohl Studierende als auch Arbeitgeber/innen nach wie vor die Praxisferne des Studiums an den Universitäten (vgl. Multrus 2013, S. 156; BMBF 2017, S. 23). Es besteht also weiterhin ein Ungleichgewicht zwischen der Theorievermittlung und dem reinen Fachwissen auf der einen und den Angeboten an Forschungs- und Praxisbezügen im Studium auf der anderen Seite. „Dieser Überhang erscheint problematisch, weil Forschung und Praxis nicht außerhalb der fachlichen Lehre liegen dürften, sondern gewichtiger Teil davon sein sollten, an denen sich die Fachkenntnisse ausbilden können“ (Multrus 2013, S. 156).

Dabei versprechen sich die meisten Studierenden einen großen Nutzen von einem Praktikum und versuchen sogar zusätzliche freiwillige Praktika zu absolvieren (Multrus 2013, S. 149). Seit der Einführung des Mindestlohngesetzes 2015 bestehen jedoch vor allem aufseiten der Praktikumsgeber/innen (Rechts-)Unsicherheiten. Um auf Nummer sicher zu gehen, vergeben Unternehmen und Organisationen häufig nur Praktika an Studierende, wenn diese nachweisen können, dass dieses als Pflicht-

praktikum in ihrem Studiengang verankert ist. Im Zuge dessen wurden an den Hochschulen Pflichtpraktika nochmals stärker in Bachelor- und auch Masterprogrammen verankert. Obwohl Praktika somit einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden leisten, werden sie in der Realität eher stiefmütterlich behandelt und sind nicht aktiv mit der Lehre verzahnt. Ebenso zeigen die Ergebnisse der Untersuchung von Multrus Mängel bei der Vermittlung und Betreuung der Praktika. So wünschten sich die Studierenden mehr Kooperationen mit passenden Praktikumsstellen (vgl. Multrus 2013, S. 161). Um das Potenzial der Praktikumsphasen besser ausschöpfen zu können, müssten Praktika stärker von der Peripherie ins Zentrum eines Studiums verschoben und als wichtiger, gleichberechtigter Lernort anerkannt werden.

Da mit dem Begriff des Praktikums an Hochschulen unterschiedliche Formen in unterschiedlichen Phasen des Student-Life-Cycle und den Fachrichtungen verstanden werden, ist er für den folgenden Werkstattbericht an dieser Stelle kurz konkreter zu fassen. Zur Förderung von Beschäftigungsbefähigung beziehen wir uns in dieser Abhandlung auf außeruniversitäre Praktika im In- und Ausland und auf begleitende berufsorientierende und praktikumsunterstützende Angebote (z. B. Beratung, Praktikumsmodul, Portal).

Neben den Abschlussarten muss auch die Konzeption der Praxisphasen in den Studienrichtungen differenziert betrachtet werden. Sie weisen große Unterschiede hinsichtlich der Forschungs- und Praxisbezüge sowie der beruflichen Zielsetzung auf. So wird Letzteres im Lehramtsstudium bereits bei der Studienentscheidung getroffen. Dahinter liegt ein bestimmter Arbeitsmarkt und es sind konkrete Berufsbilder vorhanden. Da die Lehramtsstudierenden an der Universität Potsdam (UP) vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) betreut werden, wurde diese Gruppe Studierender im Projekt und im folgenden Werkstattbericht außen vor gelassen.

Hingegen sind für Studiengänge mit verschiedenen potenziellen Arbeitsmärkten auch mehrere Berufsfelder vorhanden. Hier besteht die Notwendigkeit zur Orientierung vor und während des Studiums (z. B. BWL, Informatik). Noch stärker ist dies bei Fächern wie Germanistik oder Soziologie erforderlich, die zu individualisierten Arbeitsfeldern führen. Mit Orientierung ist dabei nicht gemeint, dass sich die Studierenden in den Geisteswissenschaften nur zu Studienanfang auf ein Berufsziel festlegen. Vielmehr geht es um die kontinuierliche Sensibilisierung für Chancen und Risiken auf dem Arbeitsmarkt, um die Auseinanderset-

zung mit der Vielfalt von Karriereverläufen und um die sukzessive Entwicklung eines eigenen Profils (vgl. Schröder 2016, S. 25).

Je stärker also Studiengänge bereits mit konkreten Berufen verknüpft sind (z. B. Jura, Lehramt), desto mehr wird es in Praxiserfahrungen um die Anwendung konkreter Lehrinhalte und das Erwerben von Berufspraxis gehen. Je variabler und individueller die beruflichen Perspektiven sind, die sich aus einem Studiengang entwickeln können, desto wichtiger wird die Transferfähigkeit. Die geforderte systematische Verzahnung des Praktikums im Curriculum stellt daher eine umso größere Herausforderung dar.

Zum Verständnis des folgenden Werkstattberichts sollte auch nochmals der Unterschied zwischen universitären Praktika während des Studiums und anderen Praktikumsformen hervorgehoben werden. Als Kernziel für universitäre Praktika stellen Eimer u. a. (2019) – neben den Zielen der individuellen Persönlichkeitsreflexion, dem Aufbau von Netzwerken, Kennenlernen von Berufsfeldern, Erwerb überfachlicher Qualifikationen, Wissen über Bewerbung, Überblick über Arbeitgeber/innen und der Orientierung auf dem Arbeitsmarkt – die Transferkompetenz heraus (vgl. Eimer u. a. 2019, S. 86). Darunter wird die Fähigkeit verstanden, souverän mit Aufgaben innerhalb neuer inhaltlicher und kontextueller Settings umgehen zu können (vgl. Hasselhorn u. Gold 2017, S. 142). Dieses Ziel unterstreicht die Empfehlungen des Wissenschaftsrates oder des Fachgutachtens von Schubarth u. a., die eine systematische Verzahnung zwischen den Theorieanteilen im Studium und den Praxisphasen außerhalb der Universität fordern, wenn Praktika wirksam sein sollen (vgl. Wissenschaftsrat 2015, S. 107; Schubarth u. a. 2016, S. 63 ff.).

Aus der Universität kommende Studierende, die gelernt haben, systematisch Wissen zu erzeugen, stoßen im Praktikumsbetrieb oft auf Problematiken des Systems „Arbeitswelt“, die auf anderen Logiken, Werten und Arbeitsweisen basieren.² Die Studierenden müssen ihr erlerntes Wissen im Praktikum in die Anwendung transferieren, um zu neuartigen und hinreichenden Lösungen zu gelangen (vgl. Eimer u. a. 2019, S. 87). Damit „zeigt man ihnen das berufliche Gestaltungspotenzial (aber auch die Gestaltungsnotwendigkeit) auf, die ein Universitätsstudium beim Übergang in den Beruf bietet bzw. fordert“ (Eimer u. a. 2019, S. 90).

2 Dies unterscheidet die außeruniversitären Betriebspraktika von den inneruniversitären Laborpraktika, die sich zumeist in den naturwissenschaftlichen Curricula wiederfinden. Zuletzt genannte Formen der Praktika haben für die Durchführung des Projekts und die Inhalte des folgenden Werkstattberichts ebenso keine Rolle gespielt.

Stünde also die Transferkompetenz als Kernziel im Fokus des außer-universitären Praktikums und würde adäquat von den Akteur/innen als Baustein inhaltlicher Lehre gehandhabt werden, würde es zu einem bewusst eingesetzten Lehr-Lern-Instrument werden und den Nutzen von Praktika für den Erwerb von Beschäftigungsfähigkeit auf eine qualitativ neue Stufe heben. Dies schließt eine Reflexion aufseiten der Studierenden, Lehrenden und Arbeitgebenden ein (vgl. Schubarth u. a. 2016, S. 70 f.).

Indes sieht es derzeit an den Hochschulen noch anders aus. Bemängelt wird hauptsächlich, dass das Praktikum mit dem Studium zwar strukturell verbunden sei, jedoch häufig inhaltliche Bezüge zueinander vermissen lässt (vgl. Schubarth u. a. 2012). Laut Schubarth u. a. fehlt es meist an einer eigenen Praktikumsstrategie, an verpflichtenden, hochschuleinheitlichen Regelungen sowie Informations- und Betreuungsangeboten für Studierende. Es gehe nicht darum, die Quantität von Praxisphasen in den Curricula zu erhöhen, sondern auf ihre Qualität und gute Einbettung durch Vor- und Nachbereitung zu achten (vgl. Schubarth u. a. 2016).

Bei der Durchführung von Praxisphasen sowie der Erarbeitung und Umsetzung von Qualitätsstandards in diesem Feld ist weiterhin die Berücksichtigung und Einbindung aller Akteur/innen erforderlich. Sowohl den Studierenden in ihrer Rolle als Praktikumsnehmenden, der Hochschule selbst als auch Unternehmen oder Organisationen als Praktikumsanbietern kommen dabei gewisse Pflichten und Rechte zu. Ebenso ist das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure in der Hochschule (von Hochschulleitung über Akkreditierungsstelle, Qualitätsmanagement, Studiengangkoordination bis hin zu Praktikumsbeauftragten und Lehrenden) Voraussetzung, um die Praktikumsituation an Hochschulen qualitativ zu verbessern und wirksamer werden zu lassen (vgl. Ulbricht u. Schubarth 2017, S. 97).

2. Verbesserung der Praktikumsituation an der Universität Potsdam

Die Absolventenstudie der Universität Potsdam von 2010 ergab, dass 80 % aller teilnehmenden ehemaligen Studierenden der Universität Potsdam während ihres Studiums mindestens ein Praktikum (sowohl Pflicht- als auch freiwillige Praktika) absolviert hatten. Zu Beginn des Teilprojekts im Jahr 2011 war zunächst vorgesehen, sich einen Überblick

darüber zu verschaffen, welche Studienordnungen bereits Pflichtpraktika für die Studiengänge vorsahen und wie diese begleitet wurden.

Mit dem Ziel, die Praktikumsituation an der Universität Potsdam zu verbessern, bündelten zunächst der Career Service und das International Office ihre Kapazitäten. Dabei sollten die Service- und Beratungsangebote für Studierende ausgebaut sowie die strukturellen Gegebenheiten hinsichtlich der Praktika im In- und Ausland verbessert werden. Dies wurde im Rahmen des Projekts *QueLL – Qualität etablieren in Lehre und Lernen* der Universität Potsdam durch die Kooperation der beiden Bereiche mit dem Teilprojekt *Ab in die Praxis* von Ende 2011 bis Ende 2020 umgesetzt.

Das entsprechende Konzept setzt unter anderem an der noch nicht hinreichenden Berücksichtigung von Berufspraktika und studienbezogenen Auslandsaufenthalte in den Curricula der Fächer an. Ziel war es einerseits, eine zentrale Anlaufstelle für Studierende zu etablieren, die Orientierung und Unterstützung bei Berufspraktika und Auslandsaufenthalten bietet, und andererseits die Auseinandersetzung mit dem Thema in das bestehende Qualitätssicherungssystem für Lehre und Studium (verstärkt) zu integrieren.

Der Werkstattbericht soll zeigen, welche Schritte systematisch vorgenommen wurden, um diese Ziele zu erreichen. Dazu gehören auf operativer Ebene Unterstützungsangebote in der Vermittlung und Begleitung (Abschnitt 3). Das als Kooperation zwischen dem International Office und dem Career Service konzipierte Teilprojekt verzeichnet heute eine hohe Nachfrage nach Beratungen und bedient diese sowohl in Form von individuellen Gesprächen (3.1) als auch durch ein umfangreiches Online-Praxisportal mit (inter-)nationaler Stellenbörse und Informationsplattform (3.2)³. Zur gezielten Vor- und Nachbereitung von Berufspraktika wurde überdies ein Modul für Studierende geschaffen, das in Form von Schlüsselkompetenzen in das Curriculum integriert werden kann (3.3). Abgerundet wird das Ganze durch die Akquise und Begleitung von Auslandspraktika, die nochmals einer eigenen Logik entsprechen und eines zusätzlichen Aufwandes bedürfen (3.4).

Neben den operativen Begleitmaßnahmen lag der Fokus auf dem Aufbau von Strukturen in diesem Bereich und der Entwicklung geeigneter Qualitätssicherungsmaßnahmen für studienbezogene Praktika. (Punkt 4)

3 <https://www.uni-potsdam.de/de/praxisportal>.

3. Zentrale Unterstützungsangebote

3.1 Beratung und Information

Seit 2011 wurden an der Universität Potsdam verschiedene Orientierungs- und Beratungsangebote für Studierende geschaffen, die diese als zukünftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in den Blick nehmen. Gleichzeitig berücksichtigen sie die jeweiligen fachspezifischen, aber auch regionalen, nationalen bzw. internationalen Rahmenbedingungen sowie die unterschiedlichen Karrierewünsche und Biografien der Potsdamer Studierenden.

Bereits vor Projektbeginn wurden sowohl im Career Service als auch im International Office Beratungen für Studierende angeboten. Um jedoch eine zentrale Anlaufstelle zu schaffen, wurden die bestehenden Angebote in beiden Abteilungen miteinander verknüpft und gemeinsam weiterentwickelt. Das so entstandene gemeinsame Konzept unterbreitet Angebote zu den Themen Auslandspraktika, berufliche Orientierung und Berufseinstieg (inter-)nationaler Studierender in Form von Einzelberatungen. Dabei geht es um Themen wie Stellensuche, Unterlagencheck, Orientierung, Bewerbungsstrategien, Organisation und Finanzierung von Auslandspraktika.

Das Beratungsaufkommen im Career Service hat sich seit Beginn des Projekts im Jahr 2011 verdreifacht. Im International Office existierte vor Projektbeginn noch keine eigene Beratungsstelle für Studierende, die Interesse an einem Auslandspraktikum bekundeten. Solche Anfragen wurden damals von den Kolleg/innen im International Office mitbearbeitet, die eigentlich über Auslandsstudienaufenthalte und Sprachkurse informierten. Die Beratung beschränkte sich weitestgehend auf mögliche Stipendien bzw. Finanzierungsbeihilfen für Auslandsaufenthalte. Mittlerweile werden die Studierenden von einer Person beraten, die sich konkret in diesen Themen Expertise erarbeitet hat und außerdem sogenannte „Praktika auf dem Silbertablett“ anbietet (siehe auch Punkt 3.4). Zudem liefert ein Online-Praxisportal (www.uni-potsdam.de/praxisportal) Hinweise zur Planung, Organisation, Durchführung und Finanzierung von Praktika im In- und Ausland, zu zentralen und dezentralen Beratungsangeboten und bietet Informationen für die Bewerbung auf Praktika im In- und Ausland (siehe auch Punkt 3.2). Dadurch können interessierte Studierende nun einen Überblick zum Thema Bewerbung und Praktikum gewinnen. Sie sollen zum einen dazu ermutigt werden, sich frühzeitig mit dem Thema Berufseinstieg auseinander-

zusetzen. Zum anderen soll der Mehrwert einer Praxiserfahrung im Vordergrund stehen.

Durch die Bologna-Reform müssen Studiengänge in ihrer Studienordnung neben dem Qualifizierungsziel Berufsfelder benennen, in die die Studierenden dieses Studiengangs nach dem Abschluss beruflich einsteigen könnten. Gerade in Studiengängen mit mehreren potenziellen oder individuellen Arbeitsmärkten können diese Berufsfelder jedoch oft nur grob umrissen werden. Umso mehr kommt es in diesen Studiengängen auf die Entwicklung von Transferkompetenz bei den Studierenden an; zudem wird von ihnen die vertiefte Beschäftigung mit den in den Studienordnungen genannten Berufsfeldern erwartet. Dies umfasst die Auseinandersetzung mit potenziellen Tätigkeitsfeldern und Berufen sowie den darin vorherrschenden Karrierewegen und geforderten fachübergreifenden Kompetenzen. Den Sprung von sehr weit gefassten Berufsspektren (wie z. B. der Sektor Politik und Verwaltung) zu konkreten Tätigkeiten und Berufseinstiegsprofilen (wie z. B. Politikberatung, Tätigkeiten in internationalen und EU-Organisationen, Sozialforschung) erweist sich für viele Studierende als zu groß, sodass sie bei der Suche nach Praxisphasen meist auf altbekannte oder niedrigschwellige Praktikumsstellen zurückgreifen oder bei der Berufsorientierung eine zunehmende Hilf- und Ratlosigkeit entwickeln.

Um auf diese Problemlage zu reagieren, gibt es auf dem Online-Praxisportal – neben Informationen zu Praktika – berufsfeldspezifische und studiengangübergreifende Informationen für die Berufsorientierung von Studierenden. Dazu zählt die Beschreibung konkreter Berufsfelder, die auf das Studienangebot der Universität Potsdam ausgerichtet sind und in den Studienordnungen genannt werden. Die exemplarische Darstellung von Berufsbiografien soll darüber hinaus einen Abgleich des eigenen Kompetenzprofils mit den Ansprüchen des Arbeitsmarkts ermöglichen. Auch sollte durch die angebotenen Informationen die Transferkompetenz Studierender gestärkt und ihnen geholfen werden, die im Studiengang erworbenen fachspezifischen Kompetenzen wahrzunehmen und die für das jeweilige Fach üblichen Berufswege und sinnvollen Weiterbildungs- und Anschlussmöglichkeiten zu erkennen.

3.2 Praktikumsstellenportal

Je anwendungsorientierter die Studienfächer aufgestellt sind bzw. je klarer sie auf ein Berufsbild hin ausbilden, desto selbstverständlicher waren bereits Pflichtpraktika und ihre qualitative Begleitung an der Uni-

versität Potsdam vor Projektbeginn. Der Career Service veröffentlichte bereits vor Projektbeginn Praktikumsausschreibungen auf seiner Homepage. Allerdings gingen damals durchschnittlich pro Monat ungefähr 30 Anzeigen ein. Heute ist diese Anzahl bereits an einem Tag erreicht. Es wurde also nach einer technischen Lösung gesucht, um den Service langfristig und effizient anbieten zu können. Hierbei musste zunächst die grundlegende Entscheidung getroffen werden, ob eine universitätsinterne oder hochschulübergreifende Lösung gewählt werden soll und ob dies vom internen Personal oder einem externen Anbieter übernommen wird.

Hierzu hatten bereits vor Projektbeginn innerhalb eines transnationalen Projekts mit Hochschulen in Polen und Brandenburg Erfahrungsaustausche über das Für und Wider hausinterner Lösungen oder der Zusammenarbeit mit externen Anbietern stattgefunden. Zum damaligen Zeitpunkt hatten sich die anderen Hochschulen in Berlin und Brandenburg bereits für eigene Lösungen entschieden. Eine Lösung auf Verbundebene stand deswegen damals nicht zur Debatte.

Das Outsourcing wäre eine (Not-)Lösung gewesen, wenn weder Ressourcen noch Interesse bestanden hätten, sich diesem Bereich intensiv zu widmen. Gerade große Unternehmen bevorzugen externe Anbieter. Wird ein Angebot dort veröffentlicht, besteht zugleich die Möglichkeit, viele weitere, beteiligte Hochschulen zu erreichen, die ebenfalls von dem externen Anbieter bedient werden. Für sie verringert sich so der Arbeitsaufwand. Andererseits hat die Universität keinen Einfluss auf Gestaltung und Inhalte bzw. den direkten Kontakt zu den Arbeitgeber/innen. Weiterhin müssen sich die Studierenden auf diesen Portalen anmelden und geben damit ihre Daten an den externen Anbieter weiter. Der vermeintlich kostenfreie Service wird also vornehmlich mit den Daten der Studierenden bezahlt. Durch die bereitgestellten Projektmittel und einen relativ langen in Aussicht gestellten Förderzeitraum sowie die Ansiedlung im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) war uns hingegen sehr wichtig, eigene Qualitätskriterien für die Freischaltung von Praktikumsanzeigen setzen zu können und die Daten der Studierenden zu schützen. Durch die Formulierung eigener AGB und Datenschutzbestimmungen kann die Universität so selbst entscheiden, welche Ausschreibungen zugelassen bzw. welche ausgeschlossen werden sollen (z. B. keine Personalvermittlungen; keine Ausschreibungen, die auf Studiengänge abzielen, die wir an der UP nicht anbieten). Außerdem war das universitätsinterne Portal besser mit weiteren universitätsspezifischen Dienstleistungen – wie z. B. dem Partnerkreis für Industrie und

Wirtschaft – verknüpfbar und bot perspektivisch Gestaltungsspielraum für einen Bereich, der gerade erst von der Universität entwickelt wurde.

Es war uns bewusst, dass unser Angebot mit dieser Entscheidung eine geringere Reichweite haben würde und Unternehmen davon abgeschreckt sein könnten und ihre Praktikumsausschreibungen fortan selbstständig online stellen. Einen Rückgang der Angebote haben wir aber einkalkuliert; es geht uns prinzipiell um Klasse statt Masse. Das Ergebnis zeigt, dass auf der Praktikumsbörse derzeit Ausschreibungen von Unternehmen und Institutionen aus ganz Deutschland und auch international zu finden sind. Die Mehrzahl (ca. 80 %) stammt jedoch aus dem Raum Berlin und Brandenburg.

Die Praktika sind nur für Studierende der Universität Potsdam einzusehen, die sich mit ihrem Uni-Account einloggen können. Die Unternehmen können ihre Praktika im Basisangebot kostenlos veröffentlichen. Dabei ist die Exklusivität für die Zielgruppe der Potsdamer Studierenden sehr wichtig. Wären die Praktika frei zugänglich, würde sich das Portal mit seinem Angebot auf dem freien Markt bewegen und wäre daher auch verpflichtet, eine Vollkostenkalkulation vorzunehmen, das Angebot zu bepreisen und zu versteuern. In der Lösung, die für die Universität Potsdam konzipiert wurde, müssen die Praktikumsunternehmen, sobald sie mehr als ein Basisangebot an Veröffentlichungen von Ausschreibungen nutzen, über den Partnerkreis Industrie und Wirtschaft der Universität Potsdam für diese Dienstleistungen bezahlen.

Für die Konzipierung des Portals wurden zunächst standardisierte, qualitative Interviews mit ausgewählten Praktikumsunternehmen (im In- und Ausland) als auch mit Studierenden und Mitarbeitenden der Universität durchgeführt. Ziel war es, die Wünsche und Erwartungen unterschiedlicher Stakeholdergruppen an ein Praxisportal zu erkunden. Unter der Prämisse, möglichst viele der genannten Wünsche in einer Lösung zusammenzubringen, lag der Hauptfokus jedoch stets auf der Qualitätsentwicklung für die Suche von Praktika.

Nach der Entscheidung für eine universitätsinterne Lösung einigte man sich zusammen mit den Qualitätsbeauftragten der Fakultäten auf Qualitätsstandards (z. B. Transparenz, Fachbezug, zu finden auf dem Praxisportal), die die Praktikumsausschreibungen aufweisen müssen, damit sie auf dem Portal veröffentlicht werden dürfen. Diese Standards gestatteten eine objektive Prüfung und gegebenenfalls die Ablehnung von Praktikumsangeboten. Eineinhalb Jahre dauerte die Konzeptions- und Programmierphase, bis das Praxisportal im Mai 2013 gelauncht werden konnte.

3.3 Curriculare Einbettung von Praxisphasen

Um die Studierenden bei der Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung von Praxisphasen im In- und Ausland zu unterstützen, haben wir im Rahmen des Teilprojekts *Ab in die Praxis* ein Modul für Bachelorstudierende aus nicht lehramtsbezogenen Studienprogrammen entwickelt. Es wird unter der Bezeichnung „Praxis- und Berufsweggestaltung“ im Modulkatalog angeboten und kann in Form von Schlüsselkompetenzen in das Curriculum integriert werden.

Das Modul soll Studierenden einen Raum zur Reflexion ihrer bereits gewonnenen Erfahrungen oder geplanten Praxisphasen bieten und durch das Entwickeln und Verorten des eigenen Fach- bzw. Berufsprofils auf den Berufseinstieg vorbereiten. Dabei spielt die Gruppenkonstellation mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen Fachrichtungen eine wesentliche Rolle. Der Blick über den Tellerrand der eigenen Fachkultur hinaus begünstigt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Fachprofil. Eine externe Perspektive auf die eigene Vorstellung potenzieller beruflicher Tätigkeitsfelder bietet nicht nur neue Anregungen aus unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten, sondern hilft beim Hinterfragen eigener Glaubenssätze. Dadurch hilft das Modul, die Teilnehmenden für vielfältige und individualisierbare Karrierewege zu sensibilisieren und ihre Selbstbefähigung für die Ausgestaltung ihrer eigenen Berufsbiografie zu fördern. Es ist daher inhaltlich und methodisch von Vorteil, ein solches fächerübergreifendes Angebot zu schaffen – inhaltlich allein schon deshalb, weil sich die potenziellen Berufsfelder für viele Studiengänge und Fachgebiete überschneiden.

Das Modul bildet ein breites Spektrum berufseinstiegsrelevanter Themen ab, darunter Themen wie Arbeitsmarkt und Bewerbung, Orientierung und Selbstreflexion, Verortung des eigenen Fachprofils oder Entwickeln von beruflichen Zielen. Zu jedem dieser Themenfelder wird ein eigenes Seminar angeboten. Dabei werden Selbstreflexionsmethoden nicht nur einmalig vorgestellt und als Thema abgearbeitet, sondern kontinuierlich bei allen anderen Themen platziert. So wird ausreichend Raum geschaffen, um Transferkompetenz zu entwickeln, d. h. eigene Kompetenzen zu erkennen, ein Fachprofil zu entwickeln und dieses in der Arbeitswelt zu verorten.

Jedes Seminar kann mit jeweils 3 Leistungspunkten belegt werden und entspricht einer Gesamtarbeitszeit von ca. 90 Stunden inkl. Vor- und Nachbereitung. Insgesamt müssen Studierende zum Bestehen des Moduls zwei Seminare belegen, die sie dann mit einer Portfolioprüfung ab-

schließen. Ein geeignetes Angebotsmodell zu finden war ein steiniger Weg. Zunächst stellten sich zwei grundlegende Fragen: Wo soll das Modul innerhalb der Fakultät platziert werden? Und wie sollen die Inhalte strukturiert werden, damit sie zeitlich passend zur Vor- und Nachbereitung von Praxisphasen angeboten und dennoch flexibel von den Studierenden genutzt werden können?

Hinsichtlich der Platzierung des Angebots war von Anfang an klar, dass das Angebot über Schlüsselkompetenzen zentral und fächerübergreifend zur Verfügung stehen und somit curricular verankert werden sollte.

3.4 Going international

Neben der Praxis- und Berufsorientierung war und ist es ein erklärtes Ziel des Teilprojekts, die Internationalisierung der Hochschule voranzutreiben und mehr Studierenden zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten zu verhelfen, was sich förderlich auf die berufliche Entwicklung auswirken soll. Diese Pläne waren auch in der damals geltenden Internationalisierungsstrategie der Universität als Zielvorgaben für das International Office festgeschrieben. Explizit wurde hier eine Mobilitätsrate von 30 % aller Potsdamer Studierenden angestrebt.⁴ Bereits vor Projektbeginn hatte das International Office ein Konzept zur Verbesserung der Durchführbarkeit von Auslandspraktika in den Bachelor- und Masterstudiengängen an der Universität Potsdam erarbeitet. Ziel war es, die Mobilität der Studierenden innerhalb ihres Studiums zu erhöhen.

Eine DAAD-Studie aus dem Jahr 2006 ergab, dass die Auslandsmobilität trotz der durchstrukturierteren Curricula mit den neuen Hochschulabschlüssen (Bachelor und Master) nicht rückläufig war, wie zunächst befürchtet wurde (DAAD 2006, S. 20). Generell schien die Anrechnung der im Ausland erbrachten Leistungen in der Mehrzahl der Fälle zu funktionieren und die Auslandsaufenthalte sich demnach gut in das Studium integrieren zu lassen. Diese Erkenntnisse bezogen sich allerdings nur auf die Auslandserfahrungen im Rahmen eines Studienaufenthaltes. Anders stellte sich die Situation für im Ausland absolvierte Praktika dar. Während bei einem Studienaufenthalt das vorgeschriebene Curriculum mehr oder weniger eingehalten werden konnte, bedeutete ein Auslandspraktikum zunächst einen Bruch im Studienverlauf, der häufig zu verlängerten Studienzeiten führte. Auch die Organisation eines Auslandspraktikums

4 Vgl. Internationalisierungsstrategie der Universität Potsdam 2015–2019.

erwies sich als wesentlich aufwendiger im Vergleich zu der eines Studienaufenthalts: So unterhielten die Universitäten zwar Hochschulpartnerschaftsverträge mit einer Vielzahl an Partneruniversitäten, die fächerübergreifend kooperieren, jedoch gab es kaum feste Kooperationen mit Firmen im Ausland bzw. es waren nur für bestimmte Studiengänge Auslandspraktika verfügbar.

Eine Analyse der Ausgangslage an der Universität Potsdam ergab, dass nur in einem von bis dato 74 modularisierten Studiengängen ein Auslandsaufenthalt curricular vorgeschrieben war. Das entsprach 1,35 % der Studiengänge an der UP, während es im deutschlandweiten Vergleich 18 % waren (DAAD 2006, S. 12). Im Vergleich dazu lag die Zahl der Studiengänge, die die Durchführung eines Praktikums vorschrieben, mit 13 (17,6 %) ungleich höher. Dazu kamen weitere 11 Studiengänge, bei denen ein Praktikum als Option im Wahlpflichtbereich absolviert werden konnte. Da die Durchführung von Praktika wesentlich häufiger als ein obligatorischer Auslandsaufenthalt im Curriculum verankert war, lag die Überlegung nahe, Praktika für das Ziel der Auslandsmobilität zu nutzen und so neben der klassischen Möglichkeit eines Auslandsstudienaufenthaltes, z. B. mit Erasmus, die Absolvierung eines Auslandspraktikums als eine weitere Option zu sehen, internationale Erfahrungen zu sammeln. Die Realität vor Projektbeginn zeigte jedoch, dass sich nur wenige Studierende für ein Auslandspraktikum entschieden. Das Projekt sollte dazu beitragen, die Attraktivität von Auslandspraktika zu erhöhen.

Um die Auslandsmobilität zu erhöhen, sollten Studierende bei der Suche nach Auslandspraktika unterstützt und beraten sowie für deren Bedeutung für die eigene berufliche Perspektive sensibilisiert werden. Gleichzeitig muss auf die Gründe für die mangelnde Bereitschaft, Auslandspraktika zu absolvieren (z. B. verlängerte Studienzeiten, finanzielle Hindernisse), geschaut und mit entsprechenden Maßnahmen gesteuert werden. Genau bei diesen Hindernissen setzte das Teilprojekt an. Ergänzend wurden Leitfäden für verschiedene Zielländer erstellt mit Hinweisen zur Frage, wie die Bewerbung im Ausland jeweils gestaltet werden sollte. Dieser steht den Studierenden auf dem Praktikumsstellenportal als „Auslandsknigge“ zur Verfügung. Durch die Bündelung der Informationen und den Verweis auf die jeweiligen Ansprechpersonen an der Universität trugen diese Maßnahmen außerdem zur Transparenz der Beratungs- und Vorbereitungsprozesse solcher Vorhaben bei.

Als großes Hemmnis erwies sich für die befragten Studierenden auch die Überforderung bei der Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen im Ausland. Um dieses Hindernis abzubauen, wurden durch das Teilprojekt

gezielt Praktikumsplätze in ausgewählten Zielländern akquiriert und qualitätssichernde Maßnahmen (z. B. Ansprechpartner/in, Zielvereinbarungen, Feedbackgespräche) für diese Plätze entwickelt.

Zur gezielten Suche nach geeigneten Praktika wurden außerdem Reisen in ebendiese Zielländer unternommen und Multiplikator/innen gewonnen. Zum Ende der Projektlaufzeit können wir auf über 70 akquirierte „Praktika auf dem Silbertablett“ in zehn Zielländern auf drei Kontinenten blicken: Polen, Frankreich, Türkei, Großbritannien, Russland, Israel, Indien, Argentinien, Uruguay und Brasilien.

Wichtig war, sich vor den Auslandsreisen und der Akquise der Praktika vor Ort mit den Fachvertreter/innen abzusprechen und gegebenenfalls fachspezifische Besonderheiten und Anforderungen an Praktikumsplätze (z. B. Jura) zu eruieren, damit Studierende dieser Fächer die Praktika später auch wirklich anrechnen lassen können.

Weitere flankierende Maßnahmen beschäftigten sich mit der Darstellung der akquirierten Auslandspraktika auf der zentralen Praktikumsbörse und der gezielten Gewinnung von Studierenden, die bereits Auslandspraktika absolviert haben bzw. gerade im Ausland ein Praktikum absolvieren, als Ansprechpartner/innen für suchende Studierende. Weitere Informations- und Marketingmaßnahmen reichten von der Erstellung von Printmaterialien über Messeauftritte bis hin zur Onlinedarstellung und Social-Media-Aktivitäten.

4. Sukzessive Einbindung in die Qualitätsentwicklung

4.1 Kommunikation in die Fächer und strategische Einbettung der Thematik

Eine Befragung der Lehrenden zu Lehre und Studium an der Universität Potsdam im Jahr 2016 ergab, dass mehr als die Hälfte der akademischen Mitarbeitenden einen hohen Berufs- und Praxisbezug im Studium als sehr wichtig bzw. wichtig erachten. Allerdings gaben nur ca. 29 % der Befragten an, dass sie den Berufsbezug an der Universität Potsdam als umgesetzt bewerten, während knapp die Hälfte der Befragten der Fragestellung neutral gegenübersteht. Dies lässt vermuten, dass diese Gruppe zum Thema Berufsorientierung noch nicht hinreichend sensibilisiert ist. Etwa 18 % der Befragten gaben an, dass ein hoher Berufsbezug nur im geringen Maße umgesetzt worden sei, knapp 5 % sogar gar nicht. Die Einschätzungen zur Frage nach einem hohen Praxisbezug fallen ähnlich

aus. Parallel dazu kommen die Ergebnisse der Studierendenbefragungen an der Universität Potsdam zu einem ähnlichen Bedarf: Im Studierendenpanel wurden die Studierenden im Jahr 2017 gefragt, wie bedeutsam Beratungsangebote zur Praxis- und Berufsorientierung für sie im Studium seien. Die große Mehrheit der Befragten (65 %) gab an, der Aspekt sei im Studium sehr bedeutsam bzw. bedeutsam (ZfQ 2017).

Da im Bereich Lehre und Studium stets eine Vielzahl unterschiedlichster Themen abgestimmt werden müssen, stellte die Verzahnung der Praxis- und Berufsorientierung in die Fakultäten hinein eine der größten Herausforderungen für das Teilprojekt dar. Außerdem war es von wesentlicher Bedeutung, dass die im Projekt entwickelten Ideen, vor allem die im Ausland akquirierten Praktika, Schritt für Schritt an die unterschiedlichen Stellen und Akteure in den Fakultäten der Universität herangetragen und dort verankert wurden. Auf diese Weise sollten weitere Räume für Praxiseinblicke und Erstkontakte mit der Arbeitswelt initiiert werden. Einerseits wurden hier die Fakultätsgeschäftsführungen direkt zu Projektbeginn informiert und zu einer Mitgestaltung der Praxisbörse eingeladen, andererseits wurden die Qualitätsmanagementbeauftragten bei der Entwicklung von Qualitätsstandards für die Veröffentlichung von Praktikumsausschreibungen (z. B. Fachbezug, Transparenz) mit eingebunden. Außerdem wurde eine mit den Qualitätsmanagementbeauftragten abgestimmte Tätigkeitsbeschreibung für Praktikumsbeauftragte erarbeitet, um ähnliche Qualitätsstandards in allen Fakultäten sicherstellen zu können.

Neben den bilateralen Gesprächen mit Vertreter/innen einzelner Studiengänge und besonders dem Thema zugeneigter Lehrstühle erfolgte der Kontakt dabei vor allem über Gremien, wie die Runden der QM-Beauftragten, über Studiendekan/innen oder Informationsveranstaltungen für Lehrende (z. B. Schulung der Auslandskoordinator/innen, Tag der Lehre, Infoveranstaltung des Dezernats für Personal- und Rechtsangelegenheiten).

Nach der Einführung des Mindestlohns und der Novellierung der Praktikumsrichtlinie für den Öffentlichen Dienst im Land Brandenburg im Rahmen eines extra dafür initiierten „Runden Tisches Praktikum“ mit Vertreter/innen des Dezernats für Personal- und Rechtsangelegenheiten, des Career Service und des International Office wurden rechtliche Fragen und Pflichten geklärt (z. B. Status, Arbeits- und Ruhezeiten, Urlaubsanspruch, Verschwiegenheit, Bezahlung sowie arbeits- und versicherungsrechtliche Fragen, Arbeitsschutz, Anrechnung/Anerkennung als Studienleistung). Zudem erarbeitete der Runde Tisch sowohl einen

Muster-Praktikumsvertrag, der die neuen Bestimmungen berücksichtigt, als auch eine Checkliste⁵ für die Durchführung von Praktika an der Universität Potsdam. Beide Dokumente sind auf dem Praxisportal zugänglich.

Einer der bedeutsamsten Schritte in Bezug auf die Integration der Praxis- und Berufsorientierung in das Qualitätsmanagementsystem der Universität war die Themensetzung „Berufsorientierung und kompetenzorientiertes Prüfen“ für die Metaevaluation⁶ 2018/2019 der Universität Potsdam. Die Selbstberichte der Fakultäten, die Empfehlungen der Gutachtergruppe und der folgende Follow-up-Prozess sorgten dafür, dass sich die Fakultäten und Studiengänge bewusst mit der Thematik auseinandersetzen mussten. Der dadurch ausgelöste Diskurs wurde in dem sich anschließenden Prozess zum *Leitbild Lehre* weitergeführt. Darin sind nun unter anderem Leitstrategien zur Tätigkeitsfeldorientierung und Persönlichkeitsbildung mit darunterliegenden Zielsetzungen festgeschrieben. Damit konnten die Themen der Praxis- und Berufsorientierung nachhaltig im Qualitätsmanagement der Universität Potsdam verankert werden.

4.2 Entwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten

Im Verlauf des Projekts entwickelten wir ein Qualitätssicherungsinstrument für die bessere Vergleichbarkeit der Strukturdaten von Praktika an der Universität Potsdam. Dafür wurden 2012 und 2013 in zwei explorativen Untersuchungen insgesamt 1160 Praktikumsberichte aus zehn kooperierenden Studiengängen unter die Lupe genommen.

Beide Untersuchungen ergaben, dass sich sowohl die curriculare Einbettung als auch der Ablauf von der Durchführung der Praktika bis zur Dokumentation in Form von Praktikumsberichten zwischen den Fakultäten als sehr divers darstellten. Praktikumsberichte wurden in einigen Studiengängen im Umfang von zwei DIN-A4-Seiten, in anderen als wissenschaftliche Seminararbeit im Umfang von 30 DIN-A4-Seiten von den Studierenden eingefordert.

5 <https://www.uni-potsdam.de/de/praxisportal/>.

6 Die Metaevaluationen der Universität Potsdam dienen der regelmäßigen Überprüfung bestimmter Aspekte der Qualitätssicherung und -entwicklung an den einzelnen Fakultäten. Sie erfolgen nach der Logik des Peer Reviews: Externe Gutachter/innen nehmen Selbstberichte der Fakultäten entgegen und überprüfen im Rahmen von Begehungen die in diesen Selbstberichten beschriebenen fakultätsspezifischen, auf zuvor formulierte Qualitätskriterien bezogene Verfahrensweisen.

Um die Fakultäten bei der inhaltlichen Erfassung der in ihren Studiengängen realisierten Pflichtpraktika zu unterstützen, wurde im Rahmen des Teilprojekts ein digitales Anlageblatt für Praktikumsberichte in Form eines Online-Fragebogens entwickelt. Diesen füllen Studierende im Anschluss an ihr Praktikum zu den wesentlichen Aspekten (z. B. Bezahlung, Tätigkeiten, Dauer) aus. Die Auswertung der Praktikumsberichte vereinfacht sich dadurch wesentlich. Dieses Anlageblatt bot erstmalig die Möglichkeit für eine zentrale und einheitliche anonyme statistische Erfassung der Pflichtpraktika und schuf damit die Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der Praktika in den einzelnen Studiengängen und die Ableitung grundsätzlicher (und studiengangspezifischer) Informationen und Handlungsbedarfe zum Thema.

Zum Ende der Projektlaufzeit wird das Anlageblatt an fast allen Fakultäten, aber noch nicht von allen Studiengängen genutzt.

4.3 Einbettung in das hochschulweite Qualitätsmanagementsystem

An der Universität Potsdam – einer der ersten systemakkreditierten Universitäten in Deutschland – hat sich seit 2012 ein dezentrales Qualitätsmanagementsystem etabliert. Das bedeutet, dass den Fakultäten bei der Ausgestaltung ihres Qualitätsmanagements zur Erreichung der universitätsweiten Qualitätsziele weitgehende Freiheiten eingeräumt werden. Dadurch können bei der Entwicklung von Qualitätszielen die fachkulturellen Besonderheiten entsprechend berücksichtigt werden. In jeder Fakultät sorgt der Studiendekan bzw. die Studiendekanin mit seinen bzw. ihren Qualitätsmanagementbeauftragten oder Referent/innen für die Konzeption und deren Umsetzung. Die Fakultäten werden hierbei durch das ZfQ unterstützt.

Mit Einführung des gestuften Graduierungssystems im Rahmen des Bologna-Prozesses muss sich schon der Bachelorabschluss „durch ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil auszeichnen, das die Aufnahme beruflicher Tätigkeit auf dem jeweiligen Fachgebiet ermöglicht“ (KMK-Musterrechtsverordnung, Erläuterung zu § 3-1). Aufgabe der qualitätssichernden Verfahren in Studium und Lehre ist es daher unter anderem, dieses berufsqualifizierende Profil sicherzustellen. Für die Umsetzung dieses Punktes sowie der Themen von Berufsorientierung und Praxisbezügen im Studium, also der Einschätzung zur Entwicklung der benötigten Beschäftigungsfähigkeit, wird seit einigen Jahren zusätzlich die Meinung des Career Service, insbesondere der im Projekt *Ab in die Praxis* agierenden Mitarbeiter/innen eingeholt, um deren Erfahrungs-

werte und das innerhalb der Projektlaufzeit erworbene Wissen für die Qualitätsentwicklung der Studiengänge nutzbar zu machen (z. B. durch die Bedarfe bei den Beratungen, die Ergebnisse aus dem Anlageblatt für Praktikumsberichte, die Praktikumsangebote im Praxisportal).

Nach einer Veränderung der Musterrechtsverordnung durch den Akkreditierungsrat im Jahr 2018 und im Laufe des Systemreakkreditierungsprozesses 2018 und 2019 ist es nun außerdem Usus, dass der Career Service bei der Entwicklung neuer Studiengänge (Konzeptakkreditierung) in den Prozess eingebunden wird, um den Studiengangverantwortlichen hinsichtlich der Themen Berufsorientierung und Praxisbezug beratend zur Seite zu stehen.

5. Fazit

Um die Wirkung des Teilprojekts *Ab in die Praxis* bewerten zu können, hilft es, sich die Ausgangssituation in Erinnerung zu rufen. Vor Projektbeginn waren Berufspraktika und studienbezogene Auslandsaufenthalte unzureichend in den Curricula der Fächer verankert. Auch mangelte es an Informations- und Betreuungsangeboten bei der Vermittlung und Durchführung von Praktika und in Bezug auf die Berufsweggestaltung. Auslandspraktika wurden kaum absolviert und es fehlten hochschulübergreifende Instrumente der Qualitätssicherung für Praktika. Darüber hinaus war die Berücksichtigung der Berufsorientierung in den Studienprogrammen unvollständig, d. h. Qualifizierungsziele und mögliche Berufsfelder wurden zum Teil nicht genannt und Hinweise über notwendige und zu entwickelnde Kompetenzen fehlten.

Nach nunmehr fast neunjähriger Laufzeit des Teilprojekts *Ab in die Praxis* ist es gelungen, eine zentrale Infrastruktur mit Ansprechpartner/innen zu schaffen, die zu einer Erhöhung und Verstetigung der Praxis- und Berufsorientierung sowie der Internationalisierung der Universität Potsdam beiträgt. Darüber hinaus konnten die Projektthemen auf gesamtuniversitärer Ebene verankert werden. So haben „Tätigkeitsorientierung und Persönlichkeitsbildung im Studium“ im *Leitbild Lehre* und „Praktika im Ausland“ in der Internationalisierungsstrategie sowie im Hochschulentwicklungsplan Einzug erhalten. Die Fragestellungen rund um die genannten Themen wurden verstärkt in die vorhandenen Instrumente zur Qualitätssicherung, wie etwa die Studierendenbefragungen sowie die Befragung der Lehrenden und akademischen Mitarbeiter/innen, eingebettet. Vor dem Hintergrund der hochschulpolitischen

Debatte zum Thema Beschäftigungsfähigkeit und der Bedeutsamkeit von Praktika als Möglichkeit der Theorie-Praxis-Verknüpfung (vgl. Schubarth u. a. 2016) gaben die Erfahrungen des Projekts in Zusammenarbeit mit den Fakultäten den Anstoß, das Thema „Berufliche Orientierung im Studium“ als einen Schwerpunkt in die Metaevaluation zu integrieren. Bei der Studiengangentwicklung können diese Themen nicht mehr außen vor bleiben. Auch bei den internen Akkreditierungsprozessen werden sowohl die Praxisbezüge als auch Berufsorientierungsangebote diskutiert.

Den Studierenden an der Universität Potsdam stehen nun Unterstützungsangebote zur Verfügung, die ihnen helfen, sich mit der Vielfalt von Karriereverläufen auseinanderzusetzen, passende Tätigkeitsfelder für sich ausfindig zu machen, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bewerten und ihr Profil entsprechend zu entwickeln. Ihnen ist es möglich, Praxiseinblicke zu erhalten und Erstkontakte mit der Arbeitswelt zu knüpfen. Diese Orientierungshilfen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, eine dem Studienabschluss entsprechende qualifizierte Arbeit aufzunehmen, deutlich und tragen somit nachhaltig zur Beschäftigungsbefähigung (Employability) der Studierenden bei.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015.
- Aufurth, L./Dorenburg, Ch. (2019): Qualitätssicherung von Praktika am Beispiel des Projekts „Kompetenzentwicklung im Praktikum“ an der Freien Universität Berlin. In: Career Service Papers 17/2019, S. 25–53.
- BMBF (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. WR, Berlin.
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (2006): Auslandsmobilität von Studierenden in Bachelor- und Master-Studiengängen. Ergebnisse einer Umfrage des DAAD an deutschen Hochschulen, Bonn.
- Eimer, A./Knauer, J./Kremer, I./Nowak, T./Schröder, A. (2019): Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums. Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalysen, wbv, Bielefeld.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Heublein, U./Hutzsch, Ch./Schreiber, J./Sommer, D. (2007): Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern, HIS Hochschul-Informations-System, Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Bologna-Reader III FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. HRK Bologna-Zentrum (Beiträge zur Hochschulpolitik 8).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2016): Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen (nexus Impulse für die Praxis 11).
- Multrus, F. (2013): Forschung und Praxis im Studium. In (Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. Hrsg.): Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform, transcript Verlag, Bielefeld, S. 141–162.
- Linxweiler, R. (2004): Marken-Design. Marken entwickeln, Markenstrategien erfolgreich umsetzen, 2. erw. Auflage, Gabler, Wiesbaden.

- Schröder, A. (2016): Transferfähigkeit stärken – Ansätze und Ideen zu einer intensiveren Nutzung studienbegleitender Praxisphasen. In: *Career Service Papers* 14/2016, S. 21–28.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In (Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Springer VS, Wiesbaden, S. 47–100.
- Schubarth, W./Ulbricht, J. (2017): Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen? In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. Hrsg.): *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung* 3, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 75–86.
- Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, J. (2016): Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen (Fachgutachten), Hochschulrektorenkonferenz, Potsdam u. a.
- Ulbricht, J./Schubarth, W. (2017): Praktika aufwerten – aber wie? In (Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. Hrsg.): *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung* 3, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 87–100.
- Wissenschaftsrat (2015): *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*, Bielefeld.
- Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) (2017): *Studierenden-Panel*, Universität Potsdam.

Nelli WAGNER leitet den Bereich *Career Service* an der Universität Potsdam und verantwortet dort die Konzeption und Durchführung innovativer Instrumente, Programme und Projekte, die die Studierenden in ihrer Berufsorientierung und beim Berufseinstieg während und nach dem Studium an der Universität Potsdam unterstützen. Nach einem Diplomabschluss der Erwachsenenbildung in Münster und Berlin absolvierte sie zudem in 2012 einen berufsbegleitenden Master im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement in Österreich.

Corinna GÖDEL studierte Übersetzungs- und Sprachwissenschaften in Köln und Barcelona. Sie kam im Jahr 2008 schließlich für ihr Masterstudium an die Universität Potsdam und lernte währenddessen die hiesige Career-Service-Arbeit kennen. Nach Ihrem Abschluss und einem DAAD Lehrstipendium an der Universidad Católica del Norte, Coquimbo, in Chile kam sie nach Potsdam und an das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, Bereich Career Service zurück. Sie war mitverantwortlich für die Konzeption des durch den Qualitätspakt Lehre geförderten Teilprojekts *Ab in die Praxis*, das sie seit 2011 koordiniert.

Anne KLINNERT unterstützt das Teilprojekt *Ab in die Praxis* u. a. bei der Durchführung der Lehre im Modul *Praxis- und Berufsweggestaltung*, der Studierendenberatung und bei redaktionellen Tätigkeiten. Sie ist Doktorandin an der Universität Potsdam und stellvertretende Chefredakteurin des außenpolitischen Journals *WeltTrends*. Zuvor studierte sie Politikwissenschaft und Kunstgeschichte an der Universität Potsdam und der Universität Greifswald.

Thi To-Uyen Nguyen

Kompetenzerwerb durch Praktika im Studium

Eine Analyse der Stellenausschreibungen des Teilprojekts *Ab in die Praxis*

ABSTRACT: Im Qualitätspakt Lehre (QPL) werden Studierende der Universität Potsdam seit 2011 unter anderem bei der Organisation von studienbegleitenden, außeruniversitären Praxisphasen im In- und Ausland unterstützt. Dazu wurde in Kooperation zwischen dem International Office und dem Career Service eine zentrale Anlaufstelle für Studierende etabliert, die individuelle Beratungsgespräche, Workshops, ein Online-Praxisportal mit Stellenbörse und Informationsplattform sowie ein Modul zur Berufsweggestaltung, das ins Curriculum integriert werden kann, anbietet. Im Rahmen der projektbegleitenden Evaluation wird der Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen durch in- und ausländische Praktika analysiert. Dabei wird die Perspektive der Studierenden, Praktikumsverantwortlichen und

Praktikumsanbietenden beleuchtet. Die Erhebung umfasst sowohl quantitative als auch qualitative Methoden, um den unterschiedlichen Fragestellungen an die drei Statusgruppen gerecht zu werden. In diesem Beitrag werden die ersten Ergebnisse der Analyse zum Kompetenzerwerb aus Sicht der Praktikumsanbietenden vorgestellt. Dabei wird deutlich, dass von Studierenden nicht nur fachliche, sondern auch soziale, personale und vor allem methodische Kompetenzen vorausgesetzt werden.

KEYWORDS: Projektevaluation, Begleitforschung, Kompetenzerwerb, Praktikum im In- und Ausland, Employability, Berufsorientierung, Dokumentenanalyse, Stellenausschreibungen

1. Einleitung

Insbesondere im Zuge der Bologna-Reformen gewinnt das Konzept der Beschäftigungsbefähigung (Employability) immer mehr an Bedeutung. Laut Wissenschaftsrat ist die Arbeitsmarktvorbereitung neben Fachlichkeit und Persönlichkeitsbildung eine von drei zentralen Dimensionen akademischer Bildung (vgl. Wissenschaftsrat 2015, S. 9). Die Hochschulen sind demnach in der Verantwortung, Studierende durch ein Hochschulstudium dazu zu befähigen, „komplexe berufliche Tätigkeiten auszuüben und ihre individuellen (Weiter-)Bildungs- und Erwerbsbiographien erfolgreich zu gestalten“ (ebd., S. 58).

Im Sinne der Berufsbefähigung rücken Praktika in der hochschulpolitischen Diskussion in den Fokus. Praktika stellen als „vorübergehende Versetzung in die Berufswirklichkeit“ (Böhm u. Seichter 2018, S. 380) eine besondere Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium dar, denn sie tragen dazu bei, Kompetenzen zu vermitteln, die durch ein Studium nicht oder nicht im ausreichenden Maß erlangt werden können (vgl. Schubarth u. a. 2016, S. 7). Hier stellt sich die Frage, um welche Kompetenzen es sich explizit handelt, die durch Praktika vermittelt werden. Trotz der stetig steigenden Relevanz gibt es im deutschsprachigen Raum zum Thema Praktikum bislang nur wenige Studien (siehe Abschnitt 1.1), die sich systematisch mit dem Kompetenzerwerb durch Praktika auseinandersetzen. Mit der vorliegenden Evaluation im Sinne einer projekt-internen Begleitforschung soll ein Beitrag dazu geleistet werden, sich diesem Thema weiter anzunähern.

Die vorliegende Evaluationsstudie widmet sich dem Thema Kompetenzerwerb durch Praktika im Studium. Das Vorhaben entstand im Rahmen der Evaluation des QPL-Projekts *QueLL – Qualität etablieren in Lehre und Lernen* der Universität Potsdam. Die Evaluation bezieht sich auf das Teilprojekt *Ab in die Praxis*, ein Kooperationsvorhaben zwischen dem Career Service und dem International Office. In diesem Teilprojekt werden Studierende der Universität Potsdam bei der Organisation von studienbegleitenden, außeruniversitären Praktika im In- und Ausland unterstützt. Das Teilprojekt setzt unter anderem an der noch nicht hinreichenden Berücksichtigung von Berufspraktika und studienbezogenen Auslandsaufenthalten in den Curricula der Fächer an. Es werden Orientierungs- und Beratungsangebote für zukünftige Arbeitnehmer/innen geschaffen, die die jeweiligen fachspezifischen, aber auch regionalen, nationalen bzw. internationalen Rahmenbedingungen ebenso berücksichtigen wie die diversen Karrierewünsche und Biografien der Potsdamer

Studierenden. Ziel war es einerseits, eine zentrale Anlaufstelle für Studierende zu etablieren, die Orientierung und Unterstützung bei Berufspraktika und Auslandsaufenthalten bietet, und andererseits, die Befassung mit dem Thema in das bestehende Qualitätssicherungssystem für Lehre und Studium (verstärkt) zu integrieren.

Bei dieser Untersuchung wird der Kompetenzerwerb durch Praktika im Studium aus der Perspektive dreier Statusgruppen betrachtet: Studierende, Praktikumsverantwortliche an Hochschulen und Praktikums anbietende. Ferner werden Praktika, die sowohl im Inland als auch im Ausland absolviert bzw. angeboten werden, in den Blick genommen. Die vielfältigen Forschungsfragen (Abschnitt 2), ausgehend von den jeweiligen Statusgruppen, werden mithilfe eines Mixed-Methods-Designs empirisch untersucht. Dazu werden quantitative und qualitative sozialwissenschaftliche Methoden eingesetzt, wie etwa die quantitative Inhaltsanalyse von Stellenanzeigen, Experteninterviews mit Praktikumsbeauftragten und Prä-Post-Interviews mit Studierenden vor und nach dem Praktikum. Dieser Beitrag gibt einen ersten Einblick in die Ergebnisse, indem die Analysen zu den Praktikumsstellenanzeigen dargestellt und diskutiert werden kann.

1.1 Praktika im Studium

Praktika sind ein wesentliches Element der Hochschulbildung und eignen sich besonders dazu, eine Brücke von der Hochschule zum Arbeitsmarkt zu schlagen und Studierende dahingehend auszubilden, den Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt zu bewältigen (vgl. Schubarth u. a. 2016, S. 66). Obwohl die meisten Studierenden während des Studiums Praktika absolvieren, erhält dieses Thema in der Forschung bislang noch zu wenig Aufmerksamkeit. Der Humankapitaltheorie zufolge vermitteln Praktika Praxiserfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die an der Hochschule nicht erworben werden können (vgl. Sarcletti 2007, S. 550). Da von den Arbeitgebern auch praktische bzw. berufliche Kenntnisse gewünscht werden, bieten sie einen Vorteil bei Bewerbungen (vgl. Bloch 2007, S. 91). Daher kann davon ausgegangen werden, dass Praktika Kompetenzen vermitteln, die für den Berufseinstieg und auch im späteren Berufsleben von Nutzen sein werden (vgl. ebd.). In der Lehrerbildung wurde der Kompetenzerwerb durch Praxisphasen bereits mehrfach diskutiert (siehe Gröschner u. Schmitt 2012; Hascher 2006). Zudem gibt es vereinzelt Studien und Dissertationsarbeiten zu Praktika im Rahmen bestimmter Fachrichtungen, die im Folgen-

den kurz genannt werden, um einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geben.

Im Rahmen des Forschungsprojekts POINT *Praktikumsoptimierung und Innovationstransfer für Bachelorstudiengänge* befassten sich die Forschenden mit den Erwartungen an das Praktikum im Studium und führten mittels qualitativer Interviews Bedarfsanalysen durch. Hierzu fokussierten sie die drei Hauptakteure Studierende, Praktikumsbeauftragte sowie Praktikumsanbietende der Fächer Psychologie und Erziehungswissenschaften. Zusammenfassend kam die Forschungsgruppe zu dem Ergebnis, dass Studierende durch ein Praktikum einen Kompetenzzuwachs erwarten, während Praktikumsanbietende davon ausgehen, dass Studierende diese Kompetenzen bereits in ihrem Studium erworben haben und in das Praktikum mitnehmen (vgl. Soellner u. a. 2008). Überdies wünschen sich Praktikumsanbietende und Praktikumsbeauftragte eine stärkere Kooperation.

Eine quantitative Analyse verfasste Andreas Sarcletti (2009) in seiner Dissertation zum Thema „Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg“. Er nutzte dafür die Daten des Bayerischen Absolventenpanels des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (n = 4573). Die Analysen haben unter anderem ergeben, dass Praktika, die später im Studium liegen, nützlicher für den Gewinn genauer Vorstellungen über berufliche Tätigkeiten, zum Erwerb fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen sowie zum Knüpfen von Kontakten sind. Dahingegen sind Praktika, die früher im Studium absolviert worden sind, nützlicher bei der Studiengestaltung, indem sie als Orientierungshilfe dienen (vgl. ebd. S. 139 ff.). Den Daten zufolge ist außerdem der Erwerb fachlicher und außerfachlicher Kompetenzen bei Absolventen von Fächern mit klarem Berufsbezug¹ mit einem besseren Berufseinstieg verbunden, während sich für Absolventen von Fächern mit diffusem Berufsbezug² kaum Effekte zeigen. Dafür führt eine größere Anzahl von Praktika in Fächern mit diffusem Berufsbezug zu einer höheren Adäquanz der ersten Erwerbstätigkeit im Hinblick auf das Studienfach (fachliche Adäquanz) und zu einem höheren Niveau der Arbeitsaufgaben (vgl. ebd., S. 221).

Aktuell erforscht ein Verbundprojekt der Universitäten Münster, Düsseldorf und Hannover die Potenziale studentischer Praktika. Hier wer-

1 Naturwissenschaften und Mathematik, Sozialwesen und -arbeit, Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften.

2 Sprach- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften.

den die Perspektiven von Studierenden, Lehrenden und Praktikums anbietenden gleichermaßen betrachtet, um ein Praktikumsmodell im Sinne eines strukturierten Lehr-Lern-Instruments zu entwickeln. Die Ergebnisse werden bei der Abschlusskonferenz im Herbst 2020 vorgestellt.

Nennenswert in diesem Kontext ist nicht zuletzt das nexus-Fachgutachten „Qualitätsstandards für Praktika“, ausgearbeitet von Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Juliane Ulbricht unter Mitarbeit von Lena Cording (2016): Nach einer Bedarfsanalyse mittels Dokumentenanalyse zu Qualitätsstandards von Praktika verschiedener Fachkulturen an ausgewählten Hochschulen formulierte die Gutachtergruppe 12 Punkte zu inhaltlichen, formellen und strukturellen Standards.

Es besteht studienübergreifend Konsens darüber, dass Praktika im Rahmen des Studiums eine hohe Relevanz aufweisen, denn sie sind ein wichtiger Bestandteil, um berufliche Kompetenzen zu fördern. Doch so stellt sich im Zuge dessen auch die Frage, um welche Kompetenzen es sich im Spezifischen handelt, die durch Praktika erworben werden. Um der Antwort näherzukommen, soll nun ein Blick auf die theoretischen Implikationen zu beruflichen Kompetenzen geworfen werden.

1.2 Modell der beruflichen Kompetenzen

Das Kompetenzverständnis in der beruflichen Bildung hat seinen Ursprung im Konzept der beruflichen Handlungskompetenz, das die Befähigung für bestimmte berufliche Handlungsfelder darstellt (vgl. Schaperunter u. a. 2012, S. 16). Dieses Konzept ist angelehnt an Heinrich Roths Verständnis von Handlungskompetenz im Zuge seiner pädagogischen Anthropologie:

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (Roth 1971, S. 180)

Da im beruflichen Handeln übergreifende Handlungsstrategien wie Problemlösungsfähigkeit oder fachunabhängige Kompetenzen immer mehr an Bedeutung gewinnen, ergänzte Lothar Reetz das Kompetenzmodell um die Methodenkompetenz in Abgrenzung zur Sachkompetenz, die schließlich unter dem Begriff Fachkompetenz weitergeführt wurde

(vgl. Hensge u. a. 2008, S. 19). Die Einteilung beruflicher Kompetenzen in vier Bereiche – fachlich, methodisch, sozial und personal – erfolgt in verallgemeinerter Form und ist weitgehend fachunabhängig. Berufsfeldspezifische Kompetenzfacetten können mithilfe der vier übergeordneten Dimensionen ausformuliert und zugeordnet werden. Daher weist das Modell eine hohe Vergleichbarkeit unter Berufen oder Ausbildungsformen hinsichtlich der kategorialen Zugehörigkeit der Kompetenzfacetten auf (vgl. Schaperunter u. a. 2012, S. 17). Oftmals werden jedoch die Ausformulierung konkreter Kompetenzen und die Einbettung in das Kompetenzmodell weder systematisch vorgenommen noch sind sie theoretisch und empirisch fundiert. Dennoch hat sich die Aufteilung beruflicher Kompetenzen in diese vier Dimensionen in der berufspädagogischen Diskussion weitgehend etabliert und findet vor allem in der Betriebspädagogik sowie der Berufssoziologie Verwendung (vgl. Nerding u. a. 2014, S. 210). Insbesondere tritt die Aufteilung in vier Dimensionen im Kontext der Reform von beruflichen Ausbildungsordnungen, aber auch teilweise in Studienordnungen von berufsorientierten Studiengängen auf. Definiert werden die folgenden Kompetenzgruppen wie folgt (siehe Kopf u. a. 2010; Schaperunter u. a. 2012; Straka u. Macke 2009):

- **Fachkompetenz:** Theoretische und methodische Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung beruflicher oder fachspezifischer Aufgaben erforderlich sind. Dazu zählen sowohl Grund- und Spezialwissen aus dem jeweiligen Fachgebiet als auch das breite Allgemeinwissen, um das Fachwissen in einem wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Handlungszusammenhang anzuwenden.
- **Methodenkompetenz:** Kenntnisse und Fertigkeiten zur selbstständigen Bewältigung komplexer Aufgaben und Probleme. Die vom Fach unabhängig einsetzbaren Fähigkeiten wie das Wissen um Vorgehens- und Verfahrensweisen sowie erlernte Arbeitstechniken erlauben die Verarbeitung von Informationen und eine zielgerichtete und strukturierte Bearbeitung von Aufgaben.
- **Soziale Kompetenz:** Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum verantwortungsbewussten Realisieren von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionen. Soziale Kompetenzen erlauben es, in Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktsituationen angemessen zu handeln und so individuelle und gemeinsame Ziele zu erreichen.
- **Selbst- bzw. Personalkompetenz:** Resultiert aus Einstellungen, Werthaltungen, Bedürfnissen und Motiven und umfasst Kenntnisse sowie Fertigkeiten, eigenständig und verantwortlich zu handeln.

Darüber hinaus umfasst es auch die Bereitschaft zur Entwicklung der individuellen Persönlichkeit, um das eigene Leistungsvermögen zu entfalten.

Das Modell mit den vier genannten Dimensionen bietet die Grundlage für die empirische Vorgehensweise der vorliegenden Studie. Die Ausformulierung der einzelnen beruflichen Kompetenzen erfolgt unter Berücksichtigung der aktuellen Debatte um die Kompetenzorientierung im beruflichen Kontext.

2. Forschungsvorhaben und Fragestellung

Das Ziel dieser Evaluationsstudie ist es, den Kompetenzerwerb durch Praktika zu untersuchen. Dies lässt sich aus drei Perspektiven betrachten: Studierende, Praktikumsbeauftragte und Praktikumsanbietende. Die Hauptakteure sind Studierende, bei denen ein Zuwachs beruflicher Kompetenzen zu erwarten ist, nachdem sie ein Praktikum absolviert haben. Hierzu wird im Rahmen der Evaluation analysiert werden, welche beruflichen Kompetenzen Studierende durch ein Praktikum erwerben. Zudem soll die Erwartung an die Bildung berufsrelevanter Kompetenzen und im Zuge dessen auch die Rolle von außerhochschulischen Praktika aus Sicht der Studierenden und der Fächer untersucht werden. Diese Perspektive lässt sich von Praktikumsbeauftragten abbilden, die in der Verantwortung sind, Studierende in organisatorischen und inhaltlichen Anliegen rund um das Praktikum zu beraten und zu unterstützen. Nicht zuletzt ist die Gruppe der Praktikumsanbietenden, bei der die Praktika absolviert werden, relevant. Institutionen und Unternehmen, die Praktika anbieten, sind nicht nur für die Vermittlung berufspraktischer Tätigkeiten verantwortlich, sondern auch in Hinblick auf den bevorstehenden Berufseinstieg von Hochschulabsolvierenden als potenzielle Arbeitgeber von großer Bedeutung (vgl. Kühne 2005, S. 271). Auf der einen Seite stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Studierende durch das Praktikum aus Sicht der Praktikumsgebenden erwerben, und auf der anderen Seite, welche Kompetenzen die Studierenden zur Bewältigung der Tätigkeiten im angebotenen Praktikum bereits mitbringen sollen bzw. welche Kompetenzen bei ihnen bereits vorausgesetzt werden.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die verschiedenen Fragestellungen aus der Perspektive der drei Statusgruppen, über die methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragen und über die zu unter-

suchenden Einheiten (Personengruppen bzw. Gegenstände an der Universität Potsdam).

Tab. 1: Übersicht der Fragestellungen des Evaluationsvorhabens

	Studierende	Praktikumsbeauftragte	Praktikumsanbietende
Forschungsfrage	Welche beruflichen Kompetenzen werden Studierende durch ein Praktikum erwerben?	Inwiefern tragen außeruniversitäre Praktika zur Bildung beruflicher Kompetenzen bei?	Welche Kompetenzen sollen Studierende für ein Praktikum bereits vorweisen?
Methode	Prä-Post-Interviews mit Studierenden	Qualitative Interviews mit Beauftragten von Praktika	Quantitative Inhaltsanalyse von Praktikumsangeboten
Untersuchungseinheiten	Studierende, die ein Praktikum im Inland oder Ausland absolvieren	Beauftragte von Praktika ausgewählter Fächer	Stellenausschreibungen des Praxisportals <i>Ab in die Praxis</i>

In diesem Buchbeitrag wird die Perspektive der Praktikumsanbietenden dargestellt, da die qualitative Teilerhebung der Interviews mit den Studierenden und Praktikumsbeauftragten zum Zeitpunkt der Einreichung des Beitrags noch nicht abgeschlossen ist.

3. Methodische Vorgehensweise

Um den unterschiedlichen Fragestellungen aus den verschiedenen Perspektiven der drei Statusgruppen gerecht zu werden, wurde für diese Evaluationsstudie ein Mixed-Method-Ansatz gewählt, der sowohl qualitative als auch quantitative Methoden umfasst. Qualitative Untersuchungen können empirische Phänomene aufzeigen, gerade wenn zuvor keine theoretisch begründeten Annahmen formuliert worden sind. Werden qualitative und quantitative Methoden in einem gemeinsamen Untersuchungsdesign miteinander kombiniert, können sie ihre Stärken ergänzen und ihre Schwächen ausgleichen (vgl. Kelle 2007, S. 51). So kann beispielsweise die qualitative (Teil-)Untersuchung helfen, quantitative Befunde zu verstehen und zu erklären. Da es sich um denselben Forschungsgegenstand handelt, können die qualitativen und quantitativen Befunde direkt aufeinander bezogen und in ihrer Gesamtheit interpretiert werden (vgl. Döring u. Bortz 2016, S. 184 f.). Durch den Vergleich der

verschiedenen Daten ergibt sich ein umfassenderes Bild zu dem Gegenstand, was in vielen Fällen zu valideren Forschungsergebnissen führen kann (vgl. Kelle 2008, S. 261). Da es sich im vorliegenden Beitrag um eine explorative Studie handelt, soll der Fokus auf das qualitative Design gelegt werden. Die quantitative Komponente ergibt sich aus der Transformation des qualitativen Datenmaterials in quantitative Daten, die dann für Häufigkeitsauszählungen und Kontingenztabellen weiterverarbeitet werden (vgl. Kuckartz 2014, S. 124).

Das QueLL-Teilprojekt *Ab in die Praxis* bietet ein umfangreiches Online-Praxisportal³, unter anderem eine (inter-)nationale Stellenbörse (vgl. Wagner u. a. in diesem Band) für Jobs und Praktika. Die im Portal angebotenen Praktikumsstellen werden vor ihrer Veröffentlichung vom Career Service auf vorab definierte Qualitätsstandards (angelehnt an das Fachgutachten von Schubarth u. a. 2016) überprüft. Das International Office bietet zudem ausgewählte „Praktikumskooperationen im Ausland“ an. In diesem Rahmen werden qualitativ hochwertige Auslandspraktika direkt vor Ort akquiriert und exklusiv für Studierende der Universität Potsdam angeboten.

Die Stellenanzeigen für Praktika im Inland sowie die Kooperationspraktika im Ausland dienen als Untersuchungseinheiten für die Perspektive der Praktikumsanbietenden. Studierende orientieren sich an den Ausschreibungen, um zu sehen, ob a) das Praktikum inhaltlich zu ihnen passt und b) ob sie aus Sicht der Anbietenden dafür geeignet sind und bereits über die erforderlichen Kompetenzen verfügen. Daher geben Praktikumsausschreibungen in schriftlicher Form erste Anhaltspunkte dafür, um was für eine Stelle es sich handelt, welche Aufgaben den potenziellen Praktikant/innen anvertraut werden und welches Wissen und welche Fertigkeiten sie zur Bewältigung der Aufgaben idealerweise mitbringen sollten.

Im Zeitraum vom 21. 02. 2019 bis 19. 06. 2019 wurden in regelmäßigen Abständen alle im Portal vorhandenen Praktikumsausschreibungen für Inlandspraktika heruntergeladen. Die Stellenangebote, die in diesem Zeitraum mehrere Male in das Portal hochgeladen wurden, wurden nur einmal in die Stichprobe einbezogen. Insgesamt konnten 181 Praktikumsausschreibungen im Inland zur Analyse in die Stichprobe aufgenommen werden. Die gleiche Vorgehensweise wurde für die Kooperationspraktika im Ausland angewandt; hier ergab sich eine Anzahl von insgesamt 71 Dokumenten.

3 <https://www.uni-potsdam.de/abindiepraxis/>.

Die Ausschreibungen wurden mittels zwei Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse untersucht. Zum einen wurde die Häufigkeits- oder Frequenzanalyse eingesetzt werden, wobei die Häufigkeit des Auftretens einer inhaltlichen Kategorie des zu analysierenden Textmaterials gezählt wird. Dies umfasst nach Mayring (2016) folgende Arbeitsschritte:

- Formulierung der Fragestellung
- Bestimmung der Materialstichprobe
- Aufstellung des Kategoriensystems
- Definition der Kategorien
- Bestimmung der Analyseeinheiten
- Codierung
- Verrechnung (d. h. Feststellen und Vergleichen der Häufigkeiten)
- Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Zum anderen wurden für die Untersuchung des Zusammenhangs von zwei Variablen Kreuztabellen bzw. Kontingenztafeln generiert. Damit lässt sich analysieren, wie häufig zwei ausgewählte Merkmale in den betrachteten Fällen zusammen auftreten (vgl. Kuckartz u. a. 2009, S. 88). Anhand der Kreuztabelle wird im Falle der Dokumentenanalyse ersichtlich, wie häufig zwei Praktikumsmerkmale in einer Stellenausschreibung gemeinsam vorkommen.

Bei der Analyse steht die Nennung von Kompetenzen im Mittelpunkt. Sie geben Aufschluss darüber, a) welche Kompetenzen Studierende für das Praktikum bereits vorweisen müssen und b) welche Kompetenzen sie durch das angebotene Praktikum erwerben bzw. vertiefen werden. Bei der Aufstellung des Kategoriensystems wurde nach einer Literaturrecherche eine Liste mit beruflichen Kompetenzen nach dem Vier-Dimensionen-Modell erstellt und wie in Tabelle 2 dargestellt kategorisiert (siehe auch Becker u. a. 2018; Kopf u. a. 2010; Nerdinger u. a. 2014).

Tab. 2: Liste der beruflichen Kompetenzen

Fachkompetenzen	Fachspezifische theoretische Kenntnisse, fachspezifische Methodenkenntnisse, fachspezifische praktische/berufliche Kenntnisse, Fachkenntnisse, breites Allgemeinwissen
Methodenkompetenzen	Analytische Fähigkeit, systematisch-methodisches Denken, Organisations- und Koordinationsfähigkeit, Informations- und Wissensmanagement, Präsentationsfähigkeit, (wissenschaftliches) Schreiben, Problemlösefähigkeit, EDV-Fertigkeiten, Umgang mit Texten, Medienaffinität/Social Media
Sozialkompetenzen	Kommunikative Fähigkeiten, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, interkulturelle Kompetenz
Personale Kompetenzen	Einsatzbereitschaft/Engagement, Motivation, selbstständiges Arbeiten, Belastungsfähigkeit, Kreativität, Lernfähigkeit, Flexibilität, Zuverlässigkeit, Offenheit/Veränderungsbereitschaft, Selbstdisziplin, Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, Entscheidungsfähigkeit

Neben den genannten Kompetenzen wurden weitere Merkmale als unabhängige Variablen codiert: Ort der Beschäftigung (bei Auslandspraktika), Branchen bzw. Institution, Fächergruppen, Sprache, Art des Praktikums (Pflicht, Wahlpflicht oder freiwillig), Zeitpunkt des Studiums, Vergütung, Arbeitszeit, zeitlicher Umfang des Praktikums sowie sonstige Vorteile. Diese Merkmale können im Zuge der Analysen mit den einzelnen Kompetenzen gekreuzt werden, sodass sich ein Zusammenhang erkennen lässt. Außerdem können die codierten Merkmale einen Überblick über das bestehende Angebot im Praxisportal liefern, was der internen Qualitätssicherung des Projekts von Nutzen sein wird.

Die Nennungen der Kompetenzen in den Praktikumsausschreibungen werden mithilfe von MAXQDA codiert und zu Variablen transformiert. So können Häufigkeitsauswertungen vorgenommen werden. Für das weitere Vorgehen wird eine Kontingenz- bzw. Zusammenhanganalyse durchgeführt, bei welcher der Zusammenhang verschiedener Inhaltskategorien untereinander fokussiert wird. Anhand der Kreuztabelle wird im Fall der Dokumentenanalyse der Praktikumsausschreibungen ersichtlich, wie häufig zwei Praktikumsmerkmale in einem Stellenangebot gemeinsam auftreten. Beispielweise kann so das gemeinsame Auftreten der Kompetenz „analytische Fähigkeit“ und der Fächergruppe „Naturwissenschaften“ innerhalb eines Stellenausschreibens quantitativ ausgezählt werden. Die quantifizierten Daten werden schließlich mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet.

4. Ergebnisse

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung ergibt sich aus den deskriptiven Befunden der quantitativen Inhaltsanalyse der Praktikumsausschreibungen. Dabei werden ausgewählte Informationen abgebildet, die zur Beantwortung der Fragestellung zum Kompetenzerwerb aus Sicht der Praktikumsanbietenden dienen.

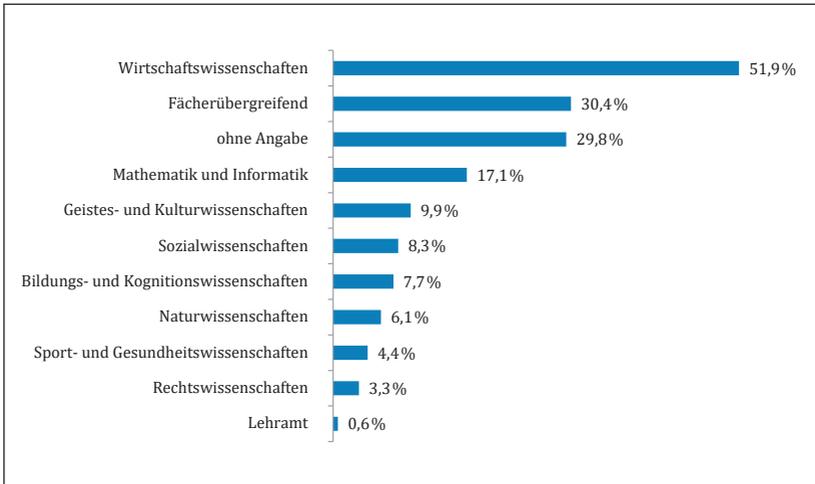
4.1 Dokumentenanalyse der Praktikumsausschreibungen im Inland

Um einen Überblick über die im Praxisportal vorhandenen Praktikumsausschreibungen zu erhalten, werden zunächst allgemeine Kategorien wie Branchen und Fächergruppe in der nachfolgenden Tabelle 3 betrachtet.

Tab. 3: Häufigkeiten der Branchen der Inlandspraktika in % (n = 181)

Branchen	%	Branchen	%
Unternehmensberatung/ Consulting	23,8	Finanz- und Versicherungs- dienstleister	3,9
politische Stiftungen, Vereine, NGOs	13,3	Forschung, Entwicklung, Wissenschaft	3,9
Dienstleistungsbranche	11,6	Kunst, Unterhaltung und Erholung	3,3
IT-Branche	11,1	Verkehr und Lagerei	2,8
Sonstiges	8,8	Physik, Chemie und Biotechno- logie	2,2
Gesundheits- und Sozialwesen	8,3	Textil- und Bekleidungs- branche	2,2
Handel/Onlinehandel	7,2	Möbelbranche	1,7
Lebensmittelindustrie	6,6	Erziehung und Unterricht	1,7
Automobilindustrie	6,1	Recht und Steuern	1,7
Medien, Mediendesign	3,9	Hotel und Gastronomie/ Tourismus	1,1

Abb. 1: Häufigkeiten der Fächergruppe der Inlandspraktika (n = 181)



Etwa ein Viertel der Ausschreibungen lässt sich der Branche „Unternehmensberatung/Consulting“ zuordnen. Werden Branchen und Fächergruppen gemeinsam betrachtet, überrascht es nicht, dass die Wirtschaftswissenschaften die am häufigsten genannte Gruppe darstellen. Auch in den Branchen „Dienstleistung“, „Handel/Onlinehandel“, „Finanz- und Versicherungsdienstleister“, „Verkehr und Lagerei“, „Textil- und Bekleidungsbranche“, die zum großen Teil ein Praktikum im Managementbereich anbieten, werden explizit Studierende der Wirtschaftswissenschaften als Zielgruppe genannt. Alle Praktikumsstellen aus der Branche „Kunst, Unterhaltung und Erholung“ und mehr als 80 % der Anzeigen aus der Branche „politische Stiftungen und Vereine, NGOs“ geben in den Ausschreibungen an, das Praktikum für Studierende aller Fächer anzubieten. Die „IT-Branche“ spricht – wenig überraschend – hauptsächlich Studierende der (Wirtschafts-)Informatik, der Naturwissenschaften und Mathematik an.

Knapp über die Hälfte der Stellen nennen Studierende der Wirtschaftswissenschaften als geeignete Praktikant/innen, was in der Stichprobe die Mehrheit darstellt. Bei Stellenanzeigen ohne Angabe einer Fächergruppe wird davon ausgegangen, dass sich prinzipiell Studierende aller Fächer für die ausgeschriebene Praktikumsstelle eignen. Werden die Häufigkeiten der Gruppen „fächerübergreifend“ und „ohne Angabe“

addiert, ergibt sich ein Anteil von 60 %, bei denen das Fach der Studierenden für das angebotene Praktikum nicht von Relevanz ist. Mit 17 % folgt die Gruppe der Mathematik und Informatik, die übrigen Fachgruppen sind mit einer Häufigkeit von jeweils unter 10 % vertreten. Am seltensten wurden Rechtswissenschaften und Lehramt genannt.

In Bezug auf die Kompetenzen wird zwischen zwei grundlegenden Merkmalen unterschieden: Zum einen geben Praktikumsanbietende an, welche Kompetenzen Studierende für die ausgeschriebene Stelle bereits erworben haben sollten („erforderliche Kompetenzen“), und zum anderen die Kompetenzen, die Studierende durch das angebotene Praktikum erwerben bzw. vertiefen werden („zu erwerbende Kompetenzen“). In Tabelle 4 werden beide Ebenen, kategorisiert nach den vier Kompetenzdimensionen, vergleichend dargestellt.

Tab. 4: Erforderliche und zu erwerbende Kompetenzen bei Praktikumsausschreibungen im Inland

Erforderliche Kompetenzen	N	%	Zu erwerbende Kompetenzen	n	%
methodisch	145	80,1	methodisch	135	74,6
personal	143	79,0	sozial	98	45,9
sozial	125	69,1	fachlich	53	29,3
fachlich	102	56,4	personal	31	17,1

Die Zusammenfassung der erforderlichen Kompetenzen (linke Spalte) in vier Dimensionen ergibt ein überraschendes Ergebnis. Die am häufigsten genannten Kompetenzen, die Praktikumsanbietende bei Studierenden voraussetzen, gehören zu den methodischen Kompetenzen (80,1 %). Davon werden vor allem EDV-Fertigkeiten, analytische Fähigkeiten und Organisationsfähigkeit verlangt. Die zweithäufigsten genannten Kompetenzen lassen sich der Gruppe der personalen Kompetenzen (79 %) zuordnen. Dabei sind die am meisten genannten Kompetenzen selbstständiges Arbeiten, Einsatzbereitschaft, Kreativität und Motivation. Mit 69,1 % stehen die sozialen Kompetenzen an dritter Stelle; darunter lassen sich insbesondere kommunikative Fähigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein verorten. An vierter Stelle kommen die fachlichen Kompetenzen, die mit 56,4 % am seltensten genannt wurden.

Praktikumsanbietende geben in ihren Stellenausschreibungen in der Regel verschiedene Aufgaben an, die mit dem Praktikum verbunden sind, und darüber hinaus auch Kompetenzen, die Studierende mit dem

Praktikum erwerben bzw. verstärken werden. Bei der Codierung der zu erwerbenden Kompetenzen wurden konkrete Praktikumsaufgaben (wie Unterstützung bei Pflege und Aufbereitung von relevanten Daten, Durchführung von Funktionstests oder Einblicke in verschiedene Bereiche) der Gruppe berufliche und praktische Kompetenzen zugeordnet, die in der Oberkategorie fachliche Kompetenzen verortet sind. Daher ist die Häufigkeit der Nennung von fachlichen zu erwerbenden Kompetenzen im Vergleich zu den übrigen Kompetenzgruppen am größten. Rechnet man die beruflichen Kompetenzen heraus, um deutlich zu machen, welche anderen Kompetenzen Studierende aus Sicht der Praktikumsanbietenden durch ein Praktikum erwerben werden, so ergibt sich die Verteilung der prozentualen Häufigkeit in Tabelle 4 (rechte Spalte).

Der Kompetenzerwerb gliedert sich aus Sicht der Arbeitgebenden wie folgt: Am häufigsten werden methodische Kompetenzen genannt (74,6 %). Dazu gehören Organisations- und Koordinationsfähigkeit sowie Information- und Wissensmanagement. In fast der Hälfte der Stellenanzeigen (45,9 %) wird angegeben, dass soziale Kompetenzen vermittelt werden, vor allem im Rahmen von Teamarbeit oder Kommunikation mit Kunden. Fachliche Kompetenzen (mit Ausschluss beruflicher Kompetenzen) werden an dritthäufigster Stelle vermittelt (29,3 %) und schließlich werden personale Kompetenzen (17,1 %) genannt. Die Praktikumsanbietenden geben in den Ausschreibungen außerdem an, dass Studierende im Praktikum lernen, selbstständig zu arbeiten, und dass die Kreativität und Flexibilität gefördert wird.

4.2 Dokumentenanalyse der Ausschreibungen für Kooperationspraktika im Ausland

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren insgesamt 71 Stellen für Kooperationspraktika im Ausland auf dem *Ab in die Praxis*-Jobportal verfügbar. Fast die Hälfte (45,1 %) lässt sich in Lateinamerika verorten. Etwa ein Viertel der Praktikumsstellen befindet sich in Europa und etwa ein Fünftel in Russland. Neun Praktikumsstellen (12,7 %) werden in Asien oder im Nahen Osten angeboten.

Mit Blick auf die Zuordnung der Praktika in Branchen (Tabelle 5) unterscheiden sich die Kooperationspraktika im Ausland von den im Inland angebotenen Praktika. Während die meisten Praktikumsangebote im Inland in der privaten Wirtschaft zu verorten sind, liegt der Schwerpunkt der Kooperationspraktika bei öffentlichen Institutionen: 21,1 % der Praktika sind an Hochschulen zu verrichten. Dabei kann es sich um Stellen

an Lehrstühlen oder der Verwaltungseinheiten wie dem International Office oder der Hochschulbibliothek handeln. An zweiter Stelle stehen Praktikumsplätze bei NGOs (15,5 %) und an dritter Stelle bei kulturellen Institutionen (14,1 %) zur Auswahl. Die übrigen Praktikumsangebote verteilen sich auf die Kategorien Kunst und Film (8,5 %), Bildung und Erziehung (8,5 %), politische Stiftung oder Verein, Forschungseinrichtungen und öffentliche Institution (jeweils 7 %). Nur 5,6 % der Praktika sind in einem privaten Unternehmen zu absolvieren.

Tab. 5: Häufigkeiten der Branchen der Auslandspraktika in % (n = 71)

Branchen	%	Branchen	%
Hochschule	21,1	Forschungseinrichtung	7,0
NGO	15,5	Öffentliche Institution	7,0
Kulturelle Institution	14,1	Privates Unternehmen	5,6
Kunst und Film	8,5	Museum	5,6
Bildung und Erziehung	8,5	Sprachinstitut	4,2
Politische Stiftung, Verein	7,0	Sonstiges	2,9

Auch hinsichtlich der Fächergruppen, die von Praktikumsanbietenden für Praktika angesprochen werden, gibt es wesentliche Unterschiede.

Abb. 2: Häufigkeiten der Fächergruppen der Auslandspraktika



Während die Praktikumsanbietenden im Inland mit ihren Stellenanzeigen überwiegend Studierende der Wirtschaftswissenschaften adressieren, werden für die Kooperationspraktika im Ausland in den meisten Fällen Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften gesucht. An zweiter Stelle werden fächerübergreifend Studierende angesprochen. Zählt man die Kategorien „fächerübergreifend“ und „ohne Angabe“ zusammen, ergeben sich 50,7 % der Stellen, die kein bestimmtes Fach erfordern. Ein Fünftel der Praktikumsanbietenden hätten gern Studierende der Wirtschaftswissenschaften. Studierende der Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik werden eher seltener in den Kooperationspraktika im Ausland adressiert.

Mit Blick auf den Kompetenzerwerb ergibt sich bei den Kooperationspraktika die folgende Verteilung:

Tab. 6: Erforderliche und zu erwerbende Kompetenzen bei Kooperationspraktika im Ausland (n = 71)

Erforderliche Kompetenzen	n	%	Zu erwerbende Kompetenzen	n	%
personal	52	77,6	methodisch	56	78,9
sozial	46	68,7	sozial	16	22,5
methodisch	36	53,7	fachlich	4	5,6
fachlich	35	52,2	personal	4	5,6
Gesamt	71	100	Gesamt	71	100

Praktikumsanbietende im Ausland setzen bei den Studierenden am häufigsten personale Kompetenzen (wie Einsatzbereitschaft, Offenheit, Flexibilität und selbstständiges Arbeiten) und soziale Kompetenzen (Teamfähigkeit und kommunikative Fähigkeiten) voraus. Bei nur etwa der Hälfte der Ausschreibungen werden für das Praktikum methodische (EDV- und Social-Media-Kenntnisse) und fachliche Kompetenzen (fachspezifische Methodenkenntnisse) erwartet.

Werden wie zuvor berufliche Kompetenzen herausgerechnet, sind methodische Kompetenzen mit 78,9 % die am häufigsten genannten Kompetenzen, die Studierende bei einem Auslandspraktikum laut Praktikumsanbietenden erwerben werden. Häufig genannt werden Organisations- und Koordinationsfähigkeit, Informations- und Wissensmanagement und (wissenschaftliches) Schreiben. In nur 22,5 % der Ausschreibungen ist angegeben, dass auch soziale Kompetenzen (insbesondere Teamfähigkeit und kommunikative Fähigkeit) gefördert wer-

den, und nur bei jeweils vier Ausschreibungen (5,6 %) werden auch explizit fachliche und personale Kompetenzen genannt, die Studierende durch das Praktikum im Ausland erwerben oder verstärken sollen.

5. Diskussion, Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurden erste deskriptive Ergebnisse der Begleitstudie der Evaluation des QueLL-Teilprojekts *Ab in die Praxis* dargestellt. Mithilfe einer Analyse von Praktikumsausschreibungen konnte beleuchtet werden, welche Kompetenzen potenzielle Praktikantinnen und Praktikanten aus Sicht der Praktikums anbietenden bereits beherrschen sollten und welche sie im Rahmen des Praktikums erwerben werden. Außerdem werden anhand der Auswertungen Unternehmen jener Branchen deutlich, die das Portal *Ab in die Praxis* nutzen, sowie das gewünschte Studienprofil für jene Praktikumsstelle.

Bei einem Vergleich der Häufigkeiten der erforderlichen Kompetenzen für Kooperationspraktika im Ausland mit denen der erforderlichen Kompetenzen der Praktikumsstellen im Inland ergibt sich das folgende Bild: Während bei den Inlandspraktika die methodischen Kompetenzen am häufigsten genannt wurden, sind es bei den Kooperationspraktika im Ausland eher die personalen und sozialen Kompetenzen, die sich Praktikums anbietende von ihren potenziellen Praktikantinnen und Praktikanten wünschen. Hierbei stellt sich die Frage, warum fachliche Kompetenzen seltener genannt werden. Werden sie bei den Studierenden bereits vorausgesetzt, sodass eine explizite Nennung in den Stellenausschreibungen nicht nötig ist, oder erachten Praktikums anbietende für die ausgeschriebenen Stellen methodische, personale und soziale Kompetenzen als relevanter?

Die Zahl der genannten Fächergruppen könnte einen Hinweis auf die richtige Antwort geben: Praktikums anbietende geben besonders häufig an, dass Studierende aller Fächergruppen für die ausgeschriebene Praktikumsstellen geeignet sind, oder sie benennen gleich mehrere Gruppen. So liegt die Vermutung nahe, dass nicht etwa fachliche Kompetenzen für die Bewältigung der Aufgaben im Praktikum bedeutend sind, sondern eher außerfachliche Kompetenzen in methodischer, personaler und sozialer Hinsicht.

Bei den Auslandspraktika werden in nur 16 von 71 Ausschreibungen angegeben, dass soziale Kompetenzen (insbesondere Teamfähigkeit und Kommunikative Fähigkeit) gefördert werden. Nur bei jeweils vier Aus-

schreibungen werden explizit fachliche und personale Kompetenzen genannt, die Studierende durch das Praktikum im Ausland erwerben oder verstärken sollen. Dies könnte auch hier daran liegen, dass diese Kompetenzen bei Studierenden, die sich auf jene Stellen bewerben, bereits vorhanden sein sollten und eine explizite Nennung von den Praktikums anbietenden für nicht nötig gehalten wird.

Bei den Nennungen in Stellenausschreibungen handelt es sich wie erwähnt um Einschätzungen aus der Sicht von Praktikums anbietenden. Welche Abteilung eines Unternehmens für die Inhalte verantwortlich ist und ob die Kompetenzen tatsächlich für eine ausgeschriebene Stelle notwendig sind, lässt sich an dieser Stelle nicht überprüfen. Dafür kann mithilfe der Vielzahl an Stellenausschreibungen eine Datenbasis geschaffen werden, die einen Einblick darin gibt, was von Studierenden verlangt wird, wenn sie sich auf eine Praktikumsstelle bewerben möchten.

Im weiteren Verlauf der Evaluationsstudie werden neben den deskriptiven Analysen in Bezug auf die Dokumentenanalyse der Stellenbeschreibungen weitere Auswertungen vorgenommen. So können im Zuge von Zusammenhangsanalysen unter anderem die Variablen Fächergruppe, Branchen, Kompetenzen, Vergütung und Arbeitszahl vergleichend betrachtet werden. Ebenso werden Interviews mit Praktikums anbietenden und Studierenden weitere Schwerpunkte der Analyse sein, um die Frage nach dem Kompetenzerwerb mit allen relevanten Akteuren zu erörtern. Mittels dieser Datentriangulation kann das Thema „Kompetenzerwerb durch Praktika“ fundierter und umfassender analysiert und diskutiert werden.

Die vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Stellenanzeigen aus dem *Ab in die Praxis*-Portal. Die Anzeigen sind an die Studierenden der Universität Potsdam angepasst und ermöglichen keine Rückschlüsse auf den allgemeinen Praktikumsmarkt. Dafür können die Befunde der Evaluationsstudie an der Universität Potsdam für die Diskussion im Rahmen der Employability-Debatte genutzt werden, um die Relevanz von Praktika und berufsbezogenen Kompetenzen im Studium zu verdeutlichen.

Literaturverzeichnis

- Becker, J. H./Ebert, H./Pastoors, S. (2018): Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen, Springer-Verlag GmbH Deutschland, Berlin.
- Bloch, R. (2007): „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben ...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, 29. Jahrgang, S. 82–106.
- Böhm, W./Seichter, S. (2018): Wörterbuch der Pädagogik, 17. Auflage, UTB GmbH, Stuttgart.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Methoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg.
- Gröschner, A./Schmitt, C. (2012): Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5/2, S. 112–128.
- Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In (Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, Beltz, Weinheim u. a., Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 130–148.
- Hensge, K./Lorig, B./Schreiber, D. (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Bundesinstitut für Berufsbildung – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Ausgabe 4/2008.
- Kelle, U. (2007): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In (Kuckartz, U./Grunenberg, H./Dresing, T. Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 50–64.
- Kelle, U. (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte, VS, Wiesbaden.
- Kopf, M./Leipold, J./Seidl, Tobias (2010): Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichung für Lehrende, Mainzer Beiträge für Hochschulentwicklung, Band 16, Mainz.
- Kuckartz, U./Ebert, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2009): Evaluation Online. Internetgestützte Befragung in der Praxis, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Springer VS, Wiesbaden.
- Kühne, M. (2005): *Das Praktikum aus der Perspektive der Anbieter: Ergebnisse einer Umfrage von Praktikumsanbietern in den Studiengängen Soziologie und Sozialpädagogik. Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 28(2), S. 270–283.
- Mayring, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken*. 6., überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim/Basel.
- Nerdinger, F./Blickle, G./Schaper, N. (2014): *Arbeits- und Organisationspsychologie*, Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- Roth, H. (1971), *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*, Schroedel, Hannover.
- Sarcelletti, A. (2007): *Humankapital und Praktika. Die Bedeutung des Kompetenzerwerbs in Praktika für den Berufseinstieg bei Universitätsabsolventen der Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 10. Jg., Heft 4/2007, S. 549–566.
- Sarcelletti, A. (2009): *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), Bamberg.
- Schaperunter, N./Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, HRK-Fachgutachten*.
- Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, J./Cording, L. (2016): *Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Fachgutachten für die HRK*.
- Soellner, R./Scheibner, N./Hapkemeyer, J./Fink, C. (2008): *Erwartungen an das Praktikum im Studium – Anregungen zur Entwicklung von Curricula*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3. Jg, Heft 4, S. 34–46
- Straka, G. A./Macke, G. (2009): *Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs*. Bundesinstitut für Berufsbildung – *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Ausgabe 2/2009.
- Wissenschaftsrat (2015): *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt*, Bielefeld.

Thi To-Uyen NGUYEN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschulstudien am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam. Als Projektevaluatorin beschäftigt sie sich mit der Wirksamkeit der Projekte unter Einsatz sozialwissenschaftlicher Methoden. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Evaluation in Lehre und Studium, Methoden der empirischen Sozialforschung und Hochschulforschung.

ORCID iD: 0000-0001-6857-8843

Kerstin Hille/Caroline Babbe/Marie Schneider

Fit für die Lehre. Und nun?

Eine Befragung der Teaching Professionals Programmabsolvent/innen

ABSTRACT: Anlässlich des zehnjährigen Jubiläums der Zertifikatsprogramme Teaching Professionals wurden die Absolvent/innen mittels eines Online-Fragebogens befragt. Dieser Werkstattbericht gibt erste Einblicke in die Ergebnisse zum Übergang des wissenschaftlichen Nachwuchses in berufliche Tätigkeitsfelder nach hochschuldidaktischer Weiterbil-

dung, auch im Hinblick auf den Stellenwert von Lehrqualifikation in Bewerbungs- und Berufungsverfahren.

KEYWORDS: Verbleibstudie, hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme, Nachwuchsförderung, Lehrqualifikation, Berufungsverfahren

1. Einleitung

1.1 Hintergrund: Zehn Jahre Teaching Professionals Programme

Die Potsdam Graduate School (PoGS) ist als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Potsdam (UP) das Kompetenz- und Beratungszentrum für junge und fortgeschrittene Wissenschaftler/innen. Bei der PoGS werden Promovierende, Promovierte sowie Erst- und Neuberufene beim Übergang in neue Tätigkeitsfelder und Aufgaben vielfältig unterstützt. So werden z. B. im Bereich Lehre jährlich die Teaching Professionals Programme angeboten. Diese hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramme richten sich gezielt an promovierende und promovierte Wissenschaftler/innen, die fit für Lehre werden wollen. Es handelt sich um drei zielgruppenspezifische, strukturierte Zertifikatsprogramme zur Entwicklung von Lehr- und Prüfungskompetenzen. 2010 im bundesweiten Stifterverband-Wettbewerb *Exzellente Lehre* ausgezeichnet und finanziell gefördert, konnten sie ab 2016 durch die BMBF-Mittel als QueLL-Teilprojekt (Qualität etablieren in Lehre und Lernen) weiterfinanziert werden. Dies ermöglichte auf organisationaler Ebene, zusammen mit Partnereinrichtungen wie dem Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb), ein kontinuierliches Professionalisierungsangebot für die Qualitätssteigerung in der Lehre an der UP zu etablieren. Zusätzlich zielen die Programme als Personalentwicklungsmaßnahme des wissenschaftlichen Nachwuchses neben der überfachlichen Kompetenz auch auf die Karriereentwicklung und berufliche Orientierung der Einzelnen ab (Briedis u. a. 2013, S. 48 ff.). Für eine erste Einschätzung, ob die Ziele durch die Teilnahme an den Teaching Professionals Programmen erreicht werden, wurden die ehemaligen Teilnehmenden aus den letzten zehn Jahren zum beruflichen Verbleib und den individuellen Effekten der Weiterbildungsteilnahme aus heutiger Sicht befragt. Erste Ergebnisse werden in diesem Werkstattbericht mit Fokus auf die individuellen Karrierewege vorgestellt.

1.2 Beschreibung der Teaching Professionals Programme

Die drei Programmlinien Junior (für Promovierende, JTP), Senior (für Postdocs und Neuberufene, STP) und International Teaching Professionals (für internationale Promovierende und Postdocs, ITP) sind einheitlich aufgebaut, um das Lehrhandeln systematisch zu professionalisieren: hochschuldidaktisches Training, die praktische Durchführung von Leh-

re, fachspezifisches Mentoring und das Vernetzen untereinander (Abbildung 1).

Abb. 1: Die Teaching Professionals Programmstruktur JTP, STP, ITP



Das hochschuldidaktische Training umfasst in jedem Programm ein Basiscurriculum an Workshops mit externen Dozent/innen zur Entwicklung kompetenzorientierter Lehre mit Themen wie „Hochschuldidaktische Grundlagen“, „Prüfen und Beraten“, „E-Learning“ sowie zusätzliche Workshops, die an die Teilnehmenden aus den jeweiligen Programmlinien angepasst sind. Zum Beispiel ist der ITP Workshop „Intercultural Competence in the Context of University Teaching“ eine passgenaue Ergänzung. Die Teilnehmenden werden unterstützt und intensiv begleitet, um ein Lehrkonzept in enger Verbindung zur eigenen Forschung zu entwickeln und in die Lehrpraxis umzusetzen. Dabei lernen sie unter anderem, Forschung und Lehre stärker miteinander zu verbinden. Besonders wichtig bei den multidisziplinär zusammengesetzten Teilnehmendengruppen ist die fachspezifische Begleitung und Beratung durch von den Teilnehmenden selbst ausgesuchten Mentor/innen an den jeweiligen Instituten. Sowohl mit den Mentor/innen als auch innerhalb der Gruppen hospitieren sich die Teilnehmenden gegenseitig, um ein strukturiertes Feedback zu ermöglichen. Für den fachübergreifenden Aus-

tausch wird zusätzlich das *Forum ProLehre* angeboten, wo sich die Teilnehmenden themenbezogen und auch informell vernetzen können. Das Programm schließt nach einem Jahr mit der Anfertigung einer schriftlichen Reflexion zur Erlangung des Zertifikats ab. Der Arbeitsumfang liegt insgesamt bei durchschnittlich 165 Arbeitseinheiten (1 Arbeitseinheit = 45 Minuten).

Die Angebote werden stetig bedarfsgerecht angepasst. Die Erfassung und Umsetzung der zielgruppenspezifischen Bedarfe erfolgt auf Basis von Online-Evaluationen sowie persönlichen Evaluationen in Form von Feedback-Gesprächen.

2. Kurzbeschreibung der Befragung

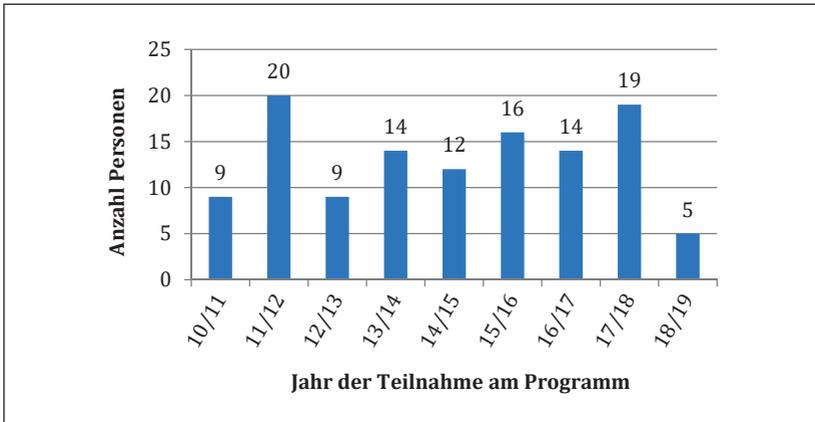
In Anlehnung an die Verbleibstudie zur German Academic International Network (GAIN)-Jahrestagung (Engin u. Reifenberg 2012) wurde die Teaching Professionals Befragung in Form einer Evaluation angelegt und als Online-Fragebogen versendet. Dieser bestand aus geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen und war in einer deutschen und englischen Version verfügbar. Befragt wurden die Teilnehmenden der Durchgänge 2010–2018, insgesamt 391 Alumnae und Alumni. Nachfolgend werden in einer deskriptiven Analyse die ersten Ergebnisse präsentiert, die Aussagen zum beruflichen und persönlichen Nutzen der Weiterbildungsteilnahme treffen.

3. Ergebnisse

3.1 Charakterisierung der Befragten

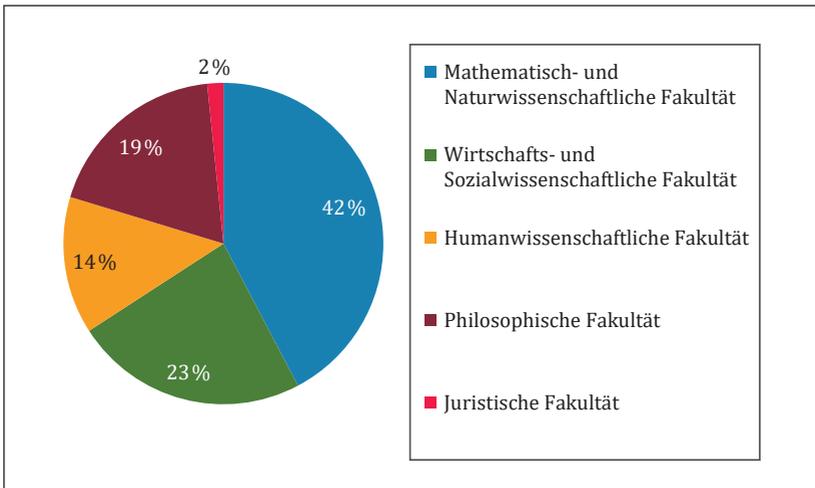
Insgesamt wurden 358 der insgesamt 391 Programmabsolvent/innen zur Online-Befragung eingeladen, der Rücklauf lag bei 35 % ($n = 124$). Die anderen konnten trotz Recherche aufgrund von ungültigen E-Mail-Adressen nicht erreicht werden. 115 Personen haben den Fragebogen vollständig abgeschlossen. An der Befragung nahmen insgesamt 64 Frauen und 51 Männer teil. Dabei waren 44 % JTP, 42 % STP und 13 % ITP Absolvent/innen vertreten ($n = 122$). Mit der Befragung konnten Teilnehmende aus allen Durchgängen von 2010/11 bis 2018/19 erreicht werden. Die Durchgänge 2011/12 und 2017/18 stechen mit 20 bzw. 19 Teilnehmenden etwas hervor (Abbildung 2).

Abb. 2: Jahr der Teilnahme der Befragten (n = 118)



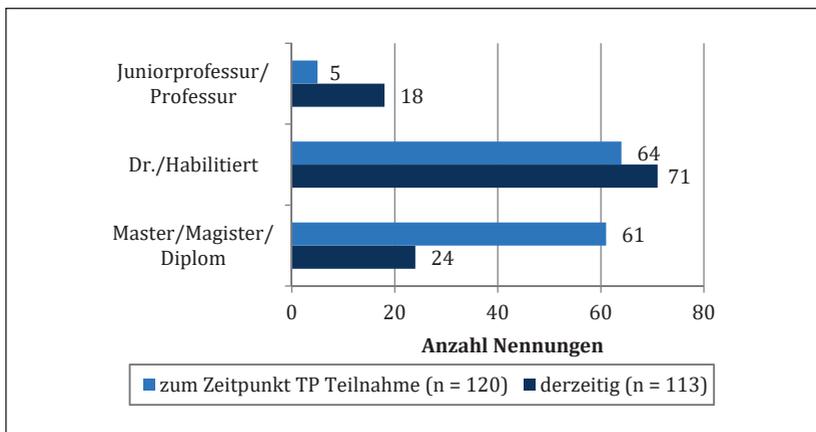
Im Jahrgang 2011/2012 gab es allerdings im Gegensatz zu den anderen Jahren je zwei Gruppen sowohl im JTP als auch im STP Programm. Die fachliche Zusammensetzung der Teilnehmenden war heterogen; es waren fünf Fakultäten der UP vertreten (Abbildung 3).

Abb. 3: Fakultätszugehörigkeit der Befragten zum Zeitpunkt der Programmteilnahme (n = 123)



Die Verteilung nach Fakultäten spiegelt dabei ungefähr die Größe der Fakultäten wider, sodass die Mathematisch-Naturwissenschaftliche als größte Fakultät mit 42 % der Befragten auch die stärkste Gruppe darstellte. Promovierende (n = 61) und Postdocs (n = 64) stellten erwartungsgemäß die größten Teilnehmergruppen, aber auch fünf Juniorprofessor/innen haben an den Programmen teilgenommen. Inzwischen hat die Mehrzahl der Befragten ihre Promotion abgeschlossen und 13 haben eine Professur erlangt (Abbildung 4).

Abb. 4: Die höchste wissenschaftliche Qualifikation der Programmteilnehmenden zum Zeitpunkt der Programmtteilnahme sowie deren derzeitige Qualifikation (n = 123)



3.2 Erwartungen an das Teaching Professionals Programm

Die wichtigste Motivation der Befragten, am Programm teilzunehmen, waren die Aspekte, „sich im Bereich Hochschullehre zu professionalisieren“ und „neue Anregungen für die Lehre zu erhalten“ (Tabelle 1). Aber auch das Zertifikat und der daraus möglicherweise entstehende Bewerbungsvorteil spielten eine wichtige Rolle. Interessant ist auch die Angabe zur beruflichen Orientierung, „ob Hochschullehre etwas für mich ist“ (n = 14).

Tab. 1: Bedeutung einzelner Aspekte für die Motivation zur Programmteilnahme (n = 120, Mehrfachnennungen möglich)

Motivation zur Programmteilnahme	Anzahl
Mich im Bereich Hochschullehre zu professionalisieren.	106
Neue Anregungen für die Lehre zu erhalten.	101
Einen Bewerbungsvorteil zu erhalten.	74
Das Zertifikat zu erhalten.	68
(Mehr) Austausch mit anderen Hochschullehrenden zu haben.	58
Mich auf meine anstehenden Lehraufgaben vorzubereiten.	57
Feedback zu meiner Hochschullehre zu bekommen.	56
Meinen Horizont zu erweitern.	52
Finanzielle Unterstützung.*	31
Mein Forschungsthema aufbereiten und vermitteln zu können.	23
Herauszufinden, ob Hochschullehre etwas für mich ist.	14
Studierende für mein Forschungsthema zu gewinnen.	6

* Zur Kompensation des zusätzlichen Aufwands während der Weiterbildung erhalten die Programmteilnehmenden eine finanzielle Unterstützung. In den Durchgängen 2010–2012 wurden Stipendien in Höhe von 1000 € ausgezahlt. Seit 2013 können die Teilnehmenden Fördermittel von bis zu 1000 € beantragen (z. B. Reisemittel, Hilfskraftmittel).

Bei 100 % der Teilnehmenden haben sich die Erwartungen voll und ganz bzw. eher erfüllt (n = 119). 98 % der Befragten würden das Programm persönlich weiterempfehlen, nur 2 % sind unentschlossen (n = 19).

3.3 Beruflicher Verbleib der Teaching Professionals

Die meisten ehemaligen Teaching Professionals sind zum Zeitpunkt der Befragung befristet angestellt (68 %), arbeiten in Vollzeit (76 %), in einer nicht-leitenden Position (58 %), hauptberuflich an einer Hochschule (77 %) und gehen keiner nebenberuflichen Tätigkeit (78 %) nach (Tabelle 2). Sechs haben zurzeit keinen Arbeitsvertrag. Von den 25 der Befragten (22 %), die einer nebenberuflichen Tätigkeit nachgehen, gaben 13 Tätigkeiten im Bereich Lehre an (52 %).

17 der Befragten (14 %) arbeiten zurzeit hauptberuflich im Ausland (n = 119), davon zwölf Befragte in Europa, einer in Asien und vier in den USA. Dabei handelt es sich um sieben Teilnehmende aus dem JTP, neun aus dem STP und einen aus dem ITP Programm.

Tab. 2: Fragen zum beruflichen Verbleib

Beruflicher Verbleib	Ja	Nein	Sonstiges	n
Sind Sie selbstständig?	7 %	93 %		115
Ist Ihr Vertrag unbefristet?	27 %	68 %	5 % keinen Ver- trag	116
Arbeiten Sie in Vollzeit?	76 %	24 %		116
Sind Sie hauptberuflich an einer Hochschule tätig?	77 %	23 %		115
Sind Sie in einer leitenden Position tätig?	31 %	58 %	11 % weiß nicht	116
Gehen Sie einer nebenberuflichen Tätigkeit nach?	22 %*	78 %		113

*Von den 22 % haben 52 % (13 Personen) Tätigkeiten im Bereich Lehre angegeben (n = 20).

Tab. 3: Derzeitiges oder letztes Tätigkeitsfeld der Befragten (n = 117)

Tätigkeitsfelder	Anzahl
Andere akademische Tätigkeit außerhalb der Professur mit Schwerpunkt Forschung	59
Andere akademische Tätigkeit außerhalb der Professur mit Schwerpunkt Lehre	20
Professur mit Schwerpunkt Forschung	16
Wissenschaftsverwaltung/-management	10
Professur mit Schwerpunkt Lehre	4
Professur mit gleichen Anteilen von Lehre und Forschung	2
Unterricht, Weiterbildung, Bildungsberatung	1
Beratende Tätigkeit in Politik und Wirtschaft	1
Andere Tätigkeit in der Wirtschaft	1
Tätigkeit in einer Nicht-Regierungsorganisation (NGO)	1
Ausgründung, Start-up	1
Verwaltung/Management im öffentlichen Dienst	1

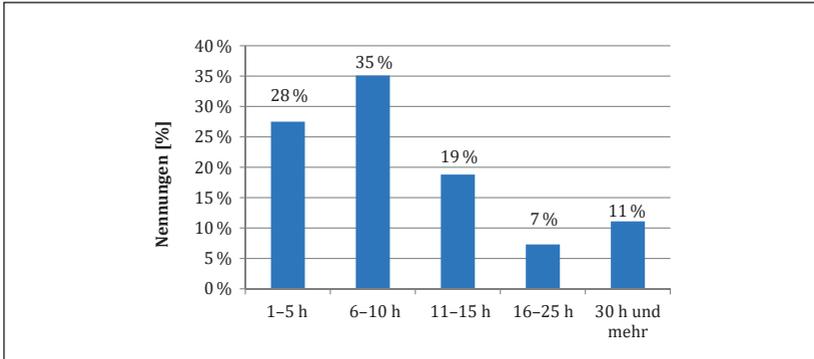
(In Anlehnung an Grünh u. a. 2009)

86 % der Befragten gehen weiterhin einer akademischen Tätigkeit nach (Tabelle 3), wobei der Anteil mit Schwerpunkt Forschung überwiegt (64 %). 21 % der ehemaligen Teaching Professionals sind dagegen schwerpunktmäßig in der Lehre aktiv.

Insgesamt gaben 84 (72 %) der Befragten an, dass Lehraufgaben Teil ihrer derzeitigen Tätigkeit sind (n = 116), wobei 37 % im Durchschnitt

mehr als zehn Stunden in der Woche mit Lehrtätigkeiten beschäftigt sind (Abbildung 5).

Abb. 5: Durchschnittliche Stundenanzahl in der Woche für Lehrtätigkeiten (n = 80)



55 % sind mit dem Umfang zufrieden und wünschen sich, dass der Anteil an Lehrtätigkeit gleich bleibt. 28 % würde gerne mehr Lehre und ein kleinerer Anteil von 17 % weniger Lehre geben (n = 113).

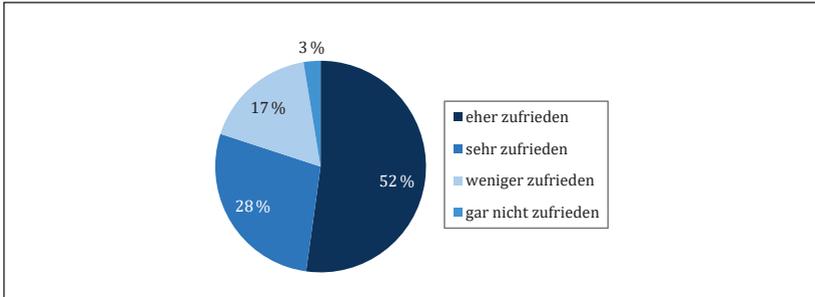
Die meisten der Befragten haben weitergehende Ziele für ihre Lehrqualifikationen (Tabelle 4). So möchten sich in Zukunft nicht nur viele im Bereich Lehre weiterbilden (n = 51), sondern auch Lehr-Kollaborationen eingehen (n = 42) bzw. Lehre im Ausland geben (n = 37). Aber auch Anträge für Lehrprojekte stellen (n = 26) und Publikationen zur Lehre veröffentlichen (n = 19) wurde von den Befragten häufiger genannt.

Tab. 4: Ziele in Bezug auf Lehre für die Zukunft (n = 111, Mehrfachnennungen möglich)

Antworten	Anzahl
Weitere Weiterbildungsveranstaltungen besuchen.	51
Lehr-Kollaborationen eingehen.	42
Lehre im Ausland geben.	37
Anträge für Lehrprojekte stellen.	26
Publikationen zu meiner Lehre veröffentlichen.	19
Mehr Lehre geben.	5
Andere Lehrformate anbieten.	3
Eigene Lehre weiter verbessern.	2
Keine.	15

80 % der Befragten sind mit ihrer aktuellen beruflichen Situation zufrieden. Nur 3 % sind gar nicht zufrieden (Abbildung 6).

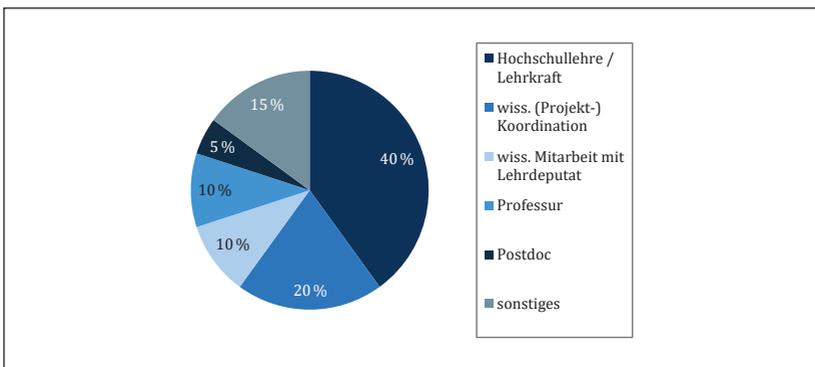
Abb. 6: Allgemeine Zufriedenheit der Befragten mit ihrer aktuellen beruflichen Situation (n = 115)



3.3.1 Bewerbungserfahrungen der Teaching Professionals

Von den Befragten haben nach der Programmteilnahme 74 ein Bewerbungsverfahren durchlaufen (n = 117). 65 % dieser Bewerbungen erfolgte auf Stellen im akademischen Bereich mit Lehrtätigkeiten (Abbildung 7), wobei es allerdings nur insgesamt 20 Nennungen dazu gab, die zusammengefasst wurden.

Abb. 7: Tätigkeitsfelder, in denen sich die Befragten, die nach der Programmteilnahme ein Bewerbungsverfahren durchlaufen haben, für eine Stelle beworben haben (n = 20)



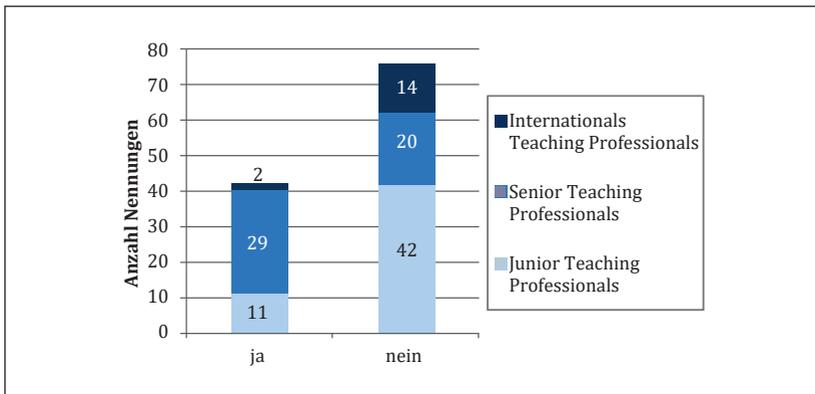
In den 74 Bewerbungsverfahren gab es bei 16 der Befragten eine Resonanz auf die Teilnahme am Teaching Professionals Programm, die folgenden *Kategorien* zugeordnet wurden: Sechs gaben an, dass das Zertifikat einen *direkten Einfluss auf den Erhalt der Stelle* hatte. Weitere acht bekamen im Bewerbungsverfahren dazu eine *positive Resonanz* und zwei gaben an, dass es *zur Kenntnis genommen* wurde.

3.3.2 Berufungserfahrungen der Teaching Professionals

Mehr als ein Drittel der Befragten ($n = 42$) haben nach der Programmteilnahme ein Bewerbungsverfahren durchlaufen (Abbildung 8). Den größten Anteil mit 29 stellten dabei erwartungsgemäß die STP Absolvent/innen dar.

In allen Bewerbungsverfahren war ein Nachweis der pädagogischen Eignung Teil des Prozesses (Tabelle 5). Fast alle Befragten mussten ein Lehrkonzept/Lehrportfolio einreichen ($n = 39$) und der überwiegende Anteil die eigene Lehrphilosophie darlegen ($n = 30$) oder Lehrevaluationsergebnisse einreichen ($n = 26$).

Abb. 8: Anzahl der Befragten, die ein Bewerbungsverfahren durchlaufen haben, aufgeschlüsselt nach Programmen ($n = 118$)



Mehr als die Hälfte hat eine Lehrprobe gegeben ($n = 24$). Von den 42 Befragten, die ein Bewerbungsverfahren durchlaufen haben, machten acht ergänzende Angaben zur Resonanz auf die didaktische Weiterbildung: Fünf erhielten eine *positive Resonanz* und bei drei Personen wurde sie *zur Kenntnis genommen* bzw. sie erhielten Nachfragen dazu.

Tab. 5: Aspekte der Lehrqualifikation als Teil des Berufungsverfahrens (n = 42, Mehrfachnennungen möglich)

Antworten	Anzahl
Lehrkonzept/Lehrportfolio einreichen	39
Eigene Lehrphilosophie darlegen	30
Lehrevaluationsergebnisse einreichen	26
Lehrprobe geben*	24
Resonanz auf meine Teilnahme am Teaching Professionals Programm erhalten	7
Resonanz auf andere hochschuldidaktische Qualifizierung/en erhalten	4
Gar nicht	0

*Zeitlicher Umfang: 10–25 Minuten (n = 15) bzw. 30–60 Minuten (n = 9).

4. Diskussion und Zusammenfassung

In diesem Werkstattbericht werden erste Ergebnisse der Befragung vorgestellt und der Status quo der durch die Befragung erreichten Teaching Professionals Absolvent/innen deskriptiv aufgezeigt. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss bei dieser Art von Datenerhebung der Response Bias beachtet werden. Dieser kann zu Verzerrungen führen, z. B. durch zeitliche Aspekte und soziale Erwünschtheit von Antworten. Diese Phänomene gehören zur subjektiven Ebene der Evaluation.

Die ersten Ergebnisse der Befragung werden anhand folgender Leitfragen andiskutiert: Welchen Stellenwert hat Lehre nach der Teilnahme am Teaching Professionals Programm individuell für die Absolvent/innen und für ihren beruflichen Verbleib? Welche Rolle spielt dabei das Teaching Professionals Zertifikat bzw. didaktische Weiterbildung, insbesondere bei Bewerbungs- und Berufungsverfahren?

Die Gruppe der Befragten spiegelt gut die tatsächliche Zusammensetzung der am Teaching Professionals Programm Teilnehmenden wider: Vertreten sind alle Jahrgänge, Programme (JTP, STP, ITP), verschiedene wissenschaftliche Qualifikationen, von promovierend bis zur Juniorprofessur, mit einer breiten fachlichen Zusammensetzung und nahezu gleichen Anteilen von Frauen und Männern. Die Ergebnisse der Befragung geben somit einen Eindruck über die gesamte Bandbreite der Programmteilnehmenden. Rückblickend haben sich die Erwartungen der befragten Teilnehmenden an die hochschuldidaktische Weiterbildung zu 100 % erfüllt. Nahezu alle Befragten würden diese auch weiteremp-

fehlen. Die meisten hatten vor allem inhaltliche Interessen, wie z. B. ihre Lehre zu professionalisieren und neue Anregungen für die Lehre zu erhalten. Aber auch Aspekte der individuellen beruflichen Orientierung, ob Hochschullehre etwas für die Person ist, sowie der Erhalt des Zertifikats spielten eine entscheidende Rolle.

Die meisten ehemaligen Teaching Professionals sind befristet angestellt, arbeiten in Vollzeit in einer nicht-leitenden Position, hauptberuflich an einer Hochschule und gehen keiner nebenberuflichen Tätigkeit nach. Dies sind typische Kennzeichen einer Tätigkeit im akademischen Mittelbau. Dabei ist zu beachten, dass nicht alle Absolvent/innen erfolgreich angeschrieben werden konnten. Wahrscheinlich war die Erreichbarkeit derjenigen, die noch im akademischen Bereich tätig sind, höher als bei denjenigen, die in andere Branchen gewechselt sind. Das Gleiche gilt vermutlich für solche, die zurzeit im Ausland tätig sind. Da ein Ziel vor allem des ITP Programms die Förderung der (internationalen) Mobilität der Absolvent/innen ist, könnte dies eine Erklärung für die unerwartet geringe Zahl an ITP Absolvent/innen sein, die eine Auslandstätigkeit angegeben haben. 80 % der Befragten sind mit ihrer beruflichen Situation zufrieden. Die meisten gehen einer akademischen Tätigkeit außerhalb der Professur nach, 18 % der Befragten wurden berufen. Der Großteil gibt zwar Forschung als Schwerpunkt der Tätigkeit an, aber immerhin ein Fünftel der Befragten auch den Schwerpunkt Lehre, davon vier Professuren. Insgesamt gibt es mit über 70 % einen hohen Anteil der Befragten, die weiterhin mit Lehraufgaben betraut sind. Mehr als ein Drittel beschäftigt sich mehr als zehn Stunden die Woche mit Lehrtätigkeiten. Mehr als die Hälfte ist mit diesem Umfang zufrieden, knapp 30 % würden gern mehr Lehrtätigkeiten übernehmen. Zusammenfassend formuliert hat bei den meisten der befragten Absolvent/innen Lehre auf individueller Ebene nach Programmteilnahme einen hohen Stellenwert. Dagegen scheinen die Lehrkompetenz im Allgemeinen und das Teaching Professionals Zertifikat im Besonderen in Stellenbesetzungsverfahren bei den Befragten keine ausschlaggebende Rolle zu spielen. Nur 23 % der Befragten, die ein Bewerbungsverfahren durchliefen, haben eine explizite Resonanz auf die Teaching Professionals Teilnahme erhalten. Dabei wurde nicht unterschieden, ob es sich um Stellen mit oder ohne Lehrtätigkeiten handelt. Lehrqualifikation kann mit all ihren Facetten aber bei unterschiedlichen Stellenprofilen relevant sein, ohne explizit genannt bzw. gefordert zu sein. In Berufungsverfahren zur Besetzung einer Professur dagegen sollten aus Sicht eines QueLL-Teilprojekts im Idealfall Lehr- erfahrung und -qualifikation ein entscheidender Faktor sein. Allerdings

erhielten nur 8 von 42 der Befragten mit dieser Erfahrung eine Resonanz (positiv bis neutral-interessiert) zur Teilnahme an der Didaktikweiterbildung. Der erhoffte Bewerbungsvorteil durch die Teaching Professionals Teilnahme ist nur bei sechs Bewerbungen und vier Berufungen explizit erwähnt worden. Allerdings sollte hier beachtet werden, dass die Auswahl-situation oft einer Blackbox gleicht und es selten einen Einblick gibt, welche Faktoren für eine erfolgreiche Bewerbung tatsächlich ausschlaggebend sind. Somit ist nur schwer zu erfassen, ob es durch die Teilnahme am Teaching Professionals Programm einen Bewerbungsvorteil gibt. Als Hinweis auf eine zunehmende Bedeutung von Lehrkompetenz in Berufungsverfahren kann gewertet werden, dass in allen Berufungsverfahren verschiedene Aspekte als Nachweis pädagogischer Eignung gefordert wurden: So musste der Großteil der Bewerber/innen ein Lehrkonzept, Lehrportfolio und Lehrevaluationsergebnisse vorlegen. Dies kann als Ergebnis von entwickelten und veröffentlichten Berufungsleitfäden gesehen werden, um die Qualität dieser Besetzungsverfahren kriteriengeleitet zu sichern. Die teilweise unterschiedlichen Erfahrungen der Befragten zeigen aber auch, dass weiterhin die Notwendigkeit besteht, vergleichbare Bedingungen an Hochschulen in Bezug auf die Relevanz der Lehrkompetenz für die Karrieren von Hochschullehrenden zu schaffen (Merkt 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese erste Auswertung der Befragungsdaten interessante Aspekte zum beruflichen Verbleib der Teaching Professionals Absolvent/innen hervorgebracht hat, bei denen es sich lohnt, diese in weiteren Schritten vertiefend zu untersuchen und zu diskutieren. Diese Erkenntnisse sollen einerseits helfen, die Teaching Professionals Programme weiterhin an die Bedarfe, Wünsche und beruflichen Perspektiven der Zielgruppen anzupassen. Andererseits soll damit noch besser der Outcome der Maßnahmen aufgezeigt und verstanden werden. Gute Anknüpfungspunkte bieten hier auch das 2019 entwickelte *Leitbild Lehre*¹ der UP, z. B. in Bezug auf interdisziplinäre Lehr-Kollaborationen der Programmteilnehmenden, sowie der Anschluss der UP an EDUC² – European Digital UniverCity und an die damit einhergehenden Lehrmöglichkeiten im internationalen Kontext.

1 <https://www.uni-potsdam.de/en/zfq/leitbildlehre.html> [Letzter Zugriff: 20. 02. 2020].

2 <https://www.uni-potsdam.de/de/international/projekte/european-digital-univercity-educ.html> [Letzter Zugriff: 25. 02. 2020].

Danksagung

Wir bedanken uns bei allen, die zum Gelingen der Teaching Professionals Programme und dieser Befragung beitragen: Programmteilnehmende, Mentor/innen, Dozent/innen, Gutachter/innen, sqb, ZfQ, hier besonders Thi Nguyen, Dr. Heike Küchmeister, Stifterverband, BMBF.

Literaturverzeichnis

- Briedis, K./Jaksztat, S./Schneider, J./Schwarzer, A./Winde, M. (2013): Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs: Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme. Edition Stifterverband, Essen.
- Engin, T./Reifenberg, D. (2012): Studie über den Verbleib von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der GAIN-Jahrestagung 2004–2011. Abschlussbericht für den DAAD Deutschen Akademischen Austauschdienst, Bonn.
- Gröhn, D./Hecht, H./Rubelt, J./Schmidt, B. (2009): Der wissenschaftliche ‚Mittelbau‘ an deutschen Hochschulen. Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen. Anstöße-Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin.
- Merkt, M. (2017): Die Bedeutung der akademischen Lehrkompetenz für die Karriereentwicklung von Hochschullehrenden – eine hochschuldidaktische Stellungnahme. GMS Journal for Medical Education. URL: <https://www.egms.de/static/de/journals/zma/2017-34/zma001125.shtml> [Letzter Zugriff: 17. 02. 2020].

Caroline BABBE arbeitet im Teilprojekt *Professionalisierung in der Lehre* in der Potsdam Graduate School. Dort koordiniert sie Weiterbildungsprogramme im Bereich Lehre (z. B. das Senior Teaching Professionals Programm) und Führung, die sich an Postdocs und Neuberufene richten. ORCID iD: 0000-0002-4318-3025

Marie SCHNEIDER arbeitet im Teilprojekt *Professionalisierung in der Lehre* in der Potsdam Graduate School. Dort koordiniert sie das Weiterbildungsprogramm International Teaching Professionals. ORCID iD: 0000-0003-1889-181X

Dr. Kerstin HILLE leitet in der Potsdam Graduate School den Bereich Weiterbildung und arbeitet im Teilprojekt *Professionalisierung in der Lehre*. Dort leitet sie das Weiterbildungsprogramm Junior Teaching Professionals Programm. ORCID iD: 0000-0001-8940-3460

An der Universität Potsdam wurden im Rahmen des Qualitätspakt Lehre-Projekts „Qualität etablieren in Lehre und Lernen (QueLL)“ Maßnahmen für eine Verbesserung der Studienbedingungen und eine Weiterentwicklung der Lehre und des Lernens durchgeführt. Die während der neunjährigen Projektlaufzeit thematisierten Fragestellungen, erarbeiteten Lösungsansätze und entsprechenden Erfahrungen werden im vorliegenden Sammelband in Form von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und Werkstattberichten dargestellt und diskutiert.

Die Beiträge spiegeln in ihrer thematischen Vielfalt unterschiedliche universitäre Übergangsphasen wider, wie in diesem Fall den Übergang in die Hochschule, Übergänge innerhalb der Hochschule (im Kontext der Organisationsentwicklung, der Weiterbildung akademischer Statusgruppen oder der Entwicklung einer digitalen Lehr-Lernkultur) und schließlich den Übergang in die Berufspraxis. Denn während der Projektlaufzeit hat sich gezeigt, dass die Gestaltung von Lehre und Lernen letztlich immer eine Gestaltung solcher Übergänge ist: sowohl zwischen den innerinstitutionellen Ebenen und Bereichen als auch zwischen Akteur/innen der Hochschule und schließlich ebenso innerhalb des Student Life Cycle. Weiterhin wird anhand der Beiträge deutlich, dass die Entwicklung von Lehre und Studium nicht als isolierte Aufgabe verstanden werden kann, sondern in die Strukturen und Prozesse der Universität hineinwirken und Formen der Zusammenarbeit etablieren sollte, die es braucht, um Projekte nachhaltig zu gestalten.

Ziel dieses Bandes ist es, zur Diskussion über Gelingensbedingungen einer nachhaltigen Entwicklung von Lehre und Lernen beizutragen. Damit richtet er sich an Akteur/innen aus der Hochschulleitung, an Lehrende und Forschende sowie Mitarbeitende des Third Space.

ISSN 2192-1075
ISBN 978-3-86956-498-2

Online

