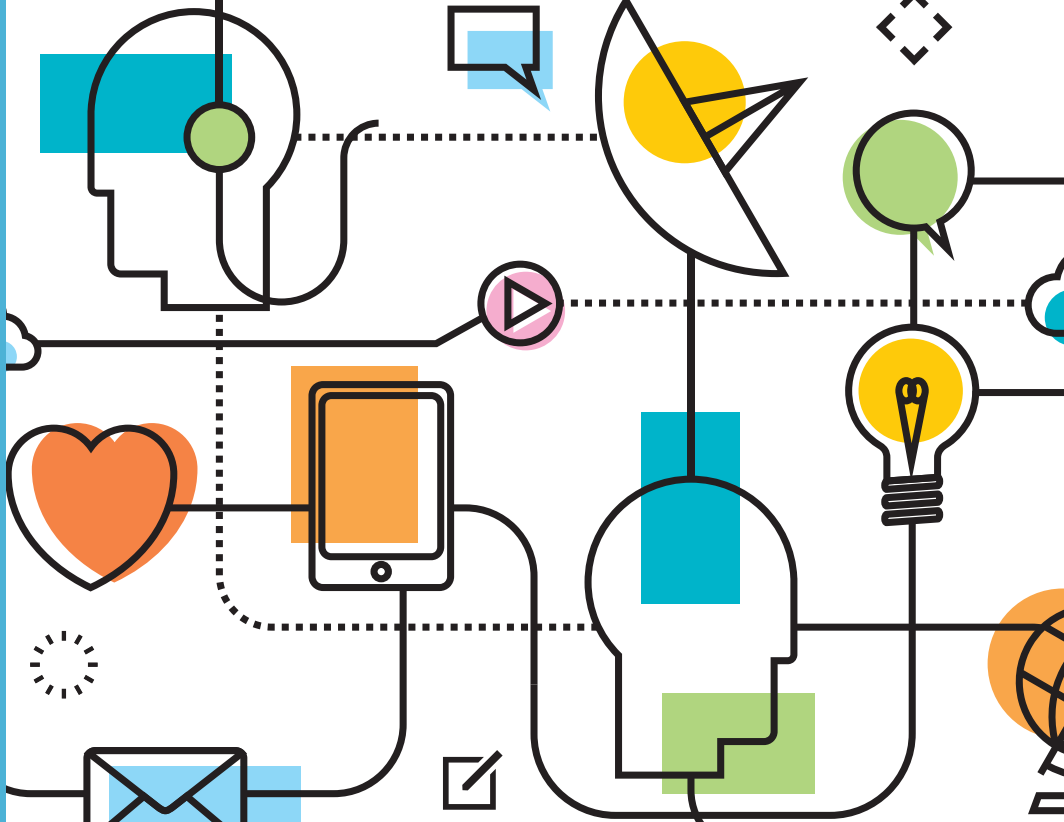


Marianne Merkt, Anne Lequy, Michael A. Herzog,  
Yongjian Ding, Christa Wetzel (Hg.)



# Organisationsentwicklung in der Hochschullehre

Praxisberichte zum Qualitätspakt-Lehre-Projekt  
der Hochschule Magdeburg-Stendal

**Marianne Merkt, Anne Lequy, Michael A. Herzog, Yongjian Ding,  
Christa Wetzel (Hg.)**

# **Organisationsentwicklung in der Hochschullehre**

**Praxisberichte zum Qualitätspakt-Lehre-  
Projekt der Hochschule Magdeburg-Stendal**



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL16094 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

© 2020 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Covermotiv:  
kycstudio/iStockphoto

Bestell-Nr.: 6004704  
ISBN: 978-3-7639-6034-7 (Print)  
ISBN: 978-3-7639-6035-4 (E-Book)

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

---

# Inhalt

<i>Marianne Merkt, Anne Lequy, Michael A. Herzog, Yongjian Ding &amp; Christa Wetzel</i> Vorwort .....	5
<i>Anne Lequy &amp; Matthias Morfeld</i> Einleitung .....	7
<b>Teil I: Praxisbeispiele aus Studium und Lehre .....</b>	<b>15</b>
<i>Cornelia Breitschuh, Katja Eisenächer, Steffen Henning &amp; Christa Wetzel</i> Unterstützung von Studierenden in der Studieneingangsphase – den Einstieg erleichtern, Vorkenntnisse auffrischen, Studieren lernen .....	17
<i>Anja Bethmann, Steffen Henning &amp; Elke Mähliß-Galler</i> Die Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens: Konzeptionen und Herausforderungen in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften .....	39
<i>Peter-Georg Albrecht, Steffen Henning &amp; Martin Nowak</i> Forschend, problembasiert und gemeinwohlorientiert: Wege und Widerstände bei der Sensibilisierung für und der Entwicklung von Lehren und Lernen in verschiedenen Hochschulkontexten .....	59
<i>Cornelia Breitschuh, Leonore Franz, Michael A. Herzog, Bernhard Hubrig, Vivian Reising &amp; Sabine Spohr</i> Digitalisierung in der Hochschullehre .....	75
<b>Teil II: Qualifizierung und Studiengangsentwicklung .....</b>	<b>93</b>
<i>Matthias Kraut &amp; Christa Wetzel</i> Studentische Peer-Learning-Angebote an der Hochschule Magdeburg-Stendal ..	95
<i>Christa Wetzel &amp; Marianne Merkt</i> Systematisch und nach Interesse – Hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote für Lehrende .....	115
<i>Christa Wetzel &amp; Matthias Kraut</i> Studium und Lehre gemeinsam verändern – Angebote für Lehrende zur Studiengangs- und Curriculumentwicklung .....	133

<i>Katja Eisenächer, Nicole Franke, Leonore Franz, Michael A. Herzog &amp; Klaus Magarin</i> Praxisprojekte zur Studiengangs- und Curriculumentwicklung .....	147
<b>Teil III: Reflexion und Qualitätsentwicklung</b> .....	169
<i>Marianne Merkt, Heike Kanter &amp; Katja Eisenächer</i> Angewandte Hochschulforschung und Reflexion der Lehre als Teil eines Qualitätsentwicklungssystems in Studium und Lehre .....	171
<i>Jürgen Brekenkamp, Bernhard Hubrig, Heiko Moschner, Wolfgang Patzig</i> & <i>Ulrike Schmalreck</i> Von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung .....	195
<i>Peter-Georg Albrecht &amp; Marianne Merkt</i> Strategische Netzwerkförderung in der Hochschullehre als Teil der Organisa- tionsentwicklung .....	211
<b>Abschluss</b> .....	221
<i>Yongjian Ding &amp; Michael A. Herzog</i> Fazit und Ausblick .....	223
<i>Anne Lequy &amp; Matthias Morfeld</i> Von überraschenden Innovierungen im Projektverlauf – Ein Rückblick aus Sicht der Initiator:innen .....	229
<b>Anhang</b> .....	235
Abkürzungsverzeichnis .....	237

# Vorwort

MARIANNE MERKT, ANNE LEQUY, MICHAEL A. HERZOG,  
YONGJIAN DING & CHRISTA WETZEL

Im Juni 2018, also gut zwei Jahre vor Ende des Qualitätspakt-Lehre-Projekts Qualität<sup>2</sup> der Hochschule Magdeburg-Stendal fand ein Klausurtag mit über 20 Projektmitarbeiter:innen aus allen Fachbereichen, aus dem Qualitätsmanagement sowie aus dem Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung (ZHH) statt. Es stellte sich die Frage, was eigentlich über die vielen Einzelprojekte, Maßnahmen und Angebote hinaus an der Hochschule Magdeburg-Stendal entstanden sei. Welche thematischen Schwerpunkte hatten sich entwickelt? Wo hatten sich gemeinsame Perspektiven und Erkenntnisse ergeben? Denken und diskutieren die Lehrenden heute anders über Lehre und Studium als noch vor zehn Jahren? Was sollte auch nach Ende der Förderung bestehen bleiben? Ein erstes Brainstorming in der Großgruppe ergab bereits Stichworte wie Studieneingangsphase, Third Mission und Transfer, Reflektion der Hochschullehre, Selbstverständnis, Treiber:innen und Netzwerke, wissenschaftliches Arbeiten, Digitalisierung und Curriculumentwicklung und hochschuldidaktische Qualifizierung.

Darauf folgte ein recht langer Diskussionsprozess zur Zielklärung. Welche Leserschaft wollte man mit der Publikation erreichen? Um welche Fragen sollte es gehen? Wie war das ganze Unterfangen zu strukturieren? Nach diesem intensiven Suchprozess fand eine kreative Clusterbildung statt, die letztendlich zu den Autor:innenteams in den drei großen Teilbereichen Praxisbeispiele aus Studium und Lehre, Qualifizierung und Studiengangsentwicklung sowie Reflexion und Qualitätsentwicklung führten. Langwierige inhaltliche Abstimmungsprozesse, Veränderungen in den Teamzusammensetzungen, gegenseitiges Korrekturlesen und gegenseitige Motivation, den Schreibprozess über das Alltagsgeschäft in den Projekten nicht zu vergessen, prägten die nächste Phase dieses Publikationsprozesses. Schließlich war das Ergebnis noch mit der Leitungsebene, also den Projektleitungen und der Hochschulleitung und mit deren Beiträgen abzustimmen.

Unser Dank geht an dieser Stelle an alle Studierenden, Lehrenden und Mitarbeiter:innen der Hochschule Magdeburg-Stendal, die von 2011 bis 2020 mit dem Projekt Qualität<sup>2</sup> zusammengearbeitet und zum Projekterfolg beigetragen haben. Für ihr besonderes Engagement danken wir den Leiter:innen der Teilprojekte in den Fachbereichen und den Mitgliedern der Lenkungsgruppe des QPL-Projekts in der Hochschule. Wir danken ebenfalls den Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirats, die das Projekt Qualität<sup>2</sup> über die Jahre begleitet und kritisch-konstruktiv beraten haben: Außerdem gilt unser Dank dem BMBF und dem DLR Projektträger, die das Projekt finanziell gefördert und administrativ betreut haben.

Nicht zuletzt danken wir allen QPL-Mitarbeiter:innen, die sich seit 2011 im ZHH und in den Fachbereichen der Hochschule für die Erreichung der Ziele des Projekts Qualität2 eingesetzt haben, ganz besonders aber Simone Winkler und Ina Hanke. Ohne sie wären die berichteten Ergebnisse nicht zu erzielen gewesen.

Für die Redaktion sind wir schließlich Peter-Georg Albrecht, Anja Bethmann, Martin Nowak und Lisa Taube zu Dank verpflichtet sowie Yvonne Bönninger und Martin Groß für die Erstellung von Abbildungen.

Stolz können wir Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, nun das Ergebnis präsentieren. Wir meinen, der lange Such-, Diskussions- und Schreibprozess hat sich gelohnt.

Aber lesen Sie selbst.

# Einleitung

ANNE LEQUY & MATTHIAS MORFELD

## Gliederung

1	Von Bologna zum Qualitätspakt Lehre – Befunde und Diskurse zur Hochschulentwicklung bis 2011 . . . . .	7
2	Der Qualitätspakt Lehre an der Hochschule Magdeburg-Stendal . . . . .	9
3	Berichte aus der Umsetzung des QPL-Projekts in diesem Band . . . . .	11

## 1 Von Bologna zum Qualitätspakt Lehre – Befunde und Diskurse zur Hochschulentwicklung bis 2011

1999 wurde im italienischen Bologna von 29 europäischen Bildungsminister:innen eine Erklärung unterschrieben, die die Weiterentwicklung der nationalen Hochschulsysteme in Europa in den Fokus nahm. Der dadurch angestoßene Bologna-Prozess hatte das Ziel, Fachkräfte und den wissenschaftlichen Nachwuchs für den Arbeitsmarkt besser zu qualifizieren. Der Prozess zielte auf Studierende, war aber auch an das Hochschulpersonal adressiert. Um das zentrale Ziel zu erreichen, musste eine europaweit einheitliche Grundstruktur im Kontext des Studiums geschaffen werden. Dazu zählten das zweistufige Studiensystem mit Bachelor und Master, die Qualitätssicherung auf der Grundlage gemeinsamer Standards und Richtlinien, Transparenzinstrumente, Qualifikationsrahmen, Diploma Supplement und ECTS.

Der erforderliche umfassende Reformprozess wurde unterstützt durch die Schaffung weiterer Studienplätze im Rahmen des *Hochschulpakts* sowie durch den *Qualitätspakt Lehre*. Zu diesem erklärte die damalige Bundesregierung am 28.12.2009, dass an einigen Hochschulen eine gute Studierbarkeit und die Flexibilisierung der Studiengänge noch nicht in ausreichendem Maße gegeben seien. Außerdem erklärte sie, dass in diesem Zusammenhang ein gemeinsames Programm mit den Ländern gestaltet werden sollte, um die Lehre, in Qualität und Betreuungsrelation, zu verbessern (vgl. Bundesregierung, 2009).

Studien, die die Initiierung eines solchen Programms nahelegten, wurden bspw. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im November 2009 vorgelegt. Der sogenannte „Ländercheck. Der lange Weg nach Bologna“ verglich die Bundesländer in den Facetten der Umsetzung der neuen Studienstruktur, des jeweiligen Praxisbezugs, der Weiterbildungsmöglichkeiten, der studentischen Mobilität und globalen Attraktivität. Dabei zeigten sich bezogen auf die Qualität der Lehre große Differenzen zwischen den Bundesländern (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, 2010).

Eine weitere Studie wurde vom BMBF mit dem Titel „Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz“ herausgegeben. Diese war von der Arbeitsgemeinschaft Hochschulforschung der Universität Konstanz Ende 2009 erstellt worden und bezog sich auf Erhebungen aus dem Zeitraum von 2006 bis 2008 (BMBF, 2009). Ein relevantes Ergebnis, das für die Installation eines Qualitätspakts Lehre sprach, war unter anderem, dass der Anteil der Studierenden, die sich etwas oder ernsthaft mit einem Abbruch des Studiums befasst hatten, bei nunmehrigen Bachelor-Studierenden höher (26 %) als bei Diplom-Studierenden (20 %) war. Zur Weiterführung der Reform der Hochschulen hoben die befragten Studierenden darüber hinaus folgende Bedingungen als wichtig hervor: ein Pflichtpraktikum für jeden Studiengang (66 %), Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft (56 %) und die Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal (51 %) (BMBF, 2009).

Am 30.09.2010 wurde die Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über ein gemeinsames „Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“, abgekürzt zu „Qualitätspakt Lehre“ (QPL) beschlossen (vgl. BMBF, 2010). Übergeordnetes Ziel des Programms war, die Betreuung der Studierenden und die Lehrqualität an Hochschulen zu verbessern. Weitere spezifischere Programmziele waren erstens eine „Verbesserung der Personalausstattung von Hochschulen für Lehre, Betreuung und Beratung“, zweitens die „Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung [des] Personals für die Aufgaben in Lehre, Betreuung und Beratung“ und drittens die „Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre“ (BMBF, 2010, § 1). Durch den Qualitätspakt Lehre sollten zusätzliche Mittel für die Qualitätssicherung und -verbesserung der Hochschullehre und für die Verbesserung der Betreuungsrelationen bereitgestellt werden. Gefördert werden sollten Hochschulen, die ein Konzept für ein Projekt mit verschiedenen Maßnahmen vorlegen konnten, das einen qualitativen Mehrwert im Vergleich zur Ausgangslage, eine Konsistenz zu Profil und Leitbild der Hochschule, Nachhaltigkeit der Maßnahmen sowie eine Prozessbegleitung, die zur Zielerreichung führt, aufwies. Auch gemeinsame Verbundanträge mehrerer Hochschulen waren möglich.

Die erste Förderperiode des Qualitätspakts Lehre lief von 2012 bis 2016 und es kam zu einer Förderung von 189 Hochschulen aus allen Bundesländern (78 Universitäten, 78 Fachhochschulen und 30 Musik- und Kunsthochschulen). Für die zweite Förderperiode bis Ende 2020 wurden die Fortsetzungsanträge von 156 Hochschulen ausgewählt: 71 Universitäten, 61 Fachhochschulen sowie 24 Kunst- und Musikhochschulen konnten ihre erfolgreichen Konzepte weiterentwickeln und auf weitere Bereiche ihrer Hochschule ausdehnen.<sup>1</sup>

---

1 Vgl. <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> (aufgerufen am 03.01.2020).

## 2 Der Qualitätspakt Lehre an der Hochschule Magdeburg-Stendal

Die Hochschule Magdeburg-Stendal hat sich 2011 unter Federführung der damaligen Prorektorin für Studium und Lehre, Frau Prof. Dr. Anne Lequy, an der Ausschreibung beteiligt. Frau Prof. Lequy stellte im Januar 2011 gemeinsam mit Herrn Prof. Dr. Matthias Morfeld ein Team zusammen, das einen entsprechenden Förderantrag unter dem Titel „Qualitätssteigerung im Spannungsfeld von didaktischer Kompetenz und Modularisierung als Folge des Bologna-Prozesses“ erarbeitete. Dieser wurde im Februar 2011 eingereicht. Der positive Förderbescheid erreichte die Hochschule Magdeburg-Stendal am 17. Mai 2011. Gefördert wurden Gesamtkosten in Höhe von 5,25 Mio. EUR für den Zeitraum vom 01.10.2011 bis 30.09.2016. Zudem beteiligte sich die Hochschule am gemeinsamen Verbundantrag der Hochschulen in Sachsen-Anhalt, „Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre“ (HET LSA<sup>2</sup>), der ebenfalls erfolgreich war.

Frau Prof. Dr. Gilian Gerke, Prorektorin für Studium und Lehre in den Jahren 2014/15, erarbeitete unter Beteiligung von Frau Prof. Dr. Marianne Merkt im Frühjahr 2015 den Folgeantrag, der im Mai 2015 eingereicht wurde. Auch dieser Antrag wurde positiv beschieden. Mit dem Förderbescheid vom 15. Juni 2016 erhielt die Hochschule Magdeburg-Stendal weitere 4,9 Mio. EUR für die Zeit vom 01.10.2016 bis 31.12.2020. Auch der ebenfalls erneut eingereichte Verbundantrag HET LSA war ein zweites Mal erfolgreich.

Der im Jahr 2011 gestellte Antrag zur ersten QPL-Förderperiode fußte auf Kern- daten des hochschulinternen Controllings und einer Bewertung der damals an der Hochschule vorhandenen Qualitätssicherungsinstrumente. Durch eine Analyse dieser Daten konnten drei Problemfelder identifiziert werden, für deren Priorisierung – neben weiteren Studien (z. B. HIS, 2010; Pohlenz & Seyfried, 2010) – vor allem die Qualitätsbewertung durch die Studierenden herangezogen wurde.

- *Problemfeld 1: Lehrqualität* (Didaktik und Struktur): Mittels der vorhandenen Qualitätssicherungsinstrumente ließ sich erkennen, dass für die Hochschule in den Bereichen Didaktik und Struktur Handlungsbedarf bestand. Dabei wurde die Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase in den Mittelpunkt gestellt – nicht zuletzt, um Studienabbrüche zu verhindern, die auf Leistungsproblemen beruhten (vgl. Hochschule Magdeburg-Stendal, 2011, S. 5).
- *Problemfeld 2: Personal* (Überlast): Im Qualitätssicherungsinstrument Balanced Score Card und den darin enthaltenen Daten des hochschulinternen Controllings konnten Überlasten vor allem in den Fachbereichen Bauwesen und Wirtschaft identifiziert werden, die zu schlechten Betreuungsverhältnissen führten (ebd.).
- *Problemfeld 3: Anforderungen der Praxis* (Output): Der Bedarf regionaler Unternehmen an Absolvent:innen, z. B. im Bauwesen, wurde in der Schwer-

---

2 S. zum Verbundprojekt <https://www.vielfalt-in-studium-und-lehre.de/> (aufgerufen am 03.01.2020).

punktsetzung von Studiengängen häufig vernachlässigt. Entscheidungen über Lerninhalte und Personal wurden allzu häufig ohne Berücksichtigung von Markteinflüssen und -entwicklungen getroffen (vgl. ebd.).

Zur Bearbeitung dieser Problemfelder plante die Hochschule die Einrichtung eines Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung (ZHH), das an den bisherigen Entwicklungen (wie bspw. der zentralen Lehrveranstaltungsevaluation) und Bemühungen zur Qualifizierung anknüpfen und eine steuernde und beratende Rolle innerhalb der Hochschule einnehmen sollte. Dieses Zentrum (zunächst als ZLH – Zentrum für Lehrqualität und Hochschuldidaktik – bezeichnet und später in ZHH umbenannt) sollte eine zentrale Anlaufstelle für alle Lehrenden sein und z. B. neuen Lehrkräften und dem gesamten Lehrpersonal an der Hochschule ein hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm anbieten. Außerdem sollte es als Übersetzer der Lehrveranstaltungsevaluation tätig werden und die Fachbereiche mit dem Ziel der Verbesserung der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs sowie des Aufbaus und der Struktur der Studiengänge unterstützen (vgl. Hochschule Magdeburg-Stendal, 2011, S. 7 f.).

Aus den datengestützten Erkenntnissen wurden für den Antrag folgende drei Entwicklungsszenarien für die erste Phase der Projektlaufzeit abgeleitet:

- Am ZHH wurde eine außerplanmäßige „Professur für Lehr- und Lernforschung sowie deren Umsetzung“ eingerichtet und mit einer Assistenz und wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen ausgestattet, die passende Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote für die Lehrenden der Hochschule entwickeln und bereitstellen sollten.
- Außerdem wurden zusätzliche Professuren und Stellen für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben geplant, die dort eingesetzt werden sollten, wo an der Hochschule Überlasten zu beobachten waren.
- Bei der Übertragung von innovativen Ergebnissen sollte das neue Zentrum eine Berater- und Vermittlerrolle übernehmen. Geplant wurde diese insbesondere in den Handlungsfeldern E-Learning, Diversity Management und Internationalisierung zu Hause (vgl. Hochschule Magdeburg-Stendal, 2011, S. 8 ff.).

Für den 2015 gestellten Antrag für die zweite QPL-Förderperiode wurden ausgehend von einer intensiven Evaluation der Angebote und Maßnahmen der ersten Projektphase „die Ziele für die zweite Projektphase neujustiert“ (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2015, S. 1). Zentrales Ziel war nun die „Entwicklung der Studienstrukturen mit Orientierung an der Kompetenzentwicklung der Studierenden, insbesondere in der Studieneingangsphase, entlang des student lifecycle“ (ebd.).

- Die zwischen 2011 und 2015 aufgebauten Maßnahmen, Strukturen und Entwicklungsprozesse sollten so in einen Qualitätskreislauf integriert werden, „dass [die Hochschule] ihre Studiengänge zukünftig nicht nur qualitativ opti-

mieren, sondern auch innovativ auf Veränderungen im Hochschulkontext antworten kann“ (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2015, S. 13).

- Das erforderte auch, das Qualitätsmanagement in Studium und Lehre weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 14).
- Neu und zusätzlich wurden mehrere Teilprojekte beantragt, die direkt in den Fachbereichen angesiedelt sein sollten. Diese Teilprojekte setzten Entwicklungsprozesse fort, die im Kontext der ersten Phase des Projekts Qualität<sup>2</sup> entstanden waren.
- Nicht zuletzt wurde angestrebt, die Studierenden intensiver in die Projektarbeit der geplanten Fachbereichs- und ZHH-Maßnahmen einzubeziehen (vgl. ebd., S. 24f.).

### 3 Berichte aus der Umsetzung des QPL-Projekts in diesem Band

Seit der ersten Antragstellung sind neun Jahre vergangen und die Laufzeit der QPL-Förderung neigt sich dem Ende zu. In diesem Band reflektieren Mitarbeiter:innen des Projekts Qualität<sup>2</sup>, zum Teil gemeinsam mit Kolleg:innen aus den Fach- und Servicebereichen, die geleistete Arbeit. In Praxisberichten beschreiben sie entwickelte und implementierte Projekte, Maßnahmen und Angebote sowie Forschungsergebnisse und Strukturveränderungen, die erreicht, und neue Vernetzungen, die aufgebaut wurden. Sie ziehen Bilanz, welcher Beitrag zur Qualitätsentwicklung an der Hochschule Magdeburg-Stendal erbracht wurde.

Der Band wird eröffnet durch die Darstellung einer Reihe von *Praxisbeispielen aus Studium und Lehre* (Teil I).

*Studierendenunterstützung.* Im Beitrag von Cornelia Breitschuh, Katja Eisenächer, Steffen Henning und Christa Wetzel geht es um Unterstützungsangebote für Studienanfänger:innen. Vorgestellt werden ein Projekt der individuellen Studierendenunterstützung im Fach Mathematik in Ingenieurstudiengängen, ein Projekt zur Berufsfeldorientierung im Bereich Bauingenieurwesen bereits in den ersten Monaten des Studiums sowie ein Projekt zur Förderung der interkulturellen Kompetenz bereits vor Studienbeginn. Durch die verschiedenen Angebote wird dazu beigetragen, die Studierfähigkeit zu erhöhen, sich des hohen Praxisbezugs des Studiums bewusst zu werden und so eigene Studienziele zu festigen und im Studium gut mit den heterogenen Mitstudierenden zu kooperieren.

*Wissenschaftliches Arbeiten.* Der Beitrag von Anja Bethmann, Steffen Henning und Elke Mähltz-Galler behandelt die Implementation neuer Studienangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten. In einem ingenieurwissenschaftlichen und einem wirtschaftswissenschaftlichen Lehrprojekt wurden Studierende an die wissenschaftliche Recherche, die fachwissenschaftliche Erhebung und Analytik sowie Art und Weise der Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse herangeführt. Die Autor:innen des Beitrags berichten von ihren Erfahrungen bei der Konzeption, Einführung und

Durchführung ihrer Lehrveranstaltungen und den Anstrengungen, Akzeptanz für dieses Angebot zu gewinnen.

*Third Mission.* Peter-Georg Albrecht, Steffen Henning und Martin Nowak stellen zwei praxisbezogene Sensibilisierungs- und Entwicklungsprojekte vor, die einen Beitrag zur Third Mission der Hochschule leisten: eine Analyse der problemlösenden Einbeziehung von Alumni in einem ingenieurwissenschaftlichen und eine Analyse der Praktikumsbetreuung von Studierenden in einem human- bzw. sozialwissenschaftlichen pädagogischen Studiengang. Die Autoren zeigen, welche Wege zu gehen und welche Widerstände zu überwinden waren, damit Studierende und Lehrende die neuen Angebote annehmen.

*Digitalisierung in der Hochschullehre.* Der Beitrag von Cornelia Breitschuh, Leonore Franz, Michael A. Herzog, Bernhard Hubrig, Vivian Reising und Sabine Spohr ist den Herausforderungen der Digitalisierung in der Lehre gewidmet. Im Beitrag werden neben dem Moodle-Service verschiedene Praxisbeispiele vorgestellt, die zeigen, wie digitale Lehre die Präsenzlehre und kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsplanung durch eine adäquate technische sowie hochschul- und mediendidaktische Infrastruktur unterstützen kann.

Im zweiten Teil des Bandes werden Angebote zur *Qualifizierung* von studentischen Peers und Hochschullehrenden sowie zur *Studiengangsentwicklung* vorgestellt.

*Studentische Peer-Angebote.* Matthias Kraut und Christa Wetzel beschreiben die verschiedenen studentischen Peer-Angebote, die im Rahmen des QPL-Projekts seit 2012 an der Hochschule Magdeburg-Stendal entwickelt, erprobt und eingesetzt wurden. Der Fokus liegt auf dem Mentoring-Programm und der Qualifizierung von Tutor:innen.

*Hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote für Lehrende.* Der Beitrag von Christa Wetzel und Marianne Merkt ist drei Angeboten für Hochschullehrende gewidmet, die hinsichtlich Konzept, Umsetzung, Teilnahme und Evaluation vorgestellt werden: das ZHH-Zertifikat Hochschuldidaktik, die Hochschuldidaktischen Wochen und spezifische Angebote für Neuberufene. Diskutiert werden Hemmnisse und Erfolgsfaktoren für die individuelle und kollektive Qualifizierung von Lehrenden als Grundlage für eine fundierte Qualitätsentwicklung einer Hochschule.

*Studiengangs- und Curriculumentwicklung.* In zwei Beiträgen werden Ansätze zur Weiterentwicklung von Studiengängen bzw. Curricula vorgestellt, die auf unterschiedliche Weise und unterschiedlichen Ebenen zur Qualitätsentwicklung im Bereich Studium und Lehre beitragen. Christa Wetzel und Matthias Kraut beschreiben die Entwicklung hochschulweiter Unterstützungs- und Beratungsangebote des ZHH für Lehrende (u. a. Curriculumwerkstatt). Anschließend stellen Katja Eisenächer, Nicole Franke, Leonore Franz, Michael A. Herzog und Klaus Magarin drei Praxisbeispiele vor: erstens die hochschulweite Verankerung von Nachteilsausgleichen in Studien- und Prüfungsordnungen, zweitens die Diskussion und Erforschung studentischer Studienzeitmodelle im Zusammenhang mit Überlegungen zu einer Einführung von Blockmodulen am Fachbereich Wirtschaft und drittens die Konzeption

und Implementation eines englischsprachigen Internationalen Semesters für Studierende, ebenfalls am Fachbereich Wirtschaft.

Teil III – *Reflexion und Qualitätsentwicklung* – umfasst Beiträge, die in fach- und fachbereichsübergreifender Perspektive die Qualitätsentwicklung an der Hochschule beleuchten.

*Reflexion der Hochschullehre.* Marianne Merkt, Heike Kanter und Katja Eisenächer stellen wissenschaftliche Analysen von Reflexionsformaten, wie sie eine angewandte Hochschulforschung benötigt, vor. Der erste Teil ist der Darstellung der Erkenntnisse aus drei geförderten Begleitforschungsprojekten sowie zwei von Studierenden durchgeführten Evaluationsprojekten gewidmet. Im zweiten Teil des Beitrags werden zwei Reflexionsformate über Lehre und Lernen beschrieben, die begleitet und wissenschaftlich untersucht wurden. Abschließend wird diskutiert, welche Funktion diese Elemente in einem Qualitätsentwicklungssystem für Studium und Lehre übernehmen können.

*Qualitätsentwicklung.* Jürgen Brekenkamp, Bernhard Hubrig, Heiko Moschner, Wolfgang Patzig und Ulrike Schmalreck zeichnen den Weg der Hochschule Magdeburg-Stendal von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung nach. Zunächst werden die an der Hochschule eingeführten qualitätssichernden Verfahren der leistungsorientierten Mittelverteilung, des Kapazitätsmodells und der Lehrevaluation dargestellt, wobei besonders auf die Kriterien für eine Akzeptanz der Instrumente eingegangen wird. In der Diskussion skizzieren die Autor:innen, welchen Beitrag die Verfahren zur Qualitätsentwicklung leisten und wie sie miteinander zu verzahnen sind bzw. beim Aufbau eines Qualitätsentwicklungssystems bereits verknüpft sind.

*Netzwerkförderung.* Peter-Georg Albrecht und Marianne Merkt zeigen am Beispiel der Kompetenzorientierten Lehr- und Studiengangsentwicklungsförderung (KomFö), wie eine Netzwerkbildung über drei Ebenen – 1) Lehr- und Studiengangsentwicklung an Fachbereichen, 2) kollegiale interdisziplinäre Qualitätsbestimmung und -bewertung, 3) zentrale wissenschaftliche Koordination und Einbindung in die Gremien der akademischen Selbstverwaltung – gelingen kann. Sichtbar wird: Netzwerke können – im Sinne einer Educational Governance an einer Hochschule – weder aufoktroiert werden, noch ergeben sie sich informell. Sie gelingen nur dann, wenn sie studierendenorientiert konsequent professionell gesteuert werden.

Den *Abschluss* des Bandes bilden zwei bilanzierende Beiträge von Yongjian Ding und Michael A. Herzog sowie Anne Lequy und Matthias Morfeld, die die Ergebnisse des gesamten Projekts aus der Perspektive der Hochschul- und Projektleitung bzw. der Initiator:innen des Projekts an der Hochschule in den Blick nehmen.

## Literatur

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung (2009). *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn, Berlin: BMBF.

- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010). *Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre vom 18. Oktober 2010*. Bundesanzeiger Nr. 164 (28.10.2010). Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html> (abgerufen 03.01.2020).
- Bundesregierung (2009). *Zur Weiterentwicklung und Evaluierung der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland*. Antwort auf eine Kleine Anfrage der Bundestagsfraktion Die Linke. Deutscher Bundestag Drucksache 17/373. Verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/003/1700373.pdf> (abgerufen 03.01.2020).
- HIS (2010). *Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Gutachten unter Berücksichtigung der Daten aus dem Studienqualitätsmonitor und aus internen Evaluationen der Hochschule*. Bearbeitet von Susanne in der Smitten und Michael Jäger von der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2011). *Qualitätssteigerung im Spannungsfeld von didaktischer Kompetenz und Modularisierung als Folge des Bologna-Prozesses. Erstantrag im Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre für die Jahre 2011 bis 2016*. Magdeburg, Stendal: Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2015). *Qualität im Spannungsfeld von didaktischer Kompetenz und Modularisierung als Folge des Bologna-Prozesses. Folgeantrag im Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre für die Jahre 2016 bis 2020*. Magdeburg, Stendal: Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Pohlentz, P. & Seyfried, S. (2010). Integrierte Analyse von Studierendenurteilen und hochschulstatistische Daten für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(3), 79–82.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages (2010). *Stand der Umsetzung des Bolognaprozesses*. Verfügbar unter <https://www.bundestag.de/resource/blob/418816/cfe56e333bff82a9252ece50bc0ee0de/wd-8-054-10-pdf-data.pdf> (abgerufen 03.01.2020).

## Autorin und Autor

**Prof. Dr. Anne Lequy**, Professur für Fachkommunikation Französisch (Fachübersetzen), seit 2014 Rektorin der Hochschule Magdeburg-Stendal, zuvor als Prorektorin für Studium und Lehre federführend an der QPL-Antragstellung beteiligt, durchgängig Projektleiterin des Projekts Qualität<sup>2</sup>

**Prof. Dr. Matthias Morfeld**, Soziologe und Gesundheitswissenschaftler, Professur System der Rehabilitation; an beiden QPL-Antragsphasen beteiligt und Teilprojektleiter im Fachbereich AHW

## **Teil I: Praxisbeispiele aus Studium und Lehre**



# Unterstützung von Studierenden in der Studieneingangsphase – den Einstieg erleichtern, Vorkenntnisse auffrischen, Studieren lernen

CORNELIA BREITSCHUH, KATJA EISENÄCHER, STEFFEN HENNING & CHRISTA WETZEL

## Abstract

Die Erleichterung und Unterstützung des Ankommens der neuen Studierenden im Studium und in der Hochschule wird in verschiedenen Teilprojekten des Projekts Qualität<sup>2</sup> verfolgt. Hochschulweit angelegte, zentral im ZHH koordinierte Projekte stehen neben dezentral angesiedelten fachbereichsbezogenen Projekten. Im Beitrag werden einleitend Erfahrungen aus der ersten QPL-Förderperiode skizziert. Anschließend werden drei Angebote vorgestellt: 1) die Individuelle Mathematikunterstützung in der Studieneingangsphase am Fachbereich IWID, 2) die Konzeption und Implementierung einer Einführungsveranstaltung im Bachelorstudiengang Bauingenieurwesen am Fachbereich WUBS und 3) ein Projekt des ZHH in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Weiterbildung zur besseren Integration der internationalen Studierenden und Steigerung des interkulturellen Austausches in der bestehenden studienvorbereitenden Late Summer School.

**Schlagerworte:** Studieneingangsphase, Vorkurse, Studierfähigkeit, Praxisbezug, Internationalisierung zu Hause

## Gliederung

1	Einleitung: Studieneingangsangebote an der Hochschule Magdeburg-Stendal . . . . .	18
2	Individuelle Mathematikunterstützung in der Studieneingangsphase – Fachbereich IWID . . . . .	20
3	Konzeption einer Einführungsveranstaltung im Bauingenieurwesen – Fachbereich WUBS . . . . .	23
4	Wie <i>Internationalisierung zu Hause</i> die Integration in die Hochschule fördern kann – ZHH . . . . .	29
5	Gemeinsames Fazit . . . . .	34

## 1 Einleitung: Studieneingangsangebote an der Hochschule Magdeburg-Stendal

Mit Vorbereitung und Beginn eines Studiums werden Studienanfänger:innen in kurzer Zeit mit zahlreichen fachlichen und organisatorischen Anforderungen konfrontiert. Die Studieneingangsphase, die in etwa den Zeitraum direkt vor dem Hochschuleintritt sowie die ersten beiden Studiensemester umfasst, wird daher als „besonders kritische Phase für den Erfolg oder Abbruch bzw. Wechsel eines begonnenen Studiums“ gesehen (Key & Hill, 2018, S. 5). Fast 50 % der Bachelorstudierenden, die ihr Studium abbrechen, tun dies innerhalb des ersten oder zweiten Semesters (Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, König, Richter et al., 2017, S. 48 f.). Dabei haben verschiedene Faktoren Einfluss auf den Studienerfolg: Neben individuellen Faktoren, z. B. Studierverhalten, Studienleistungen und Studienmotivation sowie soziodemografische Merkmale (soziale Lage, Bildungsherkunft usw.), tragen auch die institutionellen Studienbedingungen zum Gelingen des Studiums bei (Key & Hill, 2018, S. 9 ff.; vgl. Bosse, Mergner, Wallis, Jäsch & Kunow, 2019). Daher kann es nicht nur um den „individuellen Anpassungsbedarf von Studierenden“ (Bosse, 2016, S. 129) gehen, wenn der Studienerfolg gefördert bzw. ein Studienabbruch verhindert werden soll, sondern es sind auch „institutionelle Anpassungsleistungen auf Seiten der Hochschulen“ (ebd.) erforderlich.

Besondere Studienangebote in der Studieneingangsphase sind, wie in der Förderausschreibung zum Qualitätspakt Lehre angelegt (BMBF, 2010), Bestandteil der QPL-Projekte vieler Hochschulen (s. den Überblick bei Bosse, 2016). Studienanfänger:innen werden vom ersten Studientag an – bzw. bei Brücken- und Vorkursen bereits vor dem eigentlichen Semesterstart – durch vielfältige institutionelle Maßnahmen und Programme unterstützt: bei der allgemeinen und fachlichen Orientierung im Studium, beim schnellen Abbau von Defiziten und Aufbau von Kompetenzen sowie bei der sozialen und akademischen Integration (Key & Hill, 2018; vgl. Schubarth, Mauermeister, Schulze-Reichelt & Seidel, 2019).

Auch an der Hochschule Magdeburg-Stendal wurde und wird im Projekt Qualität<sup>2</sup> die Studieneingangsphase adressiert. Die gezielte Unterstützung des fachlichen, persönlichen, sozialen und organisatorischen Ankommens der neuen Studierenden in der Hochschule und im Studium wird in verschiedenen Teilprojekten verfolgt. Hochschulweit angelegte, zentral im ZHH koordinierte Projekte stehen dabei neben dezentral angesiedelten fachbereichsbezogenen Projekten, darunter auch spezifische Maßnahmen für einzelne Studiengänge. Während in manchen Teilprojekten erstmals Studieneinstiegsangebote entwickelt und umgesetzt wurden, stellte sich bei anderen die Aufgabe, die im Rahmen des QPL-Projekts neu entstehenden Aktivitäten mit bereits zuvor an der Hochschule etablierten Angeboten zu verzahnen, wie z. B. mit der vom Zentrum für Weiterbildung (ZfW) konzipierten und organisierten studienvorbereitenden *Late Summer School* (LSS).

In der ersten QPL-Förderperiode wurde zunächst ein hochschulweites *Mentoring-Programm für den Studienanfang* für alle grundständigen Bachelorstudiengänge

entwickelt und ab dem Wintersemester 2012/13 implementiert (s. dazu dieser Band, Kraut & Wetzel). Das Programm verband sich am Standort Stendal mit den dort schon seit mehreren Jahren durchgeführten *Orientierungstagen* in der ersten Semesterwoche. Die Beteiligung an der von einem studentischen Organisationsteam unter der Leitung einer Professorin organisierten Orientierungsphase bietet den Mentor:innen der Stendaler Studiengänge eine Möglichkeit zur frühen Kontaktaufnahme mit ihren Mentees. Am Magdeburger Standort hingegen konnte bisher keine campusweite Orientierungsphase etabliert werden. Nach einem vom ZHH zum Start des Wintersemesters 2013/14 organisierten und zusammen mit den Mentor:innen erfolgreich durchgeführten *Einführungsnachmittag für Erstsemester* aller Bachelorstudiengänge der Magdeburger Fachbereiche konnte mit den Vertreter:innen der Fachbereiche und dem Veranstaltungsmanagement der Hochschule kein Konzept für einen oder mehrere gemeinsam getragene und ggf. auch gemeinsam gestaltete Einführungstage entwickelt werden. Es bestanden zum einen in sozial- und kommunikationswissenschaftlichen Studiengängen (z. B. Soziale Arbeit, Journalismus) bereits eigene Angebote für die Studienanfänger:innen. Zum anderen wurden nicht-fachliche Einstiegsangebote in den ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen oft als unnötig angesehen und jedes über den ersten Semestertag hinausgehende Programm als Verzögerung des Lehrbeginns abgelehnt. Möglich war und ist jedoch in allen Bachelorstudiengängen ein Zeitfenster für Mentor:innen am ersten Tag des Wintersemesters, im Anschluss an die hochschulweite Immatrikulationsfeier und vor oder nach der jeweiligen Begrüßungsveranstaltung der Fachbereiche. Zwei bis drei Stunden können alle Mentor:innen nutzen, um ihre Mentees kennenzulernen, deren Kennenlernen untereinander anzustoßen, erste wichtige Informationen zum Studium zu geben und auf einem Campusrundgang verschiedene Einrichtungen der Hochschule zu besuchen.

Mittlerweile ist aber Bewegung in die Frage einer Orientierungsphase am Standort Magdeburg gekommen. Veränderte Studierendenzahlen sowie Neuentwicklungen und grundlegende Überarbeitungen von Studiengängen – oft verbunden mit einer Beratung durch das ZHH – haben dazu geführt, dass sich die Einschätzung des möglichen Gewinns durch einführende Angebote zum Studienbeginn gewandelt hat. Zum Start des Wintersemesters 2019/20 hatten auch die Studienanfänger:innen in mehreren ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen die Möglichkeit, an zwei Einführungstagen verschiedene orientierende Angebote zum Studieneinstieg zu besuchen, die von Lehrenden der Studiengänge, Mentor:innen, Fachschafts-räten, dem Studierendenrat der Hochschule und dem Hochschulsport organisiert wurden.

Im Folgenden werden drei Angebote zur Unterstützung von Studierenden in der Studieneingangsphase genauer vorgestellt, die im Rahmen des Projekts Qualität<sup>2</sup> an der Hochschule entwickelt und implementiert wurden. Zunächst wird die Individuelle Mathematikunterstützung in der Studieneingangsphase für Studierende verschiedener ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge am Fachbereich IWID beschrieben (Kap. 2). Das zweite Angebot ist eine Einführungsveranstaltung im

Bachelorstudiengang Bauingenieurwesen am Fachbereich WUBS zur Steigerung der Identifikation mit dem Studienfach und dem Berufsbild sowie zur Erhöhung der Problemlösekompetenz (Kap. 3). Als Drittes wird ein gemeinsam von ZHH und ZfW erarbeiteter Angebotsbaustein der LSS vorgestellt, der die Integration der internationalen Studierenden verbessert und den interkulturellen Austausch aller Studierenden von Beginn an fördert (Kap. 4). Abschließend wird ein kurzes gemeinsames Fazit gezogen (Kap. 5).

## **2 Individuelle Mathematikunterstützung in der Studieneingangsphase – Fachbereich IWID**

### **2.1 Ausgangslage und Zielsetzungen**

Für Studienanfänger:innen in Ingenieurstudiengängen sind Kenntnisse der Mathematik von besonderer Bedeutung. Die notwendigen mathematischen Kompetenzen sind im Idealfall mit dem Abitur vorhanden. Dennoch ist immer wieder zu beobachten, dass vielen Studienanfänger:innen der Übergang von der Schule zur Hochschule sehr schwer fällt. Hinzu kommt, dass im Fachbereich IWID der Hochschule Magdeburg-Stendal mehr als 50 % der Studienanfänger:innen die Hochschulzugangsberechtigung auf anderen Bildungswegen erwerben (Merkt, Krauskopf & Breitschuh, 2016) und viele von ihnen von Anfang an Defizite bei den mathematischen Fähigkeiten mitbringen. Dies führt nicht selten zu Überforderung und Unzufriedenheit sowie zu hohen Durchfallquoten in den Mathematikklausuren nach dem ersten Semester oder sogar zum Studienabbruch. Deutschlandweit geben 38 % der Studienanfänger:innen in Ingenieurstudiengängen Leistungsprobleme als Abbruchgrund an (Heublein et al., 2017, S. 35). Um dem entgegenzuwirken, bieten viele Hochschulen und Universitäten mathematische Vor- und Brückenkurse an (Zimmermann, Bescherer & Spannagel, 2012).

An der Hochschule Magdeburg-Stendal werden seit zehn Jahren Mathematikvorbereitungskurse durchgeführt, um den Studierenden einen erfolgreichen Einstieg in ihr ingenieurtechnisches Studium zu ermöglichen. Die Vorbereitungskurse werden im Rahmen der zweiwöchigen LSS angeboten, die jeweils im September, also vor Semesterbeginn, allen Erstsemestern am Campus Magdeburg sowie den internationalen Austauschstudierenden offen steht. Neben fachlichen Vorbereitungsangeboten, wie den Mathematikkursen, umfasst sie auch überfachliche Kurse und Projekte (s. a. Kap. 4). In der Regel nehmen an den Mathematikvorkursen der LSS etwa 40–50 % der neuen Ingenieurstudierenden im Fachbereich IWID teil. Das heißt, dass etwa die Hälfte aller Studienanfänger:innen in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen ohne Mathematikbrückenkurs an die Hochschule kommt. Die Mathematikkenntnisse und mathematischen Kompetenzen vieler Erstsemester, insbesondere in der Elementarmathematik, die in allen Ingenieurstudiengängen benötigt werden, sind nach den Erfahrungen der Mathematiklehrenden der Hochschule jedoch oft nicht ausreichend vorhanden bzw. gefestigt. Aus diesem Grund wurde seit

2013 im QPL-Teilprojekt des Fachbereichs IWID in Zusammenarbeit mit dem ZHH ein Szenario zur umfassenden individuellen und insbesondere semesterbegleitenden Unterstützung für Studierende in der Studieneingangsphase entwickelt. Dieses wurde in die Lehrveranstaltungen *Mathematik I und II für Ingenieure*, jeweils bestehend aus 4 SWS Vorlesung und 2 SWS Übung, implementiert sowie zum Teil auch unter hochschuldidaktischen Fragestellungen begleitend erforscht (Merkt, Krauskopf & Breitschuh, 2014 und 2017). Im Folgenden werden die Angebote, die insbesondere dazu beitragen sollen, die Abbruchquoten in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen des Fachbereichs zu reduzieren, in chronologischer Abfolge kurz skizziert. Die dabei erwähnten digitalen Lernszenarien sowie ihre technische Umsetzung werden bei Breitschuh, Franz, Herzog, Hubrig, Reising und Spohr (dieser Band) genauer beschrieben.

## 2.2 Pilot: Eingangstest und Online-Vorkurs 2013/14

2013 wurde zunächst ein papierbasierter Eingangstest zur Überprüfung elementarmathematischer Grundkenntnisse entwickelt. Zum Wintersemester 2013/14 wurde dieser Test von allen neuen Studierenden der ingenieurtechnischen Bachelorstudiengänge des Fachbereichs – Elektrotechnik, Maschinenbau, Mechatronische Systemtechnik sowie Wirtschaftsingenieurwesen – absolviert. Die Teilnahme am Eingangstest zu Beginn des Studiums war für alle Ingenieurstudierenden verpflichtend. Für die Studierenden, die keine ausreichenden Ergebnisse im Eingangstest erzielten, standen 60 Plätze in einem tutoriell betreuten mathematischen Online-Kurs der Hochschule Emden/Leer zur Verfügung. Die Teilnahme an diesem Kurs war für die Studierenden freiwillig und kostenlos, da die Gebühren aus den QPL-Mitteln finanziert werden konnten. Der semesterbegleitend durchgeführte Kurs enthält Online-Aufgaben der Elementarmathematik, die von wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen der Hochschule Emden/Leer zeitnah korrigiert und mit Feedback auf Lösungsmöglichkeiten versehen werden. Insgesamt nahmen 58 Studierende an diesem Pilotvorhaben teil und bearbeiteten regelmäßig die entsprechenden Tagesaufgaben.

In einer Begleitstudie mit einem quasiexperimentellen Design wurde die Wirkung der Kursteilnahme auf den Kompetenzzuwachs in der Mathematik untersucht. Da positive Ergebnisse für den Online-Vorkurs nachgewiesen werden konnten (Merkt et al., 2014), wurde von der Projekt- und Hochschulleitung beschlossen, mit der Entwicklung eines eigenen Online-Vorkurses für die Hochschule Magdeburg-Stendal zu beginnen und nach dem Ansatz des Design-Based Research das Szenario im Wintersemester 2014/15 und im Wintersemester 2015/16 weiterzuentwickeln und begleitend zu untersuchen.

## 2.3 Mathematik-Online-Vorkurs seit 2014

2014 begann die Entwicklung des Mathematik-Online-Vorkurses, ergänzt durch einen eigenen Mathematik-Online-Eingangstest. Im Gegensatz zu dem Angebot der Hochschule Emden/Leer, wo bestimmte Aufgaben zu feststehenden Terminen bearbeitet werden müssen, wurde der Mathematik-Online-Vorkurs der Hochschule

Magdeburg-Stendal so konzipiert, dass die Aufgaben von den Studierenden themenbezogen und bei freier Zeiteinteilung bearbeitet werden können. Zum Kurs gehört zudem eine tutorielle Betreuung durch fortgeschrittene Studierende, die ebenfalls online erfolgt.

Die ersten Übungsaufgaben und Lehrmaterialien des Mathematik-Online-Vorkurses, der in die Online-Lernplattform der Hochschule (Moodle) integriert ist, stehen seit dem Wintersemester 2014/15 zur Verfügung und werden seitdem sukzessive thematisch erweitert. Seit 2017 wird der Kurs um kurze Lehrvideos zu zentralen Themen der Elementarmathematik ergänzt. Der implementierte Mathematik-Online-Vorkurs kann von allen Studierenden der Hochschule – unabhängig von Studiengang und Semesterzahl – sowohl mit direktem Bezug zu einer Lehrveranstaltung als auch veranstaltungsunabhängig zum selbstständigen Lernen, Wiederholen und Erarbeiten elementarmathematischer Grundlagen genutzt werden. Da die Studierenden die zu bearbeitenden Themen und Aufgaben eigenständig auswählen können, bietet der Kurs sehr gute Möglichkeiten, die heterogenen fachlichen Voraussetzungen der Studienanfänger:innen zu berücksichtigen.

#### **2.4 Individuelle semesterbegleitende Mathematikunterstützung seit 2016**

Im Wintersemester 2016/17 begann der schrittweise Aufbau einer semesterbegleitenden Mathematikunterstützung, bestehend aus verschiedenen Präsenz- und Onlineangeboten. Neben den curricular verankerten Vorlesungen und Übungen werden Präsenz- und E-Tutorien sowie individuelle Sprechstunden der Tutor:innen angeboten. Darüber hinaus gibt es im lehrveranstaltungsübergreifenden Mathematik-Moodle-Kurs regelmäßige Tests und Leistungsnachweise, die sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden ein Feedback zum aktuellen Lernfortschritt geben. Diese Unterstützungsangebote sind umso wichtiger, als ebenfalls seit dem Wintersemester 2016/17 aufgrund der Emeritierung eines Mathematikprofessors nur noch eine gemeinsame Mathematikgrundlagenvorlesung für alle Ingenieurstudiengänge des Fachbereichs angeboten wird.

#### **2.5 Interaktive Online-Übungsaufgaben seit 2018**

Im Wintersemester 2018/19 wurde damit begonnen, interaktive Online-Aufgaben zu entwickeln. Sie enthalten entweder wichtige Lösungsansätze und Hinweise auf häufig gemachte Fehler oder auch ganze Musterlösungen und bieten damit eine sehr hilfreiche Grundlage für das Selbststudium. Online-Übungsaufgaben mit vielen Interaktionsschritten steigern die Motivation, sich mit dem Lehrstoff auseinanderzusetzen, und unterstützen insbesondere auch die Studierenden, die bisher große Probleme hatten, einen geeigneten Lösungsansatz zu finden. Die Aufgaben sind so gestaltet, dass eine mehrfache Bearbeitung der Aufgabe bzw. Teilaufgabe mit tutoriellem Feedback möglich ist. Rückmeldungen von Studierenden, aber auch eine Auswertung der aufgabenbezogenen Moodle-Zugriffe zeigen, dass viele Studierende diese Möglichkeit intensiv nutzen und sich wiederholt mit den Aufgaben beschäftigen sowie bei Fragen die Tutor:innen kontaktieren. Fehlerhafte Lösungsschritte in

Teilaufgaben werden klar kommuniziert und aufgezeigt. Die Feedbackkomponenten werden schrittweise angezeigt, sodass mit Unterstützung (Korrektur) doch noch die richtige Lösung erarbeitet und vor allem auch der Lösungsweg nachvollzogen und verstanden werden kann. Für die Eingabe mathematischer Formeln und Gleichungen wird das Moodle-Plugin WIRIS verwendet. Da die Korrektur auf Knopfdruck erfolgt, haben die Studierenden, unabhängig von Ort und Zeit, immer die Möglichkeit, ihre Kenntnisse zu reflektieren.

## 2.6 Fazit und Ausblick

Die entwickelten Angebote werden sehr stark genutzt. Etwa 80 % der Studierenden nutzen die im ersten und zweiten Semester regelmäßig angebotenen Übungstests zur Vorbereitung auf die Mathematikübung bzw. den als Prüfungsvorleistung zu erbringenden Leistungsnachweis. Die Rückmeldungen der Studierenden sind äußerst positiv: Das regelmäßige Lernen im Semester und das regelmäßige Feedback zu ihrem aktuellen Lernfortschritt unterstützen sie im kontinuierlichen Lernprozess. Sind, beginnend mit dem Eingangstest zu Studienbeginn, die individuellen Probleme erkannt, werden die Studierenden mit den kombinierten Präsenz- und Onlineangeboten im selbstständigen Üben und Erarbeiten von Lösungswegen unterstützt. Sie erhalten Sicherheit im Umgang mit der Mathematik und erzielen bessere Studienleistungen. Das sogenannte Bulimie-Lernen vor der Prüfung ist deutlich weniger geworden und die Durchfallquote in den Mathematik Klausuren nach dem ersten Semester ist gesunken.

In Befragungen wird zudem immer wieder deutlich, dass sich Studierende derartige Unterstützungsangebote auch für andere Lehrgebiete wünschen. Der Fachbereich IWID hat darauf reagiert und erkannt, dass die individuelle und unterstützende Betreuung in der Studieneingangsphase zwingend notwendig ist. Deshalb wird dieses Angebot in jedem Fall nachhaltig (auch personell) verankert sowie weiterentwickelt, auch über die Mathematik und über den Fachbereich IWID hinaus. Im Sommersemester 2019 wurde damit begonnen, kompetenzorientierte Online-Aufgaben für das Lehrgebiet Physik, das von den Studierenden als zweites Problemfach in der Studieneingangsphase wahrgenommen wird, zu erstellen. Die Übertragbarkeit bzw. sinnvolle Ausweitung auf weitere Module sowie auf entsprechende Lehrbereiche des Fachbereich WUBS wird aktuell geprüft.

# 3 Konzeption einer Einführungsveranstaltung im Bauingenieurwesen – Fachbereich WUBS

## 3.1 Ausgangslage und Zielsetzungen

Im 2016 neu eingerichteten Teilprojekt am Fachbereich WUBS bestand eine Aufgabe in der Konzeption und Durchführung einer Veranstaltungsreihe *Einführung in das Bauingenieurwesen* in der Studieneingangsphase des Bachelorstudienganges Bauingenieurwesen. Der Studiengang umfasst sieben Fachsemester, wovon das fünfte

Semester als Praxissemester konzipiert ist. Alternativ besteht die Möglichkeit eines dualen Bachelorstudiums, das sich über eine Dauer von neun Semestern erstreckt. Die Vermittlung der insbesondere mathematisch-naturwissenschaftlichen und konstruktiven Grundlagen erfolgt im ersten und zweiten Fachsemester.

Hintergrund der Aufgabenstellung war, dass von 29,7% der Studienabbrecher:innen in den Bachelorstudiengängen der Ingenieurwissenschaften an der Hochschule Magdeburg-Stendal eine *mangelnde Studienmotivation* als häufigstes Abbruchmotiv, gefolgt von *Leistungsproblemen* (27%), genannt wurde (Brekenkamp & Patzig, 2012, S. 27). Nach einer Untersuchung von Heublein et al. (2017, S. 49) beenden 45% der Studienabbrecher:innen in ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen das Studium im ersten oder zweiten Fachsemester. Der Studienabbruch muss dabei als „komplexes Phänomen“ (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010, S. 27) verstanden werden, das sich in den meisten Fällen nicht auf eine alleinige Ursache reduzieren lässt. Heublein et al. (2017, S. 20 f.) nennen das Scheitern an hohen fachlichen Anforderungen, mangelnde Studienmotivation und einen fehlenden Praxisbezug als entscheidende Motive des Studienabbruches. Derboven und Winker (2010) führen für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge als fachliche Abbruchmotive insbesondere „Leistungsdruck“, die „Formellastigkeit und berufsirrelevante Studieninhalte“, „mangelnde Betreuung“ sowie „mangelnde Studienerfolge“ an (Derboven & Winker, 2010, S. 92). Darüber hinaus werden „angemessene Lebensbedingungen“ außerhalb der Hochschule als „grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium“ angesehen (Heublein et al., 2017, S. 187). Ein Studienabbruch zu einem frühen Zeitpunkt findet vor allem aufgrund nachlassender oder verlorener Studienmotivation statt. Erst später im Studienverlauf kommen Leistungsprobleme, der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit oder Probleme in der Studienfinanzierung hinzu (Heublein et al., 2017, S. 50). Die frühzeitige Förderung von Studienmotivation und Fachidentifikation als Erfolgsfaktoren wird entsprechend als wichtige Aufgabe der Lehrenden angesehen (Heublein et al., 2017, S. 154). Diese Faktoren können durch das Stoffverständnis und die Sicherheit in der Aufgabenbewältigung gestärkt werden (Derboven & Winker, 2010, S. 92). Sie sind auch deshalb von Bedeutung, weil Derboven und Winker (ebd.) in einer Typisierung von befragten Studienabbrecher:innen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge ca. 80% der Abbrechenden als „eher geeignet für ein ingenieurwissenschaftliches Studium“ einschätzten. Das bedeutet, dass zahlreiche Studierende das Studium beenden, obwohl sie dies anhand ihrer Voraussetzungen durchaus erfolgreich absolvieren könnten.

Für den Bachelorstudiengang Bauingenieurwesen identifizierten die Antragsteller:innen des Teilprojekts als maßgebende Ursache des Studienabbruchs vorhandene Unterschiede in der Vorbildung sowie Defizite in der Studienmotivation, welche „die Fach- und Berufsidentifikation, den eingeschätzten Nutzen des Studiums“ sowie „die Bewertung der beruflichen Perspektiven“ umfasst (Heublein et al., 2017, S. 35). Durch eine Befragung der Lehrenden innerhalb der Studienmodule ergaben sich verschiedene Einschätzungen. Zum einen können innerhalb der Grundlagen-

fächer Statik, Hydromechanik und Baukonstruktion die Lehrinhalte aufgrund begrenzter Zeitrahmen oft nicht ausreichend plastisch und praxisnah dargestellt werden. Infolgedessen fehlt die Möglichkeit zur anschaulichen Übertragung und Verknüpfung der naturwissenschaftlichen Grundlagen auf die darauf aufbauenden konstruktiven Fächer in höheren Semestern. Zudem kann der Bezug zum späteren Aufgabenfeld des Bauingenieurwesens nicht hergestellt bzw. die Identifikation mit dem Studienfach und dem Beruf nicht ausreichend ausgebildet werden. Zum anderen ist im späteren Beruf die eigenverantwortliche Lösung unbekannter Ingenieuraufgaben von zentraler Bedeutung. Die überfachliche Kompetenzvermittlung spielt bislang jedoch nur eine untergeordnete Rolle, wodurch die Erarbeitung von interdisziplinären Lösungen über verschiedene Fächer innerhalb des Studiums oft mit erheblichen Schwierigkeiten und nicht zufriedenstellenden Lösungen verbunden ist.

Findet in den ersten Studiensemestern kein Kompetenzerwerb in der methodischen, fächerübergreifenden Herangehensweise zur Lösungsfindung statt, erschwert dies das Verständnis im späteren Berufsalltag. Infolgedessen können die Studienmotivation und die Identifikation mit dem Berufsbild schnell abnehmen. Darüber hinaus fehlen spezifische Informations- und Orientierungsveranstaltungen zum Studienbeginn, um die Studienanfänger:innen von Anfang an selbstorganisatorisch, z. B. beim Zeitmanagement, zu beraten und über die Berufsmöglichkeiten aufzuklären.

Ausgehend von diesen Einschätzungen wurden zwei Ziele definiert, um die Studieneingangsphase im Bachelorstudiengang Bauingenieurwesen zu verbessern:

**Ziel 1:** Durch eine Steigerung der Identifikation mit dem Berufsbild und eine Steigerung der Studienmotivation soll die Verbleibquote in den unteren Studiensemestern erhöht werden.

**Ziel 2:** Mithilfe einer überfachlichen Kompetenzvermittlung sowie der Bearbeitung experimenteller, interdisziplinärer Aufgabenstellungen soll die Problemlösungskompetenz der Studierenden erhöht werden.

Für die ebenfalls genannte Angleichung heterogener Bildungshintergründe, die insbesondere bei mathematischen Grundlagen bestehen, sind die Vorkurse der LSS in diesem Studiengang bereits auf einen mathematischen Schwerpunkt und die Aufarbeitung unterschiedlicher fachlicher Vorkenntnisse ausgerichtet.

### 3.2 Konzeption der Einführungsveranstaltung

Im Projekt *nexus* der Hochschulrektorenkonferenz haben Lehrende aus den Ingenieurwissenschaften gemeinsam in einem *Runden Tisch Ingenieurwissenschaften* erfolgversprechende, extracurriculare Maßnahmen in der Studieneingangsphase (HRK, 2016) sowie Leitgedanken für wirksame curriculare Maßnahmen (HRK, 2017) im Allgemeinen formuliert. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung von Maßnahmen wird die Vermittlung der Lehr-Lern-Kultur der jeweiligen Hochschule als Kriterium

genannt, das mit der Entwicklung eines persönlichen Bezuges, der Hinführung zu Selbstständigkeit und der Förderung der Fachidentifikation zusammenhängt (HRK, 2016, S. 5). Bei der inhaltlichen Ausgestaltung von Veranstaltungen werden maßgeblich die Stärkung des qualitativen Verständnisses (z. B. durch modellhafte Vorstellungen, Experimente), der Abbau charakteristischer Verständnisschwierigkeiten sowie die Förderung kollaborativen Forschens und Lernens empfohlen (HRK, 2017, S. 5–8).

Es bestehen grundsätzlich zwei Herangehensweisen zur Einbindung von Orientierungsmaßnahmen: 1. Die Konzeption und Durchführung extracurricularer Veranstaltungen wie z. B. Projektarbeiten oder 2. eine fächerübergreifende, teils curricular verankerte Möglichkeit zur Studienorientierung innerhalb eines Semesters wie z. B. Studienangebote zur Orientierung.

Bei der geplanten Einführungsveranstaltung im Studiengang Bauingenieurwesen ermöglichte das bestehende Curriculum nur die außercurriculare, ergänzende Lehrveranstaltung mit freiwilliger Teilnahme. Eine Anerkennung des Arbeitsaufwands und Kompetenzerwerbs in Form von Credit Points war dadurch nicht vorgesehen. Zudem sollte die Veranstaltungsreihe möglichst im zweiten Semester unter Nutzung der Labore stattfinden.

Finden Lehrveranstaltungen zur Stärkung der Berufs- und Studienidentifikation allerdings erst im zweiten Semester statt, erreichen Sie nicht mehr die Personen, die bereits im ersten Semester das Studium abgebrochen haben oder nicht mehr regelmäßig an Lehrveranstaltungen teilnehmen. Aus diesem Grund wurde die ursprüngliche Idee formal und inhaltlich auf das erste und zweite Semester erweitert, sodass es in beiden Semestern unterschiedliche Unterstützungs- und Orientierungsangebote gibt. Als Veranstaltungsformat und -umfang wurden jeweils sieben Veranstaltungen à 90 Minuten pro Semester gewählt, um einerseits die zeitliche Zusatzbelastung für die Studierenden zu begrenzen und andererseits eine später mögliche Anerkennung durch einen Credit Point anhand des Arbeitsaufwandes besser zu definieren.

### **3.2.1 Veranstaltungsreihe im ersten Semester: Orientierung im Bauingenieurwesen**

*Themenbereiche: Grundlagen des Studierens, Fachliche Grundlagen im Bauingenieurwesen, Überblick über das Wissenschaftliche Arbeiten, Berufsperspektiven im Bauingenieurwesen, Praxis-Dialog und zwei Gastvorträge von Alumni*

Die Ziele der Lehrveranstaltung liegen in der Vermittlung von Grundlagen der persönlichen Studienorganisation, der selbstständig-wissenschaftlichen Arbeitsweise sowie in der Erhöhung der Studienmotivation und der Identifikation mit dem Berufsbild. Als Lehrformat wurden seminaristische Veranstaltungen gewählt, um die aktive Teilnahme und den Austausch in einem persönlichen Umfeld zu fördern. Die letzte Einzelveranstaltung wird durch zwei Vorträge von Alumni mit anschließender Diskussion abgeschlossen.

### 3.2.2 Veranstaltungsreihe im zweiten Semester: Konstruktive Grundlagen im Bauingenieurwesen

*Themenbereiche: Exkursionen zu ausgewählten Bauwerken, Grundlagen der Konstruktionen und Materialien, Studienprojekt „Modellbau“*

Der Fokus der Veranstaltung liegt auf der ursprünglich geplanten forschend-experimentellen Erprobung wichtiger Tragelemente wie z. B. Balken und Stützen. Hier wird einerseits die Gruppen- bzw. Projektarbeit und das forschende Lernen gefördert. Andererseits wird eine Kompetenz entwickelt, konstruktive Grundlagen besser auf praktische Problemstellungen zu übertragen und bei der Lösungsfindung zu verknüpfen. Zur Durchführung sind kleinere Projektgruppen von 3–4 Studierenden vorgesehen, die in der vorhandenen Laborhalle jeweils gemeinsam an einer vorgegebenen konstruktiven Aufgabenstellung eine Lösung erarbeiten. An der TU Hamburg wurde bereits ein vergleichbares Projekt in Ingenieurstudiengängen durchgeführt (Lübcke, Riedel & Simon, 2019), bei dem Studierende in Teams aus 10–12 Personen u. a. einen Prototyp für den Antrieb bzw. die Steuerung eines Luftschiffes konstruierten und ihr Ergebnis später hochschulöffentlich vorstellten. Die Ziele lagen dabei insbesondere in der eigenständigen Wissensrecherche, der individuellen Problemlösung sowie in der Sammlung erster Erfahrungen im Projektmanagement.

### 3.3 Durchführung und erste Evaluation

Während sich die projektierte Veranstaltungsreihe im zweiten Semester zum derzeitigen Stand in der abschließenden Planung befindet und eine erste Durchführung für das Sommersemester 2020 vorgesehen ist, wurde die Veranstaltungsreihe im ersten Semester zweimalig (WS 2017/18 und WS 2018/19) durchgeführt. Dabei wurde die Veranstaltungsreihe jeweils in der ersten Woche des Semesters angekündigt, in der zweiten Woche begann die Durchführung. Ein weiterer Durchlauf ist für das Wintersemester 2019/20 geplant.

Im Schnitt nahmen im ersten Durchlauf 12 der 91 eingeschriebenen Erstsemester-Studierenden (direkt und dual) im Bachelorstudiengang Bauingenieurwesen (13,3%; 7 Studentinnen und 5 Studenten) regelmäßig teil. Zur zweiten Durchführung lag die Anzahl der Studienanfänger:innen bei 130. Die relative und absolute Anzahl der Teilnehmenden in der Veranstaltung erhöhte sich auf durchschnittlich 36 Studierende (27,7%; 10 Studentinnen und 26 Studenten).

Aufgrund der Rückmeldungen der Teilnehmer:innen des ersten Durchgangs erfolgte eine Überarbeitung der Inhalte und eine stärkere Ausrichtung auf die Berufsvielfalt. Um den informativen, beratenden Charakter des Angebotes stärker zu unterstreichen, wurde in der Bezeichnung der Veranstaltung das Wort *Einführung* durch *Orientierung* ersetzt.

Es hat sich gezeigt, dass verschiedene organisatorische Elemente die Partizipation (Teilnahmen an den Veranstaltungen sowie die Mitarbeit) fördern können. Eine frühe Information aller Studienanfänger:innen zur Veranstaltungsreihe, z. B. in der ersten Vorlesung des Studiums, bietet die Möglichkeit, bereits direkt nach Studienbeginn auf das Unterstützungsangebot aufmerksam zu machen. Ebenso ist ein wö-

chentlicher Termin zu empfehlen, der von allen Studierenden wahrgenommen werden kann und sich möglichst nicht am Anfang oder Ende eines Studientages befindet. Inhaltlich stoßen Themen auf große Resonanz, bei denen sich die Studierenden in der aktuellen Situation angesprochen fühlen oder einen persönlichen Beitrag einbringen können. Als Beispiele seien hierfür die Themen Studienfinanzierung (mit der Aufstellung der persönlichen Einnahmen und Ausgaben) sowie die Vorträge der Alumni (mit anschließender Fragemöglichkeit) zur Identifikation mit dem Berufsbild genannt.

In beiden Durchführungen der Veranstaltungsreihe wurden die Teilnehmenden jeweils in der zweiten und letzten Einzelveranstaltung befragt. Während sich die Eingangsbefragung auf die Selbsteinschätzung der persönlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten sowie auf die Identifikation mit dem Berufsbild konzentrierte, um Defizite und inhaltlichen Bedarf zu erkennen, lag der Schwerpunkt der Schlussbefragung auf der persönlichen Einschätzung zur Wirksamkeit und Gestaltung der Veranstaltungsreihe.

Die Teilnehmenden des Jahrganges 2017 (14) schätzten in der Eingangsbefragung ihren Kenntnisstand zur Anfertigung von Belegarbeiten und zur Studien- und Prüfungsordnung als am geringsten ein, gefolgt von Kenntnissen zu akademischem Verhalten und der Organisation des Alltags. Als stärkste Erwartung an das Studium wurde die Identifikation mit den Fachinhalten eingeordnet. Die Entscheidung für den Studiengang selbst wurde maßgeblich durch technisches Interesse geprägt. Eine Befragung der Teilnehmer:innen des Jahrgangs 2018 kam zu vergleichbaren Ergebnissen.

Zur Einschätzung der Wirksamkeit und des inhaltlichen Erfolges können insbesondere die acht ausführlichen Rückmeldungen der zweiten Durchführung (Rücklaufquote 22,2 %) als Bewertungsgrundlage dienen, da diese umfangreiche Freitextangaben enthalten. Die gewählten Themen und der konzipierte Umfang der Veranstaltungsreihe wurden dabei in allen Rückmeldungen als inhaltlich passend und angemessen bewertet. Als besonders hilfreich schätzten die Antwortenden den Einblick in die Berufsmöglichkeiten durch die eingeladenen und vortragenden Absolvent:innen ein, gefolgt von ausführlichen, vielseitigen Informationen zur Studienorganisation und zu fachlichen Zusammenhängen innerhalb des Studiums. In allen erhaltenen Rückmeldungen bewerteten die Studierenden die Veranstaltungsreihe als empfehlenswert für das zukünftige erste Semester.

Das Ziel, die Identifikation mit dem Berufsbild und die damit verbundene Studienmotivation zu stärken, wurde anhand der Rückmeldungen nachweisbar erreicht. Die Antwortenden fühlen sich in Ihrer Motivation und Studienentscheidung gestärkt und empfehlen die Veranstaltungsreihe für Studierende, die perspektivisch noch unentschlossen sind. Wie stark sich der Einfluss der Veranstaltungsreihe auf die Verbleibquote auswirkt, kann aktuell allerdings noch nicht abschließend beurteilt werden.

### 3.4 Planungen für die Zukunft: Implementation in das Curriculum und Transfer

Während der Projektbearbeitungszeit fand auch die Reakkreditierung des Bachelorstudienganges Bauingenieurwesen statt. In den vorbereitenden Arbeitssitzungen wurde dabei unter anderem über das Konzept, die Durchführung sowie die Ergebnisse der Veranstaltungsreihe informiert und diskutiert. In diesem Zusammenhang wurde auch die Übernahme der Veranstaltungsreihe in das Curriculum beschlossen. Mit Zustimmung der Lehrenden im Studiengang konnten so Inhalte innerhalb des Moduls *Baubetrieb und Bauwirtschaft 1* im ersten Fachsemester curricular verankert werden. Um diese Entscheidung und die inhaltliche Erweiterung zu unterstreichen, wurde die Modulbezeichnung auf *Baubetrieb 1 und Orientierung* erweitert. Für die bisherigen Teilnehmer:innen wird zudem geprüft, ob ihre Teilnahme an der Veranstaltungsreihe eine Anerkennung innerhalb oder außerhalb des Curriculums erhalten kann.

Obwohl die Rückmeldungen zahlreicher Teilnehmer:innen eher zu einem freiwilligen Angebot tendierten, überwiegt die Ansicht der Lehrenden im Studiengang, bisher fehlende organisatorische und wissenschaftliche Grundlagen als notwendige, überfachliche Kompetenzen dauerhaft und möglichst früh im Studium einzuflechten. Die überarbeitete Studien- und Prüfungsordnung befindet sich aktuell in der Prüfung, die Akkreditierung steht noch aus (Stand November 2019).

In der verbleibenden Projektlaufzeit besteht neben der Durchführung, Optimierung und Bewertung des Erfolges beider Veranstaltungsreihen das Vorhaben, die gewonnenen Erkenntnisse an die Lehrenden des Fachbereiches zurückzuspiegeln und ggf. auch Veränderungen in der Lehre über die Einführungsveranstaltung hinaus anzuregen. Zusätzlich wird untersucht, inwiefern sich die erprobten Inhalte und experimentellen Versuche auf andere ingenieurwissenschaftliche Studiengänge mit ähnlichen Randbedingungen in anderen Fachbereichen übertragen lassen. Darüber hinaus soll näher untersucht werden, wie sich Informationsdopplungen bzw. Informationslücken zum Studienbeginn verringern lassen.

## 4 Wie *Internationalisierung zu Hause* die Integration in die Hochschule fördern kann – ZHH

### 4.1 Ausgangssituation

Die Late Summer School (LSS) ist ein seit 2010 jährlich stattfindendes, fakultatives Vorbereitungsangebot für die Studienanfänger:innen der Hochschule. Sie findet in den zwei Wochen vor Start des Wintersemesters statt und wird vom Zentrum für Weiterbildung (ZfW) an der Hochschule koordiniert. Seit 2010 nehmen jährlich bis zu 300 Studierende teil, vorrangig Erstsemesterstudierende des Standorts Magdeburg sowie internationale Austausch- und Programmstudierende. Im Schnitt beteiligen sich ca. 25 % der Magdeburger Erstsemesterstudierenden sowie über 50 % der

Austausch- und Programmstudierenden, die einen Studienaufenthalt an der Hochschule absolvieren (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2019a).<sup>1</sup>

Das Programm der LSS umfasst neben fachlichen Vorkursen, Wahlseminaren und Freizeitveranstaltungen auch studiengangübergreifende Projektarbeit. Hier erhalten die Studierenden in Gruppen von 10 bis 15 Personen Gelegenheit, sich in lockerer Atmosphäre besser kennenzulernen, mit dem Leben und Studieren am Hochschulstandort vertraut zu werden und Erfahrungen mit Gruppen- und Teamarbeit zu sammeln – einer Arbeitsform, die ihnen im Studium von Anfang an begegnen wird. Aus fünf bis zehn vorgegebenen Themen, z. B. *Filmprojekt – Als Studierende\*r neu in Magdeburg* oder *Upcycling – Kunst aus Müll*, können die Teilnehmenden frei wählen. Geleitet werden die Projekte von erfahrenen Studierenden. Die Projektleitung ist entwickelnd, d. h. nicht in erster Linie inhaltlich, sondern moderierend-organisatorisch angelegt und soll die Teilnehmenden auch auf Mitgestaltung und ihre Mitverantwortung für das eigene Lernen an der Hochschule vorbereiten.

Im Jahr 2014 hatte die interne Evaluation durch das ZfW und die hochschulischen Kooperationspartner:innen ergeben, dass die Beteiligung der internationalen Studierenden an der Projektarbeit sehr gering gewesen war. Zum einen hatten nur ca. 12% der zur LSS angemeldeten internationalen Studierenden überhaupt an der Projektarbeit teilgenommen, zum anderen hatte sich diese Zielgruppe, so die Beobachtung der Projektarbeitsleiter:innen, kaum aktiv in die Projekte eingebracht. Als Ursachen wurden neben organisatorischen Aspekten – u. a. können die Studierenden in den Fachkursen bereits ECTS-Punkte sammeln, bei der Projektarbeit nicht – auch inhaltliche und didaktische Einflussfaktoren identifiziert: So gab es seitens der Projektarbeitsleiter:innen den Wunsch nach einer besseren Vorbereitung auf die Betreuung der Projektarbeitsgruppen. Dem ZfW war besonders daran gelegen, bei der Gestaltung der Projektarbeit in Zukunft besser auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Teilnehmenden einzugehen.

Diese Problemlagen und Analysen bildeten den Ausgangspunkt für eine Kooperation mit dem QPL-Teilprojekt *Internationalisierung zu Hause* am ZHH. Die Arbeit im Teilprojekt orientiert sich am Verständnis der *Internationalization at Home* von Beelen und Jones (2015, S. 69) und der *Internationalization of the Curriculum* von Leask (2015, S. 9). Im Kern geht es darum, im Curriculum und in den co-curricularen Angeboten gezielt unterschiedliche nationale und kulturelle Bezüge und Perspektiven zu berücksichtigen bzw. herzustellen. So soll allen Studierenden in der Lehr-Lern-Umgebung vor Ort, d. h. auch ohne Auslandsmobilität, welche tendenziell seit jeher eine Minderheit betrifft, Zugang zum Erwerb wichtiger Kompetenzen ermöglicht werden, die sie in einer globalisierten Arbeitswelt und in einer pluralisti-

---

<sup>1</sup> Deutsche Erstsemesterstudierende des Standorts Stendal nehmen bisher kaum an der LSS teil. Das liegt u. a. daran, dass die betreffenden Fachbereiche bereits eigene studienvorbereitende Veranstaltungen anbieten. Auch internationale Vollstudierende nehmen bisher nur wenige teil. Ihre Bewerbungsfristen sind länger als die der Austausch- und Programmstudierenden, außerdem bewerben sie sich im Gegensatz zu Letzteren nicht direkt an der Hochschule, sondern extern über uni-assist e. V. Beides erschwert aktuell die Information und Kommunikation mit dieser Zielgruppe.

schen Gesellschaft benötigen – in der jeweiligen Region, in Deutschland oder anderswo.<sup>2</sup>

Die gemeinsame Entwicklungsarbeit hatte zwei Ziele. Zum einen ging es darum, den Angebotsbaustein Projektarbeit im folgenden Durchgang der LSS für die internationalen Studierenden attraktiver zu gestalten und diese Zielgruppe besser in die Projektarbeit einzubinden. Zum anderen sollten die Interaktion und der interkulturelle Austausch zwischen den deutschen<sup>3</sup> und den internationalen Studierenden sowie das gemeinsame Lernen gefördert werden.

## 4.2 Drei konkrete Maßnahmen

Da Gruppen- und Teamarbeit im Studium keine Selbstläufer sind, sondern professionelle Anleitung brauchen (vgl. z. B. Böss-Ostendorf & Senft, 2014; Rost, 2018) und weil zudem der interkulturelle Austausch mit hiesigen Studierenden eine wichtige Motivation von Austauschstudierenden für den Studienaufenthalt in einem anderen Land ist (Massey & Burrow, 2012, S. 90; zu Motivationen von Erasmus-Studierenden s. z. B. auch Krzaklewska, 2008), wurde vom ZHH als erste Maßnahme ein Konzept für einen eintägigen Workshop zum Thema *Anleitung von (interkultureller) Teamarbeit in Studierendenprojekten* erarbeitet. Er richtet sich an die Projektarbeitsleiter:innen und zielt auf eine (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen ab, die für die Teamleitung benötigt werden – unter Berücksichtigung von Aspekten, die speziell für die Anleitung international zusammengesetzter Teams von Bedeutung sind.

Seit 2015 wird der Workshop jedes Jahr mit fünf bis zehn Projektarbeitsleiter:innen durchgeführt.<sup>4</sup> Weil die Gestaltung des Auftakts für den Verlauf jeder Zusammenarbeit essenziell ist (vgl. Arkoudis, Watty, Baik, Yu, Borland, Chang et al., 2013; Böss-Ostendorf & Senft, 2014), wird im Workshop nicht nur Wissen zu gruppendynamischen Prozessen, Rollen in Teams und ausgewählten Moderationsmethoden vermittelt, sondern die Projektarbeitsleiter:innen erhalten die Gelegenheit, dieses Wissen in Simulationen unmittelbar anzuwenden und wichtige Einheiten der ersten Projektarbeitssitzung einmal vor der restlichen Gruppe einzuüben. Im Workshop werden auch potenzielle Herausforderungen thematisiert, die in einer kulturell und sprachlich vielfältig zusammengesetzten Gruppe von Teilnehmenden auftreten können. Ziel ist es zum einen, auf diese Weise das Leiten eines international zusammengesetzten Teams erlebbar zu machen, gemeinsam Schwierigkeiten zu analysieren und Handlungsansätze zu erarbeiten. Zum anderen soll diese Vorgehensweise den Projektarbeitsleiter:innen helfen, ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Erwartungen und Praktiken der Teilnehmenden zu entwickeln, sowie dafür, dass diese durch vorherige Sozialisationsprozesse beeinflusst werden. Dazu gehört auch die So-

---

2 Das geht nicht nur mit einer Internationalisierung von Inhalten einher, sondern auch von Lehr-Lern-Zielen, Lehr-Lern-Methoden, des Prüfens und der Services, die ein Bildungsangebot, z. B. einen Studiengang, unterstützen (Leask, 2015, S. 9).

3 Der Einfachheit halber wird im Text nur zwischen deutschen und internationalen Studierenden unterschieden, obwohl natürlich weder die eine noch die andere Gruppe in sich homogen ist.

4 Eine Ausnahme bildet das Jahr 2019. Da unter den Projektarbeitsleiter:innen bereits mehrere Personen in dieser Funktion erfahren waren und auch den ZHH-Workshop schon einmal absolviert hatten, übernahmen diese Personen nun probeweise die Vorbereitung ihrer neuen Kolleg:innen im Peer-to-Peer.

zialisierung in unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen und akademischen Kulturen, die im Vergleich zum deutschen System und zur deutschen akademischen Kultur z. B. durch abweichende Rollenfunktionen und -verständnisse von Studierenden und Lehrpersonen charakterisiert sein können (zu Sozialisierungsprozessen, die für das Studium eine Rolle spielen s. z. B. Huber 1983, 1991; speziell zum Thema Akademische Kultur s. z. B. Schumann, 2012).

Als zweite Maßnahme wurde ein Konzept für ein neues Projektarbeitsthema mit dem Titel *Studieren hier und anderswo* entwickelt. Es wird ebenfalls seit 2015 umgesetzt und richtet sich explizit an Studierende, die Freude und Interesse am Umgang mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen haben und diese besser kennenlernen möchten (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2019b). Die Idee ist, dass die Teilnehmenden gemeinsam zu Praktiken des Studierens an der Hochschule und in Deutschland recherchieren, sich aber auch darüber austauschen, wie die Praktiken in den Herkunftsländern der internationalen Studierenden sind. Diese können sich in die Projektarbeit aktiv als Expert:innen für ihre jeweiligen Länder, Bildungssysteme und Kulturen einbringen. Hierin liegt ein wichtiger Faktor für den Erfolg von interkulturellen Team- und Lernprozessen. Wenn die Studierenden sich mit ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen und -erfahrungen wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen, werden eventuelle Machtgefälle relativiert und es kann besser auf Augenhöhe kommuniziert und zusammengearbeitet werden (vgl. Arkoudis et al., 2013; Bordogna, 2015; Satola, 2017).

Als dritte Maßnahme wurde schließlich in die Begrüßungsveranstaltung zur LSS ein neuer, auf Deutsch und Englisch vorgetragener *Programmpunkt zu Sinn und Zweck der Projektarbeit* integriert. Er schließt mit der Vorstellung der einzelnen Projektarbeitsthemen und der Projektarbeitsleiter:innen ab.<sup>5</sup> Die Teilnehmenden der LSS erhalten die Gelegenheit, sich in der direkt daran anschließenden Pause nachträglich für eine Projektarbeit anzumelden.

### 4.3 Prozessorientierte Ergebnisse und Lessons Learned

Die Teilnehmendenzahlen und die Evaluationen der LSS für die Jahre 2015 bis 2017<sup>6</sup> weisen darauf hin, dass sich die Integration der internationalen Studierenden innerhalb der LSS verbessert hat. Zwar ist in diesem Zeitraum der Anteil der internationalen Studierenden an der LSS insgesamt nur leicht angestiegen, dafür hat sich ihre Teilnahme am Angebotsbaustein Projektarbeit deutlich erhöht: von 12% im Jahr 2014 auf 53% im Jahr 2017, d. h. über die Hälfte der zur LSS angemeldeten internationalen Studierenden nahmen 2017 an der Projektarbeit teil. Dadurch sind die Projektteams kulturell und sprachlich diverser aufgestellt, wodurch es mehr Gelegenheiten für direkten interkulturellen Austausch gibt. Inwiefern sich für die internationalen Teilnehmenden durch die LSS und ihre Bausteine das Ankommen im

5 Auch dieses Element wurde 2019 probeweise von den Projektarbeitsleiter:innen übernommen.

6 Ab 2018 gab es seitens des ZfW deutliche Veränderungen bei der Organisation und im Programm der LSS, die eine Vergleichbarkeit der Situation erschweren. So wurden z. B. Parallelangebote zur Projektarbeit gestrichen und die Anzahl der Projektarbeitsthemen auf fünf bis sechs gut besuchte Themen reduziert (darunter *Studieren hier und anderswo*). Daher wird sich hier auf die Jahre 2015 bis 2017 bezogen, da in diesen Jahren Organisation und Programm ähnlich waren.

Studium und an der Hochschule verbessert, ist allerdings schwer zu sagen. Eine Evaluation im Hinblick auf diese Frage wurde bislang vom ZfW nicht durchgeführt. Eine Untersuchung des ZHH zur Integration Geflüchteter als eine spezifische Gruppe internationaler Studierender an der Hochschule hat jedoch ergeben, dass aus Sicht dieser Zielgruppe die Teilnahme an der LSS einen wertvollen Beitrag zu ihrer sozialen Integration leistet (Merkt & Eisenächer, 2019, s. a. dieser Band, Merkt, Kanter & Eisenächer).

Das neue Projektarbeitsthema *Studieren hier und anderswo* wird seit seiner Einführung 2015 sowohl von den hiesigen als auch von den internationalen Studierenden gut angenommen. Der Anteil der internationalen Teilnehmenden beträgt hier seit 2015 rund 50% und mehr. Nach Einschätzung der Projektarbeitsleiter:innen fühlen sich die internationalen Studierenden gut eingebunden.

Bei der Vorbereitung der erfahrenen Studierenden auf ihre Rolle als Projektarbeitsleiter:innen wurden auch Grenzen deutlich. Obwohl die Studierenden sich laut der Evaluationen des ZHH-Workshops auf ihre Rolle und den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Projektteams gut bis sehr gut vorbereitet fühlen, berichten sie in der Nachbereitung der LSS immer wieder über eine Kluft zwischen den Erwartungen der Teilnehmenden an die Projektleitung und dem, was eine entwickelnde Projektleitung leisten kann und soll. Die Wahrnehmung der Projektleitungen ist, dass die meisten Teilnehmenden von ihnen mehr Vorgaben und ein stärker strukturierendes Handeln erwarten. Obwohl die Projektarbeitsleiter:innen ihre Rolle erklären und eine wechselseitige Klärung von Erwartungen und Aufgaben stattfindet, sind die Teilnehmenden teilweise irritiert und haben Schwierigkeiten, in ihre Rolle hineinzufinden. Das Problem lässt sich in der aktuellen Konstellation nicht auflösen, dafür wäre ein längerer aktiv begleiteter Sozialisationsprozess im deutschen Hochschulsystem notwendig. Für die Vorbereitung zukünftiger Projektarbeitsleiter:innen bedeutet das, ihnen diese Tatsache bewusst zu machen und sie dabei zu unterstützen, ihre Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz zu stärken. Ähnliches gilt für die Teilnehmenden der Projektarbeit und in der Konsequenz für alle internationalen Studierenden, die im deutschen Studiensystem neu sind, sowie für ihre Lehrenden.

#### **4.4 Hinweise für den weiteren Internationalisierungsprozess der Hochschule**

Aus den Erfahrungen mit der *Internationalisierung zu Hause* im Rahmen der LSS lassen sich für die Hochschule wichtige Hinweise für ihren weiteren Internationalisierungsprozess ableiten. Zum einen hat das Entwicklungsprojekt noch einmal verdeutlicht, dass zur Anleitung von Teamarbeit – und von interkultureller Teamarbeit im Besonderen – spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten seitens der anleitenden Personen notwendig sind. Hierzu gehören ein Bewusstsein für Sozialisationsprozesse, Teambuilding- und Teamleitungskompetenzen, flexible Strategien zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt sowie Kenntnisse und Erfahrungen in der Förderung des interkulturellen Austauschs und Lernens.

Eine wichtige Voraussetzung für die Internationalisierung von Studium und Lehre ist daher, dass sich Lehrende und auch Tutor:innen mit diesen Themen auseinandersetzen und ggf. dazu weiterbilden. Das wäre auch deswegen wichtig, damit sich die in der LSS angestoßenen interkulturellen Reflexions-, Lern- und Integrationsprozesse auf sozialer und akademischer Ebene im Studium sinnvoll fortsetzen können. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse und Erfahrungen aus den Entwicklungsprojekten zur Internationalisierung (s. a. dieser Band, Eisenächer, Franke, Franz, Herzog & Magarin) in andere QPL-Teilprojekte, z. B. in die Tutor:innen-Qualifizierung (s. dieser Band, Kraut & Wetzel) und in das Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm (s. dieser Band, Wetzel & Merkt), aber auch in die hochschulischen Gremien (z. B. Kommission für Internationale Angelegenheiten, Kommission für Studium und Lehre) hineingetragen.

Die Verantwortung für die interkulturellen Reflexions-, Lern- und Integrationsprozesse liegt jedoch nicht nur bei den einzelnen Lehrenden und Studierenden, sondern auch übergreifend auf der Studiengangs- und Fachbereichsebene. Nur wenn die Förderung der interkulturellen Lernprozesse aller Lernenden und auch unabhängig von der Anwesenheit internationaler Studierender systematisch verfolgt und in den Curricula verankert wird, kann die Hochschule ihren Internationalisierungsprozess angemessen vorantreiben.

## 5 Gemeinsames Fazit

Nach Bosse und Trautwein (2014, S. 44) „besteht gelingendes Studieren darin, sowohl individuelle Studienziele zu realisieren als auch institutionelle Studienanforderungen zu bewältigen.“ Mit den drei beschriebenen Angeboten zur Studieneingangsphase wurden erfolgreich Maßnahmen zur gezielten Unterstützung von Studienanfänger:innen durch die QPL-Teilprojekte initiiert und umgesetzt. Es wurden konkrete curriculare und extracurriculare Angebote konzipiert und implementiert, die von den beteiligten Studierenden als wertvoll und hilfreich für ihren fachlichen und überfachlichen Einstieg ins Studium angesehen werden. Bei beiden Fachbereichsprojekten konnten auch die Lehrenden von den Aktivitäten und Konzepten der QPL-Mitarbeiter:innen und dem aus den Veränderungen resultierenden Gewinn für Studium und Lehre überzeugt werden. Curriculare Verankerungen und Anpassungen konnten so umgesetzt und erste Transfers auf weitere Studiengänge und über die Fachbereichsgrenzen hinaus angestoßen werden. Im Fachbereich IWID ist zudem eine personelle Verstetigung aus dem QPL-Projekt heraus erfolgt, die die dauerhafte Umsetzung und Fortentwicklung der individuellen Mathematikunterstützung ermöglichen soll. Bei der ZHH-ZfW-Kooperation zur besseren Integration der internationalen Studierenden und Steigerung des interkulturellen Austausches wurden die entwickelten Bausteine als fester Bestandteil der LSS verstetigt. Zudem gehen die Ergebnisse und Erfahrungen des Teilprojekts in die aktuelle Diskussion der Internationalisierungsstrategie der Hochschule für die Jahre 2021–2025 sowie in verschiedene Studiengangs- und Lehrentwicklungsprojekte ein.

Die Erfahrungen der an den Teilprojekten zur Studieneingangsphase beteiligten QPL-Mitarbeiter:innen bestätigen die z. B. auch von Key und Hill (2018) betonte Bedeutung der innerhochschulischen Kooperation für erfolgreiche Veränderungen in der Studieneingangsphase. So waren z. B. die direkte Ansiedlung von Teilprojekten in den Fachbereichen *und* die intensive Zusammenarbeit der Fachbereichsprojekte mit dem ZHH, das sozusagen eine *Außenperspektive* auf diese einnehmen konnte, für die Entwicklungen wichtig. Ebenso wäre z. B. bei Ausbau und Implementierung der Mathematikunterstützung die kontinuierlich hohe Qualität der Arbeit im Teilprojekt ohne die hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote des ZHH für studentische Tutor:innen und den umfangreichen Support zur Lernplattform Moodle nicht möglich gewesen.

Als Drittmittelprojekt hat das Projekt Qualität<sup>2</sup> wichtige Impulse für die Studieneingangsphase an der Hochschule gesetzt. Es hat nicht nur die einzelnen Studien- und Studienvorbereitungsangebote verändert, sondern die Wahrnehmung der Bedeutung eines gelungenen Studienstarts für ein insgesamt erfolgreiches Studium beeinflusst. Für eine nachhaltige Qualitätssicherung und -entwicklung müsste die Studieneingangsphase dennoch zukünftig noch stärker als Thema der ganzen Hochschule in den Blick genommen werden.

## Literatur

- Arkoudis, S., Watty, K., Baik, C., Yu, X., Borland, H., Chang, S., Lang, I., Lang, J. & Pearce, A. (2013). Finding common ground: Enhancing interaction between domestic and international students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 222–225.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Hrsg.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies* (S. 67–80). Dordrecht: Springer.
- BMBF (2010). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-594.html> (abgerufen 14.10.2019).
- Bordogna, C. M. (2015). Managing classroom tensions. Making the best of diverse classrooms. *Forum* (European Association for International Education (EAIE) Member Magazine), Winter 2015, 24–25.
- Bosse, E. (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Universitätskolleg-Schriften 15) (S. 129–169). Hamburg. Verfügbar unter <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf> (abgerufen 10.10.2019).

- Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jäsch, V. K. & Kunow, L. (2019). *Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe*. Hamburg. DOI: <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019>
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62. Verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765> (abgerufen 30.11.2019).
- Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2014). 3. Teil: Lehren mit der Gruppe. In *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach* (2. Aufl.) (S. 138–210). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brekenkamp, J. & Patzig, W. (2012). *Grundlagen des Qualitätsmanagements an der Hochschule Magdeburg-Stendal*. Stendal: Hochschule Magdeburg-Stendal. Verfügbar unter [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/Rektorat/hochschulentwicklung-marketing/Literatur/Qualitaetsbericht.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Rektorat/hochschulentwicklung-marketing/Literatur/Qualitaetsbericht.pdf) (abgerufen 16.10.2019).
- Derboven, W. & Winker, G. (2010). *Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten. Vorschläge für Hochschulen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- 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 2017 (1). Hannover: DZHW. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) (abgerufen 16.10.2019).
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Forum Hochschule 2010 (2). Hannover: HIS GmbH. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201002.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf) (abgerufen 16.10.2019).
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2019a). *Studierendenstatistik*. Verfügbar unter <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/einrichtungen/studium-und-internationales/immatrulations-und-pruefungsamt/services/studierenden-und-pruefungsstatistik.html> (abgerufen 28.11.2019).
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2019b). *Late Summer School 2019. Projektthemen. Studieren hier und anderswo* (Beschreibung der Projektarbeitsthemen). Verfügbar unter [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/Einrichtungen/ZWW/Late\\_Summer\\_School/LSS\\_2019/Uebersicht\\_Projektthemen\\_2019.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/ZWW/Late_Summer_School/LSS_2019/Uebersicht_Projektthemen_2019.pdf) (abgerufen 30.09.2019).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2016). *Erfolgversprechende Faktoren für extracurriculare Maßnahmen in der Studieneingangsphase. Empfehlung des Runden Tisches Ingenieurwissenschaften des Projekts nexus der HRK*. Bonn: HRK.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2017). *Curriculare Lehre neu gestalten: Chancen und Hindernisse. Empfehlungen des Runden Tisches Ingenieurwissenschaften des Projekts nexus der HRK*. Bonn: HRK.

- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig neubearb. Aufl.) (S. 417–441). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 75) (S. 144–170). Weinheim: Beltz Verlag.
- Key, O. & Hill, L., unter Mitarb. v. von Stuckrad, T., Hawemann, R. & Wallor, L. (2018). *HRK-Fachgutachten. Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase*. Berlin: HRK. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE\\_07032018\\_final.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf) (abgerufen 10.10.2019).
- Krzaklewska, E. (2008). Why study abroad? Analysis of Erasmus students' motivations. In M. Byram & F. Dervin (Hrsg.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (S. 82–98). Verfügbar unter [https://www.academia.edu/6873811/Why\\_Study\\_Abroad\\_An\\_Analysis\\_of\\_Erasmus\\_Students\\_Motivation](https://www.academia.edu/6873811/Why_Study_Abroad_An_Analysis_of_Erasmus_Students_Motivation). (abgerufen 22.10.2019).
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.
- Lübcke, E., Riedel, U. & Simon, S. (2019). Technische Universität Hamburg: Das Interdisziplinäre Bachelor-Projekt – Forschendes Lernen im ersten Semester für Ingenieurstudierende. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 185–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Massey, J., & Burrow, J. (2012). Coming to Canada to study: Factors that influence student's decisions to participate in international exchange. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 49(1), 83–100.
- Merkt, M. & Eisenächer, K. (2019). Akademische Integration Geflüchteter: Ergebnisse aus dem Pilotprojekt IpFaH der Hochschule Magdeburg-Stendal. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019. Verfügbar unter <http://www.hochschullehre.org/?p=1322> (abgerufen 31.01.2020).
- Merkt, M., Krauskopf, K. & Breitschuh, C. (2014). Providing Every Jack with his Jill – Aiming for Specific Support of Engineering Students in Developing Basic Mathematical Skills. *Proceedings of the ICED Conference 2014. Educational development in a changing world*. Verfügbar unter [http://www.iced2014.se/proceedings/1235\\_Merkt.pdf](http://www.iced2014.se/proceedings/1235_Merkt.pdf) (abgerufen 10.10.2019).
- Merkt, M., Krauskopf, K. & Breitschuh, C. (2016). *Abschlussbericht des Teilprojekts „Mathe-Online“ im Projekt „Qualität<sup>2</sup>“ BMBF, Förderkennzeichen 01PL11094*.
- Merkt, M., Krauskopf, K. & Breitschuh, C. (2017). Angewandte Hochschulforschung am Beispiel der Mathematik in den Ingenieurwissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 93–112. Verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1059> (abgerufen 10.10.2019).
- Rost, F. (2018). 4. Arbeiten – einzeln und in Kooperation mit anderen. In *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium* (8., vollst. überab. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Satola, A. (2017). „Wir sind alle ein Stück zusammengewachsen ...“. Die Forschungswerkstatt als didaktisches Mittel zur Förderung der Zusammenarbeit in international zusammengesetzten Studierendengruppen. In R. Bettmann, V. Hinnenkamp, A. Satola & N. Schröer (Hrsg.), *Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum. Eine Bildungs-Exploration am Beispiel eines internationalen Studiengangs* (S. 117–132). Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, W., Mauermeister, S., Schulze-Reichelt, F. & Seidel, A. (Hrsg.). (2019). *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zur Studieneingangsphase* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 4). Potsdam: Universitätsverlag. Verfügbar unter [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/o1/projects/zfq/Unikolleg/1\\_Alles\\_auf\\_Anfang\\_pbhs04.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/o1/projects/zfq/Unikolleg/1_Alles_auf_Anfang_pbhs04.pdf) (abgerufen 14.10.2019).
- Schumann, A. (2012). Zur Erforschung und Entwicklung studiumsbezogener interkultureller Kompetenzen. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (S. 27–53). Bielefeld: transcript Verlag.

## Autorinnen und Autoren

**Dr.-Ing. Cornelia Breitschuh**, Dipl.-Ing., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fachbereich IWID, seit 2012 im Projekt Qualität<sup>2</sup> tätig für die Themenbereiche MINT, Studieneingangsphase und Digitalisierung in der Hochschullehre

**Katja Eisenächer**, M. A., Fachgebiete: Interkulturelle Beziehungen und internationale Kooperation, Personal- und Hochschulentwicklung; 2007–2014 in der Internationalisierung von Hochschulen in Frankreich aktiv, seit 2014 im ZHH als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig, Themenbereiche: Internationalisierung zu Hause/von Curricula

**Steffen Henning**, Bauingenieur M. Eng., seit 2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereichsprojekt WUBS aktiv in den Themenbereichen Forschendes Lernen, Berufsbildidentifikation und Studieneingangsphase im Bauingenieurwesen

**Christa Wetzel**, Historikerin M. A., seit 2012 im ZHH als wissenschaftliche Mitarbeiterin aktiv in den Themenbereichen Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung, Studiengangsentwicklung, Mentoring-Programm und projektinterne Zusammenarbeit

# Die Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens: Konzeptionen und Herausforderungen in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften

ANJA BETHMANN, STEFFEN HENNING & ELKE MÄHLITZ-GALLER

## Abstract

Die Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten stellt eine Grundlage für den Studienerfolg dar und muss von den meisten Studierenden im Laufe ihres Studiums erst erworben werden. Dazu gehört auch die Fähigkeit, wissenschaftliche Haus- oder Abschlussarbeiten zu verfassen, was oftmals mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. Die benötigten Kompetenzen des Schreibens, Lesens, Recherchierens, Argumentierens und der Auswertung können in einer Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten vermittelt werden. An der Hochschule Magdeburg-Stendal gehören derartige Kurse mittlerweile zum Curriculum vieler Studiengänge, z. B. im Fachbereich Wirtschaft. Der Fachbereich WUBS nimmt diese Veranstaltungen derzeit im Zuge von Studiengangsakkreditierungen in die Lehrpläne auf. Der Beitrag schildert Erfahrungen bei der Einführung, Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten in den beiden Fachbereichen und deren Auswirkungen auf die Gestaltung des Curriculums.

**Schlagerworte:** Wissenschaftliches Arbeiten, Lehrveranstaltungskonzeption, Lehrbeispiele, Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften

## Gliederung

1	Einleitung – Relevanz und Ziele der Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens .....	39
2	Wissenschaftliches Arbeiten am Fachbereich WUBS .....	41
3	Wissenschaftliches Arbeiten am Fachbereich Wirtschaft .....	49
4	Fazit .....	55

## 1 Einleitung – Relevanz und Ziele der Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens

Studierende sollen im Laufe ihres Hochschulstudiums dazu befähigt werden, sich wissenschaftlich mit den Themen ihres Fachgebiets auseinanderzusetzen. Spätestens mit ihrer Abschlussarbeit sollen sie zeigen, dass sie die Fähigkeit zum wissen-

schaftlichen Arbeiten und Schreiben erworben haben. Doch immer wieder stellen Betreuer:innen fest, dass Studierende Schwierigkeiten beim Verfassen ihrer Abschlussarbeit haben und deutliche Defizite in ihren Schreibkompetenzen aufweisen (vgl. Kuhn, Köhl, Kimmerle, Hertweck, Drumm, Hampe et al., 2016, S. 54). Zwar eignen sich einige Studierende die erforderlichen Techniken eigenständig an, indem sie im Rahmen ihres Studiums wissenschaftlich tätig werden, z. B. beim Lesen von Fachliteratur, beim Experimentieren oder beim Verfassen schriftlicher Arbeiten. Doch längst nicht allen gelingt es, sich das notwendige Wissen völlig selbständig zu erschließen.

Eine Form der Unterstützung existiert darin, das Angebot an entsprechenden Übungsmöglichkeiten zu erweitern. Das ist insbesondere in solchen Studiengängen erforderlich, in denen Lehre primär als frontale Wissensvermittlung erfolgt und Prüfungsleistungen eher in Form von Klausuren als durch Referate oder schriftliche Belege erbracht werden. So besteht in vielen MINT-Studiengängen im Studienverlauf nur selten die Anforderung, größere Texte zu verfassen, und die Chance, sich in Vorbereitung auf die Bachelorarbeit im wissenschaftlichen Schreiben zu üben (vgl. Czaplá, 2016, S. 35; Hirsch-Weber & Scherer, 2016, S. 1). Dadurch ist auch die Zahl der Gelegenheiten für Rückmeldungen und Anregungen an die Lernenden bezüglich ihrer wissenschaftlichen Arbeitsweise eher gering.

Eine andere Form der Unterstützung besteht darin, den impliziten Lernprozess mit expliziter Wissensvermittlung zu ergänzen. Dies ist vor allem in Studiengängen mit wenigen inhärenten Übungsmöglichkeiten sinnvoll und geschieht durch Lehrveranstaltungen, in denen die Besonderheiten der wissenschaftlichen Arbeitsweise eingeführt und geübt werden. Dazu sollte jedoch nicht nur die Vermittlung von Schreibkompetenzen gehören, sondern es müssen auch die Planung einer wissenschaftlichen Arbeit, das Lesen und Verstehen wissenschaftlicher Literatur oder die Herangehensweise an wissenschaftliche Untersuchungen thematisiert und geübt werden.

Wissenschaftlich arbeiten zu können, ist aber nicht nur für das Verfassen der Abschlussarbeit relevant. Die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens sind nützliches Handwerkszeug im späteren Berufsleben (Sommer, 2013, S. 14), auch bei Studierenden jenseits von geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. So sind das Führen von Laborjournalen, das Auswerten und Visualisieren von Daten oder die Einordnung dieser in einen Forschungskontext Bestandteil der Praxis von MINT-Wissenschaftler:innen (vgl. Riewerts, 2016, S. 109). Auch in den Wirtschaftswissenschaften gilt es, Konzepte und Prozessmodelle zu entwickeln oder qualitative und quantitative Forschungsmethoden bei der Datenerhebung und -auswertung korrekt anzuwenden.

Die Teilnahme an einem Einführungskurs zum wissenschaftlichen Arbeiten qualifiziert jedoch keinesfalls zum/zur Expert:in. Das Ziel solcher Lehrveranstaltungen besteht vielmehr darin, die Studierenden für diese Anforderungen zu sensibilisieren und einen Grundstein für ihren Kompetenzerwerb zu legen. Da entsprechende Veranstaltungen nur selten konsekutiv angeboten werden, ist ein frühzeitiger Erst-

kontakt mit den Inhalten die Voraussetzung dafür, dass wissenschaftliche Kompetenzen im Laufe des Studiums immer wieder erprobt und ausgebaut werden können. Ein späteres Angebot in der Studienmitte bietet dagegen den Vorteil der höheren Motivation der Studierenden, da bereits eine bessere Einsicht in die Relevanz dieses Wissens gewonnen wurde.

An der Hochschule Magdeburg-Stendal gehören derartige Lehrveranstaltungen mittlerweile zum Curriculum vieler Studiengänge, z. B. im Fachbereich Wirtschaft. Der Fachbereich Wasser, Umwelt, Bau und Sicherheit nimmt diese Veranstaltungen derzeit im Zuge der Reakkreditierung von Studiengängen in die Lehrpläne auf. In diesem Beitrag wird von den Erfahrungen bei der Einführung, Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten in diesen beiden Fachbereichen berichtet.

## **2 Wissenschaftliches Arbeiten am Fachbereich WUBS**

Der Fachbereich Wasser, Umwelt, Bau und Sicherheit (WUBS) der Hochschule Magdeburg-Stendal besitzt eine primär ingenieurwissenschaftliche Ausrichtung. Für die zweite Förderphase des Qualitätspakts Lehre definierte er für das wissenschaftliche Arbeiten folgende Ziele:

1. die Sensibilisierung der Studierenden des Bauingenieurwesens für das wissenschaftliche Arbeiten im Rahmen einer Einführungsveranstaltung und das Mitwirken am Reakkreditierungsverfahren des Studiengangs Bauingenieurwesen mit dem Ziel der Aufnahme der Lehrveranstaltung Wissenschaftliches Arbeiten in das Curriculum,
2. die inhaltliche und didaktische Konzeption einer Lehrveranstaltung Wissenschaftliches Arbeiten für Ingenieure,
3. die Ausarbeitung und Bereitstellung eines im Fachbereich WUBS gültigen Leitfadens zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten.

### **2.1 Wissenschaftliches Arbeiten im Rahmen einer Einführung in das Bauingenieurwesen**

#### **2.1.1 Stand zu Projektbeginn**

Bei der Bearbeitung und Lösung komplexer Problemstellungen im Baubereich wie der Bemessung von Tragwerken oder der Recherche und Anwendung geltender Regelwerke bildet die wissenschaftliche Arbeitsweise eine elementare Grundlage. Dennoch enthielt das Curriculum des Bachelorstudiengangs Bauingenieurwesen zu Projektbeginn im Wintersemester 2017/18 keine Lehrinhalte zum wissenschaftlichen Arbeiten. Möglichkeiten zum selbständigen Erlernen waren jedoch durch die Notwendigkeit des Verfassens verschiedener Belegarbeiten, eines Praktikumsberichts und der Bachelorarbeit gegeben.

Vielfach genügte diese implizite Wissensaneignung aber nicht, die eingereichten Belegarbeiten entsprachen nicht den Erwartungen der Lehrenden. Als ursächlich angesehen wurde die fehlende explizite Vermittlung von Grundlagen der wissenschaftlichen Arbeitsweise. Zwar stellte der Prüfungsausschuss des Studiengangs Bauingenieurwesen den Studierenden ein Beispieldokument mit formalen Empfehlungen für die Anfertigung einer Bachelorarbeit zur Verfügung, eine umfangliche Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten oder fachbereichsweite Richtlinien für das Verfassen wissenschaftlicher Schriften oder Präsentationen lagen jedoch nicht vor.

### 2.1.2 Konzeption

Zunächst galt es zu klären, zu welchem Zeitpunkt und mit welchen Inhalten notwendige Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt werden sollten. Gleichzeitig wurde das Ziel formuliert, bestehende Elemente wie das Verfassen von Haus- und Belegarbeiten zu nutzen, um so das Anwenden und Erlernen einer fundierten Vorgehensweise über die gesamte Studienzeit zu fördern. Deshalb wurde ein möglichst frühzeitiger Kontakt mit den Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens für sinnvoll erachtet, d. h. im ersten Fachsemester. Hierbei bestand das Ziel, fachspezifische Besonderheiten im ingenieurwissenschaftlichen Kontext zu berücksichtigen. Dazu gehören z. B. die Quellenrecherche in technischen Dokumenten und Kenntnisse zur rechnerischen Auswertung von Messdaten sowie zur grafischen Darstellung der Ergebnisse.

Für die nachfolgenden Semester wurde die Fortführung der Wissensvermittlung in die Hände der Dozent:innen gelegt, die durch Hilfestellungen und Rückmeldungen zu Belegarbeiten eine Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Arbeitsweise fördern sollten. Eine vertiefende Betreuung der Studierenden sollte durch ergänzende Veranstaltungen (z. B. durch die Teilnahme an Wahlpflichtangeboten zum wissenschaftlichen Arbeiten) oder individuelle Konsultationen im Rahmen der Praktikumsauswertung (fünftes Fachsemester) oder der Bachelorarbeit (siebtes Fachsemester) umgesetzt werden. Zusätzlich bedurfte es einer zeitlich unabhängigen Arbeitshilfe für wissenschaftliche Standards des Studiengangs.

Zusammenfassend wurde die Kombination von drei Maßnahmen angestrebt:

- Einführung: Lehre der Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens (erstes Fachsemester),
- Orientierung: Leitfaden zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten (zeitlich individuell),
- Vertiefung: Seminare und Konsultationen zum Verfassen des Praktikumsberichts (fünftes Fachsemester) und der Bachelorarbeit (siebtes Fachsemester).

### 2.1.3 Aktuelle Umsetzung

Im Rahmen der fakultativen Lehrveranstaltung *Orientierung im Bauingenieurwesen* im ersten Fachsemester wurden im Wintersemester 2018/19 erstmals vor Studierenden des Bauingenieurwesens Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens thematisiert (s. a. dieser Band, Breitschuh, Eisenächer, Henning & Wetzel). Aufgrund der inhalt-

lichen Vielfalt der Veranstaltung nahm dieses Thema jedoch lediglich den Umfang einer 90-minütigen Sitzung ein. Eine Ausweitung des Angebots ist in diesem Kontext auch nicht vorgesehen (s. jedoch Kap. 2.1.4).

Die explizite Fortsetzung der Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens erfolgt für Studierende, die den Studiengang nach dem aktuell noch gültigen Curriculum absolvieren, im Zusammenhang mit der Auswertung ihres Praxissemesters und der Begutachtung des Praktikumsberichts durch die jeweiligen Betreuer:innen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit der Nutzung des Leitfadens zum Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, der gegenwärtig für die Studierenden des gesamten Fachbereichs erstellt wird (s. Kap. 2.3).

#### **2.1.4 Planung für die Zukunft**

Für die restliche Projektlaufzeit ist geplant, die Grundlagenveranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten allen Studienanfänger:innen des Bachelorstudiengangs *Bauingenieurwesen* anzubieten. Es wird jedoch empfohlen, das Angebot auch nach Inkrafttreten einer neuen Studienordnung, die ein Modul *Wissenschaftliches Arbeiten* im sechsten Fachsemester vorsieht, aufrechtzuerhalten.

Derzeit befasst sich der Fachbereich mit der Reakkreditierung des Studiengangs. In diesem Zusammenhang erfolgen auch Änderungen am Lehrplan. Es ist u. a. geplant, ein Modul zum wissenschaftlichen Arbeiten im Umfang von 5 ETCS als Blockveranstaltung in das Curriculum aufzunehmen (voraussichtlich ab Wintersemester 2020/21). Da sich die Veranstaltung an das Praxissemester anschließt, bietet sich die Möglichkeit, die Praktikumsauswertung mit der Vermittlung und Anwendung einer wissenschaftlichen Arbeitsweise zu kombinieren.

## **2.2 Konzeption einer Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten für Ingenieure**

### **2.2.1 Stand des Lehrangebots zu Projektbeginn**

Zum Zeitpunkt des Projektbeginns im Wintersemester 2017/18 waren Pflichtveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten in den Curricula zweier Studiengänge des Fachbereichs verankert. Das waren im siebten Fachsemester des Bachelorstudiengangs *Angewandte Statistik* ein Seminar *Wissenschaftliches Arbeiten* im Umfang von vier Semesterwochenstunden (SWS) und im vierten Fachsemester des Bachelorstudiengangs *Wasserwirtschaft* eine seminaristische Vorlesung *Ingenieurwissenschaftliches Arbeiten: Wissenschaftliches Schreiben und Präsentieren* im Umfang von zwei SWS.

Bei den Statistiker:innen wurde wissenschaftliches Arbeiten vor dem Wintersemester 2019/20 in Form von Konsultationen und Kolloquien parallel zur Anfertigung der Bachelorarbeit vermittelt. Im Studiengang *Wasserwirtschaft* erreichten erst im Sommersemester 2019 die ersten Studierenden nach der aktuell gültigen Studienordnung das vierte Fachsemester. Die Modulbeschreibungen beider Veranstaltungen nannten weder Lehrinhalte noch Lernziele.

### 2.2.2 Ziele

Das Ziel dieses Projektteils bestand in der inhaltlichen und didaktischen Konzeption einer Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten, die spezielle Anforderungen der Ingenieurwissenschaften berücksichtigt. Es galt, Lehrinhalte und -methoden, Übungen und Prüfungsaufgaben zusammenzutragen, die die Studierenden am Fachbereich WUBS darin unterstützen, sich wissenschaftliche Arbeitsweisen anzueignen und wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen.

### 2.2.3 Herausforderungen in der Konzeption

Ein Problem bei der Konzeption der Lehrveranstaltung bestand darin, dass auf dem Markt zwar unzählige Werke zum wissenschaftlichen Arbeiten für Studierende angeboten werden, sich jedoch nur wenige Publikationen an Lehrende richten (vgl. Sommer, 2013, S. 13). Zu den Fragen, wie Studierende wissenschaftliches Arbeiten lernen und Lehrende diesen Kompetenzerwerb durch Lehre unterstützen können, lassen sich daher nur wenige Antworten finden. Zudem thematisieren Lehrendenorientierte Werke vornehmlich das akademische Schreiben (Hirsch-Weber & Scherer, 2016; Hochschule Coburg, 2016; Lahm, 2016; Schmölzer-Eibinger, Bushati, Ebner & Niederdorfer, 2018) und vernachlässigen damit einen großen Teil der dem Schreiben vorausgehenden Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens wie die Planung und Konzeption eines Studienprojekts, das Auffinden, Lesen und Weiterverarbeiten geeigneter Fachliteratur oder die Erhebung und Aufbereitung von Daten.

Von Vorteil bei der Vorbereitung der Lehrveranstaltung war es daher, dass das ZHH jeweils kurz vor Semesterbeginn die Hochschuldidaktischen Wochen ausrichtet, die sich an die Lehrenden der Hochschule richtet (s. dazu dieser Band, Wetzel & Merkt). Sowohl vor dem Sommersemester 2019 als auch vor dem Wintersemester 2019/20 war die auf die Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens spezialisierte Autorin und Bloggerin Andrea Klein (2017, 2019) eingeladen und hat Workshops zum Thema *Wissenschaftliches Arbeiten lehren* durchgeführt.

### 2.2.4 Aktueller Stand

Die konkrete Bearbeitung dieses Projektteils begann Anfang 2019. Es erfolgte die Planung einer Lehrveranstaltung zum ingenieurwissenschaftlichen Arbeiten mit Fokus auf dem wissenschaftlichen Schreiben und Präsentieren für die Studierenden des Bachelorstudiengangs *Wasserwirtschaft*. Zugleich wurde eine mit Inhalten und Zielen versehene Modulbeschreibung ausgearbeitet, die in angepasster Form auch in das neue Curriculum des zu reakkreditierenden Bachelorstudiengangs Bauingenieurwesen aufgenommen wurde (s. Kap. 2.1.4)

Im Sommersemester 2019 fand diese Lehrveranstaltung erstmals statt. Sie beinhaltete sieben Themen, die so konzipiert waren, dass den Studierenden theoretische Grundlagen und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt wurden und sie jeweils die Gelegenheit bekamen, diese praktisch zu erproben: (1) *Sinn und Nutzen, wissenschaftliches Arbeiten zu lernen*. Dieses Thema wurde in den Lehrplan aufgenommen, um die Bereitschaft der Studierenden zum Erlernen der Veranstaltungsin-

halte zu erhöhen. (2) *Organisation und Planung einer wissenschaftlichen Arbeit*. Hier bestand die Aufgabe der Studierenden darin, einen Zeitplan mit Aufgaben und Meilensteinen für das Anfertigen einer schriftlichen Belegarbeit aufzustellen. (3) *Literaturrecherche und -verwaltung*. Dieses Thema bot den Studierenden die Möglichkeit, sich fachspezifische Journale und Verlage zu erschließen und Literatur zu ihrer Belegarbeit in einer Literaturverwaltungssoftware zusammenzutragen. (4) *Datenerhebung und -visualisierung*. Hier wurde geübt, auf der Grundlage von Beispieldaten geeignete Diagramme zu erstellen. (5) *Lesen, Verstehen und Verarbeiten von Fachliteratur*. Die Aufgabe der Studierenden war hierbei, sich unter Anleitung den Inhalt eines Fachartikels zu erarbeiten. (6 und 7) *Wissenschaftliches Schreiben und Präsentieren*. Beide Themen wurden zur Erbringung des Leistungsnachweises konzipiert. Für den erfolgreichen Abschluss der Lehrveranstaltung war sowohl das Verfassen einer schriftlichen Belegarbeit als auch das Vorbereiten und Halten einer Präsentation gefordert.

Die Behandlung der Themen wurde so weit wie möglich spezifisch auf das Studienfach Wasserwirtschaft zugeschnitten. Bei der Literaturrecherche erhielten die Studierenden einen Überblick über fachspezifische Suchmaschinen, Bibliothekskataloge, Verlage, Zeitschriften und Fachportale. Es wurden spezifische Textformen besprochen, die in ingenieurwissenschaftlichen Arbeitsfeldern zum Einsatz kommen, z. B. das Führen eines Laborbuchs. Bei der Datenvisualisierung lag der Fokus auf metrischen Daten, wie sie bei Datenmessungen entstehen. Beim Lesen der Fachliteratur und bei der schriftlichen Hausarbeit wurde ein aktuelles Thema aus dem Gebiet der Wasserwirtschaft ausgewählt: der Hochwasserschutz. Außerdem wurden im Zusammenhang mit dem Nachweis von Quellen verschiedene Publikationsformen (z. B. Herstellerinformationen, Normen) und Zitierstile (numerisches oder Autor-Jahr-System) vorgestellt, die in den Ingenieurwissenschaften gebräuchlich sind.

Im Wintersemester 2019/20 wurde wissenschaftliches Arbeiten erneut als Lehrveranstaltung im Fachbereich WUBS angeboten. Teilnehmer:innen waren Studierende des Bachelorstudiengangs *Statistik*. Der Kurs hatte einen Umfang von einer SWS, sodass eine Komprimierung und Reduktion der Inhalte erforderlich wurden. Dies geschah primär zulasten des theoretischen Rahmens, die praxisbezogenen Anteile blieben weitestgehend erhalten. Zusätzlich bestand seitens der Studiengangsleitung die Anforderung, Informationen zum Textsatzsystem LaTeX zu vermitteln, dem Standard für Abschlussarbeiten und -präsentationen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern.

### **2.2.5 Evaluation durch die Studierenden**

Nach etwas mehr als der Hälfte der Veranstaltungen des Kurses im Sommersemester 2019 mit den Studierenden der Wasserwirtschaft wurden die Kursbesucher:innen gebeten, an einer Befragung mittels Papierfragebogen zur Konzeption der Veranstaltung teilzunehmen. Ziel war es, den studentischen Bedarf an einer Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten für die Curriculumsänderung des Studien-

gangs *Bauingenieurwesen* zu ermitteln (s. Kap. 2.1.4) und eine Einschätzung zu den Kursinhalten und der Präsentationsform zu erhalten.

Folgende Ergebnisse zeigten sich in den Antworten der 18 befragten Studierenden:

- Alle Befragten hielten es für nützlich, im Rahmen ihres Bachelorstudiums die Lehrveranstaltung *Wissenschaftliches Arbeiten* zu belegen. Einen Bedarf an diesem Kurs für ein nachfolgendes Masterstudium gaben 14 Studierende an. Einen Nutzen für das spätere Berufsleben sahen dagegen nur sechs Studierende.
- 15 Studierende gaben an, dass *Wissenschaftliches Arbeiten* früher als im vierten Fachsemester, nämlich im ersten oder zweiten Semester, angeboten werden sollte.
- Neun Studierende präferierten ein kompaktes Veranstaltungsformat innerhalb von 4–6 Wochen, fünf Studierende einen Kurs über das gesamte Semester und zwei Studierende eine einwöchige Blockveranstaltung. Zwei Studierenden war das Format egal.
- Fast alle Befragten ( $n = 16$ ) fühlten sich durch die Veranstaltung auf Probleme und Besonderheiten beim Anfertigen von wissenschaftlichen Arbeiten hingewiesen. Außerdem gaben 14 Studierende an, dass die Veranstaltung ihnen Wissen und Methoden vermittelt hat, die ihnen das Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten zukünftig erleichtern werden. Auffällig (und bedauerlich) war jedoch, dass nur wenige Studierende ( $n = 4$ ) einen inhaltlichen Bezug zum Studienfach erkennen konnten. Aus weiteren Fragen wurde ersichtlich, dass sich die Studierenden noch mehr selbständige Übungsmöglichkeiten zu den Themen gewünscht hätten. Nur acht Studierende empfanden den praktischen Anteil an der Veranstaltung als ausreichend.
- Thematisch wünschten sich die Studierenden Informationen (1) zum Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen wie MS Office Word, (2) zur Planung und Zeiteinteilung von wissenschaftlichen und anderen Projektarbeiten, insbesondere zur Herangehensweise an eine Bachelorarbeit, (3) zur Recherche, Verwaltung, Zitation und Weiterverarbeitung von Fachliteratur, (4) zum Schreiben von wissenschaftlichen Texten (Formales, Strukturierung, Sprachstil, Professionalisierung) und (5) zur mündlichen wissenschaftlichen Präsentation.

### 2.2.6 Erkenntnisse aus der Begutachtung der Belegarbeiten

Die eingereichten Belegarbeiten von 17 Studierenden verdeutlichten die Schwierigkeiten der Studierenden, eine Arbeit mit wissenschaftlichem Anspruch anzufertigen. Einige Arbeiten zeigten bereits formale Mängel: Es fehlten Titelseiten, Verzeichnisse, Quellenangaben und Bildunterschriften, der Text wurde mit Flatterrand gesetzt oder Darstellungen und Formeln wurden nicht nummeriert. Außerdem dominierten in einigen Fällen die Darstellungen, indem zu wenig Text mit übermäßig vielen Abbildungen ergänzt wurde.

Die Über- oder Unterschriften der Darstellungen (zumeist Abbildungen) waren unabhängig von der Qualität einer Arbeit häufig unzureichend. Selbst wenn Abbil-

dungen vorhanden, nummeriert und mit Quellenangaben versehen waren, war ihr Informationsgehalt oftmals äußerst gering. Die Darstellungen wurden höchstens benannt, aber weder Inhalt noch Symbole erläutert. In wenigen Fällen traf dies auch auf Abschnittsüberschriften zu, die keine Aussagekraft für den nachfolgenden Text besaßen. Eine korrekte Quellenverwendung und -angabe war in fast keiner Arbeit zu finden. Quellenverweise fehlten oder wurden zu selten gegeben, waren ungenau und dadurch nicht nachvollziehbar, es wurden primär graue Literatur (Vorlesungsskripte) und andere nichtwissenschaftliche Texte (Internetseiten) zitiert oder der gesamte Inhalt aus einer wissenschaftlichen Quelle gezogen, aber Sekundärzitate nicht gekennzeichnet. Viele Quellenverzeichnisse waren reine Listen von Webadressen.

Bezüglich der Sprache waren eine unsichere Interpunktion und ein nicht wissenschaftlicher Sprachstil zu beobachten. Dies traf vor allem auf die Kapitel Einleitung und Schlussfolgerung zu, da die Studierenden hier eigene Formulierungen wählten, sich in den inhaltlichen Teilen dagegen stark an den Quellen orientierten.

Der Titel der Arbeiten entsprach nur selten dem eigentlichen Inhalt des Textes. In wenigen Fällen beschrieb der Titel einen allgemeineren Aspekt als in der Arbeit tatsächlich behandelt wurde (z. B. *Die Bedeutung des Waldes für den Hochwasserschutz* als Titel einer Arbeit, in der es um die Wasseraufnahmekapazität unterschiedlicher Waldböden ging). Häufiger war der umgekehrte Fall zu beobachten. Zwar ließ der Titel die tiefgründige Betrachtung eines Problems vermuten, die Themenbehandlung hatte jedoch einen eher lehrbuchartigen Charakter, indem Nennungen, Fakten und ausformulierte Auflistungen dominierten. Erläuterungen, ausführliche Beschreibungen eines Sachverhalts oder die Diskussion unterschiedlicher Erkenntnisse kamen in nur wenigen Arbeiten vor.

### 2.2.7 Ausblick

Für nachfolgende Durchgänge der Lehrveranstaltung ist geplant, den Anteil an frontaler Informationsvermittlung weiter zu reduzieren. Stattdessen sollen sich die Studierenden das Wissen in Übungen verstärkt selbst erarbeiten und noch mehr Gelegenheit bekommen, sich im wissenschaftlichen Arbeiten selbständig auszuprobieren. Insbesondere ist vorgesehen, mehr strukturierte Übungen zum Lesen und Verstehen sowie zum Schreiben und Argumentieren durchzuführen. So sollen die Studierenden bereits im Laufe des Semesters zum Verfassen von (stetig wachsenden) Texten angeregt werden, die wiederum eine Diskussionsgrundlage für die Seminargruppe bieten sollen. Das Ziel wäre, in jeder Unterrichtseinheit den Fokus auf einen anderen Aspekt des wissenschaftlichen Arbeitens zu legen. Alternativ können bereits in vorausgehenden Semestern verfasste Belegarbeiten besprochen und überarbeitet werden, um allen Studierenden die Chance zu bieten, die eigenen Fehler zu erkennen und zu korrigieren.

Außerdem sollen bis zum Ende der QPL-Projektlaufzeit ergänzende Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten angeboten werden, die von den Studierenden als Wahlpflichtfach belegt werden können. Gegenwärtig (im Wintersemester 2019/20) läuft ein Seminar zum Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten mit dem

Textsatzprogramm LaTeX, das vorwiegend von Studierenden besucht wird, die kurz vor ihrem Studienabschluss (Bachelor oder Master) stehen. In diesem Kontext ist ein umfangreiches Skript mit zahlreichen Code-Beispielen entstanden, welches den Studierenden des Fachbereichs auch nach Projektabschluss zur Verfügung stehen soll. Veranstaltungen zum korrekten Erstellen und Zitieren von Abbildungen, zur Datenaufbereitung und -analyse und zur Konzeption und Durchführung wissenschaftlicher Studien sind in Vorbereitung.

### **2.3 Ausarbeitung eines fachbereichsspezifischen Leitfadens für wissenschaftliche Arbeiten**

Im Rahmen der Lehrveranstaltung *Ingenieurwissenschaftliches Arbeiten: Wissenschaftliches Schreiben und Präsentieren* im vierten Semester des Bachelorstudiengangs Wasserwirtschaft ist ein Vorlesungsskript entstanden, das wesentliche Anforderungen an Studierende zum wissenschaftlichen Arbeiten thematisiert. Konkrete Formatierungsvorgaben von schriftlichen Arbeiten oder Folien zur Begleitung von Präsentationen enthält dieses Skript jedoch nicht.

Derzeit werden solche Vorgaben und weitere Informationen zum wissenschaftlichen Arbeiten in einem Leitfaden gebündelt, an dem sich die Studierenden des Fachbereichs bei der Erstellung Ihrer Beleg-, Praktikums- und Abschlussarbeiten orientieren können. Der Leitfaden, der final wahrscheinlich aus mehreren Dokumenten bestehen wird, enthält bislang folgende Inhalte:

- Formatierungsrichtlinien (z. B. Wahl des Satzspiegels, der Schriftart oder des Zitationsstils)
- obligatorische Textbestandteile, ihre Erstellung und Anordnung (z. B. Verzeichnisse und Quellenbelege)
- Tipps und Weblinks zum wissenschaftlichen Arbeiten (z. B. zur Planung, Themenfindung, Literaturrecherche oder zu Lesestrategien)
- Hinweise zur wissenschaftlichen Sprachverwendung (z. B. Formulierungen, um über wissenschaftliche Erkenntnisse zu berichten, indirektes Zitieren)
- Softwareempfehlungen (z. B. zur Literaturverwaltung)
- Erklärungen und Bildschirmfotos zur Nutzung von Microsoft Office Word
- ein annotiertes Beispieldokument

Nach Fertigstellung des Leitfadens sollen die Dokumente auf den Server der Hochschule geladen und auf den Fachbereichsseiten verlinkt werden, um den Zugang zu den Informationen möglichst einfach und flexibel zu gestalten.

## 3 Wissenschaftliches Arbeiten am Fachbereich Wirtschaft

### 3.1 Implementierung der Lehrveranstaltung am Fachbereich Wirtschaft, Standort Stendal

Wissenschaftliches Arbeiten ist am Fachbereich Wirtschaft in den Bachelorstudiengängen Betriebswirtschaftslehre (BWL) Direkt, BWL Dual und BWL Berufsbegleitend als Pflichtmodul jeweils im ersten Semester verankert.<sup>1</sup> Das Modul dient der Einführung der Studienanfänger:innen in methodisches und strukturiertes Arbeiten sowie in das wissenschaftliche Schreiben und die damit zusammenhängenden Kompetenzen wie etwa Literaturrecherche und Quellenkritik, Argumentationsstrategien und Forschungsmethoden. Gerade zu Beginn des Studiums ist diese Vermittlung entscheidend, da das Studium der BWL von Studienanfänger:innen größtenteils nicht mit Forschungsmethoden, wissenschaftlichem Diskurs und akademischem Schreiben in Verbindung gebracht wird.<sup>2</sup> Zudem sind sie noch stark vom Lernen in schulischen Strukturen geprägt und müssen sich erst in die neue und für sie ungewohnte akademische Vorgehensweise einfügen. Aufgabe der Lehrenden ist es, fortwährend Bezüge zum späteren Berufsalltag herzustellen und die Bedeutung der zu erlernenden Fertigkeiten für das spätere Berufsleben aufzuzeigen, da nur dann die Lehrveranstaltung zu den *Academic Skills*<sup>3</sup> mit Erfolg von den Studierenden abgeschlossen wird. Konkrete Beispiele und ein klar kommunizierter Nutzen verhindern, dass Studierende die Lehrveranstaltung als unnötig und unwichtig ansehen und sie auf spätere Semester verschieben. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die Lehrveranstaltung *Academic Skills* im Studiengang BWL Direkt.

### 3.2 *Academic Skills* im Studiengang BWL Direkt

Im Studiengang BWL Direkt ist seit der Reakkreditierung im Jahr 2016 das wissenschaftliche Arbeiten unter dem Titel *Academic Skills* in ein dreiteiliges Modul *Orientierung in der Wirtschaftswissenschaft* integriert.<sup>4</sup> Dieses Modul umfasst die Lehrveranstaltungen *Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre*, *Einführung in die Volkswirtschaftslehre* und *Academic Skills*, wobei jede Lehrveranstaltung mit jeweils zwei SWS von drei verschiedenen Lehrenden unterrichtet wird. Hinzu kommt noch eine Zukunftswerkstatt, die sich über zwei Tage erstreckt und zu Beginn des Wintersemesters im Anschluss an die Orientierungswoche der Erstsemester stattfindet. Zusammengenommen sollen diese vier Lehrveranstaltungen den Studierenden eine erste Orientierung in ihrem Studium bieten und ihnen einen umfassenden Eindruck von den Inhalten des Studiums und der Arbeitsweise in der Betriebswirtschaftslehre vermitteln. Da besonders die Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften aufgrund

---

1 BWL Direkt: Orientierung in der Wirtschaftswissenschaft, Teilmodul *Academic Skills*; BWL Dual: Praxis I: Wissenschaftliches Schreiben; BWL Berufsbegleitend: Personal Skills I, Teilmodul Techniken wissenschaftlichen Arbeitens.

2 Dies wird aus den Antworten der Studierenden auf die zu Beginn der Lehrveranstaltung gestellte Frage nach den Erwartungen bezüglich der Inhalte des Moduls und des Studiums deutlich.

3 Die Bezeichnung der Lehrveranstaltung *Academic Skills* aus dem Studiengang BWL Direkt wird im Folgenden auch als Synonym für wissenschaftliches Arbeiten verwendet.

4 Bis 2016 handelte es sich um ein eigenständiges Modul unter der Bezeichnung *Academic Skills*, das sich über zwei Semester erstreckte: erstes Semester: effizientes Schreiben, zweites Semester: Moderations- und Präsentationstechniken.

von falschen Vorstellungen der Studierenden bezüglich der Studieninhalte mit hohen Abbruchquoten konfrontiert sind (vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, König, Richter et. al. 2017, S.4), ist diese erste Orientierung wesentlich. Hinzu kommt die starke Diversität der Bildungshintergründe der Studierenden, die im ersten Semester erst grundlegend auf die Hochschullehre vorbereitet werden müssen. Hier geht es um grundsätzliche Fragen bezüglich des Lernprozesses und des methodisch strukturierten Arbeitens, die in der Lehrveranstaltung *Academic Skills* behandelt und vermittelt werden.

Um die Prüfungslast der Studierenden besonders zu Beginn des Studiums zu reduzieren, wird in dem Modul *Orientierung in der Wirtschaftswissenschaft* insgesamt nur eine Hausarbeit geschrieben, die die Inhalte der drei oben genannten Lehrveranstaltungen miteinander verzahnt. In der 15-seitigen Hausarbeit wird das in den Einführungsvorlesungen zur Betriebs- und Volkswirtschaftslehre vermittelte Fachwissen verarbeitet und mithilfe der Techniken zur Wissens- und Literaturschließung aus den *Academic Skills* aufbereitet. Die Studierenden können selbst bestimmen, in welchem Bereich sie ihr Thema ansiedeln möchten, oder aus einer vorgegebenen Liste der Dozierenden ein passendes Thema wählen. Die Betreuung der Hausarbeit findet durch alle drei Lehrenden statt, wobei sich diejenigen der Einführungsvorlesungen hauptsächlich um die Fachinhalte und Literaturhinweise kümmern und die Arbeitstechniken und formalen Vorgaben von der Lehrperson der *Academic Skills* betreut werden. Den Studierenden stehen somit drei Ansprechpartner:innen und damit eine umfassende Betreuung zur Verfügung.

### 3.3 Ziel und Konzeption der Lehrveranstaltung *Academic Skills*

Das Ziel der Lehrveranstaltung ist es, die Studierenden zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten zu befähigen und ihnen eine methodische Vorbereitung auf das Verfassen einer wissenschaftlichen Haus- oder Abschlussarbeit zu geben. Neben der Vermittlung von Forschungsmethoden, Argumentationstechniken und Zeitmanagement liegt der Schwerpunkt auf dem wissenschaftlichen Schreiben von Texten, wo bei vielen Studierenden die größten Probleme auftreten. Um einen Fortschritt bei der Entwicklung ihrer diesbezüglichen Kompetenzen (vgl. Kruse, 2007, S.129–133) zu erreichen, ist das kontinuierliche Schreiben kürzerer oder mittellanger Texte unterschiedlichster Natur im Verlauf des Semesters vorgesehen. Auf diese Weise wird das Schreiben zur Gewohnheit und die Studierenden werden schrittweise auf die Hausarbeit am Ende des Semesters vorbereitet. Schreibblockaden sollen auf diese Weise vermieden werden.

Idealerweise sollte während des gesamten Studiums kontinuierlich geschrieben werden, um eine gewisse Sicherheit beim Aufbau und der Formulierung von Texten zu erlangen, sodass die zum Ende des Studiums anzufertigende Abschlussarbeit keine unüberwindbare Hürde für die Studierenden darstellt. Im Studiengang BWL Direkt sind die Möglichkeiten, längere Texte zu verfassen, begrenzt. Neben der Hausarbeit im Modul *Einführung in die Wirtschaftswissenschaften* im ersten Semester, müssen die Studierenden im dritten Semester einen mehrseitigen Businessplan ver-

fassen. Im fünften Semester besteht die Prüfungsleistung in der Abgabe eines 10- bis 15-seitigen Praktikumsberichtes nach wissenschaftlichen Maßstäben und im siebten Semester erfolgt die schriftliche Bachelorarbeit.<sup>5</sup> Die restlichen Prüfungsleistungen sind Klausuren, mündliche Prüfungen und Referate, sodass der Anteil von selbstverfassten Texten während des Studiums nicht allzu groß ist. Um dennoch zu gewährleisten, dass die Inhalte der *Academic Skills* bis zum Verfassen der Bachelorarbeit nicht in Vergessenheit geraten sind, ist für das siebte Semester im Modul *Bachelorarbeit* eine Begleitveranstaltung vorgesehen, in der die Studierenden beim Prozess der Themenfindung und bei der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit unterstützt werden sollen. In Kleingruppen- und Einzelkonsultationen soll ein Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden stattfinden, wobei Teilaspekte des wissenschaftlichen Arbeitens rekapituliert werden können. Die gemeinsame Vorstellung und die Diskussion der einzelnen Arbeiten sollen den Studierenden genug Gelegenheit zur qualitativen Verbesserung ihrer Abschlussarbeiten bieten.

### 3.4 Umsetzung

Am Beginn der *Academic Skills* steht eine Bestandsaufnahme des Wissensniveaus der Teilnehmenden und ihrer Erwartungen. Diese Abfrage soll den Dozent:innen die Möglichkeit einer ersten Einschätzung der Studierenden bieten und mögliche Anknüpfungspunkte des zu lernenden Stoffes an das Vorwissen der Studierenden aufzeigen (vgl. Stangl, 2020). Die Studierenden erhalten außerdem eine grobe Orientierung bezüglich der Inhalte der Lehrveranstaltung, indem ihnen ein Plan an die Hand gegeben wird, in welchem Ablauf und Inhalte der einzelnen Sitzungen formuliert sind. Ergänzend dazu erhalten sie eine Liste mit acht Meilensteinen, die sie im Verlauf des Semesters erarbeiten und schriftlich einreichen müssen.<sup>6</sup> Diese Meilensteine umfassen die bereits erwähnten Schreibübungen, die die Studierenden Schritt für Schritt zur Prüfungsleistung am Ende des Semesters führen, der 15-seitigen Hausarbeit.<sup>7</sup> Den Dozierenden wird es durch die Meilensteine möglich, einen Einblick in den Lernfortschritt der Studierenden zu bekommen und Themengebiete zu erkennen, die nicht oder unzureichend verstanden worden sind.

Zur Einführung in die Materie des wissenschaftlichen Arbeitens wird in die Grundkenntnisse der Wissenschaftstheorie eingeführt. Zudem erfahren die Studierenden, wie Lernen funktioniert und welche Strategien für den Einzelnen wirksam sein können. Der Umgang mit Lern- und Schreibblockaden sowie ein gutes Zeitmanagement runden das Bild ab.

Die Literaturrecherche ist das nächste große Themenfeld, das sich die Studierenden erschließen sollen. Hier geht es zunächst um das Kennenlernen und Erkennen der einzelnen Literaturgattungen, um ein Literaturverzeichnis mit korrekt zitier-

---

5 Vgl. [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/Fachbereiche/Wirtschaft/files/Modulhandbuch\\_BA\\_BWL\\_DIREKT\\_SPO\\_2016.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/Wirtschaft/files/Modulhandbuch_BA_BWL_DIREKT_SPO_2016.pdf) (aufgerufen am 06.02.2020).

6 Eine Benotung erfolgt nicht.

7 Meilensteine: 1. Themenfindung, 2. Schriftliche Einordnung des Themas in den Kontext BWL oder VWL, 3. Vorläufige Literaturliste zum Thema erstellen, 4. Gliederung der Hausarbeit, 5. Exposé anfertigen, 6. Dreiseitige Schreibprobe des Hauptteils, 7. Selbst erstellte Abbildung/Tabelle oder Grafik, 8. Abgabe der Hausarbeit.

ten Literaturangaben erstellen zu können. Möglichkeiten und Strategien zur Quellenkritik sowie die Benutzung von Suchmaschinen und Literaturdatenbanken gehören in diesen Bereich. Hinzu kommt eine Einführung in die Software *Citavi* zur Literaturverwaltung. Die intensive Beschäftigung mit dem Aufbau eines Literaturverzeichnisses und der Zitation von Literatur führt schließlich zum dritten Meilenstein *Erstellen Sie ein vorläufiges Literaturverzeichnis*.

Nachdem die Themenwahl abgeschlossen ist, müssen die Studierenden ihr Thema schriftlich in das Feld der Betriebs- beziehungsweise Volkswirtschaftslehre einordnen. Hier wird deutlich, ob grundsätzliche Inhalte der einführenden Vorlesungen verstanden worden sind. Die Formulierung einer möglichen Forschungsfrage schließt sich an und stellt eine große Herausforderung für die Studierenden dar. Die vorläufige Gliederung der Hausarbeit (Meilenstein 4) ist ein weiterer Schritt auf dem Weg zum Endprodukt und hilft bei der Klärung von Inhalt und vor allem Umfang der Arbeit.

Ausgehend von einer Einführung in die Forschungsmethoden und der Frage, welche für die eigene Hausarbeit genutzt werden könnten, werden die Studierenden an das Schreiben eines Exposés herangeführt. Die sich daran anschließende Zwischenreflexion bietet Zeit für Fragen und Wiederholungen. Die folgenden Weihnachtsferien werden von den Studierenden meist zum Schreiben der Hausarbeit genutzt, sodass hier der sechste Meilenstein *Schreibprobe aus dem Hauptteil* seinen Platz findet.

Die Problematik des Plagiiens wird den Studierenden anhand des Programms *Plagscan* demonstriert, das alle Haus-, Bachelor- und Masterarbeiten am Fachbereich Wirtschaft durchlaufen müssen. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, ihre Hausarbeit vor der endgültigen Abgabe durch das Programm prüfen zu lassen, um mögliche Plagiatsvorwürfe ausschließen zu können.

Die Verwendung von und das Erstellen eigener wissenschaftlicher Abbildungen, Tabellen und Statistiken stellen den siebten Meilenstein dar. Im Anschluss daran werden Lesestrategien und der Gebrauch korrekter wissenschaftlicher Sprache behandelt. Das Ausprobieren verschiedener Argumentationstechniken und die Möglichkeiten des kollaborativen Arbeitens und Schreibens stellen einen weiteren Themenbereich dar. Den Abschluss des Kurses bilden die Reflexion und Evaluation der Lehrveranstaltung. Das Feedback der Studierenden wird für die Verbesserung der Konzeption der Lehrveranstaltung im nächsten Turnus verwendet.

Zur Unterstützung der Studierenden während des Schreibprozesses werden zahlreiche Hilfen parallel zur Lehrveranstaltung angeboten. Ein Moodle-Kurs enthält alle Folien der einzelnen Unterrichtseinheiten sowie weitergehende Angebote zum Üben und Vertiefen des Gelernten. Zudem existiert ein ebenfalls zweistündiges begleitendes Tutorium, das von einem/einer Absolvent:in der Lehrveranstaltung *Academic Skills* geleitet wird. Auf der Peer-Ebene werden so erneut Inhalte vermittelt und vertieft, die in der Lehrveranstaltung nicht oder unzureichend verstanden worden sind. Das dritte Hilfsmittel besteht in einem Leitfaden zum Verfassen von schriftlichen Arbeiten, der alle wichtigen Regeln enthält.

### 3.5 Erwartungen der Studierenden an das Modul

Eine als Schreibprobe im Wintersemester 2018/19 gestellte Abfrage der Erwartungen der Studierenden bezüglich der Inhalte der Lehrveranstaltung *Academic Skills* ergab interessante Einsichten, die sich in die drei Bereiche *Art der Wissensvermittlung*, *Konkrete Techniken und Methoden* sowie den erwarteten *Kompetenzerwerb* gliedern lassen. Bei der Art der Wissensvermittlung wünschten sich die Studierenden vor allem einen leicht verständlichen Unterricht mit vielen Anwendungsbeispielen. Die Möglichkeit, Fragen zu stellen, war ihnen ebenso wichtig wie ein regelmäßiges Feedback zum Stand ihrer Leistungen. Der begleitende Moodle-Kurs und die schrittweise Hinführung zur Hausarbeit mithilfe der Meilensteine fanden ein positives Echo. Einige Studierende äußerten ihre Angst vor dem Schreibprozess und Nicht-Muttersprachler:innen wünschten sich Unterstützung. Interessant war der Wunsch nach einem/einer erfahrenen Lehrer:in<sup>8</sup>, der/die als kompetente/r Ansprechpartner:in fungiert.

In Bezug auf die in der Lehrveranstaltung erwarteten Techniken und Methoden wurden Methoden des Lernens, der Selbstorganisation und des Zeitmanagements sowie Schreib- und Lesestrategien genannt. Besonders die Literaturrecherche und die Bewältigung der Informationsfülle erfüllten die Studierenden mit Sorge. Eine weitere Befürchtung bestand darin, während des Schreibens den roten Faden zu verlieren, sodass der Wunsch nach Strukturierung laut wurde. Auch die Schreibblockade wurde thematisiert und die Furcht vor einem nicht beabsichtigten Plagiat. Einige Studierende wünschten sich Alltagsbeispiele zum Üben, so etwa das Verfassen einer E-Mail an eine:n Vorgesetzte:n sowie von Briefen, Anträgen etc. Hier wurde abermals deutlich, wie wichtig für die Studierenden der Bezug zum späteren Berufsleben ist.

Bezüglich der Kompetenzen, die im Verlauf der Lehrveranstaltung erworben werden könnten, wurden von den Studierenden soziale Kompetenzen genannt, wie etwa der korrekte Umgang miteinander, die Teamfähigkeit und die Kommunikation.

### 3.6 Lessons Learned

Von entscheidender Wichtigkeit für den erfolgreichen Ablauf der Lehrveranstaltung *Academic Skills* in BWL Direkt ist die Gestaltung der einführenden Sitzung durch die ausführende Lehrperson. Hier sollte aufgrund der hohen Diversität der Bildungsbiographien<sup>9</sup>, der Altersstruktur und der internationalen Herkunft<sup>10</sup> der Studierenden die Zeit für ein gegenseitiges Kennenlernen vorhanden sein (vgl. Berthold, Leichsenring, Brandenburg, Güttner, Kreft, Morzick et al., 2012, S.11–13). Dies ist grundlegend für den Lernerfolg und die Förderung der Studierenden, an deren Vorwissen die Inhalte der Lehrveranstaltung anknüpfen sollen. Fragen nach privaten Lebens-

---

8 Hier wurde von den Studierenden der Begriff *Lehrer* verwendet, was einen Hinweis auf die vorhandene schulische Prägung liefert.

9 Fachabitur, abgeschlossene oder abgebrochene Ausbildung, Wechsel des Studiengangs, Berufserfahrung, eigene Firma.

10 Gemeint sind hier die Studierenden der Partnerhochschule *German Jordanian University* (GJU). Sie absolvieren diese Lehrveranstaltung als Pflichtmodul. Aufgrund der geringen Deutschkenntnisse ist es ihnen oft schwer möglich, dem Unterricht zu folgen. Gruppenarbeit und die Verwendung von englischen Schlüsselworten können den Lernprozess unterstützen, garantieren aber nicht die Anwesenheit der internationalen Studierenden. Zu Ansätzen zur Förderung der interkulturellen Interaktion und des gemeinsamen Lernens vgl. Breitschuh, Eisenächer et al. (dieser Band).

umständen helfen auch bei der Klärung des studentischen Zeitkontingentes für das Selbststudium.<sup>11</sup> Zudem ist es für die Dozierenden hilfreich zu erfahren, ob von Seiten der Studierenden bereits konkrete Vorstellungen in Bezug auf den späteren Beruf existieren, da so entsprechende Beispiele in die Lehre mit eingebunden werden können, was den fachspezifischen Bezug verstärkt. Auch hat sich eine klare Formulierung von Verhaltensregeln (z. B. kein Essen und Trinken während des Unterrichtes, keine Nutzung mobiler Endgeräte) als zielführend erwiesen.

Des Weiteren sollte der Zusammenhang zwischen Anwesenheit in der Lehrveranstaltung und Studienerfolg, der in der Studie von Schulmeister (2015, S. 12) nachgewiesen wurde, thematisiert werden. Gerade zu Beginn des Studiums sind den Studierenden die Arbeitsweise und die Struktur einer Hochschule noch unbekannt, sodass sie die ihnen zur Verfügung stehende freie Zeit (keine Anwesenheitspflicht) und das selbstverantwortliche Lernen falsch einschätzen. Außerdem sollte darauf hingewiesen werden, dass für einen erfolgreichen Lernprozess Offenheit und Neugier die Voraussetzung sind.

Studienanfänger:innen fällt es meist schwer, den Nutzen der Lehrveranstaltung *Academic Skills* richtig einzuschätzen. Daher ist es wichtig, die Lehrveranstaltung auf einen Tag zu legen, an dem eine für die Studierenden sehr interessante oder schwierige Vorlesung/ Übung liegt. Dies wirkt sich vorteilhaft auf die Zahl der Teilnehmenden aus. Die häufige Einbindung der Studierenden durch praktische Übungen, Peer-Beratung und Gruppenarbeit sowie die Gestaltung der Unterrichtszeit durch die Studierenden (z. B. bei einem Argumentationsworkshop) bindet deren Aufmerksamkeit und macht die Thematik für sie interessanter. Der Einsatz digitaler Hilfsmittel (Moodle-Kurs, PowerPoint etc.) ist ebenfalls zielführend, da diese erfahrungsgemäß das Interesse der Studierenden wecken.

Die frühzeitige Konfrontation der Studierenden im Schreibprozess mit einem anonymisierten Negativbeispiel einer Hausarbeit hat sich bewährt. Sie überprüfen in der Rolle der Lehrenden die Hausarbeit anhand von Kriterien und kommen so zu einer eigenständigen Bewertung. Dieser Rollenwechsel bewirkt in der Regel einen Aha-Effekt und hilft bei der Verbesserung der Qualität der eigenen Hausarbeit. Das Peer Review der eigenen Texte von Seiten der Kommiliton:innen unterstützt diesen Prozess und erleichtert es den Studierenden, Texte frühzeitig für ein konstruktives Feedback herauszugeben.

Von besonderer Bedeutung ist es, immer wieder im Verlauf der Lehrveranstaltung Praxisbezüge herzustellen und den Sinn jeder Übung zu vermitteln, um so die notwendige Offenheit der Lernenden zu erreichen. Wo werden die Kenntnisse der *Academic Skills* im Studium und vor allem später im Berufsleben benötigt? Die erfolgreiche Beantwortung dieser Frage scheint entscheidend für das Lernen der Übungsinhalte der Lehrveranstaltung zu sein.

---

<sup>11</sup> Studierende in Teilzeit oder Vollzeit, mit nebenberuflicher Tätigkeit etc. Studierende mit pflegebedürftigen Angehörigen, mit chronischen Krankheiten oder junge Eltern können an der Hochschule Magdeburg-Stendal einen so genannten KomPass beantragen, der ihnen längere Zeiträume bei den Prüfungen gewährt (s. dazu dieser Band, Eisenächer, Franke, Franz, Herzog & Magarin).

## 4 Fazit

In diesem Beitrag wurden Erfahrungen mit der Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens an den Fachbereichen Wirtschaft und WUBS beschrieben. Konnte der Fachbereich Wirtschaft aufgrund seines jahrelangen Angebots an entsprechenden Kursen bereits geeignete Lernstrukturen entwickeln, befindet sich der Fachbereich WUBS noch im Entwicklungsprozess. Ein weiterer Unterschied betrifft den Zeitpunkt des Lehrangebots. In den Wirtschaftswissenschaften werden die Kurse zu Studienbeginn angeboten, im Fachbereich WUBS eher in höheren Semestern. Letzteres hat Konsequenzen für die Lehrkonzeption. Aus den obigen Beschreibungen wird ersichtlich, dass es leichter gelingt, Studierende zu motivieren, die sich kurz vor oder beim Abschluss ihres Studiums befinden. Dies zeigt z. B. die freiwillige Teilnahme von Studierenden höheren Semesters am LaTeX-Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben. Gemeinsam ist den Studierenden beider Fachrichtungen der Wunsch nach fachspezifischer, praxisnaher und übungsreicher Lehre der Kurse.

Unsere Erfahrungen führten zu folgender Empfehlung eines konsekutiven Vorgehens zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken:

1. Zu Studienbeginn sollten rezeptive Übungen im Vordergrund stehen, z. B. indem Fachtexte oder anonymisierte Studienarbeiten früherer Studierender analysiert werden, um die Studienanfänger:innen auf die Methoden und Besonderheiten des wissenschaftlichen Arbeitens hinzuweisen. Ergänzend könnten grundlegende Techniken zur Literaturrecherche und -verwaltung, zum Lesen und Verarbeiten von Fachliteratur oder zum korrekten Zitieren vermittelt werden.
2. In der Studienmitte, wenn bereits grundlegendes Fachwissen erworben wurde, sollten Studierende die Gelegenheit bekommen, als Prüfungsleistung eine fachspezifische Hausarbeit anzufertigen. Dieses (erste) wissenschaftliche Schreibprojekt sollte jedoch nicht nur final bewertet, sondern tatsächlich angeleitet und begleitet werden.
3. Im darauffolgenden Fachsemester empfiehlt sich die Durchführung eines weiteren Kurses zum wissenschaftlichen Arbeiten mit dem Ziel, die eigene Hausarbeit zu korrigieren und zu verbessern. Wiederholt auftretende Fehler könnten von den Lehrenden in der Gruppe thematisiert, Techniken erneut vermittelt und geübt oder Wissen durch die Begutachtung anderer Arbeiten gefestigt werden.
4. Zusätzlich ist die Förderung eines studentischen Peer Reviews zu unterstützen, entweder innerhalb der Studiengruppe oder über zentrale Angebote ähnlich der vorübergehend vom ZHH angebotenen Peer-Schreibberatung (s. dazu dieser Band, Kraut & Wetzl).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl Lehrende als auch Studierende den Bedarf an einer systematischen Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen erkennen. Um die Bedürfnisse und das Vorwissen der Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung zu erfassen, empfiehlt sich eine Abfrage der Erwartungen der Studie-

renden bezüglich der Inhalte. Diese Abfrage lässt sich als Schreibprobe konzipieren und kann als Einstieg in die Lehrveranstaltung zum wissenschaftlichen Arbeiten dienen. Die Verdeutlichung der Praxisbezüge der Lerninhalte nimmt im Kontext von Fachhochschulen einen hohen Stellenwert ein, da der Praxisbezug für die Studierenden oftmals ausschlaggebend für die Wahl der Fachhochschule als Lernort ist. Zudem gilt es, praktische Übungen auf fachspezifische Inhalte anzuwenden, um die Lernbereitschaft der Studierenden zu erhöhen. Zur Kombination von Praxis und Fachbezug eignet sich unserer Meinung nach die Aufgabe der Optimierung einer eigenen Facharbeit in besonderem Maße. Dies erfordert jedoch ein konsekutives Lehrangebot des wissenschaftlichen Arbeitens, was bei einer zukünftigen Curriculumentwicklung berücksichtigt werden sollte.

## Literatur

- Berthold, C., Leichsenring, H., Brandenburg, U., Güttner, A., Kreft, A., Morzick, B. et. al. (2012). *CHE Diversity Report C 1: Vergleich zwischen Studierenden an Fachhochschulen und an Universitäten*. Verfügbar unter <https://www.che.de/publikationen/?cp=2&search=diversity+report> (abgerufen 06.02.2020).
- Czapla, C. (2016). Schreiben in MINT – Modulare Vermittlung der Schlüsselkompetenz Schreiben im Schreibzentrum der RWTH Aachen University mit Blick auf die MINT-Studiengänge. In Hochschule Coburg (Hrsg.), *Interdisziplinäre Konzepte: akademisches Schreiben in den Natur- und Ingenieurwissenschaften* (Coburger Reihe: wissenschaftliche Veröffentlichungen der Hochschule Coburg) (S. 34–53). Coburg: A7–24 Aumann GmbH.
- 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*. In Forum Hochschule 1. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.
- Hirsch-Weber, A. & Scherer, S. (Hrsg.) (2016). *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften: neue Herausforderungen der Schreibforschung*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Hochschule Coburg (Hrsg.) (2016). *Interdisziplinäre Konzepte: Akademisches Schreiben in den Natur- und Ingenieurwissenschaften* (Coburger Reihe: wissenschaftliche Veröffentlichungen der Hochschule Coburg). Coburg: A7–24 Aumann GmbH.
- Klein, A. (2017). *Wissenschaftliche Arbeiten schreiben: praktischer Leitfaden mit über 100 Software-Tipps*. Frechen: mitp.
- Klein, A. (2019). Wissenschaftliches Arbeiten lehren | Ein Blog für Lehrende. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftliches-arbeiten-lehren.de/> (abgerufen 06.02.2020).
- Kruse, O. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In M. Becker-Mrotzek & K. Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (KöBeS 5, Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik – Reihe A) (S. 117–143). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.

- Kuhn, C., Kühl, A., Kimmerle, L. L., Hertweck, L., Drumm, S., Hampe, M. et al. (2016). Wie können Studierende an die universitäre Textproduktion im Bachelorstudium Maschinenbau herangeführt werden? In Hochschule Coburg (Hrsg.), *Interdisziplinäre Konzepte: Akademisches Schreiben in den Natur- und Ingenieurwissenschaften* (Coburger Reihe: wissenschaftliche Veröffentlichungen der Hochschule Coburg) (S. 54–71). Coburg: A7–24 Aumann GmbH.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Riewerts, K. (2016). Schreiben und Naturwissenschaften in der Hochschule: Unvereinbare Gegensätze oder fruchtbare Zusammenarbeit? In A. Hirsch-Weber & S. Scherer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften: neue Herausforderungen der Schreibforschung* (S. 109–120). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Schmölzer-Eibinger, S., Bushati, B., Ebner, C. & Niederdorfer, L. (Hrsg.) (2018). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2015). *Abwesenheit von Lehrveranstaltungen: Ein nur scheinbar triviales Problem*. Campus Innovation Hamburg. Verfügbar unter [https://www.campus-innovation.de/fileadmin/dokumente/Schulmeister\\_Abwesenheit\\_\\_Abwesenheit\\_\\_2\\_.pdf](https://www.campus-innovation.de/fileadmin/dokumente/Schulmeister_Abwesenheit_Abwesenheit__2_.pdf) (abgerufen 19.11.2019).
- Sommer, B. (2013). *Wissenschaftliches Arbeiten lehren: didaktische Überlegungen zu Einführungsveranstaltungen für Studierende sozialer und pädagogischer Berufe*. Leipzig: Engelsdorfer Verlag.
- Stangl, W. (2020). Kognitivismus. *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Verfügbar unter <https://lexikon.stangl.eu/187/kognitivismus/> (abgerufen 06.02.2020).

## Autorinnen und Autoren

**Dr. phil. Anja Bethmann**, Dipl.-Sprachwissenschaftlerin (Patholinguistik), seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich WUBS, Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens

**Steffen Henning**, Bauingenieur M. Eng., seit 2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereichsprojekt WUBS aktiv in den Themenbereichen Forschendes Lernen, Berufsbildidentifikation und Studieneingangsphase im Bauingenieurwesen

**Dr. Elke Mähltz-Galler**, Ägyptologin und Schulbegleiterin für Service Learning, seit 2016 im Fachbereich Wirtschaft als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig in den Themenbereichen Qualitätsentwicklung des Auslandspraktikums, gesellschaftliches Engagement (Social Credits) und Service Learning



# Forschend, problembasiert und gemeinwohlorientiert: Wege und Widerstände bei der Sensibilisierung für und der Entwicklung von Lehren und Lernen in verschiedenen Hochschulkontexten

PETER-GEORG ALBRECHT, STEFFEN HENNING & MARTIN NOWAK

## Abstract

Der Beitrag behandelt den Weg, wie die Vision von Third Mission in einer Hochschule für angewandte Wissenschaften Eingang finden kann. Anhand von zwei Fallstudien in den Studiengängen Bauingenieurwesen und Kindheitspädagogik werden Sensibilisierungs- und Entwicklungsprozesse exemplarisch beschrieben und konzeptionelle Grenzen markiert.

**Schlagerworte:** Forschendes Lernen, Theorie-Praxis-Transfer, Third Mission, Bauingenieurwesen, Kindheitspädagogik

## Gliederung

1	Einleitung	59
2	Einbeziehung von Alumni in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengang Bauingenieurwesen	61
3	Forschendes Lernen als Wegbereiter einer Third-Mission-Strategie	65
4	Zusammenfassung	70

## 1 Einleitung

Die *Praxisbezüge* von akademischer Lehre müssen sich zum einen an *spezifischen Konzepten des Lehrens und Lernens*, zum anderen aber auch an einem *Leitbild der Third Mission*<sup>1</sup> orientieren, insbesondere dann, wenn sie an einer Hochschule für an-

---

<sup>1</sup> Der dritte Bereich, den Hochschulen zusätzlich zu Forschung und Entwicklung einerseits und Studium und Lehre andererseits derzeit verstärkt aufbauen (vgl. BMBF, 2019) und der diese beiden Bereiche im Blick auf die Gesellschaft weiterentwickeln würde, ist der Bereich der sogenannten Third Mission. Third Mission wird in diesem Beitrag nicht allgemein als „Sammelbegriff für alle gesellschaftsbezogenen Hochschulaktivitäten“ (Roessler, Duong & Hachmeister, 2015, S. 5) verstanden, sondern konkreter als hochschulische kooperative „Austauschbeziehung mit der Gesellschaft“, in der „Innovation nicht mehr linear beginnend in der Grundlagenforschung und sich zur Anwendung hin weiterentwickelnd, sondern mit verschiedenen Feedbackschleifen versehen stattfindet“ (ebd.).

gewandte Wissenschaften realisiert werden. Sollen an der Hochschule Sensibilisierungs- und Entwicklungsprozesse in diesem Handlungsfeld stattfinden, ist es notwendig, zunächst die vorhandenen Praxisbezüge des Lehrens und Lernens an der Hochschule in den Blick zu nehmen. Auf diese hin gilt es dann spezifische individuelle Kompetenzen und ein gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein bei den Studierenden zu entwickeln. Darüber hinaus ist es wichtig, auch die Praxispartnerschaften der Hochschule zu analysieren und diese institutionellen Kooperationen der Wissenschaftler:innen im Sinne einer Third Mission voranzubringen. Die gemeinsamen Lehr-Lern-Prozesse der Studierenden und Lehrenden sind in einer solchen Sicht- und Herangehensweise eng verbunden mit der praxisbezogenen Zusammenarbeit der Hochschule und ihrer Wissenschaftler:innen im Bereich des Hochschultransfers.

Im Folgenden werden in zwei Fallstudien Sensibilisierungs- und Entwicklungsprozesse dargestellt, in denen eine solche Verknüpfung erfolgte: eine Analyse der problemlösenden Einbeziehung von Alumni in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang, dem Bauingenieurwesen (Kap. 2) und daran anschließend eine Analyse der Praktikumsbetreuung und der Begleitung der Bachelorarbeiten von Studierenden in einem humanwissenschaftlichen bzw. pädagogischen Studiengang, der Kindheitspädagogik (Kap. 3).

Die Fallstudien gehen zunächst auf die Ausgangssituationen der beiden Teilprojekte in den Studiengängen Bauingenieurwesen und Kindheitspädagogik an der Hochschule ein. Sie verdeutlichen die erfolgten Sensibilisierungs- und Entwicklungsprozesse und skizzieren die daraus resultierenden Erfahrungen sowie mögliche Entwicklungsperspektiven. Die Fallstudien zeigen, dass diese Prozesse nicht ohne theoretische Konzepte auskommen: Im Falle der Studie zur Einbeziehung von Alumni ist es das Konzept des *Problem-Based Learning*, bei der Untersuchung der Praktikumsbetreuung ist es das Konzept des *Forschenden Lernens*.

Transfer wird dabei verstanden sowohl als Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse von der Wissenschaft in die Gesellschaft als auch – rekursiv<sup>2</sup> – als Transfer von Praxisaspekten und -anforderungen in die Praxis der Lehre.<sup>3</sup> Ein solcher rekursiver Wissenschaft-Praxis-Kreislauf (Studierende und Lehrende in die Praxis, Praktiker:innen in die Lehre) unterstützt Studierende im gesamten Student Life Cycle – besonders natürlich in der Studienabschlussphase, aber auch in der Studieneingangsphase. Schließlich ist es doch keinesfalls so, dass Studierende sich erst in der Studienabschlussphase an der Praxis orientieren. Im Gegenteil: Gerade in der Studieneingangsphase ist es – neben anderen Angeboten – von besonderer und

---

2 Der Begriff *rekursiv* wird im Sinne eines Kreislaufmodells mittlerweile sehr deutlich in Bezug auf die Verknüpfung von Transfer von der Wissenschaft in die Praxis mit Transfer aus der Praxis in die Wissenschaft (und damit auch in die Lehre!) genutzt; deutlich gefordert von der Initiative des Bundes und der Länder zur „Förderung des forschungsbasierten Ideen-, Wissens- und Technologie-Transfers an deutschen Hochschulen 2018–2022“, die nicht ohne Grund „Innovative Hochschule“ heißt, weil sie eine Veränderung der Hochschulen durch ihren Transfer anstrebt (s. BMBF, 2019).

3 Dies erfolgt in Anlehnung an die Schritte in Richtung der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung, wie sie in der internationalen University-Social-Response-Bewegung gegangen werden (vgl. USR Network, 2019) und wie es auch das bundesweite Hochschulnetzwerk „Bildung für Verantwortung“ seit einigen Jahren empfiehlt (vgl. Hochschulnetzwerk BDV, 2019).

grundlegender Bedeutung, durch Einbringung von Praxisaspekten ins Studium die Studienentscheidung zu sichern, sich des Studienziels zu vergewissern, die Studierfähigkeit aufzubauen bzw. eine grundsätzliche Studienmotivation zu entwickeln (vgl. dieser Band, Breitschuh, Eisenächer, Henning & Wetzel). Die Einbeziehung von Alumni, die Heranführung von Studierenden an gemeinwohlorientiertes Engagement und die Praktikumsbetreuung sind zentrale Bausteine und Beispiele dafür, wie das geschehen kann. Während der konsekutiven Phasen des Studiums wächst das Bewusstsein für Third Mission auf institutioneller Ebene. Die Qualität der Lehre greift dabei das vorhandene Potenzial der Studierenden auf und entwickelt so eine gesellschaftliche Verantwortung über das gesamte Studium und darüber hinaus.

## **2 Einbeziehung von Alumni in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengang Bauingenieurwesen**

### **2.1 Ausgangssituation**

Eine Berufstätigkeit im Ingenieurwesen ist eng mit einer ergebnisorientierten Arbeitsweise verknüpft. Es besteht in vielfältiger Weise die Aufgabe, für individuelle praktische Problemstellungen durch eine Anwendung interdisziplinärer Fachkenntnisse eine effiziente, dauerhafte und insbesondere sichere Lösung zu entwickeln. Nach Langer und Böhrnsen (2014, S. 148) zeichnet Ingenieur:innen „in besonderem Maße das Vermögen aus, die Realität in Ingenieurmodelle zu übersetzen“ und dadurch „Lösungen für sehr komplexe Aufgabenstellungen zu finden“. In Bezug auf Verantwortung stehen für Ingenieur:innen „unmittelbare und mittelbare Gefährdungen“ (Kammeyer & Hieber, 2014, S. 9) im Fokus der Betrachtung. Im Bereich des Bauingenieurwesens liegt diese Verantwortung maßgeblich im Entwurf, der Bemessung und der Qualitätssicherung in der Ausführung von Bauwerken. Das Studium verfolgt das Ziel, neben der Vermittlung von Fachkenntnissen als Grundlage der späteren Berufstätigkeit, die gesellschaftliche Verantwortung und Haftung für das eigene Handeln zu thematisieren und herauszustellen. Anhand verschiedener Beispiele stellt Horeschi (2014, S. 169) fest, dass die „Verantwortung von Ingenieuren für ihre Arbeit zunehmend mehr in das Blickfeld der Gesellschaft rückt“. Dem Lehrpersonal obliegt dieser Wissenstransfer an die Studierenden und späteren Alumni. Kammeyer und Hieber (2014, S. 10) sehen dabei einen gesellschaftlichen Druck sowie eine notwendige „Sensibilisierung für Verantwortlichkeit“. Dabei erschweren oder hemmen verschiedene Aspekte die Identifikation mit dieser wesentlichen Thematik. Wie viel Raum das Verantwortungsbewusstsein und die Problemlösekompetenz in den Lehrveranstaltungen einnehmen, ist maßgeblich von der persönlichen Motivation, dem Auftreten und der Affinität jeder einzelnen Lehrperson zur Berufspraxis abhängig. Horeschi (2014) sieht die Vermittlung verantwortlichen Handelns in passenden Lehrveranstaltungen als Aufgabe der Hochschullehrenden. Durch Elemente wie eine wachsende Komplexität des Fachwissens, den jeweils begrenzten

Veranstaltungsrahmen, eine eindimensionale Konzentration auf das selbst unterrichtete Fach oder begrenzten Praxisbezug kann die Vermittlung von Verantwortlichkeiten erschwert werden. Bisher trägt die Entschlossenheit einzelner Dozent:innen in großem Maße dazu bei, konkrete Beispiele aus der Berufspraxis in die Lehre einzuflechten, interdisziplinär zu betrachten und den Zusammenhang der Studienfachinhalte problemlösend anzuwenden. Das Potenzial von Alumni zum Transfer von Erfahrungen aus der Berufspraxis in die Hochschullehre, zur Motivation der Berufsausübung und zur retrospektiven Betrachtung maßgeblicher Studieninhalte wird bisher kaum ausgeschöpft. Langer und Böhrnsen (2014, S. 149) berichten von der zunehmenden Erkenntnis der Hochschulen und Universitäten, dass eine „rein technisch-wissenschaftlich orientierte Ausbildung nicht ausreichend ist“ und betonen die Stärkung sozialer Kompetenzen.

## 2.2 Methoden und Strategien

Eine zentrale Rolle im Praxistransfer zwischen Ehemaligen und der Hochschule spielt das individuell vorhandene Bestreben von Alumni, praktische Erfahrungen aus dem gelebten Berufsalltag an Studierende zur Orientierung und Identifikation aufzuzeigen. Mit dem Ziel der Verzahnung von Studium und Berufsbild durch die Einbindung von Alumni in die Lehre entstanden dabei zwei handlungsleitende Fragen:

- Wie lässt sich ein Kontakt zu Alumni des Bauingenieurwesens herstellen?
- Wo lassen sich Alumni direkt oder indirekt in die Lehre einbinden?

Im Sinne eines fachübergreifenden Transfers konzentrierte sich die Arbeit auf vier Themenbereiche, bei denen Alumni in die Lehre eingebunden werden können:

- Gastvorträge von Alumni zum Berufsalltag in einer Veranstaltungsreihe
- ein Online-Leitfaden zu Berufsbildern und Perspektiven im Bauingenieurwesen
- Mitwirkung bei der Überarbeitung der Modulinhalte „Baubetrieb- und Bauwirtschaft“
- Videoporträts zum Berufsalltag von Bauingenieur:innen

Die Kontaktaufnahme zu Alumni kann auf verschiedene Weise stattfinden, wobei formale Gegebenheiten wie z. B. der Datenschutz die Möglichkeiten einschränken können. Im konkreten Fall wurden im ersten Schritt Personen aus dem privaten Umfeld sowie empfohlene Kontakte einzelner Lehrender angesprochen – insbesondere Alumni des Bauingenieurwesens der letzten fünf Jahre – um die Identifikation mit dem Berufsstart stärker hervorzuheben. Im zweiten Schritt wurden das Alumni-Netzwerk der Hochschule und Karriere-Netzwerke genutzt. Ausgewählte Personen erhielten eine persönliche Anfrage zur Unterstützung.

Eine Rückmeldung der Alumni auf die Anfrage ging bei einer grundsätzlichen Bereitschaft und bei einer Verbundenheit mit der Hochschule ein. Darauf folgten jeweils eine umfangreiche persönliche Kommunikation und ein Austausch über den Umfang und den Willen zur Unterstützung.

Die Einbindung von Alumni in der Lehre in Form von Gastvorträgen gestaltete sich nicht allein durch enge fachthematische und zeitliche Modulgrenzen als Herausforderung. Aufgrund schwer planbarer Ereignisse im Berufsalltag von Absolvent:innen lässt sich eine Terminplanung während der gewöhnlichen Arbeitszeit leider oft nur kurzfristig abstimmen. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung (s. a. dieser Band, Breitschuh, Eisenächer et al.) gelang es dennoch, mehrere Gastvorträge im Umfang von 45 Minuten mit anschließender Diskussion zu organisieren. Die Rückmeldungen der Studierenden waren hierzu durchgehend sehr positiv, die dargestellten Inhalte und Lösungsmethoden aus der Berufspraxis wurden als sehr anschaulich und hilfreich empfunden. Als besonders wertvoll beschrieben die Teilnehmer:innen die Identifikation der Alumni mit dem Studiengang und die Berichte ihrer persönlichen Strategien zum Erreichen des Studienabschlusses.

Um interessierte Studierende über die Berufsmöglichkeiten im Bauingenieurwesen aufzuklären, entstand ein umfangreicher Online-Leitfaden zur beruflichen Perspektive, der auf der Website der Hochschule hinterlegt wurde und sich in vier Bereiche gliedert:<sup>4</sup>

1. Berufsbilder im Bauingenieurwesen:

Mit der Unterstützung zahlreicher Alumni in unterschiedlichsten Baubranchen war es möglich, über 30 typische Berufsbilder zu erarbeiten und Informationen zum spezifischen Berufsalltag bereitzustellen.

2. Fragebogen zur Berufsbildorientierung:

Parallel zu den Einzelbeschreibungen wurde ein Fragebogen entwickelt, in dem Interessierte anhand von 15 Aussagen ihre fachlichen und persönlichen Vorstellungen über den späteren Berufsalltag angeben und eine erste Orientierung erhalten können. Rechnerisch werden dabei die gegebenen Antworten mit den Anforderungen der hinterlegten Berufsbilder verglichen. Die Auswertung ordnet den individuellen Aussagen in einem Matching die Berufsbilder mit den größten und geringsten Übereinstimmungen als Orientierung zu und bietet jeweils einen Link zur formulierten Berufsbeschreibung an. Zusätzlich ist ein ausführlicher Vergleich der abgegebenen Einzelantworten mit den hinterlegten Angaben möglich. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Relevanz der Studienmodule für den jeweiligen Berufszweig in einer kompakten Übersicht einzuordnen.

3. Arbeitgeber:innen und Institutionen:

In kurzen Themenblöcken werden die spezifischen Besonderheiten möglicher Arbeitgeber:innen sowie deren fachliche Ausrichtung in der Berufspraxis aufgezeigt.

4. Weiterbildung und Qualifikation:

Um nach dem Abschluss des Studiums die erlernten Kenntnisse weiter zu vertiefen und zusätzliche Qualifikationen zu erwerben, enthält eine thematisch gegliederte Übersicht eine Sammlung zahlreicher Optionen.

---

<sup>4</sup> Abrufbar unter <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/fachbereiche/wasser-umwelt-bau-und-sicherheit/fachbereich/berufsperspektiven-im-bauingenieurwesen.html> (Stand 10.02.2020).

Alumni können auch bei der Gestaltung von Curricula ihre Praxiserfahrungen einbringen. Parallel zur Projektbearbeitung fand am Fachbereich der Prozess der Reakkreditierung des Bachelorstudiengangs Bauingenieurwesen statt. In der Vorbereitung hierzu wurden inhaltliche Dopplungen und Fehlstellen sowie konsekutive Zusammenhänge im Curriculum untersucht und dokumentiert. Im Verlauf der Arbeitstreffen zeichnete sich ab, dass eine Bereitschaft der Modulverantwortlichen zur Prüfung oder Revision der bestehenden Inhalte letztendlich vom erforderlichen Engagement der Einzelpersonen abhängt. Aus diesem Grund erschien eine Reduzierung der Gesamtbetrachtung auf einen ausgewählten fachlichen Bereich sinnvoll. Durch das Berufungsverfahren der Professur „Bauwirtschaft und Baubetrieb“ ergab sich die Möglichkeit, den Personalwechsel und die Offenheit der Beteiligten mit einer detaillierten fachlich-inhaltlichen Analyse der vier relevanten Studienmodule in diesem Themenbereich zu verknüpfen. Um die Praxisrelevanz der Lehrinhalte und den Bedarf notwendiger bauwirtschaftlicher Kompetenzen zu ermitteln, konnten fünf Alumni des Bauingenieurwesens in persönlichen Gesprächen befragt werden. Die dokumentierten Ergebnisse bildeten die Grundlage für die Überarbeitung und Ergänzung der vier bestehenden Modulbeschreibungen. In Zusammenarbeit mit den Modulverantwortlichen konnten so bedarfsorientierte Wünsche aus der Berufspraxis in die inhaltliche Ausrichtung eingebunden werden.

In der Videobegleitung engagierter Alumni im Berufsalltag entstanden zwei Porträts, die in den Online-Leitfaden integriert wurden. Die Ausführung gestaltete sich jedoch aus verschiedenen Gründen schwierig. Dazu zählen persönliche (z. B. die Abneigung gegen eine Videoaufzeichnung oder ein geplanter Arbeitsplatzwechsel) sowie betriebliche Gründe (z. B. Bedenken gegen die Offenlegung von Betriebsgeheimnissen).

### **2.3 Zusammenfassung**

Durch ihre Berufserfahrung und zeitliche Distanz zur Studienphase können Bauingenieur:innen eine größere Verzahnung der theoretischen Studieninhalte mit der praktischen Anwendung in vielfältigen Möglichkeiten direkt oder indirekt fördern. Ihrer Einbindung in die Lehre sollte zukünftig eine noch stärkere Bedeutung zukommen. Die gehaltenen Gastvorträge ermöglichen Studienanfänger:innen einen persönlichen Einblick in einen individuellen Berufsalltag und fördern in hohem Maße die Identifikation mit dem Berufsbild. Die jeweilige Diskussion im Anschluss an die Vorträge ermöglicht eine Aufklärung von Fragen aus erster Hand. Die erarbeiteten Inhalte des Leitfadens zur Berufsbildorientierung konnten auf der bestehenden Website der Hochschule dauerhaft hinterlegt werden und stehen Interessierten als Beratungsangebot zur Verfügung. Eine administrative Betreuung sichert den Fortbestand und ggf. die Aktualisierung der Inhalte. Die entstandenen Videoporträts ergänzen das Angebot des Leitfadens. Die Beteiligung von Alumni in die Fortschreibung von Modulhalten in Form eines bedarfsorientierten Transfers aus der Berufspraxis bietet ein großes Potenzial für die Studiengangsentwicklung, gleichzeitig werden die zukünftige Anwendungsorientierung, die Identifikation mit dem Stu-

diengang sowie der Bezug zur Hochschule gestärkt. Die zukünftigen Bedarfe bestehen im Ausbau von Kommunikation und Netzwerkaktivitäten, der Intensivierung der Zusammenarbeit mit Alumni und einer stärkeren Wahrnehmung ihres Wertes für die Lehre.

### 3 Forschendes Lernen als Wegbereiter einer Third-Mission-Strategie

Huber und Reinmann (2019) verstehen Forschendes Lernen als ein didaktisches Lehr-Lern-Konzept, das darauf ausgerichtet ist, wissenschaftliche Erkenntnisse durch Praxisforschung zu generieren, die auch für Dritte von Interesse sein könnten. Aus konzeptioneller Perspektive hat Forschendes Lernen das Potenzial, die Entwicklung einer Third-Mission-Strategie in Hochschulen zu forcieren. Auf der operativen Ebene gewinnen Lehr-Lern-Arrangements, die Praxisforschung beinhalten, eine Bedeutung für die Weiterentwicklung pädagogischer Handlungspraxen in Einrichtungen der Frühpädagogik (z. B. in Kita, Schule, Hort). Die übergreifende Fragestellung dieses Kapitels lautet deshalb, wie unter den beteiligten Akteur:innen im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik<sup>5</sup> und in der Praxis ein Bewusstsein für den Mehrwert von Praxisforschung und -entwicklung durch einen systematischen Theorie-Praxis-Transfer geweckt werden kann.

#### 3.1 Ausgangslage

Aktuelle politische Reformvorhaben in Einrichtungen der Früh- und Kindheitspädagogik zielen u. a. auf die Personalentwicklung ab, insbesondere auf die Erhöhung des Anteils an akademisierten Fachkräften (vgl. § 21 Abs. 3 KiFöG). In diesem Kontext tragen Studierende und Praktikant:innen des Studienganges Kindheitspädagogik durch ihre Forschung und Präsenz in der Praxis zur akademischen Durchdringung der früh- und kindheitspädagogischen Organisationen bei.

Aus organisationssoziologischer Sicht fällt indes eine starke Differenz zwischen den Handlungslogiken und Arbeitsprinzipien der Hochschule und der Praxis (z. B. Kita) auf. Unterschiedliche Wissensformen (theoretisches vs. erfahrungsbasiertes Wissen) bedürfen reziproker Übersetzungsleistungen, damit Forschung und Lehre nah an der Praxis und deren Problemen sind und die Praxis von der Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse profitiert. In der Erstkonzeption des Studienganges Kindheitspädagogik wurden daher curriculare Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, die didaktisch als Forschendes Lernen oder als forschungsbasiert bezeichnet werden könnten, z. B. die Module *Projektstudium* und *Begleitveranstaltung Bachelorarbeit* (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2014).

---

5 Der sechssemestrige Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik verfügt über drei in das Studium integrierte Praxisphasen. Es sei darauf aufmerksam gemacht, dass der Studiengang Kindheitspädagogik an anderen Hochschulen z. B. namentlich als Pädagogik der frühen Kindheit, Elementarpädagogik, Erziehung und Bildung in der Kindheit oder u. a. Bezeichnungen geführt wird.

## 3.2 Maßnahmen

### 3.2.1 Informationsgewinnung auf drei Ebenen: Curriculum, Organisation und Praxis

Zunächst wurde das Modulhandbuch gesichtet. Im Fokus der Analyse standen Lehrveranstaltungen, die Praxisforschungsanteile beinhalten bzw. das Potenzial besitzen, kooperativ mit der Praxis zu forschen. Diese Lehrveranstaltungen sind didaktisch hoch anschlussfähig gegenüber dem Konzept des Forschenden Lernens (u. ä. Formen). Daran anknüpfend gaben informelle Fachgespräche mit Lehrenden (Modulverantwortliche) Auskünfte darüber, inwieweit in den Lehrveranstaltungen Forschungs- und Erkenntnisinteressen generiert werden, die für die Praxis relevant sein könnten bzw. Bezüge aufweisen. Darüber hinaus wurde danach gefragt, ob im Kontext von Praxisforschungsprojekten der Theorie-Praxis-Transfer strategisch und systematisch erfolgt.

Die gewonnenen Informationen über das formale Curriculum (Modulhandbuch) bzw. gelebte Curriculum (Erläuterungen der Lehrenden zu ihren Lehrinhalten) wurden für eine qualitative Forschungsstrategie mit explorativem Charakter operationalisiert, um Studierende direkt in den Praktikumseinrichtungen zu befragen. Im Zentrum der empirischen Erhebungen stand das Semesterpraktikum im sechsten Fachsemester des Studiengangs Kindheitspädagogik. Das Semesterpraktikum fällt mit der Erstellung der Bachelorarbeiten, die primär empirisch gehalten sind, zusammen. Die Studierenden durchlaufen hier den gesamten Forschungszyklus von der Datenerhebung bis zum Transfer ihrer Forschungsergebnisse zurück ins Feld. Das Erkenntnisinteresse der Erhebungen richtete sich auf die Forschungs-, Lern- und Kooperationserfahrungen der Studierenden mit der Praxis, im Rahmen der Abschlussarbeit und des Praktikums. Hierfür wurden Studierende und deren Praxisanleiter:innen in Praktikumseinrichtungen der Früh- und Kindheitspädagogik mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Ergänzend fand eine Gruppendiskussion mit Studierenden in der Hochschule statt. Anhand der Einzelfallanalysen zeigte sich, dass studentische Forschungsthemen und -fragen hauptsächlich in den Kontexten der Hochschule entwickelt werden. Lediglich ein Fall dokumentiert die Aushandlung eines Forschungsthemas und einer Forschungsfrage während des Praxissemesters. Als fördernder Faktor wurde angeführt, dass die Praxisanleitung über einen akademischen Abschluss (Kindheitspädagogin) verfügte und das gewählte Thema an ihre eigene Abschlussarbeit anschließen konnte. Gleichwohl konstatierten die Studierenden einen Mangel an Forschungspraxis, insbesondere bei der Anwendung von qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Ein systematischer Theorie-Praxis-Transfer, der die gewonnenen Erkenntnisse mit der Praxis diskutiert und reflektiert, war partiell gegeben, stand aber in starker Abhängigkeit zur Mitwirkungs- und Auskunftsbereitschaft der Akteur:innen im Feld. Dieser Befund ist auf die Formel reduzierbar: Waren die Praxisanleiter:innen und die pädagogische Einrichtung an der Forschung interessiert und konnten sie sich damit identifizieren (Voraussetzung: Offenheit und geteiltes Erkenntnisinteresse), so hatten die Studie-

renden ein hohes Eigeninteresse an einem Theorie-Praxis-Transfer, da die Kommunikation über ihre Forschungsergebnisse von den Akteur:innen im Feld erwünscht war. Vielen Erzieher:innen sind akademische Diskurse um Forschungsmethoden und -methodologien meist fremd und praxisfern, was nachvollziehbar ist. Die Befragungssituationen vor Ort führten aber erst einmal dazu, dass die Praxisanleiter:innen Aufmerksamkeit erhielten und in ihrer Wahrnehmung ihre Meinungen als wichtig angesehen wurden. Ein konkretes Forschungsinteresse konnten die befragten Praxisanleiter:innen in der Interviewsituation nicht ableiten, da sie sehr stark mit der pädagogischen Alltagsbewältigung befasst sind. Die Felder der Früh- und Kindheitspädagogik scheinen aber für Praxisforschung prädestiniert zu sein (vgl. oben Akademisierung und Personalentwicklung). Dieser Befund legt den Bedarf nach einem intermediären Raum offen, der eine Reflexion pädagogischer Handlungspraxen zulässt, um daraus Forschungsinteressen abzuleiten. Die Akteur:innen im Feld waren für studentische Praxisforschungsprojekte partiell offen und interessiert, sofern sie angemessen in den Forschungsprozess eingebunden wurden und es den Hochschulakteur:innen gelang, akademische Diskurse in die Sprache der Praxis zu transferieren (Übersetzungsleistungen). Gelang dies, dann war Praxisforschung imstande, pädagogisches Handeln zu beeinflussen und die Akzeptanz von akademischen Fachkräften in Einrichtungen der Früh- und Kindheitspädagogik zu erhöhen.

### 3.2.2 Kommunikation und Diskussion der generierten Ergebnisse

Die Befunde aus der Dokumentenanalyse, den Gesprächen mit Lehrenden sowie die Ergebnisse aus der Studierenden- und Praxisanleiter:innenbefragung wurden innerhalb der Hochschulstrukturen auf folgenden Ebenen kommuniziert:

- des Studienganges (gesamte Lehrendengruppe und Modulverantwortliche)
- der Verwaltung (Praxisamt/ Büro für regionale Zusammenarbeit)
- der Studierenden im Rahmen einer Gruppendiskussion
- der Vertreter:innen der Praxis auf einer Veranstaltung im Kontext der Praktikumsvorbereitung

Aus dem Kommunikationsprozess mit den o. g. Statusgruppen konnten folgende Erfahrungen festgehalten werden:

Grundsätzlich befürworten *Lehrende* die Kooperationen mit der Praxis und sie sehen die Notwendigkeit, Kooperationen einzugehen, um zivilgesellschaftliche Akteur:innen und ihre Interessen kooperativ in Lehre und Forschung zu integrieren. Forschendes Lernen intendiert über den gesamten Forschungszyklus (vgl. Wildt 2009, S. 5) eine enge Kooperation mit der Praxis, weshalb Lehrende diesbezüglich eine gewisse Zurückhaltung signalisierten. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Problematisch wird vor allem gesehen, dass in ergebnisoffenen Aushandlungsprozessen eigene inhaltliche Präferenzen möglicherweise aufgegeben werden müssen. Eine zu starke Dominanz der Praxis könnte die Autonomie über den Forschungs- und Lernprozess gefährden und die mit Auftragsforschung verbundenen Probleme und Risiken (vgl. hierzu Eckert, 2014) verursachen, was die Motivation für Praxisfor-

schung seitens der Beteiligten wiederum unterminiert. Ein strukturelles Argument gegen Forschendes Lernen war, dass die Betreuung von Studierenden, die Vernetzung von Seminaren und Modulen sowie die Kommunikation mit Praktiker:innen erheblich mehr Zeit in Anspruch nimmt als traditionelle Lehr-Lern-Formate.

Die *Vertreter:innen der Praxis* (Praxisanleiter:innen) sind prinzipiell aufgeschlossen gegenüber studentischen Forschungsprojekten, sofern diese für ihre konkrete pädagogische Arbeit eine Bedeutung haben. Es ist jedoch eine Illusion zu glauben, dass Vertreter:innen der Praxis (primär Nichtakademiker:innen) mit selbst formulierten Forschungs- und Erkenntnisinteressen an Hochschulakteure herantreten, um empirisch-wissenschaftlich ein Problem der pädagogischen Praxis zu lösen. Empirisch sind es vor allem zwei Herausforderungen, die einer eigenständigen Entwicklung von kooperativen Praxisforschungsprojekten entgegenstehen: Es fehlt einerseits an zeitlichen Ressourcen für eine dezidierte, wissenschaftlich orientierte Reflexion der pädagogischen Arbeit und andererseits werden akademisches Denken und Forschungslogiken eher als fremd und weit entfernt vom Arbeitsalltag in einer Kita wahrgenommen. Hier bedarf es der Unterstützung von Lehrenden und Studierenden, die bspw. durch Beobachtungen im Feld Forschungsthemen gemeinsam mit Vertreter:innen der Praxis identifizieren. Allein das Reden über Praxiszusammenhänge hilft bei der Formulierung von Forschungsthemen und Erkenntnisinteressen. Hochschulangehörige waren in den untersuchten Kitas geschätzte Gesprächspartner:innen, da sie Reflexionsprozesse anstoßen. Das Praxisamt/Büro für regionale Zusammenarbeit war von der signalisierten Kooperationsbereitschaft der befragten Organisationen positiv überrascht. In der Folge wird es als notwendig gesehen, intensiver mit der Praxis zu kooperieren, um Praxisforschungsprojekte zu fördern. Strukturell stößt dieses Vorgehen hochschulseitig an Grenzen, da die personellen Ressourcen hierfür limitiert sind.

Für *Studierende* sind empirische Abschlussarbeiten ein Wagnis. Insbesondere dann, wenn die Forschungsthemen, wie in der Regel üblich, in seminaristischen Kontexten, ohne die Beteiligung von Akteur:innen der Praxis entwickelt werden. Die Mitwirkungsbereitschaft und die Unterstützung der Akteur:innen im Feld sind häufig wenig verlässlich und nicht formalisiert, da es im Einzelfall davon abhängt, ob die Praxisanleiter:innen oder die Mitarbeiter:innen einer Organisation das Forschungsvorhaben (z. B. mit der Beantwortung von Fragebogen oder Teilnahme an Interviews) unterstützen. Aus diesem Grund können Studierende ihre Forschungsergebnisse nur mit den Akteur:innen besprechen und reflektieren, die Interesse am Forschungsthema hatten, da sie als Aktive direkt in den Forschungsprozess integriert waren. Studentische Forschungsvorhaben erhielten besondere Unterstützung und Förderung durch Alumni der Hochschule sowie von akademischen Fachkräften, da diesen die Herausforderungen empirischer Forschung bekannt sind. Dem Grunde nach finden im Studiengang Kindheitspädagogik didaktische Lehr-Lern-Konzepte wie Forschendes oder Forschungsbasiertes Lernen Anwendung. In den praktizierten Formen folgt Forschendes Lernen aber einem instrumentellen und stark auf Selbstreferenzialität ausgerichteten Verständnis. Priorität hat das Lernen in und durch For-

schungsprojekte, aber weniger die Verantwortungsübernahme gegenüber zivilgesellschaftlichen Akteur:innen. An dieser Stelle werden die konzeptionellen Grenzen von Forschendem Lernen, aber auch die theoretische Anschlussfähigkeit der Third-Mission-Vision deutlich. Insbesondere die Gruppe der Lehrenden muss zukünftig klären, ob Praxisforschung ein hochschulinterner Selbstzweck ohne eine Relevanz für die Akteur:innen der Praxis ist oder ob Praxisforschung stärker in einen zivilgesellschaftlichen Kontext im Sinne der Third-Mission-Strategie zu stellen ist.

### **3.3 Ableitung möglicher Maßnahmen zur Etablierung einer Third-Mission-Strategie**

Die Etablierung einer Third-Mission-Strategie in einer Hochschule ist an gewisse Voraussetzungen gebunden und insofern ein Prozess, der ein Denken über die Grenzen der Hochschule hinaus intendiert, weil die Interessen von außerhochschulischen Akteur:innen zu berücksichtigen sind. Insofern muss ein Prozess initiiert werden, der Hochschulakteur:innen für die Übernahme von Verantwortung gegenüber zivilgesellschaftlichen Organisationen sensibilisiert. Dieser sollte zunächst im Bereich der Bewusstseinsbildung ansetzen, um Barrieren abzubauen und die Motivation zu stärken. Dies bedarf auf unterschiedlichen Ebenen umfassender Maßnahmen im Bereich der Hochschulentwicklung: Bei der Etablierung einer Third-Mission-Strategie scheint es zunächst von Bedeutung, dass Hochschulen für angewandte Wissenschaften einen auf sich selbst bezogenen Diskurs darüber führen, wie anwendungs- und praxisorientiert ihre Lehre und Forschung sein sollte und darf, um einerseits dem Label *Hochschule für angewandte Wissenschaft* Rechnung zu tragen und sich andererseits nicht zu sehr einer Dienstleistungsorientierung zu ergeben. Der Diskurs darüber sollte von der Hochschulleitung und den Dekan:innen der Fachbereiche ausgehen und auf den Ebenen der Studiengänge fortgesetzt werden, sofern gemeinsame Praxisforschungsprojekte mit der Zivilgesellschaft feste und gelebte Bestandteile von Studium und Lehre werden sollen. Dies wäre ein starkes Signal und eine Aufforderung an alle Hochschulmitglieder, sich mit diesem Thema zu befassen. Am geeignetsten ist dies über ein Wertschätzungs- und Anreizsystem zu realisieren. Hierfür müssten den Studiengängen und Fachbereichen deutlich mehr finanzielle und personelle Ressourcen bereitgestellt werden, denn Third-Mission-Projekte sind personal- und zeitintensiv in ihrer Konzeption, Realisierung und Evaluation. Ferner sollten erfolgreiche, innovative und interdisziplinäre Third-Mission-Projekte in den Fachbereichen und der (Fach-)Öffentlichkeit stärker gewürdigt werden, z. B. durch einen Third-Mission-Transfer-Preis der Hochschule oder von Berufs- und Fachverbänden mit entsprechender Dotierung.

Zudem sollten Third-Mission-orientierte Forschungsvorhaben in das Leitbild der Hochschule als freiwillige Selbstverpflichtung oder als Zielvereinbarung zwischen Hochschulleitung und Lehrenden verankert werden. Der Einzug von Third-Mission-Projekten in die Studiengangswerbung könnte gezielt die Anwendungs- und Praxisorientierung von Studiengängen herausstellen und damit deren Attraktivität steigern bzw. die Entscheidung für die Wahl eines Studienganges positiv beeinflus-

sen. Zudem knüpfen Studierende dann grundsätzlichere Erwartungen an Lehr-Lern-Formate und werden Third-Mission-Bezüge unter Umständen einfordern. Des Weiteren wird empfohlen, curricular ein Austauschformat zu entwickeln (z. B. Praxistage) und zu etablieren, in dem die o. g. Übersetzungsleistung zwischen akademischen und erfahrungsbasierten Wissensformen vollzogen werden kann, damit Hochschulangehörige und Praktiker:innen in einen reflexiven Austausch treten können. Dafür müssen Lehr- und Lernszenarien (weiter-)entwickelt werden, welche die zivilgesellschaftlichen Akteur:innen integrieren und die Spannweite von einer gemeinsamen Identifizierung von Forschungsinteressen bis hin zu einem Austausch über Forschungsergebnisse (z. B. Workshops, Foren, Weiterbildungsangebote) ermöglichen.

Ferner bedarf es der Bereitschaft und der Ressourcen von Hochschulangehörigen, um zivilgesellschaftliche Akteur:innen und deren fachspezifische Forschungs- und Erkenntnisinteressen systematisch und strategisch in Forschung und Lehre zu integrieren. Die Einbindung von Alumni könnte ein erster Schritt sein, um Forschendes Lernen und Third Mission zusammenzudenken.<sup>6</sup> Kooperationsverträge und Selbstverpflichtungen zwischen Hochschule und Praxis könnten zu einer Formalisierung und Regelmäßigkeit von Praxisforschungsprojekten führen. Im Zuge solcher Projekte sollten der Gegenstand der Zusammenarbeit, der Datenschutz, die Nutzung zeitlicher Ressourcen von Fachkräften, die Verwertung und Veröffentlichung von Ergebnissen sowie die Unterstützung im Prozess der Feldforschung geregelt werden.

## 4 Zusammenfassung

Auch wenn die untersuchte Hochschule eine Hochschule für angewandte Wissenschaften ist: Die Einbeziehung von Praxisaspekten oder gar Praxisbedarfen in die Praxis der Lehre stellt für Studierende und Lehrende immer wieder eine große Herausforderung dar. Aus den Befunden, Erkenntnissen und Erfahrungen in den beiden dargestellten hochschuldidaktischen Handlungsfeldern können Bausteine abgeleitet werden, die bei Transferstrategien bzw. Third Mission von Hochschulen nicht fehlen dürfen:

1. Klärung des Zusammenhangs von Forschendem Lernen (wie auch Forschung insgesamt) und einer Praxisrelevanz der Forschung, weil dieser Zusammenhang – augenscheinlich auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften – keinesfalls selbstverständlich ist (s. Fallstudie 2),

---

6 Alumni können leichter für kooperative Praxisforschungsprojekte gewonnen und sensibilisiert werden, da sie eine akademische Enkulturation durchlaufen haben und ihnen Hochschulstrukturen und -mitglieder bekannt sind. In diesem Sinne ist eine systematische Alumniarbeit eine tragfähige und verlässliche Brücke in zivilgesellschaftliche Organisationen. Über diese Kontakte können gezielt Praxisforschungsprojekte ausgehandelt werden, die z. B. das Ziel verfolgen, pädagogische Handlungspraxen zu beforschen und durch einen reflexiven Austausch über Forschungsergebnisse zu professionalisieren und damit die akademische Durchdringung früh- und kindheitspädagogischer Handlungsfelder voranzutreiben.

2. Erarbeitung bzw. Einbezug von Materialien, die einen Überblick über Handlungsfelder der Praxis geben (z. B. Leitfäden der Berufsfeldorientierung mit Videoporträts zur Vertiefung), weil Studierende auch und gerade in der Studieneingangsphase dadurch orientiert werden (s. Fallstudie 1),
3. Konkretisierung des Alumni-Managements von Hochschulen durch Angebote zur Mitwirkung in der Lehre, weil sie dadurch in die Kernaufgabe von Hochschulen für angewandte Wissenschaften einbezogen werden: die Lehre (s. Fallstudie 1),
4. Entwicklung von Third Missions auf verschiedenen Ebenen (Wissenschaftler:innen, Studiengänge, Fachbereiche und Hochschule), weil nur eine Mission – egal wie hoch verortet (wie z. B. eine Hochschulstrategie) – weder von Fachbereichen und Studiengängen noch von den handelnden Personen gelebt wird (s. Fallstudie 2),
5. Ausbalancierung der drei Missionen, um die Kernmissionen von Forschung und Lehre nicht mit der politischen Vision um Third Mission zu überfrachten. Die zu hohe Lehrlast des akademischen Personals sowie der vorgegebene, zuweilen sehr knapp bemessene Workload im Curriculum zeigen sich als widerständig bei (s. Fallstudie 1 + 2) der konsequenten Umsetzung von Third-Mission-Projekten.

Durch das Hinausgreifen der Lehre in die Praxis wird ein wichtiger Beitrag dazu geleistet, die Wissenschaft-Praxis-Diskrepanz zu überwinden, sodass Fachhochschulen das werden, was sie vorgeben zu sein: Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Durch das Hineingreifen der Praxis in die Entwicklung der Studierenden im gesamten Student Life Cycle, beginnend mit der Studieneingangsphase über die mittlere Studienphase bis zur Studienabschlussphase, werden die Integration in das Studium und der Aufbau der Studiermotivation und -fähigkeit ebenso besser gelingen wie das erfolgreiche Absolvieren der Einzelmodule und des gesamten Studiums sowie schließlich ein guter Übergang in die Praxis. Die aktive Einbeziehung von Alumni, die Heranführung von Studierenden an gemeinwohlorientiertes Engagement und eine gute Praktikumsbetreuung leisten einen Beitrag zur Sicherung der Studienentscheidung und Vergewisserung des Studienziels sowie des Aufbaus der Studierfähigkeit und der Studienmotivation.

Durch die benannten Angebote kann es den Studierenden gelingen, fit für die verschiedenen Stufen des Studiums zu werden. Ein Qualitätsentwicklungssystem (i. S. eines PDCA-Regelkreises), das diese Angebote an die Lehre (do) andockt bzw. in die Lehre implementiert (act) und sie stetig weiterentwickelt (check), kann – neben einer Transferstrategie bzw. Third-Mission- und Lehrstrategie (*plan*) – einen aktiven Beitrag zur steten Weiterentwicklung von Qualität in Studium und Lehre an Hochschulen für angewandte Wissenschaften leisten (s. a. dieser Band, Brekenkamp, Hubrig, Moschner, Patzig & Schmalreck).

Eines zeigen alle vorgestellten Befunde und Empfehlungen überdeutlich: Die Sensibilisierung für und die Entwicklung von Praxisorientierung machen Arbeit.

Verschiedene Wege müssen gegangen und die Widerstände erlitten werden, weil nur Impulse und Reaktanz letztlich zu Sensibilisierung und Entwicklung führen.

## Literatur

- BMBF (2019). *Innovative Hochschule. Gemeinsame Initiative des Bundes und der Länder zur Förderung des forschungsbasierten Ideen-, Wissens- und Technologietransfers an deutschen Hochschulen bis 2022*. Berlin: BMBF. Verfügbar unter <https://www.innovative-hochschule.de> (abgerufen 10.03.2019).
- Eckert, M. (2014). Auftragsforschung – Chance oder Risiko für die wissenschaftliche Reputation? In D. Lück-Schneider & E. Kraatz (Hrsg.), *Kompetenzen für zeitgemäßes Public Management, Herausforderungen für Forschung und Lehre aus interdisziplinärer Sicht. Zum 25. Jubiläum der Glienicker Gespräche* (S. 183–196). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2014). Modulhandbuch. Studiengang Kindheitspädagogik. Verfügbar unter [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/Fachbereiche/AHW/files/kipaed\\_MHB\\_131015.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/AHW/files/kipaed_MHB_131015.pdf) (abgerufen 10.02.2020).
- Hochschulnetzwerk BDV Bildung durch Verantwortung (Hrsg.) (2019). *Bildung durch Verantwortung*. Verfügbar unter <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/info> (abgerufen 10.03.2019).
- Horeschi, H. (2014). Sensibilisierung für die Dimensionen der Ingenieur-Verantwortung in der Lehre. In L. Hieber & H.-U. Kammeyer (Hrsg.), *Verantwortung von Ingenieurinnen und Ingenieuren* (S. 169–178). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS
- Kammeyer, H.-U. & Hieber, L. (2014). Einleitung. In L. Hieber & H.-U. Kammeyer (Hrsg.), *Verantwortung von Ingenieurinnen und Ingenieuren* (S. 9–12). Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, S. & Böhrnsen, J.-U. (2014). Innovationsschübe und die Verantwortung der Lehrenden in den Ingenieurwissenschaften. In L. Hieber & H.-U. Kammeyer (Hrsg.), *Verantwortung von Ingenieurinnen und Ingenieuren* (S. 147–160). Wiesbaden: Springer VS.
- Roessler, I., Duong, S. & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. CHE Arbeitspapier Nr. 182. Verfügbar unter [https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE\\_AP\\_182\\_Third\\_Mission\\_an\\_Fachhochschulen.pdf](https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf) (abgerufen 12.02.2020).
- USR Network (2019). *Internationales Netzwerk für soziale Verantwortung von Universitäten*. Verfügbar unter <http://www.usrnetwork.org/about-usrn> (abgerufen 10.03.2019).
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 3–7.

## Autorinnen und Autoren

**Dr. phil. Peter-Georg Albrecht**, Politikwissenschaftler, seit 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Magdeburg-Stendal mit den Tätigkeitsschwerpunkten Soziale Arbeit, demographischer Wandel, Demokratietheorie, zivilgesellschaftliche Governance und Wissenschaftsmanagement

**Steffen Henning**, Bauingenieur M. Eng., seit 2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereichsprojekt WUBS aktiv in den Themenbereichen Forschendes Lernen, Berufsbildidentifikation und Studieneingangsphase im Bauingenieurwesen

**Martin Nowak**, Dipl.-Sozialarbeiter/Sozialpädagoge, M. A. in Praxisforschung in der Sozialen Arbeit und Pädagogik, 2016–2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im QPL-Projekt am Fachbereich AHW für das Aufgabenfeld Third Mission zuständig, seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter für kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung im Studiengang Soziale Arbeit am Fachbereich SGM



# Digitalisierung in der Hochschullehre

CORNELIA BREITSCHUH, LEONORE FRANZ, MICHAEL A. HERZOG, BERNHARD HUBRIG,  
VIVIAN REISING & SABINE SPOHR

## Abstract

Im Beitrag werden aktuelle Herausforderungen zur Digitalisierung der Hochschullehre besprochen. Dabei wird eine Übersicht der digitalen Infrastruktur im Bereich von Studium und Lehre an der Hochschule Magdeburg-Stendal gegeben. Im Anschluss werden Praxisbeispiele im Bereich von Lehr-Lern-Videos, der digitalen Modulhandbuchentwicklung, einer semesterbegleitenden Mathematik-Online-Unterstützung sowie ein interuniversitäres Lehr-Lern-Szenario vorgestellt, die sowohl auf die technischen als auch auf die mediendidaktischen Möglichkeiten der Hochschule zurückgreifen.

**Schlagerworte:** Mediendidaktik, Wiki, Lehr-Lern-Videos, E-Learning, Digitales Peer Review

## Gliederung

1	Einleitung .....	75
2	Übersicht der technischen und didaktischen Infrastruktur .....	76
3	Praxisbeispiel 1: Lehr-Lern-Videos .....	79
4	Praxisbeispiel 2: Wiki-Modulhandbuch .....	81
5	Praxisbeispiel 3: Digitale semesterbegleitende Mathematik- Unterstützung .....	83
6	Praxisbeispiel 4: Interuniversitäres Lehr-Lern-Szenario Crossteaching ...	86
7	H2 digital? .....	88

## 1 Einleitung

Digitale Medien verändern nicht nur die Lebens- und Arbeitswelt aller Menschen, sondern haben auch Einfluss auf das Lehren und Lernen an Hochschulen. Die weiter steigende Verfügbarkeit von internetfähigen Endgeräten und die damit verbundene private Nutzung digitaler Inhalte kann aber nicht automatisch in den Hochschulalltag übertragen werden. Auch wenn junge Erwachsene einen scheinbar selbstverständlichen Umgang mit digitalen Medien pflegen, der in nahezu alle Bereiche des Lebens hereinreicht, bestehen im Bildungskontext weiterhin viele Unsicherheiten und Ressentiments auf allen Seiten. So zeigt sich, dass Studierende digi-

tal unterstütze Bildungskonzepte selten selbst einfordern und es vielerorts vor allem vom Engagement der Lehrenden abhängt, ob digitale Formate in der Lehre genutzt werden (vgl. Persike & Friedrich, 2016).

Der digitale Wandel sollte nicht nur als Notwendigkeit verstanden werden, sondern vielmehr als Chance, große Potenziale freizusetzen, die sich Hochschulen v. a. dann zunutze machen können, wenn die Digitalisierung in ein hochschulstrategisches Konzept eingebunden wird. Der Mehrwert, der sich u. a. durch eine entsprechende Infrastruktur entfalten kann, ist vielfältig. Neben den offensichtlichen Aspekten, wie der vielseitigeren Gestaltung der Lehre durch digitale Formate, können Lernziele und die Kompetenzen der Studierenden kollaborativ verhandelt werden. Außerdem kann durch den gezielten Einsatz von digitalen Tools den Kompetenzanforderungen an Absolvent:innen in der Arbeitswelt entsprochen werden. Weiterhin ergibt sich durch Formate, welche die Notwendigkeit einer reinen Präsenzlehre aufheben, die Möglichkeit, besser auf eine immer heterogener werdende Studierendenschaft reagieren zu können. Zudem erlauben diese digitalen Formate auch eine stärkere Lernendenorientierung, da Studierende zunehmend den eigenen Lernprozess selbst verantworten und gestalten können.

## 2 Übersicht der technischen und didaktischen Infrastruktur

Um Lehre digital zu unterstützen, stellt die Hochschule verschiedene Hard- und Software zentral bereit. Die wichtigsten fachbereichsübergreifenden Online-Tools für die Lehre sind das Lernmanagementsystem (LMS) *Moodle* und das Webkonferenzsystem *Adobe Connect*. Außerdem wurden Unterrichtsräume und Arbeitsumgebungen mit technischen Werkzeugen ausgestattet. Darüber hinaus können Lehrende auf die hochschul- und mediendidaktische Expertise im ZHH sowie an einzelnen Fachbereichen im Umgang mit digitalen Medien zurückgreifen.

### 2.1 Aufzeichnung von Vorlesungen und Lehrvideos

Die zentralen Hörsäle der Hochschule sind mit Technik zur Übertragung und Aufzeichnung von Vorlesungen ausgestattet. Die Betreuung der Technik obliegt dem Zentrum für interdisziplinäre Medienarbeit, dessen Mitarbeiter:innen Unterweisungen durchführen, Anleitungen erstellt haben sowie den Einsatz und die Nachbearbeitung der Aufnahmen technisch unterstützen. Lehrvideos werden in der Medialibrary der Hochschule veröffentlicht und über das LMS Moodle bei der passenden Lehrveranstaltung eingebunden. Die Nutzerzahlen dieses Services sind noch sehr gering, es werden in erster Linie Ringvorlesungen und einmalige Vorträge aufgezeichnet. Nur wenige Lehrende zeichnen tatsächlich ihre Lehrveranstaltungen auf.

An jedem Hochschulstandort wurde ein Raum mit Aufzeichnungstechnik (*WolfVision Visualizer*) zur Erstellung von Lehr-Lern-Videos eingerichtet, der auch verschiedene Varianten geeigneter Hintergrundgestaltung und eine professionelle

Beleuchtung für Frontalaufnahmen bietet. Zusätzlich gibt es im ZHH eine Lehr-Lern-Video-Beratung, die bei der Konzepterstellung und der Videoproduktion unterstützt (s. Kap. 3).

## 2.2 Webmeetings mit Adobe Connect

Im Lehrkontext wird Adobe Connect (AC)<sup>1</sup> an der Hochschule Magdeburg-Stendal bisher vorrangig in berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen eingesetzt. So wird AC z. B. im Masterstudiengang Cross Media in den semesterbegleitenden Online-Phasen für die Beratung von Gruppenarbeiten und als Diskussionsplattform für kleinere Gruppen genutzt. Auch im Masterstudiengang Digital Business Management und dem berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre wird AC verstärkt eingesetzt. In der grundständigen Lehre sind studentische Präsentationen im AC-Raum und vereinzelte Online-Seminare zu nennen. Fehlende Honorierung von Online-Lehre und kleine technische Hürden, wie selbst zu beschaffende Headsets, die Installation der AC-App und eingeschränkte Rechte für Lehrbeauftragte, erschweren zurzeit noch die Akzeptanz von Online-Veranstaltungen. Das ZHH ist auf eine stärkere Nutzung vorbereitet, hat vielfältige Materialien für die Unterstützung der Lehrenden erarbeitet und bietet individuelle Beratung zu didaktischen und technischen Fragen an. Es arbeitet seit 2013 in der hochschulübergreifenden *AC-DACH Nutzergruppe Forschung und Lehre*<sup>2</sup> mit, die ein Wiki mit technischen und didaktischen Anleitungen<sup>3</sup> sowie ein Blog mit aktuellen Informationen, Tipps und Tutorials<sup>4</sup> betreibt.

## 2.3 Lernmanagementsystem Moodle

Das webbasierte LMS Moodle steht seit 2008 an der Hochschule für E-Learning und Blended Learning zur Verfügung. Die Schaffung der technischen Voraussetzungen sowie die Installation und Aktualisierung der Moodle-Instanzen erfolgen durch das Zentrum für Kommunikation und Informationsverarbeitung (ZKI) der Hochschule. Da Teilnehmer:innen der weiterbildenden Studiengänge bei der Moodle-Einführung nicht über einen Hochschul-Account verfügten, wurde für Weiterbildungs-Projekte eine zweite Moodle-Instanz mit Selbstregistrierung eingerichtet. Dieses Projekte-Moodle wird auch für Aufnahmetests eingesetzt und ist besonders hilfreich für Lehrkooperationen mit anderen Hochschulen (s. z. B. Kap. 6). Zwei Jahre nach Start des Projekts Qualität<sup>2</sup> übernahm das ZHH vom ZKI die inhaltliche Moodle-Betreuung. Die Trennung von technischer und inhaltlicher Unterstützung ermöglichte neue Gestaltungsmöglichkeiten und Erweiterungen der Plattform wie z. B. die Anpassung

---

1 AC ist ein Webkonferenzsystem, das Universitäten und Hochschulen über den Konferenzdienst im Deutschen Forschungsnetz (DFN) zur Verfügung steht, wenn die Einrichtung über den DFN-Internet-Dienst am Wissenschaftsnetz angeschlossen ist.

2 Die Nutzergruppe gestaltet seit 2015 regelmäßig Webinare, Expertenvorträge und Sprechstunden zum Einsatz der Software. Die Webinare decken ein breites Spektrum von Didaktik und konkreten Einsatzbeispielen über Grundlagen der Anwendung bis zu speziellen technischen Fragen und Informationen zu neuen Systemen ab. Sie stellen eine Ergänzung zu den Workshops vor Ort dar und bieten Platz zum Erfahrungsaustausch.

3 S. dazu mehr unter: <https://wiki.fernuni-hagen.de/dachadobeconnect/index.php/Hauptseite> (aufgerufen am 31.01.2020).

4 S. dazu mehr unter: <https://blogs.fu-berlin.de/dachadobeconnect/> (aufgerufen am 31.01.2020).

von Struktur, Navigation, Hilfe- und News-Seiten. Durch das Bearbeiten der Anfragen entstanden neue Kontakte zu Lehrenden, was die Sichtbarkeit des E-Learning-Service- und Beratungsangebotes verbessert und zu einer Akzeptanzsteigerung bei Lehrenden geführt hat. Im Hochschul-Moodle sind zusätzliche Plugins integriert, wie z. B. *Campus Connect* als Verbindung zu anderen LMS im QPL-Verbund HET LSA, *WIRIS* zur Darstellung mathematischer Formeln (s. Kap. 5) und *Medial* als Schnittstelle zur Medialibrary mit Lehr-Lern-Videos. Alle Fachbereiche setzen Moodle zur Bereitstellung von Vorlesungsunterlagen und zu studienorganisatorischen Dingen ein. Einige Lehrende nutzen Kurse zum präsenzbegleitenden Blended Learning (Aufgaben, Selbsttests, Glossare, Wiki, Foren, Klausuren und Peer Reviews). Ein Impuls aus dem QPL-Projekt war auch die Einführung eines Moodle-Stammtisches, der weiterhin Bestand haben soll als Austauschplattform für neue Lehr-Lern-Ideen mit dem LMS.

## 2.4 Weitere didaktische Angebote und Formate

In den Hochschuldidaktischen Wochen (HSDW, s. dieser Band, Wetzel & Merkt) wurden im Zeitraum von 2013 bis 2019 mehr als 40 mediendidaktische Weiterbildungsveranstaltungen angeboten, die von mehr als 300 Teilnehmer:innen besucht wurden. Dazu zählen vor allem Workshops zu den Themen Blended Learning, E-Portfolio-Arbeit, Rechtliche Fragestellungen des E-Learning, E-Prüfungen, zum Einsatz und der Erstellung von Lehrvideos sowie Workshops zum Umgang mit Moodle und AC. In der Regel waren diese Angebote gut nachgefragt. Das Ziel war es, die Inhalte stets so einfach wie möglich zu vermitteln, um eventuelle Hemmungen der Lehrenden abzubauen und digitale Tools verknüpft mit didaktischen Konzepten auszuprobieren. So bekamen die Lehrenden Schritt-für-Schritt-Anleitungen und Informationsmaterialien, um sie zu einer eigenständigen Umsetzung ihrer Ideen zu befähigen. Das Kursangebot der HSDW diente oft als Einstieg, auf den eine weiterführende Beratung durch das ZHH folgte. Der kollegiale Erfahrungsaustausch wurde als gewinnbringendes Instrument angesehen, um Lehrende für die digitale Lehre zu interessieren, ihnen Denkanstöße zu geben und beim Ideenfindungsprozess Feedback einzuholen.

Beachtlich ist auch die Anzahl der KomFö-Projekte zur Digitalisierung von Lehr- und Lerninhalten (zum Förderprogramm KomFö s. dieser Band, Albrecht & Merkt). Knapp ein Drittel der bis Ende 2019 beantragten 48 Projekte war im Bereich der Erstellung und Bearbeitung von online verfügbaren Lern- und Übungsmaterialien angesiedelt.

Der Einsatz von semesterübergreifenden E-Portfolios erfolgt bisher vor allem in weiterbildenden Studiengängen (Master Cross Media und Digital Business Management). Der Mehrwert für das Lernen von Studierenden in der Weiterbildung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *Weiterbildungscampus Magdeburg* untersucht (Merkt & Fredrich, 2016; s. a. dieser Band, Merkt, Kanter & Eisenächer). Allerdings wird auch in grundständigen Studiengängen, z. B. im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre, mit E-Portfolios zur Anregung studentischer Reflexion und zur Do-

kumentation bzw. Sichtbarmachung von Lernfortschritten und -ergebnissen gearbeitet (Lerntagebuch, Projektdokumentation mit WordPress). E-Portfolios werden dort modulintegriert und auch als Prüfungsleistung eingesetzt. Die Erfahrungen sind positiv, eine Übertragung auch auf den weiterbildenden Bachelorstudiengang BWL Berufsbegleitend wurde bereits beschlossen.

Auch außerhalb der eigenen Hochschule teilt das Projekt Qualität<sup>2</sup> seine Expertise und organisiert Angebote für und mit Kooperationsprojekten. Für das Projekt HET LSA wurden so z. B. vier Webinare in der Reihe *Digitalisierung an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt* sowie *Lehrimpulse aus den Verbundhochschulen Sachsen-Anhalts*<sup>5</sup> abgehalten. Ebenfalls in Zusammenarbeit mit dem QPL-Verbundprojekt wurde die gesamte mediendidaktische Konzeption des Online-Kurses *Hochschullehre mit digitalen Elementen gestalten*<sup>6</sup> durch die ZHH-Leitung beraten, die auch selbst Units in der Umsetzung des Kurses übernahm.

### 3 Praxisbeispiel 1: Lehr-Lern-Videos

Die Kernaufgaben im Teilprojekt *Digitale Lehr-Lern-Formate* liegen in der Beratung und Unterstützung von Lehrenden und Studierenden bei der Entwicklung sowie Produktion digitaler Lehr-Lern-Formate. Hierzu zählt insbesondere die Erstellung von Lehr-Lern-Videos einschließlich der Konzepterstellung für eine erfolgreiche Integration der Videos in die Lehre. Darüber hinaus wurden Arbeitshilfen zum Technischeinsatz für digitale Lehre konzipiert.

Die Beratung hat gezeigt, dass sowohl Lehrende als auch Studierende vielseitige Überlegungen und Ideen für die Integration digitaler Lehr-Lern-Videos mitbringen. Jedoch schätzen sie Aufwand- und Ressourcen oft nicht richtig ein. Die fortlaufende Beratung und der technische Support sind daher essenziell für die erfolgreiche Umsetzung der digitalen Lehr-Lern-Videos. In Fällen, in denen lediglich eine Vorabberatung stattfand, jedoch keine Begleitung während der Umsetzungsphase erfolgte, scheiterte die anfängliche Idee oft und wurde nicht weiter verfolgt. In einigen Fällen wurde das Beratungsangebot in Form von mehrstündigen Einzelberatungen oder der Übertragung aufwendiger Arbeitsschritte allerdings überdurchschnittlich hoch beansprucht. Der Gewinn einer selbstständigen Kompetenz in Bezug auf digitale Lehr-Lern-Formate kann so nicht gewährleistet werden. Daraus resultierend wurde vor der Beratung eine Einführung in die Arbeitsweise der Beratungsstelle gegeben. Um besonders die Lehrenden für eine didaktische Neuorientierung zu sensibilisieren, war die Beratung eine wichtige Anlaufstelle, die im Laufe der Zeit einen immer höheren Zulauf verzeichnete. Die positiven Berichte von Kolleg:innen führten an-

5 <https://www.vielfalt-in-studium-und-lehre.de/cat-netzwerk-digitale-hochschullehre/informieren/webinarreihe/> (aufgerufen am 23.01.2020).

6 <https://www.vielfalt-in-studium-und-lehre.de/cat-netzwerk-digitale-hochschullehre/qualifizieren/planung-und-gestaltung-von-hochschulveranstaltungen-mit-digitalen-elementen-2/> (aufgerufen am 23.01.2020).

dere Lehrende, die sich für die Digitalisierung ihrer Lehreinheiten interessierten, zu den Beratungsangeboten des ZHH.

Angebote zur Erstellung von Lernvideos wurden sowohl von Lehrenden als auch Studierenden nachgefragt, die eigene Videos im Rahmen von Lehrveranstaltungen erstellten. Das Erstellen erfordert kaum besondere technische Fähigkeiten, ist mit geringem Zeitaufwand zu leisten und durch niedrige Anforderungen an Hard- und Software mit fast jedem Rechner möglich. Einmal erstellt, sind die Videos flexibel einsetzbar und können in verschiedene Blended-Learning-Szenarien eingebunden werden.

Jedoch treten bei der Produktion der Videos verschiedene Hürden auf. So neigen Lehrende zu Beginn oft zu einem überhöhten Anspruch an die Produktionsqualität, was den Arbeitsaufwand erheblich steigert. Dabei reicht oft eine einfache Aufarbeitung der Inhalte, solange der zu vermittelnde Inhalt visuell gut erkennbar und akustisch verständlich ist. Somit wurden die Lehrenden im ersten Schritt dafür sensibilisiert, dass Inhaltsverständnis und Informationsaufnahme eher von der didaktischen als der technischen Qualität beeinflusst werden (Morales, Cory & Bozell, 2001).

Für einige der Lehrenden waren formale Aspekte eines Lehr-Lern-Videos, wie z. B. die Videolänge von maximal fünf Minuten, schwierig einzuhalten. Oft fiel es ihnen schwer, die Inhalte für das Video auf das Wesentliche zu reduzieren. So können schnell halbstündige Videos entstehen, die sich vermutlich niemand der Studierenden je bis zum Ende anschauen wird.

Für die Produktion von Lehrvideos steht den wenigsten Lehrenden hochwertige Software an ihrem Arbeitsplatz zur Verfügung. Im Projekt wurde für die Videoerstellung vorrangig Microsoft PowerPoint genutzt und ein Workshop dazu konzipiert. Durch eine vorhandene Installation auf den Hochschulrechnern sowie die vertraute Bedienung können Vorlesungsfolien, die meist als PowerPoint-Präsentation vorliegen, nach didaktischer Überarbeitung mit Animationen und Audio versehen und als Video gespeichert werden. Im Gegensatz zur Hörsaal- und Bildschirmaufzeichnung kann die Erstellung eines professionellen Lernvideos z. B. mit Legetechnik oder Aufnahmen im Fernsehstudio viele Stunden Nachbearbeitung erfordern. Im Rahmen von Beratungsgesprächen wurde daher der Aufwand für verschiedene Videoformate und eine realistische Umsetzungs- und Ressourcenplanung für die Videoproduktion besprochen. Seitens der Lehrenden tauchten u. a. Bedenken hinsichtlich der Konsequenzen der medialen Ausgestaltung ihrer Lehrveranstaltungen auf, d. h. sie befürchteten, dass Veranstaltungsaufzeichnungen oder Lehrvideos für Studierende den Vorlesungsbesuch unattraktiv machen könnten. Deshalb wurden sie mithilfe von Studien, die diese Befürchtungen widerlegen, sensibilisiert (Bongey, Cizadlo & Kalnbach, 2006; Frydenberg, 2006; Von Konsky, et al. 2009, Larkin, 2010; Figlio, Rush & Yin, 2013). Um allerdings die Potenziale von Lehrvideos oder Hörsaal-aufzeichnungen optimaler zu nutzen, empfiehlt es sich, die didaktische Planung und Strukturierung der Lehrveranstaltung anzupassen. Anhand von Videos wird vorrangig Wissen vermittelt bzw. Wissen erarbeitet. Somit kann in der Präsenzveranstaltung mehr Zeit für z. B. Rückfragen oder Gruppenarbeiten genutzt werden. Denn umso mehr Kon-

trolle Lernende durch den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formate über eigene Lernprozess erhalten, umso interaktiver das Lernszenario wird, umso mehr Feedback den Videoinhalt rahmt, desto höher wird die Chance auf positive Effekte nicht nur auf die Lernwirksamkeit, sondern auch auf Aspekte wie Motivation, studentisches Engagement oder Lernfreude (Persike, 2019).

Der Einsatz von Videos in der Lehre allein ist kein Garant für erfolgreiches Lernen. Daher ist es von essenzieller Bedeutung, Lehrende bei der Integration neuer medialer Formate in ihre Lehre zu begleiten, damit Bedingungen zum Misslingen erkannt und vermieden werden können. Das Teilprojekt hat Impulse für die Verbesserung der Lehre an der Hochschule gesetzt. Darüber hinaus sollten weitere Möglichkeiten der didaktischen Unterstützung erprobt und etabliert werden, wie z. B. *student generated video*, die Möglichkeit Videos als Prüfungsleistung einzusetzen oder kollaboratives Video-Bearbeiten.

## 4 Praxisbeispiel 2: Wiki-Modulhandbuch

Das im Folgenden beschriebene Projekt, welches am Fachbereich AHW der Hochschule Magdeburg-Stendal im Studiengang Rehabilitationspsychologie angesiedelt ist, zielt auf die Weiterentwicklung des kooperativen Lehrens und Lernens. Der Impuls für dieses Projekt war der Wunsch der Lehrenden nach einer stärkeren inhaltlichen Vernetzung des Studienganges. Ziel des Projekts ist, die Modulhandbücher des Bachelor- und Masterstudienganges Rehabilitationspsychologie aus ihrer tristen Form eines PDF-Dokumentes zu heben und in eine transparente, agile und vernetzte Form zu bringen, indem beide Modulhandbücher in ein Wiki übertragen werden.

Ein Wiki ist eine Webanwendung, die eine einfache Möglichkeit bietet, Wissen zu speichern und in einer verknüpften Form darzustellen. So liegen die Vorteile eines Wikis im Besonderen darin, dass Artikel leicht und von verschiedenen Personen bearbeitbar sind sowie darüber hinaus Änderungen versioniert und damit nachvollziehbar gemacht werden. Eine weitere Funktion eines Wikis ist, dass sich Artikel komfortabel miteinander verlinken lassen, wodurch eine intuitive Navigation ermöglicht wird. Außerdem können durch Filtern oder Sortieren Daten und Inhalte unterschiedlich dargestellt werden.

Ein solches Wiki soll nun als Werkzeug zur Darstellung und Entwicklung des Curriculums dienen und zum studiengangsbezogenen Wissensmanagement auf curricularer Ebene genutzt werden, indem es durch seine Vernetzungsmöglichkeiten verdeckte Strukturen sichtbar und dadurch bearbeitbar macht. Im Zuge der Implementierung des Wiki-Modulhandbuches sollte auch eine Weiterentwicklung der Modulblätter durchgeführt werden, die der angemessenen Beschreibung von Lerninhalten sowie Qualifikationszielen im Sinne einer Kompetenzorientierung in Studium und Lehre Rechnung trägt. Kompetenzorientierung beschreibt im Kern eine Verschiebung der Perspektive in der Hochschullehre, indem statt der Lehrinhalte die

Lernergebnisse der Studierenden in den Mittelpunkt rücken. Eine kompetenzorientierte Hochschulbildung zielt auf eine *ganzheitliche Bildung* und die Aneignung von Fähigkeiten, die in beruflichen sowie auch anderen Lebensbereichen zur Bewältigung verschiedener konkreter Anforderungen befähigen (vgl. HRK, 2012, S. 3).

Die Erstellung des kompetenzorientierten Wiki-Modulhandbuches war mit einigen Herausforderungen verbunden. Zunächst wurde die Bereitstellung des Media-Wiki, eine frei verfügbare Software, die ursprünglich für die freie Enzyklopädie Wikipedia entwickelt wurde, auf einem Hochschulserver realisiert. Danach erfolgte der Aufbau der Struktur des Wiki-Modulhandbuches mithilfe der aktuellen Modulhandbücher sowie des Einbezugs der Lehrenden und Studierenden. Die Mitwirkung der Lehrenden ist für die Bearbeitung der Projektziele besonders erforderlich, da sie u. a. bei der Erstellung der einzelnen Modulartikel federführend sind. Nur sie können genaue Angaben bspw. zu Inhalten, Kompetenzen oder Prüfungen konkreter Veranstaltungen geben.

Eine herausfordernde Aufgabe für alle Beteiligten war die Formulierung kompetenzorientierter Lerninhalte und Qualifikationsziele der einzelnen Module. Dafür musste der Perspektivwechsel (*Shift from Teaching to Learning*, Berendt, 2005) nun auch in die Modulbeschreibungen und die dazugehörigen Textpassagen Einzug halten. Im nächsten Schritt mussten diese Kompetenzen sowie das Profil der Absolvent:innen im entsprechenden Studiengang analysiert werden, um in Aushandlung mit den Lehrenden fachspezifische Kompetenzkriterien zu bestimmen. Es sollten fünf bis zehn Kriterien benannt werden, unter denen sich alle Kompetenzen, die im Studiengang bearbeitet werden, gruppieren lassen. Diese gebildeten Kompetenzkriterien bilden die Basis für eine weitere Ebene im Wiki-Modulhandbuch, die Kompetenzebene. Hier sollen alle Lehrveranstaltungen, in Aushandlung mit den Lehrenden, einer primären Kompetenz zugeordnet werden. So soll eine Darstellung ermöglicht werden, die Überschneidungen bzw. Synergien identifiziert und transparent macht. Mit einer zusätzlichen Abfrage der bearbeiteten Niveaustufen innerhalb der jeweiligen Lehrveranstaltung ließe sich in jeder Kategorie eine Kompetenzlinie zeichnen, die eine Entwicklung der verschiedenen Niveaustufen von 1. Erinnern über 2. Verstehen, 3. Anwenden, 4. Analysieren, bis hin zu 5. Beurteilen und 6. Erschaffen (afh, 2010 & Bachmann, 2011, zitiert nach HRK, 2015, S. 5) über das gesamte Studium hinweg darstellen kann.

Die Implementierung eines solchen kompetenzorientierten Modulhandbuches birgt große Potenziale, die sich zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre nutzen lassen. Abgesehen von der Abbildung der zumeist statischen Daten eines Modulhandbuches können in dem Wiki neue oder weiterführende Inhalte in den Lehrveranstaltungen oder Modulen angefügt oder bearbeitet werden. Damit bietet ein Wiki-Modulhandbuch bereits einen deutlichen Zugewinn gegenüber einem manifestierten Modulhandbuch. Zudem können die einzelnen Module oder Inhalte miteinander verlinkt werden, wodurch eine intuitive Navigation durch das Modulhandbuch ermöglicht wird. Durch einen Wechsel der Darstellungsform können bspw.

alle Veranstaltungen eines Semesters, einer Lehrperson oder einer Veranstaltungsform gesammelt dargestellt werden.

Insbesondere die Kompetenzebene und die Darstellung von Kompetenzlinien über das Studium hinweg ist eine erhebliche Weiterentwicklung. Sowohl Studierende als auch Lehrende haben hierdurch die Möglichkeit, einfach und transparent beurteilen zu können, auf welchem Kompetenzniveau sie sich gerade bewegen und welche Kompetenzen bei einer kommenden Prüfung relevant sind. Daraus ergibt sich unter anderem die Chance, Lücken zu identifizieren und auf diese aufmerksam zu machen. Auch Prüfungen könnten sich so viel leichter und erkennbarer an den bearbeiteten Niveaustufen orientieren. Zudem können Zusammenhänge zwischen den Lehrveranstaltungen und Modulen sichtbar gemacht werden und so das Wiki gleichzeitig als Kooperationstool, zur Vernetzung der Lehrenden und zur gemeinsamen Systematisierung von Lehr- und Lerninhalten sowie Kompetenzen genutzt werden. Das Wiki lebt langfristig von einer aktiven Beteiligung der Lehrenden und Studierenden. Nur wenn Inhalte angepasst und aktuell gehalten werden, kann ein nachhaltiger Mehrwert daraus entstehen.

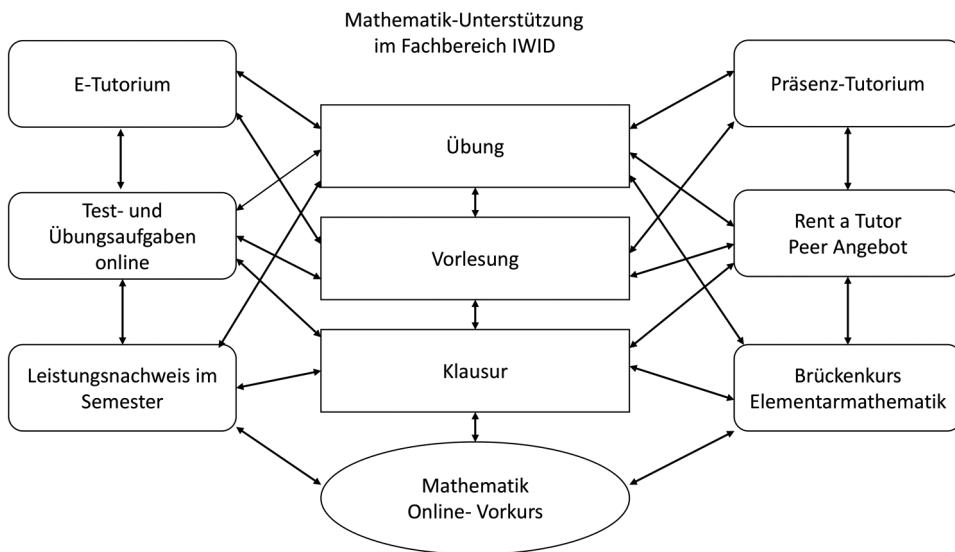
## 5 Praxisbeispiel 3: Digitale semesterbegleitende Mathematik-Unterstützung

Mit dem Teilprojekt *MINT Service* wurde für den Fachbereich IWID ein Lehr-Lern-Szenario zur individuellen und semesterbegleitenden Mathematik-Unterstützung, insbesondere für Studierende im ersten und zweiten Semester, entwickelt und implementiert (s. a. dieser Band, Breitschuh, Eisenächer, Henning & Wetzel). Ziel war es, ein vernetztes Lehr-Lern-Angebot zur Unterstützung der Lernprozesse zu schaffen, das in die Lehrveranstaltung *Mathematik für Ingenieure* integriert werden kann. Dabei wurden insbesondere die heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden berücksichtigt.

Im Rahmen des Projekts wurde ein umfassendes Präsenz- und Online-Angebot entwickelt, durch welches die Studierenden in einer Kombination von Online-Übungsaufgaben und formativen E-Assessments mit tutoriellem Feedback semesterbegleitend lernen. Der für alle Ingenieurstudiengänge verpflichtende Leistungsnachweis im Modul Mathematik bildet dabei die Grundlage für eine individualisierte Unterstützung und Betreuung der Lernprozesse und steigert darüber hinaus die Motivation der Studierenden, sich sowohl mit dem neu vermittelten Lehrstoff als auch mit den elementarmathematischen Grundlagen zu beschäftigen.

In Abbildung 1 sind die derzeit im Fachbereich IWID implementierten Angebote und Maßnahmen zusammenfassend dargestellt. Sie werden im Folgenden exemplarisch für das Modul Mathematik I erläutert. Die Vorlesung Mathematik I findet als Großveranstaltung für alle ingenieurtechnischen Studiengänge des Fachbereichs in einem Umfang von vier Semesterwochenstunden (SWS) mit zurzeit ca. 130 Teilnehmenden statt. Parallel dazu gibt es für alle Studiengänge zwei SWS

Übung in kleineren Gruppen mit 20 bis 25 Teilnehmenden. Als Prüfungsvorleistung für die Klausur ist ein Leistungsnachweis, bestehend aus drei Online-Tests zu erbringen. Darüber hinaus gibt es seit 2012 Präsenz-Tutorien und seit 2014 E-Tutorien, die sehr gut angenommen werden und die Studierenden insbesondere beim Wiederholen und Festigen elementarmathematischer Grundlagen unterstützen. Seit dem Wintersemester 2018/19 wird eine zusätzliche Vorlesung zur Elementarmathematik angeboten, in der die notwendigen Grundlagen der Schulmathematik aufgefrischt werden können. Dieser Brückenkurs ist insbesondere für Studierende ohne Abitur konzipiert. Der Mathematik-Online-Vorkurs, der allen Studierenden der Hochschule zur Verfügung steht, ergänzt das Unterstützungsangebot, insbesondere im ersten Semester. Er enthält ausführliche Lernmaterialien, erstellt mit LOOP<sup>7</sup>, Test- und Übungsaufgaben, erstellt mit WIRIS<sup>8</sup> sowie kleine Lernvideos zur Erklärung wichtiger Gesetzmäßigkeiten und Musterlösungen. Studierende mit sehr großen Leistungsdefiziten haben darüber hinaus die Möglichkeit, sich mit ihren konkreten Problemen an eine:n Tutor:in zu wenden und individuelle Unterstützung in Anspruch zu nehmen.



**Abbildung 1:** Mathematik-Unterstützung im Fachbereich IWID

Die Lehrveranstaltung Mathematik für Ingenieure wird durch einen Moodle-Kurs begleitet, in dem alle Informationen, Unterlagen, Übungsaufgaben und Termine zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig dient er als Testumgebung für die zu erbringende Prüfungsvorleistung. Zur Vorbereitung auf die Leistungsnachweise und insbesondere zum Kennenlernen der Testumgebung werden im LMS Moodle regel-

<sup>7</sup> <http://loop.oncampus.de/> (aufgerufen am 23.01.2020).

<sup>8</sup> [www.wiris.com/en](http://www.wiris.com/en) (aufgerufen am 23.01.2020).

mäßig kleine Übungstests angeboten. Anhand der Zugriffszahlen konnte festgestellt werden, dass diese kleinen Tests intensiv zum Lernen und Üben genutzt werden, während zu Projektbeginn die Studierenden in einer Befragung noch eine sehr geringe Nutzungsdichte von Online-Angeboten angaben (Merkt, Krauskopf & Breitschuh, 2014). Offenbar hat sich die Einstellung der Studierenden hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien grundlegend geändert. Sie erkennen zunehmend den Mehrwert der Online-Übungsaufgaben. Die Akzeptanz eines interaktiven Online-Tests ist deutlich größer als die Motivation der Studierenden, sich mit einem PDF-Übungsblatt zu beschäftigen. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Online-Testaufgaben ein sofortiges Feedback ermöglichen. Sie enthalten entweder wichtige Lösungsansätze und Hinweise auf häufig gemachte Fehler oder auch ganze Musterlösungen und bieten damit eine sehr hilfreiche Grundlage für das Selbststudium. Es hat sich gezeigt, dass Online-Übungsaufgaben die Motivation, sich mit dem Lehrstoff auseinanderzusetzen, steigern und vor allem die Studierenden unterstützen, die bisher große Probleme hatten, einen geeigneten Lösungsansatz zu finden. In den Lehrveranstaltungen wird immer wieder die Erfahrung gemacht, dass den Studierenden meist nur ein kleiner Tipp oder Lösungshinweis zum eigenständigen Bearbeiten und Lösen von Aufgaben fehlt (Merkt, Krauskopf & Breitschuh, 2014). Aufgrund der hohen Akzeptanz von Online-Tests und -Übungsaufgaben wird dieses Angebot zunehmend weiterentwickelt. Es werden Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden erstellt und möglichst viele Interaktionsschritte implementiert. Mit verschiedenen Aufgabentypen (numerische Kurzantwortfragen, Sortieren, Zuordnung, Drag and Drop, Begriffe eingeben, Wahr-Falsch-Aussagen) werden die Studierenden beim Erkennen der Lösungsschritte und Erarbeiten von Lösungsstrategien unterstützt. Die Aufgaben werden so gestaltet, dass eine mehrfache Bearbeitung der Aufgabe bzw. Teilaufgabe möglich ist. Fehlerhafte Lösungsschritte in Teilaufgaben werden klar kommuniziert und aufgezeigt. Das Feedback wird erst dann präsentiert, wenn der/die Lernende selbst versucht hat, die Aufgabe zu bearbeiten. Die Feedbackkomponenten werden schrittweise angezeigt, sodass mit Unterstützung die richtige Lösung erarbeitet und der Lösungsweg nachvollzogen und verstanden werden kann.

Für die Eingabe mathematischer Formeln und Gleichungen wird das Moodle-Plugin *WIRIS* verwendet. Da die Korrektur auf Knopfdruck erfolgt, haben die Studierenden, unabhängig von Ort und Zeit, immer die Möglichkeit ihre Kenntnisse zu reflektieren. Sie erkennen bereits im Semester ihre Defizite und können mit gezielter individueller Unterstützung kontinuierlich daran arbeiten. Dieses regelmäßige Lernen und Üben trägt dazu bei, dass die Studierenden mehr Sicherheit im Umgang mit der Mathematik erlangen, die Angst vor Mathematik verlieren und insgesamt bessere Studienleistungen erzielen.

Neben den positiven Lerneffekten zeigte sich jedoch auch, dass bisherige infrastrukturelle Anforderungen nicht ausreichen, da E-Assessments derzeit nur als lernprozessbegleitende Tests unter Laborbedingungen im ZKI durchgeführt werden können. Die Betreuung der formativen Tests ist nur mit einem relativ hohen Perso-

nalaufwand z. B. durch geschulte Tutor:innen möglich. Es fehlen Richtlinien für eine vereinfachte Anerkennungspraxis von E-Learning-Formaten auf das Lehrdeputat. Unklar bleiben die Möglichkeiten ortsunabhängiger E-Assessments. Eine Lösung für die Authentizität der zu prüfenden Studierenden und das Vorbeugen von Betrugsversuchen gibt es aktuell nicht. Ein Testcenter mit ca. 100 Arbeitsplätzen würde mit großer Wahrscheinlichkeit zur nachhaltigen Verankerung von E-Assessments und E-Klausuren in der Lehre beitragen. Das Center muss dann auch z. B. mit Sichtschutz ausgestattet und Nutzerrechte müssen auf den Endgeräten bei E-Klausuren eingerichtet werden. Auch die Einrichtung von Vorkehrungen für technische Ausfälle wie redundante Stromversorgung, Netzwerkstabilität und ein Safe Exam Browser müssen beachtet werden. Darüber hinaus braucht es klare Regelungen für eine sichere Aufzeichnung und Archivierung der E-Prüfungen. Generell scheint das aktuelle Prüfungsrecht auch noch nicht auf die digitalen Neuerungen eingestellt zu sein. Veröffentlichungen zu ähnlichen Projekten legen nahe, dass personelle Unterstützung an Hochschulen essenziell für den Erfolg von E-Assessments ist (Meister & Oevel, 2017; Thor, Pengel & Wollersheim, 2017; Forschungsstelle Recht im DFN, 2015).

## 6 Praxisbeispiel 4: Interuniversitäres Lehr-Lern-Szenario Crossteaching

Im Rahmen des Teilprojekts *Internationalisierung* am Fachbereich Wirtschaft gewann das seit 2010 bestehende interuniversitäre Forschungs- und Lehr-Projekt *Crossteaching*<sup>9</sup> (Bodenhofer, Höller, Illetits-Motta, Katzlinger-Felhofer, Mittendorfer, Pils et al., 2017, S. 109 ff., 147 f.) an personeller Unterstützung. Über die Jahre wurde in sechs verschiedenen Lehr-Lern-Szenarien kooperiert. Im aktuellen Lehr-Lern-Szenario zum Forschenden Lernen *Schreiben eines wissenschaftlichen Artikels* arbeiten ca. 40 Studierende in vier Lehrveranstaltungen aus drei verschiedenen Masterprogrammen<sup>10</sup> an drei Standorten länderübergreifend in interdisziplinären Gruppen zusammen (Herzog, Franz, Katzlinger & Stabauer, 2018). Die Studierendengruppen durchlaufen dabei in einem Semester den gesamten Forschungsprozess und erarbeiten gemeinsam eine wissenschaftliche Forschungsarbeit. Um eine möglichst persönliche Lernumgebung zu schaffen, arbeiten die Studierendengruppen mit einer Vielzahl an Lern- und Kollaborationstools. Als Rahmen dienen ein gemeinsamer Moodle-Kurs über das Projekte-Moodle (s. Kap. 2.3) und AC für gemeinsame Webkonferenzen, Online-Beratungen und -Besprechungen. Für die Zusammenarbeit in den Gruppen wählen die Studierenden ihre Werkzeuge jedoch selbst aus.

Das Lehr-Lern-Szenario wurde entwickelt, um den Anforderungen einer immer stärker vernetzten, globalisierten, digitalen Arbeitswelt gerecht zu werden. Die Studierenden sollen in diesem Lernszenario ihre kollaborativen Fähigkeiten verbessern,

---

<sup>9</sup> [www.crossteaching.org](http://www.crossteaching.org) (aufgerufen am 10.02.2020).

<sup>10</sup> Digital Business Management (Johannes Kepler Universität Linz/Fachhochschule Oberösterreich), Cross Media und Management unternehmerischer Risiken (beide Hochschule Magdeburg-Stendal).

indem sie zusammen online arbeiten und schreiben. Sie nutzen virtuelle Kollaborationswerkzeuge auf verschiedenen Geräten und verbessern so ihre Medien- und Digitalkompetenz. Außerdem werden die Studierenden angeleitet, Informationen und Daten zu recherchieren, kritisch zu lesen und zu interpretieren (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez & Van den Brande, 2016). Als essenzieller Teil des Lernprozesses wird im Kurs das digitale Peer Review über die Aktivität *Gegenseitige Beurteilung* im LMS Moodle eingesetzt, um die Bewertungskompetenzen der Studierenden zu stärken. Jede Gruppe erhält dabei vier bis sechs Bewertungen zu ihrer bisherigen Forschungsarbeit sowie Verbesserungsvorschläge. Knapp die Hälfte der teilnehmenden Studierenden ist davon überzeugt, dass Peer Review sie in ihrem eigenen Lernprozess unterstützt (Katzlinger, Herzog & Franz, 2018). Da längst nicht alle Studierenden den Nutzen des Peer Reviews erkennen, ist es den Lehrenden ein Anliegen, die Vorteile weiterhin zu kommunizieren. Bei der Analyse der Einbindung und Bearbeitung des erhaltenen Feedbacks wurden etwa 41% der Kommentare verarbeitet. Die Mehrheit der Gruppen (70%) konnte ihre Arbeit dadurch verbessern. Weniger gut und besser eingeschätzte Gruppen profitieren gleichermaßen vom Feedback (Franz, Herzog, Katzlinger & Stabauer, 2018). Digitales Peer Review ermöglicht darüber hinaus eine anonyme Umgebung, in der Studierende lernen, andere zu bewerten. Gleichzeitig können sie durch das erhaltene Feedback ihre Arbeiten verbessern.

Die Studierenden nutzen in diesem Lehr-Lern-Szenario für die Teamarbeit v. a. Shared Spaces wie *googledocs*, *etherpad* oder *Dropbox* mit steigender Tendenz. Die Zeit, die die Studierenden für die Kommunikation über Video und Chat bzw. Messengerdienste aufwenden, hat im Laufe der drei Jahre ebenfalls zugenommen. Shared Spaces werden nicht nur viel genutzt, die Bedeutung der Dienste wird auch bestätigt durch die hohe Wahrnehmung der Nützlichkeit (Franz et al., 2018). Auch Video- und Chatsystemen wird eine hohe Relevanz für die Kommunikation an den gemeinsamen Forschungsprojekten zuteil (ebd.). Die Zeit, die die Studierenden mit E-Mail-Schreiben, Audiokommunikation und der Kommunikation im Forum verbracht haben, tendiert gegen null. Oft werden verschiedene Tools simultan genutzt. Interessant ist, dass von den Studierenden direkter Kontakt, im Vergleich zu anderen Lehr-Lern-Szenarien, zwar als wichtig, aber dennoch weit weniger relevant als Audio-, Video- und Chatkommunikation eingestuft wurde. Dies liegt aber auch daran, dass der Offline-Kontakt der hochschulübergreifenden Teams auf zwei Treffen im Semester beschränkt ist. Dennoch wird aus den begleitend geführten Lernprotokollen der Studierenden deutlich, dass der direkte Kontakt immer weniger wichtiger wird in der Kommunikation mit Kommiliton:innen.

Studentische Rückmeldungen zum Lehr-Lern-Szenario sind gemischt. Viele der Studierenden schätzen den zeitlichen Aufwand als sehr hoch ein und sind nicht immer mit ihrem Thema, der Methodenwahl sowie der Zusammenarbeit in der Gruppe zufrieden. Aus der Perspektive der Lehrenden ist der gemeinsame Kurs ebenfalls zeitaufwendig, da immer wieder Absprachen getroffen werden müssen und die Studierenden nach Feedback zu ihrem aktuellen Arbeitsstand fragen sowie methodische Unterstützung benötigen. In seltenen Fällen muss auch bei Konflikten in den

Teams vermittelt werden. Dennoch wird das Szenario von den Lehrenden sehr geschätzt, da sowohl der soziale als auch der digitale Kompetenzerwerb, der Ausbau wissenschaftlicher Fähigkeiten sowie die Vorbereitung auf die Abschlussarbeit der Studierenden im Vordergrund stehen (Herzog et al., 2018). Die Flexibilisierung des Studiums durch verschiedene Medienkanäle und die Zusammenarbeit über selbst gewählte Werkzeuge werden von den Studierenden als positiv wahrgenommen. Auch der Kompetenzerwerb durch das Lehr-Lern-Szenario weist darauf hin, dass mehr Lehrveranstaltungen dieser Art angeboten werden sollten. Durch die intensive Gruppenarbeit fungieren die Lehrenden in diesem Szenario eher als Berater:innen des Lernprozesses und folgen dem *Shift from Teaching to Learning* (Berendt, 2005).

Um diesen Wandel weiter zu begünstigen, sollten LMS stärker lernendenzentriert aufgestellt werden. Im Moment scheint Moodle keine besonders gute Umgebung für kollaboratives Arbeiten zu bieten, da es von den Studierenden häufig nur für das Peer Review genutzt wird. Darüber hinaus suchen sich die Studierenden andere Werkzeuge. Die Vielfalt an genutzten Werkzeugen ist dennoch nicht negativ zu bewerten. So probieren die Studierenden verschiedene digitale Tools der Zusammenarbeit aus und personalisieren ihre eigene Lernumgebung. Digitale Peer Reviews, in welchen die Studierenden die Arbeiten ihrer Kommiliton:innen bewerten und Rückmeldung zur Verbesserung geben, stellen für die Studiengruppen eine besonders gute Möglichkeit dar, ihre Forschungsarbeiten zu verbessern. Der Peer-Review-Prozess ist daher sehr empfehlenswert und sollte mit einer möglichst großen Auswahl an Kommunikationswerkzeugen für die Zusammenarbeit verbunden sein.

Bisher wurde das Lehr-Lern-Szenario der hochschulübergreifenden Kooperation *Schreiben von wissenschaftlichen Artikeln* nur mit Masterstudierenden durchgeführt. Die Möglichkeiten einer Anpassung auf Bachelorniveau wurden noch nicht ausprobiert. Potenziale der Entwicklung interkultureller Kompetenzen im länderübergreifenden Szenario sind ebenfalls noch nicht ausgeschöpft. Gleichzeitig kann die Lehr-Lern-Umgebung auch auf englischsprachige Lehrveranstaltungen mit nicht-deutschsprachigen Partnern übertragen werden und weitere Impulse für die Internationalisierung von Studiengängen bieten.

## 7 H2 digital?

Der Beitrag zeigt anhand verschiedener Praxisbeispiele der Hochschule Magdeburg-Stendal, wie digitale Lehre die Präsenzlehre und kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsplanung durch eine adäquate technische sowie hochschul- und mediendidaktische Infrastruktur unterstützen kann. Im Einzelnen wurde gezeigt, wie Lehr-Lern-Videos dazu beitragen können, dass die theoretische Auseinandersetzung und Vermittlung außerhalb der Lehrveranstaltung stattfindet und die gewonnene Zeit in der Veranstaltung zur Vertiefung und Diskussion sowie zur Arbeit an konkreten Problemen genutzt werden kann. Bei der Erstellung der Videos zeigte sich jedoch, dass sich trotz geringer technischer Voraussetzungen und digitaler Vorkenntnisse

seitens der Benutzer:innen immer wieder formelle, visuelle oder organisatorische Hürden ergeben. Hier wird die Notwendigkeit der Beratung deutlich.

Das Beispiel des Wiki-Modulhandbuchs demonstriert, wie ein digitales Tool zur kollaborativen, kompetenzorientierten und vernetzten Studiengangsentwicklung für Lehrende und Studierende genutzt werden kann. Als notwendig erweist sich jedoch eine kontinuierliche Beteiligung beider Parteien.

Das Szenario der semesterbegleitenden Mathematik-Unterstützung zeigt, dass Online-Tests die Motivation der Studierenden steigern, sich mit dem Lehrstoff auseinanderzusetzen. Jedoch wird auch deutlich, dass bisher nicht allen infrastrukturellen Anforderungen nachgegangen werden konnte. Um E-Assessments über die freiwillige Nutzung hinaus in die Bewertung einbinden zu können, braucht die Hochschule mehr finanzielle, räumliche und auch personelle Ressourcen.

Die Beforschung des interuniversitären Lehr-Lern-Szenarios Crossteaching lässt erkennen, welche Potenziale virtuelle studentische Zusammenarbeit in Bezug auf die Anforderungen einer globalisierten und digitalisierten Arbeitswelt hat. Werden digitale Tools bewusst für die ortsunabhängige Kommunikation genutzt, können die Studierenden lernen, alltäglich genutzte Messenger- und Videodienste auch im Arbeitskontext zu nutzen, und verbessern durch die Nutzung neuer Tools ihre Digitalkompetenz. Über digitale Peer Reviews steigern die Studierenden ihre Bewertungskompetenz. Weiterhin können kollaborative digitale Lehr-Lern-Szenarios dieser Art auch für internationale Kooperationen ausgebaut werden, um interkulturelle Kompetenzen zu schulen.

Alle Praxisbeispiele gehen auf die Bedürfnisse einer heterogenen Studierendenschaft ein (z. B. veränderte Lehr-Lern-Formate, Prüfungsformen, Arbeitsformen). Außerdem unterstützen sie die Studierenden dabei, ihre Selbstlernphase aktiver zu gestalten und den Lernprozess kollaborativ zu entwickeln. Es wird klar, dass es nicht ein Tool bzw. ein Lernsetting gibt, welches alle Studierenden gleichermaßen in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt, sondern die Nutzung vielfältiger Anwendungen und didaktischer Szenarien sich als erfolgreich erweist. Der Ausbau digitaler Lehre ist aber nicht selbstverständlich. Für Lehrende bedeutet eine digitale Aufbereitung ihrer Kurse bzw. der Einsatz digitaler Tools trotz technischer und didaktischer Unterstützung einen zusätzlichen Zeitaufwand. Daher ist es wichtig, dieses Engagement von Seiten der Hochschule zu würdigen, mit entsprechender Deputatsreduktion zu belohnen und Anreize zu schaffen, wie z. B. einen Preis für digitale Lehre und andere Formate, in denen Digitalisierung in der Lehre sichtbar gemacht wird. Den Austausch über das Thema hochschulweit zu führen, ist ein weiterer Ansatz. Ein Ausgangspunkt dabei ist der erwähnte Moodle-Stammtisch. Noch sind die vorgestellten Praxisbeispiele nicht hochschulweit bekannt. Durch die Gründung der Arbeitsgruppe *Digitalisierung in der Lehre* soll sich dies jedoch ändern. Hier vernetzen sich Hochschulmitarbeiter:innen, welche sich im Bereich der digitalen Lehre engagieren, und arbeiten an einem hochschulstrategischen Konzept. In der Arbeitsgruppe werden klare Verantwortungen für die Prozesse der Weiterentwicklung von Lehre im digitalen Zeitalter festgelegt und Ziele vereinbart.

Auch im Rahmen der Entwicklung der Internationalisierungsstrategie der Hochschule für die Jahre 2021–2025 werden digitale Lehr-Lern-Szenarien und der Einsatz von digitalen Tools für interkulturelle Lehrkooperationen mitgedacht. Im Hinblick auf weitreichende technische Entwicklungen und ein entsprechend angepasstes Kompetenzprofil von Bachelor- und Masterabsolvent:innen ist es wichtig, zu erkennen, dass die Digitalisierung (in der Lehre) ein Querschnittsthema für die Hochschule ist.

## Literatur

- Berendt, B. (2005). The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine ‘Redewendung’: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 116) (S. 35–41). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bodenhofer V., Höller J., Illetits-Motta T., Katzlinger-Felhofer E., Mittendorfer J., Pils M., Zlabinger, R. (2017). Das Web – Vergangenheit, In J. Höller, E. Katzlinger & M. Stabauer (Hrsg.), *Von der Datenverarbeitung zum Digital Business ein Rück- und Ausblick auf 25 Jahre Web, 30 Jahre Datenverarbeitung und 50 Jahre JKU* (S. 3–149). Berlin: Gito Verlag.
- Bongey, S., Cizadlo, G. & Kalnbach, L. (2006). Explorations in course-casting: Podcasts in higher education. *Campus-Wide Information Systems*, 23(5), 350–367.
- Figlio, D., Rush, M. & Yin, L. (2013). Is it live or is it internet? Experimental estimates of the effects of online instruction on student learning. *Journal of Labor Economics*, 31(4), 763–784.
- Forschungsstelle Recht im DFN (2015). *Rechtliche Fragen beim Einsatz von E- Klausuren*. Verfügbar unter [https://www.dfn.de/fileadmin/3Beratung/Recht/handlungsempfehlungen/Rechtliche\\_Fragen\\_beim\\_Einsatz\\_von\\_E-Klausuren.pdf](https://www.dfn.de/fileadmin/3Beratung/Recht/handlungsempfehlungen/Rechtliche_Fragen_beim_Einsatz_von_E-Klausuren.pdf) (abgerufen 27.02.2020).
- Franz, L., Herzog, M. A., Katzlinger, E. & Stabauer, M. (2018). Reflecting Peer Reviews in Inquiry Based Learning Scenarios An Analysis of Peer Feedback Levels and their Implementation. In *Proceeding 2018 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*. IEEE. DOI: 10.1109/ITHET.2018.8424796
- Frydenberg, M. (2006). Principles and pedagogy: The two P’s of podcasting in the information technology classroom. In *Proceedings of the information systems education conference 2006*, v23 (Dallas).
- Herzog, M. A., Franz, L., Katzlinger, E. & Stabauer, M. (2018). CROSSTEACHING: Inter-university Research-Based Learning in Virtual Teams. In D. Remenyi (Hrsg.), *4th E-Learning Excellence Awards 2018: An anthology of case histories* (S. 89–101). Reading: Academic Conferences and publishing limited.
- HRK (2012). *nexus Impulse für die Praxis, Ausgabe 1: Kompetenzorientierung im Studium – Vom Konzept zur Umsetzung*. Bonn.

- HRK (2015). *nexus Impulse für die Praxis, Ausgabe 2: Lernergebnisse praktisch formulieren*. Bonn.
- Katzlinger, E., Herzog, M. A. & Franz, L. (2018). Digitales Peer Review in der Hochschullehre. Wie eine Evaluationsmethode den Lernprozess direkt unterstützt. In S. Harris-Huermann, P. Pohlenz & L. Mitterauer (Hrsg.), *Digitalisierung der Hochschullehre. Neue Anforderungen an die Evaluation?* (S. 57–69). Münster: Waxmann.
- Larkin, H. E. (2010). „But they won't come to lectures ...“ The impact of audio recorded lectures on student experience and attendance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2): 238–249. DOI: 10.14742/ajet.1093
- Meister, D. M., Oevel G. (2017). *E-Assessment in der Hochschulpraxis. Empfehlungen zur Verankerung von E-Assessments in NRW* Paderborn. DOI: 10.17185/duerpublico/44292
- Merkt, M. & Fredrich, H. (2016). Studierfähigkeit – der Blick aus dem Magdeburger Schwesterprojekt: Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Universitätskolleg-Schriften 15) (S. 171–189). Hamburg: Universität Hamburg.
- Merkt, M., Krauskopf, K. & Breitschuh, C. (2014). Providing Every Jack with his Jill – Aiming for Specific Support of Engineering Students in Developing Basic Mathematical Skills. *Proceedings of the ICED Conference 2014. Educational development in a changing world*. Verfügbar unter [http://www.iced2014.se/proceedings/1235\\_Merkt.pdf](http://www.iced2014.se/proceedings/1235_Merkt.pdf) (abgerufen 10.10.2019).
- Morales, C., Cory, C., & Bozell, D. (2001). A comparative efficiency study between a live lecture and a web-based live-switched multi-camera streaming video distance learning instructional unit. In *Proceedings of 2001 information resources management association international conference*. Toronto, Ontario, 63–66.
- Persike, M. & Friedrich, J.-D. (2016). *Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive*. Arbeitspapier Nr. 17. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Persike, M. (2019). Videos in der Lehre: Wirkungen und Nebenwirkungen. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Lernen mit Bildungstechnologien* (S. 1–31). Springer Reference Psychologie.
- Thor, A., Pengel, N. & Wollersheim, H.-W. (2017). Digitalisierte Hochschuldidaktik: Qualitätssicherung von Prüfungen mit dem E-Assessment-Literacy-Tool EAs.LiT. In: C. Igel & C. Ullrich (Hrsg.), *Bildungsräume 2017* (S. 179–184). Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Von Kinsky, B. R., Ivins, J., & Gribble, S. J. (2009). Lecture attendance and web based lecture technologies: A comparison of student perceptions and usage patterns. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(4).
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. DOI 10.2791/11517

## Autorinnen und Autoren

**Dr.-Ing. Cornelia Breitschuh**, Dipl.-Ing., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fachbereich IWID, seit 2012 im Projekt Qualität<sup>2</sup> tätig für die Themenbereiche MINT, Studiengangphase und Digitalisierung in der Hochschullehre

**Leonore Franz**, Sozialwissenschaftlerin M. A., seit 2016 am Fachbereich Wirtschaft als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig für die Internationalisierung der Lehr- und Betreuungsangebote sowie Studiengangsentwicklung

**Prof. Dr. Michael A. Herzog**, Professur für Wirtschaftsinformatik, Prodekan für Forschung und Technologietransfer am Fachbereich Wirtschaft, Forschungsinteressen sind technisch-unterstütztes Lernen, Mobile Systeme und Interaktion sowie Nahfeldkommunikation

**Bernhard Hubrig**, Soziologe M. A., staatlich anerkannter Sozialarbeiter/Sozialpädagoge B. A., seit 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich AHW sowie seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Evaluationsbüro (seit 2019 integriert in den Servicebereich für Qualitätsmanagement)

**Vivian Reising**, Medienpädagogin M. A., von 2017–2018 als Mitarbeiterin im ZHH für digitale Lehr- und Lern-Formate zuständig, seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Fachdidaktik Gesundheits- und Pflegewissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

**Sabine Spohr**, Dipl.-Ing., seit 2012 im ZHH als Projektmitarbeiterin im E-Learning-Service tätig

## **Teil II: Qualifizierung und Studiengangsentwicklung**



# Studentische Peer-Learning-Angebote an der Hochschule Magdeburg-Stendal

MATTHIAS KRAUT & CHRISTA WETZEL

## Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit den studentischen Peer-Angeboten an der Hochschule Magdeburg-Stendal, die im Rahmen des Projekts Qualität<sup>2</sup> seit 2012 entwickelt erprobt und umgesetzt wurden: das Mentoring-Programm zur Unterstützung von Studienanfänger:innen, das Qualifizierungsprogramm für Tutor:innen und die Peer-Schreibberatung. Die in der Umsetzung gemachten Erfahrungen und Gelingensbedingungen werden im Kontext der Organisations- und Qualitätsentwicklung an der Hochschule diskutiert und Möglichkeiten der Verankerung an der Hochschule ausgelotet.

**Schlagnworte:** Mentoring, Peer Learning, Schreibberatung, Studieneingangsphase, Qualifizierung für Tutor:innen

## Gliederung

1	Studentisches Peer Learning an der Hochschule Magdeburg-Stendal . . . .	95
2	Das Mentoring-Programm für den Studienanfang . . . . .	97
3	Die Tutor:innen-Qualifizierung – ein Programm zur Vorbereitung und Unterstützung von Tutor:innen . . . . .	102
4	Die studentische Peer-Schreibberatung an der Hochschule Magdeburg-Stendal – ein Versuch . . . . .	108
5	Empfehlungen und Ausblick . . . . .	109

## 1 Studentisches Peer Learning an der Hochschule Magdeburg-Stendal<sup>1</sup>

Fehlende beziehungsweise ungenügende Übungsmöglichkeiten zur Vertiefung sowie Ergänzung für weiterführende Studieninhalte stellen im Studienverlauf immer wieder genannte Probleme dar. Die Hochschule und deren Lehrende stehen daher vor der Aufgabe, niederschwellige studierendenzentrierte Lernangebote zu schaffen sowie Konzepte für den Umgang mit der vorhandenen Diversität zu entwickeln,

---

<sup>1</sup> Wir danken Yvonne Bönninger für ihr konstruktives Feedback zu diesem Beitrag und für die gute Zusammenarbeit bei den Peer-Angeboten.

durchzuführen und bei Erfolg auch zu verstetigen. Im Rahmen des Projekts Qualität<sup>2</sup> wurden verschiedene Angebote erprobt, die versuchen, Impulse für eine Entwicklung in diesem Bereich zu geben. Dazu zählen auch verschiedene studentische Peer-Angebote, die in diesem Beitrag vorgestellt werden: das *Mentoring-Programm für den Studienanfang* (Kap. 2), das systematische *Qualifizierungsprogramm für Tutor:innen* (Kap. 3) und die *Peer-Schreibberatung* (Kap. 4). Kapitel 5 liefert abschließend eine zusammenfassende Diskussion und Empfehlungen für das studentische Peer Learning an der Hochschule. Vorangestellt wird der Beschreibung der Angebote und der mit ihnen verbundenen Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Folgenden eine kurze Erläuterung zu Begriff, Konzept und Gewinn durch studentisches Peer Learning.

Zum Begriff der „Peers“, übersetzt als „Gleichrangige“, gibt es in der Literatur zahlreiche Definitionen. Nörber versteht unter Peers den „[...] mehr oder weniger organisierten Zusammenschluss von Personen, die sich gegenseitig beeinflussen und etwa einen gleichen bzw. ähnlichen Status sowie (annähernd) das gleiche Alter besitzen“ (Nörber, 2010, S.75). Der Mehrwert des Peer-Einsatzes bewegt sich dabei auf mehreren Ebenen. Bei Heyer (2010) wird ein doppelter Ertrag beschrieben, der infolge des Peer-Einsatzes zum einen bei den teilnehmenden Peers selbst, zum anderen bei den lehrenden und/oder betreuenden Peers zu verzeichnen ist. Demnach fällt es den teilnehmenden Studierenden häufig leichter, sich Lerninhalte anzueignen oder Fragen zu stellen, wenn diese von Studierenden aus der Peer-Group vermittelt und beantwortet werden, da sie „eine stärkere Orientierung an ihrer eigenen Lebenswelt [erkennen]“ (Heyer, 2010, S.407f.). Indem sich die Peer-Lehrenden aufgrund ihrer Betreuungs- und Lehrtätigkeit intensiver mit dem eigenen Wissen auseinandersetzen und dieses an andere Studierende weitergeben, festigen und erweitern sie wiederum auch ihre eigenen Kompetenzen. Ausgehend vom Peer-Education-Ansatz konstatiert Heyer, dass sich Peers besser „in Situationen ihrer Altersgenossen einfühlen [können], da sie ähnliche Erfahrungen mit den maßgeblichen Sozialisationsinstanzen [...] haben. [...] Die Gleichaltrigkeit ermöglicht bereits eine Vertrauensbasis qua Status, die – das ist insbesondere für Lernprozesse wichtig – nicht erst erworben werden muss“ (Heyer, 2010, S. 414). Auch scheinen Peers über gemeinsame sprachliche und übersprachliche Mittel zu verfügen, die ihnen das Verstehen von Inhalten erleichtern. Zudem wird die Meinung eines Gleichgesinnten oft höher eingeschätzt, da sich die Peers auf Augenhöhe befinden (vgl. Heyer, 2010, S.414). Kleiber, Appel und Pforr (1998) konnten infolge der Evaluation eines Modellprojekts zur Peer Education folgende Ergebnisse bei den Peer-Lehrenden festhalten:

„Häufig erlebten sich peer educators bzw. peer counselors später vergleichsweise als selbstbewusster, selbstsicherer und offener. [...] Verschiedentlich gaben sie an, ihre Meinung nun freier äußern zu können als vor dem Training. Zudem fühlten sie sich informierter, sozial kompetenter und meinten, ihre eigenen Bedürfnisse eher erkennen zu können als die meisten ihrer gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Auch Einstellungsänderungen und beabsichtigte Verhaltensänderungen wurden berichtet.“ (Kleiber et al., 1998, S.9)

Somit kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die Peer-Lernenden als auch die Peer-Lehrenden profitieren.

Ausgehend von den dargestellten Untersuchungen sowie den Erfahrungen und Evaluationsergebnissen im Projekt Qualität<sup>2</sup> lässt sich festhalten, dass studentische Peer-Angebote Möglichkeiten bieten, den Studienerfolg der Studierenden im Sinne einer individuellen Kompetenzentwicklung zu steigern. Zusammenfassend lassen sich folgende Aussagen treffen:

- studentische Peer-Learning-Angebote unterstützen die (Weiter-)Entwicklung von fachlichen und übergreifenden Kompetenzen (z. B. Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortlichkeit, Selbständigkeit, Leitungskompetenz, didaktische Kompetenz),
- studentische Peer-Learning-Angebote ermöglichen eine bessere Orientierung und Ausrichtung der Lehr- und Lern-Angebote an den Bedarfen der Studierenden,
- studentische Peer-Learning-Angebote unterstützen und entlasten Lehrende und Verwaltung durch eine aktive Einbindung in Lern- und Organisationsprozesse,
- studentische Peer-Learning-Angebote fördern die Vielfalt und Multiperspektivität auf sämtliche Prozesse in der Hochschule (Lehre, Verwaltung, Hochschulpolitik, Hochschulentwicklung, etc.),
- studentische Peer-Learning-Angebote fördern die Identifikation der Studierenden mit dem Studienfach und der Hochschule.

Der Einsatz von Peers ermöglicht es, sich dem Lernen und der Lebenswelt der Studierenden zu nähern, wobei die Studierenden nicht nur als Zielgruppe, sondern gleichzeitig als Partner:innen für erfolgreiches Lehren und Lernen an der Hochschule betrachtet werden sollten. Studentische Peer-Angebote tragen zur Verbesserung der Hochschullehre bei und sind ein wichtiger Baustein für die (Weiter-)Entwicklung der Studierenden.

## **2 Das Mentoring-Programm für den Studienanfang**

### **2.1 Unterstützung beim Studienstart**

Der Start in ein Studium bedeutet für die meisten Studienanfänger:innen gleichzeitig auch den Start in einen neuen Lebensabschnitt. Darunter fallen u. a. die Loslösung vom Elternhaus, der Aufbruch in eine andere Stadt, eine stärkere Eigenverantwortung sowie Lernen in einer meistens anderen (als der bisherigen Schul-) Form. Ein Verständnis für die Komplexität und Vielfalt der Studienorganisation, -abläufe und -informationen ist meist noch nicht vorhanden. Die Heterogenität der Studienanfänger:innen, bezogen auf die Vielschichtigkeit von Biografie- und Bildungsverläufen sowie die höhere Durchlässigkeit des Bildungssystems erfordern von den Hochschulen einen flexiblen und unterstützenden Umgang mit dieser Zielgruppe (vgl. dieser Band, Breitschuh, Eisenächer, Henning & Wetzel). Ziel ist es, dass die

Studierenden sich wohl und motiviert fühlen und sich zutrauen, sich den vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen zu stellen. Für eine Hochschule ergibt sich ein anspruchsvolles Aufgabenpaket. Zum einen muss sie die Studierenden bereits am Anfang ihres Studiums dort abholen, wo sie stehen, um ihnen einen guten Einstieg an der Hochschule zu ermöglichen. Zum anderen muss sie vielfältige Lern- und Studierangebote schaffen, die der Heterogenität und Diversität der Studierenden entgegenkommen (zur Studierfähigkeit s. a. dieser Band, Merkt, Kanter & Eisenächer). Ein von vielen Hochschulen genutztes Angebot, das Studienanfänger:innen den Einstieg in das Studium und die akademische (Fach-)Kultur erleichtern soll, ist ein Peer-Mentoring-Programm, bei dem Studierende aus höheren Fachsemestern die neuen Kommiliton:innen begleiten und informieren (vgl. z. B. Hartung, 2012; zum QPL Bosse, 2016).

## 2.2 Konzept und Umsetzung

An der Hochschule Magdeburg-Stendal war das *Mentoring-Programm für den Studienanfang* eine der ersten Maßnahmen im Projekt Qualität<sup>2</sup>, die vom ZHH zur didaktischen Weiterentwicklung der Studieneingangsphase sowie zur Verbesserung des studentischen Kontakts und der Transparenz an der Hochschule umgesetzt wurden.<sup>2</sup> Zum ersten Mal wurden im Wintersemester 2012/13 Mentor:innen zur Unterstützung der Studienanfänger:innen in den grundständigen Bachelorstudiengängen eingesetzt. Das Gruppen-Peer-Mentoring knüpfte an das bereits an der Hochschule bestehende Angebot der *Hochschulscouts* an, die Studieninteressierten als Peer-Ansprechpartner:innen bei der Studienwahl und dem Übergang an die Hochschule zur Verfügung stehen.<sup>3</sup> Ziel des Programms war und ist es, dass sich die Studienanfänger:innen schnell(er) in der neuen Lern- und Lebenswelt Hochschule zurechtzufinden, unkompliziert mit Kommiliton:innen in Kontakt kommen und frühzeitig erste Lerngruppen bilden. Außerdem sollen sie Ansprechpartner:innen und Beratungsangebote der Hochschule kennenlernen.

Die Organisation des Programms sowie die Betreuung und Schulung der Mentor:innen wird vom ZHH seit dem Start des Angebots zum Wintersemester 2012/13 regelmäßig geprüft und entsprechend den gemachten Erfahrungen und Rückmeldungen sowie sich zum Teil auch ändernden Rahmenbedingungen (z. B. bei der Finanzierung) angepasst. Im Folgenden wird die derzeitige Umsetzung beschrieben.

Die Mentor:innen sind Studierende ab dem dritten Fachsemester, die bereits über Erfahrungen im Studium verfügen und die Hochschule sowie den Hochschulstandort kennen. Sie stehen den Erstsemesterstudierenden während der ersten beiden Semester persönlich als Ansprechpartner:innen in ihrem jeweiligen Studiengang vor allem bei Fragen zur allgemeinen Organisation des Studiums und zur

---

2 Das Mentoring-Programm sollte auch dazu beitragen, Studienabbrüche zu Beginn des Studiums zu verhindern. Diese sollten durch eine schnellere Integration der neuen Studierenden in die jeweilige Fachkultur verringert werden.

3 Hochschulscouts werden u. a. bei Bildungsmessen und in Schulen eingesetzt, um Studiengänge vorzustellen, Akquise zu betreiben sowie einen ersten direkten Kontakt zu möglichen Studienanfänger:innen aufzubauen. Sie können von Studieninteressierten aber auch direkt über die Homepage der Hochschule kontaktiert werden. – Im Laufe der Jahre haben mehrere Studierende beide Aufgaben ausgeübt, waren also nacheinander oder gleichzeitig Scout und Mentor:in.

Orientierung an der Hochschule zur Seite – eine fachliche Unterstützung ist nicht gefordert. Neben einer ersten Studienorientierung unterstützen die Mentor:innen die Mentees auch dabei, Kontakte zu Lehrenden und zu Serviceeinrichtungen der Hochschule zu knüpfen. Wichtig ist, dass die Mentor:innen nicht nur auf Fragen der Studienanfänger:innen reagieren, sondern von sich aus aktiv werden sollen. Im Verlauf des Semesters organisieren sie verschiedene Treffen und Angebote, z. B. zum Erfahrungsaustausch zu Themen wie Prüfungen oder Praktika, aber auch zum gemeinsamen Stadt- und Kneipenrundgang. Um die Betreuung zu gewährleisten, wird im Wintersemester in der Regel für bis zu 50 Studienanfänger:innen ein:e Mentor:in eingestellt, bei größeren Studierendenzahlen sind es entsprechend zwei oder mehr Mentor:innen.<sup>4</sup> Im Sommersemester wird das Angebot reduziert, da erfahrungsgemäß der Beratungsbedarf der Studierenden abnimmt. Die Teilnahme der Studienanfänger:innen am Mentoring-Angebot ist freiwillig.

### 2.3 Schulung und Betreuung der Mentor:innen

Vor Beginn des Wintersemesters findet ein ganztägiger Einführungsworkshop für die Mentor:innen statt. Die eigentliche Tätigkeit als Mentor:in beginnt zum Semesterstart mit der Begrüßung der Studienanfänger:innen und einer Vorstellung des Mentorings auf den zentralen und fachbereichsbezogenen Immatrikulations- und Einführungsveranstaltungen. Während des Semesters gibt es außerdem monatlich ein zweistündiges Netzwerktreffen. Diese regelmäßigen Treffen dienen der Vernetzung der Mentor:innen untereinander und zur Diskussion und Vermittlung weiterer, für die Tätigkeit relevanter, Inhalte und Informationen. Im Einführungsworkshop und den Netzwerktreffen, zu denen auch Akteur:innen aus entsprechenden Bereichen der Hochschule hinzugezogen werden, werden z. B. diese Themen behandelt:

- meine Rolle als Mentor:in und deren Grenzen,
- Matching-Strategien und aktivierende Methoden für Beteiligung und Gruppenzusammenhang,
- Entwicklung von Kommunikations-, Feedback- und Beratungskompetenz,
- Diversität und Internationalisierung,
- studentische Beteiligung in den Gremien der Hochschule,
- weiterführende Beratungs- und Unterstützungsangebote an der Hochschule.

In einem gemeinsamen Kurs im Lernmanagementsystem Moodle vernetzen sich die Mentor:innen auch online. Im Kurs werden zudem Materialien für die Mentor:innen bereitgestellt und Termine vereinbart, außerdem können Fragen im Forum diskutiert werden.

---

<sup>4</sup> In den ersten Durchgängen wurde mit 30 Studienanfänger:innen pro Mentor:in gerechnet. Die sich ergebende Anzahl der Mentor:innen hat sich jedoch als zu groß für die Nachfrage durch die – freiwillig teilnehmenden – Mentees erwiesen.

## 2.4 Reflexion, Evaluation und Weiterentwicklung

Zum Ende des Wintersemesters wird ein Abschlussworkshop mit umfangreichen Auswertungsanteilen durchgeführt. Neben der Teilnahme an Workshops und Mentoring-Netzwerktreffen gehört es zu den Aufgaben der Mentor:innen, zwei im Semester mit ihren Mentees durchgeführte Angebote zu dokumentieren. Außerdem verfassen sie zum Ende jedes Semesters einen kurzen Reflexionsbericht zur eigenen Tätigkeit als Mentor:in. Gegen Ende des Wintersemesters wird von den Mentor:innen zudem eine Evaluation zum Mentoring-Programm unter den Studienanfänger:innen im eigenen Studiengang durchgeführt, bezogen insbesondere auf die Inanspruchnahme allgemein, Zufriedenheit und Wünsche/Vorschläge.<sup>5</sup> Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die (aggregierten) Evaluationsergebnisse durchgängig mindestens gut, oft sehr gut bzw. zufriedenstellend sind. Konkrete Rückmeldungen in den Evaluationen beziehen sich vor allem auf organisatorische Rahmenbedingungen und auf Wünsche und Ideen bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der Treffen mit den Mentees.

Die Ideen und Erkenntnisse aus den Dokumentationen und Reflexionen der Mentor:innen sowie die Ergebnisse der Evaluationen und Auswertungsgespräche gehen in die Überprüfung und ggf. Weiterentwicklung des Programms ein. Zudem hat sich über die Jahre ein beachtlicher Fundus an möglichen Themenangeboten der Mentor:innen für die Mentees angesammelt, die den jeweils neuen Mentor:innen zur Anregung dienen können.

Zwar werden selbst nach gut acht Jahren Mentoring-Programm gelegentlich noch die Aufgabenbereiche von *Hochschulscouts* und *Mentor:innen* verwechselt oder gleichgesetzt, doch hat sich das Angebot in der Verantwortung des ZHH über die Jahre als festes Format an der Hochschule etabliert und wird, sowohl von den Fachbereichen als auch den Studierenden, inzwischen als ein wichtiges Unterstützungsangebot angenommen.

Die Planung, Durchführung und Auswertung folgen einem über die Jahre gewachsenen und bewährten Ablauf. Durch die Rückmeldungen der Mentor:innen und Fachbereiche werden die verschiedenen Mentoring-Bausteine inhaltlich und organisatorisch weiterentwickelt und optimiert.

## 2.5 Herausforderung: Gewinnung von Mentor:innen

Die Gewinnung von Studierenden für die Übernahme der Mentoring-Tätigkeit hat sich als nicht immer problemlos und auch als zeitaufwendig herausgestellt. Zu Beginn des Mentoring-Programms erfolgte die Auswahl der Mentor:innen auf Vorschlag der Dekanate und Studiengänge. Dies waren meist Studierende, die gute bis sehr sehr Leistungen im Studium vorzeigen konnten. Gute Studienleistungen sind jedoch keine zwingende Voraussetzung für das Mentoring, da eine fachliche Unterstützung der Studienanfänger:innen durch die Mentor:innen nicht zu deren Aufgaben zählt. Vielmehr kommt es darauf an, dass die zukünftigen Mentor:innen gut

---

<sup>5</sup> Die Evaluation des Mentoring-Programms wird auch genutzt, um die Erstsemesterstudierenden hinsichtlich möglicher Beratungsbedarfe über das Mentoring hinaus zu befragen.

kommunizieren und vermitteln können und zu einem empathischen Umgang mit ihren Mentees in der Lage sind.

Zeitweise wurde die Gewinnung und Auswahl stärker vom ZHH übernommen. Zur Gewinnung neuer Mentor:innen wurde für die Tätigkeit hochschulweit geworben. Anschließend wurden mit den interessierten Studierenden Auswahlgespräche geführt, um eine möglichst gute Passung zu erreichen. Dieser Prozess band allerdings hohe personelle Ressourcen, die nach personellen Umstrukturierungen im Projekt Qualität<sup>2</sup> ab 2017 so nicht mehr vorhanden waren. Seit dem Wintersemester 2017/18 erfolgt die Auswahl der Mentor:innen wieder durch die Fachbereiche. Zudem werden die im laufenden Semester aktiven Mentor:innen gebeten, ihnen bekannte Studierende aus dem eigenen Studiengang für eine Mentor:innen-Tätigkeit zu empfehlen. Die Studierenden können demnach auch mögliche Mentor:innen aus ihrer Mentee-Gruppe vorschlagen. Bis auf wenige Ausnahmen konnten seit 2012/13 alle Mentoring-Stellen immer besetzt werden.

Dennoch zeigen die Erfahrungen im Programm und die Rückmeldungen der Mentor:innen, dass es zunehmend schwieriger wird, Studierende für eine Tätigkeit als Mentor:in zu gewinnen. Die Vergütung ist gering und entspricht eher einer Aufwandsentschädigung. Für Studierende, die mehr als einen kleinen Nebenverdienst benötigen, um ihr Studium zu finanzieren, reicht das nicht aus. Zudem sind die Studiengänge im zweistufigen System verglichen mit früheren Studiengängen eher kurz, sodass viele Studierende anscheinend das Gefühl haben, für eine Mentoring-Tätigkeit nicht ausreichend lange an der Hochschule (präsent) zu sein.

Hinzu kommt, dass das Engagement für die eigene Studierendengruppe nach Einschätzung der zuletzt aktiven Mentor:innen eher abnimmt. Dies wird mit einer hohen Belastung im Studium, zusätzlichen Tätigkeiten zur Finanzierung des Studiums und entsprechend weniger zeitlichen Freiräumen begründet. Wenn Studierende vor der Entscheidung stehen, ob sie sich für ihre Kommiliton:innen engagieren oder arbeiten gehen, wählen die meisten die zweite Option.<sup>6</sup> Dieser Eindruck verstärkt sich im Austausch mit Studierendenvertreter:innen an der Hochschule. Auch im Studierendenrat wird über einen Mangel an Beteiligung von Studierenden in den Gremien und den Fachschaften geklagt. Im Rahmen der Netzwerktreffen mit den Mentor:innen wurde daher das Thema Gremienarbeit mit aufgenommen, um für ein stärkeres Engagement und eine stärkere Identifikation der Studierenden an der Hochschule zu werben. Darüber hinaus sollten weitere Anreize entwickelt werden, die ein Engagement für die Hochschule für die Studierenden attraktiver machen. Ob allein eine Anerkennung durch monetäre Anreize zielführend ist, bleibt zu bezweifeln. Viel eher sollten Anrechnungsmöglichkeiten z. B. im Wahlpflichtbereich der Studiengänge oder in Form von Social Credits diskutiert werden. Dies kann jedoch nur in Einklang mit einer Überarbeitung und flexibleren Gestaltung der Curricula in den Studiengängen erfolgen.

---

<sup>6</sup> Die genannten Punkte beziehen sich auf Gespräche im Rahmen eines Auswertungsworkshops mit Mentor:innen zum Ende des Wintersemesters 2018/19.

Schließlich soll auch nicht unterschlagen werden, dass auch die Einholung der für die Erstellung der Arbeitsverträge für die studentischen Mentor:innen erforderlichen Unterlagen für die Mitarbeiter:innen im ZHH (und in den Fachbereichen) immer wieder eine beachtliche Geduldssprobe darstellt. Verwaltungstechnisch bedingte Vorlaufzeiten und umfangreiche Vertragsunterlagen einerseits, Unerfahrenheit und Sorglosigkeit beim Ausfüllen von Formularen andererseits, dazu vorlesungsfreie Zeit und Urlaubszeiten – das alles führte immer wieder zu Verzögerungen in der Bearbeitung und sorgte für Unmut in der Verwaltung und Frustration bei den Studierenden. Nicht immer konnten alle Mentor:innen pünktlich zum Semesterstart ihre Tätigkeit aufnehmen.

### **3 Die Tutor:innen-Qualifizierung – ein Programm zur Vorbereitung und Unterstützung von Tutor:innen**

#### **3.1 Ausgangslage: Qualifizierte Tutor:innen für gute Lehre**

Mit der gestiegenen Vielfalt der Studienangebote in allen Fachbereichen ist an der Hochschule Magdeburg-Stendal, wie an anderen Hochschulen auch, die Anzahl der von studentischen Tutor:innen geleiteten Tutorien in den letzten Jahren stetig gewachsen. Entsprechend ist auch die Bedeutung dieser Tutorien für den Lernerfolg der Studierenden gestiegen. Die bildungspolitischen Entwicklungen und Diskussionen in der Hochschuldidaktik zeigen, dass es mit den steigenden Anforderungen an die Qualität der Lehrangebote auch für die Gruppe der Tutor:innen ein Angebot geben sollte, welches sie auf ihre Tätigkeit vorbereitet, sie unterstützt und begleitet. Wenn die Hochschule sicherstellen möchte, dass die Lehre mit einer hohen Qualität durchgeführt wird, muss dieser Anspruch auch die Tutorien einschließen, d. h. die Tutor:innen müssen für ihre Aufgaben qualifiziert werden (vgl. Kröpke, 2015; Heyner, Kröpke, Putorti, Blüthmann, Wesner, Trebing et al., 2017). Hempel, Amlung und Wiemer (2016) konkretisieren diesen Qualifizierungsbedarf wie folgt: Tutor:innen sollten vor allem darin befähigt werden,

„[...] die Ambivalenz zwischen Verantwortungsübernahme als Leitung und Verantwortungsabgabe an die Studierenden aufzulösen. Ebenso gilt es, zwischen Sachorientierung (durch das Curriculum) und Bedürfnisorientierung (durch die Interessen und Vorkenntnisse der Studierenden) zu vermitteln, Gruppenprozesse zu steuern, gemeinsames und individuelles Lernen zu gestalten, ein Tutorium zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Für diese Anforderungen müssen Tutor\*innen in einer didaktischen Grundlagenqualifizierung Sicherheit erlangen und lernen, die dort besprochenen Inhalte und erprobten Arbeitsweisen auf ihr Fach zu übertragen“ (Hempel et al., 2016, S. 36 f.).

In der ersten Phase des Projekts Qualität<sup>2</sup> hat das ZHH nur gelegentlich Angebote zur didaktischen Grundlagenqualifizierung von Tutor:innen an der Hochschule Magdeburg-Stendal umgesetzt. Diese Workshops kamen vorrangig auf Anfrage von Lehrenden zustande, die ihre Gruppe von Tutor:innen entsprechend schulen und

unterstützen lassen wollten. Fächerübergreifende Workshops für alle Tutor:innen der Hochschule konnten aufgrund fehlender personeller Kapazitäten im Projekt Qualität<sup>2</sup> nur vereinzelt und in einem geringen zeitlichen Umfang angeboten werden. Mit der zweiten QPL-Förderphase wurde daher ein neues Teilprojekt initiiert, um die Angebote und Aktivitäten in diesem Bereich weiterzuentwickeln und zu systematisieren. Nach Recherche und Prüfung verschiedener Programme an anderen Hochschulen wurde im ZHH entschieden, eine didaktische Grundlagenqualifizierung aufzubauen, die sich an den Akkreditierungsvorgaben des Netzwerkes Tutorienarbeit an Hochschulen orientiert und in ähnlicher Form auch an anderen Hochschulen umgesetzt wird.<sup>7</sup>

### **3.2 Die Qualifizierung für Tutor:innen als modulares und akkreditiertes Programm**

Die Qualifizierung für Tutor:innen besteht aus drei Teilen (s. Abb. 1): einem zweitägigen Grundlagenworkshop (Teil 1), einem Vertiefungsangebot (Teil 2) sowie Praxisberatungen und Hospitationen (Teil 3). Der erste Teil der Qualifizierung konzentriert sich auf grundsätzliche Fragen der didaktischen Gestaltung und die Rahmenbedingungen von Tutorien. Dabei spielen auch die verschiedenen theoretischen und biografischen Perspektiven auf das Lernen eine wichtige Rolle. Die Tutor:innen beschäftigen sich u. a. mit Instrumenten der Planung und der zielorientierten Gestaltung eines Tutoriums. Sie üben sich im Formulieren von Zielen und planen eine erste Tutoriumseinheit. Sie tauschen sich mit anderen Tutor:innen zu ihren Planungsideen aus und erproben sich im kollegialen Austausch. Im Vertiefungsworkshop (Teil 2) wenden sie das bisher Gelernte an. Sie erarbeiten sich eine Methode zur Gestaltung von Gruppenarbeiten und führen diese anschließend mit der Gruppe der Tutor:innen in einer kurzen Lehrsequenz durch. Die Methoden werden danach im Plenum reflektiert und Transfermöglichkeiten auf das eigene Tutorium geprüft. In den begleitenden Beratungen (Teil 3) wird die aktuelle Situation im Tutorium besprochen. Die Tutor:innen erproben sich im fachlichen Austausch und in kollegialen Fallbesprechungen und hospitieren sich gegenseitig in ihren Tutorien. Der Austausch in der Gruppe erfolgt diskursiv, reflexiv und erfahrungsorientiert. Fragen, Bedenken und Unsicherheiten werden thematisiert und gemeinsam wird an praktischen Lösungsansätzen gearbeitet. Der zentrale Lernansatz in der Qualifizierung besteht aus erfahrungsorientierten Zugängen und Übungen zur Reflexion. Diese Arbeitsweise ermöglicht ein eigenes Erleben und eine reflektierte Entscheidung über eine Übertragung auf das eigene Tutorium. Die Reflexion erfolgt auch unter Berücksichtigung der jeweiligen Fächerkultur der Tutor:innen. Phasen der selbständigen Erarbeitung von Inhalten werden durch theoretische Inputs der Leitung sowie Diskussionen und angeleiteten Erfahrungsaustausch ergänzt.

---

<sup>7</sup> Z. B. das Tutoring-Kolleg an der Universität Leipzig <https://www.stil.uni-leipzig.de/teilprojekte/tutoring/> (aufgerufen am 20.01.2020). – Einen Überblick über die bisher akkreditierten Tutorienprogramme in Deutschland bietet die Webseite des Netzwerkes Tutorienarbeit: <http://www.tutorienarbeit.de/index.php?id=24> (aufgerufen am 20.01.2020).



**Abbildung 1:** Struktur der Qualifizierung für Tutor:innen

Das Programm ist modular angelegt, sodass eine Erweiterung mit weiteren Vertiefungsangeboten zukünftig möglich ist. Insgesamt umfasst die Qualifizierung 30 Arbeitseinheiten (1 AE = 45 min). Dies entspricht einem ECTS-Punkt, der – wenn der jeweilige Studiengang dies zulässt – als Studienleistung (z. B. im Wahlpflichtbereich oder als Social Credit) anrechenbar ist. Die Teilnehmer:innen erhalten nach Besuch aller Bausteine ein Zertifikat mit den ausgewiesenen Inhalten und Learning Outcomes der Qualifizierung.

Die Qualifizierung wird im Vorfeld des neuen Semesters gestartet und endet in der Regel zur Mitte des Semesters. Die Bedingung für eine Teilnahme ist die Übernahme eines Tutoriums im jeweils bevorstehenden Semester. Die Qualifizierung wird für die zukünftigen Tutor:innen kostenlos angeboten, ist nicht verpflichtend und basiert auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Anzahl der Teilnehmenden ist auf 16 Studierende beschränkt, um ein konstruktives Arbeiten zu ermöglichen.

Das Qualifizierungsprogramm wurde in der *Kommission für Studium und Lehre* (KSL) im Jahr 2017 vorgestellt und wird seitdem regelmäßig zum Winter- und Sommersemester angeboten. Im November 2019 ist die Qualifizierung zudem durch das *Netzwerk für Tutorienarbeit an Hochschulen* akkreditiert worden.

### 3.3 Teilnahme an der Qualifizierung

In den fünf Semestern vom Wintersemester 2017/18 bis zum Wintersemester 2019/20 haben 60 Tutor:innen aus allen fünf Fachbereichen der Hochschule die Qualifizierung durchlaufen. Im Schnitt nahmen pro Qualifizierungsdurchgang zwölf Studierende teil, von denen die meisten von den Lehrenden, zu deren Lehrveranstaltung das jeweilige Tutorium gehörte, auf das Angebot hingewiesen oder sogar zur Teilnahme aufgefordert wurden. Die Lehrenden wiederum erfahren von dem Qualifizierungsangebot (spätestens) aus dem Antrag für die Finanzierung eines Tutoriums. In den Antragsunterlagen der KSL wird danach gefragt, ob der oder die vorgesehene Tutor:in an einer didaktischen Qualifizierung teilgenommen hat bzw. demnächst teilnehmen wird. Dies ist zwar noch kein entscheidendes Kriterium für die Bewilligung der Mittel, erzeugt aber bei den Lehrenden ein Bewusstsein für das Angebot der Qualifizierung.

Darüber hinaus wird die Qualifizierung mit Aushängen und Flyern auf dem Campus beworben. Außerdem werden E-Mails mit den neuen Terminen an die betreuenden Lehrenden, die Studiendekan:innen sowie die studentischen Vertretungen (Studierendenrat, Fachschaftsräte) und an die Studierenden versendet.

### 3.4 Passung von Qualifizierung und Anliegen der Tutor:innen

In allen Workshops und Beratungstreffen werden regelmäßig Feedbackrunden durchgeführt, in denen auch nach der Passung von Qualifizierung und Tutoriumsrealität gefragt wird. Die an der Qualifizierung teilnehmenden Tutor:innen bewerten die Themen und Inhalte als hilfreich für ihre Tätigkeit, schildern jedoch auch schwierige Rahmenbedingungen, die eine Umsetzung des Gelernten erschweren. In den Rückmeldungen und Evaluationen werden wiederholt folgende Gründe benannt:<sup>8</sup>

- die Raumsituation für das Tutorium (kleine Räume – große Gruppen, ungeeignete Räume für Gruppenarbeiten),
- das festgelegte Zeitfenster für das Tutorium (oft in den Randzeiten, sehr früh oder sehr spät, bzw. montags oder freitags),
- die Zusammensetzung der Gruppe (unterschiedliche Wissensstände bezogen auf das Lernthema),
- unkalkulierbare Gruppengrößen (unregelmäßige Teilnahme, spätes Kommen, frühes Gehen),
- unzureichende oder unkonkrete Absprache mit dem Lehrenden (Auftrag und Zielstellung des Tutoriums ist nicht klar),
- zu strikte Vorgaben von den Lehrenden zur Umsetzung des Tutoriums (Umfang der Themen, methodisches Arbeiten im Tutorium).

Die Qualifizierung versucht, bereits im Grundlagenworkshop auf die genannten Punkte einzugehen und auch in den Praxisberatungen, die während des laufenden Semesters stattfinden, Lösungen und praktikable Ideen zu entwickeln. Trotzdem entstehen oftmals Frustrationen bei den Tutor:innen, wenn für den Moment keine konkreten Lösungen gefunden werden können oder sich mögliche Lösungen dem Einflussbereich der Tutor:innen entziehen.

Hinzu kommen fachkulturell oder durch schulische Sozialisation bedingte Abwehrreaktionen gegenüber (ungewohnten) methodischen Arbeitsweisen im Tutorium. Beispielsweise ist das Vorrechnen an der Tafel in vielen Studiengängen nach wie vor gängige Praxis und wird nicht hinterfragt. Diese Arbeitsweise wird daher von den Tutor:innen ebenso bedient und von den betreuenden Lehrenden auch in dieser Form gefordert. Auch wird die Initiierung von Aktivität und Beteiligung der Studierenden im Tutorium durch den Einsatz von (neuen) Methoden aufgrund eigener meist negativer Erfahrungen als zu aufwendig und unruhestiftend abgelehnt. Die Tutor:innen müssen daher in den Qualifizierungen ermutigt und unterstützt werden, kleinschrittige Veränderungen in ihren Tutorien vorzunehmen und neue

---

8 Die Aussagen aus den Feedbackrunden sind projektintern dokumentiert.

Methoden auszuprobieren. Auch sollte in den Workshops noch mehr Diskussionsraum gegeben werden, um die eigenen Lernvorstellungen und fachkulturellen Gewohnheiten zu hinterfragen bzw. zu erweitern.

### 3.5 Ansätze für die Weiterentwicklung der Tutor:innen-Qualifizierung

Aus den von den Tutor:innen genannten Bedarfen sowie aus eigenen Beobachtungen des ZHH haben sich drei zentrale Themen herauskristallisiert, die für die Weiterentwicklung der Tutor:innen-Qualifizierung und ihre Verankerung in der Hochschule von Bedeutung sind.

#### 3.5.1 Einbindung der Lehrenden

Die Lehrenden, in deren Verantwortung ein Tutorium angeboten wird, sollten noch stärker in die Verantwortung genommen werden und eine gute Betreuung und Absprache gewährleisten. Hierfür könnte ein Leitfaden für die Umsetzung und Betreuung von Tutorien entwickelt werden, der im Rahmen der Antragsstellung in der KSL an die Lehrenden ausgehändigt wird. Darin könnte auch eine Vereinbarung enthalten sein, die von beiden Seiten – Lehrende:r und Tutor:in – unterzeichnet wird und die Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Ziele des Tutoriums fixiert.<sup>9</sup> Hilfreich könnte auch der Einsatz von Checklisten sein, die bei der Planung und der curricula- ren Einbindung des Tutoriums unterstützen. Hempel, Wiemer und Sekyra (2017) geben hierfür zahlreiche Anregungen. Eine Sensibilisierung für die Aufgaben und Anforderungen in der Umsetzung von Tutorien könnte auch im Rahmen der *Hochschuldidaktischen Wochen* (s. dieser Band, Wetzels & Merkt) in einem entsprechenden Workshop für Lehrende thematisiert werden.<sup>10</sup>

#### 3.5.2 Vertiefungen für spezielle Tutorien – Einbindung von (Fach-)Expert:innen

Die Qualifizierung für Tutor:innen könnte mit zusätzlichen Vertiefungsangeboten erweitert werden. So könnte noch besser auf spezielle Tutorienformate an der Hochschule (z. B. Tutorien zum wissenschaftlichen Schreiben, Werkstatt- oder Labortutorien) eingegangen werden. Für die Umsetzung in der Qualifizierung könnten Expert:innen aus der Hochschule, den Fachbereichen oder der Praxis hinzugezogen werden. Dadurch könnte auch eine stärkere Identifikation in der Hochschule mit der Qualifizierung erreicht werden. Hierfür ist jedoch auch eine Bedarfsabfrage in den Studiengängen notwendig.

Vertiefungsangebote könnten als zusätzliche Module, aufbauend auf der Grundlagenqualifizierung, angeboten werden. Dies erfordert jedoch auch zusätzliche personelle Ressourcen für die Umsetzung und Anreize für die Beteiligung der Expert:innen.

---

9 Zur Kooperation von Tutor:innen und Lehrenden s.z.B. Kröpke (2015, S.28 f.), Antosch-Bardohn, Beege & Primus, 2016, S. 42 ff.) und – aus der Perspektive eines Lehrenden – Kirsch (2013).

10 Solche Workshops gab es bereits, es sollte jedoch geprüft werden, ob sie regelmäßig(er) angeboten werden können.

### 3.5.3 Weiterentwicklung der Evaluationsinstrumente

Der einführende Grundlagenworkshop wird mit einem standardisierten Fragebogen evaluiert, zudem werden abschließende Feedbackgespräche geführt. Für das Vertiefungsangebot und für die Beratungen und Hospitationen sind noch keine bewährten Instrumente gefunden worden. Die Evaluationsinstrumente sollten insgesamt noch besser auf die verschiedenen Qualifizierungsbausteine abgestimmt werden. Eine Alternative oder Ergänzung zu den standardisierten Instrumenten könnte eine qualitative Auswertung darstellen, z. B. in Form von Interviews mit den Teilnehmenden der Qualifizierung. Diese Interviews sollten im Nachgang zu den Tutorien geführt werden und sich auf die Themen und Inhalte der Qualifizierung und deren Anwendung in der tutoriellen Praxis beziehen. Dadurch kann die Qualifizierung noch zielgerichteter weiterentwickelt werden.

### 3.6 Zukunft der Qualifizierung für Tutor:innen an der Hochschule

Inzwischen wird die Qualifizierung gut angenommen. Die Anfragen nach neuen Terminen durch die betreuenden Lehrenden und zukünftigen Tutor:innen sind gestiegen. Mussten die ersten Qualifizierungen noch intensiv beworben werden, erfolgen die Anmeldungen mittlerweile ohne größeren Werbeaufwand. Trotzdem gibt es Entwicklungspotenziale bei der Auslastung des Angebotes. Vor allem sollten die Teilnahmezahlen von Tutor:innen der Ingenieurstudiengänge gesteigert werden, da dort die meisten Tutorien angeboten werden. Ein regelmäßiger Kontakt zu den Lehrenden, verbunden mit einem inhaltlichen Austausch zu den Bedarfen in den Fachbereichen, könnte zu einer Erhöhung der Teilnahme beitragen.

Das ZHH arbeitet kontinuierlich an der Weiterentwicklung des Angebots und an der Verankerung des Programms an der Hochschule. Die Verantwortlichen für die Qualifizierung an der Hochschule sind zudem über den regionalen Facharbeitskreis *Studentisches Peer Learning* und über das *Netzwerk Tutorienarbeit deutschlandweit* mit Akteur:innen im Feld der Tutorienarbeit vernetzt. Im Rahmen der Netzwerktreffen werden inhaltliche Impulse für die Weiterentwicklung der Angebote diskutiert und Erfahrungen ausgetauscht. Auch im regionalen Facharbeitskreis wurde 2018 ein Positionspapier zur Zukunft des studentischen Peer Learning erarbeitet und in die Diskussionen an den Hochschulen eingebracht.<sup>11</sup> Der Studierendenrat der Hochschule Magdeburg-Stendal unterstützt die Qualifizierung durch seine Zustimmung zu diesem Positionspapier. Eine Weiterführung der Qualifizierung an der Hochschule über die 2020 endende zweite QPL-Förderperiode hinaus, ist noch nicht beschlossen. Die Diskussion über die Zukunft der Qualifizierung wird aktuell auf verschiedenen Ebenen der Hochschule geführt.

---

<sup>11</sup> Im regionalen Facharbeitskreis kommen Vertreter:innen aus Hochschulen in Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zusammen, die sich u. a. auch mit studentischem Peer Learning, meist auch im Rahmen von QPL-Projekten, beschäftigen. Das (unveröffentlichte) Positionspapier zur Zukunft von studentischem Peer Learning orientiert sich an den Positionen des Netzwerkes Tutorienarbeit (2018), der dghd (Engbrocks, Glathe, Jansen-Schulz, Kenneweg, Salden & Werner, 2017) sowie des Wissenschaftsrates (2017) und fordert u. a. eine Absicherung der aufgebauten Angebote über das Ende der QPL-Förderung 2020 hinaus.

## 4 Die studentische Peer-Schreibberatung an der Hochschule Magdeburg-Stendal – ein Versuch

Ein großer Teil der Studierenden tut sich mit dem Erstellen von wissenschaftlichen Texten schwer. Das Schreiben von Haus- oder Abschlussarbeiten stellt auch viele Studierende an der Hochschule Magdeburg-Stendal vor eine besondere Herausforderung, wenn sie im Studium zum ersten Mal mit dem Verfassen von wissenschaftlichen Texten konfrontiert werden (vgl. dieser Band, Bethmann, Henning & Mährlitz-Galler).

Um die Studierenden beim Erwerb von Kompetenzen zum wissenschaftlichen Schreiben zu unterstützen, wurde im Rahmen des Projekts Qualität<sup>2</sup> 2015 das Projekt „Wissenschaftliches Schreiben“ ins Leben gerufen. Im Zentrum dieses Projekts, das in Kooperation mit der *Initiative wissenschaftliches Schreiben an Magdeburger Hochschulen* durchgeführt wurde, standen der Aufbau und die Verstetigung einer Peer-Schreibberatung. Studierende sollten zu Schreibberater:innen ausgebildet werden und anschließend in regelmäßigen Beratungen ihre Kommiliton:innen beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten unterstützen. Das Konzept für die Ausbildung wurde in Zusammenarbeit mit zertifizierten Schreibtutor:innen der Initiative entwickelt, die auch die Ausbildungsbausteine leiteten (Eisenächer, Merkt, Gläß & Schroeder, 2016). Es orientiert sich am Rahmenkonzept der *Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V.* (2016) und entspricht Schreibberatungsmodellen, die an anderen Hochschulen Deutschlands bereits erfolgreich etabliert sind.<sup>12</sup> Zur Berücksichtigung der spezifischen Bedarfe ausländischer Studierender an der Hochschule Magdeburg-Stendal wurde vom ZHH zudem ein ergänzender interkultureller Ausbildungsbaustein entwickelt und in das Programm integriert. Die Ausbildungsdurchgänge erstreckten sich jeweils über zwei Semester und umfassten neben Präsenzveranstaltungen verschiedene praktische Anteile, Anteile des Selbststudiums und Lernportfolioarbeit. Die Ausbildung schloss mit einem Zertifikat ab.

Im Rahmen des Projekts Qualität<sup>2</sup> wurden zwei Ausbildungsgänge durchgeführt. Am ersten Durchgang 2015/16 nahmen neun Studierende teil, von denen fünf die Ausbildung beendeten und drei zum Einsatz in der Schreibberatung kamen. 2018 wurde mit einem neuen Durchgang begonnen. Von den ursprünglich elf Teilnehmenden konnten jedoch nur drei Teilnehmende bis zum Ende der Ausbildung geführt werden. Als Gründe für die Abbrüche wurden von den Studierenden u. a. genannt: Verpflichtungen im Studium, Praktika, zeitliche Engpässe, persönliche Probleme und andere Erwartungshaltungen bezüglich der Ausbildung. Von den drei Absolvent:innen waren am Ende nur noch zwei für die Durchführung der Schreibberatung an der Hochschule verfügbar. Aufgrund von Praktika und der Beendigung des Studiums konnten jedoch auch sie nur ein Semester lang in der Schreibberatung eingesetzt werden. Insgesamt wurden während der Laufzeit des Beratungsan-

---

<sup>12</sup> Vgl. z. B. das Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder, <https://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/index.html> (aufgerufen am 20.01.2020).

gebotes zwischen 2016 und 2019 rund 80 studentische Peer-Beratungen an der Hochschule durchgeführt.

Ungeachtet der guten Rückmeldungen von Studierenden, die die Peer-Schreibberatung genutzt haben, fällt die Bilanz zu diesem Angebot durchwachsen aus. Die Organisation, Durchführung und Betreuung der Ausbildung und ebenso die Organisation und Durchführung der praktischen Schreibberatung bindet hohe personelle Ressourcen bei vergleichbar geringen Nutzungszahlen. Im ZHH wurde daher entschieden, die Schreibberatung vorerst ruhen zu lassen. Aufgrund des hohen Betreuungsaufwands ist eine Wiederaufnahme nur mit zusätzlichem personellem Einsatz möglich. Für einen ressourcenschonenden Personaleinsatz wäre eine Übertragung von Qualifizierungsanteilen der Ausbildung der Schreibberater:innen (z. B. zum Thema Beratung) auf die Qualifizierung für Tutor:innen eine Option, um die Studierenden, die als Tutor:innen in Tutorien zum wissenschaftlichen Arbeiten zum Einsatz kommen, zielgerichteter unterstützen zu können.

Der Bedarf an studentischer Peer-Schreibberatung an der Hochschule besteht jedoch unverändert. Dies zeigt sich auch darin, dass tutorielle Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten in verschiedenen Studiengängen bestehen und auch neu aufgebaut wurden.

## 5 Empfehlungen und Ausblick

Da die Motivation der Studierenden einen nicht unerheblichen Einfluss sowohl auf die Gestaltung studentischer Peer-Angebote als auch auf den Lernerfolg der teilnehmenden Studierenden besitzt, sind Überlegungen hinsichtlich eines Anreizsystems unumgänglich. Neben der bereits praktizierten finanziellen Vergütung für die Studierenden, die in Peer-Angeboten eingesetzt werden (über studentische Verträge für Mitarbeiter:innen), sollten Möglichkeiten der Anerkennung als Leistung im Rahmen des Studiums weiterverfolgt werden. Eine Vergabe von ECTS-Punkten (Social Credits, Schlüsselkompetenzen, Studium Generale etc.) sollte als Alternative diskutiert, ausgebaut und bei Studiengangsentwicklungen mitgedacht werden. Eine Weiterentwicklung der Qualifizierung sollte auch auf eine Erhöhung des Umfangs auf zwei ECTS-Punkte abzielen, um die Anrechnung in den Studiengängen zu erleichtern.

Zudem ist auch ein Engagement der Studierenden, welches unabhängig von finanziellen und auf das Studium bezogenen Anreizsystemen agiert, zu fördern, indem bspw. unkompliziert Räume und Technik für studentische Projekte bereitgestellt werden. Auch könnte die Wertschätzung für tutorielle Angebote erhöht werden, indem innovative Peer-Learning-Formate bspw. beim *Tag für Studium und Lehre* eine Auszeichnung erhalten oder erfolgreiche Absolvent:innen der Tutor:innen-Qualifizierung an diesem Tag ihre Zertifikate erhalten.

Nicht zuletzt sollte eine nachhaltige Stellenfinanzierung bzw. Vergütung der Leistungen derjenigen, die studentische Peer-Angebote entwickeln, organisieren und Qualifizierungen durchführen, langfristig gewährleistet sein. Eine eindeutige

Verortung und Anbindung der zuständigen Akteur:innen im Organigramm der Hochschule, mit klaren Zuständigkeiten, Entscheidungs- und Kommunikationswegen sollte ebenfalls angestrebt werden, um die Angebote hochschulweit sichtbar zu machen und zu legitimieren. Eine Prozessbeschreibung der konkreten Angebote im Qualitätskreislauf der Hochschule muss im Rahmen der angestrebten Systemakkreditierung mitgedacht werden. Allerdings sollten auch die Fachbereiche stärker zur Mitgestaltung der Peer-Angebote aufgefordert und in deren Umsetzung eingebunden werden.

Für die Umsetzung von studentischen Peer-Angeboten bedarf es Akteur:innen, die in der Lage sind, Angebote zu organisieren, zu koordinieren und die für die Umsetzung notwendige Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben. Sie müssen auch über pädagogische und didaktische Kompetenzen verfügen, um die Qualifizierung von Tutor:innen und Mentor:innen übernehmen zu können. Hinzu kommen Aufgaben, die die Evaluation, die strategische (Weiter-)Entwicklung bestehender sowie die Entwicklung neuer passender Angebote umfassen. Für diese vielfältigen Aufgaben sollte die Hochschule nicht nur die personellen Ressourcen zur Verfügung stellen, sondern auch Unterstützung für Weiterbildungs- und Professionalisierungsmöglichkeiten für die Akteur:innen in diesem Arbeitsfeld anbieten.

Auch die Studierenden sollten noch stärker eingebunden werden, indem unkompliziert ergänzende bzw. neue studentische Peer-Angebote über die Fachschaftsräte organisiert oder selbst initiiert nach Bedarfen umgesetzt werden können. Dies könnte die Hemmschwelle für die Umsetzung von Angeboten senken und die Verantwortung für das eigene Lernen stärken. Ein niederschwelliges Beratungsangebot zur didaktischen Umsetzung könnte hierfür für die Studierenden zur Verfügung stehen. Die Ausgestaltung der studentischen Peer-Angebote sollte sich an der Lebens- und Medienwelt der Studierenden orientieren. Dies kann sich u. a. in der Wahl des Lern- und Arbeitsraumes widerspiegeln, indem die zu vermittelnden Informationen und Inhalte in virtuellen Räumen oder sozialen Netzwerken ausgetauscht und diskutiert werden. Dafür sollte die Hochschule den notwendigen Service und die erforderliche Infrastruktur anbieten. Um eine sinnvolle Verknüpfung und einen gelungenen Transfer zwischen regulären Lehr- und Lernangeboten und den studentischen Peer-Formaten zu gewährleisten, ist es förderlich, diese curricular einzubinden.

Nicht zu vernachlässigen ist, dass bei allen Überlegungen auch an beide Hochschulstandorte gedacht werden muss, was einen nicht unerheblichen Aufwand in der Umsetzung und Koordination der Angebote mit sich bringt. Im Sinne eines Beziehungs- und Kooperationsmanagements sollten sämtliche Veränderungen und Weiterentwicklungen im Bereich der studentischen Peer-Angebote transparent und aktuell gehalten und gestaltet werden. Dafür ist eine abgestimmte Beteiligung aller Akteur:innen in der Hochschule unabdingbar, z. B. in einer hochschulweiten Arbeitsgruppe Peer Learning.

## Literatur

- Antosch-Bardohn, J., Beege, B. & Primus, N. (2016). *Tutorien erfolgreich gestalten. Ein Handbuch für die Praxis*. Paderborn: Schöningh (utb).
- Bosse, E. (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Universitätskolleg-Schriften 15) (S. 129–169). Hamburg. Verfügbar unter <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf> (abgerufen 10.10.2019).
- Eisenächer, K., Merkt, M., Gläß, J. & Schroeder, R. (2016). *Ausbildungskonzept Peer-Schreibberater/-in*. Unveröffentlichtes Dokument des ZHH. Magdeburg.
- Engbrocks, B., Glathe, A., Jansen-Schulz, B., Kenneweg, A. C., Salden, P. & Werner, A. (2017). *Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Entwicklung und Professionalisierung des Lehrens und Lernens an deutschen Hochschulen über 2020 hinaus – Kölner Katalog zur Hochschullehre*. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd. Verfügbar unter [https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd\\_Koelner-Katalog\\_final.pdf](https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Erklaerung-der-dghd_Koelner-Katalog_final.pdf) (abgerufen 20.01.2020).
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. (2016). Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor:innen. Verfügbar unter [https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor\\_innenausbildg.pdf](https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf) (abgerufen 20.01.2020).
- Hartung, A. B. (2012). *Studie zum Einsatz von Mentoring-Programmen als Instrument struktureller Förderung für Studierende an deutschen Universitäten*. Arbeitspapier 243. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hempel, M., Amlung, F. & Wiemer, S. (2016). Merkmale und Bedingungen guter Tutorienarbeit – ein Selbstverständnis. In M. Hempel, A. Sekyra & S. Wiemer (Hrsg.), *Vernetzt und eigenständig – Tutorienarbeit an sächsischen Hochschulen* (S. 31–39). Ulm: Klemm Oelschläger Verlag.
- Hempel, M., Wiemer, S. & Sekyra, A. (Hrsg.) (2017), *Tutorien mit Qualität. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Entscheidungsträger\*innen*. Ulm: Klemm Oelschläger Verlag.
- 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 2017 (1). Hannover: DZHW. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) (abgerufen 20.01.2020).
- Heyer, R. (2010). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfis & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 407–421). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Heyner, M., Kröpke, H., Putorti, G., Blüthmann, N., Wesner, S., Trebing, T., Schostok, P. & Heß, K. (2017). Tutorienarbeit an Hochschulen – Überblick und Einblick in die Qualifizierung der Tutor\*innen. In R. Kordts-Freudinger, D. Al-Kabbani & N. Schaper (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Dialog* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 131) (S. 161–179). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kirsch, S. (2013). Tutorienarbeit: Unterstützung aus Sicht eines Lehrenden. In H. Kröpke & A. Ladwig (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft* (S. 143–154). Berlin: LIT.
- Kleiber, D., Appel, E. & Pforr, P. (1998). *Peer Education in der Präventionsarbeit. Entwicklungslinien, Begründungsmuster, Erfahrungen und Entwicklungsanforderungen*. Freie Universität Berlin (Hrsg.). Institut für Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung. Freie Universität Berlin.
- Kröpke, H. (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer*. Opladen, Toronto: B. Budrich (utb).
- Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen (2018). *Gemeinsame Standards der Tutor:innen- ausbildung des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen*. Verfügbar unter [http://www.tutorienarbeit.de/fileadmin/pdf/Flyer/Akkrediteirung\\_Update\\_Dezember\\_2018/Vollversion\\_Qualifikationsstandards\\_Tutorienarbeit\\_an\\_Hochschulen.pdf](http://www.tutorienarbeit.de/fileadmin/pdf/Flyer/Akkrediteirung_Update_Dezember_2018/Vollversion_Qualifikationsstandards_Tutorienarbeit_an_Hochschulen.pdf) (abgerufen 16.08.2019).
- Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen (2018). *Positionspapier zur Zukunft der Tutorienarbeit an Hochschulen*. Verfügbar unter [http://www.tutorienarbeit.de/fileadmin/pdf/Flyer/Zukunft\\_der\\_Tutorienarbeit\\_an\\_Hochschulen\\_Positionspapier\\_15052018.pdf](http://www.tutorienarbeit.de/fileadmin/pdf/Flyer/Zukunft_der_Tutorienarbeit_an_Hochschulen_Positionspapier_15052018.pdf) (abgerufen 20.01.2020).
- Nörber, M. (2010). Peer Education. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 55(3), 75–78. Verfügbar unter <https://www.kjug-zeitschrift.de/de/Ausgabe/2010-3> (abgerufen 31.05.2019).
- Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. Positionspapier. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> (abgerufen 27.11.2019).

## **Autorin und Autor**

**Matthias Kraut**, Erwachsenenpädagoge und Soziologe M.A., seit 2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am ZHH aktiv in den Themenbereichen Mentoring-Programm, Tutor:innen-Qualifizierung, studentische Peer-Schreibberatung und Studiengangsentwicklung, forscht seit 2019 im BMBF-Projekt HoDaPro zur hochschuldidaktischen Professionalisierung

**Christa Wetzel**, Historikerin M. A., seit 2012 im ZHH als wissenschaftliche Mitarbeiterin aktiv in den Themenbereichen Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung, Studiengangsentwicklung, Mentoring-Programm und projektinterne Zusammenarbeit



# Systematisch und nach Interesse – Hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote für Lehrende

CHRISTA WETZEL & MARIANNE MERKT

## Abstract

Die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung von Lehrenden ist ein wichtiger Baustein der Lehrqualität. Mit der didaktischen Qualifizierung von Lehrenden wird über die Verbesserung von einzelnen Lehrveranstaltungen hinaus auch eine Grundlage für eine fundierte Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre geschaffen. Im Projekt Qualität<sup>2</sup> wurden verschiedene Angebote zur hochschuldidaktischen Qualifizierung entwickelt und implementiert. Im Beitrag werden drei Maßnahmen – das ZHH-Zertifikat Hochschuldidaktik, die Hochschuldidaktischen Wochen sowie spezifische Einstiegsangebote für Neuberufene – hinsichtlich Konzept, Umsetzung und Teilnahme sowie Evaluation vorgestellt.

**Schlagerworte:** Hochschuldidaktische Weiterbildung, Lehrkompetenzentwicklung, Lehrportfolio, Neuberufene, Zertifikatsprogramm Hochschuldidaktik

## Gliederung

1	Einleitung – Hochschuldidaktische Weiterbildung im Projekt Qualität <sup>2</sup> . .	115
2	ZHH-Zertifikat Hochschuldidaktik . . . . .	116
3	Hochschuldidaktische Wochen . . . . .	125
4	Spezifische Angebote für Neuberufene . . . . .	128
5	Fazit und Ausblick – Hochschuldidaktische Weiterbildung mit und nach dem QPL . . . . .	129

## 1 Einleitung – Hochschuldidaktische Weiterbildung im Projekt Qualität<sup>2</sup>

Die hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden ist ein wichtiger Baustein für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an Hochschulen. Die *individuelle* akademische Lehrkompetenz der Hochschullehrenden ist Grundlage einer hohen Lehrqualität in den einzelnen Lehrveranstaltungen, eine entwickelte *kollektive* Lehrkompetenz wiederum trägt zur lernförderlichen Lehr-Lern-Kultur an der Hochschule bei und zeigt sich in fundierten Diskussionen und Prozessen der Qualitäts-

entwicklung. Maßnahmen der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung adressieren also sowohl die Mikroebene der Personen als auch die Mesoebene der Strukturen und Kultur im System Hochschule (vgl. Merkt, 2014).

Für die mit dem QPL-Projekt Qualität<sup>2</sup> an der Hochschule Magdeburg-Stendal angestrebte Steigerung der Lehrqualität und Optimierung der Studienbedingungen stellte die Entwicklung von hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten von Beginn an einen zentralen Bestandteil der geplanten Maßnahmen dar. Zur Förderung der akademischen Lehrkompetenz sollten u. a. „Qualifizierungsmaßnahmen für neu berufene bzw. eingestellte Kräfte am Beginn ihrer Tätigkeit in Lehre, Betreuung und Beratung“ und „[f]ortlaufende und systematische Weiterbildungsangebote für das gesamte Lehrpersonal sowie Anreize zu deren Nutzung“ (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2011, S. 9f.) entwickelt und implementiert werden.<sup>1</sup> Das ZHH hat entsprechend seit 2012 verschiedene miteinander verknüpfte Angebote zur hochschuldidaktischen (Weiter-)Qualifizierung für die Lehrenden der Hochschule konzipiert und umgesetzt.<sup>2</sup> In diesem Beitrag werden die drei zentralen Maßnahmen hinsichtlich Konzept, Umsetzung und Teilnahme sowie Evaluation vorgestellt und Erfolgsfaktoren und Hemmnisse diskutiert. Kapitel 2 behandelt das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm *ZHH-Zertifikat Hochschuldidaktik*, das sich an Lehrende richtet, die eine systematische, umfassende Qualifizierung anstreben. Mit dem Zertifikat verbunden sind die hochschuldidaktischen Workshops in den *Hochschuldidaktischen Wochen*, die jedoch auch unabhängig von der Teilnahme am Zertifikatsprogramm besucht werden können (Kap. 3). Zudem werden spezifische hochschuldidaktische Einführungsangebote für Neuberufene und neue Vertretungsprofessor:innen angeboten (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem Fazit zu den aufgebauten Angeboten und dem erzielten Gewinn für die Hochschule sowie mit einem Ausblick, wie es nach dem Qualitätspakt Lehre mit der hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Hochschule Magdeburg-Stendal weitergehen kann.

## 2 ZHH-Zertifikat Hochschuldidaktik

### 2.1 Konzeption

Das *ZHH-Zertifikat Hochschuldidaktik* (ZHH-ZP) ist ein Zertifikatsprogramm zur hochschul- und mediendidaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden bzw. ihrer Lehre. Die Konzeptentwicklung ab 2012 orientierte sich zum einen an den grundlegenden Leitlinien und Qualitätsstandards der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik bzw. der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik zur Modulari-

---

1 Anreize zur Nutzung der Weiterbildungsangebote sollten z. B. ein Lehrpreis und ein „Tag der Lehre“ sein (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2011, S. 10). Entsprechende Maßnahmen wurden im Projekt Qualität<sup>2</sup> umgesetzt. Auch das Förderprogramm *KomFö* (s. dieser Band, Albrecht & Merkt) hat als ein solcher Anreiz gewirkt.

2 Im Rahmen der Zusammenarbeit im QPL-Verbundprojekt HET LSA können auch Lehrende anderer Hochschulen in Sachsen-Anhalt an den Weiterbildungsangeboten des ZHH teilnehmen, soweit noch Plätze frei sind und die jeweilige Hochschule nicht selbst z. B. ein hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm anbietet. – Zu den Qualifizierungsangeboten für studentische Tutor:innen, die ebenfalls Aufgaben in der Lehre an der Hochschule übernehmen, s. Kraut und Wetzel (dieser Band).

sierung, Ausgestaltung, Zertifizierung und gegenseitigen Anerkennung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote und -leistungen (AHD, 2005; dghd, 2013). Zum anderen gingen Erfahrungen, die die Leiterin des ZHH, Marianne Merkt, zuvor an der Universität Hamburg als Studiengangsleiterin des weiterbildenden berufsbegleitenden Master of Higher Education gemacht hatte, sowie Erkenntnisse aus dem ebenfalls an der Universität Hamburg durchgeführten Forschungsprojekt *ProfiLe* in die Konzeption ein (vgl. Merkt, 2014, S. 28).

Zentrales Ziel des ZHH-ZP ist es, Lehrende bei der Ausbildung, Reflexion und Weiterbildung ihrer akademischen Lehrkompetenz,<sup>3</sup> d. h. ihrer „Fähigkeit in wechselnden hochschulischen Kontexten zweck- und situationsangemessen sowie verantwortungsbewusst zu lehren“ (Trautwein & Merkt, 2012, S. 84), systematisch zu unterstützen und zu begleiten. Nach Abschluss des Zertifikats sollen die teilnehmenden Lehrenden in der Lage sein, in allen Handlungsfeldern der Hochschullehre kompetent zu handeln. Dies schließt die Planung, Gestaltung und Durchführung von eigenen Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Beratungssituationen ebenso ein wie die reflektierte und fundierte Beteiligung an kollegialen Austausch- und Zusammenarbeitsprozessen auf Studiengangs- und Fachbereichsebene sowie an hochschulischen Strukturentwicklungen. Über eine pragmatisch ausgerichtete Weiterbildung hinaus sollen die Teilnehmenden aber auch zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre im Sinne des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL; s. Huber, 2014) befähigt werden. Dieser Anspruch ist mit durchgängiger Arbeit an einem *Lehrportfolio* (LPF; 2.1.2) und einem abschließenden *Lehrprojekt mit Praxisbegleitung* (2.1.3) im ZHH-ZP umgesetzt.

### 2.1.1 Aufbau des ZHH-ZP

Entsprechend den Leitlinien von AHD/dghd ist das ZHH-ZP in drei Module gegliedert: Basis, Erweiterung, Vertiefung. Es umfasst insgesamt 212 Arbeitseinheiten à 45 Minuten (umgerechnet 159 Zeitstunden; s. a. Tabelle 1). Die Arbeitseinheiten (AE) verteilen sich auf Pflicht- und Wahlbereiche und decken unterschiedliche Themenbereiche (TB) bzw. Handlungsfelder der Hochschullehre ab.<sup>4</sup> Sie können zudem in verschiedenen Formaten erbracht werden (z. B. Workshops, kollegialer Austausch, Selbststudium).

---

3 Zur Modellierung von (akademischer/hochschuldidaktischer) Lehrkompetenz vgl. Al-Kabbani, Trautwein und Schaper (2012); Aust und Hartz (2018).

4 Die in den AHD-Leitlinien vorgesehenen fünf Themenbereiche (AHD, 2005, S. 2) wurden erweitert. Neben den sozusagen üblichen TB 1 *Lehren und Lernen*, 2 *Prüfen*, 3 *Kommunizieren und Beraten*, 4 *Evaluation und Qualitätssicherung* und 5 *Entwickeln und Innovieren* wurden die TB 6 *Reflexion, Theorie und kollegialer Austausch* sowie 7 *Selbstmanagement und Arbeitsorganisation* eingeführt. Insbesondere der TB 6 soll auch der Entwicklung einer SoTL-Haltung dienen.

Tabelle 1: ZHH-Zertifikat Hochschuldidaktik (Stand 31.12.2019)

<b>MODUL 1 – BASIS</b>	<b>66 AE</b>
<b>Lehrberatung mit Hospitation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung (1 AE)</li> <li>• Hospitation (2 AE)</li> <li>• Gespräch (1 AE)</li> <li>• Dokumentation (2 AE)</li> </ul>	6 AE
<b>Lehrportfolioarbeit beginnen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführungsworkshop (8 AE)</li> <li>• Lehrportfolio einrichten erste Einträge (2 AE)</li> <li>• Theoriearbeit/Lektüre mit Dokumentation im Portfolio (10 AE)</li> </ul>	20 AE
<b>2 Workshops</b> aus TB 1 à 8 AE <b>1 Workshop</b> aus einem TB nach Wahl	16 AE 8 AE
Wahl-AE aus allen TB, Format nach Wahl	16 AE
<b>MODUL 2 – ERWEITERUNG</b>	<b>78 AE</b>
<b>5 Workshops</b> aus 5 verschiedenen TB à 8 AE	40 AE
<b>Lehrportfolioarbeit fortsetzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbststudium mit Theoriebezug (12 AE)</li> <li>• Feedback geben und Feedback auf das eigene Lehrportfolio erhalten (2 AE)</li> </ul>	14 AE
<b>Kollegialer Austausch</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Gespräche (6 AE)</li> <li>• Dokumentation und Reflexion im Lehrportfolio (2 AE)</li> </ul>	8 AE
Wahl-AE aus allen TB, Format nach Wahl	16 AE
<b>MODUL 3 – VERTIEFUNG</b>	<b>68 AE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrprojekt mit Praxisbegleitung</li> <li>• 3 Workshop-Tage à 8 AE (24 AE)</li> <li>• Ausarbeitung des eigenen Lehrportfolios <i>und</i> eines aktuellen Projekts in Lehre oder Studium <i>mit forschendem Zugang</i> (mit Expert:innenberatung, Feedback, Reflexion) (24 AE)</li> </ul>	48 AE
Wahl-AE aus allen TB, Format nach Wahl	20 AE

Das *Basismodul* dient mit einer verpflichtenden Lehrberatung mit Hospitation grundsätzlich dem Einstieg und der Bestandsaufnahme sowie der Erarbeitung oder – je nach Vorkenntnissen der Teilnehmenden – der Auffrischung von hochschuldidaktischen Grundlagen. Vorgesehen sind daher insbesondere Workshops im TB *1 Lehren und Lernen*. Zum Pflichtbereich des Basismoduls zählt auch die erste Lehrportfolio-Arbeit, beginnend mit einem Einführungsworkshop. Das *Erweiterungsmodul* zielt auf eine thematische Verbreiterung und umfasst daher fünf Ganztagesworkshops aus fünf verschiedenen Themenbereichen. Außerdem ist ein Block zum (selbst organisierten) kollegialen Austausch vorgesehen. Hinzu kommt die Fortsetzung der LPF-Arbeit. Im Mittelpunkt des *Vertiefungsmoduls* steht das umfassende Lehrprojekt mit Praxisbegleitung, auf das – einschließlich der zugehörigen Ausarbeitung des LPF – alle Pflicht-Arbeitseinheiten entfallen. In allen drei Modulen sind

zudem im Wahlbereich weitere Arbeitseinheiten in Themenbereichen und Formaten nach Wahl zu absolvieren.

Über die Vorgaben des Modulplans hinaus müssen mit den absolvierten Arbeitseinheiten wenige weitere inhaltliche Mindestanforderungen erfüllt sein, um das Zertifikat abschließen zu können. So müssen mindestens jeweils ein Format aus TB 4 *Evaluation und Qualitätssicherung* und aus TB 6 *Reflexion, Theorie und kollegialer Austausch* eingebracht werden. Zudem muss jeweils mindestens ein Format aus den inhaltlichen Themengebieten E-Learning, didaktische Methoden, Lehrplanung sowie Theorien absolviert werden.

### 2.1.2 Lehrportfolio-Arbeit in allen drei Modulen

Ein Lehrportfolio ist ein Instrument zur reflexiven Entwicklung und zugleich Dokumentation von Lehrkompetenz (vgl. die Beiträge in Szczyrba & Gotzen, 2012). Es ist heute in unterschiedlichen Ausprägungen Bestandteil vieler hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme.

Im ZHH-ZP erfüllt das Lehrportfolio drei Funktionen. Erstens dient die LPF-Arbeit als *reflexiver Schreibprozess* zur Weiterentwicklung und Reflexion der eigenen Lehrkompetenz sowie der Reflexion des eigenen Lernens im Zuge der hochschuldidaktischen Weiterbildung und natürlich auch in Bezug auf die alltägliche Lehrpraxis. Es handelt sich bei dem Lehr- also stets auch um ein Lernportfolio (vgl. Urban, Al-Kabbani & Schaper, 2012; Bräuer, 2016, S. 125, Reichmann & Sievert, 2016, S. 40).<sup>5</sup> Zweitens werden im LPF als Sammelmappe verschiedene Materialien zusammengetragen, die eine Grundlage für die Reflexion darstellen. Diese Materialien oder auch Werkstücke können z. B. Lehrveranstaltungskonzepte, Notizen zu besuchten Workshops, Literaturexzerpte, Überlegungen zum eigenen Lehrverständnis, eine Skizze der eigenen Lehrbiografie, Erfahrungen mit schwierigen Situationen, Ergebnisse von Evaluationen, Protokolle zu kollegialen Austauschsituationen usw. sein. Drittens stellt das LPF als Produkt sozusagen den Abschluss des Weiterbildungsprozesses im Rahmen des ZHH-ZP dar. Dieses Produkt ist ein ausgearbeiteter Text, mit dem die/der Lehrende deutlich macht, welche Lehrkompetenzen sie/er hat, und der z. B. auch für Bewerbungen eingesetzt werden kann. Dieser LPF-Text soll in sich kongruent und wissenschaftlich fundiert sein, aber auch einen Eindruck von der Lehrpersönlichkeit vermitteln. Das ZHH empfiehlt, dass ein ausgearbeitetes LPF-Produkt mindestens die folgenden Bausteine enthält: 1) die Lehrphilosophie/Lehrüberzeugungen auch bezüglich der eigenen Rolle als Lehrende:r, 2) eine beispielhafte didaktische Konzeption, in der deutlich wird, welches methodisch-didaktische Handwerkszeug die/der Lehrende beherrscht, 3) ein Evaluations- oder Qualitätssicherungskonzept und 4) einen Baustein zum Engagement in der Lehre oder zu innovativen Ideen (vgl. auch Trautwein & Merkt, 2013; von Queis, 2012, S. 23f). Diese Bausteine dienen auch als unterstützende Struktur oder Geländer bei der reflexiven Schreibarbeit.

---

<sup>5</sup> Da das LPF, bzw. Ausschnitte daraus, auch als Leistungsnachweis im Zertifikat dient, erfüllt das Portfolio auch eine gewisse Prüfungsfunktion. Im ZHH-ZP wird diese jedoch in erster Linie formativ umgesetzt (vgl. auch Eggensperger & Weiß, 2012).

Damit das Portfolio nicht erst rückblickend am Ende des Programms geschrieben wird, sondern tatsächlich der reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen während der hochschuldidaktischen Weiterbildung dienen kann, ist die LPF-Arbeit im ZHH-ZP in allen drei Modulen mit unterschiedlichen Aufgaben bzw. Arbeitsschritten verankert. Im Basismodul wird mit einem Einführungsworkshop begonnen, in dem Konzept, Sinn und Erarbeitungsschritte eines LPF erläutert, eine Grundstruktur angelegt und auch erste Einträge verfasst werden (zur Anregung reflexiven Schreibens s. z. B. Auferkorte-Michaelis & Szczyrba, 2004; Bräuer, 2016, S. 120 ff.). Auch die Lehrberatung mit Hospitation ist mit einer Reflexion im Portfolio verbunden. Im Erweiterungsmodul wird die LPF-Arbeit in Form von *Selbststudium mit Theoriebezug* fortgesetzt, zudem geben sich Zertifikatsteilnehmende gegenseitig Feedback auf ihr Portfolio bzw. Ausschnitte aus diesem. Auch die Gespräche des kollegialen Austauschs müssen im Portfolio dokumentiert und reflektiert werden. Auf diese Weise wird über die ganze Zertifikatszeit hinweg die Reflexion der eigenen Lehrkompetenzentwicklung angeregt und das Portfolio-Produkt kann in kleinen Schritten erarbeitet werden. Im Vertiefungsmodul wird das LPF als Produkt schließlich noch einmal unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus dem Lehrprojekt überarbeitet und finalisiert.<sup>6</sup> Zudem ist es den Zertifikatsteilnehmenden möglich, im Wahlbereich aller drei Module weitere Arbeitseinheiten aus dem Selbststudium einzubringen, z. B. Lektüre und Auswertung hochschuldidaktischer Literatur, Tagungsbesuche und eigene Vorträge oder Publikationen, soweit jeweils ein expliziter hochschuldidaktischer Bezug vorhanden ist. Nachgewiesen wird die Leistung durch die Vorlage der entsprechenden Dokumentation und Reflexion im LPF.

### 2.1.3 Lehrprojekt mit Praxisbegleitung im Vertiefungsmodul

Huber (2014) definiert *Scholarship of Teaching and Learning* als

„die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (Huber, 2014, S. 21).

Im Lehrprojekt mit Praxisbegleitung im Vertiefungsmodul des ZHH-ZP soll in diesem Sinne die Ausarbeitung einer wissenschaftlichen Fragestellung in Bezug auf die eigene Lehre erfolgen. Das Projekt kann sich auf die eigene Lehrpraxis beziehen und z. B. die eigenen Studierenden erforschen, es kann aber auch eine theoretische Reflexion oder eine konzeptionelle Überarbeitung der bestehenden Lehre mit einer wissenschaftlichen Fragestellung sein.<sup>7</sup>

6 Insgesamt sind damit für die reflexive LPF-Arbeit im ZHH-Zertifikat in allen drei Modulen zusammen etwa 46 AE (knapp 22 % des Gesamtumfangs des ZHH-ZP) vorgesehen.

7 Huber, Pilniok, Sethe, Szczyrba & Vogel (2014, S. 9 f.) nennen sieben Formen von SoTL: Studierendenforschung, Didaktische Diskussion, Didaktische Diskussion und Lehrveranstaltungskonzept, Didaktische Forschung, Innovationsbericht, Begründeter Innovationsbericht, Studiengangsentwicklung.

In einem Kreis von drei bis fünf Lehrenden geben sich die Teilnehmenden in mehreren Workshops gegenseitig Feedback auf die Konzepte sowie Planungs- und Umsetzungsschritte der Projekte. Abschließend reflektieren sie ihr eigenes Projekt und dessen Ergebnisse in einem LPF-Werkstück, das einen Leistungsnachweis im Vertiefungsmodul darstellt. Zudem werden sie motiviert, die Projektergebnisse bei Interesse und Eignung über den engeren Hochschulrahmen hinaus zu veröffentlichen und sich so an der hochschuldidaktischen bzw. SoTL-Community zu beteiligen. Bisher hat ein Absolvent des ZHH-ZP einen Artikel über sein Lehrprojekt veröffentlicht (Bennies, 2019), ein weiterer Absolvent hat einen Beitrag eingereicht.

#### **2.1.4 Flexibilität des Programms – Gestaltungsmöglichkeiten der Teilnehmenden**

Das ZHH-ZP ist explizit so angelegt, dass einerseits die Rahmenvorgaben einer systematischen hochschuldidaktischen Qualifizierung eingehalten werden, andererseits aber die interessierten Lehrenden ihre konkrete Weiterbildung so individuell wie möglich ausgestalten können. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) ein großer Teil der Lehrenden Professor:innen sind, von denen viele über eine mehrjährige, umfangreiche Lehrerfahrung verfügen und die sich von einer hochschuldidaktischen *Grundausbildung* tendenziell nicht angesprochen fühlen würden. Die Zahl der in die Lehre einsteigenden wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, also des an Universitäten häufigen und sich regelmäßig erneuernden wissenschaftlichen Nachwuchses bzw. sogenannten Mittelbaus, ist hingegen vergleichsweise gering. Allerdings ist die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen (auch) an der Hochschule Magdeburg-Stendal in den letzten Jahren aufgrund von Drittmittelprojekten gestiegen, was sich auch in der Teilnehmendenstruktur des Zertifikatsprogramms und der weiteren hochschuldidaktischen Angebote des ZHH niederschlägt.

Das offen angelegte, individuell zu gestaltende ZHH-ZP soll also sowohl erfahrene Lehrende als auch Lehranfänger:innen ansprechen und auf *individuellen* Wegen zum Zertifikat führen. Es gibt daher weder feste Einstiegszeiten noch feste Teilnehmenden-Gruppen, die gemeinsam das gesamte Zertifikatsprogramm oder auch nur ein Modul durchlaufen (Kohorten), noch ein festes Kursprogramm, das alle Teilnehmenden einheitlich absolvieren müssen. Vielmehr können die Teilnehmenden innerhalb der geschilderten Vorgaben ihre Weiterbildung selbst ausgestalten. Sie können insbesondere die Workshops frei wählen und somit eigene Schwerpunkte setzen. Viele Weiterbildungsangebote sind dabei polyvalent, d. h. die Teilnehmenden können entscheiden, in welchem Modul sie sich ein bestimmtes Format anrechnen lassen. Durch die für alle Teilnehmenden verbindlichen Bestandteile – Lehrberatung mit Hospitation im Basismodul, LPF-Arbeit in allen drei Modulen, kollegialer Austausch im Erweiterungsmodul und Lehrprojekt im Vertiefungsmodul – ist trotz der offenen Anlage der systematische Zusammenhang der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung im ZHH-ZP gewährleistet.

Um neuen Teilnehmenden den Einstieg in das Zertifikat zu erleichtern, werden zudem seit 2017 drei regelmäßig wiederkehrende Workshops mit dem Zusatz *Einstieg ins Zertifikat I-III* angeboten. In der Beratung von interessierten Lehrenden hatte sich gezeigt, dass es durchaus einen Bedarf an einer solchen Orientierung gibt. Die Workshops – I: Lehrveranstaltungen kompetenzorientiert planen, II: Didaktische Aufbereitung und Stoffreduktion, III: Einführung in die Lehrportfolioarbeit – decken drei Vorgaben des Basismoduls ab. Zertifikatsteilnehmende können diese Workshops zusammenhängend besuchen, müssen es aber nicht.

Es ist auch möglich, dass Lehrende zunächst nach Interesse Workshops besuchen und sich erst zu einem späteren Zeitpunkt dafür entscheiden, das gesamte Zertifikat bzw. (zunächst) das Basismodul zu absolvieren. Die zuvor absolvierten Arbeitseinheiten werden angerechnet.

Eine Grenze der individuellen Gestaltungsfreiheit findet sich allerdings im Workshopangebot des ZHH (s. dazu Kap. 3), soweit die Teilnehmenden nicht Arbeitseinheiten an anderen hochschuldidaktischen Einrichtungen absolvieren wollen. Die Anerkennung ist, wie in den dghd-Qualitätsstandards zur Anerkennung von Leistungen der hochschuldidaktischen Weiterbildung (dghd, 2013) vereinbart, selbstverständlich möglich.

Das Zertifikatsprogramm ist berufsbegleitend konzipiert. Das ZHH empfiehlt eine Absolvierung innerhalb von drei Jahren, die Lehrenden können jedoch selbst bestimmen, in welchem zeitlichen Rahmen sie die einzelnen Module und das gesamte Zertifikat absolvieren.

## 2.2 Entwicklung der Teilnahme am ZHH-ZP

### 2.2.1 Struktur der Teilnehmenden

Seit der Einführung des ZHH-ZP im Jahr 2013 haben insgesamt 33 Hochschullehrende ihre Teilnahme am Programm explizit erklärt (Stand 31.12.2019), acht davon sind im Jahr 2019 eingestiegen. Vier Teilnehmende haben mittlerweile alle drei Module und damit das gesamte Zertifikat abgeschlossen, wiederum vier Teilnehmende das Basis- und Erweiterungsmodul und weitere neun Teilnehmende das Basismodul. Drei der 33 Teilnehmenden haben mittlerweile die Hochschule bzw. Sachsen-Anhalt verlassen, ohne das Zertifikat abzuschließen.<sup>8</sup>

Die Teilnehmenden des ZHH-ZP kommen aus allen fünf Fachbereichen der Hochschule Magdeburg-Stendal, außerdem sind zwei Mitarbeiterinnen von lehrnahen Einrichtungen der Hochschule (Zentrum für Weiterbildung und ZHH) sowie zwei Lehrende anderer Hochschulen in Sachsen-Anhalt unter den 33 Zertifikatsteilnehmenden. Es sind auch alle hochschulischen Lehrpositionen im Zertifikatsprogramm vertreten, also Professor:innen (7), Vertretungsprofessor:innen (5), Lehrkräfte für besondere Aufgaben (9), wissenschaftliche Mitarbeiter:innen (9) und Lehrbeauftragte (3), erfasst jeweils zum *Einstieg* ins ZHH-ZP. Zwei der teilnehmenden Ver-

---

<sup>8</sup> Ein Teilnehmender hat eine Professur in einem anderen Bundesland angetreten. Er will seine hochschuldidaktische Weiterbildung dort fortführen und die beiden abgeschlossenen Module in ein dortiges Zertifikat einbringen.

tretungsprofessoren und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter sind während der Teilnahme am ZHH-ZP auf Professuren berufen worden.

### 2.2.2 **Teilnahmedauer, Ruhepausen und Hürden**

Die vier Absolvent:innen des gesamten Zertifikats – bei Einstieg ins Programm waren sie: zwei Lehrkräfte für besondere Aufgaben, ein Vertretungsprofessor und ein externer Lehrbeauftragter – haben zwischen zwei und vier Jahren für den Abschluss benötigt. Bei den beiden Teilnehmenden, die das Zertifikat innerhalb von zwei bzw. vier Jahren absolviert haben, wurden jeweils auch an anderen Einrichtungen erbrachte Leistungen anerkannt, während die beiden Absolvent:innen, die innerhalb von etwa drei Jahren das gesamte Zertifikat abgeschlossen haben, alle Arbeitseinheiten am ZHH erbracht haben.

Für die meisten Teilnehmenden lassen sich jedoch längere Verbleibszeiten im ZHH-ZP feststellen bzw. erwarten. Eine größere Zahl von Teilnehmenden legt sozusagen Pausen ein – insbesondere nach Abschluss des Basismoduls –, ist eine Zeitlang inaktiv oder hat ein Modul noch nicht abgeschlossen, aber bereits einen großen Teil der Arbeitseinheiten für das nächste Modul erbracht. Insbesondere bei Teilnehmenden, die seit mehr als zwei Jahren im Basismodul stehen geblieben sind, ist offen, ob sie sich bereits (zumindest gedanklich) von einem Modul- oder gar Zertifikatsabschluss verabschiedet haben. Auf vorsichtig-motivierende Nachfragen durch das ZHH wird meistens geantwortet, dass die Teilnahme nur vorübergehend „ruhe“. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Ruhepausen entwickeln, also ob es nach einiger Zeit wirklich zu einer erneuten aktiven Teilnahme kommt oder ob schließlich ein Ausstieg aus dem Zertifikat erklärt wird. Zeitliche Verzögerungen bei einem Modulabschluss entstehen allerdings manchmal auch aufgrund der knappen personellen Ressourcen im ZHH, die z. B. längere Bearbeitungszeiten beim LPF-Feedback zur Folge haben.

Die größte Hürde in den ersten beiden Modulen stellt die eigenständige Lehrportfolio-Arbeit dar. Dies lässt sich Gesprächen mit Teilnehmenden entnehmen und zeigt sich auch in der formalen Erfassung der Zertifikatsfortschritte durch das ZHH. Die meisten Zertifikatsteilnehmenden haben anscheinend Schwierigkeiten mit der Reflexion und allgemein dem Schreiben über sich und die eigene Lehre, ungeachtet aller Empfehlungen und Tipps zum Einstieg in die LPF-Arbeit im einführenden Workshop und der weiteren Betreuung und Unterstützung. Auch die Reflexion des kollegialen Austausches im Erweiterungsmodul fällt den Zertifikatsteilnehmenden nicht leicht. Im ersten Anlauf bleiben sie oft bei einfachen Dokumentationen der geführten Gespräche stehen, die erwartete Reflexion aus einer didaktischen Perspektive gelingt nicht. Im Vertiefungsmodul ist die abschließende Ausarbeitung des Lehrportfolios zusammen mit der Verschriftlichung der Anlage und der Ergebnisse des Lehrprojekts die größte Herausforderung für die Teilnehmenden. Motivierend für die Schreibearbeit hat, so die Rückmeldung von Teilnehmenden, das Angebot von kurzen Workshops gewirkt, in denen sich die Lehrenden angeleitet gegenseitig Feedback auf ihr Lehrportfolio geben (wie im Erweiterungsmodul vorgegeben). Insbesondere

die Festsetzung eines Termins trug offenbar zur Überwindung von Schreibblockaden bei. Für die Zukunft sind daher mehr und regelmäßige Schreibwerkstatt-Termine geplant, um die Teilnehmenden beim kontinuierlichen reflexiven Schreiben zu unterstützen.

Auch die Umsetzung des Lehrprojekts im Vertiefungsmodul hat sich für mehrere Teilnehmende als schwierig erwiesen. Die begleitenden Workshops im Semester müssen neben der Lehre (und Forschung) untergebracht und parallel muss das eigene Projekt über einen längeren Zeitraum selbständig verfolgt werden. Wenn Lehrende aus diesem Grund im Laufe eines Lehrprojekt-Durchgangs wieder aussteigen, bedeutet dies allerdings auch, dass den verbleibenden Teilnehmenden die Feedbackpartner:innen verloren gehen. Die Ausgestaltung und Anleitung der Umsetzung des Lehrprojekts soll für die Zukunft des ZHH-ZP daher noch einmal überprüft werden.

Der Besuch der erforderlichen thematischen Workshops fällt den Lehrenden hingegen in allen drei Modulen leicht. Der schnelle oder langsame Fortschritt im Zertifikat hängt in der Regel lediglich davon ab, ob sich die Termine mit den anderen zeitlichen Anforderungen der Lehrenden vereinbaren lassen, wobei die Vorgabe im Erweiterungsmodul, Workshops aus fünf *verschiedenen* Themenbereiche zu besuchen, ebenfalls zu (geringeren) Verzögerungen führen kann. Auch die Arbeitseinheiten im Wahlbereich werden nahezu ausschließlich in Form von Workshops erbracht. Viele Zertifikatsteilnehmende besuchen insgesamt mehr Workshops als für den Abschluss erforderlich. Von der Möglichkeit, sich im Wahlbereich auch andere Formate anrechnen zu lassen, wird dagegen kaum Gebrauch gemacht, was vermutlich auch daran liegt, dass diese Formate in der Regel mit einer Reflexion im Portfolio verbunden sind.

### 2.3 Evaluation

Systematisch evaluiert werden die von den Zertifikatsteilnehmenden besuchten Workshops (s. 3.2), auf die in der Regel etwas mehr als die Hälfte der absolvierten Arbeitseinheiten im ZHH-ZP entfällt. Zudem wird in betreuungsorientierten Gesprächen mit teilnehmenden Lehrenden ein individuelles Feedback eingeholt, insbesondere zu Fragen der *Studierbarkeit* des Programms und möglichen Unterstützungs- und Motivierungsangeboten des ZHH. Diese persönliche Rückmeldung fällt in der Regel positiv aus. Kritisch wird von den Teilnehmenden eher das eigene Zeit- und Energiebudget für die hochschuldidaktische Weiterbildung eingeschätzt.

Im Jahr 2019 wurde eine externe Evaluation des Zertifikatsprogramms sowie insgesamt der Zufriedenheit der Lehrenden der Hochschule Magdeburg-Stendal mit dem ZHH und seinen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten in Auftrag gegeben. Die Ergebnisse sollen in eine Überarbeitung des ZHH-ZP einfließen.

### 3 Hochschuldidaktische Wochen

Neben dem Zertifikatsprogramm bietet das ZHH ein offenes, wechselndes hochschuldidaktisches Workshopprogramm an, das von allen Lehrenden der Hochschule nach Interesse und unabhängig von einer (geplanten) Teilnahme am Zertifikat besucht werden kann. Erste niedrigschwellige Angebote für Lehrende und andere Beschäftigte der Hochschule aus dem QPL-Projekt heraus wurden bereits im Jahr 2012 durchgeführt.<sup>9</sup> Im engeren Sinne hochschuldidaktische Workshops werden seit 2013 angeboten. Da die Resonanz auf die ersten während der Vorlesungszeit im Sommersemester 2013 angebotenen Workshops sehr gering war, wurde ein Teil der Angebote im September des Jahres noch einmal in einer Hochschuldidaktischen Woche zusammengefasst. Aufgrund der nun besseren Anmeldelage sowie von Rückmeldungen in persönlichen Gesprächen und in einer Online-Umfrage unter den Lehrenden der Hochschule (u. a. zur gewünschten zeitlichen Lage von hochschuldidaktischen Angeboten) wurde beschlossen, die Workshops zukünftig vorrangig in der vorlesungsfreien Zeit anzubieten. Seit 2014 finden die Hochschuldidaktischen Wochen (HSDW) regelmäßig in den letzten beiden Wochen im März und September jedes Jahres statt. Ungeachtet wiederkehrender Diskussionen über die zeitliche Lage der HSDW (Argumente für einen anderen Zeitraum sind z. B.: Tagungs- und Urlaubszeit, zu nah am Semesterbeginn) hat sich dieses Zeitfenster mittlerweile fest etabliert. Die Entwicklung der Teilnehmezahlen lässt vermuten, dass der gefundene Kompromiss inzwischen weitgehend akzeptiert ist.<sup>10</sup>

Die HSDW umfassen jedes Mal 10–14 Angebote unterschiedlichen Umfangs, wobei ganztägige Workshops (à 8 AE) überwiegen, wie sie auch von den Zertifikatsteilnehmenden benötigt werden. An zweiter Stelle stehen halbtägige Workshops, außerdem werden längere Workshops sowie (Einzel-)Coachings und Beratungsformate angeboten.

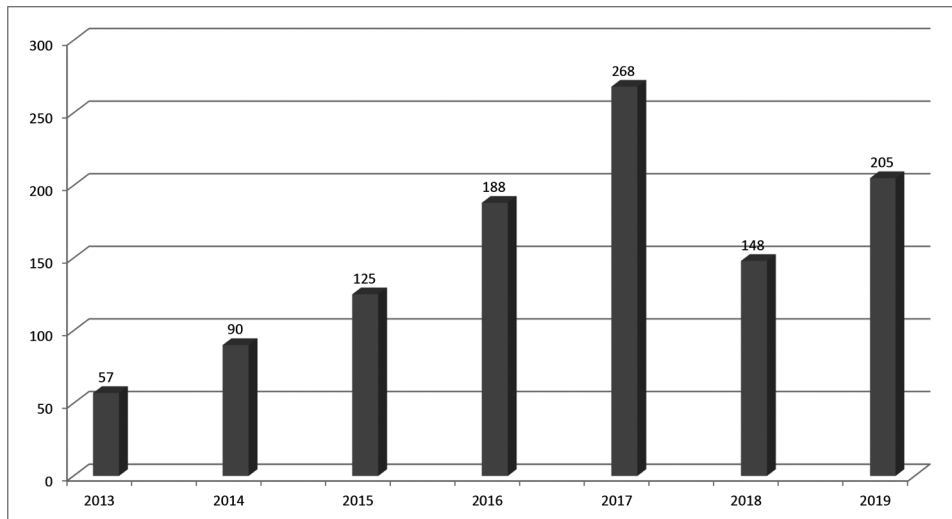
Bei der inhaltlichen Programmplanung sind zwei Anforderungen zu beachten. Zum einen liefern die Workshops der HSDW einen großen Teil der Arbeitseinheiten des ZHH-ZP. Die angebotenen Workshops müssen daher die Themenbereiche des Zertifikatsprogramms in angemessener Weise, im passenden Umfang und zum Teil regelmäßig wiederkehrend abdecken, damit die Zertifikatsteilnehmenden die geforderten Arbeitseinheiten erbringen können. Zum anderen müssen die Angebote der HSDW über den Kreis der Zertifikatsteilnehmenden hinaus einen ausreichenden Teil der Lehrenden der Hochschule Magdeburg-Stendal ansprechen und zu einer Teilnahme motivieren. Nur dann kann die erforderliche Zahl von Teilnehmenden an den Angeboten der HSDW erreicht und auch das Zertifikatsprogramm dauerhaft in der gewollt offenen Form durchgeführt werden. Diese Anforderung bedingt regelmäßig die Aufnahme neuer Themen, zudem werden Angebote für spezifische Fachkulturen gemacht. Anregungen und konkrete Vorschläge hierfür werden einerseits in Gesprächen mit Lehrenden der Hochschule gewonnen, um möglichst nah an

<sup>9</sup> Dies waren z. B. Kurzschulungen zur Nutzung von SmartBoards, halbtägige Workshops zu Körpersprache und Stimme.  
<sup>10</sup> Zur Motivierung von und zum Umgang mit Nicht-Teilnehmenden vgl. Fleischmann, Schroeder und Tuschak (2017).

Wünschen und Bedarfen in der eigenen Hochschule zu sein. Andererseits werden die Entwicklungen der hochschuldidaktischen und Hochschul-Forschung verfolgt, auch um übergreifende Entwicklungen angemessen zu berücksichtigen. Zudem wird versucht, die Querschnittsthemen des Projekts Qualität<sup>2</sup> – Diversität, Internationalisierung zu Hause und E-Learning/Digitalisierung in der Lehre – auch in der hochschuldidaktischen Weiterbildung umzusetzen.

### 3.1 Entwicklung der Teilnahme an den HSDW

An den 2013 bis Ende 2019 durchgeführten 163 hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten des ZHH in den HSDW – sowie zu einem geringen Teil auch zu anderen Terminen<sup>11</sup> – haben insgesamt 239 Personen teilgenommen. Wie beim ZHH-Zertifikat kommen diese aus allen fünf Fachbereichen der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie aus anderen Hochschulen in Sachsen-Anhalt. Da viele Lehrende, insbesondere die Zertifikatsteilnehmenden, an mehreren Angeboten teilgenommen haben, sind insgesamt 1081 *Teilnehmende* (TN) in den Teilnahmelisten des ZHH erfasst. Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Zahl der Teilnehmenden im Zeitraum 2013–2019.



**Abbildung 1:** Teilnehmende an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten des ZHH für Lehrende, 2013–2019; N = 1081

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Teilnahmezahlen nach den bereits angesprochenen Anlaufschwierigkeiten in den ersten Jahren kontinuierlich gestiegen sind und sich seit 2016 bei 180–200 TN pro Jahr etabliert haben. Das Jahr 2017 kann als ein Ausreißer nach oben betrachtet werden, der sich zum Teil mit einer etwas größeren Zahl kürzerer Angebote sowie zwei Angeboten aus dem Bereich E-Learn-

<sup>11</sup> Z. B. finden die begleitenden Workshops zum Lehrprojekt im ZHH-ZP während des Semesters statt.

ing erklären lässt, die zuvor von mehreren Lehrenden als Wunsch genannt worden waren. Zudem war 2017 auch ein Jahr mit einer hohen Zahl an Einstiegen in das ZHH-ZP (acht neue Teilnehmende), die in diesem Jahr vermutlich besonders häufig an Workshops teilgenommen haben. Die Teilnahmezahl im Jahr 2018 ist etwas geringer ausgefallen als 2016. Dieser Einbruch lässt sich jedoch der Grippewelle im März 2018 zuordnen. Die Anmeldezahlen entsprachen in etwa den Zahlen von 2016, bevor mehrere Abmeldungen aufgrund von Krankheit erfolgten.

### 3.2 Evaluation

Alle in den HSDW von internen und externen Referent:innen durchgeführten Workshops werden mit einem standardisierten Fragebogen evaluiert und die Evaluationsergebnisse in aggregierter Form ausgewertet. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden über die einzelnen Jahre – 2013 bis 2019 – zeigen durchgängig eine große Zufriedenheit mit den Workshops mit stets guter bis sehr guter Bewertung bzw. hoher bis sehr hoher Zufriedenheit. Auf eine detaillierte Darstellung wird daher an dieser Stelle verzichtet. Auch bei einer Auswertung nach *Fachkulturen*<sup>12</sup> zeigt sich insgesamt das gleiche Bild. Nur bei den Teilnehmenden aus der Fachkultur *Zentrale Einrichtungen/Verwaltung/Sonstige* fallen die Bewertungen in manchen Jahren etwas schlechter bzw. weniger zufrieden aus. Allerdings konnten in manchen Jahren nur wenige Evaluationsbögen von dieser Gruppe ausgewertet werden. Zudem liegen die Werte auch bei den weniger guten Bewertungen noch über der Mitte der fünfpoligen Skala, fallen also nicht unter den Wert 3. Dennoch wäre über eine genauere Auseinandersetzung mit den Gründen für diese Unzufriedenheit für die Zukunft nachzudenken, auch wenn es sich nicht um eine zentrale Zielgruppe der hochschuldidaktischen Weiterbildung handelt.

Neben der Evaluation der Workshops per Fragebogen werden auch persönliche Gespräche mit einzelnen Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Zufriedenheit und möglicher Veränderungswünsche zu konkreten Angeboten bzw. der allgemeinen Angebotsstruktur geführt sowie Ideen für mögliche neue Workshopthemen gesammelt. Gelegentlich melden sich Teilnehmende nach einem Workshop auch von sich aus, um ihrer Zufriedenheit oder Unzufriedenheit Ausdruck zu geben.

Eine systematische Wirkungsforschung, die der Frage nachginge, ob und wie das in den hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten Gelernte von den Teilnehmenden in der Lehre umgesetzt wird, ist mit den begrenzten Ressourcen im Projekt Qualität<sup>2</sup> nicht möglich.<sup>13</sup> In Gesprächen mit einzelnen Lehrenden wird jedoch immer wieder von kleineren und größeren Veränderungen in der Lehre berichtet, die durch die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten angestoßen wurden.

---

12 Für die Auswertung wurden die TN drei Fachkulturen zugeordnet: 1) Rechts-, Wirtschafts-, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Medienwissenschaften; 2) Technik-, Ingenieur- und Naturwissenschaften, 3) Zentrale Einrichtungen/Verwaltung/Sonstige.

13 Auch hier erhoffen wir uns Aufschlüsse aus der externen Evaluation zur Erforschung der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung; s. z. B. Hartz, Aust und Marx (2017); Aust und Kurtz (2018).

## 4 Spezifische Angebote für Neuberufene

Neuberufene Professor:innen und neue Vertretungsprofessor:innen können selbstverständlich an allen hochschuldidaktischen Angeboten des ZHH teilnehmen. Es gibt jedoch auch spezielle Angebote für diese Zielgruppe. Ein-, zwei- oder dreitägige Einführungsworkshops für Neuberufene werden seit 2013 in der Regel vor oder in den HSDW angeboten, seit 2014 jeweils im September. Im Jahr 2018 wurde dieses Angebot erstmals für alle vier HAWs in Sachsen-Anhalt gemeinsam angeboten und als eineinhalbtägiger Workshop mit Lehrenden von drei Hochschulen durchgeführt. Die landesweite Zusammenarbeit ist nicht nur wegen der an allen Hochschulen überschaubaren Zahl der jährlichen Neuberufungen sinnvoll, sondern auch wegen der hochschulübergreifenden Vernetzung und des kollegialen Austausches zwischen den neuen Professor:innen wichtig. 2019 führte das ZHH den Workshop an der Hochschule Harz durch, 2020 soll er an der Hochschule Anhalt stattfinden.

Die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung wird in Berufungsverhandlungen an der Hochschule Magdeburg-Stendal von der Hochschulleitung regelmäßig zum Thema gemacht und ggf. der Besuch einer bestimmten Zahl von Workshops in den Zielvereinbarungen mit den Neuberufenen vereinbart. Dies können, müssen jedoch nicht die spezifischen Angebote für Neuberufene sein. An den seit 2013 explizit für Neuberufene und neue Vertretungsprofessor:innen durchgeführten neun Workshops haben 37 Personen (54 TN) teilgenommen. Diese Zahl scheint gering. Es ist allerdings – neben der insgesamt eher niedrigen Anzahl neuberufener Professor:innen – zu berücksichtigen, dass Berufungen über das ganze Kalenderjahr verteilt erfolgen. Professor:innen, die im November oder Dezember eines Jahres ihre Professur angetreten haben, fühlen sich vermutlich von einem Neuberufenen-Workshop im darauffolgenden September, beinahe ein Jahr und somit ein oder sogar zwei Lehrsemester später, nicht mehr angesprochen. Zudem haben sie möglicherweise bereits an Angeboten in den HSDW im März, also in ihrem ersten Lehrsemester, teilgenommen.<sup>14</sup>

Die Evaluationsdaten der Workshops für Neuberufene sind in der aggregierten Gesamtauswertung zur Evaluation der HSDW enthalten (s. 3.2). Eine gesonderte Auswertung erfolgt nicht.

---

<sup>14</sup> Eine Auswertung zum Anteil der Neuberufenen und neuen Vertretungsprofessor:innen an den Teilnehmenden aller hochschul- und mediendidaktischen Weiterbildungsangebote des ZHH erfolgt nicht. Dieses Datum wird bei der Anmeldung zu den Workshops der HSDW nicht erfasst.

## 5 Fazit und Ausblick – Hochschuldidaktische Weiterbildung mit und nach dem QPL

Rückblickend und zusammenfassend lässt sich sagen, dass das ZHH den hochschuldidaktischen Qualifizierungsauftrag aus dem QPL-Antrag der Hochschule Magdeburg-Stendal erfolgreich umgesetzt hat. Die entwickelten Weiterbildungsangebote für Lehrende sind in der Hochschule etabliert. Eine beachtliche Zahl von Lehrenden aus allen Fachbereichen und allen hochschulischen Lehrpositionen hat an den Angeboten teilgenommen, die Rückmeldungen sind positiv, sowohl in den Evaluationsbögen als auch in persönlichen Kontakten. Zwar war im Projekt Qualität<sup>2</sup> keine Wirksamkeitsforschung möglich, doch scheint der von der hochschuldidaktischen Weiterbildung erhoffte Zugewinn an individueller und kollektiver Lehrkompetenz an der Hochschule an verschiedenen Stellen auf. Lehrende, die ihre eigene Lehre reflektieren und mit aktuellen didaktischen Konzepten und Methoden verbinden können, unterstützen nicht nur ihre Studierenden aktiver beim Lernen oder planen Prüfungen kompetenzorientiert(er). Sie bringen auch in die Gremien und Arbeitsgruppen, die sich mit Lehren und Lernen befassen, eine erweiterte Perspektive und Kompetenz ein. Sie können geplante Veränderungen fundierter begründen und einordnen und sie bringen aus den fachübergreifenden Workshops die wichtige Erfahrung der persönlichen Zusammenarbeit auch mit Lehrenden aus anderen Disziplinen und Fachbereichen mit. Sie sind, mit anderen Worten, gut aufgestellt für die zukünftige Qualitäts(weiter)entwicklung an der Hochschule.

Für die Zukunft der hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Hochschule Magdeburg-Stendal (sowie der in diesem Beitrag nicht weiter erwähnten, aber geleisteten hochschuldidaktischen Beratung) über das Ende der QPL-Förderung hinaus ist der Grundstein mit einer ersten anteiligen Stellenverfestigung gelegt. Im laufenden letzten QPL-Jahr wird zudem eine Revision und ggf. Überarbeitung der Angebote erfolgen, unter Einbeziehung der Ergebnisse der externen Evaluation sowie unter Berücksichtigung der zukünftig reduzierten Ressourcen und der gemachten Erfahrungen, z. B. mit der Lehrportfolio-Arbeit im ZHH-Zertifikat. Auch die dghd-Qualitätsstandards zur gegenseitigen Anerkennung von Weiterbildungsleistungen zwischen den verschiedenen hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen in Deutschland sollen 2020 in einer überarbeiteten Fassung neu verabschiedet werden, woraus sich ebenfalls Anpassungsbedarf ergeben kann. Weitere Entwicklungsaufgaben entstehen durch die (weiter) wachsende Nutzung von digitalen Lehr-Lern-Formaten in der Hochschullehre, die es hochschul- und mediendidaktisch zu begleiten und zu unterstützen gilt, ebenso wie in der hochschuldidaktischen Weiterbildung selbst (s. a. dieser Band, Breitschuh, Franz, Herzog, Hubrig, Reising & Spohr). Das ZHH hat sich in den letzten Jahren bereits an der Entwicklung und Umsetzung eines Online-Kurses „Hochschullehre mit digitalen Elementen gestalten“ beteiligt, der vom *Zentrum für multimediales Lehren und Lernen* der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dem Schwesterprojekt im Verbund HET LSA angeboten wird (vgl. Schmidt, Hawlitschek, Kasperski, Lungenmuß, Merkt, Schulz et al., 2019).

Spätestens an dieser Stelle reicht der Blick über die Hochschule Magdeburg-Stendal hinaus und richtet sich auf die Vernetzung und Kooperation der sachsen-anhaltischen Hochschulen. Die in den zurückliegenden Jahren begonnene landesweite Zusammenarbeit sollte auch nach dem Qualitätspakt Lehre fortgesetzt und ausgebaut werden. Vielleicht lässt sich sogar die Idee wieder aufgreifen, dass das ZHH „in Zusammenarbeit mit den anderen Hochschulen im Land Sachsen-Anhalt ein abgestuftes hochschuldidaktisches Programm entwickelt“ (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2011, S. 10), wie es auch in anderen Bundesländern üblich ist. Der gemeinsame HAW-Neuberufenen-Workshop ist ein Schritt in diese Richtung.

## Literatur

- AHD Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (2005). *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung*. Verfügbar unter <https://www.dghd.de/die-dghd/downloads/> (im dortigen Archiv; abgerufen 31.01.2020)
- Al-Kabbani, D., Trautwein, C. & Schaper, N. (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz – Stand der Forschung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 29–50). Münster, Berlin: LIT.
- Auferkorte-Michaelis, N. & Szczyrba, B. (2004). Das Lehrportfolio in der Reflexions- und Schreibwerkstatt. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (E 6.2). Berlin: Raabe.
- Aust, K. & Hartz, S. (2018): Ein Kompetenzmodell für die Hochschullehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (A 1.15). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Bennies, J. (2019). Verständnisfördernde Lehr-Lernmethoden in den Fächern Wirtschaftsmathematik und Wirtschaftsstatistik durch Anwendung, Visualisierung und Aktivierung. *die hochschullehre*, 5/2019. Verfügbar unter [http://www.hochschullehre.org/?dl\\_id=226](http://www.hochschullehre.org/?dl_id=226) (abgerufen 31.01.2020).
- Bräuer, Gerd (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Opladen, Toronto: B. Budrich (utb).
- dghd Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. Verfügbar unter <https://www.dghd.de/die-dghd/downloads/> (abgerufen 31.01.2020).
- Eggensperger, P. & Weiß, S. (2012). Summative und formative Potentiale des Portfolios in der hochschuldidaktischen Weiterbildung: Learning Outcomes und Scholarship of Teaching. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 135–154). Münster, Berlin: LIT.

- Fleischmann, A., Schroeder, J. & Tuschak, J. (2017). Nichtweiterbildung – Vorbehalte, Hemmschwellen und Einwände gegen hochschuldidaktische Weiterbildung – und wie man damit konstruktiv und strategisch umgehen kann (Teil 1 und 2). In A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (L 1.34/35). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Hartz, S. & Kurtz, C. (2018). Projekt KoLeHo: Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre. (Videobasierte) Erfassung von Lehrkompetenz: erste Ergebnisse. In A. Hanft, F. Bischoff & S. Kretschmer (Hrsg.), *2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge* (S. 27–37). Oldenburg. Verfügbar unter [https://de.kobf-qp.de/fyls/142/download\\_file\\_inline/](https://de.kobf-qp.de/fyls/142/download_file_inline/) (abgerufen 31.01.2020).
- Hartz, S., Aust, K. & S. Marx (2017). Projekt KoLeHo: Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme: Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre. In A. Hanft, F. Bischoff & B. Prang (Hrsg.), *Lehr-/Lernformen. Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre* (S. 36–42). Oldenburg. Verfügbar unter [https://de.kobf-qp.de/fyls/107/download\\_file\\_inline/](https://de.kobf-qp.de/fyls/107/download_file_inline/) (abgerufen 31.01.2020).
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2011). *Qualitätssteigerung im Spannungsfeld von didaktischer Kompetenz und Modularisierung als Folge des Bologna-Prozesses. Erstantrag im Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre für die Jahre 2011 bis 2016*. Magdeburg, Stendal: Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 125) (S. 19–36). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (2014). Mehr als ein Vorwort: Typologie des Scholarship of Teaching and Learning. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 125) (S. 7–17). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (Hrsg.) (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 125). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik, Organisationsentwicklung und Begleitforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal – ein integrativer Ansatz. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung – Ergebnisse – Perspektiven* (Lernweltforschung) (S. 27–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Queis, D. v. (2012). Wie das Lehrportfolio nach Deutschland kam. Ein Rückblick. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 17–25). Münster, Berlin: LIT.
- Reichmann, E. & Sievert, B. (2016). *Lehrportfolios für akademische Kontexte erstellen. Ein praktisches Handbuch*. Bielefeld: Beruf und Leben.

- Schmidt, D., Hawlitschek, A., Kasperski, A., Lungenmuß, W., Merkt, M., Schulz, A. & Ionica, L. (2019). Konzeption und Evaluation einer flexiblen Online Qualifizierung für Hochschullehrende. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 69-90. DOI: 10.3217/zfhe-14-03/05
- Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hrsg.) (2012). *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. Münster: LIT.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2012). Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 83–100). Wiesbaden: VS/Springer.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Lehrportfolios in Berufungsverfahren. In B. Berendt, Voss, H.-P. & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (J 1.13). Berlin: Raabe.
- Urban, D., Al-Kabbani, D. & Schaper, N. (2012). Das LernPortfolio in der hochschuldidaktischen Weiterbildung – ein Wegbegleiter zur reflexiven Lehrkompetenzentwicklung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 115–134). Münster, Berlin: LIT.

## Autorinnen

**Christa Wetzel**, Historikerin M. A., seit 2012 im ZHH als wissenschaftliche Mitarbeiterin aktiv in den Themenbereichen Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung, Studiengangsentwicklung, Mentoring-Programm und projektinterne Zusammenarbeit

**Prof. Dr. Marianne Merkt**, seit 2012 Professorin für Hochschuldidaktik und Wissensmanagement und Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung, Forschungsschwerpunkte: Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase, Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung in Bologna-Strukturen und hochschuldidaktische Forschung

# Studium und Lehre gemeinsam verändern – Angebote für Lehrende zur Studiengang- und Curriculumentwicklung

CHRISTA WETZEL & MATTHIAS KRAUT

## Abstract

Die Studiengang- und Curriculumentwicklung ist ein zentraler Bestandteil der Qualitätsentwicklung von Hochschulen im Bereich Studium und Lehre. Sie wurde im QPL-Projekt der Hochschule Magdeburg-Stendal in beiden Förderperioden adressiert, wobei ein Schwerpunkt in der zweiten Förderperiode lag. In diesem Beitrag wird die Entwicklung hochschulweiter Beratungs- und Unterstützungsangebote des ZHH für Lehrende, die mit Entwicklungsprozessen befasst sind, nachgezeichnet. Mit Angeboten zur prozessorientierten, partizipativen Curriculumentwicklung (z. B. der Curriculumwerkstatt) konnte ein erkennbarer Beitrag zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der Hochschule und zum Aufbau einer gemeinsam getragenen Qualitätskultur geleistet werden.

**Schlagnote:** Studiengangsentwicklung, Kompetenzorientierung, Beratung, Kommunikation, Curriculumwerkstatt

## Gliederung

1	Studiengangsentwicklung – Beratungs- und Unterstützungsangebote für Lehrende .....	133
2	Erste QPL-Förderperiode – Von der Reakkreditierungsberatung zum Qualitätszirkel .....	134
3	Zweite QPL-Förderperiode – Studiengangsentwicklung durch organisierten Austausch .....	138
4	Beitrag zur Qualitätsentwicklung an der Hochschule .....	142

## 1 Studiengangsentwicklung – Beratungs- und Unterstützungsangebote für Lehrende

Die Gestaltung und (Weiter-)Entwicklung von Curricula bzw. Studiengängen stellt nicht erst seit dem Beginn des Bologna-Prozesses ein wichtiges Thema der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an Hochschulen dar. Jedoch hat sie durch diesen und die mit ihm verbundenen Forderungen nach einer Orientierung an

Learning Outcomes und Handlungskompetenz sowie insbesondere durch die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem eine verstärkte Aufmerksamkeit erfahren (vgl. z. B. Brinker & Tresp, 2012; Brahm, Jenert & Eulert, 2016; Niethammer, Koglin-Hess, Digel & Schrader, 2014). Studiengangsentwicklung bezieht sich dabei nicht nur auf das „Curriculum im engeren Sinne (d. h. als Lehr- und Studienplan)“, sondern nimmt auch die „Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Studiums – bspw. die Kommunikation von Studienstrategien oder die Förderung einer positiven Kooperationskultur unter den Studierenden“ (Jenert, 2016, S. 122) in den Blick. Auch non-formale und informelle Lernmöglichkeiten und -anforderungen jenseits des Curriculums gehören dazu.

An der Hochschule Magdeburg-Stendal waren beim Start des Projekts Qualität<sup>2</sup> im Jahr 2011 bereits alle Studiengänge auf Bachelor und Master umgestellt. Sie waren modularisiert und akkreditiert, zum Teil stand bereits die Reakkreditierung an. Neue grundständige Studiengänge waren nicht geplant. Die Studiengangs(neu)entwicklung war daher keine zentrale Aufgabe des QPL-Projekts der Hochschule. Dennoch hat das ZHH von Beginn an auch die Prozesse der Studiengangs- und Curriculumentwicklung aus hochschuldidaktischer Perspektive in den Blick genommen, verantwortliche Lehrende und Fachbereichsvertreter:innen beraten und Innovationen angeregt, u. a. hinsichtlich eines breiteren Einsatzes von E-Learning (s. dazu dieser Band, Breitschuh, Franz, Herzog, Hubrig, Reising & Spohr).

In der zweiten QPL-Förderperiode rückte die Studiengangsentwicklung ins Zentrum des QPL-Projekts. Direkt in den Fachbereichen und auch im ZHH entstanden neue Teilprojekte, von denen unterschiedliche Aspekte der Gestaltung und Weiterentwicklung von Studiengängen bearbeitet wurden. Sie haben Impulse gesetzt und konkrete Instrumente entwickelt, erprobt und zum Teil dauerhaft implementiert.<sup>1</sup> In diesem Beitrag wird die Entwicklung der Unterstützungs- und Beratungsangebote nachgezeichnet, die das ZHH in beiden QPL-Förderperioden den Lehrenden aller Fachbereiche gemacht hat, die mit Fragen der Studiengangsentwicklung befasst sind. Abschließend wird der Beitrag dieser Angebote zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der Hochschule und zum Aufbau einer gemeinsam getragenen Qualitätskultur resümiert.

## 2 Erste QPL-Förderperiode – Von der Reakkreditierungsberatung zum Qualitätszirkel

Eine hochschuldidaktische Beratung und Unterstützung für Studiengangsleitungen sowie für alle Lehrenden, die mit Fragen der Studiengangs- und Curriculumentwicklung befasst sind, wurde vom ZHH seit 2012 angeboten. Den ersten Ansatzpunkt

<sup>1</sup> Vgl. die Praxisprojekte bei Eisenächer, Franke, Franz, Herzog und Magarin (dieser Band). – Aber auch andere Maßnahmen und Angebote des Projekts lassen sich der Studiengangsentwicklung zuordnen, wie z. B. die Teilprojekte zur Optimierung der Studieneingangsphase (dieser Band, Breitschuh, Eisenächer, Henning & Wetzel) und zum Wissenschaftlichen Arbeiten (dieser Band, Bethmann, Henning & Mähltitz-Galler).

stellte die Reakkreditierung der bestehenden Studiengänge dar, wobei zwei verschiedene Wege vom ZHH gegangen wurden. Zum einen wurde angestrebt, eine verpflichtende hochschuldidaktische Beratung im hochschulinternen Prozessmodell für die (Re-)Akkreditierung von Studiengängen zu verankern (2.1), zum anderen wurde den Lehrenden und Fachbereichen auf Anfrage eine Unterstützung bei konkreten Fragen der Studiengangsentwicklung, die sich in laufenden Reakkreditierungsverfahren, aber auch unabhängig von diesen stellten, angeboten (2.2–2.3).

## 2.1 (Gescheiterte) Verankerung im Prozessmodell

Ab 2013 wurde die Verankerung einer verpflichtenden hochschuldidaktischen Beratung durch das ZHH in dem an der Hochschule seit 2010 geltenden Prozessmodell für die Akkreditierung von Studiengängen angestrebt. Auf diese Weise sollten während der QPL-Laufzeit (bis 2016) nahezu alle grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge der Hochschule mindestens einmal in Kontakt mit dem Zentrum kommen und eine Betrachtung der Curricula sowie eine Beratung aus hochschuldidaktischer Perspektive erfolgen. Als im sogenannten Third Space (Salden, 2013; Pohlenz, Harris-Huermann & Mitterauer, 2017) angesiedelte Einrichtung musste das ZHH sich die Anerkennung als ein für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre relevanter Akteur und Ansprechpartner in der Institution Hochschule erst erarbeiten. Die von Haacke und Frank (2012, S. 227) geschilderte Erfahrung aus der Anfangszeit einer hochschuldidaktischen Einrichtung an einer Universität lässt sich auch auf das ZHH übertragen: „Anerkennung gewinnen wir nur durch unser Handeln in der tatsächlichen Zusammenarbeit mit Lehrenden“. Die erwarteten positiven Erfahrungen mit der hochschuldidaktischen Beratung im Zuge der Reakkreditierungsverfahren sollten zur Akzeptanz des Zentrums in der Hochschule beitragen.

Die angestrebte Verankerung der Beratung im Prozessmodell konnte jedoch nicht erreicht werden. Die *verpflichtende* hochschuldidaktische Beratung wurde bei der Behandlung des Themas im Akademischen Senat im Sommer 2015 insbesondere von den im Senat vertretenen Lehrenden offenbar als in der Regel unnötige zusätzliche Belastung in sowieso ungeliebten und stets zeitlich knappen Akkreditierungsverfahren angesehen. Studiengangsleitungen mit einem entsprechenden Beratungsbedarf könnten sich, so der Tenor, gern an das ZHH wenden; eine Verpflichtung für alle Studiengänge solle es jedoch nicht geben.

Von einem veränderten Antrag im Senat, der z. B. eine freiwillige Beratung im Prozessmodell ausgewiesen und damit das Angebot des ZHH zumindest hochschulweit sichtbar gemacht hätte, wurde 2015 abgesehen. Zu dieser Zeit war bereits der (später erfolgreiche) QPL-Folgeantrag der Hochschule erarbeitet worden, der u. a. neue, in den Fachbereichen angesiedelte Teilprojekte zur Studiengangsentwicklung vorsah, die mit einer begleitenden Beratung durch das ZHH verbunden waren. Zudem hatte sich das ZHH inzwischen andere Ansatzpunkte für die Einbringung der hochschuldidaktischen Perspektive in die Weiterentwicklung von Curricula erarbeitet.

## 2.2 Nachgefragte Serviceleistungen: Beratung und Moderation

Die Unterstützungs- und Beratungsleistungen des ZHH für Lehrende und auch die Verwaltungsbeschäftigten in den Fachbereichen, die für die Organisation der Reakkreditierungsverfahren zuständig sind, wurden parallel zu den Bestrebungen zur Verankerung im Prozessmodell angeboten. Auf Anfrage aus den Fachbereichen fanden kurze, zum Teil einmalige Beratungen zu konkreten Fragen aus der Reakkreditierung statt, z. B. zu alternativen Prüfungsformaten, um eine größere Prüfungsvielfalt zu ermöglichen, oder zur didaktisch sinnvollen Umsetzung von Auflagen der Akkreditierungsagenturen. Ebenso wurden auf Wunsch von Studiengangsleitungen Modulhandbücher, Studien- und Prüfungspläne oder auch ganze Akkreditierungsanträge vom ZHH durchgesehen und ein Feedback aus didaktischer Perspektive zu Aspekten von Lehre, Lernen und Studienorganisation gegeben. Die Bereitschaft der verantwortlichen Lehrenden, die Beratung durch das ZHH in Anspruch zu nehmen, resultierte dabei anfänglich zweifellos auch aus dem Druck der Reakkreditierung. Das ZHH erbrachte hier eine konkrete Serviceleistung für die Studiengänge und Fachbereiche, die gern angenommen wurde. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Beteiligungsbereitschaft zunehmend auch auf positiven Erfahrungen beruhte, die die handelnden Personen inzwischen mit dem Zentrum gemacht hatten.

Die gewachsene Offenheit gegenüber dem ZHH und die Anerkennung der Mitarbeiter:innen und ihrer Expertise zeigten sich auch bei Angeboten und gemeinsamen Projekten zur Weiterentwicklung von Lehre und Studienbedingungen, die nicht unmittelbar mit Reakkreditierungsverfahren verbunden waren. So baten z. B. Lehrende eines Fachbereichs verschiedentlich um die Moderation von Kollegiumssitzungen zu Themen der Lehre, Lehr- und Studienorganisation. Diese Sitzungen boten, ausgehend von der Serviceleistung der Moderation, die Gelegenheit, die Studiengänge sowie die Themen, die die beteiligten Lehrenden individuell und kollektiv in der Lehre beschäftigten, genauer kennenzulernen und auch kleinere hochschuldidaktische Beratungsanteile einzubringen. Für die weitere Arbeit des ZHH war zudem eine weitere Beobachtung wichtig, die sich auch für die anderen Fachbereiche der Hochschule in Gesprächen und Beratungssituationen mit Lehrenden bestätigte. Vielen Lehrenden fehlte offenbar die Übung, zum Teil auch die Bereitschaft, miteinander über die eigene Lehre zu sprechen oder z. B. gemeinsam verfolgte Kompetenzziele des jeweiligen Studiengangs zu diskutieren, wenn es kein akutes Problem mit Studierenden gab. Darüber hinaus fehlten die Zeit und der Raum für solche Gespräche.<sup>2</sup> Ohne eine Kommunikation zwischen Lehrenden über Lehre ist eine zielgerichtete, kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung, die kontinuierlich erfolgt und mehr ist als ein Nebeneinanderstellen von einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. Modulen, jedoch nicht möglich (vgl. Jenert, 2016; Salden, Fischer & Barnat, 2016).

Eine auf konkrete Lehrveranstaltungen und Curricula bezogene didaktische Beratung bietet das ZHH den Lehrenden der Hochschule seit 2014 auch im Rahmen

2 Der aus dem QPL-Projekt heraus entstandene hochschulweite *Tag für Studium und Lehre*, der explizit als „Auszeit für Austausch“ angelegt ist, fand erstmals im Dezember 2013 statt und musste sich als Format erst etablieren. Zu den bereits länger bestehenden Reflexionstagen am Standort Stendal s. Merkt, Kanter und Eisenächer (dieser Band).

des Förderprogramms zur kompetenzorientierten Lehr- und Studiengangsentwicklung an (KomFö, s. dazu dieser Band, Albrecht & Merkt). Neben der Beratung, die insbesondere im Zuge der Antragstellung erfolgt, werden die Projekte auch durch die gezielte Vernetzung der Beteiligten untereinander sowie mit den Mitarbeiter:innen im ZHH unterstützt.

### **2.3 Gemeinsames Projekt mit dem Fachbereich Wirtschaft: Qualitätszirkel**

Zeitlich und auch in der Vorbereitung umfangreicher als die Einzelberatungen und Moderationen war der Qualitätszirkel, der für einen Bachelorstudiengang im Studienjahr 2015/16 gemeinsam mit dem Fachbereich Wirtschaft als Pilotprojekt durchgeführt wurde. Hier war die 2015 erfolgte Reakkreditierung des Studiengangs mit verschiedenen Auflagen verbunden gewesen, die u. a. die Qualifikations- bzw. Kompetenzziele der Module betrafen. In diesem Qualitätszirkel wurde ein vollständiger Zyklus der Erhebung und Auswertung von aggregierten empirischen Daten (Lehr-evaluation als Vollevaluation in einem Semester, Abbruchquoten, Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor, Absolvent:innenbefragungen u. a.) durchlaufen, bei dem die Konsistenzprüfung von Kompetenzen für den gesamten Studiengang, also über die Ebene der einzelnen Lehrveranstaltung bzw. des einzelnen Moduls hinausreichend, erfolgte. In der gemeinsamen Interpretation der Daten wurden mögliche Optimierungsbearde ermittelt sowie konkrete Maßnahmen abgeleitet und festgelegt.

Der Qualitätszirkel wurde sowohl vom Fachbereich als auch vom ZHH als ertrag- und erfolgreich eingeschätzt. Das Format solle am besten vor jeder zukünftigen Reakkreditierung eines Studiengangs durchgeführt werden, so das gemeinsame Fazit. Ein weiterer Qualitätszirkel für einen anderen Studiengang des Fachbereichs Wirtschaft konnte 2017 aufgrund personeller Veränderungen im ZHH einerseits und grundlegender Veränderungen im Fachbereich andererseits jedoch nur teilweise umgesetzt werden. Auch die u. a. im Zusammenhang mit der 2014 erfolgten Umstellung der Lehrveranstaltungsevaluation der Hochschule auf einen kompetenzorientierten Fragebogen (s. dieser Band, Brekenkamp, Hubrig, Moschner, Patzig & Schmalreck) ursprünglich angestrebte hochschulweite Etablierung von Qualitätszirkeln auf Modul-, Studiengangs- und Fachbereichsebene, in denen die aggregierten Ergebnisse der Lehr-evaluation regelmäßig diskutiert werden sollten (vgl. Markatsch, 2015), konnte nicht verwirklicht werden. In der Folgezeit (inzwischen hatte die zweite QPL-Förderperiode begonnen) hat das Zentrum daher zunächst andere Formate stärker verfolgt, die allerdings verschiedene Aspekte und Anliegen des Qualitätszirkels aufgreifen.

### 3 Zweite QPL-Förderperiode – Studiengangsentwicklung durch organisierten Austausch

In der zweiten QPL-Förderperiode wurden im ZHH mehrere Teilprojekte mit Aufgaben im weiteren Feld der *Kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung* neu geschaffen. Die Aktivitäten aus der ersten Förderperiode wurden in ihnen zusammengeführt und weiterentwickelt. Ausgangspunkt hierfür waren die geschilderten Erfahrungen des ZHH mit den Vorbehalten vieler Lehrender gegenüber einer vermeintlich belehrenden hochschuldidaktischen Beratung auf der einen Seite und die beobachtete fehlende Selbstverständlichkeit des kollegialen Austausches über Lehre, Curricula und Studienrealität auf der anderen Seite. Hinzu kam, dass das damals an der Hochschule bestehende Prozessmodell für die (Neu-)Entwicklung von Studiengängen vorrangig den formalen Verwaltungsablauf bis zur Implementation eines Studiengangs darstellte und mit einem bereits bestehenden Studiengangskonzept einsetzte. D. h. die Phase der *konzeptionellen* Studiengangs- und Curriculumentwicklung, also die Erarbeitung oder Überarbeitung eines begründeten Kompetenzprofils des Studiengangs, von Studieninhalten, eines systematischen Modulplans usw. (vgl. z. B. Wilhelm & Forrer Kasteel, 2014; Merkt, 2010), war nicht abgebildet. Das Vorgehen bei der Neuentwicklung eines Studiengangs sowie bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung bestehender Studiengänge in der Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden sowie ggf. externen Expert:innen und Praxispartner:innen blieb der Erfahrung und Motivation insbesondere der Studiengangsleitungen überlassen.

In der Literatur zur Studiengangs- bzw. Curriculumentwicklung werden strukturorientierte, prozessorientierte und didaktische Ansätze analytisch unterschieden, die „unterschiedlichen Logiken“ folgen, in der Praxis jedoch „zum Teil eng miteinander verknüpft“ sind (Jenert, Barnat, Salden & Dilger, 2016, S. 152 f.). Da das ZHH anstrebte, den Austausch und die Zusammenarbeit von Lehrenden gezielt zu organisieren und zu fördern, wurde ein prozessorientierter und partizipativer Zugang zur Curriculumentwicklung (vgl. Jenert et al., 2016; Salden et al., 2016; Wildt & Wildt, 2017) gewählt. Ziel war zunächst die Schaffung – und langfristige Etablierung – von Formaten und Räumen für kollegialen Austausch und Diskussion, die eine kontinuierliche Studiengangsentwicklung ermöglichen. Didaktische Fragen der Curriculumgestaltung (Kompetenzprofil, Lernziele und Learning Outcomes, Lehr- und Lernformen usw.) sowie strukturelle Vorgaben für Studiengänge (Modulgrößen, Studierbarkeit etc.) werden erst im Zuge der gemeinsamen inhaltlichen Arbeit berücksichtigt.

Als neues Angebot des ZHH wurde die *Curriculumwerkstatt* für Lehrende eines Studiengangs, die Veränderungen am Curriculum planen, entwickelt und mit zwei Pilotstudiengängen umgesetzt (3.1). Parallel wurden mehrere *Lehrendenkonferenzen* mit Kollegien, die keine Curriculumänderung anstreben, jedoch die aktuelle Lehr- und Studiensituation anschauen, abstimmen und gemeinsam verbessern wollen, durchgeführt (3.2). Die Inanspruchnahme beider Angebote durch die Lehrenden ist unverändert freiwillig.

### 3.1 Gemeinsam gestalten: Curriculumwerkstatt

Die Curriculumwerkstatt (CurrWe) wurde ausgehend von den Konzepten des an anderen Hochschulen bereits erfolgreich umgesetzten Instruments (Hansmeier, Cammann & Neroznikova, 2016; Harth, Hombach, Krämer & Pernhorst, 2017; Wildt & Wildt, 2017) entwickelt und nach diesen benannt. Sie ist als ein „Forum für Kommunikation“ (Harth et al., 2017, S. 6) angelegt, in dem eine Gruppe von Lehrenden eines Studiengangs über einen längeren Zeitraum regelmäßig die „Studiengangsentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe wahrnimmt“ (ebd.). Studierende, Dekanatsvertreter:innen, Lehrende anderer Studiengänge, aber auch Verwaltungsbeschäftigte sowie Vertreter:innen aus der beruflichen Praxis können dauerhaft oder punktuell dazukommen. Ziel ist es, eine – umfassende oder teilweise – Revision des Curriculums eines bestehenden Studiengangs vorzunehmen, wobei die CurrWe so flexibel wie möglich entsprechend der Situation und Bedarfe des jeweiligen Studiengangs sowie der Interessen und Möglichkeiten der beteiligten Personen ausgestaltet wird.<sup>3</sup> Die CurrWe kann auch für die Weiterentwicklung einzelner Module oder bei der Entwicklung eines neuen Studienganges genutzt werden – entsprechend angepasst bei Umfang und Inhalten.

Das ZHH übernimmt in der CurrWe eine moderierende und prozessbegleitende Rolle (vgl. Harth et al., 2017, S. 6). Als Prozessbegleitung steuern die ZHH-Mitarbeiter:innen die grundsätzlichen Arbeitsphasen, leiten durch die Treffen (Workshops) und fördern durch den Einsatz passender Methoden den „diskursiven Aushandlungsprozess“ (ebd., S. 8) der Beteiligten. Auch sorgen sie für die Dokumentation der in den Workshops erzielten Ergebnisse und Vereinbarungen und geben Anstöße für die Weiterarbeit der Lehrenden jenseits der Workshops. Außerdem geben sie Impulse zu didaktischen Prinzipien und formalen Vorgaben der (kompetenzorientierten) Curriculumentwicklung unter Berücksichtigung der Interessen, Bedarfe und Wissensstände der Beteiligten. Eine didaktische Beratung, ggf. auch mit expliziten Schulungsanteilen, findet so in der CurrWe durchaus statt, um im engeren Sinne hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen handelt es sich hierbei jedoch nicht.

In der CurrWe wechseln sich die vom ZHH moderierten Workshops, in denen mit der systematischen gemeinsamen Arbeit am Curriculum begonnen wird, mit Arbeitsphasen im Fachbereich ab. Letztere dienen der Ausarbeitung und ermöglichen die Diskussion mit weiteren Lehrenden und Studierenden sowie Praxispartner:innen. Ihre Ergebnisse gehen wiederum in die weiteren Workshops ein. Genaue Inhalte, Anzahl und Umfang der für diesen Prozess erforderlichen Workshops und Arbeitsphasen im Fachbereich werden entsprechend der konkreten Situation des jeweiligen Studienganges vereinbart. Abbildung 1 veranschaulicht den exemplarischen Ablauf einer CurrWe.

---

3 Die Wichtigkeit der Flexibilität in der Umsetzung des Formats wurde auch von mehreren in der Studiengangsentwicklung erfahrenen Lehrenden der Hochschule betont, die um ein Feedback zum Konzept gebeten wurden.

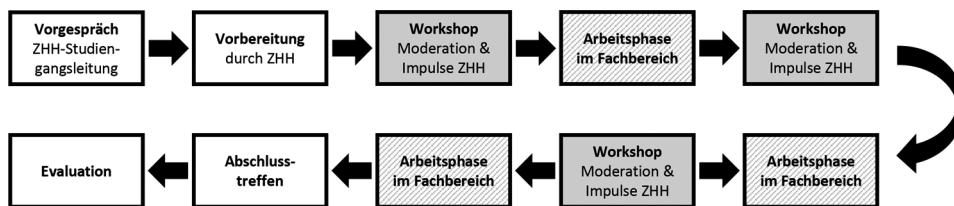


Abbildung 1: Exemplarischer Ablauf einer Curriculumwerkstatt

Beginnend mit dem Absolvent:innenprofil, den Qualifikationszielen und den angestrebten Lernergebnissen bzw. Learning Outcomes des Studiengangs werden in der gemeinsamen Arbeit die Modulstruktur und schließlich die einzelnen Module überarbeitet oder ggf. neu konzipiert (vgl. zur kompetenzorientierten Curriculumentwicklung z. B. Schaper, 2012). Am Ende des Prozesses soll neben dem neuen/überarbeiteten Modulplan bzw. Regelstudienplan möglichst auch ein überarbeitetes Modulhandbuch stehen. Die Überarbeitung der weiteren Dokumente zum Studiengang (Studien- und Prüfungsordnung usw.) ist ebenso wie die konkrete Planung einzelner Lehrveranstaltungen nicht mehr Teil der CurrWe. In einem abschließenden Treffen wird der gemeinsame Prozess evaluiert und ggf. werden weitere gemeinsame Aktivitäten der kontinuierlichen Studiengangsentwicklung vereinbart, einschließlich eines möglichen hochschuldidaktischen „follow-up“ (Wildt & Wildt, 2017, S. 343). Einige Zeit nach Abschluss der CurrWe findet zudem ein Gespräch mit der Studiengangsleitung statt, um rückblickend den Prozess und seine Ergebnisse noch einmal einzuschätzen und Verbesserungsmöglichkeiten für zukünftige Curriculumwerkstätten mit anderen Studiengängen abzuleiten.

Als Pilotprojekte konnten zwei Studiengänge des Fachbereichs SGM gewonnen werden.<sup>4</sup> Eine erste CurrWe, bestehend aus drei im Schnitt dreistündigen Workshops mit anschließenden Arbeitsphasen im Fachbereich und einem Abschlusstreffen, wurde 2018/19 mit Lehrenden und Studierenden des Bachelorstudiengangs *Gebärdensprachdolmetschen* durchgeführt. Bearbeitet wurden in Vorbereitung auf die Reakkreditierung des Studiengangs ausgewählte Module, bei denen nach studentischer Rückmeldung sowie nach Einschätzung von Lehrenden ein Überarbeitungsbedarf bestand. Zudem wurde das Kompetenzprofil des Studiengangs diskutiert und reformuliert.

Mit der Durchführung einer zweiten CurrWe mit den Lehrenden des Bachelorstudiengangs *Internationale Fachkommunikation und Übersetzen* wurde im Frühjahr 2019 begonnen. Hier geht es unabhängig von Reakkreditierungsfragen um eine mögliche Neuausrichtung des Studiengangs in Hinblick auf veränderte Kompetenzen der zukünftigen Absolvent:innen für neue Berufsfelder. Außerdem soll die Ein-

4 Interesse an einer CurrWe hatten im Jahr 2018 auch zwei weitere Studiengänge aus den sozial- und humanwissenschaftlichen Fachbereichen. Die Kollegien haben sich jedoch schließlich für andere Vorgehensweisen entschieden; im Fachbereich SGM wurde sogar eine eigene Stelle für einen umfassenden Prozess der kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung eingerichtet, die mit dem ZHH kooperiert. – Anteile des Formats wurden auch in die Entwicklung des neuen interdisziplinären Bachelorstudiengangs Mensch-Technik-Interaktion, an dem die Fachbereiche AHW, IWID und SGM beteiligt sind, eingebracht.

richtung eines neuen konsekutiven Masterstudiengangs geprüft werden. In bisher sieben jeweils etwa zweistündigen Workshops (Stand Dezember 2019) wurden individuelle und geteilte Perspektiven auf den Studiengang sowie mögliche Berufsfelder und Anforderungen an zukünftige Absolvent:innen eruiert und es wurde ein neues, aktuell noch vorläufiges Kompetenzprofil für den neuen Studiengang erarbeitet. Geplant ist der Abschluss des grundlegenden Entwicklungsprozesses im Sommer 2020.

Als Zwischenfazit zu den CurrWe-Pilotprojekten lässt sich festhalten, dass die formale Rahmung und methodische Strukturierung des Arbeits- und Austauschprozesses durch das ZHH von den beteiligten Lehrenden (und Studierenden) positiv gesehen werden. Auf diese Weise wird in den Workshops eine Konzentration auf die inhaltliche Diskussion möglich und der Prozess insgesamt zusammengehalten. Die befragten Teilnehmenden der ersten CurrWe haben in der Abschlussevaluation angegeben, dass jene „konstruktiv zur Weiterentwicklung des Studiengangs beigetragen“ habe und dass sie „anderen Studiengängen die Durchführung einer Curriculumwerkstatt empfehlen“ würden (jeweils sechs von sechs Befragten).

Auch die gefühlte höhere Verbindlichkeit durch gemeinsam vereinbarte Termine und selbst gestellte Aufgaben wird von Teilnehmenden in Gesprächen als positiver Aspekt genannt. Die für den Prozess wichtige Fortsetzung der Diskussion im Kollegium – miteinander und auch mit Lehrenden des Studiengangs, die nicht an der CurrWe teilnehmen – und die Bearbeitung vereinbarter Aufgaben zwischen den Workshopterminen sind dennoch keine Selbstläufer. Die zeitlichen Ressourcen der Lehrenden sind begrenzt, das Engagement der Einzelnen fällt unterschiedlich aus. Wichtig im Prozess sind daher die regelmäßige Dokumentation von Arbeitsständen und (Zwischen-)Ergebnissen und eine Rückmeldung an alle Beteiligten. Zudem ist es wichtig, auch kleine Entwicklungsschritte zu benennen und wertzuschätzen.

### **3.2 Über Lehre sprechen: Lehrendenkonferenzen**

Eine *Lehrendenkonferenz* ist im Vergleich zur CurrWe ein kleines und offeneres Format zur Ermöglichung und Begleitung des kollegialen Austausches von Lehrenden über eigene und gemeinsame Lehre. In gewisser Weise handelt es sich bei ihr um eine Fortsetzung der Moderation von Kollegiumssitzungen, wobei der inhaltliche Gestaltungsraum für das ZHH größer ausfällt. Eine Lehrendenkonferenz bietet sich, wie oben bereits gesagt, für Lehrende eines Studiengangs an, in dem keine Reakkreditierung ansteht. Das Format soll die Kollegien dabei unterstützen, einen regelmäßigen Austausch über die aktuelle Lehr- und Studienrealität zu etablieren. Die Themen, die in einer Lehrendenkonferenz behandelt werden, werden für das erste Treffen von der Studiengangsleitung vorgeschlagen, später von den beteiligten Lehrenden gemeinsam vereinbart. Besprochen werden z. B. die Lehr-Lern-Ziele der Lehrveranstaltungen des laufenden bzw. kommenden Semesters, der fachliche Zusammenhang des Curriculums und die jeweilige Verortung der Lehrveranstaltungen, mögliche inhaltliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und der Umgang mit diesen, die Passung verschiedener Prüfungsformate usw. Aber auch Er-

fahrungen mit dem Lernverhalten von Studierenden und darauf antwortende didaktische Veränderungen von Lehrveranstaltungen werden behandelt.

Das ZHH übernimmt, wie bei der CurrWe, eine moderierende und prozessbegleitende Rolle, gibt aber auch didaktische Inputs und Impulse. Es bereitet die Sitzungen zusammen mit der Studiengangsleitung vor und beteiligt sich an der Dokumentation. Die Einbeziehung der studentischen Perspektive auf die Lehrveranstaltungen und Module sowie auf Prüfungen und die Studienbedingungen allgemein ist gewünscht. Hierfür werden vorhandene Daten aus der Lehrveranstaltungsevaluation, aus dem Studienqualitätsmonitor usw. herangezogen oder die Studierenden im Zusammenhang der Lehrendenkonferenz durch das ZHH befragt. Es können auch Studierende an einzelnen Sitzungen teilnehmen. In erster Linie aber soll die Lehrendenkonferenz ein Forum für Lehrende sein.

Das Format Lehrendenkonferenz wird als solches vom ZHH seit 2018 angeboten und bisher, wie die CurrWe, vor allem von Lehrenden des Fachbereichs SGM in Anspruch genommen. Durchgeführt wurden mehrere Treffen mit den Lehrenden des Masterstudiengangs *Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung* (ab 2018) sowie eine erste Lehrendenkonferenz mit dem interdisziplinären Bachelorstudiengang *Mensch-Technik-Interaktion* (2019). Fortsetzungen sind in beiden Fällen geplant. Für 2020 liegen weitere Anfragen von Studiengängen vor.

Die Rückmeldungen der beteiligten Lehrenden sind positiv. In kurzen Feedbackgesprächen am Ende von Lehrendenkonferenzen wurde neben konkreten Ergebnissen, z. B. bei der Abstimmung von Inhalten und Prüfungsformaten, insbesondere die Wichtigkeit des Sich-Zeit-Nehmens für den kollegialen Austausch hervorgehoben. Einmal in Ruhe miteinander ins Gespräch zu kommen, das allein stelle bereits einen Gewinn für die (eigene) Lehre dar (vgl. auch dieser Band, Merkt, Kanter & Eisenächer). Die Themensetzungen für eine Lehrendenkonferenz sollten daher eher kurzgehalten werden und die Treffen sich möglichst deutlich von den oft sehr organisatorisch ausgerichteten Fachgruppen-/Kollegiumssitzungen unterscheiden. Dass das Format als hilfreich und positiv erlebt wird, zeigt sich auch daran, dass Lehrende, die teilgenommen haben, die Durchführung von Lehrendenkonferenzen mit dem ZHH auch in anderen Studiengängen, in denen sie lehren, initiiert haben.

## 4 Beitrag zur Qualitätsentwicklung an der Hochschule

Das ZHH als Einrichtung der Hochschuldidaktik ist – in den Begriffen der Forschung zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik (Hodapp & Nittel, 2018; Stolz & Bücker, 2018) – in der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre zwar Akteur, dem ein „Mandat“ zur Verbesserung der Lehr- und Studienqualität übertragen wurde. Es verfügt jedoch nicht über eine „Lizenz“ (Stolz & Bücker, 2018, S. 113) zur Durchsetzung von Instrumenten und Maßnahmen in der Hochschule.

Dennoch oder vielleicht deswegen: Auch wenn bisher nur wenige Pilot-Curriculumwerkstätten und Lehrendenkonferenzen durchgeführt wurden, haben diese (und

die anderen) Angebote des ZHH zur Beratung und Unterstützung von Lehrenden einen erkennbaren Beitrag zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der Hochschule und zum Aufbau einer gemeinsam getragenen Qualitätskultur geleistet. Es wurden Austausch- und Diskussionsräume in den Studiengängen/Fachbereichen initiiert und kontinuierliche Entwicklungsprozesse angestoßen, beraten und begleitet. Als Ergebnis ist neben den konkreten Veränderungen in Curricula, die mit didaktischer Beratung und Begleitung entstanden sind, insbesondere ein verändertes Bewusstsein für den Gewinn durch eine strukturierte und kontinuierliche Studiengangsentwicklung zu nennen. Die Nachfrage nach Expertise zum Thema ist gestiegen, ebenso die Bereitschaft von Lehrenden, sich bei der Curriculumentwicklung und dem Austausch über Lehre *auf Hochschuldidaktik einzulassen*. Die bisherigen Nutzer:innen der Formate zeigen ihre Wertschätzung und Zufriedenheit auch dadurch, dass sie ihre Erfahrungen in der Hochschule teilen und als Fürsprecher:innen in anderen Studiengängen, an denen sie beteiligt sind, auftreten. Auch die Hochschulleitung hat inzwischen mindestens einem Studiengang die Durchführung einer CurrWe empfohlen.

Das ZHH hat sich mit seinen verschiedenen Angeboten zur Studiengangsentwicklung über die QPL-Jahre Anerkennung in der Hochschule erarbeitet und ist über diese Angebote hinaus zu einem akzeptierten Akteur im Feld der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium geworden. So wurde es z. B. bei der Entwicklung des neuen Prozessmodells zur Studiengangsentwicklung der Hochschule von der verantwortlichen Professorin aktiv einbezogen. Das ZHH ist im Prozessmodell als ein Beteiligter u. a. in der – neu in das Modell aufgenommen – Entwicklungsphase des Konzepts genannt. Auch war eine Beteiligung des ZHH an der 2019 im Auftrag des Senats gebildeten Arbeitsgruppe zur Erarbeitung eines Vorschlags für ein (akkreditierungsfähiges) Qualitätsentwicklungssystem (s. dieser Band, Brekenkamp et al.) selbstverständlich.

Die Zusammenarbeit mit dem neu aufgestellten *Servicebereich für Qualitätsmanagement* ist ebenso selbstverständlich. Fragen der systematischen Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre und des sinnvollen Zusammenspiels von Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik werden regelmäßig diskutiert. Formate wie die Curriculumwerkstatt und regelmäßige Lehrendenkonferenzen bieten sich für eine Aufnahme in den Instrumentenkoffer des Qualitätsentwicklungssystems an.

Die Zukunft der bisher nur projektförmigen Beratungs- und Unterstützungsangebote für Lehrende zur Studiengangsentwicklung nach dem Ende der QPL-Laufzeit ist noch offen. Angesichts der insgesamt positiven Resonanz in der Hochschule auf die vom ZHH in diesem Feld angestoßenen Veränderungen und den gemeinsam gegangenen Weg, ist eine weitere strukturelle Verankerung hochschuldidaktisch motivierter, partizipativer und kommunikativer Formate und Aktivitäten jedoch wahrscheinlich.

## Literatur

- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinker, T. & Tresp, P. (Hrsg.). (2012). *Einführung in die Studiengangentwicklung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 122). Bielefeld: Bertelsmann.
- Haacke, S. & Frank, A. (2012). Den Shift from Teaching to Learning selbst vollziehen! Gedanken zur Selbstverortung einer neuen Kaste an den Hochschulen. In T. Brinker & P. Tresp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 122) (S. 225–237). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hansmeier, E., Cammann, F. & Neroznikova, K. (2016). Kompetenzorientierte Curriculumentwicklung am Beispiel des Ansatzes der Curriculum Werkstatt der Fachhochschule Köln. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 171–185). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Harth, T., Hombach, K., Krämer, J. & Pernhorst, C. (2017). Kompetenzorientierung mit Curriculum-Werkstätten. Studiengangentwicklung zwischen Rezeptologie und Haltung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (J 2.21). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Hodapp, B. & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Thema 134) (S. 59–95). Bielefeld: wbv Media.
- Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 119–132). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jenert, T., Barnat, M., Salden, P. & Dilger, B. (2016). Struktur, Prozess oder Didaktik als Ausgangspunkt? – Ein integratives Modell der Curriculumentwicklung an Hochschulen. In M. Schmohr, K. Müller & J. Philipp (Hrsg.), *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 132) (S. 149–163). Bielefeld: wbv Media.
- Markatsch, B. (2015). Qualitätssicherung kompetenzorientierter Lehre. Umstrukturierung der Lehrveranstaltungsevaluation der Hochschule Magdeburg-Stendal. In Verbundprojekt "Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre" (HET LSA) (Hrsg.), *Damit das Studium für alle passt. Konzepte und Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt* (S. 132–135). Magdeburg.

- Merkt, M. (2010). Umstellung von Studiengängen im Bologna-Prozess. Teil 2: Grundlagen und Vorstellung eines Rahmenmodells. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (J 2.15). Berlin: Raabe.
- Niethammer, C., Koglin-Hess, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 27–40.
- Pohlenz, P., Harris-Huemmert, S. & Mitterauer, L. (Hrsg.). (2017). *Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?* (Qualität – Evaluation – Akkreditierung 11). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag Webler.
- Salden, P. (2013). Der "Third Space" als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. *die hochschullehre*, 15/2013. Verfügbar unter [http://www.hochschullehre.org/?dl\\_id=38](http://www.hochschullehre.org/?dl_id=38) (abgerufen 19.12.2019).
- Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133–149). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Ausgearbeitet für die HRK unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) (abgerufen 19.12.2020).
- Stolz, K. & Bücker, D. (2018). Hochschuldidaktische Professionalität – Ausgewählte Facetten und Implikationen für die Praxis. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Thema 134) (97–127). Bielefeld: wbv Media.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2017). Curriculumwerkstätten als Formate partizipativer Studiengangentwicklung. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 337–357). Wiesbaden: Springer.
- Wilhelm, E. & Forrer Kasteel, Esther (2014). Forschungsbasierte und kooperative Studiengangsentwicklung im Fach Soziale Arbeit – ein Beitrag zur Hochschulentwicklung. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 125) (S. 257–278). Bielefeld: wbv.

## **Autorin und Autor**

**Matthias Kraut**, Erwachsenenpädagoge und Soziologe M.A., seit 2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am ZHH aktiv in den Themenbereichen Mentoring-Programm, Tutor:innen-Qualifizierung, studentische Peer-Schreibberatung und Studiengangsentwicklung, forscht seit 2019 im BMBF-Projekt HoDaPro zur hochschuldidaktischen Professionalisierung

**Christa Wetzel**, Historikerin M. A., seit 2012 im ZHH als wissenschaftliche Mitarbeiterin aktiv in den Themenbereichen Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung, Studiengangsentwicklung, Mentoring-Programm und projektinterne Zusammenarbeit

# Praxisprojekte zur Studiengangs- und Curriculumentwicklung

KATJA EISENÄCHER, NICOLE FRANKE, LEONORE FRANZ, MICHAEL A. HERZOG & KLAUS MAGARIN

## Abstract

Im Beitrag werden konkrete Praxisprojekte der Studiengangsentwicklung vorgestellt, die während des QPL-Projekts an der Hochschule Magdeburg-Stendal entstanden sind. In mehreren Teilprojekten wurden Impulse gesetzt und konkrete Instrumente entwickelt, erprobt und zum Teil dauerhaft implementiert. Im Beitrag werden drei Beispiele vorgestellt: 1) die Verankerung von diversitätssensiblen Flexibilisierungen in Studien- und Prüfungsordnungen sowie die hochschulweite Vereinheitlichung und Erleichterung des Zugangs zu diesen (KomPass), 2) die Diskussion und Erforschung von Studienzeitenmodellen für Studierende im Zusammenhang mit Überlegungen zu einer Einführung von Blockmodulen am Fachbereich Wirtschaft und 3) die Konzeption und Implementation eines englischsprachigen Internationalen Semesters für BWL-Studierende, ebenfalls am Fachbereich Wirtschaft.

**Schlagworte:** Studiengangsentwicklung, Kompetenzorientierung, Diversität, Internationalisierung, Blockmodule

## Gliederung

1	Einleitung – Praxisbeispiele zur Studiengangsentwicklung im Projekt Qualität <sup>2</sup> .....	147
2	Der Pass zur Kompensation besonderer Belastungen Studierender als Diversitätsmaßnahme in Studium und Lehre .....	148
3	Blockmodule im Fachbereich Wirtschaft .....	152
4	Das Internationale Semester im Studiengang BWL Direkt am Fachbereich Wirtschaft .....	158

## 1 Einleitung – Praxisbeispiele zur Studiengangsentwicklung im Projekt Qualität<sup>2</sup>

Anschließend an den vorausgegangenen Beitrag (dieser Band, Wetzel & Kraut) werden im Folgenden drei Praxisbeispiele vorgestellt, die durch das QPL-Projekt hochschulweit bzw. fachbereichsspezifisch durchgeführt worden sind. Das erste Beispiel,

dem ZHH zugeordnet, beschreibt die Verankerung von diversitätssensiblen Flexibilisierungen in Studien- und Prüfungsordnungen, die hochschulweite Vereinheitlichung sowie die Erleichterung des Zugangs zu diesen Möglichkeiten (Kap. 2). Die anderen beiden Projekte sind im Fachbereich Wirtschaft angesiedelt. Es wird zunächst die Erforschung von Studienzeitmodellen für Studierende im Zusammenhang mit Überlegungen zu einer Einführung von Blockmodulen dargestellt (Kap. 3). Anschließend werden die Konzeption und Implementation eines englischsprachigen Internationalen Semesters für BWL-Studierende vorgestellt (Kap. 4).

## 2 Der Pass zur Kompensation besonderer Belastungen Studierender als Diversitätsmaßnahme in Studium und Lehre

### 2.1 Ausgangslage und Entwicklung des KomPass

Der KomPass<sup>1</sup> ist eine Einzelmaßnahme des Diversity Managements unserer Hochschule, die das Sichtbarmachen von Vielfalt und die Flexibilisierung des Studiums für Studierende in besonderen Lebenslagen zum Ziel hat. Diversity Management an Hochschulen hat nach Perko (2016) den Aufbau von gerechtigkeitsfördernden Strukturen zum Ziel und soll benachteiligten Studierenden Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten eröffnen, um den Zugang zur Hochschulbildung und die Förderung der Potenziale und Talente *aller* Studierenden zu ermöglichen. In Abgrenzung zu betriebswirtschaftlichen Ansätzen von Diversity Management geht es um Fairness und Nichtdiskriminierung als Prinzipien der Organisation. Eine Gemeinsamkeit der hier betrachteten Studierenden mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen ist, belegt durch verschiedene Studien und Erhebungen, dass die Studienstrukturen in grundständigen Studiengängen häufig nur schwer mit den vorliegenden Lebensumständen vereinbar sind und hier eher Studienunterbrechungen, -verzögerungen oder gar Studienabbruch als Folgen der besonderen Herausforderungen auftreten (z. B. Buß, 2019; Middendorff, Apolinarski, Poskowky, Kandulla & Netz, 2013; Müller, Husemann & Buß, 2015).

Datenmaterial zu Studierenden in besonderen Lebenslagen an der eigenen Hochschule sowie die Kenntnis der individuellen Herausforderungen dieser Zielgruppen und somit den Handlungsbedarfen der Institution müssen sich Hochschulen aktiv erarbeiten. Eine generelle Erfassung gibt es datenschutzbedingt nicht. Im Rahmen des *audits familiengerechte hochschule* wurden seit 2010 systematisch die Studienbedingungen zunächst für Studierende mit Kind und Pflegeaufgaben in den Fokus genommen. Die Bedarfe wurden durch Dokumentenanalysen (z. B. Studien- und Prüfungsordnungen) und mittels Diskussionen mit betroffenen Studierenden

<sup>1</sup> KomPass ist eine Wortschöpfung, die sich auf einen *Pass* bezieht, durch den Studierende bestimmter Zielgruppen Kompensationen und Flexibilisierungen im Studium erhalten können. – Dieses Kapitel basiert auf dem Artikel von Merkt, Franke und Knepper (2018); dort werden auch die Herausforderungen der Implementierung des KomPass als Diversitymaßnahme genauer beschrieben.

und ihren Lehrenden erhoben. Deutlich wurde, dass Schwierigkeiten von Studierenden mit Familienaufgaben immer dann von Lehrenden begegnet werden konnte, wenn sie bekannt und sichtbar waren. Studierende, die ihre Anliegen nicht formulieren (konnten), profitierten demnach nicht von den Flexibilisierungsmöglichkeiten. Ebenfalls wurde deutlich, dass Lehrende, die häufiger mit Vereinbarkeitsfragen konfrontiert waren, über ein Repertoire an Lösungen und Handlungsoptionen in Studium und Lehre verfügten. Diese – teils formellen, teils informellen – Lösungen waren jedoch nirgends einsehbar oder gar festgeschrieben. Somit bestand für betroffene Studierende stets die Herausforderung, sich diese anerkannten oder informellen Regelungen zu erschließen, den korrekten Weg des Zugangs dazu zu erarbeiten und sich selbst als anspruchsberechtigte Person erkennbar zu machen. Diese vielfältigen Barrieren sind in herausfordernden Lebenssituationen jedoch nicht von allen gleichermaßen zu meistern. Mit der Entwicklung des KomPass konnten deutliche Erleichterungen für den Zugang zu Kompensationen und Flexibilisierungen für die Zielgruppe geschaffen werden. Im ersten Schritt wurde die Sichtbarkeit der besonderen Lebens- und Studiensituation durch die Einführung einer zentralen Nachweismöglichkeit geschaffen. Auf freiwilliger Basis legen Studierende mit Familienaufgaben beim Immatrikulations- und Prüfungsamt ihre Nachweise vor und erhalten als Ausweis den KomPass mit Bewilligungsbescheid. Hierdurch wird gegenüber Lehrenden eine vereinfachte und bereits formal geprüfte Darlegung der Lebensumstände und Flexibilisierungserfordernisse möglich.

Da nicht nur Studierende mit Familienaufgaben Anpassungen in ihrem Studienalltag benötigen, wurde zu diesem Zeitpunkt bereits entschieden, die Ausweitung auf weitere von Benachteiligung betroffene oder bedrohte Zielgruppen vorzunehmen. Studierende mit Kind/ern unter 18 Jahren, Studierende mit Pflegeaufgaben, Schwangere, schwer und/oder chronisch Erkrankte sowie Studierende mit Behinderungen wurden als KomPass-Berechtigte festgelegt. Der konkrete Anspruchsgrund bleibt aus Daten- und Diskriminierungsschutzgründen für Lehrende mithilfe des KomPass unkenntlich. Diese besonderen Lebensumstände sind fix und lassen sich nicht für ein Studium anpassen, verändern oder ablegen. Sie gehören in Anlehnung an die *4 Layers of Diversity* zu den nah an den Persönlichkeitskern geknüpften, schwer bis unveränderlichen Diversitätsmerkmalen (Boomers & Nitschke, 2012, S.6). Das Modell der *4 Layers of Diversity* kategorisiert persönliche, soziale und organisationale Merkmale von Menschen und Gruppen, die je nach Kontext zu Gemeinsamkeiten, Unterschieden oder auch Diskriminierungskategorien werden können. Zum Teil sind diese Merkmale gesetzlich durch Benachteiligungsverbote geschützt und erfordern somit von Hochschulen Maßnahmen zum Abbau entsprechender Barrieren.

Der KomPass ist eine solche Maßnahme. Er bringt Studierenden und Lehrenden mehr Sicherheit (festes Verfahren und klare Anlaufstelle), mehr Transparenz (Nachweise und Kriterien) sowie höheren Schutz vor Diskriminierung und Willkür (persönliche Situation muss nicht vor jeder Lehrperson offenbart werden). Der KomPass ist somit ein wichtiger Baustein für Gleichberechtigung und Inklusion.

## 2.2 Studierbarkeit gestalten: KomPass-Ordnung und individuelles Teilzeitstudium

Die Sichtbarkeit Studierender in besonderen Lebenssituationen allein führt jedoch nicht zu passenden Lösungen. Um diese zu finden, wurden zunächst in der eigenen Hochschule vorhandene Lösungen gesammelt, die sich von Fachbereich zu Fachbereich durchaus unterscheiden. Durch Diskussionen mit betroffenen Studierenden, Lehrkräften an der eigenen Hochschule und Kolleg:innen anderer Hochschulen wurden weitere Erfordernisse und Lösungen zusammengetragen. Diese Good-Practice-Beispiele und Anregungen wurden dann in der hochschulweit gültigen *Ordnung zur Kompensation besonderer Belastungen Studierender* (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2013a) zusammengefasst, die in den Gremien diskutiert und vom Senat verabschiedet wurde. Diese ergänzt nun alle gültigen Studien- und Prüfungsordnungen und zeigt somit Optionen der flexiblen Gestaltung des Studiums für alle Studiengänge auf. Dabei behalten die Fachvertreter:innen die Freiheit, zu entscheiden, welche Lösung im eigenen Fachbereich und Curriculum realistisch und anwendbar ist. Einen Rechtsanspruch auf eine spezifische Lösung gibt es nicht.

Neben der Entwicklung der Ordnung zeigten die Diskussionen auch den Bedarf eines flexiblen Teilzeitstudiums auf. Eine Teilzeitlösung wurde von Studierenden oftmals bereits durch die eigene Entscheidung, weniger Vorlesungen zu besuchen und weniger Prüfungen abzulegen, realisiert. Jedoch war ein offizielles Teilzeitstudium bis 2013 nur in weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen vorgesehen. Ein offizielles Teilzeitstudium hat aber Vorteile bezogen auf eine Verlängerung der Regelstudienzeit, eine Vermeidung von Langzeitstudiengebühren und auf mögliche finanzielle Leistungsansprüche, wenn kein BAföG-Bezug möglich ist. Daher wurde parallel zur KomPass-Entwicklung ein optionales und variables Teilzeitstudium flächendeckend für alle Studiengänge der Hochschule eingeführt und in der *Rahmenordnung für ein individuelles Teilzeitstudium* verankert (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2013b). Kombiniert mit einer individuellen Studienverlaufsberatung kann die Entscheidung zum Teilzeitstudium semesterweise neu fallen und somit eine Antwort auf dauerhafte oder vorübergehende Flexibilisierungsbedarfe im Studium sein.

Beide Lösungen – der KomPass und das Teilzeitstudium – bieten die Möglichkeit zur Gestaltung des Studiums und zur diversitätssensiblen Weiterentwicklung eines Studiengangs. Gerahmt von formalen Grundlagen entstehen Handlungsoptionen für die Verantwortlichen der Studiengänge sowie für die Studierenden, ohne jedoch den grundsätzlichen Aufbau des Studiengangs infrage zu stellen. Wesentlich für den Erfolg der Maßnahmen sind dabei die Rolle der beratenden Instanzen sowie Aufklärung und Informationsmanagement innerhalb der Organisation bis hin zu Lehrbeauftragten und Gastdozent:innen.

## 2.3 Organisations- und Qualitätsentwicklung Bottom-up

Trotz mangelnder Datenlage zur Situation an der eigenen Hochschule konnte durch die Beteiligung Betroffener ein Prozess der Lösungsfindung und organisationalen Verankerung Bottom-up in Gang gesetzt werden. Dies war insbesondere deshalb

möglich, da Fachbereiche zum Teil die Häufung von Anfragen Studierender mit Kind bereits wahrgenommen hatten und Hilfen zum Umgang damit genauso begrüßten wie die Studierenden selbst. Kombiniert mit den Erkenntnissen der Beratungsinstanzen, wie z. B. der Studienberatung, und aus Studien war der Schritt zur Umsetzung möglich. Doch wie können diese Erkenntnisse zur Erhöhung der Qualität in Studium und Lehre und zur Weiterentwicklung eines Studiengangs beitragen?

Herausforderungen von Studierenden in besonderen Lebenslagen an einer Hochschule sind auch ein Gradmesser für den erreichten Stand der Inklusion und der vorherrschenden Kultur. Das Sichtbarwerden von Anpassungsbedarfen durch Kompass-Anträge ermöglicht Rückschlüsse auf strukturelle Barrieren und Weiterentwicklungsbedarfe. Dies sollten Studiengänge im Sinne der Qualitätsentwicklung zum Anlass nehmen, die eigene Studienstruktur sowie die Lehr- und Lern-Szenarien auf bestehende Stärken sowie Barrieren und Verbesserungspotenziale zu überprüfen. Auditierungs-, Reakkreditierungs- oder andere strategische Ziele können hier Orientierung bieten, um strukturiert den eigenen Stand zu überprüfen und passgenaue Schritte zu entwickeln. Erkenntnisse der Beratungsinstanzen sollten berücksichtigt und als Indikator für Handlungsbedarfe einbezogen werden. Die Beteiligung der Studierenden und eine offene, gemeinsame Diskussion können die Erkenntnisse und das Verständnis für alle Seiten befördern und so einen Beitrag zur Entwicklung von Haltung und gelebter Kultur der Hochschule leisten. Qualitätsentwicklung – auch in Studium und Lehre – ist somit ein wiederkehrender Prozess der Selbstanalyse und wächst von innen. Durch ein Qualitätsmanagement (QM), das diese Erhebungs- und Partizipationsprozesse berücksichtigt, kann ein Ineinandergreifen von Bottom-up- (Studierende, Lehrende, Beratende) und Top-down-Strategien (Leitbild, Leitlinien, Ziele und Strategien) wertvolle Entwicklungschancen aufzeigen und den Weg zu diversitätssensibler Lehre und einer inklusiven Hochschule bedarfsgerecht und realistisch gestalten.

#### **2.4 Fazit und Ausblick: Verzahnung von Diversity Management, Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement**

Für die Entwicklung einer diversitätssensiblen Lehr-Lern-Kultur und einer inklusiven Hochschule müssen geeignete Maßnahmen zur Erreichung von Zielen und zur Unterstützung der fokussierten Zielgruppen entwickelt werden. Partizipation ist dabei ein Schlüsselement, wodurch sowohl die Hochschule als auch die angesprochenen Studierenden zum Empowerment befähigt werden. Diversität als Stärke anzusehen und die eigenen Werte sowie die Organisationskultur in diese Richtung zu entwickeln, bedeutet viel strategische und vernetzte Arbeit. Das QM und auch die Hochschuldidaktik sollten das Wissen der Betroffenen als Expert:innen in eigener Sache sowie der Beratungsinstanzen als institutionelles Wissen anerkennen und es standardisiert in das eigene Handeln einfließen lassen, insbesondere bei der (Weiter-)Entwicklung von Curricula und außercurricularen Angeboten. Die Hochschuldidaktik kann zudem durch die Schulung von Diversity-Kompetenz bei Lehrenden in eigenen hochschuldidaktischen Angeboten und Beratungen einen Beitrag zur Entwicklung einer diversitätssensiblen Haltung und Kultur leisten. Durch Qualifi-

zierung und Professionalisierung ihrer Beratungseinrichtungen kann eine Hochschule das existierende informelle Wissen erst heben und durch die standardisierte Einbindung von Beratungsinstanzen in QM- und Studiengangsentwicklungsprozesse sinnvoll nutzbar machen. Hier liegt eine bisher noch zu wenig genutzte Chance!

## 3 Blockmodule im Fachbereich Wirtschaft

### 3.1 Ausgangssituation

Empirischen Befunden zufolge erwerben Absolvent:innen oft nicht die sogenannten Kompetenzanforderungen des 21. Jahrhunderts wie *digital-age literacy*, *inventive thinking*, *effective communication* und *high productivity*. Akademische Bildungsstätten werden demnach ihren eigenen Bildungszielen nicht umfänglich gerecht. Häufig stagniert der Kompetenz- und Wissenszuwachs der Studierenden und vertiefte Lernprozesse werden nicht angestoßen (Meyer, Imhof, Coyle & Banerjee, 2018).

Andere Quellen sprechen von Future Skills; hier werden drei Kategorien unterschieden: a) Technologische Fähigkeiten wie z. B. komplexe Datenanalyse, b) digitale Grundfähigkeiten wie z. B. digitale Interaktion, agiles Arbeiten, digitales Lernen sowie c) klassische Fähigkeiten wie z. B. Problemlösungsfähigkeit, unternehmerisches Handeln (Stifterverband, 2019).

Die herkömmliche Organisation der Hochschullehre stößt häufig an Grenzen, wenn es gilt, ausgewählte Themengebiete komplex gemeinsam mit den Studierenden zu erarbeiten. Solch vertieftes Lernen wird z. B. durch die unmittelbare Verknüpfung von Theorie und praktischer Anwendung erreicht. Dabei sollen Lösungen komplexer Fragen bzw. Problemstellungen erarbeitet werden, was ein tieferes Verständnis von Sachverhalten und Zusammenhängen fördert.

Als ein Instrument, solcherart vertieftes Lernen (*Deeper Learning*, Pellegrino & Hilton, 2012) auf organisatorischer Ebene zu unterstützen, steht die Blocklehre als didaktisch-organisatorisches Mittel an erster Stelle. Unter Blockung wird allgemein die (alleinige) Konzentration auf ein Themengebiet bzw. Modul über mehrere Wochen verstanden. Hierbei sind diverse Modelle möglich. In Tabelle 1 sind beispielhaft drei im Teilprojekt am Fachbereich behandelte Modelle angeführt.

Mit der Überarbeitung und Reakkreditierung des Studienganges BWL Direkt wurden an der Hochschule Magdeburg-Stendal bereits im Jahr 2014 Planungen für eine Studienorganisation erarbeitet, die mit gleich großen Modulen, freien Gestaltungsmöglichkeiten und umfangreichen Spezialisierungsangeboten auf den Umstieg zur Blocklehre orientierte. Wesentliche Neuerungen des reformierten Curriculums sind ein höherer Praxisanteil, ein verpflichtendes, mit Reflexionen verbundenes Auslandspraktikum in der Mitte des Studiums statt am Ende sowie ein breites und flexibles Angebot an Wahlmodulen in der Spezialisierung. Die Modulgröße wurde auf 5 ECTS vereinheitlicht, die Lehrlast im Sommersemester verringert, um die Umstellung auf Blocklehre mit austauschbaren Modulen und Experimentierraum im Sommer zu fördern.

**Tabelle 1:** Übersicht der Zeitmodelle für die Blocklehre

Modell	A	B	C <sup>2</sup>
<b>Zeitlicher Umfang</b>	3 Wochen pro Modul bzw. 6 Wochen für 2 kombinierte Module	Je 3 Wochen für 1–2 Module, restliche Module auf übrige Zeit verteilt	Tagesblöcke, Module über Semester verteilt
<b>Parallele Module</b>	1 bzw. 2 kombiniert	1 bzw. nach Blockende 4	1 pro Tag Mehrere pro Woche
<b>Prüfungszeitpunkt</b>	Jeweils am Blockende	1–2 mal am Blockende, Rest am Semesterende	Nur am Semesterende
<b>Prüfungslast</b>	Verteilung von Prüfungslast und Konzentration auf ein Themengebiet ist gegeben	Verteilung von Prüfungslast und Konzentration auf ein Themengebiet ist nur teilweise gegeben; organisatorisch aufwendig <sup>3</sup>	Keine Verteilung der Prüfungslast

Nach Workshops mit Lehrkräften, Studierenden und Verwaltungsmitarbeiter:innen wurden Planungsmodelle erstellt, um die Spezialisierungsmodule des vierten Semesters in Form von Blocklehre anbieten zu können. Eine Umsetzung 2014/15 scheiterte im ersten Anlauf nach Befragung der Verantwortlichen im Fachbereich an unscharfen organisatorischen Hürden und der vermuteten Zurückhaltung der Lehrenden. Der mit der Blocklehre beabsichtigte Kulturwandel bei Studierenden und Lehrenden konnte trotz mehrerer Versuche zunächst nicht erreicht werden. Die in der Literatur und aus anderen Blockprojektberichten positiv berichteten Effekte wurden im ersten Testlauf im Sommersemester 2015 über drei Module nicht gesehen. Die Akzeptanz der Blockangebote schwand im weiteren Testverlauf sowohl bei Studierenden als auch bei den Lehrenden.

### 3.2 Projektbeschreibung und Ergebnisse

Ab Herbst 2016 stellte sich der Fachbereich Wirtschaft im Projekt Qualität<sup>2</sup> erneut die Aufgabe, praktisch und empirisch zu untersuchen, inwiefern Blockmodelle dazu geeignet sind, die Studierfähigkeit ausgewählter Studiengänge bei einer heterogener werdenden Studierendenschaft zu verbessern, die Zufriedenheit der Studierenden zu erhöhen und damit die Attraktivität des Studienangebots durch Profilierung an einem eher kleinen Standort in ländlicher Region zu verbessern. Die in der Zeitlast-Studie von Schulmeister und Metzger (2012) empirisch nachgewiesenen positiven Effekte der Blocklehre und die aus dem Austausch mit der Fachhochschule St. Pölten gewonnenen, vielversprechenden Erkenntnisse (Metzger & Haag, 2013) sollten im Bachelorstudiengang BWL Direkt in einem neuen Design und Experiment implementiert und evaluiert werden.

Um einen Überblick über die Ausgangssituation zu erhalten sowie Vorher-Nachher-Effekte valide zu ermitteln, wurden die Studierenden zuerst über ein On-

2 Dieses Modell wird aktuell in den Studiengängen BWL Dual und BWL Berufsbegleitend verwendet.

3 Die Planung der Blockmodelle stößt auf Terminkonflikte für Lehrende, wenn Blocklehre und klassische 90-Minuten-Takte im für Hochschulen üblichen Umfang von 16 Semesterwochenstunden (SWS) kombiniert werden müssen.

line-Tool nach *Bedürfnissen und Zeit im Studium* quantitativ und qualitativ befragt. Aus den Ergebnissen ist für die weitere Studiengangsentwicklung zu berücksichtigen, dass 35 % der Studierenden einer Erwerbstätigkeit nachgehen; dies vorwiegend nachmittags (meist ab 15 Uhr), mittwochs bereits ab 12 Uhr.<sup>4</sup>

Parallel zu der Online-Befragung wurden 2017 mit Lehrenden im Vorfeld der Planungen Interviews geführt, um ihre Erwartungen an Blocklehre zu ermitteln: erwartete Effekte, Hindernisse, Unterstützungsbedarf und Bereitschaft zur Implementierung von Blocklehre. Die Mehrheit der Lehrenden stand einer Einführung von Blocklehre grundsätzlich weiter offen und positiv gegenüber. Vor- und Nachteile von Blocklehre im Kontext des untersuchten Studiengangs wurden wie folgt zusammengetragen (Auswahl):

#### *Vorteile*

- Zeitnahe, zeitversetzte, entzerrte Prüfungen
- Effizientes, intensiveres Lernen während der Lehrveranstaltungen
- Integriertes Selbststudium, Gruppenarbeit, teilweise kleinere Gruppen
- Zeit für Exkursionen
- Zeitnahes Feedback, bessere Betreuung (auch bei Hausarbeiten)
- Motivationssteigerung (positiver Druck)
- Persönlichere, intensivere Studienatmosphäre
- Hochschuldidaktische Unterstützungsangebote für Lehrende sind vorhanden

#### *Nachteile*

- Aufwendigere Organisation und Planung
- Viele Gruppenräume erforderlich
- Hoher (erstmaliger) Aufwand für Lehrende für die didaktische Umstellung
- Mehr Aufwand für Absprachen (Prüfungen, Hausarbeiten)
- Absprachen zwischen Block und normalen Vorlesungen sind schwierig
- Kürzung des Inputs wird von Studierenden teilweise als nachteilig empfunden
- Prüfungen können nicht geschoben werden (nur bei Krankheit)
- Keine Berücksichtigung von (Neben-)Job und Arbeitszeiten

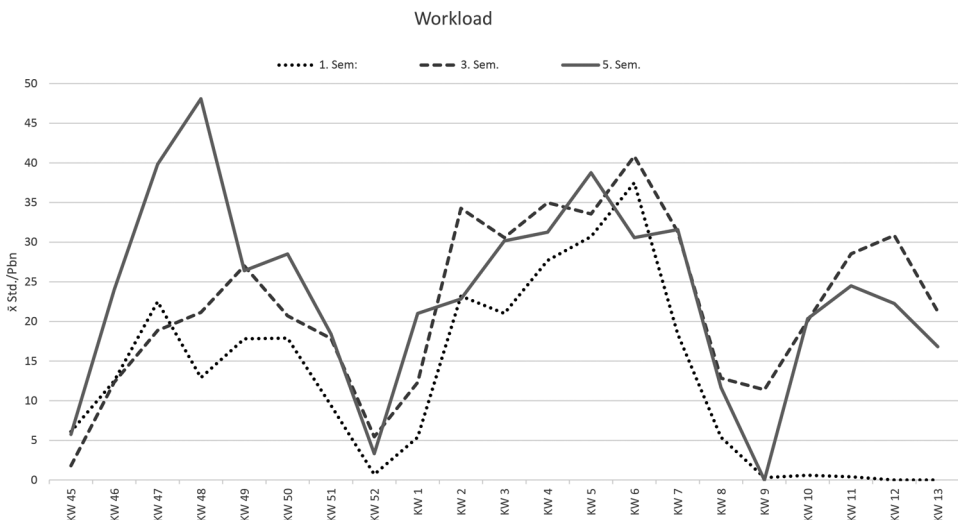
Um von studentischer Seite belastbare Aussagen zum tatsächlichen Workload der Studierenden zu erhalten, wurde im Wintersemester 2017/18 in einer *Zeitlast-Studie* nach Metzger und Schulmeister (2011) das ZeitBudget-Tool eingesetzt, das zuvor bereits mehrfach an anderen Hochschulen genutzt worden war. Ursprüngliches Ziel der Zeitlast-Erhebung war es, Erkenntnisse über die Belastungen der Studierenden nach klassischem Zeitmodell im Vergleich zur Blocklehre zu gewinnen (Vorher-Nachher-Untersuchung). Weiterhin sollten Lastspitzen, Organisationsmängel und andere Hindernisse aufgedeckt und für Interventionen genutzt werden.

---

<sup>4</sup> Der Mittwochnachmittag ist i. d. R. lehrveranstaltungsfrei, um hochschulischer Gremienarbeit ein einheitliches und langfristig planbares Zeitfenster einzuräumen.

Die erste Zeitlast-Erhebung im Studiengang BWL Direkt lief über knapp fünf Monate im Wintersemester 2017/18. In der Auswertung wurden nur die Einträge von Teilnehmer:innen verwendet, die regelmäßig über den gesamten Zeitraum erfolgten. Von insgesamt 29 Teilnehmer:innen wurden daher nur 19 in der Auswertung berücksichtigt, davon sechs im Matrikel 2017, zehn im Matrikel 2016 und drei im Matrikel 2015.

Mit der Zeitlast-Erhebung konnte stundengenau ermittelt werden, wie der studentische Workload über das Semester verteilt ist. Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass der erfasste durchschnittliche Workload im klassischen Semesterablauf eine Schwankungsbreite bis zu 19,5 Stunden aufweist. Überlastspitzen einzelner Proband:innen von bis zu 70 Stunden pro Woche waren sowohl in einem der untersuchten Matrikel im Dezember 2017 (Semesterprojekt in einem der Module) als auch erwartungsgemäß bei allen untersuchten Matrikeln ab Ende Januar 2018 bis zum Ablauf der Prüfungszeit Ende Februar zu verzeichnen (Abb. 2).



**Abbildung 1:** Durchschnittlicher Workload der drei Matrikel im Semesterverlauf pro Kalenderwoche (n = 19)

Der ermittelte Workload wurde mit den Bologna-Vorgaben verglichen, wonach 25–30 Arbeitsstunden je ECTS-Leistungspunkt aufgewendet werden sollen. Bei 30 ECTS je Semester ergibt dies für die Studierenden einen Arbeitsaufwand von 750–900 Stunden als Vergleichsgröße. Die ermittelten Werte liegen weitestgehend unterhalb der Bologna-Vorgaben.

In mehreren, iterativ entwickelten, konkreten Modellplanungen, die tatsächlich vorhandene Kapazitäten, Stundenpläne, Modulpläne und Strukturen simulierten, konnte für die Zeitmodelle A und B kein einziges zufriedenstellendes Simulationsergebnis ermittelt werden. Daher sowie wegen der organisatorisch nicht lösbaren Bedingungen konnte sich der Fachbereich nicht zu einer Umstellung des Direktstudiengangs BWL in die Zeitmodelle A oder B entscheiden (s. dazu auch Punkt 3.3).

Eine Umstellung in das Zeitmodell C wird weiter als Option verfolgt und in einzelnen Modulen damit experimentiert. Eine konsequente Umstellung wurde zunächst so weit aufgeschoben, dass eine weitere Zeitlast-Untersuchung mit dem Ziel der Vorher-Nachher-Betrachtung nicht mehr in der Projektlaufzeit umsetzbar war. Die Fachbereichsleitung hat deshalb eine weitere Zeitlast-Untersuchung für den Studiengang BWL Dual empfohlen.

Diese zweite, im Sommersemester 2019 durchgeführte Zeitlast-Erhebung startete mit 25 Teilnehmenden in drei Matrikeln insgesamt. Leider konnten nur max. vier Studierende für die gesamte Dauer von sechs Monaten zur Eingabe der Daten motiviert werden. Eine Beteiligungsquote von 6,7% der Grundgesamtheit (60 Studierende) lässt keine repräsentative Auswertung zu.

Auf Basis der Erfahrungen und Untersuchungen sollte anhand von *Varianten der Blocklehre* untersucht werden, wie sich Lastspitzen im Workload abbauen lassen und eine gleichmäßigere Verteilung von Lern- und Prüfungslast im Semesterverlauf erreichen lässt. Diverse Modelle wurden in Workshops mit Lehrenden, Studierenden und Verwaltungsmitarbeiter:innen vorgestellt und kontrovers diskutiert.

Das Blockmodell erfordert von den Lehrenden bei einer Kapazität von 16 bzw. 24 SWS in Kombination mit unterschiedlichen Studienzeitmodellen ein hohes Maß an Flexibilität und erzeugt eine volatile Verteilung der Stundenlast. Lehrende können die zeitaufwendige Blocklehre nicht gleichzeitig mit mehreren wochenweisen 90-Minuten-Blöcken kombinieren. Ein 5-ECTS-Modul über drei Wochen bindet 40 Stunden studentischen Workloads pro Woche, davon 23 Präsenzstunden. Lehrende sind mit 23 Präsenzstunden (4 SWS in 3 Wochen = 68 Stunden) und deren unmittelbarer Vor- und Nachbereitung (Korrekturen, Feedback, usw.) für diese Zeit bereits voll ausgelastet. Daneben müssen jedoch Lehrverpflichtungen in anderen Studiengängen und Fachbereichen im Umfang von 12 oder 20 Stunden ruhen, um die Blocklehre zu bewältigen. Auch externe Lehrende und freiberufliche Dozent:innen stehen in der Regel nicht 3-wochenweise zur Verfügung. Solange dafür keine Planungsvoraussetzungen und Kapazitäten bestehen, sind die Zeitmodelle A und B organisatorisch nicht umsetzbar.

Ideal wäre – wie in St. Pölten im Fachbereich Informatik praktiziert (Metzger & Haag, 2013) – eine möglichst vollständige Umsetzung der Blocklehre in allen Studiengängen, an denen alle Lehrenden beteiligt sind, um die Vorteile des Modells nutzen zu können.

Das Zeitmodell C, mit dem langjährige Erfahrungen in den weiterbildenden und dualen Studiengängen bestehen, hat sich in der Simulation als einzig umsetzbares Szenario erwiesen.

Die didaktische Umgestaltung von Lehrveranstaltungen für das Blockmodell, der Verzicht auf überwiegend klassische Frontalvermittlung und die stärker studierendenzentrierte Arbeitsweise erfordern zudem einen umfangreichen Vorbereitungs- und Anpassungsaufwand. Dazu zählt auch ein erhöhter Zeitaufwand zur Unterstützung des Selbststudiums und sehr zeitnahe Feedback während der Blockphasen in den Zeitmodellen A und B. Für die Studierenden ergeben sich in einer

heterogenen Zeitlandschaft Einschränkungen bei der Wahl von Spezialisierungsveranstaltungen (auch aus anderen Studienprogrammen), Probleme bei Abwesenheit und Krankheit sowie die eingeschränkte Vereinbarkeit mit regelmäßiger Erwerbstätigkeit.

Die orientierungsgebenden Beispiele von umgesetzter Blocklehre aus Deutschland und Österreich (Metzger & Haag, 2013; Schulmeister & Metzger, 2012) konnten durchaus mit ausgewiesenen Erfolgen überzeugen. Eine Entscheidung für ein favorisiertes, umzusetzendes Modell für die Studiengänge des Fachbereichs Wirtschaft konnte jedoch bislang nicht gefunden werden.

### 3.3 Hindernisse und offene Fragen

Neben der oben erläuterten fehlenden organisatorischen Passfähigkeit der Zeitmodelle A und B aufgrund der Planungshürde der gemischten Zeitmodelle in verschiedenen Studiengängen wurden eine Reihe weiterer Hindernisse identifiziert.

(1) Die Verwendung unterschiedlicher Planungstools für die Lehre ermöglicht keine ausreichende Transparenz hinsichtlich der Verzahnung Lehrender mit anderen Studiengängen, auch in anderen Fachbereichen (Lehrexport); ein hochschuleinheitlich genutztes Planungstool für die Lehr- und Raumplanung ist Voraussetzung für die Planung heterogener Zeitmodelle.

(2) Die Durchführung einer Zeitlast-Erhebung stößt auf erhebliche rechtlich begründete Hürden, die einen mehrmonatigen Projektvorlauf erfordern. Personalvertretungen können die Erstellung eines Verfahrensverzeichnis, diverse Auflagen zum Datenschutz (schriftliche Information von Professor:innen und Tutor:innen, schriftliches Einverständnis der Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Verpflichtung der Betreuer:innen der Erhebung zum Datenschutz) und besondere technische Anforderungen verlangen (Kauf statt Miete des Erhebungs- und des Auswertungs-Tools sowie Hosting auf hochschuleigenen Servern, Zugriff der Betreuer:innen nur mit hochschuleigenen Geräten und über VPN-Verbindungen, Löschung der Rohdaten nach Abschluss der Erhebung). In unserem Projekt verzögerte die Erfüllung der Auflagen den Start der Zeitlast-Erhebung um elf Monate.

(3) Eine Überarbeitung bzw. Neuausrichtung konfrontiert Lehrende mit umfangreichem Arbeitsaufwand für die Erstellung eines neuen didaktischen (und inhaltlichen) Konzeptes, das für eine Blockeinführung notwendig wird. Unterstützungsangebote durch zentrale Einrichtungen (in unserem Projekt durch das ZHH) erweisen sich als sehr nützlich, werden jedoch nicht von allen Lehrenden genutzt.

(4) Studierende schätzen den Ansatz, die Konzentration von Prüfungen am Semesterende zu reduzieren. Studienorganisatorische Fragen wie Ersatzangebote bei Erkrankungen, Einschränkungen bei Praktikumszeiten und Berufstätigkeit, Nachhol- und Wiederholungsprüfungen müssen für die Studierenden jedoch klar gelöst sein.

(5) Widerstände gegen die Umorganisation des Lernens und Lehrens sind von Studierenden wie Lehrenden zu erwarten. Die Problematisierung des Blockmodells durch einzelne Lehrende im Dialog mit der Studierendenschaft kann konstruktive

Lösungen erheblich erschweren. Argumente wie „Mit dem Blockmodell verliert Ihr Flexibilität und studentische Freiheiten“ erzeugen große Vorbehalte und blockieren die Sicht auf die Vorteile für Studierende, die ja Hauptmotivation der Umstellungsbemühungen sind.

### 3.4 Fazit und Ausblick

Der eingangs beschriebene Projektansatz, dass ein Modell von Blocklehre Deeper Learning fördert, konnte im Projekt noch nicht bewertet werden. Dazu stehen weitere Untersuchungen in der Endphase des Projekts an, die bereits erhobene Daten verschiedener Studiengänge am Fachbereich mit unterschiedlichen Zeitmodellen vergleichen. Die vertiefte, forschungsgeleitete Auseinandersetzung mit den drei verschiedenen Zeitmodellen von Blocklehre und deren Umsetzbarkeit hat zu neuen Ansätzen bei der Studiengangsgestaltung und Lehrplanung geführt, die sich u. a. positiv bei Reakkreditierungen ausgewirkt haben. Die Planungssimulation hat gezeigt, dass die im Zeitmodell C der tageweisen Blockung vorhandenen Erfahrungen auch in anderen Studiengängen genutzt werden können und organisatorisch übertragbar sind. Veränderungen in der Prüfungslast sind auch mit dem Zeitmodell C denkbar. Der Organisationsaufwand steigt, die Flexibilität und das Engagement der Lehrenden sind Voraussetzungen, ebenso eine Unterstützung und Entlastung in der Umstellungsphase sowie die Bereitschaft zur Transparenz. Die Organisationsentwicklung sollte als langfristiger Change-Prozess angelegt werden, der alle Akteur:innen involviert und Konflikte (extern) moderiert. Die Vision kann durch die Einbeziehung von Erfahrungsträger:innen und Pionier:innen konkretisiert werden und motivierend wirken: Der Austausch mit Erfahrungsträger:innen der FH Kiel und der FH St. Pölten haben in unserem Projekt zu jahrelangen kontinuierlichen Anstrengungen zur Einführung der Blocklehre geführt, die zwar an organisatorischen Rahmenbedingungen scheiterten, jedoch zu vielfältigen Anregungen und Verbesserungen in der Qualität der Lehre geführt haben.

Dass es sich auch weiterhin lohnt, die Forschung zum Modell der Blocklehre aufmerksam weiterzuverfolgen, zeigt das Beispiel der Victoria University in Melbourne, wo nach erfolgreicher Umstellung erster Studiengänge das gesamte Bildungsangebot bis 2022 auf Blockung umgestellt werden soll (Ross, 2019).

## 4 Das Internationale Semester im Studiengang BWL Direkt am Fachbereich Wirtschaft

### 4.1 Ausgangssituation

Für die Entwicklung des Internationalen Semesters (IntSem) im Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre (BWL) Direkt am Fachbereich Wirtschaft (Standort Stendal) gab es zwei wesentliche Ausgangspunkte. Zum einen ging es der Fachbereichsleitung darum, den Studiengang für internationale Studierende, d. h. in erster Linie für Austauschstudierende des Programms *Erasmus Plus*, attraktiver zu machen.

Zum anderen sollten damit konkrete Problemlagen angegangen werden, die sowohl seitens der hiesigen und der internationalen Studierenden als auch seitens der Lehrenden und sogar seitens der Partnerhochschulen immer wieder angesprochen wurden. So trifft z. B. im Studiengang ein ausschließlich deutschsprachiges Lehrangebot auf oftmals unzureichende Deutschkenntnisse der internationalen Studierenden. Diese fühlen sich dadurch nicht ausreichend eingebunden und ein Teil von ihnen geht ab einem bestimmten Punkt nicht mehr zu den Lehrveranstaltungen – ein Verhalten, das seitens der Lehrenden als Unzuverlässigkeit wahrgenommen wird. Weitere Kritik äußern die Lehrenden an der wissenschaftlichen Arbeits- und Schreibkompetenz der internationalen Studierenden. Deutsche Studierende dagegen empfinden zum Teil die gemeinsame Gruppen- und Teamarbeit als problematisch, weil aus ihrer Sicht internationale Studierende aufgrund von Sprachproblemen nicht ausreichend dazu beitragen. Hinzu kommt, dass Partnerhochschulen den einseitigen Studierendenaustausch bemängeln, da ihre Studierenden aufgrund fehlender Lehrveranstaltungen in englischer Sprache nicht am Fachbereich studieren können.

Bereits zum Wintersemester 2016/17 war im Kontext der Reakkreditierung des Studiengangs BWL Direkt das Curriculum vom Fachbereich unter Berücksichtigung einiger ausgewählter Internationalisierungsaspekte überarbeitet worden. Die neuen Elemente richteten sich jedoch zunächst vorrangig an die hiesigen Studierenden und betrafen das Thema der Auslandsmobilität.<sup>5</sup> Im am Fachbereich verorteten QPL-Teilprojekt (TP) *Internationalisierung* entstand in der Folge, ab dem Wintersemester 2017/18, dann zudem das Konzept für das IntSem, welches auf das gemeinsame Lernen hiesiger und internationaler Studierender vor Ort abzielt und Lehrveranstaltungen in englischer Sprache beinhaltet. Das Konzept für das IntSem basiert auf einem wissenschaftlichen Verständnis von Internationalisierung als einem gezielten Qualitätsentwicklungsprozess von Studium und Lehre zum Nutzen aller Studierenden und zum Nutzen der gesamten Gesellschaft (vgl. De Wit, Hunter, Howard & Egron-Polak, 2015<sup>6</sup>). Explizit nimmt es auch auf die Internationalisierungsstrategie der Hochschule Bezug (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2016): Denn das IntSem soll dazu beitragen, alle Studierenden im Studiengang „interkulturell kompetent und international wettbewerbsfähig“ zu qualifizieren, „zugunsten einer internationalen Wissensgesellschaft und einer interkulturellen Sozialgemeinschaft“ (ebd., S. 5).

Im Folgenden werden zunächst die Bausteine und Ziele des IntSem vorgestellt (4.2). Anschließend werden Erfolgsfaktoren und Hemmnisse diskutiert (4.3). Überlegungen dazu, was ein solches Entwicklungsprojekt zur Weiterentwicklung der Qualität von Studium und Lehre beitragen kann, runden das Kapitel ab (4.4).

---

5 Für die hiesigen Studierenden gibt es seitdem einen verpflichtenden Auslandsaufenthalt im vierten Semester sowie im zweiten Semester einen Sprachkurs, der auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet.

6 Hier wird Internationalisierung definiert als "the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society" (De Wit et al., 2015, S. 29, aufbauend auf Knight, 2003, S. 2).

## 4.2 Geplante Bausteine und Ziele des IntSem

Wichtigster Bestandteil des IntSem sind gemeinsame, neu eingeführte englischsprachige Lehrveranstaltungen für Austausch- und hiesige Studierende. Darüber hinaus gibt es Angebote, die sich speziell an die Austauschstudierenden richten: der existierende Sprachkurs *Wirtschaftsdeutsch* sowie als weitere neue Bausteine ein semesterbegleitendes Praktikum und ein Workshop, der auf das Studium an der Hochschule vorbereitet. Das Konzept des IntSem konnte bisher noch nicht in vollem Umfang umgesetzt werden. Auf die Gründe wird in Kapitel 4.3 näher eingegangen.

### 4.2.1 Lehrveranstaltungen

Die gemeinsamen Lehrveranstaltungen in englischer Sprache sind im Wahlpflichtbereich des fünften Semesters verortet, weil dort die Studien- und Prüfungsordnung Lehrveranstaltungen auch ausschließlich auf Englisch ermöglicht. Ideal ist auch, dass die hiesigen Studierenden im vorausgehenden vierten Semester ihr verpflichtendes Auslandspraktikum absolvieren und diese Erfahrungen dann in das sich anschließende IntSem einbringen können. In den gemeinsamen Lehrveranstaltungen sollen die Studierenden mehr über Themen aus der internationalen und der regionalen Wirtschaft sowie über entsprechende Zusammenhänge lernen. Neben fachlichen Lernzielen spielt das projektbasierte Arbeiten in international zusammengesetzten Teams eine wichtige Rolle. Die Studierenden bekommen Gelegenheit, sich unterschiedlicher Denk- und Handlungsweisen bewusst zu werden, diese zu reflektieren und gemeinsam erfolgreiche Bewältigungsstrategien zu entwickeln (Valentine & Cheney, 2001, S. 92 ff.). Die Teamarbeit muss von den Lehrenden eng begleitet werden. Idealerweise wird eine Reflexion der Teamarbeit als Teil der Prüfungsleistung eingeplant (Deardorff, Pysarchik & Yun, 2009, S. 25 ff.). Das Englische spielt in diesem Kontext die Rolle einer Kommunikations- und Fachsprache (Schäfer, 2016, S. 504).

Bei Lehrveranstaltungen ist grundsätzlich zu beachten, dass allein durch ihre Durchführung in englischer Sprache diese noch längst nicht internationalisiert sind. Um das gemeinsame, interkulturelle Lernen der Studierenden zu fördern, muss auch die Didaktik weiterentwickelt und diesen Lernzielen angepasst werden. Gespräche mit Lehrenden sowie Rückmeldungen von deutschen und internationalen Studierenden am Fachbereich zeigen, dass die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Studierenden sowie das interkulturelle Lernen bisher nur in geringem Umfang bei der Planung und Durchführung der Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, entstand im Rahmen eines Projekts zur Förderung der kompetenzorientierten Lehr- und Studiengangsentwicklung (KomFö, s. dazu dieser Band, Albrecht & Merkt) und in Zusammenarbeit mit dem QPL-Teilprojekt *Internationalisierung zu Hause* am ZHH ein Konzept für eine Handreichung zur Arbeit mit international zusammengesetzten Studierendengruppen. Die Handreichung, die zurzeit ausgearbeitet wird, geht explizit auch auf interkulturelle Gruppen- und Teamarbeit ein und soll Lehrende dabei unterstützen, kollaborative Aktivitäten stärker in die Lehrveranstaltungen zu integrieren und besser zu

begleiten, um so die Voraussetzungen für interkulturelle Lernprozesse zu schaffen (Killick, 2015; Tange & Kastberg, 2013). Die Handreichung ist als Ergänzung zu einem hochschuldidaktischen Workshop zum selben Thema geplant, der noch vor Ende des Projekts Qualität<sup>2</sup> am Standort stattfinden soll.

Da interkulturelles Lernen auch außerhalb von Lehrveranstaltungen stattfindet (Brewer & Leask, 2012, S. 255; s. a. dieser Band, Breitschuh, Eisenächer, Henning & Wetzels zur studienvorbereitenden Late Summer School), werden co-curriculare Angebote im Konzept des IntSem ebenfalls berücksichtigt. So können sich die Studierenden z. B. in die selbst organisierte Unternehmensberatung *Campus Consult* einbringen oder im Rahmen des *Buddyprogramms* gemeinsam etwas unternehmen und dort auch aktiv das Freizeitprogramm mitgestalten.<sup>7</sup>

#### 4.2.2 Spezifische Angebote für Austauschstudierende

Der Kurs *Wirtschaftsdeutsch* ist im Bachelor BWL Direkt bereits seit längerem ein Pflichtelement für internationale Studierende. Er zielt auf den Erwerb fachsprachlicher, aber auch (inter-)kultureller Kenntnisse und Kompetenzen ab und soll den Studierenden helfen, sich an der Hochschule, im Praktikum und im Alltag in der Landessprache zu verständigen. Die hiesige Akademische Kultur spielt jedoch weniger eine Rolle. Aus diesem Grund wurde, ebenfalls in Zusammenarbeit mit dem ZHH, der halbtägige Workshop *Get ready for studying at Hochschule Magdeburg-Stendal* konzipiert und zu Beginn des Wintersemesters 2018/19 erstmals umgesetzt. Er unterstützt internationale Studierende dabei, sich besser im Studium zurechtzufinden, und sensibilisiert für bestimmte Herausforderungen im deutschen Studiensystem. Aufbauend auf vorherigen Studiererfahrungen der internationalen Studierenden und auf praktischen Beispielen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Akademischen Kulturen und Spezifika der deutschen Akademischen Kultur diskutiert (vgl. Schumann 2012; 2017). Thematisiert und geklärt werden z. B. wechselseitige Erwartungen an Lehrende und deutsche Mitstudierende, Rollen, aber auch typische Lehr-Lern-Formate, Prüfungsformen und akademische Textsorten.<sup>8</sup> Im Probendurchlauf nahmen am Workshop Programmstudierende der *German Jordanian University* (GJU) teil.<sup>9</sup> In der Evaluation zeigte sich, dass der Workshop von den Teilnehmenden vor allem im Hinblick auf die Kommunikation mit Lehrenden und deutschen Mitstudierenden als hilfreich bewertet wurde.

Ein weiteres neues Element für die internationalen Austauschstudierenden ist das zehnwöchige Praktikum im Semester. Ziel ist es, einen Einblick in einen Betrieb in der Region Altmark und in lokale wirtschaftliche Gegebenheiten zu erhalten. Au-

---

7 Das *Buddyprogramm* der Hochschule ist eine Art Soziales Mentoring. Erfahrene hiesige (und auch einige erfahrene internationale) Studierende übernehmen hier die Rolle von „eins zu eins“-Ansprechpartner:innen für internationale Austausch- bzw. Programmstudierende, die neu an der Hochschule sind, und unterstützen diese beim Ankommen. Es gibt auch gemeinsame Freizeitaktivitäten für alle Teilnehmenden. Dazu gehören z. B. das Internationale Sportfest, das Internationale Picknick und der Länderabend.

8 Explizit hingewiesen wurde auch auf die in einem anderen Arbeitspaket des Teilprojekts *Internationalisierung* am Fachbereich Wirtschaft konzipierte Lehrveranstaltung *Academic Skills*. Die verantwortliche Lehrende führte mit den internationalen Studierenden eine Besprechung ihrer spezifischen Probleme durch.

9 Weitere Austausch- oder Programmstudierende gab es im Wintersemester 2018/19 am Fachbereich nicht.

ßerdem ist geplant, dass die internationalen Studierenden selbstständig gegenseitige Besuche an ihren Praktikumsstätten organisieren, um weitere Unternehmen kennenzulernen. Das Praktikum soll durch ein neues Seminar begleitet werden, in dem die internationalen Studierenden ihre Praxiserfahrungen reflektieren. Zu Semesterende wird ein Praktikumsbericht angefertigt, der auch auf (inter-)kulturelle Aspekte und entsprechende Good Practices der Betriebe eingeht. Auch dieser Baustein konnte noch nicht umgesetzt werden – zum einen, weil bislang noch keine Erasmus-Austauschstudierenden angeworben werden konnten, zum anderen, weil für das begleitende Seminar kein:e Lehrende:r akquiriert werden konnte.

### 4.3 Erfolgsfaktoren und Hemmnisse

Für die Entwicklung des Konzepts wurden im Vorfeld Interviews mit Lehrenden im Wahlpflichtbereich, mit internationalen Austausch- und mit hiesigen Studierenden geführt. Alle interviewten Personen zeigten sich grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber der Idee eines IntSem. Den Interviews konnten zudem wichtige Hinweise für das Vorhaben entnommen werden. Als fruchtbar hat sich bei der Entwicklung des IntSem auch die enge Zusammenarbeit zwischen dem Fachbereichsteilprojekt *Internationalisierung* und dem zentral im ZHH angesiedelten Teilprojekt *Internationalisierung zu Hause* erwiesen. So konnte wichtiges fachliches und fachbereichsspezifisches Wissen mit fachübergreifendem hochschuldidaktischem Wissen zur Internationalisierung von Studium und Lehre kombiniert werden.

Das Curriculum ist für die Umsetzung des Konzepts ausreichend flexibel. So können z. B. die Lehrveranstaltungen von Semester zu Semester je nach Verfügbarkeit der Lehrenden geplant werden. Diese Flexibilität birgt jedoch auch Nachteile, denn es müssen immer wieder Lehrende neu für die englischsprachigen Lehrveranstaltungen gewonnen werden. Der personelle Planungsaufwand ist aktuell hoch. Das liegt zum einen an einer ohnehin knappen Personalausstattung am Fachbereich, zum anderen daran, dass die befragten Lehrenden sich die englischsprachige Lehre und interkulturelle Didaktik im International Classroom ohne entsprechende Vorbereitung nach eigener Aussage (noch) nicht zutrauen.<sup>10</sup> Da sich aus diesen Gründen zum Wintersemester 2018/19 keine Lehrenden für die Übernahme englischsprachiger Lehrveranstaltungen finden ließen, wurde schließlich eine internationale Kurzzeitgastprofessur ausgeschrieben, für die nach längerer Suche ein geeigneter Lehrender von einer Partnerhochschule gewonnen werden konnte. Sehr schwierig gestaltete sich jedoch die Finanzierung der Stelle über die Hochschule Magdeburg-Stendal, da diese nicht auf Kurzzeitprofessuren eingestellt ist und für solche Fälle ein langwieriges Verfahren vorsieht, welches zudem vorrangig auf deutsche Staatsbürger:innen zugeschnitten ist. Letzten Endes konnte im Wintersemester 2018/19 auch auf diesem Weg keine englischsprachige Lehrveranstaltung angeboten

---

<sup>10</sup> Studien aus dem internationalen Kontext weisen darauf hin, dass Lehrende bei diesem Thema um die Qualität ihrer Lehre fürchten (vgl. z. B. Macaro, Curle, Pun, An & Dearden, 2018, S. 52 f.; Airey, 2011, S. 44 ff.). Am Fachbereich Wirtschaft wurden derartige Befürchtungen nicht geäußert.

werden, da der Gastprofessor aufgrund von Kapazitätsschwierigkeiten innerhalb seiner Herkunftshochschule seine Mitarbeit am IntSem kurzfristig absagen musste.

Damit das IntSem in Zukunft wie geplant umgesetzt werden und der Fachbereich seine Ziele erreichen kann, sind aus heutiger Sicht Weiterentwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen notwendig. Am wichtigsten erscheint es, die Lehrenden am Fachbereich zu entlasten und zu stärken, zum einen personell, zum anderen durch hochschuldidaktische Beratung und Weiterbildung, insbesondere bei der Gestaltung von Lehre im International Classroom und in englischer Sprache. Wichtig wäre es in diesem Zusammenhang auch, dass der Fachbereich seine konkreten Bedarfe, Ziele und Strategien innerhalb der Hochschule intensiver kommuniziert und gezielt für Unterstützung wirbt. Hierfür wäre es ratsam, dass die Lehrenden im Rahmen der Erarbeitung der neuen Internationalisierungsstrategie der Hochschule für den Zeitraum ab 2021 gemeinsam eine eigene Fachbereichsstrategie entwickeln. Das hätte auch den Vorteil, dass die Internationalisierungsbemühungen nicht nur von Einzelpersonen, sondern vom Kollegium mehrheitlich mitgetragen werden.<sup>11</sup> Zu empfehlen ist auch, dass der Fachbereich seine Kontakte in der Region und international noch weiter ausbaut, um so seine Chancen bei der Anwerbung von geeigneten Gastlehrenden zu erhöhen. In diesem Kontext wäre es allerdings notwendig, dass die Hochschule ihre Verwaltungsabläufe vereinfacht und verkürzt, vor allem bei Bewerbungen aus dem Ausland. Abschließend ist noch der Bereich des Internationalen Marketings zu nennen. Denn für den Erfolg des IntSem und ähnlicher Angebote in anderen Studiengängen, einschließlich der Gewinnung von Studieninteressierten sowie von geeigneten Kandidat:innen für international ausgeschriebene Dozenturen und Professuren, ist auch eine angemessene Werbung und Vermarktung notwendig. Es sollte überlegt werden, wie diese Aufgaben – in Zusammenarbeit der potenziell zuständigen Stellen und ggf. mit zusätzlichen Kapazitäten – professionell ausgestaltet und erfüllt werden können. Bei der Vermarktung wäre gegenüber potenziell interessierten internationalen Studierenden dann z. B. darauf zu achten, gezielt auf den interkulturellen Austausch mit den hiesigen Studierenden hinzuweisen, da dieser eine der Hauptmotivationen für die Zielgruppe ist (Massey & Burrow, 2012, S. 90). Damit auf diese Erwartung des gemeinsamen interkulturellen Lernens vor Ort angemessen reagiert werden kann – auch um Enttäuschungen und damit verbundenem mangelndem Engagement der internationalen Studierenden vorzubeugen – ist seitens der Lehrenden wiederum entsprechendes didaktisches Handeln erforderlich.

#### 4.4 Beitrag zur Qualitätsentwicklung

Im Rahmen des QPL-Projekts der Hochschule ist am Fachbereich Wirtschaft ein Konzept für die Gestaltung eines Internationalen Semesters entstanden, welches auf interkulturelle Reflexions-, Lern- und Integrationsprozesse abzielt. Das Entwick-

---

<sup>11</sup> Im Rahmen der laufenden Internationalisierungsstrategie 2016–2020 wurden im Jahr 2019 Internationalisierungsbeauftragte an den Fachbereichen gewählt. Sie sind innerhalb der Hochschule u. a. mit den Mitgliedern der Senatskommission für Internationale Angelegenheiten vernetzt. Eine der Aufgaben der Internationalisierungsbeauftragten besteht darin, die Entwicklung von Internationalisierungsstrategien in den Fachbereichen voranzutreiben.

lungsprojekt verdeutlicht, dass für eine erfolgreiche Weiterentwicklung von Studium und Lehre ein kooperativer Ansatz und ein Verständnis für die Situation und die Handlungslogiken der unterschiedlichen Gruppen von Akteur:innen sowie für die in den involvierten Bereichen ablaufenden Prozesse essenziell sind. Vor allem aber braucht es am Fachbereich eine gemeinsame Verantwortung von Lehrenden, um ein solches Projekt erfolgreich umzusetzen.

Das Konzept und seine Bausteine sowie die Dokumentation der im ersten Durchlauf gewonnenen Erfahrungen können für andere Fachbereiche und Studiengänge wichtige Impulse liefern – auch für die Konzeption und Umsetzung ähnlicher Internationalisierungsprojekte, die auf die Gewinnung internationaler Vollstudierender abzielen. Wichtige Erfahrungen hat das Entwicklungsprojekt dem Fachbereich und der Hochschule im Hinblick auf die Gewinnung zukünftiger Lehrender gebracht. So werden z. B. anstehende unbefristete Berufungen im Fachbereich mittlerweile auch international beworben, bei Bewerber:innen wird verstärkt auf interkulturelle Erfahrungen sowie auf internationale Kontakte geachtet und Probevorlesungen finden nun zu gleichen Teilen auf Deutsch und auf Englisch statt. Damit wurde eine wichtige Voraussetzung für die zukünftige Internationalisierungsarbeit am Fachbereich und an der Hochschule geschaffen, wovon auch die Qualitätssicherung in Studium und Lehre profitiert.

## Literatur

- Airey, J. (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language. *Iberica*, Vol. 22 (2011), S. 35–54.
- Boomers, S. & Nitschke, A. (2012). *Diversität und Lehre – Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen*. FU Berlin. Verfügbar unter [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiFir\\_SLLfkAhWtSxUIHVcYArIQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.diversity.uni-freiburg.de%2FLehre%2Ffu-berlin-lehrveranstaltungen-mit-heterogenen-studierendengruppen.pdf&usq=AOvVaw2jQXGX4mmO13jhRlGHZHK](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiFir_SLLfkAhWtSxUIHVcYArIQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.diversity.uni-freiburg.de%2FLehre%2Ffu-berlin-lehrveranstaltungen-mit-heterogenen-studierendengruppen.pdf&usq=AOvVaw2jQXGX4mmO13jhRlGHZHK) (abgerufen 07.02.2020).
- Brewer, E. & Leask, B. (2012) Internationalization of the Curriculum. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Hrsg.), *The SAGE handbook of international higher education* (S. 245–266). Sage.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (Hrsg.) (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. Verfügbar unter [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (abgerufen 07.02.2020).

- Deardorff, D., Pysarchik, D. T., & Yun, Z. S. (2009). Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation. *Measuring success in the internationalisation of higher education*, 22, 23–38. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/profile/Michael\\_Stohl/publication/232219994\\_Modeling\\_Assessment\\_of\\_Outcomes\\_and\\_Impacts\\_from\\_Internationalization/links/0fcfd50c01eacc0df0000000.pdf#page=31](https://www.researchgate.net/profile/Michael_Stohl/publication/232219994_Modeling_Assessment_of_Outcomes_and_Impacts_from_Internationalization/links/0fcfd50c01eacc0df0000000.pdf#page=31) (abgerufen 10.02.2020).
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2013a). *Ordnung zur Kompensation besonderer Belastungen Studierender der Hochschule Magdeburg-Stendal vom 13.11.2013*. Verfügbar unter [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/1\\_Ordnung\\_Kompensation\\_bes\\_Belastungen\\_AB\\_25\\_2013-1.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/1_Ordnung_Kompensation_bes_Belastungen_AB_25_2013-1.pdf) (abgerufen 07.02.2020).
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2013b). *Rahmenordnung für ein individuelles Teilzeitstudium an der Hochschule Magdeburg-Stendal vom 17.07.2013*. Verfügbar unter [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/Einrichtungen/ZHH/Familie/Dokumente/Rahmenordnung\\_indiv\\_Teilzeitstudium\\_AB\\_15-2013.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/ZHH/Familie/Dokumente/Rahmenordnung_indiv_Teilzeitstudium_AB_15-2013.pdf) (abgerufen 07.02.2020).
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2016) *Internationalisierungsstrategie 2016–2020*. Verfügbar unter <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/international/internationales-profil/internationalisierungsstrategie.html> (abgerufen 07.02.2020).
- Killick, D. (2015). Internationalisation and the academic developer. *Educational Developments*, 16(3), 1–6.
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International higher education*, 33(6), 2–3.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Massey, J. & Burrow, J. (2012). Coming to Canada to Study: Factors That Influence Student's Decisions to Participate in International Exchange. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 49(1), 83–100, <https://doi.org/10.1515/jsarp-2012-6177>.
- Merkt, M., Franke, N. & Knepper, M. (2018). Der KomPass der Hochschule Magdeburg-Stendal – ein Fallbeispiel zur nachhaltigen Verankerung von Diversitätsmaßnahmen. In M. Schmohr, K. Müller & J. Philipp (Hrsg.), *Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2016* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 132) (S. 167–186). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Metzger, C. & Haag, J. (2013). Ich könnte nie wieder zu einem ‚normalen‘ Stundenplan zurück! In *HDI 2012 – Informatik für eine nachhaltige Zukunft: 5. Fachtagung Hochschuldidaktik der Informatik*, 06.-07. November 2012, Universität Hamburg. Forbrig, Rick, Schmolitzky (Hrsg.), (S. 67–78). Potsdam: Universitätsverlag
- Metzger, C. & Schulmeister, R. (2011). Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In S. Nickel (Hrsg), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung, Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 68–78). Gütersloh: CHE.

- Meyer, O., Imhof, M., Coyle, D. & Banerjee, M. (2018). Positive Learning and Pluriliteracies. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, G. Wittum, A. Dengel (Hrsg.), *Positive Learning in the Age of Information* (S. 235–265). Wiesbaden: Springer VS.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Hannover: HIS-Institut für Hochschulforschung. Verfügbar unter [https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01\\_20-SE-Hauptbericht.pdf](https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf) (abgerufen 18.12.2019).
- Müller, R., Husemann, B. & Buß, I. (2015). *Studienbezogene Charakteristika und Bedarfe von Studierenden mit Kind und berufstätigen Studierenden*. Erste Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Studium? Divers! Offenes Studienmodell Ludwigshafen“. Arbeitspapier der Hochschule Ludwigshafen am Rhein. Nr. 1 – September 2015. Ludwigshafen am Rhein: Hochschule, Stabsstelle Studium und Lehre.
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: National Research Council of the National Academies.
- Perko, Gudrun (2016). *Pluralität – Konfliktpotentiale – Maßnahmen. Leitfaden für die Umsetzung von Diversity an Hochschulen*. Reihe: Atmosphäre der Anerkennung, Hg. Gleichstellungsrat der Fachhochschule Potsdam, Potsdam
- Ross, J. (2019). Australian university adopts ‘block teaching’ for postgraduates. Verfügbar unter <https://www.timeshighereducation.com/news/australian-university-adopts-block-teaching-postgraduates> (abgerufen 17.12.2019).
- Schäfer, A. S. (2016). Englischsprachige Fachlehre an deutschen Hochschulen: Wie kann sie gelingen? *WiSt-Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 45(09), 504–507. <https://doi.org/10.15358/0340-1650-2016-09-504>.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2012). Zur Rolle der Lehrorganisation bei der Gestaltung des studentischen Selbststudiums. In B. Kossek & M. Peschl (Hrsg.), *Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse* (S. 77–92). Göttingen: V&R unipress.
- Schumann, A. (2012). Zur Erforschung und Entwicklung studiumsbezogener interkultureller Kompetenzen. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (S. 27–53). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schumann, A. (2017). Zur Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenzen in der Hochschule: Kernprobleme, Konzepte und Trainingsmethoden. In G. G. Hiller, H.-J. Lüsebrink, P. Oster-Stierle, & C. Vatter (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands* (S. 19–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Stiferverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2019). *Future Skills – Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen*. Verfügbar unter <https://www.future-skills.net/future-skills-framework> (abgerufen 07.02.2020).

- Tange, H., & Kastberg, P. (2013). Coming to terms with 'double knowing': an inclusive approach to international education. *International journal of inclusive education*, 17(1), 1–14.
- Valentine, D., & Cheney, R. S. (2001). Intercultural business communication, international students, and experiential learning. *Business Communication Quarterly*, 64(4), 90–104.

## Autorinnen und Autoren

**Katja Eisenächer**, M. A., Fachgebiete: Interkulturelle Beziehungen und internationale Kooperation, Personal- und Hochschulentwicklung; 2007–2014 in der Internationalisierung von Hochschulen in Frankreich aktiv, seit 2014 im ZHH als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig, Themenbereiche: Internationalisierung zu Hause/von Curricula

**Nicole Franke**, Dipl.-Heilpädagogin (FH), seit 2012 im ZHH als Projektmitarbeiterin tätig im Themenbereich Diversität in Studium und Lehre, seit 2017 Behindertenbeauftragte des Senats der Hochschule

**Leonore Franz**, Sozialwissenschaftlerin M. A., seit 2016 am Fachbereich Wirtschaft als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig für die Internationalisierung der Lehr- und Betreuungsangebote sowie Studiengangsentwicklung

**Prof. Dr. Michael A. Herzog**, Professur für Wirtschaftsinformatik, Prodekan für Forschung und Technologietransfer am Fachbereich Wirtschaft, Forschungsinteressen sind technisch-unterstütztes Lernen, Mobile Systeme und Interaktion sowie Nahfeldkommunikation

**Klaus Magarin**, Dipl.-Ing., am Fachbereich Wirtschaft als Studiengangskoordinator und in der Lehre tätig, seit 2017 dort zudem als wissenschaftlicher Mitarbeiter für die Themenbereiche Lehrqualität, Blockunterricht und Studiengangsentwicklung zuständig



## **Teil III: Reflexion und Qualitätsentwicklung**



# Angewandte Hochschulforschung und Reflexion der Lehre als Teil eines Qualitätsentwicklungssystems in Studium und Lehre

MARIANNE MERKT, HEIKE KANTER & KATJA EISENÄCHER

## Abstract

Im Beitrag wird dargestellt, wie Formate der angewandten Hochschulforschung bzw. zur Reflexion der Lehre systematisch in ein Qualitätsentwicklungssystem von Studium und Lehre integriert werden können. Hierfür werden vier im QPL-Projekt Qualität<sup>2</sup> entstandene Formate beschrieben und im Hinblick auf ihre mögliche Funktion in einem Qualitätsentwicklungssystem diskutiert. Bei den Formaten handelt es sich um Untersuchungen zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase, Reflexionsformate zum Lehren und Lernen, das Scholarship of Teaching and Learning und seine Umsetzung im ZHH-Zertifikat sowie Evaluationsprojekte zum Studium, die von Studierenden durchgeführt wurden.

**Schlagerworte:** Angewandte Hochschulforschung, Reflexionsformate zum Lehren und Lernen, Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, Studierfähigkeit

## Gliederung

1	Einleitung .....	172
2	Format 1: Forschung zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase	172
3	Format 2: Fachbereichsübergreifende Reflexionsformate zum Lehren und Lernen .....	180
4	Format 3: <i>Scholarship of Teaching and Learning</i> im ZHH-Zertifikat – Lehrportfolio und -projekt .....	184
5	Format 4: Studierendenprojekte als Beispiele angewandter Hochschul- forschung .....	186
6	Fazit und Vorschläge für ein Konzept: Angewandte Hochschul- forschung und Reflexionsformate der Lehre als Teil eines Qualitäts- entwicklungssystems in Studium und Lehre .....	187

## 1 Einleitung

Wenn angewandte Hochschulforschung und Formate zur Reflexion der Lehre systematisch in die organisationale Praxis in Studium und Lehre integriert werden, können sie als Elemente der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre Wirkung entfalten. Bislang fehlen jedoch Konzepte, die dokumentieren, wie sich entsprechende Forschungs- und Reflexionsformate derart in ein Qualitätsentwicklungssystem einfügen könnten. Anliegen dieses Beitrags ist es, Beispiele unterschiedlicher Formate zu beschreiben, die im QPL-Projekt Qualität<sup>2</sup> entstanden sind, und ihre mögliche Funktion in einem Qualitätsentwicklungssystem zu skizzieren. Die Formate sind nach ihrer Generalisierbarkeit und ihrem Transferpotenzial geordnet.

Als erstes Format werden drei drittmittelgeförderte Begleitforschungsprojekte zur Untersuchung der Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase in unterschiedlichen Kontexten vorgestellt. Das zweite Format umfasst zwei Reflexionsformate zum Lehren und Lernen, die fachbereichsübergreifend am Standort Stendal umgesetzt und wissenschaftlich begleitet wurden. Als drittes Format wird die Umsetzung des *Scholarship of Teaching and Learning* im ZHH-Zertifikat anhand von zwei konkreten Projekten vorgestellt. Das vierte Format besteht aus Evaluationsprojekten zum Studium, die im Rahmen des Projektstudiums im Masterstudiengang *Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung* von Studierenden durchgeführt wurden. Abschließend wird diskutiert, welche Funktion diese Formate der angewandten Hochschulforschung und der Reflexion der Lehre für ein Qualitätsentwicklungssystem übernehmen können.

## 2 Format 1: Forschung zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase

Wie sich der Studienabbruch an Hochschulen erklären lässt und welche Einflussfaktoren es gibt, wird für viele Studiengänge immer wichtiger. Zum einen verschärfen sich die Finanzierungsmodelle von Studiengängen durch die bildungspolitisch gewünschte finanzielle Berücksichtigung von Regelstudienzeiten und Quoten der Absolvierenden zunehmend. Zum anderen wird der Wettbewerb um Studienanfänger:innen unter den Hochschulen infolge der prognostizierten demografischen Entwicklungen insbesondere in strukturschwachen Regionen härter. Deshalb ist es für Hochschulen eine zunehmend wichtige Frage, wie dem Studienabbruch begegnet werden kann. Die Forschung zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase hat hierzu Erkenntnisse generiert, die einen spezifischen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage liefern können.

Wie die Abbruchstudien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zeigen, stellen das erste Studienjahr und die Vorbereitung darauf eine kritische Übergangsphase in die Kultur der Hochschule dar (Heublein & Schmelzer, 2018; Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, König, Richter et al., 2017). Gründe für die Zunahme der Abbruchquoten sind unter anderem die bil-

dungspolitisch motivierte Steigerung des Anteils an Studienanfänger:innen auf fast 50 % eines Geburtsjahrgangs, die formale Erweiterung der Hochschulzugangsberechtigungen, die Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre sowie die Zunahme von Studierenden aus dem Ausland (Wolter, 2014). Ungefähr zwei Drittel aller im QPL geförderten Hochschulen haben darauf in ihren Projekten mit der (Weiter-)Entwicklung der Studieneingangsphase reagiert (Hanft, 2015, S. 13), so auch die Hochschule Magdeburg-Stendal (vgl. dieser Band, Breitschuh, Eisenächer, Henning & Wetzel und Kraut & Wetzel). Sowohl die Ergebnisse der Gesamtevaluation des Förderprogramms (Schmidt, Besch, Schulze, Heinzelmänn, Andersson & Wesolowski, 2018) als auch die Ergebnisse der vom BMBF geförderten Begleitforschung zum QPL<sup>1</sup> legen jedoch nahe, dass es wenig empirisch fundierte Erkenntnisse dazu gibt, welche Wirkung die Projekte auf die Entwicklung der Studierfähigkeit haben. So wurde in zwei Begleitforschungsprojekten zum QPL deutlich, dass viele Projekte die Entwicklung der Studierfähigkeit auf fachlich-inhaltliche Defizite reduzieren. Die Forschungsergebnisse der Begleitforschung zeigen jedoch, dass die Passungsprobleme zwischen Studienanfänger:innen und der Institution Hochschule, die den Erfolg oder Misserfolg im weiteren Studienverlauf beeinflussen, sowohl auf kognitiven als auch auf organisatorischen, sozialen und kulturellen Aspekten im ersten Studienjahr beruhen (vgl. Bosse, Mergner, Wallis, Jänisch & Kunow, 2019; Schubarth, Wagner, Mauermeister, Berndt, Erdmann, Schmidt et al., 2018). Aufgrund der aktuellen Erkenntnisse wird die Studierfähigkeit nicht mehr als punktuelle Qualifikation zum Studieneintritt, sondern als ein Entwicklungsprozess im ersten Studienjahr definiert. Bezogen auf die Lernprozesse der Studierenden entsteht Studierfähigkeit in der Interaktion der Studierenden mit dem Studium bzw. mit der Hochschule als dem Raum, der diese Lernprozesse institutionell und kulturell rahmt (vgl. Merkt, 2017; Bosse et al., 2019). Da das Studium sich wesentlich sowohl von vorhergehenden schulischen oder beruflichen Kontexten als auch vom nachfolgenden Berufsfeld unterscheidet, muss eine Einführung in akademisches Arbeiten, Denken und Lernen durch entsprechende didaktische Maßnahmen der Institution unterstützt werden (vgl. Bosse et al., 2019; Schubarth et al., 2018). Auch an der Hochschule Magdeburg-Stendal wurden Fördermittel genutzt, um in drei Forschungsprojekten in unterschiedlichen Studienkontexten die Studierfähigkeit zu untersuchen. Die Erkenntnisse wurden den Bildungsangeboten in Form von Beratungen zur Verfügung gestellt.

Da bereits umfangreiche Publikationen zu den drei drittmittelgeförderten Forschungsprojekten zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase vorliegen (vgl. Merkt, 2017; Merkt & Fredrich, 2017; Merkt, Krauskopf & Breitschuh, 2017; Merkt & Kerner auch Körner, 2018; Merkt & Eisenächer, 2019; Merkt, Bechmann & Reising, [i. E.]), wird im Folgenden nur ein Überblick über deren Zielgruppen, die Forschungsdesigns, die Ergebnisse und den Transfer gegeben. Ziel des Überblicks ist es, deutlich zu machen, wie das Format Begleitforschung aussehen und welche Funktion es für die Qualitätsentwicklung einer Hochschule übernehmen kann.

---

<sup>1</sup> Im Förderprogramm *Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre* wurden von 2014 bis 2019 sechzehn Forschungsvorhaben in den drei Schwerpunkten *Lehr-/Lern-Formen*, *Studieneingangsphase* und *Hochschulsteuerung* gefördert. Das Ziel war es, Faktoren zu identifizieren, die zum Erfolg und zur Nachhaltigkeit der jeweiligen Maßnahmen beitragen (BMBF, 2019).

Die erste Untersuchung fokussierte die spezifische Problemlage der Mathematik-Eingangskennnisse in vier ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen als wesentliche Hürde für das Gelingen des weiteren Studienverlaufs. Sie wurde als Kooperation des ZHH mit der Verantwortlichen der Weiterentwicklung des Mathe-Online-Projekts am Fachbereich IWID durchgeführt. Die zweite Untersuchung fand im Kontext von Weiterbildungsstudiengängen innerhalb eines wissenschaftlichen Kooperationsprojekts der Hochschule Magdeburg-Stendal mit der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OvGU) statt. Die Fragestellung war, inwiefern Weiterbildungsstudiengänge der bildungspolitisch geforderten Öffnung von Hochschulen nachkommen. Zu diesem Zweck kooperierte das ZHH mit Weiterbildungsstudiengängen der Hochschule, die als Piloten im Gesamtprojekt fungierten. Die dritte Untersuchung wurde als Begleitforschung des ZHH zum IpFaH-Projekt, einem Pilotprojekt der Hochschule zur Förderung von Geflüchteten, realisiert. Das Pilotprojekt wurde über drei Jahre vom Land Sachsen-Anhalt gefördert und lag zum damaligen Zeitpunkt in der Verantwortung des International Office. Ziel der Begleitforschung war sowohl eine Verortung des IpFaH-Bildungsangebots im Vergleich mit ähnlichen Angeboten anderer deutscher Hochschulen als auch die Generierung von konkreten Empfehlungen zu seiner didaktischen Weiterentwicklung.

**Tabelle 1:** Drei Projekte der angewandten Hochschulforschung im Vergleich

Name des Forschungsprojekts	Förderung/Laufzeit	Zielgruppe	Forschungsdesign (Sozialforschung)	Wesentliche Ergebnisse der Forschung	Kooperation/Ergebnistransfer
<b>Begleitforschung zum QPL-Teilprojekt <i>Mathe Online</i></b>	QPL/ 01.07.2013 bis 30.09.2016	Vier Bachelor-Studiengänge am FB IWID	Quantitative Befragung von drei aufeinander folgenden Jahrgangskohorten zu zwei Zeitpunkten pro Kohorte	Vorkenntnisse (bei Bildungsaufsteiger:innen) und Belastungen in anderen Lebensbereichen beeinflussen den Studiererfolg (Einfluss der Bildungsherkunft auf die Abbruchquoten)	Kooperation mit QPL-Teilprojekt <i>Mathe Online</i> , Beratung zur didaktischen Gestaltung
<b>Teilprojekt <i>Studierfähigkeit im Verbundprojekt Weiterbildungscampus Magdeburg</i></b>	BMBF/ 01.08.2014 bis 31.01.2018	Neun Weiterbildungsstudiengänge an der HS MD-SDL und an der OvGU MD (Befragung von 603 Studierenden; 149 Fragebögen ausgewertet = 24,7%)	Mixed-Methods-Design mit Interventionsdimension E-Portfolio	Bildungsaufsteiger:innen, Bildungsabsteiger:innen (die Bildungsorientierung spielt für die <i>zweite Chance im Leben</i> eine entscheidende Rolle), Identifikation über Vorbilder (beruflich, privat) hat positiven Einfluss auf die Orientierung	Kooperation mit zwei Studiengängen zur Beratung und Implementation des E-Portfolio-Konzepts, Entwicklung eines Befragungsinstruments zur Studierfähigkeit

(Fortsetzung Tabelle 1)

Name des Forschungsprojekts	Förderung/Laufzeit	Zielgruppe	Forschungsdesign (Sozialforschung)	Wesentliche Ergebnisse der Forschung	Kooperation/Ergebnistransfer
<b>Begleitforschung zum <i>lpFaH</i>-Projekt der HS MD-SDL</b>	DAAD und andere Drittmittel/ 01.04.2016 bis 31.12.2016	Hauptstudie: Teilnehmende des Bildungsangebots <i>lpFaH</i> der HS MD-SDL  Teilstudie: ähnliche Angebote anderer deutscher Hochschulen für die Zielgruppe	Hauptstudie: Qualitativ (Fokusgruppen), Teilnehmende des Pilotjahrgangs 2015/2016  Teilstudie: empirische Analyse von Hochschulangeboten online (Dokumentenanalyse, Inhaltsanalyse und quantitative Verfahren)	Hochschulinterne Faktoren, die die Studierfähigkeit der spezifischen Zielgruppe teils behindert, teils fördern; Governance-Konstellationen und Handlungslogiken sind für die Bildungsqualität entscheidend	Landesförderung des <i>lpFaH</i> -Pilotprojekts der Hochschule, Kooperation des ZHH mit zentraler Verwaltungseinheit (International Office), Transfer der Ergebnisse schwierig aufgrund der begrenzten Laufzeit des Projekts und der spezifischen Governance

## 2.1 Studierfähigkeit im Projekt Mathe-Online

Ziel der Begleitforschung des Mathe-Online-Projekts war es, die Heterogenität der Studienanfänger:innen anhand verschiedener Differenzkategorien zu beschreiben sowie Einflussfaktoren zu identifizieren, die das Bestehen bzw. Nicht-Bestehen der Mathematik-Klausur am Ende des ersten Studiensemesters erklären. Bestätigt werden konnte die Vermutung, dass Studierende mit allgemeiner Hochschulreife als Bildungsabschluss bessere Noten in der Abschlussklausur am Ende des ersten Semesters erzielen. Der prozentuale Anteil von Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife im Verhältnis zu Studierenden mit anderen Bildungsabschlüssen war am Ende des Semesters – wie erwartet – auch höher als zu Beginn des Studiums. Ihr prozentualer Anteil über alle drei Kohorten lag jedoch nur bei 60%. Besonders aufschlussreich für die untersuchten Studiengänge waren die folgenden Ergebnisse, die auf Entwicklungstendenzen der Heterogenität der Studienanfänger:innen über die drei Kohorten hinweg hinweisen. Festgestellt wurde, dass der Anteil an Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife im Vergleich der drei Kohorten von Jahr zu Jahr abnahm. Der Anteil von Studierenden mit spezifischen sozio-demografischen Merkmalen nahm über die drei Kohorten hinweg zu. In der dritten Kohorte waren mehr Bildungsaufsteiger:innen, mehr Studierende, die ihr Studium aus eigenen Ersparnissen oder durch Erwerbstätigkeit finanzieren, und mehr Studierende, die privat Betreuungsaufgaben erfüllen, vertreten als in der ersten und zweiten Kohorte. Auch gaben die Studierenden der dritten Kohorte an, insgesamt mehr Zeit für Erwerbstätigkeit aufgebracht zu haben, wobei der zeitliche Aufwand für das Studium unverändert geblieben war.

Angenommen wurde zusätzlich, dass ein großer Teil der Studierenden, die an der zweiten Befragung nach Abschluss der Mathematik-Klausur nicht mehr teilnah-

men, wahrscheinlich das Studium bereits in der Studieneingangsphase abgebrochen hatte. Deshalb wurde ausgewertet, wie sich die Zusammensetzung der Studierenden zum ersten Befragungszeitpunkt zu Beginn des Studiums im Vergleich mit dem zweiten Befragungszeitpunkt zu Beginn des zweiten Semesters verändert hatte. Auch hier wurde deutlich, dass die Abiturient:innen zum zweiten Messzeitpunkt stärker vertreten waren als zum ersten Messzeitpunkt. Ein weiterer Zusammenhang zeigte sich bezüglich der Ergebnisse des Mathematik-Vortests, der zu Beginn des Studiums geschrieben worden war. Bezüglich der unter anderem mit getesteten Items erhobenen Selbstregulation zeigte sich, dass eine höhere Selbstregulation mit besseren Noten zusammenhing. Dieses Ergebnis war insofern interessant, als in der zweiten Kohorte der Zusammenhang der Selbstregulation mit einem externen digitalen Zusatzangebot für Mathematik ausgewertet werden konnte. Hier zeigte sich, dass nur Studierende mit einer höheren Selbstregulation vom digitalen Zusatzangebot profitieren konnten. Insgesamt bestätigten die Befunde vorliegende Ergebnisse zu ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer, 2012). Die beschriebenen Tendenzen der Abnahme von Abiturient:innen über die drei Kohorten hinweg verweisen jedoch darauf, dass sich die Problematik der Studienabbruchquote im Bereich Mathematik aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Studierenden verschärfen wird. Spezifische Unterstützungsangebote, sowohl fachspezifische als auch hinsichtlich der Fähigkeiten zur Selbstregulation, müssen aufgebaut werden, um dieser Problematik zu begegnen.

Um Hinweise zu erhalten, wo weitere Entwicklungspotenziale für das Bildungsangebot liegen, wurden zusätzlich institutionelle Einflussfaktoren untersucht. Der Prozentsatz der Studierenden, die die Klausur nicht bestanden hatten, lag bei einem von drei ausgewerteten Studiengängen über alle drei Kohorten hinweg besonders hoch. Dieser Studiengang wies im Vergleich zu den anderen Studiengängen eine besonders hohe curriculare Verdichtung durch eine hohe Prüfungsbelastung im ersten Semester auf. Zudem fehlte in diesem Studiengang ein didaktisches Gestaltungsmerkmal, das in den anderen Studiengängen vorhanden war. Das Gestaltungsmerkmal bestand daraus, dass es im Studiengang mit den niedrigsten Bestehensquoten kein regelmäßiges semesterbegleitendes Assessment der Lernprozesse der Studierenden über Leistungsnachweise gab (zur detaillierten Darstellung der Ergebnisse s. Merkt, Krauskopf & Breitschuh, 2017).

Die Ergebnisse der Begleitforschung wurden den Verantwortlichen des Studiengangs und den Studierenden regelmäßig vorgestellt und mit der verantwortlichen Lehrenden für die Mathematik-Übungskurse der vier Studiengänge diskutiert. Weiterhin wurden didaktische Entwicklungen besprochen und die technische Entwicklung des Mathe-Online-Projekts sowie die Begleitung der Online-Übungen durch studentische Tutor:innen im Rahmen des Projekts Qualität<sup>2</sup> finanziert (zum Projekt Mathe-Online-Projekt s. a. dieser Band, Breitschuh, Eisenächer et al. und Breitschuh, Franz, Herzog, Hubrig, Reising & Spohr).

## 2.2 Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen

Im Forschungsprojekt *Weiterbildungscampus*<sup>2</sup>, einem Kooperationsprojekt mit der OvGU, wurde die Forschungsfrage bearbeitet, ob und wie Weiterbildungsstudiengänge zur sozialen Öffnung von Hochschulen beitragen. Im Teilforschungsprojekt *Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen* wurde die Studierfähigkeit von Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen unter einem sozio-demografischen Fokus empirisch rekonstruiert. Aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse zur Studierfähigkeit (vgl. Bosse, 2016; Schubarth et al., 2018) stand das Erleben des Studierens als ein wesentlicher Indikator für den Stand der Studierfähigkeit im Mittelpunkt. Dieser Indikator liefert Hinweise darauf, inwiefern die Studierenden einen Zugang zu den relevanten akademischen Praktiken und Denkstilen des jeweiligen Studiengangs gefunden haben. In einer qualitativen Studie konnten in zwei untersuchten Weiterbildungsstudiengängen der Hochschule Magdeburg-Stendal Dimensionen des Zugangs zur Kultur des Studiengangs rekonstruiert und in einer quantitativen Befragung von neun Studiengängen der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie der OvGU überprüft werden.

Das Erleben des Studiengangs bewegte sich in den Interviews auf einem Kontinuum von prekär bis positiv und wurde in fünf Dimensionen rekonstruiert. Die Dimensionen waren 1) der Orientierungsrahmen, 2) die Vorstellungen zum eigenen Lernen, 3) die Wahrnehmung der Vereinbarkeit der hochschulischen mit außerhochschulischen Lebensbereichen und 4) die Wahrnehmung der Studienumgebung. Als wesentliche Dimension, die alle anderen Dimensionen beeinflusst, zeigte sich 5) der individuelle Orientierungsrahmen der Studierenden. Er wird von der subjektiven Studienmotivation und den subjektiven Bildungszielen beeinflusst und wirkt wie eine *Linse*, durch die dieselben Studienanforderungen unterschiedlich erlebt werden.

Wissenschaftlich aufschlussreich waren die Ergebnisse des Erlebens des Studierens unter einem sozio-demografischen Fokus. Hier konnten drei Typen von Studierenden rekonstruiert werden, die auch in der quantitativen Studie mit Signifikanz bestätigt werden konnten. Das Studierenerleben des Typs 1, der *Prekären* im Studium, ist vor allem durch Ängste und Befürchtungen geprägt. Theorie und Wissenschaftlichkeit im Studium werden als potenzielle Überforderung empfunden. Eine Selbstwirksamkeit bezüglich des eigenen Lernens konnte nicht aufgebaut werden, sodass das Studium tendenziell als drohende Einschränkung der eigenen Lebensziele erlebt wird. Dadurch gelingt ein Zugang zu wissenschaftlichem Arbeiten und Denken nicht. Überraschend ist, dass Studierende dieses Typs aus akademischen Herkunftsmilieus kamen, d.h. sie können als Bildungsabsteiger:innen bezeichnet werden. Dieser Typ war immerhin mit knapp 15 % in den untersuchten Weiterbildungsstudiengängen vertreten. Im Vergleich zu den Typen 2 und 3, in denen sich 75 % weibliche Studierende befinden, sind in dieser Gruppe mit knapp 50 % mehr männliche Studierende vertreten. 62 % der Studierenden dieses Typs haben mindestens ein El-

---

2 Weiterführende Informationen zum Forschungsprojekt *Weiterbildungscampus* finden sich auf der Website des Projekts, verfügbar unter <http://www.weiterbildungscampus.de/> (aufgerufen am 05.11.2019).

ternteil mit einem Universitätsabschluss, haben selbst aber nur zu 45 % Abitur gemacht. Mit durchschnittlich 32 Jahren war dieser Typ auch die jüngste Gruppe in der quantitativen Erhebung.

Das Studierleben des Typs 2, der *im Studium Angekommenen*, ist überwiegend positiv geprägt, wenn auch Schwierigkeiten detailliert beschrieben werden. Die Studierenden orientieren sich an Personen aus dem beruflichen oder privaten Umfeld, die selbst studieren oder einen akademischen Abschluss haben. Zum Teil liegen positive Erfahrungen zur Selbstwirksamkeit bezüglich des eigenen Lernens aus einem Erststudium vor. Auch die Souveränität der Regelung der hochschulischen und außerhochschulischen Lebensbereiche wurde aus vorhergehenden Lebenserfahrungen gewonnen. Für diesen Typ konnte kein Zusammenhang mit dem Herkunftsmilieu rekonstruiert werden. Sie kamen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus, wiesen aber im Vergleich zu den anderen beiden Typen mit 70 % einen weit höheren Anteil an Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife als Bildungsabschluss auf. 60 % dieses Typs bringen bereits Studiererfahrungen aus einem Erststudium mit.

Studierende des Typs 3, die *Bildungsaufsteiger:innen*, thematisieren Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten und an der Arbeit mit Theorien. In den Interviews ist eine epistemologische Neugier erkennbar. Diese Studierenden beschäftigen sich mit der Bedeutung von Wissenschaftlichkeit für ihr berufliches Feld. Sie sind sehr reflektiert in Bezug auf ihre Lernprozesse und Lernstrategien und haben Strategien der Vereinbarkeit der unterschiedlichen Lebensbereiche entwickelt. Für sie stellt das Studium eine Möglichkeit dar, ihre soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen. Deshalb ist das Lernen im Studium trotz der damit verbundenen Anstrengungen erstrebenswert. Das Studium wird bereits als Kompetenzgewinn und eine erste Teilhabe am akademischen Umfeld erlebt. Auch hier ist wissenschaftlich interessant, dass die akademisch orientierten Bildungsaufsteiger:innen aus einem nicht-akademischen Bildungsmilieu kamen. Fast alle Studierenden des Typs 3 hatten vorher eine Berufsausbildung absolviert und zu 61 % vorher nicht studiert. Hier werden folglich Weiterbildungsstudiengänge für eine akademische Bildungschance im fortgeschrittenen Lebensverlauf genutzt.

Die Ergebnisse dieser Teilforschung verweisen darauf, dass eine soziale Öffnung akademischer Bildung durch Weiterbildungsstudiengänge gelingen kann. Aus den Ergebnissen zu den rekonstruierten Typen der Studierenden lässt sich ableiten, dass es didaktisch sinnvoll sein kann, mit den Studierenden an ihrer Studienmotivation und ihren Bildungszielen zu arbeiten, um auch die Bildungsabsteiger:innen des Typs 1 zu fördern und eventuell diese Gruppe stärker anzusprechen. Ein Teil der Studierenden benötigt zudem Unterstützung dabei, individuelle Strategien des eigenen Lernens sowie Strategien zur Vereinbarkeit ihrer hochschulischen und außerhochschulischen Lebensbereiche zu entwickeln. Als didaktisches Konzept hierfür wurde der Einsatz eines studienbegleitenden Portfolios in Kooperation mit zwei Pilotstudiengängen weiterentwickelt.

### 2.3 Studierfähigkeit im IpFaH-Projekt für Geflüchtete

An der Hochschule Magdeburg-Stendal startete im Oktober 2015 das vom Land Sachsen-Anhalt finanzierte dreijährige Pilotprojekt *Integration politischer Flüchtlinge mit akademischen Hintergründen bzw. Ambitionen (IpFaH)*. Innerhalb eines Hochschuljahres konnten sich Geflüchtete – sie kamen mehrheitlich aus Syrien – über einen Intensivkurs *Deutsch als Fremdsprache* und komplementäre Angebote wie Beratung, die Teilnahme am Buddyprogramm und Gasthörerschaft auf den Einstieg in ein Studium vorbereiten. Die Begleitforschung zum IpFaH-Projekt lieferte weitere Erkenntnisse zur Frage der Entwicklung von Studierfähigkeit, die die Erkenntnisse der vorherigen Forschungen ergänzen. Die Forschungsfrage war, ob und wie den IpFaH-Teilnehmenden der Zugang zur hiesigen akademischen Kultur als Voraussetzung für eine erfolgreiche Studienaufnahme gelingt. Um ein differenziertes Bild der Qualität des IpFaH-Programms zu erhalten, wurde mit einer Online-Recherche und weiteren öffentlichen Daten zum einen untersucht, wie sich das Magdeburger Angebot im Verhältnis zu vergleichbaren Programmen deutscher Hochschulen für die spezifische Zielgruppe der Geflüchteten darstellte (Eisenächer, Merkt, Hajji & Gottschling, 2019). Das Magdeburger Bildungsangebot für Geflüchtete stellte unter formal-organisatorischen Gesichtspunkten im Vergleich mit den Angeboten anderer deutscher Hochschulen eine Vielzahl an Elementen zur Verfügung.

Das subjektive Erleben der Geflüchteten, die am IpFaH-Programm teilnahmen, wurde mittels leitfadengestützter Gruppeninterviews erhoben und in Anlehnung an die *Grounded Theory* kategorisiert. Der Integrationsprozess der teilnehmenden Geflüchteten in die hiesige akademische Kultur stellte sich im ersten Programmdurchlauf mehrheitlich als prekär und nur in wenigen Fällen als gelungen dar. Nur wenige Teilnehmende konnten eine Zukunftsperspektive entwickeln. Mittels der induktiven Auswertung, ergänzt durch sozio-demografische Daten der Teilnehmenden, wurde deutlich, dass die Bearbeitung der Erwartungen der Teilnehmenden sowie die Passung der individuellen Studienziele der Teilnehmenden mit den institutionellen Zielen des Bildungsangebots wesentliche Kriterien für die Bildungsqualität sind.

Die Analyse der Ergebnisse zeigte, dass die institutionellen Ziele des Bildungsangebots primär auf eine schnelle Lösung formal-organisatorischer und rechtlicher Fragen unter Nutzung vorhandener Ressourcen fokussiert waren. Dadurch wurden die Interaktionsmöglichkeiten der Teilnehmenden mit der Hochschulcommunity eingeschränkt, bspw. durch Lehrende mit Arabisch als Muttersprache, durch Unklarheiten bezüglich der Berechtigungen der Geflüchteten oder einfach durch die Zeitgleichheit der IpFaH-Kurse mit den Vorlesungs- und Veranstaltungszeiten der Studienprogramme. Der Kontakt der Geflüchteten mit Studierenden und Lehrenden der Hochschule war dadurch erheblich erschwert. Aufgrund ihrer eigenen (akademischen) Kultur erwarteten sie bspw. von den Kontakten zu Studierenden und Lehrenden, dass daraus sehr viel persönlichere Beziehungen entstünden, als das der Fall war. Sie interpretierten die kulturell begründete Zurückhaltung als Ablehnung. Auch formale Einschränkungen wurden als persönliche Ablehnung interpretiert. So bestand z. B. die Erwartung, auf der Firmenmesse der Hochschule Praktikumsstellen

zu finden, was aufgrund des vorläufigen Status der Geflüchteten formal nicht möglich war.

Die Ergebnisse wurden in Form von didaktischen Empfehlungen aufgearbeitet und den Programmverantwortlichen zur Entwicklung der weiteren Programmdurchläufe zur Verfügung gestellt.

### **3 Format 2: Fachbereichsübergreifende Reflexionsformate zum Lehren und Lernen**

Ziel einer Qualitätsentwicklung von Lehre ist es unter anderem, einen Wandel in der Lehrkultur zu erreichen, indem sich ihre Vertreter:innen stetig selbst reflektieren. Im Folgenden werden zwei Reflexionsformate vorgestellt, in denen über die Fachbereiche hinweg einerseits statusgruppenübergreifend über Lehre und Lernen nachgedacht wird und die Lehrenden andererseits zum Austausch unter sich bleiben. Die beiden Angebote bieten den Teilnehmenden jeweils die Möglichkeit, eine reflexive Distanz zum eigenen Tun einzunehmen und geben Gelegenheit, Herausforderungen im Lehren und Lernen besser zu verstehen sowie Handlungsoptionen und -hindernisse auszuloten.

Die beiden Formate zu den *Reflexionstagen* (3.1) und zu den *(Selbst-)Reflexionen der Lehre im Peer-to-Peer* (3.2) werden zunächst beschrieben. Anschließend werden ihre Potenziale und Grenzen innerhalb der bestehenden Organisation ausgelotet – denn der Erfolg solcher Reflexionsformate hängt letztlich stark davon ab, inwiefern sie für die Praxis der Beteiligten einen Mehrwert erbringen und inwiefern sie in die Hochschulstrukturen implementiert werden können oder es bereits sind.

#### **3.1 Die Reflexionstage – Diskussionen über Studium und Lehre anregen und verstetigen**

Die Reflexionstage wurden 2010 von Studierenden und einem Lehrenden initiiert und finden einmal jährlich im Sommersemester am Campus Stendal der Hochschule Magdeburg-Stendal statt. An zwei lehrfreien Tagen diskutieren Studierende, das Lehrpersonal sowie Beschäftigte in Service und Verwaltung in teils offenen, teils vorstrukturierten Workshops Themen aus Studium und Lehre sowie hochschul- und bildungspolitische Fragen und Probleme.<sup>3</sup> Die Diskussionen werden von einem lockeren Programm aus einem gemeinsamen Frühstück jeweils zu Tagesbeginn sowie von freizeitbezogenen Aktivitäten, Grillen und Musik am ersten Abend gerahmt. Neben der Erörterung grundlegender Fragen werden auch Verbesserungsvorschläge erarbeitet, die teilweise zeitnah umgesetzt werden. Die Reflexionstage haben konkrete Veränderungen etwa in der Gestaltung des Campus bewirkt oder in kleinen

---

3 Seit dem Wintersemester 2011/12 werden die Reflexionstage inhaltlich und organisatorisch durch das Praxisprojekt *RedeRaum* mitgestaltet. In dieser semester-, studiengang- und fachbereichsübergreifenden Lehrveranstaltung haben die Studierenden die Möglichkeit, sich mit ihren Ideen, Wünschen und Ansprüchen an Studium, Hochschule und Gesellschaft einzubringen.

Aspekten einiger Curricula, die sich auf der Ebene des Fachkollegiums klären lassen. Teilweise verpuffen die Ideen, konkreten Vorschläge oder Forderungen aber auch, insbesondere solche, die auf Strukturveränderungen zielen. Aufgrund dessen sprechen Beteiligte auch von *Scheinpartizipation* bzw. *Reflexionsmüdigkeit*. Die Beteiligung der Studierenden und Lehrenden an diesem Format schwankt.

Im Fokus der seit 2016 im Rahmen eines QPL-Teilprojekts realisierten evaluativen Begleitforschung stehen daher eine höhere Teilnahme der Studierenden und die Wirksamkeit des Reflexionsformats. Im Rahmen des Teilprojekts wurde zunächst versucht, das Format weiterzuentwickeln und ganzjährig weitere Interventionen zu gestalten. Parallel dazu erfolgte eine Auswertung der bislang geführten Diskussionen mit dem Ziel, deren Inhalte transparenter zu machen und am Standort zurückzuspiegeln. Die evaluative Begleitforschung ist somit prozesshaft angelegt, da sie einerseits auf ein Verständnis des Phänomens und andererseits auf Veränderungspotenziale ausgerichtet ist.

Die folgenden ausgewählten Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz des Formats, markieren aber zugleich auch dessen Grenzen. Eine Auswertung der Diskussionsprotokolle (bis 2017) sowie der parallel dazu geführten Gruppendiskussionen mit Studierenden zeigt, dass deren teils geringe Beteiligung als eine Folge der Bologna-Reform gesehen werden kann. Auf den Punkt gebracht freuen sich Studierende (wie auch Lehrende) über zwei lehrfreie Tage mitten im Semester. In den inhaltlichen Auseinandersetzungen zu Lehre und Lernen, welche etwa die Hälfte der Workshops ausmachen, wechselt die wahrgenommene Verantwortung für diese Themen zwischen den (Mit-)Studierenden und den Lehrenden hin und her. Anders ausgedrückt: Der Ball wird oft im anderen Lager gesehen. Dabei kollidieren unterschiedliche Erfahrungen bzw. Perspektiven – auch innerhalb der jeweiligen Statusgruppen. Aufgrund unterschiedlicher Interessenlagen und struktureller Widersprüche sind Veränderungen letztlich nur partiell möglich (Kanter, Jürisch & Mey, 2019).

Umso wichtiger erscheint es daher, das Potenzial dieses Reflexionsformats dahingehend auszuschöpfen, dass ein Perspektivenwechsel zwischen Lehrenden und Studierenden sowie innerhalb der jeweiligen Gruppen ermöglicht wird. Versucht wurde dies durch eine Ergebnisrückmeldung aus der evaluativen Begleitforschung und ein Workshop-Angebot bei den Reflexionstagen 2017. Zudem fanden während des Wintersemesters 2017/18 und des Sommersemesters 2018 Interventionen in Form von offenen Runden zu kontroversen Themen (Anonymisierung von Klausuren, selbstbestimmtes Lernen u. a.) statt. So sollten außerhalb der Lehre regelmäßig Reflexionsräume eröffnet werden, denn eine weitere wichtige Erkenntnis aus der evaluativen Begleitforschung ist, dass die alltägliche Lehr- und Lern-Atmosphäre zuweilen eine konstruktive Kritik und Diskussion in den Lehrveranstaltungen aufgrund einer (ständigen) Angst der Studierenden vor dem *Bewertet-Werden* verhindert (s. Schaubild von Jürisch & Kanter, 2019).

Letztlich zeigen die Reflexionen während der Reflexionstage 2017 und 2018 sowie während der Interventionen, aber auch die Reaktionen im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse der evaluativen Begleitforschung im Kollegium (Fach-

kollegien/Fachbereichsrat<sup>4</sup>), dass die Thematik *Lehre und Lernen* vor allem aus der individuellen Perspektive betrachtet wird. Hier ist breiter anzusetzen und zu überlegen, was auf Fachbereichsebene zu tun wäre, um Lehre und Lernen nicht nur als individualisierte Praxis zu begreifen, sondern als ein gemeinsam zu verantwortendes Lehr- und Lern-Arrangement, und um identifizierte strukturelle Problemlagen systematischer anzugehen.<sup>5</sup>

Idealerweise zielt die durch Reflexionstage und evaluative Begleitforschung verfolgte hochschulinterne (Ergebnis-)Diskussion nicht nur auf eine Reflexion *über* Lehre und Lernen, sondern auf eine tatsächliche Veränderung der Lehr-Lern-Praxis ab. Daher wurde in einer Art Selbstversuch der QPL-Mitarbeiterin eine Lehrveranstaltung (als Co-Teaching-Seminar) durchgeführt und mittels eines Lehrtagebuchs beobachtet. Im Sinne des Konzepts einer agilen und partizipativen Hochschuldidaktik (Arn, 2016; Mayrberger, 2017) wurde das Einschwingen auf das gemeinsame Lehr-Lern-Arrangement u. a. darüber ermöglicht, dass vorab zwar das Rahmenthema festgelegt wurde, nicht aber die einzelnen Sitzungsthemen. Dies erforderte Zeit, eine ungewohnte Flexibilität und den Verzicht auf Wunschinhalte seitens der Dozierenden sowie ein Sich-Eindenken/-Einlassen seitens der Studierenden. In die Rolle der Sitzungsleitung schlüpfend moderierten sie die Sitzungen zu den von ihnen selbst gewählten Themen, was eine sehr produktive Lehr- und Lernatmosphäre ergab, sodass bei der TAP-Evaluation<sup>6</sup> zu Mitte des Semesters kein Veränderungsbedarf geäußert wurde. Die Ergebnisse der Auswertung des Lehrtagebuchs werden in die Hochschule sowie in die wissenschaftliche Community zurückgespielt (Kanter, eingereicht).

Als Selbstreflexion im Sinne des SoTL (s. Kap. 4, Format 3; Huber, 2014) war es überraschend, dass sich durch das Nachdenken im Schreibprozess kleinere Veränderungen der Lehre bereits in der zweiten Hälfte des Semesters abzeichneten. Zur Selbstevaluation eingesetzt birgt die Methode des Lehrtagebuchs somit – durch die Distanzierung zur eigenen Praxis – das Potenzial, in die Lehre zurückzuwirken. Dies kommt seit Jahrzehnten in der Schulforschung (vgl. Altrichter & Posch, 2007; Bernd, Häcker & Leonhard, 2017) und jüngst auch ansatzweise in der Hochschulforschung (Beywl, Bestvater & Friedrich, 2011) zur Anwendung. Um eine Professionalisierung von Hochschullehre zu fördern, müsste die methodische Weiterentwicklung allerdings die Ressourcenknappheit der Lehrpersonen (insbesondere im Fachhochschulkontext) berücksichtigen.

Über diesen evaluativen Aspekt hinaus sollte die Auswertung der Selbstbeobachtung auch Forschungszwecken dienen, um so dem (eigenen) Lehren *auf die Spur* zu kommen. Derart können implizite Lehrpraktiken stärker als bisher zum Gegen-

---

4 Zwar gibt es im Fachbereichsrat zwei Vertreter:innen der Studierenden, jedoch überwiegen in der Diskussion die Stimmen der Professor:innen.

5 Eine Rückmeldung von Seiten der QPL-Mitarbeiterin auf der Fachbereichsratsitzung lief ins Leere. Hier gilt es, dranzubleiben. Im Rahmen des QPL-Projekts ist ausgehend vom hochschulweiten Tag für Studium und Lehre seit 2017 in einem partizipativen Prozess die Entwicklung von *Leitlinien Lehren Lernen* angeschoben worden, die im März 2019 im Senat verabschiedet wurden. Offen bleiben muss zu diesem Zeitpunkt, wie diese Leitlinien mit der Lehr- und Lern-Realität in Einklang gebracht werden.

6 Zum TAP – Teaching Analysis Poll – s. Brekenkamp, Hubrig, Moschner, Patzig und Schmalreck (dieser Band).

stand angewandter Hochschulforschung werden, was als *reflexive Lehrforschung* gefasst werden kann (s. dazu auch Rodrian-Pfennig, Reitz, Krömmelbein, Heitz & Bürgin, 2014). Eine weitere Möglichkeit die eigene Lehre zu überdenken, ist der regelmäßige Austausch mit (Fach-)Kolleg:innen.

### 3.2 (Selbst-)Reflexionen der Lehre im Peer-to-Peer gestalten – Highlights und Hürden eines kollegialen Austausches

Das zweite hier vorgestellte Reflexionsformat ist ein *kollegialer Austausch* über die Lehre qualitativer Sozialforschung bzw. deren Vermittlung und Erlernen. Ausgangspunkt für das Angebot des Peer-to-Peer-Dialogs war eine Befragung zur *Verbreitung qualitativer Forschung und der Anwendung qualitativer Methoden in der Lehre* an der Hochschule Magdeburg-Stendal, die zu Beginn des QPL-Teilprojekts durchgeführt wurde und eine große Vielfalt zeigte (Kanter & Mey, 2017). Die Kolleg:innen äußerten sowohl in der Befragung als auch in ergänzenden Einzelgesprächen ein großes Interesse an einem regelmäßigen Erfahrungsaustausch über die Lehre in diesem Themenfeld. Angebote zur Lehrreflexion scheinen folglich dann besonders fruchtbar zu sein, wenn sie auf einen aktuellen Bedarf treffen.

Für die Entwicklung des Formats wurden sowohl die inhaltlichen Wünsche als auch die knappen Ressourcen der Lehrenden berücksichtigt. Der Austausch findet daher ein- bis zweimal im Semester je dreistündig in Form eines von der QPL-Mitarbeiterin organisierten Workshops statt. Hier bringen sich alle beteiligten Kolleg:innen in Form eines Inputs zu ihrer Lehre ein. Das Thema wird selbst gewählt. Es kann etwa die allgemeine Modul-/Veranstaltungskonzeption und -entwicklung umfassen oder auch die Vermittlung einzelner Aspekte. Präsentation und Diskussion fokussieren dabei Problemlagen, die sich in der täglichen Lehre auf den verschiedenen Ebenen stellen, sowie mögliche Umgangsweisen damit. Thematisiert werden neben fachdidaktischen Fragen<sup>7</sup> auch Aspekte wie die begrenzten Spielräume in der Lehre aufgrund modularisierter Studiengänge oder die fluktuierende Teilnahme(-Bereitschaft) der Studierenden.

Mit dem Zuschnitt auf einen Erfahrungsaustausch zu Hürden und Hindernissen wollten die beiden Initiator:innen eine produktive Peer-to-Peer-Diskussion und eine gegenseitige Unterstützung der Lehrenden auf Augenhöhe anregen.<sup>8</sup> Entsprechend berichteten die Kolleg:innen nicht nur ad hoc, sondern auch später davon, dass sie durch das Reflexionsformat zahlreiche Anregungen für ihre eigene Lehre erhalten haben. Zudem stellen die fachbezogenen Gespräche nicht nur eine willkommene Ablenkung vom Arbeitsalltag dar, der – deutlicher als bei Kolleg:innen an Universitäten der Fall – von Lehre geprägt ist. Ebenso positiv benannt wird die kollegiale Atmosphäre des Austausches, der, so eine Kollegin, allein schon durch das Teilen von Problemen (in) der eigenen Lehrgestaltung entlaste. Zudem war das Format von Anbeginn so angelegt, dass die fachspezifische Diskussion über die Hochschule

---

7 Etwa zum Verhältnis von Epistemologie, Methodologie und Methoden, zur Einsozialisierung in eine qualitative Forschungshaltung oder zum Durchlaufen des Forschungsprozesses.

8 Zu betonen ist hierbei, dass die QPL-Mitarbeiterin ebenfalls über langjährige fachbezogene Lehrerfahrung verfügt.

hinaus in der wissenschaftlichen Community fortgesetzt wird. In einer von den Initiator:innen gerahmten Publikation (Kanter & Mey, [i. E.]) legen die Kolleg:innen Beispiele aus ihrer Lehrpraxis dar, womit die eigene Lehr-Reflexion nicht nur im Rahmen der Workshops, sondern auch beim Schreiben vertieft wird.<sup>9</sup>

Als Hindernisse bei der Umsetzung des Angebots sind insbesondere die strukturellen Rahmenbedingungen zu nennen. Aufgrund des hohen Lehrdeputats, der Aufgaben in der akademischen Selbstverwaltung, der (Forschungs-)Projekt-Orientierung der Kolleg:innen sowie standortbedingter Faktoren (sehr hoher Anteil an Pendler:innen, Hochschule mit zwei Standorten)<sup>10</sup> bleibt den Lehrenden für solche Formate letztlich nur sehr wenig Zeit. Dieser Umstand sollte jedoch nicht mit einer (weiteren) impliziten Forderung an die Lehrenden formuliert werden. Vielmehr sollte die kostbare gemeinsame Zeit gut genutzt werden, um sich kurz und intensiv auszutauschen.

Ein trotz zeitlicher Beschränkungen dennoch gewinnbringendes Format für die Beteiligten zu gestalten, scheint folglich eine der zentralen Herausforderungen für die Organisation zu sein. Insgesamt betrachtet würde die moderierte Peer-to-Peer-Reflexion der Lehre noch an Qualität gewinnen, wenn die Lehrenden dafür eine Reduktion ihres Lehrdeputats erhielten oder zumindest von Seiten der Hochschulleitung das Schaffen von (mehr) Lehr-Freiräumen in der Semesterstruktur ermöglicht würde. Wenn die stets eingeforderte Qualitätsentwicklung der Lehre tatsächlich langfristig in der Praxis spürbar gemacht werden soll, muss sie auch durch entsprechende Rahmenbedingungen institutionalisiert werden.

#### **4 Format 3: *Scholarship of Teaching and Learning* im ZHH-Zertifikat – Lehrportfolio und -projekt**

*Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) ist ein wissenschaftlich fundiertes Reflektionsformat, das im internationalen Raum in der hochschuldidaktischen Weiterbildung etabliert ist und auch in Deutschland vermehrt Berücksichtigung findet. Laut der Definition von Huber (2014) bedeutet SoTL

„die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (Huber, 2014., S. 21).

An der Hochschule Magdeburg-Stendal gibt es eine Reihe von Lehrenden, die mit einem SoTL-Ansatz ihre eigene Lehre beforscht und dazu publiziert haben (Führ-

---

9 Eine ursprünglich anvisierte selbstreflexive Darstellung der eigenen Methodenlehre in Form eines umfangreichen Beitrags wurde von Seiten der Kolleg:innen mit dem Verweis auf die knappen Ressourcen abgelehnt.

10 So finden die Workshops zum Teil in Videokonferenzschaltung statt, was dazu führt, dass die zugeschalteten Kolleg:innen trotz der Aufmerksamkeit der moderierenden Person weniger gut integriert sind.

mann, Mey, Stamann & Janssen, [i. E.]; Herzog & Katzlinger, 2017; Schneider, Gerke, Folkens & Busch, 2018; Hajji, Diebolder, Liebig, Merkt, Pieck, Ciecholewski et al., 2019). Dieses wissenschaftliche Engagement im Hinblick auf die eigene Lehre ist oft fachwissenschaftlich oder durch den Kontext von Forschungsprojekten motiviert. Im Rahmen des hochschuldidaktischen ZHH-Zertifikats (s. dazu dieser Band, Wetzel & Merkt) besteht der Anspruch, auch die Teilnehmenden, die noch keinen Zugang zum SoTL haben, weil ihre Fachwissenschaft bspw. keine pädagogischen oder didaktischen Anteile hat, zu einer so definierten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre zu befähigen. Umgesetzt wird dieser Anspruch durch die *Lehrportfolio-Arbeit* und das *Lehrprojekt mit Praxisbegleitung*. Für die Erarbeitung eines individuellen Lehrportfolios sind Bausteine in allen drei Zertifikatsmodulen vorgesehen. Die Bausteine umfassen Theoriearbeit, die Auswertung von Fremdfeedback sowie eigene Reflexionsarbeit und enden in einem individuellen, in sich stimmigen und wissenschaftlich fundierten Lehrportfolio, das auch einen Eindruck davon vermitteln soll, welche Lehrpersönlichkeit der/die Autor:in ist.

Abgeschlossen wird das ZHH-Zertifikat im Vertiefungsmodul mit einem *Lehrprojekt mit Praxisbegleitung*. Im Lehrprojekt wird eine wissenschaftliche Fragestellung zur eigenen Lehre bearbeitet und in einem Bericht dokumentiert, der ein Leistungsnachweis für das Vertiefungsmodul ist. Im besten Fall werden die Ergebnisse als Artikel publiziert. So entstanden bspw. im Rahmen des ZHH-Zertifikats die folgenden beiden Artikel.

Beispiel 1: Verständnisfördernde Lehr-Lern-Methoden in den Fächern Wirtschaftsmathematik und Wirtschaftsstatistik durch Anwendung, Visualisierung und Aktivierung

In der Studie wird untersucht, inwieweit anwendungsorientierte Lehr-Lern-Methoden die Entwicklung eines mathematischen Verständnisses, insbesondere auch hinsichtlich der ökonomischen Interpretation und Visualisierung von betriebswirtschaftlichen Sachverhalten, unterstützen. Als Datengrundlage der Lehrreflexion wurden das Feedback der Studierenden zu Aufgabenstellung und Lehrmethoden sowie eine statistische Auswertung der Klausurergebnisse über einen längeren Zeitraum genutzt (Bennies, 2019).

Beispiel 2: Vermittlung wissenschaftlichen Arbeitens durch Forschendes Lernen in einer Blended-Learning-Umgebung

Im Beitrag wird ein Praxisbeispiel zum Erlernen wissenschaftlicher Arbeitsmethoden in einer Blended-Learning-Umgebung beschrieben. Die forschungsnah und projektorientiert gestaltete Lehr-Lern-Umgebung bietet den Studierenden eines elektrotechnischen Masterstudiengangs Arbeitsaufgaben anhand von vollständigen Arbeitsabläufen an, die sie unter Betreuung selbst organisiert in Kleingruppen bearbeiten. Das didaktische Konzept und die Blended-Learning-Umgebung wurden im Rahmen der *Kompetenzorientierten Lehr- und Studiengangsentwicklung* (KomFö, s. dazu dieser Band, Albrecht & Merkt) des Projekts Qualität<sup>2</sup> entwickelt (Hantscher, eingereicht).

## 5 Format 4: Studierendenprojekte als Beispiele angewandter Hochschulforschung

Studierendenprojekte können durch wissenschaftlich fundierte Evaluationen, Analysen oder auch die Entwicklung von Konzepten wichtige Entscheidungsgrundlagen für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre schaffen, für die im Alltagsgeschäft meist keine Zeit bleibt. Diese Art von Projekten bietet den Studierenden die Möglichkeit, Praxiserfahrungen in der Organisationsentwicklung zu sammeln und ihre eigenen Perspektiven in die Qualitätsentwicklung einzubringen. Wichtig dafür ist, dass die Studierenden selbst ihre Ergebnisse den Verantwortlichen in der Organisation spiegeln können, um zu erleben, wie eine Organisation solche Ergebnisse aufnimmt. Berücksichtigt werden muss bei Studierendenprojekten, dass sie manchmal auch keine brauchbaren Ergebnisse produzieren, da die Studierenden Noviz:innen sind und die entsprechenden Kompetenzen erst ausbilden müssen. Ein weiteres Problem ist, dass Prozesse der Organisationsentwicklung meist sehr lange dauern, sodass die Studierenden die Konsequenzen ihrer Projektergebnisse meist nicht mehr erleben. Im Curriculum des Masterstudiengangs *Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung* ist für das erste Studienjahr ein Projekt unter Anleitung von Lehrenden vorgesehen, in dem die Studierenden praxisrelevante Erfahrungen des Projektmanagements sowie der Organisationsentwicklung machen sollen. Dieser Studienkontext ist gut geeignet, um die Organisationsentwicklung der Hochschule im Bereich Studium und Lehre zu unterstützen.

### Beispiel 1: Evaluation der Tutor:innen-Qualifizierung

Im Studienjahr 2017/2018 wurde von den Studierenden eine Evaluation der Tutor:innen-Qualifizierung (zu dieser s. dieser Band, Kraut & Wetzel) der Hochschule konzipiert und durchgeführt. Auftraggeber war der Verantwortliche für das QPL-Teilprojekt *Zentraler Tutorienpool (ZTP)* im ZHH. Als Ziele wurden in der Auftragsklärung die Evaluation des Qualifizierungsangebots und des Transfers der Qualifizierung in die Tutor:innentätigkeit vereinbart. Die Studierenden erweiterten zu diesem Zweck den vorhandenen quantitativen Befragungsbogen, den die Tutor:innen zum Ende des Qualifizierungsworkshops ausfüllen, und führten eine ergänzende qualitative Befragung mit Tutor:innen unterschiedlicher Fachbereiche durch. Ein Ergebnis der Evaluation ist, dass die didaktische Qualität der Tutor:innen-Qualifizierung von den Teilnehmenden sehr positiv eingeschätzt wird, der Transfer aber wesentlich davon abhängt, inwieweit die für die Tutor:innen verantwortlichen Lehrenden bereit sind, didaktisch motivierte innovative Veränderungen in den Tutorien zuzulassen oder aktiv zu unterstützen.

Die Evaluationsergebnisse wurden in einem abschließenden Bericht dokumentiert und mit dem Verantwortlichen für das Teilprojekt *ZTP* diskutiert. Darauf aufbauend erfolgte eine Weiterentwicklung der Qualifizierung. Zusätzlich wurde der Bericht dem Prodekan für Studium und Lehre des Fachbereichs SGM zur Verfügung gestellt und als Kurzfassung in einer Sitzung der Kommission für Studium und Lehre vorgestellt.

Beispiel 2: Analyse des Studentischen Gesundheitsmanagements an der Hochschule Magdeburg-Stendal

Im Studienjahr 2018/2019 wurde von der Projektgruppe des Folgejahrgangs eine Analyse des Studentischen Gesundheitsmanagements der Hochschule und im Anschluss an die Ergebnisse eine Sondierung möglicher Maßnahmen durchgeführt. Auftraggeberin war die Koordinatorin für Betriebliches Gesundheitsmanagement der Hochschule. Anhand der Gütekriterien für eine gesundheitsfördernde Hochschule, erstellt vom Arbeitskreis Gesundheitsfördernde Hochschulen (2007), und des darauf aufbauenden Reflexions- und Entwicklungsinstruments *Auf dem Weg zur „Gesunden Hochschule“* (Techniker Krankenkasse & HIS, 2017) erarbeitete die Projektgruppe eine Bewertung des Ist-Zustandes des Studentischen Gesundheitsmanagements der Hochschule und leitete daraus Empfehlungen zur Weiterentwicklung ab, die in einem Bericht dokumentiert wurden. Die Ergebnisse und der Bericht wurden mit der Auftraggeberin und der Verantwortlichen für den Hochschulsport diskutiert und im *Arbeitskreis Gesundheit* der Hochschule präsentiert. Die darauffolgende Sondierung von Wünschen Studierender zu einer aktiven Pausengestaltung auf dem Campus, für die auch die Fachschaftsräte und der Studierendenrat des Standorts Magdeburg angesprochen wurden, wurde in Form eines Vorschlagskatalogs aufgearbeitet und mit der Auftraggeberin und der Verantwortlichen für den Hochschulsport diskutiert. Aus der Diskussion ergaben sich eine Bestätigung vorhandener Pläne und Konzepte aus Studierendenperspektive sowie einige konkrete zusätzliche Umsetzungsideen.

## **6 Fazit und Vorschläge für ein Konzept: Angewandte Hochschulforschung und Reflexionsformate der Lehre als Teil eines Qualitätsentwicklungssystems in Studium und Lehre**

Im Beitrag wurden unterschiedliche Formate der angewandten Hochschulforschung sowie der Reflexion der Lehre beschrieben, die sich in der Laufzeit des Projekts Qualität<sup>2</sup> entwickelt haben. Sie wurden in Kooperation von Mitarbeiter:innen des Projekts mit Lehrenden und Studierenden entwickelt. Zum Ende der geförderten Projektlaufzeit stellt sich die Frage, was davon nachhaltig verankert werden sollte und warum das für die Qualitätsentwicklung der Hochschule sinnvoll sein kann. Der Mehrwert, den diese Formate für ein Qualitätsentwicklungssystem übernehmen können, beinhaltet mehrere Bereiche.

- Erstens können empirisch fundierte Analysen in strategisch relevanten Feldern der Hochschule – dazu gehören z.B. die Abbruchquoten in der Studieneingangsphase oder das Studentische Gesundheitsmanagement – durchgeführt werden und es kann zu Fragen beraten werden, die mit Ergebnissen externer Hochschulforschung nicht zu beantworten sind. Beispiele waren die Forschung zur Studierfähigkeit, Publikationen des SoTL sowie die Studierendenprojekte.

- Zweitens werden durch die Formate der Reflexion in der Lehre kommunikative Formen der Identifizierung von Problemfeldern sowie der Diskussion und Entwicklung von Lösungen unterstützt, die die Studierenden und Lehrenden der jeweiligen Studienkontexte in den Lösungsprozess einbeziehen.
- Drittens werden durch diese Formate Expert:innen-Netzwerke und kooperative Kompetenzen von Lehrenden und Studierenden an der Hochschule aufgebaut, die eine wesentliche Grundlage für das Qualitätsentwicklungssystem der Hochschule darstellen (vgl. dieser Band, Albrecht & Merkt).

Für ein Qualitätsentwicklungssystem der Hochschule werden die Formate jedoch erst dann wirksam, wenn sie als definierte Elemente in einen Regelkreislauf der Qualitätsentwicklung und -sicherung implementiert sind. Dafür ist es notwendig, Dokumentations- oder Kommunikationsformate für die Ergebnisse von angewandter Hochschulforschung und von Reflexionsformaten zu entwickeln sowie zu definieren, an welchen Stellen des Qualitätsentwicklungssystems der Hochschule die dokumentierten oder kommunizierten Ergebnisse einfließen sollen.

Die entwickelten Formate der angewandten Hochschulforschung und der Reflexion der Lehre sind jedoch auch an Voraussetzungen gebunden, die auch nach Ende der Projektlaufzeit als Aufgabenbereiche eingerichtet werden müssen. Folgende Vorschläge dazu können aus dem bisher Dargestellten abgeleitet werden:

- Drittmittelprojekte der angewandten Hochschulforschung müssen eingeworben und in Kooperation mit Studiengängen der Hochschule durchgeführt werden.
- Die Vernetzung und Diskussion von Forschungsergebnissen und Reflexionen von Lehrenden und Studierenden zur Lehre, bspw. im Kontext der Reflexionstage, von Drittmittelprojekten, des ZHH-Zertifikats oder der internen wettbewerblichen Kompetenzförderung, muss durch entsprechende Maßnahmen organisiert und dokumentiert werden.
- Studierendenprojekte im Kontext von Studium und Lehre müssen betreut und die Rückkopplung in die Organisationsentwicklung muss koordiniert werden.
- Schnittstellen zu Prozessen des Qualitätsentwicklungssystems der Hochschule müssen definiert werden, damit ein systematischer Transfer der Forschungs- und Reflexionsergebnisse in Entscheidungsprozesse und Maßnahmen im Bereich Studium und Lehre erfolgen kann.

Letztendlich geht es im nächsten Schritt der Organisationsentwicklung an der Hochschule darum, die zufälligen Konstellationen der Kooperationen und der Vernetzung von Akteur:innen sowie der Entwicklung gemeinsamer Expertise für die strategischen Problembereiche in Studium und Lehre, die sich in der Projektlaufzeit entwickelt haben, durch geplante regelmäßig wiederkehrende Kommunikationsprozesse und die Definition festgelegter Prozessschnittstellen systematisch nutzbar zu machen. Die Hochschule hat durch ihre Entscheidung für ein Qualitätsentwicklungssystem dafür gute Voraussetzungen geschaffen.

## Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arbeitskreis Gesundheitsfördernde Hochschulen (2007). *Gütekriterien für eine gesundheitsfördernde Hochschule*. Verfügbar unter [http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/D\\_GF\\_HS\\_national/D2\\_Guetekriterien.html#zur](http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/D_GF_HS_national/D2_Guetekriterien.html#zur) (abgerufen 29.09.2019).
- Arn, C. (2016). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bennies, J. (2019). Verständnisfördernde Lehr-Lernmethoden in den Fächern Wirtschaftsmathematik und Wirtschaftsstatistik durch Anwendung, Visualisierung und Aktivierung. *die hochschullehre*, 5/2019. Verfügbar unter [http://www.hochschullehre.org/?dl\\_id=226](http://www.hochschullehre.org/?dl_id=226) (abgerufen 28.07.2019).
- Bernd, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beywl, W., Bestvater, H. & Friedrich, V. (2011). *Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Münster: Waxmann.
- BMBF (2019). *Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre*. Verfügbar unter <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/begleitforschung-zum-qualitaetspakt-lehre-1677.php> (abgerufen 27.07.2019).
- Bosse, E. (2016). Herausforderungen und Unterstützung für gelingendes Studieren: Studienanforderungen und Angebote für den Studieneinstieg. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven*. (Universitätskolleg-Schriften 15) (S. 129–169). Hamburg: Universität Hamburg.
- Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänisch, V. K. & Kunow, L. (2019). *Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe*. Hamburg: Universität. <https://doi.org/10.25592/StuFHe2019>
- Eisenächer, K., Merkt, M., Hajji, R. & Gottschling, M. (2019). Die Angebote deutscher Hochschulen für studieninteressierte Geflüchtete – eine empirische Analyse. *die hochschullehre*, 5/2019. Verfügbar unter [www.hochschullehre.org/?dl\\_id=207](http://www.hochschullehre.org/?dl_id=207) (abgerufen 01.10.2019).
- Hajji, R., Diebolder, M., Liebig, M. A. P., Merkt, M., Pieck, N., Ciecholewski, A., Hellmann, W. S. & Sagunski, S. (2019). Das Rollenspiel Olakino in der Studieneingangsphase im Master Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung und seine Effekte. *die hochschullehre*, 5/2019. Verfügbar unter [http://www.hochschullehre.org/?dl\\_id=225](http://www.hochschullehre.org/?dl_id=225) (abgerufen 29.09.2019).
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zerwacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13–28). Waxmann: Münster.

- Hantscher, S. (eingereicht, *die hochschullehre*). Kenntniserwerb im wissenschaftlichen Arbeiten in der Elektrotechnik am Beispiel des forschenden Lernens mit einer Blended-Learning-Umgebung.
- Herzog, M. A. & Katzlinger, E. (2017). The Multiple Faces of Peer Review in Higher Education. Five Learning Scenarios developed for Digital Business. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(4), 1121–1143. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00662a>
- Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016* (DZHW-Projektbericht, Oktober 2018). Hannover: DZHW. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten\\_absolventen\\_2016.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf) (abgerufen 27.07.2019).
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Forum Hochschule (1/2017). Hannover: DZHW. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) (abgerufen 27.07.2019).
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., Sommer, D. (2012). *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010*. Forum Hochschule (3/2012). Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH. Verfügbar unter [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201203.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf) (abgerufen 30.09.2019).
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben, In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: wbv.
- Jürisch, M. & Kanter, H. (2019). *Das Ringen um LEISTUNGS-Nachweise am Campus Stendal. Schaubild entstanden aus der Evaluation der Reflexionstage 2010–2017 im Rahmen des QPL-Projekts Qualität<sup>2</sup>, Teilprojekt Inhouse-Fortbildung und Lehrweiterentwicklung*. Verfügbar unter [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/Fachbereiche/AHW/files/Leistungsnachweise.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/AHW/files/Leistungsnachweise.pdf) (abgerufen 11.11.2019).
- Kanter, H. (eingereicht). *Dem eigenen Lehren ‚auf die Spur‘ kommen – das Tagebuch als Erhebungsmethode im Rahmen einer praxeologischen Lehrforschung*.
- Kanter, H., Jürisch, M. & Mey, G. (2019). Das Spannungsfeld von Lehre und Lernen gestalten – Ergebnisse einer Begleitstudie und Überlegungen zu einer partizipativ-agilen Hochschuldidaktik. *die hochschullehre*, 5/2019. Verfügbar unter <http://www.hochschullehre.org/?p=1470> (abgerufen 1.10.2019).

- Kanter, H. & Mey, G. (2017, Oktober). *Qualitatives Forschen im peer-to-peer. Methodenlehre an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Posterpräsentation auf der HoC-Tagung „Professionalisierung von Schlüsselqualifikationsangeboten: Woher wissen wir, was wir tun?“*, Karlsruhe. Verfügbar unter <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/fachbereiche/angewandte-humanwissenschaften/mitarbeiter/dr-heike-kanter.html> (abgerufen 1.10.2019).
- Kanter, H. & Mey, G. (i. E.). Herausforderungen qualitative Forschungsmethoden zu lehren/lernen. Ansprüche, Spezifika und Lösungswege in der Hochschul-Praxis. In F. Albrecht, A. M. Kunz, G. Mey & J. Raab (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayrberger, K. (2017). Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick. In H. R. Grieshop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre* (S. 109–129). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Merkt, M. (2017). Der Erwerb der Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess – ein Beitrag zur Hochschulbildungsforschung. In W. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 129–146). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Merkt, M., Bechmann, M. & Reising, V. (i. E.). Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess in Weiterbildungsstudiengängen. Feldforschung zu einem praktischen Aspekt der Öffnung der Hochschulen. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Merkt, M. & Eisenächer, K. (2019). Akademische Integration Geflüchteter: Ergebnisse aus dem Pilotprojekt IpFaH der Hochschule Magdeburg-Stendal. *die hochschullehre*, 5/2019. Verfügbar unter [http://www.hochschullehre.org/?dl\\_id=207](http://www.hochschullehre.org/?dl_id=207) (abgerufen 01.10.2019).
- Merkt, M. & Fredrich, H. (2017). Studierfähigkeit – der Blick aus dem Magdeburger Schwesterprojekt: Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Universitätskolleg Schriften 15) (S. 171–189). Hamburg: Universität.
- Merkt, M. & Kerner auch Körner, J. (2018). Orientierungen und Studierfähigkeit. In C. Damm, U. Frosch & L. Vieback (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Forschung und Praxis*. Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/6004646w002
- Merkt, M., Krauskopf, K. & Breitschuh, C. (2017). Angewandte Hochschulforschung am Beispiel der Mathematik in den Ingenieurwissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Sonderheft (Reclaiming Quality Development: Forschung über Lehre und Studium als Teil der Qualitätsentwicklung)*, 12(3), 93–112. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1059> (abgerufen 29.09.2019).

- Rodrian-Pfennig, M., Reitz, S., Krömmelbein, S., Heitz, S. & Bürgin, J. (Hrsg.) (2014). *Reflexive Lehrforschung an der Hochschule. Partizipations-, Forschungs- und Praxisorientierung in sozialwissenschaftlichen Lehr-/Lernverhältnissen*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.
- Schmidt, U., Besch, C., Schulze, K., Heinzlmann, S., Andersson, M. & Wesolowski, A. K. (2018). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) (Ergebnisbericht über den Evaluationszeitraum 2013–2018)*. Berlin & Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung, Universität Mainz. Verfügbar unter [https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht\\_Evaluation\\_QPL\\_ZQ\\_Prognos\\_2018%20-%20barrierefrei.pdf](https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht_Evaluation_QPL_ZQ_Prognos_2018%20-%20barrierefrei.pdf) (abgerufen 29.09.2019).
- Schneider, P., Gerke, G., Folkens, L. & Busch, M. (2018). Vernetzung und Weiterentwicklung des Wissenspools zu Nachhaltigkeit in Theorie und Praxis: Umsetzung des Teaching-Research-Practice Nexus. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit* (S. 107–126). Heidelberg: Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1_7)
- 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 Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In A. Hanft, F. Bischoff & S. Kretschmer (Hrsg.), *2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge* (S. 5–14). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre (KoBF). Verfügbar unter [https://de.kobf-qpl.de/fyfs/142/download\\_file\\_inline/](https://de.kobf-qpl.de/fyfs/142/download_file_inline/) (abgerufen 29.09.2019).
- Techniker Krankenkasse & HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (2017). *Auf dem Weg zur „Gesunden Hochschule“. Reflexions- und Entwicklungsinstrument*. Verfügbar unter [http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/Inhalte/O1\\_Startseite/RE-Instrument.pdf](http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/Inhalte/O1_Startseite/RE-Instrument.pdf) (abgerufen 29.09.2019).
- Wolter, A. (2014). Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In U. Banscherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 19–38.). Bielefeld: wbv.

## Autorinnen und Autoren

**Katja Eisenächer**, M. A., Fachgebiete: Interkulturelle Beziehungen und internationale Kooperation, Personal- und Hochschulentwicklung; 2007–2014 in der Internationalisierung von Hochschulen in Frankreich aktiv, seit 2014 im ZHH als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig, Themenbereiche: Internationalisierung zu Hause/von Curricula

**Dr. Heike Kanter**, Soziologin und Kunsthistorikerin, 2106–2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin für Inhouse-Fortbildung und Lehrweiterentwicklung am Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften

**Prof. Dr. Marianne Merkt**, seit 2012 Professorin für Hochschuldidaktik und Wissensmanagement und Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung, Forschungsschwerpunkte: Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase, Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung in Bologna-Strukturen und hochschuldidaktische Forschung



# Von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung

JÜRGEN BREKENKAMP, BERNHARD HUBRIG, HEIKO MOSCHNER, WOLFGANG PATZIG  
& ULRIKE SCHMALRECK

## Abstract

Die Hochschule Magdeburg-Stendal hat sich den mit der Bologna-Reform verbundenen Herausforderungen gestellt und verschiedene Instrumente zur Qualitätssicherung eingeführt. Beispielhaft werden in diesem Beitrag die leistungsorientierte Mittelverteilung an die Fachbereiche, das Kapazitätsmodell zur Bestimmung des notwendigen Lehrdeputats jedes Studiengangs und die kompetenzorientierte Lehrevaluation dargestellt. Outputorientierte Steuerungsmodelle geraten jedoch potenziell in ein Spannungsfeld zu qualitativen Zielgrößen. Die vorhandenen Instrumente sollen daher künftig stärker miteinander verknüpft und Qualitäts-Regelkreise geschlossen werden.

**Schlagerworte:** Qualitätsentwicklung, Kompetenzorientierung, Outputorientierte Steuerung, Systemakkreditierung, Lehrevaluation

## Gliederung

1	Einleitung .....	195
2	Einführung der Leistungsorientierten Mittelverteilung an der Hochschule Magdeburg-Stendal .....	196
3	Kapazitätsplanung als Qualitätsmanagement-Instrument im Rahmen der Studiengangs- und Hochschulplanung .....	199
4	Kompetenzorientierte Lehrevaluation .....	202
5	Zusammenfassung und Ausblick – Von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung .....	205

## 1 Einleitung

Im deutschen Hochschulsystem gab es seit den 1990er-Jahren vielfältige Veränderungen. Neben der Reform der Hochschulrahmengesetzgebung mit der Folge, dass Hochschulpolitik weitgehend Ländersache geworden ist, dem Hochschulpakt zwischen Bund und Ländern und der Exzellenzinitiative sind hier vor allem zwei Entwicklungen zu nennen: die Stärkung der Hochschulautonomie durch die Einführung neuer Steuerungsmodelle im Rahmen des New Public Managements und die Einführung des Systems zweistufiger Abschlüsse im Bologna-Prozess. Die Hochschule Magdeburg-Stendal hat frühzeitig auf diese Entwicklungen reagiert. Sie hat

sich zu den mit der Bologna-Reform verbundenen Zielstellungen bekannt und zum Wintersemester 2005/06 komplett auf das neue Studiensystem umgestellt. Parallel dazu hat sie ihr Qualitätsmanagement aufgebaut. Sie etablierte Instrumente zur Selbststeuerung, wie z. B. eine leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) an die Fachbereiche, um die gestiegene Eigenverantwortung an die dezentralen Einheiten weiterzugeben und sie stärker an den veränderten Zielstellungen zu beteiligen, und ein internes Kapazitätsmodell, um festzulegen, wie mit der vorhandenen Lehrkapazität die Lehrnachfrage in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen besser abgedeckt werden kann. Zudem hat sie sich 2005 eine Evaluationsordnung gegeben und ihre Lehrevaluation kontinuierlich weiterentwickelt. Nicht zuletzt wurden nach und nach alle neuen Studiengänge – von wenigen Ausnahmen abgesehen – der Akkreditierung unterzogen.

Diese Verfahren der Qualitätssicherung sind Gegenstand der folgenden drei Kapitel des Beitrags. Da diese drei Verfahren relativ frühzeitig an der Hochschule eingeführt wurden, stellten sie die Basis des Qualitätssicherungssystems dar, bevor das QPL-Projekt Qualität<sup>2</sup> an der Hochschule startete.<sup>1</sup> Eine ursprüngliche Idee für die Gründung eines *Zentrums für Lehrqualität und Hochschuldidaktik* (ZLH, später ZHH)<sup>2</sup> war, dass Problembereiche, die durch diese Verfahren identifiziert werden, dem Zentrum gemeldet und dort weiterbearbeitet werden sollten. Voraussetzung für ein solches Vorgehen sollte ein beständiger Austausch in Form von quantitativer Berichterstattung und der Überprüfung qualitätsverbessernder Maßnahmen durch das akademische Controlling sein. Auf der anderen Seite wirkte das vorhandene Instrumentarium der Qualitätssicherung auf das QPL-Projekt zurück, wie am Beispiel der Anpassung des Fragebogens zur Lehrevaluation gezeigt wird. Im abschließenden Kapitel wird dargestellt, wie die Hochschule ihr Qualitätsmanagement künftig weiterentwickeln und dessen Elemente noch genauer aufeinander abstimmen will.

## 2 Einführung der Leistungsorientierten Mittelverteilung an der Hochschule Magdeburg-Stendal

In den Zielvereinbarungen des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt mit der Hochschule Magdeburg-Stendal vom 16. Dez. 2005 (Kultusministerium LSA, 2005) wurde unter dem Punkt A.8. *Verhältnis Staat und Hochschule* auch die Stärkung interner Selbststeuerung vereinbart. Gemäß dem Subsidiaritätsprinzip sollte die Hochschule ihre Eigenverantwortung über die erhaltenen Mittel<sup>3</sup> dezentral an die Fachbereiche

---

1 Zur Basis gehörten auch empirische Befragungen zur Erfassung der Studienqualität, wie z. B. der Studienqualitätsmonitor des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW; vormals HIS GmbH, Hannover) und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz oder die Absolventenbefragung im Rahmen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien. Diese Befragungen wurden vom akademischen Controlling koordiniert, das 2008 an der Hochschule geschaffen wurde, um die Leistungsberichterstattung weiterzuentwickeln und mit einem qualitativen Berichtsteil zu ergänzen.

2 Das ZLH wurde im Rahmen des Projekts Qualität<sup>2</sup> zum Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung (ZHH).

3 Die Hochschule erhält vom Land Sachsen-Anhalt ihre Mittel in Form von Globalbudgets, wobei das Land mit der Hochschule als Zuweisungsempfänger konkrete Aufgaben (Ziele) vereinbart.

weitergeben und dazu hochschulinterne Instrumente der Selbststeuerung wie die leistungsorientierte interne Mittelverteilung (LOM), hochschulinterne Zielvereinbarungen, Budgetverantwortung der Fachbereiche usw. etablieren. Die Hochschule Magdeburg-Stendal hat daraufhin 2007 eine leistungsbezogene Mittelvergabe<sup>4</sup> an die Fachbereiche eingeführt. Ziel war es, ein ausgewogenes Verhältnis von Bedarfs- und Leistungsgerechtigkeit zu erreichen, da viele Ausgaben der Fachbereiche fixe Ausgaben sind.

Mit der Einführung der LOM an der Hochschule sollte zum einen die Ressourcenzuweisung an die Fachbereiche auf eine neue Grundlage gestellt werden und diese transparenter, nachvollziehbarer und verlässlicher gestaltet werden.<sup>5</sup> Zum anderen handelt es sich bei der LOM nicht nur um ein Budgetierungsinstrument, sondern es waren und sind damit auch Steuerungseffekte strategischer Ziele der Hochschule beabsichtigt, da die Höhe der Zuweisung an die Fachbereiche in Abhängigkeit von der Leistungserfüllung der Zielindikatoren (z. B. der Absolvent:innenquote) in den Fachbereichen geschieht. In den Fachbereichen sollte diskutiert werden, was die Leistungen einer Hochschule sind und wie sie dazu beitragen können. Es wurden finanzielle Leistungsanreize geschaffen, dass die Fachbereiche ihre Leistungserbringung im Hinblick auf die Zielindikatoren (z. B. durch eine Erhöhung ihrer Absolvent:innenquoten) steigern. Bei diesem hochschulinternen Ansatz der Mittelverteilung handelt es sich demnach um einen Paradigmenwechsel weg von der Inputorientierung, d. h. der detailgenauen Festlegung des Bedarfs, hin zur Outputorientierung, d. h. der Bewertung erbrachter Leistungen. Der Ausgangspunkt für die Bildung von Zielen zur Leistungsmessung war der § 3 des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA, 2010), in dem die Aufgaben (Einzelziele) der Hochschulen im Einzelnen benannt sind. Vor diesem Hintergrund wurden fünf Oberziele festgelegt, deren Erfüllung über ein formelgebundenes Mittelverteilungsverfahren gesteuert werden soll. Die Oberziele waren im Einzelnen: Lehre und Studium, Forschung, Außenwirkung, Weiterbildung und gesellschaftspolitische Aufgaben. In einem weiteren Schritt wurden für die einzelnen Oberziele konkrete, messbare Indikatoren entwickelt. Maßgebliche Kriterien für die Auswahl der Indikatoren waren erstens einfache Erfassbarkeit. Zweitens sollten die Kriterien auf alle Fachbereiche anwendbar sein und damit die fächerübergreifende Vergleichbarkeit sicherstellen.<sup>6</sup> Drittens wurden die Werte zur Stabilisierung gemittelt, um größere Schwankungen in der finanziellen Ausstattung zu vermeiden und damit die Planbarkeit für die Fachbereiche zu erhöhen. Tabelle 1 benennt alle Indikatoren nach Oberzielen mit ihren jeweiligen Gewichtungen in der Ausgestaltung der LOM ab 2016.<sup>7</sup>

---

4 Die Begriffe Mittelvergabe und Mittelverteilung werden synonym verwendet.

5 Zu den Anforderungen an Verfahren der leistungsbezogenen Mittelvergabe s. detailliert Ziegele (2000) – Der Autor erläutert den Aspekt der Verlässlichkeit so, dass die Entscheidungsspielräume der dezentralen Einheiten vor allem nicht durch willkürliche Zuwendungsentscheidungen beschränkt werden sollen.

6 Dazu wurden einige Indikatoren zusätzlich mittels Landesdurchschnitten relativiert, die der amtlichen Statistik (Statistisches Bundesamt, 2008) entnommen wurden.

7 Eine Gewichtung bzw. ein Anteil von x% bedeutet dabei konkret, dass x% der Mittel, die leistungsbezogen vergeben werden, nach den Ergebnissen für dieses Ziel bzw. für diesen Indikator verteilt werden. In den Gewichtungen spiegeln sich ihre Bedeutung für die Hochschule und ihre strategischen Zielvorstellungen wider.

**Tabelle 1:** Oberziele und Indikatoren der LOM mit ihren Gewichtungen

Oberziel Lehre und Studium (Gewichtung: 65 %)		
Indikator L1	Erfüllung vorgegebener Absolvent:innenzahlen x dienstleistungs- bereinigter Fachbereichsanteile <sup>8</sup>	46,0 %
Indikator L2	Anteil Absolventen in der Regelstudienzeit	12,5 %
Indikator L3	Anteil der ausländischen Studierenden an allen Studierenden	2,5 %
Indikator L4	Anteil der ausländischen Absolvent:innen an den gesamten Absolvent:innen	2,5 %
Indikator L5	Anzahl der Outgoings	1,5 %
Oberziel Forschung (Gewichtung: 17,5 %)		
Indikator F1	Anzahl der Veröffentlichungen (wiss. Publikationen und Patente)	3,5 %
Indikator F2	Drittmittelinnahmen in T€	14,0 %
Oberziel Weiterbildung (Gewichtung: 5 %)		
Indikator W1	Anzahl der immatrikulierten Weiterbildungsteilnehmer:innen	5,0 %
Oberziel außenwirksame Leistungen (Gewichtung: 5 %)		
Indikator AWL1	Veranstaltungen	2,0 %
Indikator AWL2	Medienpräsenz	2,0 %
Indikator AWL3	Fachliche Außenwirkungen	1,0 %
Oberziel gesellschaftspolitische Aufgaben (Gewichtung: 7,5 %)		
Indikator GPA1	Frauenanteil Studierende	3,0 %
Indikator GPA2	Frauenanteil Professor:innen	4,5 %

Die Hochschule bildete in der LOM mit der Bologna-Reform verbundene Ziele ab. Die Internationalisierung als ein erklärtes Ziel der Reform wurde in der LOM u. a. über die Anteile ausländischer Studierender bzw. Absolvent:innen gefördert. Die Absolvent:innenzahlen und die Absolvent:innen in der Regelstudienzeit waren weitere an das neue Studiensystem angelehnte Zielgrößen, die durch die LOM der Hochschule gesteuert werden sollten.

Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass die Steuerung in der LOM primär über mengenmäßige Größen erfolgt. Dennoch haben die genannten Kennzahlen eine gewisse Nähe zur Qualität, denn niedrige Absolvent:innenquoten (resp. hohe Studienabbruchquoten) sind sicherlich keine Indikatoren guter Qualität. Auf der anderen Seite kann eine durch die leistungsorientierte Mittelverteilung ausgelöste

<sup>8</sup> In den Fachbereichsanteilen spiegeln sich die Größen der Fachbereiche wider und sie sind damit inputorientiert. Das ist aber notwendig, um eine bestimmte Grundausstattung der Fachbereiche zu gewährleisten.

Orientierung an rein quantitativen Größen qualitative Standards gefährden: Die Betreuungsrelationen verschlechtern sich, wenn mehr Erstsemester zugelassen werden, die Qualität der Betreuung könnte darunter leiden mit der möglichen Folge vermehrter Studienabbrüche. Die ministerielle Aufforderung, Studienerfolgsquoten zu verbessern und Studienabbruchquoten zu reduzieren, kann zu einer Absenkung des Anforderungsniveaus führen. Für Hochschulen besteht daher ein potenzieller Zielkonflikt zwischen der Orientierung an quantitativen Leistungsmengen und qualitativen Anforderungen bzw. eine funktionstüchtige quantitative Steuerung setzt die Einhaltung von Qualitätsstandards voraus. Die Akkreditierung von Studiengängen hilft nur bedingt weiter, da sie nur ein qualitatives Mindestniveau von Studium und Lehre garantiert.

Das ZHH sollte daher die Aufgabe übernehmen, die Entwicklung von Qualitätselementen an der Hochschule voranzutreiben und mitzugestalten. Dies geschah z. B. durch die Einrichtung von Tutorien zur Verbesserung der Mathematik-Vorkenntnisse (s. dieser Band, Breitschuh, Eisenächer, Henning & Wetzels). Bei dieser Maßnahme handelte es sich um eine direkte Reaktion auf eine durch die Hochschulsteuerung erkannte Problemlage. Darüber hinaus übernahm es die inhaltliche Fortentwicklung des an der Hochschule bestehenden studentischen Mentoring-Angebots (s. dieser Band, Kraut & Wetzels), dessen Wirksamkeit sich u. a. darin zeigen sollte, dass die Zahl der Studienabbrüche an der Hochschule zurückgeht.

### 3 Kapazitätsplanung als Qualitätsmanagement-Instrument im Rahmen der Studiengangs- und Hochschulplanung

Die Implementierung des Bologna-Prozesses und die damit einhergehende Neustrukturierung der Studiengänge stellten die Hochschulen vor erhebliche Herausforderungen. Einerseits sollte eine Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität erwirkt werden. Andererseits mussten die betreuungsintensiveren Bachelor- und Masterstudiengänge (HRK Nexus, 2018, S. 4) angesichts sinkender staatlicher Mittelzuweisungen weitgehend ohne zusätzliches Lehrpersonal realisiert werden. Um diesen Umstellungsprozess zu bewältigen, wurde an der Hochschule Magdeburg-Stendal ab 2007 begonnen, ein internes Modell für die Kapazitätsplanung<sup>9</sup> von Studiengängen zu entwickeln. Im Gegensatz zur Kapazitätsberechnung<sup>10</sup>, die der Ermittlung der Anzahl der zur Verfügung stehenden Studienplätze im ersten Fachsemester eines Studienganges dient, wird bei der Kapazitätsplanung anhand

9 Kapazitätsplanung und Kapazitätsmodell werden nachfolgend synonym verwendet.

10 Die Kapazitätsberechnung beruht auf der in den 70er-Jahren erlassenen und inzwischen mehrfach überarbeiteten Kapazitätsverordnung (KapVO), die eine erschöpfende Nutzung der Ausbildungskapazität aller Hochschulen sowie eine vergleichbare Auslastung der Hochschulen zum Ziel hat.

der zugewiesenen Studienplätze die Lehrnachfrage (Curricularwert)<sup>11</sup> jedes Studiengangs ermittelt und mit dem zur Verfügung stehenden Lehrangebot (Lehrressourcen) abgeglichen. Stark an der Lehrpraxis der Studiengänge orientiert, gehen reale Gruppengrößen, Synergien zwischen den Studiengängen, die durch gemeinsam genutzte Lehrveranstaltungen entstehen und die Anzahl an Wahlangeboten in die Berechnung ein. Zur Anwendung kommt die Kapazitätsplanung vorzugsweise zur Studiengangs- und Hochschulentwicklungsplanung.

Zu Beginn der ersten QPL-Projektphase 2011/12 stellte sich die deutliche Lehrüberlast in einigen Fachbereichen als ein Problemfeld der Hochschule dar. Deshalb wurde im Rahmen des Projekts Qualität<sup>2</sup> neben zusätzlichem Lehrpersonal für die entsprechenden Fachbereiche eine Stelle für die Kapazitätsplanung mit der Zielvorgabe eingerichtet, das Kapazitätsmodell als Frühwarnsystem schlechter Betreuungsverhältnisse im Lehrbetrieb auszubauen. Dazu bedurfte es einer stärkeren Einbeziehung des Modells in die Steuerungsprozesse der Hochschule, der Erweiterung des Instrumentariums und der Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Studiengangsverantwortlichen und Hochschulgremien.

Im Hochschulalltag zeigte sich jedoch eine unterschiedlich stark ausgeprägte Motivation der Fachgruppen, die Kapazitätsplanung zur Studiengangsentwicklung zu nutzen. Als Gründe ließen sich Unwissenheit, Vorbehalte und Verständnisprobleme gegenüber der Thematik sowie eine teilweise intransparente Zuordnung der Studiengangleitung bzw. der mit dieser verbundenen Verantwortlichkeit identifizieren. Diese Gründe sind ernst zu nehmen und ihnen ist durch intensive Aufklärungsarbeit, direkte Ansprache der Verantwortlichen und fachspezifische Schulungs- und Beratungsangebote entgegenzuwirken. Mittlerweile konnte die Akzeptanz für den Aufgabenbereich deutlich gesteigert werden und die Kapazitätsplanung hat sich als Regelverfahren etabliert. Bereits während der Konzeptionsphase eines Studiengangs und für die Vorbereitung der (Re-)Akkreditierungsverfahren wird sie herangezogen. Diese Verfahrensweise wird im aktualisierten Prozessmodell zur Studiengangsentwicklung von 2018 berücksichtigt. Das vorherige Prozessmodell empfahl, die Kapazitätsplanung erst nach der Zustimmung des Senats heranzuziehen. Dies war oftmals zu spät, um schlechte Betreuungsrelationen und personelle Engpässe frühzeitig zu erkennen und zu verhindern. Die Ergebnisse aus dem Kapazitätsmodell sind Voraussetzungen für Entscheidungen der Hochschulgremien und der Hochschulleitung und somit fest in den Ablauf der Entscheidungsfindung integriert. Sofern die Simulationsberechnungen ergeben, dass das geplante Studienangebot mit den personellen Ressourcen der jeweiligen Lehrereinheit nicht umzusetzen ist, kann der Studiengang nicht starten bzw. müssen entsprechende Anpassungen am Curriculum erfolgen und erneute Berechnungen durchgeführt werden. Mit diesem Prinzip, die

---

<sup>11</sup> Der Curricularwert eines Studiengangs bestimmt den in Lehrveranstaltungsstunden gemessenen Aufwand aller beteiligten Lehrereinheiten, der für die Ausbildung eines Studierenden in dem jeweiligen Studiengang erforderlich ist. Errechnet wird er aus den Determinanten Studienplan, Art der Lehrveranstaltung, Veranstaltungsdauer in Semesterwochenstunden und Anzahl der Teilnehmenden pro Veranstaltung. In Sachsen-Anhalt gelten Bandbreiten für Curricularwerte, die in den Fächergruppen nicht über- oder unterschritten werden dürfen. Es gilt, je höher der Curricularwert, desto kleiner die Gruppe der zu betreuenden Studierenden und desto mehr Lehrpersonal wird benötigt. Je niedriger der Curricularwert, desto größer die Gruppen und desto weniger Lehrpersonal wird benötigt.

Lehrpraxis von neuen oder curricular veränderten Studiengängen bereits im Vorfeld zu kalkulieren, verfolgt die Hochschule das Ziel, Lehrüberlast der Fachbereiche frühzeitig zu verhindern und dem Anspruch gerecht zu werden, eine qualitativ hochwertige Lehre unter möglichst idealen Betreuungssituationen für Studierende zu schaffen – immer unter Berücksichtigung der personell verfügbaren Ressourcen der Fachbereiche. Gleichzeitig wird damit die Einhaltung der Studienplatz-Zielzahlen in bestimmten Fächergruppen gemäß der Verwaltungsvereinbarung zum Hochschulpakt 2020 (Ministerium für Wissenschaft und Wirtschaft des Landes Sachsen-Anhalt, 2015) und der Hochschulstrukturplanung (Hochschule Magdeburg-Stendal, 2014) mit dem Land Sachsen-Anhalt verfolgt sowie mit dem Stellenplan in Einklang gebracht.

Das Kapazitätsmodell wird kontinuierlich erweitert und für neue Anwendungsmöglichkeiten erschlossen. Mittlerweile liefert es den Fachbereichen und der Hochschulleitung Hilfestellung bei der Denomination von neu auszuschreibenden Stellen und ermöglicht durch stellenwirksame Darstellung der Lehr-Im- und -Exporte die Erstellung eines dienstleistungsberinigten Stellenplans. Gleichzeitig gehen die generierten Dienstleistungsverflechtungen als Dienstleistungskoeffizient in die LOM des Indikators L1 (Erfüllung vorgegebener Absolvent:innenzahlen  $\times$  dienstleistungsbereinigter Fachbereichsanteile) ein. Im Rahmen der Hochschulstrukturplanung 2015 wurde es für die Betrachtung von Szenarien bei der Neuverteilung von Studienplätzen und Lehrkapazitäten genutzt. Des Weiteren werden Flächeninformationen der Studiengänge generiert.<sup>12</sup> Auch zur Steuerung von Lehraufträgen kommt das Kapazitätsmodell zum Einsatz.

Zusammenfassend lassen sich aus dem Instrumentarium aussagefähige Antworten auf Fragestellungen generieren, die für die Bewertung der Bedingungen in Studium und Lehre von Relevanz sind. Dies sind bspw.:

- Welche realen Betreuungsrelationen zeigen sich in den Studiengängen?
- Wie ist die Aufteilung des Lehrdeputats zwischen den Studiengängen und wie hoch ist der Anteil an Lehraufträgen?
- Wie wirken sich Wahlpflichtangebote auf den Personalbedarf aus?
- Kann eine Lehreinheit bei geplanter Studierendenzahl mit dem verfügbaren Lehrpersonal alle Pflicht-/Wahlpflichtveranstaltungen mit den geplanten Gruppengrößen anbieten?
- Reichen die Personalressourcen der Lehreinheit für den neu geplanten Studiengang?
- Wie wirkt sich eine Reduzierung oder Erhöhung der Regelstudienzeit auf den Personalbedarf aus?

Demgemäß ist das Kapazitätsmodell als Qualitätsmanagement-Instrument zur Abbildung geplanter und bestehender Studienstrukturen und Ressourcen und darüber hinaus ebenso als Optimierungs- und Planungsinstrument einsetzbar. Zukünftig

---

<sup>12</sup> Die Studierendenzahlen und Gruppengrößen der Studiengänge generieren Daten für die Anzahl der Lehrflächen (Seminarräume, Hörsäle, Labore, Computerräume).

soll eine stärkere Verzahnung der Kapazitätsplanung mit der Qualitätsentwicklung erfolgen und damit weitere Anwendungsgebiete erschlossen werden.

## 4 Kompetenzorientierte Lehrevaluation

Sowohl durch lehr-/lerntheoretische bzw. didaktische Erkenntnisse als auch durch bildungspolitische Entscheidungen kam es in den zurückliegenden Jahren zu einer kompetenzorientierten Ausrichtung der Hochschullehre (Wolter & Schiener, 2016). Infolgedessen sollte auch die Lehrveranstaltungsevaluation kompetenzorientiert aufgebaut sein. Der dafür notwendige Perspektivwechsel stellt nicht mehr die Bewertung des Vortrags der Lehrenden in das Zentrum der Evaluation, sondern fokussiert die Kompetenzentwicklung der Studierenden.

Bereits mit dem Sommersemester 2014 wurde an der Hochschule Magdeburg-Stendal im Rahmen der beiden QPL-Projekte (Qualität<sup>2</sup> und HET LSA) das lehrendenzentrierte Evaluationsmodell ersetzt und ein kompetenzorientierter, studierendenzentrierter Fragebogen für die zentrale Lehrveranstaltungsevaluation eingeführt. Die Hochschule übernahm hierbei das Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs (GEKo) der Universität Graz.<sup>13</sup> Dabei wurden hochschulweit einheitliche Fragebögen zur Verfügung gestellt, die sowohl zur online- als auch zur papierbasierten Befragung genutzt werden können. Nur bezüglich der Veranstaltungsform unterscheiden sich die Fragebögen geringfügig, wobei zwischen den folgenden Veranstaltungsformen gewählt werden kann:

- Lehrendenzentrierte Veranstaltungen: z. B. Vorlesungen
- Interaktive Lehrveranstaltungen: z. B. Seminare und Übungen
- Veranstaltungen mit fachspezifischem Anwendungsbezug: z. B. Laborübungen und Praktika
- Sprachenbezogene Lehrveranstaltungen: z. B. Veranstaltungen mit Fremdsprachenbezug

Innerhalb der jeweiligen Fragebögen werden die Kompetenzkategorien Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz abgefragt und die Studierenden sind aufgefordert, ihren Kompetenzerwerb in der jeweiligen Kategorie zu beurteilen. Zusätzlich können durch Nebenfragebögen Sprach- und Medienkompetenz abgefragt werden. Neben den Studierendenfragebögen gibt es zu jeder der oben genannten Veranstaltungsformen auch einen Lehrendenfragebogen. Dieser durch die Lehrenden auszufüllende Befragungsbogen dokumentiert die Lernziele der Veranstaltung und kann so im Soll-Ist-Vergleich zwischen den Lernzielen und den erworbenen Kompetenzen der Studierenden Ansatzpunkte zur Lehrqualitätsentwicklung identifizieren. Die Ergebnisse der Befragungen, die rechtzeitig vor Ablauf der Vorlesungszeit abgeschlossen sein sollten, werden den jeweiligen Lehren-

---

<sup>13</sup> S. <https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/qualitaetssicherung/lehrveranstaltungsevaluierung/geko/> (aufgerufen am 16.01.2020).

den in gedruckter Form oder in ihrem Account als PDF-Datei zur Verfügung gestellt. Die Auswertung der Lehrevaluation soll den Lehrenden die Möglichkeit geben, ihre Lehre zu reflektieren und gesetzte Lernziele mit den Learning Outcomes der Studierenden abzugleichen. Von hoher Bedeutung ist dafür das gemeinsame Gespräch zwischen Dozent:in und Studierenden. Im Rahmen der Lehrevaluation ist dies ein wichtiger Schritt, um Studierende in den Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung zu involvieren und ihre Teilnahme an der Lehrveranstaltungsevaluation wirksam zu gestalten. Ihre Gedanken und Anregungen werden wahrgenommen und können Resonanz in der zukünftigen Gestaltung der Lehre finden. Maßnahmen, die aus einer Lehrevaluation folgen, sind somit im Austausch zwischen Lehrperson und Studierenden zu entwickeln.

Die persönlichen Auswertungen der Lehrevaluation stehen neben den Lehrenden auch weiteren Personengruppen zur Verfügung. Bei der Erstellung von Semesterberichten für die Fachbereiche werden die Daten in aggregierter Form hinzugezogen. Zudem fließen die Ergebnisse oder Teile davon bei Entfristungs- oder Zielvereinbarungsgesprächen mit der Hochschulleitung in die Entscheidungsfindung ein. Dabei ist zu beachten, dass die Teilnahme an der zentralen Lehrveranstaltungsevaluation, zumindest in bestimmten Abständen, verpflichtend ist, was durch das Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt sowie die Evaluationsordnung der Hochschule Magdeburg-Stendal (2005) geregelt wird. Daraus ergibt sich für viele Lehrende eine gewisse Skepsis, die auf dem Gefühl beruht, kontrolliert zu werden und entsprechende Ergebnisse vorweisen zu müssen. Nimmt die Kontrollfunktion gegenüber den Lehrenden zu viel Raum ein, kann es bewusst oder unbewusst zu Beeinflussungen der Lehrevaluation kommen, z. B. indem nur besonders erfolgreiche Veranstaltungen regelmäßig evaluiert werden oder die Anforderungen an die Studierenden herabgesenkt werden. Allerdings ist auch die Auswertung ohne eine Kontrolle durch Dritte bedenklich, da die Gefahr bestünde, dass schwerwiegende Problemlagen unbemerkt bleiben oder Evaluationen nicht regelmäßig durchgeführt werden.

Um das Unterstützungsangebot für Lehrende zu erweitern, wurde zusätzlich zu der überwiegend quantitativ ausgerichteten zentralen Lehrveranstaltungsevaluation eine freiwillige, qualitative Form der Zwischenevaluation angeboten. *Teaching Analysis Poll* (TAP)<sup>14</sup> wurde vom Teaching Resource Center der University of Virginia entwickelt und verbreitete sich über die Universität Bielefeld in weite Teile der deutschen Hochschullandschaft.<sup>15</sup> Ziel des etwa zur Semestermitte durchgeführten TAPs ist es, bereits während der Vorlesungszeit für die Studierenden spürbare Ver-

14 In einer ca. 30-minütigen Unterbrechung der Lehrveranstaltung finden sich Studierende, in Abwesenheit der Lehrperson, in Kleingruppen zusammen und diskutierenden die Lernförderlichkeit der Veranstaltung anhand von drei Fragen (Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten? Was erschwert Ihr Lernen? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?). Eine geschulte Person fasst dann moderierend erarbeitete Ergebnisse zusammen, ermittelt konsensfähige Punkte, hinterfragt Prioritäten und versucht, Verbesserungsvorschläge zu konkretisieren. Die Dokumentation der Ergebnisse wird dem/der Lehrenden zeitnah übermittelt, damit eine Maßnahmenableitung in einer folgenden Lehrveranstaltung mit den Studierenden besprochen werden kann. In Kombination mit der Dokumentation besteht auch das Angebot eines hochschuldidaktischen Beratungsgesprächs, welches bei der Entwicklung von Maßnahmen Unterstützung geben kann und soll (vgl. Frank, Fröhlich & Lahm, 2011).

15 S. auch <https://www.dghd.de/community/arbeitsgruppen/g-qualitative-feedback-und-evaluationsmethoden/> (aufgerufen am 16.01.2020).

änderungen in der Lehre zu bewirken. Dabei werden sie als Mitverantwortliche gelingender Lehre begriffen und bringen sich durch konstruktive Rückmeldungen ein. Lehrende, die an diesem freiwilligen Angebot des Evaluationsbüros teilgenommen haben, beschreiben die Methode regelmäßig als wertvolle Unterstützung bei der Reflexion der eigenen Lehre (s. a. Markatsch & Wetzel, 2017).

Beide Angebote, zentrale Lehrveranstaltungsevaluation und TAP, werden von Lehrenden unterschiedlich genutzt und wahrgenommen. Insbesondere durch die beiden Pole Unterstützung und Kontrolle ergibt sich ein Spannungsfeld, dessen Harmonisierung das angestrebte Ziel ist. Dafür sollte zum einen die Weitergabe von Ergebnissen, bspw. an die Hochschulleitung, nur zu konkreten Zwecken erfolgen und ausschließlich aggregierte Daten beinhalten. Festgeschriebene, transparente Regeln bilden hier die Basis und sollten sich in einer Evaluationsordnung bzw. in einem Prozessmodell der Evaluation widerspiegeln. Diese Ordnungen sollten einerseits den Schutz der Ergebnisse vor Manipulation durch Studierende oder Lehrende gewährleisten und andererseits die notwendige Weitergabe bzw. Auswertung von persönlichen Evaluationsergebnissen, bspw. an die Hochschulleitung, regeln. Weiter muss die Anonymität der teilnehmenden Studierenden sowie der Schutz der Ergebnisse vor der Einsicht Unbefugter sichergestellt sein. Darüber hinaus bleibt zu bedenken, dass die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation kein objektives Bild über die Qualität der Lehre geben können, denn sie unterliegen einem sehr breiten Spektrum von kontextuellen Variablen und sind somit nur eingeschränkt vergleichbar (Wolbring, 2013a; 2013b). Eine Beurteilung der Lehrqualität, die sich ausschließlich auf die Lehrveranstaltungsevaluation stützt, ist somit nicht hilfreich.

Es gibt aber durchaus auch objektive Kriterien, die sich für eine Beurteilung eignen, unter anderem die Häufigkeit der Teilnahme an der zentralen Lehrveranstaltungsevaluation oder am TAP sowie die Anzahl der Veranstaltungen, die Lehrende evaluieren lassen. Weiterhin ist nachvollziehbar, ob Lehrende den separaten Lehrendenfragebogen verwenden, um ihre Lernziele für einen späteren Vergleich zu dokumentieren. Wichtiger als eine Bewertung der Ergebnisse erscheint somit die Ableitung von Maßnahmen und Konsequenzen bezüglich der Lehre. Auf der Basis dieser Explikation können angestrebte Veränderungen im direkten Austausch zwischen Lehrenden und dem Dekanat des Fachbereiches überprüft und bewertet werden. In Zukunft sollten Evaluationsergebnisse insbesondere in Hinblick auf die Umsetzung dieser angestrebten Ziele überprüft werden. Gelingt es der Hochschule, die Angebote des Evaluationsbüros als Unterstützung für Lehrende zu etablieren und sich sensibel im Spannungsfeld von Unterstützung und Kontrolle zu bewegen, so bergen die beschriebenen Instrumente erhebliche Potenziale, die sich im Rahmen des Qualitätsmanagements zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre nutzen lassen.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick – Von der Qualitätssicherung zur Qualitätsentwicklung

Die vorgestellten Instrumente des Qualitätsmanagements der Hochschule wurden im Rahmen grundlegender Veränderungen im Hochschulraum (Stichworte: Bologna-Prozess, outputorientierte Steuerungsmodelle an Hochschulen) entwickelt. Sie sind ein Ausdruck und nur drei Beispiele dafür, dass die Hochschule sich stark im Bereich der Qualitätssicherung engagiert.

Alle drei Instrumente sind als Warnsysteme zu verstehen. Dabei vergleichen die Instrumente Kapazitätsplanung und LOM die IST-Stände mit SOLL-Zuständen. Mit Bezug auf den PDCA-Zyklus<sup>16</sup> nach Deming (1982) setzt das Modell der Kapazitätsplanung am Punkt *Plan* während der Entwicklung bzw. bei der Änderung von Studiengängen an. Es kann aber auch genutzt werden, um während des Betriebs von Studiengängen am Punkt *Check* die Betreuungssituation zu prüfen. Dabei wird bspw. die aktuelle IST-Kapazität von Studierenden im Vergleich zur SOLL-Kapazität von Lehrenden abgeglichen oder die Nutzung von Flächen anhand der Studierendenzahlen überprüft. Das Modell trägt so dazu bei, die Betreuungssituation an der Hochschule quantitativ transparent zu machen und zu steuern. Die LOM gilt im Sinne des Subsidiaritätsprinzips als Steuerungsinstrument, das sich an vorgegebenen SOLL-Größen orientiert, diese mit IST-Kennzahlen abgleicht und Ergebnisse von Fachbereichen miteinander vergleicht. Während das Kapazitätsplanungsmodell reliabel sicherstellt, dass die vorgegebenen Betreuungs- und Nutzungsschlüssel eingehalten werden, korrelieren die quantitativen Leistungsmengen der LOM mit qualitativen Anforderungen. Das kann potenziell zu einem Zielkonflikt führen, wenn qualitative Anforderungen herabgesetzt werden, um Leistungsmengen zu erreichen. Stattdessen können nicht erreichte Leistungsmengen aus der LOM aber auch als Anlass und Basis genutzt werden, Dialoge über Ursachen zu führen und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung oder Neuausrichtung von Aspekten in Studium und Lehre abzuleiten, mit deren Hilfe die gewünschten Leistungsmengen erreicht werden können. Bei der Lehrevaluation, welche vorrangig als ein Instrument für Lehrende zur Reflexion und Entwicklung der eigenen Lehre anzusehen ist, können ebenfalls Zielkonflikte auftreten, wenn aggregierte Daten ohne Einordnung als Kontrollinstrument eingesetzt werden. In einem solchen Fall kann sich ein Spannungsfeld zwischen den Polen Unterstützung für und Kontrolle von Lehrende(n) bilden. Dieses Spannungsfeld birgt ebenfalls die Gefahr, dass Anforderungen in der Lehre mit dem Zweck sinken, gute Evaluationsergebnisse zu erhalten.

Auf Basis quantitativer Daten eingesetzte Dialogformate können in beiden beschriebenen Szenarien unterstützen. Auf Lehrveranstaltungsebene gehören Gespräche zwischen Studierenden und Lehrenden über die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation zu solchen Dialogformaten. Sie helfen, die Ergebnisse der

---

<sup>16</sup> Der PDCA-Zyklus beschreibt einen Qualitätsregelkreis, der sich in die Abschnitte *Plan (P)*, *Do (D)*, *Check (C)* und *Act (A)* gliedert. Dieser hat die Aufgabe, einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess zu initiieren.

Evaluation qualitativ einzuordnen und Erkenntnisse über die Rahmenbedingungen einer Lehrveranstaltung zu erhalten. Auf Studiengangebene sind Studienganggespräche ein Instrument, in dem Studierende mit Lehrenden ihres Studiengangs bspw. über das Curriculum, die Studierbarkeit, die Rahmenbedingungen des Studiums u. A. diskutieren können. Damit solche aus Dialogformaten gezogenen qualitativen Erkenntnisse bspw. in die Entscheidungen über abzuleitende Maßnahmen oder Mittelvergaben einfließen können, müssen diese durch Dokumentation kenntlich gemacht werden. Durch quantitative Erhebungen begleitende qualitative Daten kann erkannt werden, ob Leistungsanforderungen sinken oder ggf. auch zu hoch sind, ob Belastungen im Sinne des Workloads im Studiengang bzw. in den einzelnen Fachsemestern angemessen oder die Rahmenbedingungen stimmig sind. Durch eine solche Einordnung quantitativer Daten kann das oben genannte Spannungsfeld gelockert werden und es können im Sinne des *Act* nach Deming fundiertere konkrete Maßnahmen aus den Ergebnissen des *Check* abgeleitet werden. An diesen Punkten spielt in Bezug auf Studium und Lehre die Verknüpfung des Qualitätsmanagements mit der Hochschuldidaktik eine wichtige Rolle. Diese kann schon am Beginn des Regelkreises bspw. bei der Entwicklung von Studiengängen und Modulen im Sinne des Konzepts des *Constructive Alignment*<sup>17</sup> dazu beitragen, dass die Lehre nicht nur studierendenzentriert und kompetenzorientiert ausgerichtet, sondern ein Studiengang insgesamt auch studierbar ist. Sie unterstützt dabei, den Regelkreis in Studium und Lehre zu schließen, indem sie durch Maßnahmen wie Angebote zur hochschuldidaktischen Weiterbildung für Lehrende (s. dieser Band, Wetzel & Merkt), Tutor:innen- und Mentor:innenausbildung (s. dieser Band, Kraut & Wetzel), Curriculumwerkstätten (s. dieser Band, Wetzel & Kraut) und Reflexionsformate mit Studierenden und Lehrenden (s. dieser Band, Merkt, Kanter & Eisenächer), um nur einige zu nennen, dazu beiträgt, die Erkenntnisse aus dem *Check* in ein *Act* zu überführen.

Durch eine stärkere Verknüpfung quantitativer und durch Dialogformate erhobener qualitativer Daten könnten Maßnahmen zur Entwicklung von Studium und Lehre noch zielgerichteter abgeleitet und umgesetzt werden, da qualitative Einschätzungen Ergebnisse quantitativer Erhebungen in einen weiteren Rahmen von Einflussfaktoren einordnen können. Instrumente dafür sind im Rahmen des QPL-Projekts an der Hochschule Magdeburg-Stendal etabliert, weiterentwickelt oder eingeführt worden. So bieten bspw. Diskussionen der Lehrenden mit den Studierenden über die Ergebnisse der Lehrvaluation oder das TAP im Rahmen der Evaluation der Lehrveranstaltungen Möglichkeiten dafür. Auch Lehrendenkonferenzen auf Basis von Reflexionen mit Studierenden bieten diese Möglichkeit. Ebenso können adäquate Berichtsformen mit Einschätzungen zu den Ergebnissen des *Check* einen Beitrag dazu leisten.

Auch Dank des Projekts Qualität<sup>2</sup> herrscht an der Hochschule sowohl für die Qualitätssicherung als auch für die Entwicklung von Studium und Lehre kein Man-

---

17 Das Konzept *Constructive Alignment* beschreibt, wie Lernergebnisse, Prüfungsaufgaben und Lern-/Lehrmethoden zusammenwirken müssen, damit deutlich wird, welche Kompetenzen Studierende am Ende einer Veranstaltung, eines Moduls oder eines Studiengangs erworben haben sollen. Mit dem Konzept werden die Lehre und die Bewertung von den Lernergebnissen ausgehend gestaltet (vgl. Biggs, 1999).

gel an sehr nützlichen Instrumenten. Woran es auf unterschiedlichen Ebenen aber teilweise fehlt, ist die Systematik bei der Verknüpfung der Instrumente und beim Schließen der Regelkreise. Das äußert sich darin, dass das Ableiten, das Nachhalten und das Überprüfen der Wirkung von Maßnahmen häufig sporadisch und nicht systematisch erfolgt, sodass die Entscheidung, bestimmte Maßnahmen einzuleiten oder (hochschuldidaktische) Angebote zu nutzen, gelegentlich von der Datenbasis abgekoppelt ist. Das hat zur Folge, dass qualitätssichernde Instrumente und hochschuldidaktische Angebote teilweise nur lose verzahnt sind. Eine engere Verzahnung zwischen Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik und eine verbindlichere, systematischere Einbindung hochschuldidaktischer Angebote würde einen großen Schritt von der Qualitätssicherung hin zur Qualitätsentwicklung bedeuten.

Ein solcher Schritt könnte auf dem Weg zur Systemakkreditierung gegangen werden. Die Hochschule hat dies erkannt und für den Bereich Studium und Lehre auf Hochschulebene einen Servicebereich für Qualitätsmanagement gegründet, der unter anderem die oben beschriebenen Instrumente und damit auch Entwicklungen aus dem Projekt Qualität<sup>2</sup> bündelt und verstetigt. Des Weiteren wurde eine hochschulweite Arbeitsgruppe mit dem Ziel gebildet, das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule in Studium und Lehre unter Nutzung vorhandener Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu systematisieren und akkreditierungsfähig zu gestalten. Neben allen anderen in Studium und Lehre eingebundenen Statusgruppen gehören auch Vertreter:innen der Hochschuldidaktik zur Arbeitsgruppe. Damit fließt an der Hochschule Magdeburg-Stendal weiteres Know-how aus dem QPL-Projekt in die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre ein.

## Literatur

- Biggs, J. (1999). *Constructive Alignment*. Verfügbar unter <http://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/> (abgerufen 25.09.2019).
- Deming, W. E. (1982). *Out of the Crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 310–318. Verfügbar unter <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/hdle/evaluation/biloe/LehrveranstaltungenGemeinsamVerandernZfHE.pdf> (abgerufen 24.09.2019).
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2005). *Evaluationsordnung der Hochschule Magdeburg-Stendal IdF vom 09.11.2005* (Nr. der amtlichen Bekanntmachung 40/2005). Verfügbar unter [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/Rektorat/studiumundlehre/Evaluation/Evaluationsordnung\\_der\\_HS\\_MdSdl.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Rektorat/studiumundlehre/Evaluation/Evaluationsordnung_der_HS_MdSdl.pdf) (abgerufen 16.01.2020).
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2014). *Hochschulentwicklungsplan 2015 bis 2024*. Verfügbar unter [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/Rektorat/HEP\\_HS\\_MD-SDL\\_2014.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Rektorat/HEP_HS_MD-SDL_2014.pdf) (abgerufen 25.01.2019).

- Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) IdF vom 14.12.2010 (GVBl. LSA 2010, 600, 2011, S. 561) zuletzt geändert durch Artikel 14 Abs. 15 des Gesetzes vom 13. Juni 2018 (GVBl. LSA S. 72, 118).
- HRK Nexus (Hrsg.) (2018). *Mythos und Wahrheit. Zahlen und Argumente zur Studienreform*. Verfügbar unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Zahlen\\_und\\_Argumente\\_zur\\_Studienreform\\_30.04.2018.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Zahlen_und_Argumente_zur_Studienreform_30.04.2018.pdf) (abgerufen 17.01.2019).
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2005). *Zielvereinbarung zwischen dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) vom 16.12.2005*. Magdeburg
- Markatsch, B. & Wetzel, C. (2017). Übers Lernen und Lehren sprechen. Einsatz von Teaching Analysis Polls zur Lehrevaluation. In Verbundprojekt "Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre" (HET LSA) (Hrsg.), *Damit das Studium für alle passt. Konzepte und Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt*. 2. Bd. (S. 26–29). Magdeburg.
- Ministerium für Wissenschaft und Wirtschaft des Landes Sachsen-Anhalt (2015): *Vereinbarung über die Umsetzung des Hochschulpakts 2020 im Land Sachsen-Anhalt für die Jahre 2015 bis 2023*. Verfügbar unter [https://mw.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik\\_und\\_Verwaltung/MW/Hochschule/Hochschulpakt2020\\_Umsetzung\\_2015-2023.pdf](https://mw.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MW/Hochschule/Hochschulpakt2020_Umsetzung_2015-2023.pdf) (abgerufen 25.01.2019).
- Statistisches Bundesamt (2008). *Bildung und Kultur: Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2007*. Fachserie 11, Reihe 4.3.1. Wiesbaden, 19. Dez. 2008 und folgende Veröffentlichungen.
- Wolbring, T. (2013a). Fallstricke der Lehrevaluation. *Forschung & Lehre*, 20(12), 1012–1013.
- Wolbring, T. (2013b). *Fallstricke der Lehrevaluation: Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Wolter, F. & Schiener, J. (2016). Kompetenzdiagnostik an der Hochschule. Methoden, Herausforderungen und aktuelle Entwicklungen. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 367–402). Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegele, F. (2000). Finanzierungsinstrumente eines Neuen Steuerungsmodells im Verhältnis Staat-Hochschule. Überlegungen und Erfahrungen in den deutschen Bundesländern. In S. Titscher, G. Winckler, H. Biedermann, H. Gatterbauer, S. Laske, R. Moser, F. Strehl, F. Wojda & H. Wulz (Hrsg.), *Universitäten im Wettbewerb. Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten* (S. 331–386). München, Mering: Hampp.

## Autorinnen und Autoren

**Jürgen Brekenkamp**, Dipl.-Psychologe, seit 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter im akademischen Controlling der Hochschule, seit 2014 Mitglied der Lenkungsgruppe des QPL-Projekts

**Bernhard Hubrig**, Soziologe M. A., staatlich anerkannter Sozialarbeiter/Sozialpädagoge B. A., seit 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich AHW sowie seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Evaluationsbüro (seit 2019 integriert in den Servicebereich für Qualitätsmanagement)

**Heiko Moschner**, Ethnologe M. A., seit 2018 als wissenschaftlicher Mitarbeiter für Qualitäts- und Wissensmanagement in Studium und Lehre im HET-LSA-Projekt aktiv, 2014–2018 an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften in der Stabstelle für Hochschulentwicklung und Kommunikation im Bereich Qualitätsmanagement in Studium und Lehre tätig

**Prof. Dr. Wolfgang Patzig**, berufen für Volkswirtschaftslehre, Statistik und Finanzwirtschaft, 2002–2018 Prorektor für Hochschulsteuerung und -marketing sowie den Standort Stendal und u. a. zuständig für Leistungserfassung und Qualitätssicherung

**Ulrike Schmalreck**, Politologin und Soziologin M. A., seit 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Qualität<sup>2</sup> für Kapazitätssimulation und -beratung und nachhaltiges Qualitätsmanagement zuständig (seit 2019 integriert in den Servicebereich für Qualitätsmanagement)



# Strategische Netzwerkförderung in der Hochschullehre als Teil der Organisationsentwicklung

PETER-GEORG ALBRECHT & MARIANNE MERKT

## Abstract

Netzwerke sind innerlich komplex und – von außen betrachtet – unterschiedlich positioniert, ausgestattet, einflussreich und wirksam. Am Beispiel der Kompetenzorientierten Lehr- und Studiengangsförderung (KomFö), einer hochschulinternen wettbewerblichen Förderung, wird gezeigt, wie die Entwicklung einer Qualitätskultur in Studium und Lehre im Projekt Qualität<sup>2</sup> durch eine Netzwerkbildung aufgebaut wurde: erstens auf der Ebene der kollegialen interdisziplinären Qualitätsbestimmung und -bewertung sowie der Einzelprojektsteuerung, zweitens auf der Ebene der Lehr- und Studiengangsentwicklung an Fachbereichen und drittens auf der Ebene der zentralen wissenschaftlichen Koordination und Einbindung in die Gremien der akademischen Selbstverwaltung. Eine solches Netzwerk kann – im Sinne einer Educational Governance an einer Hochschule – weder aufoktroiert werden noch ergibt es sich informell. Unter den Gesichtspunkten einer Studierendenorientierung, der konsequenten Verfolgung von Bildungszielen und der organisationspädagogischen Professionalität bedarf es einer koordinierenden Professur und/oder einer legitimierten Lenkungsgruppe.

**Schlagworte:** Hochschulbildung, Qualitätsentwicklung, Hochschulentwicklung, Netzwerkförderung, Anreizstrukturen

## Gliederung

1	Das KomFö-Netzwerk als strategisches Instrument der Qualitätsentwicklung .....	212
2	Die Steuerung von Bildungsqualität – theoretische Überlegungen .....	212
3	Das KomFö-Netzwerk der Hochschule Magdeburg-Stendal .....	214
4	Überlegungen zu einem Qualitätsentwicklungssystem .....	218

## 1 Das KomFö-Netzwerk als strategisches Instrument der Qualitätsentwicklung

Die Qualität der Hochschullehre wird im Moment ihrer Weiterentwicklung Teil – und sicher der zentralste, weil zielgruppennächste und damit zielführendste Teil – einer Organisationsentwicklung. Wenn eine gute Hochschulbildung für die Studierenden das Kernziel allen hochschulischen Handelns im Bereich Studium und Lehre sein soll, dann ist im Mehrebenensystem Hochschule eine stete Verständigung über die Hochschulbildung zwischen unterschiedlichen Akteur:innen mit unterschiedlichen Handlungslogiken und Wertorientierungen über alle Ebenen hinweg notwendig. Zudem braucht es neben der individuellen auch eine kooperative Kompetenzentwicklung (i. S. von Langemeyer, 2015; Olsson, Martensson & Roxa, 2010), um die Hochschullehre kollegial und professionell gestalten zu können. Als Beispiel für eine solche Netzbildung steht das interne, wettbewerblich organisierte Programm der *Förderung kompetenzorientierter Lehr- und Studiengangsentwicklung*, kurz KomFö genannt, im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Es wurde im Kontext des Projekts Qualität<sup>2</sup> konzipiert und wird seit 2014 jährlich durchgeführt.

Zum Verständnis der Funktion von Netzwerken im Kontext der Organisationsentwicklung bzw. der Steuerung von Bildungsorganisationen wird zunächst auf den Ansatz nach Altrichter, Posch und Spann (2018) zurückgegriffen. Anschließend wird anhand des KomFö-Netzwerks beschrieben, wie diese Netzbildung konkret erfolgt ist und welchen Beitrag sie zur Qualitätsentwicklung leistet.

## 2 Die Steuerung von Bildungsqualität – theoretische Überlegungen

Die Frage nach der Steuerung von Bildungsqualität ist Teil der Bildungsforschung. Altrichter et al. (2018) integrieren zwei verschiedene theoretische Perspektiven, die Organisationspädagogik und die Educational Governance, in einem Ansatz, um ein begriffliches Instrumentarium zur Untersuchung der Steuerung von Bildungsorganisationen durch Organisationsentwicklung vorzulegen. Mit diesem Ansatz kann erklärt werden, wo die besonderen Herausforderungen in der Steuerung der Qualität von Bildungseinrichtungen liegen. Altrichter et al. (2018) unterscheiden in ihrem Ansatz die *Mikroebene* der alltäglichen Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden in Lehrveranstaltungen und in Studiengängen, die *Mesoebene* der Verwaltung, der Fachbereichsleitungen und der Hochschulleitung und die *Makroebene* der strukturvorgebenden Bildungspolitik. Die Organisationspädagogik befasst sich mit dem Lernen in Organisationen, von Organisationen und zwischen Organisationen, also mit der organisationalen Komplexität des Lehrens und Lernens. Sie legt deshalb den Untersuchungsfokus auf die Mesoebene von Bildungsorganisationen, d. h. auf die Ebene der Fachbereichsleitungen und der Hochschulleitung bzw. der Hochschul-

verwaltung. Auf dieser Ebene werden Ressourcenentscheidungen und Regelungen getroffen und überprüft, die den Rahmen für die Bildungsqualität setzen.

Die Educational Governance legt dagegen den Fokus auf die Interaktion der Akteur:innen über die Mikro-, Meso- und Makroebene hinweg. Ein wesentlicher Aspekt der Educational Governance sind die unterschiedlichen Handlungslogiken und Wertvorstellungen der Akteur:innen, die sich zum einen aus ihren Funktionen in der Organisation ergeben, zum anderen aber auch aus ihren unterschiedlichen Positionen auf den unterschiedlichen Ebenen. Die Herausforderung in der Steuerung von Bildungsorganisationen liegt darin, dass die Bildungsqualität auf der Mikroebene des alltäglichen pädagogischen Geschehens entsteht, also wenn Lehrende und Studierende sich täglich in Lehrveranstaltungen und darüber hinaus begegnen, lehren und lernen und miteinander agieren. Die Entscheidungen für die Steuerung der Bildungsqualität erfolgen aber auf der Mesoebene durch Ressourcenzuteilungen und Regelungen, während die Rahmenbedingungen, bspw. in Form von Projektförderungen oder durch landesgesetzliche Regelungen, auf der Makroebene der Bildungspolitik festgelegt werden. Während die Bildungsqualität auf der Mikroebene entscheidend von einer pädagogischen Handlungslogik abhängig ist, sind auf der Mesoebene Management- oder Verwaltungslogiken ausschlaggebend und auch funktional notwendig. Probleme in der Bildungsqualität entstehen dann, wenn bei Entscheidungen über Rahmenbedingungen der Hochschullehre und zur Qualitätsentwicklung die unterschiedlichen Logiken nicht ausbalanciert werden, sondern sich einseitig eine mächtigere Logik, bspw. die auf der Mesoebene angesiedelte Logik des Managements oder der Verwaltung durchsetzt und die pädagogische Logik der Mikroebene ignoriert wird. Zur Gestaltung der Interaktion verschiedener Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen, die für die Diskussion der Handlungslogiken und für die Aushandlungsprozesse notwendig ist, eignet sich die Netzwerkbildung.

Dafür müssen Formate gefunden werden, die von allen Akteur:innen der Organisation, also sowohl von der Hochschulleitung, den Fachbereichsleitungen und der Verwaltung auf der Mesoebene als auch von den Studiengangsleitungen, den Lehrenden und den Studierenden auf der Mikroebene akzeptiert werden. Die Formate dienen dazu, Prozesse der Verständigung, der Aushandlung und Entscheidung, der Zusammenarbeit und der kooperativen Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Der Aufbau und die Moderation von Netzwerken, in denen Akteur:innen unterschiedlicher Ebenen mit unterschiedlichen Handlungslogiken interagieren, können ein Format und einen Raum für eine solche Verständigung bieten. Netzwerke entstehen primär dort, wo ein gemeinsames Interesse besteht. Wenn gemeinsam über Hochschulbildung diskutiert werden kann, Bewertungskriterien für gute Lehre entwickelt werden, Projekte geplant und in Kooperationen umgesetzt werden, die Auswirkungen auf den zukünftigen Arbeits- und Studienalltag der Beteiligten haben, dann sind die Betroffenen am ehesten bereit, sich zu engagieren. Dieses Ziel wurde mit der Förderung und Unterstützung von Netzwerken im Projekt Qualität<sup>2</sup> verfolgt.

### 3 Das KomFö-Netzwerk der Hochschule Magdeburg-Stendal

Seit 2014 wird jedes Jahr die KomFö-Förderung ausgeschrieben. Mit einem Konzept für innovative und kompetenzorientierte Entwicklungsprojekte in Studium und Lehre können sich alle Lehrenden und Studierenden der Hochschule für eine dreimonatige Förderung bewerben. Die Ausschreibung, die vom ZHH betreut wird, ist an hochschuldidaktischen Kriterien orientiert. Die Antragsteller:innen können sich von der Professur für Hochschuldidaktik zu ihrem Antrag beraten lassen. Eine Jury, bestehend aus Mitgliedern aller Fachbereiche, sowohl Lehrende als auch Studierende, bewertet die Konzepte und entscheidet über die Förderung bzw. erteilt ggf. Auflagen. Bei positiver Begutachtung erhalten die Antragsteller:innen Unterstützung in Form von studentischen Hilfskräften oder Werkvertragsmitteln in maximalem Umfang von 5.000 Euro, um ihr Konzept umzusetzen. Begleitet wird die jährliche Förderung durch einen Vernetzungsworkshop zu Beginn der Förderung im Frühjahr. Dort stellen sich die Antragsteller:innen und die Mitarbeitenden, in den meisten Fällen studentische Hilfskräfte, ihre Konzepte gegenseitig vor und beraten sich kollegial. Die Ergebnisse der geförderten Projekte werden in einem Forum auf dem *Tag für Studium und Lehre* anhand eines Posterrundgangs der Hochschulöffentlichkeit vorgestellt und diskutiert.

Insgesamt wurden in sechs Jahren der KomFö 60 Konzepte eingereicht, davon sieben Anträge von Studierendenteams und 53 Anträge von Lehrenden. Einzelne Lehrende reichten Folgeanträge ein. Die Folgeanträge variieren zwischen einem bis zu vier Folgeanträgen. Die gesamte Fördersumme über sechs Jahre betrug 356.290 Euro.

Wesentliche Themenbereiche der Lehr- und Studiengangsentwicklung, die sich herauskristallisiert haben, sind:

- die Entwicklung von Online-Lern- oder Lehrmaterial, insbesondere auch in Lehr-Lern-Szenarien integrierte Selbstlerneinheiten, bspw. im Bereich Mathematik oder Elektrotechnik,
- Service-Learning-Projekte mit Einbezug außerhochschulischer Kooperationspartner,
- die Unterstützung wissenschaftlichen Arbeitens durch Leitfäden und Vorlagen, bspw. zur Erstellung von Postern für wissenschaftliche Tagungen sowie
- kompetenzorientierte Curriculumentwicklungen oder Online-Umgebungen, bspw. zur Erleichterung der Integration von Lehrbeauftragten in Studiengänge.

#### 3.1 Entwicklungstendenzen

Deutlich zu erkennen ist, dass in den ersten Jahren wesentlich mehr Konzepte im Kontext einer einzelnen Lehrveranstaltung eingereicht und umgesetzt wurden. Ab

2019 wurden jedoch fast nur noch Konzepte für Entwicklungsprojekte im Kontext von ganzen Studiengängen<sup>1</sup> eingereicht.

Bemerkenswert sind eine Vielzahl fachbereichsübergreifender Diskussionen und Kooperationen, die aus der Vernetzung entstanden sind und teilweise sogar deutlich über die Zusammenarbeit im Rahmen der KomFö-Projekte hinausgehen. So sind bspw. Kontakte zwischen zwei Projekten zur Qualitätssicherung am Fachbereich SGM und am Fachbereich IWID entstanden, die mit ganz unterschiedlichen Strategien arbeiten.<sup>2</sup> Als bedeutsames Merkmal der KomFö-Projekte erwies sich, dass die Studierenden durch die Finanzierung von studentischen Hilfskraftstellen ihr Potenzial zur Mitgestaltung des Studiums in die Lehr- und Studiengangsentwicklungen einbringen können. Besonders hat sich das in den von Studierendenteams beantragten Projekten gezeigt, die innovative Lösungen für Probleme ihrer Studiengänge entwickelt haben. Dort werden die Studierenden von Lehrenden betreut, so dass eine nachhaltige Verankerung der Projekte in die Studiengänge gewährleistet ist. Aber auch in den von Lehrenden beantragten Projekten bringen die Studierenden ihre Perspektiven in die Entwicklungen mit ein. Eine solche Mitgestaltung der Lehre durch die Lernenden ist aus bildungstheoretischer Sicht ein wesentliches Qualitätskriterium für gute Lehre.

### 3.2 Übertragbare Erkenntnisse aus den Projekten und aus der Förderung der Projekte

Ein wesentliches Ergebnis ist jedoch, dass durch die KomFö-Projekte und die Förderung dieser Projekte auf verschiedenen Ebenen der Hochschule neue Netzwerke entstanden sind und sich eine Kultur etabliert hat, in der sich die Qualitätsentwicklung als kreativer, konstruktiver und kooperativer Prozess entfalten kann.

Solche Netzwerke und eine solche Kultur brauchen drei Dinge:

- Zunächst einmal bedürfen sie der *Expertise bzw. Kompetenzen von Personen*, die bildungsrelevante Fragen fundiert in die Diskussion einbringen können, damit diese Perspektive bei Handlungsvorschlägen berücksichtigt und die Expertise im Netzwerk auch weitergegeben werden kann.
- Ebenso sind *Gelegenheitsfenster* notwendig, also vorbereitete Situationen, in denen Diskussionen dieser Art geführt, dokumentiert und entsprechende Handlungsvorschläge anschließend in Kooperationen inhaltlich ausgearbeitet werden können.
- Letztendlich bedarf es aber auch verschiedener *Anreize* – bspw. durch zusätzliche Ressourcen oder durch die Entlastung von Alltagsaufgaben und durch

---

1 In zwei Projekten ging es bspw. darum, Kompetenzniveaus, die auf europäischer Ebene für bestimmte Studienrichtungen definiert sind, im Absolvent:innenprofil sowie in den Modulen des Studiengangs inhaltlich umzusetzen und für die Studierenden im Studienverlauf transparent darzustellen.

2 Während das eine Projekt die qualitätssichernde Beschreibung der erforderlichen Prozesse zu Beginn eines Studiums für die Zielgruppe der Studienanfänger:innen bearbeitet, hat das andere Projekt das Ziel, durch eine Kombination aus physischen und online abrufbaren kontextgebundenen Informationen im Gebäude des Studiengangs für die Zielgruppe der Studierenden mehr Transparenz über die Nutzung von und den Zugang zu speziellen Räumen und Services herzustellen.

hochschulöffentliche Anerkennung – durch die engagierte Personen motiviert werden, ihre Entwicklungsziele in der Lehre auch umzusetzen.

Natürlich ist die Ressourcenausstattung der KomFö-Projekte zunächst ein monetärer Anreiz, durch den die Ressource Studierende als Mitarbeiter:innen und Mitwirkende fruchtbar gemacht werden soll.<sup>3</sup> Durch die Ressourcenausstattung werden aber auch diejenigen entlastet und wertgeschätzt, die sich auf die anstrengende Mehrarbeit der Qualitätsentwicklung (oder: Weiterentwicklung von Qualität) einlassen. Natürlich sind der Vernetzungsworkshop und die Ergebnispräsentation auf der Ebene der Projekte wie auch die Juryarbeit auf der Ebene der Fördernden die entscheidenden vorbereiteten Situationen bzw. Gelegenheitsfenster, bei denen sowohl Personen zusammenkommen, die sich schon seit mehreren Jahren engagieren, als auch Personen, die (neu) an Projekten bzw. Auswahlverfahren beteiligt sind. Gerade an der über die Jahre gewachsenen inhaltlichen Qualität der Diskussionen in der Jury und bei den mehrfach beteiligten Antragsteller:innen zeigt sich, dass sich in diesem Personenkreis zunehmend ein gemeinsam geteiltes Verständnis von Qualitätskriterien der Lehre oder zu grundsätzlichen Konzepten wie der Kompetenzorientierung entwickelt hat. Dieser Personenkreis inkl. der Studierendenvertreter:innen kann mittlerweile als ein fachbereichsübergreifendes Expert:innen-Netzwerk angesehen werden, das bislang zwar nur informell besteht, aber entscheidend zur Qualitätsentwicklung der Lehre beiträgt.<sup>4</sup>

Nicht zuletzt ist natürlich durch die KomFö-Projekte und durch die Projektförderung eine Expertise bei handelnden Personen gewachsen, die nunmehr kompetenter an bildungsrelevante Themen herangehen. Immer mehr engagierte Lehrende haben sich durch die KomFö Kompetenzen angeeignet, die jedoch nicht als individuelle Einzelexpertise angesehen werden dürfen, sondern sich als kollektive Kompetenz in der Diskussion zentraler Fragen und in der Entwicklung von aufwandsrealistischen Handlungsvorschlägen manifestieren.<sup>5</sup>

### 3.3 Zur Educational Governance der KomFö

Gerade die zuletzt genannten individuellen und kollektiven Kompetenzen sind nicht nur durch die gesteuerte Vernetzung von Einzelpersonen zu entwickeln, sondern es bedarf auch einer systematisch verankerten Förderung solcher Expertisen. Außerdem muss darauf hingearbeitet werden, dass die Gremien (Hochschulleitung, Fachbereichsleitungen, Senatskommissionen, Senat) die Ergebnisse der innovativen Ent-

---

3 Ähnlich wie im KomFö-Programm wird an der Hochschule Magdeburg-Stendal auch bei der Vergabe des Lehrpreises gehandelt, durch den vorbildliche Lehre geehrt, andererseits aber auch zur Nachahmung von sowie zur Mitwirkung an guter Lehre angeregt werden soll.

4 Eine ähnliche Netzwerkbildung wie in der KomFö zeigt sich beim Tag für Studium und Lehre, der einmal im Jahr den Hochschulangehörigen die Gelegenheit bietet, sich über Studium und Lehre auszutauschen und zu vernetzen.

5 Ähnliches geschieht an der Hochschule Magdeburg-Stendal auch in a) der hochschuldidaktischen Weiterbildung, insbesondere in den Neuberufenen-Workshops, in den Hochschuldidaktischen Wochen sowie im Modul 3 des ZHH-Zertifikats Hochschuldidaktik (s. dieser Band, Wetzel & Merkt), b) in den Curriculumwerkstätten (s. dieser Band, Wetzel & Kraut), die bisher nur projektförmig mit einzelnen Studiengängen durchgeführt werden, also nicht systematisch verankert sind, sowie c) in den Fachgesprächen oder Arbeitsgruppen zu hochschuldidaktischen Themen wie bspw. qualitativen Methoden oder zur Digitalisierung in der Lehre (vgl. auch dieser Band, Merkt, Kanter & Eisenächer).

wicklungen sowie die Expertise der Projektleitungen systematisch wahrnehmen und sie zur Orientierung für Entscheidungen nutzen. Das Beispiel der KomFö steht stellvertretend für ein Format Netzwerkbildung, mit dem ein Innovationsprozess in der Qualitätskultur einer Hochschule verankert werden kann. Die Fragestellungen, die mit den geförderten Projekten beantwortet werden, entstehen auf der Mikroebene der Bildungsorganisation. Die strategische Steuerung des Wettbewerbs erfolgt jedoch über die Kriterien, die die Jury ihren Entscheidungen zugrunde legt und in jeder Jurysitzung wieder neu diskutiert. In diese Diskussion gehen sowohl Überlegungen der Hochschulleitung als auch Perspektiven von Fachbereichsleitungen und die Perspektive der Studierenden ein, ergänzt durch die Perspektive der Hochschuldidaktik, die den Blick auf die Bildungsqualität sichert. Eine Qualitätskultur kann jedoch nicht ausschließlich mit dem Format KomFö etabliert werden. Eine solche Kulturentwicklung und -verfestigung braucht ein abgestimmtes Gesamtprogramm, in dem die Elemente der hochschuldidaktischen Weiterbildung, der Studiengangsentwicklung, der Evaluation sowie strategische Schwerpunkte der Hochschule ineinander greifen. Ein solches Gesamtprogramm erfordert eine fundierte wissenschaftliche und steuerungspolitische Expertise im Bereich Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement in der Lehre, Organisationsentwicklung in Hochschulen sowie hochschulpolitische und praktische Erfahrung in der Steuerung dieser Prozesse.

### 3.4 Zwei Vorschläge für eine zukünftige Implementierung

Voraussetzung für eine nachhaltige Verankerung einer Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, bspw. in Form von Expert:innennetzwerken, ist die Implementierung von begleitenden Projektstrukturen in die grundständige Struktur der Hochschule. Vorstellbar sind zwei Alternativen, durch die ein Gesamtprogramm der Qualitätskultur bildungsqualitätsrelevant gesteuert werden könnte: Die erste Option besteht darin, die genannte Expertise in einem Team zu versammeln, das kooperativ und kollektiv verantwortlich arbeitet und dauerhaft legitimiert ist, ein solches Gesamtkonzept für die Qualitätsentwicklung der Lehre an der Hochschule zu begleiten. Die zweite Option ist, diese Aufgabe in die Hände einer Professur zu legen, die für die Organisation des Gesamtkonzepts verantwortlich ist und zur Umsetzung eine entsprechende Ausstattung erhält. Während die erste Option stärker die *interne* Umsetzung fokussiert, in der die hochschulinterne Vernetzung zwischen verschiedenen Handlungslogiken und Ebenen der Hochschule im Team bereits angelegt werden kann, hat die zweite Option das Potenzial, die Qualitätsentwicklung der Lehre mit hochschuldidaktischer Expertise in der Vernetzung und Profilierung der Hochschule *nach außen* – auch als Forschungs- und Kompetenzzschwerpunkt im Land und bundesweit – zu nutzen und auszubauen. Denn in der Regel ist nur mit einer Professur die Einwerbung von relevanten drittmittelgeförderten Forschungsprojekten zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung der Hochschule möglich.

Beide Optionen haben Vor- und Nachteile, die eine Hochschule abwägen muss, wenn sie ein solches Programm wie die KomFö implementieren will. Hinzu kommt, dass es einer zentralen administrativen und koordinativen Stelle bedarf, die sowohl

die gesamte Werkvertrags- und Studierendenvertragsverwaltung der KomFö-Projekte an den Fachbereichen realisiert als auch die zeitlichen Gelegenheitsfenster der zentralen Jury koordiniert, damit die notwendigen Diskurse geführt und die erforderlichen Entscheidungen gefällt werden können. In jedem Falle lohnt es sich, die im Projekt Qualität<sup>2</sup> entwickelten Elemente darauf hin zu prüfen, ob und wie sie in ein Qualitätsmanagementsystem bzw. in ein Qualitätsentwicklungssystem der Hochschule integriert werden können.

## 4 Überlegungen zu einem Qualitätsentwicklungssystem

Viele Hochschullehrende fürchten zu Recht den Zeitaufwand und die Dokumentationspflichten, die Qualitätsentwicklungssysteme mit sich bringen, wie Pasternack (2014) in einer Auswertung der Qualität von Hochschulreformen über zwei Jahrzehnte detailliert analysiert. Es sind die Erfahrungen, die Hochschulmitglieder mit den Hochschulreformen der letzten Jahrzehnte gemacht haben. Die Erfahrungen beruhen jedoch auch auf der Tatsache, dass in den politischen Reformbemühungen die Qualität zumeist auf den Aspekt der Qualitätskontrolle reduziert wurde, während die Qualitätsentwicklung meist vernachlässigt oder ignoriert wurde. Das Qualitätsmanagement wird sich nicht vollständig vermeiden lassen, da die Bildungspolitik zunehmend darauf besteht, Nachweise über die Verwendung der Steuergelder zu erhalten, mit denen die Hochschulbildung finanziert wird.<sup>6</sup> Die Alternative zur Entwicklung eines hochschuleigenen Qualitätsentwicklungssystems wäre jedoch, die Systemgestaltung Hochschulexternen zu überlassen. Damit geben die Hochschulmitglieder den Einfluss darauf ab, wie und von wem die Qualität in Studium und Lehre an der eigenen Hochschule kontrolliert wird. Unserer Einschätzung nach lohnt es sich, ein eigenes Qualitätsentwicklungssystem zu etablieren, das die Elemente der *Qualitätsbestimmung*, der *Qualitätsentwicklung* und der *Qualitätskontrolle* in einem sinnvollen Regelkreis miteinander verbindet. Der Zeitaufwand für Dokumentationspflichten sollte dabei möglichst gering gehalten werden. Wichtiger ist es jedoch, das Ziel der *Entwicklung der Bildungsqualität* über die Ebenen und Akteur:innen hinweg nicht aus den Augen zu verlieren und dafür geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, weil

„Qualität an Hochschulen dadurch entstehen kann, dass die Bedingungen so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung nicht verhindert wird. Qualitätsmanagement ist also im Sinne von Qualitätsbedingungsmanagement zu verstehen: Nicht Hochschulqualität lässt sich managen, sehr wohl aber ihre Entstehungsbedingungen“ (Pasternack, 2014, S. 207).

---

6 Die Planungen der Bildungspolitik sehen vor, in Zukunft die Finanzierung der Studiengänge nicht mehr allein von den Studienanfängerzahlen abhängig zu machen, sondern eine Finanzierung nach den Parametern 20 % für Studienanfänger:innen, 60 % für Studierende innerhalb der Regelstudienzeit plus 2 Semester und 20 % für Studienabsolvent:innen vorzusehen. (vgl. <https://www.jmwiarda.de/2019/05/03/planungssicherheit-bis-2030/>, aufgerufen am 10.02.2020).

Im Projekt Qualität<sup>2</sup> wurden Formate wie der Tag für Studium und Lehre, die KomFö, der Lehrpreis, die Curriculumwerkstatt und weitere entwickelt, die in der Hochschule akzeptiert sind und sich unserer Einschätzung nach für eine Integration in ein Qualitätsentwicklungssystem im Sinne eines *Qualitätsbedingungsmanagement* eignen. Abschließen möchten wir unseren Beitrag mit einem weiteren Zitat von Pasternack (2001), weil es das Wesentliche eines Qualitätsentwicklungssystems, wie wir es verstehen und mit den Vorschlägen der Integration von Formaten des Projekts Qualität<sup>2</sup> unterstützen möchten, treffend beschreibt.

„[I]m eigentlichen Sinne handelt es sich bei Qualitätsmanagement nicht um Management von Qualität. Vielmehr vermag das Qualitätsmanagement *Qualitätsfähigkeit* zu erzeugen (und mehr kann auch eine Zertifizierung nicht dokumentieren), indem sich Qualitätsmanagement der Herstellung von Bedingungen widmet, von denen aufgrund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien. In diesem Sinne zielt Qualitätsmanagement auf die Standardisierung von Situationen und Vorgängen durch solche Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsfördernd gelten.“ (Pasternack, 2001, S. 45)

## Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5., grundlegend überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Langemeyer, I. (2015). *Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Olsson, T., Martensson, K. & Roxa, T. (2010). Pedagogical Competence – A development perspective from Lund university. In A. Ryegard, T. Olsson & K. Apelgren (Hrsg.), *A Swedish perspective on Pedagogical Competence* (S. 121–132). Uppsala University.
- Pasternack, P. (2001). Qualität als Politik? Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen. In J.-H. Olbertz, P. Pasternack & R. Kreckel (Hrsg.), *Qualität – Schlüsselfrage von Hochschulreformen* (S. 23–70). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Pasternack, P. (2014). *Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten*. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler.

## **Autorin und Autor**

**Dr. phil. Peter-Georg Albrecht**, Politikwissenschaftler, seit 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Magdeburg-Stendal mit den Tätigkeitsschwerpunkten Soziale Arbeit, demographischer Wandel, Demokratietheorie, zivilgesellschaftliche Governance und Wissenschaftsmanagement

**Prof. Dr. Marianne Merkt**, seit 2012 Professorin für Hochschuldidaktik und Wissensmanagement und Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung, Forschungsschwerpunkte: Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase, Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung in Bologna-Strukturen und hochschuldidaktische Forschung

**Abschluss**



# Fazit und Ausblick

YONGJIAN DING & MICHAEL A. HERZOG

## Gliederung

1	Perspektive .....	223
2	Fazit .....	223
3	Ausblick .....	227

## 1 Perspektive

Das QPL-Projekt Qualität<sup>2</sup> war aus unserer Sicht eine enorme Bereicherung für die Hochschule Magdeburg-Stendal. Es ist im Fazit nicht beabsichtigt, alle erreichten Ergebnisse lückenlos zu bewerten, auch sollen keine bestimmten Arbeitspakete des Projekts extra herausgehoben werden. Die beiden Autoren – Yongjian Ding als Vorsitzender der Kommission für Studium und Lehre und Prorektor für Studium, Lehre und Internationales sowie Michael A. Herzog als Vorsitzender der hochschulinternen Lenkungsgruppe und Leiter eines Fachbereichsprojekts – möchten als Abschluss dieses umfangreichen Projektabschlussbands die Sicht der Hochschulleitung und der Lenkungsgruppe auf die bisher erreichten Resultate und den noch vor uns liegenden (langen) Weg wiedergeben.

Es war für uns beide wichtig, das Projekt Qualität<sup>2</sup> nicht als ein singuläres zentrales Projekt, sondern in kollegialer Abstimmung und Kommunikation mit der Hochschulleitung, dem akademischen Senat, der Senatskommission für Studium und Lehre und den Studiendekan:innen als Vertretung der Fachbereiche zu führen. Die für das Projekt gegründete Lenkungsgruppe als beratendes und teilweise auch operatives Gremium versammelte Innovator:innen und Interessenvertreter:innen aller Fachbereiche mit dem Ziel, das Projekt zu unterstützen und zu beraten sowie dessen Anliegen in die Hochschule und darüber hinaus zu kommunizieren.

## 2 Fazit

Die Hochschule Magdeburg-Stendal hat unseres Erachtens durch das Projekt Qualität<sup>2</sup> sechsfach gewonnen, und zwar in den Bereichen:

1. Kulturwandel
2. Struktur
3. Lehrqualität
4. Gemeinsame Qualitätsentwicklung
5. Kooperationen
6. Wissenschaftliches Profil

*Erstens.* Deutlich zu spüren ist: An unserer Hochschule hat ein *Kulturwandel* stattgefunden. Dass die Lehre unsere tägliche Kernaufgabe ist und die Qualität dieser Kernaufgabe maßgeblich unsere Hochschule definiert, dass es sich lohnt, darüber nachzudenken, darüber zu diskutieren, dafür Konzepte zu schreiben, diese umzusetzen, regelmäßig zu evaluieren und zu reflektieren, ist mittlerweile bei allen Lehrenden und auch bei vielen Studierenden angekommen.

Der in den Jahren 2018/2019 umgesetzte *Leitlinienprozess*, in dem wir unsere Lehrverfassung bzw. Lehrstrategie partizipativ erarbeitet haben, ist ein wichtiger Erfolg dieses Kulturwandels.<sup>1</sup> Bei unserem im Rahmen des Projekts eingeführten jährlichen *Lehrpreis* steigt von Jahr zu Jahr kontinuierlich die durchschnittliche Qualität der eingereichten innovativen Lehrkonzepte. Auch bei unseren internen Förderprogrammen für innovative Vorhaben in der Lehre bzw. zur kompetenzorientierten Lehr- und Studiengangsentwicklung steigt das Interesse, aber auch die Qualität und Spezifik der Konzepte. Als viertes Beispiel für den kulturellen Wandel sind die Nachfrage nach den hochschuldidaktischen Weiterbildungen und die Ausdifferenzierung der Angebote zu nennen. Die Anbindung des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms an internationale Standards garantiert die hohe Qualität.<sup>2</sup>

*Zweitens.* Unsere *Strukturen* haben sich zugunsten der Lehrqualität deutlich weiterentwickelt. Hinzugekommen sind hochschuldidaktische Grund- und Weiterqualifikationsangebote, Beratung und Unterstützung für Professor:innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrbeauftragte, Tutor:innen und Mentor:innen, die von immer mehr Mitarbeitenden und Studierenden für ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung genutzt und geschätzt werden (Lequy & Merkt, 2017, S. 24 ff.). Unser auch von Lehrenden anderer Hochschulen in Sachsen-Anhalt genutztes hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm macht auch das besonders deutlich.

*Drittens.* Unsere *Lehrqualität* hat sich verbessert, weil unsere neue Kultur gelebt wird und die neuen Strukturen wirksam sind. Seminare und Vorlesungen werden tatsächlich als individueller, diversitätssensibler, internationaler und digitaler erlebt. Die Studierenden schätzen diese Fortschritte und geben positive Rückmeldungen in der stetigen Lehrveranstaltungsevaluation, in ihren jährlichen Vorschlägen für Lehrpreisträger:innen und im ebenfalls jährlichen Studienqualitätsmonitor. Die Professionalisierung zahlt sich aus. Viele Lehrende haben sich didaktisch, methodisch und praktisch über das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm qualifiziert, sie tragen ihre Erkenntnisse und Erfolge weiter. Tutor:innen werden ausgebildet. In den Fachbereichen werden Verbesserungsideen von engagierten Profis im Projekt umgesetzt. Sie beziehen zentrale Projektressourcen ein und ermöglichen den Transfer über Köpfe. Curriculumwerkstätten und andere Qualitätsformate tragen ebenso zu der positiven Entwicklung bei. Viele Instrumente werden inzwischen als *normale* Angebote bzw. Prozesse integriert.

*Viertens.* Wie insbesondere für die zweite Hälfte der Projektlaufzeit geplant war, wird immer mehr Wert auf *gemeinsame Qualitätsentwicklung*, Qualitätsbestimmung

---

1 <https://www.h2.de/hochschule/portrait/leitbild-und-leitlinien.html> (aufgerufen am 14.01.2020).

2 <https://www.h2.de/hochschule/einrichtungen/zhh/zhh-weiterbildung-und-service.html> (aufgerufen am 14.01.2020).

und Qualitätsbeurteilung gelegt. Neben der verbesserten individuellen Lehrausgestaltung steht auch die gemeinsame Arbeit an Studienprogrammen, Strukturen, Reflexionen und Werkstätten im Mittelpunkt der Bemühungen um eine Steigerung der Qualität. Die Grundlagen für ein Qualitätsbedingungsmanagement sind gelegt (zu diesem Begriff s. Pasternack, 2014). Deutlich sichtbar ist dies auch daran, dass wir im Frühjahr 2019 einen Servicebereich *Qualitätsmanagement in Studium und Lehre* gründen konnten.<sup>3</sup> Die Arbeit am Qualitäts- und Wissensmanagement im Rahmen des Projekts Qualität<sup>2</sup> bietet eine gute Grundlage für neue Ziele in Richtung der Systemakkreditierung.

*Fünftens.* Aus dem QPL-Projekt heraus sind umfängliche *Kooperationsbeziehungen*, insbesondere zu den anderen Hochschulen und Universitäten des Landes, entstanden. Engagierte und ausgewiesene Expert:innen trafen sich immer wieder in Arbeitsgruppen und Kompetenzzirkeln, z. B. zur Digitalisierung in der Lehre.<sup>4</sup> Die Prorektor:innen für Studium und Lehre aller Hochschulen und Universitäten in Sachsen-Anhalt kommen regelmäßig zusammen, um sich über Qualitätsentwicklung in der Lehre abzustimmen. Besonders in der Zusammenarbeit im gemeinsamen QPL-Verbundprojekt HET LSA mit seinen Kompetenzzirkeln, Kompetenzstützpunkten, der Transferstelle und der Professur für Professionalisierung der akademischen Lehre ist dies gelungen.<sup>5</sup>

*Sechstens.* Das *wissenschaftliche Profil* der Hochschule hat sich mit dem Projekt ganz erheblich erweitert, sodass sich eine ausführlichere Würdigung lohnt. Im Projekt Qualität<sup>2</sup> entstanden vielgestaltige Evaluationsarbeiten, die verschiedenen Teilprojekte und Maßnahmen wurden umfänglich beforscht. Aus dem Projekt heraus entstanden über 50 *Publikationen*, zum Teil auf der Basis von empirischen Erhebungen, zum Teil auf der Basis analytischer Systematisierungen. Den vielfältigen Publikationen gemein ist das Ziel, Erkenntnisgewinne in den anwendungsorientierten Wissenschaften zu generieren, neue didaktische Ansätze zu überprüfen, digitale Werkzeuge zu entwerfen oder die Weiterentwicklung der Wissenschaftspolitik zu befördern.<sup>6</sup> Thematisch haben sich dabei vier Schwerpunkte herauskristallisiert:

- Hochschuldidaktische Systematisierungen und Diskursbeiträge
- Empirische Untersuchungen zu Lehr-Lern-Szenarios und zentralen Unterstützungsangeboten an Hochschulen
- Kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen
- Third Mission

Zum ersten Themenschwerpunkt, den *hochschuldidaktischen Systematisierungen* und Diskursbeiträgen zählen z. B. Veröffentlichungen der Projektmitarbeiter:innen und Teilprojektleiter:innen zur Bedeutung von Orientierungen für die Studierfähigkeit,

3 <https://www.h2.de/hochschule/einrichtungen/qualitaetsmanagement.html> (aufgerufen am 14.01.2020).

4 <https://www.llz.uni-halle.de/verbund/netzwerk/> (aufgerufen am 14.01.2020).

5 <https://www.vielfalt-in-studium-und-lehre.de/> (aufgerufen am 14.01.2020).

6 Die Beiträge in diesem Buch geben ebenfalls einen Einblick in die umfängliche Publikationstätigkeit unserer Mitarbeiter:innen.

gerade in der Studieneingangsphase, und zu den Möglichkeiten und Grenzen der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen.

Ein zweiter Themenschwerpunkt lag auf Lehr-Lern-Szenarios und zentralen Unterstützungsangeboten, über deren Wirkung in wissenschaftlichen Diskursen immer wieder gestritten wird. Projektmitarbeiter:innen und Teilprojektleiter:innen aus dem QPL-Projekt präsentierten *empirische Forschungsergebnisse* auf internationalen Tagungen und in Grundlagenwerken. Publiziert wurde z. B. zu digital unterstützten Peer Feedbacks und Peer Reviews, zur Relevanz der Integration von Präsenz- und Online-Phasen im Blended Learning für das Lehren und Lernen, zu Möglichkeiten und Grenzen individualisierter Studienverläufe und kompensierender Studienunterstützungsangebote (wie dem KomPass an der Hochschule Magdeburg-Stendal) für den Studienerfolg.

Zum dritten Themenschwerpunkt gehört z. B. die wissenschaftspolitisch immer wieder notwendige *kritisch-konstruktive diskursive Auseinandersetzung* mit den Bologna-Vorgaben und ihren Rahmungen für eine partizipative Hochschuldidaktik sowie bspw. den Chancen und Herausforderungen, innerhalb der Methodenausbildung an Hochschulen für angewandte Wissenschaften auch qualitative Sozialforschungsmethoden zu vermitteln und sich anzueignen.

Der vierte Themenschwerpunkt war die Third Mission. Wissenschaftspolitische Diskurse drehen sich derzeit vielfach darum, welchen Beitrag Hochschulen für angewandte Wissenschaften zur *Innovation der Region*, in der sie verortet sind, leisten – sei dieser Beitrag digitaler, technologischer, sozialer oder wirtschaftlicher Natur – und wie sie selbst dadurch zu „Innovativen Hochschulen“ werden. Projektmitarbeiter:innen und Teilprojektleiter:innen des Projekts Qualität<sup>2</sup> gelang es, mehrere Artikel dazu in internationalen Fachzeitschriften und einem internationalen Sammelband zu platzieren. Darin ging es weniger um strukturelle, prozessuale und ergebnisbezogene Kooperationsquantitäten, als vielmehr um die Kooperationsqualitäten, d. h. Transfergrundsätze und -haltungen als Voraussetzungen für einen guten Transfer, für die regionale Entwicklung und für die innovative Weiterentwicklung von Hochschulen selbst.

Die beschriebenen Beobachtungs-, Analyse- und Publikationstätigkeiten werden über die Projektlaufzeit hinaus weitergeführt. Einige Lehrende haben die Beforschung der eigenen Lehre als Themenfeld entdeckt (Scholarship of Teaching and Learning), viele Wissenschaftler:innen befassen sich in neuen Drittmittelprojekten und im Rahmen ihrer (Bildungs-)Forschung mit Lehren und Lernen sowie deren Rahmenbedingungen. Neben dem Gewinn für die Fachwissenschaften und die Wissenschaftspolitik trägt der Wissenstransfer zwischen der Hochschule und der akademischen Welt, der beruflichen Bildung oder der Praxis des lebenslangen Lernens auch zur Profilweiterentwicklung unserer eigenen Hochschule bei!

### 3 Ausblick

Es liegt auf der Hand, dass zukünftige Weiterentwicklungen der Lehre und des Lernens mit neugieriger Forschung und angewandtem Transfer einhergehen. Ein wirklich offener Blick für die individuellen und sich stets ändernden Bedarfe und Ressourcen von Lernenden und Lehrenden sowie für die passförmigen, maßgeschneiderten, effizienten und effektiven Bearbeitungsstrategien lohnt sich. Dazu gehört die Selbstreflexion der verschiedenen Akteur:innen rund um die Wertschöpfung in der Lehre und beim Lernen, die – kooperationsorientiert – immer auch die eigene Verortung und Verinselung in den Blick nimmt. Dazu gehört auch, sich durch Anwenden oder Schaffen von Innovationen, durch wissenschaftliches Analysieren und Publizieren in den globalen Diskurs zugunsten von Persönlichkeitsentwicklungen, Kompetenzzuwachs, neuen Erkenntnissen, Studienerfolgen oder verbesserten Rahmenbedingungen einzubringen.

Vielleicht ist ein solches Programm zu anspruchsvoll, zu herausfordernd, zu anstrengend für den/die einzelne:n Akteur:in? Für alle aber lohnt sich das! Denn neue wie auch alte lehrpraktisch relevante sowie erkenntniswissenschaftlich und wissenschaftspolitisch zu diskutierenden Fragen liegen schon in der Luft: Wie sieht es mit Kompetenzen für den Übergang in den Beruf am Ende eines Studiums aus, wenn wir nun schon über Orientierungen für die Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase Bescheid wissen? Wie lassen sich Hochschulen für angewandte Wissenschaften noch weiter öffnen für Menschen mit Handicaps und besonderen Anforderungen?

In Bezug auf Lehr-Lern-Szenarios und Unterstützungsangebote: Woher lässt sich – neben der Peer Group – noch weiteres Feedback zu Lern-Fortschritten der Studierenden organisieren? Wie verändern sich unsere Präsenz- oder Online-Angebote in Bezug auf die durchaus verschiedenen Studienziele? Wie lassen sich wissenschaftliche und weltgestaltende Lehr-Lern-Ziele an Hochschulen verknüpfen mit der Unterstützung immer individuellerer Studienverläufe und Praxisanforderungen?

Was passiert mit der Institution Hochschule, wenn die Bologna-Paradigmen als Programm und Strukturmodell nur noch in den Köpfen der Lehrenden existieren, aber keine Relevanz mehr für das moderne Studieren haben – ebenso wenig wie für die vorherige Schulbildung und das spätere Arbeitsumfeld der Absolvent:innen? Intelligentere technische Systeme zur Wissensaneignung, zum Kompetenzerwerb bieten bereits absehbar höchst individualisierte, orts- und zeitunabhängige Möglichkeiten des interaktiven Lernens vor allem in mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen an. Wenn individuelles Lernen in großen Teilen automatisiert von zentralen Plattformen und mächtigen Content-Produzenten zu geringen Kosten am Bildschirm oder in der Virtuellen Realität verfügbar ist, welche Rolle übernehmen dann noch Lehrende und die Institution Hochschule?

Und nicht zuletzt: Sollte man sich den Kopf über die Innovation in der Region der Hochschule zerbrechen, wenn künftig mit dem demografischen Wandel nur wenige Studierende und Lehrende in der Region tief verwurzelt sein wollen? Lernen

und engagieren sich Studierende überhaupt gern für ihre/für unsere Region? Bleibt die Regionalentwicklung ein definierendes Ziel unserer Arbeit? Oder bearbeiten unsere Studierenden und Absolvent:innen im Berufsleben – unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer wechselnden Verortung, ihrem zukünftigen Lebensmittelpunkt und Engagementssektor – nicht stets globale Probleme in transkulturellem Kontext? Wie bringen wir künftig Regionalentwicklung, Globalisierung, Nachhaltigkeit und studentisches Engagement zusammen?

Wir alle werden als immerfort Lernende, als experimentierfreudige Lehrende und als neugierige Wissenschaftler:innen unsere differenzierten Antworten zu den anstehenden Fragen herausfinden. Unsere Hochschule als produktiver Lernort hat sich mit dem QPL-Projekt Qualität<sup>2</sup> in der Lehre deutlich professionalisiert. Gehen wir diesen Weg weiter!

## Literatur

- Lequy, A. & Merkt, M. (2017). *Qualitätssteigerung im Spannungsfeld von didaktischer Kompetenz und Modularisierung als Folge des Bologna-Prozesses*. QPL-Projekt Qualität\_h2 (2011–2016). Abschlussbericht (Teil I Vorhabenbeschreibung & Teil II Ergebnisdarstellung). Magdeburg: Hochschule Magdeburg-Stendal. Verfügbar unter <https://www.tib.eu/de/suchen/id/TIBKAT%3A894101854/Qualitätssteigerung-im-Spannungsfeld-von-didaktischer/> (abgerufen 14.01.2020).
- Pasternack, P. (2014). *Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

## Autoren

**Prof. Dr.-Ing. Yongjian Ding**, Professur für Steuerungstechnik und Automatisierungssysteme, seit 2014 Prorektor für Studium, Lehre und Internationales der Hochschule Magdeburg-Stendal

**Prof. Dr. Michael A. Herzog**, Professur für Wirtschaftsinformatik, Prodekan für Forschung und Technologietransfer am Fachbereich Wirtschaft, Forschungsinteressen sind technisch-unterstütztes Lernen, Mobile Systeme und Interaktion sowie Nahfeldkommunikation

# Von überraschenden Innovierungen im Projektverlauf – Ein Rückblick aus Sicht der Initiator:innen

ANNE LEQUY & MATTHIAS MORFELD

## Gliederung

1	Einleitung .....	229
2	Beispiele für Innovierungen im Projektverlauf .....	229
3	Weitere Innovierungen in Struktur, Kultur und Strategie .....	231
4	Zusammenfassung .....	232

## 1 Einleitung

Wie in allen Organisationen, die lernen und sich weiterentwickeln wollen, wird auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften derzeit viel über die drei Handlungsfelder Struktur, Kultur und Strategie gesprochen (vgl. Sattelberger, 1996). Spannend ist es aus Sicht der Initiator:innen des Projekts Qualität<sup>2</sup>, im Rückblick festzustellen, dass sich an der Hochschule Magdeburg-Stendal in allen drei Handlungsfeldern etwas getan hat. Mehr noch: Es wurde Altbewährtes erweitert bzw. Neues aufgebaut und, davon ausgehend, Erwartbares erreicht – und in allen Handlungsfeldern vollzog sich auch eine zumeist nicht geplante bzw. zu Anfang nicht voraussehbare Innovierung.

Konkret zeigte und zeigt sich das

- im Diversitätsmanagement,
- in der digitalen Unterstützung der Lehre,
- in der Internationalisierung zu Hause,
- im Qualitätsmanagement in Studium und Lehre,
- in der Praxisorientierung der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie
- in der Hochschuldidaktischen Qualifikation, Beratung und Unterstützung.

## 2 Beispiele für Innovierungen im Projektverlauf

Mitarbeiter:innen und Studierende mit Unterstützungsbedarf bei der Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie und der Wahrung bzw. Durchsetzung von Chancengleichheit wurden vor dem Projekt Qualität<sup>2</sup> vom Familienservice bzw. von den dezentralen und der zentralen Gleichstellungsbeauftragten der Hochschule Magde-

burg-Stendal beraten und begleitet. Die Stelle der Koordinatorin für Chancengleichheit und Familienfreundlichkeit wurde über Qualitätspakt-Lehre-Mittel aufgestockt und dem ZHH zugeordnet, um auch das Diversitätsmanagement an der Hochschule Magdeburg-Stendal zu etablieren. Dies gelang hervorragend. Mittlerweile wurde es – zunächst *nicht geplant* – sogar möglich, die verschiedenen ehren- und hauptamtlichen Mitarbeiter:innen für Chancengleichheit, Gleichstellung, Vereinbarkeit, Familie, Pflege, Diskriminierungsschutz und Diversitätsmanagement *strukturell* zu einem eigenen Servicebereich für Chancengleichheit zusammenzuführen.

Immer mehr etabliert sich die Hochschule Magdeburg-Stendal darüber hinaus auch in den Handlungs- und Forschungsfeldern Gesundheit (vgl. Hartmann, Greiner & Baumarten, 2017a, 2017b) sowie Inklusion (vgl. Becker & Morfeld, 2018; Wenzel, Morfeld, Ommert & Schubert 2017), deren Verknüpfung mit dem Servicebereich für Chancengleichheit ebenfalls ansteht.

Studierende und Lehrende, die über äußerst heterogene Vorerfahrungen mit der digitalen Kommunikation, dem digitalen Lernen und Lehren verfüg(t)en (vgl. Morfeld, 2018), trafen vor Beginn des Projekts Qualität<sup>2</sup> auf sehr unterschiedliche – fachbereichs- und fachspezifische – Angebote der digitalen Unterstützung. Im ZHH wurden deshalb ein Moodle-Service und ein Service zur Entwicklung digitaler Lehr-Lern-Formate installiert. *Überraschend* ist nicht nur, dass diese Services höchst umfanglich genutzt werden, sondern dass von ihnen ausgehend mittlerweile umfangliche individuelle Weiterentwicklungen der Lehre getätigt und – über eine 2019 neu gegründete hochschulweite AG Digitalisierung – weitergesagt werden.

Eine neue *Kultur* des Wettiefrens, des Miteinanders und des Austauschs ist entstanden: Immer mehr Lehrende diskutieren nicht nur über ihre Erfahrungen mit der Digitalisierung, sondern verhandeln auch über die Anerkennung der digital unterstützten Lehre.

Studierende wie auch Lehrende mit Incoming- oder Outgoing-Ambitionen wandten sich, bevor das Projekt Qualität<sup>2</sup> startete, ausschließlich an das International Office der Hochschule Magdeburg-Stendal. Zwecks Erweiterung des Portfolios und zur Unterstützung des International Offices wurde im ZHH mithilfe der Projektmittel des Qualitätspakts Lehre eine Stelle für Internationalisierung zu Hause eingerichtet. Diese Stelle wurde ab dem Jahr 2015 proaktiv einbezogen in den ersten *Strategieentwicklungsprozess* an der Hochschule Magdeburg-Stendal, den die Hochschule zur Verwirklichung ihres Leitbildes aus dem Jahr 2011 in Angriff nahm.

Gerade im Rückblick auf diesen ersten Strategieentwicklungsprozess ist den Verantwortlichen der Hochschule nunmehr klar, welche Art Strategie zur Hochschule Magdeburg-Stendal, ihrem Profil und ihren Mitgliedern passt, und welche nicht – eine *unerwartete*, aber überaus hilfreiche Erfahrung und Erkenntnis, die u. a. durch die engagierte Arbeit des Projekts Qualität<sup>2</sup> möglich wurde.

### 3 Weitere Innovierungen in Struktur, Kultur und Strategie

Vor Beginn des Projekts Qualität<sup>2</sup> gab es an der Hochschule ein eher haushalterisches Controlling, das die Kapazitätsberichterstattung der Hochschule gegenüber dem Land Sachsen-Anhalt verantwortete und neben dem sich eine einfache Lehrveranstaltungsevaluation und ein akademisches Controlling zur Leistungsorientierten Mittelverteilung zwischen den Fachbereichen und zur Durchführung von Studienbefragungen etabliert hatten. Durch das Projekt wurde es möglich, zusätzlich zu diesen Services eine Kapazitätsplanung und -beratung aufzubauen, um die Fachbereiche beim Neuaufbau bzw. Umbau von Studiengängen beraten zu können. Darüber hinaus gelang der Aufbau eines zentralen Evaluationsbüros, das die vorhandene Lehrveranstaltungsevaluation kompetenzorientiert umstrukturierte, zusätzliche qualitative Lehrveranstaltungsevaluationsmethoden etablierte und hochschulweite Befragungen jeglicher Art zu unterstützen begann.

Aufgrund der Erfolge der einzelnen Services *wagte* es die Hochschulleitung, sie im Jahr 2019 zu einem Servicebereich Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre zusammenzufassen. Diesem *strukturell* völlig neuen Servicebereich obliegt mittlerweile auch die für die zukünftige Lehrentwicklung der Hochschule höchst relevante Prüfung, ob und wie es möglich ist, die bisher einzeln und von externen Agenturen durchgeführten Programmakkreditierungen der Studiengänge zusammenzuführen zu einem hauseigenen einheitlichen kollegialen Studiengangsakkreditierungssystem.

Für die Praxisorientierung der Hochschule Magdeburg-Stendal garantierte in der Vergangenheit vor allem das Technologie- und Wissenstransferzentrum (TWZ) mit seinem zuvorderst ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten landesweiten Kompetenznetzwerk für Angewandte und Transferorientierte Forschung (KAT). Daneben vertrat am Standort Stendal das Kompetenzzentrum Frühkindliche Bildung (KFB) die human- und sozialwissenschaftliche Forschung. Der durch die QPL-Mittel mögliche Aufbau des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung erweiterte diese beiden bisherigen Perspektiven um die bildungswissenschaftlichen Blick auf die Hochschule selbst; und insbesondere ihre Lehre.

Durch das Vorhandensein des ZHH gelang es der Hochschule Magdeburg-Stendal im Jahr 2017, *zusätzliche* Fördermittel im Bund-Länder-Programm zur „Förderung des forschungsbasierten Ideen-, Wissens- und Technologietransfers an deutschen Hochschulen“ einzuwerben, weil es Ziel dieses Programmes ist, dass sich Hochschulen für angewandte Wissenschaften auf Basis eines innovativen und strategischen Vorgehens im Transfer *kulturell* rekursiv stärker als „Innovative Hochschulen“ profilieren – mit einem verbesserten Transfer und einer deutlich verbesserten Lehre. Mittlerweile plant die Hochschule Magdeburg-Stendal, aufbauend auf den genannten Einrichtungen, auch ihre Professorengewinnung deutlich zu innovieren.

Lehrende wie auch Studierende der Hochschule Magdeburg-Stendal konnten sich vor Beginn des Projekts Qualität<sup>2</sup> nur hochschulextern oder im sogenannten Studium Generale des Zentrums für Weiterbildung der Hochschule fortbilden. Um

dies zu verbessern, wurde das ZHH aufgebaut, das hochschuldidaktische Qualifikation, Beratung und Unterstützung anbietet, wozu u. a. ein umfassendes hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm gehört. Das Qualifizierungsprogramm für studentische Tutor:innen wurde inzwischen sogar akkreditiert.

Um diese Angebote *strategisch* zu rahmen, wurde an der Hochschule Magdeburg-Stendal – angeregt durch Empfehlungen des Wissenschaftsrates im Jahr 2017 und nach eingehenden deutschlandweiten Recherchen und Analysen (vgl. Lequy & Albrecht, 2019) – *zusätzlich* eine hochschuleigene Strategie für die Hochschullehre entwickelt. Lehrende und Studierende der Hochschule haben in einem partizipativen Prozess 2017/18 in „Leitlinien Lehren Lernen“ ihr Verständnis vom Lehren und Lernen und ihre Lehr- und Lern-Ziele festgehalten – und leben nunmehr die Leitlinien, die 2019 auch vom Akademischen Senat beschlossen wurden.

## 4 Zusammenfassung

An der Hochschule Magdeburg-Stendal zeigt sich eine

- *strukturelle* Innovierung des Diversitätsmanagements durch Zusammenführung mit anderen ähnlichen Services in einem neuen Servicebereich für Chancengleichheit,
- *kulturelle* Innovierung der digitalen Lehr-Lern-Unterstützung durch Wettbewerbsfähigkeit, Austausch und Wissenstransfer,
- *strategische* Innovierung der Internationalisierung durch Einführung einer Internationalisierungsstrategie.

Und es gibt die

- *strukturelle* Innovierung der Controllingaufgaben durch Aufbau eines neuen Servicebereichs für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre,
- *kulturelle* Innovierung der Praxisorientierung und des Transfers durch Verkopplung mit der Lehrentwicklung,
- *strategische* Innovierung der Hochschuldidaktik durch die Einführung von Leitlinien für ein gutes Studium und gute Lehre.

All diese Innovierungen wären nicht möglich gewesen ohne die Förderung durch das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre, durch die wir wie viele andere Hochschulen in ganz Deutschland dabei unterstützt wurden, die Betreuung der Studierenden und die Qualität der Lehre zu verbessern.

Für die nur durch diese Förderung mögliche Verbesserung der Personalausstattung unserer Hochschule, die Unterstützung bei der Qualifizierung und Weiterqualifizierung unseres Personals sowie bei der Einführung von Sicherungs- und Weiterentwicklungssystemen für eine hochwertige Hochschullehre sind wir sehr dankbar.

## Literatur

- Becker, F. & Morfeld, M. (2018). Versorgungsleistungen in der Rehabilitation. In R. Haring (Hrsg.), *Gesundheitswissenschaften* (S. 1–10). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hartmann, T., Greiner, K. & Baumgarten, K. (2017a). Die Länder sind gefragt. Gesundheitsmanagement an Hochschulen. *DUZ Deutsche Universitätszeitung*, 17(3), 20–22.
- Hartmann, T., Greiner, K. & Baumgarten, K. (2017b). Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule. *POE Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 17(4), 118–125.
- Lequy, A. & Albrecht, P.-G. (2019). Laisser faire oder lieber etwas strenger? Ein Blick auf die Lehrverfassungen deutscher Hochschulen. *DUZ Wissenschaft und Management*. Hg. v. DUZ Verlag Berlin, 19(6). 38–45.
- Morfeld, M. (2018). *InBiST Inklusive Bildung Sachsen-Anhalt. Projektkonzeption für das Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung des Landes Sachsen-Anhalt*. Stendal: Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Sattelberger, T. (1996). *Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wenzel, T.-R., Morfeld, M., Ommert, J., & Schubert, M. (2017). Instrumente für die Bedarfsermittlung in der beruflichen Rehabilitation. Vertiefte Analyse und Zuordnung zum bio-psycho-sozialen Modell der WHO. *DRV-Schriften*, Nr. 111, 240–242.

## Autorin und Autor

**Prof. Dr. Anne Lequy**, Professur für Fachkommunikation Französisch (Fachübersetzen), seit 2014 Rektorin der Hochschule Magdeburg-Stendal, zuvor als Prorektorin für Studium und Lehre federführend an der QPL-Antragstellung beteiligt, durchgängig Projektleiterin des Projekts Qualität<sup>2</sup>

**Prof. Dr. Matthias Morfeld**, Soziologe und Gesundheitswissenschaftler, Professur System der Rehabilitation; an beiden QPL-Antragsphasen beteiligt und Teilprojektleiter im Fachbereich AHW



# Anhang



# Abkürzungsverzeichnis

AC	Adobe Connect
AE	Arbeitseinheit(en)
AHD	Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik
AHW	Angewandte Humanwissenschaften (Fachbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CurrWe	Curriculumwerkstatt
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DFN	Deutsches Forschungsnetz
dghd	Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	European Credit Transfer System
FBR	Fachbereichsrat
GJU	German Jordanian University
h <sup>2</sup> /H <sup>2</sup>	Hochschule Magdeburg-Stendal
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HET LSA	Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre – Kompetenz- und Wissensmanagement für Hochschulbildung im demografischen Wandel (Verbundprojekt der Hochschulen in Sachsen-Anhalt)
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS MD-SDL	Hochschule Magdeburg-Stendal
HSDW	Hochschuldidaktische Wochen
IntSem	Internationales Semester (am Fachbereich Wirtschaft)
IpFaH	für Integration politischer Flüchtlinge mit akademischen Hintergründen bzw. Ambitionen
IWID	Ingenieurwissenschaften und Industriedesign (Fachbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal)
KAT	Kompetenznetzwerk für Angewandte Transferorientierte Forschung
KFB	Kompetenzzentrum Frühkindliche Bildung
KiFöG	Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz)

---

KomFö	Förderung der kompetenzorientierten Lehr- und Studiengangsentwicklung (Förderprogramm)
KomPass	Pass zur Kompensation besonderer Belastungen Studierender
KSL	Kommission für Studium und Lehre
LMS	Lernmanagementsystem
LOM	Leistungsorientierte (interne) Mittelverteilung
LPF	Lehrportfolio
LSS	Late Summer School
MD	Magdeburg
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
OvGU	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
QM	Qualitätsmanagement
QPL	Qualitätspakt Lehre
Qualität <sup>2</sup>	Abkürzung für: Qualitätssteigerung im Spannungsfeld von didaktischer Kompetenz und Modularisierung als Folge des Bologna-Prozesses (QPL-Projekt der Hochschule Magdeburg-Stendal)
SGM	Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien (Fachbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal)
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning
StuRa	Studierendenrat
SWS	Semesterwochenstunde(n)
TAP	Teaching Analysis Poll
TB	Themenbereich(e)
TN	Teilnehmende:r
TP	Teilprojekt (im Projekt Qualität <sup>2</sup> )
TWZ	Technologie- und Wissenstransferzentrum
WUBS	Wasser, Umwelt, Bau und Sicherheit (Fachbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal)
ZfW	Zentrum für Weiterbildung
ZHH	Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung
ZHH-ZP	ZHH-Zertifikat Hochschuldidaktik
ZKI	Zentrum für Kommunikation und Informationsverarbeitung
ZLH	Zentrum für Lehrqualität und Hochschuldidaktik



# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

### Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

**Dann besuchen Sie [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre).**

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➤ [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)

# Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

Die neue Reihe bei wbv Publikation

➔ [wbv.de/hwb](http://wbv.de/hwb)

Die Herausgebenden wollen den wissenschaftlichen Austausch zur Hochschulweiterbildung fördern und eine Publikationsplattform für Beiträge zum Forschungsfeld bieten.

Die Themen reichen von der Konzeption erwachsenengerechter Hochschuldidaktik über empirische Forschungsergebnisse bis zu historischen, internationalen und theoretischen Analysen lebenslanger Lernprozesse an Hochschulen. Best Practice, Wissenschaftstransfer, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe. Veröffentlicht werden Sammelbände, Monografien, Dissertationen sowie Habilitationen.



wbv Publikation ist ein Geschäftsbereich von wbv Media.  
wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld  
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) • Website [wbv.de](http://wbv.de)



Im Qualitätspakt Lehre (QPL) zur Verbesserung der Studienbedingungen und Lehrqualität wurde auch die Hochschule Magdeburg-Stendal gefördert. In diesem Band ziehen die Projektmitarbeiter:innen Bilanz zur Entwicklung der Qualität in Lehre, Studium und Organisation ihrer Hochschule. Sie beschreiben die Initiierung und Implementation von Projekten, Maßnahmen und Angeboten und berichten über Forschungsergebnisse, Strukturveränderungen und Netzwerke zu sechs Themenfeldern: Kulturwandel, Struktur, Lehrqualität, gemeinsame Qualitätsentwicklung, Kooperationen und wissenschaftliches Profil.

Im ersten Teil der Publikation werden Praxisbeispiele aus Lehre und Studium vorgestellt, in Teil zwei stehen Angebote zur Qualifizierung von Peer-Tutoren und -Tutorinnen, von Hochschullehrenden sowie zur Studienganggestaltung im Mittelpunkt. Die Beiträge von Teil drei beleuchten die fach- und fachbereichsübergreifende Qualitätsentwicklung. Abschließend kommentieren die Hochschul- und Projektleitung sowie die Initiatoren und Initiatorinnen des Projekts Verlauf und Ergebnisse.



ISBN: 978-3-7639-6034-7