



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 27

LEHRE UND STUDIUM GEMEINSAM GESTALTEN

Reflexionen zur Jahrestagung 2019 des Universitätskollegs

UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 27

LEHRE UND STUDIUM GEMEINSAM GESTALTEN

**REFLEXIONEN ZUR JAHRESTAGUNG 2019
DES UNIVERSITÄTSKOLLEGS**

INHALT

- 4 Geleitwort: Prof. Dr. Susanne Rupp und Prof. Dr. Axel Horstmann

TEIL I

GELINGENDES STUDIEREN: BEDINGUNGEN – BLOCKADEN – MÖGLICHKEITEN

- 9 Ideen und Ambivalenzen – historische und aktuelle Diskurse im Hochschul- und Wissenschaftssystem
von Prof. Dr. Uwe Schmidt, Dr. Helena Berg und Annalena Röser
- 24 Bildungsbiografische Reflexionen im Studium: Bedarfe und Anlässe
von Prof. Dr. Telse Iwers
- 31 Die Begleitung des Wandels in der kompetenzorientierten Studiengangsgestaltung nach Bologna an den Hochschulen: Erfahrungen aus den Projekten nexus der Hochschulrektorenkonferenz
von Dr. Peter A. Zervakis
- 40 Studium 2030 – eine Vision aus studentischer Perspektive
von Miriam Block

TEIL II

DAS UNIVERSITÄTSKOLLEG ALS ENTWICKLUNGSLABOR: AKTUELLE DARSTELLUNGEN AUS DEN PROJEKTBEREICHEN

- 47 Für eine innovative Schreibkultur an der Universität Hamburg – Einblicke in die Arbeit des Schreibzentrums
- 53 Online-Self-Assessments – ein Gespräch über die vielfältigen Einsatzszenarien von Online-Selbsteinschätzungen an Hochschulen
- 57 Ausgezeichnet! Förderung herausragender Lehrkonzepte durch das Lehlabor des Universitätskollegs
- 64 Möglichkeiten zur Stärkung studentischer Partizipation durch das Universitätskolleg – ein Gespräch
- 68 Interdisziplinäres Lehren und Lernen als Schlüsselkompetenz im Rahmen nachhaltiger Universitätsentwicklung
- 72 ViWissKo: Ein neues Angebot zu visueller Wissenschaftskommunikation schult Studierende und Promovierende in der Darstellung ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisse

TEIL III

DAS UNIVERSITÄTSKOLLEG ALS KOMMUNIKATIONSPLATTFORM: BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULKOMMUNIKATION

- 81 Exzellent mit Plattdütsch: Nähesprache als Ressource im Kommunikationsraum Universität
von Prof. Dr. Jannis Androutsopoulos
- 86 Das Universitätskolleg als Kommunikationsplattform für Gestaltungsprozesse im Rahmen des Qualitätspakts Lehre
von Astrid Froese

TEIL IV

NACH DER JAHRESTAGUNG: IMPULSE, ERKENNTNISSE UND AUFGABEN FÜR DIE KÜNFTIGE ARBEIT DES UNIVERSITÄTSKOLLEGS

- 92 Nach der Jahrestagung: Impulse, Erkenntnisse und Aufgaben für die künftige Arbeit des Universitätskollegs – ein Gespräch
- 100 Ausblick

ANHANG

- 104 Programm zur Jahrestagung
- 106 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren
- 107 Bildnachweis
- 108 Impressum

GELEITWORT

„Lehre und Studium gemeinsam gestalten“ – mit diesem Leitgedanken seiner Jahrestagung 2019 hat das Universitätskolleg der Universität Hamburg eines seiner besonderen Anliegen in den Fokus gerückt: die Beteiligung und Einbindung der Studierenden, die nicht nur als Zielgruppe und ‚Konsumenten‘ von Studienangeboten wahrgenommen, sondern auch als deren aktive Mitgestalterinnen und Mitgestalter gewonnen werden sollen. Dies in die universitäre Wirklichkeit umzusetzen stellt alle Beteiligten vor große Herausforderungen und verlangt – um mit Max Weber zu sprechen – „ein starkes langsames Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich“. Die Jahrestagung des Universitätskollegs hat nicht zuletzt dies sehr deutlich vor Augen geführt. Aber eben nicht nur dies: Sie hat darüber hinaus vor allem vielfältige Gelegenheiten gegeben, Bedingungen und Möglichkeiten gelingenden Studierens zu erörtern, gefährdende Blockaden und Wege zu ihrer Überwindung ausfindig zu machen und sich weit über die Universität Hamburg hinaus über Ansätze, Initiativen und Aktivitäten auszutauschen, wie sie vom Universitätskolleg in diesem Zusammenhang entwickelt, erprobt und angeboten werden.

Was auf den nächsten rund 100 Seiten folgt, versteht sich nicht ausschließlich als Dokumentation der Jahrestagung. Vielmehr weist schon der Begriff „Reflexionen“ im Untertitel darauf hin, dass es zugleich gilt, vor diesem Hintergrund weiterführende Ideen, Überlegungen und Vorschläge zu entwickeln, die für die Universität Hamburg, aber auch darüber hinaus für das bundesweite Netzwerk des Qualitätspakts Lehre Anregungen und Anstöße geben können. So geht es in diesem Band sowohl – dem Tagungsverlauf folgend – um die Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen gelingenden Studierens und die Darstellung der darauf zielenden Projektbereiche des Universitätskollegs in seiner spezifischen Funktion als Entwicklungslabor und Kommunikationsplattform als auch um daraus resultierende Erkenntnisse, Aufgaben und Herausforderungen für die künftige Arbeit.

Ebenso wie vermutlich für die meisten anderen im Rahmen des Qualitätspakts Lehre unterstützten Vorhaben rückt auch für das Universitätskolleg der Universität Hamburg inzwischen mehr und mehr die Frage in den Blickpunkt, welche Perspektiven sich nach Ende der Förderung aus dem Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre für seine Projektbereiche, Initiativen und Aktivitäten ergeben. Die Jahrestagung hat gezeigt, dass das Universitätskolleg mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bereit, entschlossen und auch imstande ist, sich im engen Zusammenwirken mit den Fakultäten und anderen zentralen Einrichtungen der Universität Hamburg zu einem Ort des universitätsweiten, praxisbezogenen Diskurses über Lehre und Studium zu entwickeln, das heißt zu einer Institution, in der wissenschaftlich fundiert über Qualitätssicherung und -entwicklung, über Blockaden und Hemmnisse, über Möglichkeiten und Chancen gelingenden Studierens diskutiert, wo nötig auch gestritten und auf dieser Basis über Fachgrenzen hinweg gemeinsam an umsetzungstauglichen Konzepten und Lösungen für Lehre und Studium gearbeitet werden kann.

Bleibt, last but not least, der Dank an alle Beteiligten, die zum Gelingen der Jahrestagung 2019 sowie zur Gestaltung dieses Universitätskolleg-Schriftenbandes beigetragen haben – verbunden mit dem nachdrücklichen Wunsch, dass die Anstrengungen und Bemühungen um gute Lehre und gelingendes Studieren damit nicht nur in der Universität Hamburg, sondern auch bundesweit innovative Impulse und weiteren nachhaltigen Schub erhalten.

Prof. Dr. Susanne Rupp
Vizepräsidentin für Studium und Lehre

Prof. Dr. Axel Horstmann
Wissenschaftlicher Leiter Universitätskolleg

STAATS- UND UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
HAMBURG
CARL VON OSSIETZKY

PODIUMSDISKUSSION
GELINGENDES STUDIEREN:
BEDINGUNGEN –
BLOCKADEN –
MÖGLICHKEITEN

Dr. Peter A. Dierkes
Lisa Berger
Prof. Dr. Peter A. Dierkes
Martina Jock
Prof. Dr. Uwe Schmalz
Prof. Dr. Uwe Schmalz
Theodor Weitzel
Dr. Heiko Schmalz

Ideen und Ambivalenzen – historische und aktuelle Diskurse im Hochschul- und Wissenschaftssystem

1. Einführung

Das deutsche Hochschulsystem ist in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten durch vielfältige Reformen und Umbrüche gekennzeichnet. Zu nennen sind hierbei in erster Linie drei Entwicklungen: Zum einen ist es die Veränderung der staatlichen Steuerung hin zu einer zumindest nominell größeren Autonomie der Hochschulen bzw. – wirft man den Blick auf das gesamte Bildungssystem – von Bildungseinrichtungen insgesamt. Die zweite Entwicklung ist im Sinne einer umfassenden Reform des Studiensystems durch den Bologna-Prozess und die damit verbundene Stufung der Studiengänge und Abschlüsse beschrieben. Schließlich sind als dritte wesentliche Veränderung für den Bereich der Forschung die Exzellenzinitiative sowie die Erweiterung des Forschungsauftrags an Fachhochschulen zu nennen, von denen Einflüsse sowohl auf die Struktur des Hochschulsystems insgesamt als auch auf die hochschulinterne Verfassung ausgehen.

Mit diesen unterschiedlichen Reformen bzw. Entwicklungen gehen in der Regel grundsätzliche Fragen zum Selbstverständnis von Hochschulen einher, die den wissenschaftlichen, viel mehr aber noch den hochschulpolitischen Diskurs prägen. Grob lassen sich diese drei Themenbereiche zuordnen: dem Verhältnis zwischen Staat und Hochschule, der Funktion der Hochschule für Wissenschaft und Arbeitswelt sowie der Binnendifferenzierung des Hochschulsystems. Diese Themenbereiche sollen im Folgenden jeweils mit Rückbezug auf aktuelle und historische Diskurse skizziert werden, um im Anschluss daran entlang einer Analyse von Leitbildern an Hochschulen der Frage nachzugehen, wie sich Hochschulen gegenwärtig im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Funktion verorten. Abschließen wird der Beitrag mit Überlegungen zur ‚Idee der Universität‘ bzw. zur ‚Idee der Hochschule‘ in der Zukunft.

von
Prof. Dr. Uwe Schmidt,
Dr. Helena Berg und
Annalena Röser

2. Aufgabe und Funktion der Hochschule

Ein kursorischer Blick in die Geschichte zeigt, dass die Frage, welche Aufgaben und welche Funktionen Hochschulen zukommen, eine lange Tradition besitzt und insbesondere mit Beginn des 19. Jahrhunderts – hier vor allem im Kontext der Gründung der Berliner Universität – an Bedeutung gewonnen hat. Symbolisch für diese kontinuierliche Befassung mit dem Selbstverständnis von Hochschulen bzw. in erster Linie von Universitäten ist der Verweis auf Wilhelm von Humboldt und sein Verständnis der Zweckfreiheit von Forschung sowie der Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre. So resümiert Manuel J. Hartung in einem Beitrag zum 250. Geburtstag Humboldts seine Omnipräsenz im hochschulpolitischen Diskurs mit gewissen Immunisierungstendenzen gegenüber Veränderungen: „Wilhelm von Humboldt ist in der Bildungswelt längst zu Sankt Humboldt kanonisiert, zum Schutzpatron der Hochschulen, der sie vor allen Veränderungen bewahrt. Die Anrufungen des Heiligen können beliebig politisch aufgeladen werden; sie nehmen das Gestern wichtiger als das Morgen; sie basieren oft nur auf vagen Vorstellungen vom guten alten Humboldt – und missachten das, was eine Hochschule ihren Studenten eigentlich schon im ersten Semester beibringen sollte: historisch-kritische Distanz.“¹

¹ Hartung 2017; vgl. in diesem Sinne u. a. auch Rohstock 2011 und Nybom 2007.



Im Rahmen des Bologna-Prozesses und des quantitativen Ausbaus tertiärer Bildung in Deutschland rückte in den vergangenen Jahren insbesondere der Aspekt in den Vordergrund, der auf die Zweckfreiheit und das sogenannte Humboldtsche Bildungsideal abstellt, das sich gegen ein Primat praktischer Ausbildung an Universitäten wandte.² Bildung, so das Grundverständnis unter anderem bei Schelling,³ entsteht durch die Befassung mit Wissenschaft. Hierbei kommt der Philosophie, so Tenorth zusammenfassend, eine besondere Rolle zu, indem sie in ihrem Ansatz umfassend ist und den Gedanken von Bildung am besten repräsentiere in Abgrenzung zu den sogenannten ‚Brotwissenschaften‘.⁴ Solch eine Perspektive ließe sich damit umschreiben, dass Bildung durch Wissenschaft dann entsteht, wenn sie zweckfrei, auf Erkenntnis und Wahrheit ausgerichtet und mit einem Anspruch versehen ist, durch den ein spezifischer Blick durch thematisch oder methodisch fokussierte Einzelwissenschaften zugunsten einer allgemeinen, umfassenden Befassung mit den Grundfragen des Lebens abgelöst wird. Diese Perspektive fand sich nicht nur bei Humboldt, sondern bei einer Vielzahl von hochschulpolitisch interessierten Akteurinnen und Akteuren und über die vergangenen beiden Jahrhunderte hinweg. In der Nachkriegszeit wurde dieses auf Bildung fokussierende Verständnis als Idee der Universität insbesondere durch die Arbeiten von Karl Jaspers geprägt, der in Abgrenzung zum Nationalsozialismus „als den zentralen Zweck der Universität die Suche nach Wahrheit durch Wissenschaft bezeichnete, die in der Gemeinschaft von Schülern und Lehrern erfolge“.⁵

Dieses auf Wahrheit abstellende Primat der Wissenschaft wendet sich sowohl gegen eine Zweckgebundenheit als auch gegen eine Abhängigkeit von politischen Prämissen, worauf in der Folge noch eingegangen wird. Wahrheit ist nach Luhmann aus einer systemtheoretischen Perspektive „das symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium“ und „Bedingung der, ja Katalysator für die Ausdifferenzierung von Wissenschaft als System“.⁶ Für Jaspers ergibt sich aus der Wahrheit als Wesensmerkmal der Universität zugleich auch die Begründung für ihre uneingeschränkte Forschungsorientierung. Gleichzeitig erkläre die Weitergabe von Wahrheit an die nachwachsende Generation das Verständnis von Bildung: „Weil Wahrheit überliefert werden soll, ist Unterricht die zweite Aufgabe der Universität. Da aber die Überlieferung von bloßen Kenntnissen und Fertigkeiten unzureichend für das Erfassen von Wahrheit wäre, die vielmehr eine geistige Formung des ganzen Menschen verlangt, so ist Bildung (Erziehung) der Sinn von Unterricht und Forschung.“⁷

Damit deutet Jaspers an, was Tenorth in seiner retrospektiven Betrachtung von Humboldt betont, dass Bildung an Universitäten wesentlich, aber nicht ausschließlich auf die Entwicklung von Wissen und kognitiven Fähigkeiten abstellt, sondern auch auf die Ausbildung dessen, was sich als Charakter oder Haltung beschreiben ließe.⁸ Gerade in Zeiten, in denen das Studium auf die Wahrnehmung hervorgehobener Positionen im Staat verwies, war damit die charakterliche Bildung, so lässt sich schließen, immer auch eine Ausbildung von Haltungen einer Nation.

² Vgl. u. a. Hüther/Krücken 2016: 26.

³ Vgl. Schelling 2013.

⁴ Vgl. Tenorth 2018: 203 ff.

⁵ Wolbring 2004: 182 f.

⁶ Luhmann 1990: 273.

⁷ Jaspers 1946: 515.

⁸ Vgl. Tenorth 2018: 205 f.

Allerdings finden sich auch bereits früh Positionen, die eine deutlich engere Kopplung von universitärer Ausbildung und Berufsbefähigung als notwendig erachten. So fordert Biedermann Mitte des 19. Jahrhunderts eine stärkere Ausrichtung an dem, was heute unter Berufsbefähigung firmiert, und resümiert, dass Universitäten hierzu kaum in der Lage seien: „Leider sind unsre [sic] wenigsten Fachwissenschaften zu einer solchen einfachen, empirischen und praktischen Anübung geeignet (ganz vielleicht keine einzige); die meisten sind, entweder ihrem Stoffe oder ihrer Methode nach, den unmittelbaren Beziehungen auf die Erfahrung und den Lebensgebrauch entzogen und auf abstracte Speculation [sic] und historisches, formelles Wissen gebaut.“⁹ Er konstatiert in diesem Zusammenhang, dass Universitäten perspektivisch durch diese ausschließlich wissenschaftliche Orientierung ihre Existenz gefährden und letztlich Gefahr laufen, „von der dialektischen Gewalt des fortschreitenden Lebens aufgelöst zu werden“.¹⁰

Auch im aktuellen Diskurs finden sich beide Positionen wieder. So wird mit Blick auf den in der Studiengangsakkreditierung verbrieften Anspruch, dass Employability ein wesentliches Moment des Studiums sein sollte, der Ruf nach Praxisrelevanz lauter. Hierbei ist, so Schubarth und Speck, in der Regel ein sehr unterschiedliches Verständnis von Employability zu konstatieren, das die Diskussion bereits im Hinblick auf den jeweiligen begrifflichen Bezugsrahmen erschwert. Dennoch sei in Anbetracht eines hohen Anteils Studierender, die nach dem Abschluss nicht an der Hochschule bzw. im Wissenschaftssystem verbleiben, zu resümieren, dass Bezüge zum Beschäftigungssystem – zumal in solchen Studiengängen, die per se auf ein spezifisches Berufsfeld verweisen – nicht vollkommen außen vorgelassen werden sollten.¹¹ Nahegelegt wird mithin eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, die sowohl dem Primat einer wissenschaftlichen Ausbildung als auch den Anschlüssen des Studiums an Beschäftigungsfelder Rechnung trägt: „Hochschulen und insbesondere den Fachvertretern wird empfohlen, die Praxistauglichkeit des Studiums zu verbessern und die Verknüpfung von Theorie und Praxis in den jeweiligen Studiengängen stärker ins Zentrum zu rücken. Praxisbezüge sind in ihrer ganzen Breite und Vielfalt zu berücksichtigen und vorzuhalten (z. B. Einbindung von Forschung und Studien zur Praxis, kritische Reflexion von Praxis, Einladung von Praxisvertretern).“¹²

Dagegen ist eine häufig auf Humboldt verweisende entschiedene Positionierung zu beobachten, die insbesondere im Bologna-Prozess den Bildungsgedanken vollends ad absurdum geführt sieht, so Gast, nach der es sich hierbei „nicht nur um einen skandalösen, sondern auch um einen [...] ruinösen Zerfallsprozess“ handelt.¹³ Vor allem sei hierbei die Zweckfreiheit von Wissenschaft gefährdet und das Erkenntnisinteresse weiche der Orientierung am Erfolg.¹⁴ „In einem solchen Kontext“, so Gast, „kann Theorie, jede Theorie, nicht anders denn als rein funktionale Praxistheorie verstanden werden, was sie zu einem Reflex, zu einem kruden Abbild des Bestehenden degradiert.“¹⁵

⁹ Biedermann 1839: 114.

¹⁰ Biedermann 1839: 127.

¹¹ Vgl. Schubarth/Speck 2014: 97.

¹² Schubarth/Speck 2014: 101.

¹³ Gast 2010: 155.

¹⁴ Vgl. Gast 2010: 160.

¹⁵ Gast 2010: 156.

3. Zum Verhältnis zwischen Staat und Hochschule

Das zweite Themenfeld im Kontext der ‚Idee der Universität‘ adressiert die Frage des Verhältnisses zwischen Staat und Hochschule, wobei hier insbesondere Aspekte der Steuerung, der strukturellen Unabhängigkeit von Hochschulen sowie der Finanzierung angesprochen werden.

Das Verhältnis zwischen Staat und Hochschule bzw. in den Anfangsjahren zwischen regionalen Autoritäten und Hochschullehrerinnen und -lehrern hat eine lange Tradition. Bereits in der Folge der ersten Universitätsgründungen in Europa zu Beginn des 13. Jahrhunderts in Bologna und Paris und im Verlaufe des 14. Jahrhunderts in Deutschland zeichnete sich ein Konflikt ab, der einer von staatlicher Seite aus protegierten (gesellschaftlichen) Bedarfsorientierung die Freiheit der Wissenschaft entgegensetzt. So sieht Schelsky den Wechsel von Professorinnen und Professoren sowie Studierenden zwischen Universitätsstädten und die damit verbundene Neugründung von Universitäten hauptsächlich dadurch verursacht, dass sie ihre Freiheiten und ihre Unabhängigkeit erhalten wollten, und sie „machten diese Drohung zuweilen auch wahr, wovon die zahlreichen von Bologna und Paris ausgehenden neuen Universitätsgründungen in Italien und Frankreich zeugen“.¹⁶

Wie bereits zuvor angeführt, spielt das Verhältnis zwischen Staat und Wissenschaft in Anbetracht der Entwicklungen während des Nationalsozialismus auch oder gerade in der Nachkriegszeit eine bedeutende Rolle für den Wiederaufbau des deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystems, was nicht zuletzt seinen Ausdruck in Artikel 5 des Grundgesetzes und der darin verbrieften Freiheit von Forschung und Lehre findet. Auch hierbei ist die Trennung der Suche nach Wahrheit von konkreten Handlungsbezügen konstitutiv. Der Staat hat entsprechend den Auftrag, Universitäten zu schützen, ohne selbst Einfluss zu nehmen: „Der Staat duldet und schützt die Universität als einen aus seiner Machtwirkung ausgesparten Raum, den er gegen andere Machteinwirkungen sichert. Hier soll das hellste Bewußtsein der Zeit wirklich werden. Hier sollen Menschen leben, die keine Verantwortung haben für das gegenwärtige Tun der Tagespolitik, weil sie allein und uneingeschränkt die Verantwortung für das Werden der Wahrheit haben. Es ist ein Raum außerhalb der Welt des Handelns, aber durchdrungen von den Realitäten dieser Welt, die in ihm zum Gegenstand der Forschung werden. Hier ist Wirklichkeitsnähe nicht durch Handeln, sondern durch Erkennen. Wertung und Handeln sind suspendiert zugunsten der Reinheit der Wahrheitsidee.“¹⁷

In den Folgejahren bis zur Gegenwart ist für die Diskussion um das Verhältnis von Staat und Hochschulen die Frage der staatlichen Einflussnahme auf Wissenschaft weniger dominant. Stärker in den Vordergrund gerückt ist vielmehr die Wirkung des zumindest relativen Rückgangs der Grundfinanzierung zugunsten drittmittelfinanzierter Forschung und zunehmend auch Lehre. Die zunehmende formale Autonomie der Hochschulen und damit verbunden die Etablierung des New Public Management führten zu einer Gleichzeitigkeit von institutioneller und systemischer Selbststeuerung, marktmäßigen Strukturen und einer wachsenden Pflicht zur Rechenschaftslegung. Gerade die Wettbewerbsorientierung auf allen Handlungsebenen stößt dabei auf Kritik, da damit die Orientierung an der Verwertung von Forschung und Lehre mehr und mehr in den Vordergrund rückt. Die als Ökonomisierung des Wissenschafts-

¹⁶ Schelsky 1971: 15.

¹⁷ Jaspers 1946: 185.

systems wahrgenommene Entwicklung sei mithin weder wünschenswert noch konsequent, sondern „verschiebt die Eingriffe aus der politischen in die wirtschaftliche Sphäre, ohne auf bürokratische Interventionen des Staates zu verzichten“.¹⁸ Gleichzeitig, so Krücken, „hat Wettbewerb eine hohe gesellschaftliche Legitimation, da sich hierin kulturelle Grundprinzipien einer sich als modern, offen, transparent, individuell-chancenorientiert und meritokratisch verstehenden Gesellschaft widerspiegeln“.¹⁹ Hiermit deutet sich eine Ambivalenz an, die sich letztlich – und dies nicht erst im 21. Jahrhundert – aus der Art der Finanzierung des Wissenschaftssystems ergibt, da es nicht nur darum geht, ob Hochschulen zweckungebunden durch den Staat finanziert werden, sondern auch darum, in welchem Umfang dies gesellschaftlich als legitim erachtet wird, zumal sich die Frage der Zweckfreiheit unterschiedlich im Hinblick auf die Handlungsfelder Forschung und Lehre darstellt.

4. Differenzierung und Entdifferenzierung des Hochschulsystems

Der dritte hier zu behandelnde Diskurs bezieht sich auf Fragen der Organisation und der funktionalen Differenzierung von Aufgaben innerhalb des Wissenschafts- und Hochschulsystems. Auf den ersten Blick erscheint dieser bspw. im Kontext der Aufgabendifferenzierung von Universitäten und Fachhochschulen vergleichsweise jung. Doch bereits in der Vergangenheit war eine institutionelle Zuständigkeit für Forschung nicht zwingend an Universitäten gebunden: „Die Geschichte der ‚reinen‘ Gelehrsamkeit und Wissenschaft könnte sogar in vieler Hinsicht als eine Geschichte der Opposition zur Universität geschrieben werden: Schon die platonischen Akademien der Renaissance sind als eine Auswanderung der führenden Geister einer Zeit aus der Universität anzusehen, wie es dann in der Aufklärung wiederum der Fall war; daß auch in neuerer Zeit sich immer wieder Teile der wissenschaftlichen Forschung von der Universität getrennt haben, und zwar gerade um der Intensität ihrer wissenschaftlichen Bemühungen willen, ist bekannt.“²⁰

Betrachtet man den vergleichsweise starken Sektor außeruniversitärer Forschung in Deutschland sowie die Binnendifferenzierung universitärer Forschungsschwerpunkte im Rahmen der Exzellenzinitiative, erscheint dieses Verständnis ungebrochen, indem Spitzenforschung wesentlich außerhalb von weiteren Regelaufgaben der Hochschulen als möglich erachtet wird. Dies galt von jeher für das Selbstverständnis von Max-Planck-Instituten und findet seine Fortsetzung in Exzellenzclustern, die nicht nur ihren Mitgliedern eine gewisse Entlastung von Lehraufgaben zusichern, sondern auch eine eigene Governance im Sinne einer ‚Forschungsuniversität‘ innerhalb der Universität etablieren.

Damit sind unterschiedliche Prozesse der Differenzierung und Entdifferenzierung zu beobachten: Zum einen zeigt sich eine partielle Auslagerung insbesondere kooperativer Forschungsvorhaben aus den Regelaufgaben von Hochschulen und mithin eine Ausdifferenzierung von Forschung und Lehre; zum anderen sind hochschulinterne Differenzierungsprozesse zu konstatieren, indem es in einigen Fächern eine mehr oder weniger starke Forschungsorientierung, in anderen einen stärkeren Fokus auf Lehraufgaben gibt, was zumeist einhergeht mit Fragen der Auslastung im Bereich der Lehraufgaben. Darüber hinaus zeigt sich auch innerhalb einzelner Fächer eine latente Differenzierung zwischen Akteurinnen und Akteuren, die stärker in Lehre oder

¹⁸ Korsch 2005: 172.

¹⁹ Krücken 2017: 11.

²⁰ Schelsky 1971: 29.

Forschung eingebunden sind. Schließlich sind Entwicklungen der Entdifferenzierung im Hinblick auf die Neujustierung der Aufgaben an Fachhochschulen zu beobachten, die sich sowohl in dem Auf- und Ausbau von Forschungsstrukturen als auch in der Aufweichung des exklusiven Promotionsrechts an Universitäten ausdrückt. Diese Entwicklung geht einher mit Empfehlungen des Wissenschaftsrates, der insgesamt größere Handlungsspielräume fordert, die „eine stärkere Differenzierung zwischen den Fachbereichen der jeweiligen Universität wie auch zwischen den Universitäten ermöglichen. Dadurch könnten in längerer Frist auch neue, innovative Hochschultypen jenseits der bestehenden Einteilung in Universitäten und Fachhochschulen entstehen“.²¹

5. Ein Blick auf die Leitbilder an deutschen Hochschulen

Während die zuvor geschilderten thematischen Diskurse wesentlich auf entsprechende Forschungsperspektiven zurückgehen, soll im Folgenden ein Blick darauf geworfen werden, inwieweit hiermit auch spezifische Entwicklungen im Hinblick auf das Selbstverständnis von Hochschulen zu beobachten sind. In den vergangenen Jahrzehnten haben Universitäten im Zuge der Hochschulreform und der damit verbundenen Einführung der Prinzipien des New Public Management unternehmerische und organisationale Strukturen ausgebildet und sich damit zu organisierten, konkurrierenden Akteuren entwickelt. Dies lässt sich als Ausdruck des zuvor erörterten veränderten Rollenverhältnisses zwischen Staat und Hochschule werten, durch das Handlungsspielräume von Hochschulen gestärkt wurden und sie an Autonomie und Selbstverantwortung gewonnen haben. Damit haben sich innerhalb von Hochschulen auch neue Governance-Strukturen herausgebildet, indem sich die Steuerungskompetenzen von einem dezentralen Modell der akademischen Selbstverwaltung hin zu einem stärker zentralisierten Steuerungsmodell verlagert haben. In diesem Kontext wurden u. a. die Rolle der Präsidien als zentrale Entscheidungsinstanzen gestärkt und das universitäre Management ausgeweitet.²² Zur Positionierung im Wettbewerbsumfeld ist es für Hochschulen folglich zunehmend bedeutend geworden, eigene Ziele zu formulieren, ein Profil zu definieren und dieses öffentlich zu kommunizieren.²³

Um dem Wandel hin zur Organisationswerdung Ausdruck zu verleihen, haben Universitäten in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre begonnen, Leitbilder bzw. (engl.) Mission Statements (oder andere Textsorten wie Visionen oder Profile) zu entwickeln, und sind damit dem Trend von Wirtschaftsunternehmen gefolgt, in denen Leitbildentwicklungsprozesse bereits in den 1980er Jahren Einzug gehalten haben.²⁴ Im deutschsprachigen Hochschulraum haben u. a. die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder, (internationale) Rankings sowie die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Differenzierung von Hochschulen²⁵ die Entwicklung von Leitbildern forciert.²⁶ Inzwi-

²¹ Wissenschaftsrat 2006: 41.

²² Vgl. überblicksartig Meier 2009; Hüther/Krücken 2016.

²³ Vgl. Meier 2009: 141; Brinckmann 1998: 186 f.; Borgwardt 2013: 17; Stuckrad et al. 2017: 11.

²⁴ Vgl. Hanft 2000: 121; Davies/Glaister 1996: 268 f.

²⁵ Vgl. Wissenschaftsrat 2010.

²⁶ Vgl. Stuckrad et al. 2017: 11.

schen kann die Existenz von universitären Leitbildern als Selbstverständlichkeit angenommen werden; sie stellen in unterschiedlichen Kontexten (zur Rechenschaftslegung in Akkreditierungsverfahren, im hochschulpolitischen Kontext, im Bereich des strategischen Managements einer Hochschule) einen relevanten Bezugsgegenstand dar.²⁷

Grundsätzlich werden Leitbildern unterschiedliche Funktionen zugeschrieben: Neben der Funktion der Profilbildung und Differenzierung gegenüber anderen Hochschulen übernehmen sie eine orientierungsgebende bzw. kulturbildende Funktion in Bezug auf Einstellungen und Handlungsmotive für die Universitätsmitglieder; zudem kommt Leitbildern eine richtungsweisende Funktion zu, sofern sie als Schwerpunkte in der Entwicklung einer Universität benannt und in das strategische Management der Hochschule eingebunden werden.²⁸ Dementsprechend adressieren Leitbilder eine breite Stakeholdergruppe. Zur Wettbewerbspositionierung und im Sinne des „Brandings“ werden sie in der Außenkommunikation eingesetzt, um (potenzielle) Studierende, die Scientific Community, den Arbeitsmarkt, Forschungsanwenderinnen und -anwender, für Hochschulen relevante Entscheidungsträgerinnen und -träger, wie (hochschul-)politische Akteurinnen und Akteure, sowie die breite Öffentlichkeit zu erreichen. Mit Blick auf ihre inneruniversitär orientierungsgebende und kulturbildende Funktion adressieren sie zudem sämtliche Mitglieder einer Universität als Individuen und Organisationseinheiten (z. B. Fachbereiche, Institute), indem sie die für die jeweilige Hochschule leitenden Grundsätze, Werte und Verhaltensstandards formulieren.²⁹

Begreift man Hochschulen als Akteure, sind sie jedoch nicht völlig frei in der Formulierung ihrer Leitbilder, sondern müssen inhaltlich konkurrierenden Anforderungen gerecht werden: Zum einen müssen Leitbilder dem Anspruch genügen, eine spezifische Identität auszubilden und zu Wettbewerbs- und Profilbildungszwecken ein Bild zu produzieren, das hinreichend different von anderen Hochschulen ist. Zum anderen müssen sie in ihrer Selbstbeschreibung institutionelle Eigengesetzlichkeiten berücksichtigen, um ihre Identität als Hochschule und Zugehörigkeit zur ebendieser Akteursgruppe zu wahren und mithin externe Legitimation abzusichern.³⁰ Leitbilder müssen also letztlich „die paradoxe Anforderung [lösen], gleichzeitig Gleichheit und Andersartigkeit zu symbolisieren“.³¹

Ergebnisse empirischer Studien zu den Inhalten von Leitbildern zeigen,³² dass Hochschulen vor allem bestrebt sind, die universitäre Identität aufrechtzuerhalten und dadurch Legitimation abzusichern. In ihren Leitbildtexten greifen sie dazu im Wesentlichen auf die Beschreibung von Aufgaben zurück, die in den jeweiligen Hochschulgesetzen der Länder festgeschrieben und mithin erwartbar sind. Dazu zählen die Aufgaben von Forschung und Lehre, Nachwuchsförderung, Innovation, Transfer, Weiterbildung und Gleichstellung, die als Ziele, Missionen und Prinzipien formuliert werden.³³ Der Modus der Leistungserbringung wird dabei hochschul- bzw. leitbildübergreifend mit Adjektiven wie forschungsorientiert, innovativ, international,



²⁷ Vgl. Stuckrad/Müller 2018: 12; Kosmützky/Krücken 2015: 142 f.

²⁸ Vgl. Hanft 2000: 122; Bülow-Schramm 2001: 264.

²⁹ Vgl. Brinckmann 1998: 188 ff.; Stuckrad/Müller 2018: 12.

³⁰ Vgl. Meier 2009: 141; Kosmützky/Krücken 2015: 139 f.; Stuckrad et al. 2017: 11.

³¹ Meier 2009: 141.

³² Vgl. u. a. Peeke 1994; Davies/Glaister 1996; Meyer-Guckel/Mägdefessel 2010; Kosmützky 2010; Kosmützky/Krücken 2015; Müller 2015; Stuckrad et al. 2017; Cortés-Sánchez 2018.

³³ Vgl. Kosmützky/Krücken 2015: 143; Meyer-Guckel/Mägdefessel 2010.

zukunftsorientiert, flexibel und interdisziplinär beschrieben. Zudem folgen Hochschulen vergleichsweise isomorph u. a. Prinzipien der kommunikativen Offenheit und kritischen Distanz, sie sind um Transparenz bemüht und beschreiben forschungsethische Verhaltenskodizes als normative Handlungsorientierung.³⁴ In der sprachlichen Ausgestaltung bedienen sich Leitbilder zudem häufig Schlüsselbegriffen wie Exzellenz und Qualität.³⁵

Inhaltliche Unterschiede gehen indes häufig nicht über institutionelle bzw. organisationale Besonderheiten hinaus. Als leitende Differenzierungsmerkmale rekurrieren Hochschulen auf ihre Gründungsgeschichte bzw. -periode und ihr spezifisches Fächerprofil sowie den Hochschultyp. So betonen etwa staatliche Universitäten den Aspekt der Forschungsorientierung, während Hochschulen für Angewandte Wissenschaften auf Wirtschaftsnähe und Anwendungsorientierung setzen und häufig einen regionalen Bezug herstellen.³⁶ Einige wenige Hochschulen heben sich durch den Aufbau eines bestimmten Images ab, welches sie in einen Slogan bzw. in ein Motto integrieren: So präsentiert sich bspw. die Technische Universität München als „unternehmerische Universität“, die Freie Universität Berlin versteht sich als „internationale Netzwerkuniversität“ und die Technische Universität Bergakademie Freiberg als „Ressourcenuniversität“.³⁷ Darüber hinaus setzen Hochschulen in ihren Leitbildtexten vereinzelt auf bestimmte Themenfelder, um auf diese Weise u. a. gesellschaftliche Anschlussfähigkeit herzustellen. Dabei werden Themen wie Nachhaltigkeit, Globalisierung, (Informations-, Dienstleistungs-)Gesellschaft und Umwelt erwähnt, wobei sich auch hier konstatieren lässt, dass nur einzelne Hochschulen sämtliche Leistungsbereiche in einen thematischen Rahmen integrieren (so z. B. die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde). Vielmehr bleiben Themenbezüge diffus, indem sie für sich stehen, anstatt narrativ eingebettet zu werden.³⁸

Insgesamt zeigt sich, dass Profilbildung – etwa durch eine aussagekräftige Spezifizierung des Fächerprofils oder eine thematische Fokussierung – allenfalls kleineren, spezialisierten Hochschulen gelingt (z. B. Musik-, Sport- oder Wirtschaftshochschulen, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften). Größere Universitäten sind indes bestrebt, den Status einer Volluniversität mit einem breiten Fächerspektrum aufrechtzuerhalten und ein integratives Moment zu erzeugen, um nicht nach innen eine Dysbalance der Wertigkeit oder der beabsichtigten Ressourcenverteilung unterschiedlicher Bereiche zu signalisieren.³⁹

Ob des beschriebenen Zielkonflikts, zugleich integrativ und spezifisch zu sein,⁴⁰ verwundert der Abstraktionsgrad der allermeisten Leitbilder wenig. Entsprechend werden sie auch im internationalen Hochschulraum vielfach als „rhetorische Flaggschiffe“ bezeichnet und wegen ihrer Gleichförmigkeit kritisiert. Moniert wird, dass sie – häufig in einem partizipativen Erstellungsprozess erarbeitet – allenfalls einen Minimalkonsens innerhalb der Hochschule zum Ausdruck bringen (können) und aus

³⁴ Vgl. Stuckrad et al. 2017: 18.

³⁵ Vgl. Müller 2015; Davies/Glaister 1996: 288.

³⁶ Vgl. Kosmützky/Krücken 2015: 145; Stuckrad et al. 2017: 19.

³⁷ Vgl. Kosmützky/Krücken 2015: 145; Stuckrad et al. 2017: 13.

³⁸ Vgl. Stuckrad/Müller 2018: 13 ff.

³⁹ Vgl. Kosmützky/Krücken 2015: 145; Stuckrad et al. 2017: 19; Hanft 2000: 122.

⁴⁰ Vgl. Stuckrad et al. 2017: 11 f.

diesem Grund eher Allgemeinplätze bieten, die vielmehr interpretationsbedürftig sind, als dass sie eine konkrete Idee von Universität formulieren.⁴¹

Vielleicht ist gerade ob der fehlenden Konkretion derzeit der allgemeine Trend zu beobachten, differenziertere Leitbilder für unterschiedliche Leistungsbereiche der Universität zu entwickeln, so etwa Leitbilder für Diversität, Leitbilder für Nachhaltigkeit und auf Empfehlung des Wissenschaftsrates auch „Lehrverfassungen“ bzw. Leitbilder für die Lehre,⁴² wobei davon auszugehen ist, dass diese den gleichen Konstruktionslogiken folgen, indem sie einen – wenn auch thematisch fokussierten – Minimalkonsens beschreiben.

6. Überlegungen zu einer künftigen ‚Idee der Universität‘

Die vorherigen Ausführungen zeigen, dass der Diskurs um die „Idee der Universität“ mit unterschiedlichen Konnotationen eine hohe Kontinuität über die vergangenen gut zwei Jahrhunderte aufweist. Dies gilt im Übrigen auch für die immer wiederkehrende Diagnose, dass Studium und Universität für Studierende keinen Lebensmittelpunkt mehr darstellen und die Motive zu studieren nicht wissenschaftsorientiert⁴³ und ein nicht unerheblicher Teil von Studierenden eher ungeeignet für das Absolvieren eines Studiums bzw. eher durchschnittlich begabt sei.⁴⁴ Der Diskurs ist insgesamt weitgehend geprägt von mehr oder weniger begründeten Krisenszenarien, die insbesondere als Reaktionen auf die Verknappung von Ressourcen, auf die Öffnung der Hochschulen und hier vor allem der Universitäten sowie auf Reformen abstellen, die strukturell intervenieren. Kennzeichnend ist hierbei die eher konservative Haltung von Hochschulen, an Bestehendem festzuhalten, und dass deren Mitglieder zuweilen ungeachtet wissenschaftlicher Evidenzen auf die Funktionalität ihrer individuellen Bildungserfahrungen verweisen – wie anders wäre es sonst zu erklären, dass Ende der 1950er Jahre zunächst Magisterstudiengänge als Niedergang eines wissenschaftlichen Studiums proklamiert wurden, um sie knapp fünf Jahrzehnte später als idealtypisches Programm eines freien wissenschaftlichen Studiums und als Gegenentwurf zum Bachelor- und Mastersystem in die hochschulpolitische Diskussion einzubringen. Gekoppelt ist dies mit einer zum Teil spürbaren kognitiven Dissonanz, indem dieselben Akteurinnen und Akteure, die Studiengänge entwickeln und ihre Akkreditierung mitverantworten, auch diejenigen sind, die grundsätzliche Webfehler im Bologna-Prozess sowie im Akkreditierungswesen sehen.

Gleichzeitig, auch das betont Schelsky, zeigen sich Universitäten trotz der über lange Zeit kritischen Diskurse, die häufig mit substanziellen Reformvorhaben verbunden waren, vergleichsweise konstant. Unter dem Verständnis von Universitäten als Institutionen verkörpern sie keine bloßen mehr oder weniger funktionalen Einrichtungen, sondern weisen über sich selbst hinaus und unterliegen einer übergreifenden Idee, die als institutioneller Kern verstanden werden kann: „Die ‚Idee‘ einer Institution reicht immer über die bloße Wirklichkeit ihrer sozialen Existenz hinaus, schafft

⁴¹ Vgl. Peeke 1994; Davies/Glaister 1996; Hanft 2000; Meyer-Guckel/Mägdefessel 2010; Cortés-Sánchez 2018.

⁴² Vgl. Wissenschaftsrat 2017.

⁴³ Vgl. u. a. Schelsky 1971: 22 f.

⁴⁴ Vgl. Jaspers 1946: 178.

als normative Leitidee eben jene Spannung zur trivialen Stabilität des sozialen Daseins, die den entscheidenden Antrieb des institutionellen Handelns der Menschen in den Institutionen ausmacht.⁴⁵ Hiermit in Einklang steht die Sichtweise Hubers, der Universitäten geradezu nicht als Organisation im engeren Sinne, sondern als organisierte Institution versteht.⁴⁶

Wie lässt sich diese überdauernde Idee beschreiben? Betrachtet man die referierten Leitbilder an Hochschulen wie auch den zuvor skizzierten Diskurs, so zeigt sich ein insgesamt diffuses Verständnis, das gerade aufgrund seines geringen Konkretisierungsgrades einerseits konsensfähig ist, andererseits aber auch nur in geringem Maße strategisches Potenzial – sowohl auf der Makroebene des Hochschulsystems als auch auf der Mesoebene der Hochschulen als Organisation – aufweist. Getragen wird dies in Teilen des wissenschaftlichen wie auch praktischen Diskurses durch einen allgemeinen Verweis auf das Humboldtsche Bildungsideal, das häufig nicht weiter konkretisiert und selektiv rezipiert wird und in ‚Stichworten‘ wie der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre und den dazu konkurrierenden Rahmenbedingungen aufgeht.



Wie ließe sich nun eine Idee der Universität weiterdenken? Hierzu sollen im Folgenden einige Überlegungen formuliert werden, die nicht als vollständiger systemischer Blick gedacht sind, sondern selektiv Aspekte adressieren, die auf gegenwärtige Herausforderungen eingehen und sowohl das Selbstverständnis von Wissenschaft als auch die innere Verfassung von Hochschulen betreffen.

1. Definition von Systemgrenzen

Wissenschaft und Hochschulen als Institutionen werden insofern zunehmend fragil, als ihre Systemgrenzen brüchiger werden. Wurde in der Vergangenheit insbesondere das Verhältnis zwischen Wissenschafts- und politischem System in den Blick genommen, so folgt aus der – zumindest nominell – zunehmenden Unabhängigkeit vom Staat bei gleichzeitig wachsendem Ressourcenbedarf eine größere Abhängigkeit vom ökonomischen System bzw. eine Ausrichtung auf ökonomische Handlungslogiken. Diese Auflösung der Grenzen des Wissenschafts- und Hochschulsystems ist nicht auf die Finanzierung bezogen, sondern als generelle Tendenz zu beobachten: „Vor dem Hintergrund umfassender gesellschaftlicher Entgrenzungsprozesse“, so Hüther und Krücken, „ist die Wissenschaft [...] eng mit externen gesellschaftlichen Kontexten (insbesondere Öffentlichkeit, Wirtschaft und Politik) verwoben.“⁴⁷

Diese Entwicklung ist insofern als kritisch zu werten, als die ‚Währung‘ der Wissenschaft, die Suche nach Wahrheit(en), ersetzt wird durch Marktlogiken, die veränderte Handlungsmuster und Reputationsmodi kreieren, „dass an die Stelle einer Identifizierung mit dem Erkenntniswunsch, dem eigenen und dem der wissenschaftlichen Disziplin, die Identifizierung mit Erfolg und die Abwehr des drohenden Scheiterns getreten ist.“⁴⁸

Wissenschaft und Hochschulen hingegen sollten Systemgrenzen setzen, um Identität und Vertrauen (wieder) zu gewinnen. Damit soll ganz im Sinne Stichwehs keine „Legitimität einer rein wissenschaftsinternen Wissensproduktion im Rahmen auto-

⁴⁵ Schelsky 1971: 49.

⁴⁶ Vgl. Huber 2008: 279.

⁴⁷ Hüther/Krücken 2016: 48.

⁴⁸ Gast 2010: 160.



nomer Hochschulen, die sich zu diesem Zweck gegenüber gesellschaftlichen Einflüssen abschotten“,⁴⁹ propagiert werden. Die Beziehung zwischen dem Wissenschafts- und Hochschulsystem sollte aber nicht durch Entgrenzung, sondern durch Anschlussfähigkeit an externe Systeme geprägt sein.

2. Wissenschaft und öffentlicher Diskurs

Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse sollte entsprechend nicht dahingehend missverstanden werden, dass Komplexität so weit reduziert wird, dass sie bspw. medialen Verbreitungslogiken folgt. Die Darstellung wissenschaftlicher Ergebnisse kann verständlich sein, ohne dass sie Banalisierungen anheimfällt. Wissenschaft, die sich im öffentlichen Diskurs selbst im Sinne von Plausibilitäten und Mutmaßungen äußert, trägt zu ihrer eigenen Entwertung und zu Vertrauensverlust bei.

3. Grenzen des Wissenschafts- und Hochschulsystems

Wissenschaft ist daran anschließend kein Ergebnis partizipativer Entscheidungen, sondern sie rekurriert auf wissenschaftliche ‚Techniken‘. Wissenschaft ist nicht beliebig, sondern kreiert entlang von Theorien und Methoden Erkenntnisse. Dies bedeutet nicht nur positiv zu definieren, was Wissenschaft kann, sondern in gleicher Weise auch zu konstatieren, dass nicht alles, was Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sagen, auch Wissenschaft ist. So ist ein guter Philosoph nicht zwingend auch ein guter Energieberater. Und mit Blick auf die häufig geforderte größere Praxisorientierung des Studiums ist nicht nur kritisch zu hinterfragen, ob diese in Form von Anwendungswissen und praktischer Erfahrung genuin für ein Studium ist, sondern auch, ob Lehrende – zumindest an Universitäten – überhaupt in der Lage bzw. geeignet sind, Praxisbezüge herzustellen. Hiermit ist ausdrücklich nicht gemeint, dass im Studium nicht die Relevanz von Erkenntnissen und Gelerntem aufgezeigt bzw. reflektiert werden sollte.

4. Exklusivität und Durchlässigkeit

Hiermit in Zusammenhang steht, dass das implizite Paradigma einer vermeintlichen Omnipotenz von Hochschullehrerinnen und -lehrern eher dazu beiträgt, Vertrauen in Wissenschaft zu verlieren, wenn Akteurinnen und Akteure Grenzen ihrer eigenen Fachlichkeit überschreiten. Mit dieser unterstellten Allzuständigkeit und übergreifenden Kompetenz, die mit der Ruferteilung quasi osmotisch eintritt, wird im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem eine Exklusivität erzeugt, die nicht auf graduelle, sondern auf sprunghafte Unterschiede wissenschaftlicher Fähigkeiten abstellt. Verstärkt wird dies durch die Verknappung von Professuren und die geringe Durchlässigkeit wissenschaftlicher Karrierewege.

5. Einheit von Forschung und Lehre

Eine solche Binnendifferenzierung entlang von Statusgrenzen schafft nicht nur – auch wenn diese in der Praxis nicht immer zum Tragen kommen – Machtbeziehungen und damit verbundene Abhängigkeiten, sondern sie steht zumindest partiell einer Kultur der Lern- und ‚Forschungsgemeinschaften‘ entgegen. Dies gilt in besonderer Weise, wenn dem Paradigma der Verbindung von Forschung und Lehre, häufig kodifiziert in Ansätzen forschungsorientierter Lehre, entsprochen werden soll. Die Einheit von Forschung und Lehre basierte in der Vergangenheit darauf, dass Forscherinnen

⁴⁹ Stichweh 2001: 48.

und Forscher ihre Ideen und Konzepte im Rahmen der Lehre zur Diskussion stellen, dass Studierende nicht nur an der Rezeption gesicherter Erkenntnisse, sondern auch an der Erörterung unsicheren und ‚unfertigen‘ Wissens beteiligt werden. Im Rahmen von Lehr-Lern-Beziehungen Neugierde zu fördern, anstatt mit Beginn des Studiums Studierenden zu vermitteln, dass sie vielfältige Wissenslücken aufweisen, könnte geradezu dem Paradigma der Einheit von Forschung und Lehre entgegenkommen. Lehr-Lern-Beziehungen könnten in diesem Sinne als wissenschaftliche Community, als Reflexionsraum und damit im besten Sinne als Förderung eines forschenden Habitus verstanden werden.

6. Forschender Habitus und Persönlichkeitsbildung

Ein forschender Habitus wiederum ist eng verknüpft mit Reflexionsfähigkeit und nach Plessner mit der Einnahme einer exzentrischen Positionalität,⁴⁹ was wiederum konstitutiv ist für Prozesse der Persönlichkeitsbildung, verstanden als Wechselverhältnis von Identität und begründetem Überdenken eigener Positionen und Haltungen. Die im Kontext von Akkreditierungen und in der Musterrechtsverordnung geforderte Berücksichtigung von Persönlichkeitsbildung und gesellschaftlichem Engagement bei der Entwicklung von Studiengängen ist in diesem Sinne zutiefst in einem wissenschaftlichen, reflektierenden Kontext angelegt. Nicht nur, aber auch deshalb sollte das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden mehr als bisher als Gemeinschaft Neugieriger verstanden werden, ohne die grundsätzliche Asymmetrie im Hinblick auf Wissens- und Erfahrungshintergründe zu leugnen. Allerdings bedarf ein in dieser Weise verändertes Lehr-Lern-Setting selbstredend auch anderer Rahmenbedingungen, d. h. insbesondere deutlich verbesserter Betreuungsrelationen.

7. Lernen als Prozess der Aneignung und Interaktion

Lernen ist ein Prozess der individuellen aktiven Aneignung und der Adaption an bereits vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten. Ein forschender Habitus ist geradezu nicht ausschließlich rezipierend, sondern stellt darauf ab, dass die Aneignung von Wissen im Sinne eines Transfers über das Wissen selbst hinausweist. Die im Kompetenzdiskurs damit umschriebenen höheren Taxonomiestufen wie auch die evidenzbasierte Ausrichtung auf die Aneignung generischer, wenngleich fachlichbezogener Kompetenzen sind entsprechend nicht nur ein Artefakt des Bologna-Prozesses, sondern genuin für ein an Bildung interessiertes Studium. Dieses Verständnis und eine daran anschließende Lehr- und Lernpraxis sollten handlungsleitend in allen und insbesondere in frühen Phasen des Studiums sein. Dies bedeutet nicht, Studierende sich selbst zu überlassen, sondern Lehren und Lernen stärker als Prozess der kontinuierlichen Interaktion zwischen Lehrenden, zwischen Studierenden sowie zwischen Lehrenden und Studierenden zu verstehen.

8. Selbststeuerung des Wissenschafts- und Hochschulsystems

Der häufig angeführte Wandel des deutschen Hochschulsystems im Sinne des New Public Management und der damit verbundene Autonomiegewinn auf Organisationsebene verlangt neue Modi der Selbststeuerung in Hochschulen, die sowohl entscheidungsorientiert als auch konsensbasiert sind. Den besonderen Herausforderungen an die Steuerung von Hochschulen als Expertensysteme mit einer losen

⁴⁹ Vgl. hierzu u. a. Fischer 2000.

strukturellen Kopplung und spezifischen Formen der Entscheidungsfindung, die von Cohen et al. treffend als organisierte Anarchie charakterisiert wurden,⁵⁰ ist – so zeigen die Erfahrungen der vergangenen Jahre – nicht durch eine bloße stärkere Hierarchisierung und mehr Befugnisse aufseiten von Steuerungsakteurinnen und -akteuren zu begegnen. Die Unabhängigkeit der Wissenschaft von externen Systemen, wie Politik und Wirtschaft, wird jedoch wesentlich dadurch bestimmt, inwieweit es gelingt, Steuerungsmodi zu etablieren, die wissenschaftsorientiert sind und zugleich hinreichend Legitimation gegenüber gesellschaftlichen Interessen erzeugen. Andernfalls, so bspw. Baldrige bereits zu Beginn der 1970er Jahre, ist eine zunehmende bürokratische und politische Überformung der Hochschulen als Organisation zu erwarten.⁵¹ Betrachtet man die kognitiven Dissonanzen im Kontext der Studiengangsakkreditierung, aber auch die Grenzen der Peer-Begutachtung,⁵² so spricht vieles dafür, dass das Hochschulsystem eine Weiterentwicklung der Selbststeuerungsmodi benötigt, die jenseits der Paradigmen von Effizienz und unternehmerischer Universität zu denken sind.

9. Schließlich ist zu beobachten, inwieweit es dem Hochschul- und Wissenschaftssystem gelingt, mit strukturellen Ambivalenzen umzugehen. Bislang folgen Hochschulen – so zeigt nicht zuletzt die zuvor geschilderte wachsende Diversifizierung in Form von differenzierten Leitbildern für unterschiedliche Themenfelder – mehr oder weniger reflektiert politischen Diskursen, auch um an der Vergabe von Projektmitteln partizipieren zu können. Dies führt zu einer Ausdifferenzierung von strategischen Leitlinien, die zumindest zum Teil unverbunden nebeneinander stehen und immanente Widersprüche unbeantwortet lassen. Folgt man u. a. Lüscher,⁵³ so erscheint die Befassung mit Ambivalenzen aber in Anbetracht wachsender Komplexität, einer „Vielzahl von Zukunftshorizonten, die mit gleichem Geltungsanspruch nebeneinander existieren“,⁵⁴ und unklarer Verhältnisse zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen genuin auch für die Entwicklung von Wissenschaft, Universität und ihren Mitgliedern. Es gilt damit auch mit Paradoxien umzugehen, die, wie Meister-Scheytt und Scheytt am Beispiel des Verhältnisses von Forschung und Lehre erläutern, konstitutiv für Universitäten sind: „The contradictory mechanism of research, which belongs to the societal subsystem of science, and teaching, which belongs to the societal subsystem of education, shows that paradoxes are fundamentally embedded in the university's nature. But this is just one of the many paradoxes that stem from the specific nature of the university as an organisation.“⁵⁵

⁵⁰ Vgl. zusammenfassend u. a. Schmidt 2017.

⁵¹ Vgl. Baldrige 1971.

⁵² Vgl. hierzu u. a. Bornmann et al. 2010.

⁵³ Vgl. Lüscher 2010.

⁵⁴ Huber 2008: 276.

⁵⁵ Meister-Scheytt/Scheytt 2005: 89.

Literatur

- Baldrige, Victor S. (1971): Models of University Governance: Bureaucratic, Collegial, and Political. Stanford.
- Biedermann, Karl (1839): Wissenschaft und Universität in ihrer Stellung zu den praktischen Interessen der Gegenwart. Leipzig.
- Borgwardt, Angela (2013): Profilbildung jenseits der Exzellenz. Neue Leitbilder für Hochschulen. Berlin.
- Bornmann, Lutz; Mutz, Rüdiger; Daniel, Hans-Dieter (2010): A Reliability-Generalization Study of Journal Peer Reviews: A Multilevel Meta-Analysis of Inter-Rater Reliability and Its Determinants. In: PLoS one 5 (12), S. 1–10.
- Brinckmann, Hans (1998): Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen. Berlin.
- Bülow-Schramm (2001): Leitbilder. In: Hanft, Anke (Hrsg.). Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/Kriftel, S. 264–267.
- Cortés-Sánchez, Julián David (2018): Mission Statements of Universities Worldwide. Text Mining and Visualization. In: Intangible Capital 14 (4), S. 584–603.
- Davies, Stuart; Glaister, Keith (1996): Spurs to Higher Things? Mission Statements of UK Universities. In: Higher Education Quarterly 50 (4), S. 261–294.
- Fischer, Joachim (2000): Exzentrische Positionalität. Plessners Grundkategorie der Philosophischen Anthropologie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 48, S. 265–288.
- Gast, Lilli (2010): „Kein Ort. Nirgends?“ Das Subjekt der Erkenntnis und die Idee der Universität: Einige Gedanken aus psychoanalytischer Perspektive. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 33/34 (4/1), S. 153–171.
- Hanft, Anke (2000): Leitbilder an Hochschulen. Symbolisches oder strategisches Management? In: Dies. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied/Kriftel, S. 121–133.
- Hartung, Manuel J. (2017): Wilhelm von Humboldt. Mach's gut! <https://www.zeit.de/2017/26/wilhelm-von-humboldt-250-geburtstag-universitaet#comments> (zuletzt aufgerufen am 9.11.2019).
- Huber, Michael (2008): Die Zukunft der Universität. In: Soziologie 37 (3), S. 275–291.
- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2016): Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden.
- Jaspers, Karl (1946): Die Idee der Universität, Berlin.
- Korsch, Dietrich (2005): Pfade aus der Unvernunft. Differenzierte Entwicklungsmöglichkeiten deutscher Hochschulen. In: Sieg, Ulrich; Korsch, Dietrich (Hrsg.). Die Idee der Universität heute. München, S. 171–178.
- Kosmützky, Anna (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation? Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten. Bielefeld.
- Kosmützky, Anna; Krücken, Georg (2015): Sameness and Difference. Analyzing Institutional and Organizational Specificities of Universities through Mission Statements. In: International Studies of Management & Organization 45 (2), S. 137–149.
- Krücken, Georg (2017): Die Transformation von Universitäten in Wettbewerbsakteure. In: Beiträge zur Hochschulforschung 39 (3–4), S. 10–29.
- Lüscher, Kurt (2010): „Homo ambivalens“. Herausforderung für Psychotherapie und Gesellschaft. In: Psychotherapeut 55, S. 136–146.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden.
- Meister-Scheytt, Claudia; Scheytt, Tobias (2005): The Complexity of Change in Universities. In: Higher Education Quarterly 59 (1), S. 76–99.

Meyer-Guckel, Volker; Mägdefessel, Daniela (2010): Vielfalt an Akteuren, Einfalt an Profilen. Hochschulleitbilder im Vergleich. <https://www.yumpu.com/de/document/read/18076847/hochschulleitbilder-im-vergleich-stifterverband-fur-die-deutsche-> (zuletzt aufgerufen am: 14.11.2019).

Müller, Romina (2015): Wertpräferenzen an deutschen Universitäten. Eine Leitbilderanalyse zur Organisationskultur. In: Beiträge zur Hochschulforschung 37 (4), S. 64–78.

Nybom, Thorsten (2007): Humboldts Vermächtnis. Betrachtungen zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des europäischen Hochschulwesens. In: Henningsen, Bernd (Hrsg.). Humboldts Zukunft. Das Projekt Reformuniversität. Berlin, S. 297–323.

Peeke, Graham (1994): Mission and Change. Institutional Mission and its Application to the Management of Further and Higher Education. Balmoor/Bristol.

Rohstock, Anne (2011): „Ein manchmal auch ein wenig verlogener Pathos“. Humboldt als Argument in den Hochschulreformen der Bundesrepublik (1949–2009). In: Jamme, Christoph; Schröder, Asta von (Hrsg.). Einsamkeit und Freiheit. Zum Bildungsauftrag der Universität im 21. Jahrhundert. München, S. 117–123.

Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (2013): Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums (ursprüngl. 1803, vollst. durchgesehener Neusatz, bearbeitet von Michael Holzinger, der Ausgabe von 1907: Werke. Auswahl in drei Bänden). Berlin.

Schelsky, Helmut (1971): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Düsseldorf.

Schmidt, Uwe (2017): Steuerungs- und Governancestrukturen für Entwicklungsprojekte und die Rolle der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung. In: Hanft, Anke (Hrsg.). Hochschulsteuerung: Perspektiven aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre. Oldenburg, S. 38–44.

Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium (HRK-Fachgutachten). Bonn.

Stichweh, Rudolf (2001): Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft. In: Stölting, Erhard; Schimank, Uwe (Hrsg.). Die Krise der Universitäten (Leviathan, Sonderheft 20). Opladen, S. 346–358.

Stuckrad, Thimo von; Müller, Ulrich (2018): Wer sind wir, und wenn ja, wie viele? Wie Hochschulen mit den richtigen Themen ihr Profil stärken können. In: duz Wissenschaft & Management 7/2018, S. 10–17.

Stuckrad, Thimo von; Röwert, Ronny; Berthold, Christian; Müller, Ulrich (2017): Themenfelder als Profilbildungselement an deutschen Hochschulen. Gütersloh.

Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform. Leiden, Boston, Singapore, Paderborn.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Drs. 7067-06. Berlin.

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Drs. 10387-10. Lübeck.

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Drs. 6119-17. Halle.

Wolbring, Barbara (2004): Die Idee der Universität im Dienst einer Erneuerung der Gesellschaft – Vorstellungen und Planungen zur Rolle der wissenschaftlichen Hochschule nach dem Ende des Dritten Reiches in Heidelberg. In: Kretschmann, Carsten; Pahl, Henning; Scholz, Peter (Hrsg.). Wissen in der Krise? Institutionen des Wissens im gesellschaftlichen Wandel. Berlin, S. 177–196.

Bildungsbiografische Reflexionen im Studium: Bedarfe und Anlässe

von
Prof. Dr. Telse A. Iwers

Bildungsbiografische Reflexionen sind aus zwei Gründen für die Qualitätsentwicklung von Studiengängen virulent: Zum einen sollten deren Betrachtungen einen sorgsamsten Umgang mit den Bildungsbiografien der Studierenden bewirken und zur Reduktion von Studienverweildauer und von Studienabbrüchen führen. Sprechen wir also von bildungsbiografischen Reflexionen, kann damit gemeint sein, die Bildungsverläufe der Studierenden in den Blick zu nehmen. Dazu tragen z. B. ausführliche Erhebungsverfahren von Studienangeboten bei.¹ Diese Erhebungen untersuchen z. B. Bedingungen von Studienangeboten, Fragen der Studierbarkeit, Studienabbruchquoten und Studienzufriedenheit. Auch Prozesse von Qualitätsentwicklung und -management und deren Prüfung im Rahmen von Akkreditierungsverfahren untersuchen u. a. diese Faktoren. Zum anderen dienen bildungsbiografische Reflexionen der Analyse, Dekonstruktion und Rekonstruktion von orientierungsleitenden und normativen subjektiven Prägungen, welche die Wahrnehmungskategorien und Situationsbewertungen der Studierenden beeinflussen. Solche Prägungen sind z. B. für pädagogische Handlungsfelder von grundlegender Bedeutung, da sie zur Handlungsplanung und -realisierung beitragen und die Bewertung von Handlungsvollzügen lenken.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit bildungsbiografischen Reflexionen, die Dekonstruktionen und Rekonstruktionen ermöglichen und somit zur Erweiterung von Wahrnehmungs- und Bewertungsperspektiven beitragen. Zunächst wird dazu näher auf den Begriff der Reflexion eingegangen und es wird der Stellenwert von subjektiven Reflexionen für pädagogische Professionalisierungsprozesse diskutiert. Anschließend werden drei verschiedene hochschuldidaktische Konzeptionen zur Entwicklung personaler Reflexivität vorgestellt und deren Wirksamkeit mittels kleinerer Fallvignetten exemplarisch verdeutlicht.

1. Bildungsbiografische Reflexionen subjektiver Theorien

Innerhalb der pädagogischen Professionalisierungsdebatte sind Reflexionen ein zentrales Element. Sie erfolgen immer ex post actu, d. h. im Anschluss an ein Erleben und einen damit verbundenen Handlungsvollzug und dessen Auswirkungen oder auch im Anschluss an eine Handlungsplanung. Dabei kann eine Außen- oder Innenperspektive die Richtung der Reflexion bestimmen.

In der Außenperspektive sind Rahmenbedingungen, Akteurinnen und Akteure sowie Handlungsabläufe zentraler Gegenstand der Reflexion. Es werden die institutionellen Gegebenheiten, in denen das pädagogische Handeln stattfand, die beteiligten Personen und die Handlungsvollzüge sowie deren Auswirkungen reflektiert. Die Innenperspektive nimmt subjektive Theorien,² Bedürfnisse und Emotionen in den Blick. Zentrale Fragen an die Reflexion sind hier die nach der Selbstwahrnehmung der Akteurin oder des Akteurs, nach Sicherheiten und Unsicherheiten im Handlungsvollzug und nach internen Bewertungsprozessen, die für die Handlungsplanung und den Vollzug Entscheidungsgrundlage wurden.

¹ Bosse et al. 2019.

² Wahl et al. 1999; Schlee 2004.

Ein mehrdimensionales Konzept, welches die verschiedenen Dimensionen von außen- und innengeleiteter Reflexion zusammenführt, wurde z. B. von Aepli und Lötscher 2016³ vorgelegt, in dem die Reflexionsschritte des „... (1) Erleben – eine Erfahrung machen“, (2) „Darstellen – Rückblick“, (3) „Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung“, (4) „Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen“, (5) „Anwenden – Maßnahmen umsetzen, erproben“⁴ jeweils mit einer Blickrichtung nach außen und nach innen vollzogen werden.

Deutlich wird an dieser wie auch an anderen Modellierungen,⁵ dass die personale Kompetenz auf alle Dimensionen zurückwirkt, denn Handlungsplanungen der Auswahl von Inhalten und Methoden erfolgen ebenso wie deren Realisierung und anschließende Bewertung immer auf Basis subjektiver Einschätzungen, welche die Selbstwirksamkeit ebenso beeinflussen wie Situationswahrnehmungen und aktivierte Bewertungskategorien. Pädagogisches Handeln braucht ein professionelles Selbst,⁶ welches situationsangemessen und innovationsbereit agiert.

Zugleich ist pädagogisches Handeln seit jeher ein Handeln in Ungewissheit,⁷ da der Ausgang pädagogischer Interventionen nie gewiss vorhersagbar ist. Professionalität bedeutet vor diesem Hintergrund, Ungewissheit des eigenen Handelns auszuhalten und vorweggenommene Ziele von Interventionen nicht imperativisch zu verfolgen, sondern lediglich als Möglichkeit anzuerkennen. Ein geplantes Ziel und eine damit verbundene geplante Handlungsabsicht führen in der realen Interaktionssituation nicht zwangsläufig zu dem angenommenen Ziel. Situationen können anders ausfallen als angenommen, die Educandinnen und Educanden können andere Bedürfnisse, andere Interessen, andere Motivationszustände und andere Beteiligungen zeigen als angenommen. Ebenso können sich ganz andere Ergebnisse des Handelns einstellen als erwartet. All diese Ungewissheiten sind der zwischenmenschlichen Begegnung immanent und kumulieren in der pädagogischen Interaktion.

Zurzeit verstärkt sich diese Ungewissheit noch, denn es wird aktuell und zukünftig immer deutlicher, dass bisherige Rahmungen und Bewertungssysteme ihre Gültigkeit in zunehmendem Tempo verlieren. Im Hinblick auf eine zunehmende Zukunftsgewissheit wird die vermeintliche Stabilität und Sicherheit gegebener subjektiver Theorien in Bezug auf die Angemessenheit pädagogischer Zielsetzung und pädagogischen Handelns zugleich immer fragiler. Das, was wir von heute aus als pädagogisch bedeutsam für die Entwicklung unserer Educandinnen und Educanden annehmen, wird vor dem Hintergrund des permanenten Wandels, der zunehmend schnell erfolgt, immer unsicherer. Unsere Annahmen über gelungene pädagogische Ziele müssen sich viel schneller an immer wieder neue Gegebenheiten anpassen, die wiederum nicht zeitlich dauerhaft bestehen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wird die Reflexion subjektiver Theorien für das pädagogische Handeln zur Kernkompetenz. „Biographische Reflexionen und überhaupt Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun wird hier oft als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst, sollen die Lehrpersonen nicht einer unwägbaren Praxis nur ausgeliefert sein.“⁸

³ Aepli und Lötscher 2016.

⁴ Kurz: EDAMA, a. a. O.: 83.

⁵ Z. B. Baumert und Kunter 2006.

⁶ Bauer 2002.

⁷ Z. B. Combe, Paseka und Keller-Schneider 2018.

⁸ Combe und Kolbe, 2008: 859.



2. Reflexionen innerhalb (pädagogischer) Studiengänge

Im Kern befassen sich alle Studiengänge mit zentralen gesellschaftlichen Fragestellungen sowie ihrer Entwicklung und führen auf gesellschaftsprägende und -gestaltende Handlungsfelder hin. Pädagogische Studiengänge fokussieren dabei auf die zukünftige Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und Entwicklungsangeboten. Im obigen Kapitel wurde diskutiert, dass diese Gestaltungen die Reflexion subjektiver Theorien erfordern, um situativ und zukunftsorientiert zu erfolgen und immanente Ungewissheit aushalten zu können. Eine solche Innovations- und Ungewissheitsoffenheit muss schon im Studium angelegt werden, denn nicht nur die Befassung mit einer späteren Handlungspraxis, sondern auch deren theoretische und empirische Grundlegung erfordert Reflexionen der eigenen subjektiven Theorien, um Offenheit in der Begegnung mit neuen Konzepten und Theorien zu erzeugen.

Viele unserer Studierenden argumentieren in den ersten Studiensemestern häufig mit anekdotischem Wissen und anekdotischen Erfahrungen, bevor sie die Gelegenheit wahrnehmen, diese Anekdoten und deren selektive Erinnerung in erweiterten theorie- und empiriebasierten Kontexten zu reflektieren und zu bewerten.⁹

Für das Lehramt kann dies z. B. bedeuten, dass Studierende ihre Berufswahl damit begründen, „es einmal besser machen zu wollen als ...“ oder „eine ähnlich gute Lehrerin werden zu wollen wie ...“. Derartige Positionierungen zur grundlegenden Berufsmotivation sind in ihrer Praxis als Schülerinnen und Schüler entstanden und bedürfen einer differenzierten Reflexion vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse, um eben nicht auf den Handlungsgewohnheiten dessen aufzusetzen, was die damaligen Schülerinnen und Schüler aus heutiger Sicht als gute Lehrpraxis erinnern, ohne es theoretisch gewendet und kontextualisiert zu haben.

Im Hinblick auf Beratungs- und Betreuungsverhältnisse grundständig erziehungswissenschaftlicher Handlungsfelder kann dies z. B. bedeuten, bisherige Selbstgewissheiten gelungener pädagogischer Praxis, die sich auf Handlungsempfehlungen und Ratschläge über Entwicklungsschritte beziehen, auf ihre zugrunde liegende Normativität und ggf. emanzipationshinderliche Wirkungen hin zu reflektieren. Im Hinblick auf den aktuell virulenten Anspruch von Inklusion kann dies z. B. bedeuten, bisherige Konzeptionen, die im Kern nicht auf Inklusion, sondern auf Integration oder ggf. noch entfernter auf Segregation abzielen, als solche zu erkennen und zu ersetzen.

3. Reflexionsanlässe im Studium

Im Folgenden sollen drei Konzepte zur Erzeugung von Reflexionsanlässen im (pädagogischen) Studium vorgestellt werden, welche an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg in der Lehre erprobt und empirisch begleitet werden. Dabei handelt es sich zum Ersten um einen Ansatz der Reflexion im Studienengang, der grundlegend Gelegenheiten zur Reflexion der Bedeutung von erziehungswissenschaftlichen Theorien für die Entwicklung pädagogischer Handlungsfähigkeit und Professionalität bietet. Zum Zweiten handelt es sich um einen Ansatz der selbst- und theoriegeleiteten Reflexion von Interaktionssituationen und zum Dritten handelt es sich um einen Schreibanlass zur Rekonstruktion subjektiver Theorien zu migrationsbedingter Heterogenität.

⁹ Z. B. Reusser et al. 2011.

3.1 Orientierung & Reflexion

Seit sechs Semestern bietet die Fakultät für Erziehungswissenschaft in Kooperation mit dem Universitätskolleg unter meiner Supervision tutoriell durchgeführte Lehrveranstaltungen an.¹⁰ Diese Veranstaltungen umfassen vier Termine pro Semester und erzeugen über drei Semester somit den Umfang einer zweistündigen Lehrveranstaltung mit 3 Leistungspunkten. Die Studierenden diskutieren unter tutorieller Begleitung Fragen zu Theorien und Konzepten und deren Relevanz im Curriculum für die eigene pädagogische Reflexion und Entwicklung und im Hinblick auf die zukünftige pädagogische Praxis. Sie erstellen im Laufe der drei Semester ein Lerntagebuch, welches ihren Reflexionsgang dokumentiert, und erhalten ein ausführliches Beratungsgespräch, in dem sie ihre Erfahrungen mit den Studieninhalten im Kontext ihrer Bildungsbiografie reflektieren. Die Veranstaltungsreihe wird von den Studierenden sehr gut angenommen. Die inhaltliche Befassung erfolgt rein interessegeleitet und hat sich im Laufe des Angebotsbestehens stark verändert. Haben die Studierenden eingangs unter dem Titel ‚Orientierung & Reflexion‘ Orientierungshilfen in der Studienorganisation erhofft und eingefordert, werden zunehmend nur noch inhaltlich theoriegeleitete Auseinandersetzungen gewünscht. Es finden zunehmend Befassungen mit verschiedenen den jeweiligen Theorien zugrunde liegenden Menschenbildern und gesellschaftlichen Kontextualisierungen statt. Diese werden wiederum zum Ausgangspunkt für die Reflexion der eigenen Position, des eigenen Menschenbildes und der Wahrnehmung eigener gesellschaftlicher Kontextualisierungen. Die Evaluationsergebnisse bezeugen eine hohe Akzeptanz der Veranstaltungen, wobei die Studierenden besonderen Wert auf die Freiheit der jeweiligen Themenwahl in den Sitzungen legen. Die Studierenden bewerten die Reflexion verschiedener Rollen in ihrem Leben und die reflektierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien sowie die Reflexion deren curricularer Einbindung als gelungen. Besonders positiv wurden die individuell durchgeführten Reflexionsgespräche bewertet:

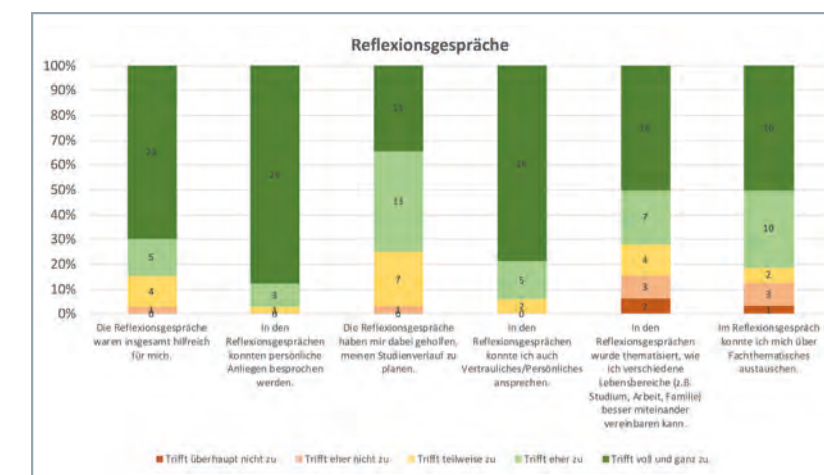


Abb. 1: Bewertung der Reflexionsgespräche der O & R-Evaluation des Sommersemesters 2019 (Janßen 2019)

Die Veranstaltungsreihe wird kontinuierlich fortgesetzt und hat sich als festes Angebot im Freien Wahlbereich des BA-Studienganges Erziehungs- und Bildungswissenschaft etabliert.

¹⁰ <https://www.ew.uni-hamburg.de/studium/oe/orient-reflex.html>.

3.2 Selbst- und theoriegeleitete Reflexion von Interaktionssituationen

Das Verfahren der selbst- und theoriegeleiteten Reflexion wurde auf Basis einer Handlungsgrammatik pädagogischer Professionalisierung (Iwers 2019) entwickelt. Diese Handlungsgrammatik nimmt die von Studierenden der Pädagogik entwickelte Studien- und Berufsmotivation zum Ausgangspunkt der Reflexion. Diese Motivation wird geprägt durch subjektive Theorien über das zukünftige Berufsfeld und dessen Gestaltung. Es gilt also, diese subjektiven Deutungsroutrinen im universitären Studium theoriegeleitet zu reflektieren und ggf. zu dekonstruieren. An die Stelle eines gewissen „So hat erfolgreiches pädagogisches Handeln zu erfolgen!“ tritt die Auseinandersetzung mit vielfältigen theoretischen Interpretationszugängen und empirischen Befunden. Ausgehend von damit möglicherweise einsetzenden theoriegeleitet dekonstruierenden Erkenntnissen wird dann im dritten Schritt über möglicherweise nutzbare pädagogische Methoden und deren theoretische Rückbindung diskutiert, bevor Rollenentwürfe innerhalb von Praktika tatsächlich erprobt und später in der Praxis realisiert werden.

Im Verfahren der selbst- und theoriegeleiteten Reflexion wird dieser bildungsbiografische Prozess quasi von hinten aufgerollt. Die Studierenden setzen ihre Reflexionen an einem selbst erlebten Fallbeispiel an, das sie zunächst deutungsfrei zu schildern versuchen. Ausgehend von dieser Schilderung und nach der Einnahme von anderen an der Situation beteiligter Perspektiven erfolgt eine Methoden- und im Anschluss eine Theoriereflexion. Die Studierenden transferieren in diesem Verfahren die bisherigen Theoriebearbeitungen auf pädagogische (Hospitations-)Erfahrungen. Im Anschluss an eine erste Reflexion, die im Seminar im Tandem oder auch in Gruppen stattfindet, verfassen die Studierenden eine Hausarbeit über ihre „Selbst- und theoriegeleitete Fallreflexion in sieben Schritten.“¹¹

Dieses Verfahren wurde als zentrale Reflexionsmethode in einer Veranstaltung über Reflexionsmodalitäten inklusiven Unterrichts im Rahmen eines Lehlabor-Projekts (Iwers 2016) erprobt und evaluiert. Das Projekt diente der Begleitung Lehramtsstudierender im ersten Schulpraktikum im Wintersemester 2017/18 und Sommersemester 2018 an der Universität Hamburg. Ziel war es, dass Studierende einen forschenden, reflektierenden Zugang zu inklusivem Unterricht entwickelten. In einem semesterbegleitenden Vorbereitungsseminar (Wintersemester 2017/18) setzten sie sich zunächst mit verschiedenen inklusionsrelevanten Theorien, z. B. Migrationspädagogik,¹² auseinander, erstellten auf dieser Basis eigene Unterrichtsbeobachtungskriterien und erlernten eine Methode zur selbstgeleiteten Reflexion.¹³ Darauf folgte die vierwöchige Praxisphase an den Schulen mit einer Unterrichtshospitation und anschließender Reflexion durch die Seminarleitungen. Im Nachbereitungsseminar (Sommersemester 2018) reflektierten die Studierenden schließlich ihre Praxiserfahrung mittels Gruppeninterviews und der zuvor erlernten Methode der Fallreflexion in sieben Schritten. Die Ergebnisse quantitativer Prä-Post-Analysen von Fragebögen, die u. a. interkulturelle Einstellungen und Beratungsaffinität erfassten, und qualitativer Auswertungen der Gruppeninterviews deuten darauf hin, dass die Studierenden im Rahmen des Projekts ihre Berufsrolle sowie ihren Umgang mit Heterogenität intensiv reflektierten und eine positivere Haltung gegenüber Beratung entwickelten.¹⁴

¹¹ Vgl. Luca und Iwers-Stelljes 2006.

¹² Vgl. Mecheril et al. 2010.

¹³ Vgl. Iwers-Stelljes und Luca 2008; Iwers und Hitter 2017.

¹⁴ Vgl. Iwers und Löbke 2019.

3.3 Schreibenlässe zur Reflexion ethno-kultureller Vorurteile

Das Verfahren der schreibbezogenen Reflexion ethno-kultureller Vorurteile wurde von David Rott (2018)¹⁵ adaptiert und um verschiedene Schreibenlässe erweitert. Die Studierenden erhalten Textstellen prägnanter episch dargestellter Lebenserfahrungen¹⁶ oder lyrisch verdichteter Erkenntnisse,¹⁷ denen einige Reflexionsfragen nachgestellt werden, wie z. B.: „Welche Assoziationen verbinden Sie mit der gelesenen Passage? Notieren Sie Ihre Impulse.“

- Was irritiert Sie?
- Was stört Sie?
- Worüber denken Sie nach?“

Die so entstehenden Notate werden im nächsten Bearbeitungsschritt zum Ausgangspunkt der Reflexion in Kleingruppen und im Plenum. Dabei zeigt sich immer wieder, dass gerade der Ausgangspunkt eines literarisch verdichteten Textes zur Thematik von Flucht und Migration oder zur Thematik eines an welcher Differenzlinie auch immer entwickelten Wahrnehmung des Anders-Seins bei den Studierenden intensive Reflexionsprozesse in zwei Richtungen auslösen. Zum einen werden eigene Erfahrungen an den Inhalten der Schreibenlässe gemessen, mit ihnen verglichen und durch den Zweitakt aus Schreiben und in Kleingruppen Verbalisieren zunächst erkannt und im zweiten Schritt kritisch reflektiert. Dabei kann es sich um ein Wiedererkennen in der Autorin bzw. im Autor handeln, das die Erfahrungen von Flucht und Migration entfaltet, oder es kann sich um ein Wiedererkennen in den Umweltreaktionen der Protagonistinnen bzw. Protagonisten handeln. Zum Zweiten werden die so (re-)aktivierten inneren Haltungen und Erfahrungen theoretisch kontextualisiert, wodurch wiederum eine vertiefte Befassung mit und Reflexion von Theorien zur migrationsbedingten Inklusion erfolgt. Diese Zweischrittigkeit wird bei Rott¹⁸ intensiv beschrieben und durch die von mir in den Seminaren gemachten Beobachtungen erneut empirisch bestätigt.

4. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurden drei hochschuldidaktische Methoden zur Initiierung von personalen Reflexionen im Studium (hier exemplarisch im Pädagogik-Studium) beschrieben und erste Einblicke in die Ergebnisse begleitender Evaluationen gegeben. Die drei Methoden stellen unterschiedliche Ansatzpunkte von Reflexion dar, werden an verschiedenen Stellen im Studium eingesetzt und fokussieren verschiedene Aspekte der personalen Reflexion. Deutlich wird allerdings die Gemeinsamkeit des Anliegens ebenso wie die insgesamt sehr positive Reaktion der Studierenden und ihre Bereitschaft, sich auf die initiierten Reflexionsprozesse einzulassen.

¹⁵ A. a. O.: 1.

¹⁶ Z. B. Stanisic 2019, Terkessidis 2013.

¹⁷ Crossan 2017.

¹⁸ A. a. O.

Literatur

Aeppli, J.; Lötscher, H. (2016): EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung 34, 1, S. 78–97.

Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469–520.

Bauer, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.). Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske und Budrich, S. 49–63.

Combe, Arno; Helsper, Werner (2002): Professionalität. In: Otto, H.U.; Rauschenbach, T.; Vogel, P. (Hrsg.). Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen: Leske und Budrich, S. 29–47.

Bosse, E.; Mergner, J.; Wallis, M.; Jänsch, V.K.; Kunow, L. (2019): Gelingendes Studieren in der Studien-
eingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitäts-
pakt Lehre im Projekt StuFHe. Universität Hamburg. <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf>.

Combe, A.; Paseka, A.; Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Paseka, A.; Keller-Schneider, M.; Combe, A. (Hrsg.). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 53–80.

Crossan, S. (2017): Eins. Übersetzung von Cordula Setsman. München: Mixtvision, S. 160.

Iwers, T. (2019): Achtsame Interaktion durch introvisionsorientierte Reflexionen. In: Graf, Ulrike; Iwers, Telse (Hrsg.). Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern. Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie herausgegeben von Jörg Bürmann, Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Iwers-Stelljes, Telse (2016): Entwicklung von Reflexionsmodalitäten inklusiven Unterrichts. Antrag für die Teilnahme am Lehlabor Lehrprofessionalisierung (L2Prof) der Arbeitsstelle „Lehrerprofessionalisierung“. Antrag in der ersten Genehmigungsrunde stattgegeben mit einem Fördervolumen von 40.000 €.

Iwers, T.; Hitter, K. (2017): Reflexion durch Supervision praktischer Erfahrungen im Lehramtsstudium. Zeitschrift für Gestaltpädagogik, 1, S. 46–51.

Iwers-Stelljes, T.; Luca, R. (2008): Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz: Fallarbeit in 7 Schritten. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 39 (4), S. 429–442.

Iwers, T.; Löbke, R. (2019): Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht am Beispiel der Begleitung schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium an der Universität Hamburg. Die Hochschullehre, Oktober, <http://www.hochschullehre.org/?m=201910>.

Luca, R., Iwers-Stelljes, T. (2006): Umgang mit Konflikten im schulischen Kontext: Entwicklung und Evaluation selbst- und sozialkompetenzorientierter Lehrveranstaltungen. In: Dauber, H.; Zwiebel, R. (Hrsg.). Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141–171.

Mecheril, P.; Castro Varela, M.; Dirim, İ., Kalpaka, A.; Metler, C. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Reusser, K.; Pauli, C.; Elmer, A. (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Rott, David (2018): Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht. Herausforderung Lehrer_innenbildung, 1, 33–44. doi: 10.4119/UNIBI/hlz-98

Schlee, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Stanisic, S. (2019). Herkunft. <http://www.ciando.com/ebook/bid-2580593-herkunft/leseprobe/>.

Terkessidis, M. (2013): Interkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wahl, D. (1999): Warum gleich ein Forschungsprogramm? Persönlich Antworten. In: Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J.; Scheele, B. (Hrsg.). Das Forschungsprogramm subjektive Theorien. Tübingen: Francke Verlag.

Die Begleitung des Wandels in der kompetenz-orientierten Studiengangsgestaltung nach Bologna an den Hochschulen: Erfahrungen aus den Projekten nexus der Hochschulrektorenkonferenz

Die „Europäische Studienreform“ (HRK) bzw. die „Bologna-Erklärung“, die im Juni 1999 von 29 Ländern in Bologna angestoßen wurde, hat die Hochschulen seither grundlegend verändert. Denn die Bologna-Erklärung leitete eine Reihe von Reformen ein, die darauf abzielten, die nationalen Hochschulsysteme in Europa kompatibler und vergleichbarer, wettbewerbsfähiger und attraktiver zu gestalten – also einen gemeinsamen Europäischen Hochschul(lehr)raum zu schaffen, der den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen in einer global vernetzten Welt besser entspricht und somit zukunftsfähig ist.¹ Die drei wichtigsten Ziele waren dabei von Anfang an:

- Einführung einer zweistufigen Studienstruktur (Bachelor/Master),
- Qualitätssicherung im Hochschulwesen,
- bessere Vergleichbarkeit und damit leichtere Anerkennung von ausländischen Studienabschlüssen.

Im Lauf der Jahre wurden einige der ursprünglichen Ziele konkretisiert und neue kamen hinzu:

- das lebensbegleitende Lernen,
- die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen,
- die studierendenzentrierte Lehre und
- die internationale Dimension von Bologna.

2009 wurde von den Mitgliedern des Bologna-Prozesses beschlossen, den Prozess nach 2010 weiterzuführen („Bologna 2020“). Regelmäßig treffen sich die Ministerinnen und Minister für Hochschulbildung der inzwischen 48 Bologna-Staaten, um die erzielten Fortschritte zu messen und das weitere Vorgehen abzusprechen. Die bisher letzte Ministerkonferenz fand vom 23. bis 25. Mai 2018 in Paris statt. Unter anderem wurden dort insbesondere die Bedeutung der Digitalisierung für die Hochschulbildung und der Europäische Hochschulraum nach 2020 diskutiert.²

1. Die Umsetzung der Europäischen Studienreform in Deutschland: eine Zwischenbilanz

Die Umsetzung der Studienreform nach Bologna war in Deutschland mit hohen Ansprüchen und Erwartungen verknüpft. Zu den eigentlichen Bologna-Zielen kamen nationale Themen wie die Akkreditierung, die Differenzierung der Hochschullandschaft und die wachsende Diversität der Studierenden und ihrer heterogenen Einstiegsqualifikationen hinzu.³ Gleichzeitig stieg in den vergangenen Jahren die Zahl der Studierenden auf Rekordhöhe – von knapp unter 2 Millionen im Wintersemester 2002/03 auf über 2,9 Millionen im Wintersemester 2018/19.⁴ Erwartungsgemäß lief daher die

von
Dr. Peter A. Zervakis

¹ Marquand 2018: 13–66.
² HRK/nexus 2018: 2ff.
³ Zervakis/Mooraj 2014: 1.
⁴ HRK-Statistische Daten, Wintersemester 2019/20: 7.

Studienreform in Deutschland nicht ohne Widerstand ab: Die Kritik richtete sich allerdings weniger gegen die Ziele als vielmehr gegen die oft als zu bürokratisch wahrgenommene Umsetzung. Sieht man sich heute die bereits erreichten Umsetzungsergebnisse an, dann wird nur allzu deutlich, wie umfassend dieser Studienreformprozess nicht nur die Studiengänge strukturell bereits verändert hat, sondern auch einen hochschulweiten „Kultur- und Mentalitätswandel“ einleitete.⁵

Gestufte Studienstruktur

Mittlerweile ist die gestufte Studienstruktur nahezu komplett eingeführt: Im Wintersemester 2019/20 führten 92 Prozent aller Studiengänge zu den Abschlüssen Bachelor und Master. Unter den nicht umgestellten Studiengängen sind vor allem solche, die zum reglementierten Staatsexamen führen (v. a. in Jura, Medizin und teilweise im Lehramt). Der Anteil der Studiengänge mit traditionellem Abschluss (Diplom, Magister, künstlerischer Abschluss), in die sich Studierende in das 1. Semester einschreiben können, betrug lediglich 1,7 Prozent. Längst schließt auch der überwiegende Teil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen das Studium mit einem Bachelor (2018: 247.247) oder einem Master (2018: 140.960) ab. Das Gros der Bachelorabsolventinnen und -absolventen nimmt im Anschluss ein konsekutives Masterstudium auf: So haben sich zwei Drittel der Bachelorabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2013 für ein Masterstudium entschieden. Mit einem Anteil von 82 Prozent studierten deutlich mehr Universitätsbachelors weiter als Absolventinnen und Absolventen einer Fachhochschule (44 Prozent).



„Studienqualität“ und der Paradigmenwechsel in der Lehre

„Gute Lehre“⁶ zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Lernprozess der Studierenden und den Erwerb von Kompetenzen statt reinem Faktenwissen in den Mittelpunkt stellt. Ermöglicht werden soll zudem ein flexibles und individuelles Studium. Dies gilt insbesondere, weil immer mehr Studierende mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen und Bildungsbiografien an die Hochschulen kommen. Die ersten Bachelorstudiengänge waren teilweise als verschult oder zu starr geplant worden und zu Recht in die Kritik geraten. Die Hochschulen haben hier in den letzten Jahren stark nachgebessert. Und das mit Erfolg: In einschlägigen Befragungen von Studierenden wird die Qualität von Lehre und Studium heute besser beurteilt als noch vor einigen Jahren. Nach dem Studienqualitätsmonitor 2017 sind 67,8 Prozent der befragten Studierenden mit den Studienbedingungen insgesamt „(sehr) zufrieden“. 2013 waren es nur 61 Prozent.

Nachdem die mit „Bologna“ verbundenen strukturellen Neuerungen im Normalbetrieb der Studiengänge umgesetzt wurden, rücken nun inhaltliche Fragestellungen in den Fokus: Wie kann kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen in den Fächern aussehen? Wie können Studierende mit unterschiedlichen Biografien und Hintergründen besser an den Hochschulen ankommen und erfolgreicher studieren? Wie müssen Studienangebote strukturiert sein, um auch von Berufstätigen leichter genutzt werden zu können?

⁵ Brümmer et al. 2018: 3 und Zervakis/Fricke 2019: 32.

⁶ HRK/nexus 2011.

Beschäftigungsfähigkeit und Übergang in den Arbeitsmarkt

Mit den „Bologna-Zielen“ haben die deutschen Hochschulen den Auftrag erhalten, neben der Fachlichkeit auch die berufliche Relevanz der Studiengänge zu fördern: Absolventen eines Bachelor- oder Masterstudiums sollen in der Lage sein, selbstständig und forschend zu arbeiten, sich neues Wissen zu erschließen und Lösungen für neue Herausforderungen zu finden. Es ist das Ziel eines Hochschulstudiums, dass Absolventinnen und Absolventen sich in einem Tätigkeitsfeld weiterentwickeln und so auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein können. Wie kann dies erreicht werden? Neben einer kompetenzorientierten Studiengangskonzeption bedarf es weiterer Elemente, die die Beschäftigungsfähigkeit fördern: Anwendungsbezüge in der Lehre, integrierte und betreute Praktika, berufsorientierende Angebote, Forschungs- und Praxisprojekte. Dabei variiert die Ausprägung von Praxiselementen im Studium je nach Fachkultur bzw. Hochschulart deutlich.⁷

Die Debatte um das richtige Verhältnis von Praxis und berufsvorbereitenden Elementen im Studium ist noch nicht abgeschlossen. Unabhängig davon zeigt sich jedoch, dass den Bachelor- und Masterabsolventen der Berufseinstieg überwiegend sehr gut gelingt. Für den weit verbreiteten Mythos, dass „die Bachelors“ auf dem Arbeitsmarkt grundsätzlich schlechte Chancen haben, gibt es keine Belege.⁸ Richtig ist, dass der Bachelor insbesondere für einige universitäre Fächer keinen direkten Arbeitsmarktzugang eröffnet, etwa in den Natur- und Geisteswissenschaften. Insgesamt gesehen bestätigen jedoch verschiedene Studien, dass „Bachelors“ von Unternehmen zunehmend gern eingestellt und mit anspruchsvollen Aufgaben betraut werden. Sie können ähnlich gut wie Masterabsolventen verdienen.

Deutschland im internationalen Vergleich

Nach dem „Bologna Implementation Report 2015–2018“, der bei der Pariser Ministerkonferenz offiziell vorgestellt wurde, steht Deutschland überwiegend gut bis sehr gut in der Umsetzung der Bologna-Ziele da. Angemahnt wird allenfalls der weitere Ausbau eines systematischen Studierenden-Monitorings, um einen besseren Blick auf die Studienverläufe zu erhalten. Die Wirkungen des 2017 verabschiedeten Hochschulstatistikgesetzes wurden dabei allerdings ebenso wenig berücksichtigt wie die dahingehenden einschlägigen Initiativen aus dem Projekt nexus seit 2015.⁹

Umsetzungsangebote für die Hochschulen in Deutschland

Obwohl die Bologna-Erklärung bereits über 20 Jahre zurückliegt, gilt diese „tiefgreifendste Reform seit 200 Jahren“ (Margret Wintermantel) auf europäischer, nationaler und institutioneller Ebene „noch nicht als vollständig umgesetzt“.¹⁰ Denn der damit einhergehende notwendige Kultur- und Mentalitätswechsel hat noch nicht überall in den Hochschulen Einzug gehalten. Vielmehr besteht die „Notwendigkeit einer weiteren hochschulweiten Konsolidierung und inhaltlichen Optimierung des Umsetzungsprozesses“.¹¹ In Deutschland sind für die Umsetzung der Studienreform Bund, Länder und Hochschulen entsprechend ihrer jeweiligen Zuständigkeiten verantwortlich. Die Hochschulen können für konkrete Veränderungen ihrer Umsetzungspraxis in den Studiengängen auf eine Reihe von unterschiedlichen Maßnahmen (z. B. Qualitäts-

⁷ Vgl. Ulbricht/Schubarth, Praktika 2016.

⁸ HRK/nexus, Zahlen und Argumente: 15.

⁹ Vgl. Pohlenz 2018.

¹⁰ Brümmer et al. 2018: 3.

¹¹ Ebenda.

zu allen Herausforderungen in der informativen, deliberativen und kollaborativen Umsetzung der Studienreform und der Gestaltung von institutionellen Übergängen und Studienverläufen. Auf diese Weise begleitet nexus die Hochschulangehörigen (Lehrende, Studierende, Verwaltungspersonal) bei der Weiterentwicklung der eigenen Studienprogramme und dem Ausbau der Studienqualität.

Das HRK-Projekt nexus (II) nutzt darüber hinaus die Expertise in drei ausgewählten professionsorientierten Fächergruppen (Ingenieur-, Wirtschafts- und Gesundheitswissenschaften einschließlich der Medizin) sowie im hochschulinternen Querschnittsbereich von Anerkennung und Anrechnung zur Wissensgenerierung und Bearbeitung offener Entwicklungsaufgaben. Zu diesem Zweck werden dort exemplarische Lösungen z. B. für die Interprofessionelle Lehre¹⁴ oder die Reform der Studieneingangsphase gesammelt, bewertet und als Handreichungen zusammengefasst und unter den Mitgliedshochschulen verbreitet.¹⁵ Dafür wurde ab 2014 das seither weitgehend stabile Kommunikationsformat der „Runden Tische“ (RT), verstanden als „kleine Thinktanks“ des Projekts, in Ergänzung zu den bestehenden übergeordneten Veranstaltungsformaten etabliert.¹⁶ Das Projekt arbeitet mit einer kleinen Zahl von projekterfahrenen Fachleuten innerhalb und außerhalb der Hochschulen zusammen, um bestehende gute Lösungsansätze auf ihre praktische Übertragbarkeit in die Hochschulen zu prüfen, kommende Herausforderungen zu identifizieren sowie Anregungen und Empfehlungen zu entwickeln. Mit ihren Ergebnissen, eigenen Publikationen, durch die Initiierung themenspezifischer Tagungen zum Erfahrungsaustausch und durch die Beratung einzelner Hochschulen auf Anfrage vor Ort unterstützen die Runden Tische beispielsweise die fachspezifische Weiterentwicklung der fachgebundenen Studieneingangsphase mithilfe der Entwicklung von Fachqualifikationsrahmen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Studium und Lehre. Den Runden Tischen gehören Lehrende, Didaktiker und Studierende der jeweiligen Fachrichtungen an, zu denen ggf. weitere Experten aus Ministerien und Verwaltung hinzugezogen werden.¹⁷

Mit den Projekten „nexus (I) – Studienreform 2.0. Mehr Studierende für die internationale Arbeitswelt der Zukunft wissenschaftlich qualifizieren!“ (2010–2014) und „nexus (II) – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ (2014–2020) unterstützt die HRK mit finanzieller Förderung des BMBF insbesondere die Vernetzung der Hochschulen bei der Umsetzung der „Europäischen Studienreform“. Ihren Kern bilden freiwillige Informations- und Beratungsangebote, die sich direkt sowohl an die Leitungen als auch an die Umsetzungsebene der Hochschulen richten. Vor allem nexus (II) setzt dabei als die zentrale Austauschplattform der Hochschulen zur Studienreform an den Qualifizierungsprozessen von Studierenden im „Student Life Cycle“ an, welcher die zentralen Schnittstellen im Studium (Studienwahl, Übergang Schule-Hochschule, Mobilität sowie Eintritt ins Masterstudium bzw. in den Arbeitsmarkt) abbildet.¹³

Ausgewählte Projektergebnisse: Gestaltung der Studieneingangsphase
Mit der Auftaktveranstaltung „Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum“ an der Universität Konstanz eröffnete das Projekt nexus (II) der HRK im Jahr 2015 den Austausch zwischen den Hochschulen.¹⁸ Die erste Projektaktivität lag in einer umfassenden Bestandsaufnahme von Maßnahmen zur Gestaltung der Orientierungs- und Studieneinstiegsphase durch die drei Runden Fachtische sowie auf fachimmanenten, konkreten Verbesserungsvorschlägen und deren erfolgreicher Umsetzung.¹⁹

Bei den Runden Fachtischen fand zwischen 2015 und 2017 eine fachspezifische Debatte zu geeigneten Maßnahmen in der Studieneingangsphase statt. Auf diese Weise konnten

¹⁴ Vgl. Schmollinger/Zervakis 2018: 51–53.

¹⁵ Vgl. <https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/ingenieurwissenschaften/publikationen-und-studien/> und <https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/medizin-und-gesundheits-wissenschaften/>.

¹⁶ Vgl. z. B. HRK/nexus 2015: 2.

¹⁷ Schmollinger/Zervakis 2018: 51.

¹⁸ Vgl. Zervakis/Bargel 2015.

¹⁹ Vgl. www.hrk-nexus.de/runde-tische.

besondere fachimmanente Erfolgsfaktoren und Ansätze für eine Verstetigung aus Sicht der mit nexus kooperierenden Fachkulturen identifiziert werden. Ein gemeinsames für 2016 angekündigtes Papier kam nicht zustande, weil zu wenige fachübergreifende Gemeinsamkeiten zwischen den bei den Runden Tischen vertretenen Disziplinen bestanden. Zwar wird nach Ansicht der Experten bei den Runden Tischen der Studieneingang als erfolgskritische Phase mit besonderen Herausforderungen wahrgenommen, allerdings sind zu wenige Maßnahmen in den Fächern bisher auf die eigentlichen Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt. Es fehlt dafür bisher an einer „optionalen studiengangsunabhängigen Orientierungszeit an der Hochschule als Ganzes“ [...] (mit) Auswirkungen auf das Zulassungs- und Kapazitätsrecht“.²⁰ Da die Zulassung in diesem Falle zunächst zur Hochschule an sich und nicht mehr nur zu einem Studiengang erfolgen müsste, ginge eine solche tiefgreifende institutionelle Veränderung weit über die bisherigen Pilotmaßnahmen hinaus und konnte in nexus auch konzeptionell nicht bearbeitet werden.

Umsetzung der Kompetenzorientierung: Beratung für die Hochschulen

Die kompetenzorientierte Gestaltung von Studiengängen, Modulen, Lehrveranstaltungen und Prüfungen ist eine zentrale Forderung der Studienreform und verlangt einen grundlegenden Perspektivwechsel in der Lehre. Die Hochschulen haben zwar die Kompetenzorientierung in Studium und Lehre formal korrekt umgesetzt (z. B. in Modulhandbüchern und in der Akkreditierung), in der Praxis besteht jedoch persönlicher Beratungsbedarf bei der curricular-didaktischen und der methodischen Umsetzung auf den verschiedenen Ebenen von Studium und Lehre. Dies gilt sowohl für die strategische Ebene der Hochschulleitungen als auch für die operative Umsetzung auf der dezentralen Ebene der Fachkulturen. Hier setzt das Projekt nexus der HRK mit einem maßgeschneiderten „peer-to-peer“-Beratungsangebot zur Entwicklung hochschulinterner, nachhaltiger Kommunikations- und Veränderungsprozesse an. Das Ziel der Beratung durch erfahrene externe Hochschullehrende besteht darin, die Hochschulangehörigen dabei zu unterstützen, Strategien und Leitbilder zur Umsetzung der Kompetenzorientierung zu entwickeln und zu optimieren. Dazu analysieren ausgewiesene Expertinnen und Experten verschiedener Fachrichtungen und Hochschulen im Rahmen einer kollegialen Fallberatung gemeinsam mit den Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule in eigenen Workshops die Strukturen, Prozesse und Kommunikation zur Curriculumsentwicklung und Prüfungsarchitektur in der jeweiligen Hochschule und geben nützliche Anregungen zu deren Weiterentwicklung. Das informelle, meist zweitägig angelegte Beratungsangebot und die Themen werden dabei auf den jeweiligen Bedarf der Hochschule hin sorgfältig von nexus abgestimmt. Das Angebot wird bisher von den Hochschulen intensiv genutzt. Sie erstatten die Reise- und Unterkunftskosten des bis zu fünfköpfigen Beratungsteams und übernehmen auch die Organisation des Besuchs in Zusammenarbeit mit den Projektreferentinnen und -referenten. Als Gegenleistung erhalten sie ein fundiertes Feedback zum Stand ihrer jeweiligen Entwicklungsarbeit.

Die Wirkungen der nexus-Projekte in den Hochschulen

Die von der externen Evaluation dokumentierten qualifizierten Rückmeldungen aus den Hochschulen zeigen, dass nexus mit seiner geduldigen Projektarbeit über die

²⁰ HRK Empfehlung vom 13.10.2016: 8.

Laufzeit wichtige, informative Beiträge zur hochschulinternen Veränderung in der Wahrnehmung der Bologna-Reform geleistet hat. So ist es durch gezielte Maßnahmen schon während der ersten Projektphase gelungen, die Diskussion zur Europäischen Studienreform in den Hochschulen zu versachlichen. Zudem konnte bereits nexus (I) zur Akzeptanz der Studienreform an den Hochschulen beitragen, indem auch die unbequemen Studienreformthemen zur Studiengangsentwicklung frühzeitig und kontinuierlich thematisiert und adressiert wurden.²¹ Des Weiteren wirkt nexus als zentrale Austauschplattform der hochschulischen Akteurinnen und Akteure untereinander sowie mit hochschulexternen Stakeholdern zu Fragen der Studienreform. Durch verschiedene Publikationsformate gelingt es nexus, sachbezogene Orientierung in Fragen der Studienreform im Hochschulsystem zu geben. Die Wirkung der nexus-Projekte in den Hochschulen erschließt sich vor dem Hintergrund ihres offenen, angebotsorientierten und unabhängigen Konzeptes und der zur Verfügung stehenden personellen Projektressourcen: Die Informations- und Austauschangebote können von interessierten Hochschulen jederzeit genutzt werden und sind „mit keiner Art von Bindung oder Verpflichtung auf Hochschuleseite verbunden“.²²

Studiengangsentwicklung und Studienqualität

Zwar sind für die Hochschulen in Fragen der Studiengangsgestaltung und Studienqualität andere Akteure wie der Akkreditierungsrat „relevanter und wirkmächtiger“ als das HRK-Projekt.²³ Die nexus-Projekte ergänzen jedoch die Aktivitäten der anderen Akteure, indem sie den Hochschulen „wichtige und hochwertige Informationen“ bereitstellen und insbesondere bei einigen spezifischen Themenstellungen die Wissensbasis der Hochschulen wesentlich erweitern (Qualifikationsrahmen, Employability, Anerkennung und Anrechnung). Durch die studienbereichsspezifische Aufbereitung von Informationen ist es nexus außerdem gelungen, die abstrakte Thematik auf den Kontext einzelner Studienbereiche anwendbar zu machen. Vor dem Hintergrund der zunehmenden zeitlichen Entfernung zum Reformbeginn nach der Bologna-Erklärung empfahlen die Evaluatoren im Jahr 2018 eine stärkere „inhaltliche und kommunikationsmäßige Ausrichtung“ auf die Studienqualität.²⁴

Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung

In der kompetenzorientierten Studiengangsgestaltung und der Nutzung von Lernergebnissen gilt nexus als „engagierter und kompetenter Thementreiber und als wichtiger Akteur des Wissenstransfers“.²⁵ Durch die Arbeit der nexus-Projekte ist das Prinzip der Kompetenzorientierung in den Hochschulen stärker bekannt und nutzbar gemacht worden. Allerdings ist es auch den nexus-Projekten nicht gelungen, „einen flächendeckenden Bewusstseinswandel bei den handelnden Personen in den Hochschulen“²⁶ zu verankern. Bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung in den Hochschulen besteht daher weiterer fachspezifischer Handlungsbedarf.

Studieneingangsphase und Heterogenität

Die Beiträge von nexus zur Verbesserung der Studieneingangsphase und des Umgangs mit der Heterogenität der Studierenden sind nach dem Urteil der dazu von den exter-

²¹ Vgl. Zervakis 2013.

²² Brümmer et al. 2018: 6.

²³ Ebenda.

²⁴ Ebenda: 24.

²⁵ Ebenda: 7.

²⁶ Ebenda: 7.

nen Evaluatoren befragten Hochschulvertreterinnen und -vertreter „als wichtig“ einzustufen.²⁷ nexus wirkt nach deren Ansicht als nützliche und glaubwürdige Ergänzung in der Debatte zu einem Zeitpunkt, an dem sich die Hochschulen umfassend mit diesem Themenkomplex beschäftigen. So werden die nexus-Materialien an den Hochschulen als systematische und differenzierende Aufbereitung des Themas verstanden und als Grundlage genutzt, um daraus eigene Leitfäden und Materialien abzuleiten.

Arbeitsmarktrelevante Studienganggestaltung

In diesem Themenfeld haben die nexus-Projekte durch eine Reihe von Aktivitäten die Informationslage der Hochschulen verbessert und zur Versachlichung der Diskussion an den Hochschulen beigetragen. Gleichzeitig hat nexus hier gegenüber anderen Themenfeldern eine vergleichsweise geringe Sichtbarkeit und Wirkung erreicht, wie dies die Evaluation attestiert hat.²⁸ Ein Grund dafür könnte die vergleichsweise geringe Miteinbeziehung der Arbeits- und Berufswelt im nexus-Kontext sein.

Fazit und Ausblick

Mit den nexus-Projekten geben BMBF und HRK Anreize in Form freiwilliger Unterstützungsangebote zu strukturellen Veränderungen an den Hochschulen im Sinne einer konsequenteren prozessbegleitenden Umsetzung der Studienreform auf der Ebene der Weiterentwicklung der gestuften Studiengänge und der internen Organisationsstrukturen der Hochschulen. Die Projekte der HRK nehmen als unabhängiges Informationsangebot zur Begleitung des Wandels in den Hochschulen, der Weiterentwicklung der internen Umsetzungspraxis und der Einleitung eines hochschulweiten Kultur- und Mentalitätswandels eine Sonderrolle ein. Kein anderes externes Projekt wird von den Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen als ebenso informativ und vertrauenswürdig beurteilt wie nexus.²⁹ Die nexus-Projekte entfalten dabei auch starke Wechselwirkungen zur Akkreditierung. So nutzen viele Hochschulen die von nexus bereitgestellten Informationen, um sich auf die notwendige und ggf. mit verpflichtenden Vorgaben versehene Akkreditierung intensiv vorzubereiten. Auch mit dem Qualitätspakt Lehre bestehen positive Wechselwirkungen: Während nexus als Informationsangebot auf der Metaebene Informationen bereitstellt, liefern die Bundesfördermittel des Qualitätspakts Lehre die Ressourcen für konkrete Weiterentwicklungsprojekte an den Hochschulen im Bereich von Studium und Lehre. Aufgrund des breiten inhaltlichen Portfolios von nexus machen die Hochschulen eine große Anzahl weiterer Angebote aus, die ebenfalls zu deren jeweiligen Zielvorstellungen gehören und in direkter Wechselwirkung mit durch nexus angeregten Veränderungen an den Hochschulen stehen.

²⁷ Brümmer et al. 2018: 8. Vgl. auch Zervakis/Mooraj 2014.

²⁸ Ebenda: 8.

²⁹ Ebenda: 12.

Literatur

Brümmer, Felix; Durdel, Anja; Fittkau, Jakob; Meyer, Felix (2018): Evaluation der Projekte Nexus I und Nexus II: Abschlussbericht (Kurzfassung), Berlin/Hamburg.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland, Wintersemester 2019/2020, Berlin (Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2019).

Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft – Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems. Empfehlung des 134. Senats der HRK, 13.10.2016 (laufend aktualisiert unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf).

HRK/nexus: Fakten und Zahlen zur Europäischen Studienreform, Bonn (Mai 2018).

HRK/nexus: Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern, Bonn 2015.

HRK/nexus: Zahlen und Argumente zur Studienreform (laufend aktualisiert unter www.hrk-nexus.de/mythenpapier).

HRK/nexus: Die engagierten Hochschulen. Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv, Bonn (Mai 2014).

HRK/nexus: Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen, Bonn (Mai 2011).

Marquand, Judith (2018): *Democrats, Authoritarians and The Bologna Process: Universities in Germany, Russia, England and Wales*, Bingley.

Pohlenz, Philipp (2018): Studiengang-Monitoring als Instrument der Qualitätsentwicklung. In: Nexus Impulse für die Praxis, Nr. 15.

Schmollinger, Christian; Zervakis, Peter A. (2018): Das Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. In: *Public Health Forum* 2018, S. 51–53.

Ulbricht, Juliane; Schubarth, Wilfried (2016): Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen. In: Nexus Impulse für die Praxis, Nr. 11.

Zervakis, Peter A.; Bargel, Tino (2015): Einleitung. In: Dieselben (Hrsg.): *Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum*, Konstanz, (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 84), S. 5–7.

Zervakis, Peter A.; Fricke, Dorothee (2019): Interdisziplinarität in der Lehre erfordert einen Kulturwandel. In: *DUZ Wissenschaft und Management*, 07/2019, S. 32–34.

Zervakis, Peter, Mooraj, Margrit (2014): Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. In: *Zeitschrift Für Inklusion*, (1-2). Zuletzt abgerufen am 22.11.2019 unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222>.

Zervakis, Peter A. (2013): Nachhaltigkeit im Bologna-Prozess: Eine Zwischenbilanz der Umsetzung der europäischen Studienreform in Deutschland. In: Baumert, Stefanie; Schlütter, Kathleen; Stoppe, Sebastian; Zlotowski, Marc (Hrsg.). *Nachhaltigkeit. Auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext*, Berlin, S. 111–128.

Zervakis, Peter A. (2008): Zur Genese des Kompetenzzentrums. In: HRK/Bologna-Zentrum: *Service für die Hochschulen* (Hrsg.). *Bologna in der Praxis. Erfahrungen aus den Hochschulen*, Bielefeld, S. 11–20.

von
Miriam Block

Studium 2030 – eine Vision aus studentischer Perspektive

2030 will die Weltgemeinschaft alle 17 Nachhaltigkeitsziele erreicht haben. Das sind Ziele wie zum Beispiel Bildung für alle, Geschlechtergerechtigkeit, Klimaschutz und Frieden. Für meine Zukunftsvision heißt das, dass wir uns auch als Universität Hamburg daran ausrichten. Ein Studium 2030 wird also jeder Person ermöglichen, sich mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auseinanderzusetzen – fachspezifisch, interdisziplinär, im Pflicht- und Wahlbereich. BNE heißt: Lernende für eine aktive Gestaltung des Prozesses hin zu globaler Gerechtigkeit in Gegenwart und Zukunft zu befähigen. Dafür ist es nötig:

1. komplexe Systeme (und ihre Zusammenhänge und Entwicklungen) zu erkennen sowie zu verstehen,
2. diese gestalten zu können (z. B. durch gemeinsames Handeln, Empathie, Motivation, Umgang mit Unsicherheiten sowie Zielkonflikten) und
3. Wertvorstellungen (auch die eigenen) zu reflektieren, mit Wissen zu verknüpfen und darauf basierend Entscheidungen zu treffen oder zu bewerten.

Dieses emanzipatorische Verständnis von BNE basiert auf Rieckmann¹, Rost² und de Haan³. Im Team 2 für Studium und Lehre des Kompetenzzentrums Nachhaltige Universität (KNU) haben wir zu Nachhaltigkeit in Studium und Lehre ein Positionspapier geschrieben und eine Broschüre herausgegeben, beide zu finden über die Website.⁴

Das Studium 2030 wird stattfinden an einer Institution, die nicht nur die planetarischen Grenzen erforscht oder sich derer bewusst ist, sondern auch auf deren Einhaltung im eigenen Handlungsbereich achtet und gesellschaftlich dafür streitet. Das heißt zum Beispiel:

- Wir mischen uns ein, als Teil des Studiums und als gesamte Hochschule, damit die Lücke zwischen den von der Weltgemeinschaft festgelegten Zielen und von der Wissenschaft dafür dargestellten Lösungsoptionen geschlossen wird – z. B. für einen schnelleren Kohleausstieg.
- Wir gestalten und fördern von Uni-Mitgliedern selbstverwaltete Räume wie das Urban-Gardening-Projekt WurzelWerk auf dem Campus der Universität Hamburg.
- Unsere Räume und Gebäude werden nach den höchsten Umweltstandards gebaut oder saniert und bieten Möglichkeiten für flexible Gestaltung.
- Seminarleistungen bestehen unter anderem darin, die eigene Hochschule, den Campus vor Ort und unser Zusammenleben zu beforschen. Ergebnisse daraus fließen in hochschulpolitische Diskussionen in akademischen Gremien ein und Strategieentwicklung findet auf Augenhöhe mit allen Mitgliedergruppen statt.
- Nicht nur Partizipation, sondern auch Selbstorganisation⁵ ist zentral für die Gestaltung von Lehre, Governance und Campusleben.
- Schlüsselprobleme im Sinne von Klafki⁶ werden in der Lehre diskutiert, Lösungsoptionen erarbeitet und sukzessive umgesetzt. Dabei werden vielfältige Theorien und Methoden genutzt.

¹Rieckmann 2016.

²Rost 2002.

³De Haan 2007/08.

⁴<https://www.nachhaltige.uni-hamburg.de>.

⁵Mayrberger 2013.

⁶Klafki 2007.

Dafür braucht es nicht nur eine Beschäftigung damit in bestehenden Strukturen, sondern auch neue Dauerstellen. Und wir haben viel zu bearbeiten. Die Bekämpfung von Armut, der Einsatz für Klimaschutz und Geschlechtergerechtigkeit sind nur drei Beispiele. Viel davon ist bereits an unserer Universität entstanden: Die AG Friedensbildung, das Zentrum Gender.Wissen, die AG Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Refugee Law Clinic, das Projektbüro Angewandte Sozialforschung und das Projekt Engagementförderung durch universitäre Lehre haben mit hohem Einsatz, viel Freiwilligkeit und Improvisation angefangen. Aber wenn wir es ernst meinen mit der nachhaltigen Universität, dann heißt das auch, dass wir 2030 gut finanzierte und deutlich größere Strukturen und ein freies Studiensystem dafür haben.

Damit Studieren im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zukünftig gelingt, braucht es passende Rahmenbedingungen. Aus studentischer Sicht möchte ich an dieser Stelle die Erhöhung des Gestaltungsspielraums und die Stressreduktion betonen.

In einem Studium 2030 an der Universität Hamburg gibt es für die Auswahl der Lehrveranstaltungen Orientierungshilfen, aber keine festen Vorgaben zur Reihenfolge. Die Lehrveranstaltungen sind didaktisch hochwertig, ohne Anwesenheitskontrolle und studierendenzentriert. Die Digitalisierung wird so gestaltet, dass Präsenzzeit und Selbststudium sich sinnvoll ergänzen: Persönliche Interaktionen zum Anwenden und Hinterfragen von gelerntem Wissen brauchen Präsenzzeit. Die Aneignung von Wissen ist im Selbststudium digital möglich. Digitale Zusammenarbeit kann zudem die analoge ergänzen, zum Beispiel hinsichtlich erleichterter Kommunikation und Koordination.

Prüfungsformate passen zu den Lernzielen, sie sind freier wählbar und bilden generell konstruktives Feedback zum Lernprozess anstatt eine für alle Seiten stressige und viel zu häufige Erfolgskontrolle. Die Fehlerkultur hat sich so verändert, dass mehrmaliges Wiederholen einer Prüfung kein persönliches Versagen ist. Auch die Entscheidung für eine berufliche Laufbahn ohne den ursprünglich angestrebten Studienabschluss ist kein Versagen der Hochschule oder Einzelpersonen. Stattdessen sind es weitere Anlässe zum Lernen und zur persönlichen Entwicklung, für die Beratungsangebote zur Verfügung stehen.

Hoffentlich schon deutlich vor 2030 gibt es ein großes Angebot an interdisziplinärer – im Sinne eines Miteinanders, nicht nur Nebeneinanders –, hochschulübergreifender Lehre. Die findet allerspätestens 2030 unter erleichterten Rahmenbedingungen statt, wie z. B. eine Entschädigung des Mehraufwands für die Lehrenden, und ist für alle Studierenden aus allen Studiengängen wählbar. Außerdem sind vor 2030 Angebote verstetigt, die Studierende durch Geld, Räume und bedarfsorientierte Begleitung unterstützen, ihr Studium selbst zu gestalten, so wie es zum Beispiel das Universitätskolleg-Projekt „Studentische Projekte fördern“ in der ersten QPL-Förderperiode getan hat. Ein Studium 2030 ist also interdisziplinär, orientiert an nachhaltiger Entwicklung und berücksichtigt Partizipation sowie Selbstorganisation.

Aus dieser Vision leite ich exemplarisch Empfehlungen, Anregungen und Vorschläge für die Weiterentwicklung des Universitätskollegs sowie der Universität Hamburg insgesamt ab:

- studentische Projektförderung wie in der ersten QPL-Förderphase des Universitätskollegs wieder einrichten und ausbauen sowie allgemein die Selbstorganisation fördern
- in Ergänzung zum bisherigen Lehrlabor und den HUL-Angeboten für Lehrende aller Mitgliedergruppen die Weiterqualifizierung zu BNE ermöglichen



- in Zusammenarbeit mit dezentralen Studienbüros und Dekanaten eine Koordinierungsstelle einrichten, die den Mehraufwand für interdisziplinäre Lehre erleichtert (zum Beispiel in einem Studienbüro, das diese Aufgabe für alle übernimmt und von allen beteiligten Institutionen ausgestattet wird oder in enger Zusammenarbeit mit den Fakultäten als ein im Universitätskolleg angesiedeltes Projekt)
- in Zusammenarbeit mit den Fakultäten Lehrprojekte fördern und verankern, die die Theorie- sowie Methodenvielfalt erhöhen, interdisziplinär arbeiten und/oder sich inhaltlich mit Themen der nachhaltigen Entwicklung auseinandersetzen
- den ganzen Campus sowie die Hochschulentwicklung selbst als ein Reallabor verstehen und entsprechend mit forschendem Lernen begleiten – zum Beispiel in universitätsweiten Lehrveranstaltungen unter Berücksichtigung von Studienbedingungen und Partizipation sowie Selbstorganisation
- Kurse zu Rhetorik, Excel o.Ä. inhaltlich an Schlüsselproblemen orientieren und einbetten als Experimentierräume für nachhaltige Entwicklung an der Hochschule und in der Gesellschaft
- bestehende Strukturen wie #UHHengagiert (und die der jeweiligen Netzwerk-Projekte)⁷ fördern und erweitern
- groß, langfristig und in Strukturen denken:
 - o Wie kann die Prüfungssituation verbessert werden?
 - o Welche eingefahrenen Muster sollten wir überdenken?
 - o Für was sind Leistungspunkte sinnvoll und was ist eigentlich Studium?
 - o Wie können Empfehlungen und faktische Rahmenbedingungen zur Studiendauer so gestaltet werden, dass BNE umgesetzt werden kann?
 - o Wie kann die akademische Selbstverwaltung im Universitätskolleg verankert werden?
 - o Wie können bisherige Hindernisse für die interfakultäre und interdisziplinäre Zusammenarbeit überwunden werden?
 - o Welche Rahmenbedingungen braucht die Transformation des Bildungs- und Wissenschaftssystems hin zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Was ist nicht nachhaltige Entwicklung und wo wird diese aktuell im Studium befördert? Ist etwas nicht nachhaltig oder wurden die Bezüge bisher noch nicht entdeckt? Gibt es Elemente eines Studiums, die keine Bildung für nachhaltige Entwicklung sind und trotzdem als wichtig erachtet werden? Auch darüber haben wir auf der Jahrestagung des Universitätskollegs diskutiert. Ich halte es für essenziell, ganz im Sinne einer BNE die eigenen Wertvorstellungen zu reflektieren, transparent zu machen und kollektiv auszuhandeln, was das für die Gestaltung von Wissenschaft und Bildung bedeutet. Es geht mir in diesem Beitrag nicht um das Ob (das wurde beispielsweise im Pariser Klimaschutzabkommen gesellschaftlich basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgehandelt), sondern um das Wie: Wie kann globale Gerechtigkeit in Gegenwart und Zukunft durch unser Bildungs- und Wissenschaftssystem sichergestellt werden? Wissenschaft hat und braucht Freiheit in Verantwortung.

Die hier beschriebene Vision von Lehre und Studienbedingungen im Jahr 2030 ist als ein Diskussionsbeitrag zu verstehen, wie wir als Hochschule und Gesellschaft Wissenschaftsfreiheit in Verantwortung umsetzen und sichern könnten. Auf konstruktive Kritik, ergänzende Ideen und weitere Diskussionen dazu freue ich mich.

⁷<https://www.uni-hamburg.de/uhh-engagiert.html>.

Literatur

- de Haan, G. (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe 1. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Verfügbar unter: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf.
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 23–43.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6th ed.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Mayrberger, K. (2013): Partizipatives Lernen mit dem Social Web in der Schule. Organisation und Partizipation, (21), S. 167–175.
- Rieckmann, M. (2016): Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen. Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In: Barth, M.; Rieckmann, M. (Hrsg.). Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends. S. 89–109.
- Rost, J. (2002): Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? In: ZEP : Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25(1), S. 7–12.

TEIL II DAS UNIVERSITÄTSKOLLEG ALS ENTWICKLUNGSLABOR: AKTUELLE DARSTELLUNGEN AUS DEN PROJEKTBEREICHEN



Für eine innovative Schreibkultur an der Universität Hamburg – Einblicke in die Arbeit des Schreibzentrums

Schreiben – die zentrale wissenschaftliche Handlung – ist lehr- und lernbar. Aber wie? Das Schreibzentrum entwickelt als schreibdidaktisches Innovationslabor Materialien und digitale Tools dafür. In unserem Angebot machen wir Schreiben als Prozess sichtbar und ermöglichen und moderieren einen bewertungsfreien Austausch darüber. Wir arbeiten dabei disziplinübergreifend und disziplinär und verändern so nachhaltig, wie Schreiben an der Universität Hamburg gelehrt und gelernt wird.

Um die inhaltliche und didaktische Breite unseres Angebots zu veranschaulichen, stellen wir unsere zentralen Angebotsformate vor – Beratung, Workshops, freie Schreibräume, Blended Coaching, Kooperationen mit Fachlehrenden und Events – und verdeutlichen exemplarisch an den Workshops Reichweite und Nutzerwahrnehmung unseres Angebots. Zudem stellen wir zwei neu entwickelte Konzepte näher vor: das Coaching durch den Schreibsommer und den Schreibrekord.

von Anne Benteler,
Fridrun Freise,
Mascha Jacoby,
Lukas Musumeci und
Mirjam Schubert

Beratung

Die vielfältigen Anforderungen aus der Wissenschaft stellen Studierende während des Schreibens immer wieder vor Herausforderungen, deren Überwindung neue Schreibstrategien erfordern. In der Beratung können wir diese Herausforderungen im Gespräch festmachen und individuelle Lösungs- und Weiterentwicklungsstrategien mit den Studierenden erarbeiten. Ziel ist die Hilfe zur Selbsthilfe – wie bei all unseren Angeboten. Das konkrete Schreibprojekt wird so zum Lernanlass, aus dem wir Anreize zur Kompetenzentwicklung generieren. Die Beratung ergänzt die fachliche Begleitung durch die betreuenden Lehrenden mittels eines bewertungsfreien Erprobungs- und Entwicklungsraums.

Workshops

Das zentrale extracurriculare Workshop-Programm des Schreibzentrums ist fachübergreifend konzipiert und wird sowohl im Semester als auch in der vorlesungsfreien Zeit angeboten. Die zwei- und mehrstündigen Workshops sind nach den Hauptphasen des Schreibprozesses strukturiert (Planen, Schreiben und Überarbeiten) und widmen sich verschiedenen Handlungen des wissenschaftlichen Schreibens, wie Lesen, Exzerpieren, Themenfindung, Argumentieren, Schreibblockaden. Nachgefragte Schreibthemen bieten wir regelmäßig an.

Das Basisprogramm ergänzen wir jedes Semester durch eine Themenwoche, in der wir Workshop-Ideen zu speziellen Blickwinkeln auf das akademische Schreiben entwickeln – zuletzt zu fachspezifischen Perspektiven auf die Schreibhandlung Zitieren, zu Schreibmythen, zu Schreiborten oder zu Schreiben und Lesen in digitalisierten Umgebungen.

Obwohl in unserem fachübergreifenden zentralen Workshop-Angebot jeweils ein Schreibmethoden- oder Schreibprozessaspekt im Vordergrund steht, reflektieren und thematisieren wir die disziplinspezifischen Anforderungen, indem wir den Austausch zwischen den Teilnehmenden anmoderieren, zum Beispiel in Feedbackübungen. Unsere regelmäßige Workshop-Evaluation bestätigt, dass dieses Konzept unterschiedlichste Zielgruppen erreicht, die sich in ihren Anliegen wiederfinden: Unsere Workshops nutzen Studierende aus allen Phasen des Student-Life-Cycle (vgl. Abb. 1). Neben der mit 50-Prozent-Anteil größten Gruppe der Bachelorstudierenden zeigen die hohen Teilnehmezahlen von Master- und auch Staatsexamen-Studierenden sowie

die kontinuierlich präsente Gruppe der Promovierenden, dass unsere Workshops auch Schreibenliegen über die Studieneingangsphase hinaus adressieren.

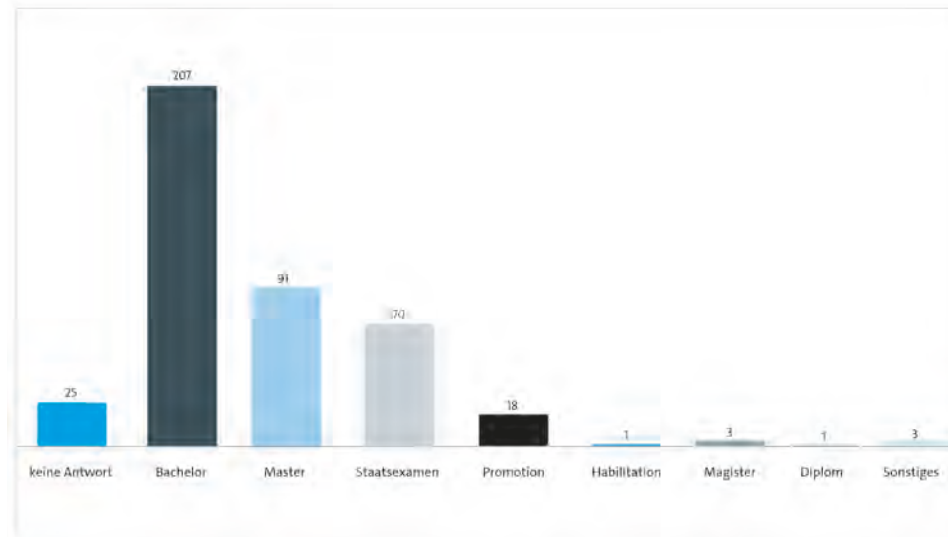


Abb. 1: Workshop-Teilnehmende nach angestrebtem Studienabschluss (WiSe 2017/18–WiSe 2018/19, N=419)

Damit Studierende unabhängig von Fach, ihrer Verortung im Student-Life-Cycle und dem Stand ihres Schreibprojekts von den Schreibworkshops profitieren können, erproben die Studierenden Schreibmethoden an ihren eigenen Schreibprojekten. Häufig stellen Teilnehmende im Austausch untereinander fest, dass ihnen ähnliche Herausforderungen während des Schreibprozesses begegnen, was ihren Zusammenhalt, ihr Empowerment und Selbstbewusstsein stärkt.

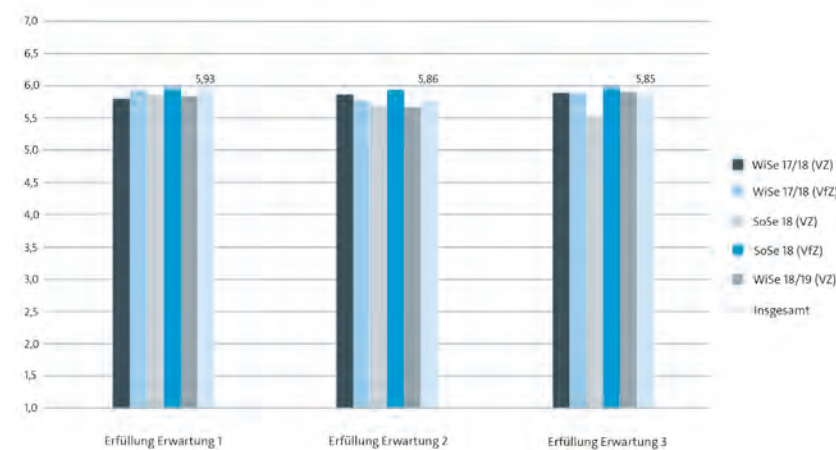


Abb. 2: Erfüllung selbst gesetzter Erwartungen an den Workshop (Skala 1 (überhaupt nicht erfüllt) bis 7 (voll und ganz erfüllt))

Die in den Workshop-Evaluationen in Freitextfeldern abgefragten Erwartungen zeigen ein individualisiertes Spektrum an Anliegen, die sich am häufigsten konkreten Kategorien wie „Schreibmethodik“ oder „Planung und Vorbereitung einer wissenschaftlichen Arbeit“ zuordnen lassen, aber bis zu Unterstützungs- oder sozialen Anliegen aufgefächert sind. Die Rückmeldung zur Erfüllung dieser Erwartungen bewegt sich konstant auf ausgesprochen hohem Niveau (zwischen 5,5 und 6 Punkten auf einer 7-Punkte-Skala, vgl. Abb. 2) und belegt die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Angebot.

Dabei profitieren Teilnehmende unabhängig davon, ob sie Deutsch als Muttersprache, Zweit- oder Fremdsprache sprechen (Abb. 3):

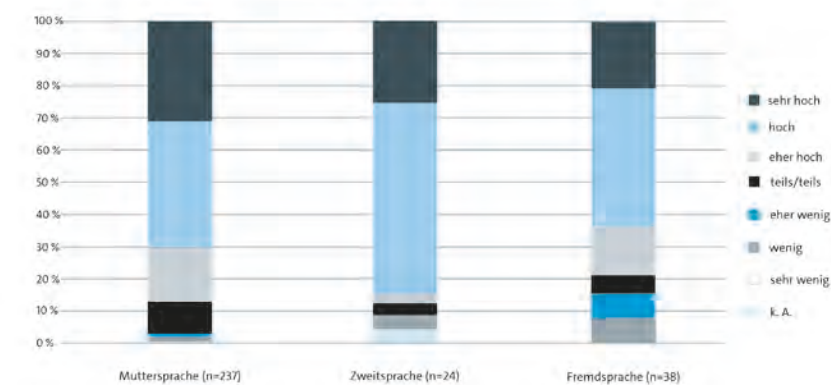


Abb. 3: Erwartungserfüllung von Workshop-Teilnehmenden nach Sprachstatusgruppe (WiSe 2017/18–WiSe 2018/19, N=299)

Die grundsätzlich sehr positive Wahrnehmung des Workshop-Programms wird auch dadurch bestätigt, dass 74 Prozent aller Teilnehmenden angeben, dass sie mit hoher oder sehr hoher Zustimmung die Teilnahme am besuchten Workshop weiterempfehlen würden (Abb. 4):

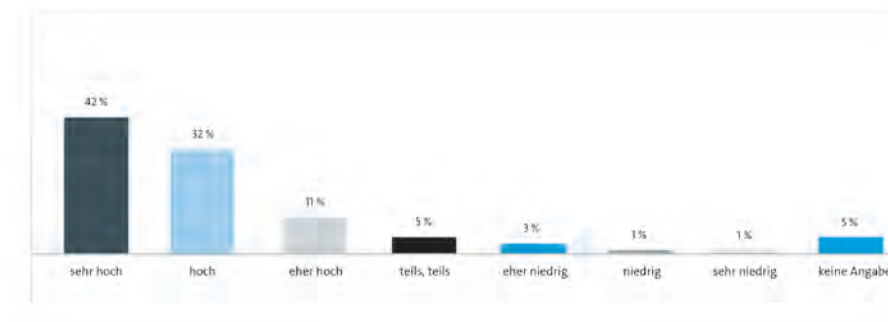


Abb. 4: Abschließende Workshop-Bewertung „Alles in allem: Ich würde die Teilnahme an diesem Workshop weiterempfehlen“ (WiSe 2017/18–WiSe 2018/19).

Insgesamt bestätigen die steigenden Anmelde- und Teilnehmezahlen den Bedarf an der Universität Hamburg für extracurriculare Schreibangebote. Im Jahr 2017 lag die durchschnittliche Teilnehmendenzahl der Workshops bei 5, wobei die Anmeldezahlen um ein Vielfaches höher lagen. Im Sommersemester 2018 betrug die durchschnittliche Teilnehmendenzahl 12. Im Wintersemester 2018/19 waren fast alle Workshops mit einer maximalen Teilnehmerzahl von 30 Personen ausgebucht, die tatsächlichen Teilnehmendenzahlen lagen durchschnittlich bei 18 Personen. Im Jahr 2018 haben insgesamt 694 Teilnehmende Workshops des Schreibzentrums besucht.

Freie Schreibräume: Weekly Write-in

Ergänzend zum Workshop-Programm haben wir mit dem Weekly Write-in ein Format konzipiert, das Studierenden einen geschützten Raum, Zeit und Struktur bietet, um regelmäßig und konzentriert an ihren Schreibprojekten zu arbeiten. Zur Verfügung stellen wir in diesem Format einen Schreibraum und eine basale Zeitstruktur bestehend aus Warmschreibeübung, bewegter Pause und Abschlussreflexion. Seit Juni 2018 führen wir das Weekly Write-in in den Räumen des Universitätskollegs durch, seit Ende Oktober 2018 in Kooperation mit unseren Schwesterprojekten, den Kursen Englisch und Französisch, zusätzlich auf dem Campus der Geisteswissenschaften. Zudem ist auf Doktoranden-Initiative 2019 ein Write-in für Promovierende entstanden, das diese in den Räumen des Universitätskollegs selbst organisieren und durchführen.

Die wachsende Zahl der Write-ins zeigt, dass Schreibräume abseits von Seminarräumen und Bibliotheken nachgefragt sind. Das Format fördert u. a., dass Studierende partizipativ eigene Schreibgruppen organisieren und gestalten, in denen beispielsweise Peer-Feedback unabhängig von Betreuenden ermöglicht wird. Auch durch die strukturelle Unterstützung solcher Initiativen fördert das Schreibzentrum eine innovative Schreibkultur.

Blended Coaching: Coaching durch den Schreibsommer

Neben geeigneten Räumen zum Schreiben sind eine gute Zeitplanung, Konzentration und Motivation essenziell, um Schreibprojekte erfolgreich zu meistern. Deshalb hat das Schreibzentrum ein Blended-Coaching-Konzept entwickelt und 2019 als *Coaching durch den Schreibsommer* erstmals angeboten. Das Konzept sieht vor, dass das Schreibzentrum Studierende über mehrere Wochen mit digitalen und analogen Formaten bei ihrem wissenschaftlichen Schreibprojekt (Hausarbeit, Bachelorarbeit, Masterarbeit oder Dissertation) begleitet und unterstützt. Um zeitliche und örtliche Flexibilität zu ermöglichen, gibt es im Schreibcoaching lediglich zwei Präsenztermine zum Auftakt und Abschluss. Beim Auftakttreffen stehen die zeitliche und inhaltliche Planung des Schreibprojekts im Vordergrund: Die Teilnehmenden stellen an diesem Tag einen Schreibplan auf, konkretisieren Thema und Fragestellung und legen Meilensteine fest, die sie innerhalb der folgenden Wochen erreichen möchten. Zudem regen wir an, dass sich die Schreibenden in Schreibgruppen zusammenfinden, um so die häufig demotivierende Einsamkeit des Schreibens zu überwinden. Um die Schreibgemeinschaft zu pflegen, stellt das Schreibzentrum Räume und digitale Ressourcen zur Verfügung. Das Schreibzentrum bleibt mit den Teilnehmenden virtuell in Kontakt: Jede Woche erhalten sie einen digitalen Schreibbrief mit hilfreichen Methoden und Aufgaben, die den Schreibfluss unterstützen. Außerdem erreicht die Teilnehmenden täglich eine Motivationsnachricht per Messenger oder SMS. Damit die Studierenden Fortschritte besser erreichen und reflektieren können, erhalten sie vom Schreibzentrum persönliche Erinnerungen zu den Terminen der von ihnen gewählten Meilensteine. Zudem bieten wir den Schreibenden an, ihnen eine Rückmeldung auf aus-



gewählte Textentwürfe zu geben, bevor sie die Texte bei ihren Lehrenden zur Bewertung einreichen. Dazu nutzen wir das LehrLernArchiv, eine von uns entwickelte digitale Feedback-Plattform.¹ Beim Abschlusstreffen reflektieren die Teilnehmenden, was sie erreicht haben und wie sie ihre Erkenntnisse bei späteren Schreibprojekten zielführend einsetzen können.

Kooperationen mit Fachlehrenden

Mit seiner disziplinspezifischen Arbeit unterstützt das Schreibzentrum die Integration von Schreiben als Methode und fachliches Denkinstrument in die Lehre. Dafür erarbeiten wir gemeinsam mit den Lehrenden effektive Schreibformate für Fachseminare. Schreiben dient hier dazu, Fachinhalte und -konventionen besser zu verstehen. Wir beraten und begleiten didaktisch, kommen ins Seminar und stellen Tools bereit, zum Beispiel das LehrLernArchiv.

Unsere Kooperationspartner sind insbesondere die Fakultäten für Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaft, Wirtschafts- und Sozialwissenschaft sowie Rechtswissenschaft. Diese Fakultäten engagieren sich auch im Expertenrat, der das Schreibzentrum begleitet.

So arbeiteten die Schreibzentrumsmitarbeitenden 2019 mit Fachlehrenden in insgesamt 53 Lehrveranstaltungen aus dem regulären Lehrangebot nach einem auf die Fakultäten zugeschnittenen Konzept zusammen. Ein Fokus der Zusammenarbeit in den Geisteswissenschaften zielt darauf, die Schreibkultur in den jeweiligen Veranstaltungen zu stärken und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu gewinnen. In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften liegt ein Schwerpunkt auf der strategischen Umgestaltung des verpflichtenden interdisziplinären Grundkurses des B.A.: Sozialökonomie, bei der das Schreiben von Hausarbeiten systematisch in das Seminar integriert wird. An der Fakultät für Erziehungswissenschaft wurden speziell Tutorinnen und Tutoren der zentralen Einführungsvorlesung zu Textfeedback geschult. In der Rechtswissenschaft unterstützen wir Schreibende in der Studieneingangsphase durch ein an das Curriculum andockendes Angebot aus Kursen und fachspezifischer Beratung.

Die teilnehmenden Lehrenden äußerten sich in einer Fragebogen-Erhebung (2017–2018) hinsichtlich der Wirkung der Kooperation auf die eigene Lehre sehr positiv („Ich habe gelernt, dass Schreibaufgaben eine nützliche Funktion für das Lernen haben können“, „Ich plane Seminare anders“, „Qualitätssicherung bei Projektarbeit“). Zudem betonten sie, dass die Stärkung von Schreiben im Seminar positive Wirkung auf die Studierenden entfalte – sowohl hinsichtlich allgemeiner Effekte („höhere Motivation“, „bessere Reflexion“) als auch des Erwerbs konkreter Kompetenzen („Die Studierenden [...] verstehen die handwerklichen Aspekte von Historiographie besser“). Alle Lehrenden würden Lehrkooperationen weiterempfehlen.

Events: Lange Nacht und Schreibrekord

Um unsere Schreibkultur an der Universität darüber hinaus sichtbar zu machen, veranstalten wir Schreib-Events. Bei der Langen Nacht der aufgeschobenen Hausarbeiten, die wir in Zusammenarbeit mit der Staats- und Universitätsbibliothek und dem Hochschulsport Hamburg ausrichten, können Teilnehmende bis 24 Uhr schreiben, sich individuell zu ihren Schreibprojekten beraten lassen und Schreibworkshops besuchen. Durch Schreibtisch-Yoga und Entspannungsübungen, persönliche Begeg-



Kontakt

Weitere Informationen zum Schreibzentrum des Universitätskollegs finden Sie unter: uuh.de/uk-sz
Sie erreichen das Team unter folgender E-Mail-Adresse: schreibzentrum.kolleg@uni-hamburg.de

¹ Anwendungsbeispiele unter <http://lehrlernarchiv-schreiben.blogs.uni-hamburg.de>.

nungen und kleine Gewinnspiele kombiniert die Lange Nacht Entspannung und Abwechslung mit dem Erreichen von Schreibzielen. Durch die Verbindung von Schreibzeiten, Pausen und Belohnungen werden Studierende angeregt, positive Assoziationen mit dem Schreiben und nachhaltige Arbeitsgewohnheiten zu entwickeln.

Mit diesen Anliegen haben wir gemeinsam mit den Kursen Englisch und Französisch das Konzept des „Schreibrekords“ entwickelt. Angeregt durch die Idee des National Novel Writing Month², durch das Erreichen eines Wörterlimits in den Schreibfluss zu kommen, haben wir einen Aktionstag entwickelt, an dem sich die vielen Schreibenden an der Universität zusammentun, um gemeinsam Schreiben als wissenschaftliche Handlung sichtbar zu machen. Wir haben gewettet, dass die Schreibenden im Geisteswissenschaftengebäude am Überseering 35 zusammen einen Schreibrekord von 35.000 Wörtern in zehn Stunden aufstellen. Vor Ort wurde ein Aktions-Scriptorium eingerichtet, in dem die Teilnehmenden schreiben und Wörter zählen konnten.

Unser Schreibrekord soll Studierende motivieren, frühzeitig mit dem inhaltlichen Schreiben zu beginnen. Die Wettbewerbs- und Gruppenatmosphäre sowie kleine Preise, die sich alle Teilnehmenden ‚erschreiben‘ können, dienen als Anreiz. Das Konzept erwies sich als publikumswirksam und zeigte, dass nicht nur Masse, sondern inhaltliche Qualität entstand. Beim ersten Ü35-Schreibrekord haben rund 170 Schreibende aus 22 Fächern zum Beispiel an Abstracts, Textanalysen, Exposés, Essays, argumentativen Texten in der Fremdsprache oder Dissertationen gearbeitet und zusammen 57.019 Wörter verfasst. Gleichzeitig erwies sich der Schreibrekord als idealer Anlass, Schreiben in der Lehre sichtbar zu machen, da sich ganze Seminare mit ihren Schreibaufgaben beteiligten.

5 Thesen über das Schreibzentrum

Bilanzierend lässt sich unsere Arbeit in fünf Thesen zusammenfassen, die zeigen, dass und wie Programm und Konzept des Schreibzentrums wirken und weshalb es an der Universität Hamburg auch nach 2020 ein Schreibzentrum braucht.

Das Schreibzentrum ...

- fördert eine innovative wissenschaftliche Schreibkultur und macht wissenschaftliches Schreiben als umfassenden Prozess sichtbar, indem es den Austausch darüber ermöglicht und moderiert,
- arbeitet sowohl disziplinär als auch überdisziplinär,
- agiert mit den und für die Fakultäten als schreibdidaktisches Innovationslabor,
- bietet den Studierenden bewertungsfreie Räume,
- reflektiert und setzt vielfältige Erwartungen aus der Wissenschaft in Beziehung zu den Erfahrungen der Studierenden.

² www.nanowrimo.org.

Online-Self-Assessments – ein Gespräch über die vielfältigen Einsatzszenarien von Online-Selbsteinschätzungen an Hochschulen

Online-Self-Assessments (OSAs) haben in den vergangenen Jahren im Hochschulkontext eine große Bedeutung erlangt, die Bandbreite dieser digitalen Studienberatungsformate ist mittlerweile enorm. Welche unterschiedlichen Ausgestaltungen gibt es und an welchen Punkten des studentischen Lebenszyklus kommen sie zum Einsatz?

Online-Self-Assessments können in allen Phasen des Student-Life-Cycle eingesetzt werden. Grundsätzlich kann man sie als Anwendungen verstehen, mit denen auch komplexe Inhalte multimedial und interaktiv aufbereitet werden können. Sie dienen damit der Aktivierung, fördern eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten und schaffen nachhaltig wirksame Reflexionsanlässe. Vor dem Studium eignen sie sich vor allem als Instrument zum Abgleich eigener Studierenerwartungen mit der Studienrealität und zur Einschätzung studienrelevanter individueller Fähigkeiten und Kompetenzen. In dieser Phase werden sie daher häufig als Orientierungshilfe eingesetzt. Während des Studiums können OSAs begleitend zur Lehre angewendet werden, beispielsweise zur Vor- und Nachbereitung von Studieninhalten. Sie eignen sich aber auch generell zur Prüfungsvorbereitung, beispielsweise in der Examenphase. Bei der am Studienende anstehenden Berufswahl können sie zudem erneut Orientierung stiften und Entscheidungsprozesse unterstützen. Die vom OSA-Zentrum bereitgestellten Selbsttests sind in der Regel anonym ausführbar. Dadurch sind sie zum einen in der Bedienbarkeit einfacher und barrierearm erreichbar, zum anderen haben Studierende die Möglichkeit, Inhalte der Seminare zu üben, ohne eine Kontrolle des Lehrenden zu befürchten.

Vorrangig setzen Hochschulen OSAs bislang zur Unterstützung einer möglichst fundierten Studienfachwahl ein. Welche didaktischen Konzepte und Intentionen lassen sich dabei unterscheiden und fließen die Ergebnisse in das jeweilige Bewerbungsverfahren ein?

Die Passung zwischen Studierenerwartungen und Studienrealität wird in der Hochschulforschung weitläufig als eine der wesentlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Studienerfolg angesehen. Aktuelle Studien zu Studienbedingungen und Studienerfolg deuten darauf hin, dass sich falsche Erwartungen an Studienstruktur und Inhalte im Studienverlauf als großes Hindernis erweisen können, sich negativ auf die Studienmotivation auswirken und einen vorzeitigen Studienabbruch begünstigen.¹ Interaktion, Aktivierung und Praxisorientierung hingegen gelten zudem als leitende Kriterien der mediendidaktischen Gestaltung von Lehrkonzepten. Die Implementation von interaktiven webbasierten Anwendungen und digitalen Infrastrukturen zur Studienorientierung und Inhaltsreflexion erscheint daher als geeignetes Mittel, Lern- und Studienmotivation nachhaltig zu unterstützen.² An manchen Hochschulen wie bspw. der RWTH Aachen und der HAW Hamburg sind Selbsteinschätzungstests zu

Für das OSA-Zentrum antworteten
Beate Hennersdorf,
Martin Lohse und
Konstantin Schultes.
Die Fragen stellte
Astrid Froese

¹ Heublein et al. 2017.

² Hochschulforum Digitalisierung 2015.

den Studiengängen daher als obligatorischer Teil im Bewerbungsprozess eingeführt worden. Die Studieninteressierten sollen dadurch verpflichtend dazu angehalten werden, individuelle Studierenerwartungen sowie notwendige Vorkenntnisse und Kompetenzen bereits im Vorwege systematisch zu reflektieren. Die Inhalte der OSAs müssen dazu in enger Abstimmung mit den Fächern und Disziplinen auf Basis der jeweiligen Fachdidaktik umgesetzt werden. Das macht die Umsetzung der Anwendungen zwar anspruchsvoller, aber ihre Wirkung umso relevanter.³

Gibt es Überlegungen, die diagnostischen Angebote für Studieninteressierte an der Universität Hamburg perspektivisch durch geeignete Nachqualifizierungsangebote – etwa in Form von E-Learning-Modulen – zu ergänzen, um damit ermittelte Wissenslücken im Vorfeld zu schließen? Und sind die OSAs generell mit persönlichen Beratungsangeboten verknüpft?

Grundsätzlich zielen die OSAs bewusst weniger auf eine summative diagnostische Beurteilung ab, ganz ihrer Benennung folgend handelt es sich bei den Tools zur Selbsteinschätzung vor allem um inhaltsgestützte Reflexionsanlässe. Die Entscheidung über die individuelle Bedeutung der Ergebnisse soll und muss weiterhin bei den Studierenden selbst liegen, nur dann können die Anwendungen ihrem Anspruch der Orientierungshilfe wirklich sinnvoll gerecht werden. Dementsprechend erweist es sich als sinnvoll, Self-Assessments nicht didaktisch von ihrem Kontext isoliert zu gestalten. Sie sollten primär als Mediatorinstanzen zwischen existierenden Angeboten und den Bedarfen und Eigenschaften der Studierenden fungieren. Die Feedbacks der Anwendungen variieren daher je nach erzielttem Resultat und verweisen zumeist auf weiterführende geeignete Angebote oder Ansprechpartnerinnen und -partner. Momentan gibt es schon OSAs zur Studienvorbereitung, wie zum Beispiel den DaF-Check als Vorbereitung auf die DSH-Prüfung. Auch befinden sich Selbsteinschätzungssysteme zu den verschiedenen Angeboten im Universitätskolleg in Entwicklung, bspw. zum Vorbereitungskurs der Mathematik im Studiengang VWL oder zu Kursen der Visuellen Wissenschaftskommunikation am Rechenzentrum.

Seit 2017 bietet das OSA-Zentrum des Universitätskollegs den Fakultäten und Einrichtungen der Universität Hamburg die gemeinsame Entwicklung von Self-Assessments an. Wie gestaltet sich ein solcher Entwicklungsprozess?

Grundsätzlich richtet sich das Angebot des OSA-Zentrums an alle Angehörigen der Universität Hamburg. Der Prozess der Umsetzung ist dabei stark standardisiert, um höchste Qualität zu gewährleisten und gleichzeitig eine möglichst kurze Entwicklungszeit sicherzustellen. Dazu gibt es regelmäßige Treffen mit den Auftraggebern, bei denen der aktuelle Fortschritt des jeweiligen Projekts kontinuierlich vorgestellt und alle Spezifikationen der Umsetzung konkretisiert werden. Der Prozess ist grundsätzlich durch eine enge Abstimmung und hohe Transparenz gekennzeichnet. Je nach Zeitpunkt der Bereitstellung der Inhalte können die OSA-Systeme meist innerhalb weniger Wochen fertiggestellt werden. Zum Abschluss erfolgt zudem eine Schulung, damit die eigenständige Pflege und Weiterentwicklung der Inhalte sichergestellt werden kann. Das OSA-Zentrum steht weiterhin als Ansprechpartner zur Verfügung. Da die Bereitstellung der Inhalte erfahrungsgemäß die meiste Zeit in Anspruch nimmt, konzentrieren wir uns mittlerweile verstärkt auf die Entwicklung spezieller Best-Practice-Workshops, die aufzeigen, worauf bei der Entwicklung und



³ Diercks et al. 2009.

Auswahl der Inhalte zu achten ist und welche Frageformate für welchen Kontext am besten geeignet sind.

Welche Leistungen bietet das OSA-Zentrum im Rahmen eines solchen Entwicklungsprozesses und welche Überlegungen stehen dahinter?

Wir unterstützen grundsätzlich in allen Phasen der Entwicklung und Anwendung von OSAs sowie auch bei der vorbereitenden generellen Konzeption, Auswahl und Gestaltung der Inhalte. Das OSA-Zentrum arbeitet zudem kontinuierlich daran, die technische Infrastruktur für den Einsatz der OSAs weiterzuentwickeln. Technische Nachhaltigkeit, die Nutzung lizenzfreier Software und die damit verbundene technische Offenheit sind dabei leitende Gestaltungsprinzipien. Neben dem Starterkit als vor-konfigurierte WordPress-Instanz zur einfachen Weiterverwendung wurde bspw. auch ein mit der Abteilung für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit der Universität Hamburg abgestimmtes Design erstellt, das die Systeme sinnvoll funktional erweitert und zugleich Einheitlichkeit und Identifikation schafft.

Gibt es Studienfächer, für die OSAs geeigneter sind als für andere? Und was sollten interessierte Einrichtungen grundsätzlich beachten?

Grundsätzlich lassen sich Selbsteinschätzungs-Systeme für alle Kontexte realisieren. Hilfreich für die Erstellung von OSAs ist eine größtmögliche Einigkeit über fachdidaktische Grundlagen des entsprechenden Kontexts. Unserer Erfahrung nach ist es in einigen Bereichen einfacher, die notwendigen Informationen für das Format zu abstrahieren. Nach aktuellem Stand sind OSAs derzeit vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern noch unterrepräsentiert.

Liegen belastbare Zahlen zur Nutzung der Beratungsangebote vor und gibt es schon gesicherte Erkenntnisse darüber, ob der Einsatz von OSAs Studienabbruchquoten senken hilft?

Die Anwendung der OSA-Systeme wird kontinuierlich anonymisiert überwacht. So lassen sich Aussagen über Reichweite, Durchdringung und Nutzungsverhalten generieren. Die Intensität der Nutzung der vom OSA-Zentrum betreuten Systeme hat in der Vergangenheit stetig zugenommen. Im vergangenen Quartal wurde eine (bereinigte) Gesamtreichweite von 11.000 Nutzerinnen und Nutzern erzielt (Unique Visitors). Die Attribution von Ursachen zum Studienabbruch hingegen ist weniger trivial, als dass sich gültige monokausale Aussagen zur Wirkung der eingesetzten Systeme ableiten ließen. Die Studienabbruchsforschung geht jedoch nach aktuellem Stand davon aus, dass die Kongruenz von Studierenerwartungen und Studienrealitäten einen begünstigenden Effekt auf den Studienerfolg hat.⁴ Daher muss vor allem der studienbegleitende Einsatz der OSA-Systeme zukünftig noch genauer evaluiert werden.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisprozesse, die das Team des OSA-Zentrums seit Anfang 2017 durchlaufen hat?

Der Anspruch, nachhaltige Systeme zu realisieren, ist deutlich komplexer, als man zunächst denken könnte. Zum einen, weil sich die Bedarfe und Anforderungen an OSA-Systeme schnell verändern, zum anderen aber auch, weil die technischen Kontextbedingungen einer sehr komplexen Dynamik der Entwicklung unterliegen. Nachhaltigkeit bedeutet in diesem Sinne im Wesentlichen die Fähigkeit, vorausschauend zu planen.

Kontakt

Weitere Informationen zum OSA-Zentrum des Universitätskollegs finden Sie unter: check.uni-hamburg.de Sie erreichen das Team unter folgender E-Mail-Adresse: osa-zentrum.kolleg@lists.uni-hamburg.de

⁴ Vgl. Heublein et. al. 2017.

Dies erfordert aktuelles technisches Verständnis und konzeptionellen Weitblick. Das OSA-Zentrum hat sich dabei in der Vergangenheit als kompetenter Ansprechpartner bewährt. Es wurde rechtzeitig auf die richtigen Verfahren gesetzt und es wurden, wie sich zeigt, wichtige und vor allem technisch richtige Entscheidungen getroffen. Eine weitere Erkenntnis ist, dass webbasierte Projekte grundsätzlich und niemals als abschließend fertiggestellt angesehen werden können. Jede digitale Struktur bedarf der kontinuierlichen Betreuung, nicht nur um technische Funktionalität sicherzustellen, sondern auch, um dem Anspruch nach inhaltlicher Aktualität und Adäquanz gerecht zu werden.

Zu den Überlegungen einer nachhaltigen Konzeption von OSAs gehört die bewusste Entscheidung des OSA-Zentrums für offene statt proprietäre technische Systeme. Welche Programme kommen zum Einsatz? Mit welchen Vor- und Nachteilen?

Die Erfahrungen der ersten Förderphase des Universitätskollegs haben gezeigt, dass technisch geschlossene Einzellösungen ungeeignet sind, um überkontextuelle Verbreitung und Akzeptanz zu finden. Zudem sind ein einheitliches Erscheinungsbild und eine hohe Ergonomie mindestens genauso wichtig wie relevante und fachdidaktisch sinnvoll aufbereitete Inhalte. In der zweiten Förderphase wurde die technische Umsetzung deswegen noch einmal grundlegend verändert. Als Fundament für die interaktiven Anwendungen dient nun das weitverbreitete Content-Management-System WordPress. Dazu wurde eine Gestaltungsvorlage im Corporate Design der Universität Hamburg erstellt, um den Wiedererkennungswert zu erhöhen. Die integrierten OSA-Anwendungen selbst werden mit dem quelloffenen Plug-in H5P realisiert. Eine große Anwendercommunity und die Fundierung auf freien Software-Lizenzen gewährleisten bestmögliche technische Stabilität, Sicherheit und nachhaltige Funktionsfähigkeit.

Wie gestaltet sich der Austausch mit anderen Entwicklungseinrichtungen aus dem „Qualitätspakt Lehre“-Netzwerk?

Mit der TU Darmstadt und der Philips-Universität Marburg gab es in der zweiten Förderphase einen regen Austausch über die Arbeit an OSA-Systemen. Auch 2020 werden wir wieder an den QPL-Tagungen teilnehmen und uns mit verschiedenen externen Akteurinnen und Akteuren austauschen.

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Literatur

Diercks, J.; Kast, J.; Kupka, K.; Bolten, K. (2009): Internetbasierte Orientierungs- und Self-Assessment Instrumente und ihre Verbindung mit der Studienberatung an der HAW Hamburg. In: ZBS 1/2009, S. 15–22.

Heublein, U.; Ebert, J.; Hutzsch, C.; Isleib, S.; König, R.; Richter, J.; Woisch, A. (2017): Zwischen Studienterwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW.

Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2015): Diskussionspapier – 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung. Arbeitspapier Nr. 14. Berlin. Online verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD-Thesenpapier_Sep2015.pdf, zuletzt abgerufen am 17.02.2020.

Ausgezeichnet! Förderung herausragender Lehrkonzepte durch das Lehlabor des Universitätskollegs

Was ist das Lehlabor?

Der Anspruch an „gute Lehre“ ist hoch und vielfach formuliert. Qualitativ hochwertige Lehre soll den Stand der Forschung im jeweiligen Fach berücksichtigen, mit Studierenden in den Dialog treten und sie partizipativ einbeziehen, intrinsisch motivierte Lernprozesse anstoßen, Lernziele und Erwartungen transparent machen und den Studierenden regelmäßige Rückmeldungen im Kompetenzerwerb ermöglichen.¹ Darüber hinaus soll „gute Lehre“ auch nachhaltig sein und dementsprechend die Studierenden zum reflektierten Umgang mit den großen nationalen und globalen Herausforderungen unserer Zeit befähigen.² Sie soll der Diversität der Studierenden gerecht werden.³ Und nicht zuletzt auch die Potenziale der fortschreitenden Digitalisierung nutzen.

Um diesen Anspruch einzulösen, müssen bestehende Lehrkonzepte maßgeblich weiterentwickelt, Lehrveranstaltungen didaktisch ganz neu gedacht sowie attraktive und zeitgemäße E-Learning-Komponenten erstellt werden. Solche Innovationen in die Lehre zu bringen und danach möglichst auch im Curriculum zu verankern, ist allerdings ein aufwendiges Unterfangen, das zudem in der wissenschaftlichen Laufbahn von Forscherinnen und Forschern bisher nur selten entsprechend honoriert wird. Dabei haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durchaus den Anspruch, Studierende für ihre Fachrichtung zu begeistern und ihre Lehre zu optimieren. Die notwendigen zeitlichen Ressourcen aufzubringen, um sich der didaktischen Weiterentwicklung von Veranstaltungen widmen zu können, ist für viele aber zusätzlich zur regulären Forschungs- und Lehrtätigkeit nur schwer leistbar. Und so dauert der Prozess von der Idee bis zur Umsetzung und Verstetigung von Lehrinnovationen im Universitätsalltag oft sehr lange – oder die Konzepte verbleiben sogar ganz „in den Schubladen“ und kommen niemals zur Umsetzung.

Lehrende, die ihre Lehre innovativ neu gestalten möchten, benötigen deshalb Unterstützung, Freiräume und nicht zuletzt auch einen „Startimpuls“. Hier dockt das Lehlabor des Universitätskollegs an, indem es Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern durch zusätzliche personelle Ressourcen und rahmende Unterstützungsangebote die Möglichkeit eröffnet, sich für einen begrenzten Zeitraum intensiv mit der Neugestaltung ihrer Lehre zu beschäftigen. Dabei wirkt das Lehlabor wie ein Katalysator für Lehrinnovationen: Die jährlich wiederkehrenden Förderausschreibungen geben den Anstoß, Konzepte zu konkretisieren, die finanzielle Förderung beschleunigt die Umsetzung der Lehrideen und der begleitende Support bringt die Verstetigung der Ergebnisse voran.

von Carolin Gaigl und
Christian Kreitschmann

¹ Vgl. Leitbild universitärer Lehre der Universität Hamburg 2014. URL: <https://www.uni-hamburg.de/uhh/profil/leitbild/lehre.html>.

² Vgl. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre 2018. URL: <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hoch-n-leitfaden-bne-in-der-hochschullehre.pdf>.

³ Diversity-Konzept 2019–2023 der Universität Hamburg 2019. URL: <https://www.fid.uni-hamburg.de/diversity-konzept.pdf>.

Wie arbeitet das Lehlabor?

In insgesamt sieben Jahren Projektlaufzeit und zwei großen Förderphasen (2012–2016 und 2017– dato) hat das Lehlabor seine (Etappen-)Ziele auf dem Weg zu „guter Lehre“ immer weiter ausdifferenziert sowie Aktivitäten bzw. Interventionen erprobt und etabliert, die das Projekt bei seiner Zielerreichung erfolgreich unterstützen.

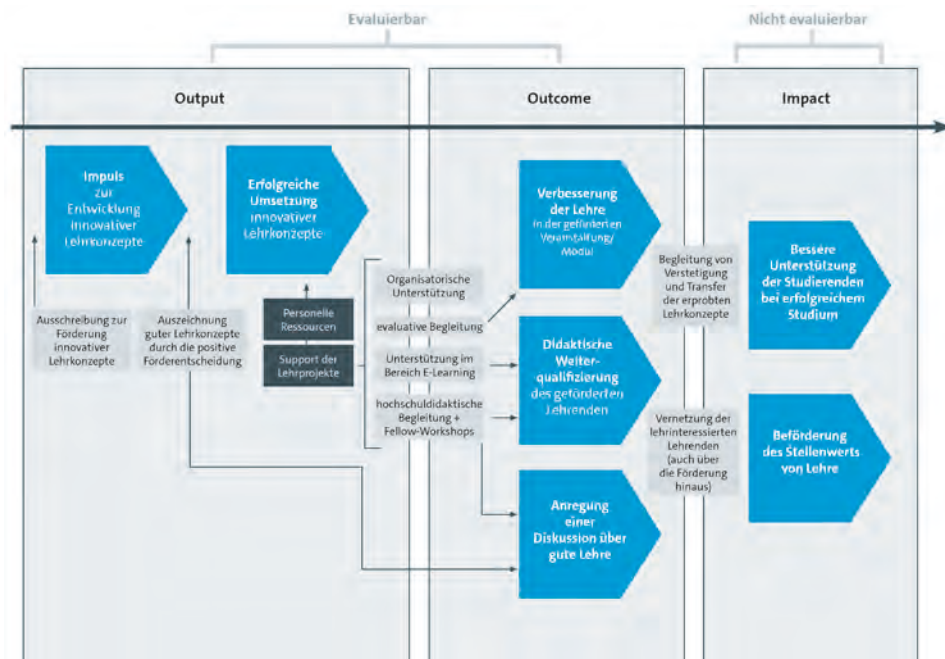


Abb. 1: Aktivitäten, Serviceangebote und Ziele (blau) des Lehlabors

Anders als bei Lehrpreisen oder ähnlichen Honorierungen von Lehrleistung, die didaktische Konzepte rückwirkend auszeichnen, zielt das Lehlabor auf eine proaktive Verbesserung der Lehre. In einem jährlich wiederkehrenden Zyklus können sich Lehrende am Peer-Review-basierten Antrags- und Genehmigungsverfahren beteiligen und ihre Ideen einbringen. Die Anträge gehen dabei von den Lehrenden aus, sie fußen auf deren Praxiserfahrungen und reagieren auf die von ihnen wahrgenommenen Bedarfslagen der Studierenden bzw. auf die Herausforderungen, mit denen sie sich in ihren Veranstaltungen konfrontiert sehen. Das Lehlabor begreift dementsprechend die Lehrenden als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Wissenschaftsdidaktik sowie ihrer Lehrveranstaltungen. Auf eine Vorgabe von didaktischen oder thematischen Schwerpunkten vonseiten des Lehlabors wird verzichtet, um genau jene Lehre voranzubringen, die passgenau vor Ort in den jeweiligen Fakultäten gebraucht wird. Das anschließende Auswahlverfahren versteht sich als Wettbewerb hervorragender Lehrkonzepte, die positive Förderentscheidung gleichsam als Auszeichnung, zu der den geförderten Lehrprojekten bei einer feierlichen Auftaktveranstaltung gratuliert wird.

In den folgenden sechs bis maximal zwölf Monaten entwickeln und implementieren die ausgezeichneten Lehrenden („Fellows“) die skizzierten Innovationen. Um die dafür notwendige zeitliche Entlastung und personelle Unterstützung zu gewährleisten, stellt das Lehlabor finanzielle Mittel zur Verfügung: Die Lehlabor-Fellows erhalten Support durch wissenschaftliche Mitarbeitende bei der konzeptionellen Ausarbeitung und Umsetzung und/oder durch studentische Hilfskräfte sowie Tutorinnen und Tutoren bei der operativen Realisierung der Lehrprojekte. Den Fellows ist es so

möglich, auch vergleichsweise aufwendige Reformen umzusetzen, ohne dafür ihre Forschungsaktivitäten oder ihre sonstigen Dienstaufgaben über einen längeren Zeitraum vernachlässigen zu müssen.

Zusätzlich zur finanziellen Zuwendung bietet das Lehlabor flankierende Serviceangebote und arbeitet dabei auch mit weiteren Einrichtungen der Universität Hamburg sowie anderen Projektbereichen des Universitätskollegs zusammen. Eine tragende Rolle kommt dem Team Lehlabor zu, bestehend aus zwei am Universitätskolleg beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeitenden mit den Schwerpunkten Projektkoordination und E-Learning.

- Das Projektteam fungiert als Ansprechpartner der geförderten Lehrenden in allen Belangen und gewährleistet die organisatorische Unterstützung. Es begleitet die Fellows und ihre Lehrprojekte von der Beantragung über die Umsetzung bis zum Projektabschluss und bei der Evaluation. Weiterhin unterstützt es, sofern gewünscht, bei der Vertetigung sowie bei der Präsentation, Dokumentation und Publikation der Ergebnisse. Es gewährleistet die Entlastung der Lehrenden von Verwaltungsaufwänden, die sich durch die Beteiligung an einem Projekt ergeben – wie die Einstellung von Personal –, indem es in diesen Prozessen begleitend zur Verfügung steht. Der Projektkoordination kommt zudem die Rolle als kommunikative Schnittstelle zu: Sie vermittelt zwischen den Fellows und verschiedenen Serviceeinrichtungen der Universität Hamburg oder auch den weiteren Projektbereichen des Universitätskollegs, stellt Kontakt zu Fellows früherer Förderperioden mit ähnlichen Lehrideen her, organisiert Workshops, informiert über allgemeine Termine und Entwicklungen im Bereich Lehre und vertritt das Projekt Lehlabor innerhalb und außerhalb der Universität Hamburg.
- Ein besonderer Schwerpunkt im Lehlabor ist die bedarfsgerechte Begleitung der Lehrprojekte im Bereich Digitalisierung. Die Fellows erhalten auf Anfrage praxisnahe Unterstützung bei der Erstellung von E-Learning-Komponenten sowie bei der Medienproduktion. Auch hier arbeitet das Lehlabor immer orientiert an den konkreten Bedürfnissen der Lehrenden. Oftmals geschieht dies auch im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe, indem das Team Lehlabor die Fellows individuell berät und anschließend die eingesetzten Mitarbeitenden schult und begleitet. Darüber hinaus vermittelt das Lehlabor auch Kontakte zu anderen universitären Einrichtungen und Services (Regionales Rechenzentrum der Universität Hamburg, eLearning-Büros der Fakultäten etc.) und hilft den Fellows so dabei, geeignete Ansprechpartnerinnen und -partner für die Umsetzung ihrer Ideen zu finden. Diese Vernetzungsarbeit schafft zugleich die Möglichkeit, die Lösungen der Fellows in der Breite der Universität bekannt zu machen.
- Um aus den umgesetzten Lehrkonzepten auch für die weitere Projektumsetzung lernen zu können, werden die geförderten Lehrprojekte in Kooperation mit dem Projektbereich Wirksamkeitsanalyse des Universitätskollegs evaluativ begleitet. Im Sinne einer formativen Evaluation, deren Ergebnisse direkt in die weitere Projektgestaltung eingehen, wurden seit 2012 in mehreren quantitativen und qualitativen Erhebungen Erkenntnisse über Gelingensbedingungen und Hindernisfaktoren im Lehlabor generiert. Darüber hinaus bietet das Lehlabor mit der Wirksamkeitsanalyse Beratungs- und Informationsangebote im Bereich Evaluation (z. B. als Workshopangebot) und unterstützt die Fellows so dabei, Studierenden-Feedback zum Gelingen ihrer Lehrinnovation einzuholen.

Kontakt

Weitere Informationen zum Lehlabor des Universitätskollegs finden Sie unter: uhh.de/uk-lehlabor
Sie erreichen das Team unter folgender E-Mail-Adresse: lehlabor.kolleg@lists.uni-hamburg.de

- Unter dem Label „Fellow-Workshops“ bietet das Lehlabor ein Veranstaltungsformat an, das die Wünsche der Lehrenden nach didaktischer Weiterqualifikation und Vernetzung verbindet: In ca. dreistündigen, moderierten Workshops wird den Fellows aller Förderjahre mehrmals jährlich die Möglichkeit geboten, ihr hochschuldidaktisches Wissen zu verschiedenen Schwerpunktthemen (z.B. forschendes Lernen, studentische Partizipation, Diversität, Veranstaltungsevaluation, Nachhaltigkeit in der Lehre etc.) zu erweitern und zu diskutieren. Gleichzeitig ermöglicht die Teilnahme an diesen Workshops auch das gegenseitige Kennenlernen lehrinteressierter Fellows und den kollegialen Austausch. Für die Umsetzung der Workshops arbeitet das Lehlabor eng mit den Projektbereichen des Universitätskollegs sowie weiteren Einrichtungen der Universität Hamburg zusammen.
- Wie bereits beschrieben, basieren die im Lehlabor geförderten kreativen Lehrlösungen vor allem auf dem Erfahrungswissen der Lehrenden. Die Hochschuldidaktik kann diese Kompetenzen um Wissen ergänzen, das auf Kenntnissen von und der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Befunden fußt, und zudem für die eigene Wissenschaft abstrahierte Ergebnisse aus den Praxiserfahrungen generieren. Im Lehlabor bildet dementsprechend die Kooperation mit Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern des Hamburger Zentrums für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) eine wichtige Support-Säule, von der beide Seiten profitieren.

Diese rahmende Begleitung hat sich in den letzten Jahren bewährt und trägt gemeinsam mit zusätzlichem Personal in den Lehrprojekten – das legen die bisherigen Evaluationsergebnisse nahe – zur Verbesserung der Lehre in den geförderten Veranstaltungen bei. Insbesondere mithilfe der Workshops sowie der offerierten hochschuldidaktischen Begleitung durch das HUL schafft das Lehlabor Anlässe zur professionellen Weiterqualifizierung der Lehrenden und regt die fächerübergreifende Diskussion über „gute Lehre“ an. Dieser Lehlabor-Effekt soll sich jedoch nicht nur auf die einzelne geförderte Veranstaltung beschränken. Nachhaltige Verbesserung von Lehre bedeutet auch, die erprobten Lehrinnovationen nach Ende der Förderung zu verstetigen. Verstetigung beinhaltet dabei die Fähigkeit, Konzepte kontinuierlich weiterzuentwickeln und diese auch anknüpfbar an die Vorstellungen anderer Lehrender – und damit transferierbar – zu machen. Diesen Prozess unterstützt das Lehlabor aktiv, indem es die Fellows und ihre Ideen vernetzt und mit entsprechenden Ausschreibungskriterien die Anknüpfung an erprobte Lehrinnovationen besonders fördert. Langfristig soll ein solch umfangreicher Transfer erfolgreicher Lehrkonzepte dazu beitragen, möglichst viele Studierende bei einem erfolgreichen Studium besser zu unterstützen. Darüber hinaus möchte das Lehlabor durch die Förderung sowie die Kommunikation über Lehre zur Erhöhung des Stellenwerts von Lehre an der Universität insgesamt beitragen.

Wie hat sich das Lehlabor (weiter)entwickelt?

In seiner Rolle als „Katalysator für Lehrinnovationen“ fing das Lehlabor 2017 nicht „bei null“ an: Das Projektkonzept wurde bereits in der ersten Förderperiode des Universitätskollegs (2012–2016) erprobt, allerdings stand die Förderung in diesem Zeitraum nur Lehrenden der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften (MIN-Fakultät) offen und beschränkte sich zudem auf Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase. In vier Jahren Projektlaufzeit wurden in den sechs Fachbereichen der MIN-Fakultät insgesamt 29 innovative Lehrprojekte umgesetzt, beglei-

tet und evaluiert. Zudem wurden in dieser ersten Phase die für das Lehlabor typischen Koordinations- und Supportstrukturen etabliert, die Fellow-Workshops ins Leben gerufen und so ein aktives Lehrenden-Netzwerk aufgebaut.

Basierend auf diesen erfolgreich erprobten Konzept-Grundpfeilern vergrößerte das Lehlabor in der zweiten Förderphase des Universitätskollegs seit 2017 seinen Wirkradius und konnte bis heute 37 weitere Lehrprojekte fördern. Dabei sind zwei zentrale konzeptionelle Weiterentwicklungen bestimmend:

- Die Fokussierung auf die Studieneingangsphase bzw. Lehrveranstaltungen in Bachelor-Studiengängen, welche den ersten Förderzeitraum prägte, entfällt. Seit 2017 können Lehrkonzepte für den gesamten Studienverlauf, für Bachelor- und Masterstudiengänge, eingereicht werden.
- Das Lehlabor wurde für Lehrende aller Fakultäten der Universität Hamburg geöffnet.

Besonders die zweite Weiterentwicklung stellte weitreichende Anforderungen an die konzeptionelle Ausgestaltung des Lehlabor, denen mit einem Zwei-Ebenen-Modell begegnet wurde:



Abb. 2: Zwei-Ebenen-Modell des Lehlabor

In Ebene 1 werden seit 2017 Lehrprojekte aus jenen fünf Fakultäten gefördert, die in der ersten QPL-Förderphase des Universitätskollegs nicht berücksichtigt wurden, nämlich der Fakultät für Rechtswissenschaft, für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, für Erziehungswissenschaft, für Geisteswissenschaften, für Psychologie und Bewegungswissenschaften, für Betriebswirtschaft sowie der Medizinischen Fakultät. Thematisch wurde Ebene 1 bewusst offen konzipiert, um allen Fakultäten trotz heterogener Ausgangslagen und Vorerfahrungen im Bereich Lehre sowie mit „Lehrförderprojekten“ eine adäquate Umsetzung zu ermöglichen. Allerdings unterliegen natürlich auch die Lehrprojekte in Ebene 1 den allgemeinen Förderkriterien des Lehlabor, wie sie in der Förderbekanntmachung des Projekts transparent definiert sind. Die Lehrenden der MIN-Fakultät, die durch die erste Förderperiode bereits vier Jahre mehr Erfahrung mit dem Lehlabor gesammelt hatten, wurden der Ebene 2 zugeordnet und erhielten spezifische Förderkriterien. So sollen die Lehrinnovationen der MIN-Fakultät auf bereits im Lehlabor erprobten Lehransätzen aufbauen, diese reflektieren und ergänzen bzw. einen Mehrwert gegenüber dem bisher umgesetzten

Lehrkonzept erkennen lassen. Durch diese Fokussierung auf bereits geförderte didaktisch-methodische Schwerpunkte sollte in Ebene 2 gezielt wissenschaftsdidaktische Expertise aufgebaut werden.



Ein Zwischenfazit mit Blick auf 2020

Die Umsetzung dieses Zwei-Ebenen-Modells brachte für die Projektkoordination neue Aufgaben mit sich und bereicherte das Projektkonzept Lehlabor um wichtige Erfahrungen mit Blick auf die angestrebte Weiterführung nach 2020.

So wurde mit der Öffnung für alle Fakultäten auch das Gesamtprojekt Lehlabor explizit interdisziplinär und „überfachlich“. Schnell zeigte sich, welche unterschiedlichen Anforderungen die verschiedenen Fachkulturen in der Lehre wahrnehmen, wie divers die Ausgangslagen an den beteiligten Fakultäten und wie vielfältig dementsprechend die konzeptionellen Ideen zum jeweils passgenauen Umgang mit diesen Herausforderungen sind. Nichtsdestoweniger zeigte sich auch, dass sich über die Fakultäten hinweg ähnliche Problemlagen und Lösungsansätze finden, die bis zu einem gewissen Grad generalisierbar sind und einen über die Fächergrenzen hinausgehenden Austausch ermöglichen.

Eine zentrale Aufgabe des Lehlabor-Teams war es, hier die richtige Balance zwischen der Fachlichkeit der an den Fakultäten stattfindenden Lehre und der Interdisziplinarität des Lehlabor zu finden, das sich als Serviceeinrichtung für die gesamte Universität versteht. Zumal es Anspruch des Universitätskollegs und damit auch des Lehlabor ist, gerade diese „Diversität als Chance“ nutzbar zu machen. Das Lehlabor nahm deshalb in den vergangenen Jahren zunehmend die Rolle als „Klammerinstitution“ ein, welche die Bandbreite der Lehrkonzepte auf einer Metaebene begleitet und reflektiert, zwischen den beteiligten Fellows unterschiedlicher Fachrichtungen und Fakultäten vermittelt und interdisziplinäre Angebote zur überfachlichen Vernetzung (z. B. Workshops zu hochschuldidaktischen Themen) bereitstellt.

Zu dieser Rolle als „Verbindungsstifter“ und „Klammerinstitution“ gehörte auch die enge Zusammenarbeit mit den Fakultäten, der eine tragende Rolle für den Projekterfolg zukommt. Die vertrauensvolle Kooperation war dabei geprägt von gegenseitiger Anerkennung: Das Lehlabor nimmt die Fakultäten als jene zentralen Orte an der Universität wahr, an denen Lehre maßgeblich konzipiert, umgesetzt und verbessert wird und an denen Lehrende und Studierende als Adressaten des Lehlabor beheimatet sind. Sie erhalten vom Lehlabor personelle Unterstützung und Support für Lehrkonzepte, die ihren Bedürfnissen an eine fachlich und didaktisch „gute Lehre“ gerecht werden und gleichzeitig mit den überfachlichen Ansprüchen des Lehlabor korrespondieren. Die Fakultäten bzw. ihre Gremien unterstützen im Gegenzug das Lehlabor bei der Öffentlichkeitsarbeit (vor allem im Ausschreibungsprozess), bei der Dokumentation von Ergebnissen und Produkten und vor allem bei der Verstetigung der erprobten Lehrkonzepte. Denn eine Verankerung erfolgreicher Konzepte in den regulären Curricula und erst recht der breite Transfer von Lehrideen auf weitere Formate ist ohne eine Kooperation mit den Fakultäten und ihren Vertreterinnen und Vertretern (Dekaninnen und Dekanen, Prodekaninnen und Prodekanen, Fachbereichsleiterinnen und Fachbereichsleitern usw.) nicht möglich.

Zum Ende der zweiten Förderperiode nähern sich die beide Ebenen des Lehlabor-Modells immer weiter an. Die Lehrenden der MIN-Fakultät, die schon 2017 auf vier Jahre Vorerfahrung mit dem Lehlabor zurückblicken konnten, wurden bereits in den letzten Jahren dem Anspruch gerecht, schon einmal durchgeführte Lehrprojekte weiterzuentwickeln und in neuen Lehrprojekten zu vertiefen. Um diesen Prozess auch in

Ebene 1 anzustoßen, wurde für das Jahr 2020 im Lehlabor eine Ausschreibung mit dem Schwerpunkt „Verstetigung, Austausch und Transfer“ initiiert. Die Trennung der Ebenen wird für dieses Förderjahr aufgehoben, die MIN-Fakultät bringt sich damit gleichwertig neben den anderen Fakultäten der Universität Hamburg in den Wettbewerb ein. Für diese begrenzte Förderung im letzten Projektjahr des Lehlabor können sich nur Fellows der zweiten Förderphase bewerben, d. h. Lehrende, die seit 2017 bereits einmal im Lehlabor gefördert wurden. Sie sollen auf die gewonnenen Erfahrungen und didaktische Expertise zurückgreifen und diese disziplinübergreifend ausbauen. Ziel ist es dabei, einen Mehrwert zum bereits geförderten Lehrprojekt zu schaffen, der einen Transfer des Konzepts auf andere Veranstaltungen bzw. ein „Nachahmen“ durch andere Lehrende und damit die Verbreitung der „guten Lehre“ vereinfacht und dadurch wahrscheinlicher macht.

2020 wird das Lehlabor damit nach insgesamt acht Jahren an einem Punkt angekommen sein, an dem es seine selbstgesteckten Ziele auf der kurz- und mittelfristigen Ebene (Output und Outcome) zu einem großen Teil erreicht hat – genauere Aussagen dazu wird die für das nächste Jahr geplante abschließende Auswertung der vorliegenden umfangreichen Evaluationsdaten liefern. Für die Zukunft hoffen wir, dass das Lehlabor auch nach 2020 dazu beitragen kann, die Lehrenden an der Universität Hamburg dabei zu unterstützen, den hohen Ansprüchen „guter Lehre“ gerecht zu werden und so die Lehre an der Universität weiterhin nachhaltig voranzubringen.

Möglichkeiten zur Stärkung studentischer Partizipation durch das Universitätskolleg – ein Gespräch

Ziel des Projektbereichs „Hochschullehre und studentische Partizipation“ am Universitätskolleg ist die Stärkung der studentischen Partizipation in der Lehre der Universität Hamburg. Was genau strebt der Projektbereich an und auf welchem Selbstverständnis beruht seine Arbeit?

Wir streben an, dass alle Universitätsmitglieder selbstverantwortlich ihre Lehr-Lern-Ziele erreichen können. Hierzu sollen insbesondere Studierende in ihrer Rolle als Universitätsmitglieder innerhalb von Lehrveranstaltungen gestärkt werden. Unsere Arbeit beruht vor allem auf dem Selbstverständnis, dass Studierende und Lehrende gemeinsam für gute Lehre verantwortlich sind. Uns geht es darum, dass studentische Partizipation in der Lehre nicht nur ein freundliches Entgegenkommen der Lehrenden ist, bei dem sie den Studierenden erlauben, auch mal etwas zu entscheiden. Sondern wir sehen es so, dass die meisten Studierenden sich bewusst dafür entschieden haben, ihr Studium hier an dieser Universität in ihrem Studiengang aufzunehmen. Und damit sie erfolgreich ihren angestrebten Abschluss machen können, sollten sie sich auch dafür interessieren, wie sie die nötigen Kompetenzen erwerben können.

Gleichzeitig stehen Lehrende vor der Herausforderung, hochwertige Lehre anzubieten, die den verschiedenen Vorgaben wie Curricula und Modulbeschreibungen und dem Common Sense der jeweiligen Disziplin und des jeweiligen Faches entspricht. Doch selbst wenn sie all das berücksichtigen, verpufft jede Bildung, wenn sie von den Lernenden nicht angenommen wird. Daher haben auch Lehrende ein Interesse daran, einen Teil der Verantwortung für gute Lehre bei den Studierenden zu belassen.

Wie ist der Begriff der studentischen Partizipation von Konzepten der Mitwirkung und Beteiligung abzugrenzen?

Das Konzept der Partizipation wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren mit qualitativen Standards gefüllt, die es von anderen Beteiligungstypen unterscheidet. Demzufolge gibt es Typen, die nur Pseudo- oder Scheinpartizipation darstellen oder sogar darunter liegen, während es auch Typen gibt, die über Partizipation hinausgehen. Wer in einer Gruppenpräsentation das Plakat hochhält, hat sich zwar an der Präsentation beteiligt, aber noch lange nicht partizipiert.

Mitwirkung hingegen wird als eine Stufe partizipativen Lernens in formalen Bildungskontexten definiert. Damit ist die indirekte Einflussnahme gemeint, um eigene Vorstellungen zu artikulieren, jedoch ohne bei der Umsetzung beteiligt zu sein. Die studentische Partizipation umfasst zusätzlich noch die Stufen Mitbestimmung und Selbstbestimmung. Zumindest wenn man sich am Modell von Kerstin Mayrberger orientiert.

Welches sind die gängigen Partizipationsformen, die im universitären Alltag bereits bestehen, und welche Gründe sprechen dafür, die studentische Beteiligung darüber hinaus zu stärken?

Es ist für uns nicht einfach, einen Einblick in die Lehre zu bekommen. Überall, wo forschend gelehrt wird, gibt es viele Aspekte von Partizipation. Aber ob dort wirklich Partizipation gelebt wird, lässt sich von außen schlecht sagen. Selbst Forschendes Lehren kann gänzlich ohne studentische Partizipation stattfinden. Uns geht es nicht darum, in jeder Lehrveranstaltung mehr Partizipation unterzubringen, egal wie viel Partizipation bereits enthalten ist. Aber es gibt Lehrende und Studierende, die vor didaktischen

Für den Projektbereich antwortete Franz Vergöhl, die Fragen stellte Astrid Froese



Herausforderungen stehen, die sich durch einen partizipativen Ansatz besser bewältigen ließen. Uns geht es darum, Lehrende und Studierende dann in diesem Prozess zu unterstützen, wenn sie selbst einen entsprechenden Bedarf entdeckt haben.

Welche Vorteile bietet die Arbeit des Projektbereichs den Lehrenden der Universität Hamburg und wie erhalten diese Kenntnis davon?

Wir erleichtern den Lehrenden, dem Leitbild der Universität und insbesondere dem Leitbild „Universitäre Lehre“ gerecht zu werden. Wir unterstützen sie darin, mit den Studierenden als Subjekte und eigenverantwortliche Gestalter ihres Studiums zusammenzuarbeiten und Lehrveranstaltungen am Prinzip des Dialogs auszurichten. Wir versuchen, Online-Self-Assessments zu entwickeln, mit denen die Lernziele und damit verbundene Erwartungen an die Studierenden zumindest in Bezug auf ihre Partizipationsmöglichkeiten für alle Beteiligten transparent gemacht werden können.

In unserem Partizipationslabor können sich die Lehrenden didaktisch und methodisch weiterbilden, mit anderen Lehrenden über damit verbundene Fragen der Lehre in Austausch treten und wertvolle Impulse erhalten, die Diversität der Studierenden, insbesondere im Hinblick auf Lernvoraussetzungen und Lernstile, angemessen zu berücksichtigen.

Der Diskurs über studentische Partizipation berührt auch das Spannungsfeld zwischen dem Wissens- und Erfahrungsvorsprung der Lehrenden auf der einen Seite und dem Interesse der Studierenden an einer möglichst selbstbestimmten Studiengestaltung auf der anderen Seite. Wie lässt sich eine gesunde Balance zwischen beiden Polen herstellen?

Indem man darüber spricht. Denn oft lässt sich beides gewinnbringend verbinden und stellt gar kein Spannungsfeld dar. Eine Lehrende mit einem hohen Wissens- und Erfahrungsvorsprung freut sich wahrscheinlich, wenn sie dieses Wissen nutzen kann, um Studierenden dabei zu helfen, sich als selbsttätige Gestalterinnen und Gestalter ihres Studiums zu begreifen, entsprechend zu handeln und sich auf den Dialog mit den Lehrenden und anderen Studierenden als Prinzip der Lehre einzulassen.

Studentische Partizipation umfasst vielfältige Aspekte. Wie lässt sich sicherstellen, dass darunter nicht nur die weitreichende Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse und Vorlieben verstanden wird, sondern auch der studentische Beitrag zum Gelingen des Lehr-Lern-Prozesses und damit zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre?

Wahrscheinlich sind hiermit die persönlichen Bedürfnisse und Vorlieben der Studierenden gemeint. Denn dass Lehrende ihre Lehre nach persönlichen Vorlieben und Interessen ausrichten, ist ja nicht ungewöhnlich. Aber sicherstellen, dass die Partizipation einen Beitrag zum Gelingen von Lehr-Lern-Prozessen darstellt, müssen die jeweiligen Beteiligten im direkten Aushandlungsprozess. Wenn Lehrende nur Partizipationsmöglichkeiten einräumen, die sich auf Ebenen bewegen, die keinen direkten Beitrag zur Lehre leisten, dann wird eben auch nur auf der Ebene partizipiert. Wenn Studierende jedoch auch an Entscheidungen zu Inhalten und Methoden einer Lehrveranstaltung partizipieren dürfen und wenn sie dafür das nötige Hintergrundwissen zur Verfügung gestellt bekommen, um fundierte Entscheidungen treffen zu können, dann leisten sie auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre.



Ein vom Projektbereich neu entwickeltes Format – es wurde bereits erwähnt – ist das Partizipationslabor. Was verbirgt sich dahinter und mit welcher Intention wurde es gegründet?

Das Partizipationslabor soll Lehrende und Studierende gezielt zum Thema studentische Partizipation ins Gespräch bringen. In fröhlich-produktiver Atmosphäre werden Beispielprojekte vorgestellt, die jeweiligen Standpunkte ausgetauscht und damit neue gedankliche Impulse für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre entwickelt. Im Rahmen unserer Mission, die studentische Partizipation zu stärken, haben wir eine zentrale Herausforderung identifiziert: Lehrende und Studierende nehmen beim Thema „Partizipation in der Lehre“ unterschiedliche Perspektiven ein. Dabei spielt die Diversität der Studierenden u.a. in Bezug auf ihr Alter eine wesentliche Rolle. Verstärkt durch Vorurteile und versteckte Erwartungen bestehen mitunter Hürden, die nicht auf Anhieb zu erkennen sind. Um dieser Herausforderung zu begegnen, haben wir das Konzept des Partizipationslabors entwickelt. Damit wollen wir Dialogräume schaffen, Vorurteile und Erwartungen offen ansprechen und neue Lösungen entwickeln.

Mit welchen Stellen und Einrichtungen der Universität Hamburg kooperiert der Projektbereich?

Im Rahmen des Partizipationslabors ist ein Netzwerk aus vielen Personen entstanden, mit denen wir im Nachgang des Partizipationslabors weitere gemeinsame Projekte angestoßen haben. Darunter fällt z. B. das Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen (HUL), aber auch die Initiative #UHHengagiert und besonders die Zusammenarbeit mit der Leiterin des Projektbüros Angewandte Sozialforschung der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Kea Glaß, und der wissenschaftlichen Koordinatorin „Engagementförderung durch universitäre Lehre“ (EngföLe), Cornelia Springer.

Wie gestaltet sich der Austausch mit Partnerhochschulen aus dem „Qualitätspakt Lehre“-Netzwerk?

Wir haben Tagungen von QPL-Partnerhochschulen in Bochum und Lüneburg besucht, und bei unserem Partizipationslabor waren Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie Studierende der Partnerhochschulen als Teilnehmende dabei. Zusätzlich tauschen wir uns immer wieder informell aus. Aus diesen Begegnungen sind Blogbeiträge und Podcast Episoden entstanden.

Welche Entwicklungen und Erkenntnisprozesse hat das Team im Rahmen der zweiten „Qualitätspakt Lehre“-Förderphase durchlaufen?

Neben vielen personellen Veränderungen sind wir vor allem deutlich digitaler geworden. Auch wenn die Partizipationslabore das Herzstück unserer Arbeit darstellen, versuchen wir über unseren Blog, den Podcast und durch Interviews mit Lehrenden einen tieferen Einblick in unsere Arbeit zu geben.

Welche Perspektiven zeichnen sich darauf aufbauend für die Zukunft ab, welche künftigen Angebote erscheinen aus heutiger Perspektive sinnvoll?

In den kommenden Wochen und Monaten wollen wir weitere Erkenntnisse über studentische Partizipation in der Hochschullehre gewinnen. Diese Erkenntnisse wollen wir praktisch erproben und sowohl für Studierende als auch für Lehrende anwendbar machen. Am Ende sollen alle Erkenntnisse für die wissenschaftliche Community aufgearbeitet werden. Konkret bereiten wir zurzeit z. B. eine Handreichung für Leh-

rende vor. Gleichzeitig arbeiten wir weiter an unserem Blog und unserem Podcast sowie an der Entwicklung weiterer Online-Self-Assessments. Und in den kommenden Monaten wird es weitere Partizipationslabore geben. Gemeinsam mit Cornelia Springer werden wir im Sommersemester 2020 ein partizipatives Seminar im Studium Generale der UHH anbieten.

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Kontakt

Weitere Informationen zum Projektbereich „Hochschullehre und studentische Partizipation“ des Universitätskollegs finden Sie unter: uhh.de/uk-studpart Sie erreichen das Team unter folgender E-Mail-Adresse: studbeteiligung.kolleg@lists.uni-hamburg.de

von
Dr. Mirjam Braßler

Interdisziplinäres Lehren und Lernen als Schlüsselkompetenz im Rahmen nachhaltiger Universitätsentwicklung

Studierende sind die Entscheidungsträgerinnen und -träger von morgen, die über eine Vielzahl von Fähigkeiten und Kenntnissen verfügen müssen. Interdisziplinäres Lernen wird oft als Schlüsselkompetenz für das Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert bezeichnet.¹ Frodeman sieht im interdisziplinären Lernen sogar den nächsten logischen Schritt zu einer post-disziplinären Bildung.²

Laut Kolmos, Hadgaft und Holgaard³ sollten Hochschulen in der Gestaltung der Hochschullehre heutzutage drei aufgabenbezogene Modi bedenken: Der erste ist der „akademische Modus“ mit dem Ziel der Wissens- und Theorievermittlung. Der zweite ist der „marktorientierte Innovationsmodus“ mit dem Ziel, Studierende beschäftigungsfähig zu machen. Der dritte ist der „Modus des hybriden Lernens und der Verantwortung“ mit dem Ziel, die Studierenden in der Entwicklung einer kritischen Gewissenhaftigkeit in Bezug auf die Nachhaltigkeitsziele zu unterstützen.

Interdisziplinäres Lernen betrifft alle drei Modi. In Bezug auf den akademischen Modus ermöglicht interdisziplinäres Lernen einen ganzheitlichen Blick auf akademisches Wissen und wissenschaftliche Theorien. Interdisziplinäre Forschung und somit auch interdisziplinäre Veröffentlichungen haben stark zugenommen.⁴ Interdisziplinäres Lernen ermöglicht Studierenden, einen Einblick in diese interdisziplinäre Forschung zu erhalten. Ganz im Sinne der „Einheit von Forschung und Lehre“ befindet sich interdisziplinäres Lehren damit am wissenschaftlichen Puls der Zeit. In der interdisziplinären Hochschullehre können Studierende erproben, was es bedeutet, in einem interdisziplinären Team interdisziplinären wissenschaftlichen Fragestellungen nachzugehen, wie Forschungsmethoden aus den Einzelwissenschaften interdisziplinär kombiniert werden können und wie man über die Integration disziplinärer Zugänge zu neuen, interdisziplinären Erkenntnissen gelangt.

Durch die zunehmenden Anforderungen in Form von komplexen Aufgaben und Projekten herrscht auf dem Arbeitsmarkt eine hohe Nachfrage nach interdisziplinärer Kompetenz. Somit bezieht sich interdisziplinäres Lernen auch auf den „marktorientierten Innovationsmodus“.⁵ Den Studierenden ermöglicht interdisziplinäres Lernen, mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Fachdisziplinen in Kontakt zu treten und mit ihnen zusammenzuarbeiten. Außerdem wird Interdisziplinarität oft mit einer hohen Innovationsfähigkeit assoziiert.⁶ Somit fördert interdisziplinäres Lernen die Nutzung des interdisziplinären Innovationspotenzials und bereitet Studierende darauf vor, in einem interdisziplinären Team innovative Ideen zu entwickeln und umzusetzen.

In Bezug auf den „Modus des hybriden Lernens und der Verantwortung“ kann interdisziplinäres Lernen Studierenden dazu verhelfen, komplexe Probleme aus dem Themenfeld der Nachhaltigkeit interdisziplinär zu betrachten, zu bearbeiten und zu lösen.⁷ Unsere heutige Gesellschaft steht vor großen Herausforderungen: Klimawandel, Migration, Hunger, Armut, Korruption, Geschlechterungleichheiten, menschenunwürdige Arbeit und diverse globale Konflikte.⁸ Diese Probleme sind zu kom-

¹ Kolmos 2016.

² Frodeman 2014.

³ Kolmos, Hadgaft und Holgaard 2016.

⁴ Van Noorden 2015.

⁵ Frodeman 2014.

⁶ Boix Mansilla, Lamont und Sato 2012.

⁷ Ledford 2015.

⁸ UN 2015.

plex, um von einer wissenschaftlichen Disziplin allein gelöst zu werden, und machen eine interdisziplinäre Herangehensweise notwendig.⁹

Die Implementierung von interdisziplinärem Lehren und Lernen ist daher bereits ein zentrales Ziel der Hochschulen geworden.¹⁰ Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Realisierung des Bildungsansatzes „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ auf Hochschulebene, für den interdisziplinäres Wissen und interdisziplinäre Fähigkeiten notwendig sind.¹¹ Im Leitbild der Universität Hamburg, die sich als „University for a Sustainable Future“ versteht, ist festgehalten, dass der Lehre die Aufgabe zukommt, „Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Studierenden (...) sich als mündige Mitglieder der Gesellschaft weiterentwickeln können, die bereit und in der Lage sind, an deren sozial und ökologisch nachhaltiger, demokratischer und friedlicher Gestaltung maßgeblich mitzuwirken und für ihre Zukunftsfähigkeit Verantwortung zu übernehmen“.¹² Mit seinem Kursangebot zur Interdisziplinarität leistet das Universitätskolleg einen wichtigen Beitrag im Rahmen dieser Zielsetzung.

Um interdisziplinäres Lehren und Lernen gewinnbringend an der Universität Hamburg zu implementieren, setzt das Universitätskolleg an zwei Zielgruppen an. Zum einen richtet sich ein Kursangebot zur Interdisziplinarität direkt an Studierende (Bachelor, Master, Promotion). Zum anderen braucht es für eine erfolgreiche Implementation von interdisziplinärem Lehren und Lernen Lehrende, die interdisziplinäre Lehre anbieten wollen und können. Deshalb richtet sich ein weiteres Kursangebot zur Interdisziplinarität an Lehrende.

Die aktuelle Crashkursreihe „Interdisziplinarität“ bietet Studierenden und Promotionsstudierenden einen Blick über den Tellerrand der eigenen Disziplin, der ihnen im Rahmen der klassischen curricularen Lehre oft verwehrt bleibt. Mit verschiedenen Übungen zur interdisziplinären Kommunikation und Kooperation erfahren die Teilnehmenden, was es bedeutet, interdisziplinär in einem Team zu arbeiten, welche Schwierigkeiten sich ergeben und wie man sie beheben kann. Jeder einzelne Crashkurs adressiert eine Facette der Weiterentwicklung der interdisziplinären Kompetenz. Der Crashkurs „Interdisziplinäres Kennenlernen“ ermöglicht Studierenden, grundlegende Annahmen, Methoden und Wissensbestände anderer Fachdisziplinen kennenzulernen. Im Anschluss können sie ihre eigene Disziplin vor dem Hintergrund des neuen Wissens reflektieren und in den gesamtwissenschaftlichen Dialog einordnen. Der Crashkurs „Interdisziplinäre Kommunikation“ unterstützt Studierende dabei, grundlegende Strategien interdisziplinärer Kommunikation zu erlernen, interdisziplinäre Missverständnisse zu klären und Inhalte der eigenen Fachdisziplin Vertreterinnen und Vertretern anderer Fachdisziplinen verständlich zu erklären. Der Crashkurs „Fachliche Vorurteile erkennen und abbauen“ gibt Studierenden einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse zu fachlichen Stereotypen und deren großes Hindernis für die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Die Studierenden erlernen, wie fachliche Stereotype entstehen, und lernen Strategien kennen, wie sie diese abbauen können. Im Anschluss können sie eigene Stereotype reflektieren und bewerten. In dem Crashkurs „Interdisziplinäre Ideen entwickeln“ lernen die Studierenden unterschied-

Kontakt

Weitere Informationen zum Kursangebot Interdisziplinarität des Universitätskollegs finden Sie unter: uhh.de/uk-interdis
Dr. Mirjam Braßler erreichen Sie unter folgender E-Mail-Adresse: mirjam.brassler@uni-hamburg.de

⁹ Palmer, Kramer, Boyd und Hawthorne 2016.

¹⁰ HRK 2019.

¹¹ BNE-Portal 2019.

¹² Universität Hamburg 2014.

liche Methoden und Kreativitätstechniken kennen, die ihnen ermöglichen, unterschiedliche disziplinäre Sichtweisen zu integrieren und innovative Ideen – besonders im Themenfeld der Nachhaltigkeit – zu entwickeln.

Das Kursangebot zur Interdisziplinarität beinhaltet außerdem Workshops für Lehrende. Im Rahmen dieser Workshops erhalten diese einen Einblick in die theoretischen Grundlagen und aktuellen empirischen Forschungsergebnisse zum interdisziplinären Lehren und Lernen. Die Lehrenden erfahren, welche Vorteile interdisziplinäres Lernen für ihre Studierenden hat und welche interdisziplinären Lehr-Lern-Methoden dabei besonders nützlich und leicht umzusetzen sind. In einzelnen Themenblöcken können Lehrende in den Workshops interdisziplinäre Lehr-Lern-Methoden zum Thema „Interdisziplinäres Kennenlernen“, „Interdisziplinäres Zusammenarbeiten“ und „Interdisziplinäres Reflektieren“ ausprobieren und mit den anderen Teilnehmenden fachübergreifend reflektieren. Durch diese Impulse werden den Lehrenden die unterschiedlichen Lehrkulturen und Lehr-Lern-Philosophien in den Einzelwissenschaften bewusst und sie erweitern somit ihr eigenes Lehrrepertoire. Außerdem erfahren die Lehrenden, welche interdisziplinären Prüfungsformate geeignet sind, um interdisziplinäre Lernziele erfolgreich zu prüfen.

Da Lehrende üblicherweise lediglich eine wissenschaftliche Disziplin studiert haben und in dieser Disziplin Lehre anbieten, brauchen sie für die Planung und Umsetzung einer interdisziplinären Lehrveranstaltung eine Partnerin oder einen Partner aus einer anderen Fachdisziplin. Deshalb werden in den Workshops für Lehrende Tipps und Tricks für die erfolgreiche Durchführung eines interdisziplinären Team-Teachings behandelt. Da unterschiedliche Arbeits- und Lehrkulturen mit unterschiedlichen Theorien, Methoden, Werten und Annahmen (auch in Bezug auf Nachhaltigkeit) aufeinandertreffen, kommt es erfahrungsgemäß in der interdisziplinären Lehre oft zu Konflikten.¹³ Um diesen erfolgreich begegnen zu können oder sie perspektivisch von vornherein zu verhindern, lernen die Teilnehmenden verschiedene Methoden kennen, um sich im interdisziplinären Team-Teaching bewusst auf drei Ebenen zu begegnen: der inhaltlichen, operativen und persönlichen Ebene. Die inhaltliche Ebene ist die Ebene des Faches bzw. der Disziplinzugehörigkeit. Im Rahmen der potenziellen gemeinsamen Veranstaltung lernen die Teilnehmenden, sich inhaltlich anzunähern und gemeinsame Schnittstellen zu identifizieren. Die operative Ebene ist die Ebene der gemeinsamen Arbeit in der Lehre und Lehrplanung. Hier lernen die Teilnehmenden, sich über ihre unterschiedlichen Vorstellungen von „guter“ Lehre auszutauschen und gemeinsame Gestaltungsstrategien zu identifizieren. Die persönliche Ebene ist die Ebene des Individuums. Auf dieser Ebene tauschen Lehrende sich über die eigenen Absichten und Wünsche für interdisziplinäre Lehr-Lern-Veranstaltungen aus.

Mit diesem Kursangebot zur Interdisziplinarität leistet das Universitätskolleg einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Implementation von interdisziplinärem Lehren und Lernen an der Universität Hamburg. Besonders in Bezug auf das viel diskutierte Studium generale oder Studium fundamentale ist eine interdisziplinäre Betrachtung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme unserer Zeit – insbesondere im Themenfeld der Nachhaltigkeit – notwendig und macht somit eine langfristige Verstetigung von Kursangeboten zur Interdisziplinarität für Studierende und Lehrende unausweichlich.

¹³ Braßler und Dettmers 2017; Repko 2008; Shibley 2006.

Literatur

- BNE-Portal (2019): Was ist BNE? Abgerufen von <https://www.bne-portal.de/de/einstieg/wasist-bne>.
- Boix Mansilla, V.; Lamont, M.; Sato, K. (2012): The contributions of shared socio-emotional-cognitive platforms to interdisciplinary synthesis, presented at 45 Annual Meeting Vancouver, Canada, February 16-20, 2012.
- Braßler, M.; Dettmers, J. (2017): How to enhance Interdisciplinary Competence – Interdisciplinary Problem-based Learning vs. Interdisciplinary Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2).
- Dole, S.; Bloom, L.; Kowalske, K. (2016): Transforming pedagogy: Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1), S. 45–58.
- Frodeman, R. (2014): The end of disciplinarity. In: Weingart, P.; Padberg, B. (Hrsg.), *University experiments in interdisciplinarity: Obstacles and opportunities*, Bielefeld, Germany: transcript, S. 175–198.
- HRK (2019): Interdisziplinäre Kompetenzbildung: Fächerübergreifendes Denken und Handeln in der Lehre fördern, begleiten und feststellen. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulseNr.18_InterdisziplinaereKompetenzbildung.pdf.
- Kolmos, A. (2016): Competence development with problem- and project-based learning. Keynote speech at 2016 Conference on Problem-Based Learning, “Promoting Competencies, Shaping the Future,” June 16-17, Zurich, Switzerland.
- Kolmos, A.; Hadgraft, R. G.; Holgaard, J. E. (2016): Response strategies for curriculum change in engineering. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), S. 391–411.
- Ledford, H. (2015): How to solve the world’s biggest problems. *Nature*, 525, S. 308–311.
- Palmer, M. A.; Kramer, J. G.; Boyd, J.; Hawthorne, D. (2016): Practices for facilitating interdisciplinary synthetic research: The National Socio-Environmental Synthesis Center (SESYNCE). *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 19, S. 111–122.
- Repko, A. F. (2008): *Interdisciplinary research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shibley, I. A. (2006): Interdisciplinary team teaching: Negotiating pedagogical differences. *College Teaching*, 54(3), S. 271–274.
- UN (2015): *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations Sustainable Development Summit 2015. United Nations, New York.
- Universität Hamburg (2014): Leitbild Lehre der Universität Hamburg. Abgerufen von <https://www.uni-hamburg.de/uhh/profil/leitbild/lehre.html>.
- Van Noorden, R. (2015): Interdisciplinary research by the numbers. *Nature*, 525, S. 306–307.

ViWissKo: Ein neues Angebot zu visueller Wissenschaftskommunikation schult Studierende und Promovierende in der Darstellung ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisse

von
Julia Pawlowski

„Wissenschaft und Wissen sind ohne Kommunikation nicht denkbar. Wissenschaftler kommunizieren, um Ideen zu entwickeln und um kreativ zu sein, um Forschungsfragen zu formulieren, methodische oder theoretische Probleme zu lösen, Ergebnisse zu streuen und um Feedback zu bekommen.“¹

Corinna Lühje bringt hier die unverzichtbare Bedeutung ständig praktizierter Kommunikation unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf den Punkt. Fachspezifische sowie interdisziplinäre Tagungen, Foren oder Kolloquien spielen hierbei, neben weiteren, fachüblichen Publikationsformen, im Forschungsalltag eine wichtige Rolle. Visuelle Kommunikationsformen wie Vortragsfolien zu Keynotes, aber auch sogenannte Poster-Sessions gehören zum Standardrepertoire solcher Veranstaltungen und zielen dabei auf eine möglichst verständliche, einprägsame Präsentation der eigenen wissenschaftlichen Arbeiten ab. Das Interesse des Publikums wecken und halten sind dabei nur erste Teilziele. Auch die wichtigen, fachspezifischen Details müssen, für einen hinreichenden Austausch auf Augenhöhe, klar und präzise erfassbar gemacht werden.

Besonders Nachwuchsforscherinnen und -forscher sehen sich in solchen Kontexten häufig erstmals mit der Anforderung konfrontiert, diese Medien entsprechend zu gestalten. Recherchiert man jedoch in Handreichungen und Präsentationen verschiedenster Universitäten und Bildungseinrichtungen, die sich mit dieser Thematik befassen, finden sich zur Erreichung dieser Kommunikationsziele meist widersprüchliche Empfehlungen: So werden Eyecatcher-Elemente für die Aufmerksamkeitsgewinnung auf einem Poster nahegelegt, doch eine gezielte Erreichung eines Blickfangs nicht genauer beschrieben. Dann wiederum wird ein sparsamer Einsatz von Textelementen sowohl auf Postern als auch auf Vortragsfolien gefordert – doch immer wieder finden sich auf Tagungen die buchstäblichen „Essay[s] an der Wand“;² auch wenn dies in der Handreichung von Pommerening explizit als nicht gewünscht deklariert wird. Poster sollten „nicht nur dem absoluten Spezialisten, sondern auch dem wissenschaftlich gebildeten Laien einen Zugang ermöglichen“;³ Texte knapp und präzise formuliert werden, verbunden mit der Aufgabe „alles weg[zu]lassen, was nicht unbedingt erforderlich ist“⁴ – jedoch „ohne dabei zu sehr zu vergrößern oder unzulässig zu verallgemeinern“.⁵ Selbstverständlich sollte der Text dabei „interessant und hinsichtlich des Zielpublikums gestaltet“⁶ sein. Doch wann ein Text interessant und der Zielgruppe entsprechend angelegt ist oder wann etwa ein Farbeinsatz sparsam oder doch überladen wirkt, wird nicht genauer erläutert. Zudem fällt bei Handreichungen dieser Art auf, dass sich diese nicht selten auf eine textliche Beschreibung beschränken, ohne dabei hinreichend visuelle Beispiele, die diese Aussagen untermauern oder adaptierbarer machen, zu zeigen. Dabei sind die hier aufgeführten Richtlinien und Gestaltungshinweise keinesfalls falsch oder obsolet. Sie umfassen sehr wichtige Hinweise und bieten in jedem Fall eine erste notwendige Orientierung. Viele dieser Hand-

reichungen dürften auch als Zusammenfassungen umfangreicherer Informationsveranstaltungen entstanden sein.

Jedoch: „Die eigene wissenschaftliche Arbeit der Allgemeinheit präsentieren zu müssen, ist einer der Bausteine, die ein jeder Wissenschaftler zu erfüllen hat. Wer aber schon einmal einem wissenschaftlichen Beitrag beigewohnt hat, weiß, dass dies vielen weniger gut gelingt. Zu den Personen möchte ich aber nicht gehören!“⁷

Diese Aussage machte eine teilnehmende Person während der Evaluation des ersten Pilotworkshops zur visuellen Wissenschaftskommunikation im August 2019 auf die Frage nach der Motivation zum Besuch dieses Kurses. Sie fasst damit anschaulich den Bildungsauftrag zusammen, dem sich unser neues Kursangebot des Universitätskollegs und Regionalen Rechenzentrums verschreibt. Auch eine Befragung der Graduiertenschule „MINGS“ unter etwa 279 Promovierenden aus der Fakultät Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften der Universität Hamburg von 2013 zeigt, dass sich die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ausdrücklich Hilfe und Kompetenzerwerb zu „Presentation Skills“⁸ wünschen. Aus der Studie geht zunächst noch nicht hervor, welche konkreten Bedarfe sich hinter dieser Zusammenfassung verbergen. Blickt man beispielsweise auf Graduiertenschulen und Career Center oder die Einrichtung „Kompass“ der Universität Hamburg, finden sich zu diesem Bereich vor allem solche Kurse, die „Voice and Speech Trainings“ oder die Einübung von Körperhaltungen und souveränem Auftreten bei Präsentationen thematisieren. Zweifelsohne sind Angebote wie diese essenziell und bieten wertvolle Unterstützung für die Teilnehmenden.

Die professionelle, zielgruppenadäquate Gestaltung von visuellen Mitteln, wie sie beispielsweise bei einem Keynotevortrag und ohnehin bei Posterpräsentationen wichtig und erheblich mitentscheidend bei der Kommunikation der eigenen wissenschaftlichen Auseinandersetzung sind, bleiben dabei aber häufig ausgespart. Gestaltungshinweise werden so auf die oben erwähnten Handreichungen ausgelagert. Fragen nach der Gewährleistung des gewünschten Informationstransfers mithilfe dieser Medien bleiben dabei aber unbeantwortet.

Das neue Workshop-Format „ViWissKo – Visuelle Wissenschaftskommunikation“ aus dem Universitätskolleg und Regionalen Rechenzentrum (Projektbereich „Kurse RRZ“) möchte genau diese Lücke füllen. Das Angebot versteht sich mit seiner Buchungsoption für Lehrende, aber auch für Graduiertenschulen und andere Weiterbildungseinrichtungen der Universität Hamburg als überfachliches Kooperationsangebot und als einen kapazitätsentlastenden Servicebeitrag, der eine vertiefende Auseinandersetzung mit ViWissKo ermöglicht. Hauptzielgruppe unserer Workshops sind Studierende und Promovierende. Das Angebot steht aber auch Multiplikatorenzielgruppen, wie etwa Lehrenden, Postdocs und Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern offen. Bei Bedarf können Lehrende das Angebot auch für konkrete Seminare mit speziellen (fachspezifischen) Themenschwerpunkten in Anspruch nehmen.

Das Workshop-Konzept verfolgt dabei drei Kernziele. Erstens: ViWissKo versteht sich als ein Beitrag zum aktiven fachspezifischen und auch interdisziplinären Austausch



¹ Lühje 2017: 109.

² Pommerening 2009: 1.

³ Voigt 200-?: 1.

⁴ Pommerening 2009: 8.

⁵ Hoffmann und Helmle 2009: 247.

⁶ Rezat und Arnold 2017.

⁷ Anonyme Freitextantwort aus der Evaluation zum ViWissKo-Workshop-Piloten im August 2019 auf die Frage „Was war Ihre Motivation, diesen Workshop zu besuchen?“

⁸ Willhoeft 2013: 7.

von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern untereinander, insbesondere auch von Promovierenden: „Wer eine Doktorarbeit schreibt, forscht in unbekanntem Terrain. In Zeiten des immer schnelleren Fortschritts fällt es sogar den Kolleginnen und Kollegen ein und derselben Disziplin schwer, die Arbeit der anderen zu verstehen. Angesichts dieser fortschreitenden Spezialisierung drohen neue Elfenbeintürme, in die die meisten von uns kaum Einblicke haben.“⁹

Aussagen wie diese von Tschira et. al. machen die Notwendigkeit eines überfachlichen Kompetenzerwerbs für eine eingängige, wissenschaftlich fundierte, aber auch komprimierte Kommunikation von Wissenschaft noch deutlicher. Insbesondere Promovierende sehen sich im Zuge erster anstehender Präsentationen auf Tagungen, in Form von Poster-Sessions oder Vorträgen, mit dem Anspruch konfrontiert, ihre Arbeiten zielgruppengerecht und vor allem verständlich darzustellen. Wie gelingt es mir, bereits in der Fernwirkung meines Plakates oder Vortrages Informationen zu vermitteln und dabei weder zu überfrachtend noch zu vereinfachend zu werden? Wann ist ein Bild oder eine Grafik eigentlich wirklich verständnisfördernd, wann überladen – und vor allem: warum? Im Zuge solcher und weiterer Gestaltungsfragen werden übliche Präsentationswege mit den Teilnehmenden hinterfragt, neu kombiniert oder auch aufgebrochen. Visuelle Wissenschaftskommunikation verfolgt damit auch das Ziel einer „Kompetenzorientierte[n] Karriereentwicklung entlang der Statuspassagen der Promotions- und Postdocphase sowie Juniorprofessur“;¹⁰ wie sie im Diversity-Konzept der Universität Hamburg als Teilziel beschrieben und strategisch verfolgt wird.

Zweitens: Verständliche und einprägsame ViWissKo ist auch mit einfachen Mitteln erreichbar. Hier geht es nicht in erster Linie um spezialisierte Programmkenntnisse, um vorausgesetzte Praxiserfahrung oder die Beschränkung auf einen bestimmten Sprachkontext. Visuelle Wissenschaftskommunikation wird hier als fachübergreifende Kommunikationskompetenz verstanden, die sowohl mit verschiedenen Erfahrungsgraden als auch mit begrenzten technischen Mitteln umsetzbar ist. Die Basis bildet hier die Vermittlung eines breiten, flexibel einsetzbaren Fundus aus visuellen Methoden während des Workshops (sogenannter „Werkzeuge“), um den Teilnehmenden Hilfe zur Selbsthilfe bei künftigen visuellen Gestaltungsaufgaben zu bieten. Dieser Fundus hat zum Ziel, eine individuelle, fachgerechte und den eigenen Präsentationspräferenzen entsprechende Gestaltung von Postern und Folien zu ermöglichen und diese situationsbedingt flexibel zu variieren. Die Teilnehmenden lernen dabei auch, dass es nicht eine richtige Lösung gibt – aber viele Wege zu einer gelungenen ViWissKo führen können. Damit werden eine Vielfalt in der visuellen Ausdrucksform im wissenschaftlichen Kontext und diverse Lösungsansätze befördert.

Drittens: Visuelle Wissenschaftskommunikation versteht sich als eine Grundkompetenz für den akademischen Alltag und sollte von Studierenden – und damit auch den potenziellen Nachwuchsforscherinnen und -forschern – so früh wie möglich geübt und erprobt werden können.

„Da Politik und Organisationen des Wissenschaftssystems gegenwärtig mehr allgemein verständliche Kommunikation durch die Forschenden einfordern, ergibt sich aus diesen Befunden die Notwendigkeit von mehr systematischer Aus- und Weiter-

⁹ Tschira et. al. 2018: 3.

¹⁰ Universität Hamburg 2019: 11.

bildung in Wissenschaftskommunikation speziell für Forschende.“¹¹ Vor diesem Hintergrund bildet eine erste Grundlagenausbildung, wie sie mit den ViWissKo-Workshops angestrebt wird, eine Basis zu kritischer visueller Kompetenz bereits während des Studiums und damit auch zu einem bewussteren Umgang mit visuellen Mitteln. Sie kann den Teilnehmenden dabei helfen, die Kommunikation der eigenen Arbeit, aber auch die anderer Forscherinnen und Forscher stetig zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Denn ohne die Fähigkeit, von der eigenen Arbeit zu abstrahieren, sie aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und von einer Metaebene aus zu betrachten, kann Wissenschaftskommunikation im Allgemeinen und ViWissKo im Speziellen kaum gelingen.

ViWissKo, wie sie mit dem hier vorgestellten Format angestrebt ist, setzt sich also auch ausdrücklich für die Stärkung einer „hohe[n] wissenschaftliche[n] Kompetenz“¹² und des Reflexions- und Urteilsvermögens von Studierenden ein.

Im Juli 2019 fand auf Anfrage der Graduiertenschule der Erziehungswissenschaften ein erster ViWissKo-Pilotworkshop mit sechs Promovierenden an der Universität Hamburg statt. Der Kurs gliederte sich dabei in zwei aufeinanderfolgende halbe Tage, an denen zunächst ViWissKo-Methoden kennengelernt und schließlich Entwürfe und Fragen im Plenum diskutiert und Lösungsvorschläge erarbeitet wurden. Der Workshop wurde abschließend mithilfe der Befragungssoftware LimeSurvey qualitativ evaluiert und Feedback für künftige Veranstaltungen gesammelt.

Die Resonanz auf das Angebot fiel durchgehend positiv aus. Es zeigte sich, dass die Erwartungen hinsichtlich der Workshopankündigung erfüllt wurden. Eine teilnehmende Person zählte zu den erfüllten Erwartungen beispielsweise folgende Punkte auf: „Ich habe nun eine Idee davon, wie man mit visuellen Methoden sein Publikum besser erreicht. Ich fand es sehr gut, dass man individuell zu eigenen Entwürfen beraten wurde. Es hilft, aus den klassischen Denkmustern ein wenig auszuscheren und neue Dinge auszuprobieren.“¹³ Auch ist es gelungen, durch den intensiven Austausch und die gemeinsame, kritische Auseinandersetzung mit ViWissKo hilfreiche Hinweise für die Weiterentwicklung des Kursformates zu sammeln.

Die Graduiertenschule der Fakultät Erziehungswissenschaften buchte den Kurs im Anschluss einer Feedbackrunde gleich noch ein zweites Mal, diesmal für das kommende Jahr 2020. Der Projektbereich für ViWissKo befindet sich zudem im Gespräch mit verschiedenen Interessenten der Universität Hamburg und strebt Kooperationen mit weiteren Graduiertenschulen, Lehrenden und Projektgruppen der Universität an.

Visuelle Wissenschaftskommunikation ist mithin nachgefragt. Dabei bilden die Interessengruppen einen Querschnitt der universitären Mitglieder ab, umfassen dabei sowohl Studierende, Promovierende und Postdocs als auch Lehrende, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Mitglieder aus dem akademischen Mittelbau, die sich alle gleichermaßen vor derselben Herausforderung sehen: Wie kann die Kommunikation meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung mithilfe von visuellen Mitteln gelingen?

¹¹ Könniker 2017: 467.

¹² Universität Hamburg 2019: 13.

¹³ Anonyme Freitextantwort aus der Evaluation zum ViWissKo-Workshop-Piloten im August 2019 auf die Frage: „Welche Ihrer Erwartungen bezüglich des Workshops wurden erfüllt?“.

Kontakt

Weitere Informationen zum Kursangebot ViWissKo des Universitätskollegs und des RRZ finden Sie unter: uhh.de/uk-kurse-rrz Julia Pawlowski erreichen Sie unter folgender E-Mail-Adresse: julia.pawlowski@uni-hamburg.de

Unser Workshop-Angebot zu ViWissKo ist nur ein Anfang, ein erster Schritt zur Deckung dieses weitreichenden Bedarfes und befindet sich in einem stetigen Entwicklungsprozess. Regelmäßige, extracurriculare Veranstaltungen hierzu, wie sie etwa aus dem Schreibzentrum und den Kursen RRZ angeboten werden, sind dabei genauso erstrebenswert wie die derzeit praktizierte Idee eines buchbaren Formats. Gerade durch die Buchungsoption eröffnet ein Workshop-Konzept dieser Art einen breiten Grad an Variationsmöglichkeiten: Hier ließe sich der Workshop auf Anfrage sowohl auf einen fachlichen als auch auf einen medien-spezifischen Schwerpunkt ausrichten. Bei entsprechender kapazitärer Ausstattung und personellen Ressourcen ist auch die Ausdehnung auf diversitätssensible Themen, wie etwa Barrierefreiheit oder eine diversitätsgerechte Bildsprache in der visuellen Wissenschaftskommunikation, möglich und unbedingt wünschenswert. Ausdrücklich auch vor diesem Hintergrund sollte die Ausbildung in visueller Wissenschaftskommunikation hochschulweit gefördert und bedarfsdeckend in Form von curricularen und extracurricularen Angeboten ermöglicht werden.

Literatur

- Barth, F. (2008): Theorie der visuellen Kommunikation. o. A.
- Block, S. M. (Dezember 1996): Teaching Biophysics. Do's and Don'ts of Poster Presentation. *Biophysical Journal* (71), S. 3527–3529. Abgerufen am 13.10.2019 von <http://www2.mpip-mainz.mpg.de/~canovas/Dos%20and%20dents%20of%20poster%20presentation.pdf>.
- Bosse, D. E. (3.12.2018): Forschungsergebnisse als Impuls für die Gestaltung von UK-Maßnahmen. QPL-Begleitforschung im Projekt StuFHE. Universität Hamburg.
- Buff, A.; Pauli, C. (2005): Postergestaltung in der Lehre. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (23 (3)), S. 371–381. Von https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:000000000-3212-6146-ffff-ffffc19a40ef/krammer_reusser_2005.pdf abgerufen.
- Busch, L. (2019): Tipps für Referate. Goethe-Universität Frankfurt am Main. Abgerufen am 14.10.2019 von <https://www.uni-frankfurt.de/52406543/tipps-fuer-referate>.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Bonn. Abgerufen am 13. 10 2019 von https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_1310.pdf.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. Bonn. Abgerufen am 13.10.2019 von https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf.
- Graves, L.: Scientific Poster Design. How to keep your poster from resembling an „abstract painting“. Cornell University, Ithaca New York. Abgerufen am 13. 10 2019 von <https://hsp.berkeley.edu/sites/default/files/ScientificPosters.pdf>.
- Hoffmann, V.; Helmle, S. (2009): Gestaltung von wissenschaftlichen Postern. In: Hoffmann, V.; Thomas, A.; Gerber, A. *Transdisziplinäre Umweltforschung, Methodenhandbuch, Kulturlandschaft* (S. 246–251). München. Abgerufen am 13.10.2019 von <https://430a.uni-hohenheim.de/organisation/publikation/hinweise-zur-gestaltung-von-wissenschaftlichen-postern>.
- Knorr, D.; Jürgens, A.; Picker, A. (2016): Poster gestalten. Universität Hamburg, Universitätskolleg.
- Könneker, C. (2017): Wissenschaftskommunikation in vernetzten Öffentlichkeiten. In: Bonfadelli, H.; Fähnrich, B.; Lüthje, C.; Milde, J.; Rhomberg, M.; Schäfer, M. S. (Hrsg.): *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*, Wiesbaden, S. 453–476.
- Lüthje, C. (2017): Interne informelle Wissenschaftskommunikation. In: Bonfadelli, H. ; Fähnrich, B.; Lüthje, C.; Milde, J.; Rhomberg, M.; Schäfer, M. S. *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*, Wiesbaden, S. 109–124.

Matthews, D. L. (1990): The Scientific Poster: Guidelines for Effective Visual Communication. *Technical Communication* (Third Quarter), S. 225–232.

Pfeilsticker, K. (2010): Klima-Seminar. Richtlinien und Tipps für die Präsentationen. Universität Heidelberg. Abgerufen am 14.10.2019 von https://www.physi.uni-heidelberg.de/~eisele/Klimaseminar_Praesentieren_KP.pdf.

Pommerening, K. (10. November 2009): Ein Poster ist ein Plakat. Ein Poster ist kein Abstract. Ein Poster ist kein Artikel in DIN-A0-Format. Ein Poster ist keine Folge von Präsentationsfolien. Universität Mainz. Abgerufen am 13.10.2019 von https://www.staff.uni-mainz.de/pommeren/Vortraege/Gutes_Poster.pdf.

Reich, K. (o. J.): Referate. Methodenpool. Universität Köln. Abgerufen am 14.10.2019 von <http://methodenpool.uni-koeln.de/>.

Rezat, P. D.; Arnold, C. (23.5.2017): Hinweise zur Gestaltung und Präsentationen wissenschaftlicher Poster. Universität Paderborn. Abgerufen am 13. 10 2019 von https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/germ-vergl-litwis/germ-sprach-did/Rezat/Formalia/Hinweise_zur_Gestaltung_von_wissenschaftlichen_Postern.pdf.

Rhomberg, M. (2017): Forschungsperspektiven der Wissenschaftskommunikation. In: Bonfadelli, H.; Fähnrich, B.; Lüthje, C.; Rhomberg, M.; Schäfer, M. S. (Hrsg.): *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*. Wiesbaden.

Rodeck, B.; Meerwein, G.; Mahnke, F. H. (1998): *Mensch – Farbe – Raum. Grundlagen der Farbgestaltung in Architektur, Innenarchitektur, Design und Planung*. Leinfelden Echterdingen: Verlagsanstalt Alexander Koch GmbH.

Schoknecht, A. (21.4.2014): Gestaltung wissenschaftlicher Poster. Karlsruher Institut für Technologie, Institut für angewandte Informatik und formale Beschreibungsverfahren (aifb). Abgerufen am 13.10.2010 von <https://docplayer.org/9997035-Gestaltung-wissenschaftlicher-poster.html>.

Tschira, U.; Tschira, H.; Spiegel, B. (2018): *KlarText 2018*. Preis für Wissenschaftskommunikation. Berlin. Universität Bielefeld. (2011): Leitfaden zur Gestaltung von Referaten. (Erziehungswissenschaft-Fakultät Service Center Selbststudium, Hrsg.) Universität Bielefeld. Abgerufen am 14.10.2019 von <https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/scs/pdf/leitfaeden/studierende/referat.pdf>.

Universität Hamburg (2019): Diversity-Konzept 2019–2023 der Universität Hamburg. (Stabsstelle für Gleichstellung, Hrsg.) Hamburg. Von <https://www.fid.uni-hamburg.de/diversity-konzept.pdf> abgerufen.

Universität Marburg (2019): Tipps und Tricks. Referate und Hausarbeiten. (Vor- und Frühgeschichtliche Archäologie, Hrsg.) Universität Marburg. Abgerufen am 14.10.2019 von <https://www.uni-marburg.de/de/fb06/vfg/studium/tipps-und-tricks/referate-und-hausarbeiten>.

Voigt, C. (o. J.): Gestaltung eines wissenschaftlichen Posters. Freiberg. Abgerufen am 13.10.2019 von http://www.gsg-freiberg.de/fileadmin/user_upload/pdf/Pezold_pdf/Poster_Kriterien_f%C3%BCr_ein_gutes_wissenschaftliches.pdf.

Willhoeft, U. (2013): Summary on Survey. Course Offers „Key Skills“ for Doctoral Students. Universität Hamburg. Abgerufen am 13.10.2019 von <https://www.min.uni-hamburg.de/min-graduiertenschule/pdfs-und-bilder/summary-survey-keyskills-nov2013.pdf>.

Wissenschaft im Dialog gGmbH (2015): 8. forum wissenschaftskommunikation (Dokumentation). Nürnberg.

Wissenschaft im Dialog gGmbH (2016): 9. forum wissenschaftskommunikation (Dokumentation). Bielefeld.

Wissenschaft im Dialog gGmbH (2017): 10. forum wissenschaftskommunikation (Dokumentation). Braunschweig.

Wissenschaft im Dialog gGmbH (2018): 11. forum wissenschaftskommunikation (Dokumentation). Bonn.

Zillessen, A. (2004): Ein Quadratmeter voll Wissenschaft. Das Poster: Forschung auf den Punkt gebracht. *ergopraxis* 2013(6 (04)), S. 12-14. Von <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/html/10.1055/s-0033-1343366> abgerufen.

Teil III Das Universitätskolleg als Kommunikationsplattform: Beiträge zur Hochschulkommunikation



Exzellente mit Plattdütsch: Nähesprache als Ressource im Kommunikationsraum Universität

Wie verhält sich Hochschulkommunikation zur lebendigen Alltagssprache? Medien-linguistische Überlegungen zur Gestaltung universitärer Kommunikation anlässlich der Werbekampagne zum hundertjährigen Jubiläum der Universität Hamburg

von
Prof. Dr. Jannis
Androutsopoulos

Unser Schietwetter – unsere Uni

Die Jubiläumskampagne der Universität Hamburg greift auf Wörter aus der hamburgischen Umgangssprache zurück, um die enge Bindung zwischen Universität und Stadt deutlich zu machen. Als Trageschiene wirkt ein syntaktischer Parallelismus, der Menschen, Landschaft und Klima als Identifikationsmomente nebeneinanderstellt. Neben *unserem weiten Horizont* und *unseren großen Denkern* machen auch *unser Schietwetter* und *unser Plattdütsch* die Universität Hamburg aus. – Eine für mein Sprachgefühl gelungene Kampagne, die größere Fragen aufwirft: Über welche Stilmittel verfügen die an einer Universität Tätigen für die interne und externe Kommunikation? Was passiert, wenn regionale Wörter und andere Mittel aus dem lokalen Alltag in Pressemitteilungen, Broschüren oder Tweets einer Organisation auftauchen? Wann klingen sie anbiedernd oder fehl am Platz, wann wirken sie authentisch?



Sprache der Nähe und der Distanz

Zuerst eine Klärung des linguistischen Begriffs Nähesprache.¹ Der Grundgedanke ist der, dass Sprache auf zwei Dimensionen variiert: im Hinblick auf das Medium (ob man spricht oder schreibt) und auf die Art der kommunikativen Situation, in der Sprache gebraucht wird. Situationen lassen sich nach verschiedenen Indikatoren auf einem Kontinuum zwischen Nähe und Distanz modellieren. Von einer Situation der Nähe spricht man, wenn die Kommunikation direkt und unvermittelt stattfindet, die Beteiligten miteinander vertraut sind und sich als Privatpersonen begegnen, ihr Austausch spontan und in der Themenwahl frei ist. Umgekehrt sind Situationen, in denen für ein abwesendes Publikum und einen offiziellen Zweck mit viel Planung geschrieben wird, typische Distanzsituationen. In beiden Fällen steht die sprachliche Form mit der Situation, der sie entstammt, in engem Zusammenhang. Die typische Sprache der Nähe ist an ihren unmittelbaren Kontext gebunden, weniger komplex und stilistisch informeller, während aus Situationen der Distanz heraus syntaktisch verdichtete und oft förmliche Texte hervorgehen.

Für die Organisationskommunikation, die ja Planung voraussetzt und sich an größere Publika richtet, wird dieses Verhältnis zwischen Situation und Sprache erst interessant, wenn man es reziprok denkt: Nicht nur spiegelt informelle Sprache eine vertraute, persönliche Situation wider, sondern durch Sprachgestaltung kann man Situationen auch aktiv formen und prägen. Durch den strategischen Einsatz von Nähesprache schafft man die Distanz der öffentlichen, anonymen Kommunikation ein Stück weit symbolisch ab.

¹ Koch und Oesterreicher 1994.

Informalisierung öffentlicher Kommunikation

Eine zentrale Wandeltendenz der öffentlichen Kommunikation im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert besteht darin, dass die sprachliche Inszenierung von Informalität in der Öffentlichkeit massiv zugenommen hat. Traditionell findet man dies in der Werbung, wenn es darum geht, Produkten und Dienstleistungen eine Aura des Lokalen und Authentischen zu verleihen. Im norddeutschen Radio wurde schon sehr früh zu diesem Zweck auch die Regionalsprache Niederdeutsch eingesetzt.² An Fahrt gewinnt die Informalisierung der öffentlichen Kommunikation mit der kulturellen Revolution der späten 1960er-Jahre, die insgesamt einen Abbau der sprachlichen Markierung von Hierarchie vorangetrieben hat. Galt informelle, darunter lokale Sprache in den geschriebenen Medien noch in den 1980ern als Innovation, wird sie im frühen 21. Jahrhundert mit der Massenschriftlichkeit der digitalen Welt und der Macht der Social Media fast schon unauffällig. Ohne Zweifel wird dieser Wandel auch vom spätmodernen Kapitalismus vorangetrieben: Die Sprache des Alltags an die Öffentlichkeit zu tragen ist nicht nur eine Ressource der Ermächtigung, sondern auch ein Mittel, um Nischenzielgruppen aller Art zu erreichen, jede Nische in ihrer eigenen Nähesprache.³



Nähesprachliche Stilmittel

Ganz verschiedene Mittel der Nähesprache werden in Situationen der Distanz zur Auflockerung und Inszenierung von Informalität strategisch eingesetzt. Der folgende Überblick greift auf Beispiele aus der Außenkommunikation und dem Marketing zurück. Gerade in der Hansestadt Hamburg wird die urbane Verbundenheit von Unternehmen gern an Sprache inszeniert: Was kann man in Hamburg nicht alles kaufen, worauf wahlweise *Moin*, *Hamburch* oder auch *Digga* steht?

In sprachwissenschaftlicher Tradition lassen sich Stilmittel der Nähesprache auf den Strukturebenen der Aussprache, Lexik und Syntax aufteilen. Zugeständnisse an die lokale Aussprache oder die gesprochene Standardsprache lassen sich durch Veränderungen der Schreibweise erzielen: *Ich hol' die Autos von den Straßen* lautet ein Plakat des HVV für die berufliche Ausbildung. Letzten Sommer hat in der Hansestadt der Online-Bürgerservice *Frag-den-Michel* seinen Dienst aufgenommen. Besonders gelungen finde ich den Namen einer neuen App der Berliner Verkehrsbetriebe: *Jelbi* – hier werden die Signalfarbe der Organisation und die Berliner Aussprache des G-Lauts gleichzeitig markiert. Ebenfalls in Anzeigen des HVV sieht man auch informelle bis umgangssprachliche Lexik, darunter Formulierungen wie *W-Lan für umme* oder *Datenvolumen ist alle*, aber auch syntaktische Konstruktionen, die stark mit dem Hamburgischen Sprachraum assoziiert werden. Der rezente Slogan: *Da nich' für, Ihre Hochbahn* spielt gekonnt mit dem Kontrast zwischen der markierten Umgangssprache und dem nachfolgenden Siezen.

Ergänzend kann man beobachten, dass öffentliche Mediensprache auch Kennzeichen des ungezwungenen Dialogs aufgreift und inszeniert. Dazu gehört in erster Linie das mediale Duzen und Ihrzen, ein im frühen 21. Jahrhundert stark verbreiteter (und kritisierter) Indikator öffentlicher Informalisierung, aber auch die direkte Ansprache, der Gebrauch von Gesprächspartikeln und die scheinbare Dialogführung. Stilmittel aus diesen Bereichen sind heute eine weitläufige Ressource in einer ausdifferenzierten Kommunikationslandschaft, worauf Organisationen je nach Zweck und Kontext ihrer Texte variabel und flexibel zurückgreifen.

² Androutsopoulos und Ziegler 2019.

³ Stamou 2013.

Hochschulkommunikation im Wandel

Der Kommunikationsraum Universität ist nicht losgelöst von größeren Wandellinien der gesellschaftlichen und institutionellen Kommunikation. Man denke hier an das Verhältnis zwischen Siezen und Duzen unter Studierenden, das sich im Anschluss an die kulturelle Revolution 1968 schlagartig verändert hat. Die strukturelle Veränderung der universitären Kommunikation hat man für Großbritannien rekonstruiert.⁴ Mit dem Strukturwandel des britischen Hochschulsystems seit den frühen 1990ern wurden ehemalige Fachhochschulen zu Universitäten aufgewertet und der Wettbewerb um Studiengebühren nahm seinen Lauf. Darauf folgte ein Stilwandel der britischen Hochschulkommunikation, wobei Stilmittel aus Marketing und Werbung allmählich ihren Weg in Textsorten wie Stellenausschreibungen und Studienbroschüren gefunden haben. Ihr ehemals unpersönlicher und behördlicher Stil wurde durch persönliche und adressatenorientierte Formulierungen abgelöst. Die Autorität der Institution wurde sprachlich verschleiert, der sprachliche Ausdruck von Verpflichtung vermieden, die Wahlfreiheit der Studierenden hervorgehoben. Diversen universitären Textsorten wurde also ein Stückchen kommunikative Nähe verpasst, um mit dem übergreifenden gesellschaftlichen Wandel und dem neu entfachten Wettbewerb der Universitäten Schritt zu halten. Stichproben in älteren Studienbroschüren deutscher Universitäten legen durchaus vergleichbare Entwicklungen nahe, eine einschlägige Forschung in den Archiven der Universität Hamburg verspricht spannende Einblicke.

Nähesprache in der digitalen Außenkommunikation der Universität Hamburg

Ein Blick auf die Social-Media-Beiträge unserer Universität und ein Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus der Öffentlichkeitsarbeit (die an dieser Stelle anonym bleiben sollen) zeigen allerdings, dass die Sache ziemlich komplex ist. Nähesprachliche Stilmittel kommen in den Social-Media-Postings der Universität Hamburg durchaus vor. So wechseln sich in einer Twitter-Meldung über die Kinder-Uni die Wörter *Kids* und *Kinder* ab, auch Schreibweisen wie *Darum geht's* und *Los geht's* wechseln sich mit den entsprechenden Vollformen ab. Emojis und Emoticons sind in den Tweets der Universität (twitter.com/uniHH) kaum zu finden, dafür regelmäßig in der Facebook-Präsenz (facebook.com/uni.hamburg), die in Stilmitteln und Formulierungen etwas ausgefächerter scheint. Auf Facebook werden Follower vor allem geirrt, in den Tweets eher gesiezt, wobei hier eine direkte Ansprache insgesamt selten vorkommt. Die Textanalyse ergibt insgesamt, dass man sich mit informeller und lokaler Sprache doch eher zurückhält. Selbst die Tweets der Polizei Hamburg (@PolizeiHamburg) sind stilistisch breiter ausgefächert und greifen durchaus auf lockere Sprache zurück, wenn Beziehungskommunikation mit den Followern betrieben wird.⁵

Im persönlichen Austausch erfahre ich, dass die Jubiläumskampagne unserer Universität einer Werbeagentur entstammt und dass im hauseigenen Stil der Öffentlichkeitsarbeit informelle und lokale Sprache durchaus mal vorkommen könne, jedoch insgesamt mit Vorsicht genossen werde, wofür verschiedene Gründe ausschlaggebend seien. Informelle Sprache müsse zum Thema und zum Publikum passen, einen Flyer für Studierende betexte man anders als einen Tweet für die Öffentlichkeit. Zudem müsse sie auch für Auswärtige verständlich bleiben, was gerade bei Regionalismen zu bedenken sei – wobei ich dieses Bedenken aus linguistischer Sicht weniger gut nachvollziehen kann, denn schließlich gelingt Verstehen nicht auf der Wortebene,

⁴ Fairclough 1993.

⁵ Maas 2018.

sondern im gesamten kommunikativen Kontext, es kommt also darauf an, wie Regionalismen in das Kommunikat eingebettet werden. Nicht zuletzt solle der behördliche Charakter einer Universität nicht aus den Augen verloren werden.

Wie sehen also die Chancen aus, dass die Universität Hamburg demnächst zum Semesterbeginn ein *Herzliches Moin an alle neuen Deerns und Jungs* ausspricht, künftig Vorlesungen für die *Lütten* (ehemals Kinder-Uni) ausrichtet oder sich als Universität der *plietschen* Köpfe feiert? Als Mitglied und Sprachwissenschaftler meine ich: Gar kein Problem, allerdings unter bestimmten Voraussetzungen, die abschließend in drei Punkte zusammenzufassen sind.

Erstens stehen nächstsprachliche Mittel in der Hochschulkommunikation nie für sich, sondern sind eingebettet in ein breites Repertoire an Schreibstilen, die nach Format und Adressatengruppen gewählt und miteinander kombiniert werden. Nächstsprache wird zum Stilmittel erst in einem reflexiven Modus, in dem sprachliche Differenz bewusst gehandhabt wird. Es ist wichtig, Rezipientinnen und Rezipienten aus dem Kontext heraus erkennen zu lassen, dass man auch anderes formulieren könnte. Dies gelingt etwa, indem sich Mittel der Nächstsprache mit einer stilistisch neutralen oder technischen Ausdrucksweise abwechseln. Zweitens ist der genaue Einsatzort wichtig. Sprachliche Nächstsignale sind wirksam, wenn sie vom Gros der vermittelten Information abgesetzt werden. Sie eignen sich daher gut für Plakate (wie eben in der Jubiläumskampagne), Transparente, Überschriften und Bildunterschriften sowie am Textanfang und -ende. Drittens ist – wie in jeder Stilgestaltung überhaupt – formatübergreifende Konsistenz zu bewahren. Wenn die lokale Bindung wichtig ist, dann sollte sie nicht nur pauschal zum Ausdruck kommen. Hier gilt Ähnliches wie für andere universitäre Profilschwerpunkte. Ein Commitment zur Nachhaltigkeit z.B. zeigt sich nicht nur durch Slogans, sondern etwa auch durch den Verzicht auf Plastik im eigenen Merchandising. Ähnlich kann die Bindung an den eigenen Standort in der Themenwahl, in visuellen Motiven und nicht zuletzt durch die Orientierung an der mit dem Standort verbundenen Sprache inszeniert werden. Erst durch Konsistenz entstehen Authentizität und Stimmigkeit zwischen verschiedenen Dimensionen des kommunikativen Handelns.

Literatur

- Androutsopoulos, Jannis; Ziegler, Evelyn (2019): Medien und areale Sprachvariation des Deutschen. In: Herrgen, J.; J.E. Schmidt (eds.) Deutsch: Sprache und Raum. Ein Internationales Handbuch der Sprachvariation, Berlin/Boston: de Gruyter (HSK 30.4), S. 828–843.
- Fairclough, Norman (1993): Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society* 4:2, S. 133–168.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H.; Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Handbücher für Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 1. Berlin/New York, S. 588–604.
- Maas, Nikolaus (2018): Das kommunikative Repertoire der Polizei Hamburg auf Twitter: Eine empirische Untersuchung. Masterarbeit, Institut für Germanistik, Universität Hamburg.
- Stamou, Anastasia G. (2013): Adopting a Critical Discourse Analytical Approach to the Mediation of Sociolinguistic Reality in Mass Culture: The Case of Youth Language in Advertising. *Critical Studies in Media Communication*, DOI:10.1080/15295036.2012.755049.

DAS UNIVERSITÄTSKOLLEG ALS KOMMUNIKATIONS- PLATTFORM FÜR GESTALTUNGSPROZESSE IM RAHMEN DES QUALITÄTSPAKTS LEHRE

von
Astrid Froese

Wie kommunizieren wir dringend erforderliche Veränderungen? Welche Sprache ist geeignet, Menschen für neue Angebote zu gewinnen? Und wie kann Kommunikation Entwicklungsprozesse nachhaltig unterstützen? Es ist ein weites Feld, das diese Fragestellungen eröffnen. Zugleich ist es ein Feld, das sämtliche Hochschulakteurinnen und -akteure betrifft und das gerade in Zeiten umfassender Veränderungsprozesse von zunehmender Bedeutung ist. Die Rahmenbedingungen sind dabei hinlänglich bekannt, die Herausforderungen, vor denen Hochschulen seit Jahren stehen, komplex: Stetig steigende Studierendenzahlen bei gleichzeitig immer heterogeneren Bildungsbiografien sowie die zunehmende Digitalisierung und die damit einhergehende Forderung nach einer Integration elektronischer Lernmodule in das herkömmliche Curriculum erfordern weitreichende Anpassungen bestehender Lehr- und Studienformate. Mit der systematischen Entwicklung und Bereitstellung neuer Veranstaltungsangebote und Einrichtungen haben die Hochschulen einen Weg gewählt, der die curricularen Angebote um grundlegende Aspekte ergänzt und so den veränderten Rahmenbedingungen Rechnung trägt. Dabei geht es zum einen darum, einen gelingenden Studienbeginn zu ermöglichen. Die Studieneingangsphase wird so optimiert, dass die vielfältigen Startvoraussetzungen Berücksichtigung finden. Zum anderen entstehen an nahezu allen Hochschulen vielfältige Unterstützungsangebote für den gesamten studentischen Lebenszyklus. Ermöglicht wurden die meisten dieser Initiativen durch den „Qualitätspakt Lehre“ (QPL), mit dem das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2011 gezielte Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität an deutschen Hochschulen fördert. Ziel des Programms sind neben einer besseren Personalausstattung und der Qualifizierung von Mitarbeitenden in Lehre und Beratung vor allem inhaltliche Impulse zur Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre.

Zur Bedeutung von Hochschulkommunikation für Gestaltungsprozesse

Ob überfakultäre neue Einrichtungen wie Schreibzentren oder Lehlabore, neue Veranstaltungsformate zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen oder eng in den Fachkontext eingebettete, das Curriculum ergänzende Inhalte, sie alle müssen konzeptionell auf die Bedürfnisse der neuen Studierendengenerationen abgestimmt sein. Um diese Angebote so schnell und nachhaltig wie möglich in den Hochschulen zu etablieren, bedarf es vor allem ihrer Sichtbarkeit – denn erst ihre Sichtbarkeit führt zu einer breiten Inanspruchnahme durch die jeweilige Zielgruppe und ermöglicht in der Folge den gezielten Blick auf diejenigen Entwicklungen, die einen nachweislich produktiven Beitrag zur Optimierung von Studium und Lehre zu leisten vermögen. Wenn Innovation aus der erfolgreichen Umsetzung einer Idee resultiert, dann ergibt sich daraus im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit den eingesetzten Ressourcen die Notwendigkeit, neue Lehr- und Studienangebote schnellstmöglich in der Praxis zu erproben und ihre Wirksamkeit zu überprüfen. Der Hochschulkommunikation als Teildisziplin von Wissenschaftskommunikation kommt dabei eine besondere Rolle zu. Neben der sich seit Jahren dynamisch entwickelnden Kommunikation von Forschungsergebnissen, die sowohl aus der Erklärungsbedürftigkeit sich rasant

ausdifferenzierender Wissensfelder als auch aus einem gewachsenen gesellschaftlichen Wunsch nach Teilhabe an öffentlich finanzierter Bildung resultiert, hat nicht zuletzt der „Qualitätspakt Lehre“ der Hochschulkommunikation zur Studien- und Lehrentwicklung zu neuem Stellenwert verholfen.

Ein Blick auf die Kommunikationsangebote und -bestrebungen des Universitätskollegs an der Universität Hamburg verdeutlicht dabei sowohl die Möglichkeiten als auch die Hürden, die im Rahmen eines solchen Prozesses bestehen. Mit seinen Veranstaltungs- und Publikationsformaten hat das Universitätskolleg den Austausch über aktuelle Weiterentwicklungen in Studium und Lehre von Beginn an gesucht und unterstützt. Zu den Jahrestagungen, die neben einem Überblick über die geförderten Aktivitäten unterschiedlichste Austauschformate bieten und Fragen von übergreifender Relevanz für alle mit der Weiterentwicklung von Studium und Lehre Befassten aufgreifen, lädt das Universitätskolleg bewusst auf breiter Basis ein. Das Lehlabor präsentiert in seinen Veranstaltungen innovative Lehrprojekte aus allen Fakultäten und bietet Lehrenden in seinen Fellow-Workshops die Möglichkeit eines fachübergreifenden Austauschs. Lehrende und Studierende bringt das Partizipationslabor zu Aspekten studentischer Beteiligung an der Hochschullehre gezielt ins Gespräch.

Zu diesen regelmäßig angebotenen Veranstaltungen des Universitätskollegs kommt die inhaltliche Aufbereitung der Projekterfahrungen und -ergebnisse in den Print- und Online-Publikationen: auf der Website in Form von Meldungen oder Tagungsberichten, im Kolleg-Boten, einer Kurzbroschüre zur schlaglichtartigen Vorstellung von Themen und Projektergebnissen für Interessierte aus dem Hochschulkontext, der Politik und dem Stiftungswesen, in den Universitätskolleg-Schriftenbänden, die vertiefende Berichte zu ausgewählten Fragestellungen bereitstellen, sowie im Studierenden-Newsletter „#Studium+“. In all diesen Präsentationsformaten geht es darum, die veränderten Bedarfe von Studierenden wie Lehrenden aufzugreifen, neue Angebote zur Diskussion zu stellen und inhaltliche Impulse in den Entwicklungsprozess einfließen zu lassen, um am Ende konstruktive Weiterentwicklung zu befördern.

Dabei zeigt sich: Ob Veranstaltungen oder Publikationen, die Etablierung neuer Austauschformate erfordert ein hohes Maß an Zeit und Geduld. Zu viele Kommunikationsangebote konkurrieren – gerade an großen Hochschulen – um die limitierte Ressource Aufmerksamkeit. Zu eng sind die zeitlichen Kapazitäten der Hochschulakteurinnen und -akteure häufig bemessen, als dass Angebote, die nicht die unmittelbaren Erfordernisse des eigenen Alltags betreffen, wahrgenommen werden – ein Umstand, der besonders zeitlich befristete Drittmittelprojekte vor große Herausforderungen stellt. Wie also vorgehen? Die Erfahrungen im Universitätskolleg haben gezeigt, dass stets mehrere Faktoren zusammenkommen müssen, um unter diesen Voraussetzungen Sichtbarkeit für neue Angebote erzeugen zu können. Dazu gehören Ausdauer und Regelmäßigkeit in der Ansprache der anvisierten Zielgruppen, ein geeigneter Kommunikationsmix, der unterschiedlichen Präferenzen Rechnung trägt, ein steter Dialog zur genauen Erfassung der jeweiligen Bedarfe, die kontinuierliche Bereitschaft, die eigenen Kommunikationsangebote immer wieder zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen, und nicht zuletzt der Rückhalt für die übergeordneten Projektziele in den Fakultäten und Einrichtungen. Ohne ein allgemeines Bewusstsein, dass eine aktive Beteiligung an der Weiterentwicklung von Studium und Lehre am Ende allen Hochschulakteurinnen und -akteuren zugutekommt, laufen entsprechende Kommunikationsbestrebungen zwangsläufig ins Leere. Die Erzeugung nach-



haltigen Interesses, auch das haben die Kommunikationsaktivitäten des Universitätskollegs in beiden Förderphasen des Qualitätspakts Lehre gezeigt, ist eine Frage der Qualität, nicht der Quantität. Es ist eine Frage der Haltung, die echte und damit auch kontroverse Debatten bewusst zulässt und den betroffenen Akteurinnen und Akteuren Mitgestaltungsmöglichkeiten aufzeigt. Und es ist nicht zuletzt eine Frage der gelungenen Ansprache im Sinne eines authentischen, nicht durch Antragsprosa verstellten Diskurses: Buzzwords, Floskeln und hermetische Formulierungen sprechen Menschen immer weniger an und sind für Entwicklungskontexte nicht geeignet.

Umfassender Transfer

Um seinen Projektbereichen eine weitestgehende Konzentration auf die Entwicklung und Verankerung der neuen Angebote an der Universität Hamburg zu ermöglichen, hat das Universitätskolleg Support-Stellen für die Hochschulkommunikation eingerichtet. In Abstimmung mit den jeweiligen Projektverantwortlichen sowie der Universitätskolleg-Leitung übernehmen die Mitarbeitenden der Redaktion sämtliche Kommunikationsaufgaben: Sie entwerfen Informationsmaterialien, bereiten die Projektergebnisse auf und stellen diese den Akteurinnen und Akteuren der Universität Hamburg im Rahmen der genannten Publikationen zur Verfügung. Auf diese Weise wird Interessierten ermöglicht, an den Entwicklungsprozessen des Universitätskollegs für die Universität Hamburg teilzuhaben. Gleichzeitig zielen diese Bemühungen auf einen weiterführenden überfakultären Austausch, in dessen Rahmen Erkenntnisse transferiert und Erfahrungen nutzbar gemacht werden.

Über den Informations-, Wissens- und Ergebnistransfer innerhalb der eigenen Hochschule hinaus umfasst die Hochschulkommunikation im Universitätskolleg noch einen weiteren Aspekt, nämlich den gezielten hochschulübergreifenden Austausch im „Qualitätspakt Lehre“-Netzwerk. Dieser Transfergedanke ist vom BMBF bewusst intendiert, da gerade in einem zielgerichteten Austausch über die jeweiligen Projekte eine große Chance des Förderprogramms liegt. Welche Schwerpunkte haben einzelne Hochschulen aus welchen Überlegungen heraus gesetzt? Lassen sich ihre Erfahrungen verallgemeinern? An welcher Stelle können eigene Ergebnisse für andere hilfreich sein? Indem die Expertise frühzeitig geteilt wird, entsteht ein effektiver Diskurs, der die Entwicklungsprozesse in der Folge befruchtet. Qualitätsentwicklung ist demnach auch eine Frage der Vernetzung und nachhaltigen Beziehungsqualität zwischen den Hochschulen, da adäquate Austauschpartnerinnen und -partner mit entsprechender Expertise für die Projektmitarbeitenden im eigenen Umfeld mitunter fehlen. Austausch im besten Sinne, so zeigen die Erfahrungen aus dem „Qualitätspakt Lehre“, ist mehr als abschließender Ergebnistransfer, idealerweise wird er zum Katalysator der Entwicklungen von Beginn an. Dabei benötigt ein solcher Prozess, auch daran besteht kein Zweifel, entsprechende Ressourcen und erfordert die Initiative der geförderten Institutionen. Die rege Teilnahme an Tagungen zu Themenstellungen des „Qualitätspakts Lehre“ sowie das Interesse an jeglicher Art von Veröffentlichungen dokumentieren dabei eindrücklich den Wunsch nach einem gezielten Austausch, der unbedingt genutzt werden sollte.

Das Universitätskolleg als Kommunikationsplattform für Gestaltungsprozesse

In seiner Aufstellung mit sechs Projektbereichen und vielfältigen Initiativen für alle Phasen des studentischen Lebenszyklus sowie seiner Mischung aus überfakultären und fakultären Angeboten zielt das Universitätskolleg der Universität Hamburg auf die Stärkung der Idee von Bildung durch Wissenschaft in einer sich verändernden Hochschulwelt. Der Austausch mit anderen Hochschulen aus dem „Qualitätspakt

Lehre“-Netzwerk bietet in diesem Zusammenhang allen Beteiligten produktive Erkenntnisse. Als einer der größten Universitäten Deutschlands ist der Universität Hamburg durch den „Qualitätspakt Lehre“ ein vergleichsweise hohes Fördervolumen zuteilgeworden. Diese Mittel sollen – so sah es bereits der Förderantrag vor – der Realisierung der beiden zentralen Funktionen des geförderten Universitätskollegs zugutekommen: Als Entwicklungslabor und Kommunikationsplattform hat es seine Projekterfahrungen und -ergebnisse Interessierten von Anfang an zugänglich gemacht und bereits im Projektstadium geteilt.

Basierend auf dem im Förderantrag verankerten Bekenntnis forciert das Universitätskolleg im Sinne einer Kommunikationsplattform diesen Austausch, indem es aktiv auf Akteurinnen und Akteure aus dem „Qualitätspakt Lehre“-Netzwerk zugeht und zu einer gemeinsamen Thematisierung der Arbeitsfelder einlädt. Von der Entwicklung von Online-Self-Assessments für die passgenaue Studienfachwahl über den Aufbau eines Schreibzentrums zur Verbesserung akademischer Schreibfertigkeiten bis zur Förderung innovativer Lehrvorhaben durch das Lehlabor: Mit den Themen, an denen das Universitätskolleg im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ arbeitet, beschäftigen sich auch andere Hochschulen Deutschlands. Wieso also nicht die Zusammenarbeit auf dieser Ebene stärken? Wieso nicht voneinander lernen und die gemachten Erfahrungen zum Nutzen aller vergleichen? Hier kann Hochschulkommunikation nachweislich helfen, indem sie den Diskurs unterstützt – im Sinne des Qualitätspakts Lehre und vor allem im Sinne einer effektiven Weiterentwicklung von Studium und Lehre.

TEIL IV NACH DER JAHRESTAGUNG



Nach der Jahrestagung: Impulse, Erkenntnisse und Aufgaben für die künftige Arbeit des Universitätskollegs – ein Gespräch

Am Gespräch nahmen teil: Alexandra Hach (UniDiversität), Prof. Dr. Axel Horstmann (Wissenschaftlicher Leiter), André Kopischke (Wirksamkeitsanalyse), Franz Vergöhl (Hochschullehre und studentische Partizipation) und David Ziegenhagen (MediaLab). Die Fragen stellte Astrid Froese (Redaktion).

„Studium und Lehre gemeinsam gestalten“: Der Titel der Universitätskolleg-Jahrestagung 2019 adressierte bewusst die zwei Säulen, denen die Initiativen und Angebote des Universitätskollegs an der Universität Hamburg zugutekommen. Eine konstruktive Weiterentwicklung des Lehr- und Lernangebots im Sinne der Europäischen Hochschulreform – das haben auch die Beiträge der Tagungsteilnehmenden bestätigt – kann ohne ein eng aufeinander bezogenes Handeln von Lernenden und Lehrenden als den beiden zentralen Hochschulgruppen nicht gelingen. Umso erfreulicher war es, dass die Diskussionen und Gespräche der Jahrestagung wichtige Impulse für die künftige Arbeit des Universitätskollegs lieferten – darunter Bestätigendes, das an bereits verfolgte Projektziele anknüpfte, aber auch Weiterführendes, das konstruktive Anregungen für eine künftige Ausrichtung enthielt. Wie diese Impulse im Nachhinein weiterwirken und welche Erkenntnisse einzelne Projektbereiche für sich gewinnen konnten, zeigt das folgende Gespräch.

Über das grundlegende Ziel der Bologna-Reform, einen zukunftsfähigen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der den Anforderungen einer global vernetzten und digital geprägten Welt gerecht wird, besteht im Hochschulkontext weitgehend Einigkeit. Ebenso darüber, dass permanenter Wandel und unsichere Rahmenbedingungen auf Sicht zu den bestimmenden Konstanten gehören werden. Liegt es da nicht nahe, dass sich besonders große Hochschulen schlanke Entwicklungseinheiten schaffen, die in einem Feld der Ungewissheit in der Lage sind, schnell auf veränderte Bedarfe zu reagieren und für die Fakultäten entsprechende neue Angebote zu entwickeln?

Prof. Dr. Axel Horstmann: Das liegt in der Tat nahe. Aber sicherzustellen ist dabei natürlich, dass es zwischen der betreffenden Entwicklungseinheit und den Fakultäten eine klare Abgrenzung in den Aufgaben und Funktionen gibt und man sich mit den jeweiligen Angeboten nicht in die Quere kommt. Auf Dauer lässt sich eine solche zentrale Einheit nur legitimieren und damit auch in ihrer Existenz langfristig sichern, wenn sie erwiesenermaßen Leistungen erbringt, die auf andere Weise oder an anderer Stelle nicht oder jedenfalls nicht in gleichem Maße und gleicher Qualität erbracht werden können; kurz: dass sie für die Universität – und das heißt auch und gerade für die Fakultäten – unverzichtbar ist.

Genähert wurde sich dem Thema „Gelingendes Studieren“ im Rahmen der ersten Podiumsdiskussion der Jahrestagung über die Stichworte Bedingungen, Blockaden und Möglichkeiten. Dabei herrschte unter den Teilnehmenden weitgehend Einigkeit über die zentralen Herausforderungen, vor denen Hochschulen heute stehen. Zur Sprache kamen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeiten, erstens vor allem die Studieneingangsphase so zu optimieren, dass der Studienstart erfolgreich gelingt, zweitens sinnvolle Angebote zum Umgang mit der zunehmenden Heterogenität aufseiten der Studierenden zu entwickeln sowie drittens die studentischen Interessen bei der Gestaltung des Lehr- und Studienangebots angemessen zu berücksichtigen. Mit den Projektbereichen „UniDiversität“ sowie „Hochschullehre und studentische Partizipation“ ver-

fügt das Universitätskolleg über zwei Teams, die sich mit eben diesen übergreifenden Themen auseinandersetzen.

Welche grundlegenden Ziele verfolgt der Projektbereich UniDiversität mit seiner Arbeit und wie grenzt er sich mit seinen Schwerpunkten inhaltlich von anderen Einrichtungen der Universität Hamburg wie beispielsweise der Stabsstelle für Gleichstellung ab?

Alexandra Hach: Der Projektbereich „UniDiversität – Projekte und Kooperationen für chancengerechtes Studieren“ verfolgt das Ziel, im Rahmen von Pilotprojekten aufzuzeigen, wie eine diversitätsorientierte Gestaltung von Studium und Lehre in der Praxis an der Universität Hamburg funktionieren kann. Diversität, Chancengerechtigkeit und die zunehmende Heterogenität der Studierenden sind häufig verwendete Schlagwörter, die auf sehr komplexe Thematiken verweisen. Da fällt es oft nicht leicht, Ziele und praktische Umsetzungsschritte für eine ganz konkrete Zielgruppe, Studienphase oder Lehrveranstaltung zu entwickeln. Sensibilisierung, Wissen und Erfahrungen aus der konzeptionellen und praktischen Diversity-Arbeit sind Voraussetzung dafür. Darauf kann der Projektbereich zurückgreifen und in Kooperationen mit Interessierten tragfähige Konzepte zur Entwicklung und Erprobung von diversitätssensiblen Projekten und Angeboten an der Universität Hamburg erarbeiten. Ein Schwerpunkt des Projektbereichs ist die Förderung des praktischen Umgangs mit Diversität an der Universität Hamburg. Ein wichtiger Aspekt bei dieser Arbeit ist die enge Einbindung studentischer Mitarbeitender, die uns mit der Expertise aus ihrem Studienalltag, ihren Erfahrungen und ihrem Wissen ermöglichen, die Projekte genauer an studentische Bedarfe anzupassen. Durch die Zusammenarbeit, den Austausch und die Vernetzung vieler Beteiligten im Rahmen der unterschiedlichen Pilotprojekte trägt die Arbeit des Projektbereichs auch dazu bei, das Bewusstsein für ein diversitätssensibles Hochschulstudium bei den Studierenden und Mitarbeitenden an der Universität Hamburg zu stärken.

Die strukturelle Diversity-Arbeit der Universität Hamburg ist institutionell in der Stabsstelle Gleichstellung der Universität angesiedelt. Die Stabsstelle Gleichstellung hat z. B. das Diversity-Konzept der Universität erarbeitet und koordiniert die Umsetzung der darin festgelegten Ziele und Maßnahmen für die kommenden Jahre bis 2023. Die Arbeit des Projektbereichs UniDiversität liegt in der Entwicklung und Erprobung von Best-Practice Beispielen, die weitere Mitglieder der Universität inspirieren können, ebenfalls Diversitätsorientierung in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld umzusetzen. Selbstverständlich gibt es noch viele weitere Stellen, Einrichtungen und Projekte an der Universität, die sich mit Diversität beschäftigen, hierzu Maßnahmen entwickeln und umsetzen sowie Personen beraten und begleiten. Der Stabsstelle ist die kooperative Zusammenarbeit mit den verschiedenen Bereichen der Universität Hamburg wichtig und die Zusammenarbeit mit dem Universitätskolleg ist ein gutes Beispiel dafür.

Zum Wintersemester 2019/20 hat der Projektbereich UniDiversität einen Diversity-Praxisleitfaden für OE-Teams entwickelt. Was beinhaltet dieser Leitfaden und welche Intention verfolgt er?

Alexandra Hach: Nicht nur die Lehrenden, auch die Studierenden, die sich beispielsweise im Rahmen der Orientierungseinheiten für die Erstsemester engagieren, nehmen wahr und beschäftigen sich damit, dass die neuen Studierenden heterogen sind

und bewährte Vorgehensweisen aus Diversitätsperspektive überdacht und ggfs. angepasst werden müssen. Der Praxisleitfaden ist aus diesem Grund als eine Hilfestellung für die diversitätssensible Gestaltung der OEs gedacht und bietet für alle wichtigen OE-Themen praxisnahe Anregungen zur Berücksichtigung von Diversität an. Der Leitfaden ist entsprechend den wichtigsten Handlungsfeldern von OE-Teams aufgebaut: von der Einladung zu und Information über die OEs über die Organisation und Gestaltung von Infoveranstaltungen, Campustouren, sozialen Aktivitäten bis hin zur Rolle des OE-Teams. Neben einer inhaltlichen Einführung zum Thema Diversität wird zu jedem Handlungsfeld erklärt, was aus Diversitätsperspektive zu reflektieren und beachten ist. Und letztendlich das Wichtigste: Zu jedem Handlungsfeld werden ganz konkrete Praxistipps vermittelt, wie die Berücksichtigung von Diversität umgesetzt werden kann. Das reicht von der rechtzeitigen, transparenten und verständlichen Information zu Datum und Inhalten der OE über die Notwendigkeit, dass die OE-Teams über Anlauf- und Beratungsstellen der Universität Hamburg Auskunft geben können, bis hin zur diversitätssensiblen Sprache. Der Leitfaden steht online und dabei im Baukastenprinzip zur Verfügung, jedes Team kann die Handlungsfelder auswählen, die es entsprechend den Gegebenheiten am Fachbereich diversitätssensibel weiterentwickeln möchte (Was gibt es bei uns schon? Was möchten wir verändern?) und den eigenen Möglichkeiten (Was können wir schaffen?). Der Praxisleitfaden für OEs wurde partizipativ mit OE-Teams erarbeitet, und es ist geplant, ihn auch in Kooperation mit OE-Teams weiterzuentwickeln.

Ebenfalls neu ist das Diversity-Brettspiel, das einen spielerischen Zugang zum Thema Diversität eröffnet. Was vermittelt dieses Spiel den Studierenden und welche Rolle spielt ein angemessener Umgang mit Heterogenität für einen gelingenden Studienstart?

Alexandra Hach: Das Diversity-Brettspiel „Mensch tausch dich aus“ ermöglicht, Studierende auf spielerische Art für das Thema Diversität zu interessieren, zu sensibilisieren und in einen gemeinsamen Austausch darüber zu bringen. Die Spielenden lernen dadurch die verschiedenen Dimensionen von Diversität kennen und erfahren, in welchen Situationen im Studium dies eine wichtige Rolle spielt und wo sie relevante Anlauf- und Beratungsstellen an der Universität Hamburg finden. Durch gezielte Fragen und den Dialog zwischen den Spielenden werden sich die Teilnehmenden während des Spiels ihrer eigenen Wahrnehmungen und Bewertungen bewusst. Das Gruppengespräch, das durch das Spiel entsteht, ist ein Anstoß für einen offenen und respektvollen Dialog zwischen den Studierenden der Universität Hamburg, der eine vorurteilsfreie und wertschätzende Hochschule fördert. Die Spielidee entstammt dem Spiel „Diversity – Gemeinsam Vielfalt gestalten“, welches entwickelt wurde durch DB Schenker (Schweden), der Deutschen Bahn AG und der Charta der Vielfalt e.V. und für die Sensibilisierung von Beschäftigten von Unternehmen gedacht ist. Das Brettspiel „Mensch tausch dich aus“ hat einen ähnlichen Spielablauf, die Inhalte wurden jedoch von uns in Kooperation mit Studierenden neu und gezielt auf Diversität an Hochschulen im Allgemeinen und an der Universität Hamburg im Speziellen entworfen, mit dem Ziel, Studierende für Diversität zu sensibilisieren und dazu ins Gespräch zu bringen. Bei der Erstellung der Fragen wurden persönliche Erlebnisse von Studierenden, relevante Anlaufstellen der Universität Hamburg sowie Ergebnisse verschiedener aktueller Hochschulstudien miteinbezogen. Zudem wurden Ergebnisse verschiedener aktueller Hochschulstudien mit einbezogen. Das Spiel richtet sich sowohl an Studierende, die z. B. in der Rolle von OE-Teams eine Verantwortung tragen,

als auch an alle Studierenden. Für neue Studierende bei ihrem Start an der Uni HH ist es neben dem Einstieg ins Fachstudium wichtig, sich zugehörig zu fühlen, soziale Netzwerke aufzubauen und die jeweils den individuellen Bedürfnissen und Fragen entsprechenden Informationen und Beratung vorzufinden. Die Sichtbarmachung von Diversität und die Sensibilisierung aller Mitglieder der UHH für Diversität kann einen Beitrag dazu leisten, dass dies gelingt.

Die angemessene Berücksichtigung studentischer Perspektiven bei der Gestaltung des Lehr- und Studienangebots ist ein nicht nur von studentischer Seite immer wieder vorgetragenes Anliegen. Der Projektbereich „Hochschullehre und studentische Partizipation“ bringt Studierende und Lehrende dazu gezielt ins Gespräch und stellt partizipative Lehrformate vor.

Zum Programm der Jahrestagung gehörte ein Podiumsgespräch mit Studierenden zur Ausgestaltung studentischer Partizipation. Welche Überlegungen sind in die Konzeption dieses Programmpunkts eingeflossen und welche zentralen Erkenntnisse standen im Hinblick auf die Bedeutung von studentischer Partizipation für gelingende Studienverläufe am Ende?

Franz Vergöhl: Insgesamt war es uns wichtig, weder Lehrende noch Studierende zu belehren und ihnen sozusagen ins Hausaufgabenheft zu schreiben, was studentische Partizipation ist. Mit dem Podiumsgespräch auf der Jahrestagung 2019 wollten wir erreichen, dass Studierende auf der Jahrestagung eine Stimme erhalten. Auf hochschulischen Veranstaltungen, die die Verbesserung der Lehre zum Gegenstand haben, haben wir oft erlebt, dass Lehrende mehr über Studierende als mit ihnen reden. Dies haben wir zum Anlass genommen, unser Podium ausschließlich mit Studierenden zu besetzen – wohl wissend darum, dass im Publikum alle anderen Mitgliedergruppen reichlich vertreten waren. Das Konzept schien uns aufgegangen zu sein. Eine weitere zentrale Überlegung war für uns, dass auch das Publikum an diesem Podiumsgespräch partizipieren sollte. Wir wollten nicht nur über Partizipation sprechen, sondern diese auch selbst vorleben. Daher haben wir uns entschieden, die Diskussion mittels eines interaktiven Tools für alle ein Stück weit zu öffnen.

Für uns war sehr anregend zu hören, dass es zwar unterschiedliche Partizipationshaltungen bei Studierenden gibt, aber durchweg alle Studierenden dazu bereit waren, zu partizipieren und Verantwortung für die Lehrgestaltung zu übernehmen – wenn die Bedingungen dafür stimmen. Dies schien uns dann auch der Knackpunkt zu sein: Vorherrschende Strukturen können Partizipation mitunter stark erschweren. Beispielsweise müssen sich Studierende laut den Diskutierenden auf die Lehrinhalte vorbereiten, um partizipieren zu können, was gerade zu Beginn von Lehrveranstaltungen oder sogar des Studiums mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. Eine Beteiligung von Studierenden an der Zielfindung scheint sogar vor Veranstaltungsbeginn erforderlich. Dies können dann aber meist nur Studierende tun, die die Lehrveranstaltung selbst nicht mehr besuchen, sodass die Veranstaltungsteilnehmenden am Ende doch nicht selbst mitentschieden haben. Dazu erwarten Studierende Transparenz der Lehrenden sowie deren Offenheit für Veränderungen der Veranstaltungen, um sich einbringen zu können. Für uns war bestärkend zu hören, dass einige Studierende sich scheinbar sehr viele Gedanken zur Verbesserung der Lehre machen, und wir wollen diese Eindrücke in unserer weiteren Arbeit zu verarbeiten versuchen.

Welche Anregungen haben die weiteren Beiträge der Jahrestagung für die künftige Arbeit des Projektbereichs „Hochschullehre und studentische Partizipation“ gebracht?

Franz Vergöhl: Zum Beispiel durch die Teilnahme am Workshop des OSA-Zentrums haben wir unsere eigenen OSAs zu studentischer Partizipation entwickeln und unsere eigene Plattform aufbauen können. Das Auftaktpodium „Gelingendes Studieren: Bedingungen – Blockaden – Möglichkeiten“ hat uns sehr deutlich vor Augen geführt, dass – zumindest nach den Aussagen der Studierenden auf dem Podium – ein entscheidender Faktor für gelingendes Studieren die Studienmotivation ist. Ihr Beispiel war, dass Studierende mit gesellschaftlichem Bezug und „Weltbedeutung“ lernen wollen und so leidenschaftlicher ihren Lernprozess mitgestalten. Das war für uns ein Ansporn, unsere Überlegungen im Bereich der Möglichkeiten der gemeinsamen Zielfestlegung in Lehrveranstaltungen zu intensivieren. Auch die anderen Teilnehmenden des Podiums konnten einen lebendigen Einblick in die Reformbestrebungen einer Hochschule liefern, sodass sich für uns neue Sichtweisen auf teilweise bereits schon mehrfach angesprochene Probleme wie die Frage der oft kritisierten Klausuren ergaben.

Die studentischen Lebens- und Arbeitsbedingungen heutiger Studierendengenerationen spielen für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre eine wesentliche Rolle. Zurzeit läuft das vom Projektbereich UniDiversität entwickelte Pilotprojekt „Not there“, das Vorschläge für einen konstruktiven Umgang mit Fehlzeiten von Studierenden entwickelt. Wie ist dieses Projekt entstanden und welche Zielsetzung verfolgt es?

Alexandra Hach: Wenn Studierende aus familiären, krankheitsbedingten oder anderen von ihnen nicht zu verantwortenden Gründen nicht an allen Terminen einer Lehrveranstaltung teilnehmen können, kann es für sie schwierig werden, den Anschluss zu halten. Möglicherweise fehlen ihnen dazu relevante Informationen und sie trauen sich nicht, um Unterstützung zu bitten; im schlimmsten Fall beenden sie ihre Teilnahme vorzeitig. Im Rahmen des Pilotprojekts „Not there“ hat der Projektbereich UniDiversität des Universitätskollegs deshalb Handlungsideen für einen produktiven Umgang mit Fehlzeiten entwickelt. Ziel ist, im Rahmen der bestehenden Studienordnungen Lehrenden und Studierenden gemeinsam und pragmatisch zu ermöglichen, diese Fehlzeiten bestmöglich aufzufangen und damit mögliche Unsicherheiten oder Frustrationen bei allen Beteiligten zu vermeiden.

Deshalb wurden diese Handlungsideen so konzeptioniert, dass sie von Lehrenden ohne größeren zeitlichen Zusatzaufwand im Rahmen ihrer jeweiligen Lehrveranstaltung umgesetzt werden können. Sie reichen von einer Powerpoint-Folie für den ersten Semestertermin mit Informationen für die Studierenden über eine Screencast-Anleitung bis hin zu Hilfestellungen für die Ansprechbarkeit und Kommunikation mit Studierenden, die aus verschiedenen Gründen nicht durchgängig anwesend sein können. Im Rahmen des Pilotprojekts werden diese Handlungsideen im Wintersemester 2019/20 gemeinsam mit Lehrenden umgesetzt und erprobt. Denn nur von Lehrenden mitgestaltete, praxistaugliche Lösungen werden aufseiten der Studierenden unnötige Abbrüche und Wiederholungen von Veranstaltungen verhindern helfen. Für das Sommersemester 2020 ist geplant, die nochmals verbesserten Handlungsideen weiteren Lehrenden zur Erprobung zur Verfügung zu stellen.

Digitale Formate spielen in Lehre und Studium eine immer wichtigere Rolle – wie auch bei der Jahrestagung zu sehen war. Neben dem Lecture2Go-Team hat auch das

MediaLab des Universitätskollegs das Programm mit diversen Foto- und Videoformaten begleitet. Was sind die Kernaufgaben des MediaLabs zum jetzigen Zeitpunkt?

David Ziegenhagen: Unsere Kernaufgabe ist es, vereinfacht gesagt, alle Bereiche des Universitätskollegs medial zu unterstützen. Wenn die Projektbereiche neue Formate, Veranstaltungen oder andere Inhalte konzipieren, helfen wir ihnen, dafür eine passende mediale Form zu finden und diese dann gemeinsam mit ihnen umzusetzen. Wir stehen dafür im Austausch mit der Redaktion des Universitätskollegs, die sich vor allem um Print- und Onlinepublikationen kümmert.

Wir sind also idealerweise ein ständiger Begleiter unserer Bereiche, sofern ihre Projekte eine mediale, das heißt meist audiovisuelle, Gestalt bekommen sollen. So erstellen wir beispielsweise mit dem Bereich Hochschullehre und studentische Partizipation einen Podcast, der regelmäßig erscheint. Mit dem OSA-Zentrum realisieren wir momentan einen kurzen Film, der Studierenden und Lehrenden einen Einblick in die Arbeitsweise des Teams gibt und zeigt, wie Lehrende Online-Self-Assessments einfach erstellen können. Und zusammen mit dem Bereich UniDiversität haben wir das erwähnte Diversity-Brettspiel „Mensch tauscht dich aus“ erstellt. Wir haben also eine große Bandbreite an Themen durch die verschiedenen Bereiche des Universitätskollegs, aber auch hinsichtlich der Medienformate, die wir mit ihnen produzieren.

Inzwischen können wir unser Angebot außerdem für die Fakultäten öffnen und sprechen daher zunächst mit den E-Learning-Einrichtungen. Mit der rechtswissenschaftlichen Fakultät stehen wir bereits im Austausch und konnten hier auch schon erste gemeinsame Projekte initiieren. Darüber hinaus bieten wir eine Ausleihe von Mediengeräten an, vor allem Foto- und Videokameras sowie Audio-Equipment. Die Geräteausleihe wird demnächst über eine zentrale Geräteverleihplattform ebenfalls für alle verfügbar sein.

Abgesehen davon sind wir regelmäßig bei den zahlreichen Veranstaltungen des Universitätskollegs vor Ort, um diese in Form von Fotos, Video- oder Audioaufnahmen zu dokumentieren. Häufig führen wir dazu Interviews mit Gästen, Organisatorinnen und Organisatoren sowie Vortragenden und stellen diese dann zur öffentlichen Verfügung online.

Welche gedanklichen Impulse haben die Beiträge der Jahrestagung für eine mögliche künftige Ausrichtung des MediaLabs gebracht?

David Ziegenhagen: Die Jahrestagung stand ja unter dem Motto „Lehre und Studium gemeinsam gestalten“, und ich glaube, dass dieses Gestalten im wörtlichen Sinne immer auch medial gedacht werden sollte. Unsere Tagung hat gezeigt, dass viele Veränderungen der Wünsche und Interessen von Studierenden im Wandel der Gesellschaft begründet sind, die immer mehr eine Mediengesellschaft wird. Universitäten müssen mit ihren Angeboten – nicht nur in der Lehre – darauf reagieren. Das heißt, diese Angebote müssen nicht nur inhaltlich die Bedürfnisse von Studierenden (und Lehrenden) berücksichtigen, sondern auch in ihrer jeweiligen medialen Ausgestaltung sinnvoll sein. Häufig ist eine reine Schriftform nicht so zugänglich wie ein audiovisuelles Format, aber ebenso ist nicht immer gleich ein Video der einzige Weg, um Inhalte lebendiger und anschaulicher zu gestalten. Als Innovationslabor kann das Universitätskolleg hier also nicht nur neue Inhalte, sondern immer auch gleich deren Form mitgestalten. Davon profitiert dann im Idealfall die ganze Universität.

Um sich nachhaltig als produktive Organisationseinheit für die Universität Hamburg zu etablieren, bedarf es einer klaren Positionierung des Universitätskollegs im Rahmen



der strategischen Gesamtausrichtung sowie der entsprechenden Ausrichtung der jeweiligen Projektbereiche. Mit seinen Angeboten adressiert das Universitätskolleg bereits zentrale übergreifende Ziele wie beispielsweise die Internationalisierung, die Kompetenzorientierung oder die Studienoptimierung zur Reduktion der Studienverweildauer in Zeiten steigender Studierendenzahlen. Eine Besonderheit in der Aufstellung des Universitätskollegs liegt in der engen wissenschaftlichen Begleitung durch das Team der Wirksamkeitsanalyse. Es bietet den Projektbereichen umfangreiche Hilfestellungen für die Weiterentwicklung und strategische Planung.



Welches sind die Instrumente, mit denen die Projektbereiche in der zweiten Förderphase des Qualitätspakts Lehre begleitet werden, und was ermöglichen sie den Teams?

André Kopischke: In der internen Wirksamkeitsanalyse wurde für die zweite Förderphase des Universitätskollegs die Ausrichtung auf den partizipativen Charakter der Evaluation beibehalten. Dies ist insofern sinnvoll, als die evaluativ-methodische Expertise unseres Teams sehr gut mit den fachlich-inhaltlichen Perspektiven der Mitarbeitenden aus den Projektbereichen verzahnt werden kann. Neben den pragmatischen Gesichtspunkten – man stelle sich den personellen Ressourcenbedarf einer internen wissenschaftlichen Begleitung vor, die sich in sieben unterschiedlichen Projektbereichen mit zahlreichen und mannigfaltigen Unterprojekten einarbeiten muss – spielen auch wissenschaftliche Argumente für die Wahl solch eines partizipativen Ansatzes eine Rolle. So sehen etwa Dieter Euler und Peter F. Sloane die Aufgaben einer wissenschaftlichen Begleitung darin, solche Modellversuche (und als solches lassen sich die einzelnen Projektbereiche durchaus definieren) kritisch-beratend zu begleiten. Zusätzlich zur bedarfsgerechten internen Evaluation wird in der zweiten Förderphase deutlich verstärkt die Beratung bei der Weiterentwicklung der Angebote und Maßnahmen in den Blick genommen. Dabei können partizipative Ansätze sehr flexibel divergierende Kontextbedingungen berücksichtigen. Sie erlauben es, spezifisch auf verschiedene Erwartungen von Auftraggebern, unterschiedliche Interessen der Projektbereichsmitarbeitenden, aber auch der wissenschaftlichen Begleitung selbst einzugehen. Gleichwohl fördert der Einbezug der Projektbereichsmitarbeitenden wiederum die Annahme, Akzeptanz und letztlich auch die Bereitschaft die Befunde der Analysen in die Weiterentwicklung einzubinden, wie im Bereich der Evaluation bereits seit längerem konstatiert wird.

Das Team der internen wissenschaftlichen Begleitung fokussiert insbesondere die Themengebiete Selbstevaluation, Wirkungsspektren, Weiterentwicklung sowie die Implementationsbedingungen und Möglichkeiten für Transfer und Verstetigung der Maßnahmen. Diese Aufgabenbereiche gehen stark verschränkt miteinander einher. Die Projektbereichsmitarbeitenden können anliegen- und bedarfsorientiert passende Angebote auswählen, sodass die interne Wirksamkeitsanalyse die Projektbereiche in ihren formativen Maßnahmenzyklen durchgehend begleiten kann.

Welche gedanklichen Impulse oder Arbeitsaufträge ergeben sich für die Wirksamkeitsanalyse aus den Beiträgen der Jahrestagung für die verbleibende Förderperiode?

André Kopischke: Die Beiträge bei der Jahrestagung berührten immer wieder die Themen Implementation sowie Verstetigung bzw. Transfer der bestehenden Projektbereiche. Dabei zeigte sich, auch wenn diese Fachtermini häufig teils synonym bzw. gleichwohl nicht einheitlich verwendet werden, dass hier noch theoretische Übersetzungsleistungen notwendig sind. So sprechen wir im Team dann von Implementation oder Implementierung, wenn eine Umsetzung von wissenschaftsbasierten, modell-

versuchserprobten Erkenntnissen in die Regelpraxis erfolgt. Dabei sind die von den Projektbereichen entwickelten und erprobten Bildungsinnovationen laut Projektantrag prinzipiell auf eine institutionelle Verstetigung ausgerichtet. Sowohl Implementation als auch Verstetigung (als Teilaspekt der Implementation) richten sich dabei auf den Praxiskontext, in dem die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Bildungsinnovation gewonnen wurden. Transfer hingegen bedarf einer noch zusätzlichen Übersetzungs- oder Übertragungsleistung, denn die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden in ein anderes Praxisfeld übertragen, d. h. transferiert.

Es zeigte sich auf der Jahrestagung, dass das Universitätskolleg als Mehrebenenmodellversuch vor der Herausforderung, aber auch vor der Chance steht, eine einheitliche Linie für Implementationsbemühungen herauszuarbeiten und zeitgleich die spezifischen Ziele, Bedarfe und Rahmenbedingungen der jeweiligen Projektbereichsaktivitäten zu berücksichtigen. Hier scheint der zukunftsgerichtete, projektbereichsübergreifende Dialog – wie er auch während der Jahrestagung stattfand – auf Basis bisheriger Erkenntnisse ein zentrales Moment: So kann sichergestellt werden, dass im Rahmen von Implementationsbemühungen Theorien nicht an den Bedingungen vorbeilaufen und scheitern.

Dieser Dialog im weiten Sinne umfasst auch zu prüfen, welche Informationen durch Evaluationen zum Abschluss der zweiten Förderperiode generiert werden müssen, damit einerseits eine Entscheidungsfindung hinsichtlich der nachhaltigen Implementation einzelner Projektbereiche möglich ist und andererseits eine sinnvolle summative Evaluation erfolgen kann. Hier sehen wir als Wirksamkeitsanalyse ein spezielles Mandat, das sich hervorragend mit unserem partizipativen Evaluationsansatz vereinbaren lässt.

Die inhaltlichen Vorteile einer Institution wie des Universitätskollegs werden von Fakultätsseite kaum noch bestritten. Doch am Ende wird vor allem die Finanzierung über die künftige Ausgestaltung nach dem Auslaufen des Qualitätspakts Lehre bestimmen. Zu den rein wirtschaftlichen Argumenten, die für die Implementierung überfakultärer Einheiten sprechen, gehört vor allem die Bündelung überfachlicher Expertise, welche die Fakultäten in der Folge nicht mehr vorhalten müssen. Wie kann das Universitätskolleg in seiner verbleibenden Förderdauer diesen Vorteil deutlich machen? Und welche Schwerpunkte muss es in der verbleibenden Zeit darüber hinaus setzen?

Prof. Dr. Axel Horstmann: Es geht dabei sowohl um Bündelung überfachlicher Expertise im Sinne einer Entlastung der Fakultäten als auch und ebenso sehr darum, deren Transfer und Austausch zu befördern. In diesem Sinne hat sich das Universitätskolleg von Beginn an nicht nur als Innovations- und Entwicklungslabor, sondern auch als Kommunikations- und Kooperationsplattform verstanden. Und gerade in diese Richtung muss sich das Universitätskolleg im verbleibenden Förderzeitraum weiterentwickeln und sein Profil schärfen. Das gilt nicht nur für das OSA-Zentrum, das Lehrlabor und das Schreibzentrum, sondern in gleicher Weise für die fachlich und thematisch unterschiedlich ausgerichteten Kurse wie für die Projektbereiche UniDiversität sowie Hochschullehre und studentische Partizipation. Sie alle müssen und – ich bin sicher – können unter Beweis stellen, dass ihnen diese Bündelung von überfachlicher Expertise ebenso wie deren Austausch und Transfer gelingen. Wenn wir uns dies für den verbleibenden Förderzeitraum als Schwerpunkt setzen, haben wir in diesem und im nächsten Jahr reichlich zu tun.

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Ausblick

von
Prof. Dr. Axel
Horstmann

Im Programmheft zur Jahrestagung 2019 des Universitätskollegs stand an dieser Stelle nicht, wie man vielleicht hätte erwarten können, „Resümee“, sondern „Ausblick und Ausklang“. Glücklicherweise – kann ich nur sagen. Denn in unmittelbarem Anschluss an die letzte Sektion einer solchen Jahrestagung die in gut eineinhalb Tagen erarbeiteten Befunde, Einsichten und Ergebnisse zu resümieren, womöglich gar schon ein bewertendes Fazit zu ziehen, erschien mir damals nahezu unmöglich, zumindest äußerst gewagt, und auch jetzt – im Abstand von mehreren Monaten – tue ich mich noch immer nicht ganz leicht damit. Als umso lieber „Ausblick“? Freilich ist das Problem damit nicht komplett gelöst. Denn ein Ausblick ohne – mindestens kursorischen – Rückblick bliebe ohne die nötigen Bezugspunkte, gleichsam ohne Bodenhaftung, womit wir dann doch wieder beim Resümee-Problem wären. Ich versuche mich dem zu entziehen, indem ich auch an dieser Stelle vorausschicke, dass es sich beim Folgenden eher um Eindrücke handelt, Eindrücke durchaus persönlicher und vor allem sehr selektiver Natur; Eindrücke, die sich insbesondere auf die Podiumsdiskussionen stützen und aus denen, so hoffe ich jedenfalls, nachvollziehbare Einsichten resultieren, wie es mit dem Universitätskolleg weitergehen könnte und sollte.

„Lehre und Studium gemeinsam gestalten“ – ich denke, dieser Tagungstitel war klug gewählt. Denn die Frage, wie eine solche Gemeinsamkeit von Lehrenden und Lernenden in der Hochschullehre sinnvoll gestaltet werden kann, zog sich durch nahezu alle Veranstaltungen der Jahrestagung. Plötzlich stand Wilhelm von Humboldts Idee der Universität als der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden wieder hochaktuell im Raum – eine Idee, auf die sich die Verfechter studentischer Partizipation in der Hochschullehre meines Erachtens mit vollem Recht berufen können, sofern sie darunter allerdings nicht nur das Recht auf angemessene studentische Beteiligung, sondern auch die Verpflichtung der Studierenden verstehen, ihrer eigenen Verantwortung für die Gestaltung von Studium und Lehre umfassend gerecht zu werden.

„Gelingendes Studieren: Bedingungen – Blockaden – Möglichkeiten“ lautete der Titel der Podiumsdiskussion, mit der die Tagung startete: Die Befunde waren nicht gänzlich überraschend, aber nichtsdestoweniger gewichtig und für die weitere Entwicklung des Universitätskollegs bedenkenswert. Ich beschränke mich auf drei Punkte:

- Zentral bedeutsam für den Studienerfolg ist die Studieneingangsphase.
- Dass die großenteils erfreuliche hohe Studienmotivation der Erstsemester am Ende des ersten Studienjahres dramatisch sinkt, signalisiert erheblichen Handlungsbedarf insbesondere aufseiten der Lehre und der Lehrenden.
- Ein Universitätsstudium muss die Lust am Lernen erhalten und stärken. Gleichwohl ist es keine reine „Wellness-Oase“, sondern immer auch anstrengende Herausforderung, die von den Studierenden neben wissenschaftlicher Neugier und stabiler Motivation Einsatz- und Leistungsbereitschaft, Frustrationstoleranz und vor allem Wertschätzung wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Expertise gegenüber bloßen Meinungsäußerungen und ungesicherten Behauptungen verlangt.

Bei alledem bedarf das Universitätsstudium – so mit unterschiedlicher Gewichtung immer wieder angesprochen – insgesamt verbesserter Rahmenbedingungen. Ich belasse es hier bei Stichworten:

- Reduzierung der Verrechtlichung und der Bürokratisierung von Lehre und Studium
- Eröffnung von Freiheitsspielräumen für Lehrende und Lernende
- Verringerung des Prüfungsaufwands auf das akademisch Notwendige und sinnvoll Leistbare
- Abbau demotivierender Faktoren, insbesondere am Studienstart
- Balance zwischen Selbstständigkeit und Betreuung der Studierenden
- differenzierte, empirisch fundierte Kenntnisse seitens der Lehrenden über die unterschiedlichen Studienbedingungen und -strategien der Studierenden und darauf basierend
- angemessene Berücksichtigung entsprechender Rahmenbedingungen bei der Gestaltung des Lehr- und Studienangebots
- Entwicklung einer (neuen) Fehlerkultur
- Offenheit und Ehrlichkeit der Lehrenden gegenüber den Studierenden auch und gerade bei negativen Bewertungen („Das ist nichts für Sie!“)
- Verbesserung der Studiengänge selbst statt Ausweitung reparierender Add-on-Aktivitäten, die im Universitätsalltag letztlich doch „alles beim Alten lassen“.

In der anschließenden Podiumsdiskussion „Studium 2030“ fanden sich einige dieser Forderungen als Erwartungen wieder aufgegriffen, wobei sich die Beteiligten darin einig waren, dass Prognosen über das Wie und Wohin der Universitätsentwicklung in seriöser Form nur schwer zu treffen sind. Was sich allerdings abzeichnete – und das stand dann im Mittelpunkt der ersten Podiumsdiskussion des zweiten Veranstaltungstags, wo es um Herausforderungen und Chancen gelungener Hochschulkommunikation ging –, war die wachsende Bedeutung dieses Themen- und Handlungsfelds auch und gerade für gelingendes Studieren.

Eine lebhaft, zum Teil auch kontroverse Diskussion entspann sich im zweiten Podium, das sich unter dem Titel „Unser Recht auf Partizipation und was wir daraus machen“ den Möglichkeiten und Perspektiven studentischer Teilhabe und Mitwirkung in der Hochschullehre widmete. Es überraschte nicht, dass gerade in diesem Zusammenhang mit Nachdruck eine Verbesserung der Prüfungsformate eingefordert und vehement dafür plädiert wurde, das Bildungsziel eines Universitätsstudiums nicht mit dem Bestehen von Klausuren zu verwechseln. Gerade hier – so die mehrfach geäußerte Auffassung – kann studentische Partizipation zu einem entsprechenden Umdenken beitragen. Auch verwunderte es nicht, dass neben den Meinungen über die Notwendigkeit einer Notengebung die Vorstellungen, wie man mit dem Wissensvorsprung der Lehrenden angesichts des legitimen Interesses der Studierenden an einer selbstbestimmten Studiengestaltung umgehen sollte, weit auseinandergingen. Einig war man sich hingegen darin, dass wechselseitige Wertschätzung sowohl unter den Studierenden als auch zwischen Studierenden und Lehrenden ebenso zu den Bedingungen gelingenden Studierens gehört wie die Bereitschaft, für die Gestaltung von Lehre und Studium ganz persönlich Verantwortung zu übernehmen.



Das Universitätskolleg selbst war – und dies ganz bewusst – laut Programm in keinem der Diskussionsforen explizites Thema. Gleichwohl fand es sich – nicht ganz überraschend – in den unterschiedlichen Kontexten immer wieder angesprochen – sowohl mit Blick auf seine aktuelle Rolle und Funktion als auch hinsichtlich der Möglichkeiten und Perspektiven seiner künftigen Entwicklung. Besonders erfreulich waren dabei die Ermutigung, die das Universitätskolleg aus zahlreichen Statements mitnehmen konnte, und die Einhelligkeit, mit der für eine Fortsetzung seiner Arbeit nach Ende der laufenden Förderung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre plädiert wurde. Demnach befindet sich das Universitätskolleg offensichtlich auf gutem und richtigem Wege, und zwar – wie ich es verstanden habe – mit Blick auf all die Aufgaben und Funktionen, die es seinem Auftrag und Selbstverständnis nach vorrangig wahrnimmt, nämlich

- als Innovations-, Experimentier-, Entwicklungs- und Erprobungslabor für extracurriculare Studienangebote, die – bezogen auf den gesamten student life cycle – im Erfolgsfall den Fakultäten zur curricularen Implementation bereitstehen,
- als Informations-, Kommunikations- und Kooperationsplattform für Initiativen, Aktivitäten und Programme, mit denen in Studium und Lehre neue Wege beschritten werden,
- als Bildungseinrichtung mit eigenen zielgruppenorientierten fakultätsübergreifenden Angeboten.

Dass vor diesem Hintergrund eine enge Zusammenarbeit mit anderen einschlägig tätigen zentralen Organisationen und Abteilungen der Universität Hamburg eine der wesentlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit des Universitätskollegs darstellt, bedarf hier keiner weiteren Erläuterung. Für eine zentrale Einrichtung wie das Universitätskolleg ist damit freilich immer auch die Forderung verbunden, unter Beweis zu stellen, dass es in seiner Funktion und Tätigkeit nicht nur den gebotenen Qualitätsmaßstäben genügt, sondern für die gesamte Universität Leistungen erbringt, die für diese unverzichtbar sind und die auf anderem Wege nicht oder nicht in vergleichbar wirkungsvoller Weise gelingen können.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Universitätskollegs sind sich dieser Herausforderung bewusst. Das hat sich auch im Zuge der Jahrestagung 2019 wieder eindrucksvoll gezeigt. Und ich bin davon überzeugt, dass sie sich ihr auch weiterhin nach Kräften stellen werden. Denn es gibt in dem bis Ende 2020 verbleibenden Förderzeitraum noch viel zu tun. Das gilt beispielsweise nicht nur in Bezug auf innovative Formen digital geprägter Medialisierung, deren rasante Entwicklung natürlich auch das Universitätskolleg mit neuen Anforderungen, Möglichkeiten und Chancen konfrontiert. Es gilt ebenso für seine institutionelle Gestaltung und inneruniversitäre Positionierung insbesondere im Zusammenwirken mit den Fakultäten der Universität Hamburg.

Noch ist nicht absehbar, wie es mit dem Universitätskolleg nach 2020 weitergeht. Mehrfach ist inzwischen davon die Rede, dass das Universitätskolleg auch und vor allem die Rolle einer „Dispatching Agency“ übernehmen sollte. Es könnte damit – so die Erwartung – maßgeblich dazu beitragen, das ebenso immense wie weitgehend unkoordiniert verstreute und damit größtenteils nur latente Wissen der Universität Hamburg über ihre eigenen vielfältigen Initiativen, Aktivitäten und Programme außerhalb der regulären curricularen Angebote zu wechselseitigem Nutzen sichtbar zu bündeln und breit zu vermitteln. Und es könnte auf diesem Weg darüber hinaus zu

jenem – bislang fehlenden – Ort für einen universitätsweiten Diskurs über Lehre und Studium werden, über deren Qualitätssicherung und -entwicklung, über Blockaden und Hemmnisse, über Möglichkeiten und Aussichten.

An Perspektiven, Lehre und Studium im Zusammenwirken mit allen daran Interessierten neu und besser zu gestalten, mangelt es also nicht. Das Universitätskolleg ist jedenfalls bereit und gewillt, seine Chancen entschlossen zu nutzen.

**Lehre und Studium gemeinsam gestalten:
Ideen diskutieren – Konzepte erproben – Impulse vermitteln**
Jahrestagung des Universitätskollegs am 27./28. Juni 2019
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky

Programm

Donnerstag, 27.6.2019

10:30–12:30 Uhr: Gelingendes Studieren: Bedingungen – Blockaden – Möglichkeiten

Podiumsdiskussion mit einleitenden Statements der Teilnehmenden
Prof. Dr. Telse A. Iwers, Prodekanin für Studium, Lehre und Prüfungswesen, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg; Bettina Jorzik, Programmleitung Lehre, Akademischer Nachwuchs, Stifterverband; Prof. Dr. Uwe Schmidt, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Universität Mainz; Prof. Dr. Silke Segler-Meißner, Prodekanin für Studium und Lehre, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Hamburg; Lisa Seliger, Studentin an der Universität Hamburg; Theodor Wetzel, Student an der Universität Hamburg; Dr. Peter A. Zervakis, Stellvertretender Leiter des Projekts nexus/Hochschulrektorenkonferenz; Moderation: Dr. Heike Schmoll, Frankfurter Allgemeine Zeitung

12:40–14:20 Uhr: Posterausstellung

Geführte Themenrundgänge durch die Posterausstellung

14:30–16:00 Uhr: Interdisziplinäres Lehren und Lernen

Workshop
Dr. Mirjam Braßler, Kurse Interdisziplinarität, Universitätskolleg

14:30–16:30 Uhr: Online-Self-Assessments entwickeln

Praxis-Workshop
Toni Gunner, Beate Hennersdorf, Martin Lohse, Konstantin Schultes, OSA-Zentrum, Universitätskolleg

14:30–15:45 Uhr: Studentische Initiativen und Kooperationen in der juristischen Lehre

Vortrag mit Diskussion
Maurus Wollensak, Kurse Rechtswissenschaft, Universitätskolleg

14:30–16:30 Uhr: Schreiben ist lehr- und lernbar. Aber wie?

Offenes Forum zu Konzepten, Methoden und Materialien
Anne Benteler, Fridrun Freise, Mascha Jacoby, Lukas Musumeci, Mirjam Schubert, Schreibzentrum, Universitätskolleg

16:00–16:30 Uhr: Szenisches Lernen und Lehren an der Hochschule

Poetry Slam
Dr. Nils Bernstein, Sprachenzentrum, Universität Hamburg; internationale Studierende der Universität Hamburg; Meri Mosinyan, Ksenia Pershina, Ketevani Vardidze und Alexander Zyryanov

17:00–18:00 Uhr: Studium 2030

Podiumsdiskussion mit einleitenden Statements der Teilnehmenden
Miriam Block, Studentin und stellv. Leiterin des Teams „Studium und Lehre“ im Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität, Prof. Dr. Telse A. Iwers, Prodekanin für Studium, Lehre und Prüfungswesen, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg; Bettina Jorzik, Programmleitung Lehre, Akademischer Nachwuchs, Stifterverband; Dr. Peter A. Zervakis, Stellvertretender Leiter des Projekts nexus/Hochschulrektorenkonferenz; Studierende der Universität Hamburg; Moderation: Dr. Heike Schmoll, Frankfurter Allgemeine Zeitung

18:30–19:00 Uhr: Ausgezeichnet! – Neue Lehrprojekte im Lehrlabor

Präsentation
Prof. Dr. Axel Horstmann, Wissenschaftlicher Leiter des Universitätskollegs

Freitag, 28.6.2019

9:30–11:00 Uhr: Hallo Zielgruppe! Herausforderungen und Chancen gelungener Hochschulkommunikation

Podiumsgespräch
Prof. Dr. Jannis Androutsopoulos, Professor für Linguistik des Deutschen und Medienlinguistik, Fakultät für Geisteswissenschaften; Birgit Kruse, kommissarische Leiterin Abt. 2 Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit, Universität Hamburg; Aileen Pinkert, Wissenschaftsredakteurin, Universitätskolleg; Klaudia Plonka, Akademische Tutorin, Universität Hamburg; Julia Wandt, Vorsitzende des Bundesverbands Hochschulkommunikation e. V. und Pressesprecherin sowie Leiterin der Stabsstelle Kommunikation und Marketing, Universität Konstanz; Moderation: Astrid Froese, Wissenschaftsredakteurin, Universitätskolleg

11:30–13:00 Uhr: Unser Recht auf Partizipation und was wir daraus machen

Podiumsdiskussion
Studierende der Universität Hamburg; Moderation: Franz Vergöhl, Hochschullehre und studentische Partizipation, Universitätskolleg

11:30–13:00 Uhr: Digitale Skripte: Interaktive Lehrmedien selber erstellen

Workshop
Michael Heinecke, MIN-Fakultät, Universität Hamburg; Christian Kreitschmann, Lehrlabor, Universitätskolleg

11:30–13:00 Uhr: ViWissKo – Visuelle Wissenschaftskommunikation

Präsentation
Julia Pawlowski, Kurse Regionales Rechenzentrum, Universitätskolleg

11:30–13:00 Uhr: Digital Storytelling in der Lehre

Workshop
Susannah Ewing Bölke, Kurse Englisch; Dr. Valérie Le Voü, Kurse Französisch; Aileen Pinkert, Redaktion, Universitätskolleg

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Androutsopoulos, Jannis Prof. Dr.: Exzellent mit Plattdütsch. Nähesprache als Ressource im Kommunikationsraum Universität (S. 81).

Benteler, Anne/Freise, Fridrun/Jacoby, Mascha/Musumeci, Lukas/Schubert, Mirjam: Für eine innovative Schreibkultur an der Universität Hamburg – Einblicke in die Arbeit des Schreibzentrums (S. 47).

Berg, Helena Dr./ Röser, Annalena/ Schmidt, Uwe Prof. Dr.: Ideen und Ambivalenzen – historische und aktuelle Diskurse im Hochschul- und Wissenschaftssystem (S. 9).

Block, Miriam: Studium 2030 – eine Vision aus studentischer Perspektive (S. 40).

Braßler, Mirjam Dr.: Interdisziplinäres Lehren und Lernen als Schlüsselkompetenz im Rahmen nachhaltiger Universitätsentwicklung (S. 68).

Froese, Astrid: Das Universitätskolleg als Kommunikationsplattform für Gestaltungsprozesse im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (S. 86).

Froese, Astrid/Hennersdorf, Beate/Lohse, Martin/Schultes, Konstantin: Online-Self-Assessments – ein Gespräch über die vielfältigen Einsatzszenarien von Online-Selbsteinschätzungen an Hochschulen (S. 53).

Froese, Astrid/Vergöhl, Franz: Möglichkeiten zur Stärkung studentischer Partizipation durch das Universitätskolleg – ein Gespräch (S. 64).

Froese, Astrid/Hach, Alexandra/Horstmann, Axel Prof. Dr./Kopischke, André/Vergöhl, Franz/Ziegenhagen, David: Nach der Jahrestagung: Impulse, Erkenntnisse und Aufgaben für die künftige Arbeit des Universitätskollegs – ein Gespräch (S. 92).

Gaigl, Carolin/Kreitschmann, Christian: Ausgezeichnet! Förderung herausragender Lehrkonzepte durch das Lehlabor des Universitätskollegs (S. 57).

Horstmann, Axel Prof. Dr.: Ausblick (S. 100).

Iwers, Telse A. Prof. Dr.: Bildungsbiografische Reflexionen im Studium: Bedarfe und Anlässe (S. 24).

Pawlowski, Julia: ViWissKo: Ein neues Angebot zu visueller Wissenschaftskommunikation schult Studierende und Promovierende in der Darstellung ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisse (S. 72).

Zervakis, Peter A. Dr.: Die Begleitung des Wandels in der kompetenzorientierten Studiengangsgestaltung nach Bologna an den Hochschulen: Erfahrungen aus den Projekten nexus der Hochschulrektorenkonferenz (S. 31).

BILDNACHWEIS

UHH/UK: Cover

UHH/UK: Seite 6/7, 10, 15, 18, 25, 32, 41, 44/45, 54, 62, 64/65, 73, 78/79, 82, 87, 90/91, 97, 98, 101

UHH/Jansen: Seite 27

UHH: Seite 81

HRK: Seite 34

IMPRESSUM

Universitätskolleg-Schriften Band 27

Lehre und Studium gemeinsam gestalten: Reflexionen zur Jahrestagung 2019
des Universitätskollegs

Herausgeber der Schriftenreihe

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg

Prof. Dr. Susanne Rupp, Vizepräsidentin für Studium und Lehre

Universität Hamburg

Mittelweg 177

20148 Hamburg

Herausgeber des Bandes

Prof. Dr. Axel Horstmann

Redaktion und Layout

Astrid Froese

Gestaltungskonzept

blum design und kommunikation GmbH, Hamburg

Schrift

TheSans UHH von LucasFonts

Druck

LASERLINE, Druckzentrum Berlin

Urheberrecht

Die Veröffentlichung und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien an den Herausgeber über. Jede Verwertung außerhalb der durch das Urheberrechtsgesetz festgelegten Grenzen ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig.

Universitätskolleg-Schriften

Erscheinungstermin der Erstausgabe: 15.12.2019

Druckauflage: 400

PDF-Download unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de

ISSN: 2196-520x, ISSN: 2196-9345 (ePaper)



Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des BMBF unter dem Förderkennzeichen 01PL17033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebern und Autoren.

UNIVERSITÄTSKOLLEG

ISSN: 2196-520X
ISSN: 2196-9345 (ePaper)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

