

TAGUNGSDOKUMENTATION

nexus-Jahrestagung 2016

Erfolgsfaktoren in der Studieneingangsphase

Eine Tagung des Projekts nexus in Kooperation mit der
Fachhochschule Münster



16. und 17. März 2016

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

HRK Hochschulrektorenkonferenz
Projekt **nexus**
Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern

Einleitung

Gut 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutierten an der Fachhochschule Münster darüber, welche Angebote und Maßnahmen zu einer Verbesserung der Orientierung in der Studieneingangsphase beitragen können und welche Faktoren ausschlaggebend sein können, wenn Projekte verstetigt werden und damit nachhaltig in Struktur und Strategie von Hochschulen Eingang finden sollen.

„Der erfolgreiche Studieneinstieg ist ein wichtiges Asset vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen“ sagte Prof. Dr. Ute von Lojewski, Präsidentin der Fachhochschule Münster, zur Eröffnung der Tagung. Dabei entscheiden die Angebote der Hochschule in der Studieneingangsphase nicht unwesentlich mit über den Studienerfolg. Wie sie besonders wirksam zu gestalten sind und welche Erfolgsfaktoren eine Rolle spielen – erste Antworten auf diese Fragen hat das Projekt nexus der HRK gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sowie der Medizin und den Gesundheitswissenschaften erörtert.

In Münster wurden die bisherigen Arbeitsergebnisse des Projekts einer breiteren Hochschulöffentlichkeit vorgestellt. Aus Sicht der Teilnehmenden geht es nun vor allem darum, die intendierten und tatsächlichen Wirkungen in den Blick zu nehmen und die Nachhaltigkeit erfolgreicher Maßnahmen zu fördern. „Wollen wir die Studierenden an die Hand nehmen und ‚pampern‘ oder wollen wir sie fordern?“, fasste von Lojewski eine zentrale Frage zusammen. Die Frage, wie Studierende an ein selbstbestimmtes Studium herangeführt werden können, wurde auch in den Diskussionen und Foren aufgegriffen. Im Mittelpunkt des zweiten Tagungstages stand ein offenes „Barcamp“, das sogenannte nexusCAMP. Hier hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, für sie relevante Themen selbst zu setzen und so neue Aspekte einzubringen.

DIE TAGUNG IN KÜRZE

Wenn Projekte zur Studieneingangsphase eine nachhaltige Wirkung entfalten sollen, müssen sie die richtigen Studierenden – und auch die Lehrenden – erreichen. Dieses Fazit zog sich durch die Vorträge und Diskussionen des ersten Konferenztages.

Bei 125 Projekten, die im Rahmen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre (QPL) gefördert werden, steht die Studieneingangsphase im Mittelpunkt. Auch die Fachhochschule Münster setzt im Rahmen ihres QPL-Projekts „Wandel bewegt“ auf zahlreiche Maßnahmen, die sich gezielt an Studienanfänger richten. In seinem Vortrag „Vom Aktivismus zur Strategie: Ordnung und Passung von Maßnahmen zur Studieneingangsphase“ berichtete Prof. Dr. Thilo Harth, wissenschaftlicher Leiter des „Wandelwerks“ der Fachhochschule Münster, über bereits erfolgreiche Teilprojekte wie die „Rechenbrücke“, die Veranstaltung „Studieren lernen“ für Erstsemester in den Wirtschaftswissenschaften und eine Schreibwerkstatt sowie ein Studienlogbuch für Designstudierende. Die Hochschule, so Harth weiter, sei nun am Punkt angekommen, wo aus dem Experimentierfeld eine Strategie entwickelt werden müsse: „Was passiert, wenn die Projektförderung aufhört? Was können und was wollen wir weitermachen?“

Gut gemeint ist noch nicht gut gemacht

Hier setzt auch das StuFo-Projekt an, welches sieben Hochschulen zusammenführt, um Bedingungen zu erforschen, unter denen Interventionen zur Studieneingangsphase wirksam werden. Dem Projekt, so berichteten Prof. Dr. Wilfried Schubarth und Sylvi Mauermeister von der Universität Potsdam, liegt die Annahme zugrunde, dass die verschiedenen Maßnahmen in der Studieneingangsphase zur Herstellung von Studienerfolg unterschiedlich erfolgreich sind und zwar in Abhängigkeit von Einflussfaktoren wie fachliche Kompetenzen, Fachidentifikation oder sozialer Integration. Schubarth und Mauermeister präsentierten fünf Thesen (siehe Kasten). So sei man sich über die Ziele einig, aber nicht über den richtigen Weg. Und die bekannte Weisheit, dass „gut gemeint, ist eben noch nicht gut gemacht“ sei, bewahr-

heite sich auch für die Studieneingangsphase.

Fünf Thesen des BMBF-Verbundprojekts "Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg" (StuFo)

These 1: Die Vielzahl der Maßnahmen und die dahinter liegenden Ziele und Motive sind (er)klärungsbedürftig.

These 2: Ohne Berücksichtigung von Fragen der Hochschul(ein)sozialisation und des gesamten Student Life Cycle haben Maßnahmen zum Studieneingang nur begrenzte Wirkung.

These 3: Ein Ziel – unterschiedliche Strategien? Über die Notwendigkeit von Studieneingangsmaßnahmen herrscht Konsens, über Begrifflichkeiten, Ziele und Wege dagegen nicht.

These 4: Ist das Chaos steuerbar? Mangelnde innerhochschulische Kommunikations- und Transferprozesse beeinträchtigen die Qualität des Studieneingangs.

These 5: Gut gemeint ist längst nicht gut gemacht. Über die Wirksamkeit der Eingangsmaßnahmen für den Studienerfolg ist noch wenig bekannt.

Starre Studienstrukturen behindern Studienerfolg

Viele Maßnahmen in der Studieneingangsphase zielen auf die Senkung von Studienabbruchquoten als messbaren Indikator für die angestrebte Erhöhung des Studienerfolgs und auf die Verbesserung der Studierfähigkeit zunehmend heterogener Studierender. Aber ist die zunehmende Heterogenität tatsächlich das Problem? In ihrem Kommentar wies Prof. Dr. Hanft darauf hin, dass die Klage über mangelnde Studierfähigkeit kein neues Phänomen darstelle, sondern in periodischen Abständen immer wieder erhoben werde. Viele Reformmaßnahmen hätten sich im Laufe der Zeit trotz kontroverser Diskussion und ausstehendem Nachweis ihrer Wirksamkeit kaum verändert und seien nach wie vor am Defizit ausgleich orientiert. Hanft plädierte dagegen für mehr Flexibilität. „Monolithische Studienstrukturen behindern Studienerfolg. Studienprogramme sollten daher stärker individualisiert bzw. modularisiert werden und auf den mitgebrachten Kompetenzen aufbauen“, kommentierte Hanft die derzeitigen Ansätze zur Gestaltung der Studieneingangsphase.

Ohne wissenschaftliche und empirische Analysen geht es nicht!

Um vom Aktionismus zu einer Gesamtstrategie zu kommen, so Harth, müssen die Maßnahmen in einer Evaluationsphase begutachtet werden. Das Forschungsprojekt StuFo im QPL untersucht die Wirksamkeit von Maßnahmen: Schubarth und Mauermeister betonten in ihrem Vortrag die notwendige Evidenzbasierung der Maßnahmen. Dieser Punkt wurde in der Diskussion durchaus angezweifelt gezogen: Hochschulen hätten auf aktuelle Anforderungen zu reagieren und könnten nicht warten, bis die Forschung alles untersucht hätte. Aber Schubarth betonte: „Ein berechtigter Einwand, wenngleich dies Hochschulen nicht von der Notwendigkeit entbinden soll, Fragen zu Qualität und Wirkung ihrer Maßnahmen immer wieder neu zu stellen und bestehende (Forschungs-)Ergebnisse laufend einzubinden bzw. diese stärker bereits in der Konzeptionsphase zu berücksichtigen.“

Die Nachhaltigkeit erfolgreicher Maßnahmen muss gesichert werden, aber wie?

Die Frage nach der Nachhaltigkeit der QPL-geförderten Projekte stand immer wieder im Mittelpunkt der Diskussionen. Was muss getan werden, damit die vielen investierten Gelder eine nachhaltige Wirkung erzielen können? „Die Suche nach passenden Antworten darauf hat erst begonnen“, resümiert Schubarth die Diskussionen.

Harth plädierte für eine pragmatische Herangehensweise: „Nachhaltigkeit kann nur gelingen, wenn die hauptamtlich Lehrenden erreicht werden. Eine pragmatische Herangehensweise hilft hier weiter als wissenschaftliche Analysen bzw. Wirkungsforschung.“

Hanft sah die fehlende Verknüpfung vieler QPL-Maßnahmen mit den hochschulinternen Systemen der Qualitätssicherung besonders kritisch: „Eventuell ist eine Verkoppelung der Maßnahmen mit den Regelstrukturen (z.B. Systemakkreditierung) erforderlich.“

Allgemein wurde die Notwendigkeit zum hochschulübergreifenden Erfahrungsaustausch bestätigt. „Natürlich gibt es kein Patentrezept, aber keine Hochschule muss 'bei Null' anfangen, sondern kann von den Ansätzen und Erfahrungen anderer profitieren“, fasste Harth zusammen und machte auf die notwendige Fortsetzung des Erfahrungsaustausches zur Studieneingangsphase aufmerksam, für den später auf der Tagung mit dem nexusCAMP eine besondere Plattform geboten wurde.

Arbeit und Themen der Runden Tische - Fachspezifische Erfahrungen lassen sich übertragen

In der Podiumsdiskussion mit Prof. Dr. Wilfried Müller (Runder Tisch Ingenieurwissenschaften), Prof. Dr. Ursula Walkenhorst (Runder Tisch Medizin und Gesundheitswissenschaften), Prof. Dr. Frank Dellmann (Runder Tisch Wirtschaftswissenschaften) und Prof. Dr. Wilfried Schubarth ging es unter anderem um fachspezifische Erfahrungen und wie sich diese übertragen lassen.

Müller betonte die Bedeutung der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen: „Nicht Hochglanzbroschüren, sondern echte ‚role models‘ sind wichtig für realistische Vorstellungen von Studium und Beruf.“ Bei der Gestaltung von Maßnahmen müsse der „Gottesdiensteffekt“ vermieden werden: Oft würden Brückenkurse und Tutorien von leistungsstarken Studierenden und nicht von denen, die es eigentlich nötig hätten, genutzt.

Dellmann machte deutlich, dass die Hochschulen Antworten auf die Anforderungen der Generation Y und auf die Lernervielfältigung finden müssten. Praxisprojekte und Planspiele, die sich auch mit größeren Kohorten durchführen ließen, steigerten die Motivation. „So lässt sich schon zu Beginn des Studiums der Zusammenhang zwischen der ‚ach so öden‘ Theorie und der späteren beruflichen Praxis herstellen.“

Als großes Thema in der Medizin und den Gesundheitswissenschaften stellte Prof. Walkenhorst den Aufbau interprofessioneller Kompetenz vor. Gemeint ist, dass Medizinstudierende gemeinsam mit Studierenden anderer Gesundheitsbereiche lernen. „Das muss in den Curricula ab den ersten Semestern aufgebaut werden.“ Die richtigen Ansätze wie problem- und fallorientiertes Lernen seien da. „Aber auch die Lehrenden müssen sich wirklich darauf einlassen.“

Internationale Perspektive - Gleiche Problem, unterschiedliche Strategien?

Mangelnde Abstimmung von Schul- und Hochschulsystem erschwert Studienwahl in Irland

Professor Suzanne Quin vom University College Dublin, Irland, machte in ihrem Vortrag deutlich, wie stark die Gründe für Studienabbruch mit formalen, nationalen Regelungen und der Abstimmung zwischen Schul- und Hochschulschul-

system verknüpft sind. So zeigt ihre Studie auf, dass in Irland der wichtigste Grund für Studienabbruch in der Wahl eines nicht geeigneten Studienfachs liegt. Als Ursache hierfür, so Quin, seien die formalen Umstände der Studienfachwahl in Irland zu sehen, die eine fundierte Wahl des Studienfachs dadurch erschweren, dass bei der Studienplatzvergabe lediglich Präferenzen angegeben werden können und Abschlussnoten zum Zeitpunkt der Wahl noch unbekannt sind.

Sicherung des Studienerfolgs durch sorgfältige Studienwahl

Zur Optimierung der Studieneingangsphase setzen Schweizer Hochschulen auf Informationsangebote und eine sorgfältige Studienfachwahl, berichtete Hildbrand vom Zentrum für Hochschulentwicklung in Zürich. Die an deutschen Hochschulen verbreiteten Brückenkurse, um Wissenslücken zu füllen, werden weniger häufig angeboten – die Verantwortung für Qualifizierungsleistungen würden in erster Linie bei den Schulen gesehen, resümierte Hildbrand.

Finanzierung und Nachhaltigkeit

Zentrale Programme wie der Qualitätspakt Lehre ermöglichen eine Vielzahl von Optimierungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase und Hochschullehre allgemein. Auch wenn diese Finanzierung in anderen Ländern wünschenswert wäre, warnte Hildbrand jedoch vor den schwierigen Dynamiken der Projektfinanzierung insbesondere hinsichtlich deren Nachhaltigkeit, die nur gewährleistet sei, wenn erfolgreiche Maßnahmen auch in das Curriculum integriert und mit den Fächern verknüpft werden.

Studienabbruch mindern – was hilft wirklich?

An deutschen Hochschulen wurden bisher viele unterschiedliche Maßnahmen implementiert, um Studierende in der frühen Phase des Studiums zu unterstützen und Studienabbrüche zu reduzieren. So, betonte Dreyer, Vizepräsidentin für Studium und Lehre der Universität Mainz, das Dilemma, in dem sich die deutschen Hochschulen gegenwärtig befinden: Bislang liegen weder wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Programmen in der Studieneingangsphase, noch über deren messbaren Einfluss auf die Studienabbruchrate vor. Aber, so kommentierte Dreyer, es sei ein guter Weg, Studienanfänger_innen so früh wie möglich in die akademische Kultur der Hochschule zu integrieren und eine positive Fachidentifikation zu vermitteln. Bezüglich Maßnahmen, die darauf abzielen, Wissenslücken zwischen Schule und Hochschule zu schließen, fand Dreyer klare Worte: „Only obligatory courses are successful.“

DIE STUDIENEINGANGSPHASE OPTIMIEREN, ABER WIE?

LESSONS LEARNED

Maßnahmen in der Studieneingangsphase können auf verschiedenen Ebenen ansetzen: bei Studierenden, bei Lehrenden, im Bereich von Curricula der Studiengänge oder auf organisationaler Ebene. Relevant ist, dass die unterschiedlichen Einzelmaßnahmen verknüpft werden und nicht unkoordiniert an Hochschulen koexistieren.

- Bereits vor dem Studium – mit der Wahl des Studiengangs – werden die Weichen für die Motivation, das Engagement und letztlich für den erfolgreichen Abschluss des Studiums gestellt. Aus diesem Grund werden Maßnahmen und Informationen zur Studienorientierung wichtige Rollen zuteil: Durch „Self-Assessments“ oder auch durch Beratungen (bspw. Studienberatungen oder auch Talent-Scouting) können notwendige Vorkenntnisse expliziert werden. Einstufungstests können auch genutzt werden, um Studienprogramme stärker zu individualisieren. So können

passgenaue, verpflichtende Vor- und Brückenkurse entwickelt werden, um den „Gottesdiensteffekt“ zu vermeiden und die richtigen Studierenden zu erreichen.

- Bei der Kompetenzförderung liegt es in der Verantwortung der Hochschule auf diejenigen Kompetenzen aufzubauen, die zu Beginn des Studiums berechtigter Weise gefordert werden können. Hierzu müssen sich die Lehrenden eine Vorstellung davon machen, welche Fähigkeiten die Studierenden von den weiterführenden Schulen mitbringen. Lokale Abstimmungen zwischen (hauptamtlich) Lehrenden der Schulen und Hochschulen sind hier zielführend (z. B. Cosh in Baden Württemberg).
- Studierfähigkeit ist ein Prozess, d.h. die Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen findet über den gesamten Studienverlauf hinweg statt. Der Prozess kann durch unterschiedliche Lehrformen (wie z. B. Planspiele, Praxisprojekte, Problembasiertes und forschendes Lernen) unterstützt werden; auf diese Weise können auch überfachliche Kompetenzen integraler Bestandteil des Curriculums werden.
- Bei allen Maßnahmen, ob sie Studierende, Lehrende, die Studienprogramme oder die Organisation Hochschule betreffen, wird die Forderung nach einer Evidenzbasierung laut: Wichtig ist, die Fragen zu Qualität und Wirkung einzelner Maßnahmen immer wieder neu zu stellen und bestehende (Forschungs-) Ergebnisse laufend, bereits in der Konzeptionsphase, einzubinden.
- Auf organisationaler Ebene lässt sich das hochschulinterne Qualitätssicherungssystem als Instrument identifizieren, an welchem die „Fäden“ zusammenlaufen sollten. Eine zentrale Koordination der Maßnahmen verhindert bspw. Doppelungen und reduziert den Ressourceneinsatz. Hierzu sind vor allem die innerhochschulische Kommunikation und der Erfahrungsaustausch zwischen unterschiedlichen Hochschulen relevant.

Die Studieneingangsphase kann vor allem dann optimiert werden, wenn nicht die Einzelmaßnahme im Vordergrund steht, sondern die Vernetzung und der Erfahrungsaustausch innerhalb des Hochschulsystems.

Erfolgsfaktoren in der Studieneingangsphase

KEYNOTE:

HOCHSCHULSTRATEGIE - VOM AKTIONISMUS ZUR STRATEGIE

Prof. Dr. Thilo Harth, Wandelwerk Fachhochschule Münster

Wachsender Problemdruck in der Studieneingangsphase aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Studienanfänger, der weitverbreiteten Diagnose mangelnder Studierfähigkeit und der nicht länger tolerierbaren Abbruchquoten führten (und führen) zu immensen und vielfältigen Aktivitäten an deutschen Hochschulen, manchmal auch zum Aktionismus. Inzwischen sortieren sich zunehmend erfolgversprechende und weniger erfolgversprechende Maßnahmen und strategische Überlegungen gewinnen an Bedeutung.

Diese allgemeinen Tendenzen lassen sich auch exemplarisch an der FH Münster nachzeichnen.

Der Eröffnungsvortrag gab Einblicke in die bisherige Umsetzung von Maßnahmen in der Studieneingangsphase, die datengestützte Suche nach Erfolgsfaktoren und in die daraus ableitbaren strategischen Überlegungen.

Aus dem Vortrag

Wenn nach konkreten Erfolgsfaktoren in der Studieneingangsphase gefragt wird, sollten folgenden Aspekten betrachtet werden:

- Ressourcen: Wie ist das Verhältnis von Aufwand und Ertrag?
- Passung: Erreichen wir mit unseren Maßnahmen die ‚Richtigen‘?
- Reichweite: Erreichen wir genügend Studierende?
- Erfahrungsaustausch: Was ist gute Praxis?

Die FH Münster nutzt für ihre datengestützte Bestandsaufnahme

- aktuelle Studierendenbefragungen,
- Begleitforschungen zu einzelnen der 20 Projekte zur Studieneingangsphase (z. B. „Rechenbrücke“, die Veranstaltung „Studieren lernen“ für Erstsemester in den Wirtschaftswissenschaften und eine Schreibwerkstatt und ein Studienlogbuch für Designstudierende) und
- Erfahrungen anderer Hochschulen (etwa beim Semester Null).

Aus den Erkenntnissen dieser Bestandsaufnahme möchte die FH Münster Strategien für die gesamte Hochschule ableiten und bestehende Angebote passgenau weiterentwickeln. Leitgedanken zur Gestaltung dieses beispielhaften Prozesses, die auch von anderen Hochschulen strategisch genutzt werden können, sind folgende:

- Ordnung herstellen – *Was passiert in dieser Phase eigentlich alles und warum?*
- Passung ausbauen – *Wie lassen sich Nutzung und Aufwand optimieren?*
- Voneinander lernen – *Was können andere Fachbereiche von Einzelinitiativen lernen? Was können wir von anderen Hochschulen lernen?*
- Grenzen festlegen – *Was können/wollen wir als HS nicht leisten?*
- Selbstverständnis der Hochschule definieren – *Selbstorganisation stärken oder Unterstützung ausbauen?*

Die anschließende Diskussion bestätigte die Thesen von Harth. Hochschulen sollten ihre Ressourcen noch besser nutzen und von den Ansätzen und Erfahrungen anderer profitieren, um Studierenden „Werkzeuge“ an die Hand geben zu können, wie Sie selbst ihr Studium aktiv und erfolgreiche gestalten können.

ERGEBNISSE AUS DER DISKUSSION DER RUNDEN TISCHE

1. WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

Prof. Dr. Frank Dellmann, Runder Tisch Wirtschaftswissenschaften

Der Eingang ins Studium gilt als eine entscheidende Phase; diese gut zu gestalten ist eine der Herausforderungen, denen sich Hochschulen stellen müssen. Die vielfältigen Maßnahmen und Lösungsansätze, mit denen derzeit experimentiert wird, unterstreichen zweierlei: den Konsens unter den Hochschulen, die Studieneingangsphase umgestalten zu wollen und eine gewisse Unsicherheit über die Art und Weise. Fakt ist, dass Einzelmaßnahmen, wenn sie unkoordiniert an Hochschulen koexistieren, nicht optimal zur Verbesserung von Studium und Lehre eingesetzt werden können. An diesem Punkt setzt die Arbeit des Runden Tisches Wirtschaftswissenschaften an. Die existierenden Maßnahmen der Hochschulen in der Studieneingangsphase lassen sich in drei Kategorien einteilen, die in einem engen Zusammenhang zueinander gesehen werden müssen: 1. Angebote zur Studienorientierung, 2. Unterstützungsmaßnahmen und 3. die Gestaltung aktivierender Lehr- und Lernformate.

In der Studienorientierung sind vor allem Informationen über das Studienfach, die unterschiedlichen Hochschulprofile

und die Anforderung des Studiums für die Studieninteressierten notwendig und hilfreich. Instrumente wie z. B. Online Self-Assessments sollen helfen, das Interesse und die Studienmotivation der künftigen Studierenden zu überprüfen. Diese sind im Bereich Wirtschaftswissenschaften oftmals extrinsisch motiviert, z. B. in Bezug auf zukünftige Einkommenserwartungen. Eignungen und Neigungen oder fachliches Interesse sind häufig weniger relevant – diese Punkte spielen bei der Gestaltung der Studieneingangsphase eine herausragende Rolle.

Die Gruppe der Studienanfängerinnen und -anfänger ist heterogen: Die Hochschulen müssen pragmatisch mit den Eingangskompetenzen der Studierenden umgehen und Heterogenität als Chance begreifen, bspw. durch aktive Einbindung im Rahmen von Teamarbeiten. Den Interessen, Neigungen und Eignungen der Studierenden folgend sollten Unterstützungsmaßnahmen bedarfsgerecht gestaltet werden, bspw. passgenaue Vor- und Brückenkurse auf Basis von Einstufungstests, um den „Gottesdiensteffekt“ zu vermeiden und die richtigen Studierenden zu erreichen. Damit sie auch nachhaltig erfolgreich sind, müssen die Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowohl in das Curriculum als auch mittels eines didaktischen Konzeptes in die einzelne Lehrveranstaltung integriert werden.

In großen Lehrveranstaltungen, wie es sie in den Wirtschaftswissenschaften oftmals gibt, können neue Lehr- und Lernformen das Interesse der Studierenden wecken und bewahren, bspw. eignen sich sowohl Methodenwechsel oder Feedback-Instrumente innerhalb der Vorlesung als auch alternative aktivierende Lehrformate wie Planspiele. Letztere ermöglichen die Verknüpfung von theoretischen Zusammenhängen und der beruflichen Wirklichkeit eines Wirtschaftswissenschaftlers. Ebenfalls lassen sich Vernetzungen zwischen Teildisziplinen herstellen. Solche interdisziplinären Ansätze müssen vermehrt in den Fokus der akademischen Lehre in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen rücken; auch die Verknüpfung von wirtschaftswissenschaftlichen Fragestellungen mit anderen Disziplinen, bspw. Politik oder Rechtswissenschaften, sollte gefördert werden. In diesem Bereich sind derzeit die Gesundheitswissenschaften, in welchen die Förderung einer interprofessionellen Kompetenz bereits im Mittelpunkt der Diskussionen steht, beispielhaft.

2. INGENIEURWISSENSCHAFTEN

Prof. Dr. Wilfried Müller, Vorsitzender des Runden Tisches Ingenieurwissenschaften

Der RT Ing beschäftigte sich im Jahre 2015 intensiv mit dem Schwerpunktthema „Erfolgsfaktoren in der Studieneingangsphase“. In diesem Rahmen standen extracurriculare Fördermaßnahmen und die Gestaltung von Lehrveranstaltungen zu den sogenannten „Grundlagen“ in der Studieneingangsphase im Zentrum, weil diesen für Studienerfolg und Studienabbruch eine zentrale Bedeutung zukommt. In dieser Diskussion um eine gelungene Gestaltung der Studieneingangsphase standen vor allem folgenden fachspezifischen Themen im Fokus:

Mangelnde mathematische Vorkenntnisse entpuppen sich oftmals als Nadelöhr beim Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften. Praktisch alle Hochschulen bieten daher Förderangebote in Form von Brückenkursen, studienbegleitenden Förderkursen, Tutorien und Lern- und Übungsgruppen an. Ein einfaches Erfolgsrezept lässt sich für die Gestaltung solcher Maßnahmen nicht geben, allerdings haben die Erfahrungen der Mitglieder des RT Ing gezeigt, dass bestimmte „Erfolgsfaktoren“ zu berücksichtigen sind.

Die Fachidentifikation ist ein wesentlicher Faktor, um die Motivation der Studierenden aufrechtzuerhalten und über die Schwierigkeiten der ersten Semester hinweg zu tragen. Für die Förderung der Fachidentifikation gibt es viele Ansatzpunkte, die vor allem die curriculare Lehre betreffen und weniger in einzelnen Maßnahmen adressiert werden. Neben der Gestaltung der Lehrveranstaltungen mit aktivierenden Lehr-Lern Formaten steht in den Ingenieurwissenschaften besonders die Vermittlung von Praxisbezügen im Vordergrund. Denn ingenieurstypische Fragestellungen und Arbeitsweisen mit problemorientierten Aufgaben, die in Teams bearbeitet werden, kommen dem späteren Ingenieuralltag am nächsten und sollten daher so früh wie möglich vermittelt und eingeübt werden. Projektarbeit und

Problembasiertes Lernen werden bereits vielfach eingesetzt, zunehmend auch in der Studieneingangsphase.

In den ersten Semestern stellt sich für viele Studierende das Problem, dass viele Pflichtveranstaltungen wie Mathematik und theoretische Mechanik inhaltlich sehr anspruchsvoll und vor allem zeitintensiv sind. Es wird aber gleichzeitig oft kein Zusammenhang zwischen diesen Lerninhalten hergestellt, so dass die Relevanz der Grundlagen für die späteren Module und Themenbereiche für die Studierenden nicht deutlich wird. Eine umsichtige Gestaltung des Curriculums, die sowohl die Verzahnung der einzelnen Themen im Blick hat als auch die Schnittstellen erkennbar macht, schafft offensichtlich eine gute Grundlage, um Fachmotivation aufzubauen und zu erhalten.

An der Schaffung der Voraussetzungen einer gelungenen Studieneingangsphase wie z. B. die Sicherstellung mathematischer Grundkenntnisse und der Förderung von Fachidentifikation wird seit längerer Zeit in zahlreichen Maßnahmen an vielen Hochschulen in ähnlicher Form gearbeitet. Die Sammlung und Bündelung der Erfahrungen der RT Mitglieder mit Maßnahmen in der Studieneingangsphase hat zu einer Empfehlung geführt, die dem Austausch zwischen den Hochschulen dient, sodass nicht jede Hochschule das Rad respektive die Fülle von Maßnahmen neu erfinden muss.

3. MEDIZIN UND GESUNDHEITSWISSENSCHAFTEN

Prof. Dr. Ursula Walkenhorst, Runder Tisch Medizin und Gesundheitswissenschaften

Der Runde Tisch Medizin und Gesundheitswissenschaften versucht, gemeinsame Impulse und Positionen in Anlehnung an die vom Wissenschaftsrat erstellten Positionen bzw. Empfehlungen und auf Grundlage gelungener Praxisbeispiele aus den Hochschulen anzuregen. Inhaltlich fokussiert er besonders auf die Bereiche Studieneingangsphase, Fachdidaktik, Wissenschaftlichkeit und Interprofessionalität. Konkrete Studienbedingungen und gute, auch interdisziplinäre Praxis in den einschlägigen Studienangeboten stellt er in den Mittelpunkt seiner Arbeit. Dabei wird auch die Übertragbarkeit exemplarischer Lösungsansätze aus den (Modell-) Studiengängen und den am Tisch vertretenen Projekten erörtert.

So diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf ihren Sitzungen 2015 v.a. gelungene Modellprojekte sowohl zum interprofessionellen Arbeiten an den Universitäten Freiburg und Greifswald als auch zum frühzeitigen Umgang mit „Wissenschaftlichkeit“ in den unterschiedlichen medizinisch-gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen an der Charité.

Im Laufe des Projektes wird ein gemeinsames – analog zum Projektfortschritt weiterzuführendes – Impulspapier mit einer Reihe von Anregungen zum Studieneingang und zur Qualifizierungsphase entstehen. Folgende Einschätzungen, wie eine gelingende Studieneingangsphase für die heterogenen Studienanfängerinnen und -anfänger im Gesundheitsbereich aussehen könnte, haben sich bisher ergeben:

1. In der Studieneingangsphase sollten die Studiengänge in Gesundheit & Medizin mehr Wert auf die gemeinsame Wissenschaftsorientierung legen, damit sowohl Forschungsinteressen frühzeitig geweckt werden als auch Sozialisationsprozesse wirken können. Hierbei könnten engere Kooperationen das gemeinsame, interprofessionelle Lernen z. B. in Medizin und Pflege nachhaltig fördern. Zudem lassen sich so für die Lehrenden Praxis- und Forschungsphasen besser miteinander verbinden. Problematisch sind allerdings zum einen die verschiedenen Bildungsvoraussetzungen der jeweiligen Studiengänge, zum anderen passen die heterogenen Studiengänge formal oft kaum zusammen. Auch die strukturellen Unterschiede zwischen den Studiengängen mit Staatsexamen in der Medizin und den gestuften Studiengängen in den Gesundheitswissenschaften müssen bei einer interprofessionellen Ausbildung besonders berücksichtigt werden.
2. Interprofessionelle Studienmodule für alle Studierenden der Medizin und der akademisierten Gesundheitsberufe werden in einigen Modellprojekten in Ansätzen erprobt (z. B. in Berlin, Greifswald, Freiburg, Heidelberg). Eine Art Basiscurriculum für selektive Grundlagenkurse mit klaren, praxisrelevanten Lernergebnissen und Lernzielen aus den benachbarten klinischen Fachgebieten der beteiligten Fachbereiche befindet sich in der Erprobungsphase (z. B.

OSCEs, Anamneseerhebung, Diagnoseermittlung, Ethikseminare). Neben den „Hands-On“-Fähigkeiten sollen auch überfachliche Kompetenzen wie „Teamfähigkeit“ oder „Kommunikationskompetenzen“ mit speziellem Blick auf interprofessionelles Arbeiten gestärkt werden. Ebenso liegt hierbei spezielles Augenmerk auf der frühzeitigen Theorie-Praxis-Verzahnung. Auf diese Weise können in der Lehre Übertragungseffekte bezüglich des Wissensstandes und der Handlungsabläufe von Studierendengruppen verschiedener Fachgebiete identifiziert werden.

3. Derzeit herrscht ein Überangebot an Maßnahmen mit geringen Lenkungsmöglichkeiten, daher sollte zwischen Maßnahmen zur Transparenzförderung des Studiums und einem Forderungskatalog an Studierende unterschieden werden (z. B. realistische Selbsteinschätzungstests zur frühzeitigen Orientierung als Teil der Berufs- und Studienberatung).
4. Einig waren sich alle Teilnehmenden, dass interprofessionelle Ausbildung die professionellen Ausbildungsprozesse in den jeweiligen Fachkulturen nicht ausschließen darf. Es geht vielmehr um die Schaffung gezielter „Begegnungsinseln“ an dafür relevanten Schnittstellen im Studium und der Lehre, wie in den oben genannten Beispielprojekten aufgezeigt werden konnte.

Studieneingang optimieren, aber wie?

VORTRAG:

THESEN UND ERSTE ERGEBNISSE DES VERBUNDPROJEKTS STUFO

Prof. Dr. Wilfried Schubarth und Sylvi Mauermeister, Universität Potsdam

Im Vortrag werden Thesen und erste Ergebnisse des BMBF-Verbundprojekts „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (2015-2018) vorgestellt. Die Thesen umfassen vor allem den (hochschul)theoretischen Rahmen sowie empirische und hochschuldidaktische Aspekte. Sie beziehen sich auf übergreifende Fragen der Hochschulentwicklung und deren jeweiliger fach(kultur)spezifischen Umsetzung. Vorrangiges Ziel des StuFo-Projektes ist es, zentrale Einflussfaktoren für den Studienerfolg zu identifizieren, um – darauf basierend – die Wirksamkeit von Studieneingangsmaßnahmen beurteilen zu können. Dabei lassen wir uns von der Grundthese leiten, dass Maßnahmen zum Studieneingang vor allem dann wirksam und nachhaltig sein werden, wenn sie a) in der Hochschul(ein)sozialisation und dem Student Life Cycle verortet, b) in Studium und Lehre, einschl. Qualitätssicherung, integriert sind und c) evidenzbasiert erfolgen. Aufbauend auf den Ergebnissen werden erste Folgerungen für die Optimierung des Studieneingangs diskutiert.

Erstes Resümee des Vortrags (Wilfried Schubarth und Sylvi Mauermeister)

Die vorgestellten Thesen wurden in der Diskussion teilweise aufgegriffen und fanden viel Zustimmung. Insbesondere die Frage nach den Zielen der Studieneingangsmaßnahmen fand reges Interesse. Kann Studienabbruch nicht auch ein sinnvolles Ziel im Interesse der Studierenden sein? Hier gilt es unterschiedliche Perspektiven einzunehmen jenseits hochschulpolitischer Vorgaben und die (z. T. konkurrierenden) Ziele der Maßnahmen im Dialog zu klären. Ein weiterer Diskussionspunkt war der Übergang von der Schule zur Hochschule. Wie kann die Hochschule wahrgenommene Kompetenzdefizite bei den Studierenden, z. B. im MINT-Bereich, besser ausgleichen und dafür gegebenenfalls andere, bereits vorhandene Kompetenzen stärker berücksichtigen? Hier wäre, zumindest als lokale Lösung, eine bessere Kooperation der beiden Bildungsinstitutionen Schule / Hochschule und der zuständigen Ministerien empfehlenswert. Das könnte auch Thema einer der nächsten nexus-Tagungen sein. Am meisten hat die Teilnehmer/innen wohl die Frage

nach der Nachhaltigkeit der QPL-geförderten Projekte bewegt. Was muss getan werden, damit die vielen investierten Gelder eine nachhaltige Wirkung erzielen können? Die Suche nach passenden Antworten darauf hat erst begonnen. Und schließlich wurde unsere These von einer notwendigen Evidenzbasierung der Maßnahmen etwas in Zweifel gezogen. Hochschulen hätten auf aktuelle Anforderungen zu reagieren und könnten nicht warten bis die Forschung alles untersucht hätte. Ein berechtigter Einwand, wenngleich dies Hochschulen nicht von der Notwendigkeit entbinden soll, Fragen zu Qualität und Wirkung ihrer Maßnahmen immer wieder neu zu stellen und bestehende (Forschungs-) Ergebnisse laufend einzubinden bzw. diese stärker bereits in der Konzeptionsphase zu berücksichtigen.

Zweites Resümee des Vortrags (Prof. Dr. Wilfried Müller)

Die Mehrzahl der Thesen von Schubarth und Mauermeister sind m.E. für die Runden Tische des Projektes „nexus“ von großer Bedeutung. Dies betrifft insbesondere die Thesen 1, 2, 3 und 5:

Die Maßnahmen der Hochschule für die partielle Umgestaltung der Studieneingangsphase sind häufig nicht aufeinander bezogen und schon gar nicht systematisch abgestimmt. Zwar herrscht innerhalb der Hochschulen weitgehend Konsens über die Notwendigkeit einer Reform der Eingangsphase und des Übergangs von der Schule zum Studium; aber über Ziele und Strategien zu deren Umsetzung gibt es selbst innerhalb einer Hochschule nur wenig Kommunikation. Von einer hochschulinternen Koordination lässt sich nur an sehr wenigen Hochschulen reden.

Die Aufgabe der Runden Tische sollte auch darin bestehen, sich für einen hochschulübergreifenden Diskurs zur Notwendigkeit der hochschulinternen Abstimmung von Studienreformmaßnahmen in der Eingangsphase auszusprechen. Denn Schubarth und Pohlenz haben Recht: Mangelnde hochschulinterne Kommunikation beeinträchtigt die Wirkung der ergriffenen Maßnahmen in der Studieneingangsphase (Analyse der Motive und Ursachen von Fachwechslern innerhalb der Hochschulen, Konsequenzen von Maßnahmen in Hauptfach für Hauptneben- und Nebenfächer etc.)

Die Thesen 2 und 3 von Schubarth und Mauermeister schießen jedoch über das Ziel hinaus: Die Studienreformer vor Ort in den Hochschulen müssen jetzt handeln und können nicht auf die Ergebnisse langfristig anzulegender repräsentativer empirischer Studien zur Hochschulsozialisation von Studierenden und zum Student Life Cycle warten. Dieses Argument ist nicht nur pragmatischer Natur, sondern prinzipiell gemeint: Ob und in welchem Maße für das deutsche Hochschulsystem repräsentative Studien den spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen vor Ort in den Fakultäten der Hochschulen entsprechen, muss in jedem Einzelfall geklärt werden. Außerdem ändern sich vermutlich die Sozialisationsbedingungen der Studierenden im Zeitverlauf.

Zusammengefasst: So wichtig und notwendig es ist, breit angelegte repräsentative Studien (auch und vor allem bezogen auf Fächer) durchzuführen, so wenig können diese jetzt gut begründete Studienreformmaßnahmen in der Studieneingangsphase ersetzen. Was allerdings von den Hochschulen erwartet werden kann, ist eine systematische Evaluation ihrer Studienreformmaßnahmen in der Eingangsphase. Das Wissen über praktikable Evaluationsinstrumente ist bisher in den meisten Fakultäten und Fächern deutscher Hochschulen allerdings noch gering. Dies zu ändern, wäre in Abstimmung mit den Runden Tischen auch eine Aufgabe für nexus.

KOMMENTAR:

„STUDIENEINGANG OPTIMIEREN – ABER WIE?“

Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneingangsphase, z. B. über zusätzliche Beratungsangebote, Vorbereitungs- und Brückenkurse oder Orientierungs- und Projektwochen zählen zu den derzeit in QPL-geförderten Hochschulen am häufigsten eingeleiteten Reformmaßnahmen. Die Referenten weisen darauf hin, dass über die Wirkungen dieser Maßnahmen bislang noch wenig bekannt ist und wissen um die Schwierigkeiten, diese zu erfassen. Hierzu sei es erfor-

derlich, Klarheit darüber zu erhalten, welche Zielsetzungen Hochschulen mit diesen Maßnahmen erreichen möchten. Oftmals werden diese sehr vage mit der „Erhöhung des Studienerfolgs“ umschrieben, was vielfältig interpretierbar sei. Die Referenten sprechen hier von Zielkonkurrenz, da sich „Studienerfolg“ aus institutionellen und individuellen Perspektiven unterschiedlich darstellt. Aus der institutionellen Perspektive könne ein Studienabbruch für ein Scheitern und eine finanzielle Fehlinvestition stehen, während er aus einer individuellen Perspektive letztlich - auch - als sinnvoller und folgerichtiger Wechsel von einem System in ein anderes wahrgenommen werden kann.

Mit Blick auf die institutionelle Perspektive konnten wir in den Projekten des Qualitätspaktes Lehre feststellen, dass viele Maßnahmen in der Studieneingangsphase auf eine Senkung der Studienabbruchquoten als messbaren Indikator für Studienerfolg abzielen. Die „Studierfähigkeit“ zunehmend heterogener Studierende soll verbessert werden. Die Klage über die mangelnde Studierfähigkeit ist allerdings kein neues Phänomen, sondern wird hochschulseitig in periodischen Abständen immer wieder erhoben. Die empfohlenen Reformmaßnahmen haben sich dabei im Zeitverlauf kaum verändert und werden derzeit, nicht zuletzt aufgrund der umfassenden Förderung durch den QPL, verstärkt angeboten. Die Wirkung dieser Maßnahmen wurde allerdings bereits in den achtziger Jahren kontrovers diskutiert. Die Hochschuldidaktik empfahl in diesem Kontext, von dem „Defizitansatz“ abzurücken und auf die Heterogenität der Studierenden mit einem differenzierten Studien- und Hochschulsystem zu reagieren (Hanft 2015).

Als eine Strategie zur Differenzierung des Hochschulsystems galt der Ausbau der Fachhochschulen. Auf die Weise glaubte man dem gewachsenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften entsprechen zu können, ohne die Forderung nach einer Elite-Bildung aufgeben zu müssen. Dieser Ansatz der horizontalen Differenzierung des Hochschulsystems (Teichler (2014, 161 f.)) führte dazu, dass der im Zeitraum von 1985 bis 1995 noch weitgehend stabile Anteil der Fachhochschulstudierenden in den nachfolgenden Jahren auf mittlerweile mehr als 40 Prozent anstieg.¹ Die Steuerung sollte über Hochschulzugangsberechtigungen erfolgen, indem diese fachgebunden für „weniger Begabte“ oder allgemein (in der Regel über das Abitur) für „Begabte“ zu vergeben sei (Welzel 1985).

Heute müssen wir erkennen, dass der Ausbau der Fachhochschulen zu keiner wesentlichen Reduzierung der weiterhin hohen Abbruchquoten führte. Eine weitergehende Form der Differenzierung wäre die in manchen Studienfächern praktizierte Auswahl der Studierenden nach ihrer Eignung - ohne dabei in die pauschale Klassifizierung in Begabte und weniger Begabte zu verfallen. Konsequenterweise umgesetzt wird ein solcher Ansatz in den USA, wo forschungsstarke „Elite-Universitäten“ ihre Studierenden in umfassenden Auswahlverfahren rekrutieren und auf die Weise eine Studienverbleibquote in den ersten zwei Semestern („freshman retention rate“) von weit mehr 90 Prozent erzielen². Diese Art der „Bestenauslese“ ist in Deutschland politisch nicht intendiert, an einem weitgehend offenen Hochschulzugang in einem stärker differenzierten Hochschulsystem wird festgehalten, was – bislang – zur Konsequenz hat, dass sich eine „natürliche Auslese“ in den ersten Studiensemestern vollzieht, der wiederum mit den verschiedenen skizzierten Fördermaßnahmen entgegen gewirkt werden soll.

Die Referenten kritisieren, dass Maßnahmen und Akteure in Hochschulen relativ unverbunden nebeneinander stehen und zeigen hier Optimierungsbedarf auf. Über die Notwendigkeit der Studieneingangsmaßnahmen bestehe Konsens, über Ziele und Wege nicht. In der Diskussion zu ihrem Vortrag wurde auch die Frage erhoben, ob nicht bereits zu viel gemacht wird, ob die Studierenden nicht zu sehr umsorgt werden.

Mit Blick auf die zurückliegenden Erfahrungen scheint die Frage berechtigt, ob mit einem „mehr vom Gleichen“ die zentralen Reformbedarfe in der Studieneingangsphase wirklich adressiert werden. Sollte nicht, wie dies die Hochschuldidaktik in den achtziger Jahren bereits gefordert hat, die Heterogenität der Studierenden als Faktum akzeptiert werden? Warum vermeintlich defizitäre Studierende an homogene Hochschulstrukturen anpassen, wenn sich „Studienerfolg“ aus einer individuellen Perspektive auch anders darstellen kann?

Bereits seit einigen Jahren wird in der Hochschulforschung die Forderung nach einer Flexibilisierung der Studienstrukturen und -angebote bis hin zur Abschaffung der Regelstudienzeit erhoben, um den Anforderungen heterogener Studierender besser gerecht zu werden. Noch weitergehend kann die Frage gestellt werden, warum nur der Studienabschluss, noch dazu in der Regelstudienzeit, als Erfolg bewertet wird. Können die Erfahrungen einer möglicherweise auch – kurzen – Studienzeit nicht im Sinne eines student-centered-learning auch als – erfolgreicher - Kompetenzzu-

1 Quelle: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.4.html>

2 <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities/freshmen-least-most-likely-return>

wachs bewertet und als solcher sichtbar gemacht werden? Spricht es nicht für das studentische Urteilsvermögen, ihre Studienentscheidungen zu prüfen und zu korrigieren, um alternative – berufliche - Wege zu beschreiten? Sind Hochschulen nicht in der Pflicht, den Kompetenzzuwachs, den Studierende bis zu ihrer Entscheidung erlangt haben, besser sichtbar und anrechenbar zu machen?

Es ist verwunderlich, wie wenig die in anderen hochschulpolitischen Kontexten geführte Diskussion zur Gestaltung eines durchlässigen Hochschulsystems für heterogene Studierende in die Praxis der Qualitätspakt-Lehre-Projekte eindringt. Warum zielen Reformmaßnahmen der Hochschulen weiterhin nahezu ausschließlich auf einen Defizitausgleich, obgleich deren Wirkung, gemessen an den Abbruchquoten, bislang nicht nachgewiesen werden konnte? Warum werden die mit dem Bologna-Prozess sich eröffnenden Reformpotentiale zur Flexibilisierung der Studienstrukturen von Hochschulen bislang nur wenig ausgeschöpft?

Dies wirft sehr grundsätzliche Fragen zur Lern- und Veränderungsfähigkeit von Hochschulen auf, die an dieser Stelle nicht ausführlich diskutiert werden können. Mit Blick auf die QPL-Projekte sei allerdings die Anmerkung erlaubt, dass selbst dann, wenn über eine erfolgreiche Evaluation oder Begleitforschung die Wirkung der eingeleiteten Maßnahmen zweifelsfrei nachgewiesen werden kann, noch nicht sichergestellt ist, dass diese sich langfristig in Hochschulen durchsetzen. Eine Verstetigung oder nachhaltige Verankerung der gegenwärtig oftmals projektfinanzierten Maßnahmen ist hochschulseitig – vorsichtig formuliert – nicht in jedem Fall intendiert oder scheitert an nicht vorhandenen Ressourcen.

Ob Maßnahmen in der Studieneingangsphase, die aus zeitlich befristeten Projekten finanziert werden, zu nachhaltigen Reformen in Studium und Lehre führen, hängt stark von den Kontextbedingungen, dem Interesse der Hochschulen und vor allem dem der beteiligten Akteure ab. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für dauerhafte Reformen in der Studieneingangsphase wird darin bestehen, die erprobten Maßnahmen aus der individuellen Verantwortung einzelner Projektleitungen und ihres Teams in die institutionelle Verantwortung der Hochschulen zu überführen. Erst die möglichst frühzeitige systemische Integration ermöglicht nachhaltige Reformen.

Quellen:

Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A., Zawacki-richter, O., Gierke, W. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, S. 13-28.

Teichler, U. (2014): Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen. Münster.

Welzel, A. (1985) (Hrsg.): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Weinheim und Basel.

Internationale Perspektive

VORTRAG:

„WHY DO STUDENTS LEAVE HIGHER EDUCATION“ FINDINGS FROM QUALITATIVE RESEARCH IN IRELAND“

Prof. Suzanne Quin, University College Dublin

Aus dem Vortrag

Quin beschreibt in ihrem Beitrag die Schwierigkeiten von irischen Studierenden bei der Wahl des richtigen Studienfaches und mögliche Motive für einen Studienabbruch.

Der Ablauf der Studienwahl sieht wie folgt aus: Zunächst geben die Studierenden Präferenzen (1-10) für ihr Studienfach und die jeweilige Wunschhochschule an („shooting in the dark“). Anschließend legen sie die Prüfungen für ihre Hochschulzugangsberechtigung ab (ca. 10 Prüfungsfächer). Ohne die Ergebnisse zu kennen, können sie ihre Präferenzen nun noch einmal ändern. Anhand dieser Präferenzen und der Ergebnisse der Prüfungen wird ihnen ein Studienangebot gemacht, das je nach Prüfungsergebnissen durchaus auch die 5., 6. oder 7. Wahl sein kann. Studierende können also keine fundierte Entscheidung anhand der Ergebnisse und ihrer Neigungen treffen, sondern müssen sich auf Vermutungen („best guess“) stützen. Die daraus resultierenden Schwierigkeiten liegen auf der Hand. Verbesserungsversuche, wie beispielsweise eine zeitliche Veränderung der Ergebnisverkündung, scheitern jedoch primär an der mangelnden Abstimmung zwischen dem sekundären und dem tertiären Bildungssektor. Ausgehend von der Problemlage Studienabbruch wurde verfügbares Material analysiert, mit dem Ziel herauszufinden, welche Daten vorhanden sind, welche Gründe für Studienabbruch vorliegen könnten und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Institutionen im irischen Hochschulraum existieren. Die Auswertung basierend auf den Rückmeldungen (Details siehe PPP) hat gezeigt, dass der primäre Faktor für Studienabbrüche in Irland der Studiengang war. Deutlich nachgelagert spielten persönliche, finanzielle, medizinische oder familiäre Gründe eine Rolle. Diese Faktoren variierten je nach Hochschultyp: Während an öffentlichen Universitäten der Studiengang einen überproportional großen Einfluss hatte, spielten an privaten Einrichtungen (mit z. T. hohen Studiengebühren) finanzielle Aspekte eine größere Rolle. Bei genauerer Betrachtung des Aspekts „Studiengang“ zeigte sich darüber hinaus, dass die Wahl des falschen Studiengangs wiederum der wichtigste Aspekt ist, gefolgt von Studiengangwechsel (z. B. aufgrund eines frei werdenden Platzes höherer Priorität, s.o.), tatsächliches Interesse am Studiengang (falsche Erwartungen) sowie etwas weniger wichtig zu hohe Anforderungen und simple Fehler beim Bewerbungsprozess (z. B. falsche HS angegeben).

Daraus folgert Quin unterschiedliche Implikationen für verschiedene Stakeholdergruppen, die bei der Analyse der Gründe für Studienabbruch ansetzen. Lediglich für politische Entscheider folgt eine praktische Empfehlung, die auf mehr Flexibilität, Mobilität und Ausschöpfung der Möglichkeiten des Teilzeitstudiums abzielt.

Ergänzt wird die nationale Studie mit einer Fallstudie des University College Dublin, welche die Ergebnisse hinsichtlich der Gründe für Studienabbruch bestätigt und besonders hohe Abbruchraten in Kunst, Geistes- und Sozialwissenschaften aufzeigt. Erst mit deutlichem Abstand folgen Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.

Die Folgerung für die UCD ist u.a. einen längeren Studieneinstieg ähnlich einem Studium generale im ersten Jahr anzubieten, so dass der Bachelor vier anstatt drei Jahren dauert.

Die folgende Diskussion zwischen Prof. Quin, Prof. Dreyer und Dr. Hildbrand hat folgende Aspekte aufgezeigt:

Quin betonte die Schwierigkeit, verpflichtende Angebote für leistungsschwächere und -stärkere Studierende anzubieten und beide anzusprechen.

Hildbrand hob die Bedeutung der Integration der Maßnahmen in das Curriculum und die Verknüpfung mit dem jeweiligen Fach hervor, u.a. um die Fachidentifikation zu stärken.

Dreyer sieht ähnliche Probleme in den drei Ländern (DE, CH, IRL). In Deutschland gebe es aber zentrale Programme, die nicht unerhebliche Summen zur Verbesserung der Situation bereitstellen und deshalb auch dadurch eine stärkere Wahrnehmung der Problematik und ein Mehr an Maßnahmen erzeugen würden, weil alle Einrichtungen das Geld für die Verbesserung der Studieneingangsphase gerne annähmen.

Hildbrand ergänzte dazu, dass mehr Geld für Projekte auch in den anderen Ländern wünschenswert wäre, warnte aber zugleich vor der schwierigen Dynamik von Projektfinanzierungen, insbesondere hinsichtlich der Nachhaltigkeit.

ERSTER KOMMENTAR

Prof. Dr. Mechthild Dreyer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Statement Preliminary considerations

1. In the German higher education system, the concept “drop-out” usually means that a student leaves a chosen study program without completing the final exam of this program and receiving a degree. The current data protection laws do not allow us to differentiate drop-out. So, drop-out rates subsume many different cases: a student changes study programs within the same institution, changes universities, changes the type of higher education, leaves the system of higher education to start, for example, non-academic further education and so on. Therefore, dropout rates in the German academic system do not give us information concerning the circumstances or reasons why a student leaves a chosen study program.
2. Dropping out in general is neither a negative nor a positive phenomenon. It depends on your perspective. A drop-out student may be positive for an academic teacher, when students without sufficient academic interests leave the program. Drop-out students may be negative for a university, if the budget is based on the number of students enrolled.

Main Part

1. Drop-out rates or – on the other hand – success-rates are an important issue in the field of higher education research. But up to now, we do not have many results regarding the reasons for drop-outs.
 - > The statistics indicate that the drop-out rate in Germany is less than the average rate in the OECD. This rate is around 30 %. In Germany, for example, 23% of freshmen cohorts of the years 2001 to 2004 did not finish their study programs. Regarding first results of the drop-out rate in Bachelor programs, we can assume that the rate became – in comparison to the former German “diploma” and “magister” degree programs – a little bit better at universities and somewhat worse at the universities of applied sciences.
 - > Furthermore, we can observe a much lower drop-out rate in teacher training programs and in medicine, as well as biology. On the other hand, there are higher drop-out rates in natural sciences, engineering, as well as in the humanities.
2. **When looking at course drop-outs,**
 - > there are about 30 %, who did not pass the examinations successfully or got the impression that the study program was too hard.
 - > The second most important reason is financial problems, respectively also the incompatibility of studying and working at the same time. 19% mentioned this as the main reason to end a study program without a degree.
 - > Finally, 18% of drop-outs said that they were not motivated enough to study in a specific program or that they had something else in mind when starting the study program.

In my following considerations I focus on the first and third reason and neglect the second one.

3. Especially these reasons (standards of a chosen program, motivation) were the motivation to implement a number of programs in the early study phase to reduce the drop-out rate. So, in the German higher education system many different measures are used to facilitate the early study phase for students and to reduce drop-out rates, such as: student advising, buddy programs, preparatory courses, tutorials, bridge courses, lecture series and so on
4. Currently, the federal Ministry of Research is sponsoring a research project concerning the impact of such measures, which are supposed to prevent drop-outs. But, it is very difficult to prove the correlation of, for example, tutorials in the early study phase and final graduation, because of the many different intervention factors during the student lifecycle. We also do not know much about the long term effects of measures implemented. We can only say that specific measures help students reach the next semester.
5. What can be known for sure – beside the drop-out reasons listed – is that high school grades and skills like self-discipline are good predictors of academic success.
6. Without doubt, student advising, as well as career information in high schools, are very useful, but not proven measures against dropping out of the higher education system later.
7. We also know that optional programs in the early study phase, such as courses in academic writing or in mathematics, do not really prevent drop-outs, because such programs are normally used by students who do not need them. So, optional programs encourage good students and promote self-selection. If there is any need to bridge the gap between school and university, only obligatory courses are successful.
8. To prevent drop-outs, in my opinion, it is necessary that freshmen become fully integrated members of the university community, as soon as possible, and that they are able to quickly participate in the academic culture of their disciplines. Positive early identification with the institution promotes them remaining at the university and completing a degree program.
9. To promote this integration or early student's commitment, special programs in higher education didactics are necessary. Here, academic teachers can learn, for example, to consider the learner's perspectives and the heterogeneity of their students.

Summery

To sum things up: German universities use many different measures to facilitate the early study phase for students. But, in the end, we do not reliably know which of them are successful.

ZWEITER KOMMENTAR

Dr. Thomas Hildbrand, ZHE Zürich GmbH - Zentrum für Hochschulentwicklung

Der Panel-Beitrag berichtet – ergänzend zu den Erfahrungen, die Professorin Suzanne Quin aus Irland einbringt – von Beobachtungen aus der Schweizer Hochschullandschaft. Er greift auf Informationen zurück, die in einer Umfrage des Zentrums für Hochschulentwicklung bei den Schweizer Hochschulen im Jahr 2015 zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase erhoben wurden.

Die aktive Gestaltung der Studieneingangsphase durch die Hochschulen wird von allen Personen, die an der Umfrage teilgenommen haben (n>200), als wichtig beurteilt, teilweise sogar als entscheidend für den künftigen Erfolg einer Hochschule. Auffallend ist, dass weitaus die meisten Maßnahmen, die zur Optimierung der Studieneingangsphase und zur Sicherung des Studienerfolgs der Studierenden ergriffen werden, auf verbesserte Information für und sorgfältigere Studienwahl durch die Studierenden abzielen. Ebenfalls weit verbreitet sind Mentoring-Angebote für Studierende im

ersten Studienjahr. Umgekehrt werden Brückenkurse im ersten Studienjahr nur von wenigen Hochschulen angeboten.

Die Studienergebnisse legen den Schluss nahe, dass die Schweizer Hochschulen stark auf die Qualifizierungsleistungen der Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II abstellen und die Bedürfnisse heterogener werdender Studierendengruppen kaum noch ein Thema sind. Quantitativ lässt sich die Lage in der Schweiz mit ein paar Zahlen aus Analysen des Bundesamts für Statistik verdeutlichen: Die Maturitätsquote lag im Jahr 2014 bei 38% und die Hochschulabschlussquote bei 28%. Die Studienerfolgsquote der Studierenden, die sich im Jahr 2006 an einer Hochschule für ein Bachelor-Studium eingeschrieben haben, lag per 2014 bei den Universitäten und Eidgenössisch-technischen Hochschulen bei 62% und bei den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen bei 79% (Abschluss mit Bachelor im Fach und an der Hochschule, an welcher das Studium begonnen wurde).

Foren

Nachfolgend werden die Foren der Tagung anhand kurzer Abstracts zusammengefasst. Hieran schließen sich kurze, entweder von den jeweiligen Impulsgebern oder Projektmitarbeitern verfasste, Resümees der Diskussion an.

FORUM A: SELF-ASSESSMENTS ALS BAUSTEIN IM PROZESS DER STUDIENORIENTIERUNG

Impulsgeber:

Dr. Dennis Mocigemba, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Prof. Dr. Marold Wosnitza, RWTH Aachen [Vortrag ausgefallen]

Impuls 1: Freiburger Online Studienwahl Assistenten – Perspektiven, Erfahrungen, Empfehlungen

Dr. Dennis Mocigemba

Die Albert-Ludwigs-Universität Freiburg gehörte vor über zehn Jahren zu einer der ersten deutschen Hochschulen, die im Rahmen der Studienorientierung mit Online Self Assessments (OSAs) experimentiert und mittlerweile viele andere Hochschulen bei der Realisierung ähnlicher Verfahren unterstützt und beraten hat. Die im Laufe verschiedener Projektphasen entstandenen fachbezogenen Freiburger Online Studienwahl Assistenten (OSA - www.osa.uni-freiburg.de) wurden im Laufe der Jahre konzeptionell, technisch und grafisch kontinuierlich weiter entwickelt.

Im Vortrag wurden die Freiburger OSAs und die mit ihnen einst verbunden Hoffnungen sowie die tatsächlich erreichten Ziele ausführlich vorgestellt. Dabei wurde auch ein Blick auf die in Sachen Studienorientierung besondere Situation in Baden-Württemberg geworfen, wo das Absolvieren eines Orientierungstests seit einigen Jahren verpflichtend für alle Studienanfänger/innen im grundständigen Bereich ist, und wo mit dem Landesorientierungstest (www.was-studiere-ich.de) ein sehr renommierter überfachliche Interessentest zur Verfügung steht.

Es wurde die Entwicklung der Angebote über verschiedene Projektphasen nachgezeichnet, die mit einer Abwendung vom diagnostisch inspirierten Testen und einer Hinwendung zum medial unterstützten „realistic study preview“ gut beschrieben ist. Außerdem wurden praktische Aspekte der OSA-Produktion sowie künftige Herausforderungen und absehbare Trends thematisiert.

Schließlich wurde aus der Perspektive der Beratung bzw. des Coachings sowohl auf die Freiburger OSAs im Speziellen als auch Online Self Assessments im Allgemeinen geblickt. Dabei wurde deutlich, dass die Qualität von OSAs sich nicht allein an den Angeboten selbst, sondern weitgehend auch an ihrer strukturellen Einbindung in den Studienorientierungs- und Beratungsprozess insgesamt bemisst.

Impuls 2: Self-Assessments - Wegweiser für Studieninteressierte Prof. Dr. Marold Wosnitza

Was kommt nach dem Abitur? Die Entscheidung, wie es nach dem Abitur weitergehen kann, ist für junge Menschen heute komplexer und schwieriger als je zuvor. Denn eine Fülle an unterschiedlichsten Studiengängen, ein Überangebot an Informationen im Internet können Schülerinnen und Schüler schnell überfordern und mehr Verwirrung als Klarheit stiften. Die Folge: Unzufriedenheit im Studiengang und gar nicht selten ein Studienabbruch. Ein Grund für diese Situation ist sehr oft die fehlende Orientierung von Studieninteressierten sowie ein mangelnder Abgleich zwischen Eignung, Neigung, Kompetenzen und Anforderungen für einen spezifischen Studiengang. An dieser Stelle setzen Self-Assessments an. Diese Online-Assistenten zur Selbsteinschätzung sollen Studieninteressierten die Anforderungen eines Studiums näher bringen und gleichzeitig dabei helfen, die eigenen Stärken und Schwächen sowie Eignungen und Neigungen selbst einzuschätzen.

In diesem Beitrag hätte ein Überblick über die Welt der Self-Assessments gegeben werden und von Erfahrungen, Herausforderungen und Erfolgen mit Self-Assessments berichtet werden sollen. Beispiele von der RWTH Aachen, die als eine der ersten Universitäten die Self-Assessments verpflichtend für die Einschreibung gemacht hat, sollten vorgestellt werden. Zudem wäre auch ein Einblick in aktuell laufende Projekte und Strategien gegeben worden (z.B. Self-„Assessment“ zum Studienabbruch, Self-Assessment an der GUTech im Oman, Self-Assessment for International Students, SAM on tour).

Resümee des Forums (Dennis Mocigemba)

Online Self Assessments (OSA) sind in der Studieneingangsphase kein neues Instrument. Seit über zehn Jahren setzen zahlreiche deutsche Hochschulen sie erfolgreich im Rahmen der Studienorientierung ein. In dieser Zeit haben sich die bestehenden Angebote erheblich professionalisiert und differenziert. Eines der wichtigsten Unterscheidungskriterien unter vielen besteht darin, ob ein OSA a) eher den diagnostischen Anspruch hat, Interessen oder Kompetenzen der Studieninteressierten zu messen und mit passenden Studienangeboten zu matchen, oder ob es b) eher die Absicht verfolgt, einen realistischen und authentischen Einblick ins Studium zu gewähren („realistic study preview“), einen Erwartungsabgleich zu ermöglichen und Studieninteressierte in die Beratungsangebote der Hochschulen zu überführen.

Im Rahmen des Forums sollten mit den OSAs der RWTH Aachen (eher a) und der Albert-Ludwigs Universität Freiburg (eher b) beide Arten von Angeboten vorgestellt und diskutiert werden. Leider fiel Prof. Marold Wosnitza von der RWTH Aachen krankheitsbedingt kurzfristig aus, so dass allein anhand der Freiburger Angebote und den damit gemachten Erfahrungen diskutiert wurde.

Dr. Dennis Mocigemba, Leiter der Zentralen Studienberatung in Freiburg und langjähriger Leiter des Freiburger OSA-Projekts, skizzierte den mittlerweile über zehnjährigen Entwicklungsprozess der Freiburger Angebote (www.osa.uni-freiburg.de). Er verdeutlichte dabei die Besonderheiten der Studienorientierung in Baden-Württemberg, wo es mit dem Landesorientierungstest (www.was-studiere-ich.de) ein hochwertiges fachübergreifendes, eher diagnostisch orientiertes OSA als Ergänzung zu den eher „Preview-orientierten“ fachspezifischen Freiburger OSAs gibt und wo Studienorientierung für grundständige Studiengänge seit einigen Jahren verpflichtend ist. Aus seiner Erfahrung und persönlicher Überzeugung betonte Mocigemba vor allem zwei Aspekte:

1. Derartige Angebote, egal mit welcher Ausrichtung, sollten nicht jenseits der existierenden Beratungsstrukturen entwickelt und betrieben werden. Sie können und dürfen klassische Studien(fach)beratung nicht ersetzen, stellen aber eine sehr wertvolle Ergänzung zu dieser dar. Eine zentrale Herausforderung liegt folglich in der gegenseitigen Verzahnung von Beratung und Self Assessments. Schon bei der Akquise von Mitteln für derartige Angebote ist darauf zu achten, dass in Beratungseinrichtungen keine unnötigen Ängste und bei Hochschulleitungen keine falschen Hoffnungen geschürt werden. Im Plenum herrschte große Einigkeit darüber, dass webbasierte Angebote nicht nur einen wichtigen Beitrag in Richtung Öffnung der Hochschule bzw. Offene Hochschule (im Sinne von Hineinschnup-

pern ins Studium) sein können, sondern dass sie zeitlich und örtlich eine viel größere Reichweite erzielen können als klassische Beratungsangebote und darüber hinaus von den „digital natives“ zunehmend erwartet werden.

2. Eine einseitige Fokussierung auf Online Self Assessments und ähnliche webbasierte Verfahren verkennt den Prozesscharakter der Studienorientierung. Dieser verlange eher nach einer kontinuierlichen Hermeneutik als einer punktuellen Diagnostik. OSAs können sehr wertvoll in diesem Prozess sein, sind aber nie mehr als eine Intervention unter vielen, und idealerweise sollte diese Intervention von geschulten Berater/innen gesetzt oder zumindest gerahmt werden. Die Gefahr der Testgläubigkeit bei Schüler/innen darf auf keinen Fall unterschätzt werden.

Fragen, die im Rahmen des Forums auch anhand der Freiburger Erfahrungen diskutiert wurden, waren:

- Wie lässt sich der Erfolg von OSAs erkennen? Was sind sinnvolle Indikatoren? Was sind realistische Erwartungen? Wieviel Evaluation und Begleitforschung benötigen solche Verfahren? Muss diese quantitativ sein?
- Was ist beim Produktionsprozess von OSAs zu bedenken? Wer muss eingebunden werden, um eine möglichst breite Akzeptanz der Angebote zu erzielen?
- Welche Potenziale hat der Entwicklungsprozess der OSAs für die Curriculums- oder Organisationsentwicklung in der Hochschule?
- Inwieweit reproduzieren OSAs den Status Quo, indem sie den bereits eingeschriebenen Studierenden ähnliche bestärken und denen unähnliche eher abschrecken? Wie ist dieses Phänomen zu bewerten? Was kann man dagegen tun?
- Welche Auswirkungen hat es, wenn derartige Verfahren verpflichtend durchlaufen werden müssen? Ist das empfehlenswert?
- Welche Potenziale haben Online Self Assessments für andere Kontexte (zur Studienorientierung im Masterbereich, für beruflich qualifizierte, innerhalb der Lehre, als wiederkehrende „Reflexionsinseln“ im persönlichen Professionalisierungsprozess über das Studium hinweg...)?
- Wie modular können oder sollten OSAs aufgebaut sein? Wie können einzelne inhaltliche Elemente in anderen Kontexten „zweitverwertet“ werden? Wie sollten verschiedene technische Systeme miteinander kommunizieren, um den „Sekundär-Nutzen“ der OSA-Entwicklung möglichst hoch zu halten?

FORUM B: AKTIVIERENDE LEHR- UND LERNFORMATE IN GROSSEN

GRUPPEN

Impulsgeberin:

Dr. Mirjam S. Glessmer, Zentrum für Lehren und Lernen an der TU Hamburg-Harburg

„Aktivierende Lehr-, Lern- und Prüfungsformate für große Gruppen“

Wie gelingt es trotz großer Teilnehmerzahlen, jeden Studenten, jede Studentin zu aktivem Lernen zu motivieren? In diesem Workshop sollen verschiedene Methoden ausprobiert werden, um Studierende aktiv ins Geschehen einzubeziehen und zum eigenständigen Lernen oder zur Kleingruppenarbeit anzuleiten. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Methoden in klassischen Hörsälen mit großen Gruppen anwendbar sind: Es wurden Methoden vorgestellt, die schon am nächsten Tag umsetzbar sind, um Studierende besser beim Lernen zu unterstützen.

Resümee des Forums (nexus)

Der konstruktivistischen Lerntheorie nach ist Lernen ein Prozess, bei dem aus subjektiven Wahrnehmungen ein individuelles Verständnis konstruiert wird. Diese Aussage wird durch Ergebnisse der Hirnforschung und der empirischen Bildungsforschung unterstützt. Damit steht die Annahme, dass Menschen durch Instruktion und passive Aufnahme lernen, infrage und es ergibt sich die Notwendigkeit, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie Studierenden Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung bieten. Bei steigenden Studierendenzahlen und Vorlesungen mit oftmals mehreren hundert Teilnehmenden ist das keine leichte Aufgabe. Wie kann bei sehr großen Gruppen eine aktive Beteiligung der Studierenden ermöglicht werden?

Im Rahmen des Forums wurden Methoden vorgestellt, ausprobiert und diskutiert, die auch bei großen Studierenden- gruppen den Lernprozess auf heterogene Gruppen anzupassen, den Lernenden und Lehrenden Feedback zum Stand der individuellen Lernprozesses zu geben und Aufgaben passgenau zu gestalten. Es wurden Anregungen gegeben, die Studierenden zu eigenständigem Lernen und Entdecken zu motivieren. Nach einer Einführung in die Thematik wurden einige Methoden vorgestellt, die sich, in großen Veranstaltungen eingesetzt, bewährt haben, Studierende aktiv ins Lehr-/Lerngeschehen einzubeziehen.

Die Einsteigermethode für diesen Zweck ist der Einsatz von Audience-Response Systemen. Diese können entweder Geräte sein, welche die Hochschule anschafft, aber auch Lösungen als Apps oder Web-basiert auf den mobilen Endgeräten der Studierenden oder als farbige Karten sind gut geeignet, Abfragen von Studierenden durchzuführen. Eine andere Methode, die der Expertengruppen, fördert den Austausch zwischen Studierenden und lässt sie nicht nur übers Erklären ein tieferes Verständnis gewinnen, sondern auch über soziale Eingebundenheit Motivationssteigerungen erfahren. Während die Expertengruppenmethode deutlich Zeit in Anspruch nimmt und auch – durch unterschiedliche Aufgabenstellungen bzw. Texte – nicht einfach spontan durchzuführen ist, kann man durch Think-Pair-Share auch spontan einen Vortrag auflockern. Studierende werden dabei aufgefordert, zunächst alleine nachzudenken, sich dann mit einer Nachbarin auszutauschen, und dann im Plenum Lösungen zu präsentieren. Studierende auch außerhalb der universitären Veranstaltungen dazu zu bringen, über Inhalte der Veranstaltungen nachzudenken, kann zum Beispiel durch die Aufforderung gelingen, relevante Fotos zu Themen der Veranstaltung auf sozialen Netzwerken zu teilen.

Mehr Informationen zu aktivierenden Methoden für große Gruppen hier: http://cgi.tu-harburg.de/~zllwww/wp-content/uploads/Broschuere_GroßeLV.pdf

FORUM C: PROBLEMBASIERTES LERNEN AUS DER TOOL-BOX

Impulsgeber:

Marisa Braasch, ZLL der TUHH

Prof. Dr. Hauke Schumann, Katholische Hochschule Freiburg

Impuls 1: PBL als Bereicherung der Methodenvielfalt – zwischen Praktikabilität und Paradigma

Marisa Braasch

Die Umstellung der eigenen Lehre auf problembasiertes Lernen fordert aufgrund der Komplexität der Methode, dem veränderten Rollenverständnis und den für das Format benötigten Ressourcen viel von den Lehrenden. Ist diese Methode nur eine von vielen an der Institution verwendeten und nicht das zentrale Lernformat, gilt es darüber hinaus noch weitere mögliche Herausforderungen zu bedenken.

Am Beispiel der Erfahrungen an der Technischen Universität Hamburg-Harburg wurden diese Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch der beratenden Hochschuldidaktikerinnen beleuchtet. Schwerpunkte bildeten dabei die Weiterqualifizierung und Beratung der Lehrenden sowie die Abstimmung und Vernetzung untereinander. Eine zentrale Frage aus hochschuldidaktischer Sicht war außerdem die der Passung und Entwicklung der Methode an sich.

Impuls 2: Problemorientiertes Lernen in der Studieneingangsphase

Prof. Dr. Hauke Schumann

Problemorientiertes Lernen bzw. Problem-Based-Learning (PBL) ist eine weltweit genutzte Lehr- und Lernform, die seit mehr als 40 Jahren im Einsatz ist. Nach der Einführung in Medizin- und Pflegestudiengängen in den frühen 1970er Jahren ist die Methode heute weltweit und in vielen Studienfächern als zentrale Methode oder auch als einzelnes, zusätzliches Angebot im Einsatz. Es gibt ein breites Spektrum an Anwendungsformen und Modifikationen, häufig wird der 7-Sprung nach Vorbild der Universität Maastricht angewendet.

PBL kann in jeder Studienphase genutzt werden. Trotz umfassender Studien zum PBL ist die Diskussionen zur Effektivität und der Vergleich zu anderen Methoden bis heute in vollem Gange. Stärken des PBL scheinen in Bezug auf Langzeiterinnerung, Entwicklung von Fertigkeiten und Studienzufriedenheiten zu liegen. In der Studieneingangsphase könnte das selbst gesteuerte, eigenverantwortliche Arbeiten in kleinen Gruppen den Zuwachs an Wissen und Skills aber auch an sozialen, und kommunikativen Kompetenzen und bei der Metakognition besonders fördern.

Im Vortrag wurden weiterhin die Erfahrungen mit PBL in Medizin-, Heilpädagogik- und Pflegestudium an der Katholischen Hochschule und an der Medizinischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg verglichen und vor dem Hintergrund der aktuellen Studienlage und Bedarfe für die Studieneingangsphase diskutiert.

Resümee des Forums (nexus)

Die Fragen des Forums drehten sich vor allem um die konkrete Umsetzung des PBL-Formats in der eigenen Veranstaltung oder Hochschule. Insofern ist zu hoffen, dass wir das Interesse am Format mit unseren Vorträgen wecken konnten und die Teilnehmer sich eine Umsetzung vorstellen können. Insbesondere die Ressourcenfragen sind immer wieder zentral: Wie können die Gruppen (besonders in den großen Kohorten der Studieneingangsphase) angemessen betreut werden und wie schaffe ich dafür geeignete Räumlichkeiten?

Hier ist manchmal Kreativität aber vor allem auch die Unterstützung der Institution gefragt. Auch die Integration in andere, klassische Formate ist eine Frage, die viele Lehrende im Sinne des constructive alignment beschäftigt, da in den meisten Fällen eine komplette Umstellung auf PBL nicht gewünscht ist. Hier einen gangbaren Weg und auch ein Prüfungsformat zu finden, die die Komplexität der Methode bedenken und die Studierenden nicht überfordern war ein weiterer interessanter Diskussionspunkt.

Das kleine Forum profitierte von der heterogenen Zusammensetzung von Teilnehmenden und Referenten. So wurden die vorgestellten Ansätze aus der akademischen Lehre in Pflegestudiengängen und dem Ingenieurwesen um einen großen Erfahrungsschatz eines Teilnehmers aus Dänemark ergänzt, der nahezu seine gesamte Hochschullaufbahn mit POL/PBL gestaltete. Hierbei trat vor allem der Unterschied deutlich hervor, dass in Dänemark die ganze Lehrphilosophie POL/PBL-Ansätze beinhaltet und demnach die Hochschulen als Ganzes ein Lehr-/Lernprinzip verfolgen, während die Beispiele aus unseren Hochschulen eher an einzelnen Vorlesungen oder viel mehr an einzelnen Dozenten hängen. Teilnehmende ohne persönliche Erfahrungen mit POL/PBL konnten in der Diskussionsrunde auf einen sehr großen und diversen Erfahrungskorpus zurückgreifen und sahen die gestellten Fragen zwar nicht immer erschöpfend beantwortet – was aufgrund vielschichtiger institutioneller Eigenheiten in der Konzipierung eine solchen Lehr-/Lernform kaum möglich ist –, aber durchaus kommentiert und mit wertvollen Hinweisen zur Planung, Implementation und Umsetzung versehen.

FORUM D: FÖRDERUNG DER STUDIERFÄHIGKEIT DURCH DIE GESTALTUNG EFFIZIENTER UNTERSTÜTZUNGSMASSNAHMEN IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

Impulsgeber:

Swantje Lahm, Berthold Lampe, Universität Bielefeld

Das Projekt „richtig einsteigen“

Das Projekt ‚richtig einsteigen‘ widmet sich seit 2013 der Weiterentwicklung von Studium und Lehre an der Universität Bielefeld (Projektvolumen 12 Mio. €). Die Teilprojekte LitKom und MathKom sind zwei von vier Projektsäulen und sind mit der Förderung von literalen und mathematischen Kompetenzen befasst. Die Zielgruppe der Projekte sind in erster Linie Lehrende: In den Teilprojekten werden Unterstützungsbedarfe ermittelt, Materialien und Konzepte sowie Evaluationsinstrumente entwickelt. Der Austausch von Erfahrungen und Fortbildungen runden das Angebot ab. Die Studierenden stellen eine vergleichsweise nachrangige Zielgruppe dar: Sie werden insbesondere mit dem Ziel der Erprobung von Arbeitsmaterialien und neuen Lehransätzen beraten. Die Beratung von sowohl Lehrenden als auch Studierenden wird von regulären Lehrenden mit besonderer Zuständigkeit für mathematische und literale Kompetenzen durchgeführt. Der Förderung der Kompetenzen liegen folgende kompetenzbezogene Faktoren zugrunde, die für den Studienerfolg zentral zu sein scheinen:

1. **Motivation:** Wenn Studierende an die Universität kommen, bringen Sie ein fachliches Interesse mit - das ist die Hauptantriebsfeder. Schlüsselkompetenzkurse, die suggerieren, man könne erst die grundlegenden Kompetenzen erlernen, und dann kommt der ‚eigentliche‘ Inhalt, sind nicht nur didaktisch fragwürdig, sondern sie vermitteln Studierenden auch den Eindruck, das fachliche Interesse sei sekundär und sie müssten dieses zugunsten der Schlüsselkompetenzen hinten anstellen. Damit sinkt die Motivation. Die Projekte zeigen, dass der Erwerb von Schlüsselkompetenzen integraler Bestandteil fachlichen Lernens und die Trennung von „Inhalt“ hier und „Kompetenz“ dort als irreführend ist. Die Kompetenzen können genuin in der fachlichen Auseinandersetzung erworben werden.

Forderung: Dafür sollte die Kompetenzvermittlung integriert in fachliche Veranstaltungen erfolgen; nicht (dauerhaft) in add-on Kursen.

2. **Selbstwirksamkeit:** In der Mathematik haben die Studierende zu Studienbeginn schnell den Eindruck, dass sie an das Schulwissen in keiner Weise anknüpfen können. Damit werden sie systematisch demotiviert und entmutigt. Richtig ist, dass die Anforderungen in Hochschulen andere als in der Schule sind. Im Bereich der literalen Kompetenzen lässt sich eine Selbstüberschätzung der Studierenden beobachten: Da in der Schule und an der Universität jeweils von „Lesen“ und „Schreiben“ die Rede ist, gehen Studierende davon aus, dass sie für die Anforderungen akademischen Schreibens bestens gerüstet sind. Eine anfängliche Verunsicherung der Studierenden muss aufgefangen werden, damit Studierende nicht verzweifeln und auf unproduktive Weise akademisches Schreiben imitieren.

Forderung: Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden sollten aktiviert werden:

Mathematik: Es muss den Studierenden differenziert erläutert werden, welche Vorkenntnisse genutzt und erwartet werden und wo Erweiterungen des Repertoires an Lösungsstrategien notwendig sind. Literale Kompetenzen: An die Stelle des „Trial and Error“, das lange der bestimmende Modus der Schreibsozialisation an deutschen Hochschulen war, sollten differenzierte Aufgabenstellungen treten, die nach Schwierigkeitsgraden gestaffelt sind, um Studierende in die disziplinären Text- und Schreibwelten einzuführen.

3. **Lernstrategien:** Forschung hat gezeigt, dass Kompetenzen, die in einem Bereich erworben wurden, nicht ohne weiteres auf einen anderen Bereich übertragen werden können. Der Transfer kann gelingen, wenn Studierende

über metasprachliches Wissen verfügen, wenn sie in einem bestimmten Fach lesen, schreiben und rechnen. Da Lehrende aber aufgrund der eigenen impliziten Sozialisation in ihrem Fach, häufig nicht über diese Metasprache verfügen, müssen sie reflektieren und explizieren, was sie tun, wenn sie fachlich handeln (Decoding).

Forderung: Metakognitive Förderung von Lernstrategien ist besonders wichtig.

4. **Eigenverantwortung:** Jede Unterstützung schränkt notwendigerweise die Selbständigkeit der Studierenden ein. Also: Fördern oder Fordern? Auflösung: Fachspezifische, inhaltliche Analyse liefert eine Antwort, was zu Studienbeginn berechtigterweise gefordert werden darf und soll (z. B. Kenntnisse der Orthographie, Bruchrechnung) und was zu fördern in der Verantwortung der Universität liegt (z. B. Charakteristika fachwissenschaftlicher Texte, Konvergenzbegriff).

Forderung: Fachlich anspruchsvolle Aufgaben einfordern und an bestimmten Stellen Unterstützung bereitstellen.

5. **Vorkenntnisse:** Studierende sind dafür verantwortlich, sich basale Vorkenntnisse anzueignen, wenn sie nicht in dem erwarteten Maße vorliegen (Mathe: Grundlagenwissen; LitKom: Schreibkompetenzen v.a. im formalen Bereich, z. B. Kommasetzung). Lehrende machen darauf aufmerksam und geben ggf. Hilfestellung, wie die erforderlichen Kompetenzen angeeignet werden können; für die Vermittlung sind sie nicht zuständig.

Forderung: Notwendige Vorkenntnisse sollen expliziert werden.

6. **Situierter Kompetenzerwerb:** Ziel von Mathkom und Litkom ist, dass v.a. die großen grundständigen Pflichtveranstaltungen so neu konzipiert werden, dass die erforderlichen literalen und mathematischen Kompetenzen dort explizit erworben werden können. Perspektivisch werden auch Veranstaltungen jenseits der ersten Studienphase in den Blick genommen.
7. **Studierfähigkeit:** Studierfähigkeit ist ein Prozess, d.h. die Entwicklung literaler und mathematischer Kompetenzen findet über den gesamten Studienverlauf hinweg statt – Fokus liegt auf Entwicklung! Es ist unrealistisch anzunehmen, dass diese komplexen kognitiven Leistungen in einem Semester entwickelt werden können.

Resümee des Forums (Swantje Lahm und Bertolt Lampe)

- Das Thema ist offensichtlich an vielen Hochschulen anschlussfähig.
- Die mit dem Foren-Thema verbundenen Herausforderungen können von Hochschule zu Hochschule sehr verschieden sein, manche fragen sich etwa, wie der Studienstart für bestimmte Zielgruppen (nicht-traditionelle Studierende) machbar gestaltet werden kann, andere haben eher Aspekte der Motivation der Studierenden im Blick, wieder andere die Evaluation, d.h. den Nachweis der Effizienz, der bereits ergriffenen und intuitiv als gelungen bewerteten Maßnahmen, usw.
- Erfolgsfaktoren der Studieneingangsphase sind schwierig zu benennen und noch schwieriger in ihrer Effizienz messbar zu machen. Im einleitenden Beitrag wurden stattdessen „zentrale Annahmen“ benannt, die basieren auf Elementen der einschlägigen Literatur als auch praktischen Erfahrungen.
- Welche Optionen es gibt, Studierfähigkeit zu fordern und zu fördern, hängt ab von der verwendeten Definition des Begriffs.
- Es gibt an vielen Hochschulen eine große Bandbreite an Maßnahmen zur Förderung der Studierfähigkeit. Die Forschungslage dazu wird im deutschen Hochschulraum i.A. als dürftig erachtet. Verstärkter Austausch wird als produktiv gesehen.

- Maßnahmen können auf verschiedenen Ebenen ansetzen: bei Studierenden, bei Lehrenden, im Bereich von Curricula der Studiengänge, auf organisationaler Ebene. Tatsächlich durchgeführte Maßnahmen beschränken sich häufig auf die Studierenden. Eine verstärkte Zusammenarbeit mit Lehrenden wird als zielführend angesehen.

Vorgestellte Projekte im „Markt der Möglichkeiten“

1. *Schreibaufgaben (Erziehungswissenschaften, Sportwissenschaften)*

Wir stellen Ihnen effektive Schreibaufgaben vor, die zum einen die intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit Fachinhalten fördern und sie zum anderen auf das wissenschaftliche Schreiben vorbereiten. Die Gestaltung solcher Schreibaufträge stellt zudem einen konstruktiven Ansatzpunkt dar, um mit Fachkolleginnen und -kollegen in einen Austausch über die Integration des Schreibens in die Fachlehre zu treten.

2. *Brückenkurs (Physik)*

Der mathematische Brückenkurs ist eine wöchentliche Zusatzveranstaltung, die sich an Physikstudierende im ersten Studienjahr richtet. Es werden sowohl Themen der Schulmathematik wiederholt als auch neu im Studium vorkommende Methoden eingeübt. Der hier vorgestellte Ansatz bildet eine Kombination aus Vorlesung und Präsenzübung.

3. *Lehrveranstaltungen durch Online-Befragungen begleiten (Psychologie)*

Im Psychologiestudium liegt der Fokus des Richtig Einsteigen-Programms auf der Statistikausbildung im 1. Studienjahr. Eine von mehreren Methoden mit dem Ziel, den Studienerfolg zu erhöhen, ist der Einsatz semesterbegleitender Veranstaltungs-reflexion in Form von Online-Fragebögen. Deren Konzeptionierung, Aufbau, Auswertung soll dargestellt werden. Anhand evaluativer Maßnahmen konnte bereits gezeigt werden, dass das Vorgehen sowohl für Studierende als auch für Lehrende gewinnbringend ist.

4. *„Decoding the Disciplines“ (Geschichtswissenschaften, Soziologie)*

Decoding the Disciplines stellt einen Ansatz dar, der fachspezifische Lehre stark macht. Ausgangspunkt sind Missverständnisse und Schwierigkeiten, die Studierende daran hindern, in ihrem Studienfach gute Leistungen zu erbringen. Daran anknüpfend thematisieren wir, wie Experten entsprechende Operationen in ihrem jeweiligen wissenschaftlichen Feld vollziehen. Fachliches Handeln wird Studierenden transparent gemacht. Angemessene Aufgabenstellungen erlauben es einzuüben.

5. *Austausch unter Lehrenden (Biologie, Gesundheitswissenschaften)*

Der kollegiale Austausch zu Fragen rund um die Lehre kommt im Arbeitsalltag von Lehrenden gelegentlich zu kurz. Gerade neue Lehrende stehen mit Planung ihrer Lehrveranstaltungen häufig alleine da. Einen erfahrenen Kollegen oder eine erfahrene Kollegin um Rat zu bitten, fällt vielen nicht leicht – dabei verfügen diese Kollegen und Kolleginnen oft über wahre „Schatzkästchen“. An diesem Thementisch wollen wir darüber ins Gespräch kommen, wie der kollegiale Austausch unter Lehrenden so gestaltet werden kann, dass er sich problemlos in den Arbeitsalltag einbinden lässt; welche „Hürden“ es gibt und wie diese überwunden werden können

6. *Mathematische Kenntnisse in Fachveranstaltungen (Biologie)*

Die Herausforderungen des ersten Studienjahrs für Biologiestudierende liegen nicht in mathematisch völlig unbekanntem Inhalt – Studierende benötigen schulnahe mathematische Werkzeuge, um biologische Fragen zu beantworten. Dennoch haben Studierende häufig Schwierigkeiten, mathematische Kenntnisse im biologischen Kontext zu nutzen. Eine Maßnahme, diese Fähigkeit zu fördern, ist ein die biologische Basislehre begleitender Mathematikurs.

FORUM E: MODULARISIERUNG RICHTIG VERSTANDEN

Impulsgeberin:

Prof. Dr. Ursula Walkenhorst, Universität Osnabrück

Der Begriff der Modularisierung umfasst eine Vielfalt von Begriffsdefinitionen: Sie reichen von der formal-strukturellen Modulgestaltung in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben bis hin zu einem kompetenzorientierten Bausteinsystem in der Bologna-Erklärung, die kreative Lehr-, Beratungs- und Prüfungsformate für die individuelle Studiengestaltung fordert. Die Hochschullehrenden und Verantwortlichen im Lehrmanagement sind über den Mehrwert und das Gestaltungspotenzial in der Modularisierung als Instrument der kompetenzorientierten Lehrentwicklung aufzuklären. Die Modularisierung ist nicht der Schlüssel für eigenverantwortliches Lernen, sie kann aber förderliche Bedingungen dafür schaffen, um die Studierenden zu eigenständigem Lernen zu motivieren, wenn sie hochschuldidaktisch sowohl in den Fachdisziplinen als auch in interdisziplinären Lehr-/Lern-Kontexten eingebettet ist. Mehr gute Beispiele werden benötigt.

Resümee des Forums (Ursula Walkenhorst)

In der Eingangsthese der Gesamtveranstaltung von Prof. Hanft wurde die ganze Bedeutung der Thematik für das übergeordnete Konferenzthema verdeutlicht: Die gelungene Modularisierung des Studiums komme am besten den Bedürfnissen und Interessen heterogener Studierender entgegen, weil sie effektiv die Individualisierung des Studiensystems fördere. Sie kann somit als ein zentraler curricular-organisatorischer Erfolgsfaktor in der Studieneingangsphase gelten.

In dem Forum wurden zunächst einige zentrale Aspekte zur Modularisierung vorgestellt, die halfen ein gemeinsames Begriffsverständnis für die Arbeit in den Kleingruppen zu entwickeln. Anhand eines geplanten Studiengangs zeigte sie exemplarisch auf, wie ein Studiengang modularisiert und in enger Absprache mit Expert/-innen und Didaktiker/-innen stufenweise entwickelt werden kann. Dabei wurden die eingangs gezeigten Prinzipien berücksichtigt.

In fünf Untergruppen des Forums beschäftigten sich die Teilnehmenden mit: den Rahmenbedingungen der Modularisierung als Kern der Studiengangsentwicklung (qualitätssicherndes Prozessmanagement gemäß der Leitlinie „Bewährtes stärken, Neues wagen“), dem verständnisfördernden Umgang mit dem komplexen, mehrdeutigen Begriffsinstrumentarium (Kompetenzen, Lehr- und Lernziele, Lernergebnisse/LO), den offenen Fragen in der Studiengangsgestaltung aus der sog. „Gruppe von Ahnungslosen“, beispielhaften Modulbeschreibungen zur Interdisziplinarität im Optionalbereich (z.B. Projektseminar bei Ing./SOWI) und den Schwierigkeiten, überprüfbare Learning Outcomes (LO) zu formulieren. Dabei orientierten sie sich an mitgebrachten Beispielen aus der jeweiligen Praxis und tauschten sich konkret anhand der im Vorfeld entwickelten Fragestellungen aus. Die Ergebnisse wurden im Plenum präsentiert und aus jeder Gruppe ein zentraler Impuls für die weitere Beschäftigung mit der Thematik genannt. Dabei zeigten sich übergreifende Fragestellungen, die unabhängig von der Art des Studiengangs und für alle Disziplinen gleichermaßen interessant waren. Für interdisziplinäre Module können die Antworten in gleicher Weise relevant sein.

FORUM F: MASSNAHMEN ZUR QUALITÄTSGESICHERTEN ANRECHNUNG AUSSERHOCHSCHULISCH ERWORBENER

KOMPETENZEN

Impulsgeber:

Prof. Dr. Ulrich Schmitt, Hochschule Aalen

Helmar Hanak, Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH

Impuls1: Anrechnungsdatenbank "andaba" der HAW BW e.V.

Prof. Dr. Ulrich Schmitt

Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen wird – obwohl Bestandteil in den einzelnen Landeshochschulgesetzen und ein Punkt mit besonderer Aufmerksamkeit bei allfälligen (Re-)Akkreditierungen – von vielen Hochschulen immer noch sehr zurückhaltend gesehen. Die baden-württembergischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) haben in einer gemeinsamen Initiative eine Datenbank ins Leben gerufen, in der die Anrechnungsfälle aller Studiengänge der HAW des Landes dokumentiert werden. Dies geschieht vor allem vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung sowie einer größeren Transparenz nach innen wie außen. Berichtet wurde über die Aspekte der Anrechnung, konkrete Anrechnungsmodelle sowie die Ausgestaltung der Datenbank, die gerade im Entstehen ist. Finanziert wird diese Datenbank im Rahmen einer öffentlich-privaten Kooperation.

Impuls 2: Aktueller Blick auf die Qualitätssicherung bei der individuellen Anrechnung

Helmar Hanak

Das Lebenslange Lernen zielt als eines der Schlüsselthemen des Bologna-Prozesses unter anderem auf die horizontale und vertikale Durchlässigkeit in einem vernetzten Bildungssystem ab, das flexible Bildungswege für unterschiedliche Zielgruppen ermöglicht. Das Prinzip des Lebenslangen Lernens findet somit zunehmend Niederschlag in Maßnahmen der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Damit verbunden sind Fragen der Neuausrichtung von Hochschulprofilen sowie nach der intraorganisationalen, nachhaltigen Implementierung von innovativen Prozessen und Strukturen.

Eine Vielzahl von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sind in den letzten Jahren entwickelt, erprobt und optimiert worden. Vor allem im Bereich der Anerkennung und Anrechnung von informellen Kompetenzen stehen Hochschulen vor der komplexen Aufgabe, diese Kompetenzen mit Studieninhalten zu vergleichen. Hierzu bedarf es qualitätsgesicherter Verfahren. Mit diesem Beitrag wurden damit verbundene Herausforderungen und Praxisbeispiele betrachtet.

Resümee des Forums (nexus)

Der Beitrag von Hanak führte in das Thema Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ein und endete mit einige Aspekten zur Qualitätssicherung in individuellen Anrechnungsverfahren. Der Beitrag von Schmitt präsentierte pauschale Anrechnungsverfahren und endete mit der Vorstellung der Anrechnungsdatenbank „andaba“ der Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg.

Beide Vorträge eröffneten den Teilnehmern neue Einsichten in das Thema Anrechnung durch die Vorstellung guter Praxis sowohl für individuelle als auch pauschale Verfahren. Es wurde dargestellt, dass die Verfahren zur Anrechnung unter anderem auch den Anforderungen des Verwaltungs-verfahrensrechts (VwVfG) genügen müssen. Dies betrifft beispielsweise die Transparenz der Verfahren, die ohne Formfehler sein und zügig bearbeitet werden müssen. Es dürfe nicht weiter vorkommen, dass Lehrende darauf hoffen, dass sich ihre Antragstellenden nicht auf dem Flur begegnen, und feststellen, dass ähnliche Anliegen komplett unterschiedlich gehandhabt werden.

Verfahren der Gleichwertigkeitsprüfung

Hier könnten Modelle wie der an der Universität Oldenburg entwickelte „Module Level Indicator“ von Nutzen sein, der einer Berechnung der Gleichwertigkeit von Leistungen dient, unter Einbeziehung externer Gutachter. Aus dem Publikum wurde darauf hingewiesen, dass es auch an anderen Hochschulen bereits Verfahren der Gleichwertigkeitsprüfung mit externen Gutachtern gibt. Dies geschehe unter anderem vor dem Hintergrund, dass in eine faire Anrechnungsprüfung möglichst Kenntnisse beider Seiten, also der beruflichen als auch der hochschulischen Bildung, einfließen sollten. Dies sei aber ressourcenintensiv, auch in finanzieller Hinsicht. Wichtig sei bei solchen Verfahren, dass die Entscheidungshoheit immer bei den Hochschulen bleibt.

Pauschale und individuelle Anrechnungsentscheidungen

Bei pauschalen Verfahren kann im Gegensatz zu individuellen Verfahren der Faktor Mensch weitgehend reduziert werden, da im Vorhinein für den gesamten Studiengang mit den Kooperationspartnern aus der beruflichen Bildung abgestimmt wird, welche Module wofür angerechnet werden können und wie diese dann zu einer Studiendauerverkürzung beitragen. Bei individuellen Verfahren können die Rahmenbedingungen für faire und transparente Anrechnung geschaffen werden, aber am Ende entscheidet eine Person über die anzurechnenden Leistungen. Dies wird immer eine gewisse Unsicherheit ausmachen. Daher bekommt das Thema Dokumentation von Anrechnungsentscheidungen eine besondere Bedeutsamkeit im Verfahren. Es dient einerseits der Transparenz aber andererseits auch der Arbeitserleichterung. Dokumentierte Entscheidungen helfen Anrechnungsbeauftragten dabei, ähnlich gelagerte Fälle ähnlich zu entscheiden. Hier ist auch die Datenbank „andaba“ sehr hilfreich, die aber noch im Entstehungsprozess begriffen ist. Sie wird für außerhochschulische wie hochschulische Leistungen gleichermaßen nutzbar sein und den Studierenden offenlegen, wie viele Leistungen ihnen wofür angerechnet werden können und ob damit die Studienzeit verkürzt werden kann. Auch hier liegt die Entscheidungshoheit immer bei der anrechnenden Hochschule. Lehrende haben aber eine unmittelbare Übersicht über bisherige Entscheidungen.

Regelungen auf Bundeslandebene verhindern Übertragbarkeit

Pauschale Verfahren zu etablieren gestaltet sich je nach Bundesland einfacher oder schwieriger, da die potentiellen Partner auf Seiten der Berufsbildung zum Teil Rahmenordnungen im Bundesland haben, zum Teil aber auch nicht bzw. nicht sehr präzise Rahmenordnungen haben, die einen weiten Handlungsspielraum eröffnen, der dann einen Abgleich mit hochschulischen Leistungen wieder verkompliziert. Insgesamt wurde in der Diskussion deutlich, dass unterschiedliche Rahmenbedingungen eine direkte Übertragbarkeit von Good Practice von Hochschule zu Hochschule erschweren. So sei z.B. schon ein Hindernis wenn an der einen Hochschule sowohl im Sommer- als auch im Wintersemester mit dem Studium begonnen werden könne, an der anderen Hochschule aber nur jeweils im Sommer- oder im Wintersemester. Dies sei für eine mögliche Studienzeit-verkürzung von hoher Relevanz.

KMK Vorgaben

Im Laufe der Diskussion wurde noch darauf hingewiesen, dass sich der Druck auf Hochschulen Anrechnungsverfahren durchzuführen vor allem seitens der KMK erhöht hat. Denn während in den Landeshochschulgesetzen i.d.R. davon gesprochen wird, dass außerhochschulische Leistungen angerechnet werden können, verpflichtet die KMK die Hochschulen ausdrücklich, von den bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung Gebrauch zu machen (vgl. KMK-Beschluss vom 18.09.2008, Punkt 3.1.1).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass trotz der Verpflichtung durch die KMK die Hochschulen beim Thema Anrechnung von außerhochschulisch erbrachten Leistungen höchst unterschiedlich weit fortgeschritten sind. Vor allem die Universitäten halten das Thema noch von sich fern. An den Hochschulen gibt es ein differenzierteres Bild. Während sich die einen dem Thema allmählich nähern, sind die anderen schon an der Klärung von Detailfragen interessiert. Dies betrifft insbesondere auch den Aspekt der Qualitätssicherung, der bei weiter fortgeschrittenen Hochschulen immer bedeutsamer wird. Aber auch jene, die noch am Anfang stehen, können hier von den Erfahrungen der anderen profitieren. Eine wichtige Rolle spielt auch das Thema Finanzierung, dass mit Auslaufen der Fördermaßnahmen durch den Bund aktuell bleibt. Da sind Projekte wie der berufsbegleitende Studiengang MekA („Mechatronik kompakt durch Anrechnung“) an der Hochschule Aalen, der ganz ohne Fördergelder zustande gekommen ist, vorbildhaft. Fest steht auch, dass die Lehrenden, die für Anrechnung zuständig sind, in jedem Fall mit ins Boot geholt werden müssen, da Anrechnung mit ihnen steht und fällt.

Kontakt

Projekt nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern

Ahrstraße 39, 53175 Bonn

+49 (0)228 887-0

Dr. Annika Pape / Dr. Stephanie Grabowski

+49 (0)228 887-109 / -192

pape@hrk.de / grabowski@hrk.de

www.hrk-nexus.de