



Zentrum für
Qualitätssicherung
und -entwicklung

MAINZER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULENTWICKLUNG

Tamara Zajontz, Kyra Riedschy, Uwe Schmidt, Laura Wagner

**Agieren im Verbund.
Erfahrungen und Perspektiven der Hochschulen
im Hochschulevaluierungsverbund Südwest**

Sammelband zum 20-jährigen Jubiläum des
Hochschulevaluierungsverbundes Südwest

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 27, 2025

Der vorliegende Sammelband entstand anlässlich des 20-jährigen Bestehens des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest, einem Hochschulverbund aus 23 Mitgliedshochschulen in Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland. Der Band umfasst Beiträge über aktuelle und zurückliegende Konzepte, Maßnahmen und Projekte der Mitgliedshochschulen aus den Hauptarbeitsfeldern des Hochschulevaluierungsverbundes, der Qualitätssicherung, der Evaluation und der Hochschuldidaktik und belegt damit das breite thematische Spektrum der Aktivitäten an den beteiligten Hochschulen.

Die Beiträge wurden seitens der Hochschulen im Laufe des Jahres 2023 verfasst und eingereicht. Die finale Drucklegung erfolgte Ende 2024/Anfang 2025.

Tamara Zajontz, Kyra Riedschy, Uwe Schmidt, Laura Wagner

Agieren im Verbund.

**Erfahrungen und Perspektiven der Hochschulen im
Hochschulevaluierungsverbund Südwest**

Sammelband zum 20-jährigen Jubiläum des
Hochschulevaluierungsverbundes Südwest

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 27
Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)

Tamara Zajontz
Kyra Riedschy
Uwe Schmidt
Laura Wagner

**Agieren im Verbund.
Erfahrungen und Perspektiven der Hochschulen im
Hochschulevaluierungsverbund Südwest
Sammelband zum 20-jährigen Jubiläum des Hochschulevaluierungsverbundes
Südwest**

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 27
Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
Mainz 2025

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung.

ISBN: 3-935461-99-2
978-3-935461-99-3

ISSN: 1616-5799

INHALTSVERZEICHNIS

Grußwort	I
In memoriam	IV
1. HOCHSCHULEVALUIERUNGSVERBUND SÜD- WEST	1
Hochschulkooperation im Verbund <i>Uwe Schmidt, Elisabeth Springer, Tamara Zajontz, Laura Wagner & Seraphine Domes</i>	
2. TECHNISCHE HOCHSCHULE BINGEN	15
Praxisbericht MINTplus – Die Genese von einem Drittmit- telprojekt hin zu einer regionalen Koordinierungsstelle an der TH Bingen <i>Peter Leiß, Hannah Hoffmann, Maria Müller & Sven Form</i>	
3. HOCHSCHULE DER POLIZEI RHEINLAND-PFALZ	30
Der Einsatz von Virtual Reality-Einsatzsimulationen im Po- lizeistudium: Ein Werkstattbericht <i>Katarzyna Dodgjini, Martin Gruner, Sabine Jakobi & Thorsten Mayer</i>	
4. RHEINLAND-PFÄLZISCHE TECHNISCHE UNIVER- SITÄT KAISERSLAUTERN-LANDAU, CAMPUS KAISERSLAUTERN	47
Überfachliche Kompetenzen Studierender zur Nutzung phy- sicher und digitalisierter Lernräume – Einblicke in das Studienverhalten an der RPTU, Campus Kaiserslautern <i>Dorit Günther</i>	
5. HOCHSCHULE KOBLENZ	66
Kultur der Digitalität an der Hochschule Koblenz <i>Kerstin Voß</i>	
6. HOCHSCHULE FÜR GESELLSCHAFTSGESTAL- TUNG	76
Dem Sinn ein Leben geben – Transformatives Lernen an der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung <i>Silja Graupe</i>	

7. **RHEINLAND-PFÄLZISCHE TECHNISCHE UNIVERSITÄT KAISERSLAUTERN-LANDAU, CAMPUS LANDAU** 89
 Durch Lehren lernen wir – das Studierendenkolleg Landau
Björn Risch & Katharina Köppen
8. **HOCHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT UND GESELLSCHAFT LUDWIGSHAFEN** 101
 Workload-Erhebung an der HWG Ludwigshafen: Bewährtes Instrument zur Qualitätssicherung seit 2012
Peter Weitkamp & Anne Keller
9. **JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ** 114
 Zum Verhältnis von Steuerung, Studiengangentwicklung und Qualitätssicherung. Erfahrungen im Kontext der Systemakkreditierung
Uwe Schmidt
10. **HOCHSCHULE MAINZ** 126
 Hochschule und Lehre in einer Welt im Wandel – Das Kompetenzzentrum für Innovation in Studium und Lehre als Impulsgeber an der Hochschule Mainz
Daniel Bayer, Julia Kühne, Dino Čubela, Alessandra Reß & Sonja Steuding
11. **KATHOLISCHE HOCHSCHULE MAINZ** 137
 Ermöglichungsdidaktisch konzipierte Blended Learning-Vorlesungen: Ein Praxisbericht
Ulrike Gerdiken
12. **HOCHSCHULE FÜR ÖFFENTLICHE VERWALTUNG RHEINLAND-PFALZ** 147
 Innovative Wege des Lernens: Das Blended Learning Konzept der Hochschule für öffentliche Verwaltung Rheinland-Pfalz (HöV) im Fokus
Martina Ludwig
13. **HOCHSCHULE FÜR TECHNIK UND WIRTSCHAFT DES SAARLANDES** 163
 Die Moduldatenbank der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (htw saar)
Damian Weber, Tanja Matic & Whitney Knox

14. **DEUTSCHE UNIVERSITÄT FÜR VERWALTUNGS-
WISSENSCHAFTEN SPEYER** **180**
Prozess der Strategieentwicklung an der Deutschen Univer-
sität für Verwaltungswissenschaften Speyer
Ulrich Stelkens
15. **UNIVERSITÄT TRIER** **195**
Kultursensible Lehre in der Praxis – Ein Erfahrungsbericht
zum Zertifikatsprogramm *Lehre International* an der Uni-
versität Trier
Ansgar Berger, Sandra Kraft & Martin Schreiber
16. **HOCHSCHULE TRIER** **208**
Micro-Degree Internationale Lehre für Nachhaltigkeit an der
Hochschule Trier
Kathrin Franzen & Henrik te Heesen
17. **VINZENZ PALLOTTI UNIVERSITY** **223**
Aufbruch
Julia Sander
18. **HOCHSCHULE WORMS UND HOCHSCHULE KAI-
SERSLAUTERN** **235**
Vom Hochschulübergreifenden Lenkungsausschuss zum Ex-
ternen Qualitätsbeirat – Die Zusammenarbeit der
Hochschulen Kaiserslautern und Worms im Bereich Quali-
tätssicherung und -entwicklung
Stefanie Brandmüller & Constanze Schmitz
19. **NETZWERK HOCHSCHULDIDAKTIK AN DEN
HOCHSCHULEN FÜR ANGEWANDTE WISSEN-
SCHAFTEN** **248**
Hochschuldidaktik an rheinland-pfälzischen Hochschulen
für Angewandte Wissenschaften: Community of Practice für
gute Lehre
*Daniel Bayer, Julia Bogner, Petra Gras, Silke Heise,
Dorothea Hoppe-Dörwald, Michael Vössing & Anneke Wolf*

Autor*inneninformationen

259

GRUSSWORT DES VORSTANDSVORSITZENDEN DES HOCHSCHULEVALUIERUNGSVERBUNDES SÜDWEST

Liebe Leserinnen und Leser!

Im Jahr 2003 wurde der Hochschulevaluierungsverbund Südwest von zunächst sieben rheinland-pfälzischen Universitäten und Fachhochschulen gegründet. Über die Jahre erfuhr der Verbund schnelle und stetige Erweiterung, sodass ihm heute 23 Hochschulen aus Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland angehören. Zu seinen Arbeitsfeldern zählen insbesondere die Durchführung von Evaluationen und die Realisierung eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms für Lehrende. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf einige Arbeitsgebiete eingegangen, die Beleg sind für das breit gefächerte und vielseitige Tätigkeitsspektrum des Hochschulevaluierungsverbundes: So ist der Hochschulevaluierungsverbund u.a. verantwortlich für das Verfahren zur Vergabe des Landeslehrpreises, welches in regelmäßigem Turnus differenziert nach Fächergruppen und Hochschularten erfolgt. Ebenfalls soll hingewiesen werden auf das Carl-Zeiss-Stiftung Kolleg, das sich in zwei Projektförderlinien zwischen 2017 und 2020 dem immer bedeutender werdenden Thema des Transfers von Good Practice im Hochschulbereich widmete. Ziel des Kollegs war es, bewährte Projekte im Bereich der MINT-Fächer (z.B. mit Blick auf Online-Self-Assessments) an rheinland-pfälzischen Hochschulen auf ihr Transferpotenzial hin zu analysieren und Modelle der Übertragung auf andere Hochschulen zu entwickeln. Ferner sei die formative Evaluation der durch das Wissenschaftsministerium initiierten und finanzierten Projekte im Rahmen des Hochschulsonderprogramms (HSP) sowie die flankierende Vernetzungsinitiative in Form von Workshops und digitalen Austauschformaten für Projektmitarbeitende, mit welchen der Verbund betraut wurde, erwähnt (ein genauerer Abriss der Historie des Hochschulevaluierungsverbundes sowie der zurückliegenden und aktuellen Arbeitsfelder findet sich im Beitrag „Hochschulkooperation im Verbund“). In den letzten 20 Jahren hat sich der Hochschulevaluierungsverbund zu einem festen Bestandteil der Hochschullandschaft entwickelt und leistet bedeutsame Beiträge für Hochschulen in Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland, was sich auch darin äußert, dass beständig weitere Hochschulen dem Verbund beitreten.



Eine wesentliche Besonderheit des Verbundes liegt darin, dass er gegenüber seinen Mitgliedshochschulen bedarfsorientiert arbeitet, was insofern wichtig ist, als die beteiligten Hochschulen sich hinsichtlich Größe und Struktur zum Teil deutlich

unterscheiden. So kooperieren gemessen an den Studierendenzahlen vergleichsweise kleine Hochschulen, wie die Technische Hochschule Bingen, mit großen Universitäten, wie die Johannes Gutenberg-Universität Mainz oder die Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau. Damit verbunden sind naturgemäß unterschiedliche Unterstützungsbedarfe. Richtungsweisend und den Verbund tragend sind hierbei Kooperationen zwischen unterschiedlichen Hochschultypen mit unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen und unterschiedlichen Strukturen, die sich gemeinsam Herausforderungen stellen, wie sie beispielsweise im Bereich der Qualitätssicherung und der Hochschuldidaktik gegeben sind. Dies belegt einmal mehr die Kooperationsbereitschaft, aber auch die Kooperationsfähigkeit der beteiligten Hochschulen.

Dabei ist für den Verbund nicht handlungsleitend, an allen Hochschulen des Landes etwa die gleichen QM-Ansätze auszubilden, sondern es geht vielmehr darum, Impulse aufzugreifen und entsprechend der jeweiligen Ausrichtung und Tradition der Hochschulen anzupassen und umzusetzen. Auch in Hinblick auf die Hochschuldidaktik hat die Mehrzahl der Hochschulen eigene Angebote entwickelt, die mit jenen des Verbundes kooperativ abgestimmt werden, für das umfassende Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik des Hochschulevaluierungsverbundes in Teilen anrechenbar sind und sich auf diese Weise sinnvoll ergänzen. Die Hochschulen kooperieren entsprechend dort, wo ein Mehrwert durch die Angebote des Verbundes zu erwarten ist. Insofern sind im Kontext der Arbeitsgebiete des Hochschulevaluierungsverbundes Kooperationen in den Feldern Qualitätsmanagement, Evaluation und Hochschuldidaktik kein Widerspruch zur Profilbildung jeder einzelnen Hochschule. Die letzten 20 Jahre und die hohe Reputation des Hochschulevaluierungsverbundes zeigen, dass dieses Vorgehen und der eingeschlagene Weg richtig waren.

Anlässlich des 20-jährigen Bestehens des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest wurde einerseits im September 2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz eine gut besuchte, wichtige Impulse liefernde Fachtagung unter dem Titel „Kooperation trotz Konkurrenz? Chancen und Grenzen der Zusammenarbeit im Hochschulsystem“ ausgerichtet. Dabei wurde auf das Spannungsfeld zwischen Kooperation und Wettbewerb im Hochschulsystem fokussiert und sich der Frage gewidmet, ob und in welcher Weise fruchtbare Kooperationen zwischen Hochschulen und in Verbänden trotz Konkurrenz in unterschiedlichen Handlungsfeldern möglich sind und wo sie gegebenenfalls auch an Grenzen stoßen. Andererseits entstand der vorliegende Jubiläumsband mit Beiträgen von 17 der 23 Mitgliedshochschulen, welcher auf beeindruckende Weise die große Bandbreite und Vielfalt an Aktivitäten der Hochschulen im Verbund widerspiegelt, die dabei

unterstützen, die hohe Qualität in Forschung, Studium und Lehre zu sichern und weiterzuentwickeln. Die Beiträge liefern hierbei wertvolle, weiterführende Einblicke in Konzepte, Maßnahmen oder Projekte aus den Arbeitsbereichen des Hochschulevaluierungsverbundes, der Qualitätssicherung, der Evaluation sowie der Hochschuldidaktik. Teils werden aktuelle, innovative Vorhaben an den Hochschulen ausgeführt, teils wird rückblickend und resümierend über vergangene, abgeschlossene Prozesse und Maßnahmen berichtet, die ganz im Sinne des Selbstverständnisses des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest hochschulübergreifend und vernetzend inspirieren können und sollen.

Ich wünsche Ihnen, liebe Lesende, nun Inspiration und viel Freude bei der Lektüre und dem Hochschulevaluierungsverbund Südwest eine weiterhin positive Entwicklung.

Herzlichen Glückwunsch zum 20-jährigen Jubiläum und alles Gute für die Zukunft!

Ihr Stefan Lührke

Vorstandsvorsitzender des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest

IN MEMORIAM UNIV.-PROF. DR. UWE SCHMIDT

Uwe Schmidt, der Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Geschäftsstelle des Hochschul-evaluierungsverbundes Südwest, verstarb im Dezember 2023 nach langer schwerer Krankheit. Dem ZQ gehörte er schon seit 1996, zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter, ab 1999 als stellvertretender Leiter und seit 2002 als Leiter an. 2016 wurde er auf eine Professur für „Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt hochschulinterne Evaluation“ an das Institut für Soziologie im Fachbereich 02:



Sozialwissenschaften, Medien und Sport der Johannes Gutenberg-Universität Mainz berufen. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen hierbei in der empirischen Hochschulforschung, der Evaluationsforschung sowie der Forschung zur Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen. Auch war er wesentlich an der Weiterentwicklung des Akkreditierungswesens in Deutschland beteiligt und die Qualitätsentwicklung an Hochschulen hat ihm wegweisende Ideen und Impulse zu verdanken.

Uwe Schmidt war ein herausragender, renommierter Soziologe, Evaluations- und Hochschulforscher, was sich auch in vielfältigen Mitherausgeberschaften, so unter anderem der Fachzeitschriften „Das Hochschulwesen“ und „Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung“ sowie zahlreichen Beratungs- und Beiratstätigkeiten – exemplarisch sei sein Mitwirken im Wissenschaftsrat, im wissenschaftlichen Beirat der Stiftung Innovation in der Hochschullehre und als ständiger Gast im Akkreditierungsrat genannt – niederschlug. Wohlwissend, dass die Aufzählung nur schlaglichtartig sein kann und gewiss Relevantes vergessen wird, sollen hier einige Themenfelder, mit welchen Uwe Schmidt sich forschend befasste und die ihren Ausdruck in vielzähligen Publikationen und Vorträgen fanden, erwähnt werden: Gelingensbedingungen und Herausforderungen von Transfer an Hochschulen, Qualitätssicherung von Lehre, Differenzierung und Entdifferenzierung sowie Gründung und Schließung Kleiner Fächer, Studierenerfolgsforschung, Modellbasierte Lehrevaluation, (internationale) Kollegiale Audits im Rahmen der Systemakkreditierung, Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement, Studierenden- und Lehrendenbefragungen u.a. zur Digitalisierung von Lehren und Lernen, Absolvent*innenstudien sowie evidenzbasiertes Handeln an (Hoch-)Schulen.

An der Gründung des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest, dessen Jubiläumsband wir hier in Händen halten, war Uwe Schmidt maßgeblich beteiligt. Im Gründungsjahr 2003 mit zunächst sieben rheinland-pfälzischen Hochschulen

gestartet, die sich entschlossen, einen Hochschulverbund ins Leben zu rufen, um Ressourcen und Kompetenzen im Bereich der Evaluation gemeinsam zu nutzen, erfuhr der Zusammenschluss schnell Erweiterung und besteht nunmehr aus 23 Hochschulen, deren vielfältiges Profil sich von Volluniversitäten über Hochschulen für Angewandte Wissenschaften bis hin zu privaten Hochschulen in Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland erstreckt. Leitend war für Uwe Schmidt stets – und hier kam dem Hochschulevaluierungsverbund im Vergleich zu anderen Zusammenschlüssen von Beginn an eine etwas andere Rolle zu – ein die Mitgliedshochschulen unterstützendes, an deren Bedarfen orientiertes Selbstverständnis, weniger ein steuerndes oder vergleichendes. Der Verbund war und ist fortwährend getragen von einem breit verankerten Kooperationsgedanken zwischen den Hochschulen. Weitergehend kennzeichnend für den Verbund ist das Bestreben nach wissenschaftlicher Fundierung der Arbeitsgebiete und somit nach Zusammenführung von Qualitätssicherung, Evaluation und Hochschuldidaktik einerseits und Hochschulforschung andererseits – ein Anspruch, den Uwe Schmidt stets an Projekte und Vorhaben stellte und welcher in der Zusammenarbeit mit ihm allgegenwärtig war. Durch eine Vielzahl von ihm verfasster Konzepte und Ideenskizzen prägte er die Fortentwicklung des Hochschulevaluierungsverbundes entscheidend. Exemplarisch aufgeführt seien die landesweite Absolvent*innen-Befragung oder das Kooperationsprojekt zwischen der Hochschuldidaktik des Hochschulevaluierungsverbundes und dem Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (siehe hierfür detaillierter der Beitrag „Hochschulkooperation im Verbund“ in diesem Band). Ideen zu einer Weiterentwicklung des Verbundes trieb Uwe Schmidt beständig voran und setzte Impulse, wie dieser perspektivisch und mit strategischem Weitblick ausgestaltet werden könnte. Schwerpunkte sah er hierbei insbesondere in drei Säulen: Einer noch stärkeren Kopplung von Qualitätssicherung, Hochschulforschung und Wirkungsforschung, im Ausbau der Vernetzungsfunktion des Verbundes und letztlich im Transfer von Good Practice zwischen den Hochschulen. Dabei machte er immer wieder seine Überzeugung stark, dass diese Themen übergreifend, gemeinsam, kooperativ zwischen den Hochschulen angegangen werden sollten – trotz oder gerade wegen etwaiger vorliegender Konkurrenz – und versuchte so auch den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (u.a. Wissenschaftsrat, 2022) im Hinblick auf zu forcierende hochschulübergreifende Kooperationen und Vernetzung Nachdruck zu verleihen.

Mit einer ihm eigenen Disziplin, visionären Schaffenskraft und analytischem Scharfsinn hat er sich seinen vielfältigen, zeitlich bisweilen über die Maßen raumgreifenden Aufgaben als Leiter, Ansprechpartner, Mentor, Promotionsbetreuer und Ratgeber gewidmet und diese Anforderungen immer als sinnstiftenden und erfüllenden Anker wahrgenommen. Persönlich war Uwe Schmidt stets zugewandt, offen, menschlich, kooperationsbereit. Man konnte mit ihm stundenlange, bis in die

Abendstunden dauernde Gespräche führen, in welchen Ideen entwickelt und wieder verworfen wurden; Gespräche, in welchen um das bessere Argument gerungen werden konnte; Gespräche, die auch intendiert irritieren und somit im positiven Sinne einen Prozess in Gang setzen sollten; Gespräche, die motivierten und Denkanstöße – hinsichtlich der wissenschaftlichen, aber ebenso der persönlichen Weiterentwicklung – gaben; Gespräche, die mitunter durchaus auch über die Wissenschaft hinausgingen und gänzlich triviale Alltagsthemen fokussierten, begleitet von einem lebensbejahenden, ansteckenden Sinn für Humor. Seine Leidenschaft für die Wissenschaft, seine unermüdliche Neugier und seine menschliche Wärme werden uns stets in Erinnerung bleiben.

An der Durchführung der Jubiläumstagung zum 20-jährigen Bestehen des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest „Kooperation trotz Konkurrenz?“ im September 2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie an der konzeptionellen Planung, thematischen Ausrichtung und Umsetzung des nun vorliegenden Jubiläumsbandes war Uwe Schmidt entscheidend mitbeteiligt. Ihm war es wichtig, das Jubiläum des Hochschulevaluierungsverbundes gebührend zu würdigen und dies entsprechend seiner Ansicht in einem wissenschaftlichen Rahmen mittels einer Fachtagung und eines Sammelbandes zu tun. Ohne seine Initiative und aktives Vorantreiben würde es den Sammelband heute nicht geben. Dass er noch wenige Tage vor seinem Tod an Beiträgen für diesen Jubiläumsband mitarbeitete, ist unglaublich nur für die, die ihn nicht kannten.

Wir trauern um einen außergewöhnlichen Menschen, der uns beruflich und persönlich enorm bereichert hat.

Wir vermissen ihn sehr.

Stellv. für die Kolleg*innen der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest:

Tamara Zajontz

HOCHSCHULKOOPERATION IM VERBUND

Uwe Schmidt, Elisabeth Springer, Tamara Zajontz, Laura Wagner & Seraphine Domes

Zusammenfassung: Der Beitrag liefert einen kursorischen Überblick über die Historie des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest sowie über dessen zurückliegende und aktuelle Aufgabenfelder, welche sich im Wesentlichen auf die Bereiche der Evaluation, der Qualitätssicherung und der Hochschuldidaktik erstrecken. Dabei wird herausgestellt, dass das Selbstverständnis des Verbundes – kontrastierend zu vergleichbaren Hochschulverbänden – vielmehr ein die Mitgliedshochschulen unterstützendes, an deren Bedarfen orientiertes, kooperatives als ein steuerndes ist.

Als ein weiteres Charakteristikum des Verbundes schildert der Beitrag den Anspruch der wissenschaftlichen Fundierung der beschriebenen Arbeitsgebiete, welche letztlich eine auf empirischen Evidenzen basierende Hochschulsteuerung ermöglichen kann.

Schlagerworte: Hochschulverbund, Hochschuldidaktik, Qualitätssicherung, Evaluation, Transferbegleitung

1. HINTERGRUND UND STRUKTUR

Der Hochschulevaluierungsverbund Südwest e.V. wurde im Jahr 2003 von seinerzeit sieben Universitäten und Fachhochschulen aus Rheinland-Pfalz gegründet. Die Intention dieser Gründung zielte auf die Zusammenarbeit im Bereich der Evaluation ab, um vorhandene Ressourcen und Kompetenzen in den beteiligten Hochschulen gemeinsam zu nutzen. Entsprechend wurde in der Satzung als Aufgabe „die Kooperation der Mitgliedshochschulen in der Evaluation von Forschung, Studium und Lehre“ (Hochschulevaluierungsverbund Südwest, 2003) definiert und weiter ausgeführt: „Hierunter ist die gegenseitige Unterstützung und die gemeinsame Nutzung vorhandener Ressourcen und Kenntnisse für die Qualitätsentwicklung an den Mitgliedshochschulen zu verstehen“ (Hochschulevaluierungsverbund Südwest, 2003). Die Funktion des Verbundes wurde wesentlich in der Koordination von „Initiativen im Bereich der Evaluation an den Mitgliedshochschulen“ [...], der Entwicklung von Standards für Evaluationsverfahren, aber auch in der Unterstützung bei der „Durchführung von internen Evaluationen“ (Hochschulevaluierungsverbund Südwest,

2003) und der Benennung Gutachtender in externen Evaluationsverfahren gesehen. Für die Umsetzung dieser Aufgaben wurde eine Geschäftsstelle am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz eingerichtet. Die Steuerung und grundsätzliche Ausrichtung des Verbundes erfolgt durch einen fünfköpfigen Vorstand, der durch die Mitgliederversammlung in der Regel aus dem Kreis der Präsident*innen und Vizepräsident*innen der Mitgliedshochschulen gewählt wird.

Inzwischen umfasst der Verbund 23 Mitgliedshochschulen¹ aus Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland. Das Profil der Mitgliedshochschulen ist dabei sehr breit gefächert und reicht von Volluniversitäten über Fachhochschulen bis hin zu privaten Hochschulen. Getragen wird der Verbund durch die finanziellen Beiträge der Mitgliedshochschulen sowie durch die Unterstützung des rheinland-pfälzischen Ministeriums für Wissenschaft und Gesundheit (MWG).

2. FELDER UND UNTERSTÜTZUNG IM BEREICH DER HOCHSCHUL-EVALUATION

Der Verbund war mit Blick auf die zuvor erwähnten Aufgaben von Beginn an auf die Unterstützung unterschiedlicher Initiativen der Mitgliedshochschulen ausgerichtet und verfolgte entsprechend anders als vergleichbare Evaluationsverbände jener Zeit – wie u.a. der Verbund Norddeutscher Universitäten (Nordverbund), die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Niedersachsen (ZEVA) oder das Evaluationsnetzwerk Wissenschaft (ENWISS) in Hessen – nicht die Implementierung eines verbundweiten Evaluationsverfahrens. Betrachtet man die Verfahren der genannten Verbände, so stellten diese auf die Durchführung interner und externer Evaluationsverfahren ab, die in der Regel auf Fachebene angesiedelt waren und an allen Mitgliedshochschulen im Rahmen eines abgestimmten Verfahrens durchgeführt wurden. Auf Grundlage eines sogenannten Selbst- oder internen Evaluationsberichtes besuchte eine Gruppe von Gutachtenden die beteiligten Hochschulen und erstellte ein Gutachten, das trotz der Parallelität der Verfahren allerdings nicht vergleichend aufgebaut war, sondern einem Entwicklungsparadigma folgte (u.a. Verbund Norddeutscher Universitäten, 2004).

¹ <https://www.hochschulevaluierungsverbund.de/verbund/mitgliedshochschulen/>

Das Portfolio des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest war im Vergleich dazu stärker an den unterschiedlichen Bedarfen der Mitgliedshochschulen orientiert. So unterstützt der Verbund die Durchführung von institutionellen Evaluationen in Form des skizzierten Verfahrens der internen und externen Evaluation, aber ebenso die Durchführung von Lehrveranstaltungsbefragungen, Studieneingangsbefragungen, Absolvent*innenbefragungen oder Lehrendenbefragungen im Kontext der Evaluation von Studium und Lehre sowie die Durchführung von Verfahren im Rahmen der Forschungsbewertung. Diese differenzierte Unterstützung konvergiert mit der unterschiedlichen Größe und dem damit verbundenen divergierenden Grad an Ausdifferenzierung hochschulinterner Strukturen im Bereich der Evaluation und des jeweiligen Qualitätsmanagements. Das Selbstverständnis des Verbundes ist mithin kein steuerndes, sondern ein entlang der jeweiligen Herausforderungen der Mitgliedshochschulen unterstützendes.

Über die konkreten hochschulspezifischen Tätigkeiten hinaus wurden über den Hochschulevaluierungsverbund Südwest hochschulübergreifende Kooperationsprojekte realisiert, bei welchen dem Verbund eine koordinierende und entwickelnde, aber auch eine begleitend-evaluative Funktion zukam. An dieser Stelle sollen exemplarisch drei Initiativen genannt werden, die nicht zuletzt die Kooperationsfähigkeit der Mitgliedshochschulen dokumentieren.

Hochschulübergreifendes Qualitätsmanagementsystem

Ausgehend von der Gründungsidee des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest, vorhandene Ressourcen und Kompetenzen zur gegenseitigen Unterstützung sowie zur Qualitätsentwicklung an den Mitgliedshochschulen zu nutzen, wurden im Kontext des Bologna-Prozesses und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen Möglichkeiten eruiert, wie der insbesondere auch für kleine und mittlere Hochschulen bestehenden Herausforderung des Aufbaus umfassender Qualitätsmanagementsysteme adäquat begegnet werden könnte.

Hierzu wurde im Oktober 2010 ein durch das vormalige Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) gefördertes Modellprojekt zur „Implementierung eines hochschulübergreifenden Qualitätsmanagementsystems“ in Kooperation zwischen der Technischen Universität (TU) Kaiserslautern und der Fachhochschule (FH) Kaiserslautern gestartet (Casel et al., 2012).

Intention war es, im Rahmen des Modellprojekts an beiden Hochschulen ein Qualitätsmanagementsystem zu entwickeln und zu erproben, das neben jeweils hochschulspezifischen Elementen der Qualitätssicherung und -steuerung insbesondere auf Möglichkeiten der Entwicklung gemeinsamer, hochschulübergreifender Verfahrensstandards fokussierte. Leitlinie bei der Entwicklung dieser Verfahren und Standards waren die zentralen Kriterien des Akkreditierungsrates für eine Systemakkreditierung, da diese von beiden Pilothochschulen angestrebt wurde. Begleitet wurde das Projekt durch die Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest.

Anknüpfend an dieses zweijährige Modellprojekt hatten weitere Hochschulen des Landes Rheinland-Pfalz ihr Interesse an einer gemeinsamen Transferphase formuliert. Zielsetzung dieser Transferphase war es, die weiteren interessierten Hochschulen bei der Entwicklung von hochschulspezifischen Elementen eines Qualitätsmanagementsystems zu unterstützen, entsprechende Erfahrungen auszutauschen sowie Möglichkeiten und Grenzen hochschulübergreifender Verfahrensstandards und Vorgehensweisen zu erproben (Springer, 2015).

Diese eineinhalbjährige Transferphase, an der die sieben Fachhochschulen des Landes sowie die Katholische Hochschule Mainz beteiligt waren, wurde ebenfalls durch das MBWWK/MWG gefördert und durch den Hochschulevaluierungsverbund Südwest koordiniert und begleitet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl das Modellprojekt als auch das Transferprojekt zahlreiche Impulse und Anregungen in die beteiligten Hochschulen getragen hat. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure, u.a. in hochschulübergreifenden Gremien, und die damit verbundene inhaltliche Verständigung und Konzentration haben im Rahmen der Transferphase eine Mobilisierung im Hinblick auf den Aufbau des Qualitätsmanagements befördert. Nicht zuletzt die auch in Teilen kritisch geführten Diskussionen – beispielsweise über Standards und Kriterien – haben über die Arbeit in den hochschulübergreifenden Gremien hinaus Anregungen gegeben und Entwicklungen sowie weitere Diskurse in den beteiligten Hochschulen ausgelöst.

Gleichzeitig war es im zur Verfügung stehenden Projektzeitraum nicht möglich, alle Aspekte, Anstöße und Initiativen zu hochschulübergreifend relevanten Fragen des Qualitätsmanagements und der Akkreditierung gleichermaßen im Blick zu behalten, angemessen aufzugreifen und umzusetzen.

Demzufolge waren neben projektinduzierten „Schüben“ bzw. der Mobilisierung der Hochschulen auch einzelne Desiderate zu konstatieren. Beispielhaft sei der für die Transferphase weitgehend offen gebliebene Wunsch aller Beteiligten benannt, mehr Mut und Ideen zu einem alternativen „internen“ Akkreditierungsverfahren im Vergleich zur regulären Programmakkreditierung zu entwickeln. Ungeachtet dieses „kreativen Defizits“ kann als Verdienst des Projektes bewertet werden, dass nicht zuletzt das gemeinsame Reflektieren und Diskutieren von Standards sowie das Durchlaufen exemplarischer (Re-)Akkreditierungsprozesse den Weg zur Systemakkreditierung unterstützt haben.²

Als grundsätzliche Erfahrung seitens der Hochschulen war die Erkenntnis festzuhalten, dass die Entscheidung zu mehr Hochschulautonomie nicht nur die Bereitschaft erfordert, Qualitätskriterien aktiv in der Hochschule zu diskutieren und ein konsistentes Qualitätssicherungssystem zu entwickeln, sondern auch mögliche, mit der Diskussion von strategischen Zielen, Kriterien, Verfahren und Standards einhergehende Konflikte innerhalb der Hochschule auszutragen und diese nicht – wie im Fall der Programmakkreditierung – zu externalisieren. Für ein weiteres Beispiel einer hochschulübergreifenden Zusammenarbeit zur Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems sei an dieser Stelle auf den Beitrag der Hochschulen Worms und Kaiserslautern in diesem Band verwiesen.

*Landeslehrpreis und landesweite Absolvent*innen-Befragung*

Der Hochschulevaluierungsverbund Südwest bietet im Kontext der Evaluation kontinuierliche und auf die Bedarfe der jeweiligen Hochschulen zugeschnittene Unterstützung bei der Bewertung von Lehrveranstaltungen. Zudem koordiniert und realisiert er landesweite Initiativen im Bereich der Evaluation, die hochschulübergreifend organisiert sind. Zum einen zeichnet er verantwortlich für das Verfahren zur Vergabe des Landeslehrpreises Rheinland-Pfalz, der seit 2005 regelmäßig vergeben wird und mit jeweils 10.000 € dotiert ist. Die Vergabe des Lehrpreises erfolgt differenziert nach Fächergruppen und Hochschularten, um den fach- und hochschulartspezifischen Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Grundlage für die Vergabe sind Vorschläge der Fachbereiche und Studierenden, an die Lehrveranstaltungsbewertungen anschließen, die durch den Hochschulevaluierungsverbund Südwest durchgeführt werden. Anders als bei regelmäßig in den Hochschulen durchgeführten

² Zwischenzeitlich haben vier der sieben Hochschulen für Angewandte Wissenschaften das Verfahren der System(re)akkreditierung erfolgreich durchlaufen.

Lehrveranstaltungsbewertungen wird der Vergleich zwischen den Bewerber*innen nicht auf Grundlage von Mittelwerten, sondern von Residualwerten vorgenommen, um den Einfluss sogenannter Bias-Variablen, wie insbesondere das Interesse der Studierenden für die Lehrveranstaltung, berücksichtigen zu können.

Zum anderen gehörte der Hochschulevaluierungsverbund Südwest zu einer der ersten Einrichtungen – neben dem Bayerischen Staatsinstitut und der Technischen Universität Dresden für Sachsen – die landesweite und hochschulartübergreifende Befragungen von Absolvent*innen durchführten. Die erste landesweite Studie bezog sich auf die Rückmeldungen von Absolvent*innen, die im Jahre 2005 ihr Studium abgeschlossen hatten (Oesterling & Boll, 2008). Im Mittelpunkt standen dabei Fragen zur Berufseinmündung, zur retrospektiven Bewertung des Studiums sowie zur Bindung an die Hochschule. Zusätzlich wurden Bedarfe erhoben, die Absolvent*innen auch nach Abschluss ihres Studiums beispielsweise in Form von Weiterbildungsangeboten äußerten. Das im Vergleich zu anderen Absolvent*innenstudien Besondere an dieser Erhebung war, dass neben den ehemaligen Studierenden auch Promovend*innen befragt wurden, die ihr Dissertationsprojekt im Jahre 2005 abgeschlossen hatten. Mit dem gleichen Untersuchungsdesign wurde eine Befragung von Absolvent*innen des Abschlussjahrgangs 2006 durchgeführt (Boll et al., 2009). Die dritte landesweite Absolvent*innenstudie nahm die Absolvent*innen in den Blick, die im Sommersemester 2007 bis zum Sommersemester 2008 ihren Abschluss erlangt hatten. Intendiert war damit insbesondere, erste systematische Erfahrungen von Absolvent*innen der zu diesem Zeitpunkt neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge zusammenzutragen. Der Fragebogen fokussierte neben der retrospektiven Bewertung des Studiums im Vergleich zu den vorherigen Erhebungen stärker auf Aspekte der Berufseinmündung und der beruflichen Situation und in diesem Zusammenhang auch auf die Passung der im Studium erworbenen und im Beruf benötigten Kompetenzen (Neßler et al., 2010).

In den Folgejahren wurde der Fokus der Absolvent*innenbefragungen auf die spezifischen Bedarfe der Hochschulen gelegt, sodass keine hochschulübergreifende Studie durchgeführt wurde, sondern Hochschulen im Hinblick auf die Entwicklung der Erhebungsinstrumente unterstützt wurden. Dies ändert sich aktuell, da auf Initiative des MWG sowie der Hochschulen eine landesweite Absolvent*innenstudie durchgeführt wird, die einen besonderen Schwerpunkt auf die Analyse sogenannter Future Skills legt. Damit knüpft die Befragung an das durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und McKinsey entwickelte Konzept von Kompetenzen an, die in Anbetracht veränderter Anforderungen der Arbeitswelt und der Digi-

alisierung als zentral eingeschätzt werden (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft & McKinsey & Company, 2021). Die laufende Studie widmet sich einer vertieften Analyse der im Studium geförderten und im Beruf geforderten Future Skills sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt. Neben der Kompetenzpassung von Studium zu Beruf wird auch die Frage beantwortet, bei welchen formellen und informellen Lerngelegenheiten und Lernorten Kompetenzen erworben werden. Die Studie kann somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Studiengängen leisten und Bedarfe zur Weiterentwicklung im Bereich lebenslanges Lernen aufdecken.

3. ERWEITERUNG UM HOCHSCHULDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN

Bereits drei Jahre nach Gründung des Verbundes erweiterte sich das Aufgabenfeld durch die Implementierung eines hochschuldidaktischen Programms in Rheinland-Pfalz. Getragen vom damaligen Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur (MWWFK), wurden erste hochschuldidaktische Weiterbildungen über den Hochschulevaluierungsverbund Südwest angeboten, die schließlich in ein umfassendes Zertifikatsprogramm mündeten.

Das hochschuldidaktische Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest hat zum Ziel, theoretische Kenntnisse in der Hochschuldidaktik zu vermitteln, grundlegende Lehrkompetenzen zu fördern sowie bei der Planung und Durchführung einer Lehrveranstaltung individuell zu beraten. Lehrende der Mitgliedshochschulen haben entweder die Option, die Kurse je nach persönlichem Bedarf und Interesse zu belegen und diese somit flexibel auszuwählen, oder ein strukturiertes hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm in drei Modulen zu durchlaufen, welches letztlich mit dem Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik im Umfang von 120 Arbeitseinheiten (90 Zeitstunden) abschließt. Das Basismodul 1 beinhaltet hierbei Kurse, die in hochschuldidaktische Grundlagen einführen sowie das Thema des Präsentierens in der Hochschullehre fokussieren. Modul 2 gliedert sich in verschiedene Untermodule, die u.a. den Einsatz digitaler Medien in der Lehre, die Beratung und Betreuung von Studierenden oder die Lehrveranstaltungsplanung thematisieren und eine Spezialisierung ermöglichen. Die Module 1 und 2 sind in Form von Kursen konzipiert, die – je nach thematischer Passung – teils online und teils in Präsenz an wechselnden Mitgliedshochschulen stattfinden. In Modul 3 erfolgt schließlich die praxisbezogene Anwendung und Reflexion im Rahmen von zwei individuellen Lehrberatungen, die wahlweise als 1:1-Beratung bei der

Planung einer Lehrveranstaltung, als didaktische Analyse eines digitalen Selbstlernkurses oder als (Online-)Lehrhospitation durchgeführt werden. Zentral ist dabei das ausführliche schriftliche Feedback durch die Hochschuldidaktik zum von den Teilnehmenden erstellten Lehrkonzept bzw. zur hospitierten Lehrveranstaltung.

Ein Mehrwert des Angebots liegt insbesondere in dessen hochschulübergreifender Konzeption, wodurch ein Austausch zwischen Lehrenden unterschiedlicher Fachdisziplinen und verschiedener Hochschultypen angeregt wird. So werden in den Kursen beispielsweise von den Lehrenden entwickelte Konzepte zum Blended Learning oder zur Aktivierung vorgestellt und somit erste Schritte in Richtung einer Öffnung der Lehre unternommen. Gleichzeitig trägt dies zu einem besseren Verständnis von Lehre und den damit einhergehenden Herausforderungen in verschiedenen Fachrichtungen bei. Durch die Auswahl von digitalen und analogen Kursen sowie durch den Wechsel von auf Austausch und Peer-Prozesse setzenden Programmelementen und individueller Beratung soll versucht werden, den verschiedenen Bedürfnissen der Lehrenden bestmöglich gerecht zu werden.

Im Verlauf der Jahre erweiterten auch im Bereich der Hochschuldidaktik die Mitgliedshochschulen ihre eigenen Angebote (vgl. hierzu ausführlicher die Beiträge von Franzen & te Heesen, Hochschule Trier sowie von Berger, Kraft & Schreiber, Universität Trier in diesem Band), sodass die Frage in den Vordergrund rückte, in welcher Weise sich diese koordinieren lassen und wie hinreichend Transparenz über die Angebotsstruktur für Lehrende erzeugt werden kann, zumal mit dem Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) ein weiterer Akteur für die Hochschul- bzw. Mediendidaktik relevante Qualifikations- und Beratungsangebote vor allem für den Bereich der Digitalisierung realisiert. Hierzu wurde ein durch das MWG getragenes Kooperationsprojekt initiiert, das zum einen zum Ziel hatte, eine zeiteffiziente, niedrigschwellige Orientierung über die Angebote in Rheinland-Pfalz herzustellen und zum anderen neue kooperative hochschuldidaktische Angebote zwischen dem Hochschulevaluierungsverbund Südwest und dem VCRP zu konzipieren. In Zusammenarbeit der beiden Einrichtungen entstand so beispielsweise eine Workshopreihe zum Thema „Formative Prüfungsmethoden und lernförderliches Feedback“, bei welcher die hochschuldidaktische Perspektive des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest in Hinblick auf Ergebnisse der Lehr-Lernforschung zum lernförderlichen Einsatz von Feedback mit der mediendidaktischen Sichtweise des VCRP und der Fokussierung eines E-Portfolios als Anwendungsbeispiel im Workshop gekoppelt werden konnte.

Für die bessere Sichtbarmachung und gemeinsame Außendarstellung der Angebote wurde das Portal „WB-RLP – Hochschul- und e-didaktische Weiterbildung für Hochschullehrende in Rheinland-Pfalz“ (siehe unter <https://www.wb-rlp.de/>) entwickelt, das es erlaubt, sowohl das hochschulübergreifende Programm des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest und des VCRP als auch die jeweiligen Inhouse-Veranstaltungen der Mitgliedshochschulen für Lehrende übersichtlich zu präsentieren. Den Lehrenden bieten sich auf dem Portal verschiedene Möglichkeiten, in die Suche des für sie passenden Angebots einzusteigen, so z.B. über eine Freitextsuche oder über diverse Handlungsfelder (u.a. „Hochschuldidaktisches Grundlagenwissen“, „Lehre durchführen und umsetzen“, „Austausch und Kooperation zwischen Lehrenden“), ferner werden ihnen Lernwege, die direkt mit adäquaten Formaten hinterlegt sind, zum Erreichen des Rheinland-Pfalz-Zertifikats für Hochschuldidaktik bzw. des E-Didaktik-Zertifikats des VCRP präsentiert.

Mit Blick auf die Koordination hochschuldidaktischer Angebote ist zudem die insbesondere von den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften ausgehende Initiative zur Gestaltung gemeinsamer Angebote, die im Beitrag von Bayer et al. in diesem Band näher ausgeführt wird, erwähnenswert.

Als weiteres hochschulübergreifendes Kooperationsprojekt im Bereich der Hochschuldidaktik ist „Lehrideen vernetzen“ anzuführen. Das Projekt wurde erstmals zwischen 2016 und 2020 in Kooperation der Hochschule Mainz sowie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt und im Rahmen des Hochschulpaktes gefördert. In der aktuellen zweiten Förderphase³ sind an dem Projekt die sieben rheinland-pfälzischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften beteiligt, wobei dieses derzeit sukzessive auch für alle staatlich getragenen Hochschulen und Universitäten in Rheinland-Pfalz geöffnet wird. Inhaltlich konzipiert und begleitet wird das Projekt institutionenübergreifend vom Hochschulevaluierungsverbund Südwest und dem VCRP. Mit „Lehrideen vernetzen“ wird dem Befund Rechnung getragen, dass einerseits wenig systematischer Austausch zu Fragen der Lehre besteht, andererseits an den Hochschulen vielfältige wertvolle Lehrprojekte oder hochschul- und mediendidaktische Konzepte entstanden sind, die jedoch äußerst selten eine Verbreitung an und Übertragung auf andere Hochschulen und Lehrveranstaltungen erfahren. Primäres Ziel des Projektes sind in Anbetracht dessen die Förderung eines intensiven (persönlichen) Austauschs und die Vernetzung

³ Zum Zeitpunkt des Erscheinens des Jubiläumsbandes ist die zweite Förderphase des Projektes „Lehrideen vernetzen“ abgeschlossen. Die Laufzeit endete am 31. Dezember 2023.

zwischen Lehrenden rheinland-pfälzischer Hochschulen. Darüber hinaus ist der fächer- und hochschulübergreifende Transfer von erfolgreich erprobten Lehrideen als weiterer Fokus zu nennen. Auch soll ein Angebot praktischer Lösungen für aktuelle Schwierigkeiten in Lehrveranstaltungen geschaffen werden. Zuletzt wird der Aufbau einer gemeinsamen Wissensbasis mit Blick auf Fragen der Lehre verfolgt. Diesen Zielen wird durch drei Säulen versucht, nachzukommen: Die gleichnamige Online-Plattform, als Kernelement des Projektes, setzt sich vorrangig aus den durch die Lehrenden selbst eingestellten Lehrideen und redaktionellen Inhalten der Hochschuldidaktik zur selbstständigen und flexiblen Einarbeitung durch die Lehrenden zusammen. Durch niedrigschwellige Veranstaltungen – online wie offline – wird ein Austausch von Lehrenden über Lehrmethoden sowie zu Lehrprojekten ermöglicht, wobei hierbei eine möglichst große Synergie zwischen Online-Inhalten der Plattform und den Treffen realisiert werden soll. Zuletzt kann mittels der dritten Säule, der Beratung, neben der Unterstützung bei der Entwicklung von Lehrideen auch Feedback und Unterstützung in hochschuldidaktischen Belangen eingeholt werden (ausführlicher hierzu auch: Rockstroh & Zajontz, 2021).

4. PROGRAMMEVALUATION, WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG UND TRANSFER

In den vergangenen Jahren sind zwei Entwicklungen zu beobachten, die auch die Arbeit des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest zunehmend beeinflussen.

Zum einen ist dies der wachsende Bedarf nach der Evaluation von Projekten und Förderprogrammen, um den Outcome und bestenfalls den Impact von Maßnahmen auf Grundlage empirischer Evidenzen einschätzen zu können. Neben Einzelanfragen der Mitgliedshochschulen wurde der Verbund auch mit der formativen Evaluation der durch das Wissenschaftsministerium initiierten und finanzierten Projekte im Rahmen des Hochschulsonderprogramms (HSP) betraut. Auch die Evaluation der HSP-Projekte gestaltete sich bedarfsorientiert und flexibel im Hinblick auf die sehr unterschiedlichen Maßnahmen und Zielstellungen der Hochschulen. Das Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest an die Hochschulen reichte dabei von methodischer Beratung bei der Durchführung eigener Erhebungen bis hin zur Planung und Umsetzung umfangreicher Evaluationsdesigns zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung in den Projekten. Neben der Projektevaluation diente eine Vernetzungsinitiative in Zusammenarbeit mit dem VCRP dazu, den Projektmitarbeitenden eine Plattform mittels Workshops und digitalen

Austauschformaten zu bieten, um Erfahrungen und Wissen hinsichtlich ähnlich gelagerter Projekte auszutauschen. Ergebnisse des moderierten Austauschs dienen einerseits als Handlungsimpulse sowie der Vernetzung der Hochschulangehörigen, andererseits konnten sowohl im Programmverlauf als auch abschließend übergreifende Erkenntnisse hinsichtlich der Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Projekte berichtet werden. In zahlreichen Projekten wurden Grundlagen für die in diesem Band vorgestellten Aktivitäten der Hochschulen im Bereich Qualitätssicherung, Evaluation und Hochschuldidaktik gelegt.

Zum anderen gewinnt das Thema des Transfers von Good Practice im Hochschulbereich zunehmend an Bedeutung. In diesem Kontext implementierte der Verbund in Kooperation mit dem Wissenschaftsministerium das Carl-Zeiss-Stiftung Kolleg, das entsprechend des Namens durch die Carl-Zeiss-Stiftung finanziert wurde. Ziel des Kollegs war es, bewährte Projekte im Bereich der MINT-Fächer an rheinland-pfälzischen Hochschulen auf ihr Transferpotenzial hin zu untersuchen sowie Modelle der Übertragung auf andere Hochschulen zu entwickeln und zu realisieren.

Bislang wurden zwei Projektlinien gefördert: Mit Blick auf die Optimierung der Studieneingangsphase und insbesondere auf eine bessere Passung zwischen Erwartungen der Studierenden und Anforderungen des Studiums wurde die Diagnostik der Eignungskompetenz in den Fokus gerückt. Hierzu wurde die vorhandene Expertise im Bereich von Online-Self-Assessments an der (damaligen) Universität Koblenz-Landau genutzt, um die dort etablierten Instrumente auf zwei Projekthochschulen zu übertragen. Ziel war dabei neben dieser Übertragung, Handlungsoptionen zu entwickeln, die an die Kompetenzdiagnostik anschließen.

In einer zweiten Förderlinie im Rahmen des Carl-Zeiss-Stiftung Kollegs wurde auf den Einsatz von Selbstregulations- und Selbstlernstrategien fokussiert, da nicht zuletzt diese sich als förderlich für den Studienerfolg erwiesen haben. So stehen gute Studienleistungen u.a. in einem Zusammenhang mit Anstrengungsmanagement (d.h. auch bei mangelnder Motivation und bei schwierigen Aufgaben die Anstrengung aufrechtzuerhalten) und mit der Nutzung von Strategien zur Metakognition (d.h. Planung, Überwachung und Regulation des Lernens). Auch bezüglich des Studienabbruchs spielen diese Aspekte eine Rolle: (Späte) Studienabbrecher*innen unterscheiden sich von Nicht-Abbrecher*innen signifikant im Einsatz von Planungs- und Regulationsstrategien sowie von ressourcenbezogenen Strategien (z.B. Zeitmanagement, Lernen mit anderen). Auf Grundlage der am Distance and Independent Studies Center (DISC) der damaligen TU Kaiserslautern umfassenden konzeptuellen

und praktischen Vorarbeiten konnte der Transfer auf zwei Hochschulverbünde mit jeweils zwei Hochschulen durchgeführt werden. Gegenstand des Projektes waren dabei Veranstaltungsangebote für Studienanfänger*innen zur Förderung der Selbstlernkompetenzen (vgl. hierzu ausführlicher auch den Beitrag von Günther, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Campus Kaiserslautern in diesem Band).

Abschließend soll auf die wissenschaftliche Begleitung eines durch das rheinland-pfälzische Wissenschaftsministerium initiierten und getragenen Förderprogramms, die Forschungskollegs Rheinland-Pfalz, eingegangen werden. Bei den Forschungskollegs Rheinland-Pfalz handelt es sich um eine seit 2018 bestehende Initiative des Landes Rheinland-Pfalz zur Förderung kooperativer Promotionen sowie der forschungsbezogenen Zusammenarbeit von Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW). Die Förderung soll einerseits der wachsenden Anzahl von Absolvent*innen rheinland-pfälzischer HAWs einen weiteren Weg zur Promotion eröffnen und andererseits vorhandene und bislang ungenutzte Potenziale der Forschung und Vernetzung von Universitäten und HAWs ausbauen. Betreuer*innen von HAWs und Universitäten sollen dabei gleichermaßen in die Verfahren eingebunden sein, um mittels ausgearbeiteter Qualifizierungskonzepte eine hohe Qualität der Ausbildung zu gewährleisten. Darüber hinaus sollen die Stärken beider Hochschultypen in der Grundlagen- und Anwendungsforschung in die Kollegs einfließen, wodurch neue Synergien und Potenziale für unterschiedliche Forschungsgebiete erschlossen werden. Schließlich sollen Möglichkeiten der Drittmitteleinwerbung im Bereich der Verbundförderung nutzbar gemacht werden.

Die Forschungskollegs wurden knapp vier Jahre von 2018 bis 2021 durch den Hochschulevaluierungsverbund Südwest wissenschaftlich begleitet und sie werden laufend mit Blick auf die Organisation des Begutachtungs- und Auswahlprozesses unterstützt. Mit dem Ziel der umfassenden Erfassung der Erfahrungen der Teilnehmenden wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ein qualitatives empirisches Design gewählt. Dazu wurden teilnehmende Professor*innen und Promovierende sowie Hochschulleitungen und Dekan*innen der teilnehmenden Hochschulen interviewt. 2021 fanden zudem zwei Reflexions-Workshops mit Professor*innen und Promovierenden statt. Zum Abschluss wurde eine quantitative Erhebung zu den Kennzahlen der Forschungskollegs durchgeführt. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sind dokumentiert in Domes et al., 2022.

5. PERSPEKTIVEN

Der Hochschulevaluierungsverbund Südwest – so zeigen die vorherigen kursorischen Ausführungen zu den einzelnen Arbeitsfeldern – ist mit einem breiten Spektrum an Projekten und kontinuierlichen Aufgaben befasst. Hierbei ist einerseits der Ansatz tragend, möglichst flexibel auf die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe der Mitgliedshochschulen einzugehen und hierbei eine Balance zwischen Standardisierung, beispielsweise der eingesetzten Befragungsinstrumente oder der didaktischen Angebote, sowie der hochschulspezifischen Diversifizierung zu finden.

Ein weiteres Merkmal des Verbundes ist der Anspruch, die Arbeitsfelder wissenschaftlich zu fundieren und damit eine Kopplung zwischen Hochschulforschung und hochschuldidaktischer Forschung sowie Evaluations- und hochschuldidaktischer Praxis herzustellen. Dies bedeutet beispielsweise, dass sich die Geschäftsstelle des Verbundes nicht als bloße organisierende, sondern als Einrichtung versteht, die Ergebnisse der Hochschulforschung in die Hochschulen transferiert und Anstöße in den beschriebenen Arbeitsfeldern gibt.

Schließlich ist der Hochschulevaluierungsverbund Südwest getragen von einem breiten Kooperationsverständnis. Dies bedeutet insbesondere, dass die Angebote gut mit den hochschulspezifischen Verfahren und dem jeweiligen Verständnis guter Qualität und guter Lehre verzahnt werden. Wagt man einen Blick in die Zukunft, so ist davon auszugehen, dass sich diese Entwicklung von einem Unterstützungsangebot hin zu kooperativer Behandlung unterschiedlicher Themen im Bereich der Evaluation und Hochschuldidaktik sowie der Hochschulentwicklung insgesamt fortsetzen wird. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang beispielsweise auf den wachsenden Bedarf an empirisch fundierten Evidenzen als Grundlage für die Hochschulsteuerung.

LITERATURVERZEICHNIS

Boll, T., Neßler, C., Oestreicher, W., & Strübig, I. (2009). *Absolventenstudie Rheinland-Pfalz. Ergebnisse der landesweiten Befragung von HochschulabsolventInnen des Jahrgangs 2006*. (Interner Bericht).

Casel, D., Grendel, T., Haußmann, I., Küßner, V., & Lehnguth, C. (2012). *Abschlussbericht zum Modellprojekt „Hochschulübergreifendes Qualitätsmanagementsystem“*. (Interner Bericht).

Domes, S., Federmann, A., & Schmidt, U. (2022). *Abschlussbericht zur Begleitforschung der Forschungskollegs des rheinland-pfälzischen Ministeriums für Wissenschaft und Gesundheit*. (Interner Bericht).

Hochschulevaluierungsverbund Südwest (2003). *Satzung*. Abgerufen am 20.05.2023 unter [Satzung-Hochschulevaluierungsverbund-Suedwest-e.V.-.pdf](#)

Neßler, C., Oestreicher, W., Berg, H., & Strübig, I. (2010). *Absolventenstudie Rheinland-Pfalz. Bachelor- und Masterabsolvent/-innen. Abschlusszeitraum SS 2007 bis SS 2008*. (Interner Bericht).

Oesterling, C., & Boll, T. (2008). *Absolventenstudie Rheinland-Pfalz. Landesweite Absolventenbefragung Abschlussjahrgang 2005*. (Interner Bericht).

Rockstroh, M., & Zajontz, T. (2021). Transfer durch Vernetzung: Ideen-Tandems im hochschulübergreifenden Verbundprojekt „Lehrideen vernetzen“ der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Hochschule Mainz. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen. Gelingensbedingungen und Herausforderungen* (S. 243–263). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7_14

Springer, E. (2015). *Transferphase des Modellprojektes „Implementierung eines hochschulübergreifenden Qualitätsmanagementsystems“*. Abschlussbericht. (Interner Bericht).

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, & McKinsey & Company (Hrsg.) (2021). *Future Skills 2021: 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel (Diskussionspapier: Nr. 3)*. Abgerufen am 13.09.2023 unter <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.) (2004). *10 Jahre Evaluation von Studium und Lehre*. Himmelheber. Abgerufen am 03.08.2023 unter https://www.uni-nordverbund.de/fileadmin/user_upload/10_Jahre_Evaluation_von_Studium_und_Lehre_Jubilaums_Broschuere_2004klein.pdf

PRAXISBERICHT MINTplus – DIE GENESE VON EINEM DRITTMITTELPROJEKT HIN ZU EINER REGIONALEN KOORDINIERUNGSSTELLE AN DER TH BINGEN

Peter Leiß, Hannah Hoffmann, Maria Müller & Sven Form

Zusammenfassung: Das Akronym „MINT“ ist aktuell gefragter denn je. Zu Beginn des MINTplus-Projekts in 2014 war der Name „MINTplus“ noch sehr erklärungsbedürftig und MINT-Mit-Mach-Aktionen im Bildungsbereich eher ein Nischenthema, welches hauptsächlich im außerschulischen Bereich Anklang fand. Im Jahr 2023 sind Mit-Mach-Aktionen, z.B. mit Schwerpunkt Technik, sehr gefragt, sei es im Regelunterricht an Schulen oder als außerschulisches Nachmittagsangebot. Die Gründe hierfür und die damit einhergehenden Herausforderungen sind vielfältig. Diese werden im anschließenden Praxisbericht aus Sicht des MINTplus-Teams, welches an der Schnittstelle zu Hochschule, Schule und Wirtschaft agiert, beschrieben.

Schlagerworte: MINT-Förderung, MINT-Praxis, MINT-Region Mainz-Bingen

1. VON DEN ANFÄNGEN DES MINTplus-PROJEKTS

Der oft genannte Fachkräftemangel in den sogenannten MINT-Bereichen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) ist auch im Landkreis Mainz-Bingen kein neues Phänomen. In der Wirtschaft verzeichneten große Unternehmen, wie z.B. Boehringer Ingelheim, bereits früh weniger Interessierte für die gewerblich-technischen Ausbildungsberufe. An der TH Bingen deutete sich ab 2010 an, dass die Studierendenzahlen in den klassischen Ingenieur-Studiengängen Elektrotechnik und Maschinenbau langfristig sinken könnten.

Dies war ausschlaggebend für die Bildung einer Robotik-AG an einer Binger Grundschule durch Prof. Dr.-Ing. Peter Leiß, Professor für Elektrotechnik an der TH Bingen, im Jahr 2012. Ziel war es, Schüler*innen schon früh für Technik und Informatik zu begeistern. Dabei war ein spielerischer Zugang über LEGO®-Materialien bestens geeignet, Mädchen und Jungen gleichermaßen anzusprechen und ihr Interesse an MINT-Themen aufzugreifen.

Zeitgleich wurde bei der Boehringer Ingelheim Pharma GmbH & Co. KG von Berthold Raab im Bereich des Ausbildungsmarketings das Programm „Jugendliche für Technik und Naturwissenschaften begeistern“ durchgeführt. Interessierte Kinder

konnten MINT-Workshops am Nachmittag besuchen und gemeinsam mit Auszubildenden des Unternehmens naturwissenschaftlich-technisch aktiv sein. Somit konnten sie nicht nur Themen rund um Technik und Naturwissenschaften erleben, sondern auch den direkten Praxisbezug erfahren.

Beide Akteure berichteten auf einer gemeinsamen Veranstaltung mit regionalen Unternehmen über die Lage der MINT-Fachkräfte und über ihre Formate. Diese fanden nicht nur positiven Anklang bei allen Beteiligten, sondern bildeten den Auftakt für ein gemeinsames „Bottom Up“-Projekt zwischen Hochschule und regionalen Unternehmen, bei dem Technikbildung und Förderung von Schüler*innen der Orientierungsstufe im Vordergrund standen: Das MINTplus-Projekt wurde geboren.

2. DAS MINTplus-SETTING

2.1. Die Projektphasen 2014-2018 und 2018-2021

MINTplus startete im Dezember 2014 mit der Mission, Kinder und Jugendliche nachhaltig für MINT-Themen zu begeistern. Dies beruhte zunächst auf persönlichen Erfahrungen beider zuvor genannten Initiatoren. Die zunehmende Herausforderung, dem stetig wachsenden MINT-Fachkräftemangel entgegenzuwirken und den Bedarf, Kinder und Jugendliche in ihrer Schullaufbahn stärker mit Technik-Themen aktiv in Berührung zu bringen, erkannten auch der Landkreis Mainz-Bingen sowie die Städte Ingelheim und Bingen. Ab 2014 finanzierten sie gemeinsam – zunächst für vier Jahre – zwei halbe Stellen für Projektkoordinierung und pädagogische Umsetzung mit Sitz an der TH Bingen, was den strukturellen Grundstein für MINTplus legte. Die Laufzeit von vier Jahren war zudem ein wichtiger Beitrag zum nachhaltigen Aufbau des Projekts. Gestartet ist das Projekt zunächst mit drei Partnerschulen und zwei regionalen Unternehmen. Anders als sonst bei Drittmittelprojekten, die langwierige Antragsverfahren durchlaufen, konnte hier dank der regionalen Finanzierung unmittelbar an der Basis mit der Projektarbeit begonnen werden. Mit der zweiten Förderphase wurde die Nachhaltigkeit sowie die Sichtbarkeit verstärkt, was mit einer Umbenennung zur „MINTplus-Initiative“ einherging.

Während der Förderperioden (2014-2021) entwickelte MINTplus zahlreiche MitMach-Aktionen und setzte diese mit Schulen und Netzwerkpartner*innen um. Bei all dem war zugleich die Nachhaltigkeit ein wesentlicher Faktor. Es war allen Beteiligten klar, dass es mit einer kurzen Projektlaufzeit oder beispielsweise mit einem

nur auf ein Jahr ausgerichteten Pilotprojekt nicht getan sein würde. Denn es gab bereits Erfahrungen, dass oft gut gemeinte und gut gemachte Aktionen, gespeist aus kurzlaufenden Projekten, schlichtweg verpufften, wenn nicht nachhaltig mit Personal daran weitergearbeitet werden konnte.

Die laufenden Kosten sind in den ersten acht Jahren wesentlich durch die Städte Bingen und Ingelheim sowie den Landkreis Mainz-Bingen getragen worden. Unternehmen der Region (z.B. Boehringer Ingelheim, Schott AG, ILW Mainz eG) unterstützten finanziell und personell durch den Einsatz von Auszubildenden. Hinzu kamen private Philanthrop*innen sowie Netzwerke wie Soroptimist International. Weitere Einnahmequellen waren und sind die MINT-Förderprojekte des Landes Rheinland-Pfalz, z.B. die Förderung von MINT-Regionen, das Projekt MINT-Bildung im ländlichen Raum, das MINT-Regionalpatenprogramm oder – speziell für Hochschulen – das Programm Schnittstelle Schule/Hochschule.

Ab 2018 kam die Region um Kirn und Bad Sobernheim als MINTplus-Standort neu hinzu. Hierbei wurde auf Basis der Erfahrungen aus dem Ingelheimer Projektteil ebenfalls mit Unternehmen der Region (Polymer-Holding GmbH, SIMONA AG, Hevert Arzneimittel GmbH und Co. KG) zusammengearbeitet. Die Finanzierung (Personal- und Sachkosten) trägt die in Kirn ansässige Dr. Wolfgang und Anita Bürkle Stiftung.

Für die Weiterentwicklung von MINTplus hin zum MINT-Regionalfonds im Bereich Rheinhessen/Ingelheim schließlich kam neben den bisherigen Förderern ab 2023 die Stadt Mainz hinzu. Ein weiterer wichtiger Meilenstein war die Entscheidung des Präsidiums der TH Bingen, ab 2023 einen Teil der MINTplus-Stellen zu entfristen.

2.2. Verschiedene Perspektiven von Hochschule, Wirtschaft, Schule, Zielgruppe und Kommunen

Die Vielschichtigkeit des Projekts wird deutlich anhand der verschiedenen Sichtweisen der Partner*innen: Aus Sicht der Hochschule wurde ein Praxisprojekt an der Schnittstelle Schule-Hochschule installiert, welches die Attraktivität von MINT jungen Menschen gegenüber hervorhebt. Organisatorisch wurde es dem Fachbereich 2 „Technik, Informatik und Wirtschaft“ und einem Professor zugeordnet und somit als ein klassisches, wissenschaftliches Drittmittelprojekt definiert. Aus wirtschaftlicher Sicht der Partnerunternehmen war diese Verbindung in die Schulen eine Plattform,

auf der sich Schüler*innen und Auszubildende auf Augenhöhe begegnen und vom gegenseitigen fachlichen und sozialen Austausch sowie der praktisch orientierten „Hands-on-Mentalität“ profitieren. Für die Auszubildenden bot sich die Gelegenheit, zum einen ihre Ausbildung durch Erfahrungen im Bereich „Lernen durch Lehren“ zu vertiefen und zum anderen als „Role-Model“ ihren Ausbildungsberuf sowie ihr Unternehmen vorzustellen. Aufgrund der Nähe zur Firma Boehringer Ingelheim und der Begleitung von Schuleinsätzen durch Auszubildende wurde die Kaiserpfalz-Realschule plus in Ingelheim als Pilotschule ausgewählt, um ein MINT-plus-Schullabor einzurichten.

Aus Sicht der Schulen kristallisierten sich drei Aspekte für den Unterricht heraus, die den Schulalltag prägten und somit die MINT-Fächer bereicherten:

1. Die Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts um Praxisprojekte und konkrete Mit-Mach-Angebote/Aktionen im Regelunterricht, d.h. entlang der Rahmenlehrpläne für naturwissenschaftliche Fächer.
2. Die Unterstützung der Lehrkräfte und Lernenden durch die Projektmitarbeitenden sowie Auszubildenden der Partnerunternehmen.
3. Die Möglichkeit, neben den Modulen im Regelunterricht das MINTplus-Schullabor, die TH Bingen und die Partnerunternehmen als außerschulische Lernorte aufzusuchen und zu nutzen.

Die Zielgruppe der Schüler*innen bildete sich in den Unterrichtsaktionen ihre eigene individuelle Sichtweise auf das Thema MINT. Im bekannten Rahmen des Naturwissenschaftlichen waren die Aktionen geprägt von spielerischem, entdeckendem, haptischem Lernen in Zweier-Teams abseits der Unterrichtsroutine. Die Interaktion in der besonderen Lehr-Lernsituation mit den Auszubildenden sowie Studierenden als Role-Models und „Unterrichtsbegleiter*innen“ wurde sehr geschätzt, da diese nahezu wertfrei und auf Augenhöhe war. Nicht selten wurde diese Situation als ein Privileg der Klassen empfunden, wenn Lehrkräfte die MINTplus-Module in den Unterricht einpflanzten. Neben dem bildungspolitischen Aspekt und dem offensichtlichen Part der Standort- und Fachkräftesicherung war die unkomplizierte Unterstützung durch die Kommunen aus deren Sicht eine aktiv betriebene und langfristig ausgerichtete regionale Wirtschaftsförderung. Zugleich wurde es auch als ein Signal an junge Familien verstanden, dass die Bildungsförderung das Thema MINT einschließt und als wichtig für Kinder und Jugendliche erachtet.

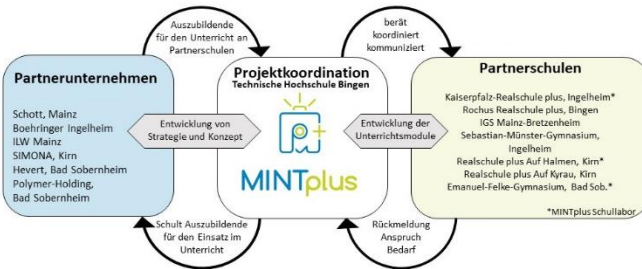


Abbildung 1: Projektkoordination und Zusammenarbeit mit Partnern im Projekt – eigene Darstellung

Abbildung 1 stellt die verschiedenen Perspektiven im „Projektsystem“ und die Zusammenarbeit strukturell und inhaltlich dar. Hierbei war die Kommunikation seitens der Projektkoordination mit Partnerunternehmen und Partnerschulen ausschlaggebend, um die MINTplus-Module in den naturwissenschaftlichen Unterricht zu implementieren.

2.3. Evaluierung der Projektprozesse

In beiden Förderperioden 2014-2018 und 2018-2021 wurde jeweils eine Prozessevaluierung in Kooperation mit dem Hochschulevaluierungsverbund Südwest durchgeführt. Da MINTplus ein neues und bisher einzigartiges „MINT-System“ im Landkreis Mainz-Bingen darstellte, zeichneten sich nach einem erfolgreichen ersten Jahr 2015 bereits Bereiche mit Optimierungsbedarf ab. Somit fiel die Entscheidung auf eine Prozessevaluierung zur näheren Betrachtung der organisatorischen Prozesse, die für einen gelungenen Unterrichtseinsatz notwendig sind.

Im Fokus der ersten formativen Prozessevaluierung im Jahr 2016 standen die Akzeptanz des Projekts, der Unterrichtsmodule im Schulalltag, der Prozessabläufe innerhalb der Organisation der Unterrichtsmodule und die Akzeptanz der Kommunikation zwischen den verschiedenen Projektpartnern. Gemeinsam mit dem Hochschulevaluierungsverbund Südwest wurde ein qualitativ ausgerichtetes Evaluationsdesign erstellt, in dem die MINTplus-Partner in leitfadengestützten Gruppeninterviews nach ihren Einschätzungen im Hinblick auf die Durchführung und Effekte des MINTplus-Projekts befragt wurden (Gaus, 2016).

Die Ergebnisse gaben Aufschluss dahingehend, dass die Module für den Unterricht von Lehrkräften und Kindern sehr gut angenommen wurden und sich bereits nach einem Jahr positive Effekte bei Letzteren erkennen ließen. Hierzu sei erwähnt, dass diese ersten Einschätzungen zu Effekten und Wirkung des Projekts auf die Zielgruppe der Orientierungsstufe zunächst auf Erfahrungswerten der Lehrkräfte und Projektmitarbeitenden beruhten, die am Unterricht mitwirkten und beobachteten (Gaus, 2016).

Die Kommunikation zwischen Projektmitarbeitenden, Lehrkräften und Unternehmen wurde von allen Seiten als positiv und engagiert beschrieben, schien jedoch aus organisatorischer Sicht optimierbar, da z.B. die Ausleihe der Materialien sowie die Anfrage von Auszubildenden zur Unterstützung im Unterricht mit den verfügbaren Mitteln technisch nicht transparent und somit nicht effektiv genug abgebildet werden konnten.

In der zweiten Förderperiode von 2018-2021 wurde erneut eine Prozessevaluierung durch den Hochschulevaluierungsverbund Südwest vorgenommen. Die MINTplus-Initiative wurde von Lehrkräften als positiv empfunden, insbesondere aufgrund des hohen Praxisbezugs, der Motivation der Lernenden und des guten Betreuungsschlüssels durch Auszubildende. Schulleitungen betonten den Kontakt der Lernenden mit Materialien, zu denen nicht alle Kinder familiär Zugang hätten. Erschwerend für die Zielerreichung sahen sie die Mehrbelastung für Lehrkräfte. Das Team der Initiative betonte die Autonomie der Lehrkräfte durch flexible Konzepte. Herausforderungen waren das Überzeugen von noch nicht mit der Initiative vertrauten Lehrkräften, ihren Unterricht neu zu gestalten, und die langfristige Verzahnung mit dem Regelunterricht. Industrievertretende sahen Vorteile in der anwendungsbezogenen Wissensvermittlung, der Zusammenarbeit auf Augenhöhe und der verstärkten Vernetzung mit der Industrie.

3. DIE MINTplus-PÄDAGOGIK

3.1. Lerntheoretische Basis

Die MINTplus-Initiative entwickelte Praxismodule für den Unterricht, die es Lernenden ermöglichen, sich MINT-Themen praktisch zu erschließen. Im Vorfeld wurden verschiedene Lernmaterialien auf Haptik, Skalierbarkeit und Flexibilität im Unterrichtseinsatz getestet. Letztlich entschied man sich im Projekt für die LEGO

Education-Materialien, nicht nur wegen der Popularität des Spielwarenherstellers LEGO, sondern auch, weil deren Spezialisierung auf den Bildungsbereich die größte Flexibilität und Skalierung im Einsatz an Schulen ermöglichte. Diese leicht zugänglichen Arbeitsmaterialien wurden für den Rheinland-Pfalz-Rahmenlehrplan aufbereitet und nach erfolgreichem Test auch in diesen integriert. Die entstandene, konstruktivistisch ausgerichtete „MINTplus-Pädagogik“ ermöglicht es, dass Lernende gemeinsam situiert, entdeckend und forschend, spielerisch sowie handlungsorientiert lernen können.

Dadurch ähneln die von MINTplus geschaffenen Kontexte – auch wenn sie im Regelunterricht stattfinden – eher außerschulischem Lernen. Letzteres ist charakterisiert durch praxisnahe Lernumgebungen, in denen Schüler*innen für eine bestimmte Zeit andere Orte besuchen, um praktische Erfahrungen in realen Lebens- und Arbeitssituationen zu sammeln (Paradies & Linser, 2013). Die bei MINTplus kombinierten konstruktivistischen Lehr-Lernansätze sind: der LEGO Education-Ansatz (LEGO, 2013), situiertes Lernen (Gerstenmaier & Mandl, 2001) und forschendes Lernen (Reitinger, 2014).

LEGO Education verfolgt das Ziel, dass Kinder „systematisch, kreativ, aktiv und kooperativ (...) lernen“ (LEGO, 2013, S. 5). LEGO bietet im Sinne des „Konstruktionismus“ (Harel & Papert, 1991) anhand vielseitiger Lernmaterialien, Konzepte und Aufgabenstellungen Anreize, komplexe Probleme zu lösen. Dabei erworbenes Wissen wird aktiv vernetzt und motiviert dazu, dies auch in anderen Kontexten anzuwenden (LEGO, 2013). Die Konzepte sehen vor, dass zwei Lernende in Projektarbeit zusammenarbeiten. Somit ist der Lernprozess auch kooperativ und kollaborativ ausgerichtet: Die einzelnen Gruppen arbeiten zunächst allein und werden am Ende einer Einheit wieder im Plenum zusammengeführt. Die offene Struktur des praxisorientierten Unterrichts ermöglicht es aber jederzeit, die anderen Gruppen zu besuchen, um Rat zu fragen oder aber selbst mit Rat und Tat zu unterstützen. Kollaboratives und kooperatives Arbeiten und Lernen lebt von gegenseitigem Austausch und fördert eigenständiges Denken und Lernen sowie soziale Kompetenzen. Auch die weniger MINT-Interessierten werden durch die entstehende Gruppendynamik „mitgerissen“. Der MINTplus-Ansatz orientiert sich ferner an den Grundsätzen des situierten Lernens (Mandl et al., 1997) mit „aktivem Lösen von komplexen Problemen, um die Anwendungsqualität des erworbenen bzw. konstruierten Wissens zu erhöhen“ (Mandl et al., 1997, S. 170). Für die Gestaltung von Lernumgebungen sind mehrere Ansätze entstanden, die die Situietheit von Wissen und Lernen behandeln. Das MINTplus-Konzept orientiert sich an deren

Forderungen und wird kontinuierlich weiterentwickelt. Ziel ist die Vermeidung von tragem Wissen, d.h. nicht zur Anwendung kommendem Wissen. Forschendes Lernen schließlich ist ein Prozess der selbstbestimmten Suche und der Entdeckung einer für die Lernenden neuen Erkenntnis. Forschendes Lernen läuft dabei in einem autonomen und zugleich strukturierten Prozess ab, der von einer sinnlich erfahrbaren Entdeckung über eine systematische Exploration bis hin zu einer für wissenschaftliches Arbeiten charakteristischen Vorgehensweise reichen kann (Reitinger, 2014, S. 45).

Da selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lehren und Lernen hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt, wird in den MINTplus-Modulen auf den „Forschungskreislauf“ verwiesen, an dem sich Lernende während einer Selbstlernphase orientieren können (Marquardt-Mau, 2011). Je nach Altersstufe ist es wichtig, die einzelnen Stationen/Begriffe so zu formulieren, dass sich Lernende angesprochen fühlen und sich etwas unter den Begriffen vorstellen können.

3.2. Entwicklung von Unterrichtseinheiten – Die MINTplus-Module

In der ersten Förderperiode von 2014-2018 wurden aufbauend auf diesen Materialien die MINTplus-Module entwickelt. In Kooperation mit Lehrkräften der Naturwissenschaften entstanden zunächst vier solcher Unterrichtsmodule für die Orientierungsstufe. Weitere Module wurden in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Landesinstitut (PL) gestaltet. Diese wurden im Rahmen von Fortbildungen an die Lehrkräfte der drei Partnerschulen im MINT-Schullabor vermittelt. Ziel war es, die Lehrkräfte mit den Materialien so vertraut zu machen, dass deren selbstständiger Einsatz möglich würde. Ein Modul beinhaltet neben der haptischen Erfahrung durch Konstruktion auch fachliches Wissen, praktische Versuche und einen pädagogischen Rahmen. Nach den Einsätzen wurden diese Module in Feedbackgesprächen reflektiert, weiterentwickelt und weitere Module für höhere Klassenstufen erprobt. Abbildung 2 zeigt beispielhaft, wie die Module über die Schullaufbahn passend zu jedem Thema im Rahmenlehrplan Naturwissenschaften von der Orientierungsstufe bis zur Mittelstufe eingesetzt wurden.

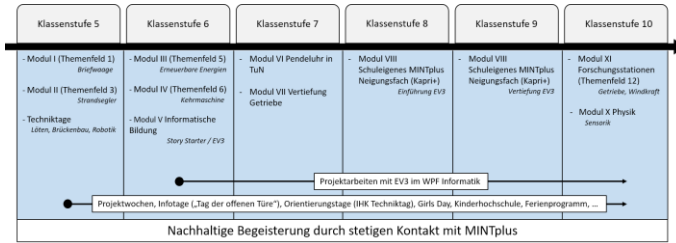


Abbildung 2: Beispiel für den Einsatz von MINTplus-Modulen in Bezug zu Klassenstufe und Thema des Rahmenlehrplans – eigene Darstellung

Die MINTplus-Module waren erfolgreich und somit wurde das MINTplus-Schullabor bald auch von den zwei bzw. ab 2016 drei Partnerschulen gerne gebucht oder die Materialien für den Unterricht ausgeliehen. Die Organisation der Ausleihe und der Buchung des Schullabors stieß bald an ihre Grenzen, was den Anstoß zu einem ersten Förderwettbewerb seitens des Bildungsministeriums gab, bei dem die „Naturwissenschaft und Technik“-Sets von LEGO Education erworben werden konnten. Schulen, die erfolgreich teilnahmen, waren somit autonom und setzten die MINTplus-Module um, ohne von einer Ausleihe aus Ingelheim abhängig zu sein. Darüber hinaus wurden Arbeitsblätter und Lehrkräfte-Handreichungen auf der MINTplus-eigenen Homepage zum Download zur Verfügung gestellt.

In den zugehörigen Lehrkräftefortbildungen, die bis zu viermal im Jahr in Kooperation mit dem PL stattfanden, wurden neben einer fachlichen Einführung der Module und Verortung im Rahmenlehrplan weitere Fragen sowie Herausforderungen in der Arbeit mit den LEGO-Materialien aufgefangen und besprochen. Für das MINTplus-Projekt fügte sich somit in der ersten Förderperiode erfolgreich ein Baustein an den anderen:

- Das MINTplus-Schullabor wurde erfolgreich installiert und integriert.
- Die Implementierung der Module für die Orientierungsstufe war abgeschlossen.
- Die Entwicklung und Erprobung der Module für die Mittelstufe konnten in Kooperation mit den Lehrkräften der Partnerschulen starten.
- Erfahrungen aus der Schulpraxis sowie Fachinhalte konnten in Kooperation mit dem PL erfolgreich in Fortbildungen an Lehrkräfte aus ganz Rheinland-Pfalz vermittelt werden.

4. TRANSFER IN DEN LANDKREIS BAD KREUZNACH

4.1. Umsetzung in Kirn

Die unterrichtsintegrierte Vorgehensweise sowie der didaktische Ansatz, technische Inhalte niedrigschwellig und spielerisch zu vermitteln, überzeugte weitere Projektpartner. Im Jahr 2016 konnte mit der Dr. Wolfgang und Anita Bürkle Stiftung ein finanzieller und ideeller Kooperationspartner gewonnen werden, der die Implementierung der Projektstruktur in der Stadt Kirn im Landkreis Bad Kreuznach ermöglichte. Die erste Förderperiode startete mit den beiden Kirner Realschulen Plus und der Firma SIMONA AG als Partnerunternehmen für den Zeitraum 2017-2021.

Die erprobte Modulstruktur für die Orientierungsstufe sowie bewährte Aktionen, wie z.B. die Techniktage, wurden auf die Unterrichtsführung der Lehrkräfte und die Stärke der Lernenden angepasst und in den Schuljahresplan integriert. Zudem wurden die Teilnahme der Schulen an Wettbewerben und die Anschaffung weiterer Schulausstattung unterstützt.

Während in vielen Schulen, nicht zuletzt durch die Bemühungen des Bildungsministeriums und der MINT-Geschäftsstelle, die MINT-Bildung stärker in den Fokus rückte, blieb der außerschulische Bildungsbereich noch ausbaufähig. Dies ging aus der Datenbank und der Übersichtslandkarte der MINT-Geschäftsstelle (2022) hervor. Die hierunter aufgelisteten Aktivitäten, welche stets aktualisiert und erweitert werden, können auf der Plattform mit unterschiedlichen Auswahlmöglichkeiten gefiltert werden. Blendet man schulische Aktivitäten aus, zeigt sich ein Bild mit viel Handlungsbedarf für die Region (Abbildung 3).

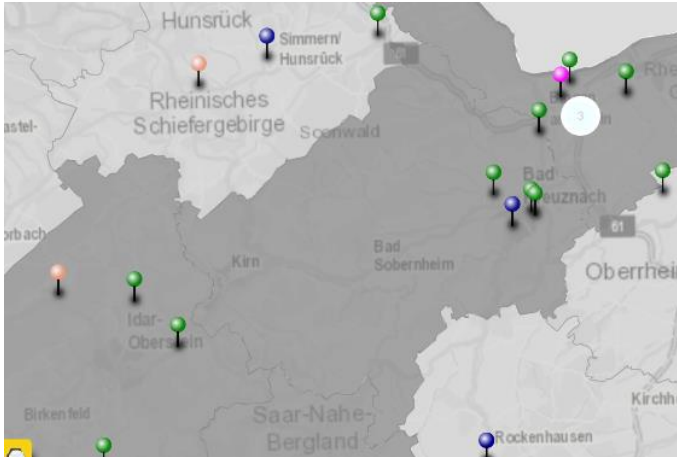


Abbildung 3: Ausschnitt aus der MINT-Landkarte RLP, Schulaktivitäten ausgeblendet – Darstellung: MINT-Geschäftsstelle, 2022

Ausgehend von diesen Beobachtungen und der Idee Kindern, die nicht an einer Partnerschule sind, den Zugang zu den Konzepten und dem Material zu ermöglichen, wurde bei der Weiterfinanzierung durch die Dr. Wolfgang und Anita Bürkle Stiftung von 2021 bis 2023 der außerschulische Bereich stärker in den Fokus genommen. Eine Kooperation mit der örtlichen Volkshochschule wurde geschlossen und die Angebotsstruktur der „Jungen VHS“ mit MINT-thematischen Workshops erweitert. Dabei konnte auf die bereits bestehende Schulkooperation zurückgegriffen werden und mit der Genehmigung, die Materialien und Räumlichkeiten außerhalb der Schulzeit nutzen zu dürfen, war auch der Zugang zu allen notwendigen Lehrmaterialien gewährleistet. Begleitet und evaluiert wurden die Umsetzung und die Kooperation durch Studierende der Johannes Gutenberg-Universität Mainz unter Leitung von Jun.-Prof.‘in Dr.‘in Katrin Gabriel-Busse der AG Schulpädagogik/Schulforschung.

Neben der Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Kirn wurden in Kooperation mit der AWO Programmierkurse in der Ferienbetreuung angeboten. Seit 2023 besteht eine Kooperation mit dem Alisa Haus in Kirn, einem weiteren Partner in der außerschulischen MINT-Bildung.

Zunehmend werden inner- und außerschulische MINT-Aktivitäten vernetzt. Ausflüge zu außerschulischen MINT-Bildungsorten, wie dem Energie Parcours an der TH Bingen oder dem Besuch des Vereins Berufliches und Soziales Lernen im

Hunsrück e.V. (VBS) in Sohrschied im Rahmen von Projektwochen können dank der gesicherten Finanzierung und Organisation durchgeführt werden.

4.2. Umsetzung in Bad Sobernheim

Ende 2019 entschloss sich das Kuratorium der Dr. Wolfgang und Anita Bürkle Stiftung, auch in Bad Sobernheim MINTplus für den Zeitraum 2019-2023 zu implementieren. Ein weiteres Schullabor wurde am Emanuel-Felke-Gymnasium eröffnet und die Struktur von MINTplus übernommen. Kooperierende Unternehmen in Bad Sobernheim sind die Polymer-Holding GmbH und Hevert Arzneimittel GmbH und Co. KG.

Mit den verstärkten Bemühungen durch Bund und Land, die MINT-Bildung und Struktur auszubauen und zu stärken, wurden weitere Mittel akquiriert, die auch regionalen Schulen zugutekamen, die sich nicht im ursprünglichen MINTplus-Netzwerk befinden. Hier zeigt sich ein großes Potenzial der regionalen Vernetzung, um weitere MINT-Aktionen und notwendige Strukturen auszubauen.

Mit einer erneuten Förderung durch die Dr. Wolfgang und Anita Bürkle Stiftung für den Zeitraum 2023-2027 für Kirn und Bad Sobernheim werden erfolgreiche Aktivitäten beibehalten, der außerschulische Bildungsbereich weiter ausgeweitet und neue Möglichkeiten der Unterstützung und Umsetzung von MINT-Projekten und MINT-Strukturen verfolgt.

5. TRANSFORMATION DER PROJEKTSTRUKTUR

5.1. Übergang zum MINT-Regionalfonds

Im Zusammenhang mit MINT-Mit-Mach-Aktionen wird oft nach einem nachhaltigen Effekt gefragt. In einer idealen Welt würden, wenn man heute MINT fördert, schon morgen mehr Jugendliche eine Ausbildung oder ein Studium im MINT-Bereich anstreben. Nicht selten wird man als MINT-Initiative mit derlei Fragestellungen konfrontiert.

Ausgehend von einem Wirkungskreislauf (Kurz & Kubek, 2021) kann man mit einer MINT-Initiative vor allem Einfluss auf die Parameter Input, Output und Outcome nehmen. Zweifelsohne werden somit „Wirkungen“ erzielt, die auch die Berufsorientierung beeinflussen können. Die gern gestellte Frage nach der daraus

resultierenden gesellschaftlichen Veränderung, also dem Impact, lässt sich aus einer einzelnen MINT-Initiative heraus nur schwer beantworten oder gar nachweisen.

Naheliegender ist es daher, „zunächst“ einen möglichst großen Output zu erzeugen, also mehr MINT-Angebote für mehr Jugendliche zu organisieren und durchzuführen. Damit erzielt man unmittelbar mehr Outcome und erhöht so die Chancen auf einen Impact. Für all dies ist jedoch ein beständiger und nennenswerter Input nötig. D.h. ohne entsprechende Ressourcen kann in einer Region nur sehr begrenzt ein Output generiert werden. Somit galt es eine Struktur zu finden, die den Outcome maximieren würde.

Zu diesem Zweck wurde getreu dem Prinzip „Regionales Geld für regionale MINT-Förderung“ der Input mit einem MINT-Regionalfonds dauerhaft ermöglicht. Auf der operativen Ebene wurde zugleich die MINTplus-Initiative zu einer regionalen MINT-Koordinierungsstelle weiterentwickelt, die alle Akteur*innen in der Region vernetzt und so mehr Hands-on-Angebote für mehr Output, Outcome und – im Idealfall – mehr Impact erzeugt.

5.2. Fazit

Im Jahr 2023 ist festzustellen, dass viele Unternehmen wenige bis gar keine Fachkräfte in technischen Disziplinen finden. Freie Ausbildungsplätze in Handwerk und Industrie werden nicht besetzt; Einschreibungen in die Studiengänge der Ingenieurwissenschaften sind rückläufig (Scholl, 2022). In den letzten acht Jahren führte die MINTplus-Initiative der TH Bingen in Zusammenarbeit mit Unternehmen der Region Mit-Mach-Aktionen sowohl an einigen weiterführenden Schulen als auch im außerschulischen Bereich durch. So konnten Heranwachsende sich und ihre Kompetenzen kennenlernen, sich beruflich orientieren und sich letztlich bei der Berufswahl für technische oder naturwissenschaftliche Ausbildungswege entscheiden. Gleichzeitig wurden wertvolle Erfahrungen im Netzwerkaufbau und der -koordination gesammelt. Dadurch entwickelte sich die MINTplus-Initiative weiter zur MINT-Region. Basierend auf dieser langjährigen Erfahrung wurden systematisch mehr Hands-on-Angebote für Kinder und Jugendliche in der Region ermöglicht. Mit der Idee, die MINTplus-Initiative zu einer regionalen MINT-Anlaufstelle weiterzuentwickeln, die alle Akteur*innen in der Region, z.B. Unternehmen, Schulen, Stiftungen, Schullabore, Mit-Mach-Museen etc. vernetzt und somit mehr Output erzeugt, startete der MINT-Regionalfonds im Jahr 2023.

Mit einem starken MINT-Netzwerk sollen MINT-Synergien in der Region gefördert und gestärkt werden stets mit dem Ziel, mehr Kinder und Jugendliche für MINT-Themen zu begeistern!

LITERATURVERZEICHNIS

Gaus, D. (2016). *Evaluation des Projekts „MINTplus – Jugend für MINT begeistern“ der Technischen Hochschule Bingen, Interner Evaluationsbericht*. Hochschulevaluierungsverbund Südwest (Interner Bericht).

Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (2001). Methodologie und Empirie zum situierten Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 453–470.

Harel, I. E., & Papert, S. E. (1991). *Constructionism: research reports and essays, 1985-1990*. Ablex Publishing.

Kurz, B., & Kubek, D. (2021). *Kursbuch Wirkung: Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen: mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen & Beispielen* (6. überarb. Aufl.). Phineo gAG.

LEGO (2013). *LEGO Education – Ein Lernsystem*. The LEGO Group.

Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. (1997). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 166–178). Beltz.

Marquardt-Mau, B. (2011). Der Forschungskreislauf: Was bedeutet forschen im Sachunterricht. In C. Feige, K. Hünerfeld, S. Kaya, A. Knoke, F. Langhorst & S. Thate (Hrsg.), *Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt: Ergebnisse und Erfahrungen aus prima(r)forscher* (S. 32–37). Deutsche Kinder- und Jugendstiftung; Deutsche Telekom-Stiftung.

MINT-Geschäftsstelle (2022, 30. März). *MINT-Datenbank & MINT-Landkarte*. Abgerufen am 11.09.2023 unter <https://mint.rlp.de/de/angebote/mediathek/mint-datenbank-mint-landkarte/>

Paradies, L., & H. Linser (2013). *Differenzieren im Unterricht: Sekundarstufe I + II* (7. Aufl.). Cornelsen Scriptor.

Reitinger, J. (2014). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements* (2. Aufl.). Prolog.

Scholl, F. (2022, 5. Dezember). *Zahlen, Daten, Fakten – IngenieurInnenbedarf, StudienanfängerInnen und Schlaglichter aus VDMA-Hochschulbefragung* [Online-Präsentation]. VDMA Bildung, N.A.

DER EINSATZ VON VIRTUAL REALITY-EINSATZSIMULATIONEN IM POLIZEI-STUDIUM: EIN WERKSTATTBERICHT

Katarzyna Dodgjini, Martin Gruner, Sabine Jakobi & Thorsten Mayer

Zusammenfassung: Die Hochschule der Polizei Rheinland-Pfalz (HdP) experimentiert seit 2019 mit Virtual Reality-Einsatzsimulationen in der Lehre. Eine Bestandsaufnahme ergibt, dass eine Verankerung in der Breite des Studiums nicht erfolgt ist, stattdessen eine Insel-Entwicklung in einer Disziplin stattgefunden hat. Für den Ausbau der Nutzung ist eine konzeptionelle Erweiterung hin zu anderen Disziplinen erforderlich.

Schlagnworte: Virtual Reality-Simulationen, XVR-Trainingssoftware, polizeiliche Einsatzlehre, technisch-didaktisches Konzept

1. EINLEITUNG

Die Hochschule der Polizei Rheinland-Pfalz (HdP) hat als polizeiliche Bildungseinrichtung eine Tradition der praxisorientierten und wissenschaftsbasierten Lehre und des Trainings. Dies spiegelt sich in Lehr- und Prüfungsformaten wider. Das klassische Lehrformat ist die Lehre in Seminargröße und das Livetraining in Seminar- oder Halbseminargröße. Ein Seminar umfasst in der Regel zwischen 25 und 30 Personen, die Halbseminargröße bezieht sich auf 12 bis 15 Personen. Ein regelmäßig praktizierter Lehr- und Trainingsansatz ist der des „Situiereten Lernens“, der seit 2019 durch den Einsatz von Virtual Reality (VR)-Technologien vor allem in der Disziplin der Einsatzlehre¹ eine Weiterentwicklung erfährt. Unter VR wird hierbei eine computergenerierte Wirklichkeit verstanden, die Nutzende vollständig umgibt und in die sie eintreten können (Müser & Fehling, 2022, S. 123).

Der folgende Beitrag beleuchtet als Werkstattbericht exemplarisch den Einsatz von VR-Lehrszenarien in einem Modul des Bachelorstudiengangs „Polizeidienst“ und resümiert die Anforderungen an die Nutzung. Modul 11 („Ausgewählte Zeitlagen“) ist das letzte Modul im Studium. Mit diesem Modul werden rechtliche, taktische und

¹ Die Bezeichnung der Disziplin lautet ab 2024 „Polizeiliches Einsatzmanagement“.

psychologische Grundlagen für anspruchsvolle polizeiliche Einsatzlagen zu Ansammlungen, Versammlungen und Veranstaltungen vermittelt.

2. DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN POLIZEILICHER AUSBILDUNG

Das folgende Kapitel ordnet VR-Simulationen in die Lehrpraxis der HdP und in den Hochschulraum allgemein ein. Der Fokus liegt dabei auf einer knappen Darstellung der Lehrtradition und wesentlicher Befunde zum Stand des Einsatzes dieser Technologie im Hochschulraum.

2.1. Historie des situierten Lernens an der Hochschule der Polizei

2019 hat sich die HdP mit den „Prinzipien der guten Lehre“ ein Leitbild der Lehre gegeben. In der Präambel wird dazu formuliert:

„Das Grundprinzip der HdP ist die Einheit von Lehre, Lernen und Forschung in Fachtheorie von Studium und Fortbildung, in Trainings und in den Praktika. Die HdP steht für einen ganzheitlichen, umfassenden und lebenslangen Lernbegriff, der verschiedene Lernorte und verschiedene Formen formellen und informellen Lehrens und Lernens umfasst.“ (Hochschule der Polizei, 2019, S. 1)

Fünf Hauptleitlinien setzen dabei die Ziele, an denen sich alle Lehraktivitäten messen lassen müssen: Sie müssen dauerhaft zur guten Polizeipraxis und zur Integration in die Organisation der Polizei beitragen, auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen fußen, Studierende im Lernprozess abholen und begleiten sowie Kompetenzen vermitteln, die zum professionellen Handeln befähigen.

Geradezu prädestiniert diese Ziele zu erreichen, sind Formate des situierten Lernens im Sinne eines „Anchored Instruction“-Ansatzes (Gerstenmaier & Mandl, 1995; Markowitsch et al., 2004). Hierbei werden authentische Praxisbeispiele genutzt, um Studierende in aktiven Lernprozessen dabei zu begleiten, gelerntes Wissen anzuwenden, neues zu erwerben und Kompetenzen zu trainieren. Wirksame Lernumgebungen mit sogenannten narrativen Ankern befördern statt nicht-abrufbarem, trägem Wissen aktive Lernprozesse. Ebenso wichtig sind dabei Elemente des kollaborativen Lernens in Teams. Im situierten Lernen sind Wissen und Handeln eng verknüpft, d.h. diese Formate bieten immer Anwendungsoptionen.

Wildt (2006) beschreibt diese Verknüpfungen in einem Stufenmodell zur Entwicklung von Professionalität, in dem Wissen, Können und Handeln aufeinander bezogen werden: In einer ersten Stufe müssen Informationen vernetzt werden, die dann zu Wissen führen. Indem auf einer zweiten Stufe Wissen angewandt wird, resultiert daraus Können. In einer dritten Stufe ist Motivation, also Wollen notwendig, um zum Handeln zu kommen. Kompetentes Handeln der vierten Stufe setzt neben Wissen, Können und Wollen auch Angemessenheit voraus. Professionalität entsteht in der fünften und letzten Stufe, wenn kompetentes Handeln mit Verantwortung verknüpft wird. Lehrformate sollten diese Stufenfolge berücksichtigen, wenn sie erfolgreich sein wollen.



Abbildung 1: Stufen zur professionellen Kompetenz – Darstellung: Wildt, 2006, S. 7

Einfache Formen des situierten Lernens sind in der polizeilichen Lehre ein bereits lang verankertes Prinzip der Anwendung und Vertiefung von Wissen: Studierende erproben erworbenes Wissen in fachbezogenen Übungssachverhalten, also in authentischen Beispielen aus der Polizeipraxis. Für diese Form des ganzheitlichen Lernens eröffneten digitale Medien seit Beginn der 2000er Jahre ganz neue Optionen.

An der Deutschen Hochschule der Polizei in Münster wurde 2006 dazu ein erstes Format des situierten, kompetenzorientierten polizeilichen Lernens in einer konstruierten Lernumgebung entwickelt, das sich aus fachlichen Begrenzungen löste und auf ganzheitliches Lernen setzte. Im sogenannten Szenario-basierten Lernen (SBL) in der Virtuellen Dienststelle der fiktiven Polizeiinspektion Karstadt trainierten angehende Führungskräfte des höheren Dienstes komplexe Führungssituationen. Dabei wurden auf der Basis eines Trainingskripts mithilfe von Einlagen (Texte, Video- und Audioclips) nach und nach Informationen an die Trainingsgruppe gegeben, die dann im virtuellen Führungsalltag einer Dienststellenleitung aktiv in einer

Trainingsgruppe bewältigt werden mussten. Trainiert wurde in Seminarhalbgruppen unter der Leitung eines Teams aus einer Polizeibeamtin bzw. eines Polizeibeamten des höheren Dienstes und einer Sozialwissenschaftlerin bzw. eines Sozialwissenschaftlers oder einer Juristin bzw. eines Juristen (Heidemann, 2006; Hauff et al., 2008).

An der HdP wurde dieses Format übernommen und mit der Virtuellen Polizeiinspektion (PI) Hennstadt Rheinland-Pfalz-spezifisch in Bezug auf polizeiliche Sachbearbeitung weiterentwickelt. Regelmäßig eingesetzt wurde es jedoch nur durch die Disziplin der Einsatzlehre und im Training der interkulturellen Kompetenz. Als fachgebietsübergreifendes Format konnte es sich an der HdP nicht durchsetzen. Nach personellen Abgängen wurde das Training im SBL-Format in der PI Hennstadt aufgegeben.

Ab circa 2019 wurde die Idee des situierten Lernens in künstlichen Lernumgebungen durch die Disziplin der Einsatzlehre in Form der Nutzung von VR-Szenarien wieder aufgegriffen. Die Nutzung dieser immersiven Medien versprach eine höhere Emotionalisierung und damit einhergehend aktivere Lernprozesse.

Dazu wurde an der HdP schrittweise ein interaktives Multiuser-VR-Training unter dem Titel „SAFER“ entwickelt (Gruner & Oppenhäuser, 2022). Hierbei werden realistische Einsatzszenarien in Einzelplatz- und Multiuserarbeitsplätzen gemeinsam mit den Studierenden erlebt und erarbeitet. Die Studierenden bewegen sich dabei innerhalb einer interaktiven VR-Umgebung und können diese mit ihren Interaktionen mitgestalten. Genutzt wird dazu das Softwareprogramm der niederländischen Firma XVR.² Im Folgenden werden diese Szenarien daher auch als XVR-Szenarien bezeichnet.

2.2. Ausgewählte Befunde zum Einsatz von VR-Szenarien in der Hochschullehre

In der Hochschullehre konnten sich im Gegensatz zur beruflichen Bildung VR-Ansätze bisher jenseits von einzelnen Entwicklungsprojekten nicht durchsetzen. Ursachen hierfür werden vor allem in der bisher nicht-zufriedenstellenden Nutzbarkeit, fehlenden technisch-didaktischen Konzepten bis hin zur Infragestellung der

² Das Unternehmen XVR hat sich weltweit auf die Zielgruppe der Behörden und Organisationen mit Sicherheitsaufgaben (BOS) spezialisiert. Die HdP kooperiert in der Nutzung mit der Feuerwehr- und Katastrophenschutzakademie Rheinland-Pfalz.

Ausgereiftheit für die Hochschullehre und des Mehrwerts gesehen (Radianti et al., 2020; Hamilton et al., 2020; Müser & Fehling, 2022). Ebenso fehlen bisher Studien zu gesundheitlichen Folgen intensiver Nutzung ausgelöst durch Übelkeit, Schwindel, Augen- und Druckschmerzen. Einen Überblick über Chancen und Herausforderungen bietet das Positionspapier des Arbeitskreises VR/AR-Learning der Gesellschaft für Informatik (Zender et al., 2018). An Polizeihochschulen in Deutschland konnte sich der Ansatz bisher ebenfalls nicht etablieren, auch wenn der Einsatz als Ergänzung polizeilicher Einsatztrainings intensiv diskutiert wird (Giesing & Frenkel, 2022).

3. DAS PROJEKT SAFER: VR-SIMULATIONEN AN DER HOCHSCHULE DER POLIZEI RHEINLAND-PFALZ

Im Projekt SAFER (Simulation in der Ausbildung für Einsatzkräfte in Rheinland-Pfalz) werden Trainingsszenarien für Behörden der „Blaulichtfamilie“ (Polizei, Feuerwehr, Rettungswesen) entwickelt, um die Entscheidungs- und Handlungskompetenzen auch unter Stress zu trainieren und zu verbessern. Durchgeführt werden diese Szenarien im Simulationszentrum der HdP (SimZ). Das SimZ verfügt über einen Hauptraum, in dem die Technik vorgehalten wird und einen zweiten Raum, in dem sich die EDV-Technik für die Dateneingabe befindet. Nutzende können an 20 Arbeitsplatz-PCs sowie an insgesamt zehn VR-Arbeitsstationen, ausgestattet mit VR-Brillen, arbeiten. Damit ist es theoretisch möglich, dass gleichzeitig bis zu 30 Nutzende in eine Simulation eingebunden werden. Innerhalb der Echtzeitsimulation werden alle Möglichkeiten der Darstellung und Simulation genutzt. Für jeden Nutzenden gibt es im Szenario einen vordefinierten Avatar, der mit allen Ausrüstungsgegenständen eines Polizeibeamten oder einer Polizeibeamtin ausgestattet werden und diese auch einsetzen kann. Eine Aufteilung in Gruppen ist möglich und wird auch praktiziert.

Die Software unterscheidet die drei Betriebsmodi „Einzelplatzversion“, „Verbundversion“ und „Gesamtversion“. Die in diesem Werkstattbericht vorgestellten Szenarien des Moduls 11 sind als Einzelplatzversion konzipiert. Hier kann jeder Studierende sein eigenständiges Szenario durchlaufen, auch die gleichzeitige Anwendung durch 25 Nutzende innerhalb des gleichen Szenarios ist möglich. Hierbei stellt jeder Nutzende seinen eigenständigen Avatar dar und kann sich innerhalb der Simulationsumgebung frei bewegen.

4. ERHEBUNG DES AKTUELLEN SACHSTANDS ZUM EINSATZ VON XVR-SZENARIEN IM BACHELORSTUDIENGANG POLIZEIDIENST

Wie groß ist derzeit die Akzeptanz von XVR-Szenarien bei den Lehrkräften?

Dazu wurde zwischen 03. und 15. März 2023 eine Abfrage in allen neun Fachgebieten der HdP zum aktuellen sowie geplanten Einsatz von XVR-Szenarien im Studiengang durchgeführt (Dodgjini, 2023). Die Befragung in den Fachgebieten bestand aus folgenden offenen und geschlossenen Fragen:

1. Werden im Fachgebiet VR-Szenarien in der Lehre des Bachelorstudien- gangs eingesetzt? Wenn ja, in welchen Fächern/Disziplinen?
2. Wenn im Fachgebiet VR-Szenarien eingesetzt werden, erfolgt dies in Kon- takt- oder in Selbststudium?
3. Gibt es im Fachgebiet Planungen, zeitnah VR-Szenarien einzusetzen?

Die Abfrage zeigt, dass der Einsatz von XVR-Szenarien schwerpunktmäßig im Rah- men der Einsatzlehre erfolgt. Die Einsatzlehre ist ein Studienfach, das im Bachelorstudium grundlegende Strukturen und Abläufe polizeilicher Einsatzbewäl- tigung im Sinne eines interdisziplinären Ansatzes vermittelt. Hierbei geht es um den planmäßigen und zielgerichteten, rechtlich zulässigen und taktisch richtigen Einsatz von Polizeikräften und deren Führung unter angemessener Berücksichtigung tech- nischer, politischer und ökonomischer Aspekte. Kern ist die sogenannte Beurteilung der Lage, bei der auf Basis eines polizeilich relevanten Sachverhalts wesentliche Informationen erkannt, im Sinne eines Lagebildes verknüpft und gedanklich fortge- schrieben sowie hierauf basierend polizeiliche Ziele festgelegt und polizeiliche Maßnahmen abgeleitet werden müssen. XVR-Szenarien bilden diese komplexen Einsatzsituationen mit verschiedenen Akteuren hervorragend ab. Aktuell setzt das Fachgebiet „Einsatzlehre“ mehrere XVR-Szenarien in den Modulen 3, 6 und 11 so- wohl im Rahmen des Kontakt- als auch des Selbststudiums ein. Die Themen reichen von Beweissicherungen bei einem Brand und einem Verkehrsunfall bis hin zu einem Einsatz bei einer unangemeldeten Versammlung.

Außer der Einsatzlehre nutzt laut der Befragung derzeit noch eine weitere Disziplin – das Eingriffsrecht – XVR-Szenarien bzw. Echtzeitsimulationen in ihren Lehrver- anstaltungen. Im Eingriffsrecht werden die Befugnisse von Polizeibeamtinnen und Polizeibeamten vermittelt. Die Szenarien beschäftigen sich mit häuslicher Gewalt

und der Fluchtgefahr. Neben der Weiterentwicklung in der Einsatzlehre planen die Fächer Eingriffsrecht, Verkehrsrecht und die Kriminalistik, Szenarien für den Einsatz im Kontaktstudium zu entwickeln.

XVR-Simulationen sind an der HdP also derzeit hauptsächlich in der Einsatzlehre zu finden, auch prognostisch sind es eher die spezifisch polizeilich ausgerichteten Fächer, die im Einsatz von XVR-Szenarien einen Gewinn sehen.

5. WERKSTATTBERICHT MODUL 11: METHODIK UND EMPIRISCHE BEFUNDE

Der Einsatz von XVR-Szenarien in der Einsatzlehre wird im Folgenden für das Modul 11 betrachtet. Im Modul 11 werden XVR-Szenarien als Einsatzsimulationen eingesetzt. Dies ist ein spezielles Format der technisch-didaktischen Umsetzung, das aus einem vorgeschalteten asynchron-digitalen Selbststudium sowie Kontaktstudium in Präsenz einerseits und dem Wissenstransfer in der Einsatzsimulation andererseits besteht. Die Einsatzsimulation setzt sich im Theoriemodell aus drei Phasen zusammen: dem Briefing (Einrollen in die Einsatzsimulation), der eigentlichen Einsatzsimulation und dem Debriefing (Nachbereitung der Einsatzsimulation). In den Szenarien des Moduls 11 beschränkt sich das Debriefing auf die inhaltliche Besprechung der Szenarien in Bezug auf die phänomenologische Einordnung, Ziele, Maßnahmen und Eigensicherung.

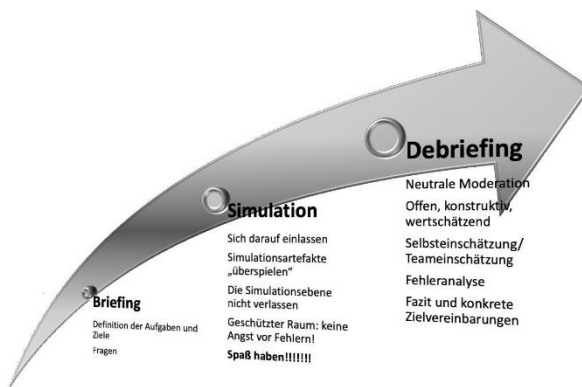


Abbildung 2: Ablauf einer Simulation im polizeilichen Kontext – Darstellung: Gruner & Oppenhäuser, 2022, S. 302

Im Rahmen des Moduls 11 werden den Studierenden unter anderem rechtliche und taktische Grundlagen zum Umgang mit ausgewählten polizeilichen Einsatzlagen im Bereich Versammlungen sowie im Zusammenhang mit politisch motivierten polizeilichen Einsätzen vermittelt. Beide Themen zeichnen sich durch eine größere rechtliche und taktische Komplexität im Rahmen der Lagebewältigung aus. Eine (versammlungs-)rechtliche und phänomenologische Einordnung ist dabei zwingender Bestandteil und Grundlage der polizeilichen Lagebeurteilung. Die Studierenden müssen im Rahmen der Lagebeurteilung zunächst erkennen, welcher Einsatzanlass vorliegt und wie dieser rechtlich einzuordnen ist. Hierbei reicht die Bandbreite im Bereich rechtsmotivierter/rechtsextremistischer Einsatzanlässe von Partei-/Informationsveranstaltungen über Musikveranstaltungen bis hin zu Versammlungslagen mit der Gefahr gewalttätiger Aktionen. Auf Basis der phänomenologischen Einordnung und ersten rechtlichen Bewertung gilt es, die für die polizeiliche Lagebewältigung erforderlichen Maßnahmen zu erkennen und sachverhaltsbezogen unter Berücksichtigung von Eigensicherungsaspekten anzuwenden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Einsatz von VR-Szenarien gegenüber „klassischen Textsachverhalten“ Vorteile in der anschaulicheren Darstellung des polizeilichen Einsatzanlasses und damit einen didaktischen Mehrwert bietet. Wie auch im realen Berufsalltag ist die Situation nicht sofort eindeutig einzuordnen. Durch Interaktion und Kommunikation müssen Studierende sich weitere Informationen erschließen und erst mit zunehmender Informationsdichte erhöht sich die Zuverlässigkeit einer Lagebeurteilung und -bewältigung.

Für diesen Werkstattbericht wurde der 23. Bachelorstudiengang Polizeidienst herangezogen. In die Betrachtung fließen die zwischen dem 27. März und 05. April 2023 eingesetzten vier unterschiedlichen Szenarien ein. In allen nachfolgend beschriebenen Szenarien müssen die Studierenden unter Berücksichtigung der Eigensicherung eine phänomenologische, rechtliche und taktische Einordnung vornehmen.

VR-Szenario 1: „Informationsstand“

Zu Beginn des Szenarios bekommen die Studierenden von ihrer Dienststelle den Auftrag, Aufklärung an einem von der Ordnungsbehörde genehmigten und in einer Fußgängerzone befindlichen Informationsstand einer rechtsextremistischen Partei

zu betreiben³. Am angemeldeten Informationsstand befinden sich vier Angehörige der Partei und verteilen Informationsbroschüren. Das Interesse der Bevölkerung ist relativ gering. In einer abgesetzten Seitengasse befinden sich vier Personen, welche in ihrer Aufmachung der linksextremistischen Szene zuordenbar sind und aus deren Äußerungen und Verhaltensweisen bevorstehende Störungshandlungen hervorgehen.

VR-Szenario 2: „Spontanversammlung“

Die Studierenden sind zu Beginn des Szenarios im Rahmen einer Fußstreife in einer Innenstadt unterwegs. Hierbei treffen sie auf eine locker zusammenstehende Gruppe von 23 Personen, welche sich in der Nähe des gerade stattfindenden Wochenmarktes sammelt. Auf der gegenüberliegenden Straßenseite befindet sich das Büro des ortsansässigen „Islamischen Kulturzentrums“. Ein Teil der Gruppe führt Transparente mit ausländer*innenfeindlichen Parolen mit und äußert sich auf Ansprache, dass der Grund des Zusammentreffens ein angeblicher sexueller Übergriff durch eine Person mit Migrationshintergrund ist, welcher bereits über eine Woche zurückliegt.

VR-Szenario 3: „Parteisitzung Ortsverein“

Die Studierenden bekommen zu Beginn des Szenarios von ihrer Dienststelle die Information, dass ein Bürger telefonisch auf eine „rechte Veranstaltung“ in einer innerstädtisch gelegenen Gaststätte hingewiesen hat und die Studierenden dort Aufklärung betreiben sollen. Bei Betreten der Gaststätte bekommen sie nach Ansprache des Betreibers der Gaststätte die Information, dass eine ihm nicht näher bekannte Partei seinen Nebenraum für eine Sitzung angemietet hat. Die Studierenden können im Anschluss den Nebenraum betreten und bekommen dort weitere Informationen zum Hintergrund der Parteisitzung (anstehender Kommunalwahlkampf einer rechtsextremistischen Partei).

VR-Szenario 4: „Grillhütte“

Die Studierenden bekommen von der Dienststelle den Auftrag, zu einer von einer Grillhütte ausgehenden Ruhestörung zu fahren und dort für Ruhe zu sorgen. Bei Eintreffen an der Örtlichkeit sind mehrere Fahrzeuge mit rechten Symbolen erkennbar. An der Grillhütte befinden sich circa 30 Personen, welche laut Musik hören und Alkohol konsumieren. Bei Ansprache durch die Einsatzkräfte tätigt ein Teil der vor

³ Im Szenario wird die Bezeichnung einer fiktiven rechtsextremen Partei verwendet.

Ort befindlichen Personen rechtmotivierte Äußerungen und zeigt sich gegenüber den Polizeibeamtinnen und -beamten aggressiv.

Mit den Szenarien sollen die folgenden Lernziele erreicht werden:

- Die Studierenden sollen die Rolle der Polizei sowie die Grundlagen der taktischen Bewältigung ausgewählter Einsatzlagen kennen und sachverhaltsbezogen unter besonderer Beachtung der Eigensicherung anwenden/umsetzen können.
- Die Studierenden sollen auf Basis des im Selbststudium sowie in zuvor erfolgten Vorlesungen erworbenen Wissens sachverhaltsbezogen eine phänomenologische Einordnung vornehmen und die hiermit verbundenen polizeilichen Herausforderungen der Einsatzbewältigung umsetzen können.
- Die Studierenden sollen die polizeilichen Ziele im Umgang mit rechtmotivierten/-extremistischen Einsatzlagen kennen und im Rahmen einer sachverhaltsbezogenen Lagebeurteilung taktische Ziele priorisiert bilden und die sich hieraus ergebenden polizeilichen Maßnahmen unter Beachtung der Eigensicherung ableiten können.

Grundsätzlich umfasst das Lehrformat „Einsatzsimulationen“ unterschiedliche Lernorte und Lernzeiten: Das vorgeschaltete asynchrone Selbststudium⁴ wird von den Studierenden autonom orts- und zeitunabhängig absolviert, das Kontaktstudium als synchrones Lernen findet in Präsenz im Seminarraum statt, während die eigentliche Einsatzsimulation mit den drei Phasen Briefing, Durchführung und Debriefing im SimZ am Campus Hahn stattfindet.⁵ Die eigentliche Einsatzsimulation mit allen drei Phasen dauert je nach Ausgestaltung des Szenarios zwischen 45 und 60 Minuten. Die Szenarien sind nicht frei wählbar, sondern werden nacheinander durchlaufen. Die Reihenfolge wird hierbei von den Lehrenden festgelegt. Dabei gibt

⁴ Das Selbststudium gliedert sich in die Lektüre von Fachliteratur sowie einen Kurs auf dem Bildungsserver zu phänomenologischen Aspekten von Rechtsextremismus. Der Kurs beinhaltet auch Lernzielkontrollen in Form von Verständnisfragen. Bei dem Bildungsserver handelt es sich um eine polizeiinterne Moodle-basierte Lernplattform der HdP.

⁵ Briefing- und Debriefing-Phase erfolgen in mündlicher Form. Den Studierenden werden auf Basis eines Lehrgesprächs die zu erreichenden Lernziele vermittelt. Hierdurch ergibt sich die Möglichkeit, auf individuelle Fragestellungen vertiefend einzugehen und besondere Herausforderungen der Einsatzbewältigung darstellen zu können.

es drei Arten des Durchlaufs: Studierende können sich in der Simulation mit der VR-Brille bewegen, sie können die Simulation allein am PC oder gemeinsam mit Kommilitoninnen und Kommilitonen an PCs bearbeiten. In den Szenarien des Moduls 11 waren nur wenige Studierende bereit, mit einer VR-Brille zu trainieren. Die überwiegende Zahl der Studierenden absolvierte die Einsatzsimulation zu zweit am PC.

Für Einsatz und Akzeptanz von XVR-Szenarien ist entscheidend, ob diese von Studierenden angenommen und die Lernziele erreicht werden. Dazu wurde eine Evaluation mittels einer Online-Befragung im Zeitraum vom 27. März bis 05. April 2023 durchgeführt (Hochschule der Polizei, 2023).

Der standardisierte Fragebogen bestand aus vier übergeordneten Fragekategorien:

- Bisherige Erfahrungen der Studierenden mit Einsatzsimulationen im Studium
- Fragen zum konkreten Einsatz im Modul 11
- Bewertung des eigenen Lernerfolgs in einer ausgewählten Einsatzsimulation
- Bewertung des Lehrformates „Einsatzsimulation“.

Die Befragung fand in sieben von neun Studiengruppen des 23. Bachelorstudiengangs Polizeidienst statt. Somit waren zur Teilnahme an der Befragung 198 Studierende berechtigt. Der Analyse lagen 159 beantwortete Fragebögen zugrunde.

Über die Hälfte der Befragten hatte zum Befragungszeitpunkt vor dem Modul 11 noch keine Erfahrung mit Einsatzsimulationen gemacht und hatte auch kaum eine Vorstellung, wie Einsatzsimulationen im Studium funktionieren. Das könnte eine Ursache für die geringe Bereitschaft zur Nutzung der VR-Brille sein.

Der Einsatz der Simulationen im SimZ wurde in der Befragung überwiegend sehr positiv bewertet. Sowohl die Briefingphase (Einrollen in die Einsatzsimulation) als auch der Durchlauf selbst wurden als sehr gut bewertet.⁶ Etwas schwächer schneidet in der Befragung das Debriefing ab (Nachbereitung der Einsatzsimulation).

⁶ Für die Briefingphase lagen die Mittelwerte zwischen 1,3 bis 1,4 auf einer Skala von „1 = trifft voll zu“ bis „5 = trifft gar nicht zu“. Für den Durchlauf lagen die Mittelwerte zwischen 1,2 und 1,4 auf derselben Skala.

Während die Kommunikation ebenfalls als sehr gut bewertet wird,⁷ schneidet die inhaltliche Bearbeitung etwas schwächer ab, liegt aber immer noch im guten Bereich.⁸ Dies gilt vor allem für die Bewertung der zeitlichen Angemessenheit der Debriefing-Phase.⁹

Mit Blick auf die Frage, ob aus Sicht der Studierenden die Lernziele erreicht wurden, sollten die Befragten sich für eines der vier eingesetzten Simulationsszenarien entscheiden und ihre Antworten darauf beziehen. Die Befragung ergab drei eindeutige Befunde:

- Die Lernziele wurden aus der Sicht der Studierenden voll erreicht.
- Die Lernziele wurden aus der Sicht der Studierenden mit VR-Brillen eindeutig besser erreicht als durch die Nutzung der PC-Arbeitsplätze.
- Die Erwartungen der Studierenden an die Nutzung von Einsatzsimulationen wurden überwiegend voll erfüllt.

Darüber hinaus wurden die Studierenden gebeten, das technisch-didaktische Lehrformat „Einsatzsimulation“ mit den drei Phasen Selbststudium, Kontaktstudium und Einsatzsimulation im SimZ zu bewerten. Hier lassen sich drei Ergebnisse festhalten:

- Das technisch-didaktische Lehrformat wurde ganz überwiegend sehr positiv bewertet und die Studierenden wünschen sich weitere Lehrveranstaltungen in diesem Lehrformat.¹⁰
- Die Bewertung der Abstimmung der drei Phasen des Lehrformates aufeinander (Selbststudium, Kontaktstudium und Einsatzsimulation) fällt in der

⁷ Bei der Bewertung der Kommunikation lagen die Mittelwerte zwischen 1,1 und 1,2 auf einer Skala von „1 = trifft voll zu“ bis „5 = trifft gar nicht zu“.

⁸ Die Mittelwerte liegen hier zwischen 1,7 und 1,9 auf einer Skala von „1 = trifft voll zu“ bis „5 = trifft gar nicht zu“.

⁹ Hierbei liegt der Mittelwert bei 2,1 auf einer Skala von „1 = trifft voll zu“ bis „5 = trifft gar nicht zu“.

¹⁰ Der Aussage „Ich konnte in dem Lehrformat gut lernen“ stimmten 79,5% der Befragten voll zu und 13,5% stimmten zu. 90,5% der Befragten wünschten sich mehr Lehrveranstaltungen in diesem Lehrformat.

Befragung etwas schlechter aus als die Bewertung der anderen Aspekte des Lehrformates, liegt aber immer noch in einem positiven Bereich.¹¹

- Die Studierenden bewerten das für das Selbststudium bereitgestellte Material im Vergleich kritischer. Bei der Frage, ob das Material ausreichend war, liegt der Mittelwert auf einer Skala von 1 (trifft voll zu) bis 5 (trifft gar nicht zu) bei 3,2. Allerdings liegt hier eine hohe Streuung der Werte vor, die zeigt, dass die Studierendenschaft in diesem Punkt kein einheitliches Bild abgibt.¹²

Insgesamt zeigt die Befragung eine sehr hohe Akzeptanz des Lehrformates „Einsatzsimulation“. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass der Einsatz von XVR-Simulationen in der Lehre im Studiengang Polizeidienst nur in sehr geringem Umfang erfolgt.

6. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Der Einsatz von VR-Simulationen stößt auf großes Interesse bei den Studierenden und das technisch-didaktische Lehrformat „Einsatzsimulation“ hat sich in der Einsatzlehre bewährt. Diesem positiven Befund steht ein sehr begrenzter Einsatz in der Lehre im Bachelorstudiengang Polizeidienst insgesamt gegenüber. Was behindert jedoch derzeit eine breitere Umsetzung?

Zum einen liegt mit dem eingesetzten Softwareprogramm XVR eine Trainingssoftware vor, die speziell für Rettungsdienste konzipiert wurde und dort auch ihre größte Verbreitung hat. Sie ist nicht KI-basiert und arbeitet auf der Basis hinterlegter Algorithmen. Bewegung, Gestik und Gesichtsausdruck der Avatare sind nicht fotorealistisch. XVR befördert daher den Einsatz in spezifisch polizeilichen Disziplinen und macht den Einsatz in stark kommunikativ und analytisch wirkenden Disziplinen wie Sozialwissenschaften, Psychologie und Rechtswissenschaften

¹¹ Hier stimmten 45,6% der Befragten der Aussage „Die drei Phasen des Lehrformates waren gut aufeinander abgestimmt“ voll zu, 32,9% stimmten zu und 20,9% antworteten mit teils/teils.

¹² An dieser Stelle erfolgt der Hinweis, dass im Bildungsserver eingestellte Vorbereitungs-materialien nur in geringem Umfang von den Studierenden abgerufen worden waren, wie die erhobenen Zugriffszahlen zeigen.

weniger attraktiv. Hier werden daher weiter Formate wie Livetrainings und die Übung der Systematik der Rechtsanwendung im Seminarraum bevorzugt.

Ein zweiter Aspekt betrifft die Technik. Am effektivsten aus Sicht der (bisher noch geringen Zahl der) Nutzenden ist das Durchlaufen der VR-Simulationen unter Einsatz von VR-Brillen. Hier setzt die erforderliche Ausstattung jedoch Grenzen, da derzeit aus einer Studiengruppe von circa 30 Studierenden nur zehn mit einer VR-Brille arbeiten können. Ebenso gibt es auch bei Studierenden in Teilen Skepsis in Bezug auf das Lernen mit VR-Brillen. Ein weiterer möglicher Grund für den aktuell noch geringen Einsatz in der Lehre könnte darin liegen, dass Lehrende an der HdP derzeit keine Qualifikation haben, um mit XVR autonom Szenarien zu erstellen. Die Erstellung erfolgt über einen Abstimmungsprozess mit der Fachstelle SimZ. Dieser zusätzliche Zeitaufwand und die eingeschränkte Autonomie könnten auf Lehrende abschreckend wirken.

Als dritter etwaiger Hinderungsgrund kann die starke Konzentration auf und frühe Verankerung in der Einsatzlehre identifiziert werden. Das technisch-didaktische Konzept der „Einsatzsimulationen“ orientiert sich stark am polizeilichen Lagebegriff und ist ohne Modifikationen nicht auf andere Disziplinen übertragbar. XVR-Szenarien werden in der Hochschulöffentlichkeit daher überwiegend als Domäne der Einsatzlehre wahrgenommen. Anregungen für notwendige unterschiedliche Didaktisierungen nach Lernzielen und Zielgruppen bietet die Best Practice-Zusammenstellung des COPLAR-Leitfadens¹³ (Goertz et al., 2021).

Nicht zuletzt bergen ein starkes persönliches Engagement und eine Identifikation eines Lehrformates mit einer „innovativen Avantgarde“ immer die Gefahr einer Insel-Entwicklung im Studiengang. Ebenso wie das frühere SBL-Format mit der Virtuellen Dienststelle der PI Hennstadt nach personellen Veränderungen aufgegeben wurde, muss das Format der XVR-Simulationen nach personellen Abgängen durch andere Lehrkräfte weitergetragen werden.

Der Einsatz von VR-Szenarien steckt daher an der HdP immer noch in den Kinderschuhen, aber im Vergleich zu anderen Hochschulen hat dieses Format an der HdP im SimZ eine organisatorische und personelle Verankerung, von der aus durch

¹³ Der Leitfaden wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Didaktische Konzepte identifizieren – Community of Practice zum Lernen mit AR und VR (COPLAR)“ vom 01.07. bis 31.12.2020 erarbeitet. Anhand von Best Practice-Beispielen wird die Bandbreite möglicher Einsatzszenarien dargestellt.

Impulse eine Weiterentwicklung stattfinden kann. Erfolgskritisch ist hier die Erarbeitung eines umfassenden didaktisch-technischen Konzepts. Leitend kann dabei das *Cognitive Affective Model of Immersive Learning* (CAMIL) sein (Makransky & Petersen, 2021)¹⁴. Förderlich für eine zukünftig stärkere Nutzung kann auch die Fortführung der Tradition des situierten Lernens wirken. Für die konkrete Ausgestaltung des Entwicklungsprozesses an der HdP sind weitere Analysen erforderlich.

7. FAZIT UND EMPFEHLUNGEN

VR-Anwendungen sind ein attraktives Angebot für Studierende, das wahrscheinlich zukünftig an Bedeutung gewinnen wird. Die Einführung an einer Hochschule sollte nach einer breiten Marktschau unter der Beteiligung möglichst vieler akademischer Disziplinen erfolgen. Die Einführung muss mit technischer Ausstattung ausreichend hinterlegt sein, um einen spürbaren Effekt in der Lehre und dadurch eine Professionalisierung der Lehrenden zu erzielen. Idealerweise ist die Nutzung mit einer Autorenumgebung intuitiv und autonom durch Lehrende möglich. VR-Anwendungen müssen darüber hinaus mit einem umfassenden technisch-didaktischen Konzept untermauert sein, das möglichst vielen Disziplinen Anregung und Unterstützung sein sollte.

LITERATURVERZEICHNIS

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Dodgini, K. (2023). *Abfrage der Fachgebiete zum Einsatz von VR/AR-Szenarien im BA-Studiengang Polizeidienst*. Hahn-Flughafen. (Internes Dokument).

Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 867–888. <https://doi.org/10.25656/01:10534>

Giessing, L., & Frenkel, M. O. (2022). Virtuelle Realität als vielversprechende Ergänzung im polizeilichen Einsatztraining – Chancen, Grenzen und Implementationsmöglichkeiten. In M.

¹⁴ Das lerntheoretische Modell CAMIL basiert auf aktuellen lernpsychologischen Erkenntnissen und beschreibt sechs erfolgskritische affektive und kognitive Faktoren für Typen von Lernzielen des VR-Einsatzes. Letztere orientieren sich an der Lernzieltaxonomie von Anderson et al. (2001).

Staller & S. Koerner (Hrsg.), *Handbuch polizeiliches Einsatztraining* (S. 677–692). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Goertz, L., Fehling, C. D., & Hagenhofer, T. (2021). *COPLAR-Leitfaden: Didaktische Konzepte identifizieren – Community of Practice zum Lernen mit AR und VR*. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Projekts „Didaktische Konzepte identifizieren – Community of Practice zum Lernen mit AR und VR (COPLAR) vom 01.07. bis 31.12.2020. Abgerufen am 29.08.2023 von https://www.social-augmented-learning.de/wp-content/downloads/210225-Coplar-Leitfaden_final.pdf

Gruner, M., & Oppenhäuser, M. (2022). Simulators don't teach: kollaboratives Lernen an der Hochschule der Polizei Rheinland-Pfalz. In J. Stember & J. Beck (Hrsg.), *Post-Corona-Zeit für die Lehre: Strategien für ein modernes Blended-Learning an den Hochschulen für den öffentlichen Dienst* (S. 279–338). Nomos.

Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., & Wilson, C. (2020). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 1–32. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>

Hauff, M., Heidemann, D., & Schumacher, E.-M. (2008). Szenario-basiertes Lernen: Ein Konzept für die Entwicklung von Führungskompetenzen im Masterstudiengang an der Deutschen Hochschule der Polizei Münster. In B. Berendt, P. Tremp, J.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (G 5.9)* (S. 1–18).

Heidemann, D. (2006). Das Medienszenario: Ein Fallbeispiel für die Arbeit mit Lernumgebungen in der Aus- und Fortbildung von Führungskräften in der Polizei. In C. Barthel, J. Christe-Zeyse & D. Heidemann (Hrsg.), *Professionelle Führung in der Polizei. Jenseits des Führungsmythos und technokratischer Managementansätze* (S. 167–193). Verlag für Polizeiwissenschaft.

Hochschule der Polizei (2019). „Prinzipien der guten Lehre“. In *Theorie und Praxis gemeinsam voran: Lehre, Lernen und Forschung an der HdP*. Abgerufen am 03.08.2023 von https://www.polizei.rlp.de/fileadmin/polizei.rlp.de/HdP/Dokumente/Prinzipien_der_guten_Lehre_2019.pdf

Hochschule der Polizei (2023). *Evaluation zur Nutzung von Einsatzsimulationen im Modul 11*. Hahn-Flughafen. (Internes Dokument).

Makransky, G., & Petersen, B. D. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33, 937–958. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>

Markowitsch, J., Messerer, K., & Prokopp, M. (2004). *Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung*. WUV Universitätsverlag.

Müser, S., & Fehling, C. D. (2022). AR/VR.nrw – Augmented und Virtual Reality in der Hochschullehre. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 59, 122–141.

Radianti, J., Majchrzak, T., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 2–29.

Wildt, J. (2006). Kompetenzen als „Learning Outcomes“. *Journal Hochschuldidaktik*, 17(1), 6–9.

Zender, R., Weise, M., von der Heyde, M., & Söbke, H. (2018). Lehren und Lernen mit VR und AR – Was wird erwartet? Was funktioniert? In D. Schiffner (Hrsg.), *Proceedings of DeLFI Workshops 2018 co-located with 16th e-learning Conference of the German Computer Society (DeLFI 2018)*. CEUR-WS.org. Abgerufen am 03.08.2023 von https://ceur-ws.org/Vol-2250/WS_VRAR_paper5.pdf

ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN STUDIERENDER ZUR NUTZUNG PHYSISCHER UND DIGITALISierter LERNRÄUME – EINBLICKE IN DAS STUDIENVERHALTEN AN DER RPTU, CAMPUS KAISERSLAUTERN

Dorit Günther

Zusammenfassung: Der Beitrag nimmt die überfachlichen Kompetenzen Studierender zur Nutzung physischer und digitalisierter Lernräume an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) am Campus Kaiserslautern in den Blick. Ausgangspunkt hierbei sind die Maßnahmen des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ (2011–2021) mit seinen überfachlichen Unterstützungsangeboten für Studierende, die begleitet wurden von einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Themen Kompetenzförderung Studierender, Lernräume und Mediendidaktik. Der Beitrag gibt zudem einen Einblick in die Erfahrungen mit der verstärkt digitalisierten Lehre im Zuge der COVID-19-Pandemie und in die Lehr-Lernkultur im Ausklang der Pandemie.

Schlagnorte: Überfachliche Kompetenzen Studierender, Selbstlernförderung, Medienkompetenz, physische und virtuelle Lernräume, Digitalisierung der Lehre

1. KOMPETENZORIENTIERUNG SOWIE QUALITÄT IN STUDIUM UND LEHRE AN DER RPTU IN KAISERSLAUTERN

Das Zentrum für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre (ZIDiS) – das die Expertise, Arbeitsgebiete und Angebote der vormaligen Einrichtungen Selbstlernzentrum und eTeaching Service Center (eTSC) in sich vereint und um thematisch verwandte Aktivitäten erweitert – beschäftigt sich sowohl mit der Förderung überfachlicher Kompetenzen Studierender als auch mit physischen und virtuellen Lernräumen aus didaktischer und technischer Perspektive.

Kompetenzorientierung ist im Leitbild Lehren und Lernen¹ der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) verankert. Die forschungs- und praxisorientierte Lehre soll Selbstlernkompetenz als Fundament für ein lebenslanges Lernen ebenso wie die Problemlösekompetenz Studierender fördern, sodass Wissensvermittlung in

¹ Leitbild Lehren und Lernen der RPTU in Kaiserslautern: <https://rptu.de/ueber-die-rptu/organisation/referate-und-stabsstellen/referat-qs/rqsl-kl/leitbild-lehren-und-lernen>

Handlungsfähigkeit überführt wird (RPTU, 2023). Auch das gemeinsame Leitbild der zum 01.01.2023 entstandenen Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau² (RPTU) hebt den Aspekt der Selbstlernfähigkeit bei Studierenden hervor³ (Startklar_2023 Kaiserslautern Landau, 2022).

In den letzten Jahren lag in Kaiserslautern ein wichtiger Aspekt in der Digitalisierung der Lehre, was u.a. in der „Digitalstrategie Studium und Lehre“ der TUK (Haberer et al., 2022) und im Etablieren einer Lehr-Lern-Kultur, die auch Maßnahmen zur überfachlichen Unterstützung der Studierenden berücksichtigt, Ausdruck fand. Hierbei wurde die Erkenntnis, dass zum Studienerfolg neben den fachlichen Kompetenzen auch die überfachlichen methodischen Kompetenzen – im aktuellen Bildungsdiskurs als Zukunftskompetenzen („Future Skills“, z.B. Ehlers, 2020) bezeichnet – gehören, in die Gestaltung des Angebotsportfolios für Studierende einbezogen.

Umsetzungs- und Gestaltungsansätze wurden im Rahmen des Qualitätspakt Lehre-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ über mehrere Jahre hinweg erfolgreich erprobt und finden mittlerweile im Angebotsportfolio des ZIDiS Fortsetzung.

Relevanz überfachlicher Kompetenzen für den Studienerfolg

Bei Studienabbrüchen spielt es neben fachlichen Defiziten und finanziellen Problemen auch eine Rolle, wie stark die Studienmotivation und die überfachlichen Kompetenzen der Studierenden ausgeprägt sind. So wird der Studienerfolg auch von persönlichen Kompetenzen (z.B. Motivations- und Selbstregulationsstrategien), sozialen Kompetenzen (z.B. Kommunikationskompetenz) sowie methodischen Kompetenzen (z.B. Problemlösekompetenz) beeinflusst. Nicht-Abbrechende unterscheiden sich von Studienabbrecher*innen u.a. signifikant darin, dass sie Planungs-

² Die Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau entstand zum 1. Januar 2023 durch Zusammenführung der Technischen Universität Kaiserslautern und des Campus Landau der Universität Koblenz-Landau.

³ Im gemeinsamen Leitbild der RPTU ([Leitbild der RPTU - RPTU Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau](#)) werden zudem die Forschungsorientierung in Studium und Lehre und die Selbstlernfähigkeit der Studierenden betont: „Dabei haben wir das Ziel vor Augen, unsere Studierenden zu befähigen, sich kontinuierlich selbstständig weiterzubilden, ihr Wissen weiterzugeben und neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen.“ (Startklar_2023 Kaiserslautern Landau, 2022)

und Regulationsstrategien sowie ressourcenbezogene Strategien (z.B. Zeitmanagement, Lernen mit anderen) einsetzen (Bäulke et al., 2018).

Vor diesem Hintergrund unterstützen viele Hochschulen Studienanfänger*innen durch Angebote zur überfachlichen Kompetenzentwicklung mit dem Ziel, die Erfolgsraten im Studium zu erhöhen und Abbrüche zu verhindern. Auch die TUK bzw. RPTU hat seit mehreren Jahren Maßnahmen verfolgt, die zur Erhöhung des Studienerfolgs beitragen. Dazu gehören in Kaiserslautern die Maßnahmen zur Studienunterstützung, die im Rahmen des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ etabliert wurden (und im Dezember 2022 aus dem Selbstlernzentrum des Distance and Independent Studies Center (DISC) in das neu gegründete ZIDiS übergegangen sind).

2. FÖRDERUNG DER ÜBERFACHLICHEN KOMPETENZEN STUDIERENDER UND UNTERSTÜTZUNG BEI DER GESTALTUNG VON (DIGITALER) LEHRE AM CAMPUS KAISERSLAUTERN

Um für Studierende der TUK den Studieneinstieg zu erleichtern und deren Selbstorganisation im Studium gezielt zu fördern, wurde im Wintersemester 2010/11 im Rahmen des Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“⁴ (Qualitätspakt Lehre) und im Rahmen von Hochschulpaktmittelzuwendungen ein kompetenzorientiertes Angebotsportfolio konzipiert: Durch fachübergreifende und fachlich verankerte Maßnahmen sollen die Studierenden dazu befähigt werden, ihre Selbstlernkompetenzen weiterzuentwickeln, indem sie u.a. ihre Lernprozesse reflektieren und verbessern (Haberer, 2019).

Die wesentlichen Angebots- und Arbeitsschwerpunkte lassen sich in fünf Bereiche gliedern:

- Dreistufiges Seminarprogramm

⁴ Das Selbstlernzentrum wurde im Rahmen des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage. Die Förderung von Selbstlernfähigkeit als integratives Konzept universitärer Lehre“ aufgebaut. Die Förderung erfolgte im Rahmen des „Qualitätspakt Lehre“ unter den Kennzeichen 01PL11085 (1. Förderphase 10/2011-09/2016) und 01PL16085 (2. Förderphase 10/2016-03/2021). www.uni-kl.de/slzprojekt

- Studienbegleitendes individuelles Coaching
- E-Learning-Elemente als eigene Lehr-Lernformate (eDSL-Kurse⁵) und als Bestandteil des methodisch-didaktischen Gestaltungs- und Distributionsrahmens
- Didaktische Ausgestaltung von (teils miteinander verzahnten) physischen und virtuellen Lernräumen
- Selbstlernen im Fachbereichskontext (SELF!): In Kooperation mit Lehrenden werden Veranstaltungen konzipiert, die direkt und/oder indirekt die Selbstlernkompetenzen der Studierenden unterstützen (ebd.).

Die folgenden Arbeitsschwerpunkte sind im ZIDiS⁶ verortet, das als zentrale wissenschaftliche Einrichtung die Angebote und Services der RPTU in Kaiserslautern im Bereich Hochschuldidaktik, Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre bündelt und weiterentwickelt:

1. Orientieren und Lernen
2. Hochschuldidaktik und Medien
3. Forschen und Fördern
4. Infrastruktur und Tools

Mit der didaktischen Beratung und dem Ausbau von Services und Infrastruktur zur Unterstützung digitaler Lehre in Präsenzlehre und Fernstudium sind auch die ehemaligen Tätigkeitsfelder des eTSC⁷ in das ZIDiS übergegangen. Weiterbildungsangebote zur Gestaltung digitaler Lehre werden im Portfolio des ZIDiS um weitere

⁵ <https://rptu.de/slz/online-angebote>

⁶ <https://zidis.rptu.de/>

⁷ Das eTSC wurde 2006 gegründet, seit 2011 waren Selbstlernzentrum und eTSC organisational und physisch in der Abteilung Self-directed Learning & eLearning innerhalb des DISC verortet, was eine enge Zusammenarbeit und das Nutzen von Synergieeffekten ermöglicht hat.

hochschuldidaktische Formate und Förderanreize ergänzt, die am Standort Kaiserslautern bereits etablierte Bestandteile der Qualitätsentwicklung sind.⁸

Die im Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ im Bereich der Angebotsentwicklung zur Studienunterstützung erworbene Expertise hat dazu beigetragen, dass sich die TUK mit dem Selbstlernzentrum im Rahmen eines Projekttransfers zwischen rheinland-pfälzischen Hochschulen, durchgeführt vom Carl-Zeiss-Stiftung Kolleg⁹ (CZSK), als Transfergeber einbringen konnte. Zwischen 2018 und 2020 hat sie ihr projektrelevantes Wissen und ihre Erfahrungen zur Verfügung gestellt und die Implementierung der Projektidee an anderen Hochschulen beratend und begleitend unterstützt (Gries et al., 2023).

3. RAUMBEZOGENE KOMPETENZEN UND LERNRÄUME (CAMPUS KAISERSLAUTERN)

3.1. Erfahrungen mit digitalisierter Lehre während der COVID-19-Pandemie

Während der COVID-19-Pandemie hat die TUK einen Großteil der Lehrveranstaltungen digital angeboten, sodass reine Online-Veranstaltungen sowie hybride¹⁰ Szenarien durchgeführt wurden, was den Studierenden ermöglicht hat, ihr Studium trotz der Kontaktbeschränkungen weiterzuführen. Dies hat zu vielfältigen, zukunftsfähigen didaktischen Szenarien, die auch im Nachgang der Pandemie verstetigt werden konnten, aber auch zu Herausforderungen für Lehrende wie Studierende geführt.

Das Referat Qualität in Studium und Lehre der TUK hat gemeinsam mit dem Zentrum für Lehrerbildung die Befragung „DigitaLLehre“ unter Studierenden und Lehrenden der TUK durchgeführt, einmal im Sommersemester 2020 und ein weiteres Mal im Wintersemester 2021/22. Der Bericht zur Befragung zieht das Fazit, dass die Studierenden überwiegend mit pandemiebedingter digitaler Lehre zufrieden

⁸ Siehe Handbuch Qualitätsmanagement Studium und Lehre: <https://rptu.de/ueber-die-rptu/organisation/referate-und-stabsstellen/referat-qs/>

⁹ Eine ausführlichere Darstellung des Carl-Zeiss-Stiftung Kollegs findet sich im Überblicksartikel zum Hochschulevaluierungsverbund Südwest in diesem Band.

¹⁰ In der Digitalstrategie der TUK wird „Blended Learning“ als Oberbegriff für die Mischung von Präsenz- und Online-Einheiten verwendet, darunter fällt der Modus „hybrid“ als synchrone Variante.

waren, allerdings trübten erhöhte Arbeitsbelastung sowie fehlender sozialer Austausch die positiven Effekte der Individualisierung und Flexibilisierung des Lernens. Soll dem Wunsch nach Beibehaltung digitaler Elemente (z.B. in Form hybrid-synchroner Lehre) entsprochen werden, so ist es die Didaktik, die eine erhöhte Arbeitsbelastung (z.B. durch strukturiertes Selbststudium) auffangen kann. Zudem ist sozialer Austausch (z.B. durch aktivierende, interaktive Elemente in virtuellen Lern-Lern-Settings) ein Faktor mit positiver Auswirkung. Der Erfolg digitaler Lehre ist daher eng mit der eingesetzten Didaktik verbunden (Müller, 2021; Müller & Kleine, 2022; Müller & Kleine, 2023).

Diese Ergebnisse decken sich in weiten Teilen mit anderen (teils hochschulübergreifend durchgeführten) Studien (z.B. Seyfeli et al., 2020; Traus et al., 2020; Bosse et al., 2020; Dittler & Kreidl, 2021; Marczuk et al., 2021) und auch mit den langjährigen Konzeptions- und Umsetzungserfahrungen in Kaiserslautern im Präsenzkontext (z.B. SELF!-Projekte¹¹) und im Fernstudium.

Im herausfordernden digitalisierten Studienalltag während und nach der Pandemie hat sich für die Studierenden gezeigt, wie wichtig Kompetenzen zur Selbstorganisation und -motivation sind. Ebenso relevant sind raumbezogene Kompetenzen, um die physischen und virtuellen Lernräume optimal nutzen und mitgestalten zu können.

Am Campus Kaiserslautern hat das Thema Lernräume seit der Pandemiezeit an Relevanz gewonnen – seit 2020 wurde eine Reihe von Veranstaltungsräumen mit digitaler Technik ausgestattet, um Livestreaming und hybride Settings zu ermöglichen – und fand Eingang in die Digitalstrategie der RPTU, die auch den Ausbau studentischer Lernräume und die Aktivierung von Außenbereichen auf dem Campus als Lern- und Regenerationsorte berücksichtigt.¹² An der neu gegründeten RPTU mit den beiden Standorten Kaiserslautern und Landau ist auch standortübergreifende Lehre ein wichtiges Einsatzfeld für digitalisierte Lernraumsettings.

3.2. Zusammenspiel von Raum und Kompetenzen

Im Diskurs über zukunftsfähige Lernraumgestaltung (z.B. Günther et al., 2019; Prill, 2019) hat sich ein integratives Verständnis von physischen und virtuellen

¹¹ <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/angebote/self/>

¹² Siehe auch die „Outdoor-Universität“-Initiative von CampusPlus: <https://zsgw.rptu.de/campusplus/campus-angebote/kaiserslautern/outdoor-universitaet>

Lernräumen etabliert, sowohl im Planen und Gestalten als auch im Beforschen (Rummler, 2014; Ninnemann, 2018; Stang, 2016; Stang & Becker, 2020). Dies beinhaltet ein Zusammendenken von Lehr-Lernkultur mit Raumgestaltung, von Digitalisierung und baulicher Campusplanung und oftmals auch das Entwickeln zukunftsweisender Studien(gang)modelle und Bildungswege (Orr et al., 2019; Lübcke et al., 2022; Günther et al., 2023; Madelmond, 2023). Hierbei wird der Raum als „dritter Pädagoge“ (Ninnemann, 2018; Ninnemann & Jahnke, 2018) verstanden.

Im Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ wurde von einem ganzheitlichen Lernraumverständnis ausgegangen (Günther et al., 2019; Günther et al., 2023), das physische und virtuelle Lernräume als zusammengehörig denkt und multiple Perspektiven und Expertise aus unterschiedlichen Disziplinen berücksichtigt. Relevant ist hierbei auch die Perspektive der Raumnutzenden hinsichtlich der Kompetenzen. Hierzu lassen sich zwei Leitfragen formulieren:

1. Welche lern- und raumbezogenen Kompetenzen benötigen Studierende, um für ihre jeweiligen Lernanlässe den passenden Lernraum – sei er physisch, virtuell oder hybrid – auszuwählen und bedarfsgerecht zu nutzen?
2. Welche Raumtypen eignen sich in hochschulischen Lern-Lern-Settings besonders zur Förderung der (Zukunfts-)Kompetenzen Studierender?

Am HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V. (HIS-HE), das Hochschulen in der Lernraumentwicklung berät und konzeptionell begleitet, wurde für die Beratungspraxis und (Um-)Gestaltung von hochschulischen Räumen ein Konzept entwickelt, das mit Steckbriefen von Raumtypen arbeitet: Diese enthalten eine schematische Darstellung des Raums mit Möbeln und technischer Ausstattung sowie mögliche didaktische Szenarien.

Dieser Vorgehensweise liegt das Verständnis zugrunde, dass kompetenzorientierte Lehr- und Lernszenarien durch differenzierte Raumkonzepte unterstützt werden können, da der Raum in Wechselbeziehung steht mit den dort praktizierten didaktischen Szenarien und den Kompetenzen, die sich dabei entfalten können.

Der Leitfrage 2 folgend legen die HIS-HE-Lernraumberaterinnen das 4K-Modell des Lernens zugrunde und ordnen den vier im Modell benannten Kompetenzen anhand von Good Practices konkrete Gestaltungs- und Ausstattungsmerkmale von Lehr- und Lernräumen zu: Räume für Kommunikation, Räume für Kollaboration,

Räume für Kreativität sowie Räume für kritisches Denken. Die Lernraumberaterinnen empfehlen Hochschulen, ein bedarfsorientiertes Raumportfolio mit nutzungsbestimmten Flächen (Raumtypen) zu entwickeln. Eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts erfordert zudem Raumkompetenz seitens der Nutzenden, die darin liegt, dass Lehrende und Lernende um die Möglichkeiten der Nutzung und Gestaltung des Raums wissen, dessen Potenzial erkennen und in der Lage sind, die Flächen ihrem individuellen Nutzungszweck entsprechend auszuwählen und anzupassen (Wertz et al., 2023).

4. STUDIERENDENBEFRAGUNG LERN(T)RÄUME

Um einen datengestützten Einblick in die Lerngewohnheiten und die damit verbundenen Raumbedarfe der Präsenzstudierenden der TUK zu erhalten, hat das Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“ im Sommersemester 2018 die Studierendenbefragung „Lern(T)RÄUME“ durchgeführt. Die Zielsetzung der Befragung lag darin, aus dem gewonnenen Überblick über das Raumnutzungsverhalten der Studierenden die Lernraumsituation auf dem Campus der TUK besser einschätzen zu können.

„Wo und wie lernen die Studierenden der TUK und welche Räumlichkeiten wünschen sie sich dafür?“, waren die zentralen Aspekte der Erhebung. Die Fragen im Fragebogen zielten in erster Linie auf die Nutzung und Ausstattung der physischen Lernräume auf dem Campus ab, wobei die Übergänge in virtuelle Lernräume oftmals an das physische Setting gekoppelt sind (z.B. durch Raumausstattung oder Nutzung digitaler Medien beim Lernen).

Die Studierendenbefragung konnte mit 1034 beendeten Fragebögen einen hohen Rücklauf verzeichnen. Die Auswertung der Daten hat gezeigt, dass es unter den Studierenden der TUK ein breites Spektrum an verschiedenen – teils sich widersprechenden – Bedürfnissen beim studienbezogenen Lernen/Arbeiten gibt und entsprechend unterschiedliche Bedarfe für Räume auf dem Campus bestehen. Die Studierenden praktizieren (sehr) häufig eine Bandbreite von verschiedenen Sozialformen und Arbeitsweisen und nutzen verschiedene Arbeitsmaterialien, die jeweils unterschiedliche Raumarrangements und -ausstattungen erfordern. Sehr wichtig für die Befragten ist eine flächendeckende Ausstattung des Campus‘ mit WLAN und Steckdosen, da die Studierenden oftmals – sowohl in den Lehrveranstaltungen als auch in den selbstgesteuerten Lernphasen in informellen Lernbereichen auf dem

Campus – mit ihren mitgebrachten, digitalen Endgeräten arbeiten (Günther & Horn, 2021).

Ein wichtiger Grund, warum die Studierenden auf den Campus kommen, ist der fachliche und soziale Austausch mit Mitstudierenden und Lehrpersonen (ebd.). Hierbei haben die dezentralen, fachbereichszugehörigen Standorte auf dem Campus eine wichtige Funktion, weil dort die jeweiligen fachbereichsspezifischen Anforderungen und Bedarfe im Raumangebot aufgegriffen werden und sozialer Austausch und fachliche Beratung stattfinden können.

Bei der Frage nach Wünschen bezüglich räumlicher Verbesserungen auf dem Campus fällt auf, dass sich die meisten Befragten „mehr“ von dem bereits Bekannten wünschen. Dies könnte möglicherweise daran liegen, dass die befragten Studierenden bis zu diesem Zeitpunkt (2018) nicht die Gelegenheit hatten, alternative und innovativere Raum- und Lernsettings kennenzulernen und auszuprobieren. Nur wenige der Befragten wünschen sich zukunftsweisende Komponenten oder das, was anderenorts an innovativen Lernarchitekturen bereits erfolgreich eingesetzt wird (Günther, 2021). Hieraus lässt sich ableiten, dass die Studierenden der RPTU davon profitieren würden, künftig verstärkt innovative Lehr-Lern-Settings und -Räume kennenzulernen und somit raumbezogene Kompetenzen zu erwerben.

Aus den Ergebnissen der Befragung wurden Handlungsempfehlungen für die Hochschulleitung abgeleitet (ebd.) und Impulse in die „Digitalstrategie Studium und Lehre“ aufgenommen (Haberer et al., 2022).

Über die Befragungsergebnisse hinaus hat sich durch die Zeit der Pandemie gezeigt, dass der Bedarf an Lernorten auf dem Campus, bei denen Studierende (an Computerterminals oder mitgebrachten digitalen Endgeräten) an Online-Lehrveranstaltungen teilnehmen können, gestiegen ist. Durch digitalisierte Lehr-Lernangebote werden vermehrt virtuelle Lern- und Kommunikationsräume geschaffen, die mit dem Geschehen auf dem physischen Campus verbunden sind. Das sind Ansätze, die zurzeit auch im Rahmen der InterAct-Projekte¹³ zur standortübergreifenden Lehre an der RPTU erprobt werden.

¹³ <https://rptu.de/ueber-die-rptu/organisation/referate/referat-3-strategische-entwicklung-in-studium-und-lehre/projekte/interact>

5. ERKENNTNISSE ZUM STUDIERENDENVERHALTEN IM DIGITALISIERTEN STUDIENALLTAG ANHAND VON LOGBÜCHERN ZU LERNORTEN UND LERNMEDIEN

Die raumbezogenen Kompetenzen der Studierenden können auch dadurch gestärkt werden, dass sie ihre Wahrnehmung für die genutzten physischen und virtuellen Räume schärfen und ihre eigenen Nutzungsgewohnheiten reflektieren. Durch die Pandemie-Erfahrungen mit veränderten, digitalisierten Lernräumen haben sich die Lehrenden und Studierenden intensiv mit den Herausforderungen auseinandergesetzt und an der TUK bzw. RPTU ist das Thema (digitalisierter) Lernräume im Diskurs der Hochschule verstärkt präsent geworden. Auch im Ausklang der Pandemie wurden die Fragen „Zurück zum Alten?“ und „Welche Veränderungen werden verstetigt?“ sowie die Gestaltung der standortübergreifenden Lehre diskutiert.

Aus Sicht des ZIDiS empfiehlt es sich, die Reflexion von Lernräumen und überfachlichen Kompetenzen bei den Studierenden gezielt zu initiieren und zu begleiten. So hat das ZIDiS als neues Workshopmaterial verschiedene „Studiergeschichten/Study Storys“ (bis dato zwei Kurzgeschichten mit den Personas Studentin Hannah und Student Tim) entwickelt, die als Impuls für Diskussion und Selbstreflexion dienen.

Damit diese Storys das typische Studienverhalten möglichst realistisch abbilden, wurde die folgende Logbuch-Methode eingesetzt: Das Selbstlernzentrum hat im Sommersemester 2022 eine stichprobenartige Erhebung unter vier seiner studentischen Hilfskräfte durchgeführt. Die Studierenden haben im Juli 2022 (Vorlesungszeit) und September 2022 (vorlesungsfreie Zeit) in einem Wochenkalendarer (für den Zeitraum einer Woche) dokumentiert, in welchen Zeiträumen sie sich an welchen (Lern-)Orten auf dem Campus oder außerhalb des Campus⁴ aufgehalten haben und mit welchen Lernmedien sie in diesen Zeiträumen gearbeitet haben. Die Methode der Logbücher zur Dokumentation von studentischen Lernorten greift das Verfahren der Selbstdokumentation aus dem Projekt „MyCampus“ (Templin & Kunz, 2016¹⁴) auf. In der Kaiserslauterer Durchführung wird der studentische

¹⁴ In der Studie „My Campus Karlsruhe“ bieten die Logbücher der Studierenden Erkenntnisse über die kollektive Campus-Wahrnehmung und die individuellen Raumnutzungsmuster, wobei bestimmte Muster (z.B. Inhousing, Hopping, Pendeln, Herkommen) identifiziert werden, was Anhaltspunkte gibt, für welche Lernanlässe die Studierenden welche Wege gehen, um bestimmte Lernorte aufzusuchen. Des Weiteren wurde auf Basis der Nutzungsarten und -wahrnehmungen der Studierenden (Campus als Informationsort, Arbeitsort, Lebensraum, Freizeitort) eine Typologie entwickelt. (Günther, 2021, Näheres bei Templin & Kunz, 2016).

Lernraum als „Onlife Space“ (Ninnemann, 2022) verstanden, der den virtuellen Raum einschließt und über die Grenzen des Campus‘ hinausgeht.

In der Erhebung des Selbstlernzentrums haben die Studierenden die folgende Methode verwendet: Für das Führen der Logbücher gab es ein vorgegebenes Kategorienschema mit Lernorten und Lernmedien, das aus den Erkenntnissen der Lern(T)RÄUME-Befragung abgeleitet wurde. Zu sechs Lernorten¹⁵ gab es für die verwendeten Lernmedien die drei Varianten „analog“, „digital“ sowie „analog und digital“ als Auswahlmöglichkeit. Bei vier weiteren zur Auswahl stehenden Lernorten¹⁶ werden alle medialen Modi zusammengefasst.

Die von den Studierenden ausgefüllten Logbücher wurden dann mit Augenmerk auf typische (individuelle) Routinen und wiederkehrende Muster gesichtet – bei dieser kleinen Datenmenge ließen sich jedoch keine Gemeinsamkeiten zwischen den Logbüchern erkennen. Vielmehr war es aufschlussreich, dass jedes Logbuch ein anderes Nutzungsverhalten aufzeigte.

Aus der Auswertung der Logbücher ergeben sich folgende Anhaltspunkte über die Raum- und Mediennutzung: Die vier Studierenden haben unterschiedliche Tagesabläufe und zeigen unterschiedliche Vorlieben, was Lernorte und Mediennutzung angeht. Eine Gemeinsamkeit liegt darin, dass am heimischen Schreibtisch (off-campus) häufig im Modus „Lernmedien analog und digital“ gearbeitet wird. Im Hörsaal ebenso wie in der Bibliothek (on-campus) werden alle drei o.g. medialen Varianten praktiziert (auch die gleiche Person nutzt am gleichen Lernort mal diese, mal jene

Ein weiteres interessantes Forschungsprojekt ist „ITSI“ (<https://itsi.ltn.unibas.ch/>), das von 2010 bis 2013 an der Universität Basel durchgeführt wurde. In der Auswertung „Auf dem Weg zum Campus von morgen“ wurden die meisten der befragten Studierenden als „Lernwander*innen“ typisiert: Sie suchen für die jeweilige Lerntätigkeit die optimale Umgebung auf dem Campus oder an außerhochschulischen Lernorten auf. Durch die Nutzung von mobilen Geräten sind die Lernwander*innen nicht an den physischen Campus gebunden, verbringen jedoch aufgrund ihres dichten Stundenplans den Studienalltag vermehrt auf dem Campus. Dabei wechseln sie häufig zwischen physischen und virtuellen Orten sowie zwischen den Formaten Lehrveranstaltungen, informelle Lernphasen und „Leerzeiten“ hin und her (Škerlak et al., 2014, zitiert nach Günther, 2021, S. 9).

¹⁵ Dabei handelte es sich um die folgenden sechs Lernorte: „on-campus“: 1. Hörsaal/Seminarraum, 2. Bibliothek, 3. leerstehender Seminarraum/Flur/Foyer, 4. Außenräume; „off-campus“: 5. daheim: am Schreibtisch, 6. daheim: Sofa/Bett/Küche.

¹⁶ Bei den vier weiteren Lernorten handelte es sich um: on-campus: Verschiedenes (z.B. Arbeiten im Labor, Hiwi-Tätigkeit); off-campus: unterwegs lernen; off-campus: Verschiedenes; Freizeit/Entspannung; digitale Mediennutzung.

Medien). Die logbuchführenden Studierenden haben als digitales Endgerät immer ihr Handy dabei, manchmal auch ihr Notebook. Am heimischen Arbeitsplatz nutzen die Befragten einen fest installierten PC oder ihr Notebook. In der Freizeit nutzen die Befragten Streamingdienste (schauen Serien an) und Social Media-Anwendungen auf dem Handy. Eine Befragte gibt an, aus gesundheitlichen Gründen außerhalb der Lernzeiten keine digitalen Medien zu verwenden. Zudem besteht ein deutlicher Unterschied zwischen der Vorlesungszeit, der vorlesungsfreien Zeit und einer Phase mit Laborarbeit.

Aus der kleinen Stichprobe lässt sich ablesen, dass die Studierenden unterschiedliche Raumtypen nutzen und sehr flexibel in ihrer Medienwahl agieren, je nach aktueller Studienphase und Bedarfslage. Sowohl die analogen als auch die digitalen Medien sind gleichermaßen wichtig und werden in schnellem Wechsel oder auch gleichzeitig genutzt.

Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aus der lernraumbezogenen Forschung (Ninnemann, 2022; Madelmond, 2023). Es ist denkbar, die hier eingesetzte Logbuch-Methode künftig von einer größeren Studierendengruppe anwenden zu lassen, um mehr Daten zu gewinnen. Für den Einsatz als Inspirationsquelle für das Storytelling als Workshopmaterial zum Thema „Raumkompetenz“ waren die Logbücher hilfreich, um realistische Personas zu entwerfen, in denen sich die Studierenden wiedererkennen – so lautete das Feedback einiger Studierenden, die kürzlich bei einem Online-Event solch eine Story als Diskussionsimpuls erlebt haben.

Um die Study Storys didaktisch ansprechend aufzubereiten, wurden die darin geschilderten Situationen (Lernräume und Mediennutzung) durch Zeichnungen, die ein Studierender eigens dafür angefertigt hat, bebildert (Abbildungen 1 und 2).

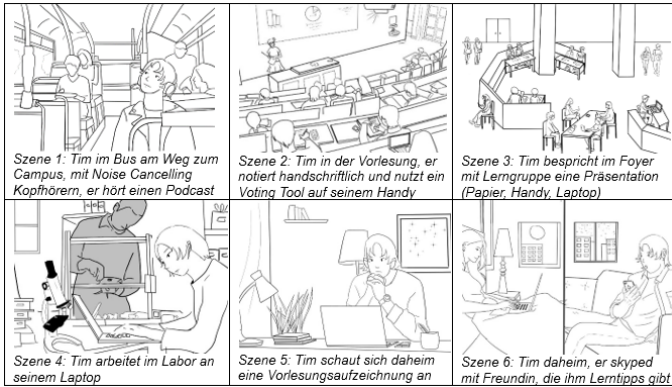


Abbildung 1: Bebilderung der Study Story von Tim, Szenen 1 bis 6 – Darstellung: Saad Nordine

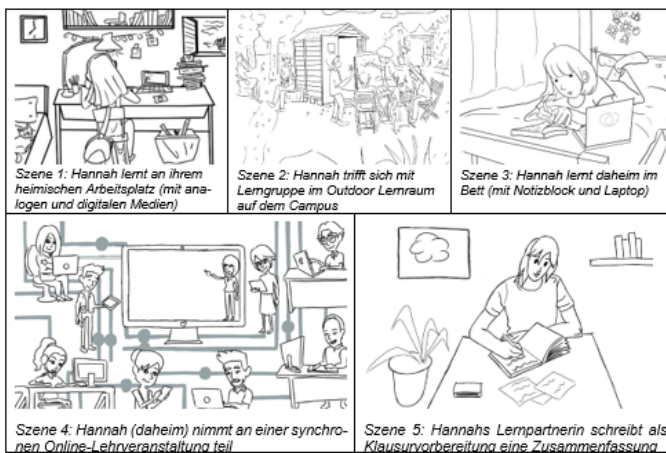


Abbildung 2: Bebilderung der Study Story von Hannah, Szenen 1 bis 5 – Darstellung: Saad Nordine

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Das Ziel der Hochschule ist, die Studierenden zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu bringen und die bestmöglichen Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Studierende die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen für den Arbeitsmarkt, für Teilhabe an der Gesellschaft und lebenslanges Lernen erwerben. Dementsprechend wird an der RPTU eine Lehr-Lern-Kultur gelebt, bei der die

Studierenden zu selbstgesteuertem Lernen und Handlungskompetenzen befähigt werden. Hierbei findet ein Zusammenspiel von Raum, Didaktik und dem Einsatz digitaler Technologien statt: Letztere werden als Mehrwert in didaktische Szenarien integriert mit dem Ziel, das methodische Repertoire der Lehrenden zu erweitern und den Studienalltag und die Lernmodi der Studierenden zu flexibilisieren. Hierbei ist zu bedenken, dass das digital-gestützte Studium erhöhte Anforderungen an die Studierenden stellt, da mehr Eigenverantwortung gefordert ist. Kompetenzen wie selbstgesteuertes Lernen, Selbstdisziplinierung und -motivation, Zeitmanagement und das Wahren einer gesundheitserhaltenden Work-Life-Learn-Balance sind wichtiger denn je und müssen seitens der Hochschule gefördert werden.

Die RPTU in Kaiserslautern strebt an, die Bedeutung des Campus‘ für Studierende zu stärken, indem er als zentraler Aufenthaltsort die Möglichkeit bietet, flexibel auf Online-Ressourcen und Lehr-Lerneinheiten zuzugreifen und diese in den Studienalltag auf dem Campus zu integrieren. Gleichzeitig wird die Realisierung von Blended Learning-Szenarien, hybriden und rein online-basierten Lehr-Lernsettings ermöglicht, sodass ein Wechsel zwischen digitalem Modus, Präsenzmodus und Mischformen je nach Angebotskontext erfolgen kann (Haberer et al., 2022).

Wie können die bislang gewonnenen Erkenntnisse in zukünftige hochschulstrategische Prozesse einfließen?

Aus der Lern(T)RÄUME-Studierendenbefragung können Impulse für eine zukunftsfähige Lernraum- und Campusgestaltung gewonnen werden. Lernraumforschende empfehlen, Veränderungsstrategien nicht sofort campusweit auszurollen, sondern zunächst Pilotprojekte an einem Standort auszuprobieren, zu beforschen und durch Feedback der Nutzenden in einem iterativen Prozess weiterzuentwickeln. Dieses Beforschen, Beraten und die Konzeptentwicklung sollte ein interdisziplinäres Wissenschaftsteam leisten (Günther & Horn, 2021). Dahingegen ist eine hochschulweite Lernraumstrategie schwer umsetzbar, da die Situation an der RPTU mit den beiden Standorten Kaiserslautern und Landau komplex und abstimmungsintensiv ist. Neu zu etablierende Prozesse wie standortübergreifende Lehre und raumbezogene Vorhaben müssen zunächst in Pilotprojekten erprobt werden, denn bei jedem Standort bestehen fachbereichsspezifische Bedarfe und Erfordernisse.

Realistisch umsetzbar ist, zunächst eine interdisziplinäre „Raumwandler*innen“-Arbeitsgruppe – bestehend aus Raumexpert*innen und Stakeholdern der RPTU, dazu gehören insbesondere Studierende als Mitgestaltende und Multiplikator*innen –

einzurichten, die als Beratungseinrichtung fungiert und die Umsetzung individueller Konzepte in ausgewählten Fachbereichen begleitet. Daneben kann die Arbeitsgruppe als Orientierung ein Raumportfolio mit Raumtypen, die zur Bedarfslage der RPTU passen, entwickeln, das den Fachbereichen und Pilotprojekten als Grundlage dienen kann und auf einer raumbezogenen Gesamtstrategie fußt (Günther & Wertz, 2023).

LITERATURVERZEICHNIS

Bäulke, L., Eckerlein, N., & Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 461–479. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0029-5>

Bosse, E., Lübcke, M., Book, A., & Würmseer, G. (2020). *Corona@Hochschule: Befragung von Hochschulleitungen zur (digitalen) Lehre*. HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V. Abgerufen am 01.06.2023 unter <https://his-he.de/publikationen/detail/coronahochschule>

Dittler, U., & Kreidl, C. (Hrsg.) (2021). *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8>

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>

Gries, K., Haberer, M., Orben-Eidt, I., Schorat-Waly, P., & Schreiber, B. (2023). Die Förderung von Projekttransfer zwischen rheinland-pfälzischen Hochschulen aus transfernehmender, transfergebender und transferbegleitender Perspektive. In M. Haberer, D. Günther & J. Köhler (Hrsg.), *(Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken: Unterstützungsangebote – Beratung – Lernräume. Sammelband zur Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ am 15. und 16.10.2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern* (S. 157–164). Kaiserslautern. KLUEDO.

Günther, D. (2021). *Ergebnisse der Studierendenbefragung „Wie sehen Ihre Lern(T)RÄUME aus?“ (2018) zu Lernräumen an der Technischen Universität Kaiserslautern*. Durchgeführt im Rahmen des BMBF-Projekts „Selbstlernförderung als Grundlage“ am Distance and Independent Studies Center der Technischen Universität Kaiserslautern. Abgerufen am 01.06.2023 unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-64766>

Günther, D., Kirschbaum, M., Kruse, R., Ladwig, T., Prill, A., Stang, R., & Wertz, I. (2019). *Zukunftsfähige Lernraumgestaltung im digitalen Zeitalter. Thesen und Empfehlungen der Ad-*

hoc Arbeitsgruppe Lernarchitekturen des Hochschulforum Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 44. Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen am 16.05.2023 unter [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD AP 44-Zukunftsfaeheige Lernraumgestaltung Web.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_44-Zukunftsfaeheige_Lernraumgestaltung_Web.pdf)

Günther, D., & Horn, A. (2021). Studierendenbefragung Lern(T)RÄUME: Wie Studierende der TU Kaiserslautern ihren Campus erleben und welche Lernräume sie sich für die Zukunft wünschen. In R. Bolten-Bühler, A. Dertinger, D. Ellinger, A. Thielsch, J. Vanvinkenroye & R. Zender (Hrsg.), „*Schöne neue (digitale) Welt*“. *Tagungsband des Jungen Forums Medien und Hochschulentwicklung 2019* (S. 34–48). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5736489>

Günther, D., Stang, R., Wertz, I., & Classen, T. (2023). Zukunftsfähige Lernarchitekturen an Hochschulen gestalten. Kompetenzorientiertes Studieren stärken durch ein Zusammenspiel physischer und digitaler Lehr-Lern-Räume. In M. Haberer, D. Günther & J. Köhler (Hrsg.), *(Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken: Unterstützungsangebote – Beratung – Lernräume. Sammelband zur Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ am 15. und 16.10.2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern* (S. 23–34). Kaiserslautern. KLUEDO.

Günther, D., & Wertz, I. (2023). „Kommt, lasst uns diesen Campus zum Lernraum unserer Träume machen!“. In J. Sames, J.-D. Friedrich & A. Prill (Hrsg.), *strategie digital – Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter Ausgabe 04, September 2023* (S. 56–65). Abgerufen am 26.09.2023 von https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/10/strategie-digital_ausgabe04_Lernraeume_einseitig.pdf

Haberer, M. (2019). Agieren im Zwischenraum: Digitalisierungsansätze und Angebotsgestaltung an der Schnittstelle von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung. In R. Arnold, M. Lermen & M. Rohs (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie. Konzepte und Erfahrungen der TU Kaiserslautern* (S. 151–179). Schneider Verlag Hohengehren.

Haberer, M., Scheer, A., Wehn, N., & Lührke, S. (2022). *Digitalstrategie Studium und Lehre. Zentralisierung von Innovationen, Digitalisierung und Services in Studium und Lehre an der Technischen Universität Kaiserslautern*, vorgestellt im Senat der TUK am 20. Juli 2022. Abgerufen am 21.08.2023 unter https://rptu.de/fileadmin/zidis/Digitalstrategie/TUKaiserslautern_DigitalstrategieStudium-Lehre_2022.pdf

Lübcke, M., Bosse, E., Book, A., & Wannemacher, K. (2022). *Zukunftskonzepte in Sicht? Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die strategische Hochschulentwicklung. Arbeitspapier Nr. 63.* Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen am 01.06.2023 unter

[https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD AP 63 Zukunftskonzepte in Sicht Corona HIS-HE.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_63_Zukunftskonzepte_in_Sicht_Corona_HIS-HE.pdf)

Madelmond, J. (2023, 6. März). *Hochschule im Wandel: Visionen und Gestaltung der Lehr-Lernräume der Zukunft*. Blog des VCRP. Abgerufen am 01.06.2023 unter <https://www.vcrp.de/news/lehr-lernaeume-der-zukunft/>

Marczuk, A., Multrus, F., & Lörz, M. (2021). *Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden*. DZHW Brief 01|2021. Abgerufen am 01.06.2023 unter https://doi.org/10.34878/2021.01.dzhw_brief

Müller, S. (2021). Workload in Zeiten digitaler Lehre – eine Befragung von Studierenden und Lehrenden. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 177–205. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.16.X>

Müller, S., & Kleine, J. (2022). *DigitalLehre aus Studierendensicht. Hochschulweite Befragung über zwei Semester an der TU Kaiserslautern*. Poster zur dilebi-Tagung 2022 in Mainz. Abgerufen am 01.06.2023 unter https://dilebi2022.uni-mainz.de/files/2022/10/dilebi-Studierende-A0-Druck-Poster_all_2.pdf

Müller, S., & Kleine, J. (2023). Digitale Hochschullehre – von der Digitalisierung zur Digitalität? Empirische Ergebnisse einer hochschulweiten Befragung über zwei Semester. In J. Aufenanger & M. Bigos (Hrsg.), *Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung – Corona als Katalysator?!* (S. 378–390). Beltz Juventa.

Ninnemann, K. (2018). *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen. Die Bedeutung des dritten Pädagogen bei der Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning“*. Waxmann.

Ninnemann, K. (2022). Back on campus. Eine Bestandsaufnahme der Aspekte Innovation und Nachhaltigkeit für Lernräume der Zukunft. In J. Weißenböck, W. Gruber & C.F. Freisleben-Teutscher (Hrsg.), *Lernräume der Zukunft an Hochschulen: physisch, hybrid und online. Wie wird der „Shift from teaching to learning“ in innovative Lernraumkonzepte übersetzt? Beiträge zum 10. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 12. Mai 2022* (S. 9–20). Fachhochschule St. Pölten GmbH.

Ninnemann, K., & Jahnke, I. (2018). Den dritten Pädagogen neu denken. Wie CrossAction-Spaces Perspektiven der Lernraumgestaltung verändern. In B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.* (S. 135–147). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:17029>

Orr, D., Lübcke, M., Schmidt, P., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner, M., & Dohmen, D. (2019). *AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030 – Hauptbericht der AHEAD-Studie. Arbeitspapier Nr. 42*. Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen am 01.06.2023 unter https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Publicationen/Externe_Publicationen/HFD_AP_Nr_42_AHEAD_WEB.pdf

Prill, A. (2019). *Lernräume der Zukunft – Vier Praxisbeispiele zu Lernraumgestaltung im digitalen Wandel. Arbeitspapier Nr. 45*. Hochschulforum Digitalisierung.

RPTU (2023, 01. Juni). *Leitbild Lehren und Lernen an der RPTU in Kaiserslautern*. Referat Qualität in Studium und Lehre an der RPTU. Abgerufen am 01.06.2023 unter <https://rptu.de/ueber-die-rptu/organisation/referate-und-stabsstellen/referat-qs/rqsl-kl/leitbild-lehren-und-lernen>

Rummler, K. (Hrsg.) (2014). *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Waxmann.

Seyfeli, F., Elsner, L., & Wannemacher, K. (2020). *Vom Corona-Shutdown zur Blended University? ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester*. Tectum.

Škerlak, T., Kaufmann, H., & Bachmann, G. (Hrsg.) (2014). *Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen*. Waxmann.

Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel: Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. de Gruyter/Saur.

Stang, R., & Becker, A. (Hrsg.) (2020). *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663>

Startklar_2023 Kaiserslautern Landau (2022, 20. Dezember). *Neues Leitbild einstimmig beschlossen*. RPTU. Abgerufen am 01.06.2023 unter [Leitbild der RPTU - RPTU Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau](#)

Templin, D., & Kunz, A. M. (2016). Campus-Logbücher: Potenziale qualitativer Methoden für die Raumforschung an Hochschulen. In R. Arnold, M. Lermen & D. Günther (Hrsg.), *Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume* (S. 141–165). Schneider Verlag Hohengehren.

Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K., & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://hilpub.uni-hildesheim.de/server/api/core/bitstreams/065aa067-2813-4790-94e7-ee53908625cc/content>

Wertz, I., Pfeil, J., & Zühlsdorf, V. (2023). Die Unterstützung kompetenzorientierter Lehr- und Lernszenarien durch differenzierte Raumkonzepte. In M. Haberer, D. Günther & J. Köhler (Hrsg.), *(Selbst-)Lernkompetenzen Studierender stärken: Unterstützungsangebote – Beratung – Lernräume. Sammelband zur Fachtagung „(Selbst-)Lernunterstützung an Hochschulen – wieso noch mal?“ am 15. und 16.10.2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern* (S. 75–84). Kaiserslautern. KLUEDO.

KULTUR DER DIGITALITÄT AN DER HOCHSCHULE KOBLENZ

Kerstin Voß

Zusammenfassung: Mit dem durch die Stiftung für Innovation in der Hochschullehre (StIL) geförderten Projekt „KuDiKo – Kultur der Digitalität an der Hochschule Koblenz“ nutzt die Hochschule Koblenz die Potenziale der Digitalisierung für Studium und Lehre in einem ganzheitlichen und vernetzten Ansatz. Hierzu werden sowohl die Flexibilität und Individualität von Studium und Lehre als auch die digitalen Kompetenzen der Lehrenden und Studierenden sowie die hierfür technischen Weiterentwicklungen der Lehr- und Lerninfrastruktur in den Fokus genommen und eine „Kultur der Digitalität“ entwickelt.

Schlagworte: Gestaltungsraum, Hochschulentwicklung, Kultur der Digitalität

1. HINTERGRUND & EINFÜHRUNG

Die digitale Transformation beeinflusst maßgeblich alle gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbereiche und geht mit strukturellen und systemischen Veränderungsprozessen einher. In der zunehmend digital geprägten Welt eröffnen sich für die akademische Bildung vielfältige Chancen, die zu einer Steigerung der Attraktivität des Bildungsortes Hochschule führen können. So eröffnet die Digitalisierung neue Möglichkeiten des Lernens und Lehrens – sowohl hinsichtlich der Lerninhalte als auch hinsichtlich der Art des Lehrens und Prüfens. Entsprechend erfordert der digitale Wandel von Studium und Lehre einen stetigen und komplexen Veränderungsprozess, den es strategisch zu gestalten gilt. Die Veränderungen ziehen nicht nur notwendige didaktische Anpassungen, sondern auch andere fachliche Schwerpunkte nach sich (KMK, 2016). Entsprechend sollten Lehrinhalte so gestaltet sein, dass Studierende mit digitalen Methoden bestens vertraut werden und wichtige Future Skills erwerben, um für den Arbeitsmarkt attraktiv zu sein. Durch digitale Medien wird das Lernen und Lehren an der Hochschule zudem orts- und zeitunabhängiger (Flexibilisierung), können individuelle Voraussetzungen umfassender berücksichtigt (Individualisierung), neue Zugangswege geschaffen und eine Verbesserung der Reichweite der Lehrangebote erzielt werden.

In Anlehnung an Schünemann und Budde (2018) versteht die Hochschule Koblenz die Digitalisierung als Mittel für die Hochschulbildung, welches dazu beiträgt, „Studierende umfassend zu bilden und für die Anforderungen einer globalisierten Gesellschaft sowie des sich wandelnden Arbeitsmarktes zu befähigen“ (Leitbild der Hochschule Koblenz). Vor dem Hintergrund der digitalen Transformation stellt sich

somit die Frage, „wie Studierende bestmöglich auf die digital geprägte Arbeitswelt vorbereitet werden können, in der Zukunftskompetenzen wie Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation eine herausragende Bedeutung spielen“ (Budde et al., 2022). Entsprechend der siebten These zur Digitalisierung der Hochschulbildung des Hochschulforums Digitalisierung (HFD, 2015) „Bei den Innovationen im Bereich digitaler Lehre handelt es sich nicht um rein technische Innovationen, sondern um didaktische, curriculare und organisatorischstrukturelle [sic] Innovationen“, ist es das Ziel der Hochschule Koblenz, die Potenziale der Digitalisierung für Studium und Lehre in einem ganzheitlichen und vernetzten Ansatz zu nutzen. Im Rahmen des durch die Stiftung für Innovation in der Hochschullehre (StIL) geförderten Projektes „KuDiKo – Kultur der Digitalität an der Hochschule Koblenz“ werden hierzu nicht nur die Flexibilität und Individualität von Studium und Lehre, sondern auch die digitalen Kompetenzen der Lehrenden und Studierenden sowie die hierfür notwendigen technischen Weiterentwicklungen der Lehr- und Lerninfrastruktur in den Fokus genommen und eine „Kultur der Digitalität“ entwickelt. Digitalität meint dabei die gezielte Vernetzung der „analogen“ und „digitalen“ Wirklichkeit (Stalder, 2016), um die Qualität der Lehre auf ein nächstes Level zu heben.

Im Gegensatz zu Digitalisierung eröffnet Digitalität eine nicht ausschließlich technikzentrierte Perspektive auf die zukünftige Hochschullehre, indem soziale (Aufbau von digitalen Lehr-/Lernkompetenzen) und organisatorisch-strukturelle (Schaffung von flexiblen Strukturen) Aspekte in den Entwicklungsdiskurs getragen werden. Bei der Weiterentwicklung und Verbesserung der Qualität der Hochschullehre wurden diese drei Ebenen in der Vergangenheit vor allem als eigene Bereiche entwickelt und nur partiell miteinander verbunden. Im Rahmen des Projektes KuDiKo wird die Weiterentwicklung der Hochschullehre stärker vernetzt, indem die Auswirkungen, Chancen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung einer Ebene auch für die anderen Ebenen mitberücksichtigt und mitgedacht werden.

Das gesamte Projekt ist als innovativer Gestaltungsraum angelegt. Basierend auf der Methode des Design Thinkings werden die Ideen der drei genannten Ebenen zügig konzipiert, erprobt und nachjustiert. Flexibilität und Fehlertoleranz stehen dabei im Zentrum. Durch die gleichzeitige Verbindung mit den jeweils anderen Ebenen und durch den stetigen Austausch wird sichergestellt, dass die erzielten Projektergebnisse nahtlos und nachhaltig nach Projektende in die Hochschularbeit einfließen. Über eine ganzheitliche Betrachtung sowie Rückkopplung und Verzahnung der organisatorisch-strukturellen, sozialen und technischen Ebenen leistet die Entwicklung

einer Kultur der Digitalität damit einen Beitrag zur nachhaltigen Hochschulentwicklung.

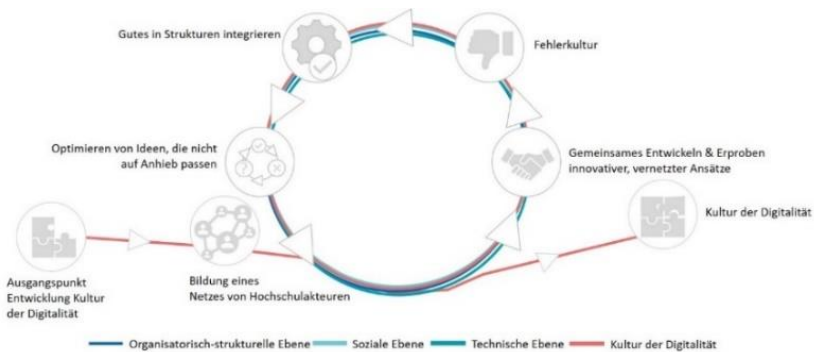


Abbildung 1: Gestaltungsraum zur Entwicklung einer Kultur der Digitalität – eigene Darstellung¹

2. DIE EBENEN DER KULTUR DER DIGITALITÄT

2.1. Organisatorisch-strukturelle Ebene | Digitaler Fachbereich

Mit der zunehmenden Digitalisierung wird der virtuelle Raum immer mehr zum Lehr- und Lernraum. Hieraus ergeben sich vielfältige Potenziale zur weiteren Flexibilisierung und Individualisierung von Studium und Lehre. Um die Potenziale der Digitalisierung dahingehend auszuschöpfen, bedarf es eines organisatorisch abgestimmten Vorgehens auf der Ebene der Fachbereiche, beispielsweise durch die Digitalisierung von Semesterabläufen oder einer Flexibilisierung der zeitlichen und räumlichen Organisation von Studiengängen. In diesem Sinne werden auf der organisatorisch-strukturellen Ebene in zwei Pilotfachbereichen Erfahrungen mit flexiblen Fachbereichsmodellen gesammelt, aus denen entsprechende Schlüsse und Konsequenzen für die gesamte Hochschule gezogen werden können.

Bereits Schulmeister & Metzger (2011) und Kerres (2012) betonen, dass von Studierenden vor allem die Organisation eines „Flickenteppichs“ von zu belegenden Veranstaltungen als Herausforderung wahrgenommen wird.

¹ In Anlehnung an die Initiative Neue Qualität der Arbeit (<https://www.inqa.de/DE/angebote/inqa-experimentierraeume/uebersicht.html>)

Für eine verbesserte Organisation des Studiums und für die Gestaltung eines individuelleren Studienverlaufs hat der Fachbereich bauen-kunst-werkstoffe (b-k-w) zunächst die Bedarfe der Studierenden ermittelt. Die Ergebnisse dieser Bedarfsanalyse zeigen, dass Informationstransparenz essenziell für eine gute Semesterplanung ist. Entsprechend hat der Fachbereich b-k-w beispielhaft für den Masterstudiengang Bauingenieurwesen einen interaktiven Kurs im Lernmanagementsystem (LMS) OpenOLAT entwickelt, der die Struktur des Studiengangs transparent abbildet. In einer einheitlichen Struktur werden alle angebotenen Lehrveranstaltungen und Wahlmöglichkeiten sowie die angebotenen Formate (digital, hybrid oder analog) dargestellt, sodass die Studierenden die zu belegenden Veranstaltungen übersichtlich organisieren und individuell wählen und planen können. Darüber hinaus bietet die OpenOLAT-Umgebung des Studiengangs einen direkten Zugriff auf eine digitale Sprechstunde und in einer Talk-Lounge die Möglichkeit des Austauschs sowohl zwischen Studierenden untereinander als auch zwischen Studierenden und Lehrenden. Perspektivisch wird geprüft, ob diese verbesserte Organisationsstruktur auch auf die Bachelorstudiengänge des Fachbereichs übertragbar ist. Zusätzlich wird eruiert, ob diese mit Selbstlernangeboten zum Erwerb von zukunftsweisenden Schlüsselkompetenzen verzahnt werden können, um Studierenden individualisierte Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten.

Aufgrund der positiven Erfahrungen und Rückmeldungen zum interaktiven OpenOLAT-Kurs des Masterstudiengangs Bauingenieurwesen wird zum Wintersemester 2023/24 auch für den Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo) eine Überarbeitung der Organisationsstrukturen angestrebt. Für eine stärkere Individualisierung werden im Pilotfachbereich WiSo zudem modularisierte Lehrkonzepte in Form von lernpfadbasierten Selbstlernkursen entwickelt und getestet, die Studierenden mehr Flexibilität ermöglichen und die Chance geben, ihren individuellen Lernprozess selbst zu steuern.

Neue Strukturen, die ein flexibleres und individuelleres Studieren ermöglichen, lassen sich nicht ohne die Weiterentwicklung didaktischer Konzepte der Lehrveranstaltungen, digitaler Lernkompetenzen der Studierenden und der technischen Ausstattung implementieren. Hieraus ergibt sich eine enge Verzahnung mit der sozialen und der technischen Ebene.

2.2. Soziale Ebene | Digitale Lehrkompetenz

Die Weiterentwicklung der digitalen Hochschullehre erfordert einen stärkeren Fokus auf eine Didaktik, die den kulturellen Veränderungen der Digitalisierung Rechnung

trägt. Durch die zunehmende Komplexität technischer und mediendidaktischer Möglichkeiten wird es für die Lehrenden schwieriger, den Überblick über die verschiedenen Entwicklungen zu behalten, die hieraus resultierenden Möglichkeiten zu testen und für die eigene Lehre zielführend zu nutzen. Damit die bereits vorhandenen, guten didaktischen Ansätze nachhaltig weiterentwickelt werden und die zukünftige Lehre an der Hochschule Koblenz in der Breite eine didaktische Qualitätsverbesserung erfährt, ist es das Ziel, die digitalen Lehrkompetenzen weiter auszubauen und die Lehrenden mediendidaktisch zu unterstützen, weiterzubilden und untereinander zu vernetzen. Hierzu wird zurzeit ein Maßnahmenpaket aus einander ergänzender Einzelmaßnahmen umgesetzt. Den Lehrenden steht zum einen ein umfangreiches Schulungsangebot zur Verfügung, welches stetig weiterentwickelt und aktualisiert wird. Das Themenspektrum reicht dabei von der digitalen Planung der Lehrveranstaltung über die Durchführung bis hin zur Prüfung und umfasst zudem die Prozesse der Kommunikation, Interaktion, Kollaboration, Partizipation, Individualisierung, Vernetzung und Reflexion mit den Studierenden. In diesem Sinne umfasst das Weiterbildungsprogramm innovative hochschuldidaktische Modelle, um einerseits die eigene Lehrveranstaltung kritisch reflektieren und andererseits Methoden zur Förderung des aktiven Lernens, zur Planung interaktiver Lehre sowie zum Einsatz von Evaluation und Feedback zielgerichtet einsetzen zu können. Über regelmäßige Abfragen erhalten die Lehrenden die Möglichkeit, die thematischen Schwerpunkte dieser Weiterbildungen und Beratungen mitzugestalten.

In Ergänzung zum Schulungsangebot steht den Lehrenden im E-Learning-Portal umfangreiches Informationsmaterial in Form von Anleitungen und Tutorials zu wichtigen digitalen Tools, wie z.B. OpenOLAT oder Panopto, zur Verfügung. Ergänzt wird dieses Angebot durch einen stetig wachsenden Bereich an digitalen Selbstlernangeboten zu aktuellen Themen, wie z.B. hybrider Lehre, virtueller Präsenz, Challenge Based Learning in Higher Education oder dem Einsatz von ChatGPT in der Lehre.

Mit der zunehmenden Digitalisierung der Lehre und Modellen des mobilen Arbeitens stehen Lehrende immer häufiger vor der Situation, dass sich die – oft ungeplanten und spontanen – Kontakte und Begegnungen mit Kolleg*innen erheblich reduzieren. Entsprechend gilt es, die digitale Interaktion und den virtuellen Austausch der Lehrenden untereinander zu kultivieren. In Ergänzung zum Weiterbildungs- und Beratungsprogramm bietet das Programm „Lehre im Dialog“ die Möglichkeit, an regelmäßigen fachbereichsübergreifenden Austausch- und Vernetzungsformaten teilzunehmen, bei denen neben der Diskussion von Best Practice-Beispielen auch eine Fehlerkultur entwickelt wird.

Zukünftig werden die regelmäßigen Austausch- und Vernetzungstreffen durch eine digitale Austausch- und Vernetzungsplattform ergänzt.

Trotz aller Unterstützung wird für die Entwicklung didaktisch und methodisch guter digitaler Lehr- und Lernformate vor allem Zeit benötigt. Um den Innovationsgrad der digitalen Lehre zu erhöhen, erfolgte eine hochschulinterne Ausschreibung für die (Weiter-)Entwicklung und Evaluierung von innovativen, digitalen Lehrkonzepten. Das Themenspektrum der geförderten Lehrkonzepte reicht von einer Podcastreihe im Fachbereich Mathematik und Technik, über die Entwicklung eines Lernspiels für die Lehrveranstaltung "Marketinggrundlagen", bei der die Studierenden in der Rolle eines/einer Marketing-Manager*in neue Produkte entwickeln, bis hin zur Weiterentwicklung eines digitalen Physik-Video-Buches. Für die Entwicklung und Umsetzung dieser Konzepte haben die Preisträger*innen eine Deputatsermäßigung sowie eine persönliche mediendidaktische und medientechnische Unterstützung erhalten. Im Sinne der Vernetzung wurden die Ergebnisse der innovativen Lehrprojekte am Tag der Lehre 2023 den Kolleg*innen der Hochschule Koblenz präsentiert. Zudem werden die neu entwickelten digitalen Formate zukünftig den Kolleg*innen zur Nutzung als Open Educational Resources (OER) zur Verfügung gestellt, sodass sich über die flexible Nutzung über die Grenzen einzelner Studiengänge bzw. Fachbereiche hinaus eine Verzahnung zur organisatorisch-strukturellen Ebene ergibt.

2.3. Soziale Ebene | Digitale Lernkompetenz

Der viel zitierte Ansatz „shift from teaching to learning“, unter dessen Prämisse die Hochschule Koblenz im Rahmen des Hochschulpakts und des Qualitätspakts Lehre neue Ansätze erarbeitet hat, wird durch die Digitalisierung nochmals beschleunigt. So wird der „shift from teaching to learning“ durch einen „Drift to Self-Organisation“ ergänzt (Ehlers, 2020), was mit einer zunehmenden Bedeutung des selbstorganisierten Lernens einhergeht. „Studierfähig“ zu sein, bedeutet mehr und mehr sowohl klassische Kompetenzen, wie z.B. das wissenschaftliche Schreiben, Präsentieren oder Zeitmanagement auf- und auszubauen, als auch neue Fähigkeiten zu entwickeln, die das selbstorganisierte und kollaborative Lernen, den Einsatz digitaler Medien und den reflektierten Umgang mit digitalen Daten stärker in den Blick nehmen. Hierzu gehören z.B. Kooperations-, Gestaltungs- und Digitalkompetenzen. Damit die Studierenden die Skills entwickeln, die in einer veränderten, digitalen Arbeitswelt benötigt werden, ist es das Ziel, sie entlang des gesamten Student-Life-Cycles mit fachübergreifenden Angeboten zu unterstützen. Hierzu werden die bestehenden Angebote der hochschulinternen Plattform *kompetentdurchs-*

studium stetig weiterentwickelt und mit Blick auf zukunftsrelevante Schlüsselkompetenzen neu ausgerichtet und evaluiert.

In Anlehnung an das Stufenmodell professioneller Kompetenz von Wildt (2006) orientieren sich die Angebote entlang des gesamten Student-Life-Cycles und umfassen sowohl digitale Orientierungsangebote für Erstsemesterstudierende als auch digitale Kursangebote für Studierende höherer Semester. Dabei liegt der Fokus in der Studieneingangsphase vor allem darauf, die Erstsemester für eine eigenverantwortliche Studienorganisation und -planung sowie zur Reflexion ihrer Entscheidungen zu befähigen und ihnen Methoden zur Zielerreichung zu vermitteln. Gleichzeitig werden in der Studieneingangsphase wichtige Regeln hybrider und virtueller Lernarrangements und das Lernen im Medienverbund vermittelt und erprobt sowie erste Kontakte zur Lerncommunity ermöglicht. Die inhaltliche Neuausrichtung der Angebote für Studierende höherer Semester erfolgt über eine Erweiterung der klassischen Angebote und greift drei wesentliche Kompetenzbereiche für ein erfolgreiches Studium auf. In Anlehnung an das „Future Skills Triple Helix-Modell der Handlungsfähigkeit“ von Ehlers (2020) sind dies: 1. Selbstlernkompetenzen (individuell, entwicklungsbezogen), 2. Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen (organisationsbezogen) sowie 3. digitale Kompetenzen (objektbezogen). Zugunsten einer bestmöglichen Flexibilität für die Studierenden werden Angebote entwickelt, die über einen hohen Anteil an Selbstlernphasen verfügen und gleichzeitig Raum für Reflexion und die Möglichkeit des vernetzten und informellen Lernens bieten. In Ergänzung hierzu werden (digitale) Präsenzen im Rahmen von (digitalen) Workshops in Kombination mit Video-Meetings, Chat-Rooms und OpenOLAT-Gruppen angeboten. Diese Präsenzangebote dienen auch zum Austausch mit Kommiliton*innen und dem Aufbau von Lerncommunities. Ergänzt werden diese Austauschmöglichkeiten durch koordinierte und moderierte *Learning-Spaces*, die durch studentische Lerncoaches betreut und vernetzt werden. Diese dienen zunächst als Anschlag, um den virtuellen Austausch unter den Studierenden zu erleichtern. Um alle Austauschbedarfe der Studierenden zu berücksichtigen, werden alle relevanten Themen über regelmäßige Abfragen erfasst und zu Beginn des Semesters unterschiedliche virtuelle Räume zu diesen Themen im Portal *kompetentdurchstudium* eingerichtet. Ziel ist es, dass sich aus dem Austausch in den zum Semesterstart initiierten Learning-Spaces weitere Diskussionsthemen und somit weitere studentische Themenräume entwickeln. Durch den Austausch untereinander erhalten die Studierenden Zugang zu informellem Wissen, wie z.B. Lernerfahrungen von Kommiliton*innen höherer Semester, Austausch von Lernskripten, Zugang zu alten Klausuren und Abschlussarbeiten. Sie können untereinander mögliche Verständnisprobleme lösen, kleinere Lerngruppen bilden und ihre Erfahrungen gemeinsam reflektieren. Hierfür stehen

die studentischen Lerncoaches beratend zur Seite. Damit die Lerncoaches diese Aufgabe gut erfüllen, werden sie regelmäßig zu Themen der digitalen Lehre geschult. Darüber hinaus wurde für die Lerncoaches im Lernmanagementsystem der Hochschule der Makerspace "PeerIT" geschaffen. „PeerIT“ versteht sich als ein geschütztes Umfeld, in dem sich die Lerncoaches und Tutor*innen ausprobieren und voneinander lernen können, indem sie sich z.B. Feedback zu ihren Präsentationskonzepten einholen, an ihrer Didaktik feilen oder den Umgang mit herausfordernden Personen trainieren. Das in „PeerIT“ erworbene Wissen dokumentieren die Teilnehmenden in unterschiedlichen Formaten, wie z.B. Notizen, Plakate, Podcasts etc. und stellen es den anderen Teilnehmenden zur Verfügung. In der Folge profitieren Neueinsteiger*innen von erfahrenen Tutor*innen und Lerncoaches.

2.4. Technische Ebene | Digitale Lehr- und Lerninfrastruktur

Die Weiterentwicklungen der organisatorisch-strukturellen sowie der sozialen Ebene bedingt eine zeitgleiche technische Weiterentwicklung der digitalen Lehr- und Lerninfrastruktur. Die Konzeptentwicklung und Umsetzung der Maßnahmen der ersten beiden Ebenen erfolgen daher in enger Verzahnung mit den technischen Voraussetzungen. Entsprechend wird stetig geprüft, inwieweit die Umsetzung der Maßnahmen über die vorhandene technische Ausstattung realisiert werden kann und wo diese ebenfalls weiterentwickelt werden muss.

Für die Individualisierung und Flexibilisierung der Fachbereichsstrukturen wurden bereits erste Anpassungen des LMS OpenOLAT identifiziert und in Zusammenarbeit mit dem Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) umgesetzt. Hierzu gehören u.a. die Kenntlichmachung von Dateien im Kursbaustein „Dateidiskussion“, eine unmittelbare Nutzbarkeit des Video-Recorders im Bereich „ePortfolio“ für individuelle Einträge im Lerntagebuch oder die zusätzliche Bereitstellung eines Audio-Recorders im „Aufgabenbaustein“. Darüber hinaus wurde für eine bessere, digitale Studienorganisation eine Kooperation mit der App „UniNow“ geschlossen, welche den Studierenden über das gesamte Studium einen zusätzlichen digitalen Ort für Informationen und Selbstorganisation bietet. Außerdem werden digitale Prüfungsformate auf ihren Einsatz an der Hochschule Koblenz beleuchtet und unterschiedliche technische Szenarien hierfür aufbereitet.

Um den digitalen Austausch der Studierenden sowie der Lehrenden zu erleichtern, wurden die Bedarfe dieser Zielgruppen erfasst und die digitalen Lehr- und Lernumgebungen für Studierende und Lehrende in OpenOLAT geschaffen und weiterentwickelt (s.o. E-Learning-Portal für Lehrende, Portal *kompetentdurchsstudium* für Studierende, Portal PeerIT für Lerncoaches). Entsprechend der Konzepte

der organisatorisch-strukturellen und der sozialen Ebene werden hierfür technische Szenarien entwickelt, um die Austauschformate digital umzusetzen und optisch ansprechend zu gestalten. Hierzu werden neben den technischen Möglichkeiten, welche das LMS OpenOLAT bietet, unterschiedliche Webseitenprogrammierungen, wie html, CSS und Java Script genutzt. Zurzeit wird die Weiterentwicklung der OpenOLAT-Lounge angestrebt. Diese ermöglicht es in einem virtuellen Raum innerhalb von OpenOLAT in den Austausch zu treten, wobei die Besonderheit darin liegt, dass der/die Nutzer*in sehen kann, welche Personen sich aktuell in dieser virtuellen Umgebung befinden, und direkt mit diesen Personen in den Austausch treten kann. Die Lounge soll auf die Bedürfnisse der Hochschule Koblenz angepasst und beispielsweise für virtuelle Sprechstunden eingesetzt werden. Auch diese Weiterentwicklungen erfolgen in Zusammenarbeit mit dem VCRP, sodass die Erweiterungen allen Hochschulen in Rheinland-Pfalz zur Verfügung stehen werden.

3. AUSBLICK | IMPLEMENTIERUNG EINER KULTUR DER DIGITALITÄT

Die Erfahrungen aus den drei beschriebenen Ebenen werden stets miteinander verbunden und in Form einer ganzheitlichen Betrachtung in Beziehung gesetzt (vgl. Abbildung 1). Sie bilden die Grundlage für die Implementierung einer „Kultur der Digitalität“ an der Hochschule Koblenz. Hierfür werden die Komplexität der Vernetzung der verschiedenen Ebenen – in Anlehnung an die Megatrend-Map des zukunftsInstituts² – schrittweise und dynamisch entwickelt und die Zusammenhänge wie ein U-Bahn-Netz abgebildet. Mit dieser Karte wird somit ein Rahmen geschaffen, um die vielen gleichzeitigen Abläufe in ihrer Komplexität greifbar zu machen und die Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Schnittpunkte zu visualisieren. Sie liefert somit eine Grundlage, um die digitale Lehre in einem ganzheitlichen, offenen und abgestimmten Vorgehen weiterzuentwickeln und bestehende Strukturen zu optimieren und ermöglicht über einen 360-Grad-Blick das Auffinden von blinden Flecken. Die Karte bildet zusammenfassend die Basis für die Formulierung der „Kultur der Digitalität“ und ihrer entsprechend zu entwickelnden Leitlinien.

LITERATURVERZEICHNIS

Budde, J., Friedrich, J.-D., & Sames, J. (2022). Vom Blended Learning zur „Blended University“. *strategie digital – Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter*, 2, 12–21.

² <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-megatrend-map/>

Abgerufen am 31.03.2023 von https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/strategie_digital_Ausgabe2.pdf

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>

Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2015). *Diskussionspapier - 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung*. Abgerufen am 31.03.2023 von https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2014_Diskussionspapier.pdf

Kerres, M. (2012). Mediendidaktische Implementation – inhaltlich, räumlich und zeitlich flexibles Lernen organisieren. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 44–51), Waxmann.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2016, 08. Dezember). *Strategie „Bildung in der Digitalen Welt“*. Kultusministerkonferenz. Abgerufen am 31.03.2023 von <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>

Schünemann, I., & Budde, J. (2018). Hochschulstrategien für die Lehre im digitalen Zeitalter: Keine Strategie wie jede andere!, *Arbeitspapier Nr. 38. Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.* <https://doi.org/10.5281/ZENODO.2592258>

Schulmeister, R., & Metzger, C. (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Waxmann.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Wildt, J. (2006). Kompetenzen als „Learning Outcome“. *Journal Hochschuldidaktik*, 17(1). <https://doi.org/10.17877/DE290R-8128>

DEM SINN EIN LEBEN GEBEN – TRANSFORMATIVES LERNEN AN DER HOCHSCHULE FÜR GESELLSCHAFTSGESTALTUNG

Silja Graupe

Zusammenfassung: Transformatives Lernen heißt, dass Menschen angesichts der Krisen unserer Zeit kritische und kreative Kräfte in sich wecken und entdecken dürfen, wie sie sie für eine lebendige und vielfältige Natur, eine solidarische und demokratische Gesellschaft sowie eine gerechte und lebensdienliche Wirtschaft einsetzen können. Dieses Lernen zu entwickeln, zu erproben und institutionell zu etablieren, stellt Hochschulen vor große Herausforderungen. Die Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in Koblenz (HfGG) ist ein Innovationsort, um Wege aufzuzeigen, entlang denen dies gelingen kann. Im Folgenden wird dies näher skizziert.¹

Schlagnworte: Multiple Krisen, Transformatives Lernen, Reform der Hochschullehre, Future Skills

1. AUSGANGSLAGE

Inmitten diverser und multipler Krisen – Kriege, Armut, Inflation, Pandemien sowie Umweltzerstörung und Klimaerwärmung, um nur einige zu nennen – stellt sich die Frage nach der Bedeutung von Hochschulen neu. Dies gilt gerade auch für die Lehre. Denn die jungen Menschen, die sich heute immatrikulieren, werden morgen eine Welt voller Umbrüche, Komplexität und Ungewissheit zu gestalten haben. Jugendstudien besagen, dass sich teilweise mehr als drei Viertel aller jungen Menschen Sorgen um diese Zukunft machen (vgl. etwa Vodafone Stiftung, 2022). Das gilt schwerpunktmäßig für Umwelt- und Klimakrisen, aber auch für soziale Krisen (vgl. etwa BMU, 2019). Ein besonderes Problem liegt dabei in einem „Zukunftsvakuum“, wie es das Rheingold-Institut nennt: Es herrschen dystopische Zukunftsbilder vor, ohne dass Menschen diese Bilder reflektieren und verändern oder ihnen gar neue entgegenstellen könnten. Dennoch glaubt eine Mehrheit der jungen Generation – es sind nach einer Studie sogar 88% –, dass ein umfassender gesellschaftlicher Wandel notwendig sei, um die Krisen aufzuhalten (vgl. Grünewald et al., 2021).

¹ Der Beitrag basiert auf dem Vortrag „Transformatives Lernen. Dem Sinn ein Leben geben!“ von mir anlässlich des University Future Festivals 2023.

Grundsätzlich haben es Hochschulen also mit einer verunsicherten, zugleich aber grundsätzlich veränderungsbereiten jungen Generation zu tun. In dieser droht, um es mit einem von der UNESCO geprägten Begriff zu sagen, eine „futures illiteracy“ vorzuherrschen. Gemeint ist damit die Unmöglichkeit, konstruktive Zukunftsvisionen zu schaffen und Schritte zu deren Verwirklichung einzuleiten (Miller, 2018). Zugleich aber dominiert unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Einsicht in die Notwendigkeiten gesellschaftlicher Veränderungen und viele junge Menschen engagieren sich auch aktiv. Was aber benötigen sie, damit dieses Engagement tatsächlich erblühen kann?

2. LÜCKEN BISHERIGER HOCHSCHULLEHRE

Am Beispiel der ökonomischen Bildung, in der ich zuhause bin, lässt sich zunächst aufzeigen, was dies nicht bedeutet. Ausgehend von der letzten großen Finanzkrise 2007/2008 existiert eine weltweite Bewegung von Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Fächer, die u.a. deren extreme Einseitigkeit und Weltferne kritisiert. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Studierenden vor allem unter drei Problemlagen leiden: Sie lernen zu wenig über die reale Welt, sie lernen nicht, in dieser Welt zu handeln und sie werden nicht befähigt, sich politisch-moralisch zu engagieren (Bäuerle et al., 2020). Dennoch suchen Vertreter*innen der Disziplin deren Status Quo weiterhin zu verteidigen. „Lernt unsere Sprache, bevor Ihr mitredet!“, bringt etwa Rüdiger Bachmann (2012) eine gewichtige Verteidigungslinie auf den Punkt. Damit artikuliert ist die Ansicht, dass altes Wissen und alte Werkzeuge des Denkens (Methoden, Theorien) weiterhin vor jeglicher Auseinandersetzung mit der Realität gelehrt werden sollten. Unter Umständen könnte dieser Ansatz in einer weitgehend stabilen Welt adäquat sein. In der heutigen Welt aber ist er fehl am Platze. Dies liegt in deren enormer Komplexität begründet.

Dave Snowden (2000), Komplexitätsforscher und Entwickler des *Cynefin Frameworks*, schlägt vor, sich die Welt als in vier Bereiche aufgeteilt vorzustellen: einen ‚einfachen‘, einen ‚komplizierten‘, einen ‚komplexen‘ und einen ‚chaotischen‘. Im Bereich des ‚Einfachen‘ gilt, dass Handlungen auf einem Common Sense beruhen können: Was richtig und was falsch ist, kann fraglos als allgemeingültig gelten, d.h. allen gemeingültig sein, und Menschen können sich unreflektiert auf Best Practices im Sinne bloßer Reaktionen auf stereotype Weltwahrnehmungen verlassen. Folglich sind ihnen auch nur ein bestimmtes Mindset sowie ein bestimmtes Faktenwissen

anzutrainieren, und Handlungen können sich aus diesen stereotyp speisen. Im Bereich des ‚Komplizierten‘ hingegen braucht es jenes Expert*innenwissen, wie es in der eben zitierten Aussage Bachmanns anklingt: Auch hier gibt es noch ein ‚richtig‘ und ‚falsch‘, und eine kausale Analyse ist möglich. Doch können Menschen ein Wissen darüber nur mithilfe aufwändiger wissenschaftlicher Prozeduren und Apparaturen erlangen. Deswegen ist es in einer komplizierten Welt auch richtig zu fordern, dass *vor* jeder erfolgsversprechenden Handlung eine spezielle Wissenschaftssprache zu erlernen sei.

In einer ‚komplexen‘ oder gar ‚chaotischen‘ Welt aber existieren nun weder einfache noch komplizierte verborgene Wahrheiten mehr. Stattdessen steht fundamental offen, wie sich Ereignisse entwickeln werden, und es ist Aufgabe von Menschen, sich an ihrer Entwicklung richtungsweisend oder gar richtungsgestaltend zu beteiligen. Sinn wird hier nicht nur gefunden, sondern, wie der englische Begriff „sensemaking“ zum Ausdruck bringt, gemacht und hervorgebracht. Deswegen bedarf es hier etwa Fähigkeiten, Visionen zu entwerfen, neue Zukünfte zu imaginieren und praktisch neue Handlungswege zu erproben und schrittweise institutionell zu festigen. Allgemeiner: Es bedarf Fähigkeiten, um in einer beständigen Welt des Wandels immer wieder Althergebrachtes auf den Prüfstand zu stellen und Neues zu erproben. Dies nun stellt keineswegs zuletzt die (Hochschul-)Didaktik vor fundamental neue Herausforderungen. „Findet Eure Sprache, während wir gemeinsam anpacken!“ So oder so ähnlich könnte hier ein pädagogischer Leitspruch lauten.

Die Forderung „Lernt unsere Sprache, bevor ihr mitredet!“ impliziert also nur so lange eine adäquate Didaktik, wie die Welt, in der sich die Lernenden bewegen, als ‚einfach‘ oder ‚kompliziert‘ gelten kann. Aber heutzutage ist dies kaum mehr der Fall. Verweist die Krisenhaftigkeit der Welt doch gerade darauf, dass sie zumindest ‚komplex‘, wenn nicht gar ‚chaotisch‘ geworden ist. Dies bedeutet, dass nicht mehr im Vorhinein, d.h. vor jeder Auseinandersetzung mit der Praxis und praktischen Problemen feststehen kann, was adäquate Denk- und Handlungsweisen sein können. Vielmehr ist inmitten der Praxis, die im Vorhinein keine Ursache-Wirkungsbeziehungen mehr aufzuweisen vermag, Sinn immer wieder neu zu schaffen (sensemaking) und neue Lösungsmöglichkeiten ebenso wie Wertmaßstäbe im Handlungsvollzug zu entwerfen. Es reicht nicht mehr hin, aus Altem, d.h. vormals gesichertem Wissen zu lernen oder zu hoffen, gleichsam hinter dem Schleier alltäglicher Praxis kausale Zusammenhänge a priori feststellen zu können. Hinzu kommt noch ein weiterer Punkt: Die Welt, in der wir leben, ist nicht nur in die

unterschiedlichen Bereiche von ‚einfach‘ über ‚kompliziert‘ und ‚komplex‘ bis hin zu ‚chaotisch‘ einzuteilen; diese Einteilung selbst muss uns als fundamental ungewiss gelten: Menschen können nicht im Vorhinein wissen, welcher dieser Bereiche eine bestimmte Situation, in der sie zu leben und zu handeln haben, entspricht. Vielmehr müssen sie sich für die Einordnung entscheiden lernen – und diese Entscheidung stellt einen fundamental kreativen ebenso wie ungewissen Akt dar: Wie ist die Welt, in der wir handeln, grundsätzlich beschaffen? Welche wissenschaftlichen Instrumente möchten und sollten wir zu ihrem Verständnis in Anschlag bringen? Wie können wir das bislang noch Unbekannte, Übersehene oder Unterdrückte entdecken und zum Ausdruck bringen? Und welchen Beitrag können und möchten wir in einer bestimmten Situation leisten, d.h. wie können wir Sinn ein Leben geben?

3. HIN ZU EINEM PARADIGMENWECHSEL IN DER HOCHSCHULEHRE

Selbstverständlich hat die Komplexitätsforschung bereits als Gegenstand Eingang in die universitäre Lehre gefunden, teils sogar in den Wirtschaftswissenschaften selbst. Doch ist dies nicht der wesentliche Punkt, den ich hier zu machen suche. Vielmehr ziehe ich statt auf bloße inhaltliche Änderungen auf die Formen akademischer Lehre ab. Es genügt meines Erachtens nicht, hier und dort so etwas wie den Cynefin Framework zu lehren. Vielmehr geht es mir darum, deutlich zu machen, welcher radikalen curricularen Wandel eine Lehre benötigt, die ausdrücklich auch die ‚komplexen‘ und ‚chaotischen‘ Aspekte unserer heutigen krisenhaften Zeit berücksichtigt und Menschen zu deren Gestaltung (statt zu einem bloßen ‚Wissen über‘) befähigt. Dieser Wandel erschöpft sich dabei nicht in der Hinzunahme einzelner weiterer Kompetenzen, die Studierenden vermittelt werden sollten. Er geht vielmehr einher mit einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel in unserem Verständnis sozialer Institutionen und der Rolle menschlicher Gestaltungskraft darin.

Mithilfe einer Metapher möchte ich diesen Wechsel kurz veranschaulichen. Vor ungefähr hundert Jahren wurden die Geowissenschaften von einem völlig neuen Verständnis der Erde erschüttert. Es kam zu einem Paradigmenwechsel, der mitunter als Wandel vom „Fixismus“ zum „Mobilismus“ beschrieben wird. Ungefähr vor den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts hatte man gedacht, nicht nur die Erdkruste, sondern auch das Innere der Erde sei im Wesentlichen so fest, dass die

Kontinente sicher mit ihm verbunden und damit ortsfest seien. Alfred Wegener erteilte dieser Vorstellung eine Absage. Er zeigte, dass die Kontinente wie auf einem Meer aus flüssigem, beweglichem Gestein schwimmen und deswegen beständig in Bewegung sind. Und mehr noch: Die bis heute gültige Theorie der Plattentektonik besagt, dass Kontinente nicht nur driften, sondern auch in einen ständigen Kreislauf der Gesteine einbezogen sind. An der Oberfläche einst Erstarretes und Verkrustetes sinkt ab, wird in der Tiefe auf- und umgeschmolzen und verflüssigt sich. Das Verflüssigte steigt dann wieder auf, um erneut zu neuen vorübergehend festen Strukturen zu erstarren. Es gibt nichts, das sich in diesem Kreislauf nicht irgendwann veränderte, also dem ständigen Wandel entzogen wäre.

Ich schlage vor, dass wir uns soziale Institutionen mithilfe der gerade skizzierten geologischen Metapher ebenso als in beständiger Veränderung begriffen vorstellen. Dies bedeutet nicht, alles soziale Leben nun plötzlich als flüssig und veränderlich zu begreifen. Institutionen im Sinne von Normen und Gesetzen ebenso wie von Werten und Gewohnheiten sind selbstverständlich in unserer Gesellschaft oftmals erstarrt. Sie sind – ebenso wie die Erdplatten – verkrustet und gewähren damit dem ‚einfachen‘ Leben Stabilität und Vorhersehbarkeit. Doch sollte uns dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass solche Institutionen lediglich aus alten und überkommenen Strukturen bestehen, die keinerlei Verbindung mehr zur aktuellen sozialen (und ökologischen!) Dynamik unseres Lebens haben. Jeder Institution geht eine instituierende, also schöpferische Tätigkeit von Menschen voraus, die sie ins Leben gerufen hat, und diese Tätigkeit lässt sich durch diese Institution weder erklären noch regulieren. Sie stellt vielmehr im Sinne eines „sozialen Magmas“ (Castoriadis, 1984) die Geburtsstätte neuer Institutionen dar und verfügt als solche zumindest potenziell über eruptive ebenso wie tektonische Kräfte: Sie vermag bestehende Institutionen entweder aufzusprengen oder aber in einem ständigen Prozess des Aufschmelzens (soziale Exnovation) und Neustrukturierens (soziale Innovation) zu erneuern.

Mit dem sozialen Magma sind genauer gesagt Aktivitäten des Menschen gemeint, die seine kognitiven und imaginativen Institutionen ihrerseits in Bewegung und Veränderung versetzen können. Allem Imaginierten geht, so Castoriadis (1984), ein Imaginierendes, also Akte kreativer Vorstellungskraft voraus, die es möglich machen, sinnlich nicht Gegenwärtiges zu erschaffen und somit insbesondere Zukunftsbilder zu entwerfen, die sodann handlungsleitend werden können. Diesen Akten wiederum liegen soziale Interaktionen im Sinne der *communities of practice* nach Etienne Wenger (2000) oder der *socialization* im Sinne Ikujiro Nonakas et al.

(2008) zugrunde: menschliches Engagement in informaler sozialer Praxis, aus dem neues Wissen und Vorstellungskraft entspringen können, ohne umgekehrt durch dieses Wissen oder durch diese Kraft vollständig erfassbar zu sein. Menschen können hier lernen, dergestalt praktisch tätig zu werden, dass sie in konkreten Erfahrungen die ansonsten herrschenden Stereotype, Paradigma etc. außer Kraft setzen und spontan genuin neue Handlungsweisen vor jeder reflexiven Bewertung und Beurteilung schaffen (vgl. Graupe, 2020).

Allgemein gesagt, sehe ich es als wesentliches Problem unserer Gesellschaft, dass die tektonischen Kräfte zu schwach sind und sich deswegen erst gewaltige eruptive Kräfte gleichsam unterirdisch, d.h. unter der Schwelle bewusster Wahrnehmung und expliziter Gestaltung aufstauen müssen, bevor es dann zu stark krisenhaften Vernichtungen und Aufsprengungen des Gewohnten kommt. Veränderung droht nur ‚by desaster‘, nicht aber ‚by design‘ stattfinden zu können. Nun ist mit Letzterem nicht gemeint, gleichsam die Institutionen von außen herkommend mit Hammer und Meißel bearbeiten und wie ein Demiurg formen zu wollen. Vielmehr beziehe ich hier ‚by design‘ auf etwas, das ich als „Gestaltungsklima“ bezeichne: auf ein Set an sozialen Dynamiken, mit denen Menschen die Institutionen ihrer Gesellschaft – metaphorisch ähnlich zum Kreislauf der Gesteine in der Geologie – angesichts unvorhersehbaren Wandels beständig verändern und immer wieder gar neu hervorbringen können.

Ich komme nun auf die Bildung zurück: Welche Fähigkeiten brauchen Menschen, um dieses Set an sozialen Dynamiken aktiv zu gestalten? Und wie lassen sich diese Fähigkeiten bilden? An der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung (HfGG) entwickeln und erproben wir hierfür ein „Transformatives Lernen“, das das Gestaltungsklima der menschlichen Kreativität und Innovation zugänglich machen und beständigen lebensstiftenden Wandel von Institutionen ermöglichen soll, bevor es zu katastrophalen Entwicklungen kommt. Mit ‚Institutionen‘ meine ich hier im soziologischen Sinne ganz allgemein „jegliche Form bewusst gestalteter oder ungeplant entstandener stabiler, dauerhafter Muster menschlicher Beziehungen, die in einer Gesellschaft erzwungen oder durch die allseits als legitim geltenden Ordnungsvorstellungen getragen und tatsächlich ‚gelebt‘ werden“ (Hillmann, 2007, S. 381). Zudem unterscheide ich in metaphorischer Ähnlichkeit zur Geologie gleichsam drei Schichten von Institutionen: Erstens die sichtbaren und zugleich am meisten erstarrten, weil unabhängig von jeglicher konkreten einzelnen Lebenswirklichkeit geltenden „regulativen Institutionen“. Das sind vor allem formale Regeln und

kodifizierte Normen, die ggf. auch mit Sanktionen und Gewalt durchgesetzt werden können. Zweitens geht es um die Gestaltung der „normativen Institutionen“, also jener Werte und Normen, die das soziale Miteinander regeln. Wie lassen sich Bilder vom Wünschens- und Erstrebenswertem schaffen und was liefert die Maßstäbe dafür? Wie sollen Dinge erledigt werden und welche Mittel sind dafür zulässig? Diese Schicht von Institutionen ist bereits weit weniger sichtbar, kann aber dennoch mit einiger Anstrengung explizit gemacht werden. Drittens und nochmals grundlegender hat auch die Veränderbarkeit „kognitiver Institutionen“ in den Blick zu rücken, bei denen es sich um weitgehend unbewusst eingeprägte und reproduzierte, kulturell verfestigte Deutungsmuster, also etwa um Weltanschauungen, Stereotypen und Paradigmen handelt. Diese Muster bestimmen normalerweise *mit*, was Menschen über sich und die Welt nachdenken, ohne dass sie eigens *über* sie nachdächten. Das Transformative Lernen macht nun zum Anliegen, dass den Lernenden auch diese institutionellen Tiefenschichten als prinzipiell reflektierbar, veränderbar, gestaltungsfähig zugänglich werden. Dabei geht es sowohl um soziale Innovationen, also um den Aufbau neuer, als auch um das Abschmelzen und Auflösen alter kultureller Deutungsmuster, d.h. auch um soziale Exnovation. Wie können etwa ökologisch schädliche oder soziale Ungerechtigkeit reproduzierende Weltanschauungen im individuellen Denken und in kollektiven Mindsets ihrer prägenden Einflüsse beraubt werden?

4. BILDUNGSINNOVATIONEN

Abbildung 1 (siehe am Ende des Beitrags) zeigt die „Spirale Transformativen Lernens“. Sie symbolisiert einen Prozess, mit dessen Hilfe Lernende zum Aufspüren solcher Tiefenschichten befähigt werden können (Graupe & Bäuerle, 2022 & Im Druck). Im Innersten dieser Spirale ist der Lernprozess dabei von einem Dreiklang aus „erschüttern“, „öffnen“ und „neu ausrichten“ geprägt. Dies meint, Lehren und Lernen nicht mehr auf Basis von (vermeintlich) gesichertem Wissen vollziehen zu wollen, sondern tatsächlich die drei genannten institutionellen Schichten (also das Regulative, Normative und Kognitive) zunächst in ihren historischen Gewordenheiten, Fragwürdigkeiten und Erschütterbarkeiten ins Licht kritischen Bewusstseins und Reflexion zu heben („erschüttern“). Sodann gilt es, Freiräume im Lernprozess zu schaffen, um eine Vielfalt an Perspektiven auf und Möglichkeiten für alternative Institutionen zu erarbeiten („öffnen“). In einem dritten Schritt werden Studierende dann ermutigt und befähigt, sich inmitten dieser Vielfalt reflektiert und eigenständig

für bestimmte Institutionen zu entscheiden und ihnen verantwortlich zur Durchsetzung zu verhelfen („neu ausrichten“). Dabei geht es einerseits darum, ein „neues Denken“ zu begründen, das von einem kritischen Wissen um Paradigmen bis zu einem vielfältigen Ziel- und Transformationswissen reicht. Andererseits geht es explizit um Lernräume zur Persönlichkeitsbildung (vgl. den Bereich „neu sein“ in der Spirale Transformativen Lernens) sowie zur Entwicklung eines praktischen und sinnstiftenden Know-hows und einer aktiven Verantwortungsübernahme in konkreten Handlungssituationen (vgl. den Bereich „neu handeln“).

Als Hochschule für Gesellschaftsgestaltung reicht es uns nicht aus, das Transformative Lernen als theoretisches Konzept zu entwerfen. Vielmehr zielen wir auf praktische Umsetzungen in der Lehre ab. Dabei lässt sich mithilfe der „Spirale Transformativen Lernens“ nicht nur die Entwicklung einzelner Module, sondern auch gesamter Studiengänge näher erläutern und begründen. Mithilfe der Abbildung 2 lässt sich dies exemplarisch veranschaulichen. Sie zeigt den Studienverlaufsplan des Masters „Ökonomie – Nachhaltigkeit – Gesellschaftsgestaltung“ an der HfGG. Module der Persönlichkeitsbildung im Sinne des „Neu Sein“ durchziehen das gesamte Studium. Sie verzahnen sich im zweiten Semester in den Forschungsmodulen „Methoden inter- und transdisziplinärer Forschung“ und „Wissenschaftliche Standards, Forschungsethik und Haltungen“ sowohl mit dem Bereich „Neu Handeln“ (im Sinne der eigenen wissenschaftlichen Praxis) als auch mit dem Bereich „Neu Denken“ (im Sinne des reflektierten Wissens über die Wissenschaft als Praxis). Der Bereich „Neu Denken“ erstreckt sich darüber hinaus über die ersten beiden Semester, wobei vor allem ein Bogen von der Erarbeitung kultur- und ideengeschichtlicher Wurzeln heutiger ökonomischer und sozial-ökologischer Problemlagen über die multidimensionale Analyse gegenwärtiger Krisen bis hin zu Fragen nachhaltiger Zukunftsvisionen und -entwicklungen gespannt wird. Der Bereich „Neu Handeln“ wird insbesondere im dritten und vierten Semester eröffnet. Er kann, muss sich aber dabei nicht auf die Masterarbeit erstrecken. In dem großen Modul „Neue Ökonomien und Gesellschaftsgestaltung“ mit insgesamt zwanzig Credit Points wird er dabei mit dem des „Neu Denken“ verschränkt.

5. BILDUNG UND FUTURE SKILLS

Abschließend möchte ich noch aufzeigen, wie unsere Entwicklungen der akademischen Lehre in die gegenwärtige Diskussion um die „Future Skills“ einzuordnen

sind. Die Future Skills sind ein großes und national sichtbares gemeinschaftliches Aktionsprogramm von Wirtschaft und Zivilgesellschaft, das vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2021) initiiert und betrieben wird. Dieses Programm soll die Bedingungen für den Erwerb digitaler und weiterer zukünftig relevanter Kompetenzen verbessern helfen. Insgesamt dominieren dabei an deutschen Hochschulen momentan Bemühungen, Studierenden bessere technologische Kompetenzen und digitale Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Doch bestehen die Future Skills auch aus „klassischen Kompetenzen“ und den „transformativen Kompetenzen“. Letztere sind dezidiert nicht-digitale Fähigkeiten, die zentral sind, „um die großen gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit wie zum Beispiel den Klimawandel oder die COVID-19-Krise angehen und lösen zu können. Im Zentrum stehen dabei Kompetenzen wie Missionsorientierung und Innovationskompetenz, die helfen, viele Menschen hinter einem gemeinsamen Ziel zu vereinen und so gänzlich neue Kräfte zu entfesseln.“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, McKinsey & Company, 2021, S. 5).

Unsere Studiengänge sind insbesondere darauf angelegt, die klassischen und transformativen Kompetenzen bei Studierenden zu stärken. Dabei gilt, dass wir diese Kompetenzen nicht separat, sondern eben in einem spiralförmig angelegten und sich stets sowohl vertiefenden als auch erweiternden Prozess zu vermitteln suchen (vgl. erneut Abbildung 1). Zudem scheint es uns notwendig, das Kompetenzraster der Future Skills um weitere Fähigkeiten zu ergänzen, damit Studierende sich tatsächlich auf die Gestaltung komplexer bis chaotischer gesellschaftlicher Situationen vorbereiten können. Die Abbildung 3 zeigt hierfür einen möglichen Ansatz. In den Spalten sind dabei die drei Lernfelder aufgeführt, wie sie unsere Module zur Persönlichkeitsbildung prägen. Die Zeilen stehen für unterschiedliche Qualifikationsziele, wie sie für den Umgang vor allem mit Komplexität wesentlich sind. In lila sind die Future Skills eingetragen, wie sie der Stifterverband erarbeitet hat. In grün finden sich unsere Ergänzungen und Erweiterungen. So integrieren wir etwa in unsere Module zur Persönlichkeitsbildung Ansätze zur Stärkung imaginativer und visionärer Fähigkeiten (in Ähnlichkeit zu den Ansätzen der „Futures Literacy“ der UNESCO, vgl. Miller, 2018), um unter Ungewissheit überhaupt neue individuelle und gesellschaftliche Ziele imaginieren und bestimmen zu können. Auch legen wir Entwicklungspfade zur Stärkung von Autonomie, Selbstreflexivität und -bestimmung der Lernenden an und sprechen sie dabei dezidiert als imaginative, kooperative und kommunizierende Wesen an. Darüber hinaus legen wir Wert auf die Vermittlung emergenter Kompetenzen, d.h. auf Fähigkeiten, inmitten komplexer

Situationen sinnstiftend kommunizieren und handeln zu können. So werden insgesamt die (Selbst-)Gestaltungskompetenzen von Menschen in Situationen, in denen neuer Sinn und neue Wege erst zu entwickeln und zu entdecken sind, in die Transformative Pädagogik maßgeblich eingebracht und der eher klassische Diskurs um die Entwicklung instrumenteller und primär auf eine Anpassung zugeschnittenen Kompetenzen zwar nicht aufgegeben, wohl aber in ein größeres Ganzes eingebettet.

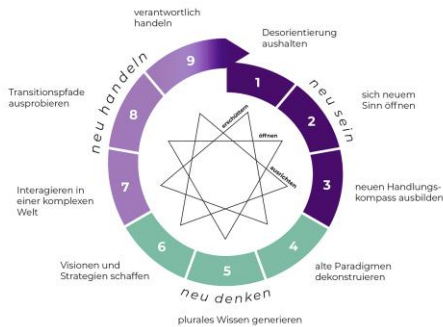


Abbildung 1: Die Spirale Transformativen Lernens – Darstellung: Graupe & Bäuerle, 2022

ÖNG mit Schwerpunkt „System Change“
 Masterstudiengang
 Ökonomie – Nachhaltigkeit – Gesellschaftsgestaltung



SEMESTER 1	SEMESTER 2	SEMESTER 3	SEMESTER 4
Imaginierte Zukünfte: Ökonomien des Möglichen 5 CP	Theorien der Transformation 5 CP	Nachhaltigkeit und Systemwandel 5 CP	Masterarbeit und Kolloquium
Gegenwartreflexion: Ökonomien und sozial-ökologische Krisen 10 CP	Plurale Ökonomie 5 CP	Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Naturverhältnisse 5 CP	15 CP
Kultur- und Ideengeschichte: Interdependenzen von Ökonomie, Gesellschaft und Natur 10 CP	Neue Ökonomien und Gesellschaftsgestaltung Beispiele möglicher Teilmodule: • gemeinschaftsbasierter Wirtschaften • Commonsing • Sustainable Finance • Care-Ökonomie • Degrowth • Gemeinlich-Ökonomie • Verantwortungsgeldentum • Globalisierung und Gerechtigkeit • Soziale Bewegungen und Empowerment • Biodiversität und Klimagerechtigkeit	20 CP	Praktiken nachhaltiger Gesellschaftsgestaltung (wahlweise) a) Forschungsprojekt b) Lehr-Lern-Projekt c) Praxisprojekt/Praktikum
Persönlichkeitsbildung I 5 CP	Methoden inter- und transdisziplinärer Forschung 5 CP	Persönlichkeitsbildung II 5 CP	Persönlichkeitsbildung III 5 CP

LEGENDE

- Kernmodule
- Schwerpunkt System Change
- Forschungsmodulle
- Persönlichkeitsbildung

Abbildung 2: Studienverlaufsplan des Masters „Ökonomie – Nachhaltigkeit – Gesellschaftsgestaltung“ der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung – Darstellung: www.hfgeg.de

	Imagination und Vorstellungskraft	Kommunikation und Ausdruck	Handlungsfähigkeit und Verantwortung
Bildung von Identität; Selbst-reflexion und -bewusstsein	Imaginative Kreativität und Resilienz (HfGG Gestaltungs-kompetenz)	Reflexive und expressive Kommunikations- und Urteilsfähigkeit (HfGG Gestaltungs-kompetenz)	Reflexive Kooperationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit (HfGG Gestaltungs-kompetenz)
Agieren in einer unsicheren und komplexen Welt			
Entwicklung und Berücksichtigung von Vielfalt und Multiperspektivität	Sensemaking & Mindset Change (HfGG Gestaltungs-kompetenz)	Interkulturelle Kommunikation (Klassische Kompetenz)	Emergente Gestaltungs-kompetenzen (HfGG Gestaltungs-kompetenz)
Ausgleich von Spannungen und Dilemmata		Dialog- und Konfliktfähigkeit (Transformative Kompetenz)	
Schaffung neuer Ziele und Lösungen	Innovationskompetenz (Transformative Kompetenz)	Kreativität (Klassische Kompetenz)	Lösungsfähigkeit (Klassische Kompetenz)
Eintreten für und Vermittlung von Werten und Lösungen	Visionsorientierung (HfGG Gestaltungs-kompetenz)	Missionsorientierung (Transformative Kompetenz)	Unternehmerisches Handeln (Klassische Kompetenz)

Abbildung 3: Übersicht über Kompetenzen im Rahmen der „Future Skills“ – eigene Darstellung

LITERATURVERZEICHNIS

Bachmann, R. (2012, 05. Januar). *Lernt unsere Sprache, bevor Ihr mitredet!* Spiegel Online. Abgerufen am 06.06.2023 unter <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/ein-uni-oekonom-teilt-aus-lernt-unsere-sprache-bevor-ih-mitredet-a-807029.html>

Bäuerle, L., Pühringer, S., & Ötsch, W. O. (2020). *Wirtschaft(lich) Studieren: Erfahrungsräume von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften*. Springer VS.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2019). *Ausgewählte Ergebnisse der Jugendstudie „Zukunft? Jugend fragen!“*. Abgerufen am 06.06.2023 unter https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/ergebnisse_bmu_jugendstudie_neu_bf.pdf

Castoriadis, C. (1984). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. Suhrkamp.

Graupe, S. (2020). Die Biodiversität des Erkennens. Visionäre Zukunftsgestaltung braucht reflexive Freiheit. In L. Hochmann, (Hrsg.), *Economists for Future*. Murmann Verlag.

Graupe, S., & Bäuerle, L. (2022). *Bildung in fragilen Zeiten. Die Spirale transformativen Lernens. Working Paper Serie des Instituts für Ökonomie, Nr. 70*. Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung. Abgerufen am 20.06.2023 unter https://hfgg.de/wp-content/uploads/2023/05/70_WP_Graupe-Baeuerle_Bildung-in-fragilen-Zeiten.pdf

Graupe, S., & Bäuerle, L. (Im Druck). Die Spirale transformativen Lernens. In M.-A. Heide mann, V. Storozenko & S. Wieners (Hrsg.), *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik: Theorien, Methodologien und Methodiken im pluralen Diskurs einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin*. Springer VS.

Grünewald, S., Poulakos, I., & Birgel, S. (2021). *Psychologische Grundlagenstudie zum Stimmungs- und Zukunftsbild in Deutschland. Ergebnisbericht. Erstellt für Identity Foundation – Gemeinnützige Stiftung für Philosophie*. Rheingold-Institut. Abgerufen am 20.06.2023 unter https://www.rheingold-marktforschung.de/wp-content/uploads/2022/09/Ergebnisse-Zukunftsstudie_final.pdf

Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie*. Kröner.

Miller, R. (2018). *Transforming the future: anticipation in the 21st century*. UNESCO; Routledge. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264644>

Nonaka, I., Toyama, R., & Hirata, T. (2008). *Managing Flow: A Process Theory of the Knowledge-Based Firm*. Palgrave Macmillan.

Snowden, D. J. (2000). Cynefin: a sense of time and space, the social ecology of knowledge management. In C. Despres, & D. Chauvel, (Hrsg.), *Knowledge Horizons: The Present and the Promise of Knowledge Management*. Butterworth-Heinemann.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, & McKinsey & Company (Hrsg.) (2021). *Future Skills 2021: 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel (Diskussionspapier: Nr. 3)*. Abgerufen am 21.06.2023 unter <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>

Vodafone Stiftung (2022, 05. April). *Jugendstudie: 86 Prozent der jungen Menschen in Deutschland machen sich Sorgen um ihre Zukunft*. Abgerufen am 21.06.2023 unter <https://www.vodafone-stiftung.de/jugendstudie-2022/>

Wenger, E. (2000). *Communities of Practice: Learning, Meaning, And Identity*. Cambridge University Press.

DURCH LEHREN LERNEN WIR – DAS STUDIERENDENKOLLEG LANDAU

Björn Risch & Katharina Köppen

Zusammenfassung: Mit der Einrichtung des Studierendenkollegs am Standort Landau der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau wird das Ziel verfolgt, bestehende Lehrangebote zu erweitern und zu vertiefen. Studierende können sich mit einer eigenen Lehridee für das Studierendenkolleg bewerben. Bei erfolgreicher Aufnahme werden sie für ein Semester ins Studierendenkolleg berufen und erhalten einen Vertrag als Hilfskraft im Umfang von sechs Stunden pro Woche. Einem Peer-to-Peer-Ansatz folgend führen sie als Kollegiat*innen eigene (Curriculum-ergänzende) Lehrveranstaltungen durch (z.B. Tutorien, Übungen etc.), in denen sie in fachliche Inhalte einführen und diese vertiefen. Dieser Ansatz wird ergänzt durch eine Mentor*innen-Begleitung („Tandem“) sowie ein Förderprogramm für die Kollegiat*innen. So erhalten diese im Rahmen von Kick-off-Veranstaltungen und Workshops gezielte Angebote, welche sie unterstützen, insbesondere ihr Methoden- und Medienrepertoire in der Lehre zu vertiefen.

Schlagnworte: Studierendenkolleg, Lernen durch Lehren, Förderprogramm, Peer-to-Peer-Ansatz

1. VON DER EINRICHTUNG DES STUDIERENDENKOLLEGS BIS ZUR ETABLIERUNG

2016 entstand an der Universität in Landau im Fachbereich „Natur- und Umweltwissenschaften“ die Idee, besonders qualifizierte Studierende nach dem Motto „Durch Lehren lernen wir“ für jeweils ein Semester zu fördern. In einem Aushandlungsprozess verschiedener Fächer, Institute und Arbeitsgruppen sowie Rechts- und Verwaltungsgremien wurde ein Modellkonzept entwickelt und verabschiedet, das heute die Rahmenbedingungen für die Organisation des Studierendenkollegs bildet. Einem Peer-to-Peer-Ansatz folgend entwickeln die in das Studierendenkolleg berufenen Studierenden, sogenannte Kollegiat*innen, in Absprache mit vorab selbst ausgewählten Dozierenden, den Mentor*innen, eigene Lehrinnovationen und bieten diese beispielsweise im Rahmen von Tutorien oder Übungen an. Ergänzend erhalten die Kollegiat*innen und Mentor*innen des Studierendenkollegs im Rahmen von Kick-off-Veranstaltungen und Workshops gezielte Fördermöglichkeiten

beispielsweise zur Erweiterung ihres Methoden- und Medienrepertoires oder zum Ausbau ihrer selbstregulatorischen und sozialen Kompetenzen.

In den vergangenen Jahren konnten in das Studierendenkolleg, auch Dank zusätzlich eingeworbener Fördermittel, sukzessive weitere Fachbereiche des Campus Landau integriert werden. Heute stellt das „Studierendenkolleg Landau“ ein etabliertes, interdisziplinäres Studierendenförderprogramm dar, das auf einem campusweiten Konzept zur Verbesserung der Lehrqualität basiert. Seit 2021 ist das Studierendenkolleg im Zentrum für Hochschullehre und -didaktik Landau (ZHDL) verortet. Das ZHDL ist die zentrale Einrichtung der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität (RPTU) am Campus Landau für die Unterstützung der Hochschullehre. Es gliedert sich in die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle (HDA), die E-Learning-Einheit Landau (ELE), das Medienzentrum sowie das Studierendenkolleg und bildet darüber hinaus das strukturelle Dach für die zentralen Drittmittelprojekte des Campus Landau mit Bezug zur Hochschullehre. Dem Studierendenkolleg steht ein wissenschaftlicher Leiter vor. Die einzelnen Fachbereiche bestellen für die Auswahl der Kollegiat*innen jeweils ein Leitungsgremium. Die Koordination erfolgt durch die Geschäftsführerin des Studierendenkollegs. Seit 2023 übernehmen zudem Kollegiat*innen des Studierendenkollegs die Betreuung von Studieninteressierten im Rahmen des Landauer Orientierungsstudiums RPTUzero.

2. ZIELSTELLUNGEN ZUR VERBESSERUNG DER LEHRQUALITÄT

Mit der Einrichtung des Studierendenkollegs werden folgende Teilziele (TZ₁ bis TZ₃) adressiert:

TZ₁: Förderung der Studierenden

Studierende am Campus Landau profitieren von der Erweiterung und Vertiefung der bestehenden Lehrangebote. Die geförderten Lehrinnovationen orientieren sich an ihren Bedarfen (z.B. Tutorien, Übungen, Begleitung von bestehenden Lehrveranstaltungen etc.).

TZ₂: Förderung der Kollegiat*innen

Die Kollegiat*innen erhalten von ihren Mentor*innen regelmäßig Anregungen und Feedback. Zudem wird ihnen die Teilnahme an Fördermaßnahmen wie Workshops

etc. ermöglicht. Im Fokus der Unterstützungsangebote steht die Ermöglichung des Erwerbs vertieften Fachwissens, der Förderung des akademischen Selbstkonzeptes, des Fachinteresses, der Motivation sowie selbstregulatorischer und sozialer Kompetenzen.

TZ₃: Förderung der Mentor*innen

Die Mentor*innen werden durch die Kollegiat*innen in der Lehre entlastet. Durch die angeleitete Begleitung erhalten sie im Austausch Feedback zu ihrer Lehre. Zudem entwickeln sie sich in ihrer Persönlichkeit als Mentor*in weiter.

Die Umsetzung der Ziele wird semesterweise mittels Evaluation überprüft. Die erhobenen Längsschnittdaten gehen in die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Studierendenkollegs ein (vgl. Kapitel 6).

3. UMSETZUNG DES FÖRDERPROGRAMMS

Das Programm des Studierendenkollegs wurde seit der Einrichtung qualitätssichernd begleitet und auf der Grundlage der Ergebnisse weiter optimiert. Die bis heute entwickelte Praxis im Verlauf eines Semesters hat sich als geeignete Form der Umsetzung erwiesen. Sie reicht von der (1) Ausschreibung, (2) Bewerbung und (3) Auswahl über (4) das Kick-off-Seminar, (5) die Tutorien, (6) Workshops und (7) einen Mentoring-Prozess bis hin zur (8) begleitenden Evaluation und (9) Reflexion sowie schließlich dem (10) Abschlusstreffen. Nachfolgend wird jeder der zehn genannten Schritte kurz beschrieben.

1. Ausschreibung

Drei Monate vor Beginn des Semesters erfolgt die Ausschreibung für den jeweils neuen Durchgang des Studierendenkollegs. Das Programm wird durch Rundmails, Informationen an die Fachschaften, durch Dozierende in den Lehrveranstaltungen sowie über die Uni-Website und Aushänge bekannt gemacht.

2. Bewerbung

Studierende können sich mit einem innovativen Lehrkonzept für die Aufnahme ins Studierendenkolleg bewerben. Dazu suchen sie sich eine Lehrperson, bei welcher ihr geplantes Angebot angesiedelt sein soll und die sie als Mentor*in über das

Semester begleitet. Die Bewerbung erfolgt über eine Online-Maske. Sie umfasst neben Aussagen zur persönlichen Motivation eine ausführliche Beschreibung der Lehridee: Welche Zielgruppe soll die Lehrveranstaltung ansprechen und in welchem Studiengang soll sie verortet werden? Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sollen die Teilnehmer*innen am Ende der Veranstaltung erworben haben? Welche Inhalte, passend zu den Modulbeschreibungen der Studiengänge, werden in den Blick genommen? Wie sollen die Inhalte didaktisch-methodisch vermittelt werden? Zusätzlich machen die Bewerber*innen Angaben zu ihrem Lebenslauf und ihren Studienleistungen. Die eingereichte Bewerbung wird an die betreuenden Mentor*innen weitergeleitet, die auf der Basis eine kriteriengeleitete Stellungnahme abgeben.

3. Auswahl

Auf der Basis der Bewerbungen erfolgt die Auswahl der zu fördernden Kollegiat*innen durch ein Leitungsgremium. Dieses ist in jedem Fachbereich unterschiedlich organisiert, besteht jedoch zumeist aus Vertreter*innen der im Fachbereich angesiedelten Studienfächer. Antragsberechtigt sind Studierende, die zumindest im Bachelor ein Fach des jeweiligen Fachbereichs studiert haben und somit ihre fachspezifische Expertise nachweisen können. Die Auswahl basiert auf Kriterien zu folgenden Fragestellungen: Inwiefern sind die genannten fachlichen Ziele im Rahmen eines Semesters erreichbar? Passen die Ziele zum Studienverlauf der Zielgruppe und zu den Modulbeschreibungen der jeweiligen Studiengänge? Ist die didaktisch-methodische Umsetzung sinnvoll und machbar? Bei einer wiederholten Bewerbung: Konnte das bisherige Lehrangebot positiv evaluiert werden? Zudem geben die Vertreter*innen der Fachbereiche im Leitungsgremium zu jeder Bewerbung eine Stellungnahme im Hinblick auf den Bedarf der Studierenden in den Studiengängen an der vorgeschlagenen Lehrinnovation ab.

Bei erfolgreicher Zulassung sind die ausgewählten Studierenden ein Semester lang Mitglieder des Studierendenkollegs. Sie erhalten als Kollegiat*innen einen Hilfskraft-Vertrag im Umfang von sechs Stunden pro Woche für sechs Monate. Die Anzahl der Kollegiat*innen liegt aktuell bei 40 bis 45 Studierenden je Semester, orientiert sich jedoch an dem im aktuellen Semester vorhandenen Programmbudget.

4. Kick-off-Seminar

Den offiziellen Programmauftakt zum Semesterbeginn stellt ein ganztägiges Kick-off-Seminar für alle ins Studierendenkolleg berufenen Mitglieder dar (Kollegiat*innen und Mentor*innen). Durch Input-Vorträge (z.B. zu Methoden der Aktivierung von Studierenden oder zu Möglichkeiten der Bereitstellung digitaler Lernmaterialien) wird thematisch gezielt auf die Herausforderungen für Noviz*innen in der Lehre eingegangen. Im Anschluss stellen die Kollegiat*innen ihre Lehrideen zur Diskussion vor. Im Ergebnis erhalten die Kollegiat*innen im Rahmen der Auftaktveranstaltung Feedback zu lerntheoretischen Grundlagen, Unterstützung bei der Formulierung von Zielen für Lehrveranstaltungen sowie Hilfe bei der zeitlichen Planung im Semester.

5. Tutorien

Die Kollegiat*innen begleiten bestehende Lehrveranstaltungen oder übernehmen ergänzende Tutorien im Umfang von etwa vier Stunden Lehre pro Woche. Die Angebote können sowohl fachliche Inhalte vermitteln, wie zum Beispiel das Tutorium „Mathematische Grundvorstellungen“, als auch überfachliche Themen fokussieren, beispielsweise „How to master a Master?“. Das Lehrangebot wird campusweit zu Beginn des Semesters veröffentlicht.

6. Workshops

Im Laufe des Semesters werden den Kollegiat*innen interaktive Workshops zum Thema „Erfolgreiches Lehren“ angeboten. Im Fokus steht dabei der Erwerb erweiterter Kenntnisse in den Bereichen Lerntheorie, Motivation und Selbstorganisation. Ziel ist es, die Kollegiat*innen dazu zu befähigen, die behandelten Themen als Multiplikator*innen an die Studierenden weitergeben zu können, um diese sowohl beim Aufbau von Fachwissen als auch von wichtigen Selbstlern- und Selbstregulationsfähigkeiten zu unterstützen. Zusätzliche Kurse stehen über die Lernplattform OpenOLAT allen Studierenden digital frei zur Verfügung. Diese beinhalten Materialsammlungen für das Selbststudium von Study Skills, Strategien für bessere Organisation und für mentales Training.

7. Gruppen-Mentoring

Die Mitglieder des Studierendenkollegs werden in ihren Lehraktivitäten durch eine Fachdozentin oder einen Fachdozenten in einem Mentoring-Prozess („Tandem“)

begleitet. Die Mentorin oder der Mentor trifft sich mindestens zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Semesters mit der beziehungsweise dem Studierenden, um die Planung und Organisation der Lehrveranstaltung sowie deren Umsetzung zu reflektieren. Doch auch die Gruppe der Mitglieder des Studierendenkollegs trifft sich im Sinne eines Peer-Mentorings regelmäßig auf informeller Ebene, um Erfahrungen miteinander auszutauschen.

8. Begleitende Evaluation

Die Wirksamkeit des Studierendenkollegs wird seit 2016 semesterbegleitend evaluiert. Auf der Basis von Prä- und Post-Tests zu einzelnen Tutorien können durch die Evaluation sowohl veranstaltungsspezifische Auswertungen als auch Längsschnittuntersuchungen durchgeführt werden. Eine Auswahl an Ergebnissen wird untenstehend näher ausgeführt. Die gewonnenen Ergebnisse mit Veranstaltungsbezug dienen den durchführenden Kollegiat*innen und betreuenden Mentor*innen zur Reflexion. Die erhobenen Längsschnittdaten gehen in die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Studierendenkollegs ein.

9. Reflexion

Zum Ende des Semesters finden individuelle und selbstorganisierte Treffen zwischen den Kollegiat*innen sowie ihren Mentor*innen statt. Hierbei wird auch auf Basis der Evaluationsergebnisse die Zusammenarbeit im Tandem reflektiert.

10. Abschlusstreffen

Anlässlich des Semesterendes werden den Kollegiat*innen in einem Abschlusstreffen Zertifikate für ihre Teilnahme am Studierendenkolleg verliehen. Darin wird ihnen bestätigt, dass sie ihre Lehrveranstaltungen selbstständig geplant und durchgeführt, ihr Wissen in den Themengebieten vertieft sowie ihre didaktischen und sozialen Kompetenzen erweitert haben.

4. STÄRKUNG DER DIGITALEN KOMPETENZEN IN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG

Um dem beschleunigten digitalen Wandel Rechnung zu tragen, konnte die Universität zusätzliche Gelder für entsprechende Projekte beim Ministerium für Wissenschaft und Gesundheit des Landes Rheinland-Pfalz einwerben. Die

Förderung erfolgt über das Projekt „SPEED-UP: Strengthening processes of enhanced educational digitalization – Universität in der Pandemie“ als Bestandteil der Fördermaßnahme „Stärkung der digitalen Kompetenzen und Fähigkeiten in der Lehrerbildung“. Die Förderung ermöglichte es dem Studierendenkolleg, eine Vielzahl an zusätzlichen spezifischen (digital gestützten) Lehrangeboten für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden zu entwickeln und anzubieten. Ein Schwerpunkt der zusätzlichen Maßnahmen bestand darin, Lehramtsstudierenden – die als künftige Multiplikator*innen in der Gesellschaft wirken – die Dringlichkeit des verantwortlichen und kompetenten Umgangs mit Daten, Datenschutz, digitalen Tools und ihren Konsequenzen bewusst zu machen. Zur Erreichung des originären Ziels einer verbesserten Qualität der Lehre trotz heterogener Adressat*innen wurden zudem die finanziellen Mittel des Studierendenkollegs effizient gebündelt und in die Ausstattung eines „Digital-Studios“ investiert. Auf diese Weise wurde gewährleistet, dass die Angebote technisch so hochwertig finalisiert werden konnten, dass sie auch zukünftig den Studierenden der Universität zur Verfügung stehen und weiterentwickelt werden können.

5. BEISPIELE FÜR LEHRANGEBOTE DER KOLLEGIAT*INNEN

Eine Stärke des Studierendenkollegs besteht darin, dass bei der Auswahl unter der Vielzahl an Bewerbungen vor allem auch der aktuelle Bedarf der Studierenden berücksichtigt werden kann. Nachfolgend werden exemplarisch drei fachspezifische sowie überfachliche Lehrinnovationen kurz vorgestellt.

Tutorium zu Analysis und Analytische Grundlagen in der Mathematik

Die Veranstaltung richtet sich an Studierende des Fachs Mathematik (B.Ed. Realschule Plus/Gymnasium). Sie umfasst ein semesterbegleitendes Tutorium während der Vorlesungszeit und zwei Blocktutorien in der vorlesungsfreien Zeit. Im semesterbegleitenden Tutorium werden die Inhalte zur Vorlesung „Analytische Grundlagen“ vertieft, Übungsaufgaben zusammen bearbeitet und Fragen der Studierenden geklärt. Die Blocktutorien dienen zur Vorbereitung auf die zwei Prüfungen zu „Analysis“ und „Analytische Grundlagen“. Hierzu werden in Anlehnung an die Inhalte der Vorlesung abgestimmte Übungsaufgaben zur Verfügung gestellt, die im Tutorium besprochen werden.

How to master a Master – ein Angebot für internationale Studierende in den Umweltwissenschaften

Die Veranstaltung „How to master a Master?“ richtet sich überwiegend an die internationalen Studierenden des Masterstudienganges „Environmental Sciences“. Ziel der Veranstaltung ist es, den Studierenden den Einstieg in Landau und insbesondere in das Masterstudium „Environmental Sciences“ zu erleichtern. Es zeigt sich regelmäßig, dass viele aus dem Ausland nach Landau ins Masterstudium wechselnde Studierende Startschwierigkeiten haben. Dabei reichen die Herausforderungen von administrativen universitären Abläufen bis hin zu Prüfungsanforderungen sowie dem Verfassen wissenschaftlicher Texte. Im Rahmen der Veranstaltung werden unter anderem folgende Punkte aufgegriffen: Lernstrategien und gezielte Vorbereitung auf Klausuren, Literaturrecherche, Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten, Präsentationsübungen, Tätigkeiten im Labor, Sitten, Kultur und Verhaltensweisen in Deutschland und an der Universität, Umgang mit KLIPS, OpenOLAT und anderen uniinternen Plattformen sowie Vorstellung der Literaturdatenbank „Citavi“.

Student Superhero – ein überfachliches Angebot zur Förderung der Selbstlernkompetenzen

Die Förderung von Selbstlernkompetenzen hat eine besondere Bedeutung für den Studierenerfolg und wird deshalb im Studierendenkolleg auch im Rahmen von Workshopangeboten und Online-Kursen unter dem Titel „Student Superhero“ thematisiert. Bei „Student Superhero“ handelt es sich um ein digitales (individuelles) Selbstlernkompetenz-Training. Die Inhalte sind online und frei verfügbar zugänglich. Interessierte Studierende können auf eine Materialsammlung zugreifen, mit der sie mittels Selbststudiums ihr Repertoire an Study Skills, Strategien für bessere Organisation und mentales Training erweitern können. Der Kurs ist in zehn Themenblöcke unterteilt: Die Themen reichen hierbei von „Selbstorganisation im Homeoffice“ über „Zeitmanagement“ bis hin zu „Entspannung am Arbeitsplatz“. Jedes Thema eines Themenblocks wird durch ein Video eingeführt, mit Texten und Arbeitsblättern erarbeitet sowie durch Übungsaufgaben vertieft. Zudem bietet der Kurs zahlreiche weitere Tipps, wie Lernen produktiver und zeitökonomischer gestaltet werden kann.

6. ERGEBNISSE UND ERKENNTNISSE AUS DER BEGLEITENDEN EVALUATION

Im Rahmen der begleitenden Evaluation wird geprüft, inwiefern die vom Studierendenkolleg gesetzten Teilziele (TZ) erreicht werden (Beschreibung der Teilziele siehe oben).

TZ₁: Förderung der Studierenden

Insgesamt zeigt sich an den Ergebnissen der über 200 Lehrveranstaltungsevaluationen, dass die angebotenen Veranstaltungen des Studierendenkollegs eine hohe bis sehr hohe Qualität aufweisen (Durchschnittsnote: 1,47). Exemplarisch werden in Abbildung 1 die vom Studierendenkolleg gehaltenen Lehrveranstaltungen mit den Evaluationsergebnissen des Fachbereichs „Natur- und Umweltwissenschaften“ im Wintersemester 2021/22 verglichen. Hierbei handelt es sich um ein Semester, in dem aufgrund der Einschränkungen im Lehrbetrieb immer noch relativ viele Veranstaltungen digital realisiert wurden.

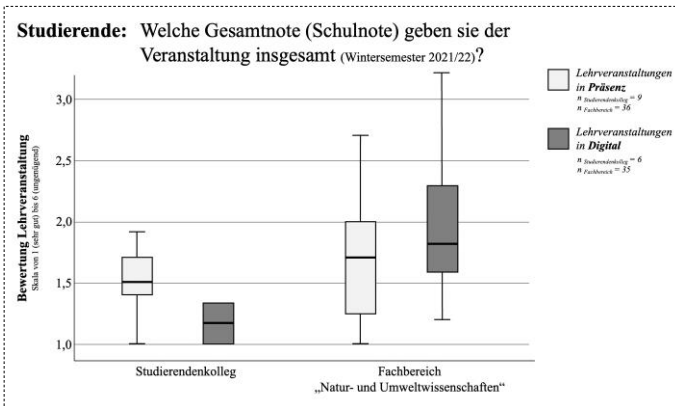


Abbildung 1: Bewertung der Lehrveranstaltungen durch die Studierenden („Schulnote“). Vergleich zwischen den Veranstaltungen des Studierendenkollegs und den Veranstaltungen des Fachbereichs „Natur- und Umweltwissenschaften“ im WiSe 2021/22 – eigene Darstellung

Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt zu berücksichtigen, dass die Größe der Stichprobe je Kohorte sehr unterschiedlich ist. Ein Trend ist dennoch erkennbar: Die Lehrveranstaltungen, die von den Kollegiat*innen des Studierendenkollegs durchgeführt werden, werden im Vergleich zu den regulären Veranstaltungen sehr gut bewertet. Dies gilt insbesondere für die rein digitalen Varianten.

TZ₂: Förderung der Kollegiat*innen

Um die Entwicklung der Kollegiat*innen datenbasiert aufzuzeigen, werden diese vor und nach dem jeweiligen Semester befragt. Dabei wird mittels Fragebogen eine Auswahl an Konstrukten eingesetzt: Fachspezifisches Interesse (9 Items), Studienbezogene Selbstwirksamkeit (7 Items), Selbsteinschätzung Fachkompetenz (6 Items), Akademisches Selbstkonzept (5 Items), Soziale Kompetenzen (7 Items) sowie Studienzufriedenheit (6 Items).

Abbildung 2 zeigt beispielhaft die Entwicklung des Fachstudieninteresses der Kollegiat*innen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe aus Studierenden im ersten und zweiten Mastersemester auf. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mitglieder des Studierendenkollegs eine „Positiv-Auswahl“ darstellen. Sie weisen bereits zu Beginn des Semesters in allen abgefragten Konstrukten höhere Werte als die Kontrollgruppe auf.

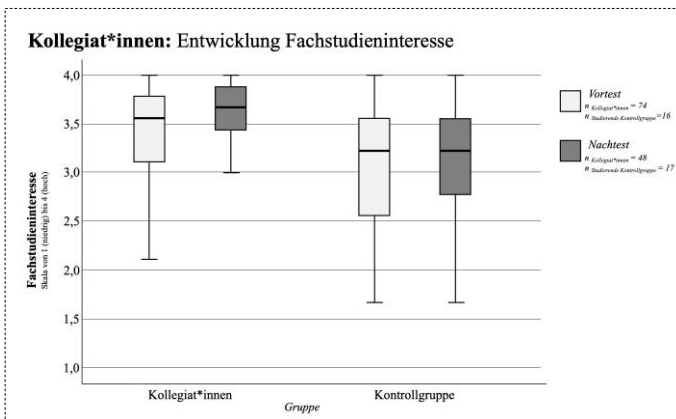


Abbildung 2: Entwicklung des Fachstudieninteresses der Kollegiat*innen im Vergleich zu Studierenden der Kontrollgruppe – eigene Darstellung

TZ₃: Förderung der Mentor*innen

Die Mentor*innen füllen zum Ende des Semesters einen Fragebogen aus. Hierbei geben sie unter anderem an, wie intensiv die Zusammenarbeit mit der Kollegiatin bzw. dem Kollegiaten erfolgte und wie sich das Mentoring auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit auswirkte. Ausgewählte Ergebnisse sind in Abbildung 3 grafisch zusammengefasst.

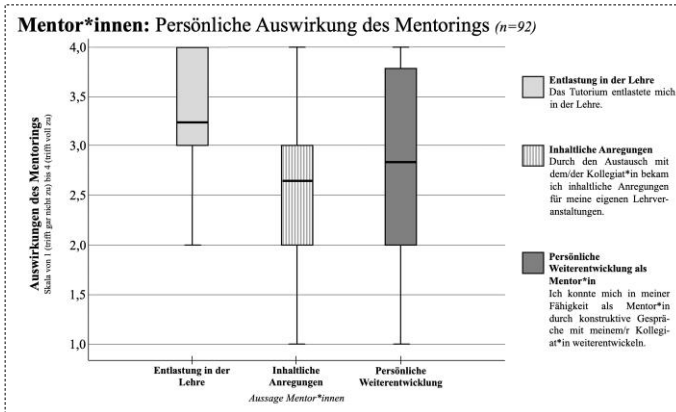


Abbildung 3: Einschätzung der Mentor*innen zu „Entlastung in der Lehre“, „Inhaltliche Anregungen“ sowie zur „Persönlichen Weiterentwicklung als Mentor*in“ – eigene Darstellung

Die Ergebnisse zeigen, dass die Zusammenarbeit und der inhaltliche Austausch mit den Kollegiat*innen als wertvoll eingeschätzt werden. Insbesondere die Entlastung in der Lehre wird als besonders positiv empfunden. Die dargestellten Befunde können durch zusätzlich erhobene, qualitative Daten bestätigt werden. Auszug an Zitaten aus der Erhebung:

- „Ich kann immer besser Schwierigkeiten aus Sicht Studierender erkennen & reflektieren, Arbeit mit einer so motivierten, talentierten, kreativen Tutorin hat Spaß gemacht & mich immer wieder inspiriert.“
- „Ich bin als Mentor dabei, schon seit es das Studierendenkolleg gibt. Es sind vor allem die Kollegiaten, die durch ihre neue Rolle als Dozenten immer wieder sowohl über ein tieferes Verständnis der Materie als auch über Erkenntnisse zu Schwierigkeiten bei der Vermittlung des Stoffes berichten. Indirekt ist das dann auch für mich eine wichtige Erfahrung.“
- „Die positive Entwicklung meiner Mentee wahrzunehmen und ein wenig daran beteiligt zu sein! Die Teilnehmer haben unendlich viel gelernt, weil eine ganz andere Lernatmosphäre und eine andere Art der Kommunikation mit mir entstanden sind.“

7. AUSBLICK

Mit der Implementierung des Studierendenkollegs am Standort Landau der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau ist es gelungen, ein etabliertes, interdisziplinäres Studierendenförderprogramm aufzubauen, das auf einem campusweiten Konzept zur Verbesserung der Lehrqualität basiert. Der Peer-to-Peer-Ansatz unterstützt sowohl die Kollegiat*innen als auch deren Mentor*innen in ihrer persönlichen Entwicklung. Studierende schätzen die vom Studierendenkolleg angebotenen Veranstaltungen als sehr wertvoll ein. Das zunehmende Interesse am Studierendenkolleg, belegbar beispielsweise anhand steigender Bewerber*innenzahlen, erfordert mittlerweile den Einsatz großer finanzieller Summen, die über verschiedene Programme eingeworben werden müssen. Um hier zukünftig eine stabile Finanzierung gewährleisten zu können, müssen sich die Fachbereiche beziehungsweise die geförderten Arbeitseinheiten perspektivisch gegebenenfalls mit einem Eigenanteil beteiligen.

WORKLOAD-ERHEBUNG AN DER HWG LUDWIGSHAFEN: BEWÄHRTES INSTRUMENT ZUR QUALITÄTSSICHERUNG SEIT 2012

Peter Weitkamp & Anne Keller

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird das Instrument der Workload-Erhebung an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft (HWG) Ludwigshafen vorgestellt. Dieses Instrument wurde im Jahr 2012 konzipiert. Seit elf Jahren wird es zur Qualitätssicherung und -entwicklung des Studiums an der Hochschule eingesetzt und an sich verändernde Studienwirklichkeiten angepasst. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Geschichte der Workload-Erhebung an der HWG Ludwigshafen. Dabei spielt die Funktion von ECTS für die Überprüfung der Studierbarkeit eine wichtige Rolle, wobei an der HWG Ludwigshafen die subjektive Einschätzung der Arbeitsbelastung durch Studierende im Fokus steht. Dafür haben sich die Durchführung von qualitativen Workload-Gesprächen sowie ein Monitoring im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation erfolgreich durchgesetzt. Die Ergebnisse der Workload-Erhebungen in dieser Form haben sich inzwischen als wichtiger Input im Rahmen der Studiengangentwicklung etabliert.

Schlachworte: Workload, Zeitlasterberhebung, qualitative Gruppeninterviews, Studierbarkeit

1. HINTERGRUND

Im Rahmen des Hochschulpakts II setzte sich die damalige Fachhochschule Ludwigshafen, heute Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft (HWG) Ludwigshafen, 2012 das Ziel, ein hochschulweites Qualitätsmanagementsystem (QMS) zu entwickeln. Das Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz formuliert an ein funktionierendes QMS u.a. den Auftrag, die Studierbarkeit der Studienprogramme sicherzustellen. Vor diesem Hintergrund war die Entwicklung einer Workload-Erhebung zur Überprüfung der Plausibilität der studentischen Arbeitsbelastung im Abgleich zu dem vom Studiengang veranschlagten Workload eine erste Maßnahme zur Implementation geeigneter hochschulweiter Prozesse und Strukturen, die in den Studiengängen Anwendung finden.

1.1. Doppelfunktion von ECTS: Planungs- und Kontrollinstrument

Die Geburtsstunde der Studiengangsplanung anhand von ECTS (European Transfer and Accumulation System) liegt in der Bologna-Reform begründet, die u.a. als ein erklärtes Ziel hatte, die Mobilität der Hochschulangehörigen zu fördern (vgl. KMK & BMBF, 2021, S. 3). Es war sinnvoll, dafür die ECTS als quantifizierbares Maß zu verwenden, da diese bereits im Jahr 1989 im Rahmen von Erasmus eingeführt worden sind und damit in diesem Kontext bereits als ein Instrument vorhanden waren (vgl. European Commission, 2015, S. 6). Studiengangverantwortliche sahen sich jedoch in der Folge der Herausforderung gegenüber, die ECTS für die Module des Studiengangs korrekt zu schätzen. Denn mit der Umstellung von der Anzahl gehaltener Lehre in Semesterwochenstunden hin zum studentischen Arbeitsaufwand in ECTS als zeitliche Bemessungsgrundlage für den Studienverlauf ist ein Perspektivwechsel einhergegangen: von der Lehrendenperspektive (wie viele Stunden Lehre finden statt) hin zu einer Lernendenperspektive (wie viel Zeit sollen bzw. werden Studierende für die Absolvierung des Studiums aufwenden) (vgl. Burck et al., 2011, S. 49; Großmann et al., 2020, S. 7f.). Für den Studienverlauf wurde damit ein konkreter zeitlicher Rahmen geschaffen, der vorgibt, wie viele Stunden für das Studium aufgebracht werden sollten, nämlich 1.800 Stunden pro Jahr, angelehnt an die Vorstellung, es handele sich bei Studierenden um Vollzeitbeschäftigte mit sieben Wochen Urlaubs-/Krankheitsanspruch (vgl. Schulmeister & Metzger, 2011, S. 14). Wird dieser zeitliche Rahmen eingehalten, gilt ein Studiengang als studierbar. Daher dienen ECTS heute nicht nur als Grundeinheit, um Studiengänge zu entwickeln, sondern auch als Maß, um die Studierbarkeit zu überprüfen (vgl. KMK, 2010, S. 8; Müller, 2020, S. 336). Die Überprüfung der Plausibilität der ECTS mittels Workload-Erhebungen ist mittlerweile in §12 der Musterrechtsverordnung festgeschrieben und somit fester Bestandteil von (Re-)Akkreditierungen (vgl. KMK, 2017). Der Fokus hierbei liegt damit auf der Funktion von ECTS für die Überprüfung der Studierbarkeit.

1.2. Grenzen der Messbarkeit von Workload

Die Studierbarkeit anhand der veranschlagten ECTS zu überprüfen, stieß sehr schnell auf methodische Probleme. In der Folge hat sich auch knapp 25 Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung kein in der Breite akzeptiertes und damit übergreifend zum Einsatz kommendes Instrument für die Workload-Messung etabliert. Zwar hat die Hochschulforschung unterschiedliche Ansätze entwickelt, doch gerade die Divergenz der Ansätze verdeutlicht, dass die aktuelle Workload-

Forschung immer noch dabei ist, die verschiedenen Möglichkeiten der Messung zu eruieren sowie damit einhergehend die diversen Determinanten zu identifizieren, die berücksichtigt werden sollten (vgl. Großmann et al., 2020, S. 12).

Doch weshalb stoßen die Versuche, den studentischen Workload zu erfassen, an Grenzen? Neben dem noch fehlenden Wissen über die ausschlaggebenden Determinanten liegt dies v.a. an der Art und Weise der Erhebung. Als Verfahren für die im Rahmen der Überprüfung des Workloads notwendige Messung der Zeit haben sich folgende Möglichkeiten etabliert: zeitnahe Verfahren, z.B. in Form von Lerntagebüchern (wie von der HRK (2006) vorgeschlagen und beispielsweise von Blüthmann et al. (2006) umgesetzt) sowie die tägliche Zeiterfassung durch Online-Tools (wie beim ZEITLast-Projekt von Schulmeister & Metzger (2011)), die regelmäßige Erfassung in einer Workload-App (vgl. Müller, 2020, S. 352ff.) oder die retrospektive Einschätzung, entweder punktuell und semesterbezogen im Rahmen von Studierendenbefragungen (wie in der Studierendenbefragung in Deutschland (DZHW, 2023, S. 61ff.)) oder veranstaltungsbezogen im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation. Die validesten Messungen von all diesen Verfahren zeigt dabei die Tagebuchmethode (vgl. Berger & Baumeister, 2016, S. 220).

Die detaillierte Erfassung des studentischen Workloads ist bisher eher punktuell und meist im Rahmen von wissenschaftlichen Workload-Studien erfolgt, da diese für die Teilnehmenden sowie die Betreuenden sehr zeitaufwändig sind (vgl. Großmann et al., 2020, S. 13). Die retrospektive Erfassung im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation ist hingegen diejenige Methode, die zwar am häufigsten eingesetzt, jedoch in der Forschung am kritischsten bewertet wird. Denn die retrospektive Bewertung des Workloads führt zu einer Überschätzung der aufgewendeten Zeit und ist daher nicht wirklich valide (vgl. Blüthmann et al., 2006, S. 92). Die Selektionseffekte bei Lehrveranstaltungsevaluationen verstärken den Effekt der Überschätzung der aufgewendeten Zeit, da am Ende der Vorlesungszeit vor allem diejenigen Studierenden an der Lehrveranstaltungsevaluation teilnehmen, die auch mehr Zeit für ihr Studium aufbringen (vgl. Treischl & Wolbring, 2017, S. 73f.). Andererseits kann die Erhebung im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation sehr gut in die Qualitätsmanagementprozesse integriert werden, um Rückmeldungen von Studierenden einzuholen, die auch in der breiten Masse an Universitäten und Hochschulen eingesetzt wird (vgl. HRK, 2010, S. 26). Auch Blüthmann und Thiel (2011, S. 93) bewerten die daraus gewonnenen Ergebnisse zumindest als „wertvolle Indikatorenfunktion“. Diese Aspekte verdeutlichen, dass die Überprüfung der Plausibilität des veranschlagten Workloads kein banales Vorhaben ist und

insbesondere die an den Hochschulen für Qualitätssicherung und -entwicklung Verantwortlichen vor große Herausforderungen stellt, da sie sich innerhalb des Spannungsfeldes von aktueller Forschungslage und der operationalen Umsetzung der vorgeschriebenen Überprüfung bewegen müssen. Im Folgenden soll daher skizziert werden, wie sich die HWG Ludwigshafen dieser Herausforderung gestellt und ein Set an Instrumenten für die Workload-Erhebung entwickelt und umgesetzt hat.

2. DAS INSTRUMENT DER WORKLOAD-ERHEBUNG AN DER HWG LUDWIGSHAFEN

Im Folgenden wird die ursprüngliche Zielsetzung, die Konzeption sowie die Weiterentwicklung und Anpassung des Instrumentes der Workload-Erhebung an der HWG Ludwigshafen vorgestellt. Abschließend werden der aktuelle Stand des Instrumentes und dessen Umsetzung skizziert.

2.1. Ursprüngliche Zielsetzungen

Im Rahmen eines Hochschulpakt-Projektes wurde 2012 die Workload-Erhebung an der HWG Ludwigshafen konzipiert und erstmals erprobt. Um eine hohe Aussagekraft, Verwertbarkeit und Glaubwürdigkeit der Ergebnisse zu erzielen, wurde eine Erhebungsmethode entwickelt, die die studentische Arbeitsbelastung als zentralen Indikator für die Studierbarkeit anerkennt und mittels einer Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Instrumenten erhebt. Die Ergebnisse der Erhebung sollten zur Unterstützung der selbstständig und eigenverantwortlich tätigen Fachbereiche bei deren Studiengangentwicklung, insbesondere der Verbesserung der Studierbarkeit der Studienprogramme, dienen. Die Ergebnisse sollten (1) die formal vergebenen, an dem studentischen Workload orientierten ECTS für die jeweiligen Module anhand des identifizierten tatsächlichen Workloads auf ihre Plausibilität hin überprüfen, (2) eine bessere Abstimmung in der Verteilung des studentischen Arbeitsaufwands über das Semester zur Verringerung bzw. Verhinderung von modulbedingten Zeitlastspitzen ermöglichen sowie (3) nicht-modulbezogene Zeitlasten identifizieren.

2.2. Konzeption der Instrumente zur Workload-Erhebung

Die ursprüngliche Konzeption sah neben der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Instrumenten, insbesondere auch eine Betrachtung des Workloads aus zwei Perspektiven vor: der subjektiv empfundene und individuell gelebte Workload

der Studierenden sowie die normative Sicht der Lehrenden auf die studentische Arbeitsbelastung. Drei aufeinander abgestimmte Instrumente sollten der Identifizierung von Zeitlastproblemen dienen:

1. Im Rahmen der laufend durchgeführten Evaluationen von Lehrveranstaltungen erheben zwei zusätzliche Fragebogenitems die Angemessenheit des Arbeitsaufwands verglichen mit den zu erreichenden ECTS sowie im Vergleich zu anderen von den Studierenden besuchten Veranstaltungen.

2. Retrospektiv zum Ende des untersuchten Semesters wurden zunächst sämtliche Lehrenden des Studiengangs mittels eines Excel-Sheets um ihre normative Einschätzung des studentischen Aufwands in Zeitintervallen von einer Woche zu ihrer/n Lehrveranstaltung/en gebeten. Die Angaben wurden anschließend auf Modulebene und auf Ebene aller Module eines Semesters aggregiert. Hierdurch sollten Belastungsspitzen über das Semester vollständig und zum korrekten Zeitpunkt erfasst werden.

3. Mittels strukturierter Gruppeninterviews mit Studierenden jeweils eines Studiengangsemesters wurde die Arbeitsbelastung aus der subjektiven Sicht der Studierenden erörtert und die Ergebnisse der normativen Workload-Bestimmung der Lehrenden überprüft und diskutiert. Ziel der Gespräche ist die Aufdeckung modulbezogener, modulübergreifender bzw. modulunabhängiger sowie subgruppenspezifischer Arbeitsbelastung (z.B. von erwerbstätigen Studierenden oder Studierenden mit Kind). Zur Vorbereitung auf die Interviews wurde ein Interview-Leitfaden entwickelt.

Die Ergebnisse der Befragungen wurden zusammengefasst an den Studiengang mittels eines Berichtes sowie eines Auswertungsgesprächs zurückgemeldet. Sie dienen als Grundlage für die Diskussion und Ergreifung von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung innerhalb des Studiengangs.

Die Durchführung der Workload-Erhebung in der konzipierten Form war für grundlegende Bachelor- und konsekutive Masterstudiengänge vorgesehen. Jährlich aufnehmende Studiengänge sollten die Erhebung alle drei Semester durchführen, so dass jedes angebotene Studiengangsemester alle sechs Semester evaluiert wird. Semesterweise aufnehmende Studiengänge sollten alle sieben Semester die Erhebung durchlaufen, um alternierend Winter- und Sommersemester zu betrachten. Die zentrale Evaluationsstelle war für die Koordination der Instrumente unter (1) und

(2), die Durchführung der Gruppengespräche unter (3) und die Berichterstellung vorgesehen.

Die drei Akkreditierungsagenturen, mit denen die Hochschule in der Regel ihre Programmakkreditierungen durchführt und denen diese Konzeption vorgestellt wurde, um die Eignung zur Erfüllung der Anforderungen aus der Akkreditierung zu bewerten, kamen jeweils zu positiven Bewertungen.

2.3. Erfahrungsbasierte Anpassung der Instrumente

Die Workload-Erhebung in der konzipierten Form wurde zunächst im Wintersemester 2011/12 in einem Bachelorstudiengang erprobt. Das Instrument der Lehrveranstaltungsevaluation konnte zu diesem Zeitpunkt noch nicht umgesetzt werden. Das Konzept und die im Pilotprojekt gemachten Erfahrungen wurden in der für Evaluationen verantwortlichen hochschulweiten Arbeitsgruppe vorgestellt und diskutiert, um die relevanten Anpassungsbedarfe zu identifizieren.

Die Erfahrungen mit dem Einsatz der Gruppeninterviews mit Studierenden waren insgesamt positiv. Im Sommersemester 2012 haben fünf weitere Studiengänge an den Workload-Gesprächen teilgenommen, in denen die Eindrücke des Pilotprojektes bestätigt werden konnten: Die Studierenden äußern im Gespräch sehr offen ihre Meinung, können Arbeitsbelastungen selbstkritisch einschätzen und haben neben der Kritik häufig auch konkrete Verbesserungsvorschläge bei identifizierten Zeitlastproblemen. Neben der Thematisierung von den die Studierenden unmittelbar und mittelbar betreffenden Aspekten des Workloads war ihnen aber häufig auch wichtig, weitere, nicht den Workload selbst betreffende Problemlagen zu schildern. Diese können zwar nicht in den späteren Ergebnisbericht einfließen, werden aber im Rahmen des gemeinsamen Auswertungsgesprächs thematisiert. Die teilnehmenden Studierenden zeigen sich im Gespräch häufig dankbar für die Gelegenheit, ihre Erfahrungen mit dem Workload und anderen Aspekten des Studiengangs mit einer neutralen Person außerhalb der Studiengangstruktur zu teilen. Befragt werden Gruppen von drei bis fünf Personen je Semester- bzw. Jahreskohorte, die den Studiengang möglichst repräsentativ vertreten sollen. Die in der Regel im Studiengang engagierten Semestergruppensprecher*innen werden um Teilnahme sowie Benennung weiterer Studierender gebeten. Weisen Studierende eines Studiengangs besondere, mögliche Belastungsmerkmale auf und sind z.B. neben dem Studium erwerbstätig, werden Studierende mit diesem Erfahrungshintergrund gezielt angesprochen. Alle Interviewpartner*innen werden gebeten, neben ihrer individuellen Erfahrung auch

die ihnen von nicht teilnehmenden Kommiliton*innen entgegengebrachten Erfahrungen einzubringen.

Die Auswahl der Studierenden stellt sich insgesamt als herausfordernd dar. Es wurden unterschiedliche Ansprachen gewählt, wobei die geschilderte Vorgehensweise sich als die am besten geeignete zeigte. Eine wirkliche Repräsentativität lässt sich nicht erreichen, da sich in der Praxis eine unterschiedliche Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews zeigt. So darf davon ausgegangen werden, dass insbesondere im Studium engagiertere Studierende eher an der Befragung teilnehmen. Da die Bewertung der Studierbarkeit sich an dem Studierverhalten eines „durchschnittlichen Studierenden“ orientieren sollte, sind diese Einschränkungen zu relativieren. Daneben sind einzelne Kohorten schwer erreichbar, sofern sie sich im Erhebungszeitraum im Auslands- bzw. Praxissemester oder in der Phase ihrer Abschlussarbeit befinden.

Der Einsatz des Instruments der Dozierendenbefragung mittels eines Excel-Sheets zur normativen Einschätzung des studentischen Arbeitsaufwands hat sich bereits in der Pilotierung als schwierig herausgestellt. Zum einen verlangt eine Bewertung des Gesamtworkloads eines Semesters die möglichst vollständige Rückmeldung zu den Modulen des jeweiligen Semesters. Dies konnte beim Einsatz des Instruments trotz vieler Bemühungen oft nur unzureichend erreicht werden. Zum anderen stellt sich der normative Anspruch der oder des Lehrenden („So sollte das Arbeitsvolumen und seine zeitliche Verteilung im Semester für mein Modul erbracht werden“) als in der studentischen Realität selten gelebt bzw. lebbar dar. Die idealtypische Vorstellung regelmäßiger Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen und das vorausschauende, gut vorbereitete Lernen auf eine Prüfung sind mit der Lebenswirklichkeit beispielsweise für Studierende mit begleitender Erwerbstätigkeit selten vereinbar. Als Grundlage für die Gruppeninterviews und für den internen Austausch der Lehrenden untereinander über identifizierte Zeitlastspitzen haben sich die Ergebnisse der Dozierendenbefragung als nur gering geeignet herausgestellt. In der Konzeption wurde das Instrument nach ersten Versuchen der Anpassung nur noch als optionales Werkzeug angeboten und kam danach praktisch nicht mehr zur Anwendung.

Einen größeren Stellenwert erhielt, neben der als wertvoll empfundenen qualitativen Rückmeldung der Studierenden, dagegen die quantitative Erhebung in Form von zusätzlichen Fragebogenitems in der Lehrveranstaltungsevaluation. Die zwei zusätzlichen Items, die eine relative Bewertung des Workloads im Verhältnis zu den vergebenen ECTS bzw. vergleichbaren anderen Veranstaltungen vorsahen, haben

auf Wunsch der Teilnehmenden der hochschulweiten Arbeitsgruppe „Evaluation“ Ergänzungen erfahren, um neben der relativen Einordnung auch eine absolute zu erhalten, da eine Quantifizierung in der damaligen Akkreditierungspraxis der Programmakkreditierung immer wieder als eine Erwartung an Studiengänge herangetragen wurde. Die absoluten Einschätzungen in Form einer Schätzung des Workloads in vorgegebenen Zeitintervallen (Stunden für die Vor- und Nachbereitung sowie für die Prüfung) wurden mehrmals angepasst, bevor sie die finale Form erhielten. Die relativen Einschätzungen können die Rückmeldungen aus den Gruppeninterviews im Großen und Ganzen jeweils bestätigen. Bei den absoluten Einschätzungen bleibt die Aussagekraft beschränkt. Eine Schätzung des Workloads in absoluten Zahlen und über den Zeitraum eines ganzen Semesters, bei dem zudem aufgrund des Zeitpunkts der Erhebung (in der Regel im letzten Drittel der Vorlesungszeit) noch bevorstehende Phasen (insbesondere die Vorbereitungsphase für Prüfungen am Semesterende) prognostiziert werden müssen, ist mit deutlichen Unschärfen verbunden.

Um individuellen Ansprüchen der Fachbereiche bzw. Studiengänge adäquat zu begegnen, wurden im Wintersemester 2013/14 zwei Varianten der Workload-Erhebung eingeführt. Ein Fachbereich kann für seine Studiengänge zwischen folgenden Varianten wählen:

1. Es findet ein ständiges Monitoring durch Einsatz aller für eine Workload-Erhebung zur Verfügung stehenden Items der Lehrevaluation (relativ und absolut) statt. Die Ergebnisse werden von den Verantwortlichen intern diskutiert und bewertet. Im Bedarfsfall können unterstützend zusätzliche Gruppeninterviews durchgeführt werden.
2. In einem Bachelorstudiengang werden alle drei, im Masterstudiengang alle zwei Jahre, Gruppeninterviews mit den Studierenden geführt, um die Ergebnisse der Lehrevaluation (relative Einschätzungen) ergänzt und in einem Ergebnisbericht zusammengefasst. Bei größeren Veränderungen des Curriculums, die Auswirkungen auf den Workload haben, können außerhalb dieses Turnus Workload-Erhebungen erfolgen.

2.4. Aktueller Stand der Instrumente zur Workload-Erhebung

Die ursprünglich vorgesehenen und im vorherigen Absatz skizzierten drei Instrumente zur Workload-Erhebung haben sich zwischenzeitlich auf Grundlage der Erfahrungen auf (1.) den praktischen Einsatz der Items zur

Lehrveranstaltungsevaluation und (2.) die Durchführung von Gruppeninterviews mit Studierenden reduziert. Der Fokus der Workload-Erhebung liegt daher vor allem auf dem subjektiven Workload, d.h. der individuell eingeschätzten Arbeitsbelastung durch Studierende (vgl. Abb. 1). Die Ergebnisse aus der Lehrevaluation und die Rückmeldungen aus den qualitativen Gruppengesprächen liefern Hinweise über den tatsächlichen Zeitaufwand und können Aufschluss darüber geben, welche Anpassungen die Studiengangverantwortlichen am formalen Rahmen vornehmen sollten, um die Studierbarkeit zu verbessern.

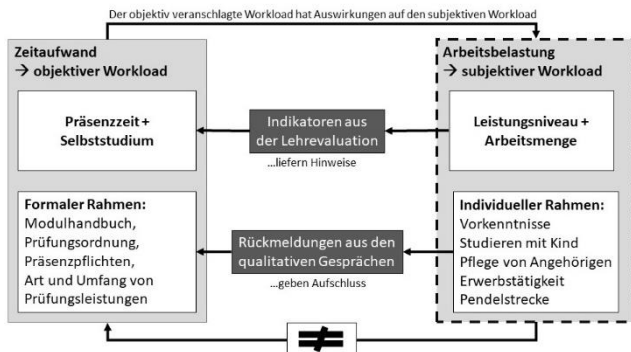


Abbildung 1: Aspekte der Workload-Erhebung – objektiver vs. subjektiver Workload – eigene Darstellung

Werden Gruppeninterviews durchgeführt, wird die Studiengangassistentin bzw. Geschäftsführung über die anstehende Workload-Erhebung laut Evaluationsplan informiert und es findet ein Abstimmungsgespräch statt. Inhalt des Gesprächs sind insbesondere die Festlegung eines Zeitplans der Befragungen, die Auswahl und Ansprache der Befragungsgruppen sowie zu beachtende Besonderheiten für die Ansprache (z.B. schwierige Erreichbarkeit einzelner Studienkohorten). Als Vorbereitung für das Gespräch dient der Studienverlaufsplan des Studiengangs mit den Angaben zu den Lehrveranstaltungen, zu dem vorgesehenen Workload und zu den Prüfungsformen. In den Interviews werden alle Module und ihre Lehrveranstaltungen bzgl. des Arbeitsaufwands thematisiert und die Studierenden machen Angaben zur Angemessenheit des Workloads. Sie benennen Problemlagen, die ihrer Ansicht nach zu einem erhöhten oder geringeren Arbeitsaufwand geführt haben, oder Gründe für die Angemessenheit. Es werden gemeinsam Verbesserungsvorschläge gesammelt und diskutiert. Daneben werden modulunabhängiger Workload, z.B. durch die Vorbereitungen für ein Auslands- oder Praxissemester, sowie subgruppen-

spezifische Herausforderungen wie die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit oder Familie mit dem Studium, thematisiert. Zusammenfassend erfolgt eine Gesamteinschätzung des Workloads des Betrachtungssemesters. Höhere Semester werden zusätzlich um rückblickende Einschätzungen des Gesamtworkloads bereits absolvierter früherer Semester gebeten. In dieser Rückschau werden keine einzelnen Module thematisiert. Die Studierenden besitzen allerdings die Freiheit, von sich aus Module zurückliegender Semester anzusprechen. Die Ergebnisse der Interviews fließen anonymisiert und zusammengefasst in den Ergebnisbericht ein, den der Studiengang im Anschluss erhält. Der Studiengang wird dazu angehalten, den Studierenden Rückmeldung zu den Ergebnissen der Befragung zu geben, insbesondere auch zum Umgang mit den identifizierten Problemlagen und Verbesserungsvorschlägen. Daneben werden die Studierenden in den Interviews ermutigt, zu gegebener Zeit bei den Studiengangverantwortlichen nachzufragen, sollten sie keine Rückmeldung erhalten.

Für den Ergebnisbericht wurde eine Vorlage entwickelt. Für die Gruppeninterviews steht ein umfangreicher Interview-Leitfaden zur Verfügung, der neben den Inhalten auch den Prozess der Vorbereitung und Durchführung sowie Hinweise zur Gesprächsführung enthält. In der Lehrveranstaltungsevaluation kommen seit dem Sommersemester 2019 folgende zwei Items als Indikatoren für den Workload zum Einsatz:

1. „Der Zeitaufwand (Präsenz- und Selbststudiumszeit) für die Veranstaltung verglichen mit anderen Veranstaltungen gleichen Typs ist...“ (Skala: 1=zu gering, 3=genau richtig, 5=zu hoch)
2. „Mein üblicher Arbeitsaufwand für die Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung (ohne Präsenzzeit) pro Woche beträgt in Minuten circa:“ (Single-Choice: <30, 30, 60, 90, 120, 150, >150)

3. FAZIT

Eine Workload-Erhebung, die eine belastbare Rückmeldung zur Studierbarkeit eines Studienprogramms gibt und zugleich in der Durchführung nicht zu viele Ressourcen bündelt, stellt für viele Hochschulen eine Herausforderung dar. Quantifizierte Aussagen zum tatsächlichen Workload der Studierenden lassen sich etwa mittels Messungen auf täglicher oder zumindest wöchentlicher Basis einigermaßen valide

treffen. Die Erhebung verlangt aber einen hohen Einsatz und die für derartige Erhebungen notwendigen finanziellen Mittel stehen nur begrenzt zur Verfügung. Ausgangspunkt der Überlegungen der HWG Ludwigshafen war es, eine Zeitlastenerhebung zu implementieren, die belastbare Rückmeldungen zum studentischen Workload geben kann und dabei zugleich die vorhandenen Ressourcen für die Erhebung optimal nutzt. An der HWG Ludwigshafen wurde ein System implementiert, das in allen Studiengängen der Hochschule regelmäßig den Workload betrachtet und Einschätzungen hierzu im Sinne der gesetzlichen Erwartung einer Plausibilitätsprüfung erlaubt. Insbesondere die qualifizierten Rückmeldungen aus den Gruppeninterviews mit den Semesterkohorten liefern gute Anhaltspunkte zur studentischen Arbeitsbelastung und wertvolle Impulse zur Verbesserung der Situation im Fall von identifizierten Problemlagen. Die ergänzenden Items in der Lehrveranstaltungsevaluation können die qualitativ erhobenen Ergebnisse in der Regel bestätigen. Der Ansatz der Quantifizierung des Workloads im Rahmen des Fragebogens muss allerdings kritisch betrachtet werden und kann lediglich als ein Indikator für Problemlagen mit dem Workload in einem Modul dienen, denn die Schätzung des Workloads auf dieser Basis enthält die vorgestellten Unschärfen.

Aus den gesammelten Erfahrungen mit mittlerweile elf Jahren Workload-Erhebungen an der HWG Ludwigshafen lässt sich ableiten, dass die qualitativen Gruppengespräche und die beiden Items innerhalb der Lehrveranstaltungsevaluation eine gute Ausgangslage für eine kritische Selbstreflexion der Studiengänge liefern können, auch wenn dieses Vorgehen gewisse methodische Schwächen aufweist. Insgesamt führt die Auseinandersetzung mit dem Thema Workload auf Basis der studentischen Rückmeldung im Zuge der Studiengangweiterentwicklung zu einer Verbesserung der Studierbarkeit. Dies belegen insbesondere die Anpassungen, die die Studiengänge in den vergangenen Jahren vorgenommen haben, um den Arbeitsaufwand innerhalb des Semesters und über die Semester hinweg besser zu verteilen.

LITERATURVERZEICHNIS

Berger, R., & Baumeister, B. (2016). Messung von studentischem Workload: Methodische Probleme und Innovationen. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 185–223). Springer VS.

Blüthmann, I., Ficzo, M., & Thiel, F. (2006). FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 24, 1 2.6.

Blüthmann, I., & Thiel, F. (2011). Sind Pauschale Workload-Einschätzungen aussagekräftig? In I. Steinhardt (Hrsg.), *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung: Bd. 17. Studierbarkeit nach Bologna* (S. 82–95). Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung. https://www.zq.uni-mainz.de/files/2020/10/Band_17_Studierbarkeit-nach-Bologna.pdf

Burck, K., Heil, K., & Böhrer, M. (2011). Quantitative Workload-Erhebungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In I. Steinhardt (Hrsg.), *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung: Bd. 17. Studierbarkeit nach Bologna* (S. 49–66). Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung. https://www.zq.uni-mainz.de/files/2020/10/Band_17_Studierbarkeit-nach-Bologna.pdf

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021 (Stand: Mai 2023)*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2015). *ECTS Leitfaden 2015*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/87353>

Großmann, D., Engel, C., Junkermann, J., & Wolbring, T. (Hrsg.) (2020). *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28931-7>

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2006). *Bologna-Reader: Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen* (5. Aufl.). Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_I.pdf

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2010). *Wegweiser 2010. Qualitätssicherung an Hochschulen. Projekt Qualitätsmanagement. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2010*. Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2010-08_Wegweiser_2010.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4. Studienakkreditierungsstaatsvertrag. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017)*. <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf>

Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2000-2020: Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fsz, DSW, GEW und BDA.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_02_18-Nationaler-Bericht-Bologna-2020.pdf

Müller, S. (2020). Workload-Erhebungen – Notwendiges Übel oder ungenutzte Chance? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 335–360). Springer VS.

Schulmeister, R., & Metzger, C. (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten; eine empirische Studie*. Waxmann.

Treischl, E., & Wolbring, T. (2017). Studentische Lehrveranstaltungsevaluation: Grundlagen, Befunde, methodische Fallstricke. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung* (62), 61–86.

ZUM VERHÄLTNIS VON STEUERUNG, STUDIENGANGENTWICKLUNG UND QUALITÄTSSICHERUNG. ERFAHRUNGEN IM KONTEXT DER SYSTEMAKKREDITIERUNG

Uwe Schmidt

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit Fragen der strategischen, inhaltlichen und prozessualen Ausgestaltung von Verfahren im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung. Am Beispiel der Weiterentwicklung und internen (Re-)Akkreditierung von Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz werden Erfahrungen und Anpassungserfordernisse resümiert und intendierte sowie nicht-intendierte Effekte sowie erforderliche Aushandlungsprozesse reflektiert.

Schlagerworte: Akkreditierung, Hochschulsteuerung, Kollegiale Audits, PDCA-Zyklus, Studiengangentwicklung

1. EINFÜHRUNG

Der folgende Beitrag fokussiert im Feld von Studium und Lehre auf das komplexe Wechselverhältnis von Hochschulsteuerung, (Weiter-)Entwicklung von Studiengängen und deren Qualitätssicherung. Nachfolgend werden die hierzu vorliegenden langjährigen Erfahrungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU), der deutschlandweit ersten systemakkreditierten Hochschule, und die daraus resultierenden sukzessiven Modifikationen der Verfahren aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert.

Angelehnt an den sogenannten Qualitätskreislauf nach Deming (1986) und die dort definierten vier Phasen der Qualitätsentwicklung (Plan – Do – Check – Act) wird das Wechselspiel von grundsätzlichen strategischen Überlegungen zur Gestaltung von Studium und Lehre (Plan), der Studiengangentwicklung und -realisierung (Do), der Evaluation bzw. Akkreditierung (Check) und der Weiterentwicklung von Studiengängen (Act) in den Blick genommen. Diese Schritte reflektierend werden die Prozesse und Bewertungsverfahren beschrieben und im Hinblick auf Stärken, Schwächen sowie Änderungsbedarfe erörtert.

Der vorliegende Beitrag orientiert sich an der historischen Entwicklung der Implementierung von Studiengängen und der spezifischen Form der Qualitätssicherung an der JGU. Beginnend mit der Implementierung der gestuften Studiengänge an der JGU werden die Schritte hin zur Systemakkreditierung und die Weiterentwicklung

der Verfahren vorgestellt, um abschließend das Spannungsfeld zwischen Qualitätssicherung und Hochschulsteuerung zu diskutieren.

2. IMPLEMENTIERUNG VON BACHELOR- UND MASTERSTUDIENGÄNGEN AN DER JGU

Die JGU zeichnet sich als Volluniversität durch ein breites Fächerspektrum in den Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie Naturwissenschaften aus. Zudem werden Studiengänge in der Human- und Zahnmedizin sowie in der Bildenden Kunst und der Musik angeboten. Damit verbunden war zu Beginn des Bologna-Prozesses eine Differenzierung der Abschlussmöglichkeiten vom Diplom- über den Magister- bis hin zu den Staatsexamensabschlüssen im Lehramt, der Medizin, der Pharmazie und den Rechtswissenschaften.

Aus dieser Fächer-, Kombinations- und Abschlussvielfalt ergaben sich besondere Herausforderungen mit Blick auf den Implementierungsprozess der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge. Während vor allem in den Naturwissenschaften der Diplomabschluss dominierte und mithin eine Umstellung einzelner Fächer beziehungsweise Studiengänge auf das Bachelor- und Mastersystem unabhängig voneinander möglich war, zeigten sich insbesondere in den Geistes- und Sozial- sowie Wirtschaftswissenschaften Interdependenzen insofern, als die Studiengänge in der Regel nicht „nur“ von einem Fach angeboten wurden, sondern mehrere Fächer in einem Studiengang bzw. in dem von der JGU präferierten Haupt- und Nebenfach-Modell (Magister) integriert waren. Dies bedeutete, dass Studiengänge geeigneter Weise en bloc in das neue System überführt werden mussten. Da auch für die Bachelor- und Masterstudiengänge in diesen Fachgruppen gilt, dass einzelne Fächer kaum dazu in der Lage waren bzw. sind, ein komplettes Studienangebot allein zu stemmen, bedurfte es einer gewissen Vorbereitungszeit, um die erforderliche Umstellung für die Mehrzahl der Studiengänge zeitgleich zu realisieren. Dies führte dazu, dass die Bachelorstudiengänge im Jahr 2007 nicht sukzessive, sondern im Wesentlichen flächendeckend als Kern- und Beifach-Modell und zu einem Stichtag eingeführt wurden.

Der damit verbundene Aufwand war nicht unerheblich, zumal systemische Veränderungen in der Studiengangverwaltung durchgeführt werden mussten. Dies gilt im Besonderen für die Prüfungsverwaltung. Die JGU wählte hierzu ein von den sogenannten Datenlotsen angebotenes Produkt, das versprach, alle erforderlichen Schritte von der Prüfungsanmeldung bis zur Vergabe von Noten und „Scheinen“ abzubilden. Punktuell problematisch erwies sich hierbei, dass die Datenlotsen sich auf

dem Markt der Studierendenverwaltung gerade erst etablierten und sich somit in einem umfassenden Entwicklungs- und Expansionsprozess befanden. Dies war für die JGU auf der einen Seite von Vorteil, weil es möglich war, die Spezifika der Mainzer Universität zu berücksichtigen. Andererseits führte es dazu, dass der Implementierungsprozess sich über einen vergleichsweise langen Zeitraum hinweg erstreckte.

Zudem führte die Einrichtung des Prüfungs- und Studierendenverwaltungssystems zu erheblichen organisationalen Umstrukturierungen. So mussten spezifische Funktionen neu gedacht werden, was in erster Linie durch die Studienbüros gelingen sollte. Diese Organisationseinheiten auf Fachebene bestehen aus einem/einer leitenden Studienmanager*in sowie aus Lehrveranstaltungs- und Prüfungsmanager*innen. Diese funktionale Aufgabendifferenzierung, die heute für die weit überwiegende Zahl der Hochschulen Standard ist, war zu jener Zeit keineswegs selbstverständlich. Vielmehr mussten unter anderem Prozessanalysen im Hinblick auf die spezifische Ausgestaltung der Studienbüros – auch unter finanziellen Aspekten – durchgeführt werden. Entstanden ist ein umfassendes und komplexes System der Studierendenverwaltung, das der ständigen Anpassung und Weiterentwicklung unterliegt.

Ein Teil dessen war bzw. ist auch das Aufgabenfeld von Modellierer*innen, welche die Studiengangskonzepte im Prüfungsverwaltungssystem in Form ausgestalteter Prüfungsordnungen umsetzen. Hierbei wurden auch die Herausforderungen der Schnittstelle zwischen automatisierter Prüfungsverwaltung und der Weiterentwicklung der Studiengänge deutlich; die Modellierung von Veränderungen im Prüfungsverwaltungssystem gestaltet sich zum Teil technisch und administrativ nicht unaufwändig, was dazu führt, dass häufige, wiewohl inhaltlich wünschenswerte Änderungen aufgrund des technisch-administrativen Aufwandes punktuell nicht unmittelbar zu realisieren sind.

Während die Modellierer*innen zentral im Dezernat Hochschulentwicklung verortet sind, gilt dies für die Studienbüros in der Regel nicht, sieht man vom Studienbüro für die Lehramtsausbildung ab, das übergreifend vom Zentrum für Lehrerbildung, einer zentralen Einrichtung der JGU, administriert wird. Diese dezentrale Ansiedlung der Studienbüros hat sich aufgrund ihrer inhaltlichen und räumlichen Nähe zu den Fächern bzw. Studiengängen durchgehend bewährt, sodass sie über eine hohe Akzeptanz innerhalb der Fachbereiche verfügen. Gleichzeitig war von Beginn an evident, dass es einer zentralen Koordination der Studienbüros bedurfte, um sich vor allem in der Implementierungsphase über Standards und Vorgehensweisen kontinuierlich zu verständigen und Erfahrungen auszutauschen. Diese fachübergreifende Aufgabe liegt ebenfalls in Händen des Dezernats Hochschulentwicklung.

Während die vorherigen Ausführungen sich wesentlich auf die organisatorische Umsetzung der Studiengangreform bezogen, galt der Schwerpunkt der Arbeit zweifellos der inhaltlich-strukturellen Konzeptionierung und Umsetzung der reformierten Studiengänge. Diese Aufgabe liegt in allererster Linie bei den an den jeweiligen Studiengängen beteiligten Fächern selbst, wird aber durch das Dezernat Hochschulentwicklung bzw. das Zentrum für Lehrerbildung entscheidend unterstützt. Diese bilden zugleich die Schnittstelle zwischen strategischen Überlegungen der Hochschulleitung sowie strategiebildender Gremien und den Fächern, sodass nach Möglichkeit frühzeitig eine Abstimmung zwischen gesamtstrategischen, längerfristigen Überlegungen der Universität und dezentralen Perspektiven geschaffen wird.

3. EINFÜHRUNG DER AKKREDITIERUNG UND DER WEG ZUR SYSTEMAKKREDITIERUNG

Anders als in einigen anderen Bundesländern (u.a. Bayern und Baden-Württemberg) galt in Rheinland-Pfalz mit Beginn der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen eine grundsätzliche Akkreditierungspflicht. Diese wurde in Form der Akkreditierung einzelner Studienprogramme (Programmakkreditierung) realisiert. Für die JGU war in den ersten Jahren, neben der Akkreditierung einzelner Studiengänge in unterschiedlichen Fachbereichen, die Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge ein insofern prägendes Verfahren, als es nicht nur auf einzelne Fächer, sondern auch auf systemische Aspekte der Lehramtsausbildung abstellte. So sollte in Rheinland-Pfalz das Studium des Lehramtes zwischen den Universitäten anschlussfähig gestaltet werden und es wurde ferner eine Polyvalenz zwischen den Schularten angestrebt, d.h., dass ein Wechsel zwischen einem Lehramtsstudium für die Sekundarstufe 1 und jenem für die Sekundarstufe 2 möglich sein sollte.

Bereits zu Beginn der Einführung von Programmakkreditierungen wurden diese an der JGU als nur bedingt überzeugendes Verfahren wahrgenommen. Dies lag zum einen daran, dass bereits zu Ende der 1990er Jahre an der JGU interne und externe Evaluationen von Studiengängen durchgeführt wurden, die methodisch elaboriert waren und in der Regel über die Perspektive der eher normativ ausgerichteten Akkreditierung hinausgingen und die Qualitätsentwicklung in den Vordergrund gerückt hatten. Die Akkreditierung wurde im Vergleich dazu als stark formalisierter, wenig kontextsensibler Ansatz erlebt.

Daran anschließend nahm ab Mitte der 2000er Jahre die Kritik an der Programmakkreditierung zu und fokussierte auf unterschiedliche Aspekte (vgl. u.a. Kehm, 2007;

Schmidt & Horstmeyer, 2008). Zunächst wurde sichtbar, dass die Standards bzw. deren Interpretation zwischen den einzelnen Agenturen, aber auch zwischen den Verfahren derselben Agentur, zum Teil erheblich variierte, was sowohl dem Anspruch des Bologna-Prozesses, auf europäischer Ebene vergleichbare Abschlüsse zu erzeugen, als auch der Erwartungssicherheit im Hinblick auf die Maßstäbe und Kriterien wie auch bezüglich der Akkreditierungsentscheidungen zuwiderlief. Zudem war ein gewisser Akkreditierungsstau zu beobachten und der Wettbewerb zwischen den Agenturen führte zunehmend zu einem gewissen Preisdumping und damit verbunden in Teilen zu einem Qualitätsverlust der Verfahren. Schließlich stellten die Kosten für die Programmakkreditierung insbesondere bei großen Hochschulen einen erheblichen Faktor dar, zumal nicht nur Kosten für die externe Akkreditierung, sondern auch für den Aufbau hochschulinterner Qualitätssicherung zu veranschlagen waren.

Diese Kritik führte zu Überlegungen, alternative Verfahren zur Programmakkreditierung zu entwickeln, die vor allem auf die Systemebene einer Hochschule abstellten. Ein erster Versuch wurde durch die Akkreditierungsagentur ACQUIN in Kooperation mit der HRK sowie den Universitäten Bayreuth und Bremen und den Fachhochschulen in Erfurt und Münster unter dem Titel der Prozessakkreditierung initiiert. Diese stellte darauf ab, dass die Optimierung der Prozesse (insbesondere bezüglich der Einrichtung und der Qualitätssicherung von Studiengängen) letztlich auch zur Gestaltung und Entwicklung guter Studiengänge führt. Der zweite Versuch, den Desideraten der Programmakkreditierung mit einer Weiterentwicklung der Verfahren zu begegnen, stellt das an der JGU modellhaft entwickelte Verfahren der Systemakkreditierung dar. Anders als der Ansatz der Prozessakkreditierung fokussierte dieses nicht nur auf die Optimierung von Prozessen, sondern in gleichem Maße auf Fragen der Struktur und insbesondere auf solche der Steuerung und Einbindung des Qualitätssicherungssystems. Zudem war es von Beginn an Anspruch des auf die institutionelle Ebene fokussierenden Ansatzes, neben Studium und Lehre auch weitere Handlungsfelder der Universität in den Blick zu nehmen, die für die Ausgestaltung von Studiengängen relevant waren, so beispielsweise die fachlichen Forschungsprofile im Kontext der Entwicklung von Masterstudiengängen.

Im Rahmen eines mit dem Wissenschaftsministerium Rheinland-Pfalz abgestimmten Pilotprojektes konnte die JGU bereits ab dem Jahr 2006 interne Akkreditierungsverfahren durchführen – verbunden mit der Prämisse, dass die Studiengänge nur dann als akkreditiert gelten, wenn die JGU perspektivisch ein institutionelles Verfahren zur Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems erfolgreich durchläuft, das es zu jener Zeit noch nicht gab. Insofern hat die JGU in diesem Kontext ein hohes Risiko dahingehend getragen, dass alle im Rahmen des Projektes intern akkreditierten Studiengänge mit den entsprechenden, dafür

einzuplanenden Kosten nochmals extern akkreditiert werden mussten. Erst im Jahr 2008 entschied der Akkreditierungsrat die Einführung des Verfahrens der Systemakkreditierung – und 2011 war die JGU die erste Hochschule in Deutschland, die das Verfahren erfolgreich durchlaufen hat.

Gleichwohl der JGU damit eine konzeptuelle Vorreiterrolle zukam, waren die ersten Jahre der internen Akkreditierung noch durch eine vergleichsweise starke Anlehnung an Verfahren der Programmakkreditierung geprägt. Dies hatte nicht zuletzt hochschulpolitische Gründe, da die Vorbehalte gegenüber einer weitergehenden Autonomie der Hochschulen nach wie vor groß und das Vertrauen in deren verantwortungsvolle Ausgestaltung gering war (vgl. ausführlicher Fährndrich & Schmidt, 2009).

Resümiert man die erste Phase der JGU als einer systemakkreditierten Universität, so ist zunächst festzuhalten, dass die Kosten für die Akkreditierung im Vergleich zur Programmakkreditierung niedriger waren. Zudem zeigte sich, dass der formative und entwicklungsbetonte Charakter der internen Akkreditierung – im Kontrast zu einer im Hinblick auf normative Aspekte stärker legitimatorischen Ausrichtung – die Akzeptanz der Verfahren in den Fächern deutlich verbessert hat. Hierzu hat auch beigetragen, dass die Konsistenz der Akkreditierungsentscheidungen und damit deren ‚Berechenbarkeit‘ den Fächern höher erschien als bei Programmakkreditierungen. Überdies ist es gelungen, einen Diskurs um Kriterien zu initiieren, die über die Akkreditierungsvorgaben hinausgehen, bzw. die Akkreditierungskriterien für den Kontext der JGU zu adaptieren. Der Diskurs mündete in durch das Gutenberg Lehrkolleg entwickelte und vom Senat verabschiedete Kriterien für die Akkreditierung. Dieser Prozess der hochschulinternen Entwicklung bzw. Spezifizierung von Akkreditierungskriterien kann auch aus heutiger Sicht als besonderer Mehrwert der System- im Vergleich zur Programmakkreditierung gesehen werden. Gleichwohl zeigte sich, dass die Definition universitätsweiter Kriterien in Anbetracht des breiten Fächerspektrums der JGU herausfordernd war und partiell dazu führte, dass die Kriterien – so beispielsweise im Kontext der Employability oder der Persönlichkeitsbildung – vergleichsweise unspezifisch blieben, wobei dies für das gesamte Akkreditierungswesen zu konstatieren ist (vgl. u.a. Schmidt, 2021). Die kontinuierliche Weiterentwicklung und Anpassung der Kriterien an veränderte Rahmenbedingungen ist mithin eine ständige Aufgabe, die der Universität die Möglichkeit der Reflexion und Selbstvergewisserung auf Systemebene bietet.

4. WEITERENTWICKLUNG DER VERFAHREN IM KONTEXT DER EXPERIMENTIERKLAUSEL

Bereits vor der Neugestaltung des Akkreditierungswesens im Anschluss an das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes im Jahr 2016, die u.a. den Agenturen eine beratende und dem Akkreditierungsrat eine abschließend entscheidende Funktion zuweist, schrieb der Akkreditierungsrat eine Experimentierklausel aus, in deren Rahmen Alternativen zum etablierten Verfahren der Systemakkreditierung entwickelt werden sollten. Die JGU wurde als eines von vier Experimenten ausgewählt.¹ Zielsetzung war es, zunächst das Verfahren der externen Systemakkreditierung zu modifizieren. Hierzu wurden sogenannte gesamtuniversitäre Kollegiale Audits initiiert, die das Verfahren der Systemakkreditierung selbst stärker unter die Perspektive eines Entwicklungsparadigmas stellen sollten. Der Ansatz implizierte, dass die Systemakkreditierung als Prozess verstanden wird, der dazu dient, aktuelle und aus Sicht der JGU relevante Themen über einen längeren Zeitraum zu fokussieren (vgl. ausführlicher Schmidt, 2017; Berg & Springer, 2019).

In einem JGU-internen Abstimmungsprozess wurden entsprechende Themen definiert, die unterschiedliche Handlungsfelder identifizierten, in denen aus Sicht des eingerichteten Lenkungsausschusses Entwicklungsbedarf an der Universität besteht. Diese Themenfelder bezogen sich auf die Weiterentwicklung didaktischer Konzepte, den Umgang mit wachsender Heterogenität der Studierenden und der Bildungswege sowie auf die Governance der Universität. Insgesamt waren bzw. sind drei gesamtuniversitäre Kollegiale Audits vorgesehen, die sich jeweils über einen Zeitraum von circa zwei Jahren erstrecken und durch eine Akkreditierungsagentur sowie den Akkreditierungsrat begleitet werden sollen, wobei die Begleitung in erster Linie in der Information über die Ergebnisse und Erfahrungen der Kollegialen Audits besteht. Insofern kommt der Agentur bzw. dem Akkreditierungsrat eine beobachtende Rolle im Hinblick auf den Prozess und grundlegende Wirkungen, nicht aber bezüglich der konkreten Inhalte der Kollegialen Audits zu.

¹ Die ausgewählten Experimente waren sehr unterschiedlich in ihrer Ausrichtung. So fokussierte die Hochschule Pforzheim auf die Programmakkreditierung im Kontext eines Fakultätsreviews, die Handelshochschule Leipzig (HHL) auf die Frage, inwieweit Verfahren der Akkreditierung in Deutschland mit jenem der AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business) kompatibel sind, und die Universitäten Bremen und Siegen auf ein gegenseitiges Audit mit europäischen Partneruniversitäten. Siehe unter: <https://www.akkreditierungsrat.de/de/akkreditierungssystem-alternative-verfahren/experimentierklausel/experimentierklausel-altes-recht>

Das erste gesamtuniversitäre Kollegiale Audit wurde gemeinsam mit der Universität Maastricht durchgeführt und bezog sich auf didaktische Fragen und insbesondere auf den Ansatz des Problem Based Learning, wobei das Themenspektrum im Austausch mit den Kolleg*innen in Maastricht um Fragen der Internationalisierung und der Studierendengesundheit erweitert wurde. Realisiert wurde das Audit in Form eines Besuchs von circa 50 Mitgliedern der JGU aus dem Kreis der Hochschulleitung, der Lehrenden, der Administration sowie der Hochschuldidaktik. Dies ermöglichte nicht nur den Diskurs zu den skizzierten Themenfeldern, sondern erlaubte es auch den Ansatz des Problem Based Learning vor Ort miterleben zu können.²

Das zweite Kollegiale Audit ist gemeinsam mit der Universität Glasgow geplant und soll in 2024 im Rahmen eines Vor-Ort-Besuchs in Schottland insbesondere – u.a. in Anbetracht der zu beobachtenden Heterogenität bei Studienvoraussetzungen und Studienverläufen – Fragen der Flexibilisierung des Studiums und damit verbundene Rahmenbedingungen in den Blick nehmen. Das dritte gesamtuniversitäre Kollegiale Audit befindet sich zurzeit noch in der Planungsphase und stellt, wie zuvor angeführt, auf Fragen der Governance ab.

Wesentlich für die Realisierung der Kollegialen Audits war die breite Einbindung der unterschiedlichen Statusgruppen sowie der verschiedenen Funktionen von Akteur*innen in den Prozess, vor allem auch in die Abstimmung und Festlegung der Themen, die Gegenstand der Kollegialen Audits sein sollten.

Neben diesen, auf die externe Systemakkreditierung abstellenden Verfahren wurde die Experimentierklausel auch dazu genutzt, die internen Akkreditierungsverfahren anzupassen bzw. zu erweitern. Ausgangspunkt hierzu war zum einen, dass an der JGU neben der Akkreditierung unterschiedliche Prozesse – so u.a. der Struktur- und Entwicklungsplanung – parallel stattfinden, die zum Teil nicht oder zumindest nicht hinreichend aufeinander abgestimmt waren. Ziel war es mithin, diese Verfahren enger aufeinander zu beziehen und damit auch in den Fächern und Fachbereichen eine Mehrfachbefassung mit den zugrundeliegenden Fragestellungen zu vermeiden.

Der Ansatz dieser fachbezogenen Kollegialen Audits sollte darüber hinaus aber auch zu methodischen Modifikationen im Hinblick auf die interne Akkreditierung beitragen. Die wesentliche Änderung bestand darin, dass das fachbezogene Kollegiale Audit nicht als ‚klassisches‘ Evaluationsverfahren verstanden, sondern im kollegialen Austausch mit externen Kolleg*innen noch stärker die Entwicklungsfunktion hervorgehoben werden sollte. Externe Kolleg*innen wurden dabei in erster Linie

² Ein geplanter Gegenbesuch musste aufgrund der Corona-Pandemie verschoben werden und ließ sich bislang noch nicht realisieren.

nicht als Bewertende verstanden, sondern – entsprechend des Verständnisses von Luhmann (1998) im Kontext autopoietischer Systeme – als Irritierende, die durch kritisches Hinterfragen die Fachvertreter*innen an der JGU unterstützen sollten. Ausgangspunkt hierzu waren Ergebnisse aus der Organisationsforschung, die nahelegen, dass Veränderungen nur dann erfolgreich implementiert werden, wenn sie von den Mitgliedern der Organisation auch in methodischer Hinsicht getragen werden – dies gilt umso mehr für die Organisation der Universität, die sich durch eine hohe Autonomie der Akteur*innen auf unterschiedlichen Handlungsebenen auszeichnet und als nur lose strukturell gekoppelt (vgl. Weick, 1976) gekennzeichnet ist (vgl. zu den Prämissen des Kollegialen Audits Schmidt, 2017).

5. ZUM VERHÄLTNIS ZWISCHEN STEUERUNG, ENTWICKLUNG UND BEWERTUNG

Während die gesamtuniversitären Kollegialen Audits innerhalb der Universität auf eine breite Akzeptanz treffen, sind die Erfahrungen mit den fachbezogenen Verfahren durchaus unterschiedlich: Einerseits sehen Fachvertreter*innen hierin aufgrund der Möglichkeiten zur Partizipation bereits im Evaluationsprozess in der Regel einen Mehrwert, andererseits ist das Verfahren beispielsweise aus Steuerungsperspektive ambivalent. Dies adressiert eine grundlegende Frage des Akkreditierungswesens: die Differenzierung nach bewertenden und entwickelnden Momenten. Gerade für Verfahren, die im Wesentlichen auf eine Stärkung der Entwicklungsfunktion der Akkreditierung abstellen, liegt es nahe, dass es zu Überschneidungen kommt und mit Blick auf den Qualitätskreislauf die darin verfolgte idealtypische Trennung zwischen den Ebenen des Plan, Do, Check und Act nicht immer gelingt.

An der JGU liegt die Zuständigkeit der Studiengangentwicklung in erster Linie bei den Fächern und Fachbereichen, die Unterstützung erfahren durch das Dezernat Hochschulentwicklung und das Zentrum für Lehrerbildung. Die gesamtstrategische und damit auch fachübergreifende Perspektive wird durch den Vizepräsidenten für Studium und Lehre wahrgenommen, der durch die entsprechenden Fachabteilungen unterstützt wird und Überlegungen zur Strategie auch in die zuständigen Gremien einbringt. Ein aktuelles Beispiel für gesamtstrategische Überlegungen ist die Einführung eines modifizierten Mastermodells ‚Profilierung‘, das neben dem Fachstudium drei mögliche Profilierungsbereiche (Forschungsorientierung, Interdisziplinarität, persönliche Interessen/Berufsorientierung) vorsieht. Bei solchen veränderten strategischen Ausrichtungen ist evident, dass diese nicht auf der Ebene einzelner Fächer initiiert werden können, sondern deren Umsetzung eine breite

Beteiligung sowie ein entsprechendes Angebot verschiedener Fachrichtungen erfordert.

In Abgrenzung zur Studiengangentwicklung liegt die Verantwortung für die regelmäßige interne Akkreditierung der Studiengänge beim Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ). Während diese institutionelle Trennung auf den ersten Blick eindeutig ist, zeigen sich Überschneidungen in der Praxis, so insbesondere bei dem stark auf die Entwicklungsfunktion von Qualitätssicherung rekurrierenden Kollegialen Audit, aber auch im Hinblick auf durch das ZQ formulierte Auflagen und Empfehlungen, die für die weitere Studiengangentwicklung eine gewisse Richtung vorgeben können. Umgekehrt liegen der Beratungspraxis Einschätzungen und Wertungen zugrunde, die gegebenenfalls mit der Perspektive der Akkreditierung in Konkurrenz treten, indem eine spezifische Interpretation der Qualitätskriterien durch das Dezernat Hochschulentwicklung und das Zentrum für Lehrerbildung erfolgt. Dies bedarf einerseits ständiger Abstimmungsprozesse, um keine Friktionen zwischen Beratung und anschließender Bewertung zu erzeugen, was zu Irritationen auf Seiten der Fächer führen würde. Andererseits erfolgten in den vergangenen Jahren immer wieder Anpassungen der Prozesse, um Studiengangakkreditierung und Studiengangentwicklung in eine adäquate Abfolge zu bringen. Neben den skizzierten grundsätzlichen Fragen der Differenzierung zwischen Beratung und Bewertung sowie der Steuerungsaspekte zur Studiengangentwicklung spielten für die Prozessanpassungen auch pragmatische Fragen eine Rolle, so insbesondere die den involvierten Fächern und Bereichen zur Verfügung stehende Zeit für einzelne Prozessschritte.

Die Herausforderung besteht mithin in der Berücksichtigung von realisierbaren Prozessschritten und gleichzeitiger Beibehaltung einer relativ engen Verflechtung zwischen Studiengangentwicklung und Akkreditierung. Hierzu wurde eine Weiterentwicklung der Prozesse vorgenommen, die kontinuierlich reflektiert wurde, um ein Höchstmaß an Wirkung für die Ausbildung qualitativ hochwertiger Studiengänge zu erreichen. Dies führte aktuell zu einer Anpassung der Prozesse derart, dass eine zeitliche Entflechtung der einzelnen Aufgaben vorgenommen wird, die den Mehrwert der engen Bezugnahme von Studiengangentwicklung und Akkreditierung beibehält. Konkret bedeutet das, dass sich der Prozess über einen Zeitraum von circa zwei Jahren erstreckt und mit einer datenbasierten Evaluation startet, deren Ergebnisse in die Studiengangentwicklung einfließen. Damit ist die Diagnose von Stärken und Schwächen des Studiengangs vorgelagert und in gewissem Maße entkoppelt vom Akkreditierungsprozess im engeren Sinne. Man könnte schließen, dass die vorgezogene Evaluation der Studiengänge einen stärker formativen Charakter hat und die daraus gewonnenen Ergebnisse der Steuerung der Studiengangentwicklung zur

Verfügung stehen, während die Akkreditierung im engeren Sinne wesentlich summarisch ausgerichtet ist.

6. RESÜMEE

Im vorliegenden Beitrag wurden die Schritte, welche die Akkreditierung in den vergangenen Jahren an der JGU vollzogen hat, dargestellt und mit den (theoretischen) Prämissen unterlegt. Mit der Veränderung bzw. Anpassung der Prozesse reagiert die JGU auf unterschiedliche Herausforderungen, die sowohl auf Ebene der operativen Durchführung von Akkreditierung und Studiengangentwicklung als auch auf Ebene des Verhältnisses zwischen Steuerung und Akkreditierung liegen. Hierbei zeigt sich, dass sich die im PDCA-Zyklus angelegte Trennung zwischen Steuerungsprozessen (Plan), der Akkreditierung (Check) und Weiterentwicklung der Studiengänge (Act) in der Realität nicht eins zu eins realisieren lässt, sondern sich die einzelnen Prozessschritte gegenseitig durchdringen – vor allem dann, wenn sinnvollerweise eine enge Verflechtung zwischen Akkreditierung und Studiengangentwicklung angestrebt wird. Dies führte zu einer kontinuierlichen Modifikation der Abläufe, wobei diese Änderungen begleitend reflektiert und auf ihre Wirkungen hin überprüft werden. Während diese ständige Weiterentwicklung und Anpassung der Prozesse an veränderte Rahmenbedingungen einerseits zielführend ist, sollte andererseits darauf geachtet werden, dass die Veränderungen nicht so häufig sind, dass sie dazu führen, dass Prozesse fluide werden, sondern für die involvierten Fächer, Bereiche und Akteur*innen weiterhin verlässlich bleiben und Verbindlichkeit aufweisen. Insofern sollten Änderungen nicht kleinteilig sein, sondern in regelmäßigen Abständen substanzielle Prozessschritte und Kriterien reflektieren und modifizieren.

Die Erfahrungen aus den vergangenen Jahren zeigen zudem, dass beispielsweise die Ausbalancierung zwischen Steuerung der Studiengangentwicklung und einer gegebenenfalls intervenierenden Akkreditierung nicht bloß durch die Optimierung von Prozessen angemessen hergestellt werden kann, sondern dass die Interaktion zwischen den beteiligten Akteur*innen und insbesondere situationsspezifische Veränderungen der formalen Prozesse erst zu angemessenen Lösungen führen. Eine starke Prozessorientierung hingegen ist vor allem dort zu beobachten, wo die argumentative, inhaltsbezogene Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Herausforderungen, welche die Akkreditierung mit sich bringt, nicht geleistet wird. Insofern können Prozessdefinitionen und -beschreibungen eine hilfreiche Orientierung bilden, jedoch keineswegs den notwendigen Diskurs und Aushandlungsprozesse ersetzen. Dies ist voraussetzungsvoll, da Prozessabbildungen eine vermeintliche Sicherheit für die Nutzung von Handlungsoptionen geben,

aber eben auch trügerisch sein können, indem sie versuchen, inhaltlich komplexe Sachverhalte mit einer Eindeutigkeit zu beschreiben, die in der Regel so nicht gegeben ist. Vielmehr gilt für die Ausbalancierung des Verhältnisses von Steuerung, Studiengangentwicklung und Akkreditierung, dass dieses von Ambivalenzen und situativen Unsicherheiten geprägt ist, die anlassbezogen bzw. in regelmäßigen Abständen neu verhandelt werden müssen.

LITERATURVERZEICHNIS

Berg, H., & Springer, E. (2019). Erfahrungen und Perspektiven der internen Akkreditierung am Beispiel der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In L. Mitterauer, P. Pohlenz & S. Harris-Huermann (Hrsg.), *Systeme im Wandel. Hochschulen auf neuen Wegen* (S. 99–112). Waxmann.

Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. Massachusetts: Center for Advanced Engineering Study, Massachusetts Institute of Technology.

Fährdrich, S., & Schmidt, U. (Hrsg.) (2009). *Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität. Beiträge zur Hochschulentwicklung, 15*. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).

Kehm, B. M. (2007). Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung, 29*(2), 78–97.

Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2. Bde.). Suhrkamp.

Schmidt, U. (2017). Kollegiales Audit: Zielsetzung, Prämissen und Verfahren. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung, 59*, F 9.3, 95–114.

Schmidt, U. (2021). Welche Bedeutung hat Persönlichkeitsbildung im Kontext von Qualitätssicherung? *Das Hochschulwesen, 60*(1-2), 17–23.

Schmidt, U., & Horstmeyer, J. (2008). Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. *Beiträge zur Hochschulforschung, 30*(1), 40–59.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1–9.

HOCHSCHULE UND LEHRE IN EINER WELT IM WANDEL – DAS KOMPETENZZENTRUM FÜR INNOVATION IN STUDIUM UND LEHRE ALS IMPULSGEBER AN DER HOCHSCHULE MAINZ

Daniel Bayer, Julia Kühne, Dino Čubela, Alessandra Reß & Sonja Steuding

Zusammenfassung: Das Kompetenzzentrum für Innovation in Studium und Lehre an der Hochschule Mainz vereint mit dem Learning Lab und der Curriculumswerkstatt zwei Impulsgeber zur Lehrentwicklung. Während das Learning Lab einen explorativen Ansatz verfolgt, fokussiert sich die Curriculumswerkstatt auf evidenzbasierte Ansätze, die durch innovative Elemente ergänzt werden. Die Arbeitsweise der beiden Einheiten wird anhand von Best Practice-Szenarien dargestellt.

Schlagnvorte: Lehrentwicklung, Innovation, Hochschuldidaktik, Lernräume

1. WANDEL ALS HERAUSFORDERUNG UND CHANCE

Blicken wir 20 Jahre zurück in die Vergangenheit, wird schnell deutlich, wie sehr sich die Anforderungen an die Hochschullehre seitdem verändert haben. Eine technologisierte, vernetzte und digitalisierte Welt sowie neue Krisen und Herausforderungen bestimmen die Gegenwart. Mit dem Blick weitere 20 Jahre nach vorn wird klar, dass wir heute ebenfalls nicht absehen können, in welcher Welt unsere Absolvent*innen in Zukunft arbeiten und leben werden. Wie können wir unsere Studierenden dennoch optimal auf eine Welt vorbereiten, von der wir heute noch nicht wissen, welche Kompetenzen benötigt werden, und die von Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität („VUCA-Modell“) geprägt sein wird?

Der Stifterverband und McKinsey haben im Sommer 2018 gemeinsam mit Unternehmen das *Future Skills Framework* (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft & McKinsey & Company, 2021) entwickelt, das den aktuellen Kompetenzbedarf von Wirtschaft und Gesellschaft abbildet. Das Rahmenwerk gibt wichtige Hinweise darauf, welche Kompetenzen in Zukunft von Bedeutung sein werden. Als innovative Hochschule mit ausgeprägtem Praxisbezug stellen diese *Future Skills* auch für die Hochschule Mainz wichtige Leitplanken dar. Die Verknüpfung von klassischen, technologischen, transformativen und digitalen Kompetenzen ist für die Zukunftsfähigkeit unserer Absolvent*innen von entscheidender Bedeutung.

Interdisziplinäre Projekte zwischen den Studiengängen aus unseren drei Fachbereichen Gestaltung, Technik und Wirtschaft ermöglichen es, Anpassungsfähigkeit, Eigeninitiative und Resilienz zu trainieren. Neue kollaborative und agile Lehr- und Lernszenarien bereiten die Studierenden optimal auf eine Arbeitswelt vor, in der *New Work* längst zur *Normal Work* geworden ist. In der also auf Problemlösung fokussiertes Handeln vor einem standardisierten Handlungsablauf steht und deshalb eine hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit voraussetzt. Die Auseinandersetzung mit neuen digitalen Technologien und eine ausgeprägte Informations- und Datenkompetenz müssen integraler Bestandteil der Curricula werden, da sie für die Zukunftsfähigkeit unserer Absolvent*innen unerlässlich sind.

Die Hochschule Mainz fördert innovative Ansätze der Kompetenzvermittlung durch verschiedene Maßnahmen: Vom Förderprogramm für innovative Lehre bis hin zur Erprobung digitaler Werkzeuge und didaktischer Szenarien im Rahmen von kollektiven Beratungstandems werden neuartige Lehr- und Lernszenarien in unterschiedlichen Kontexten initiiert und schließlich umgesetzt. Doch wie kann Lehrentwicklung in der Hochschullehre über einzelne Maßnahmen hinaus institutionell gefördert werden?

Hier spielt das im September 2021 neu gegründete Kompetenzzentrum für Innovation in Studium und Lehre eine zentrale Rolle. Es fördert als hochschulübergreifende Anlaufstelle an der Hochschule Mainz die Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehre. Von hier aus werden innovative Impulse zur Lehrentwicklung in die Hochschule getragen, die zum Erwerb der oben beschriebenen studentischen Kompetenzen, der *Future Skills*, beitragen sollen.

2. DAS KOMPETENZZENTRUM FÜR INNOVATION IN STUDIUM UND LEHRE

Seit 2006 unterstützt die Hochschule Mainz Studierende und Lehrende bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Zunächst beschränkte sich die Unterstützung auf eine mediendidaktische E-Learning-Beratung zu den gängigen digitalen Werkzeugen der Hochschullehre durch das Team „Medien & Lehre“. Über die Jahre wurde das Service- und Beratungsangebot ausgebaut und diversifiziert, um den Bedarfen aller Akteur*innen der Hochschullehre gerecht zu werden. Gleichzeitig wurde das Handlungsfeld durch eingeworbene Förder- und Forschungsprojekte stark erweitert.

Durch die Zusammenführung von bisher unabhängig voneinander agierenden Einheiten zu einem Kompetenzzentrum im September 2021 gelang es, die bestehenden Serviceangebote besser aufeinander abzustimmen und gemeinsam sinnvoll weiterzuentwickeln. Dazu wurden vier Handlungsfelder definiert, in denen die Einheiten des Kompetenzzentrums agieren und gemeinsame Angebote bereitstellen:

- **Austausch & Vernetzung:** Als zentrales Handlungsfeld widmet sich das Kompetenzzentrum der Vernetzung von Studierenden und Lehrenden zu hochschuldidaktischen Themen und Herausforderungen. Im Rahmen verschiedener Veranstaltungsformate erhalten alle Akteur*innen der Hochschullehre die Möglichkeit, sich gemeinsam mit aktuellen hochschuldidaktischen Fragestellungen auseinanderzusetzen und Erfahrungen auszutauschen.
- **Beratung & Support:** Zur Gestaltung guter Lehre unterstützt das Kompetenzzentrum an der Hochschule Mainz Studierende und Lehrende bei der Nutzung zentraler Werkzeuge der Hochschullehre (z.B. OpenOLAT, Panopto). Diese Beratung erfolgt nicht nur aus technischer Sicht, sondern bietet auch Unterstützung beim mediendidaktischen Einsatz der digitalen Werkzeuge.
- **Innovation & Technologie:** Veränderungen im technologischen Bereich ziehen auch Veränderungen in der Lehre nach sich. Im Kompetenzzentrum werden daher neue Technologien (z.B. Künstliche Intelligenz, Virtual Reality) auf ihr Potenzial für die Wissensvermittlung hin betrachtet und in Forschungsprojekten untersucht.
- **Lehrentwicklung & Partizipation:** Bei der Weiterentwicklung von Studium und Lehre hat es sich das Kompetenzzentrum zur Aufgabe gemacht, alle Akteur*innen mit ihren Perspektiven einzubeziehen.

Neben verschiedenen Förderprogrammen und Wettbewerbsformaten sind vor allem das Learning Lab und die Curriculumswerkstatt zentrale Impulsgeber für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre. Beide Einheiten arbeiten innerhalb des Kompetenzzentrums in verschiedenen Projekten eng zusammen, nehmen jedoch auf unterschiedliche Weise Einfluss auf die Lehrentwicklung. Im Folgenden wird auf diese zwei Einheiten detaillierter eingegangen.

3. DAS LEARNING LAB – EXPERIMENTIERAUM FÜR LEHR- UND LERNSZENARIEN

Das Learning Lab arbeitet schwerpunktmäßig mit Lehrenden an einzelnen Projekten zu Themen wie projektorientiertem Lernen, Förderung des selbstgesteuerten Lernens sowie dem Aufbau eines hochschulinternen didaktischen Methodenpools. Beratungen zu neuen Lehrmethoden oder zur Digitalisierung von Lehrveranstaltungen gehören ebenso zu den Aufgaben wie das Erarbeiten von Vorschlägen für geeignete didaktische Konzepte zur Umgestaltung von Lehrveranstaltungen. Neben der hochschuldidaktischen Beratung und Unterstützung, die theoriebasiert erfolgt, liegt ein weiterer Fokus der Arbeit des Learning Labs auf dem explorativen, praktischen Vorgehen. Gesellschaftliche, kulturelle und technologische Trends werden auf ihr Potenzial zur Unterstützung der Hochschullehre und Wissensvermittlung hin in Lehr-/Lernkontexten erprobt. Eine positive Fehlerkultur, die Scheitern erlaubt und Fehler als Chancen zur Weiterentwicklung und Innovation sieht, ist hier entscheidend für den Erfolg.

Neben der inhaltlichen Beratung, die die Mitarbeitenden des Learning Labs bieten, wird das Learning Lab als physischer Lehr- und Lernraum an der Hochschule Mainz umgesetzt. Hier können in einer Laborsituation Szenarien erprobt und neue Unterrichtsformen getestet werden. Dieser Raum soll ein Experimentierraum für Lehr- und Lerninnovationen sein und Studierenden wie Lehrenden gleichermaßen offenstehen. Im geschützten Rahmen lassen sich Lernarrangements erproben, die bei Erfolg auf die gesamte Hochschule ausgerollt werden können. Das Learning Lab versteht sich als Hub, der einen offenen, transdisziplinären Austausch diverser Akteur*innen ermöglicht.

Um die Anforderungen an einen solchen Raum besser verstehen zu können und die Perspektive der Studierenden bei der Entwicklung einzubinden, beteiligte sich das Learning Lab im Studiengang Innenarchitektur im Sommersemester 2022 an einem interdisziplinären Projekt. Unter Leitung von Professor Holger Reckter und Beate Hartwig entwickelten die Studierenden unter dem Motto „Wie wollen wir in Zukunft studieren? Innovative Lehr- und Lernkonzepte – von Studierenden für Studierende“ Ideen und definierten Anforderungen. Das Learning Lab selbst agierte als Impulsgeber und Ansprechpartner in allgemeinen Fragen zum Thema zukünftiger Lernräume und damit verbundenen pädagogischen Anforderungen.

Best Practice-Szenario des Learning Labs: Partizipative Entwicklung eines Experimentier- und Begegnungsraums

Das Learning Lab bindet bei wichtigen strategischen und konzeptionellen Fragen die entsprechenden Akteur*innen partizipativ in die Lehrentwicklung ein. Ein Experimentier- und Begegnungsraum, der für Lehrende und Studierende entwickelt wird, kann und sollte selbstverständlich nicht konzipiert werden, ohne die Zielgruppe einzubeziehen. Die Gestaltung eines Raums, der von mehreren Statusgruppen genutzt wird, hatte das Learning Lab daher vor zahlreiche Fragen gestellt:

Wie sollte ein solcher Ort gestaltet sein und über welche Ressourcen sollte er verfügen? Welche Bedürfnisse haben Lehrende und Studierende in Bezug auf solch einen gemeinsam genutzten Raum? Die Teilnehmenden des Projekts erstellten Entwürfe aus ihren unterschiedlichen fachlichen Perspektiven heraus, wobei neben dem Learning Lab auch andere Seminarräume Teil der Konzepte sein durften. Der Entwurfsprozess verlief iterativ nach den Prinzipien des *User-Experience-Designs*¹.

In den Ergebnissen spiegelte sich die Erfahrung der vorangegangenen Corona-Semester wider: Einerseits war das Bedürfnis nach physischen, aktiv erlebbaren Lernräumen ersichtlich. Andererseits sollten digitale Werkzeuge klar mitgedacht werden. Der Lernort der Zukunft ist flexibel und hybrid. Es entstanden neun Entwürfe von 14 Studierenden, die sich in drei Kategorien einteilen lassen:

1. Lehr- und Lernarrangements werden durch Zonierungen innovativer (z.B. mittels gesonderter Lehr- und Lernmöbelentwürfe).
2. Lehr- und Lernarrangements werden durch Raumsysteme flexibler (z.B. Raum-in-Raum-Lösungen).
3. Lehr- und Lernarrangements werden durch Raumerweiterungen geöffnet.

¹ *User-Experience-Design* umfasst die Gestaltung von interaktiven Produkten und Dienstleistungen, um den Nutzenden ein positives, effizientes und zufriedenstellendes Erlebnis unter Berücksichtigung von Benutzerbedürfnissen, *Usability*, Ästhetik und Kontext zu bieten.

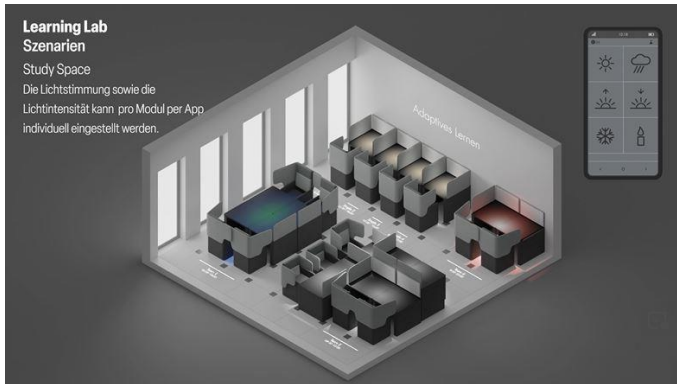


Abbildung 1: Raum-in-Raum-Lösungen – Darstellung: Christian Dummermuth

Die Konzepte dienen der Hochschule dabei nicht nur als Impulse. Sie sind ein wichtiger Bestandteil für die kommende Realisierung von Lernräumen und den Anspruch der Hochschule Mainz, studentische Perspektiven miteinzubeziehen – auch über das vorgestellte Projekt hinaus.

4. DIE CURRICULUMSWERKSTATT – WEITERENTWICKLUNG DER CURRICULA VOR DEM HINTERGRUND NEUER KOMPETENZFELDER

Mit dem gesellschaftlichen und technologischen Fortschritt verändern sich ebenso die Bedingungen für einen erfolgreichen Übergang vom Studium in den Beruf. Der Arbeitsmarkt befindet sich in einem stetigen Wandel und die geforderten Kompetenzen in Berufsbildern entwickeln sich fortlaufend weiter. Um diesen Entwicklungen gerecht zu werden, bedarf es einer andauernden Überprüfung und Modernisierung der Curricula.

Die Curriculumswerkstatt wurde eingerichtet, um bei dieser Herausforderung zu unterstützen. Vom Modulhandbuch bis zum Absolvent*innenprofil werden die Studiengänge der Hochschule Mainz so überarbeitet, dass sie einer kompetenzorientierten Lehrplanung folgen. Im Zentrum kompetenzorientierter Curricula-Planung steht das selbstgesteuerte und selbstbestimmte Lernen der Studierenden: der von Wildt geprägte „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt, 2003). Die Studierenden sollen im Rahmen ihres Studiums die Gelegenheit erhalten, ihr Wissen direkt anzuwenden, und so konkret den Transfer zwischen Studium und

Beruf erfahren. Gemäß der Outcome-Orientierung ist der messbare Lernerfolg von zentraler Bedeutung für die Studiengangsgestaltung (Bachmann, 2018). Ziel ist es, anhand der Lernergebnisse die Vergleichbarkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Anerkennung und die Mobilität im europäischen Bildungsraum zu ermöglichen (Gröbblinghoff, 2015). Ebenfalls soll die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen verbessert werden. Notwendige fachliche sowie fachunabhängige Kompetenzen sollen ideal auf das Berufsleben vorbereiten. (Schaper et al., 2012). Im Gegensatz zum Learning Lab ist der Ansatz der Curriculumswerkstatt dabei weniger explorativ, stattdessen werden evidenzbasierte Konzepte mit innovativen Ansätzen kombiniert.

Mit einem vielfältigen Angebot an Workshops, Leitfäden und Beratungsformaten unterstützt die Curriculumswerkstatt Lehrende sowohl bei (Re-)Akkreditierungsprozessen als auch im laufenden Lehrbetrieb, um Curricula kompetenzorientiert zu gestalten, zu modernisieren und Learning Outcomes passgenau zu formulieren. Gleichfalls hilft sie bei der Entwicklung von neuen Studiengängen und bietet Unterstützung, um Studiengangziele und Absolvent*innenprofile zu erstellen und Module aufeinander abzustimmen. Die Curriculumswerkstatt begleitet diesen Prozess von der ersten Idee bis zur Qualitätssicherung und gibt allen Akteur*innen die Möglichkeit, an den entsprechenden Stellen im Prozess ihre Fachexpertise einzubringen.

Hervorzuheben ist dabei auch die Integration der Curriculumswerkstatt in die Organisationsstruktur der Hochschule Mainz: Als feste Service-Einheit des Kompetenzzentrums für Innovation in Studium und Lehre steht sie mit den anderen medien- und hochschuldidaktischen Sub-Einheiten im stetigen Austausch, wodurch curriculare Herausforderungen im Team bearbeitet werden. Durch die enge Zusammenarbeit mit dem Qualitätsmanagement bringt sie nicht nur eine hochschuldidaktische Perspektive in (Re-)Akkreditierungsprozesse ein, sondern spiegelt die Qualitätsanforderungen auch in die Service- und Unterstützungsangebote des Kompetenzzentrums zurück. Sie fungiert als zentrales Bindeglied zwischen der Hochschuldidaktik und dem Qualitätsmanagement.

Best Practice-Szenario der Curriculumswerkstatt: Technologieassistierte Entwicklung von Learning Outcomes

Das Unterstützungsportfolio der Curriculumswerkstatt umfasst zahlreiche Angebote, darunter auch Workshop- und Werkstattformate, in denen Lehrende die Lernziele der eigenen Lehrveranstaltungen oder der Module bzw. Studiengänge

reflektieren und kompetenzorientiert überarbeiten. Die Curriculumswerkstatt steht im ständigen Austausch mit dem Learning Lab, um evidenzbasierte Methoden durch innovative Ansätze anzureichern.

Im Rahmen der Entwicklungen rund um Künstliche Intelligenz (KI) wurden vom Learning Lab und der Curriculumswerkstatt realistische Einsatzmöglichkeiten zahlreicher Tools aus einer hochschul- und mediendidaktischen Perspektive betrachtet. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen entwickelte die Curriculumswerkstatt ein Anwendungsszenario von KI-basierten Werkzeugen für die kompetenzorientierte Gestaltung von Modulen und Lehrveranstaltungen. So entstand in der Zusammenarbeit ein neuartiges Workshop-Format zur Lehrentwicklung, welches im Folgenden kurz dargestellt werden soll.

Die theoretischen Grundlagen zur Formulierung von qualitativ hochwertigen Lernergebnissen werden in einem ersten Workshopteil behandelt. Dabei wird den Teilnehmenden das Prinzip des *Constructive Alignment*² erklärt und die Bedeutung von Lernzielen innerhalb von Lehr-/Lernszenarien anhand von konkreten Beispielen aus der Hochschulpraxis verdeutlicht. Mithilfe einer Lernzieltaxonomie lernen die teilnehmenden Lehrenden die Einordnung von Lernzielen nach entsprechenden Niveaus kennen.

Anschließend wenden sie das Gelernte an einem eigenen Beispiel an. In Kleingruppen unterstützen sie sich gegenseitig und tauschen Erfahrungen zur kompetenzorientierten Gestaltung ihrer eigenen Module und Lehrveranstaltungen aus. Im Rahmen des Workshops kommen so fachbereichsübergreifend Kolleg*innen zu hochschuldidaktischen Themen in Kontakt, die zuvor noch keine gemeinsamen Anknüpfungspunkte hatten.

Im Rahmen des Workshops wird ein integrierter Ansatz verfolgt, der den klassischen Workshop mit der Verwendung eines KI-basierten Tools zur technologieunterstützten Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen kombiniert. Die Teilnehmenden lernen, wie sie mithilfe des KI-Tools geeignete *Prompts*, Eingabeaufforderungen für die KI, formulieren können. Im Folgenden lassen sie die KI Lernziele generieren. Die von der KI erstellten Ergebnisse werden direkt im

² Nach dem Modell des *Constructive Alignment* werden Lernziele, Lehr-/Lernmethoden und Prüfungsform zur Planung von Lehrveranstaltungen didaktisch sinnvoll aufeinander abgestimmt.

Workshop anhand der zuvor vermittelten Qualitätskriterien für adäquate Lernziele eingeschätzt und bewertet. Dadurch wird auch der Umgang mit KI-basierten Tools kritisch reflektiert.

Dieser Ansatz ermöglicht es den Teilnehmenden, die Theorie aufzufrischen, während sie gleichzeitig aktiv die KI-basierten Tools nutzen und die Ergebnisse im Zusammenhang mit den Lernzielen diskutieren können. Dadurch wird eine direkte Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt und die Teilnehmenden können unmittelbar von den Vorteilen der KI-Unterstützung bei der Formulierung von Lernzielen profitieren.

5. DIE LEHRENTWICKLUNG UND DER BLICK IN DIE ZUKUNFT

Lehrentwicklung vorantreiben, bedeutet gleichzeitig, einen Blick in die ungewisse Zukunft zu wagen und diese vorausschauend zu gestalten. Wie eingangs bereits beschrieben, können Entwicklungen von Gesellschaft, Kultur und Technologie anhand von Modellen und Theorien vermutet, jedoch nicht mit absoluter Sicherheit vorausgesagt werden. Krisen, wie wir sie bereits in den letzten Jahren vermehrt erlebt haben, stellen die Bildungslandschaft vor nicht planbare Herausforderungen. Es ist daher wichtig, dass Hochschulen den Wandel auf verschiedenen Wegen beschreiten.

Der intendierte Wandel findet auf vielen Ebenen statt: Leitbilder, Hochschulentwicklungspläne und andere strategische Überlegungen geben eine planbare Richtung vor, in die sich eine Hochschule entwickeln kann und aus denen sich entsprechende Maßnahmen ableiten lassen. Förderprogramme für den Bildungssektor ermöglichen Hochschulen, sich innerhalb eines vorgegebenen Rahmens zu transformieren. Doch nicht alle Umbrüche sind absehbar: Es braucht im Rahmen der Lehrentwicklung auch Gelegenheiten zur Erprobung von ergebnisoffenen Ideen und Maßnahmen. Dem Experimentieren, Ausprobieren und Scheitern muss ausreichend Raum eingeräumt werden. Impulse zur zukunftsfähigen Transformation der Lehre sollten nicht nur *top-down* erfolgen, sondern auch *bottom-up* von allen Akteur*innen der Hochschule mitentwickelt und vorangetrieben werden.

Die Curriculumswerkstatt unterstützt die Studiengänge maßgeblich bei der Transformation und Modernisierung gemäß absehbaren Entwicklungen, die sich auf dem Arbeitsmarkt abzeichnen. Angesichts der dynamischen Veränderungen in unserer Welt ist es von zentraler Bedeutung, Studierende bestmöglich auf die zukünftige

Arbeitswelt vorzubereiten. Durch einen ganzheitlichen Ansatz und die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten stellt die Hochschule Mainz sicher, dass ihre Studierenden die erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben, um in einer sich wandelnden Welt erfolgreich zu sein. Die Curriculumswerkstatt orientiert sich an den Vorgaben der Bologna-Reform, ergänzt das methodische Vorgehen allerdings durch innovative Ansätze, wie es im Best Practice-Szenario dargestellt wurde.

Das Learning Lab hingegen wagt einen stärker explorativen Ansatz: Es gibt Studierenden und auch Lehrenden die Möglichkeit zur Partizipation im Lehrentwicklungsprozess. Es stellt, sowohl auf der physischen als auch der unterstützenden Ebene, einen Raum zur Verfügung, in dem kreative Ideen und innovative Ansätze erprobt, weiterentwickelt und reflektiert werden können. Auch ein Scheitern ist erlaubt, um daraus weitergehend zu lernen. Hier findet der nicht-intendierte Wandel statt. Hier entstehen Ideen und Gedanken, die nicht durch Modelle vorausgesagt werden und dennoch einen entscheidenden Beitrag zur Lehrentwicklung leisten können.

Innerhalb des Kompetenzzentrums für Innovation in Studium und Lehre wird Lehrentwicklung auf beide Weisen durchgeführt: zum einen mit dem theoretisch-basierten und am Bologna-Prozess orientierten Vorgehen und zum anderen mithilfe einer explorativen und kreativ-erprobenden Herangehensweise. Die Curriculumswerkstatt und das Learning Lab arbeiten eng zusammen, um im Miteinander von den Stärken der beiden Einheiten zu profitieren.

LITERATURVERZEICHNIS

Bachmann, H. (2018). *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (3. überarbeitete Aufl.). hep Verlag.

Gröbblinghoff, F. (2015). *nexus Impulse für die Praxis Ausgabe 2: Lernergebnisse praktisch formulieren*. Hochschulrektorenkonferenz. Abgerufen am 17.07.2023 unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf

Schaper, N., Reis, O., Johannes, W., Horvath, E., & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Nexus. Abgerufen am 17.07.2023 unter

https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, McKinsey & Company (Hrsg.) (2021). *Future Skills 2021: 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel (Diskussionspapier: Nr. 3)*. Abgerufen am 17.07.2023 unter <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>

Wildt, J. (2003). „The Shift from Teaching to Learning“ - Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext* (S. 14–18). Abgerufen am 17.07.2023 unter <https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>

ERMÖGLICHUNGSDIDAKTISCH KONZIPIERTE BLENDED LEARNING-VORLESUNGEN: EIN PRAXISBERICHT

Ulrike Gerdiken

Zusammenfassung: Wie lassen sich die Erwartungen der Bologna-Reform an Kompetenzorientierung und Employability mit dem Prinzip der Ermöglichungsdidaktik in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen vereinbaren? Angeregt durch die Erfahrungen der Online-Lehre während der Corona-Pandemie hat die Autorin ein neues Konzept für ihre zweisemestrige Vorlesung und die damit verbundene Modulprüfung entwickelt, in das sie beide Anspruchshaltungen versucht zu integrieren.

Schlagerworte: Ermöglichungsdidaktik, Blended Learning, Portfolioprfung, Vorlesung

1. AUSGANGSSITUATION

Mit der Bologna-Reform wurde der Fokus der Hochschullehre von der Wissens- auf die Kompetenzvermittlung gelegt. Ziel ist nicht mehr nur die wissenschaftliche und angewandt-wissenschaftliche Qualifizierung, sondern auch der Outcome und die Employability (Schaper et al., 2012). Dazu bedarf es fachlicher, methodischer, sozialer und persönlicher Kompetenzen, die Menschen befähigen, ihr Wissen in unterschiedlichen Situationen adäquat anzuwenden und im Rahmen von sozialen Prozessen angemessen zu reagieren. Es wurde auch über neue Prüfungsformen nachgedacht, die die Kompetenzorientierung unterstützen. Sie werden unter dem Stichwort „kompetenzorientiertes Prüfen“ diskutiert (Berendt et al., 2014; Gerick et al., 2018). In der Hochschulrealität zeigen sich diese Veränderungen durch eine starke Vorstrukturierung des Studienablaufes und ein hohes Prüfungsaufkommen für die Studierenden, das diese durch situations- und nutzenbezogenes Lernen zu bewältigen versuchen. Die Standardfrage in der Lehrveranstaltung, ob der Inhalt prüfungsrelevant sei, und das damit verbundene „Bulimie“-Lernen kennen fast alle Hochschullehrenden.

Seit ich 2019 meinen Ruf als Professorin bekam, beschäftigt mich die Frage, wie ich in diesem kompetenz- und prüfungsorientierten System meine pädagogischen und didaktischen Ansprüche umsetzen kann. Als Sozialpädagogin und Erwachsenenbildnerin hatte ich zuvor 20 Jahre in der außerschulischen Jugendarbeit, der

Erwachsenenbildung und der Hochschuldidaktik gearbeitet und dort nach dem Prinzip der Ermöglichungsdidaktik meine Angebote gestaltet. An der Hochschule sollte ich nun eine klassische Vorlesung¹ in einem System halten, das den Studierenden wenig Gestaltungsfreiheit lässt und einen hohen Prüfungs- und Leistungsdruck erzeugt. Ich fragte mich, wie ich in diesem Kontext meine didaktischen Überzeugungen umsetzen könnte. Ein erster Wegweiser war mir ein Artikel von Ingeborg Schüßler und Lars Kilian, die das Konzept der Ermöglichungsdidaktik auf die Hochschullehre übertragen haben (Schüßler & Kilian, 2017).

2. ERMÖGLICHUNGSDIDAKTISCHE PRINZIPIEN FÜR DIE HOCHSCHULLEHRE

Die Ermöglichungsdidaktik wurde in den 1990er Jahren von Rolf Arnold entwickelt (Schüßler, 2012) und basiert auf der Grundannahme, dass in einem Lehr-Lern-Prozess der Lernerfolg nicht von der Lehrperson gesteuert werden kann, sondern ausschließlich von der Deutung der lernenden Person abhängt. Je nach Relevanz, die diese den zum Lernen angebotenen Inhalten für die aktuelle persönliche Situation zuweist, und je nach Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen oder vorhandene Lernstrukturen wird sie die Inhalte annehmen und in neues Wissen umwandeln oder als unwichtig ignorieren (Schüßler & Kilian, 2017). Die Grundlagen dieses auf das lernende Subjekt zentrierten didaktischen Ansatzes finden sich in der Systemtheorie, dem Konstruktivismus, der Neurobiologie und der Kognitionspsychologie (Schüßler, 2020), insbesondere in den Konzepten der Autopoiesis der Neurobiologen Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela und der Selbstreferentialität von Niklas Luhmann. Systemtheorie und Konstruktivismus gehen davon aus, dass die Welt und das Umfeld, in der ein Mensch lebt, nicht objektivierbar sind, sondern vom jeweiligen Subjekt individuell konstruiert werden. Die Welt, die der Mensch wahrnimmt, ist das Resultat seiner subjektiven Beobachtungen und Deutungen. Aufgrund seiner Fähigkeit zu lernen, kann der Mensch diese subjektive Weltansicht verändern und erweitern. Lernen bedeutet jedoch nicht, neue Inhalte von außen vorgetragen zu bekommen und sie dann zu „wissen“. Es meint vielmehr die Fähigkeit, die eigenen Beobachtungen reflektieren, neue Erfahrungen und Inhalte an bereits vorhandene Erkenntnisse anknüpfen und die damit verbundenen Veränderungen neu

¹ Die Vorlesung behandelt die Themen Kulturelle Bildung und Medienbildung in der Sozialen Arbeit. Sie findet im ersten und zweiten Fachsemester statt und richtet sich an den gesamten Jahrgang mit circa 160 Studierenden.

in das vorhandene System integrieren zu können. Arnold nennt dies die Fähigkeit zur „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Arnold, 2020). Für die pädagogische Arbeit bedeutet diese Erkenntnis, dass eine Erweiterung von Wissen und Kompetenzen ausschließlich von der Bereitschaft und der Fähigkeit des lernenden Subjekts abhängt, neue Informationen in das vorhandene System zu integrieren. Wissens- und Kompetenzerweiterung kann nicht von der Lehrperson erzeugt, sondern nur durch die Bereitstellung bestmöglicher Rahmenbedingungen, Inhalte und methodischer Hilfestellungen ermöglicht werden. Einen Paradigmenwechsel, den die Ermöglichungsdidaktik damit vollzieht, ist der **vom Erzeugen zum Ermöglichen**.

Ein weiterer Paradigmenwechsel ist der **vom Lehren zum Lernen**. Er definiert das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden neu, denn die lehrende Person wird nicht mehr als Wissensvermittler*in, sondern als Lernbegleiter*in, Wegbereiter*in oder Ermöglicher*in verstanden. Sie bietet den Rahmen und die Inhalte, in dem und mit denen die Lernenden sich auseinandersetzen können. Wie diese Auseinandersetzung geschieht, welche Inhalte angenommen und gelernt werden, entscheidet die lernende Person (Schüßler & Kilian, 2017). Für die Gestaltung einer solchen ermöglichungsdidaktischen Hochschullehre haben Schüßler und Kilian elf didaktische Prinzipien und deren Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden formuliert (Schüßler & Kilian, 2017, S. 93):

1. **Eigenverantwortlichkeit:** Die Lehrenden sind gefordert, eine aktive Teilnahme der Lernenden bei didaktischen Entscheidungen zuzulassen und dadurch deren Eigenständigkeit zu fördern. Die Lernenden sind gefordert, zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und ihn selbst zu steuern. Dadurch kann bei ihnen die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen gefördert werden.
2. **Rückkoppelung:** Die Lehrenden sind gefordert, Rückkoppelungsmöglichkeiten bereitzustellen und Feedback-Prozesse anzuregen. Die Lernenden sind gefordert, ihre Vorstellungen, Wünsche, Vorurteile oder Ängste offenzulegen.
3. **Multiple Perspektiven:** Die Lehrenden sind gefordert, Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven anzuschauen und so einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Von den Lernenden werden Neugierde, Offenheit und Flexibilität im Denken und Handeln gefordert, um einen solchen Perspektivenwechsel zuzulassen und mitzugehen.

4. **Öffnung für Lehr-Lern-Prozesse:** Die Lehrenden sind gefordert, sich gegenüber neuen Methoden und Lernorten zu öffnen und Kooperationen mit anderen Lehrenden und den Lernenden einzugehen. Die Lernenden sind gefordert, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, Unvoreingenommenheit und Experimentierfreude zu üben und sich für andere Lernpartner*innen zu öffnen.
5. **Gelassenheit:** Die Lehrenden sind gefordert, eine gewisse Gelassenheit gegenüber den Eigenheiten der Lernenden zu üben und pädagogisch taktvoll mit den persönlichen Erfahrungen und Konflikten umzugehen, die diese in Gespräche und Diskussionen einbringen. Die Lernenden sind gefordert, ihre Bedürfnisse artikulieren zu lernen und den Lehrenden ein ehrliches Feedback zu geben.
6. **Lebensweltbezug:** Die Lehrenden sind gefordert, in ihren Inhalten einen Bezug zur Lebenswelt und zum Alltag der Lernenden herzustellen. Die Lernenden sind gefordert, sich Herausforderungen und Schwierigkeiten in ihrem Alltag einzugestehen.
7. **Irritationen:** Die Lehrenden sind gefordert, behutsam Differenzenerfahrungen und Irritationsmomente in die Lehre einzustreuen und dadurch Austausch, Diskussion und Lernerfahrung zu ermöglichen. Die Lernenden sind auch hier gefordert, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen, ohne sofort in eine Abwehrhaltung zu gehen.
8. **Coaching:** Die Lehrenden sollten sich als Beratende und Begleitende verstehen. Die Lernenden müssen bereit sein, anderen Einblicke in die Lebens- und Lernwelt zu gewähren.
9. **Handlungsorientierung:** Die Lehrenden sind gefordert, vielfältige handlungsorientierte Erfahrungsmöglichkeiten anzubieten und die Aktion vor die Reflexion zu setzen. Die Lernenden sind hingegen gefordert, diese Handlungsoptionen zu nutzen und sich zu trauen, Neues im geschützten Rahmen auszuprobieren.
10. **Emotionalität:** Die Lehrenden sind gefordert, die Rolle als lehrende Person vor dem Hintergrund der eigenen Entwicklungen zu reflektieren und eine möglichst positive Lernatmosphäre zu schaffen. Die Lernenden sind gefordert, sich auf ein Bewusstwerden der eigenen Gefühle einzulassen, darüber zu sprechen und sie in angemessener Weise zu reflektieren.

11. Nachhaltigkeit: Die Lehrenden sind gefordert, ihr didaktisches Handeln und die eigenen pädagogischen Ansprüche regelmäßig zu reflektieren und mit ihrer Lehre die Möglichkeit zu einem nachhaltigen Kompetenzaufbau zu schaffen. Die Lernenden sind gefordert, das eigene Handeln als gestalt- und veränderbar zu begreifen, eigene Lernanforderungen zu formulieren sowie Gelerntes auszu-probieren und in ihren Alltag zu integrieren.

Zu einem zweiten Wegweiser wurde mir die Umstellung auf digitale Lehre während der Corona-Pandemie. Im ersten digitalen Semester, dem Sommersemester 2020, musste alles ganz schnell gehen: Die Vorlesung musste in ein akzeptables digitales Format gebracht und die Kolleg*innen im Umgang mit der neuen Lehr-Lern-Plattform geschult werden. Als erste Lösung habe ich die Vorträge meiner Vorlesung als Videocast online zur Verfügung gestellt und über das Semester verteilt digitale synchrone Sitzungen angeboten, bei denen Fragen zu den Videos besprochen werden konnten. Für die folgenden zwei Semester habe ich das Format und die Videocasts überarbeitet und optimiert. Spätestens im dritten digitalen Semester war mir klar, dass ich das Videoformat beibehalten werde, denn die Studierenden meldeten mir fast einhellig zurück, wie erleichternd sie es fanden, sich die Vorträge in ihrem eigenen Tempo und ggf. mehrmals anhören zu können. Also begann ich, mir Gedanken zu machen, wie sich das Digitale mit dem Analogen verknüpfen ließe, wenn wir wieder in die Präsenzlehre zurückkehren. Ich stellte fest, dass ein Blended Learning-Format eine ideale Form nicht nur für die Verknüpfung ist, sondern mir auch die Möglichkeit bietet, in Vorlesungen nach den ermöglichungsdidaktischen Prinzipien zu arbeiten.

3. ERMÖGLICHUNGSDIDAKTISCHE PRINZIPIEN PRAKTISCH ANGEWENDET

Der erste Durchlauf dieses Formats fand im Wintersemester 2022/23 und im Sommersemester 2023 statt. Die Studierenden erhielten wöchentlich einen Videocast mit den thematischen Grundlagen. Mit diesem sollten sie sich auf die folgende Präsenzsitzung vorbereiten. In den Präsenzsitzungen, die wöchentlich stattfanden, wurden die Grundlagen vertieft, indem die Studierenden in Kleingruppen Texte diskutierten oder Fragestellungen bearbeiteten. Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeiten wurden im Anschluss entweder exemplarisch durch drei oder vier Kleingruppen vorgestellt oder ich präsentierte meine Lösung, die die Studierenden mit ihren Ergebnissen

abgleichen konnten. Wenn sich die Lösungen stark unterschieden, wurde dies gemeinsam diskutiert. Die didaktischen Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik nach Schüßler & Kilian (2017) habe ich folgendermaßen berücksichtigt:

1. **Eigenverantwortlichkeit:** Durch die Bereitstellung der Videos gebe ich die Kontrolle über die Stoffvermittlung zum Teil aus der Hand und muss darauf vertrauen, dass die Studierenden sich die Videos tatsächlich anschauen. Gleichzeitig müssen die Studierenden eigenverantwortlich entscheiden, ob sie das Angebot annehmen und die Chance zur Wissenserweiterung nutzen wollen oder nicht.
2. **Rückkoppelung:** Ich habe zu Semesterende jeweils eine Online-Umfrage eingerichtet, um mir von den Studierenden Rückmeldungen zu dem neuen Format einzuholen. Die Studierenden konnten selbst entscheiden, ob sie davon Gebrauch machen wollten. Außerdem gab es situativ immer wieder Gespräche über die Gestaltung der Vorlesungen, bei denen ich von den Studierenden Rückmeldungen erhalten habe. Es ist sinnvoll, solche Gespräche im Laufe des Semesters immer wieder bewusst anzuregen. Durch die Wiederholung erleben die Studierenden, dass ihre Rückmeldungen ernst genommen werden und entwickeln mehr Offenheit, Feedback zu geben.
3. **Multiple Perspektiven:** Da in der Vorlesung weniger Zeit für die Vermittlung der Grundlagen benötigt wird, können weitere Texte zu den einzelnen Themen besprochen und so die Perspektiven erweitert werden. Dazu brauchen die Studierenden die Bereitschaft, auch im Format „Vorlesung“ aktiv zu werden und mitzuarbeiten.
4. **Öffnung für Lehr-Lern-Methoden:** Die Neukonzeptionierung der Vorlesung ist „work in progress“. Bereits für das nächste Semester stehen Veränderungen an, weil ich neue Methoden kennengelernt habe, die mir helfen, die Vorlesung noch besser zu gestalten. Die Studierenden müssen in diesem Kontext aushalten, dass sie nicht zwingend auf die Erfahrungen der höheren Semester zugreifen können, sondern sich ohne Vorwissen auf das neue Format einlassen müssen.
5. **Gelassenheit:** Es ist davon auszugehen, dass nicht immer alle Studierenden die Videos zur Vorbereitung anschauen. Auch die aktive Teilnahme in der Präsenzsitzung schwankt von Woche zu Woche. Für mich gilt es, diese Phasen auszuhalten und trotzdem immer wieder Angebote zu machen, um die

Studierenden zur Mitarbeit zu aktivieren. Die Studierenden sind gefordert, Geduld mit ihrer Dozentin zu haben und auch weniger attraktive Veranstaltungen auszuhalten.

6. Lebensweltbezug: Die Vertiefung in den Präsenzphasen ermöglicht es, Bezüge zu aktuellen Themen herzustellen oder den Studierenden Raum zu geben, ihre Inhalte einzubringen. Auf diese Weise kann zudem die Anwendungsrelevanz der theoretischen Grundlagen deutlich gemacht werden. Die Studierenden erfahren, welche Bedeutung die behandelten Themen für ihr Leben haben können.
7. Irritationen: Die Studierenden sind bisher kaum mit den Bildungstheorien und -konzepten in Verbindung gekommen, auch die Kulturelle Bildung ist ihnen fremd. Dementsprechend unbekannt sind ihnen z.T. die theoretischen Inhalte. In den Präsenzsitzungen kann die Befremdung zum Thema gemacht und nach und nach aufgehoben werden, sofern die Studierenden bereit sind, sich auf die fremden Inhalte einzulassen.
8. Coaching: Aufgrund der großen Gruppe von 160 Studierenden ist eine intensive Begleitung und Beratung der Einzelnen nicht möglich. Diese kann punktuell bei freiwilligen Übungsaufgaben geschehen.
9. Handlungsorientierung: Neben der zweisemestrigen Vorlesung müssen die Studierenden an zwei medienpraktischen Projektwochen teilnehmen. Dort haben sie die Chance, die theoretischen Inhalte anzuwenden und auf ihre Anwendungseignung hin zu überprüfen. Außerdem bieten ihnen die Projektwochen die Gelegenheit, neue Handlungsmöglichkeiten zu entdecken und zu erproben.
10. Emotionalität: Das Vorlesungsformat verführt dazu, in die Rolle der vortragenden Magistra zu verfallen. Umso wichtiger ist es, regelmäßig das eigene Selbstverständnis als Lehrende zu hinterfragen und die Kongruenz von Haltung und Handeln zu reflektieren. Ein solcher Raum der Selbstreflexion sollte auch den Studierenden zur Verfügung gestellt werden.
11. Nachhaltigkeit: Durch regelmäßige Feedbackrunden während der Vorlesung und am Ende des Studiums habe ich die Möglichkeit, die Nachhaltigkeit meiner didaktischen Gestaltung zu überprüfen und ggf. anzupassen. Die Studierenden können sich über die Nachhaltigkeit des Moduls in ihren Praktika und Vertiefungsseminaren in höheren Semestern ein Urteil bilden.

4. EIN NEUES PRÜFUNGSFORMAT FÜR DIE ERMÖGLICHUNGSDI- DAKTISCHE LEHRE

Zusammenfassend verfolge ich mit der Neustrukturierung drei übergeordnete Ziele:

- Die Studierenden sollen sich den Stoff der Vorlesung in ihrem Tempo aneignen können.
- Die Vorlesung soll aktivierende und partizipative Elemente enthalten, mit denen der Stoff vertieft werden kann.
- Die Studierenden sollen eine kritisch-reflexive Haltung zu den behandelten Inhalten entwickeln und sie nicht nur nach ihrer Prüfungsrelevanz priorisieren.

Um das letzte Ziel zu erreichen, brauchte es nicht nur ein neues Vorlesungsformat, sondern auch eine neue Prüfungsform. Die Klausur, die bisher nach der zweisemestrigen Vorlesung geschrieben wurde, führte dazu, dass die Studierenden letztlich nur die Inhalte lernten, die als prüfungsrelevant markiert wurden. Mir ist es aber wichtig, dass sie sich kontinuierlich während der Vorlesungszeit mit den Inhalten auseinandersetzen. Aus diesem Grund habe ich in beiden Semestern eine Studienleistung in Form eines Essays bzw. einer Textanalyse eingeführt. Mittels dieser Form der Studienleistung sind die Studierenden gezwungen, sich mit verschiedenen Themen der Vorlesung noch einmal zu beschäftigen und dazu schriftlich Stellung zu beziehen. Jede Studienleistung wird mit Punkten bewertet. Ergänzt werden die Studienleistungen der Vorlesung durch Studienleistungen, die im Rahmen der beiden Projektwochen zu erbringen sind. Diese bestehen aus einer ausführlichen Seminarreflexion nach der ersten Woche und einer Konzeptentwicklung für ein kultur- oder medienpädagogisches Projekt nach der zweiten Woche. Aus den Ergebnissen der Studienleistungen der Vorlesung und der Projektwochen ergibt sich die Modulnote. Diese besondere Form der Portfolioprüfung soll dazu führen, dass sich den Studierenden der Zusammenhang von Studienangebot und Prüfungsleistung besser erschließt und sie durch kontinuierliche Auseinandersetzung eine Haltung zu den Themen entwickeln, anstatt sie nur als „notwendig und erledigt“ abzuhaken. Zudem entzerren die über die Semester verteilten Studienleistungen den Lerndruck in der Vorbereitungsphase auf die Prüfungen, da sie kein vorbereitendes Lernen, sondern eine situationsgebundene Auseinandersetzung mit den Inhalten erfordern.

5. FAZIT

Das neue Konzept der Vorlesung und Modulprüfung wurde erstmals mit dem Studierenden-Jahrgang 2021/2022 durchgeführt, weshalb über die Wirkung noch keine valide Aussage gemacht werden kann. Sobald dies möglich ist, wird sich herausstellen, ob mit einer ermöglichungsdidaktisch konzipierten Lehrveranstaltung die Fachkompetenzen „Wissen und Verstehen“, die Methodenkompetenzen „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“, die Sozialkompetenzen „Kommunikation und Kooperation“ sowie die Selbstkompetenzen „Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität“, die im Hochschulqualifikationsrahmen gefordert werden (Kultusministerkonferenz, 2017), erreicht werden können. Besondere Beachtung sollte dabei die Einschätzung der Studierenden finden, denn sie liefern als Expert*innen in eigener Sache wichtige Indikatoren, wie sich Lehre für die jeweilige Generation am besten gestalten lässt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, R. (2020). Systemische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schübler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (4. Aufl., S. 14–36). Schneider.
- Berendt, B., Fleischmann, A., Salmhofer, G., Schaper, N., Szczyrba, B., Wiemer, M., & Wildt, J. (Hrsg.) (2014). *Kapitel H. Prüfungen und Leistungskontrollen*. Neues Handbuch Hochschullehre, DUZ Verlags- und Medienhaus; Raabe.
- Gerick, J., Sommer, A., & Zimmermann, G. (Hrsg.) (2018). *Kompetent Prüfungen gestalten: 53 Prüfungsformate für die Hochschullehre*. Waxmann (utb).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf
- Schaper, N., Reis, O., Johannes, W., Horvath, E., & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Nexus.
- Schübler, I. (2012). Ermöglichungsdidaktik. Grundlagen und zentrale didaktische Prinzipien. In I. Schübler, E. Nuissl & W. Gieseke (Hrsg.), *Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für*

Rolf Arnold (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) (S. 131–151). wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1113w>

Schüßler, I. (2020). Ermöglichungsdidaktik - eine didaktische Theorie? In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (2. Aufl., S. 76–97). Schneider.

Schüßler, I., & Kilian, L. (2017). Zum Wandel akademischer Lehr-Lernkulturen: Von erzeugungs- zu ermöglichungsdidaktischen Lehr-Lernarrangements. In H. R. Grieshop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre* (S. 83–108). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_5

INNOVATIVE WEGE DES LERNENS: DAS BLENDED LEARNING KONZEPT DER HOCHSCHULE FÜR ÖFFENTLICHE VERWALTUNG RHEINLAND-PFALZ (HÖV) IM FOKUS

Martina Ludwig

Zusammenfassung: Das Blended Learning Konzept der Hochschule für öffentliche Verwaltung Rheinland-Pfalz verbindet Präsenz- und Online-Lernformate zu einer flexiblen und effektiven Ausbildung, wobei die didaktische Integration dieser Formate nach dem Prinzip des Constructive Alignment erfolgt. Die bisherigen Evaluationsergebnisse deuten auf die Notwendigkeit neuer Ansätze hin, da die Bewertungen der Online-Lehr-/Lerneinheiten stark von der Präsenzlehre beeinflusst werden, was die Erhebung valider Daten erschwert. Eingebettet in den laufenden Hochschulentwicklungsprozess stellt das Konzept ein dynamisches und entwicklungsoffenes Rahmenwerk dar, das die Hochschule in die Zukunft der digitalen Lehre führt¹.

Schlagnworte: Blended Learning, Präsenz- und Online-Lernformate, Evaluation, Herausforderungen, Hochschulentwicklungsprozess

Die Hochschule für öffentliche Verwaltung Rheinland-Pfalz (HöV) auf einen Blick:

- Duales Hochschulstudium mit Abschluss „Bachelor of Arts“
- 21 Monate theoretische Anteile am Campus Mayen, 15 Monate Praxisanteile in der Verwaltung; drei konsekutive Studienjahre (Fachstudium I bis III)
- Studiengänge Verwaltung (mit drei verschiedenen Handlungsfeldern), Verwaltungsbetriebswirtschaft, Verwaltungsinformatik
- 898 Studierende, aufgeteilt in Studiengruppen à max. 35 Studierende
- 12 Studiengruppen im FS I, 11 Studiengruppen im FS II und 10 Studiengruppen im FS III
- 55 hauptamtliche Dozierende, 36 Lehrbeauftragte
- 14 Studiengebiete, 12-19 Studienfächer; 10-13 Module (je nach Studiengang und Handlungsfeld)
- Einstellung in den Vorbereitungsdienst für das dritte Einstiegsamt einer Behörde als Voraussetzung
- Dienstherren sind Kommunal-, Landes- und Sonderverwaltungen, Deutsche Rentenversicherung Rheinland-Pfalz

(Stand 05/2023)

HöV Rheinland-Pfalz
Hochschule für öffentliche Verwaltung
Zentrale Verwaltungsschule

Abbildung 1: Überblick über das Studium an der HöV Rheinland-Pfalz – eigene Darstellung

¹ Herzlichen Dank an meine Kollegin Melanie Marunde und meinen Kollegen Andreas Mattener, deren Ausarbeitung zur Entwicklung des Blended Learning Konzepts eine unersetzliche Hilfestellung für diesen Beitrag darstellte, sowie an Dr. Anja Jesse, die als Evaluationsbeauftragte der HöV bis August 2021 für die Zwischen- und Abschlussequaluation des „digitalen Studienjahres 2020/21“ verantwortlich zeichnete.

1. HERAUSFORDERUNGEN UND ANTWORTEN

Die öffentliche Verwaltung steht vor einer Reihe von Herausforderungen: Fachkräftemangel und lebenslanges Lernen, Diversität und Migration, Klimawandel und Nachhaltigkeit, digitale Verwaltung und künstliche Intelligenz – die zu bewältigenden Aufgaben sind zahlreich und vielfältig. Um diesen Herausforderungen erfolgreich zu begegnen, benötigt die öffentliche Verwaltung „fachlich und persönlich kompetente, vielseitig einsetzbare und ergebnisorientiert agierende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ (Leitbild der Hochschule für öffentliche Verwaltung (HöV), S. 1), die an der HöV ausgebildet werden. Dies erfordert eine fortlaufende Anpassung des Studiums an sich verändernde Anforderungen. Eine der wichtigsten und einflussreichsten Anpassungen ist die digitale Transformation, die in allen Bereichen der Gesellschaft stattfindet. Eine Antwort auf die neuen Anforderungen und Entwicklungen im Kernbereich der Hochschullehre ist das hochschuldidaktische Blended Learning Design der HöV (kurz: Blended Learning Konzept).

2. ERSTE DIGITALE SCHRITTE UND „NOTFALLKONZEPT CORONA“

2.1. Auf dem Weg zur digitalen Hochschule

Die Grundlagen für die digitale Lehre an der HöV wurden bereits im letzten Jahrzehnt gelegt: Die Hochschule nutzt die Lernmanagementplattform ILIAS, verfügt über eine eigene App (SMAYL), ein campusweites WLAN (SMAYLine) sowie moderne Hard- und Software. Im Frühjahr 2019 startete die HöV das Projekt „Digitalisierung“ mit drei Teilprojekten (Digitale Lehre, Informationstechnologie und Verwaltungsmanagement) und acht Arbeitsgruppen unter breiter Beteiligung der Hochschulangehörigen. Darüber hinaus waren „Digitalisierungsexpertinnen und -experten aus der kommunalen Praxis und der Landesverwaltung, der Universität Koblenz und Vertreter der kommunalen Spitzenverbände“ (Marunde & Mattlener, 2021, S. 7) involviert.

2.2. Konzeptionelle Grundlagen für die digitale Hochschullehre in der Pandemie

Die ersten Schritte im Projekt „Digitalisierung“ waren erfolgt, als im Frühjahr 2020 die Corona-Pandemie ausbrach. Mitten im laufenden Studienjahr wurde die

Präsenzlehre eingestellt und neue Vorgehensweisen drängten in den Vordergrund: „Mit der pandemiebedingten Schließung der HöV für den Präsenzlehrbetrieb mussten kurzfristig umfangreichere digitale Lehr-/Lernmethoden geschaffen werden, waren doch die bislang genutzten digitalen Lehrmethoden lediglich zur optionalen Ergänzung des Präsenzlehrbetriebs vorgesehen“ (Marunde & Mattlener, 2021, S. 7). Durch die kurzfristige Einführung eines Videokonferenzsystems und die erweiterte Bereitstellung von Materialien auf ILIAS konnten die laufenden Bildungsgänge ohne Unterbrechungen abgeschlossen werden. Es wurde jedoch deutlich, dass das folgende Studienjahr 2020/21 nicht wie herkömmlich geplant umgesetzt werden konnte, sondern alternative Ansätze erforderlich wurden. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, entwickelte eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe ein konzeptionelles Grundlagenpapier für die Hochschullehre während der Pandemie („Notfallkonzept Corona“), das mit den Dozierenden diskutiert und schließlich Ende Mai 2020 von Rat und Kuratorium der HöV genehmigt wurde.

Ein zentraler Bestandteil dieses konzeptionellen Grundlagenpapiers waren drei E-Learning-Modelle, die auf unterschiedlichen Szenarien basierten und eine flexible Anpassung an die jeweils geltenden Bedingungen und Einschränkungen der Pandemiesituation ermöglichten: von vollständiger Virtualisierung bei Kontaktverboten bis hin zu eingeschränkter Präsenzlehre mit reduzierter Studierendenzahl oder regulärer Präsenzlehre. Dazu wurden Formate für verschiedene Zielgruppen und mit unterschiedlichen didaktischen Herangehensweisen entwickelt (siehe Abbildung 2).

Format	Durchführung	Zielgruppe	Beschreibung	Mittel
Präsenzlehreinheit (PLE)	Präsenz / synchron	Studiengruppe	Vor-Ort-Lehrveranstaltung in der gesamten Studiengruppe	Vor Ort verfügbare, individuell eingesetzte Materialien und Mittel
Hybride Lehrveranstaltung (HLE)*	Präsenz + digital / synchron	Studiengruppe	Teil der Studiengruppe vor Ort, Teil der Studiengruppe online zugeschaltet	Meeting-Software für Gruppen bis 35 Personen
Meeting-Lehreinheit (MLE)*	digital / synchron	Studiengruppe	Online-Lehrveranstaltung in der gesamten Studiengruppe	Meeting-Software für Gruppen bis 35 Personen
Online-Lehr-/Lerneinheit (OLE)	digital / asynchron	Studienjahr	Online-Materialien zum Selbststudium	Lernmanagement-Plattform (ILIAS)
Web-Lehreinheit (WLE)	digital / synchron	Studienjahr	Online-Lehrveranstaltung im gesamten Jahrgang des Fachstudiums	Meeting-Software für Gruppen bis zu 400 Personen

* Verwendung *inzwischen*: z.B. anstelle einer PLE bei Erkrankung einzelner Studierender oder der Lehrperson, die zwar eine Präsenz an der HöV unmöglich macht, aber eine Teilnahme bzw. Durchführung prinzipiell erlaubt.

° Verwendung *inzwischen*: z.B. anstelle einer WLE bei geringer Anzahl an Studierenden im Studiengang oder Handlungsfeld.

Abbildung 2: Formate des Blended Learning Konzepts an der HöV – eigene Darstellung

Um eine klare und wiedererkennbare Struktur der asynchronen Online-Lehr-/Lerneinheiten (OLE) zu gewährleisten, wurde im konzeptionellen Grundlagenpapier ein Planungsleitfaden mit den folgenden Elementen festgelegt: Lernzieldefinition, Feedback, Wissensvermittlung, Zusammenfassung (oder Vertiefung/Nachbereitung), Aktivierung und Betreuung. Gleichzeitig wurden die technischen und infrastrukturellen Voraussetzungen für die Umsetzung des Notfallkonzepts geschaffen, wie zum Beispiel die Beschaffung von Webcams und Headsets, Ruummikrofonen und Übertragungstechnologie oder die Einrichtung geeigneter Softwareanwendungen (Marunde & Mattlener, 2021).

2.3. Lehre und Evaluation unter Pandemiebedingungen

Im Studienjahr 2020/21 wurde letztendlich eine nahezu vollständige Virtualisierungsstrategie umgesetzt. Ab August 2020 wurden 80% der Lehrinhalte in Form von asynchronen virtuellen Einheiten (OLE) vermittelt. Die verbleibenden 20% wurden als synchrone Veranstaltungen abgehalten, wobei die Hälfte davon in Präsenz (PLE) und die andere Hälfte online (MLE und WLE) stattfand. Um die Gruppengröße zu reduzieren, wurden die Studiengruppen für die Präsenzveranstaltungen aufgeteilt und jede Lehrveranstaltung fand zweimal statt.

Dies bedeutete einen radikalen Wechsel von dem bis dato üblichen Präsenzunterricht, der zu 100% auf dem Campus in Mayen stattfand, zu einem geringen Anteil

von nur einem Zehntel in Präsenz. Diese Umstellung stellte eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar. Zu diesem Zeitpunkt hatten etwa drei Viertel der Dozierenden keine oder nur geringe Erfahrungen mit digitaler Lehre. Dies ergab sich aus einer Zwischenevaluation, die im Oktober/November 2020 durchgeführt wurde, um erste Einschätzungen der Erfahrungen, Schwierigkeiten und Bedürfnisse von Studierenden und Lehrenden zu erhalten (siehe Abbildung 3).

Zwischenevaluation (Herbst 2020)	
<ul style="list-style-type: none"> • Funktion: formativ • Ziel: Informationen für die weitere Entwicklung der digitalen Lehre und Bereitstellung von Unterstützungsangeboten zu gewinnen • Vorgehen: schneller Überblick über erste Erfahrungen mit neuen Formaten, Erfassung möglicher Probleme und Bedarfe • Wirkung: ermöglicht spezifische Aussagen zur digitalen Lehre auf der Ebene einzelner Studiengänge, daraus können Hinweise zur „Kurskorrektur“ abgeleitet werden 	
Zielgruppe Dozierende	Zielgruppe Studierende
<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Fragen zur digitalen Lehre (Vorerfahrungen, didaktische und technische Fähigkeiten, technische Ausstattung; Kombination der Veranstaltungsformate) - Zeitliche Belastung (Vorbereitung, Durchführung, Betreuung; Zeitaufwand für Beschäftigung mit Infrastruktur) - Zufriedenheit mit Kommunikation (mit anderen Studiengängen, innerhalb des eigenen Studiengangs, mit Hochschulleitung und -verwaltung, mit Studierenden; Verbesserungsvorschläge) - Bedarfe in Hinsicht auf technische Ausstattung und (Fortbildungs-)Angebote 	<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Angaben (Geschlecht, Alter, Studienjahr, Studiengang und Handlungsfeld; zutreffende Studiengänge; Fähigkeit zu selbstgesteuertem, eigenverantwortlichem Lernen; hilfreiche Formate) - Pro Studiengang: benötigter Zeiteinsatz, Nutzung der Inhalte und Übungsangebote, inhaltliche Ergänzung der verschiedenen Formate, zielführendes Lernen durch digitale Elemente, Arbeitsaufträge, Erreichbarkeit der Lehrenden, Feedback durch die Lehrenden

Abbildung 3: Zwischenevaluation im „Corona-Studienjahr“ 2020/21 an der HöV – eigene Darstellung

In der Zwischenevaluation wurden die Studierenden allgemein nach den didaktischen Formaten der Online-Lehr-/Lerneinheiten gefragt, die sie als besonders hilfreich für die Wissensvermittlung und das Erreichen der Lernziele empfanden. Dadurch erhielten die Verantwortlichen erste Anregungen für Anpassungen und Überarbeitungen der Lehrveranstaltungen. Weiterhin wurden spezifische Einschätzungen für jedes Studiengänge² eingeholt, das einen Beitrag zu den Lehrveranstaltungen im jeweiligen Fachsemester leistet. Die Auswertung dieser studiengangsbezogenen Fragen ermöglichte sehr konkretes Feedback. Hierbei wurden z.B. zu große zeitliche Belastungen für die Bearbeitung der Online-Materialien in einigen Studiengängen offenkundig. Durch diese und weitere Rückmeldungen

² Die Studiengänge entsprechen Fachabteilungen, also dem Kollektiv aller Lehrenden, die Lehrveranstaltungen in spezifischen Studienfächern abhalten.

konnten alle Studiengebiete ihre Vorgehensweise im laufenden Studienjahr kritisch reflektieren und zeitnah anpassen.

Die Zwischenevaluation der Lehrenden zeigte, dass, obwohl vor dem Studienjahr 2020/21 kaum oder nur wenige Vorerfahrungen mit digitalen Lehrformaten bestanden, die Lehrenden dennoch adäquat vorbereitet waren. Viele Lehrende hatten bereits im Frühjahr/Frühsummer 2020 am Qualifizierungsprogramm „Quickstarter Online-Lehre“ teilgenommen, die hochschuldidaktischen Angebote des Hochschul-evaluierungsverbundes absolviert, hausinterne Schulungen besucht und Fortbildungen zu ILIAS genutzt. Zusätzliche Fortbildungsangebote wurden von der internen Koordinierungsstelle Hochschulentwicklung organisiert.

Während der Auswertung der Zwischenevaluation verschärfte sich die Pandemielage Ende 2020 weiter. So galten ab dem 16. Dezember 2020 strikte Kontaktbeschränkungen. Die HöV reagierte auf diese neuen Entwicklungen, indem die verbleibenden 10% der Präsenzveranstaltungen in online durchgeführte Meeting-Lehrveranstaltungen (MLE) umgewandelt wurden. Nach diesem Konzept wurden die Lehrveranstaltungen im laufenden Studienjahr zu Ende geführt und im Frühjahr 2021, nach Erhalt der Prüfungsergebnisse, abschließend evaluiert (siehe Abbildung 4).

Abschlussevaluation (Frühjahr 2021)	
<ul style="list-style-type: none"> • Funktion: summativ • Ziel: Informationen für die Entwicklung der Lehre im Rahmen der Digitalisierungsstrategie der HöV zu gewinnen • Vorgehen: abschließender Rückblick auf das Studienjahr, Erhebung von Erfahrungen, möglichen Problemen und Bedarfen • Wirkung: ermöglicht systematische Analyse der wünschenswerten Verbesserungen auf der Ebene einzelner Studiengebiete und insgesamt 	
Zielgruppe Dozierende	Zielgruppe Studierende
<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Fragen und Gesamteinschätzung (Zufriedenheit mit: eigener digitaler Lehre, Realisierung der Lernziele, aktiver Beteiligung der Studierenden; künftig wünschenswerter Anteil digitaler Lehre; ggf. Einschränkungen bei der Umsetzung der Lehre) - Werkzeuge/Programme (Anwendungsfreundlichkeit der eingesetzten Applikationen, Entwicklungsbedarfe, technische Fähigkeiten, Fortbildungsbedarf und -wünsche) - Gestaltung des Lernangebots und Betreuung (Lernziele, Einsatz digitaler Elemente, didaktische Gestaltung) - Kompetenzerwerb der Studierenden (fachspezifische theoretische Kenntnisse, Methoden-, soziale und Selbstkompetenzen) - Abschließende Bemerkung (Beispiele guter Praxis) 	<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Angaben (Alter, Geschlecht, Studiengang und Handlungsfeld) - Allgemeine Fragen (Zufriedenheit insgesamt, künftig wünschenswerter Anteil digitaler Lehre) - IT-Infrastruktur-/Werkzeuge (technische Ausstattung, technische Probleme, Anwendungsfreundlichkeit der eingesetzten Applikationen, Entwicklungsbedarfe) - Erfahrungen mit (digitalem) Studieren (umstellungsbedingte Probleme, technische Fähigkeiten, Unterstützungsbedarf) - Pro Studiengebiet: Lernprozess (Lernziele für Lehrveranstaltung insgesamt und jede einzelne Einheit), Nutzen verschiedener E-Learning-Elemente für Lernerfolg (Darstellung des Lernstoffes, Anwendung und Überprüfung, Interaktion), Verfügbarkeit der Materialien und Lehrenden, Arbeitsaufträge, Arbeitsmaterialien, Rückmeldungen, Modulprüfung (bestanden / nicht bestanden); Zufriedenheit insgesamt, Wünsche für das E-Learning-Angebot des Studiengebiets

Abbildung 4: Abschlussevaluation des „Corona-Studienjahrs“ 2020/21 an der HöV – eigene Darstellung

2.4. Erkenntnisse für die konzeptionelle Weiterentwicklung

Für die konzeptionelle Weiterentwicklung wurden die Ergebnisse beider Evaluationsdurchgänge, der Zwischen- und der Abschlussevaluation, herangezogen. Die Zwischenevaluation im Herbst 2020 ergab, dass etwa 70% der Dozierenden die Kombination verschiedener Veranstaltungsformate (PLE, OLE, WLE, MLE) didaktisch sinnvoll fanden und den Mehrwert der digitalen Lehre insbesondere in der Entwicklung von studentischen Selbstkompetenzen sahen. Aus Sicht der Dozierenden sollte der Anteil digitaler Lehre idealerweise bei etwa einem Viertel liegen, während der Präsenzanteil etwa 75% betragen sollte. Die Studierenden gaben in der Abschlussevaluation an, dass sie einen Präsenzanteil von etwa 68% bevorzugen. Somit plädierten die Studierenden für einen häufigeren Einsatz digitaler Elemente in der Lehre als die Lehrenden.

Die Studierenden zeigten durchaus eine positive Einstellung gegenüber den neuen Lehrformaten, wobei das zentrale Bewertungskriterium die konkrete praktische Umsetzung der Online-Lehr-/Lerneinheiten durch die verschiedenen Studienggebiete war. Hier zeigte sich eine große Bandbreite in den Bewertungen, die die Interpretation des Gesamteindrucks erschwert. Die am besten bewerteten Studienggebiete erreichten bei der Zwischenevaluation Zustimmungsraten von 75% bis 92% hinsichtlich der Aussage, dass die Online-Lehr-/Lerneinheiten ein zielführendes Lernen ermöglichen³.

In der Abschlussevaluation wurden die Studierenden nach ihrer Zufriedenheit mit dem gesamten E-Learning-Angebot der einzelnen Studienggebiete befragt. Die Zufriedenheitswerte lagen in der Spitze bei über 86% im ersten Fachstudienjahr, bei 94% im zweiten Fachstudienjahr und knapp 99% im dritten Fachstudienjahr⁴. Erneut wurde jedoch deutlich, dass es eine große Streuung von Bewertungen zwischen den verschiedenen Studienggebieten gab und die Gesamteinschätzung nicht dieselbe hohe Zufriedenheit erreichte. Es lässt sich festhalten: Die Zufriedenheit der Studierenden mit den digitalen Elementen hing maßgeblich von der gelungenen didaktischen Umsetzung ab (Eckert, 2022).

Eine erfolgreiche Umsetzung der digitalen Lehre ist sowohl der Wunsch der Studierenden als auch das Ziel der Hochschule. Mit dem konzeptionellen Grundlagenpapier zur Hochschullehre unter Pandemie-Bedingungen wurden bereits Grundsatzentscheidungen getroffen, um zukünftig ein ganzheitliches, mediendidaktisches Konzept, basierend auf dem Constructive Alignment⁵ und einem lernzielgerichteten Lehren und Lernen an der HöV, umzusetzen (Marunde & Mattlener, 2021).

³ Item „Die in diesem Studienggebiet angebotenen OLEs ermöglichen ein zielführendes Lernen“, Antwortskala von 1 (*trifft voll zu*) bis 5 (*trifft nicht zu*); für die o.g. Aussage sind die erste und zweite Antwortkategorie zusammengefasst.

⁴ Item „Insgesamt bin ich mit dem E-Learning-Angebot in diesem Studienggebiet...“, Antwortskala von 1 (*sehr zufrieden*) bis 5 (*überhaupt nicht zufrieden*); für die o.g. Aussage sind die erste und zweite Antwortkategorie zusammengefasst.

⁵ Constructive Alignment (Biggs, 1996) ist ein didaktischer Ansatz, bei dem das Lehr- und Lernziel, die Lehrmethoden und die Bewertungsinstrumente aufeinander abgestimmt sind, um effektives und konstruktives Lernen der Studierenden zu fördern.

3. DAS BLENDED LEARNING KONZEPT AN DER HÖV

3.1. Fortschreibung des Grundlagenpapiers

Im Dezember 2020, während des laufenden „Corona-Studienjahrs“, traf die Hochschulleitung die nachhaltige Entscheidung, Blended Learning⁶ an der HöV zu implementieren (Marunde & Mattlener, 2021). Eine Arbeitsgruppe, die aus dem Projekt „Digitalisierung“ hervorging und aus Mitgliedern der Hochschulleitung, der Lehrplanung und Dozierenden (sowie dem Prüfungsamt und dem Personalrat in beratender Funktion) bestand, wurde beauftragt, das konzeptionelle Grundlagenpapier fortzuschreiben. Das hauseigene Leitbild der HöV dient als Grundlage für das Design des Blended Learning. Es legt den Anspruch an die Qualität der Leistungen fest und orientiert sich an der umfassenden Handlungskompetenz der Absolvierenden, welche Fachkompetenzen, Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen und Medien- und Methodenkompetenzen umfasst (Felfe & Franke, 2014).

Die Integration von Online-Elementen in die Hochschullehre der HöV fördert die Sozialkompetenzen, Selbstkompetenzen und Medien- und Methodenkompetenzen der Studierenden (Marunde & Mattlener, 2021). Digitale Lehre bietet neue Möglichkeiten und Potenziale, insbesondere dort, wo individuelle Bedürfnisse, Potenziale und Lebenslagen eine Rolle spielen (Eckert, 2022). Studierende haben beim Blended Learning mehr Flexibilität, um die Inhalte in ihrem eigenen Tempo und mit ihren bevorzugten Zugängen zu bearbeiten (Alammary, 2019).

Das Blended Learning Konzept der HöV wurde in einem hochschulweiten Diskussions- und Partizipationsprozess entwickelt und von den Hochschulgremien sowie der Personalvertretung beschlossen. Es wurde den Ausbildungsbehörden und den Studierenden vorgestellt und trat im Studienjahr 2021/22 in Kraft.

Die HöV folgt damit anderen Hochschulen des öffentlichen Dienstes (HöD), die ebenfalls auf Blended Learning setzen: „Die Lehre der Zukunft wird im Regelfall aus so genannten „Blended-Lösungen“ bestehen – analog und digital in jeglichen Mischformen [...]. „Blended-Learning“ in diesem Sinne eröffnet einen großen

⁶ „Blended-Learning soll Präsenzformen und digitale Elemente sinnvoll und nachhaltig miteinander verbinden, um damit eine moderne, innovative und auch technik-affine Struktur für Lehrende und Studierende aufzubauen, die auch gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Anforderungen entsprechen kann“ (Stember & Beck, 2022, S. 7).

Anwendungsbereich und kann viele Potentiale und Vorteile besonders für die HöD erschließen“ (Stember, 2022, S. 17f.).

3.2. Ziele, Inhalt und Form des Blended Learning Designs

Das Blended Learning Konzept der HöV wurde entwickelt, um drei wichtige Anforderungen zu erfüllen: die didaktische Integration von Präsenzlehre und E-Learning, die Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und die Flexibilität, um auf situative Herausforderungen reagieren zu können. Verbindliche Richtlinien wurden eingeführt, um studiengebietsübergreifende Standards sicherzustellen. Der Schwerpunkt des Konzepts liegt nach wie vor auf der Präsenzlehre (PLE) mit einem Anteil von 70%. Die Online-Elemente (OLE) und die webbasierten Lerneinheiten (WLE) sind mit einem Anteil von jeweils 20% bzw. 10% in die Präsenzlehre eingebettet. Diese Aufteilung ist für alle drei Studienjahrgänge gleich. Die verschiedenen Lehrformate werden als gleichwertig betrachtet, da die Lernziele nur durch das Zusammenspiel der Komponenten erreicht werden können (Marunde & Mattlener, 2021).

Der theoretische Hintergrund des Blended Learning Konzepts ist der Ansatz des „Constructive Alignment“ (Biggs, 1996), bei dem die Lernziele vorab definiert werden. Dabei werden die verschiedenen Niveaustufen der Lernziele berücksichtigt (Anderson & Krathwohl, 2001). Die Lehrmethoden sind auf die Lernziele abgestimmt: Die Lehrenden schaffen geeignete Rahmenbedingungen für den Wissenserwerb. Vor diesem Hintergrund und auf Basis der Verbindung von Lernzielen mit adäquaten Lehrmethoden setzen sich die Studierenden konstruktiv mit dem Lernstoff auseinander. Es gibt ferner regelmäßige Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden zur Betreuung während des Lernprozesses. Die Bewertung des Lernerfolgs geschieht ebenfalls entlang der vorab definierten Lernziele. Das Blended Learning Konzept der HöV enthält eine Vorlage zur Planung von Lehrveranstaltungen, die den Inhalt und die Lernziele in den geplanten Ablauf von Präsenzlehre und Online-Elementen integriert. Die Studiengebiete legen die Lernziele und -methoden für jede Lehrveranstaltung in ihrem Verantwortungsbereich im Vorfeld fest und kommunizieren diese an die Studierenden. So wird sichergestellt, dass die erste Anforderung des Blended Learning Konzepts erfüllt wird.

Die zweite Anforderung, die sich auf die knappen räumlichen Ressourcen bezieht, wird insofern berücksichtigt, dass der Umfang der Präsenzlehre um 30% reduziert wurde. So entstehen notwendige Freiräume in Bezug auf Raumkapazitäten.

Weiterhin hat das Blended Learning Konzept Auswirkungen auf den Personaleinsatz: An der HöV ist die kleinste Organisationseinheit für die Lehrplanung die Studiengruppe, bestehend aus maximal 35 Studierenden. Eine Lehrveranstaltung, die im Curriculum vorgesehen ist, findet entsprechend so oft parallel statt, wie es Studiengruppen im betreffenden Fachstudienjahrgang gibt. Mit den Online-Elementen des Blended Learning Konzepts hat eine neue Ebene in die Lehre Einzug gehalten: die Jahrgangsebene. Die digitalen Materialien der Online-Lehr-/Lerneinheiten (OLE) und Web-Lehreinheiten (WLE) werden nicht für jede einzelne Studiengruppe erstellt, sondern für den gesamten Studienjahrgang. Dadurch werden die Dozierenden eines Studiengebiets zeitlich entlastet. Gleichzeitig wird jedoch von allen Mitgliedern eines Studiengebiets eine verstärkte Verantwortung für die kollegiale Abstimmung der Lehrinhalte und der didaktischen Umsetzung gefordert, um ein harmonisches und kohärentes Blended Learning für alle Lehrveranstaltungen sicherzustellen.

Die dritte Anforderung, die Flexibilität des Konzepts, hat sich bereits in der Praxis bewährt: Im Studienjahr 2021/22 wurden die Studiengruppen halbiert, um den damaligen rechtlichen Vorgaben der Pandemie gerecht zu werden. Eine Hälfte der Studierenden war jeweils in Präsenz auf dem Campus anwesend, während die andere Hälfte online zugeschaltet war. Diese hybriden Lehreinheiten (HLE) ersetzten die ursprünglich geplanten Präsenzlehreinheiten (PLE). In den Stoßzeiten des Studienjahres, in denen alle Studienjahrgänge und Lehrgänge der Zentralen Verwaltungsschule im Haus waren, wurden sämtliche Lehrveranstaltungen eines Studienjahrgangs alle drei Wochen vollständig online durchgeführt (Meeting-Lehreinheiten, MLE). Seit dem Studienjahr 2022/23 wird das Blended Learning Konzept mit den drei zentralen Formaten Präsenzlehreinheiten (PLE), Online-Lehr-/Lerneinheiten (OLE) und Web-Lehreinheiten (WLE) umgesetzt (siehe Abbildung 5).

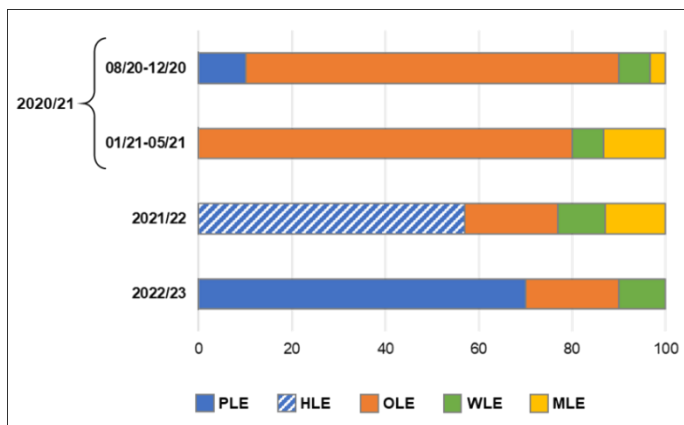


Abbildung 5: Prozentanteile der verschiedenen Lehrformate an der HöV nach Studienjahr – eigene Darstellung

3.3. Bisherige Evaluation des Blended Learning Konzepts: Herausforderungen und Grenzen

Das Blended Learning Konzept der HöV führt explizit den Aspekt der Evaluation über die hochschulüblichen Instrumentarien auf. Die bisherige Evaluation des Blended Learning Konzepts hat einige Herausforderungen und Grenzen aufgezeigt. Im Studienjahr 2021/22 fand die turnusmäßige Modulevaluation statt, die erstmals auch das Blended Learning Konzept einbezog. Den Modulverantwortlichen wurde hierzu ein Fragebogen mit offenen Fragen vorlegt, der in Abstimmung mit den Lehrenden des Moduls beantwortet wurde. Eine dieser Fragen bezog sich auf die Umsetzung des Konzepts im Modul, Vor- und Nachteile desselbigen, die Anteile der jeweiligen Formate an den gesamten Lehrveranstaltungen und die Abstimmung der unterschiedlichen Lehr-Lerneinheiten. Die Analyse der offenen Antworten ergab, dass das Blended Learning Konzept aus Sicht der Lehrenden den Vorteil der Effizienzsteigerung und größeren Transparenz bei den Abläufen bietet. Allerdings bestehen Herausforderungen bei der Umsetzung und Anpassung an gruppenspezifische Bedürfnisse. Die unzureichende Vorbereitung und Beteiligung mancher Studierender an den Online-Lernumgebungen sowie der hohe Abstimmungsaufwand zwischen den Lehrenden sind weitere Nachteile, die Erwähnung fanden. Eine sorgfältige Planung, Reflexion und bessere Aktivierung der Studierender könnten die Umsetzung verbessern.

Darüber hinaus zeigt sich in der praktischen Umsetzung der Evaluation des Konzepts, dass die bisherigen Analyseebenen, für die Evaluationsinstrumente bestehen, nicht hinreichend sind: Die Evaluation der Lehre an der HöV konzentrierte sich bislang hauptsächlich auf die für jede Lehrperson verpflichtende Lehrevaluation, die alle zwei Jahre durchgeführt wird. Mit dem Blended Learning Konzept rückt jedoch die Ebene der Studiengebiete in den Fokus, die bisher in der Evaluation nicht explizit berücksichtigt wurde. Im Rahmen des Konzepts entwickeln die Studiengebiete Lehr-/Lerneinheiten (OLE und WLE), die dem gesamten Studienjahrgang zur Verfügung gestellt werden. Es kann daher vorkommen, dass die Lehrperson, die die Präsenzlehreinheiten in einer Studiengruppe durchführt, nicht dieselbe Person ist, die die OLE vorbereitet hat oder die WLE durchführt, mit welchen sich die Studierenden im Laufe des Studienjahres beschäftigen.

Ein erster Ansatzpunkt war deshalb, im Rahmen der herkömmlichen Lehrevaluation im Studienjahr 2021/22 auch nach den OLE zur Lehrveranstaltung zu fragen. Hierfür wurden dieselben Items eingesetzt, die für das „digitale Studienjahr“ 2020/21 entwickelt worden sind. Diese Fragen wurden in einem separaten Abschnitt der Befragung präsentiert und von einem eigenen Einleitungstext, der darauf hinwies, dass die Fragen unabhängig von der allgemeinen Bewertung der Lehrperson zu beantworten waren, gerahmt.

Die Überprüfung, ob Studierende die Online-Lehr-/Lerneinheiten unabhängig vom Dozierenden bewerten können, wurde anhand eines Vergleichs von vier Lehrevaluationen vorgenommen. Die entsprechenden vier Dozierenden haben dieselbe Lehrveranstaltung in verschiedenen Studiengruppen abgehalten. Die Rückmeldungen zu den Online-Lehr-/Lerneinheiten sollten sich nicht zwischen den Gruppen unterscheiden, sofern die Studierenden die Einschätzung unabhängig vom Dozierenden vornehmen können. Die Annahme wurde jedoch nicht bestätigt. Bei drei von zehn Items zu den Online-Lehr-/Lerneinheiten gab es signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen; beispielsweise wurden die Übungsaufgaben und -fälle verschieden hilfreich eingeschätzt. Es zeigten sich auch Unterschiede in der Bewertung organisatorischer Rahmenbedingungen wie der rechtzeitigen Verfügbarkeit der Unterlagen und der Klarheit der Arbeitsaufträge.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studierende Schwierigkeiten haben, die Fragen zur Online-Lehre unabhängig von dem oder der betreuenden Dozierenden zu beantworten. Es treten Konfundierungseffekte auf, die zu verfälschten Bewertungen führen können. Angesichts dieser Ergebnisse wird das Vorgehen der Integration von

Fragen zu den Online-Elementen in die allgemeine Lehrevaluation nicht weiterverfolgt. Es bedarf zukünftig einer anderen Herangehensweise, um die Evaluation des Blended Learning Konzeptes und insbesondere der Online-Komponenten angemessen durchzuführen.

3.4. Zukünftige Evaluation des Blended Learning Konzeptes: Qualität der Integration des Blended Learnings

Für die zukünftige Evaluation des Blended Learning Konzeptes an der HöV ist geplant, eine systematische Evaluation unter den aktuellen „Normalbedingungen“ durchzuführen. Um sicherzustellen, dass die Evaluation akzeptiert wird und Veränderungen aufgrund der Ergebnisse umgesetzt werden können, ist es wichtig, die Ziele und Zwecke der Evaluation klar festzulegen und den Befragten sowie den sonstigen Stakeholdern zu kommunizieren (Schmidt & Lenz, 2021). Die Ziele, die im Konzept selbst formuliert werden, beziehen sich auf die bereits dargestellte didaktisch gelungene Integration verschiedener Lehr- und Lernformate, die Berücksichtigung begrenzter Ressourcen bei Räumen und Personal sowie einen flexiblen konzeptionellen Rahmen. Für die nun geplante Evaluation liegt ein besonderer Fokus auf der Qualität des Konzeptes hinsichtlich Lernzielorientierung, Didaktik, Methodik, dem Zusammenspiel der verschiedenen Elemente und Formate sowie der Gleichwertigkeit von digitalen und in Präsenz vermittelten Inhalten. Derzeit wird in enger Abstimmung mit dem Hochschulevaluierungsverbund eine kriteriengeleitete Herangehensweise für die Evaluation unter Einbezug der Hochschuldidaktik entwickelt.

4. BLICK IN DIE ZUKUNFT

Das Blended Learning Konzept der HöV legt im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung der Hochschule bereits wichtige Eckpunkte fest, die zur Steigerung der Qualität beitragen sollen. Dazu gehören die kontinuierliche Weiterentwicklung der didaktischen Angebote sowie die Möglichkeit einer differenzierten Gestaltung von Präsenzlehre und Online-Elementen je nach Jahrgang oder eine flexible Regelung für die Wahlstudienfächer.

Die Evaluation des Blended Learning Konzeptes ermöglicht eine interne Reflexion, fördert den kollegialen Austausch und kann zur Neuausrichtung von Zielen und Verantwortlichkeiten führen. Damit leistet sie als Programmevaluation einen wichtigen

Beitrag zur Hochschulentwicklung (Schmidt & Lenz, 2021): Die Ergebnisse werden in den Hochschulentwicklungsplan einfließen, der als Rahmen für die strategische Planung und Entwicklung der Hochschule dienen wird und mit Ende des Jahres 2024 vorliegen soll. Das im Frühjahr 2023 begonnene Projekt wird von externer Expertise begleitet und erweitert die interne Perspektive um einen Blick von außen. Im Rahmen der Erstellung des Hochschulentwicklungsplans werden Fragen zum gesellschaftlichen und individuellen Nutzen der Hochschulausbildung, zur Klimarelevanz und Nachhaltigkeit, zum Wertewandel, zur Kompetenzorientierung, zur Internationalisierung, zum demografischen Wandel und zur fortschreitenden Digitalisierung diskutiert und erörtert. Insbesondere letztere, einschließlich sprachbasierter KI-Modelle, die für jede Person zugänglich geworden sind, hat Auswirkungen auf die Hochschulausbildung und steht im Fokus der Überlegungen.

Das Blended Learning Konzept der HöV weist den Weg für zukünftige Entwicklungen der digitalen Lehre. Gleichzeitig ist es ein dynamisches und entwicklungsoffenes Rahmenkonstrukt, das sich weiterentwickeln und adaptieren kann (Marunde & Mattlener, 2021). Solche Anpassungen können durch die Integration neuer Technologien und die Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen relevant werden. Die Evaluation des Konzepts und die Einbettung in den strukturierten Prozess der Hochschulentwicklung stellen dabei die hochwertige und zeitgemäße Qualifizierung an der HöV sicher: Der Fokus liegt auf der bestmöglichen Vermittlung von Wissen und Kompetenzen für die zukünftigen Herausforderungen in der öffentlichen Verwaltung.

Hinweis: Das Blended Learning Konzept (dritte Version) der HöV sowie die genannten Evaluationsberichte sind auf der Lernmanagement-Plattform ILIAS hinterlegt und können bei Interesse gerne zur Verfügung gestellt werden (evaluationsbeauftragte@hoev-rlp.de).

LITERATURVERZEICHNIS

Alammary, A. (2019). Blended learning models for introductory programming courses: A systematic review. *PLoS ONE*, *14*(9), e0221765. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221765>

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (complete edition). Longman.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.

Eckert, M. (2022). Heterogenität braucht Digitalität – digitale Lehre als unverzichtbares Element im Normalbetrieb. In J. Stember & J. Beck (Hrsg.), *Post-Corona-Zeit für die Lehre. Strategien für ein modernes Blended-Learning an den Hochschulen für den öffentlichen Dienst* (S. 149–179). Nomos.

Felfe, J., & Franke, F. (2014). Führungskräfte trainings. *Praxis der Personalpsychologie* (Bd. 30). Hogrefe.

Hochschule für öffentliche Verwaltung Rheinland-Pfalz (HöV) (o.J.). *Unser Leitbild*. Abgerufen am 10.07.2023 von <https://hoev-rlp.de/de/hochschule/leitbild/>

Marunde, M., & Mattlener, A. (2021). Hochschule digital. Wie die Digitalisierung das Lernen verändert. *Sonderausgabe der Fachzeitschrift für die öffentliche Verwaltung zum Studienbeginn/Ausbildungsbeginn 2021 in Rheinland-Pfalz*, 72 (Sonderausgabe 8/21), 6–10.

Schmidt, U., & Lenz, E. (2021). Funktionen von Evaluation im Hochschulkontext. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, 78, 1–22.

Stember, J. (2022). Zur Standortbestimmung des Blended-Learnings an den HöD. In J. Stember & J. Beck (Hrsg.), *Post-Corona-Zeit für die Lehre. Strategien für ein modernes Blended-Learning an den Hochschulen für den öffentlichen Dienst* (S. 15–32). Nomos.

Stember, J., & Beck, J. (2022). Vorwort: Die Hochschulen für den öffentlichen Dienst auf dem Weg zum Blended-Learning. In J. Stember & J. Beck (Hrsg.), *Post-Corona-Zeit für die Lehre. Strategien für ein modernes Blended-Learning an den Hochschulen für den öffentlichen Dienst* (S. 5–8). Nomos.

DIE MODULDATENBANK DER HOCHSCHULE FÜR TECHNIK UND WIRTSCHAFT DES SAARLANDES (HTW SAAR)

Damian Weber, Tanja Matic & Whitney Knox

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die Moduldatenbank der htw saar, die als Referenz für sämtliche Evaluations- und Akkreditierungsaktivitäten dient, beschrieben. Sie erlaubt ein effizientes Studiengangsmanagement mit zahlreichen Features: Module können dezentral gepflegt und mehreren Studiengängen zugeordnet, die Qualifikationsziele und Lernergebnisse eines Studiengangs hinterlegt werden und es sind Möglichkeiten vorhanden, die Kompetenzorientierung in Niveaustufen nach dem Bloom-Modell zu beurteilen.

Schlagerworte: Module, Datenbank, Modulhandbuch, Studiengangsmanagement, Mehrsprachigkeit


1. INFORMATIONSMANGEBOT

Das Studiengangsmanagement der htw saar erfolgt seit 2004 dezentral mithilfe einer relationalen Moduldatenbank (Modul-DB) über die Webadresse <https://moduldb.htwsaar.de/>.



Diese stellt drei Ebenen der Informationspräsentation bereit:


- alle aktiven Studiengänge bzw. Studienprogramme, formal definiert durch den Erlass von Studienordnungen (StudO) und Prüfungsordnungen (PO),
- die curriculare Übersicht jedes Studiengangs sowie
- die Ansicht einer Modulbeschreibung in tabellarischer Form.

Wir zeigen hier den Beginn der ersten dieser Ansichten, aller aktiven Studiengänge.



**Hochschule für
Technik und Wirtschaft
des Saarlandes**
University of
Applied Sciences

Moduldatenbank htw Saar 

Suchbegriff <small>(Studiengang, Modulbezeichnung, Modulcode oder SAP-Prüfungscode)</small>	Login:	Passwort:
<input type="button" value="Module suchen"/>	<input type="button" value="Login"/>	<input type="button" value="Registrieren"/>
	<input type="button" value="Hilfe"/>	<input type="button" value="Taxonomie"/>

06.05.2023






Studiengang	Abschluss	Semester	ASPO	Fakultät	Institute	Kürzel	Kürzel (SAP)
Angewandte Heilammenwissenschaft Midwifery Science	Bachelor	7	2021	sowi		HEB	BA_HEB
Architektur Architecture	Bachelor	6	2021	aub		ARB	BA_AR
Architektur Architecture	Bachelor	6	2020	aub		ARB	BA_AR
Aviation Business (grundständig) Aviation Business (Basic)	Bachelor	6	2018	wiwi		AB	BA_AB
Aviation Business and Piloting (berufsbegleitend) Aviation Business and Piloting (Extra-occupational)	Bachelor	3	2022	wiwi		ABB	BA_AB-W
Aviation Business and Piloting (berufsbegleitend) Aviation Business and Piloting (Extra-occupational)	Bachelor	8	2012 2011	wiwi		ABB	BA_AB-W


Abbildung 1: Übersicht Studiengänge [↗](#) – eigene Darstellung

Die zweite Ebene zeigt in einer Studiengangsübersicht das Curriculum, während in der dritten Ebene die Modulansicht als Modulbeschreibung sichtbar wird.



**Hochschule für
Technik und Wirtschaft
des Saarlandes**
University of
Applied Sciences

[zurück zur Hauptseite](#) 

Studiengang	Abschluss	Semester	ASPO	Fakultät	Institute	Kürzel	Kürzel (SAP)
Kommunikationsinformatik	Master	4		2017	ingwi	KIM	MA_KI
letzte Programmakkreditierung	in Systemakkreditierung (geplant)	Akkreditierungscluster					
31.03.2017-30.09.2024	01.01.2025	IngWi-1					
Studienleitung			Prof. Dr. Peter Birkner				
stellv. Studienleitung			Prof. Dr. Horst Weiker				
Prüfungsausschussvorsitz			Prof. Dr. Klaus Berberich				
stellv. Prüfungsausschussvorsitz			Prof. Dr. Damian Weber				
Modulhandbuch [PDF] (Mar 19 22:54:03 2023)		[Qualifikationsziele einblenden]		[Lernergebnisse einblenden]			

Pflichtmodule

Modulbezeichnung	Code	SAP-P	Studiensemester	SWS/Lehrform	ECTS	Modulverantwortung
Berechenbarkeits- und Komplexitätstheorie	KIM-BK	P222-0047	1	4V	6	Prof. Dr. Thomas Kretschmer
Diskrete Mathematik	KIM-DM	P222-0051	1	3V+1U	6	Prof. Dr. Peter Birkner
Modellierungssprachen und Kommunikationssysteme	KIM-MOD	P222-0060	1	2V+2U	6	Prof. Dr. Reinhard Brocks
Seminar komplexe Kommunikationsstrukturen	KIM-SKKS	P222-0066	1	4S	6	Prof. Dr. Horst Weiker

Abbildung 2: Beispiel Studiengangsübersicht [↗](#) – eigene Darstellung

Berechenbarkeits- und Komplexitätstheorie

Modulbezeichnung: Berechenbarkeits- und Komplexitätstheorie
Modulbezeichnung (engl.): Computability and Complexity Theory
Studiengang: Praktische Informatik, Master, ASPO 01.10.2017
Code: PIM-BK
SAP-Submodul-Nr.: P221-0048
SWS/Lehrform: 4V (4 Semesterwochenstunden)
ECTS-Punkte: 6
Studiensemester: 1
Pflichtfach: ja
Arbeitsprache: Deutsch
Prüfungsart: mündliche Prüfung [letzte Änderung 05.11.2016]
Verwendbarkeit / Zuordnung zum Curriculum: KIM-BK (P222-0047) Kommunikationsinformatik, Master, ASPO 01.10.2017 , 1. Semester, Pflichtfach PIM-BK (P221-0048) Praktische Informatik, Master, ASPO 01.10.2011 , 1. Semester, Pflichtfach PIM-BK (P221-0048) Praktische Informatik, Master, ASPO 01.10.2017 , 1. Semester, Pflichtfach
Arbeitsaufwand: Die Präsenzzeit dieses Moduls umfasst bei 15 Semesterwochen 60 Veranstaltungsstunden (= 45 Zeitstunden). Der Gesamtumfang des Moduls beträgt bei 6 Creditpoints 180 Stunden (30 Std/ECTS). Daher stehen für die Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung zusammen mit der Prüfungsvorbereitung 135 Stunden zur Verfügung.
Empfohlene Voraussetzungen (Module): Keine.

Abbildung 3: Beispiel Modulansicht – eigene Darstellung

Das durch die Datenbank bereitgestellte Informationssystem verwendet ausschließlich frei verfügbare, lizenzgebührenfreie Open Source Software und hiervon drei Pakete, die eine langjährige Verlässlichkeit aufweisen: das Betriebssystem FreeBSD (FreeBSD, 1995-2023), die Datenbank PostgreSQL (PostgreSQL, 1996-2023) und der Webserver Apache (Apache, 1997-2023). Die Auswahl dieser Entwicklungsumgebung ermöglichte uns einen nahezu unterbrechungs- und störungsfreien Ablauf seit Inbetriebnahme.

Neue Studiengänge werden gemäß ihrer Prüfungs- und Studienordnungen angelegt und durch die Darstellung von Qualifikationszielen, Curriculum und Modulinhalt sind sie Grundlage für alle Selbstdokumentationen eines Studiengangs. Jeder Studiengang ist mit den zugehörigen Verantwortlichkeiten wie Studienleitung, Prüfungsausschuss und Modulverantwortlichen eingetragen. Es wird von den mit der Organisation von Studium und Lehre betrauten Personen darauf geachtet, dass alle Angaben vor Semesterbeginn vollständig und aktuell sind. Die Modulverantwortlichen pflegen im Wesentlichen eigenständig die Lernziele, Inhalte und

Literaturangaben zu ihren Modulen, während die Studienleitungen die für Studienordnungen relevanten Daten (Qualifikationsziele, ECTS-Punkte, Semesterzuordnungen, ...) sowie die zur Organisation des Studienbetriebs notwendigen Angaben (Dozierende, Labore, Prüfungsleistungen, ...) aktuell halten. Insbesondere ist dies bei der **Einrichtung von neuen Studiengängen** wichtig, damit sich die Studieninteressierten über die Studieninhalte der Hochschule informieren können. Änderungen werden protokolliert, um im Zweifelsfall die Nachvollziehbarkeit des Changemanagements zu gewährleisten. Für bestehende Studiengänge informieren sich die Studierenden in der Vorbereitung auf curriculare oder wählbare Module über deren Lernziele und Inhalte. Dozierende nutzen die Ansicht vorheriger oder nachfolgender Module, um ihre eigenen Lernziele oder Inhalte mit Blick auf die hiervon abhängigen Veranstaltungen zu optimieren. Zusätzlich sind die Profilseiten der Modulverantwortlichen und der eingetragenen Dozierenden per Link erreichbar.

Die htw saar hat einen Katalog von standardisierten Lehrformen (Vorlesungen (V), Praktika (P) usw.), die in Kombination mit den Semesterwochenstunden die Art der Veranstaltung beschreiben (z.B. 2V+2P).

Die **Such- und Recherchemöglichkeiten** umfassen neben der Suche nach Modulbezeichnungen auch die Treffer bei Studiengangsnamen, Modulcodes und Dozierendennamen. Von Beginn an verfügte die Modul-DB wegen des Abgleichs der deutsch- und englischsprachigen Studiengangsbezeichnungen über eine Schnittstelle zum IT-System des Studierendensekretariates. Seit Einführung des SAP-SLCM-Systems im Jahre 2022 werden auch die dort verwendeten Prüfungsnummern unterstützt.

Studiengänge zum Suchbegriff Maschinen

Studiengang	Abschluss	Studienjahre	ASPO	Fakultät	Institute	Kürzel	Kürzel (SAP)
Maschinenbau / Produktionstechnik	Bachelor	3	2021	ingwi	ASW <small>INSTITUT FÜR ANWENDETE MASCHINENBAUWEISSENSCHAFT</small>	AMB	BA_AMB
Maschinenbau	Bachelor	6	2019	ingwi		M	BA_Ma-D
Maschinenbau	Master	4	2019	ingwi		MMA	MA_Ma-D
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	Bachelor	6	2019	ingwi		MVB	BA_MVB

Module zum Suchbegriff Maschinen

Modulbezeichnung	ASPO	Code	SAP-P	Studiensemester	SWS/Lehrform	ECTS	Modulverantwortung
Abgasreinigung von Verbrennungskraftmaschinen	2013	MAB.4.2.4.1		4	2V	2	Prof. Dr.-Ing. Thomas Heinze
Angewandte Fluidmechanik, Kolben- und Strömungsmaschinen	2013	MAB.4.3.AFS	P241-0096	4	4V	5	Prof. Dr. Marco Günther
Automatisierungstechnik im Maschinenbau	2019	MAB_19_M_5.17.AUM	P241-0230, P241-0231	5	3V+1LU	5	Prof. Dr.-Ing. Michael Sauer, M.Sc.

Abbildung 4: Suchfunktionen – eigene Darstellung

2. PROZESSE

Zu den zentralen Prozessen im Bereich Studium und Lehre der htw saar gehören die Einrichtung, Weiterentwicklung, Überprüfung/interne sowie externe (Re-)Akkreditierung und Einstellung/Aufhebung von Studiengängen. Innerhalb dieser Prozesse sind die Erstellung sowie die Aktualisierung einer studiengangsspezifischen Moduldatenbank ein wesentlicher Bestandteil. Im Folgenden werden die Prozesse und Akteure mit Fokus auf das Studiengangsmanagement beschrieben. Das Studiengangsmanagement gliedert sich in Studienorganisation und Curriculumsgestaltung auf.

Die Moduldatenbank dient im Bereich der Qualitätssicherung von Studiengängen primär sowohl der Umsetzung der Studienakkreditierungsverordnung des Saarlandes als auch zur Information für Hochschulangehörige sowie Externe.

2.1. Einrichtung von Studiengängen

An der Einrichtung von Studiengängen sind im Wesentlichen beteiligt:

- der*die Studiendekan*in (Ideen, Organisation, Gremien),
- die Studienleitung (Curriculumsentwicklung, Erstellung Studien-/Prüfungsordnung),

- die Admins der Moduldatenbank (Erfassung des Curriculums, siehe Abschnitt 3),
- die Modulverantwortlichen (Beschreibung der jeweiligen Module),
- die Stabstelle Qualitätssicherung (Überprüfung der Studien- und Prüfungsordnung sowie Überprüfung der Modulinhalte auf Vollständigkeit),
- Projektmanagement zweisprachige Moduldatenbank (Übersetzungen aller Inhalte).

Dabei müssen bei der Einrichtung von Studiengängen, d.h. bevor sich die erste Kohorte einschreibt, die Module des neuen Studiengangs online für die Studieninteressierten einsehbar sein. Hierfür sorgen die Studienleitungen. Die Einrichtung eines Studiengangs läuft wie folgt ab:

1. Erstellung Curriculum und StudO (Planung durch einen Arbeitskreis),
2. Erfassung im Entwurfsmodus; Curriculum nicht öffentlich einsehbar,
3. Überprüfung der StudO/Laufzettel (QS/Kapa/Prüfungsamt/Justizariat),
4. Verabschiedung der StudO,
5. Einpflegen der Inhalte,
6. Moduldatenbank wird öffentlich geschaltet (Studienleitung).

2.2. Weiterentwicklung von Studiengängen

An der Weiterentwicklung von Studiengängen sind im Wesentlichen beteiligt:

- die Studienleitung sowie der*die Studiendekan*in (Änderungen der Ordnungen),
- die QM-Beauftragten der Fakultäten (Prozessbegleitung, Gremienwege),
- die Abteilungen Studierendenservice und Rechtsabteilung (Dokumentprüfung),

- die Stabstelle Qualitätssicherung (Überprüfung bzgl. StAkkrV sowie Vollständigkeit),
- die Hochschuldidaktik (Überprüfung der Modulinhalte, insbes. Lernzielbeschreibungen),
- die Moduldatenbank-Admins (Änderungen des Curriculums),
- die Modulverantwortlichen (Beschreibung der jeweiligen Module),
- Projektmanagement „Zweisprachige Moduldatenbank“ (Übersetzungen).

Typische Operationen innerhalb der Datenbank sind: Module werden neu eingefügt, veraltete Inhalte entfernt, Tausch von Modulen in der Semesterreihenfolge. Wir unterscheiden bei solchen Änderungen drei Kategorien:

	wesentlich	Änderung Ordnungen	Beispiel
Kategorie I			Aktualisierung Lernziele eines Moduls
Kategorie II		X	Änderung Prüfungsleistung eines Moduls
Kategorie III	X	X	Austausch von Modulen im Curriculum

Abbildung 5: Kategorien von Änderungen – eigene Darstellung

Hierbei haben Änderungen in Kategorie II Auswirkungen auf Gremienbeschlüsse und ziehen in Kategorie III sogar die Notwendigkeit einer Reakkreditierung nach sich.

Somit entstehen für ein Studienprogramm (Curriculum) eines Studiengangs typischerweise mehrere Versionen, die sich in Form von aktualisierten Studien-/Prüfungsordnungen eines Studiengangs manifestieren. Wir kennzeichnen an unserer Hochschule die Versionen mit der Jahreszahl, zu der die erste Kohorte im 1. Semester mit dem neuen Studienprogramm beginnt und vermerken dies in der Rubrik Verwendbarkeit im Curriculum, wie oben in Abbildung 3 sichtbar.

Wird ein Curriculum innerhalb der Kategorien II und III verändert oder wurde sogar ein gesamtes Studienprogramm neu entwickelt, werden die Änderungen im Entwurfsstand eingetragen. Hier erfolgen die Prozessschritte Überprüfung, Verabschiedung sowie Veröffentlichung der neuen Studien- und Prüfungsordnung (vgl. Abschnitt 2.1). Die vorgenommenen Änderungen in der Modul-DB erfolgen durch die jeweilige Studienleitung, welche als Studiengang-Administrator*innen die Rechte hierzu haben (vgl. Abschnitt 3). Diese sind bis zur Zustimmung der Gremien und der Veröffentlichung der Studien- und Prüfungsordnung nicht öffentlich sichtbar.

Änderungen der Kategorie I können jederzeit vorgenommen werden und sind direkt einsehbar. Das Datum, wann die jeweilige Änderung in der Modul-DB vorgenommen wurde, wird in der jeweiligen Rubrik angegeben. Die Modulverantwortlichen aktualisieren die Lernziele ihrer Module je nach Anpassung der in der Lehrveranstaltung vermittelten Kompetenzen.

2.3. Überprüfung/interne sowie externe (Re-)Akkreditierung

Im Rahmen der Überprüfung (interne sowie externe (Re-)Akkreditierung) erfüllt die Moduldatenbank die Mindestanforderungen zur Beschreibung der Module, die im Rahmen der Akkreditierung nachzuweisen sind (vgl. Studienakkreditierungsverordnung, 2018, S. 586). Neben den Mindestkriterien werden in der Moduldatenbank folgende Informationen ergänzt:

- SAP-Submodul-Nr.: notwendig für die Prüfungsplanung mit SAP-SLCM,
- Arbeitssprache: genutzt für die Eignung des Moduls für incoming students,
- Modulverantwortung: in Akkreditierungsverfahren nötig,
- Dozierende: für Stunden- und Deputatsplanung nötig,
- Empfohlene Voraussetzungen: sinnvoller Hinweis für Studierende,
- Lehrmethoden und Medien: sinnvoller Hinweis für curriculare Analyse,
- Literaturangaben: sinnvoller Hinweis zur Vorbereitung auf die Lehrveranstaltung.

Neben den Modulbeschreibungen werden übergeordnet auch die Qualifikationsziele des Studiengangs genannt und dem Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) (Kultusministerkonferenz, 2017) zugeordnet:

ID	Qualifikationsziel	Beschreibung	letzte Änderung
Q1	Wissenschaftliche Vorgehensweisen zur Fähigkeit von eigenständigen Beiträgen weiterentwickeln	Die theoretisch-analytischen Fähigkeiten werden weiterentwickelt und tragen im Zusammenhang mit der Befähigung zur Erarbeitung wissenschaftlicher Publikationen zur Weiterentwicklung des Fachgebiets bei	06.03.2022
HQR-Bezug Qualifikationsziel Q1			
	Wissen und Verstehen	Einsatz, Erzeugung und Anwendung von Wissen	Kommunikation und Kooperation
	X	X	X
			wissenschaftliches Selbstverständnis / Professionalität
			X

Abbildung 6: Qualifikationsziele eines Studiengangs – eigene Darstellung

Des Weiteren stellen wir die übergeordneten Lernergebnisse der Module in einer Kompetenzmatrix dar, anhand derer man erkennen kann, welche Module zu welchen Lernergebnissen beitragen:

ID	Lernergebnis	Module																		
L1	Theoretisch-analytische Fertigkeiten	<table border="1"> <tr> <td>KIM-BK</td> <td>Berechenbarkeits- und Komplexitätstheorie</td> </tr> <tr> <td>KIM-CE</td> <td>Cryptography Engineering</td> </tr> <tr> <td>KIM-DE</td> <td>Data Engineering</td> </tr> <tr> <td>KIM-DM</td> <td>Diskrete Mathematik</td> </tr> <tr> <td>KIM-MT</td> <td>Master-Abschlussarbeit</td> </tr> <tr> <td>KIM-SKKS</td> <td>Seminar komplexe Kommunikationsstrukturen</td> </tr> <tr> <td>KIM-SKSY</td> <td>Seminar komplexe Kommunikationssysteme</td> </tr> <tr> <td>KIM-SWKS</td> <td>Softwareentwicklung für Kommunikationssysteme</td> </tr> <tr> <td>KIM-VAA</td> <td>Verteilte Algorithmen und Anwendungen</td> </tr> </table>	KIM-BK	Berechenbarkeits- und Komplexitätstheorie	KIM-CE	Cryptography Engineering	KIM-DE	Data Engineering	KIM-DM	Diskrete Mathematik	KIM-MT	Master-Abschlussarbeit	KIM-SKKS	Seminar komplexe Kommunikationsstrukturen	KIM-SKSY	Seminar komplexe Kommunikationssysteme	KIM-SWKS	Softwareentwicklung für Kommunikationssysteme	KIM-VAA	Verteilte Algorithmen und Anwendungen
KIM-BK	Berechenbarkeits- und Komplexitätstheorie																			
KIM-CE	Cryptography Engineering																			
KIM-DE	Data Engineering																			
KIM-DM	Diskrete Mathematik																			
KIM-MT	Master-Abschlussarbeit																			
KIM-SKKS	Seminar komplexe Kommunikationsstrukturen																			
KIM-SKSY	Seminar komplexe Kommunikationssysteme																			
KIM-SWKS	Softwareentwicklung für Kommunikationssysteme																			
KIM-VAA	Verteilte Algorithmen und Anwendungen																			

Abbildung 7: Lernergebnisse eines Studiengangs – eigene Darstellung

2.4. Einstellung/Aufhebung von Studiengängen

Bei der Einstellung von Studiengängen sind im Wesentlichen involviert:

- der Fakultätsrat der jeweiligen Fakultät (Aufhebung der Ordnungen),
- der Senatsausschuss Lehre (Zustimmung Aufhebung der Ordnungen, Stellungnahme),
- der Senat (Stellungnahme),
- der Hochschulrat (Zustimmung),

- das Präsidium (Entscheidung).

Für die Realisierung innerhalb der Datenbank ist relevant, dass die Module dauerhaft abrufbar bleiben. Es wird kein Modul gelöscht, sondern es ist stets über den Modulcode abrufbar. So ist gewährleistet, dass die Inhalte der Studiengänge verfügbar bleiben. Insbesondere bleibt die Möglichkeit erhalten, für die in Dokumenten, wie Zeugnissen oder Diploma Supplements, genannten Module zu einem beliebigen späteren Zeitpunkt auf die Inhalte zum damaligen Stand zugreifen zu können. Wir entfernen lediglich den Studiengang aus der aktuellen Studiengangübersicht.

3. ROLLENKONZEPT/ZUGRIFFSRECHTE MODUL-DB

Die Berechtigungen, neue Inhalte einzustellen oder die Informationen zu verändern, sind durch ein Konzept von drei Ebenen realisiert:

- Modul-DB Administrator*innen (bzw. Admins, stellen das Entwickler*innenteam dar),
- Studiengang-Administrator*innen (i.d.R. Studiendekan*innen oder Studienleitungen),
- Modulverantwortliche,
- Benutzer*innen.

Wir beginnen bei der Gruppe auf der untersten Stufe der Privilegien, den Nutzerinnen und Nutzern des Informationsangebots. Ohne, dass eine Login-Kennung notwendig ist, stellt die htw saar alle Inhalte ihrer Module weltweit frei zur Verfügung. Für die als aktiv eingetragenen Studiengänge kann auf die curriculare Übersicht sowie die tabellarische Ausgabe einer Modulbeschreibung zugegriffen werden.

Die Modulverantwortlichen haben die Berechtigung, Textfelder wie Lernziele, Inhalt, Lehrmethoden/Medien und Literatur zu pflegen. Die Studienleitung, die einerseits die Konformität zur Studienordnung im Blick hat und andererseits für die Einsatzplanung der Dozentinnen und Dozenten verantwortlich ist, editiert Felder wie Modulverantwortung, Dozentinnen/Dozenten, ECTS, Semesterzuordnung,

Prüfungsart sowie Lehrform und legt bei Anlage eines neuen Moduls den Modulcode fest.

Die Modul-DB Admins erledigen einige wenige Aufgaben, die nicht im Bildschirm-dialog vorgesehen sind. Hierzu zählt beispielsweise: die Anlage einer neuen Studienordnung, bei der die Quelle eine Exceltabelle ist, die das in der Studienordnung enthaltene Curriculum umfasst; die Anlage neuer Dozentinnen oder Dozenten; die Korrektur von Fehleingaben bei Modulbezeichnungen oder Modulcodes oder das Setzen von Spezialeinträgen, z.B. wenn ein Studiengang nur in englischer Sprache sichtbar sein soll.

4. STUDIENGANGSMANAGEMENT

Über die im Rollenkonzept bereits beschriebene Pflege der Inhalte hinaus sind folgende in der Praxis sinnvoll erachtete Aspekte relevant: ein neues Curriculum wird zunächst im Entwurfsstand eingetragen. Es ist nicht öffentlich sichtbar. Nach der Fertigstellung aller Inhalte überzeugt sich die Studienleitung von der Korrektheit aller Einträge und schaltet das Curriculum zur Veröffentlichung frei. Die Modulverantwortlichen werden von der Studienleitung eingesetzt und sind dadurch in der Lage, Lernziele, Inhalte, Literatur und weitere Textfelder zu editieren. Module, die in den Curricula mehrerer Studiengänge auftreten, müssen nur **einmal** gepflegt werden. Realisiert ist dieses Feature dadurch, dass die Modulbeschreibungen mit den Studienordnungen, in denen sie verwendet werden, verknüpft sind. Ein Modulcode ist eindeutig pro Studienprogramm und lässt durch Wahl eines studiengangsbezogenen Präfixes u.a. die Kennzeichnung der für einen Studiengang geeigneten Wahlfächer zu. Beispielsweise haben alle Modulcodes unseres Studiengangs „Praktische Informatik Bachelor“ das Präfix PIB. Es gibt an Hochschulen unterschiedliche Ansätze, Abhängigkeiten zwischen Modulen herzustellen. Da unsere Studienordnungen keine starken Abhängigkeiten zwischen den Modulen verlangen (in der Art „Modul X muss erfolgreich abgeschlossen sein, bevor die Prüfung zu Modul Y abgelegt wird“), sind alle eingetragenen Voraussetzungen für Module nur empfohlene Voraussetzungen.

Alle Lehrpersonen werden explizit benannt und gegebenenfalls auch nur bestimmten Lehrformen zugeordnet. Dies hat sich für die mit der Stundenplanung und der Deputatskontrolle betrauten Personen als äußerst nützlich herausgestellt. Die Angabe des Workloads erfolgt standardisiert über die beim Studiengang hinterlegte

Stundenzahl pro ECTS-Punkt und es wird automatisch ein entsprechender Text erzeugt, der Präsenzzeit und die Vorbereitungszeit auf Prüfungen berücksichtigt. Im Regelfall ist ein ECTS-Punkt äquivalent zu 30 Arbeitsstunden. Ausnahmen hiervon können eingetragen werden, beispielsweise in Weiterbildungsstudiengängen, wenn ein ECTS-Punkt einen Wert zwischen 25 und 30 Arbeitsstunden erhalten kann. Diese Angabe ist Bestandteil der Studiengangskonfiguration.

Die Lernziele werden als intendierte Lernergebnisse aufgefasst und innerhalb des Studiengangs auf drei Ebenen formuliert:

- Qualifikationsziele beschreiben die meist vier bis sechs übergeordneten Ziele Q1, Q2, ..., Q6, die die Kompetenzen eines Absolventen oder einer Absolventin einerseits möglichst allgemein aufzeigen und andererseits den Bezug zu den Kompetenzdimensionen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (Kultusministerkonferenz, 2017) darstellen (siehe auch Beispiel am Ende des Abschnitts 2.3)
- Lernergebnisse eines Studiengangs beschreiben feiner granuliert spezifische und konkrete Kompetenzen, die innerhalb der Module erzielt werden können. Dies sind meist wiederkehrende Elemente (z.B. theoretisch-analytische Fähigkeiten). Die Modulverantwortlichen können aus einer solchen Kompetenzliste auswählen, welche der Studiengangskompetenzen durch ihr Modul abgebildet werden.
- Lernziele in den Modulbeschreibungen formulieren dediziert in textueller Form die konkreten Kompetenzziele eines Moduls. Wegen ihrer Bedeutung für die Anerkennung von Leistungen in Zusammenhang mit einem Studiengangwechsel oder einem Hochschulwechsel wird diesem Teil einer Modulbeschreibung eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Zur Unterstützung präziser Lernzielbeschreibungen pflegt die Hochschuldidaktik eine Taxonomie, die die Verben den Niveaustufen nach dem Bloom'schen Modell und der in jüngerer Zeit erschienenen Interpretation durch Anderson/Krathwohl (2001) zuordnet. Durch unsere Software kann die Niveaustufe eines Moduls automatisiert dargestellt werden. Das verwendete Verfahren ist an dieser Stelle in einem experimentellen Stadium. Es wird keine Wertung vorgenommen. Eine ausgereifte Version müsste die Schwierigkeit überwinden, dass der Kontext häufig Einfluss auf das beschriebene Schwierigkeitsniveau hat. Etwa kann das Verb „entwickeln“

bedeuten, es wird ein einseitiges Konzept entwickelt oder eine komplexe Software in einem Team. So reichen die Niveaustufen von einer Anwendung von Wissen bis zur Synthese und dies lässt sich am Verb alleine nicht deduzieren. Die pragmatische, vorläufige Lösung ist, einen Vektor zu erzeugen, der die Häufigkeit der Nennung der durch die Operatoren indizierten Niveaustufen beschreibt. Trotz offensichtlicher Verbesserungsmöglichkeiten konnte die Klassifizierung nach Bloom auch in diesem Stadium schon Module aufspüren, bei welchen die im Modul hinterlegte Lernzielbeschreibung noch Optimierungsbedarf hatte. Hierzu zählen auch Unstimmigkeiten wie unpassende Kompetenzniveaus, die zumindest auf eine sinnvolle Überprüfung der Lernzielbeschreibung hinweisen können.

Da all dies für die Konkretisierung der Studienprogramme sehr wichtige Informationen sind, werden im Vorlauf einer Reakkreditierung Lernziele, Inhalte und die organisatorischen Zuordnungen von Modulverantwortungen und Lehrpersonal vor der Abgabe der Selbstdokumentation sehr eingehend überprüft.

5. PROJEKT „ZWEISPRACHIGE MODULDATENBANK“

Seit dem Beginn des Projektes „Zweisprachige Moduldatenbank“, das im Oktober 2017 ins Leben gerufen wurde, wird die Modul-DB der htw saar zweisprachig (deutsch-englisch) aktualisiert. Anlass zu dieser Entwicklung war die „Erasmus Charter for Higher Education 2021 – 2027“ (European Commission, 2020). Laut der Charta müssen Hochschuleinrichtungen:

1. Mobilitätsaktivitäten der Studierenden auf transparente Weise erfassen (Angabe der ursprünglichen Kurs-/Fachbezeichnungen an der aufnehmenden Hochschuleinrichtung in der Landessprache und in Englisch oder einer anderen weit verbreiteten Sprache),
2. ein Vorlesungsverzeichnis erstellen, das auf ihren Websites verfügbar ist, mindestens jährlich aktualisiert wird und drei Hauptteile enthält: Informationen über die Hochschuleinrichtung, Informationen über die Programme und allgemeine Informationen für Studierende.

Diese Maßnahmen sollen sicherstellen, dass sich internationale Studierende durch das deutsch-englische Angebot über alle Lehrveranstaltungen informieren können.

Außerdem werden dadurch die internationale Vergleichbarkeit von Hochschulabschlüssen verbessert und erleichtert, sowie die Mobilität im In- und Ausland ermöglicht. Da das Deutsch-Französische Hochschulinstitut (DFHI) französischsprachige Module anbietet, ist die Modul-DB sogar teilweise dreisprachig aufgestellt.

Insgesamt trug die Übersetzung der Module dazu bei, dass das HRK-Re-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ im April 2019 erfolgreich abgeschlossen werden konnte.

Auf technischer Ebene wurde die Übersetzungssoftware memoQ – ein Translation Memory System (TMS) eingeführt. Damit wird der Übersetzungsprozess beschleunigt, bestehende Übersetzungen als Grundlage genutzt, die Terminologie verwaltet und somit die Qualität der Übersetzungen gesichert. In den letzten fünf Jahren wurden rund 2.000 Module ins Englische übersetzt. Im Zuge der Übersetzungen wurden zudem mehrere sogenannte *term banks* angelegt, die alle hochschultechnischen und fakultätsrelevanten Begriffe enthalten. Die *term banks*, welche auch als Terminologie-Datenbanken bezeichnet werden, enthalten knapp 4.500 Begriffe. Sie sind von unschätzbarem Wert, da sie eine Konsistenz der htw saar-weiten Sprache erzeugen und somit zur Qualitätssicherung beitragen. Ein hochschulinternes Glossar mit den relevanten Begriffen und Formulierungen und deren englischen Übersetzungen ist im Aufbau.

Um die Abläufe im Projekt zu vereinfachen und zu systematisieren, wurden Prozesse und Zuständigkeiten in Bezug auf die Übersetzung und Veröffentlichung der übersetzten Module definiert und einige Prozesse automatisiert. Wir bilden hierfür Gruppen von international verwendbaren Modulen, neuen Modulen und modifizierten Modulen. Aus der Gruppierung ergibt sich die Dringlichkeit zur Übersetzung. Beispielsweise sind die international verwendbaren Module besonders für unsere incoming students wichtig, da sich diese Module in deren Learning Agreements wiederfinden müssen.

Der Austausch mit dem TMS geschieht über eine gemeinsame XML-Schnittstelle und ermöglicht dadurch einen automatisierten Austausch der übersetzten Inhalte mit der Datenbank.

6. TECHNISCHE UMSETZUNG UND PROGRAMMIERUNG

Nach der Analyse und Umsetzung in einem ersten Datenmodell wurde der Code zur Modul-DB in einer Compilersprache mit Embedded SQL realisiert. Neben der dadurch sehr performanten Informationsabfrage sind damit gleichzeitig weitere Vorteile enthalten, zu denen auch ein wichtiger Security-Aspekt gehört. Die unter den TOP20 Security Vulnerabilities auf Platz 6 gelistete Datenbank-Attacke (SQL-Injection) ist in diesem Setting technisch unmöglich. Damit sind Angriffe auf die Integrität der Daten praktisch ausgeschlossen und es wurde während der gesamten Laufzeit auch keine böswillige Veränderung der Datenbank beobachtet. Wir verwenden ein kostenloses Sicherheitszertifikat der anerkannten Certificate Authority letsencrypt.org, welche von der gemeinnützigen Organisation Internet Security Research Group (ISRG) gegründet wurde. Dieses wird von allen Web-Browsern erkannt und die dadurch ermöglichte verschlüsselte Verbindung sichert die geschützte Übertragung von Daten (etwa Logins und Passwörter) ab. Features aus der Javascript-Umgebung wurden in zurückhaltender Weise ergänzt, um die Browser-Kompatibilität nicht zu gefährden. So ist die Datenbank mit allen Browsern inklusive Chrome, Firefox und Safari auf allen PCs, Laptops, Smartphones und Tablets auch ohne die Verwendung komplexer Web-Development-Frameworks problemlos und übersichtlich darstellbar und abrufbar.

Natürlich musste das Datenmodell in den vergangenen Jahren modifiziert und ergänzt werden. Im Wesentlichen kamen über die vergangenen Jahre zusätzliche Informationen hinzu. Hierbei sind die für die Qualitätssicherung notwendigen Elemente wie Qualifikationsziele und HQR-Bezug (Kultusministerkonferenz, 2017) ebenso zu nennen wie die institutionellen Veränderungen der htw saar durch die Hinzunahme von Studiengängen der DFH (Deutsch-Französische Hochschule), der ASW (Akademie der Saarländischen Wirtschaft – Duale Bildungseinrichtung der htw saar) sowie des CEC (Continuing Education Center Saar mit Weiterbildungsstudiengängen/-zertifikaten) und die daraus resultierende Mehrsprachigkeit aller Angaben von Modulinhalten über Rubriken und Qualifikationsziele sowie studiengangsbezogene Lernergebnisse. In einem nächsten Schritt wird die Datenbank auch fähig sein, sogenannte Future Skills zu verarbeiten. Im Projekt DIGITAM werden die überfachlichen Skills, die in der modernen Arbeitswelt notwendig sind, untersucht, didaktisch ausgestaltet und im Modulangebot strukturiert dargestellt. Als ein Nebeneffekt hiervon wird die Option zur Auswertung gegeben sein, d.h. es wird möglich

sein zu ermitteln, wie viele Module eines Studiengangs zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beitragen.

Einige hochschulspezifische Sonderfälle mussten bei der Implementierung berücksichtigt werden. Beispielsweise wird bei unseren dualen Studiengängen, die von der ASW angeboten werden, in Studienjahren anstatt in Semestern gerechnet. In anderen Fällen wie bei unseren Kooperationen mit der Université de Lorraine und der Université de Luxembourg müssen die Standorte berücksichtigt werden, an denen die Lehrveranstaltungen stattfinden.

Schließlich sorgt ein tägliches Backup dafür, dass bei einem Systemausfall praktisch alle Daten wiederhergestellt werden können.

WEITERFÜHRENDE LINKS

Nähere Informationen zu den oben stehend beschriebenen Projekten finden Sie hier:

Apache HTTP Server Project, bestehend von 1997 bis heute (Stand: 2023). Zuletzt abgerufen am 05.09.2023 unter <https://httpd.apache.org/>

htw saar DIGITAM-Projekt (2023). DIGITAM Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt von morgen. Zuletzt abgerufen am 05.09.2023 unter <https://www.htwsaar.de/digitam/kompetenzen-fuer-die-digitale-arbeitswelt-von-morgen>

PostgreSQL, bestehend von 1996 bis heute. Zuletzt abgerufen am 05.09.2023 unter <https://www.postgresql.org/>

The FreeBSD Project, bestehend von 1995 bis heute (Stand: 2023). Zuletzt abgerufen am 05.09.2023 unter <https://www.freebsd.org/>

LITERATURVERZEICHNIS

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Hrsg.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Logman.

European Commission (2020). *Erasmus Charter for Higher Education 2021-2027: Guidelines*. European Union. Abgerufen am 31.08.2023 von <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-charter-for-higher-education-2021-2027-guidelines>

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Abgerufen am 31.08.2023 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf

Studienakkreditierungsverordnung (StAkkV) (2018). *Verordnung zur Regelung der Studienakkreditierung*. Abgerufen am 31.08.2023 von [Amtsblatt des Saarlandes Teil I, Nr. 30 vom 9. August 2018. https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Studienakkreditierungsverordnung_Saarland_Amtsblatt.pdf](https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Studienakkreditierungsverordnung_Saarland_Amtsblatt.pdf)

PROZESS DER STRATEGIEENTWICKLUNG AN DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT FÜR VERWALTUNGSWISSENSCHAFTEN SPEYER

Ulrich Stelkens

Zusammenfassung: Die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer (DUV) ist ein interföderales und ressortübergreifendes „Zentrum der Verwaltungswissenschaften“ des Bundes und der Länder. Zu ihren Kernaufgaben gehört, ihre Studierenden so auszubilden, dass sie über die erforderlichen Fach- und Führungskompetenzen verfügen, um in der Bundes- oder Landesverwaltung Aufgaben im höheren Dienst oder in vergleichbaren Positionen übernehmen und ausfüllen zu können. Um diesen Aufgaben zukünftig noch besser gerecht werden zu können, hat die DUV einen Prozess der Strategieentwicklung eingeleitet, der ab dem Wintersemester 2024/25 zu einer vollständigen Umstellung ihres Studienprogramms führen und vom Bund und allen Ländern mitgetragen wird.

Schlagnworte: Verwaltungswissenschaft, öffentlicher Dienst, Universitätsentwicklung, Hochschulrecht, Juristenausbildung

1. GESCHICHTE UND ORGANISATION DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT FÜR VERWALTUNGSWISSENSCHAFTEN SPEYER

Die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer (DUV) wurde 1947 von der damaligen französischen Besatzungsmacht als „Staatliche Akademie für Verwaltungswissenschaften“ gegründet und nach Ende der Besatzungszeit als „Hochschule für Verwaltungswissenschaften“ vom Land Rheinland-Pfalz weitergeführt. Diesem gelang es, den Bund und alle Länder für eine gemeinsame Trägerschaft (und damit auch eine gemeinsame Finanzierung) zu gewinnen. Dies geschah und geschieht auf Grundlage eines Verwaltungsabkommens vom 23. April 1952, dem nach 1990 auch die neuen Länder beigetreten sind. Gesetzlicher Name der DUV – die jedenfalls seit der Verleihung des Habilitations- und Promotionsrechts 1961 und 1970 Universitätsstatus im Sinne des Hochschulrechts hatte – war lange Zeit „Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer“. Seit 2011 ist sie jedoch berechtigt, sich entsprechend ihres Universitätsstatus auch Universität zu nennen. An diese Entwicklung wurde anlässlich des 75-jährigen Jubiläums des Bestehens der DUV im Jahre 2022 vielfach erinnert (vgl. Mühlenkamp, 2022, S. 66 ff.).

Die DUV nimmt damit nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern auch bundesweit eine Sonderstellung in der Hochschullandschaft ein: Für sie gilt nicht das Hochschulgesetz (HochSchG RLP) des Landes Rheinland-Pfalz (nach § 1 Abs. 2 Satz 2 i. V. mit § 10, § 11 HochSchG RLP mit Ausnahme der Regelungen zur Zusammenarbeit, zu Hochschulverbänden¹ und zur Hochschulpräsidentenkonferenz), sondern das Landesgesetz über die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften (DUVwG), das nach § 3 des Verwaltungsabkommens von 1952 als Bestandteil dieses Verwaltungsabkommens „anerkannt“ ist. Die DUV ist damit keine „Hochschule des Landes“ (vgl. § 1 Abs. 2 Satz 1 HochSchG RLP), sondern wird nach § 1 Abs. 2 Satz 1 DUVwG „vom Land Rheinland-Pfalz [...] gemeinsam mit der Bundesrepublik Deutschland und den anderen Ländern getragen“.

Nach § 2 Abs. 1 Satz 1 DUVwG bildet die DUV „ein Zentrum der Verwaltungswissenschaften und dient deren Pflege und Entwicklung durch Forschung, Lehre und Studium.“ Ferner obliegt der DUV nach § 2 Abs. 1 Satz 2 DUVwG „durch postgraduales, weiterbildendes, fachbezogenes und fächerübergreifendes Studium die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung.“ Sie bietet daher keine Bachelorstudiengänge an. Die DUV wirkt zudem nach § 2 Abs. 3 DUVwG an „den staatlichen Aufgaben der Aus- und Weiterbildung von Angehörigen des öffentlichen Dienstes“ mit und ihre Studiengänge dienen nach § 17 Abs. 1 DUVwG der „verwaltungswissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung“. In Erfüllung dieses Auftrags bietet die DUV neben dem einsemestrigen „verwaltungswissenschaftlichen Ergänzungsstudium“ (sogenanntes „Speyersemester“) auf unterschiedliche Zielgruppen zugeschnittene konsekutive Masterstudiengänge (§ 17 Abs. 2 DUVwG) an, von denen hier nur der einjährige LL.M. Studiengang „Staat und Verwaltung in Europa“ und der zweijährige Masterstudiengang „Public Administration“ (MAPA) zu nennen sind. Hinzu tritt das einjährige „verwaltungswissenschaftliche Aufbaustudium“, das mit der Verleihung des Magistergrads der Verwaltungswissenschaften („Magistra rerum publicarum“ oder „Magister rerum publicarum“) abschließt (§ 24 Abs. 1 DUVwG).² Die Weiterbildungsaufgabe wird in § 26 Abs. 1 DUVwG als „wissenschaftliche Weiterbildung“ qualifiziert, die „berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar“ machen soll. Sie wird von der DUV v.a. in Form von Tagungen,

¹ Aus der Geltung des § 11 HochSchG für die DUV erklärt sich etwa die Mitgliedschaft der DUV im Hochschulevaluierungsverbund Südwest e.V.

² Der „mag. rer. publ.“ hat sich seit seiner Einführung 1976 zu einem festen Bestandteil der „Marke Speyer“ entwickelt und hat insbesondere bei Juristinnen und Juristen sowie im Ausland einen hohen Bekanntheitsgrad.

Foren und Seminaren angeboten, ohne dass die Einrichtung von weiterbildenden Master- und Zertifikatsstudiengängen ausgeschlossen wäre.³

Die DUV hat zudem – anders als die anderen Hochschulen in Rheinland-Pfalz – eine Rektoratsverfassung (§§ 59 ff. DUVwG). Neben dem Senat, in dem – wie üblich – die verschiedenen Universitätsgruppen vertreten sind, verfügt sie mit dem „Verwaltungsrat“ über ein besonderes Organ (§ 62 DUVwG). Dieser besteht aus je einer Vertreterin oder einem Vertreter der Träger der Universität (in der Regel stammen sie aus ihren Innenministerien). Den Vorsitz führt kraft Gesetzes eine Vertreterin oder ein Vertreter des rheinland-pfälzischen Ministeriums für Wissenschaft und Gesundheit (MWG), den stellvertretenden Vorsitz eine Vertreterin oder ein Vertreter des Ministeriums für Justiz des Landes Rheinland-Pfalz. Beratende Mitglieder sind die Rektorin oder der Rektor und die Prorektorin oder der Prorektor. Nicht immer eindeutig ist, ob die Mitglieder des Verwaltungsrats diesen als „Aufsichtsrat“ der DUV (also als Kontrollorgan) oder als „Gesellschafterversammlung“ der Träger (als „Shareholder“ der DUV, die diese als „Gemeinschaftseinrichtung“ zur Erreichung bestimmter Zwecke betreiben) verstehen. Der gesetzliche Auftrag des Verwaltungsrats beschränkt ihn jedenfalls nicht auf eine Kontrollfunktion. So heißt es in § 62 Abs. 1 Satz 2 DUVwG: *„Er [der Verwaltungsrat] berät die [DUV] in grundsätzlichen Angelegenheiten, insbesondere durch Erarbeitung von Konzepten zur Weiterentwicklung.“* Unklar ist die Abgrenzung der Zuständigkeiten zwischen dem Verwaltungsrat und dem MWG als Rechts- und Fachaufsichtsbehörde des Landes (§ 74 DUVwG). Unklar ist auch das Verhältnis zwischen der Verwaltungsvereinbarung von 1952 und dem DUVwG. Auch ist nicht stets deutlich, ob das MWG für den Vorsitz des Verwaltungsrats oder als Rechts- und Fachaufsichtsbehörde handelt.

Die DUV ist eine sehr kleine Universität: Sie hat eine Kapazität von circa 430 Studienplätzen und verfügt derzeit über 18 Lehrstühle. Lehrende sind in allen Studiengängen nicht nur die Lehrstuhlinhaberinnen und Lehrstuhlinhaber der DUV, sondern auch hochqualifizierte Lehrbeauftragte sowie Honorarprofessorinnen und Honorarprofessoren aus der Verwaltungs-, Gerichts- und Beratungspraxis. Dies ist

³ Nach dem Modell des DUVwG ist damit – anders als nach § 35 HochSchG RLP für andere Hochschulen in Rheinland-Pfalz – die wissenschaftliche Weiterbildung Bestandteil der Lehre und damit des Lehrangebots der DUV. Sie ist keine zusätzliche Aufgabe. Der Verordnungsgeber der rheinland-pfälzischen Landesverordnung über die Lehrverpflichtung an den Hochschulen (HLehrVO) hat dies richtig erkannt: § 2 Abs. 1 Nr. 1 lit. b). HLehrVO ordnet für Professorinnen und Professoren der DUV an, dass diese von den neun Stunden Regellehrverpflichtungen mindestens zwei im Bereich der Weiterbildung erbringen sollen.

Bestandteil ihres Markenkerns. Weil die DUV nur 18 Lehrstühle hat, hat sie keine Fakultäten – und auch kein Studierendenwerk. Die Universitätsleitung der DUV nimmt daher neben den üblichen „universitätsleitungsspezifischen“ Aufgaben auch Aufgaben wahr, die sonst von den Dekanaten und Studierendenwerken (z.B. Mensa- und Wohnheimbetrieb) wahrgenommen werden. Problematisch ist, dass das DUVwG keine hauptamtliche Verwaltungsleitung vorsieht. Auch diese Kanzlerfunktion muss das Rektorat übernehmen. Dieses Problem zu lösen, wird Hauptaufgabe einer Reform des DUVwG sein, die das MWG im Oktober 2023 in Angriff genommen hat.

Zu ergänzen ist noch, dass die §§ 67 bis 70 DUVwG Regelungen über das Deutsche Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung (FÖV) enthalten. Dies lässt sich nur historisch erklären. Das FÖV war früher ein Institut der DUV, wird aber seit 2016 als rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts geführt und wurde damit – v.a. auf Wunsch des Bundesministeriums des Innern (BMI) und ohne Einbeziehung der Organe der DUV – vollständig aus der DUV ausgegliedert. Dies bedeutet insbesondere, dass das FÖV sein Forschungsprogramm unabhängig von der DUV entwickelt und zurzeit nur noch ein sehr kleiner Teil der an der DUV aktiven Professorinnen und Professoren an der Forschung des FÖV beteiligt ist. Ob diese Trennung wissenschafts- und hochschulpolitisch jemals sinnvoll war und heute (noch) ist, ist von der DUV nicht infrage zu stellen und als gesetzgeberische Entscheidung hinzunehmen. Sie führt aber dazu, dass die Strategieentwicklung der DUV unabhängig von den Bedarfen und Strategien des FÖV erfolgen muss.

2. GESETZLICHES PROFIL DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT FÜR VERWALTUNGSWISSENSCHAFTEN SPEYER

Die DUV hat ein gesetzlich klar definiertes Profil, das an Schärfe und Alleinstellungsmerkmalen im Vergleich zu anderen Universitäten nichts zu wünschen übriglässt. Sie bildet nach § 2 Abs. 1 Satz 1 DUVwG „ein Zentrum der Verwaltungswissenschaften“ und wirkt nach § 2 Abs. 3 DUVwG an „den staatlichen Aufgaben der Aus- und Weiterbildung von Angehörigen des öffentlichen Dienstes“ mit. Diese besonderen Aufgaben erklären sich auch aus der Verwaltungsvereinbarung von 1952. Hiernach erhalten die Vertragsschließenden (also der Bund und alle Länder) gleichsam als Gegenleistung dafür, dass sie sich nach § 1 der Verwaltungsvereinbarung verpflichtet haben, die DUV zu unterhalten, in § 2 der

Verwaltungsvereinbarung das Recht, „*Beamte und Beamtenanwärter sowie Angestellte des höheren Dienstes zur verwaltungswissenschaftlichen Ausbildung und Fortbildung [an die DUV] abzuordnen*“. Damit ist Kernaufgabe der DUV, ihre Studierenden (und die Teilnehmenden ihrer Weiterbildungsveranstaltungen) so auszubilden (und weiterzubilden), dass sie über die notwendigen Fach- und Führungskompetenzen verfügen, um in der Bundes- oder Landesverwaltung Aufgaben im höheren Dienst oder in vergleichbaren Positionen übernehmen und ausfüllen zu können. Klarstellend ist zu vermerken, dass insoweit die Bundes- und Landesverwaltung *insgesamt* in den Blick zu nehmen ist, nicht nur die Einstellungspraxis der bundes- und landesunmittelbaren Verwaltungen oder der Ministerien und Einrichtungen, die Vertreterinnen und Vertreter in den Verwaltungsrat entsenden: Träger der DUV sind der Bund und die Länder, nicht einzelne Ministerien. Die DUV ist damit nicht nur eine *interföderale*, sondern auch eine *ressortübergreifende* Universität zur Aus- und Weiterbildung für die gesamte deutsche öffentliche Verwaltung in Bund, Ländern und Kommunen.

Was in diesem Sinne unter „Verwaltungswissenschaften“ zu verstehen ist, ist im DUVwG nicht explizit geregelt, dennoch gleichwohl zu einem wesentlichen Teil (wenn auch versteckt) *bundesgesetzlich* und im Landes-Juristenausbildungsrecht festgelegt (siehe hierzu und zum Folgenden Stelkens, 2017). Denn § 5b Abs. 3 Satz 2 des Deutschen Richtergesetzes (DRiG) ordnet ausdrücklich an, dass eine Ausbildung an der „Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer“ auf die Pflicht- und Wahlstationen des juristischen Vorbereitungsdienstes angerechnet werden kann. Das Durchlaufen des juristischen Vorbereitungsdienstes und das Bestehen der zweiten Staatsprüfung sind nach § 5 DRiG Voraussetzung für die „Befähigung zum Richteramt“ und zugleich gesetzliche Voraussetzung für eine Tätigkeit als Rechtsanwältin oder Rechtsanwalt, aber auch für einige Positionen im öffentlichen Dienst. Die „Befähigung zum Richteramt“ vermittelt aber im Bund und in den meisten Ländern v.a. auch die Laufbahnbefähigung für den höheren (nicht-technischen) Verwaltungsdienst. Der juristische Vorbereitungsdienst hat daher nach wie vor (auch) die Funktion eines Vorbereitungsdienstes für den höheren Dienst.⁴ Rechtsreferendarinnen und Rechtsreferendare sind aber (bei „historischer Auslegung“) „Beamtenanwärter“ i.S. des § 2 der Verwaltungsvereinbarung von 1952, sodass die

⁴ Dies ergibt sich für die Bundesverwaltung heute aus § 21 Abs. 2 der Bundeslaufbahnverordnung (BLV). Auch wenn das Laufbahnrecht der Länder mittlerweile recht heterogen ist, finden sich vergleichbare Vorschriften auch in den meisten Landesbeamtenengesetzen bzw. den Laufbahnverordnungen.

Entsendung dieser Personen „zur *verwaltungswissenschaftlichen* Ausbildung“ von dieser Bestimmung gedeckt ist. Dementsprechend sieht § 17 Abs. 3 DUVwG vor, dass die DUV insbesondere (aber nicht ausschließlich) im Rahmen der Ausbildung von Rechtsreferendarinnen und Rechtsreferendaren Studienprogramme anbieten darf, die nicht mit einer Hochschulprüfung abgeschlossen werden. Dieses Studienprogramm ist das einsemestrige „verwaltungswissenschaftliche Ergänzungsstudium“, das sich eben auch als verwaltungswissenschaftliches *Ergänzungsstudium* zum grundständigen rechtswissenschaftlichen Studium i.S. des § 5a DRiG versteht, dessen erfolgreicher Abschluss mit der „ersten Prüfung“ nach § 5 DRiG wiederum Voraussetzung für die Zulassung zum juristischen Vorbereitungsdienst ist.

Diese bundesgesetzlich vorgesehene Einbindung der DUV in den juristischen Vorbereitungsdienst als gemeinsame – interföderale und ressortübergreifende – universitäre Ausbildungsstätte erklärt nicht nur den bereits erwähnten Umstand, dass der stellvertretende Vorsitz des Verwaltungsrats der DUV beim Ministerium für Justiz des Landes Rheinland-Pfalz angesiedelt ist und dass die DUV (als [einzige] in den juristischen Vorbereitungsdienst eingebundene Universität) ordentliches Mitglied des Deutschen Juristen-Fakultätentags (DJFT) werden konnte. Es erklärt auch, dass sich Aussagen über den Inhalt des verwaltungswissenschaftlichen Ergänzungsstudiums in § 28 der rheinland-pfälzischen Juristischen Ausbildungs- und Prüfungsordnung (JAPO) finden. Dort heißt es, dass während der Ausbildung an der DUV „die Rechtsreferendarin oder der Rechtsreferendar die theoretischen und praktischen Kenntnisse im Öffentlichen Recht vertiefen sowie Grundkenntnisse in anderen verwaltungsbezogenen Disziplinen einschließlich Verwaltungsmanagement und Abschätzung wirtschaftlicher Auswirkungen erwerben“ soll. Offenbar wird ein entsprechender Inhalt des verwaltungswissenschaftlichen Ergänzungsstudiums auch von den Innen- und Justizministerien der übrigen Träger vorausgesetzt.

Diese gesetzlichen Vorgaben zu den Ausbildungsinhalten wirken darauf zurück, was die Träger der DUV mit „Verwaltungswissenschaften“ meinen: Ein Schwerpunkt der DUV liegt traditionell in den Verwaltungs*rechtswissenschaften*, die auch in Zukunft für eine Tätigkeit in der deutschen öffentlichen Verwaltung mit ihrer legalistischen Verwaltungskultur ihre Bedeutung behalten werden.⁵ Gleichwertig

⁵ Hierin liegt insbesondere auch das Alleinstellungsmerkmal der DUV im Vergleich z.B. zur Hertie School of Governance und den verwaltungswissenschaftlichen Instituten der Universitäten Potsdam, Konstanz und Bochum, die Verwaltungswissenschaften hauptsächlich aus der politik- und sozialwissenschaftlichen Perspektive betreiben.

gehören zum traditionellen Profil der DUV die Pflege der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Zugänge zur Verwaltungswissenschaft sowie die vergleichenden und integrativen Verwaltungswissenschaften.⁶ Konkret lassen sich damit folgende für die deutsche öffentliche Verwaltung relevanten Themenbereiche benennen, mit denen sich die DUV jeweils aus rechtlicher, wirtschaftswissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher und in vergleichender Perspektive befasst (die Reihenfolge der Aufzählung sagt nichts über deren Gewichtung):

- Öffentliches Management, (Verwaltungs-)Organisation, Personal und Führung, öffentlicher Dienst;
- Digitale und automatisierte Verwaltung, Datenschutz, Datennutzung, Transparenz;
- Haushalt und Finanzen, öffentliches Rechnungswesen, Wirtschaftlichkeitskontrolle;
- Föderalismus, Kommunalwissenschaften, Finanzausgleich, öffentliche Unternehmen;
- Verfahren, Planen, Entscheiden, Gestalten;
- „Bessere“ vollzugstaugliche und evidenzbasierte Rechtsetzung und Politikgestaltung;
- Verwaltung in europäischen und internationalen Kontexten;
- Wirtschaftsrecht und Wirtschaftspolitik, Sozialrecht und Sozialpolitik, Sicherheitsrecht und Sicherheitspolitik, Migrationsrecht und Migrationspolitik, Umwelt-, Nachhaltigkeits- und Klimaschutzrecht und Umwelt-, Nachhaltigkeits- und Klimaschutzpolitik.

Diese Aufzählung zeigt, dass zum Profil der DUV nicht nur verwaltungswissenschaftliche Querschnittsthemen gehören, sondern auch ausgewählte Staatsaufgaben

⁶ Siehe zur Verwaltungswissenschaft als Verbindung verschiedener disziplinärer Zugänge der wissenschaftlichen Analyse von Staat und Verwaltung (Verwaltungswissenschaft als Integrationswissenschaft) E. Bohne, 2018, S. 23 ff. (m.w.N.).

und Fachpolitiken. Dies führt zu einer thematischen Breite, die die 18 Lehrstühle an der DUV nur mit Unterstützung der bereits erwähnten Lehrbeauftragten und Honorarprofessorinnen und -professoren abdecken können, dies aber – wenn auch nicht zu allen Zeiten gleichgewichtig – im Grundsatz auch tun.

Als Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften und aufgrund ihrer besonderen Trägerstruktur ist die DUV zudem nicht nur ein *interföderales* Zentrum für Verwaltungswissenschaften – und damit in gewisser Weise eine Gemeinschaftseinrichtung von Bund und Ländern –, sondern zugleich wichtige Ansprechpartnerin in der Bundesrepublik Deutschland für ausländische Einrichtungen und Hochschulen, die sich mit der Aus- und Weiterbildung von Personen befassen, die für Positionen qualifiziert werden sollen, die dem deutschen höheren Dienst entsprechen (*senior civil servants*). Dies wird vom Auswärtigen Amt, der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) und den Europaabteilungen der deutschen Bundes- und Landesministerien durchaus so wahrgenommen. Dies spiegelt sich etwa auch in der Einbindung der DUV in den deutsch-französischen Masterstudiengang „Master of European Governance and Administration (MEGA)“ wider, die auf ausdrücklichen Wunsch des BMI erfolgte.

Im Vergleich zum Profil anderer Universitäten ist das Profil der DUV damit sowohl mit ihrer thematischen Ausrichtung (Verwaltungswissenschaften im oben beschriebenen Sinne) als auch mit ihren Aufgaben in Studium und Weiterbildung schon kraft Gesetzes relativ eng: Eine weitere Verengung dieses Profils durch die Bildung von Forschungsschwerpunkten, um allgemeinen wissenschaftspolitischen Vorstellungen zur Bildung institutioneller Forschungsschwerpunkte zu entsprechen, ist daher nicht zielführend. § 3 und § 12 DUVwG, die die Bildung derartiger Forschungsschwerpunkte nahelegen, sind in der Praxis nicht umsetzbar. Zu Recht führt daher die „Forschungslandkarte der Universitäten“ der Hochschulrektorenkonferenz für die DUV als einzigen Forschungsschwerpunkt „Verwaltungswissenschaften“ auf.

Schließlich stellt sich die Frage der Zusammenarbeit und Abgrenzung der DUV zu den sogenannten Verwaltungshochschulen des Bundes und der Länder. Rechtsstellung und Struktur der Verwaltungshochschulen sind sehr unterschiedlich: Zumeist handelt es sich um Hochschulen für Angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen, die als Ausbildungsstätte für den öffentlichen Dienst i.d.R. den Innenministerien unterstellt sind. Ihre Hauptaufgabe ist das Anbieten von Bachelor- oder (teilweise noch) Diplomstudiengängen, die für den gehobenen Dienst qualifizieren. Teilweise bieten sie auch (zumeist berufsbegleitende) Masterstudiengänge an, die im Wege der

sogenannten „Aufstiegsqualifizierung“ Personen, die über eine Ausbildung für den gehobenen Dienst verfügen, für den Einstieg in den höheren Dienst qualifizieren sollen. Die DUV zielt *nicht* darauf ab, zu diesen Hochschulen in Konkurrenz zu treten, sondern ist mit ihnen seit 2021 aufgrund ihrer Mitgliedschaft in der Rektorenkonferenz der Hochschulen für den öffentlichen Dienst (RKHöD) verbunden, die – entsprechend ihrem Leitbild – „ein professionelles Kompetenz- und Kooperationsnetzwerk für den öffentlichen Dienst“ ist. Daher sind die Angebote der DUV zu den Angeboten dieser Hochschulen *komplementär*. Soweit die DUV Studiengänge für Absolventinnen und Absolventen nicht-juristischer Studiengänge anbietet, sind dies Studiengänge für Personen, die nach Erwerb eines nicht-rechtswissenschaftlichen Bachelors oder Masters eigeninitiativ ein (weiteres) postgraduales Universitätsstudium absolvieren wollen, das ihnen verwaltungsbezogene sowie rechtliche Fach- und Führungskompetenzen vermittelt, die für Positionen im höheren Dienst oder für vergleichbare Positionen unerlässlich sind. Solche *universitären* Masterstudiengänge, die eine gerade auf die Bedürfnisse der deutschen öffentlichen Verwaltung fokussierte Ausbildung für die Übernahme von Positionen im höheren Dienst vermitteln, existieren in Deutschland sonst nicht. Weitere Alleinstellungsmerkmale der DUV gegenüber den Verwaltungshochschulen sind ihre interföderale (mit der Möglichkeit länder- und ebenenübergreifender Netzwerkbildung für die Studierenden) und ihre internationale Ausrichtung.

3. DER AKTUELLE PROZESS DER STRATEGISCHEN WEITERENTWICKLUNG DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT FÜR VERWALTUNGSWISSENSCHAFTEN SPEYER

Während bis etwa 2005 mit dem „verwaltungswissenschaftlichen Ergänzungsstudium“ für Rechtsreferendarinnen und Rechtsreferendare die Kapazitäten der DUV nahezu vollständig ausgeschöpft waren, hat sich seither die Zahl dieser Studierendengruppe etwa halbiert. Die Gründe für diesen Rückgang sind vielfältig und oft weder von der DUV noch von ihren Trägern – kostenneutral – beeinflussbar (vgl. Stelkens, 2017, S. 158 ff.).⁷ Sie hängen auch mit dem allgemeinen Rückgang der Studierenden der Rechtswissenschaften sowie dem Rückgang derjenigen zusammen, die nach dem rechtswissenschaftlichen Studium noch den juristischen Vorbereitungsdienst durchlaufen wollen. Die DUV ist jedoch nicht auf ihre spezielle

⁷ Einige der in dem oben zitierten Beitrag vorgeschlagenen Maßnahmen sind jedoch mittlerweile von den betroffenen Ländern ergriffen worden.

Rolle im juristischen Vorbereitungsdienst festgelegt. So wird das verwaltungswissenschaftliche Ergänzungsstudium auch zur Ausbildung im Verwaltungs- bzw. Wirtschaftsreferendariat, mittlerweile auch im technischen Referendariat genutzt. Es wird teilweise auch im Rahmen von Traineeprogrammen genutzt, die einzelne Ministerien insbesondere im Rahmen der Probezeit nach einer Einstellung in den höheren Dienst oder in Vorbereitung auf eine Verbeamtung im höheren Dienst durchführen. Insgesamt konnte der Rückgang der Studierenden, die im juristischen Vorbereitungsdienst das verwaltungswissenschaftliche Ergänzungsstudium absolvieren jedenfalls durch das Angebot neuer Masterstudiengänge (v.a. des MAPA und des LL.M.) aufgefangen werden. Tatsächlich gibt die Verwaltungsvereinbarung von 1952 den Trägern zwar ein Recht zur Entsendung zur verwaltungswissenschaftlichen Ausbildung (mit der Folge, dass die DUV die entsendeten Personen im Rahmen ihrer Kapazitäten gegebenenfalls vorrangig vor anderen Bewerberinnen und Bewerbern um Studienplätze an der DUV einzuschreiben hat). Dies bedeutet aber nicht, dass die Ausbildung von Studierenden, die „eigeninitiativ“ ein Studium an der DUV mit dem Ziel aufnehmen, für eine Tätigkeit im höheren Dienst oder in vergleichbarer Position im öffentlichen Sektor ausgebildet zu werden, um sich dann auf entsprechende Stellen in der Bundes- und Landesverwaltung zu bewerben, nicht vom Auftrag der DUV gedeckt wäre oder nicht im Interesse ihrer Träger läge: Die Studienangebote der DUV steigern die Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern, die für die Übernahme von Positionen im höheren Dienst oder von vergleichbaren Stellen in der Bundes- und Landesverwaltung besonders geeignet sind.

Im Verwaltungsrat der DUV hatte sich der Blick der Träger jedoch auf die Zahl der im juristischen Vorbereitungsdienst nach Speyer entsandten Studierenden verengt. Die finanzielle und personelle Ausstattung der DUV wurde allein vor diesem Hintergrund bewertet. Der damalige und heute noch amtierende Rektor⁸ hatte 2019 auf dieses Problem erstmals aufmerksam gemacht und ein grundsätzliches Umdenken gefordert. Daraufhin erteilte der Verwaltungsrat an die Universitätsleitung den Auftrag zur Entwicklung eines Konzeptes zur Weiterentwicklung der Universität. Sehr schnell legte die Universitätsleitung daraufhin ein Konzept zur Weiterentwicklung der DUV in Richtung eines Zentrums für digitale Verwaltungskompetenz vor, welches von allen Seiten viel Zuspruch erntete und auch im Koalitionsvertrag der derzeitigen rheinland-pfälzischen Landesregierung begrüßt wurde. Dieser von der

⁸ Rektor der DUV ist seit Oktober 2017 der Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliche Betriebswirtschaftslehre der DUV, Univ.-Prof. Dr. Holger Mühlkamp. Seine zweite Amtszeit wird im September 2025 enden.

DUV selbst angestoßene und in den Verwaltungsrat eingebrachte Prozess der Weiterentwicklung der DUV wurde jedoch zunächst durch die Corona-Pandemie unterbrochen. Zudem begann im Jahr 2019 eine umfangreiche Prüfung der DUV durch den Landesrechnungshof, welche in nicht unerheblichem Maße Ressourcen der Universitätsleitung band und deren Ergebnisse sinnvollerweise berücksichtigt werden sollten. Im Jahr 2021 wurde der Prozess der Weiterentwicklung der DUV auf der Grundlage eines nun von der DUV erweiterten Konzeptes wieder aufgenommen.

In diesem Kontext gab das rheinland-pfälzische MWG ein Gutachten in Auftrag, welches sich für die spezielle Situation der DUV jedoch als nur begrenzt tauglich erwies. Es zeigte sich (wieder einmal) das Phänomen, welches zugleich ein Problem darstellt, dass zwischen der Sichtweise und den Instrumenten der allgemeinen Wissenschafts- und Hochschulpolitik und den besonderen Ausbildungslogiken der Hochschulen des öffentlichen Dienstes, die größtenteils von den Innenministerien des Bundes und der Länder vorgegeben werden, nicht unerhebliche Divergenzen bestehen. Dies zeigt sich auch bei Akkreditierungsverfahren für die Studiengänge dieser Hochschulen. Die Situation ist hier durchaus ähnlich wie bei der Ausbildung von Juristinnen und Juristen, die ja ebenfalls weniger von der allgemeinen Wissenschafts- und Hochschulpolitik als vielmehr von den Justizministerien mit ihrer besonderen Expertise in diesem Bereich geprägt wird.

Anfang 2023 hat daher eine Arbeitsgruppe von Professorinnen und Professoren der DUV ein Konzept zur Weiterentwicklung des Studienangebots der DUV nach einem „Blockmodell“ und einem „Baukastensystem“ vorgelegt, das sowohl im Senat der DUV, dem Fachausschuss für Studium und Lehre (§ 16 DUVwG) und dem Senatsausschuss für die Masterstudiengänge und das verwaltungswissenschaftliche Aufbaustudium insbesondere auch mit den Studierenden, dem wissenschaftlichen Mittelbau und der Verwaltung diskutiert und weiter konkretisiert wurde. Somit waren und sind alle Gruppen der DUV an der Entstehung und Entwicklung des Konzeptes beteiligt und alle Gruppen der DUV tragen dieses Konzept mit. Es wurde auch mit den Teilnehmenden des Führungskollegs Speyer (FKS) und in einem Workshop mit Vertreterinnen und Vertretern der Träger der DUV erörtert. Hier wurden vor allem die Inhalte der Ausbildung und die Einbindung der Träger in das zukünftige Studienangebot diskutiert.

Das auf dieser Grundlage weiterentwickelte Konzept wurde dem Verwaltungsrat der DUV am 20. Juni 2023 vorgestellt. Der Verwaltungsrat hat die vorgestellten

Studiengänge insgesamt – einschließlich des neu konzipierten Masterstudiengangs MAPA – einstimmig als dem Auftrag der DUV entsprechend und als sinnvollen Beitrag zur Qualifizierung von Personen für Tätigkeiten im höheren Dienst und vergleichbaren Positionen in der Bundes- und Landesverwaltung begrüßt. Es wird daher nach Reakkreditierung des Masterstudiengangs MAPA und des LL.M.-Studiengangs „Staat und Verwaltung in Europa“ zum Wintersemester 2024/25 plangemäß umgesetzt.

Grundlage des Konzepts ist eine *vollständige Modularisierung des Lehrangebots der DUV in allen Studiengängen*. Die bisherigen Vorlesungszeiten der DUV (in der Regel jeweils 12 Wochen im Winter- und Sommersemester) werden beibehalten, aber in jeweils sechs Zwei-Wochen-Blöcke unterteilt. Ferner wird jedes Modul in jeweils zwei Zwei-Wochen-Blöcke in der Form verblockt (und damit verdichtet), dass in der ersten Hälfte der Vorlesungszeit ein zweiwöchiger Grundlagenkurs angeboten wird, auf den in der zweiten Hälfte der Vorlesungszeit zweiwöchige Vertiefungskurse aufbauen, in deren Rahmen auch Prüfungsleistungen zu erbringen sind. Dieses „Blockmodell“ ermöglicht es, einzelne Module auch im Rahmen von kurzen Präsenzphasen zu absolvieren und dafür Micro-Credentials (ggf. auch in Form von ECTS für ein „gestrecktes“ bzw. „Teilzeitstudium“) zu erwerben. Auch lassen sich hiermit die Module des Studienprogramms mit den Weiterbildungsveranstaltungen der DUV so kombinieren, dass dafür Micro-Credentials vergeben werden können. Das „Blockmodell“ wird damit den Trägern insgesamt auf sehr flexible Weise ermöglichen, Personen für Aus- und Weiterbildungszwecke auch nur für einzelne Module nach dem „Baukastensystem“ an die DUV zu entsenden.

Was die Zielgruppen der Studiengänge der DUV angeht, werden sich diese nach wie vor auch an Juristinnen und Juristen richten und auch das verwaltungswissenschaftliche Ergänzungsstudium wird beibehalten werden, sodass die Träger unverändert Personen im juristischen Vorbereitungsdienst, im Wirtschafts-, Verwaltungs- und technischen Referendariat sowie im Rahmen von Traineeprogrammen oder zur „Nachqualifizierung“ an die DUV entsenden können. Der Rückgang der Zahl der Rechtsreferendarinnen und Rechtsreferendare, der Personen mit Befähigung zum Richteramt und der Personen, die eine Tätigkeit im öffentlichen Dienst anstreben, wirft jedoch die Frage nach der Nutzung des Rechtsreferendariats als Personalrekrutierungsinstrument für die Landesverwaltung auf. Zugleich wird die Notwendigkeit für Bund und Länder offensichtlich, Personen in den höheren Dienst einzustellen, die nicht über eine juristische Ausbildung verfügen. Es bietet sich daher

an, dass die Träger die DUV vor allem stärker und besser als bisher auch als Instrument der Personalrekrutierung und -entwicklung nutzen. Sie werden an der DUV im Wissen um die dort vermittelten Kompetenzen ihr künftiges Personal gewinnen, aber auch bereits eingestelltes Personal in verwaltungsbezogenen Disziplinen „nachqualifizieren“ können. So werden Bund und Länder auch mittels der DUV als attraktive Aus- und Weiterbildungsstätte ihr Interesse und ihre Wertschätzung für Personen ausdrücken können, die ihrerseits den öffentlichen Dienst als Berufsperspektive sehen.

Dies gilt auch für den neu konzipierten Masterstudiengang MAPA. Dieser wird den Studierenden genau die Kompetenzen vermitteln, aufgrund derer Personen mit der Befähigung zum Richteramt vielfach als besonders geeignet für die Übernahme von Fach- und Führungsaufgaben im höheren Dienst angesehen werden: Dies sind nicht nur ihre verwaltungsrechtlichen Rechtskenntnisse, sondern v.a. ihre generalistische Fähigkeit, komplexe Fallgestaltungen auch unter Zeitdruck zu analysieren, die zu entscheidenden Fragen herauszuarbeiten, die für die Entscheidung erforderlichen Informationen zu erheben und eine verantwortungsvolle Entscheidung auch unter Berücksichtigung verbleibender Unsicherheiten zu treffen und nachvollziehbar begründen zu können. Umgekehrt soll der MAPA auch solche generalistischen Kompetenzen vermitteln, die für eine Tätigkeit im höheren Dienst oder in vergleichbaren Positionen in der öffentlichen Verwaltung als erforderlich angesehen werden, jedoch im rechtswissenschaftlichen Studium nicht oder nur am Rande vermittelt werden. Die DUV will mit den Absolventinnen und Absolventen des MAPA eine „echte Alternative“ zur Einstellung von Personen mit der Befähigung zum Richteramt für Tätigkeiten im höheren Dienst oder in vergleichbaren Positionen der öffentlichen Verwaltung bieten.

In den Diskussionen mit den Verwaltungsratsmitgliedern wurde auch klar: Es bestehen unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche Funktionen die Studienprogramme der DUV gerade für die Träger haben können: Teilweise besteht bereits ein eher abstraktes Interesse daran, dass an der DUV die notwendigen verwaltungsbezogenen Fach- und Führungskompetenzen für Tätigkeiten im höheren Dienst oder vergleichbaren Positionen in der Bundes- und Landesverwaltung vermittelt werden. Das „Trägerinteresse“ an der Ausbildung in Speyer kommt hier *nicht* darin zum Ausdruck, dass die ausgebildeten Personen von „eigenen“ Behörden eingestellt werden. Diese Sichtweise ist Grundlage der „klassischen“ Entsendung von Rechtsreferendarinnen und Rechtsreferendaren nach Speyer, weil sie ungeachtet der

Frage erfolgt, ob diese Personen später auch von dem Land eingestellt werden, in dem sie den juristischen Vorbereitungsdienst durchlaufen.

Bei anderen Behörden wird dagegen die Möglichkeit gesehen, die Studienangebote der DUV auch für die Ausbildung, „Nachqualifizierung“ und Weiterbildung von (späteren) Beschäftigten dieser Behörden zu nutzen. Das „Trägerinteresse“ an der Ausbildung in Speyer kommt hier darin zum Ausdruck, dass die ausgebildeten Personen von „eigenen“ Behörden eingestellt werden (können) bzw. sich ein „Nachqualifizierungsbedarf“ der eigenen Beschäftigten unmittelbar nach ihrer Einstellung (Traineeprogramme) oder mit dem Ziel des Aufstiegs oder des Erwerbs von Kenntnissen ergibt, die für die Übernahme neuer Aufgaben in anderen Abteilungen und Referaten (z.B. bei einem Wechsel von der Pressestelle in eine Fachabteilung) erforderlich sind.

Beide Vorstellungen schließen sich nicht wechselseitig aus, sondern können auch „innerhalb“ eines Trägers unterschiedlich sein: So bedarf es keines ressortübergreifenden Traineeprogramms für ein Land insgesamt, damit ein Landesministerium eine „Station“ in Speyer in sein spezielles Traineeprogramm integriert. Von umso größerer Bedeutung für den Erfolg des neu ausgerichteten Studienprogramms der DUV wird es daher sein, dass die Träger (mit Unterstützung der DUV) ressortübergreifend über die Angebote der DUV und die Möglichkeit informieren, diese Angebote für die Rekrutierung, Ausbildung und „Nachqualifizierung“ eigenen Personals zu nutzen.

4. FAZIT

Die Ausführungen sollen zeigen, dass Strategieentwicklungskonzepte „von der Stange“ für hochspezialisierte Hochschulen wie die DUV (und die übrigen in der RKHöD zusammengeschlossenen Verwaltungshochschulen) in der Regel nicht passen. Sie auf die besonderen Bedürfnisse solcher Hochschulen zuzuschneiden, ist finanziell und zeitlich aufwändiger als von vornherein ein auf die Bedürfnisse und das Leistungsspektrum maßgeschneidertes Konzept zu entwickeln. Externe Gutachten von Hochschul- und Wissenschaftsorganisationen sowie von Beratungsinstituten, die auf das allgemeine Hochschulwesen ausgerichtet sind, können hier in der Regel ebenso wenig weiterführende Impulse geben wie ad hoc zusammengesetzte (interdisziplinäre) Gruppen von Hochschullehrenden „normaler“ Hochschulen ohne Erfahrung im konkreten Aufgabenfeld, in dem sich die

hochspezialisierte Hochschule bewegt. Letztlich wird es daher für den Erfolg eines solchen Strategieentwicklungsprozesses bei solchen hochspezialisierten Hochschulen wie der DUV entscheidend sein, dass allen beteiligten Organen und Aufsichtsbehörden (wieder) klar wird, was der eigentliche Zweck für die Errichtung dieser Hochschule mit ihren spezifischen Aus- und Weiterbildungsaufträgen war und ist.

LITERATURVERZEICHNIS

Bohne, E. (2018). *Verwaltungswissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung in die Grundlagen*. Springer VS.

Mühlenkamp, H. (2022). Was kann die DUV Speyer für Deutschland leisten? In H. Mühlenkamp (Hrsg.), *Speyer Journal – Sonderheft zum Jubiläumsjahr 2022* (S. 66–71). Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer.

Stelkens, U. (2017). Die Funktion des verwaltungswissenschaftlichen Ergänzungsstudiums für Rechtsreferendare an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer in der Juristenausbildung. *Die Öffentliche Verwaltung*, 70(4), 148–160.

KULTURSENSIBLE LEHRE IN DER PRAXIS – EIN ERFAHRUNGSBE- RICHT ZUM ZERTIFIKATSPROGRAMM *LEHRE INTERNATIONALE* AN DER UNIVERSITÄT TRIER

Ansgar Berger, Sandra Kraft & Martin Schreiber

Zusammenfassung: Seit 2018 wird an der Universität Trier für Lehrende das Zertifikatsprogramm *Lehre Internationale (LINT)* angeboten. Ziel des LINT-Programms ist es, sowohl Einstellungen und Haltungen als auch konkrete sprachliche und didaktische Fähigkeiten herauszubilden, die das gegenseitige Verständnis zwischen Studierenden und Lehrenden fördern und dabei helfen können, kulturelle Diversität als Ressource und Bereicherung für die Lehre zu erkennen und zu nutzen. Bestandteile des Programms sind neben unterschiedlichen Weiterbildungsangeboten auch eine Praxisphase mit einem Lehraufenthalt im Ausland. Erste Erfahrungen zeigen einen hohen Lerngewinn bei den Teilnehmenden. Als besonders gewinnbringend werden der Perspektivwechsel, die Reflexion der eigenen kulturellen Prägung und das neu erworbene didaktische Methodenrepertoire angesehen.

Schlagerworte: Interkulturelle Lehrkompetenz, Kultursensible Lehre, Umgang mit Heterogenität und Diversität in der Lehre

1. STEIGENDE ANFORDERUNGEN FÜR LEHRENDE DURCH KULTU- RELLE DIVERSITÄT

Der Campus der Universität Trier ist ein Treffpunkt der Kulturen: Rund 11% der Studierenden kommen aus fast 100 verschiedenen Ländern. Mit einem breiten Fächerangebot und einer Reihe von englischsprachigen Studiengängen zieht die Universität Trier zahlreiche Studierende aus dem Ausland an. Zusätzlich haben viele Studierende mit deutscher Staatsbürgerschaft Wurzeln in fremden Kulturen und tragen so ebenfalls zur Diversifizierung von Studium und Lehre bei. Mit der zunehmenden Internationalisierung der Hochschulen steigen die Anforderungen sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden, einen angemessenen Umgang miteinander im Kontext von Lehr- und Beratungssituationen zu finden. Universitäre Lehre mit Beteiligten aus unterschiedlichen Kulturen kann oft herausfordernd sein und mitunter zu schwierigen Situationen führen. Hier ist ein Beispiel:

„Jane ist eine amerikanische Studentin und besucht ein Seminar im Fach Germanistik an der Universität Trier. Sie beteiligt sich sehr aktiv am Unterricht und hat viele Fragen. Oft hat sie das Gefühl, dass ihre Fragen von der Dozentin nicht ausführlich genug beantwortet werden, und sie fühlt sich übergangen. Mittlerweile hat sie schon mehrere E-Mails geschrieben, doch die Kommunikation verläuft für sie unbefriedigend. Auf ihre Versuche, Telefontermine zu vereinbaren, reagiert die Dozentin ablehnend. Jane ist enttäuscht und überlegt, das Seminar abzubrechen. An ihrer Heimatuniversität erlebt sie die Betreuung durch die Lehrenden deutlich entgegenkommender. Ihre Dozentin, Frau Meier, nimmt die Situation anders wahr. Sie freut sich zwar über Janes aktive Mitarbeit, aber ihre ‚tausend Fragen‘ kann sie unmöglich in der Seminarzeit alle beantworten. Für eine solche Sonderbehandlung fehlt ihr einfach die Zeit und sie erwartet mehr Selbständigkeit von ihrer Studentin. Von Janes Versuchen, sie auch per E-Mail oder telefonisch zu kontaktieren, fühlt sie sich regelrecht bedrängt.“¹

Begebenheiten wie diese spielen sich täglich an deutschen Hochschulen ab. Erwartungshaltungen und Verhaltensmuster bei Studierenden und Lehrenden, die sich aus der eigenen kulturellen Prägung ergeben, wirken sich dabei dysfunktional aus und erzeugen Unsicherheiten. Oftmals, wie auch in diesem Fall, führen interkulturelle Missverständnisse in Lehr- oder Beratungssituationen dazu, dass internationale Studierende ihr Studium nicht erfolgreich beenden. So zeigt sich, dass die Abbruchquote unter internationalen Studierenden im Vergleich zu ihren deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen deutlich höher ist (Burkhart & Kercher, 2014). Obwohl die Gründe dafür vielfältig sind, gehören zu häufig genannten Ursachen die Orientierung im Studium und Schwierigkeiten mit unterschiedlichen Lehrstilen sowie bei der Kommunikation mit Lehrenden (Apolinarski & Brandt, 2018 & DZHW, 2023). Interviews mit Lehrenden, die im Rahmen des LINT-Programms geführt wurden, zeigen, dass kulturelle Missverständnisse zu einem höheren Stresserleben und zusätzlichem Regulationsaufwand bei der Durchführung ihrer Lehrveranstaltungen führen. Kulturelle Heterogenität wird von Lehrenden daher oft irritierend und als Störfaktor wahrgenommen und selten gelingt es, die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe konstruktiv in der Lehre zu nutzen. Unserem bisherigen Verständnis von interkultureller Didaktik liegt dementsprechend ein eher problem- und defizitorientiertes Denken zugrunde; es wird oft von der impliziten Erwartung

¹ Diese und andere Episoden wurden durch Interviews mit Studierenden und Lehrenden aufgezeichnet und dokumentiert. Die Namen und die Fachbezeichnung wurden nachträglich verändert.

bestimmt, dass sich Studierende aus anderen Kulturen an die Gepflogenheiten vor Ort anpassen müssten, um erfolgreich im Studium sein zu können. Für Lehrende gelte es hingegen, einschlägige Kulturstandards zu kennen und „kulturelle Fettnäpfchen“ im Umgang mit internationalen Studierenden zu vermeiden. Ein solches Verständnis erweist sich in der Praxis als zu eindimensional und verhindert geradezu, das große didaktische Potenzial kultureller Diversität zu erkennen. In der Folge bleiben die Chancen für Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie persönliches Wachstum bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen ungenutzt.

Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt des 2018 ins Leben gerufenen Qualifizierungsprogramms *Lehre International (LINT)* an der Universität Trier. Angestoßen wurde das Programm durch die erfolgreiche Akquise von Projektmitteln und eine Förderung seitens des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD). Ziel des LINT-Programms ist die Herausbildung von Fähigkeiten, die das gegenseitige Verständnis zwischen Studierenden und Lehrenden fördern und die Kommunikation verbessern. Mit dem Erwerb einer spezifischen, interkulturellen Lehrkompetenz soll erreicht werden, dass Lehr- und Beratungssituationen besser und angemessener gestaltet werden können. Dabei richtet sich das LINT-Programm in erster Linie an Lehrende. Idealerweise sollen sie in die Lage versetzt werden, bereits bei der Konzeption ihrer Lehrveranstaltungen Prinzipien einer kultursensiblen Didaktik zu berücksichtigen und in ihrer Lehrpraxis kulturelle Diversität als Ressource zu erkennen und sie aktiv und gewinnbringend einzusetzen.

2. BEDEUTUNG UND CHARAKTER KULTURSENSIBLER LEHRE

Im Zuge der Erstellung dieses Beitrags haben wir die am LINT-Programm beteiligten Trainerinnen und Trainer gebeten, über ihre Erfahrungen zu berichten, die sie im Zuge ihrer Tätigkeit gesammelt haben. Gefragt nach der Ausrichtung und Bedeutung kultursensibler Lehre zeigt sich, dass diesem Thema generell ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Dr. Michael Fischer, der im LINT-Programm das Modul zum Thema kultursensible Didaktik mitverantwortet, sieht in dieser Form der Lehre beispielsweise eine Möglichkeit, um Menschen zu helfen, Kompetenzen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtzufinden:

„Eine kultursensible Lehre hat zum Ziel, die interkulturelle Kompetenz aller Beteiligten zu fördern. Das Interessante dabei ist, dass, wenn man sich die Aspekte von

interkultureller Kompetenz wie beispielsweise ‚Empathie‘ oder ‚Ambiguitätstoleranz‘ etwas genauer anschaut, es sich dabei um Haltungen und Fähigkeiten handelt, die Menschen helfen, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtzufinden. Bei interkultureller Kompetenz handelt es sich meiner Einschätzung nach um eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts. Deshalb ist eine kultursensible und kulturreflektierte Lehre so wichtig.“

Auch Kristin Draheim, selbstständige Trainerin und ebenfalls Dozentin im LINT-Programm, sieht den Umgang mit kultureller Diversität als eine der zentralen Aufgaben der Hochschulen, wenn sie sich als attraktive Orte internationaler Begegnung und gemeinsamer Entwicklung verstehen und etablieren wollen. Die Lehrenden sieht sie dabei in einer besonderen Verantwortung:

„Bei zunehmender kultureller Diversität gilt es, zu bewirken, dass Lehrende zunächst ihre eigenen Prägungen, Perspektiven und Positionen hinterfragen, um sensibel und reflektiert damit im Kontakt mit Studierenden umgehen zu können. Weiterhin stellen sich Fragen nach der Beziehungsgestaltung zwischen Lernenden und Lehrenden, nach voraussetzbaren Kenntnissen und Fähigkeiten und danach, wie Lehrende sensibel und konstruktiv all die Unterschiede in der Lehre nutzen können. Ihre Aufgabe wird es zukünftig noch stärker als schon jetzt sein, Studierende mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen in Lerngemeinschaften zusammenzubringen, damit sie von der Vielfalt profitieren können.“

In ihrer Schilderung scheint bereits durch, dass es für die Lehrenden bei der Umsetzung kultursensibler Lehre in einem ersten Schritt darum geht, bei sich selbst anzusetzen und eigene Einstellungen und Grundhaltungen zu reflektieren. Um Lehren Charakter einer kultursensiblen oder interkulturellen Didaktik zu geben, gilt es, sich selbst zu hinterfragen, eigene kulturelle Prägungen zu erkennen und sich dafür zu sensibilisieren, wie sich Fremdheit und der Wechsel in eine andere Kultur anfühlt. In einem zweiten Schritt können dann konkrete, praktische Kompetenzen, wie sprachliche Fähigkeiten, Beratungsansätze und didaktische Methoden für einen konstruktiven Umgang mit kultureller Diversität, erworben und erprobt werden. Wichtig ist hierbei, dass Inhalte und Methoden Interkulturalität nicht nur thematisieren, sondern auch initiieren und erlebbar machen. Durch diese Erfahrung erhöht sich zum einen das Verständnis für Studierende, die fremd in einer anderen Kultur sind, zum anderen wird auch die Wirkung der eigenen Lehrmethoden damit besser einschätzbar. Mögliche Schritte auf dem Weg zu einer kultursensiblen Didaktik sind:

- Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten entwickeln.
- Kulturelle Besonderheiten wertschätzen und als Chance für den Lehr-/Lernprozess verstehen.
- Unterschiedliche, kulturelle Perspektiven im Kontext von Lehre wahrnehmen, reflektieren und sichtbar machen.
- Unterschiedliche Sprachkompetenzen erkennen und alternative, sprachunabhängige Seminarmethoden verwenden.
- Für interkulturelles Handeln motiviert sein und selbst dazu motivieren.

Aus diesen Schritten wird deutlich, dass es sich bei der Entwicklung interkultureller Lehrkompetenz und der Fähigkeit, kultursensibel zu lehren, um einen längeren Entwicklungsprozess handelt, der nicht mit einigen punktuellen Workshops und eher inhaltslastigen Weiterbildungsveranstaltungen zu erreichen ist. Vielmehr muss es darum gehen, einen Rahmen für Austausch und Übung sowie Reflexion und Rückmeldung zu schaffen und immer wieder auch Kontaktmöglichkeiten mit Personen aus unterschiedlichen Kulturen zu ermöglichen. Daher umfassen die Angebote des LINT-Programms sowohl theoretisch-fundierte als auch erlebnis- und erfahrungsorientierte Anteile und der Zeitraum für das Durchlaufen der nachfolgend beschriebenen Stufen des Programms beträgt mindestens ein Jahr.

3. AUFBAU UND BESTANDTEILE DES ZERTIFIKATSPROGRAMMS

Das LINT-Programm zielt grundsätzlich auf die Entwicklung von Fähigkeiten ab, die das gegenseitige Verständnis zwischen Studierenden und Lehrenden verbessern und dabei helfen können, kulturelle Diversität als Ressource in der Lehre nutzbar zu machen. Damit verbunden ist auch das übergeordnete Ziel, dass sich die Betreuungsqualität für internationale Studierende verbessert und sich die Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Studienabschluss erhöht. Das LINT-Programm wurde daher auch als gemeinsames Projekt von der *Arbeitsstelle für gute und innovative Lehre (AGIL)* und dem *International Office* der Universität Trier initiiert und in den ersten Jahren im Rahmen des Programms *STIBET II – Modellprojekte zur Verbesserung der Willkommenskultur* des DAAD gefördert, bevor es dann als fester Bestandteil

im hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebot an der Universität Trier verankert wurde.

Von Anfang an lag ein besonderer Fokus darauf, die LINT-Angebote den Qualitätsstandards der *Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)* entsprechend zu gestalten (dghd, 2013) und auch auf das hochschulübergreifende hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm des *Hochschulevaluierungsverbunds Südwest* abzustimmen. Möglichkeiten der gegenseitigen Anerkennung von Leistungen und die Öffnung der Angebote wurden von Beginn an mitgedacht. Über den Kreis der Lehrenden an der Universität Trier hinaus steht die Teilnahme so auch Angehörigen anderer Hochschulen offen und wird ferner auch länderübergreifend den Mitgliedern der *Universität der Großregion (UniGR)*² angeboten. Dabei können Lehrende sowohl an einzelnen Veranstaltungen teilnehmen als auch das gesamte Programm absolvieren. Grundsätzlich folgt die Konzeption der Idee einer Jahrgangsguppe, damit sich die Lehrenden, die im selben Programmjahr eingeschrieben sind, schneller kennenlernen und gegenseitig besser unterstützen können. Aus Rückmeldungen der bisherigen Teilnehmenden scheint dieses Vorgehen – wie erwartet – deutliche Vorteile in Hinblick auf Austauschmöglichkeiten, auf das Knüpfen von Kontakten und auf die Teilnahmemotivation zu haben.

Damit die Ziele des LINT-Programms erreicht werden können, sind die einzelnen Qualifizierungsangebote in drei Stufen gegliedert, die zeitlich und inhaltlich aufeinander aufbauen. Auf der ersten Stufe werden die Lehrenden zunächst für interkulturelle Themen sensibilisiert, zur Selbstreflexion stimuliert und zu einem Perspektivwechsel eingeladen. Daran anschließend werden didaktisch-methodische Aspekte in den Bereichen Sprachkompetenzen, kultursensible Didaktik und Beratung von internationalen Studierenden behandelt. Auf der dritten und letzten Stufe sollen die erworbenen Fähigkeiten in der Praxis erprobt werden. Dabei kann es sich um die Planung und Durchführung einer Lehrveranstaltung mit einer kulturell diversen Seminargruppe handeln, um einen Lehraufenthalt im Ausland oder eine andere vergleichbare Erfahrung mit interkulturellem Charakter. Diese praktische Erfahrung

² Die Universität der Großregion wurde als grenzüberschreitender Universitätsverbund 2008 gegründet und besteht aus folgenden Mitgliedern: Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Universität des Saarlandes, Universität Trier, Universität Lüttich (Belgien), Universität Luxemburg und Universität Lothringen (Frankreich).

wird durch eine Art Supervision begleitet, evaluiert und abschließend zusammen mit anderen Absolventinnen und Absolventen der dritten Stufe reflektiert.

Um das Lernen und die persönliche Entwicklung zu unterstützen, werden die Teilnehmenden im Rahmen der Stufe 3 aufgefordert, ein Lerntagebuch zu führen. Darin enthalten sind Leitfragen, die den Reflexionsprozess anregen und strukturieren sollen und sich auf die Planung und Durchführung des Lehraufenthaltes im Ausland beziehen. Beispielhafte Fragen sind: Welche interkulturellen und kultursensiblen Lernziele und Lehrmethoden habe ich ausgewählt? Was fiel mir in der Planung und Durchführung besonders schwer, was überraschend leicht? Was ist anders als bei meiner bisherigen Herangehensweise? Was habe ich über mich Interessantes/Neues erfahren und welchen Einfluss hat meine eigene, kulturelle Prägung? Sowohl für die Teilnehmenden als auch für Dr. Michael Fischer, der den Reflexionsworkshop am Ende der dritten Stufe mitgestaltet, bilden die Erfahrungsberichte und der gemeinsame Austausch den Höhepunkt und einen der interessantesten und spannendsten Momente im gesamten Zertifikatsprogramm. Er merkt dazu an:

„Für mich persönlich ist der Erfahrungsaustausch mit den Kolleginnen und Kollegen nach dem absolvierten LINT-Programm und dem anschließenden Auslandsaufenthalt am spannendsten und wichtigsten, da sich dort zeigt, ob das LINT-Programm erfolgreich war oder nicht. Und mit ‚erfolgreich‘ beziehe ich mich nicht auf einen Auslandsaufenthalt ohne Pannen und Zweifel, sondern auf die reflektierte Darstellung des Erlebten bei der Begegnung mit dem ‚Fremden‘.“

Auch für Kristin Draheim stellen der persönliche Austausch und das gemeinsame Lernen einige der wichtigsten Aspekte im LINT-Programm dar. Sie schildert ihre eindrücklichsten Erinnerungen an besondere Momente bei der Durchführung der Workshops in ähnlicher Weise:

„Mir als Dozentin im LINT-Programm bedeuten die offene Grundhaltung und die vertrauensvolle Kommunikation zwischen den Teilnehmenden sehr viel. Aus meiner Sicht ist eine gute, tragfähige Beziehung die Basis für Lernen und Entwicklung, auf der wir gemeinsam nach Antworten auf Praxisfragen suchen können. Ich habe schon oft erlebt, dass sich im Austausch mit Teilnehmenden Fragen entwickelt haben, über die ich selbst zuvor noch nicht nachgedacht hatte. In diesen Situationen haben sich der gemeinsame Austausch und die gemeinsame Reflexion immer sehr bewährt und wir haben gemeinsam Strategien zum konstruktiven Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen entwickeln können. Auf diese Weise lerne auch ich immer

wieder dazu, werde angehalten, meine bisherigen Perspektiven zu überdenken und neue Strategien zu entwickeln. Offen für Neues zu sein, unterschiedliche Perspektiven zulassen und akzeptieren zu können, all das kann ich in meiner Arbeit erleben und trainieren.“

Insgesamt bewerten die beteiligten Dozierenden das LINT-Programm sehr positiv. Danach gefragt, was für sie das Besondere an dem Programm ist, stellen sie die Vorreiterrolle, die persönlichen Lern- und Entwicklungschancen für die Lehrenden und die Verknüpfung mit anderen hochschuldidaktischen Programmen, wie dem Angebot des *Hochschulevaluierungsverbunds Südwest*, heraus. Kristin Draheim resümiert:

„Das LINT-Programm ist in Bezug auf die oben genannten Herausforderungen ein Vorreiter: Als eines der ersten Weiterbildungsangebote zum Aufbau der zukunftsrelevanten interkulturellen Kompetenzen von Lehrenden an deutschen Hochschulen ermöglicht es Lehrenden bereits seit 2018 in einem langfristig angelegten Entwicklungsprogramm, ihre bisherigen Arbeitsweisen zu hinterfragen und darunterliegende Prägungen und Perspektiven zu reflektieren. Lehrende erhalten die Möglichkeit, im Rahmen von Auslandsaufenthalten neue Erfahrungen zu machen und bisherige Perspektiven zu wechseln. Weiterhin fördert das Programm relevante interkulturelle Kompetenzen sowie den kollegialen Austausch und die Vernetzung untereinander.“

Auch Dr. Michael Fischer sieht in der Existenz des LINT-Programms im Kanon der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote an den Hochschulen eine Besonderheit und ergänzt:

„Das Besondere am LINT-Programm ist für mich, dass es im deutschsprachigen Raum nicht so viele Zertifikatsprogramme mit dem Fokus auf einer ‚kultursensiblen Lehre‘ gibt. Ein weiteres Plus ist die Möglichkeit, das LINT-Programm mit anderen hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen zu verknüpfen.“

4. DURCHFÜHRUNG UND ERFAHRUNGSBERICHT

Bis zum heutigen Zeitpunkt haben bereits mehrere Jahrgänge das Zertifikatsprogramm absolviert. Insgesamt haben etwa 100 Personen an den Veranstaltungen teilgenommen und in den ersten zwei Jahren haben zehn Personen das Zertifikatsprogramm erfolgreich mit einem Auslandsaufenthalt abgeschlossen. Unter den

Ländern, in denen Lehraufenthalte stattfanden, befinden sich Japan, Kanada, Schweden, Finnland, Großbritannien, die Niederlande, Polen, Bulgarien und Luxemburg. Leider konnten während der Corona-Pandemie nahezu keine Auslandsaufenthalte realisiert werden. Viele Teilnehmende haben allerdings mittlerweile die Veranstaltungen der ersten beiden Stufen besucht und bereits die Voraussetzungen für die erfolgreiche Absolvierung der dritten Stufe – und damit für die Komplettierung des gesamten LINT-Programms – erworben.

Die Evaluation des Absolvent*innenjahrgangs 2020 hat gezeigt, dass die Teilnehmenden eine sehr hohe Zufriedenheit mit den einzelnen Veranstaltungen und dem Gesamtprogramm insgesamt äußern. Danach gefragt, ob sich die eigene Lehr- und Beratungspraxis durch die Teilnahme am LINT-Programm verbessert habe, stimmt die große Mehrheit zu. Insbesondere wird von einem besseren Umgang mit kulturell heterogenen Lerngruppen berichtet.³ Nahezu alle Personen bestätigen, dass sie durch ihre Teilnahme am LINT-Programm deutlich motivierter sind, die eigene Lehre durch internationale Kontakte zu bereichern. Die Teilnehmenden berichten auch davon, dass sich ihr Verständnis für Erwartungshaltungen, die internationale Studierende an Lehrende haben, erhöht hat. Insbesondere die Fähigkeit, professionell auf unterschiedliche kulturelle Voraussetzungen einzugehen, hat sich demzufolge verbessert. Auch lassen die Aussagen darauf schließen, dass sich das Repertoire an didaktischen Methoden spürbar erweitert hat und kulturelle Diversität in der eigenen Lehrpraxis nun deutlich besser berücksichtigt werden kann. Im Hinblick auf die Gesamtwirkung des Qualifizierungsprogramms stimmen diese Ergebnisse aus der Evaluation durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer positiv.

Ein Jahr nachdem die ersten Absolventinnen und Absolventen das Programm erfolgreich beendet hatten, wurden mit ihnen Interviews zur Nachhaltigkeit der angestoßenen Veränderungen geführt. Übereinstimmend berichten mehrere Personen, dass der größte Lerngewinn durch die Reflexion der eigenen Rolle und durch den intensiven Austausch mit den anderen Teilnehmenden entstanden ist. Auch der Perspektivwechsel und die erlebnisorientierten Methoden der ersten Stufe wurden als eindruckliche Lernerlebnisse mit nachhaltiger Wirkung beschrieben. Danach gefragt, ob sich die eigene Lehre nachhaltig verändert hat, äußerten die Lehrenden,

³ Der Mittelwert der Zustimmungswerte liegt hier auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 6 (trifft völlig zu) bei 5,4 ($s = 0,5$). Der Mittelwert bezüglich der Frage nach der Motivation, die eigene Lehre durch internationale Kontakte zu bereichern, liegt bei 5,8 ($s = 0,4$). An der Abschlussequation 2020 haben acht Personen teilgenommen.

dass sie eigene Erwartungshaltungen und Kommunikationsmuster mittlerweile stärker überdenken und in schwierigen Situationen eher in der Lage sind, Hypothesen darüber zu bilden, ob kulturelle Unterschiede Ursache für Konflikte und Missverständnisse sind. Auch hat sich die Herangehensweise und Methodik in der Lehre dahingehend verändert, dass sich die Lehrenden als aufmerksamer erleben und genauer zuhören, wenn sie mit Studierenden in Beziehung treten. Sie berichten, dass sie mit Blick auf die Fähigkeiten und Einstellungen der internationalen Studierenden weniger voraussetzen und mehr Geduld im Umgang mit ihnen haben. Insgesamt wird das Thema Heterogenität und Diversität von den Lehrenden ein Jahr nach Abschluss des Programms als präsenter und der eigene Umgang damit als souveräner erlebt.

5. WIE GEHT ES WEITER? WEITERENTWICKLUNG UND AUSBLICK

Die Weiterführung des LINT-Programms an der Universität Trier ist durch die Übernahme in das allgemeine Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebot für Lehrende gesichert. Momentan durchläuft bereits die sechste Jahrgangsstufe das Zertifikatsprogramm. Bereits während der ersten Jahre der Programmdurchführung zeigte sich, dass – über die ursprüngliche Konzeption hinaus – die Anpassung und Abstimmung der Einzelveranstaltungen zu einem kohärenten Programm ein kontinuierlicher Prozess ist, der regelmäßige Nachbesserungen und eine Aktualisierung von Zielen, Inhalten und Methoden erfordert. Dazu werden in regelmäßigen Abständen alle Dozierenden und Projektbeteiligten zu gemeinsamen Abstimmungstreffen eingeladen. Eine weitere Herausforderung ist die Gewinnung von neuen Teilnehmenden. Aufgrund steigender Anforderungen und knappen Zeitbudgets beim wissenschaftlichen Personal muss oft intensive Überzeugungsarbeit geleistet werden, damit eine hinreichende Anzahl an Personen die Angebote wahrnimmt. Deshalb gehören Werbung und Marketing zu den unverzichtbaren Aufgaben des LINT-Teams.

Nicht zuletzt in der Zeit der digitalen Lehre während der Corona-Pandemie entstand innerhalb des Projektteams die Frage, ob internationale Studierende möglicherweise besonders von den veränderten Bedingungen betroffen sind und ob sich interkulturelle Lehre im digitalen Raum noch schwieriger als bisher gestaltet. Daher wurde als Weiterentwicklung des LINT-Programms ein weiteres Projekt beim DAAD mit dem Titel *Lehre international+ : Digitales Lernen inklusiv gestalten (LINT+)* beantragt. Mit der Bewilligung und dem Projektbeginn im Jahr 2021 wurde es dann möglich,

die Studienbedingungen für internationale Studierende im Kontext der Online-Lehre genauer zu untersuchen und aufbauend auf den Ergebnissen gezielt neue Angebote für internationale Studierende zu schaffen. Bei der Ausgangs- und Bedarfsanalyse wurden sowohl Studierende als auch Lehrende miteinbezogen und Studienergebnisse aus der aktuellen Forschung und auch aus eigenen Befragungen von Studierenden und Lehrenden berücksichtigt. Zum Zeitpunkt der Erhebung konnten die meisten Teilnehmenden bereits auf ein oder zwei Semester digitaler Lehre zurückblicken; dementsprechend groß waren die Bereitschaft und das Interesse an der Erhebung mitzuwirken. Im Zuge der Befragungen wurden mithilfe der *Critical Incident-Methode*⁴ (Schumann, 2012) konkrete Schilderungen von Schlüsselsituationen in Lehr- und Beratungssituationen erarbeitet und auch als Erklärvideos umgesetzt. Ein solches Fallbeispiel findet sich am Anfang dieses Beitrags und viele der anderen Berichte haben als Lehr- und Anschauungsmaterial Eingang in die Workshops des LINT-Programms gefunden.

Nach einer intensiven Phase der Konzept- und Maßnahmenplanung entstanden im Laufe des Jahres 2022 zusätzliche Veranstaltungsangebote sowohl für internationale Studierende als auch für Lehrende an der Universität Trier. Darunter findet sich zum Beispiel ein Online-Workshop für internationale Studierende in deutscher und englischer Sprache, der zum Ziel hat, die Studierenden besser auf die Herausforderungen digitaler Lehre an der Universität Trier vorzubereiten und sie für die Besonderheiten der für sie fremden Lehrkultur zu sensibilisieren. Dieses Angebot wurde erfolgreich in das Begrüßungsprogramm für internationale Studierende des *International Office* integriert. Im Wintersemester 2022/23 fand für Lehrende auch zum ersten Mal das Weiterbildungsmodul *LINT+: Internationale Lehre mit digitalen Mitteln realisieren* statt. Dieses Modul verbindet Aspekte kultursensibler und digitaler Lehre und soll den Lehrenden helfen, interkulturelle Inhalte und Methoden unter den Bedingungen der Online-Lehre umzusetzen. Das neue Angebot ist mittlerweile Bestandteil sowohl des LINT-Programms als auch des Zertifikatsprogramms *Lehre digital*, einem weiteren Qualifizierungsprogramm an der Universität Trier. Konzipiert ist es als Blended Learning-Modul, bestehend aus einem digitalen

⁴ Unter der *Critical Incident-Methode* versteht man eine Erhebungsmethode, bei der mithilfe eines strukturierten Gesprächs mit Personen der jeweiligen Zielgruppe (hier: ausländische Studierende und/oder Lehrende) Schlüsselsituationen identifiziert werden, bei denen es sich aus der Sicht der Erzählenden um ein überraschendes und deswegen „irritierendes, persönliches Erlebnis“ handelt. Zur Anwendung von Critical Incidents im Kontext interkultureller Kommunikation an Hochschulen vgl. insbesondere Moll (2012) und Schumann (2012).

Selbstlernkurs im Learning Management-System OpenOLAT und einem Workshop im Präsenzformat. Insgesamt wurden die neuen Angebote positiv evaluiert und trafen auf reges Interesse bei Studierenden und Lehrenden. Mit dem Ende der Pandemie haben sich die Herausforderungen digitaler Lehre gewandelt – und dementsprechend wird sich auch das Qualifizierungsangebot für Lehrende und Studierende weiterentwickeln und neu hinzukommende, relevante Bedarfe aufgreifen müssen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die LINT-Angebote eine wichtige Ergänzung der bisherigen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote darstellen. Sie bilden einen zentralen und sehr konkreten Baustein zur Umsetzung der Internationalisierungsstrategie der Universität Trier und tragen zum Mainstreaming von Internationalisierungsthemen bei. Durch die Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen bei Studierenden und Lehrenden, sei es unter den Bedingungen digitaler Lehre oder der Präsenzlehre, bemüht sich die Universität, die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, damit ein Lern- und Begegnungsort entsteht, an dem kulturelle Vielfalt und Diversität nicht als Probleme, sondern als Potenzial für Entwicklungschancen und persönliches Wachstum wahrgenommen werden.

Das LINT-Programm kann auch insofern als modellhaft gelten, als dass Beobachtungen von sich verändernden Bedarfen und eine davon ausgehende systematische Entwicklung von Konzepten aus der Praxis der Internationalisierung selbst hervorgehen und gemeinsam von unterschiedlichen universitären Akteuren umgesetzt werden. Da anzunehmen ist, dass die Internationalisierung von Lehre und Forschung weiter an Bedeutung gewinnen wird, lässt sich mit Blick auf die Zukunft kaum ein wichtigeres Entwicklungs- und Qualifizierungsfeld finden.

LITERATURVERZEICHNIS

Apolinarski, B., & Brandt, T. (2018). *Ausländische Studierende in Deutschland 2016: Ergebnisse der Befragung bildungsausländischer Studierender im Rahmen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung* (Stand: Juni 2018). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen am 15.06.2023 unter https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/soz21_auslaenderbericht.pdf

Burkhart, S., & Kercher, J. (2014). *DAAD Blickpunkt: Abbruchquoten ausländischer Studierender*. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Abgerufen am 15.06.2023 unter

https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/final_blickpunkt-abbruchquoten.pdf

Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. Abgerufen am 15.06.2023 unter <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf>

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021* (Stand: Mai 2023). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen am 15.06.2023 unter https://www.dzhw.eu/pdf/ab_20/Soz22_Hauptbericht.pdf

Moll, K. (2012). Zur Arbeit mit Critical Incidents im Rahmen von interkulturellen Trainings an Hochschulen. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (1. Aufl., S. 107–138). Transcript (Kultur und soziale Praxis).

Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz* (1. Aufl., S. 55–79). Transcript (Kultur und soziale Praxis).

MICRO-DEGREE INTERNATIONALE LEHRE FÜR NACHHALTIGKEIT AN DER HOCHSCHULE TRIER

Kathrin Franzen & Henrik te Heesen

Zusammenfassung: In dem Projekt „Hochschule Trier International: *Global Innovation for Sustainable Futures*“, das zwischen 2022 bis 2025 im Rahmen der Programmlinie „HAW.International“ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird, verknüpft die Hochschule Trier die drei Zukunftsthemen Internationalisierung, Digitalisierung und nachhaltige Entwicklung. Im Verbund mit insgesamt 14 ausländischen Partnerhochschulen werden u.a. neun länderübergreifende Modellprojekte zu den *Sustainable Development Goals* (SDGs) der Vereinten Nationen umgesetzt, die virtuelle Projektarbeit mit kurzzeitiger physischer Mobilität verschränken. Das Micro-Degree „Internationale Lehre für Nachhaltigkeit“ soll die langfristige institutionelle Verankerung und den kontinuierlichen Ausbau dieses internationalen Lehrportfolios durch *Capacity Building* der Hochschullehrenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses sicherstellen.

Schlagnworte: Micro-Degree, Internationalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Virtual Exchange, Blended Mobility

1. INHALTE UND STRUKTUR DES MICRO-DEGREES IM ÜBERBLICK

Die zunehmende Digitalisierung lädt dazu ein, neue Potenziale in der internationalen Lehre zu nutzen und diese von Grund auf grenzüberschreitend zu denken. Gleichzeitig rückt das Thema Nachhaltigkeit immer stärker in den Fokus der Hochschulen, die als Bildungseinrichtungen eine zentrale Rolle für die nachhaltige Entwicklung spielen. Mit dieser Meinung ist Prof. Dr. Kathrin Nitschmann nicht allein:

“Providing students with the chance to showcase their capacity to apply their academic knowledge to real-world scenarios in an international setting is an invaluable opportunity. Through our transnational digital projects on the SDGs, we aspire to foster a sustainability-conscious mindset among students, equipping them to become the future leaders, policymakers, and decision-makers in their respective fields.” (Prof. Dr. Kathrin Nitschmann, Professorin im Fachbereich Umweltwirtschaft/Umweltrecht, Hochschule Trier)

Mit einem Prozentsatz von nahezu 21% internationaler Studierender liegt die Hochschule Trier sowohl über dem rheinland-pfälzischen Landes- als auch über dem Bundesdurchschnitt. Und das nicht ohne Grund: Kooperationsabkommen mit vielen Hochschulen weltweit, internationale Studiengänge und ein lebhafter internationaler Austausch von Studierenden, Forschenden, Lehrenden und Beschäftigten verleihen der Hochschule Trier ein ausgeprägtes internationales Profil. Damit findet Lehren, Lernen und Forschen an der Hochschule Trier über kulturelle und nationale Grenzen hinweg statt. Diese Vielfalt ist ein wichtiger Motor für Innovationen. Doch wie können junge und erfahrene Hochschullehrende und der wissenschaftliche Nachwuchs den steigenden Anforderungen in der Lehre gerecht werden und ihre Studierenden adäquat auf den globalen Forschungs- und Arbeitsmarkt und auf die Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung als *Global Citizens* vorbereiten?

Im Rahmen des vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Hochschule Trier International: *Global Innovation for Sustainable Futures*“ (2022-2025) hat die Hochschule Trier zu diesem Zweck das Micro-Degree „Internationale Lehre für Nachhaltigkeit“ entwickelt. In vier unterschiedlichen Modulen erhalten die Lehrenden Unterstützung bei dem Ausbau der englischsprachigen Lehre, dem kultursensiblen Umgang mit multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen, der Planung virtueller internationaler Lehrkooperationen sowie der inhaltlich-didaktischen Ausrichtung ihrer Lehrveranstaltungen auf die *Sustainable Development Goals* (SDGs) und das handlungsorientierte Bildungskonzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE). Lehrende haben sowohl die Möglichkeit einzelne Module nach individuellen Interessen zu belegen und hierfür eine Teilnahmebestätigung zu erhalten als auch das gesamte Micro-Degree abzuschließen. Für den Erhalt des Micro-Degrees müssen Module im Umfang von mindestens 20 Arbeitseinheiten (1 AE entspricht 45 Minuten) absolviert und ein eigenes Praxisprojekt im Umfang von 30 AE entwickelt werden. Das Micro-Degree verschränkt damit theoretische Wissensvermittlung mit praktischen Lehrerfahrungen und gibt Anlass für die Vernetzung und den Austausch von Best Practice-Ansätzen über Campus- und Fachbereichsgrenzen hinweg.

AUFBAU DES MICRO-DEGREES

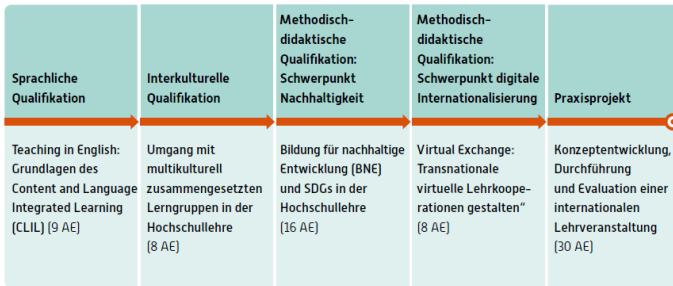


Abbildung 1: Modulaufbau des Micro-Degrees

© Hochschule Trier

Der Fokus des ersten Moduls „Teaching in English: Grundlagen des Content and Language Integrated Learning (CLIL)“ liegt auf dem *CLIL*-Bildungsansatz, welcher ein integriertes Lernen von Fachinhalten und Fremdsprachen anstrebt. Ziel des Moduls ist es, den Lehrenden mehr Sicherheit im Umgang mit Englisch als Unterrichtssprache in der Fachlehre zu vermitteln. Hierzu werden Sprachtrainings in der Gruppe mit individuellen Einzelcoachings verschränkt. Darauf aufbauend behandelt das zweite Modul den „Umgang mit multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen in der Hochschullehre“ und die zentralen Fragen: Wie kann ich als Lehrende oder Lehrender das Lernen von heterogen zusammengesetzten Lerngruppen fördern? Und welche interkulturellen Fallstricke sind im Umgang mit internationalen Studierenden zu beachten? Im Zentrum des Workshops stehen dabei die Vermittlung von konkreten Tipps zur Planung, Durchführung und Evaluation einer kultursensiblen Lehre, wobei auch Raum für die Bearbeitung von individuellen Fällen bleibt.

2. BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND VIRTUAL EXCHANGE IM FOKUS

Neben diesen beiden Grundlagenmodulen soll das Micro-Degree insbesondere methodisch-didaktische Ansätze vermitteln, um Digitalisierung und Nachhaltigkeit stärker in der internationalen Lehre mitzudenken und deren Potenziale zu nutzen.

Nachhaltigkeit ist eine der drängendsten gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben, für die Hochschulen eine besondere Verantwortung übernehmen: „Hochschulen sind als Forschungs- und Bildungseinrichtungen zentral für eine nachhaltige Entwicklung. Durch Forschung und Lehre erarbeiten und vermitteln Hochschulen Wissen, Kenntnisse, Kompetenzen und Werte und bilden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und zukünftige Führungskräfte aus“ (BNE, 2017, S. 17). Das UNESCO-Weltaktionsprogramm und der Nationale Aktionsplan für Deutschland streben daher an, *BNE* an allen Hochschulen zu implementieren und strukturell zu verankern, wozu auch das *Capacity Building* für Lehrende als prioritäre Aufgabe gehört:

„Zur Verantwortung jeder Hochschullehrerin und jedes Hochschullehrers gehört, sich auch mit Nachhaltigkeit/BNE auseinanderzusetzen. Von den Hochschulleitungen wird erwartet, dass sie in die Berufungsvereinbarungen insbesondere mit jungen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern die regelhafte Teilnahme an einem BNE-Weiterbildungsprogramm aufnehmen. Für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und das gesamte Lehrpersonal sollen Anreize zur Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungen geschaffen werden“ (BNE, 2017, S. 55).

BNE steht hierbei für ein Bildungskonzept, das die Studierenden zu zukunftsfähigem und verantwortungsvollem Denken und Handeln befähigt: “We are increasingly asking if what people learn is truly relevant to their lives, if what they learn helps to ensure the survival of our planet. Education for Sustainable Development can provide the knowledge, awareness and action that empower people to transform themselves and transform societies” (Stefania Giannini, Assistant Director-General for Education, in: UNESCO, 2020, S. 8). Neben der Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses für die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen gehört hierzu insbesondere die Stärkung von übergreifenden Querschnittskompetenzen durch studierendenzentrierte, aktivierende Lehrmethoden. Doch wie kann die Integration von *BNE* in die verschiedenen akademischen Disziplinen, Studienfächer und Lehrformate in der Hochschule gelingen? Und wie lassen sich Synergien mit anderen Querschnittsthemen der Lehre, wie zum Beispiel der Internationalisierung, nutzen? In dem dritten Modul „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und SDGs in der Hochschullehre“ des Micro-Degrees sollen die Lehrenden der Hochschule Trier auf eben diese Fragen Antworten finden. Die Fortbildung wurde gemeinsam mit *Engagement Global* als Pilotprojekt entwickelt. Als erste deutsche zentrale Anlaufstelle, die im Auftrag der Bundesregierung und gefördert durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung eine

Vielzahl von formalen und non-formalen Möglichkeiten für entwicklungspolitisches Engagement und Bildungsarbeit anbietet, bringt *Engagement Global* hierzu die entsprechende Expertise mit. Die übergeordneten Lernziele der Fortbildung sind hierbei, dass die Lehrenden ein Verständnis von *BNE* entwickeln und Antworten auf die Frage gefunden werden, wie *BNE* unabhängig vom Fächerschwerpunkt in die Hochschullehre integriert werden kann. Durch die Verschränkung von Impulsvorträgen mit Kleingruppenarbeit erarbeiten sich die Teilnehmenden eigenständig die Zusammenhänge zwischen den *SDGs* und ihrer eigenen Arbeit. Anhand konkreter Praxisbeispiele aus der Hochschullehre lernen sie didaktische Herangehensweisen und Tools für die Vermittlung von *BNE*-Kompetenzen kennen und erhalten Tipps für die Umsetzung und Evaluation von *BNE*-Lehrmodulen. Hierzu sind internationale Keynote-Speaker*innen aus der Hochschulpraxis als Expert*innen in die Fortbildung eingebunden. So zum Beispiel Mansi Sharma, gelernte Journalistin (Universität Delhi, Indien), Bildungsforscherin (KU Leuven, Belgien) und *BNE*-Expertin (Ghent University, Belgien) oder Dr. Shamita Kumar, Vizedirektorin am Institut für Umweltbildung und -forschung (Bharati Vidyapeeth Deemed University, Pune, Indien) und Mitglied des nun auslaufenden *ESD Expert Net*, eines internationalen Multi-Stakeholder-Netzwerks für *BNE* mit Fachleuten aus Indien, Südafrika, Deutschland und Mexiko. Internationalisierung und nachhaltige Entwicklung werden dadurch als zwei Querschnittsthemen, die impulsgebend in alle Bereiche der Hochschule hineinwirken, gemeinsam betrachtet: „Als Energietechniker habe ich einen fokussierten Blick auf die effiziente und erneuerbare Nutzung von Energie. Die *SDGs* erweitern dies auf eine globale Ebene, die weit über den Klimaschutz hinausgeht“ (Joachim Brinkmann, Doktorand an der Hochschule Trier und Absolvent des Micro-Degrees).

In dem vierten und letzten Modul des Micro-Degrees „Virtual Exchange: Transnationale virtuelle Lehrkooperationen gestalten“ steht die Digitalisierung im internationalen Lehrkontext im Vordergrund. In *Virtual Exchange (VE)*-Szenarien – auch *Collaborative Online International Learning* genannt – arbeiten Lehrende und Studierende von mindestens zwei Hochschulen länderübergreifend zusammen und nutzen digitale Medien zur Kommunikation und zum kollaborativen Arbeiten. Co-Teaching und Peer Learning sind dabei ebenso zentrale Bausteine von *VE*-Projekten wie die Einbindung von Praxispartner*innen aus der Industrie, Wirtschaft und Gesellschaft als Auftraggeber*innen. Von der Softwareentwicklung über die Erarbeitung einer Marketingstrategie für die Markteinführung eines neuen Produkts bis hin zur Programmierung und dem Design einer App-Anwendung ist in *VE*-

Projekten alles möglich. Die Projekte können disziplinübergreifend in bestehende oder neue Lehrveranstaltungen curricular eingebunden werden und machen internationale Lernerfahrungen von zu Hause aus erlebbar, ohne dass die Studierenden zwangsläufig ihre Heimathochschule verlassen müssen. *VE* ist damit ein geeignetes Instrument der Internationalisierung zu Hause und der Internationalisierung des Curriculums. Virtuelle internationale Lehrkooperationen sollen dabei nicht den klassischen Auslandsaufenthalt ersetzen, sondern können diesen vielmehr sinnvoll ergänzen und zusätzlich neue Studierendengruppen im Sinne eines inklusiven und nachhaltigen Bildungsangebots erschließen. So haben dank *VE* Studierende, die aufgrund finanzieller, sozialer, gesundheitlicher oder familiär bedingter Einschränkungen nicht ohne Weiteres für einen längeren Aufenthalt ins Ausland reisen können, die Möglichkeit, die für ihre berufliche Zukunft so bedeutsamen internationalen Lernerfahrungen zu Hause zu erwerben. Dies ist umso wichtiger, als dass die EU ihr europäisches Mobilitätsziel bislang nicht erreichen konnte. Demnach sollten bis 2020 mindestens 20% aller Hochschulgraduierten eines Jahrgangs in den EU-Ländern einen Abschluss im Ausland erworben oder temporäre studienbezogene Mobilitätserfahrungen gesammelt haben. Zu Letzterem gehören anerkannte Studiums- und Praktikumsaufenthalte von mindestens drei Monaten oder mit mindestens 15 erworbenen ECTS-Punkten. Nach aktuellen Statistiken waren bis 2019 jedoch nur 14,4% der Hochschulabsolvent*innen in der EU im Rahmen ihres Studiums international mobil. Damit war die EU ein Jahr vor 2020 von ihrem Ziel noch weit entfernt und auch Deutschland lag mit 16% im Jahr 2019 noch deutlich unterhalb des angestrebten Zielwertes von 20% (DAAD & DZHW, 2022). In der neuen DAAD-Strategie 2025 werden virtuelle internationale Lernerfahrungen daher explizit mitgedacht. Bis 2025 sollen demzufolge 50% der Studierenden an deutschen Hochschulen eine substantielle internationale und interkulturelle Erfahrung durch einen Auslandsaufenthalt oder in Form von virtueller internationaler Erfahrung oder Internationalisierung zu Hause sammeln (DAAD, 2020).

Digitale internationale Lehrkooperationen haben hierbei nicht nur das Potenzial neue, weniger mobile Lerngruppen zu erschließen, sondern auch bestehende Mobilitätshemmnisse durch positive internationale Lernerfahrungen in der vertrauten Umgebung der Heimathochschule abzubauen. Damit können *VE*-Projekte Studierende sukzessive an längere Auslandsformate heranführen und langfristig sogar einen positiven Impact auf die *Outgoing*-Bilanz von Hochschulen haben. Häufig wird hierbei auch die transnationale virtuelle Projektarbeit mit kurzzeitigen physischen Auslandsaufenthalten im Sinne einer *Blended Mobility (BM)*, wie etwa einer

einwöchigen Kick-off- oder Abschlusswoche an einer der Partnerhochschulen verschränkt. Diese kurzzeitigen Auslandsformate lassen sich oftmals sehr viel besser in die heterogenen Bildungsbiografien der Studierenden, gerade auch an Hochschulen für angewandte Wissenschaften, integrieren und beispielsweise mit einer parallelen Erwerbstätigkeit oder einem dualen Studium mit berufspraktischen Anteilen in Einklang bringen. Dabei stärken *VE*- und *BM*-Projekte neben der fachlichen Wissensvermittlung auch die transversalen Kompetenzen des 21. Jahrhunderts, wie Medienkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, globales Bewusstsein, kritisches und analytisches Denken, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen. Dieses Potenzial wird bisweilen von Hochschulen noch zu wenig genutzt:

„Internationalisierung und Digitalisierung werden an Hochschulen derzeit kaum zusammengedacht. Dabei setzen gerade moderne Technologien und das Internet die Orts- und Zeitgebundenheit der Lehre außer Kraft. Digitale Medien können daher nicht nur einen beträchtlichen Beitrag zur Effizienz- und Qualitätssteigerung bestehender Prozesse der Internationalisierung und des Marketings leisten, sondern erlauben und fordern es, die Hochschullehre und Studienorganisation von Grund auf neu, grenzüberschreitend und digital zu denken“ (Wannemacher, 2016, S. 5).

In dem vierten Modul des Micro-Degrees „Virtual Exchange: Transnationale virtuelle Lehrkooperationen gestalten“ geht es daher allen voran darum, den Lehrenden *VE* und *BM* als projektbasierte Lehrmethoden für die länderübergreifende virtuelle Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschul- und Praxispartner*innen und deren Potenziale für die Internationalisierung des Curriculums näherzubringen. Die Teilnehmenden lernen, wie man virtuelle synchrone und asynchrone Lern- und Lehraktivitäten mit dem entsprechenden Methoden- und Medieneinsatz konzipiert und sinnvoll aufeinander abstimmt. Sie erhalten Tipps und Methoden, wie sie gerade zu Beginn von *VE*-Projekten mithilfe von *Ice-Breaker*- und *Teambuilding*-Aktivitäten eine vertrauensvolle Lernumgebung für die transnationale Zusammenarbeit im virtuellen Raum schaffen und fördern können. Anhand interaktiver Übungen entwickeln die Teilnehmenden erste Konzeptideen und Umsetzungsansätze und erhalten darüber hinaus praxisnahen Input von Expert*innen aus dem Hochschulkontext. So zum Beispiel von Peter Marty, Dozent am Institut für Umwelt und Natürliche Ressourcen der Zurich University of Applied Sciences, der den Teilnehmenden Einblicke in sein internationales *VE*-Projekt "*Potentials of the SDGs to Advance Sustainable Rural and Mountain Development and Strengthen the Resilience of Communities and Eco-Systems*" gab, das gemeinsam mit Partnerhochschulen in

Pakistan, Iran und Kirgistan umgesetzt wurde. Oder aber Paola Ortero Gómez, Akademische Leiterin des International Office an der Universidad Cardenal Herrera in Madrid, die aus ihrem bilateralen VE-Projekt mit England zu “*VE in Health Sciences*“ berichtete. Durch die Verschränkung von Theorie- mit Praxisteilen sollen die Lehrenden am Ende der Fortbildung in der Lage sein, ihr eigenes internationales VE-Projekt – von der Ideenfindung über die Partner*innensuche bis hin zur Kursgestaltung und -evaluation – zu planen und umzusetzen: „Die Fortbildung war wirklich inspirierend. Der Workshop war inhaltlich gut dimensioniert und super vorbereitet mithilfe von online-didaktischen Tools und Methoden und gleichzeitig gespickt mit Ideen für zukünftige Projektdesigns. Die Fortbildung war eine große Bereicherung für meinen Arbeitsalltag“ (Dr. Juliane Tatarinov, Promotionskoordinatorin an der Hochschule Trier und Teilnehmerin am vierten Modul des Micro-Degrees).

3. PRAXISTRANSFER DES MICRO-DEGREES: TRANSNATIONALE VIRTUELLE NACHHALTIGKEITSPROJEKTE

Ein abschließendes Praxisprojekt im Umfang von 30 AE soll schließlich den Transfer des erlernten Theoriewissens in die Praxis sicherstellen. Hierbei soll es sich um die Konzeption, Durchführung und Reflexion einer neuen innovativen Lehrveranstaltung mit Bezug zu einem oder mehreren der vier Module des Micro-Degrees handeln. Im Rahmen des Projekts „Hochschule Trier International: *Global Innovation for Sustainable Futures*“ werden hierzu an jedem der drei Campus der Hochschule Trier Pilotprojekte entwickelt, die die drei Querschnittsthemen Internationalisierung, Digitalisierung und nachhaltige Entwicklung zusammenbringen. Zwischen 2022 bis 2025 werden im Verbund mit 14 ausländischen Partnerhochschulen aus Frankreich, Luxemburg, Niederlande, Griechenland, Kroatien, Portugal, Großbritannien, Israel, Jordanien, Taiwan, Japan und Ruanda insgesamt neun *BM*-Projekte zu den *SDGs* umgesetzt. Die Studierenden arbeiten virtuell in international zusammengesetzten Teams an einer realen Nachhaltigkeitsherausforderung eines Praxispartners oder einer Praxispartnerin im In- oder Ausland. Die Themen reichen hierbei von der Stärkung der Nachhaltigkeit in der Tourismus- und Modebranche über Nachhaltigkeitslösungen im Gesundheitswesen und Wassersektor bis hin zur Förderung von *Social Entrepreneurship* und nachhaltigen Bauweisen in Entwicklungs- und Schwellenländern. Damit nimmt die Hochschule Trier auch ihre gesellschaftliche Verantwortung wahr und möchte mit innovativen, kreativen Denkansätzen einen entscheidenden Beitrag zur Lösung der großen Herausforderungen

des 21. Jahrhunderts leisten: „Wir verstehen Internationalisierung als konstanten Prozess, der impulsgebend und qualitätssteigernd in alle Hochschulbereiche hineinwirkt und aktuelle Trends, wie den digitalen Wandel, oder gesellschaftliche Herausforderungen, wie zum Beispiel die Erreichung der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele, dynamisch aufgreift und für die internationale Ausrichtung der Hochschule Trier nutzbar macht“, betont Prof. Dr. Henrik te Heesen, Vizepräsident für Forschung und verantwortlich für das Ressort Internationales.

Eines dieser herausragenden Lehrprojekte ist *“Sustainable Tourism 4 the Region“*, das im Sommersemester 2022 am Umwelt-Campus Birkenfeld unter der Leitung von Prof. Dr. Kathrin Nitschmann und Prof. Dr. Milena Valeva zusammen mit Partnerhochschulen in Kroatien und Israel umgesetzt wurde. Ziel des Projekts war es, den Studierenden ein Verständnis zur Interpretation der globalen Agenda der Vereinten Nationen in Bezug auf den nachhaltigen Tourismus zu vermitteln. Am Beispiel des Nationalparks Hunsrück-Hochwald erarbeiteten die Studierenden in transnationalen virtuellen Teams ganzheitliche Konzepte für nachhaltigen Tourismus, die ökologische, soziale und ökonomische Nachhaltigkeitsziele in Einklang bringen sollten. Das Projekt gliederte sich in drei Phasen: Nach einer länderübergreifenden *Online-Lecture-Series*, die den Studierenden Kenntnisse in den Bereichen nachhaltige Regionalentwicklung und zivilgesellschaftliche Organisation vermittelte, erarbeiteten die Studierenden im virtuellen Raum Essays zum kulturspezifischen Verständnis von Nachhaltigkeit und Tourismus. In einer abschließenden einwöchigen Projektwoche an der Hochschule Trier hatten die Studierenden im Rahmen von Exkursionen die Gelegenheit, Vertreter*innen des Nationalparks Hunsrück-Hochwald und der Regionalentwicklung Hunsrück-Hochwald zu interviewen. Auf dieser Grundlage und dem *Design-Thinking-Modell* folgend, entwickelten die Studierenden in internationalen Teams Konzeptideen zur Bewältigung der spezifischen Herausforderungen der Praxispartner*innen, die als Dialogimpulse für die nachhaltige Gestaltung der Nationalparkregion dienten. Neben der Vermittlung fachlicher und transversaler Kompetenzen zielte das Projekt damit auch auf die Stärkung des Demokratieempfindens und der aktiven Mitgestaltung des Lebensumfeldes ab.

"We must understand that in this globalized world having international connections, an expanded international network but also experience of working with other people, seeing other points of view, working on our empathetic skills, on understanding things through another person's eyes, is a basic soft skill that people need."

Dr. Hagai Katz, Professor, Ben-Gurion University, Israel



Abbildung 2: Dr. Hagai Katz, Lehrender im transnationalen Studierendenprojekt "Sustainable Tourism 4 the Region"

© Hochschule Trier



Abbildung 3: Impressionen aus dem transnationalen Studierendenprojekt "Sustainable Tourism 4 the Region" mit Partnerhochschulen in Israel und Kroatien

© Hochschule Trier

Ein weiteres transnationales virtuelles Nachhaltigkeitsprojekt, das im Sommersemester 2022 am Campus Gestaltung von Prof. Dirk Wolfes, Prof. Christian Bruns und Prof. Dr. Christina Threuter mit Partnerhochschulen in England, Portugal und den Niederlanden realisiert wurde, ist "Sustainable Fashion". Als Praxispartner war das *Global Sustainability-Team* des Modeunternehmens C&A in Belgien eingebunden, das den Studierenden drei Nachhaltigkeitsherausforderungen aus dem eigenen Arbeitskontext stellte. In vorbereitenden virtuellen Treffen bildeten sich drei international besetzte Teams, die im Verlauf des Projekts Lösungsansätze für drei

Challenges entwickeln sollten: 1.) *Circular Design*: Entwickle ein *Cradle-to-Cradle*-Produkt, 2.) Kreislaufwirtschaft: Entwickle Konzepte für die Verlängerung des Lebenszyklus eines Kleidungsstücks 3.) Nachhaltigkeitskommunikation: Entwickle ein Kommunikationskonzept, das Kund*innen dazu befähigt, nachhaltigere Kaufentscheidungen zu treffen. Im Rahmen einer einwöchigen Kick-off-Projektwoche an der Hochschule Trier fanden Vorträge zu Fragen der Ökologie, Ökonomie und Kultur in der Modeindustrie unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit durch namhafte Expert*innen aus der Modebranche statt. Darauf aufbauend entwickelten die Studierenden in transnationalen virtuellen Teams konkrete Lösungen für die Praxispartner*innen, um Produkte und Abläufe in der Mode- und Konsumgüterindustrie umwelt- und sozialverträglicher zu gestalten. Hierbei wurden sie in regelmäßigen virtuellen Coaching-Sessions durch den Praxispartner oder die Praxispartnerin und die Lehrkräfte begleitet. Während der abschließenden Projektwoche in Portugal finalisierten und präsentierten die internationalen Studierendenteams ihre Lösungsvorschläge und erhielten Feedback von dem *Head of Sustainability* und dem *Head of Communication* von C&A. Die Ergebnisse der Studierenden sollen künftig im Rahmen einer Wanderausstellung in den Filialen des Praxispartners und an den Partnerhochschulen öffentlich präsentiert werden.

"Having four different colleges working together, we had different opinions and perspectives on what sustainability is. I learned the most about different areas of design because this was not only about fashion design. It was about communication, marketing, all technology involved."

Rotrigo, Student, ESAD, Portugal



Abbildung 4: Rotrigo, Student im transnationalen Studierendenprojekt "Sustainable Fashion"
© Hochschule Trier



Abbildung 5: Impressionen aus dem transnationalen Studierendenprojekt “Sustainable Fashion“ mit Partnerhochschulen in Portugal, Großbritannien und den Niederlanden

© Surf-Kurs: ESAD Porto

© Gruppenbild: Michelle Geist

© Materiallager, Maschinenraum Stofffabrik und Präsentation Studierende: Prof. Christian Bruns

Das dritte Nachhaltigkeitsprojekt, das im Wintersemester 2022/23 im Fachbereich Wirtschaft unter der Leitung von Prof. Dr. Udo Burchard und Prof. Dr. Jan-Thomas Bachmann mit Partnerhochschulen in Luxemburg und Frankreich umgesetzt wurde, hatte “*Social Entrepreneurship in the Greater Region*“ zum Thema. Ziel des Projekts war die Entwicklung von sozialen Innovationen für die Großregion durch konkurrierende, international zusammengesetzte studentische Gründerteams. Die Handelskammer Luxemburg bewertete mit ihrem Netzwerk an Kooperationspartner*innen die Marktfähigkeit der Gründerideen und beriet die Studierendenteams als *Sounding Board*. Auftakt des Projekts bildete ein dreitägiges Kick-off-Camp im Online-Format mit Workshops zu den Themen *Social Entrepreneurship* und *Business-Modell Canvas*. Im Anschluss entwickelten die transnationalen Gründerteams virtuell ihre Konzeptidee inklusive Marktanalyse, Segmentierung und Positionierung und präsentierten diese den Praxispartner*innen im Rahmen eines Mid-Term-Meetings vor Ort an der Hochschule Trier. Wöchentliche digitale Gründerteam-Coachings durch die begleitenden Lehrkräfte und Coaches unterstützten die Studierenden im weiteren Verlauf. Die Projektarbeit wurde durch digitale Input-Sessions erfolgreicher Gründer*innen sowie sozialer Innovator*innen ergänzt, die den Studierenden Themengebiete rund um eine Existenzgründung näherbrachten. Im Rahmen einer dreitägigen Abschlusskonferenz in Luxemburg erarbeiteten die Studierendenteams eine Ressourcenplanung inklusive Business-

Plan und stellten ihren finalen Pitch den Investor*innen vor. Die Gründerteams entwickelten hierbei Geschäftskonzepte für die Herstellung von Bier aus unverkauften Backwaren, für eine App, die einen schnellen Zugang zu abgelaufenen Lebensmitteln ermöglichen soll, für die Produktion einer Pizza aus geretteten Lebensmitteln der Region und für das Recycling von Plastikmüll aus Sri Lanka zu Kunststoff für die Bauwirtschaft.

*"We are not in for the profit. Our goal is to make a humanitarian effort to spread awareness and to give back to the communities where those global issues actually touch.
We all brought our own unique perspectives and I think that really made us successful in what we were trying to accomplish."*

Michelle, Student, Université de Bourgogne, France



Abbildung 6: Michelle, Studentin im transnationalen Studierendenprojekt "Social Entrepreneurship in the Greater Region"

© Hochschule Trier



Abbildung 7: Impressionen aus dem transnationalen Studierendenprojekt "Social Entrepreneurship in the Greater Region" mit Partnerhochschulen in Luxemburg und Frankreich

© Hochschule Trier

4. INSTITUTIONELLE VERANKERUNG DES MICRO-DEGREES

In den verbleibenden drei Projektjahren werden sechs weitere solcher transnationalen virtuellen Projekte zu den *SDGs* in nahezu allen sieben Fachbereichen der Hochschule Trier in bestehende Studiengänge implementiert und so sukzessive ein internationales Portfolio zur Internationalisierung zu Hause aufgebaut. Das jährlich angebotene Micro-Degree „Internationale Lehre für Nachhaltigkeit“ gibt den Lehrenden und dem wissenschaftlichen Nachwuchs der Hochschule Trier hierzu das notwendige Handwerkszeug an die Hand und bildet Multiplikator*innen im dynamischen Handlungsfeld der Internationalisierung aus. Die Module sind in großen Teilen sowohl auf das Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik des Hochschulevaluierungsverbundes als auch auf die Zielvereinbarungen zur Didaktik anrechenbar und damit institutionell verankert. Die jährliche Vergabe eines Sonderpreises für internationale Lehre an der Hochschule Trier macht das internationale Engagement der Lehrenden sichtbar, würdigt dieses und bietet eine Plattform zur fachbereichsübergreifenden Vernetzung. All diese Internationalisierungsmaßnahmen bündeln sich in der 2022 erstmalig verabschiedeten Internationalisierungsstrategie der Hochschule Trier:

„Uns war es wichtig, von Anfang an alle Mitglieder der Hochschule Trier in die Strategieerarbeitung mit einzubeziehen. Sie alle tragen aktiv zu einem Klima der Weltoffenheit bei. Dank unserer zentralen Lage im Herzen Europas, nicht weit von Luxemburg, Frankreich und Belgien entfernt, verstehen wir uns schon immer als internationale Hochschule mit regionaler Verwurzelung und haben dies nun auch in unserem Leitpapier verankert“, so die Präsidentin der Hochschule Trier, Professorin Dorit Schumann.

LITERATURVERZEICHNIS

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2020). *Strategie 2025*. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Abgerufen am 03.07.2023 von https://static.daad.de/media/daad_de/der-daad/wer-wir-sind/daad_strategie_2025.pdf

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hrsg.) (2022). *Wissenschaft weltoffen 2022: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit* (1. Auflage). wbv Media. <https://doi.org/10.3278/7004002uw>

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. W. Bertelsmann Verlag. Abgerufen am 12.05.2023 von https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?_blob=publicationFile&v=3

UNESCO (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

Wannemacher, K. (2016). *Digitale Modelle internationaler Hochschulkooperation in der Lehre*. Arbeitspapier Nr. 22. Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen am 12.05.2023 von https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr22_Internationale_Hochschulkooperationen.pdf

AUFBRUCH

Julia Sander

Zusammenfassung: Die Vinzenz Pallotti University als staatlich und kirchlich anerkannte wissenschaftliche Hochschule in freier Trägerschaft ist dabei, sich in inhaltlicher wie didaktischer Hinsicht neu zu erfinden. Sie richtet sich in der Lehre an aktuellen lern- und lehrdidaktischen Erkenntnissen aus und stellt die Studierenden in den Fokus. Dabei kommen ihr die Erkenntnisse aus ihrer langen Geschichte, die Erfahrungen aus der Pandemie sowie die aktuellen Marktentwicklungen entgegen. Eine große Herausforderung bleibt es dennoch.

Schlagnvorte: Studierende im Fokus, Werteorientierung, Interdisziplinarität, Interkulturalität, Blended Learning-Ansatz

1. AUSGANGSPUNKT

Der anhaltende Prozess der Veränderung ist noch lange nicht abgeschlossen, wenn er es denn je sein wird. Daher können die folgenden Ausführungen lediglich den Ausgangspunkt der Veränderungen, die Perspektive sowie den aktuellen Stand der Umsetzung in Form der ersten robusten Schritte sowie einen Ausblick auf die nächsten Herausforderungen widerspiegeln.

Die Hochschule der Pallottiner, ehemals Philosophisch-Theologische Hochschule, Vallendar (PTHV), zeigt sich seit 2021 in einem neuen Gewand, was sich nicht nur im geänderten Namen „Vinzenz Pallotti University“, sondern in einer neuen Corporate Identity widerspiegelt. Die 1892 gegründete, ehemalige Ausbildungsstätte für den Ordensnachwuchs hat über das letzte Jahrhundert einige Veränderungen und Weiterentwicklungen erlebt. Die jüngsten Entwicklungen sollen hier vor allem in der erneuerten Form der Didaktik dargestellt werden.

Das didaktische Konzept der Vinzenz Pallotti University war bislang gekennzeichnet durch eine in Präsenz in kleinen Gruppen stattfindende Lehre mit engem Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden. Dies führte nicht nur zu einer beeindruckenden Lehr- und Forschungsleistung, sondern auch zu einem sehr hohen Zusammenhalt im Kreise der Alumni, Professor*innen und zukünftigen Arbeitgeber*innen. Nicht nur die Corona-Krise, sondern auch die rückläufigen

Studierendenzahlen speziell an der Fakultät der Pflegewissenschaft machten jedoch deutlich, dass diese Fokussierung für die Existenz und Zukunftsfähigkeit der Hochschule zunehmend nicht tragfähig ist. Weder entspricht dieser Ansatz den Bedürfnissen und Erwartungen der Mehrheit der heutigen Studierenden nach Offenheit, Flexibilität und Mobilität noch den Anforderungen der Arbeits- und Wissenschaftswelt der Zukunft. Zum Wintersemester 2021/22 waren insgesamt 342.586 Studierende an privaten Hochschulen in Deutschland immatrikuliert, davon circa 28.385 an privaten Universitäten (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022). Das entspricht einem Wachstum von circa 12% bzw. 5% bei privaten Universitäten im Vergleich zum Vorjahr. In der gleichen Zeit stagnierten die Studierendenzahlen an staatlichen Hochschulen bzw. waren rückläufig, wenn man die Zahl der Neuimmatrikulationen ansieht. Mittlerweile ist die private „IU – Internationale Hochschule“ mit circa 108.000 Studierenden die größte Hochschule Deutschlands. Auffällig ist, dass es gerade Fern- oder Online-Studienanbieter*innen sind, die das höchste Wachstum verzeichnen können.

Dies verdeutlicht und unterstreicht zum einen die sich verändernden Anforderungen von Studierenden an ihre Hochschule und Studiengänge und zum anderen die Relevanz einer modernen, studierendenzentrierten und innovativen Didaktik an Hochschulen. Dies trifft ganz besonders auf private Hochschulen und Universitäten zu, die sich im Wettbewerb untereinander und zu staatlichen und somit kostenfreien Studienangeboten behaupten müssen. Denn sie können nur überleben, wenn sie sich mit hoher Innovationskraft in Hinblick auf die Inhalte, die Serviceorientierung und flexible Studienmodelle nach außen – also in Hinblick auf die Didaktik – sichtbar differenzieren.

2. PERSPEKTIVE

Diese Erkenntnis führte dazu, dass an der Vinzenz Pallotti University neben dem sehr ausdifferenzierten und angesehenen Studienangebot der Theologie (mit Magister, Lizentiat, Promotion und Habilitation) nicht nur weitere, breiter aufgestellte Studienangebote geschaffen wurden, sondern gerade auch die bisherige Didaktik grundlegend verändert wurde. Auf der Basis der langen Tradition in der wissenschaftlichen Ausbildung von Theolog*innen sowie der entsprechenden fachlichen Expertise hat die Hochschule ihr Studienangebot um den Bachelorstudiengang in Psychologie und den darauf aufbauenden Masterstudiengang Klinische Psychologie

und Psychotherapie ausgebaut. Ergänzt werden diese Angebote durch die Weiterbildungsangebote, wie z.B. die Masterstudiengänge Leadership und Coaching. Aktuell wird mit großem Engagement an weiteren Angeboten gearbeitet. Allen ist gemein, dass sie aktuelle Herausforderungen und Bedarfe in der Gesellschaft aufgreifen und zur Lösung dieser den Menschen in den Fokus rücken. Diesem Anspruch musste sich auch die Hochschule selbst in Form einer Didaktik, die auf die Studierenden ausgerichtet ist, stellen.

Der Vinzenz Pallotti University, wie den meisten anderen Hochschulen auch, ist es in Corona-Zeiten bereits hervorragend gelungen, ihr Lehrangebot zu digitalisieren und online anzubieten. Nun gilt es aber, diese Ad-hoc-Leistungen in langfristig tragfähige Konzepte zu überführen¹ und gleichzeitig die strategische Neuausrichtung abzubilden, in der Art nicht nur was, sondern auch vor allem wie gelernt und gelehrt wird.

Nur auf der Grundlage einer klaren Standortbestimmung kann eine Strategie für die Zukunft entwickelt werden. Ein wichtiger Teil dieser Strategie ist die Formulierung einer Mission: Die Vinzenz Pallotti University möchte verantwortungsbewussten und engagierten Menschen – ob jung oder alt – akademische Aus- und Weiterbildungen auf hohem Niveau anbieten. In Verbindung mit einer Sensibilisierung für eine ethische Grundhaltung sollen Menschen so neue Perspektiven zum nachhaltigen Handeln im Dienst an dem Menschen und seiner Umwelt eröffnet werden. Die Vinzenz Pallotti University zeichnet sich dabei ganz besonders aus durch:

- Werteorientierung
- Interdisziplinarität
- Interkulturalität

Um diesem hohen Anspruch gerecht zu werden, muss neben den Inhalten ein ganz besonderes Augenmerk auf das didaktische Konzept gelegt werden, das die Lernenden in den Mittelpunkt rückt. Der von der Vinzenz Pallotti University verfolgte Ansatz ist dabei nicht wirklich neu. Schon Thomas von Aquin (†1274) stellt klar, dass der Lernerfolg nicht nur vom Lehrenden abhängt, sondern vor allem auch

¹ Siehe weiterführend auch: <https://www.mckinsey.de/news/press/2020-10-02-future-skills-4-hochschulen-corona>

davon, wie es gelingt, die Eigeninitiative der Studierenden zu wecken. Denn das Entscheidende im Lernprozess ist das selbständige Erkennen des Lerninhaltes (vgl. Jüssen et al., 1988, S. XII ff.).

3. UMSETZUNG

Der Weg der Umsetzung bildet sich inhaltlich und didaktisch ab, indem die Kernelemente der Mission an verschiedenen Stellen im Rahmen der neu entwickelten Studiengänge Eingang finden und sich dabei gegenseitig verstärken.

Werteorientierung

Inhaltlich sind Ethik und Werte, beziehungsweise die Auseinandersetzung damit und somit die Stärkung der Fähigkeit zur Selbstreflexion integraler Bestandteil aller Studiengänge. Im Hinblick auf die Didaktik heißt dies, dass Studierende und ihr Lernerfolg im Mittelpunkt stehen, unabhängig von ihrer Lebenssituation, ihrem Alter oder ihrer Herkunft. Dies zeigt sich in einer effizienten, serviceorientierten und nur auf den Lernerfolg ausgerichteten Administration und Organisation. Das Studium soll eine Lernwelt eröffnen, die durch möglichst hohe zeitliche wie örtliche Flexibilität, möglichst geringen Verwaltungsaufwand und gute Betreuung und Unterstützung – nicht nur im akademischen Bereich – gekennzeichnet ist. Dies führt zu einem großen Spielraum für individuelle Bedürfnisse, z.B. in Hinblick auf Intensität und Geschwindigkeit.

Interdisziplinarität

Interdisziplinarität zeigt sich u.a. darin, dass Curricula zwar als Angebot für einen idealtypischen Verlauf verstanden werden können, belegt und studiert werden jedoch einzelne Module. Verschiedene Module werden in Zukunft so konzipiert, dass sie auch studiengangübergreifend belegt werden können. Beginnend mit den Basics, z.B. bei der Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, soll ein erstes Kennenlernen der Studierenden der unterschiedlichen Fakultäten ermöglicht werden. Übergreifende Themen, wie z.B. Berufsethik, philosophische Anthropologie und interkulturelle Psychologie, sollen den interdisziplinären Austausch fördern und so den Horizont erweitern. Dabei wird gerade auch auf die Theologie als Bezugswissenschaft in Hinblick auf Ethik und Werte zurückgegriffen.

Interkulturalität

Interkulturelle Themen sind nicht nur inhaltlicher Bestandteil aller Studiengänge. Das weitgehend zeit- und ortsunabhängige Studienmodell ermöglicht darüber hinaus die Teilhabe Studierender unterschiedlicher geografischer Herkunft. Das bildet sich u.a. konkret in der Kooperation mit der FAPAS (Faculdade Palotina), der von der süd-brasilianischen Pallottiner-Provinz in Santa Maria getragenen akademischen Einrichtung, ab. Ein weiteres Beispiel ist das Wahlpflichtfach der interkulturellen Philosophie. Die Analyse impliziter, kulturell bedingter Denkweisen und Stereotype der Selbst- und Fremdwahrnehmung soll Offenheit und Verständnis für interkulturelle Unterschiede fördern, die insbesondere bei interkulturellen Konfliktlösungen hilfreich sein können.

Lernen versteht sich an der Vinzenz Pallotti University als Prozess nicht nur zur Erlangung von Wissen, Fertig- und Fähigkeiten, sondern gerade zum Verstehen sowie zur Einsicht und zur bildenden Erfahrung. Der Lernprozess ist dabei in einen zeitlichen und sozialen Kontext eingebettet und knüpft an die konkreten Lebenssituationen der Lernenden an.

Um dies umzusetzen, ist das Ziel des didaktischen Konzeptes, insbesondere für die Psychologie- und Weiterbildungsstudiengänge, dass die Studierenden ihr Studium möglichst abgestimmt auf ihre individuelle Lebenssituation erfolgreich absolvieren können. Sie sollen die Freude am Lernen erfahren und bewahren und Interesse an der Wissenschaft entwickeln. Maßstab und Kriterium für die Auswahl und den Einsatz eines didaktischen Konzeptes ist daher folgerichtig der individuelle Lernerfolg. Hier zeigen zwischenzeitlich zahlreiche Studien (Treumann et al., 2012, S. 59), dass gerade Blended Learning-Ansätze eine sehr hohe Eignung aufweisen. Der sicherlich noch nicht abschließend definierte Begriff wird im Kontext des didaktischen Konzeptes der Vinzenz Pallotti University als eine bewusst gewählte Kombination aus digitalen und analogen Formen des Lernens verstanden und zeichnet sich besonders durch die hohe Flexibilität und die Möglichkeit zur Individualisierung des Lernprozesses aus, der weitgehend von Zeit und Ort unabhängig ist.

Von den zahlreichen Möglichkeiten einer theoretischen Fundierung eines didaktischen Konzeptes für Online- oder Blended Learning erschien das Modell einer Community of Inquiry (CoI) (vgl. Garrison et al., 1999) gerade im Kontext der Vinzenz Pallotti University besonders geeignet. Der Begriff „Community of Inquiry“ kann mit Forschungs- oder Untersuchungsgemeinschaft übersetzt werden. In der

bekanntesten Form der Wissensvermittlung ist der*die Lehrende die maßgebliche Wissensquelle, die ein bestimmtes Fachwissen weitergibt und bei welcher es oft wenig Überschneidungen mit anderen Disziplinen gibt. Bei dem Modell einer CoI ist Bildung das Ergebnis der Teilnahme an einer lehrendengeleiteten Forschungsgemeinschaft. Lehrende regen Studierende dazu an, über die Welt nachzudenken. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie lernen, zu reflektieren, und zunehmend vernünftig und urteilsfähig werden. Das Modell zeichnet sich dadurch aus, dass die Elemente „Teaching Presence“, „Social Presence“ und „Cognitive Presence“ die zentralen Elemente einer erfolgreichen Online-Umgebung ausmachen.

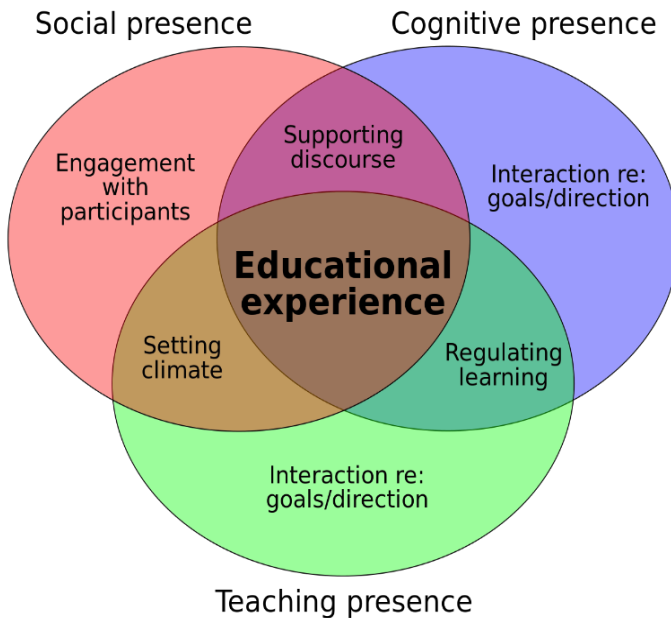


Abbildung 1: Anlehnung an Community of Inquiry – Darstellung: Garrison et al., 2010, S. 6

Teaching Presence bedeutet, dass ein Curriculum vorgeschlagen wird und die jeweiligen Aktivitäten definiert sind. Die Organisation des Lernens und das Design werden von der Hochschule übernommen. Der notwendige Diskurs wird aktiv

unterstützt und stimuliert. Die Wissensvermittlung erfolgt über eine Fokussierung auf konkrete Fragestellungen und Lösungsoptionen. Fallstudien oder -beispiele stellen eine geeignete Lehrmethode dar.

Social Presence bedeutet, dass Selbstreflexion unterstützt und Meinungen zugelassen und transparent gemacht werden. Die offene Kommunikation wird gefördert und ein vertrauensvolles Klima zwischen Lehrenden und Lernenden geschaffen. Es herrscht eine positive Fehlerkultur, die als Basis für Lernfortschritte verstanden wird. Zusammenarbeit, gerade auch im interkulturellen Kontext, wird gefördert und eingefordert – nicht zuletzt durch die Zusammenlegung interdisziplinärer Studiengruppen in dafür geeigneten Modulen. Die Erreichbarkeit der Lehrenden, das Festlegen einer Netiquette usw. stellen wichtige praktische Umsetzungserfordernisse dar.

Cognitive Presence bedeutet, dass die Neugier gefördert wird, der Forschergeist geweckt und erprobt werden kann, sowie bestehendes Wissen und Know-how eingebracht werden, um daran anzuknüpfen. Die reflektierte Anwendung von Wissen wird genauso gefördert wie die Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Die konkreten Durchführungsformen orientieren sich an den vielfältigen (auch technischen) Möglichkeiten und Erfahrungen im Online-Studium, angereichert um Präsenzanteile. Entscheidend für die konkrete „Konfiguration“ in den einzelnen Modulen und Studiengängen ist der Lernerfolg im Rahmen des zur Verfügung stehenden Workloads. Sowohl der Workload als auch der Lernerfolg werden kontinuierlich gemessen und durch entsprechende Maßnahmen verbessert. Es wird keine generelle, paradigmatische Überlegenheit eines bestimmten Modells oder einer lerntheoretischen Methode angenommen, sondern vielmehr eine Offenheit, die sich ausschließlich am Lernziel orientiert, zugelassen.

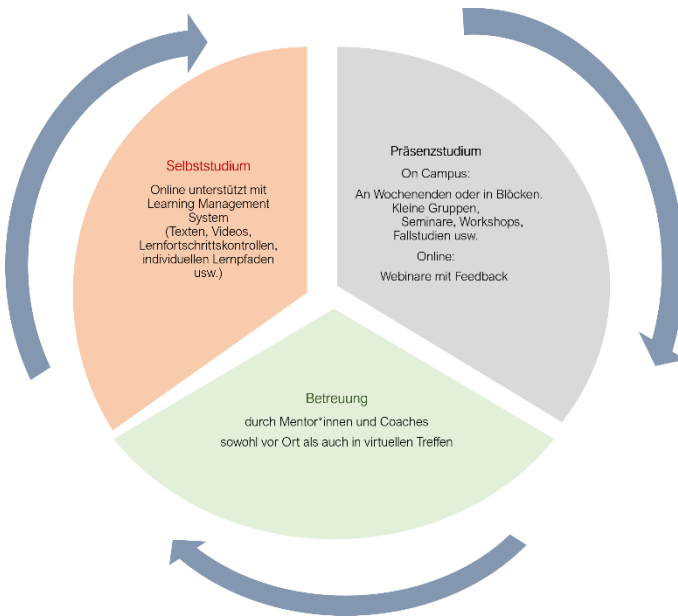


Abbildung 2: Studienbedingungen – eigene Darstellung

Selbststudium

Das Selbststudium teilt sich in reines Selbststudium (selbstgesteuerte Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, Literaturstudium, Prüfungsvorbereitung) und angeleitetes Selbststudium. Letzteres erfolgt durch aufbereitetes/kommentiertes Lernmaterial, digitale Literatur und Fachtexte, Lernvideos, Selbstlerntests zur eigenen Überprüfung des Lernfortschritts sowie Lernaufgaben als Einzel- und Gruppenaufgaben. Eigenständige, jedoch angeleitete Forschungs- und Entwicklungsaufgaben, gerade im Rahmen der Masterstudiengänge und bei fortgeschrittenem Studienverlauf, ergänzen zunehmend den reinen Wissenserwerb und bereiten auf die Abschlussarbeit vor. Auch im Rahmen des Selbststudiums werden Räume für kollaborative Lernumgebungen, wie Lerngruppen, Chatrooms, Wikis usw. geschaffen. Das Selbststudium nimmt je nach Modul circa 60% des Workloads in Anspruch.

Präsenzstudium

Das Präsenzstudium teilt sich in On Campus-Präsenzen, synchrone Online-Präsenzveranstaltungen sowie das Absolvieren von Prüfungsleistungen auf. On Campus-Präsenzen finden in seminaristischer Form und in kleinen Gruppen (ggf. an verschiedenen Standorten) in Blockform oder an Wochenenden statt. Synchrone Online-Präsenztermine werden in Form von Webinaren durchgeführt, unterstützt durch Feedback in virtuellen Klassenzimmern. Die Präsenzphasen werden nicht nur zur Unterstützung des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsbildung genutzt, sondern insbesondere zur Erlangung von Anwendungs- und Umsetzungswissen. Begleitend werden auch Präsentationstechniken oder Gesprächsführung trainiert und auch in diesem Rahmen kollaborative Lernumgebungen geschaffen. Durch Fallstudien, Gruppenarbeiten und Präsentationen in kleinen Gruppen entsteht nicht nur eine Art „Kohortenbildung auf Modulebene“, sondern auch ein Anwendungs- und Übungsraum in einer bewertungsfreien Umgebung. Kompetenzorientierte Prüfungsformen, wie Hausarbeiten, Einsendeaufgaben, wissenschaftliche Arbeitspapiere, Gruppenarbeiten, Referate, Präsentationen, mündliche Prüfungen und nur in Ausnahmefällen Klausuren, insbesondere jedoch Portfolio-Prüfungen (studienbegleitend) tragen zum Lernerfolg bei und werden nicht als reine Wissenstests verstanden.

Betreuung

Begleitend steht den Studierenden ein enges Netz an Mentor*innen und persönlichen Coaches zur Verfügung.

Studienorganisation

Die Studienorganisation muss sich, wie die Lehre, an dem Maßstab des größtmöglichen Lernerfolges der Studierenden messen lassen. Das bedeutet auch, dass administrative Leistungen so weit wie möglich von den Studierenden auf die Hochschule verlagert und dort professionell abgebildet werden. Die Digitalisierung von Standardprozessen führt auch zu einer verkürzten und damit serviceorientierten Bearbeitungszeit in der Verwaltung. Der Studienablauf muss so flexibel und unkompliziert organisiert sein, dass er sich in die unterschiedlichsten Lebensumgebungen der Studierenden problemlos einfügen kann. Schematisch könnte ein Modul als Blended Learning-Angebot wie folgt konzipiert sein:

- Kurze theoretische Einführung (online)

- Gruppenarbeit mit anschließender Diskussion anhand einer konkreten Aufgabe (online)
 - * widersprüchliche Literaturquellen werden zur Verfügung gestellt
 - * Fragestellungen z.B.: Welche Bedeutung hat Thema XY? Welche unterschiedlichen Positionen gibt es? Welche Vor- und Nachteile haben die unterschiedlichen Ansätze in Theorie und Praxis?
- Präsentation und Diskussion im Plenum in Präsenz während der Block-Präsenzphase (Präsenz)
- Asynchrone Online-Phase (online)
- Begleitende Portfolio-Prüfung

Konkret bedeutet dies:

- Der Studienstart soll möglichst flexibel ermöglicht werden. Das Curriculum stellt dabei einen Vorschlag für einen idealtypischen Verlauf dar. Die einzelnen Module werden fortlaufend und mehrfach pro Jahr angeboten.
- Die Modulbelegung muss individuell ermöglicht werden, so kann die Geschwindigkeit des Studiums selbst bestimmt werden – lediglich inhaltliche Abhängigkeiten zwischen Modulen beeinflussen die freie Wahlmöglichkeit.
- Standardisierte, administrative und weitestgehend digitalisierte Prozesse sollen für einen reibungslosen Ablauf sorgen.
- Es erfolgt eine Qualitätssicherung durch Standards in Aufbau und Ablauf sowie selbstverständlich die Evaluation der Lehre.
- Die Lernplattform ist 24 Stunden pro Tag und sieben Tage die Woche zugänglich, ebenso die Online-Bibliotheken.
- Eine persönliche Anwesenheit zu den üblichen Bürozeiten ist nicht erforderlich. Dokumente sind online einreich- und abrufbar.

Evaluierungen als integraler Bestandteil und zwingende Voraussetzung

Die – zugegebenermaßen – hoch gesteckten Ziele des Ansatzes sind nur dann erreichbar, wenn das Lehr- und Lerngeschehen als integraler Prozess von Wissenschaft, Lehre, individueller Betreuung und ständigem Reflektieren verstanden wird. Letztlich handelt es sich nicht darum, bestimmte gesteckte Ziele in Form von learning outcomes, Karrierewegen, Veröffentlichungen usw. zu erreichen. Es geht darum, einen kontinuierlichen Prozess zur Verbesserung in Hinblick auf die Ziele zu initiieren.

Die Vinzenz Pallotti University hat sich auf diesen Weg begeben und erste konkrete und robuste Schritte unternommen. So wird der Präsenzanteil (in unterschiedlichem Umfang und je nach Erfordernissen des jeweiligen Studiengangs) in allen Studiengängen nur noch im Blockformat durchgeführt. Dazwischen ist immer ausreichend Zeit für selbstbestimmtes Lernen und für das Sammeln praktischer Erfahrungen. Auf dem virtuellen Campus stehen alle Lehr- und Lerninhalte multimedial konzipiert und lerndidaktisch aufbereitet zur Verfügung. Lernziele sind definiert, Lernfortschrittskontrollen möglich. Eigene Chatrooms schaffen Raum für kollaborative Lernerfahrungen. Diese Ansätze gilt es nun kontinuierlich zu evaluieren und Verbesserungsschleifen zu initiieren.

4. AUSBLICK

Von der skizzierten Neuausrichtung mit zusätzlichen Studiengängen und einem neuen didaktischen Konzept im Rahmen der neu gegründeten Fakultät Humanwissenschaft verspricht sich die Hochschule daher einen kontinuierlichen Wachstumsprozess der gesamten Hochschulkultur. Diese soll geprägt sein von großer Offenheit, Innovationskraft und Kooperation zwischen den Lehrenden untereinander aber gerade auch mit den Studierenden und wird im nächsten Schritt auch adaptiert in der Fakultät der Theologie umgesetzt.

Denn sie knüpft damit auch an das ursprüngliche Konzept einer engen Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden an und übersetzt dies in die heutige Zeit mit ihren Herausforderungen. Die anspruchsvolle Aufgabe wird dabei sein, tradierte Denk- und Verhaltensmuster zu durchbrechen und bestehende universitäre Strukturen auf ihre Tauglichkeit hin zu hinterfragen und bei Bedarf neu zu justieren.

LITERATURVERZEICHNIS

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>

Jüssen, G., Krieger, G., & Schneider, J. H. J. (1988). *Thomas von Aquin, Über den Lehrer, De magistro: Quaestiones disputatae de veritate, quaestio XI; Summa theologiae, ps. I, quaestio 117, art. 1; lat.-dt. Philosophische Bibliothek: Bd. 412*. Meiner.

Statistisches Bundesamt (2022). *Studierende an Hochschulen*. Fachserie 11, Reihe 4.1, Wintersemester 2021/2022.

Treumann, K. P., Ganguin, S., & Arens, M. (2012). *E-Learning in der beruflichen Bildung: Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93252-1>

VOM HOCHSCHULÜBERGREIFENDEN LENKUNGSAUSSCHUSS ZUM EXTERNEN QUALITÄTSBEIRAT – DIE ZUSAMMENARBEIT DER HOCHSCHULEN KAISERSLAUTERN UND WORMS IM BEREICH QUALITÄTSSICHERUNG UND -ENTWICKLUNG

Stefanie Brandmüller & Constanze Schmitz

Zusammenfassung: Dieser Beitrag zeichnet den Werdegang der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit der Hochschulen Kaiserslautern und Worms nach. Diese trug in den vergangenen Jahren maßgeblich dazu bei, an beiden Hochschulen Qualitätsmanagementsysteme zu installieren und weiterzuentwickeln. Gleichmaßen werden Zukunftspläne für die weitere Zusammenarbeit aufgezeigt. Ziel ist es, sämtliche Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Rheinland-Pfalz zu einer hochschulübergreifenden und gewinnbringenden Zusammenarbeit zu motivieren. Der Text basiert auf den Erfahrungen der beiden Hochschulen sowie der hochschulinternen Dokumentation.

Schlagworte: Hochschulübergreifendes Qualitätsmanagementsystem, Hochschulübergreifender Lenkungsausschuss, Modellprojekt, Transferprojekt, Externer Qualitätsbeirat

1. EINLEITUNG

Dieser Beitrag stellt das Modellprojekt „Hochschulübergreifendes Qualitätsmanagementsystem“ und die daraus resultierende fortwährende Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen Kaiserslautern und Worms vor. Das Projekt wurde durch das ehemalige Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) des Landes Rheinland-Pfalz finanziert und durch das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) begleitet. Ziel war es, die teilnehmenden Hochschulen bei der Entwicklung eines hochschulübergreifenden Qualitätsmanagementsystems zu unterstützen und die Möglichkeit zu schaffen, die Hochschulen auf eine optionale Systemakkreditierung vorzubereiten. In der ersten Phase, der Modellphase, die von 2010 bis 2012 andauerte, bildeten die Technische Universität Kaiserslautern und die Hochschule Kaiserslautern gemeinsam mit externen Mitgliedern einen Hochschulübergreifenden Lenkungsausschuss (HÜL). In diesem Gremium wurden Konzepte und Maßnahmen zum Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen besprochen und an den Hochschulen etabliert. Im Anschluss ging die

Hochschule Kaiserslautern in die zweite Phase, die Transferphase (2013 bis 2014), in der sie ihre Erfahrungen mit den Hochschulen Bingen, Koblenz, Ludwigshafen, Mainz, Trier, Worms und der Katholischen Hochschule Mainz teilte. Hierbei wurden Elemente der Qualitätssicherung und -entwicklung weiterentwickelt und implementiert. Aufgrund der fruchtbaren Zusammenarbeit entschieden sich die Hochschulen Kaiserslautern und Worms für die Fortführung eines hochschulübergreifenden Gremiums. So wurde 2015 der Externe Qualitätsbeirat ins Leben gerufen, der bis heute fester Bestandteil der Qualitätsmanagementsysteme der beiden Hochschulen ist. Hier werden Aspekte der Qualitätsentwicklung an den beiden Hochschulen mithilfe externer Expertise besprochen. In den folgenden Abschnitten werden die Entwicklungen des Projekts, der Gremien und der Zusammenarbeit der Hochschulen vorgestellt sowie ein Blick in die Zukunft geworfen.

2. DAS MODELLPROJEKT

Initiiert wurde das zweijährige Modellprojekt von der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Kaiserslautern, die gemeinsam mit der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes, welche am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz angesiedelt ist, den Projektantrag ausarbeiteten und im MBWWK einreichten. Ziel des Modellprojekts war der Aufbau der Qualitätsmanagementsysteme im Bereich Studium und Lehre an der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Kaiserslautern. Der Aufbau der Systeme sollte durch hochschulübergreifende Elemente unterstützt werden. Da das Projekt darauf ausgelegt war, die Vorbereitung auf eine mögliche Systemakkreditierung zu ermöglichen, fanden die damaligen Kriterien zur Systemakkreditierung Einzug in die Planung der Qualitätsmanagementsysteme (Kap. 3.2.).

Mithilfe des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung sollte eine Strategie für den Bereich Studium und Lehre sowie hochschulinterne Qualitätssicherungsmaßnahmen entwickelt werden. Weiter sollte ein Prozesshandbuch aufgesetzt werden, das gemeinsame Standards und Leitlinien formuliert. Hierbei war es wichtig, sich über die Leitlinien für die Einrichtung von Studienprogrammen zu verständigen, hochschulübergreifende Kriterien (z.B. Modulgröße, Semesterwochenstunden, ECTS) zusammenzustellen und geeignete Instrumente der Qualitätssicherung festzulegen. Das Zentrum für Qualitätssicherung und

-entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz übernahm die Beratung bzgl. der hochschulinternen Entwicklung der Qualitätsmanagementsysteme und koordinierte den Austausch innerhalb des Modellprojekts. Hierzu wurden an der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Kaiserslautern hochschulinterne sowie hochschulübergreifende Strukturen geschaffen.

An beiden Hochschulen wurde je eine interne Steuerungsgruppe etabliert. Diese standen den Projektkoordinatoren zur Ansprache zur Verfügung und unterstützten diese bei der Umsetzung der einzelnen Arbeitsschritte. Ferner wurden in den Steuerungsgruppen die Konzepte und Evaluationsinstrumente für Prozesse der Qualitätssicherung und -entwicklung diskutiert, entwickelt, modifiziert und ggf. übernommen.

2.1. Der Hochschulübergreifende Lenkungsausschuss (HÜL) im Modellprojekt

Als hochschulübergreifendes Element diente der Hochschulübergreifende Lenkungsausschuss (HÜL). Die Organisation des HÜL übernahm die Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes. Der Ausschuss bestand aus jeweils vier Mitgliedern der beiden Modellhochschulen, einer internationalen Hochschulexpertin bzw. einem -experten, einer nationalen Hochschulexpertin bzw. einem -experten, einer Vertretung aus der Berufspraxis sowie einem Mitglied der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes, welche allesamt stimmberechtigt waren. Zusätzlich waren ein Vorstandsmitglied des Hochschulevaluierungsverbundes, optional ein Mitglied des Akkreditierungsrates und ein Mitglied des damaligen MBWWKs, die drei Projektkoordinatoren der beiden Hochschulen und des Hochschulevaluierungsverbundes sowie ein Mitglied der Studierendenschaft beratend tätig. Hierbei war es wichtig, dass die hochschulinternen Mitglieder nicht gleichzeitig auch Mitglieder des Senats oder der hochschulinternen Steuerungsgruppe sind. Getagt wurde zweimal im Jahr.

Der HÜL hatte einerseits die Funktion eines Beirats, andererseits die eines Agenturersatzes. Als Beirat begleitete bzw. unterstützte er die beiden Modellhochschulen und gab Anregungen zu Prozessen und Instrumenten der Qualitätssicherung und -entwicklung. Durch die Beiratsfunktion war eine Rückkopplung mit der jeweiligen Hochschule und deren Hochschulleitung vorgesehen. In der Funktion des Agenturersatzes sollte der HÜL auf der Grundlage externer Begutachtungen und hochschulinterner Stellungnahmen über die

(Re-)Akkreditierung entscheiden. Bei der Akkreditierungsentscheidung sollte auch überprüft werden, inwieweit die Hochschulen die hochschulextern vorgegebenen und intern definierten Qualitätsstandards berücksichtigten. Im Zuge der Erprobung der internen (Re-)Akkreditierung waren die beiden Modellhochschulen dazu angehalten, nach bzw. parallel zu den hochschulinternen Verfahren zusätzlich mindestens einen Studiengang durch eine Akkreditierungsagentur akkreditieren zu lassen. Durch diese Gegenprobe war es den Hochschulen möglich, Anregungen für die Ausgestaltung der hochschulinternen Akkreditierung zu gewinnen.

Während der Modellphase wurden Workshops für die weiteren Mitglieder des Hochschulevaluierungsbundes angeboten, um diese über die gesammelten Erfahrungen und entwickelten Standards und Verfahren zu informieren. Die schriftliche Kommunikation fand über die Plattform OpenOLAT statt.

2.2. Bilanz des Modellprojektes und des Hochschulübergreifenden Lenkungsausschusses (HÜL)

Zum Ende der zweijährigen Projektphase bilanzierten die beiden Modellhochschulen und die Mitglieder des HÜL das Modellprojekt. Die beiden Modellhochschulen bewerteten das Projekt positiv. Hervorgehoben wurde der konstruktive Austausch zwischen den Projektpartnern, die ergebnisorientierte fachliche Unterstützung durch das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung und die intensive Diskussion zwischen den beiden Modellhochschulen. Insgesamt beförderte das Projekt den Qualitätsgedanken an beiden Hochschulen. Die Hochschule Kaiserslautern hatte folgende Fortschritte zu verzeichnen: Umfasst von einem strategischen Entwicklungskonzept wurden der Hochschulentwicklungsplan, ein (Teil-)Leitbild und ein Qualifikationsprofil entwickelt. Ein Verfahren zur Überprüfung von Qualifikationszielen stand noch aus. Zudem wurden hochschulweite (Senatsausschuss und -kommission) und hochschulübergreifende (HÜL) Gremien der Qualitätssteuerung installiert. Hochschulweite Qualitätsstandards entstanden durch das Konzept der „Curricularen Richtlinien“ und durch die Überarbeitung der Evaluationsatzung. Hochschulweite und -übergreifende Verfahrensstandards setzten die Modellierung der Prozesse zur Einrichtung und internen Erstakkreditierung, zur Reakkreditierung von Studiengängen, die synchronen Gutachterkriterien sowie die Leitfäden zur Verfahrensdurchführung. Im Bereich Evaluation wurde der Qualitätsregelkreis geschlossen, indem Lehrveranstaltungs-, Absolvent*innen-, Studieneingangs- und Studienabschlussbefragungen implementiert sowie ein Workload-Projekt

durchgeführt wurde. Ebenso wurden hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote in den Bereichen Personalentwicklung und Kompetenzorientierung angeboten. Zum Zwecke des positiven Anreizes wurde ein Kriterienkatalog für Zielvereinbarungen bei der W-Besoldung entwickelt. Auch in Bezug auf das Campus-Management-System wurden Fortschritte erzielt. So beteiligte sich die Hochschule Kaiserslautern an der landesweiten Ausschreibung aller Fachhochschulen in Rheinland-Pfalz für ein gemeinsames Campus-Management-System. Das Modellprojekt ermöglichte im Bereich der Datenerhebung und -auswertung, das Kennzahlen-/Monitoringsystem zu vervollständigen, die Operationalisierung desselben konnte allerdings nicht innerhalb der Laufzeit umgesetzt werden. Im Zuge der Festlegung von Zuständigkeiten wurden Prozesse aufgesetzt, die in einem QM-Handbuch definiert und mit einer neu erworbenen Software modelliert wurden. Die Qualitätssicherungsmaßnahmen wurden im Internet/Intranet, der Hochschulzeitung und auf der Plattform OpenOLAT publiziert. Die Kommunikation verbesserte sich durch die kontinuierlichen Informationsflüsse zwischen den hochschulinternen Gremien. Der Hochschulevaluierungsverbund organisierte den hochschulexternen Informationsaustausch.

Die beiden Modellhochschulen entwickelten im Zuge der ersten Projektphase modular verwendbare Werkzeuge, Templates und Strukturen. Besonders zielführend war die gemeinsame hochschulübergreifende Diskussion und Problemidentifizierung. Dass diese – bedingt durch die beiden unterschiedlichen Hochschultypen – nicht immer zu derselben Lösung führten, wurde nicht als Problem empfunden. Vielmehr machten beide Modellhochschulen deutliche Fortschritte im Hinblick auf die Erfüllung der Kriterien zur Erreichung der Systemakkreditierung.

Die Bilanzierung zur Erprobung interner Akkreditierungen führte zu der Erkenntnis, dass zukünftig stärker auf eine umfassende Dokumentation des Qualitätsmanagementsystems im Konzept sowie auf die Darlegung von überfachlichen Kompetenzen in den fachinhaltlichen Modulen zu achten sei. Andere Kritikpunkte (Konkretisierung des Profils, Überprüfung der Kreditierung, Prüfungsformen) wurden durch die Agentur und durch die interne Akkreditierung gleichermaßen hervorgebracht.

Auch in Bezug auf Erst- und Reakkreditierungen wurden Erkenntnisse und Optimierungsmöglichkeiten zusammengetragen und diskutiert. Da in Erstakkreditierungsverfahren vermehrt dazu geraten wurde, das Profil des Studiengangs zu konkretisieren, ging die Hochschule Kaiserslautern dazu über, das Profil bereits zu einem früheren Zeitpunkt intern zu besprechen und zu schärfen und somit zu einem

Teil der strategischen Entscheidungen über die Einrichtung und Weiterführung von Studiengängen zu machen. Im Rahmen von Reakkreditierungen fanden jeweils Vor-Ort-Begehungen statt. Es wurde angeregt, Vor-Ort-Begehungen nicht mehr zwangsläufig, sondern nur noch bei deutlichen Änderungen am Studiengangprofil sowie kritischen Ergebnissen aus den Qualitätssicherungsverfahren bzw. negativen Kennzahlen durchzuführen. Ein erfolgreich laufender Studiengang sollte hingegen ein weniger aufwendiges Verfahren durchlaufen. Die Mitglieder des HÜL entwickelten hierzu ein dreistufiges Modell: Werden an einem Studiengang im Zuge einer Reakkreditierung deutliche strukturelle Änderungen vorgenommen oder sind deutliche Anzeichen von Schwierigkeiten bzgl. der Studierbarkeit des Studiengangs zu erkennen, findet eine Vor-Ort-Begehung statt. Werden im Zuge einer Reakkreditierung nur geringfügige Änderungen am Studiengang vorgenommen oder sind nur kleinere Anzeichen von Schwierigkeiten mit der Studierbarkeit zu erkennen, wird das Verfahren im Rahmen eines schriftlichen Umlaufverfahrens unter Einbindung externer Fachgutachter*innen durchgeführt. Wird ein Studiengang unverändert und ohne Auffälligkeiten in Bezug auf die Studierbarkeit fortgeführt, erfolgt die Reakkreditierung ohne Einbindung externer Fachgutachtenden. Um eine valide Entscheidung hinsichtlich des zu wählenden Verfahrensablaufs treffen zu können, wurden die Hochschulen aufgefordert, ihre Konzepte im Bereich der Qualitätssicherung, insbesondere auch der Kennzahlensysteme weiterzuentwickeln bzw. zu erproben. In Bezug auf die Gutachten sollte ein stärkerer Fokus auf den Fachinhalten liegen. Eine Vielzahl von ausgesprochenen Auflagen bezog sich auf Aspekte, zu denen formale Vorgaben existierten (Ländergemeinsame Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz, Regeln für die Akkreditierung seitens des Akkreditierungsrates und Entscheidungskriterien des HÜL). Daher wurde angeregt, durch eine interne Vorprüfung das eigentliche (Re-)Akkreditierungsverfahren um diese Aspekte zu kürzen. Gleichzeitig sollte dabei eine Stärkung der Position der Qualitätsbeauftragten in Akkreditierungsfragen an der Hochschule, eine Steigerung der Akzeptanz des hochschulübergreifenden Verfahrens durch die stärkere Gewichtung von inhaltlichen Fragen und die Verschlanung der (Re-)Akkreditierungsverfahren für die Mitglieder des HÜL erreicht werden. Um eine Einheitlichkeit der bei der Prüfung einzureichenden Studiengangunterlagen zu fördern und somit auch die Prüfung der Unterlagen zu erleichtern, wurde angeregt, Templates und Hochschulstandards zu erarbeiten und den Studiengängen zur Verfügung zu stellen.

Beide Modellhochschulen formulierten den Wunsch, das Projekt in modifizierter Form fortzusetzen, wodurch die zu diesem Zeitpunkt aufgebauten Strukturen

optimiert und eine nachhaltige Implementierung und Operationalisierung gewährleistet werden konnte. Es wurde darüber beraten, mit welchen Aufgaben ein mögliches Nachfolgegremium betraut und in welcher Form die externe Expertise eingebunden werden könne. So zogen die Modellhochschulen in Betracht, perspektivisch die hochschulübergreifende Zusammenarbeit zu nutzen, um Prozess- und Steuerungstemplates für die jeweiligen Hochschultypen zu erstellen, die an weiteren rheinland-pfälzischen Hochschulen Einsatz finden können.

Da die Hochschulen unterschiedliche Fortschritte im Modellprojekt erzielt hatten, entschied sich die Technische Universität Kaiserslautern unmittelbar nach der zweijährigen Modellphase des Projekts, das Verfahren der Systemakkreditierung zu starten. Die Hochschule Kaiserslautern nahm an der zweiten Projektphase („Transferphase“) teil.

3. DAS TRANSFERPROJEKT

Die zweite Projektphase stellte das Transferprojekt dar, das acht rheinland-pfälzische Hochschulen umfasste. Das Ziel war, die teilnehmenden Hochschulen beim Ausbau ihrer Qualitätsmanagementsysteme zu unterstützen und sie auf die Systemakkreditierung vorzubereiten. Dabei sollten ebenfalls Standards und Verfahren entwickelt werden, die sich hochschulübergreifend übertragen lassen. Da jede Hochschule ihre spezifischen Qualitätssicherungs- und Steuerungselemente ausbildete, galt es zu beachten, dass sich die hochschulübergreifenden Angebote gut in die spezifischen Systeme eingliedern lassen. Die Transferphase bot somit die Möglichkeit, sowohl Prozesse als auch Instrumente der Qualitätssicherung kooperierend zwischen Hochschulen zu entwickeln sowie anzuwenden und Akkreditierungsentscheidungen für die Studiengänge gemeinsam zu tragen. Dabei hatte die Hochschule Kaiserslautern den Auftrag, ihre Erfahrungen aus der ersten Modellphase an die anderen Projektteilnehmenden weiterzugeben. Wie schon in der Modellphase des Projekts fungierte auch hier der Hochschulübergreifende Lenkungsausschuss als tragendes Element. Die Projektkoordination übernahm erneut der Hochschulevaluierungsverbund mit seiner Geschäftsstelle am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung in Mainz.

3.1. Der Hochschulübergreifende Lenkungsausschuss (HÜL) im Transferprojekt

Da der HÜL mit acht beteiligten Hochschulen zu groß war (die zumutbare Arbeitsbelastung sah vor, dass nur eine bestimmte Anzahl von Akkreditierungen maximal in einer Sitzung besprochen werden konnte), wurden zwei HÜL (HÜL1 und HÜL2) installiert. Den HÜL1 bildeten die Hochschulen Bingen, Kaiserslautern, Ludwigshafen und Mainz. Die Hochschule Koblenz, die Katholische Hochschule Mainz sowie die Hochschulen Trier und Worms schlossen sich im HÜL2 zusammen. Jeder der HÜL hatte zwei wesentliche Aufgaben. Zum einen übernahm er die Funktion eines Beirats, der die Diskussionen rund um das Thema Qualitätssicherung und -entwicklung der beteiligten Hochschulen begleitete und unterstützte und Standards zu Prozessen und Instrumenten zur Qualitätssicherung und -entwicklung empfahl. Zum anderen diente er als Beschlussgremium für interne Akkreditierungen und übernahm somit Aufgaben, die vormals die Akkreditierungsagenturen übernommen hatten. Er überprüfte die hochschulextern vorgegebenen und hochschulintern definierten Qualitätsstandards und deren korrekte Berücksichtigung und entschied über die (Re-)Akkreditierungen von Studiengängen auf der Basis von externen Gutachten und hochschulinternen Stellungnahmen. Wie schon in der Modellphase des Projekts wurde die Akkreditierungspflicht für die entsprechenden Studiengänge seitens des Ministeriums ausgesetzt.

Jeder HÜL bestand aus elf stimmberechtigten Mitgliedern, einem beratenden Mitglied und fünf dauerhaften Gästen. Die Gruppe der stimmberechtigten Mitglieder bestand aus je einem professoralen Mitglied jeder Hochschule, zwei Vertretungen aus dem Mittelbau des Bereichs Studium und Lehre, zwei studentischen Mitgliedern, einer Vertretung der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes und zwei nationalen Hochschulexpert*innen. Neben einer Vertretung des Bildungsministeriums als beratendes Mitglied gehörten dem Gremium vier Qualitätsmanagementbeauftragte der beteiligten Hochschulen und eine Vertretung des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung als dauerhafte Gäste an. Um den bestmöglichen Nutzen aus dem Lenkungsausschuss zu ziehen, schlug das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung idealtypische Kriterien für die Auswahl der hochschulinternen Mitglieder vor. Neben Verfügbarkeit und Motivation sollten diese über Erfahrung im Bereich Qualitätsmanagement an Hochschulen sowie über Akkreditierungs- und Evaluationskompetenzen verfügen. Da die Mitglieder der HÜL somit übergeordnete Themen diskutierten, sollte kein Fokus auf das eigene

Fach gelegt werden. Die stimmberechtigten Mitglieder waren durch den Senat der jeweiligen Hochschule zu bestätigen. Daher sollten sie keine Mitglieder des Senats oder der hochschulinternen Steuerungsgruppe sein. Der Hintergrund dieser Regelung war die Idee, die steuerungspolitischen und die qualitätsprüfenden Perspektiven voneinander zu entkoppeln. Auf eine Stellvertreterregelung wurde verzichtet. Eine Unbefangenheitsregelung sah vor, dass die Stimmberechtigung für Mitglieder der am Projekt beteiligten Hochschulen bei Akkreditierungsbeschlüssen aus dem eigenen Fachbereich aussetzte. Ferner war es dem jeweiligen HÜL gestattet, zu bestimmten Themen weitere Personen (z.B. Hochschulleitung) als Gäste einzuladen.

3.2. Aufbau und Weiterentwicklung der Qualitätsmanagementsysteme

Für dieses Arbeitsfeld orientierte sich der HÜL an den damaligen Kriterien der Systemakkreditierung (nach Drs. AR 20/2013). Zu den Kriterien gehörte die Entwicklung von Qualifikationszielen, die hochschulinterne Steuerung im Bereich Studium und Lehre, die Etablierung einer hochschulinternen Qualitätssicherung, ein Berichtssystem und Datenerhebung, die Definition von Zuständigkeiten, die Dokumentation selbiger und des gesamten Qualitätsmanagementsystems sowie die Regelung von Kooperationen. Im Rahmen der Diskussionen der HÜL entstanden zahlreiche Hilfestellungen für den Aufbau und die Weiterentwicklung der Qualitätsmanagementsysteme. Zunächst sollten die Hochschulen Qualifikationsziele und eine Lehrstrategie definieren. Dabei war es hilfreich, die Qualifikationsziele der einzelnen Studiengänge zu einem Gesamtkonzept zusammenzufassen. Für die hochschulinterne Steuerung im Bereich Studium und Lehre war das Schließen des PDCA-Zyklus entscheidend, indem die Ergebnisse der Überprüfung bewertet und in den neuen Planungszyklus aufgenommen werden. In Bezug auf die Verfahren der internen Qualitätssicherung wurde empfohlen, Ideen für die Check-Ebene nicht in der Abteilung für Qualitätsmanagement, sondern in den Fachbereichen zu entwickeln, um die Akzeptanz zu fördern. Ferner wurde dazu geraten, ein anwendungsorientiertes und leicht handhabbares Qualitätsmanagement- bzw. Prozesshandbuch zu verfassen. Zudem wurde eine regelmäßige Dokumentation im Sinne eines Studiengangmonitorings über sämtliche durchgeführte Qualitätssicherungsverfahren diskutiert. Bei allen Diskussionen hatte der HÜL eine beratende und unterstützende Funktion inne. Die Umsetzung der Kriterien der Systemakkreditierung mussten dann jeweils hochschulintern erfolgen.

3.3. Bilanz des Modellprojekts und des Hochschulübergreifenden Lenkungsausschusses (HÜL)

Zum Ende der Transferphase des Projekts nahmen die Hochschulen Kritik und Verbesserungspotenziale von den Mitgliedern des HÜL entgegen. Dabei wurde nochmals betont, dass jede Hochschule über ihre eigenen hochschulinternen Spezifika entscheiden solle (z.B. Definitionen zu Employability, Mobilität und Internationalisierung). Die Mitglieder waren zufrieden mit der Entscheidung, diese Kriterien nicht über alle Hochschulen hinweg zu standardisieren, sondern lediglich Anstöße zu geben, damit die Hochschulen dies intern definieren und umsetzen. Um die Stimmigkeit der Studiengangkonzepte zuverlässig zu beurteilen, sollte mehr Zeit für die eigentlichen Qualitätsfragen aufgewendet und die Diskussion formaler Detailfragen weitgehend ausgespart werden. In Bezug auf das Akkreditierungswesen hat das Projekt Anhaltspunkte dafür geliefert, dass sich (Re-)Akkreditierung zum damaligen Zeitpunkt nicht nur im Rahmen von Programm-, sondern auch einer möglichen Systemakkreditierung „formalistisch“ und wenig innovativ gestaltet. Daher kam die Frage auf, ob es Alternativen zu einer nah auf die Programmakkreditierung ausgerichteten internen Akkreditierung geben könne. Ferner sei zu überlegen, ob wirklich Hochschulleitungen über Akkreditierungen, Auflagen und Empfehlungen entscheiden sollten. Dies könne ggf. Schwierigkeiten mit der Akzeptanz von Akkreditierungsentscheidungen ergeben. Entscheidend sei, wie man die Verbindlichkeit von internen Akkreditierungsentscheidungen herstellt.

Trotz des strengen Zeitplans des Projekts profitierten die Hochschulen von den wechselseitigen Anstößen und den Möglichkeiten zum Austausch. Insgesamt war zu beobachten, dass das Projekt zu einer Aktivierung innerhalb der Hochschulen im Bereich Qualitätsmanagement führte und der hochschulübergreifende Austausch die internen Strukturen befeuerte. Eine wesentliche Bereicherung sahen die teilnehmenden Hochschulen darin, Ressourcen und Wissen zu nutzen, das an anderen Hochschulen schon entwickelt wurde bzw. vorhanden ist. Die guten Erfahrungen mit dem HÜL bewogen die Hochschulen Kaiserslautern und Worms, nach der Transferphase ein Nachfolgemodell für das hochschulübergreifende Gremium zu konzipieren. Eine 1:1-Fortführung des HÜL war allerdings nicht geplant, vielmehr sollte es als eine hochschulübergreifende Austauschplattform mit internen Akteuren und externen Expert*innen dienen. Bei Bedarf sollte auch die Möglichkeit eines Monitorings bzw. einer Beschwerdeinstanz bestehen. Um von dem Input eines externen Impulsgebers und Korrektivs bei der internen Qualitätssicherung auch im Hinblick

auf die anstehenden Systemakkreditierungen zu profitieren, riefen die beiden Hochschulen nach Beendigung der Transferphase den Externen Qualitätsbeirat ins Leben.

4. DER EXTERNE QUALITÄTSBEIRAT DER HOCHSCHULEN KAI-SERSLAUTERN UND WORMS

Der Externe Qualitätsbeirat der beiden Hochschulen Kaiserslautern und Worms besteht seit 2015. Bei der Konzeption wurden lessons learned aus den beiden Projektphasen des HÜL berücksichtigt, sodass die Aufgaben des Gremiums angepasst wurden. Da abzusehen war, dass die Anzahl an Reakkreditierungen (vor allem im Hinblick auf die anstehenden Systemakkreditierungen der beiden Hochschulen) stark ansteigt, entschied man sich dafür, diese in Zukunft nicht mehr einzeln im hochschulübergreifenden Gremium zu besprechen. Die formale Prüfung der Studiengänge wird demnach in der jeweiligen Hochschule intern vorgenommen. Detailfragen werden lediglich dann diskutiert, wenn sie von hochschulweitem bzw. hochschulübergreifendem Interesse sind. Erstakkreditierungsentscheidungen hingegen werden weiterhin nur nach Diskussion im Externen Qualitätsbeirat und auf deren Grundlage getroffen. Hierbei gibt der Externe Qualitätsbeirat eine Beschlussempfehlung für den Studiengang ab, die Basis für die interne Akkreditierungsentscheidung innerhalb der jeweiligen Hochschule ist. Essenziell ist auch die Diskussion von übergeordneten Themen aus dem Bereich Studium und Lehre mit Qualitätsdimension. Dabei kann das Gremium Handlungsempfehlungen für die Hochschulen formulieren. Zudem dient das Gremium als Eskalations- und Widerspruchsinstanz bei internen Akkreditierungsprozessen. Der Externe Qualitätsbeirat tagt zweimal jährlich.

Die Zusammensetzung des Gremiums unterscheidet sich von der des HÜL. Zum einen sollte hochschuldidaktische Expertise eingebunden, zum anderen ein anderes Verhältnis zwischen internen und externen Mitgliedern hergestellt werden. Das Gremium setzt sich nun folgendermaßen zusammen: stimmberechtigt sind acht externe Mitglieder (ein professorales Mitglied¹, ein*e QM-Expert*in aus dem Hochschulbereich, ein*e leitende*r Mitarbeiter*in der Verwaltung einer anderen Hochschule für

¹ Das Mitglied soll Erfahrung in einer Leitungsfunktion einer Hochschule haben oder Präsident*in bzw. Vizepräsident*in einer Hochschule sein, die bevorzugt bereits systemakkreditiert ist.

Angewandte Wissenschaften², ein*e Expert*in aus dem Bereich der Hochschuldidaktik³, ein*e Expert*in aus dem erweiterten Hochschulbereich⁴, ein*e Expert*in aus dem wissenschaftspolitischen Bereich⁵, eine Vertretung aus der Berufspraxis⁶, eine studentische Vertretung aus dem studentischen Akkreditierungspool) sowie drei interne Mitglieder (eine professorale Vertretung einer der beteiligten Hochschulen, eine sonstige Vertretung einer der beteiligten Hochschulen, eine studentische Vertretung von jeder beteiligten Hochschule). Beratend tätig sind zwei externe Mitglieder (eine Vertretung aus dem Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und eine Gleichstellungsbeauftragte auf Landesebene) sowie vier interne Mitglieder (eine Vertretung der Leitung pro beteiligter Hochschule und ein*e Qualitätsmanagementbeauftragte*r jeder beteiligten Hochschule).

Neben Akkreditierungsverfahren werden im Externen Qualitätsbeirat übergeordnete Themen diskutiert. So wurden in der Vergangenheit beispielsweise Aspekte einer Lehrverfassung zur Förderung der Qualitätskultur an Hochschulen, die Verankerung des Themas Gleichstellung in Studium und Lehre, duale Studienmodelle, ein Konzept zu einem flexibilisierten Curriculum, Formate hochschulischer Weiterbildung und Aspekte zum Thema Wirksamkeit von Qualitätsmanagementsystemen besprochen.

Die QM-Systeme der beteiligten Hochschulen profitieren vom regelmäßigen Austausch und den Impulsen, die sich durch diese Form der Kooperation ergeben, weshalb diese Funktion des Gremiums weiter gestärkt werden soll. Die Begleitung der alltäglichen hochschulinternen QM-Arbeit durch einen critical friend und der Blick von außen bieten Möglichkeiten zur regelmäßigen Reflexion und auch in gewissem Maß zur Kontrolle der eigenen Arbeit. Die Impulse aus dem Externen Qualitätsbeirat tragen maßgeblich dazu bei, die Bestandteile des eigenen Qualitätsmanagementsystems zu überdenken und zu optimieren und an der Übersichtlichkeit und Verständlichkeit der Dokumentationsmechanismen zu arbeiten. Es ist zu beobachten, dass zum einen Sicherheit und Routine in der Durchführung interner

² z.B. aus dem Prüfungswesen oder dem Bereich studentische Angelegenheiten, ggf. aus Rheinland-Pfalz

³ z.B. Leiter*in einer hochschuldidaktischen Einrichtung

⁴ z.B. Mitarbeiter*in einer Stiftung

⁵ z.B. Ministerium

⁶ Die/der Expert*in sollte Erfahrung im Bereich der akademischen Ausbildung und idealerweise gleichzeitig Erfahrung im QM-Bereich vorweisen können.

Akkreditierungsverfahren in den Hochschulen einkehren, zum anderen eine beständige Auseinandersetzung mit den Zukunftsthemen von Studium und Lehre stattfindet. Vor diesem Hintergrund werden in den nächsten Sitzungen, z.B. rückläufige Studierendenzahlen und Besonderheiten der Karriereplanung der Generation Z sowie deren Übertragung auf Hochschulen gemeinsam erörtert. Im Zuge dessen wird auch der Wandel der Hochschulen thematisiert werden. Der Übergang von einer reinen Bildungsanstalt zu einer Institution, in der die Ausbildung von Schulabsolvent*innen mit lebenslangem Lernen kombiniert wird, wird mit einem Wandel der Qualitätsmanagementsysteme einhergehen.

5. FAZIT UND AUSBLICK

Dieser Beitrag legt die erfolgreiche und fortwährende Zusammenarbeit rheinland-pfälzischer Hochschulen zum Zwecke der Qualitätssicherung und -entwicklung dar. Das ursprüngliche Modellprojekt unterstützte den Aufbau der Qualitätsmanagementsysteme der Technischen Universität Kaiserslautern und der Hochschule Kaiserslautern. In der darauffolgenden Transferphase trug die Hochschule Kaiserslautern ihre Erkenntnisse an sieben weitere rheinland-pfälzische Hochschulen für Angewandte Wissenschaften heran. Im Zuge dessen unterstützten Hochschulübergreifende Lenkungsausschüsse die teilnehmenden Hochschulen bei der Sicherung und Entwicklung von Qualitätsstandards und die Hochschulen erprobten hochschulinterne (Re-)Akkreditierungen. Schließlich ebnete diese Zusammenarbeit den Weg für erfolgreiche Systemakkreditierungen der Hochschulen Kaiserslautern und Worms. Um die enge Zusammenarbeit weiterhin beizubehalten, riefen die beiden Hochschulen 2015 den Externen Qualitätsbeirat ins Leben. Der regelmäßige hochschulübergreifende Austausch hilft den Hochschulen dabei, ihre Qualitätsmanagementsysteme zu reflektieren und zu verbessern. Die Mitglieder sehen den bisherigen Werdegang des Gremiums als Erfolgsgeschichte für hochschulübergreifende Zusammenarbeit. Auch in Zukunft wird der Externe Qualitätsbeirat als Korrektiv für die Arbeit an den Hochschulen dienen. Die gesamte Hochschullandschaft blickt in den nächsten Jahren und Jahrzehnten weitreichenden Veränderungen entgegen, die Umbrüche in den Qualitätsmanagementsystemen mit sich bringen werden. Der Externe Qualitätsbeirat wird die Hochschulen Kaiserslautern und Worms dabei unterstützen, ihre Qualitätsmanagementsysteme an die Veränderungen im Bildungswesen anzupassen und neue Wege zu gehen.

HOCHSCHULDIDAKTIK AN RHEINLAND-PFÄLZISCHEN HOCHSCHULEN FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN: COMMUNITY OF PRACTICE FÜR GUTE LEHRE

Daniel Bayer, Julia Bogner, Petra Gras, Silke Heise, Dorothea Hoppe-Dörwald, Michael Vössing & Anneke Wolf

Zusammenfassung: Das Netzwerk Hochschuldidaktik an den rheinland-pfälzischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs) besteht seit 2015 und ist eine Community of Practice, die sich auf die Verbesserung der Lehre an den HAWs konzentriert. Dabei basiert die Arbeitsweise des Netzwerks auf dem Austausch von Erfahrungen und Best Practices zwischen den Mitgliedern, um die Qualität der Lehre an den HAWs zu verbessern. Außerdem werden gemeinsame Veranstaltungen organisiert, die allen HAWs zur Verfügung stehen, wie beispielsweise der Neuberufenen-Workshop.

Schlagerworte: Hochschuldidaktik, HAW, Netzwerk, Community of Practice, Kooperation

FÖRDERUNG INNOVATIVER LEHRE: DIE ENTWICKLUNG DER HOCHSCHULDIDAKTIK IM WANDEL DER ZEIT

Zentrale Aufgabe der Hochschuldidaktik ist es, die Lehrenden dabei zu unterstützen, ihre Lehrveranstaltungen auf didaktisch reflektierter Grundlage zu konzipieren und umzusetzen. Dabei sollen auch innovative Formate und Ansätze für gute Lehre aufbereitet und den Lehrenden an die Hand gegeben werden. Der Ausbau der Hochschuldidaktik in Deutschland wurde insbesondere durch das Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ vorangetrieben, in dessen Rahmen die deutschen Hochschulen von 2011 bis 2020 Mittel in Höhe von zwei Milliarden Euro für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre erhielten.

Hochschuldidaktik ist ein Arbeitsfeld, das sich einem sehr vitalen und kontinuierlichen Wandel unterziehen muss. Die gravierenden Veränderungen der letzten Jahre brachten durch Digitalisierung, Transformation und Krisen sowohl Chancen als auch Herausforderungen für die Didaktik mit sich. Zu den aktuellen Herausforderungen der Hochschullehre gehört es insbesondere, Lehrveranstaltungen aktivierend zu gestalten und die Integration von Future Skills in die Lehre zu unterstützen. Der

Einfluss vieler Faktoren auf die Hochschuldidaktik erfordert eine hohe Dynamik aller Beteiligten. Ein konstruktiver Austausch zwischen den hochschuldidaktischen Einheiten ist eine wichtige Ressource zur Bewältigung der steigenden Anforderungen an gute Lehre.

Diese große Chance eines konstruktiven Austauschs haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschuldidaktiken der sieben rheinland-pfälzischen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs) schon früh erkannt. Seit 2015 bilden sie ein landesweites Netzwerk. Auch wenn die Hochschulen unterschiedliche Ausprägungen sowie variierende Studienangebote haben, sind die Grundzüge der Hochschuldidaktik an den Standorten vergleichbar.

AUSTAUSCH – KOOPERATION – INNOVATION – KOMPETENZEN NUTZEN

Das breite Spektrum der Didaktik entwickelt sich immer dynamisch mit den Menschen und lässt sich nie eins zu eins von einem erfolgreichen Projekt auf ein anderes übertragen. Was an der einen Hochschule gut funktioniert, kann an einer anderen Hochschule an Grenzen stoßen. Gerade dieses gleiche Thema mit unvergleichbaren Bedingungen bei unterschiedlichen Voraussetzungen macht den Austausch so wichtig und erfolgreich. Konkurrenzlos, anregend und inspirierend konnte das Netzwerk wachsen und blickt mittlerweile auf einen großen Erfahrungsschatz zurück. In regelmäßigen Austauschtreffen werden aktuelle Themen und Fragen diskutiert, gemeinsame Angebote konzipiert und weiterentwickelt. Alle Beteiligten profitieren so von den Austauschrunden.

Das Angebot der einzelnen Hochschulen reicht von Workshops und Seminaren über individuelle Beratungsangebote bis hin zum Coaching. Ziel ist es, Lehrende dabei zu unterstützen, ihre didaktischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Das Programm orientiert sich am Bedarf der Lehrenden und wird semesterweise geplant, um flexibel auf besondere Anforderungen reagieren zu können. Neben klassischen hochschuldidaktischen Inhalten werden regelmäßig übergreifende Kompetenzen, wie z.B. Rhetorik oder Visualisierungstechniken vermittelt.

Mit dem Aufbau der jeweiligen Hochschuldidaktik-Einrichtungen an den Hochschulen wurden Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Hochschulen ausgelotet. Aufgrund der räumlichen Nähe lag der Fokus dabei auf

Rheinland-Pfalz. Zunächst fanden Gespräche zwischen einzelnen Hochschulen statt, um hochschuldidaktische Angebote für die gegenseitige Teilnahme zu öffnen und so das Portfolio zu erweitern sowie eine bessere Auslastung zu erreichen.

Nach den ersten landesweiten Treffen für Hochschuldidaktik an den HAWs in 2015 wurde die stärkere Vernetzung untereinander beschlossen, um Synergien zu erzielen und bei Bedarf gemeinsame Angebote auflegen zu können. Daraus ist ein reger Austausch über Formate, Inhalte und neuere Entwicklungen im Bereich der Hochschuldidaktik entstanden. Die Treffen finden mittlerweile ein- bis zweimal pro Semester online oder in Präsenz statt.

Als eine wichtige Zielgruppe für spezielle hochschuldidaktische Angebote wurden die Neuberufenen in den Blick genommen. Um den speziellen Bedürfnissen von Fachhochschul-Professorinnen und -Professoren Rechnung zu tragen und sinnvolle Gruppengrößen zu gewährleisten, entschieden sich die sieben staatlichen HAWs für ein gemeinsames Vorgehen und konzipierten den **Workshop für Neuberufene an HAWs „Fit für die Lehre“**. Der zweitägige Grundlagen-Workshop unterstützt die Lehrenden bei ihrem Einstieg ins Hochschulsystem sowie bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Da Neuberufene unterschiedlicher Hochschulen und Fächer an dem Workshop teilnehmen, profitieren sie neben den didaktischen Inhalten zusätzlich von dem interdisziplinären Erfahrungsaustausch und den Möglichkeiten zur Vernetzung. Dozentinnen und Dozenten des Workshops wurden und werden primär aus den Reihen der hochschuldidaktischen Mitarbeitenden der beteiligten HAWs gewonnen.

An dem ersten gemeinsamen Neuberufenen-Workshop am 13. und 14. September 2017 nahmen insgesamt 14 Professorinnen und Professoren teil. Nach diesem erfolgreichen Auftakt in Kaiserslautern fand der Neuberufenen-Workshop zumeist zweimal pro Jahr jeweils vor Beginn des Sommer- und Wintersemesters an wechselnden Standorten in Rheinland-Pfalz statt. Bedingt durch die Corona-Pandemie wurde der Workshop im September 2020 erstmals im Online-Format durchgeführt. Hiermit verbunden war ebenfalls eine inhaltliche Umgestaltung: Neben synchronen Treffen per Videokonferenz wurde eine Selbstlernphase eingeführt, in der individuelle Lehrkonzepte im Tandem erarbeitet und mit weiteren Peers reflektiert wurden. Zu Beginn des Sommersemesters 2023 wurde abermals das Konzept modifiziert und die Erfahrungen der Online-Semester einbezogen. So wurde nach einem Workshoptag in Präsenz eine Selbstlernphase angeschlossen, die einen Peer-Austausch beinhaltete.

Um Synergieeffekte zu nutzen und die Hochschulen von dem organisatorischen Aufwand zu entlasten, wurde im Herbst 2018 eine Aufnahme des Neuberufenen-Workshops in das hochschuldidaktische Programm des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest vereinbart. Seither übernimmt der Hochschulevaluierungsverbund u.a. das Anmeldemanagement, das Ausstellen der Teilnahmebescheinigungen sowie die Evaluation. Die Teilnahme am Workshop wird auf das Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik angerechnet. Die inhaltliche Ausgestaltung des Workshops obliegt nach wie vor den beteiligten HAWs.

Als weiteres gemeinsames Angebot wurde zum Wintersemester 2019/20 die **Webinarreihe „Lehren und Lernen zum Mittag“** unter Federführung der Hochschule Trier initiiert. In regelmäßigen Abständen bietet das Format in der Zeit zwischen 13 und 14 Uhr entweder kurze didaktische Inputs oder Best Practice-Beispiele aus den verschiedenen Hochschulen mit anschließendem Austausch. Die Webinare sind offen für alle Hochschullehrenden. Die Reihe bestand im Vorfeld bereits als Angebot für Lehrende der Hochschule Trier. Ziel der Öffnung war es, ein niedrigschwelliges Angebot zu schaffen, bei dem sich Lehrende unterschiedlicher Hochschulen gemeinsam über ihre Lehre austauschen können, ohne hierbei große räumliche Distanzen überwinden zu müssen. Eine Angebotsform, die vor der Corona-Pandemie nur vereinzelt bestand. Hierzu schlossen sich zunächst die Hochschulen Trier und Ludwigshafen zusammen, in den folgenden Semestern kamen die anderen Hochschulen hinzu. Inhaltlich fokussiert die Reihe stärker auf klassische didaktische Themen und streift den Bereich der neuen Medien nur punktuell, wodurch sich die Reihe von dem Webinarangebot des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz abhebt. Exemplarisch genannt seien hier u.a. Veranstaltungen zur Lehrveranstaltungsevaluation, zum Umgang mit großen Gruppen oder zum Umgang mit Diversität in der Lehre. Die Reihe erfreute sich gerade während der Corona-Jahre großer Beliebtheit, da sie bereits vorhanden war und nicht neu aufgesetzt werden musste. Neben der Kürze des Formats wird von den Teilnehmenden vor allem der übergreifende Austausch positiv hervorgehoben, sei es über Status- und Fächergrenzen und nicht zuletzt über Hochschulgrenzen hinweg. Die Veranstaltungen werden im Nachgang als Videoaufzeichnung auf OpenOLAT zur Verfügung gestellt. Insgesamt stehen so aktuell 27 Videos zu unterschiedlichen didaktischen Themen bereit.

Um den Lehrenden ein breiteres Angebot an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmöglichkeiten zu eröffnen, arbeiten die rheinland-pfälzischen HAWs eng mit dem Hochschulevaluierungsverbund Südwest zusammen. Die Teilnahme an den

Workshops, die an unterschiedlichen Hochschulstandorten in Rheinland-Pfalz bzw. online stattfinden, ist für Lehrende der Mitgliedshochschulen kostenlos. Durch die Zusammenarbeit von Hochschulevaluierungsverbund Südwest und Hochschulen hat sich über die Jahre ein starkes Netzwerk für gute Lehre in Rheinland-Pfalz entwickelt.

Das hochschuldidaktische Programm des Verbundes ist in drei Module unterteilt. Durch das Absolvieren aller drei Module können Lehrende das „Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik“ mit einem Umfang von insgesamt 120 Arbeitseinheiten (AE) erwerben. Während die Module 1 und 3 aus einem vorgegebenen Curriculum bestehen (Basiskurse bzw. Beratung/Hospitation) ist im Modul 2 eine individuelle Schwerpunktsetzung möglich. (Eine ausführlichere Darstellung des hochschuldidaktischen Angebots des Hochschulevaluierungsverbundes findet sich im Überblicksartikel „Hochschulkooperation im Verbund“ in diesem Band.) Je nach Format und Inhalt werden die Inhouse-Angebote der einzelnen Hochschulen im Modul 2 und somit als Baustein für das Zertifikat anerkannt, was die Attraktivität auf Seiten der Lehrenden zusätzlich erhöht.

DIE NETZWERKER STELLEN SICH VOR:

Technische Hochschule Bingen



Die Hochschuldidaktik in Bingen ist im Kompetenzzentrum Studium und Lehre eingegliedert. Sie unterstützt die Lehrenden bei der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen und bei der Integration digitaler Lehre. Sie informiert über neue Lehr- und Lernmethoden, berät zur Umsetzung dieser und organisiert regelmäßige Austauschtreffen zwischen den Lehrenden.

Ein aktuelles Projekt ist die Implementierung einer E-Learning-Strategie an der Technischen Hochschule Bingen gemeinsam mit den Fachbereichen.

Hochschule Kaiserslautern



Hochschul DIDAKTIK an der HSKL



Der Arbeitsbereich Hochschuldidaktik an der Hochschule Kaiserslautern gehört der Stabsstelle „Qualität in Studium und Lehre“ an und bietet Angebote, die sich über die Felder **Informationen (I)**, **Beratung und Begleitung (II)**, **Weiterbildung und Qualifizierung (III)** sowie **Austausch und Vernetzung (IV)** erstrecken. So werden gezielt Austausch und Reflexion gefördert, um Lehrende und alle an der Lehre beteiligten Akteure in ihrem Lehrhandeln zu professionalisieren und eine Lehre zu gestalten, die den Studierenden persönliche Entwicklung ermöglicht. Gerade durch die enge organisatorische Anbindung an das Qualitätsmanagement fließen hochschuldidaktische Kompetenzen auf der Ebene der Studiengangsentwicklung unmittelbar ein.

Hochschule Koblenz



An der Hochschule Koblenz bündelt die Abteilung Qualität in Studium & Lehre die Serviceangebote zur Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehre. Das Team berät Lehrende in allen Fragen rund um die didaktische Konzeption und Gestaltung von Lehr-/Lernformaten und unterstützt dabei, die analoge wie digitale Lehre zu professionalisieren.

Die Angebotspalette reicht von hochschuldidaktischen Workshops über individuelle Beratung bis hin zur konkreten Hilfe bei der technischen Umsetzung von online-basierten Lernszenarien. Das Schulungsprogramm orientiert sich am Bedarf der Lehrenden und wird semesterweise geplant, um flexibel auf besondere Anforderungen reagieren zu können. Darüber hinaus bietet die Abteilung Qualität in Studium und Lehre über unterschiedliche Formate eine Plattform für kollegialen Erfahrungsaustausch.

Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft (HWG) Ludwigshafen



Die Hochschuldidaktik der HWG Ludwigshafen wird von der Leitung der Abteilung Studium und Lehre verantwortet. Hochschul- und mediendidaktische Zielsetzungen, Planungen und Maßnahmen können so unmittelbar mit den übrigen Abteilungsaufgaben abgestimmt werden, insbesondere mit dem E-Learning-Support, mit der Studiengangsentwicklung sowie mit dem Schreiblabor, den Unterstützungsleistungen im Bereich studentischen Selbstlernens und der Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen sowie mit dem Qualitätsmanagement und der zentralen Evaluationsbeauftragten.

Die Hochschuldidaktik der HWG Ludwigshafen kooperiert seit Jahren mit den Kolleginnen und Kollegen an den rheinland-pfälzischen Hochschulen und stimmt das hochschuleigene mit dem gemeinsamen Programm ab. So ist der hochschulübergreifende Neuberufenen-Workshop fester Bestandteil des HWG-Neuberufenenprogramms: Auf Basis einer Spezifikation zur Berufsvereinbarung belegen neu an die HWG berufene Professorinnen und Professoren unmittelbar nach Dienstantritt verschiedene hochschuldidaktische Angebote im Umfang von aktuell 40

Arbeitseinheiten, um ihre Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln. Dabei integrieren viele Neuberufene auch die Hochschuldidaktik-Angebote des Hochschulevaluierungsverbundes in ihr individuelles Programm.

Hochschule Mainz



HOCHSCHULE MAINZ
UNIVERSITY OF
APPLIED SCIENCES

Das **Kompetenzzentrum für Innovation in Studium und Lehre** ist an der Hochschule Mainz die zentrale Anlaufstelle zur Gestaltung und Weiterentwicklung von (digitaler) Hochschullehre. Als Zusammenschluss von zuvor unabhängig voneinander agierenden Service- und Beratungseinheiten vereint es relevante Kompetenzen zur Unterstützung von Lehrenden und Studierenden in vier Handlungsfeldern:

Lehrende und Studierende können hochschul- und mediendidaktische **Beratung & Support-Angebote** in Anspruch nehmen. Mit Angeboten zur **Lehrentwicklung & Partizipation** erhalten sie die Möglichkeit, die Zukunft der Lehre aktiv mitzugestalten. In diversen interaktiven Formaten ermöglicht das Kompetenzzentrum vor dem Hintergrund der Herausforderung durch Digitalisierung und gesellschaftlichen Wandel **Austausch & Vernetzung** aller Statusgruppen zu aktuellen hochschuldidaktischen Themen. Als viertes Handlungsfeld fördert das Kompetenzzentrum mit diversen innovativen Lehrprojekten das Thema **Innovation & Technologie** in der Hochschullehre.

In seinen Handlungsfeldern unterstützt das Kompetenzzentrum in enger Zusammenarbeit mit hochschulinternen und -externen Akteuren Lehrende und Studierende in der Gestaltung der Lehre in Hinblick auf die aktuellen Herausforderungen unserer Zeit. Eine detailliertere Beschreibung des Kompetenzzentrums für Innovation in Studium und Lehre sowie der verschiedenen Einheiten ist im Beitrag der Hochschule Mainz in diesem Band zu finden.

Hochschule Trier



An der Hochschule Trier ist der Arbeitsbereich Hochschuldidaktik und eLearning als Stabsstelle an das Präsidium angegliedert. Diese unterstützt alle Lehrenden in der Professionalisierung ihrer Lehre und war maßgeblich an der Entwicklung des Leitbilds Lehre der Hochschule beteiligt, das auf Kompetenzorientierung, Praxisbezug und Interdisziplinarität fokussiert.

Das konkrete Angebotsspektrum für die Lehrenden umfasst Workshops, Einzelberatungen, Hospitationen sowie die Herausgabe von Informationsmaterialien wie Broschüren und Newslettern sowie die jährliche Ausrichtung des Tags der Lehre und die Vergabe des Lehrpreises. Auf Initiative der Stelleninhaberin besteht seit Wintersemester 2019/20 in Kooperation mit den anderen rheinland-pfälzischen HAWs die landesweite Webinarreihe „Lehren und Lernen zum Mittag“. Ebenfalls steht das Online-Angebot „Didaktik-Shorties“ Teilnehmenden der anderen Hochschulen offen.

Hochschule Worms



Die Hochschuldidaktik Worms ist eine Einrichtung der Hochschule Worms, die sich vor allem mit der Förderung von Lehr- und Lernqualität, innovativen Lehrmethoden und digitaler Lehre beschäftigt. Sie bietet Lehrenden und Studierenden verschiedene Angebote wie Workshops, Beratung, Hospitation und Unterstützung bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Darüber hinaus ist die Hochschuldidaktik für das Projekt "Digitale Prüfungen" verantwortlich.

Die Hochschuldidaktik Worms arbeitet eng mit anderen Akteuren der Hochschule, wie z.B. dem Qualitätsmanagement, zusammen und ist in verschiedene Arbeitsgruppen integriert.

DAS NETZWERK DER HOCHSCHULDIDAKTIKERINNEN UND –DIDAKTIKER AN HAWs ALS COMMUNITY OF PRACTICE

Betrachtet man die Historie dieses Netzwerks, die Motivation und auch die Aktivitäten der einzelnen Akteure, stellt man fest, dass dieses Charakteristika einer Community of Practice (CoP) und die ihr eigenen Elemente Domain, Community und Practice aufweist: Eine CoP ist definiert als eine Gruppe von Menschen, die ein gemeinsames Anliegen oder Interesse teilt (Domain) und im regelmäßigen Austausch gemeinsam (Community) lernt, es zu entwickeln und zu verbessern (Practice) (Wenger et al., 2002). Das Lernen findet dabei informell oder situativ statt (Bliss et al., 2006).

CoPs sind gerade dadurch definiert, dass sie nicht institutionalisiert entstehen, dass Menschen mit unterschiedlichem (beruflichem) Hintergrund daran teilnehmen und dass sich die Teilnehmenden intrinsisch motiviert austauschen, um Wissen zu einem bestimmten Thema zu schaffen und zu erweitern (Wenger et al., 2002). Somit ist ein „dynamisches Geschehen“ (Bliss et al., 2006, S. 9) mit wechselnden Betätigungsfeldern und wechselnder Beteiligung charakterisierend. In Bezug auf das hochschuldidaktische Netzwerk sind diese Elemente folgendermaßen gestaltet: Die **Domain** des Netzwerks ist die Hochschuldidaktik. Die **Community** besteht aus den (wechselnden) Personen, die an den sieben HAWs in Rheinland-Pfalz für dieses Thema zuständig sind. In mehr oder minder regelmäßigen Online-Treffen findet ein Austausch über verschiedene Themen in diesem Bereich statt, es werden gemeinsame Angebote geplant und Ausrichtungen diskutiert, worin die **Practice** besteht. Flankiert wird die CoP von gemeinsamen Projekten, wie dem Neuberufenen-Workshop „Fit für die Lehre“ oder der Webinarreihe „Lehren und Lernen zum Mittag“, aber auch der Umgang mit strukturellen Herausforderungen, wie z.B. die organisatorische Verankerung der Hochschuldidaktik an der jeweiligen Hochschule, stellt ein verbindendes Element dar.

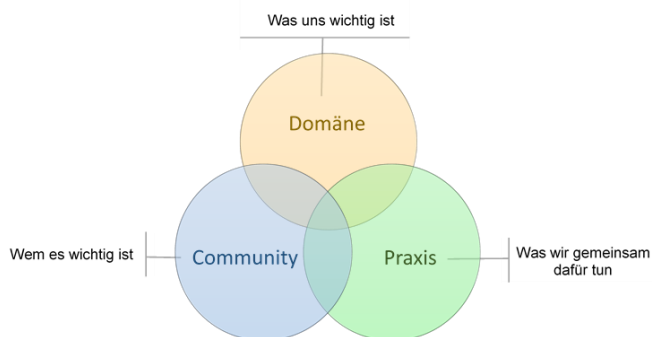


Abbildung 1: Merkmale von Communities of Practice – eigene Darstellung

In diesem Sinne ist das Ziel des Netzwerks zutiefst davon getrieben, gemeinsam und selbstorganisiert voneinander zu lernen und somit einen Mehrwert für die Beteiligten selbst, aber vor allem für die gemeinsamen Ziele der hochschuldidaktischen Arbeit auch in Zukunft zu schaffen.

LITERATURVERZEICHNIS

Bliss, F. R., Johanning, A., & Schicke, H. (2006). *Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Abgerufen am 20.04.2023 von https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/bliss06_01.pdf

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.

AUTOR*INNENINFORMATIONEN

Daniel Bayer (M.A.) leitet das Kompetenzzentrum Lehre an der Hochschule Mainz.

Ansgar Berger (Dr., Dipl.-Psych.) ist Mitarbeiter in der Arbeitsstelle für gute und innovative Lehre (AGIL) der Universität Trier. Er verantwortet dort den Arbeitsbereich Hochschuldidaktik. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Koordination des hochschuldidaktischen Programms, die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen und die individuelle Beratung von Lehrenden. Am Programm „Lehre international“ (LINT) war er von Beginn an beteiligt und berät die Lehrenden bei der didaktischen Planung und Durchführung ihrer Lehraufenthalte im Ausland.

Julia Bogner (Dipl.-Päd.) ist seit 2019 an der Hochschule Kaiserslautern für den Arbeitsbereich Hochschuldidaktik verantwortlich, welcher der Stabsstelle „Qualität in Studium und Lehre“ angegliedert ist. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind kollegiale Austauschformate, didaktische Beratung, insbesondere im Rahmen von Akkreditierungsverfahren, sowie Teaching Analysis Poll.

Stefanie Brandmüller (Mag. Sprachwissenschaft) ist seit 2020 im Stabsbereich Qualitätsmanagement der Hochschule Worms für das Prozessmanagement und die (System-)Dokumentation verantwortlich. Die Stabsstelle befasst sich zudem u.a. mit den Themen Systemakkreditierung, interne Akkreditierung von Studiengängen und Evaluation.

Dino Čubela (M.A.) ist Mitarbeiter am Kompetenzzentrum Lehre der Hochschule Mainz und leitet dort das Learning Lab, die hochschulinterne didaktische Beratungsstelle. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Lehrentwicklung und Partizipation.

Katarzyna Dodgini (M.A.), Sprachwissenschaftlerin und Soziologin, ist als Qualitätsbeauftragte an der Hochschule der Polizei Rheinland-Pfalz tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Evaluation, Qualitätssicherung und Studiengangentwicklung.

Seraphine Domes (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und ist dort im Arbeitsbereich der Programm- und Projektevaluation tätig.

Sven Form (Dipl.-Biol.) studierte Biologie an der Universität Würzburg und forschte an der Universität Kiel zum Thema Kreativität. Nach einer Station in der Pharma-Branche ist er seit 2020 Mitarbeiter der MINTplus-Initiative an der Technischen Hochschule Bingen.

Kathrin Franzen ist Projektmanagerin an der Hochschule Trier und dort für die Koordination der Internationalisierungsprojekte im Rahmen des Förderprogramms HAW.International des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD) zuständig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Weiterentwicklung des internationalen Profils, der Stärkung der Internationalisierung zu Hause sowie in der Förderung internationaler Nachhaltigkeitsprojekte und Virtual Exchange/COIL.

Ulrike Gerdiken (Prof.‘in Dr.) ist Professorin für Kulturelle Bildung und Medienbildung in der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule Mainz. Als Sozialpädagogin und Erwachsenenbildnerin war sie zuvor viele Jahre in der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie der Hochschuldidaktik tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Kulturelle Bildung und Leadership/Personalentwicklung, Kulturelle Bildung in der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie Frauenbildung.

Petra Gras (Dipl.-Bw. (FH)) ist im Kompetenzzentrum Studium und Lehre der Hochschule Koblenz für die Hochschuldidaktik verantwortlich.

Silja Graupe (Prof.‘in Dr.) ist Gründerin und Präsidentin der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in Koblenz und hat eine Professur für Ökonomie und Philosophie inne. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind die Wissenschaftsphilosophie und -ethik, die Paradigmenforschung, die neue ökonomische Bildung, das transformative Lernen und die Future Skills.

Martin Gruner, IT-Trainer und Bildungsmanager, übernimmt an der Hochschule der Polizei Rheinland-Pfalz das Instructional Design in Bezug auf Echtzeitsimulationsumgebungen und 3D-Design.

Dorit Günther (Dr.) ist in den Bereichen Lernräume, Mediendidaktik und studienbegleitendes Coaching im „Zentrum für Innovation und Digitalisierung in Studium und Lehre“ (ZiDiS) der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), Campus Kaiserslautern tätig. Sie studierte Informationswissenschaft, Anglistik und Philosophie an der Universität des Saarlandes und der University of Maryland (USA). Seit 2006 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Kaiserslautern bzw. RPTU mit den Arbeitsschwerpunkten E-Learning, Lernräume und Coaching.

Henrik te Heesen (Prof. Dr.) ist Professor für Erneuerbare Energien und Vizepräsident für Forschung an der Hochschule Trier. Seine Aufgaben im Präsidium umfassen u.a. die Weiterentwicklung des Forschungsprofils, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie die Stärkung der Internationalität in der Forschung und der Internationalisierungsaktivitäten der Hochschule.

Silke Heise (Dipl.-Phys.) arbeitet im Kompetenzzentrum Studium und Lehre der Technischen Hochschule Bingen.

Hannah Hoffmann (Dipl.-Päd.) studierte (Medien-)Pädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und forschte und lehrte dort im Rahmen der AG Medienpädagogik im Bereich Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Medienpädagogik. Die Faszination für die Didaktik des (digitalen) Lernens führte sie zum MINTplus-Projekt an der Technischen Hochschule Bingen, in welchem sie seit 2014 die MINT-Förderung im Landkreis Mainz-Bingen entwickelt und koordiniert.

Dorothea Hoppe-Dörwald leitet seit 2009 den Stabsbereich Kommunikation, Beratung, Didaktik an der Hochschule Worms. Zuvor entwickelte sie im Rahmen von Verbundprojekten das E-Learning an der Hochschule Worms und gestaltete diverse andere Projekte mit.

Sabine Jakobi (M.A.), Politikwissenschaftlerin und Sinologin, leitet an der Hochschule der Polizei Rheinland-Pfalz das Büro für Hochschulentwicklung und Internationale Zusammenarbeit. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Hochschuldidaktik, Studiengangentwicklung und Strategieentwicklung.

Anne Keller (Soziologin Mag.) ist Evaluationsbeauftragte an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft in Ludwigshafen und dort in der Abteilung Studium und Lehre tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Evaluationen im Bereich Studium und Lehre sowie Servicequalität.

Whitney Knox (A.A. – Associate of Arts) ist Übersetzerin Deutsch-Englisch, Projektmanagerin und englische Redakteurin an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. Dort ist sie im Arbeitsbereich der Moduldatenbank und der Hochschulkommunikation tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Projektmanagement der Projekte „Einrichtung einer zweisprachigen Moduldatenbank“ und „Dreisprachiger Campus“, Übersetzungen Deutsch-Englisch sowie englische Redaktion.

Katharina Köppen (Dipl.-Geogr.) ist Geschäftsführerin des Studierendenkollegs im Zentrum für Hochschullehre und -didaktik Landau (ZHDL) an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Campus Landau. Darüber hinaus ist sie im Kompetenzzentrum für Studium und Beruf (KSB) für die Koordination des Programms „RPTUzero Landau“ zuständig.

Sandra Kraft (Dr.) war bis Ende 2023 Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle für gute und innovative Lehre (AGIL) der Universität Trier. Als Projektreferentin des DAAD-Projekts „Lehre international+ Digitales Lernen inklusiv gestalten“ (LINT+) war sie von 2020 bis 2023 für die Entwicklung von interkulturellen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende und Studierende vor dem Hintergrund der digitalen Transformation in der Hochschullehre verantwortlich. Seit September 2023 ist sie die Referentin für die Universität der Großregion (UniGR) und internationale Studiengänge an der Universität Trier.

Julia Kühne (Prof. 'in) leitete bis August 2024 gemeinsam mit Daniel Bayer das Kompetenzzentrum Lehre an der Hochschule Mainz. Sie ist außerdem Professorin im Fachbereich Gestaltung, Studiengang Zeitbasierte Medien für Gestaltungsgrundlagen und medienübergreifende Designkonzeption.

Peter Leib (Prof. Dr.-Ing.) studierte an der Universität Kaiserslautern Elektrotechnik und wurde dort auch promoviert. Nach mehreren Stationen in der Industrie folgte 2003 eine Berufung für die Lehrgebiete Elektronische Bauelemente und Leistungselektronik. Als MINT-Beauftragter der Technischen Hochschule Bingen engagierte er sich für die MINT-Förderung und das MINT-Netzwerk in der Region Mainz-Bingen und im Landkreis Bad Kreuznach.

Martina Ludwig (Dr., Dipl.-Psych.) ist Dozentin im Studienggebiet Interaktion und Kommunikation der Hochschule für öffentliche Verwaltung (HöV) Rheinland-Pfalz. Im Rahmen der Psychosozialen Beratungsstelle der HöV bietet sie Gruppenangebote und Einzelberatungen für Studierende und Lehrgangsteilnehmende an. Seit 2021 ist sie als Evaluationsbeauftragte der HöV tätig und somit verantwortlich für die Koordination, Durchführung und Auswertung der hochschuleigenen Evaluationsvorhaben.

Tanja Matic (Dipl.-Volksw.) leitet die Stabsstelle Qualitätssicherung an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die System- und Programmakkreditierung und der Aufbau sowie die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems im Bereich Studium und Lehre.

Thorsten Mayer (M.A.) ist Polizeibeamter, Dozent und kommissarischer Leiter des Fachgebiets Einsatzlehre an der Hochschule der Polizei Rheinland-Pfalz.

Maria Müller (Dipl.-Päd.) studierte Pädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seit 2017 ist sie Mitarbeiterin bei der MINTplus-Initiative der Technischen Hochschule Bingen und für die Implementierung des Projekts in Kirm und seit 2019 in Bad Sobernheim verantwortlich.

Alessandra Reiß (M.A.) arbeitet seit 2018 in der Lehrberatung verschiedener rheinland-pfälzischer Hochschulen. Bis Mitte 2024 war sie Referentin für Digitale Lehre an der Hochschule Mainz. Inzwischen ist sie als Teilkordinatorin für Digitale Lehrberatung an der Hochschule Koblenz tätig.

Kyra Riedschy (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und ist dort im Arbeitsbereich Projekt- und Programmevaluation sowie der Arbeitsstelle Kleine Fächer tätig.

Björn Risch (Prof. Dr.) ist Professor für Chemiedidaktik und wissenschaftlicher Leiter des Studierendenkollegs Landau an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau, Campus Landau. Seine Forschung ist sowohl konzeptionell mit starkem Bezug zur experimentell ausgelegten Unterrichtspraxis als auch empirisch grundlagenorientiert ausgerichtet. Dies umfasst u.a. die Gestaltung von (digitalen) Lernumgebungen im Kontext MINT und Nachhaltigkeit, die Analyse von Lernprozessen im Rahmen von Tätigkeiten in Lehr-Lern-Laboren und die Implementierung von BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) in den naturwissenschaftlichen Unterricht sowie in die Lehrpersonenbildung.

Julia Sander (Prof. 'in Dr.) ist Geschäftsführerin der Vinzenz Pallotti University in Vallendar und zuständig für die Hochschulentwicklung. Zuvor war sie u.a. Kanzlerin und Geschäftsführerin der EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Vorständin der COGNOS AG sowie langjährige Rektorin und Geschäftsführerin der SRH Fernhochschule Riedlingen. Unter ihrer Leitung wurde die Humanwissenschaftliche Fakultät an der Vinzenz Pallotti University gegründet und die Studiengänge Psychologie (B.Sc.), Klinische Psychologie und Psychotherapie (M.Sc.), Leadership (M.A.) und Coaching (M.A.) entwickelt, akkreditiert und eingeführt.

Uwe Schmidt (Prof. Dr., † 2023) war Professor für Hochschulforschung des Instituts für Soziologie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Leiter des dortigen Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) und der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest. Seine Arbeitsschwerpunkte waren die empirische Hochschulforschung, die Evaluationsforschung sowie die Forschung zur Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen.

Constanze Schmitz (Mag. Politikwissenschaft) ist seit 2013 Mitarbeiterin im Qualitätsmanagement der Hochschule Kaiserslautern und leitet seit 2018 die Stabsstelle Qualität in Studium und Lehre. Die Stabsstelle umfasst die Arbeitsbereiche Systemakkreditierung/Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems, interne Akkreditierung von Studiengängen, Evaluation der Lehre und Hochschuldidaktik.

Martin Schreiber (Dipl.-Kulturwiss., M.Sc.) leitet die Abteilung „Hochschulentwicklung und Zentrale Services“ der Universität Trier. Schwerpunkte seiner Arbeit sind insbesondere die strategische Hochschulentwicklung einschließlich der Studiengangentwicklung, die evidenzbasierte Förderung guter Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Arbeit sowie die bereichs- und hochschulübergreifende Vernetzung.

Elisabeth Springer (M.A.) ist die kommissarische Leitung des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und arbeitet dort im Arbeitsbereich Institutionelle Evaluation und Akkreditierung. Arbeitsschwerpunkte und wissenschaftliche Interessen liegen u.a. in den Bereichen der Qualitätssicherung von Studium, Lehre und Forschung, der Weiterentwicklung von Qualitätsmanagementsystemen sowie der Organisations- und Hochschulentwicklung.

Ulrich Stelkens (Univ.-Prof. Dr.) ist Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, insbesondere deutsches und europäisches Verwaltungsrecht, an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer und seit Oktober 2017 ihr Prorektor mit den Zuständigkeiten „Studium und Lehre“ und „Internationale Beziehungen“.

Sonja Steuding (LL.B.) ist im Qualitätsmanagement Studium & Lehre der Hochschule Mainz tätig und leitet dort die Qualitätsentwicklung & Curriculumswerkstatt. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Beratung und Weiterbildung von Studiengangsleitungen und Lehrenden zur Studiengangsentwicklung und curricularen (Weiter-)Entwicklung.

Kerstin Voß (Dr.) leitet das Kompetenzzentrum Studium und Lehre der Hochschule Koblenz und verantwortet ein Themenspektrum von Akkreditierung und Qualitätssicherung über digitale Lehre und Hochschuldidaktik bis hin zur Studienorientierung und Kompetenzentwicklung. Als Projektleiterin des von der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre geförderten Projekts „Kultur der Digitalität an der Hochschule Koblenz“ (KuDiKo) ist ihr die Weiterentwicklung der digitalen Lehre ein besonderes Anliegen.

Michael Vössing (Dr.) leitet die Abteilung Studium und Lehre an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen.

Laura Wagner (Dr.) war bis Februar 2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und war dort im Arbeitsbereich der Programmevaluation tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Projekt- und Programmevaluation sowie Bildungs- und Hochschulforschung.

Damian Weber (Prof. Dr.-Ing.) ist Professor für IT-Sicherheit und Kryptographie an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. Er hat zurzeit die Position des Studiendekans der Fakultät für Ingenieurwissenschaften inne. Zudem stellt er den Betrieb und die Weiterentwicklung der Moduldatenbank der Hochschule sicher.

Peter Weitkamp (Soziologe Mag.) ist Qualitätsmanagementbeauftragter an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen und dort in der Abteilung Studium und Lehre tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind das Qualitätsmanagement, Kennzahlen zu Studium und Lehre sowie Akkreditierungen.

Anneke Wolf (M.A.) ist seit 2011 Leiterin des Arbeitsbereiches Hochschuldidaktik und E-Learning an der Hochschule Trier.

Tamara Zajontz (Dipl.-Soz.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie bei der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest und ist dort im Arbeitsbereich der Hochschuldidaktik tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in kollegialen Lehrhospitationen, kollegialen Austauschformaten von Lehrenden sowie in der inhaltlichen Konzeption des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest.

Das Herausgeber*innenteam bedankt sich bei allen Autor*innen für die vielfältigen Beiträge in diesem Jubiläumsband, die Beleg sind für die große Bandbreite an Aktivitäten, Maßnahmen und Projekten der Mitgliedshochschulen des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest. Die Bereitschaft und das Interesse der Autor*innen, an dem Sammelband mitzuwirken, waren beeindruckend.

Ein besonderer Dank geht zudem an die wissenschaftlichen Hilfskräfte Lui Walz und Max Dietrich, die in akribischer Feinarbeit Literaturverzeichnisse vereinheitlicht, Schaubilder überarbeitet und das Layout der Beiträge immer wieder angepasst und überprüft haben. Ihre Unterstützung für das Erscheinen des Jubiläumsbandes war essenziell. Vielen Dank dafür!

Letztlich gilt ebenso den Kolleg*innen der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes Dank, die Artikel gegengelesen, hilfreiche Hinweise zur Gesamtgestaltung des Bandes gegeben und in allen Phasen unterstützt haben!



JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ