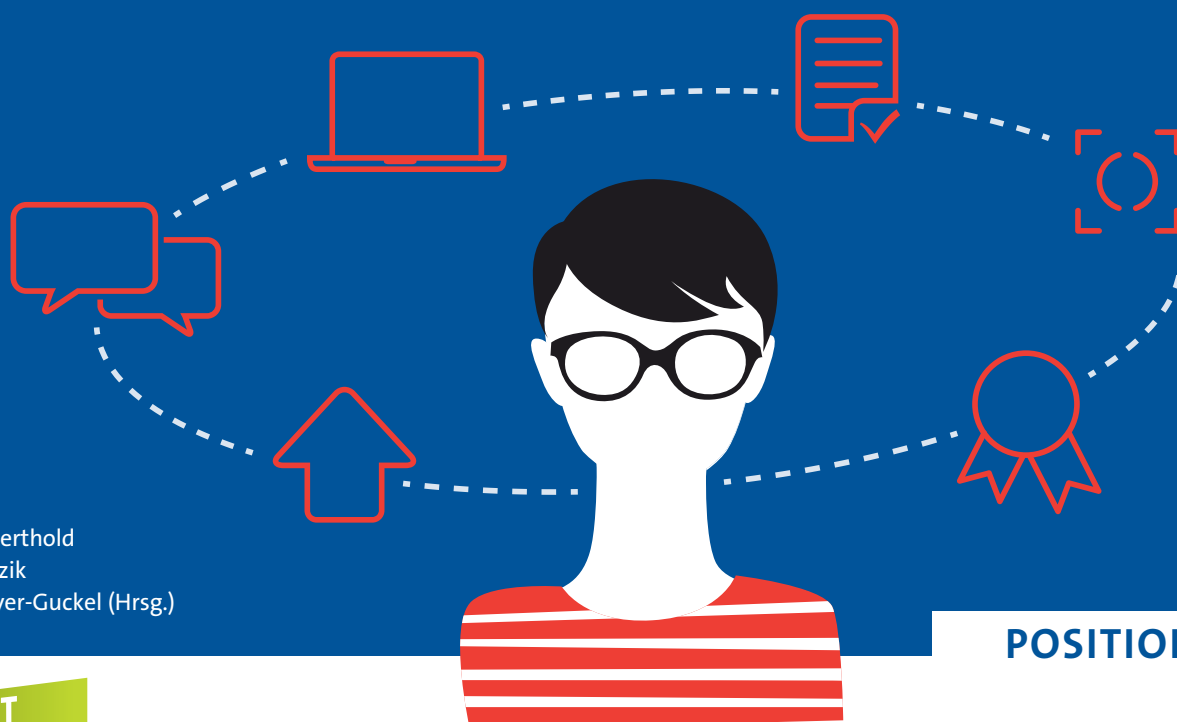


Handbuch Studienerfolg

Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen



Christian Berthold
Bettina Jorzik
Volker Meyer-Guckel (Hrsg.)

POSITIONEN

Inhaltsverzeichnis

1	Studienerfolg – Schlaglichter auf einen blinden Fleck der Exzellenzdebatte	6
2	Hintergrund und Einführung	12
2.1	Hintergrund und Aufbau des Handbuchs.....	12
2.2	Einführung in das Thema Studienerfolg	14
2.2.1	Studienerfolg in der Literatur	14
2.2.2	Studienerfolg und -ziele: Wie die Ziele den Erfolg definieren	16
3	Studienerfolg und Studienerfolgsmanagement	20
3.1	Entwicklung der Relevanz im Zeitablauf.....	20
3.1.1	Veränderungen in der gesellschaftlichen Relevanz	20
3.1.2	Studienerfolg und die Bologna-Reform.....	22
3.2	Studienerfolgsmanagement als Herausforderung des Hochschulmanagements	23
3.2.1	Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement	23
3.2.2	Diversity-Management und Studienerfolgsmanagement	26
3.2.3	Studienerfolgsmanagement	27
4	Studienvorbereitungs- und Studieneingangsphase	
	Beitrag der Hochschule Bremerhaven	34
4.1	Herausforderungen beim Studienstart	34
4.1.1	Prägung durch die Schulzeit	35
4.1.2	Fachliche und überfachliche Qualifikationen	36
4.2	Ausgangslage: Schwundquoten insbesondere zu Beginn des Studiums	37
4.3	Der Studienstart ist elementar für den Studienerfolg	38
4.4	Phasen des Studieneinstiegs im Student Life Cycle	40
4.4.1	Die Studienvorbereitungsphase und das Projekt „Brücken bilden“	40
4.4.2	Die Studieneingangsphase	42
4.5	Erkenntnisse aus dem Projekt „Brücken bilden“	42
4.6	Erfolgsmessung und Ausblick	44
4.7	Fazit	45

5 Beratung und Betreuung

Beitrag der SRH FernHochschule Riedlingen	50
5.1 Einleitung und Motivation	50
5.2 Stand der Forschung: Zusammenhang von Studienerfolg und Beratung und Betreuung	50
5.3 Beratung und Betreuung an der SRH FernHochschule Riedlingen	52
5.4 Beratung und Betreuung/Mentoring: Definition und Abgrenzung	57
5.5 Kennzeichen guter Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen	59
5.6 Fazit	61

6 Prüfungen als Indikatoren für Studienerfolg

Beitrag der Technischen Universität München	62
6.1 Die Rolle von Prüfungen für den Studienerfolg: Hochschulen – Studierende – Lehrende	63
6.2 Kompetenzorientierung als Anforderung an die Prüfungspraxis	64
6.3 Qualität von Prüfungen	68
6.4 Kontext des Projekts: Ergebnisse aus einer Vorstudie zur Prüfungspraxis an der TUM	71
6.5 Das Projekt „Herausforderung Prüfen“	72
6.6 Erste Ergebnisse der Begleitforschung	74
6.7 Lessons learned	75

Exkurse

Orientierungstools zum Studienerfolg	48
Warum sollte Studienerfolg in Lehrveranstaltungsevaluationen thematisiert werden?	78
Hinweise zum Datenschutz an deutschen Hochschulen	118

7 Curriculare Flexibilisierungen und Mediendidaktik

Beitrag der Universität Duisburg-Essen	80
7.1 Einleitung	80
7.2 Problemaufriss	80
7.3 Flexibilisierung und Mediendidaktik in der Veranstaltung „Mikroökonomik I“	82
7.3.1 Ziele und Lehr-Lern-Szenarien	83
7.3.2 Eingesetzte E-Learning-Instrumente	83
7.3.3 Einschätzungen zur Wirkung	86
7.4 Nachhaltigkeit des Projekts	89
7.5 Fazit	90

8 Dezentrale Qualitätssicherung

Beitrag der Universität Bonn	92
8.1 Dezentrale Qualitätssicherung von Studium und Lehre unter Berücksichtigung von Governance	92
8.2 Rahmenbedingungen hochschulischen Qualitäts- managements in Studium und Lehre	92
8.3 Dezentrale Qualitätssicherung und ihre infrastrukturellen Voraussetzungen	95
8.4 Kenndaten im universitären Qualitätsmanagement	97
8.5 Fazit	102

9 Studiengangsmonitoring: Lernen aus Critical Incidents

Beitrag der Fachhochschule Köln	104
9.1 Einleitung	104
9.2 Studierende und Lehrende als Partner im Bildungsprozess ...	104
9.3 Die Hochschule in ihrer Verantwortung für den Studienerfolg	105
9.3.1 Diversitätsfreundliches Lehren und Lernen	106
9.3.2 Governance-Strukturen als Motor für den Change-Prozess	107
9.4 Handlungsorientiertes Studiengangsmonitoring als Baustein für den Studienerfolg	108
9.4.1 Monitoring zur Förderung der Weiterentwicklung der Lehre	109
9.4.2 Monitoring zur Förderung der studentischen Eigenverantwortung ..	113
9.5 Fazit	115

10 Maßnahmenkatalog und Best-Practice-Beispiele ...	120
10.1 Beratung	120
10.2 Mentoring/Tutoring	124
10.3 Kommunikation und Marketing	126
10.4 Veranstaltungen	129
10.5 Lehren/Lernen	133
10.6 Organisation	144
10.7 Zielgruppenspezifische Förderung	149
Literaturverzeichnis	154
Abbildungsverzeichnis	164
Tabellenverzeichnis	165
Qualitätszirkel Studienerfolg.....	166
Impressum	168

1

Studienerfolg – Schlaglichter auf einen blinden Fleck der Exzellenzdebatte

Ausgangslage:

Mehr Studierende bedeuten mehr Heterogenität in den Voraussetzungen

Studienerfolg hat viele Facetten. Viele sind unbeleuchtet. Einfache Kausalitäten lassen sich nicht bestimmen. Gleichwohl ist klar: Die Tatsache, dass der Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs von 1960 bis heute von rund 10 auf rund 60 Prozent gestiegen ist, zeigt, dass die Klientel, die heute an die Hochschulen strebt, eine andere ist als noch vor 50 Jahren. Diese sehr hohen Übergangsquoten werfen zwangsläufig die Frage auf, ob alle Studienanfänger¹ die notwendigen fachlichen, aber auch individuellen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium mitbringen – beziehungsweise inwieweit die Hochschulen die Studiengänge didaktisch anpassen müssen, um dem Wandel in den Studienvoraussetzungen Rechnung zu tragen. Insbesondere der Studieneingangsphase kommt damit eine zentrale Bedeutung für den Studienerfolg zu. Eine Diskussion um Studienerfolg darf sich nicht nur auf fachlich begründete Faktoren verengen, sondern muss auch andere Einflüsse einbeziehen, die diskriminierend auf den Studienerfolg wirken. Diese Debatte ist in den Hochschulen an zentraler Stelle zu führen. Konsequenzen daraus müssen die akademischen Kernprozesse verändern – es reicht nicht länger aus, Maßnahmen als „Unterstützungshilfen“ aus dem universitären Normenzentrum auszulagern. Dieses Handbuch gibt Anregungen dazu und zeigt Wege auf, um den Studienerfolg an deutschen Hochschulen nachhaltig zu verbessern.

Was ist Studierfähigkeit?

In Deutschland wird mit dem Abitur die „Allgemeine Hochschulreife“ erlangt; das Abitur berechtigt grundsätzlich zur Aufnahme eines Studiums – und bescheinigt pauschal „Studierfähigkeit“. In Deutschland steuern insofern die entlassenden Schulen den Hochschulzugang. In den USA greifen Hochschulen demgegenüber vor allem auf die Ergebnisse aus standardisierten Tests zurück.

Es ist müßig, über die vermeintlich oder tatsächlich unzulängliche Studierfähigkeit der Studierenden an deutschen Hochschulen zu lamentieren. Um ihrem gesellschaftlichen Bildungsauftrag nachzukommen, müssen sich die Hochschulen an der Herstellung, Förderung und Erhaltung der Studierfähigkeit ihrer Studierenden beteiligen, indem sie den Studierenden mit fortschreitendem Studienverlauf sukzessive mehr Eigenverantwortung zumuten.

Was wissen wir über den Studienabbruch?

Ein Studienabbruch ist das Resultat komplexer, mehrdimensionaler Interaktionsmuster entgegen der nach wie vor weitverbreiteten Annahme, dieser ließe sich aus einem simplen Ursache-Wirkung-Zusammenhang heraus erklären. So viel ist bekannt – viel

An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Volker Meyer-Guckel
Bettina Jorzik

mehr aber auch nicht, denn ein systematisches Monitoring des Studiums findet an deutschen Hochschulen im Wesentlichen nicht statt – nicht nur, aber auch, weil der Datenschutz hier enge Grenzen setzt.

Eine weitreichende Konsequenz ist, dass den deutschen Hochschulen kaum Informationen über die soziale Herkunft ihrer Studierenden vorliegen. Erhoben werden nur Daten über Geschlecht, Alter, Nationalität. In der Folge müssen die Hochschulen mit einer Wissenslücke in Bezug auf studienrelevante Diversität umgehen, was die Ausgestaltung passgenauer Maßnahmen erschwert und zudem dazu führt, dass strukturelle Diskriminierungen im Zugang wie im Studium kaum wahrgenommen werden (können).

Methodisch ist es in Deutschland nicht leicht, „Studienabbruch“ im engeren Sinne überhaupt zu ermitteln. Der „Schwund“ lässt sich teilweise auch mit einem Hochschul- und/oder Studiengangswechsel erklären. Anders in Österreich: Dort behalten die Studierenden landesweit ihre Matrikelnummer, sodass sich leichter beobachten lässt, ob ein tatsächlicher Abbruch stattfindet. Selbst dann bleiben noch zwei Unsicherheiten bestehen, nämlich ein möglicher Wechsel ins Ausland und ein späterer Wiedereinstieg ins Studium.

Was ist Studienerfolg?

Die Frage, was Studienerfolg ist und wie dieser zu erreichen sei, kann nicht beantwortet werden, ohne zu klären, was jeweils als Ziel des Studiums verstanden wird. Dies impliziert, dass es unterschiedliche Ziele von Studiengängen und sogar unterschiedliche Niveaus in Bezug auf die Anforderungen geben kann. Vor diesem Hintergrund muss Studienerfolg zunächst als Erreichen der (jeweils) definierten Ziele verstanden werden.

Bei der Gestaltung der (Präsenz-)Lehre, die Studierende zur Erreichung der Studienziele befähigen soll, orientieren sich Hochschulen vielfach noch immer an einer weitgehend homogenen Studierendenschaft. Von allen Studierenden – unabhängig davon, ob sie beispielsweise ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem Gymnasium oder über den zweiten Bildungsweg erworben haben, ob sie eine berufliche Vorbildung haben oder nicht – wird gleichermaßen erwartet, dass sie dem Lehrangebot selbstständig folgen beziehungsweise eventuelle Wissenslücken selbstständig erkennen und beseitigen können. Zwar gibt es für diejenigen, die (vermeintlich) den Erwartungen nicht entsprechen und Gefahr laufen, das Studienziel zu verfehlen, überall eine Reihe von Unterstützungsmaßnahmen (Vorkurse, psychologische Beratung etc.) – die Lehre selbst verändert sich jedoch nicht. Um den Studienerfolg, also das Erreichen der Lernziele, zu sichern, muss jedoch auch die Lehre selbst so gestaltet werden, dass sie der Heterogenität der Studierenden Rechnung trägt.

Verbessertes Studienerfolgsmanagement

Inzwischen haben sich die Prozesse und Maßnahmen jedoch weiterentwickelt. Ausgehend von dem Stichwort der *assurance of learning* werden nun Managementzyklen angeboten, die mit den Lernzielen beginnen, dann verschiedene Prozessschritte vorsehen, um letztlich die zielführenden Maßnahmen zu überdenken oder besser zu beschreiben. Insgesamt soll das Studiengeschehen so modifiziert werden, dass die Studierenden mit ihrem jeweiligen Hintergrund in entsprechend hohen Raten auch die definierten Lernziele erreichen. Auch in einem solchen Ansatz spielen natürlich Graduierungsraten eine wichtige Rolle, aber gleichzeitig wird beobachtet, ob und wie die Lernziele erreicht werden und ob die Studienkonzeption mit all ihren Formaten und Angeboten diese bedient. In einer solchen Betrachtung kann die wertende Unterscheidung zwischen Kern- und Ergänzungsprozessen in der Lehre keine Rolle mehr spielen, die Konzentration auf das Geschehen im Hörsaal oder Seminarraum muss nachlassen, der Begriff *student experience* tritt in den Vordergrund.

Neue Prüfungspraxis

Durch die im Rahmen der Bologna-Reform angestoßenen Veränderungen erhalten Prüfungen eine neue Rolle. Mit der Einführung modularisierter Studienstrukturen werden Prüfungen nun vorwiegend studienbegleitend durchgeführt. Jedes Modul schließt mit einer Prüfung ab. Dadurch erhalten die Studierenden fortlaufend eine Rückmeldung zu ihrem Leistungsstand. Allerdings hängt der Studienfortschritt vom Abschneiden bei diesen Prüfungen ab. Neben der veränderten strukturellen Bedeutung werden auch neue inhaltliche Anforderungen an Studiengänge und Prüfungen gestellt. Der geforderte Wechsel von einer Input- zu einer Outputorientierung kann folgendermaßen ausgedrückt werden: Es kommt nicht nur darauf an, was gelehrt wurde, wichtiger ist vielmehr, was wirklich gelernt wurde.

An der TU München (siehe Seite 62) treten Wissenschaftler mit ihrer fachlichen Expertise in einen moderierten gemeinsamen Dialog mit Kollegen über ihre Prüfungspraxis. Der Fokus liegt auf schriftlichen Prüfungen mit hohen Studierendenzahlen, da diese an Hochschulen erfahrungsgemäß die größte Reichweite haben. Die Prüfungen werden entlang wissenschaftlich fundierter Prinzipien der Test- und Mess-theorie gemeinsam analysiert, um Probleme und Herausforderungen in der aktuellen Prüfungspraxis zu identifizieren. Ziel ist es, die Qualität der betrachteten Prüfungen über ein Semester zu entwickeln und dabei einen eigenständigen und selbstverantwortlichen Qualitätsentwicklungsprozess an den Lehrstühlen in Gang zu setzen.

Lehrevaluation als Qualitätsinstrument

Kompetenzorientierte Lehrevaluationen können die Qualitätssicherung an Hochschulen auf vielfältige Weise unterstützen. Mit dem Berliner Evaluationsinstrument für selbst eingeschätzte studentische Kompetenzen wird ein Instrument zur Verfügung gestellt, das den Studienerfolg auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung, das heißt durch Selbsteinschätzungen, und bezogen auf konkrete einzelne Lehrveranstaltungen erfragt. So wurde in einem Quasiexperiment bei einer Gruppe von Lehrenden eine kompetenzorientierte Lehrevaluation als Lehrevaluationsinstrument verwendet und in einer anderen Gruppe traditionelle Lehrevaluationen, welche die Zufriedenheit der Studierenden mit den Lehrenden erfassen. Lehrende, die eine Rückmeldung darüber erhalten hatten, wie ihr Verhalten auf die

Studierenden gewirkt hat, dachten in der Folge deutlich mehr über sich selbst nach. Dagegen machten sich Lehrende, die mittels Lehrevaluation eine Rückmeldung darüber erhielten, was ihre Studierenden in der Selbsteinschätzung gelernt haben, in der Folge deutlich mehr Gedanken über die konkrete Gestaltung von (kompetenzorientierten) Lernumgebungen.

An der Fachhochschule Köln (siehe Seite 104) steht in der Lehrevaluation nicht länger die Bewertung des Lehrverhaltens durch die Studierenden, sondern ihre Reflexion der erreichten Lernergebnisse und der eigenen Kompetenzentwicklung im Vordergrund. Die Studierenden erhalten so die Möglichkeit, ihre eigene Lernmethodik und ihre eigene Lernkultur auch im Austausch mit den Erfahrungen anderer Studierender zu analysieren und zu bewerten. Diese kompetenzorientierte „Lernevaluation“ stellt für Studierende in der Regel den ersten Anlass zur Reflexion des eigenen Lernprozesses dar.

E-Learning als Erfolgssteigerungs- und Flexibilisierungselement

Mit ihrer E-Learning-Strategie beabsichtigt die Universität Duisburg-Essen (siehe Seite 80), Studiengänge durch einen mediendidaktisch sinnvollen Einsatz von E-Learning-Bausteinen qualitativ zu verbessern und zu flexibilisieren. Durch die Flexibilisierung sollen Studienpläne und Lehrveranstaltungen stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt werden, um deren räumlichen und zeitlichen Restriktionen Rechnung zu tragen. Im Zentrum der Bemühungen stehen Großveranstaltungen der grundständigen Bachelorstudiengänge. Sie sollen flexibler auf Studierende eingehen und Selbstlernphasen durch E-Learning-Angebote unterstützen, ohne die Präsenzlehre und die fachkulturelle Verschiedenheit aus dem Blick zu verlieren. Zur Unterstützung der Strategie wurden in allen Fakultäten Lehrveranstaltungen mediendidaktisch aufbereitet.

Die Ergebnisse des Projekts und des parallelen Strategieprozesses zeigen, dass ein sinnvoller Einsatz von E-Learning-Instrumenten in Großveranstaltungen Studierende zur Auseinandersetzung mit Themen motivieren und den individuellen Studienerfolg fördern kann. Besonders vielversprechend erscheint hierbei die strukturierte Unterstützung von Studierenden in Selbstlernphasen, die sich in Großveranstaltungen mit begleitenden Übungen und Testaten in E-Assessment-Systemen realisieren lassen. Die veranstaltungsbezogene Kommunikation unter Studierenden kann wiederum mit den Tools herkömmlicher Lernmanagementsysteme oder alltäglicher Kommunikationsmedien wie Facebook angeregt werden, sollte jedoch immer tutoriell eingebunden sein.

Studienerfolg als hochschulische Kernaufgabe

Der Blick ins Ausland zeigt, dass Länder, in denen Studiengebühren eine dominierende Rolle bei der Finanzierung der Hochschulen spielen, ein Anreizsystem besitzen, die Befassung mit dem Thema Studienabbruch automatisch auch zur Chefsache zu machen. Es ist somit nicht verwunderlich, dass das Thema Studienerfolg in solchen Ländern bereits lange als zentrale Managementaufgabe verstanden wird und etablierte Strukturen vorhanden sind.

Doch auch in Deutschland rückt die Beschäftigung mit dieser Frage zunehmend in das „Herz“ des Hochschulmanagements: An der Universität Bonn erfolgt zum Beispiel das für ein übergreifendes Qualitätsmanagement notwendige Zusammenspiel

zwischen den politisch und inhaltlich für den Bereich Studium und Lehre Verantwortlichen in den Fakultäten und der Hochschulleitung, zentralen Dienstleistungseinrichtungen sowie Lehrenden und Studierenden auf mehreren Ebenen im Rahmen einer aufeinander abgestimmten Gremienstruktur. Flankiert wird diese von Projekt- beziehungsweise Arbeitsgruppen zu inhaltlichen Themenschwerpunkten. Neu geschaffen wurde eine Arbeitsgemeinschaft der Studiendekane unter dem Vorsitz des Prorektors für Studium und Lehre. Sie bildet ein Forum, in dem die in den Fakultäten vorhandene Expertise und Erfahrung aus dem gesamten Bereich der Lehre in fakultätsübergreifende Problemlösungen eingebracht werden. Die Arbeitsgemeinschaft der Studiendekane befasst sich darüber hinaus mit fakultätsübergreifenden strategischen Fragen im Bereich Studium und Lehre und berät in diesem Rahmen das Rektorat.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrhandeln und dem eigenen Lehrhabitus veranlasst immer mehr Lehrende, sich mit der Forschung über Lehren und Lernen in der eigenen Fachwissenschaft zu beschäftigen. So haben an der Fachhochschule Köln gerade die forschungsstarken Professoren das *scholarship of teaching and learning* entdeckt und tragen durch ihre Publikationen zur Weiterentwicklung der Lehre bei.

Studierende und Lehrende als Partner im Bildungsprozess

Für den Studienerfolg sind Lehrende und Lernende gemeinsam verantwortlich. Die Vorstellung von Lehrenden und Lernenden als Koproduzenten im Bildungsprozess erfordert eine konsequente Lehrgestaltung aus der Perspektive des Lernenden. Die Fachhochschule Köln (siehe Seite 104) versteht diesen Perspektivwechsel als eines ihrer strategischen Entwicklungsziele und begreift ihn ganz wesentlich als Lernprozess für Lehrende und Studierende gleichermaßen. Lehrende und Lernende werden angeregt, über ihr Selbstverständnis, ihr Handeln und ihren Beitrag zum Studienerfolg nachzudenken. Um diesen Reflexionsprozess sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden zu fördern, wurde ein handlungsorientiertes Studiengangsmonitoring aufgebaut. Im Fokus dieses Monitorings stehen sowohl die einzelnen Studiengänge als auch individuelle Studienverläufe. Durch die Arbeit mit *critical incidents* können Lehre, Studium und unterstützende Beratungs- und Betreuungsangebote sinnvoll weiterentwickelt werden.

Monitoring und Daten

Für das Studienerfolgsmanagement der Hochschulen spielen Daten und der Umgang mit ihnen eine entscheidende Rolle. Etliche Hochschulen machen sich heute die Tatsache zunutze, dass nicht nur jedes Semester viele Prüfungen stattfinden, sondern dass diese Prüfungen und mit ihnen zusammenhängende Daten immer besser auch in umfassenden IT-Systemen verfügbar sind. Die Einführung sogenannter Campusmanagementsysteme eröffnet prinzipiell einen leichten Zugang zu diesen Informationen, sodass nun zeitnah die für den Studienerfolg relevanten Daten ausgewertet werden können. Viele Hochschulen werten heute Daten zum Prüfungsgeschehen aus, um entweder Verbesserungsbedarf bei den Studienangeboten zu identifizieren (siehe auch das Projekt der Universität Bonn Seite 92) oder um auf Indizien für den Studienmisserfolg bei einzelnen Studierenden reagieren zu können. Daneben führen fast alle Hochschulen vielfältige Befragungen durch, die in der Regel anonym sind und vor allem keine personenbezogenen Daten erfassen.

Für die Datennutzung im Studienerfolgsmanagement ist der Rückschluss auf einzelne Studierende im Rahmen von Unterstützungsangeboten zwingend nötig. So können die Hochschulen heute zum Beispiel vergleichsweise komfortabel auswerten, wie viele Studierende einer Kohorte im vergangenen Semester eine bestimmte Anzahl an Kreditpunkten erworben haben, wie viele die Modulprüfungen angetreten oder sich abgemeldet haben, wie viele davon bestanden haben und mit welchen Noten etc. Mit solchen zeitnahen Informationen kann das Qualitätsmanagement in den Hochschulen deutlich verbessert werden, weil nun viel schneller Hinweise auf mögliche Fehlentwicklungen auftauchen und ausgewertet werden können.

Zahlreiche Hochschulen haben Wege gefunden, um Datenschutz und sinnvolle Datennutzung zur Überprüfung des Studienerfolgs miteinander in Einklang zu bringen: So geben Studierende zum Beispiel grundsätzlich ihr Einverständnis zur Benutzung der Daten für diese Zwecke. Das betrifft sowohl persönliche Daten, die bei der Immatrikulation erhoben werden, als auch Prüfungsergebnisse und etwaige Anträge auf Urlaubssemester, Teilzeitstudium und Härtefälle. Bereits bei der Planung des Systems wurden die Datenschutzbeauftragten eingebunden, um Konflikte direkt ausschließen zu können.

Ausblick

Dieser Einleitungstext zitiert und verbindet zentrale Passagen der nachfolgenden Kapitel des „Handbuchs Studienerfolg“, das als Kooperation der am Qualitätszirkel Studienerfolg des Stifterverbandes beteiligten Hochschulen und Institutionen entstanden ist. Die zentralen Kapitel sind von Christian Berthold (Geschäftsführender Gesellschafter CHE Consult) und Gunvald Herdin (Projektmanager CHE Consult) verfasst, die die Arbeit des Qualitätszirkels über zwei Jahre lang koordiniert und begleitet haben. Dafür gilt ihnen unser großer Dank. Ebenso bedanken wir uns für das große Engagement aller am Qualitätszirkel beteiligten Hochschulvertreter, deren Arbeit in den Projekten und an den einzelnen Kapiteln das Buch erst ermöglicht hat. Das hier dokumentierte Resultat soll dazu dienen, Hochschulen die Arbeit am Studienerfolg zu erleichtern und die Debatte über Bedingungen und Maßnahmen für eine Verbesserung des Studienerfolgs weiter zu fördern.

Nachdem mit Nordrhein-Westfalen und Berlin erste Bundesländer in ihrem Hochschulfinanzierungsschlüssel den Studienerfolg mit nennenswerten Mittelanteilen berücksichtigen und möglicherweise andere Länder diesen Modellen bald folgen, ist zu erwarten, dass die Hochschulen sich zukünftig systematischer als in der Vergangenheit mit dem Thema Studienerfolg beschäftigen und mit nachhaltigen Monitoring-Verfahren und begleitenden Studien insgesamt mehr Transparenz über dieses bislang eher vernachlässigte Feld schaffen werden. Wenn dieses Handbuch solchen Entwicklungen Vorschub leisten kann, hat es seinen Zweck erfüllt.

1 Für eine bessere Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit in der Regel die männliche Wortform bei der Bezeichnung von Personengruppen verwendet. Weibliche Personen sind jedoch gleichermaßen eingeschlossen.

2

Hintergrund und Einführung

2.1 Hintergrund und Aufbau des Handbuchs

Das „Handbuch Studierenerfolg“ möchte denjenigen Hochschulmitgliedern eine praxisnahe Hilfestellung liefern, die in ihrer täglichen Arbeit Projekte für mehr Erfolg im Studium umsetzen. Es basiert auf den Arbeiten und Erkenntnissen des Qualitätszirkels Studierenerfolg, der sich in den vergangenen zwei Jahren intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt hat. Die Zusammensetzung dieses Arbeitskreises ergab sich aus dem Wettbewerb „Qualitätszirkel Studierenerfolg“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Insgesamt hatten sich 88 Hochschulen um die Auszeichnung und die entsprechende Unterstützung beworben, von denen letztlich sechs Hochschulen ausgezeichnet wurden. In zahlreichen Arbeitstreffen wurden unterschiedliche Facetten des Themas Studierenerfolg beleuchtet und diskutiert. Zu ausgewählten Aspekten wurden externe Experten eingeladen, die teilweise auch kurze Beiträge zu diesem Handbuch beigesteuert haben.

Bevor es um die konkreten Projekte der ausgezeichneten Hochschulen geht, wird zunächst auf die Bedeutung der jeweiligen Studierenerfolgsziele von Hochschulen für die Herangehensweise an das Thema eingegangen. Zudem wirft das Handbuch einen Blick in die Literatur zum Studienabbruch.

Im zweiten Kapitel wird das Konzept des Studierenerfolgsmanagements vorgestellt, das sich mit einer Reihe von Herausforderungen auseinandersetzen muss. So haben sich aufgrund einer größeren Heterogenität, bedingt durch höhere Beteiligungs-raten und eine heterogenere Gesellschaft in Deutschland, die Voraussetzungen an den Hochschulen verändert, unter denen Studierende ihren Abschluss anstreben. Zugleich besteht ein immer größerer Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und somit gut ausgebildeten Absolventen. Daher geht das Handbuch ergänzend darauf ein, welche Bedeutung das Diversity- und Qualitätsmanagement im Umgang mit dem Konzept des Studierenerfolgsmanagements haben.

Neben diesen übergreifenden und konzeptionellen Überlegungen werden mit sechs Good-Practice-Beispielen aus den Mitgliedshochschulen des Qualitätszirkels Studierenerfolg ganz konkrete Hinweise gegeben, was Hochschulen bei der Umsetzung ähnlicher Projekte berücksichtigen sollten. Jeder Beitrag zu einem Projekt wird umrahmt von einem kurzen, dem Themenbereich des Projekts Rechnung tragenden konzeptionellen Teil.

Der Beitrag der Hochschule Bremerhaven behandelt die Studienvorbereitungs- und Studieneingangsphase als kritische Phase des Studierenerfolgsmanagements. Ausgehend von einer am *student life cycle* orientierten Herangehensweise wird aufgezeigt, welche Maßnahmen die Hochschule in diesen kritischen Phasen initiiert hat. Hierzu zählt insbesondere auch die verstärkte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.

An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Christian Berthold
Gunvald Herdin

Die SRH FernHochschule Riedlingen hat einen Beitrag dazu verfasst, wie und in welchem Umfang eine gute Beratung und Betreuung von Studierenden den Studienerfolg erhöhen können. Da Studierende an der Fernhochschule nur wenig über die physische Präsenz in das soziale Umfeld der Hochschule eingebunden sind, hat zum Beispiel das Mentoring durch Professoren eine besondere Relevanz.

Im Folgenden geht die Technische Universität München in ihrem Beitrag auf die Rolle von Prüfungen für den Studienerfolg ein. Das Ziel des dort beschriebenen Projekts ist es, Lehrende in einem Qualitätsentwicklungsprogramm dabei zu unterstützen, Prüfungen kompetenzorientiert zu gestalten. Im Projekt „Herausforderung Prüfen“ erarbeiten Lehrende gemeinsam mit dem Projektteam Qualitätsstandards zum Themenkomplex des Prüfens und setzen diese in ihren Prüfungen um. Der Fokus liegt auf schriftlichen Prüfungen mit hohen Studierendenzahlen, da dieses Prüfungsformat die größte Reichweite aufweist.

Um die Flexibilisierung des Studiums und um Mediendidaktik geht es im Beitrag der Universität Duisburg-Essen. Dort wird erläutert, wie der flexible Einsatz unterschiedlicher Medien, wie E-Learning-Elemente, in Vorlesungen den Studienerfolg – auch für Studierende mit außeruniversitären Verpflichtungen – erhöhen kann. Das Projekt der Universität Duisburg-Essen zeigt dabei beispielhaft, wie mittels eines Blended-Learning-Ansatzes Studierende aktiv in den Lernprozess eingebunden werden können.

Darauffolgend berichtet die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn von einem Projekt, das im Ansatz von der Idee dezentraler Qualitätssicherung getragen wird. Durch eine Aufstockung des Personals im Studiengangmanagement und die interne Kooperation mit verschiedenen Gremien sollen Maßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs gezielt in Veranstaltungen mit hohen Misserfolgsquoten eingesetzt werden. Mit dem selbst entwickelten Kenndatenportal hat die Universität Bonn ein Instrument geschaffen, welches verschiedene bereits in der Universität verfügbare Datenquellen verbindet, um so Rückschlüsse auf die Ausgestaltung von Studiengängen und deren Module zu ziehen. Die zur Visualisierung des Studiengeschehens über das Kenndatenportal generierbaren *heat maps* schaffen es, durch die Einfachheit und dabei Klarheit der Darstellung unmittelbar aufzudecken, wo sich Ansatzpunkte für das Qualitätsmanagement verbergen könnten.

Zuletzt berichtet die Fachhochschule Köln vom Lernen aus *critical incidents*. Durch ein intensives Monitoring sollen sich sowohl die Qualität der Lehre als auch die Fähigkeit der Studierenden, ihr Studium zum Erfolg zu führen, verbessern. Die Fachhochschule Köln beleuchtet insbesondere auch das Problem der Prokrastination – also das Aufschieben von Prüfungen –, das an vielen Hochschulen in Deutschland vorkommt.

Zusätzlich zu den Beiträgen der Hochschulen finden sich in diesem Handbuch drei Exkurse. Diese beleuchten Schlüsselbegriffe im Zusammenhang mit dem Thema Studierenerfolg und sollen zur weiteren Information in Bezug auf diese wichtigen Unterthemen dienen. Die behandelten Bereiche betreffen Orientierungstools, Kompetenzen und Datenschutz.

Zuletzt werden in einer ausführlichen Sammlung Maßnahmen und Good-Practice-Beispiele zur Verbesserung des Studierenerfolgs vorgestellt. Zum größten Teil beziehen sich diese auf Initiativen deutscher Hochschulen und greifen Impulse für jeden Zeitpunkt innerhalb des *student life cycle* auf, beginnend bei der Förderung begabter Schüler bis hin zur Karriereplanung. Wo immer möglich, werden Verweise zu konkreten Umsetzungsbeispielen geliefert. Diese Sammlung soll das große Spektrum der Möglichkeiten aufzeigen, das mit dem Thema Studierenerfolg erfasst werden muss.

2.2 Einführung in das Thema Studierenerfolg

2.2.1 Studierenerfolg in der Literatur

In den USA war es Ende der 1980er-Jahre Vincent Tinto,² der den Studienabbruch anknüpfend an Spady³ neu beschrieben hat. Er bediente sich dabei unter anderem komplexer Theorien von Durkheim⁴ aus dem späten 19. Jahrhundert als Analogie zu einem Bruch mit der Gesellschaft und schlussfolgerte, dass mangelnde Integration – in sozialer sowie akademischer Dimension – der entscheidende Grund für einen Studienabbruch sei. Die erfolgreiche soziale und akademische Integration in die Hochschule wird dabei maßgeblich durch die Interaktion der individuell-biografischen Faktoren wie dem familiären Hintergrund, den Schulnoten oder Erwartungen aus dem akademischen und sozialen Umfeld bestimmt. Studienabbruch ist demnach das Resultat komplexer, mehrdimensionaler Interaktionsmuster entgegen der nach wie vor weitverbreiteten Annahme, dieser ließe sich aus einem simplen Ursache-Wirkung-Zusammenhang heraus erklären.⁵ Die Betonung der Integration als zentralem Faktor für Studierenerfolg in der Arbeit von Tinto bildet bis heute eine maßgebliche theoretische Grundlage für die Beschäftigung mit Ursachen für Studienabbruch respektive Studierenerfolg.⁶

Der Versuch, dieses Modell auf die deutschen Verhältnisse zu übertragen, muss wesentliche Unterschiede der Bildungs- und Hochschulsysteme beachten, von denen zwei hier besonders einschlägig sind. Erstens ist der Zugang zu Hochschulen in Deutschland grundsätzlich anders geregelt. Während in den USA vor allem die Ergebnisse aus standardisierten Tests in den Kalibrierungen der aufnehmenden selektiven Hochschulen den Zugang steuern – und gleichzeitig nicht selektive Hochschulen zur Verfügung stehen – sind es in Deutschland die entlassenden Schulen, die mit der zertifizierten Hochschulzugangsberechtigung den Zugang ermöglichen. Der Unterschied ist im Ergebnis erheblich, weil das amerikanische Bildungssystem gar nicht unterstellt, dass die Studienanfänger alle eine hohe Übereinstimmung in ihrem Kompetenzniveau aufweisen.⁷ Hingegen signalisiert das deutsche System sogar im Begriff der „Hochschulreife“ einen deutschlandweiten Standard, der zunächst nicht auf individualisierte Kompetenz referiert, sondern pauschal „Studierfähigkeit“ bescheinigt. Nicht zuletzt die Diskussion über die Wertigkeit des jeweiligen Abiturs zwischen den Bundesländern und entsprechende Auseinandersetzungen innerhalb der Kultusministerkonferenz (KMK) zeigen, dass

dieser Standard in der Bundesrepublik schon immer mehr Ergebnis einer politischen Setzung denn verlässlicher inhaltlicher Festlegungen war, die Konsensfiktion demnach eine brüchige ist.

Zweitens enthält Tintos Modell aber noch einen weiteren Kerngedanken, der unser Verständnis von Studienerfolg und -misserfolg grundlegend verbessert. Er legt großen Wert auf die Konstruktion der Studieneingangsphase als eine Phase des Übergangs.⁸ In den USA war die Idee, den Studieneingang als eine Phase des Übergangs zwischen zwei Lebensphasen zu verstehen, von enormer Fruchtbarkeit. Schnell hat dort die Retention-Forschung gezeigt, wie entscheidend der Studieneingang für den Verbleib und den Erfolg im Studium ist. Entsprechend vielfältig sind die Handlungsansätze, wie auch die komplementären Modelle eines Retention-Monitorings zeigen. Von denen haben sich im Übrigen keine als One-size-fits-all-Patentrezepte herausgestellt. Die Ansätze sind mannigfaltig und nicht leicht von einer auf die andere Institution übertragbar – gerade weil viele amerikanische Hochschulen sukzessive gelernt haben, dass es nicht allein auf kluge Einzelmaßnahmen ankommt, sondern auf übergreifende Konzepte, die vor allem auch von den handelnden Personen getragen und „gelebt“ werden.⁹

Tintos Konzept einer Phase des Übergangs scheint auf den ersten Blick ein sehr naheliegender Gedanke zu sein, hat aber, wenn man ihn auf die Studiensituation in Deutschland überträgt, weitreichende Konsequenzen. Auch in dieser Hinsicht war es hierzulande der Sprachgebrauch der Hochschulreife, der den Hochschulen die Gewissheit zu vermitteln schien, ein solcher Übergang sei bereits erfolgt und es müsse sich bei den Studierenden um erwachsene Persönlichkeiten handeln, die selbst Verantwortung tragen können – für fachliche Wahlentscheidungen, für ihren Studienverlauf ebenso wie für ihr sonstiges Leben.

Die Hochschulen müssen sich heute zunehmend mit der Spannung auseinandersetzen, dass Studierende zum Teil noch sehr jung sind und auch mitunter eine gewisse Unselbstständigkeit zeigen, während hiermit gerade auch Schlüsselqualifikationen angesprochen sind, die zum Ziel des Studiums gehören. Dabei kommen infolge der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit nun mehr und mehr auch legaliter noch nicht erwachsene Studierende an die Hochschulen. Konkret äußert sich die Herausforderung in den Hochschulen in der Frage, wie viel Unterstützung den Studierenden offeriert werden soll und ob hier ein Übermaß nicht gerade auch die Entwicklung der Selbstständigkeit untergräbt. Auf der anderen Seite steht die Befürchtung, dass eine zu starke Einforderung von Selbstständigkeit Studierende abschrecken kann oder ihnen in Krisensituationen den Verbleib im Studium erschweren könnte – zumal vielleicht gerade Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern größere Unsicherheiten zeigen und eher Unterstützung benötigen.

Es ist zu erwarten, dass die Hochschulen sich in nächster Zukunft intensiv mit diesen Fragen beschäftigen werden. Denkbar ist sehr wohl, dass eine profilbildende Differenzierung zwischen Studienangeboten auch über die Dimension dieser sekundären Kompetenzen erfolgt, dass einzelne Hochschulen gezielt sich auf Studierenden einstellen, die hier mehr Hilfestellungen und Unterstützung benötigen, oder die Entwicklung solcher Kompetenzen eher zum Gegenstand des Studiums machen, während andere diese gerade voraussetzen. Es ist genauso zu wünschen, dass in den kommenden Jahren in diesem Feld mehr empirische Studien entstehen werden, damit die entsprechenden Debatten in den Hochschulen nicht allein auf den Meinungen und Einschätzungen der Lehrenden beruhen müssen.

2.2.2 Studierenerfolg und -ziele: Wie die Ziele den Erfolg definieren

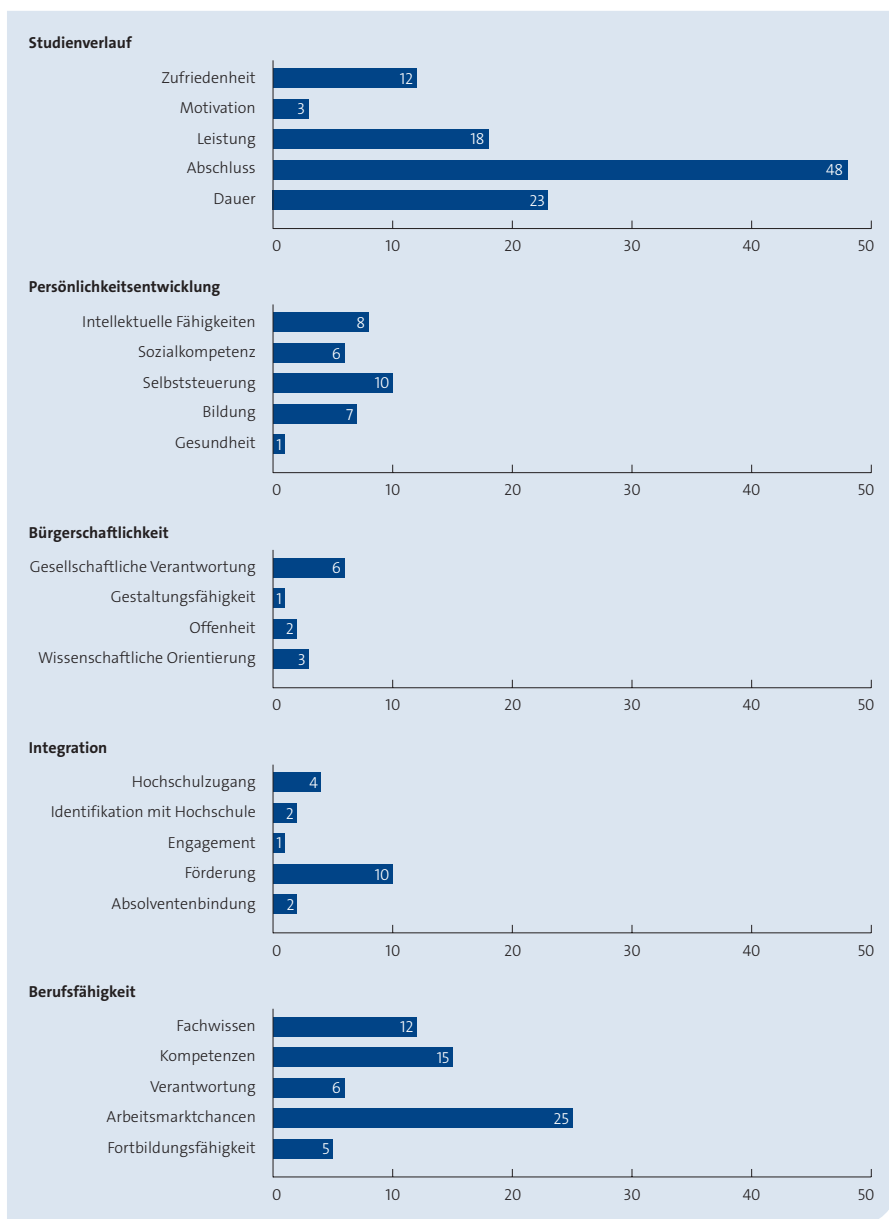
Der Wettbewerb „Qualitätszirkel Studierenerfolg“ des Stifterverbandes hat zunächst die beteiligten Hochschulen nach ihrer Auffassung von Studierenerfolg befragt, wobei bei der Auswertung dieser Definitionen ein sehr differenziertes Bild von Studierenerfolg entstand (siehe Abbildung 1). Das herausragende Kriterium bleibt nach wie vor der Studienabschluss, der gemeinsam mit der Studiendauer im Bereich des Studienverlaufs anzusiedeln ist.¹⁰ Der zweithöchste Wert ist dem Feld der Berufsfähigkeit zuzuordnen, wobei vor allem die späteren Arbeitsmarktchancen der Absolventen für die Hochschule entscheidend sind. Folglich wird die Aufmerksamkeit der Hochschulen weiterhin von dem pragmatischen Indikator der Graduerungsquoten gelenkt – nur macht dieser nicht ausschließlich das Verständnis von Studierenerfolg aus.

Darüber hinaus gehören für die Hochschulen in Deutschland weitere, sehr verschiedene Komponenten zur Definition von Studierenerfolg. Sowohl die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden als auch ihr bürgerschaftliches Engagement sowie ihre Integration in den Hochschulkontext werden dabei angesprochen. Dass die Definition von Studierenerfolg neben den festen Größen facettenreicher wird, ist nicht verwunderlich, sondern insofern sogar erwartbar, als doch inzwischen die meisten Hochschulen an ihrer je eigenen Profilierung auf der Ebene der Institution wie der Studiengänge arbeiten. Und so zeigt sich auch in der Lehre, nachdem die Rahmenprüfungsordnungen überwunden sind, ein breiteres Spektrum an Zielen und Vorstellungen von den Aufgaben der Hochschulen in ihrem Kerngebiet. Auch hier lassen sich die Folgen der Autonomiegewährung und der Profilierungsprozesse erkennen, die nicht zuletzt instrumentell vorangetrieben wurden durch den Bologna-Prozess. Die Frage, was Studierenerfolg ist und wie dieser zu erreichen sei, kann folglich nicht beantwortet werden, ohne zu klären, was jeweils als Ziel des Studiums verstanden wird. Dies impliziert, dass es unterschiedliche Ziele von Studiengängen und sogar unterschiedliche Niveaus in Bezug auf die Anforderungen geben kann. Vor diesem Hintergrund muss Studierenerfolg zunächst als Erreichen der (jeweils) definierten Ziele verstanden werden.

In dieser Hinsicht waren sowohl Studien- und Prüfungsordnungen als auch der öffentliche Diskurs vor Beginn des Bologna-Prozesses nicht sehr aufschlussreich. Studien- und Prüfungsordnungen der klassischen Magister-, Diplom- und Staatsexamensstudiengänge haben zwar zum Teil Studienziele beschrieben, jedoch handelte es sich in der Regel um meist sehr abstrakte Kriterien (Analysefähigkeit, kritisches intellektuelles Vermögen, Methoden des Faches, wissenschaftliches Denken),¹¹ die nur selten den Horizont des Erwerbs akademischer Fachkompetenz überschritten. Mit der Bologna-Reform wurden erstmals in breitem Umfang Fragen zu Inhalt und Dimensionen der Studienziele gestellt. Zunächst wurden beziehungsweise werden die Studiengänge verpflichtet, ihre Ziele genauer zu beschreiben, wobei der Mechanismus der Akkreditierung die Schlüssigkeit der beschriebenen Zusammenhänge stärker garantiert, als es die ministerialbürokratischen Genehmigungsverfahren vermochten. Auch die Workload-Berechnungen als Basis der Kreditpunkt-Definitionen halten die Studiengänge zu einer stärkeren Plausibilität in den Beschreibungen von Studienzielen, Formaten und Inhalten an.

Inhaltlich ist es vor allem der Anspruch der Employability, der die Berücksichtigung neuer, nicht mehr allein fachlich-wissenschaftlicher Ziele in die Studiengangskonzeptionen einfließen lässt. Zudem tauchen nun über den Umweg der fachübergreifenden Kompetenzen allgemeine Bildungsansprüche in den Studiengängen

Abbildung 1: Auswertung der Definitionen von „Studienerfolg“
Anzahl der Nennungen



Quelle: Eigene Auswertung aus den Anträgen im Rahmen des Wettbewerbs „Qualitätszirkel Studienerfolg“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft; Anträge von 88 Hochschulen, Mehrfachnennungen möglich. Zuordnung zu den Kategorien durch die Autoren.

auf, die man früher gern als selbstverständlich unterstellte (Fremdsprachen, Präsentationskompetenz, Eigenverantwortlichkeit etc.). Darüber hinaus ist auch der Sprung zu zivilgesellschaftlichen Aspekten nicht mehr weit, um die die Zielkataloge der Studiengänge mitunter erweitert werden. Die Erweiterung der Zielbestimmungen von Studiengängen folgt im Großen und Ganzen also der Logik des Konzepts des lebenslangen Lernens und erhielt durch den Bologna-Prozess eine gewisse Beschleunigung. Obwohl die meisten Hochschulen inzwischen ein in diesem Sinne

erweitertes Verständnis von Studienerfolg entwickelt haben, orientieren sie sich in ihrem internen Management recht pragmatisch zunächst an der Graduierung. Diesem Ansatz folgt auch die Gruppe der im Qualitätszirkel Studienerfolg verbundenen Hochschulen: Wohlwissend, dass Studienerfolg mehr ist als das Examen, nutzen sie die Graduierungszahlen doch zunächst als wichtige Hinweise auf mögliche Fehlentwicklungen. Von diesen Hinweisen ausgehend nutzen gerade auch die im Qualitätszirkel Studienerfolg versammelten Hochschulen weniger stark aggregierte und individuellere Indikatoren, um die Hinweise, die eine Graduiertenquote liefern kann, zu interpretieren und zu deuten.

-
- 2 Vgl. Tinto, V., 1993: Leaving College.
- 3 Vgl. Spady, W., 1970: Dropouts from Higher Education, S. 64–85.
- 4 Vgl. Durkheim, E., 1951: Suicide.
- 5 Gerade weil ein Studienabbruch eine hochkomplexe Entscheidung ist, über deren Ursachen sich das Individuum selten im Klaren ist, muss angenommen werden, dass bei Befragungen aus den (in der Regel) vorgegebenen Antwortmöglichkeiten vor allem die sozial akzeptierten gewählt werden (vgl. Heublein, U., C. Hutzsch, J. Schreiber, D. Sommer, G. Besuch, 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen, S. 173–184).
- 6 Integration als entscheidenden Faktor betonen auch alle weiteren maßgeblichen Arbeiten aus der Retention-Forschung (vgl. Bean, J. P., 1980: Dropouts and Turnover, S. 155–187; Baird, L. L., 2002: College Climate and the Tinto Model, S. 11–38).
- 7 Auch wenn einzelne, vor allem eben selektive Universitäten über ihre Auswahlverfahren zum Teil sehr wohl Homogenität sicherzustellen versuchen.
- 8 Er bezieht sich zur Entfaltung dieses Punktes auf Van Genneps Ausführungen zu Eingeborengesellschaften (vgl. Tinto, 1993, S. 92).
- 9 Vgl. Kuh, G. D., J. Kinzie, J. H. Schuh, E. J. Whitt, 2005: Student Success in College.
- 10 Methodisch ist es in Deutschland nicht leicht, Zahlen zum Studienabbruch im engeren Sinne überhaupt zu ermitteln. In Österreich zum Beispiel behalten die Studierenden landesweit eine Matrikelnummer, sodass man auch leichter beobachten kann, ob es im jeweiligen Fach Schwund im Studiengang oder an der Hochschule in einen anderen Studiengang oder an einen anderen Studienort gibt oder ob ein Abbruch stattfindet. Selbst dann bleiben noch zwei Unsicherheiten bestehen, nämlich ein möglicher Wechsel ins Ausland und ein späterer Wiedereinstieg ins Studium. In Deutschland werden verschiedene methodische Ansätze gewählt, um den echten Studienabbruch näherungsweise zu ermitteln (siehe Heublein, U., A. Wolter, 2011: Studienabbruch in Deutschland, S. 214–236).
- 11 Siehe beispielsweise die Studienordnung für die Fächer des Magisterstudienganges der Philosophischen Fakultät der Universität Passau „(1) Durch das Studium soll der Student in einem Haupt- und zwei Nebenfächern seiner Wahl gründliche Kenntnisse erwerben und in die Lage versetzt werden, auf dem Gebiet seines Hauptfaches selbstständig wissenschaftlich zu arbeiten. (2) Studienziele, -inhalte und -aufbau im Einzelnen ergeben sich aus den Besonderen Bestimmungen zu den einzelnen Fächern.“ (§ 2 Abs. 1 und 2) In: www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/beschaeftigte/Rechtsvorschriften/StO_und_PO/PhilF/StOMag.pdf (Zugriff: 19.2.2014).

3

Studienenerfolg und Studienenerfolgsmanagement

3.1 Entwicklung der Relevanz im Zeitablauf

3.1.1 Veränderungen in der gesellschaftlichen Relevanz

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Studienenerfolg hat sich in Deutschland seit den 1990er-Jahren sukzessive verändert. Dabei hat sich die Wahrnehmung der – in einigen Fächern zum Teil sehr hohen – Schwund- oder Abbruchraten¹² im Diskurs innerhalb der Hochschulen, aber auch in der Öffentlichkeit verschoben. In den vergangenen Jahren mussten sowohl Hochschulen als auch die Politik ihren Schwerpunkt größtenteils darauf legen, die enormen Zuwächse von Studierenden zu bewältigen. Das Thema Studienenerfolg wurde zwar durchgängig behandelt, konnte jedoch zwangsläufig nicht die gleiche Priorität einnehmen. Dies scheint sich nun aber auch im öffentlichen Diskurs zu ändern, wo sich eine gewisse Empörung über die teils hohen Abbrecherquoten¹³ breitmacht. Hierfür sind mehrere Entwicklungen von Bedeutung.

Der demografische Wandel wirkt sich auf die Wahrnehmung und Thematisierung des Studienabbruchs aus. Zunächst erwarteten die Politik sowie die Kultusministerkonferenz (KMK) und somit die Hochschulen, dass infolge der geringen Geburtenraten die Nachfrage nach Studienplätzen schnell abnehmen würde. Inzwischen ist sich die deutsche Hochschullandschaft jedoch bewusst, dass es nicht allein die doppelten Schulentlassungsjahrgänge sind, die einen vorübergehenden Anstieg in der Nachfrage provozieren (Studierendenberg). Vielmehr ist es der fortgesetzte Trend zu höheren Beteiligungsraten in der tertiären Bildung, der den Nachfrageanstieg vorantreibt und so die Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Studienanfängerzahlen noch lange Zeit hinauszögern wird (Hochplateau). So ist nicht vor Mitte der 2040er-Jahre mit einem Absinken der Studienanfängerzahlen unter den Referenzwert des Jahres 2005 zu rechnen – auch wenn die Entwicklung regional stark differieren wird.¹⁴ Die dauerhaft hohen Studienanfängerzahlen führen gesellschaftspolitisch zu der Erwartung, dass diese in entsprechend hohen Absolventenzahlen resultieren.

Dennoch ändern die bisher ausbleibenden Konsequenzen des demografischen Wandels für die Studienanfängerzahlen nichts an dem Fakt, dass einer der großen Effekte dieses Wandels in der sinkenden Zahl an Arbeitskräften besteht. Gleichzeitig stellt die ökonomische Abhängigkeit von technologischen Entwicklungen immer weitere Anforderungen an die Qualifikation der Absolventen. Dies rückt zwangsläufig den Studienenerfolg in den Fokus der Diskussion, weil sich nun systemische Betrachtungen mehr Geltung verschaffen, die danach fragen, wie viele Absolventen die Hochschulen entlassen. Infolgedessen tauchten in den vergangenen Jahren vermehrt volkswirtschaftliche Argumente auf: In einer Studie hat der Stifterverband im Jahr 2007 beispielsweise einen durch Studienabbruch verursachten volkswirt-

An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Christian Berthold
Gunvald Herdin

schaftlichen Schaden von 7,6 Milliarden Euro ermittelt.¹⁵ Auch Industrieverbände befassen sich mit der Frage, wie man mehr Studierende zum Studienerfolg/Studienabschluss führt.¹⁶

Eine andere Entwicklung ist vermutlich ebenso wirkungsvoll gewesen bei der Aufwertung der Beschäftigung mit Studien(miss)erfolg: Nicht zuletzt angeregt durch die intensive Berichterstattung der OECD über soziale Ungerechtigkeiten im deutschen Bildungssystem erfuhr seit Anfang des Jahres 2000 die schon lange bekannte soziale Diskriminierung im deutschen Hochschulzugang eine verstärkte Aufmerksamkeit.¹⁷ Diese sozialen Diskriminierungen betreffen allerdings vor allem die den Hochschulen vorgelagerten Bereiche des deutschen Bildungssystems. Gleichzeitig erreichten aber die Debatten aus anderen Ländern über die Ungerechtigkeit von Hochschulsystemen die hiesige Hochschullandschaft und wurden vor allem unter dem Gesichtspunkt der Heterogenität der Studierendenschaft aufgegriffen. Hierbei wurden sie oft mit dem Stichwort Diversity-Management belegt, obgleich dieses Konzept im angelsächsischen Raum eher für Wirtschaftsunternehmen herangezogen wird und dort vielmehr die unternehmerischen Interessen in den Vordergrund stellt als den (un-)gerechten Zugang zu höherer Bildung.¹⁸

Eine bemerkenswerte Konsequenz der traditionell gering ausgeprägten Beschäftigung mit dem Studienabbruch in Deutschland ist auch in der Tatsache zu sehen, dass den deutschen Hochschulen kaum Informationen über die soziale Herkunft ihrer Studierenden vorliegen. Es entspricht dem deutschen Umgang mit dem Thema Datenschutz, keine entsprechenden Informationen über die einzelnen Studierenden zu erheben (gleichwohl aber über Geschlecht, Alter, Nationalität). In der Folge erfassen die deutschen Hochschulen meist keine Informationen über die soziale Herkunft und müssen mit einer Wissenslücke in Bezug auf studienrelevante Diversität umgehen, was die Ausgestaltung von passgenauen Maßnahmen erschwert und zudem dazu führt, dass sie strukturelle Diskriminierungen bei Zulassungsverfahren wie im Studium kaum wahrnehmen (können).

Die Tatsache, dass der Anteil der Studienberechtigten eines Jahrgangs von 1960 bis heute von rund 10 auf rund 60 Prozent gestiegen ist, verdeutlicht, dass die Klientel, die heute an die Hochschulen strebt, eine andere ist als noch vor 50 Jahren. Diese sehr hohen Übergangsquoten werfen zwangsläufig die Frage auf, ob alle Studienanfänger die notwendigen fachlichen, aber auch individuellen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium mitbringen. Eine Diskussion um Studienerfolg darf sich nicht nur auf fachlich begründete Faktoren verengen, sondern muss auch andere Einflüsse einbeziehen, die diskriminierend auf den Studienerfolg wirken. Verstärkt wird die Sensibilität für nicht fachlich bedingte Faktoren noch durch die politisch induzierten Bemühungen, die Hochschulen für weitere Zugänge zu öffnen.

3.1.2 Studierenerfolg und die Bologna-Reform

Der Bologna-Prozess selbst hat mit der durch ihn etablierten Studienstruktur in verschiedener Hinsicht die Wahrnehmung von Studium und die curriculare Progression verändert. Dadurch, dass gerade in den universitären Studiengängen viel mehr Prüfungen abgelegt werden müssen, als dies im alten System üblich war, und die Studiengänge stärker strukturiert sind, werden Abweichungen vom vorgesehenen „Regelstudienverlauf“ schneller sichtbar. Wenngleich ein Abweichen davon für die Studierenden unmittelbar wahrnehmbar wird und sich folglich der Druck spürbar erhöht, wird von den neuen Studiengängen aufgrund ihrer „klaren Strukturierung“ nach wie vor eine Verbesserung des Studierenerfolgs erwartet. Weiterer Druck für Studierende wurde dadurch aufgebaut, dass heute oftmals bereits die ersten Noten, die Studierende für ihre Leistungen erhalten, in die Abschlussnote eingerechnet werden. Aus Sorge vor irreversiblen Prüfungsergebnissen wird die Teilnahme an Prüfungen aufgeschoben und in der Folge der Studienfortschritt insgesamt beeinträchtigt. Zu Zeiten des Vordiploms gab es sozusagen noch einige Semester der Eingewöhnung, bevor es – zumindest in Bezug auf die Abschlussnote – „ernst“ wurde, wenn nicht überhaupt allein die Abschlussnoten für die Gesamtbewertung herangezogen wurden.

Sofern auf die Problematik der Endnotenrelevanz adäquate Antworten gefunden werden, können die stärkere Reglementierung sowie die weitverbreitete detaillierte Übersetzung der Studienanforderungen in idealtypische Studienverläufe vielen Studierenden bei der Orientierung im Studium helfen. Dies ist gerade für diejenigen – etwa geisteswissenschaftlichen – Studiengänge relevant, die früher sehr viele Wahlmöglichkeiten vorsahen und entsprechend hohe Ansprüche an die Selbstorganisation der Studierenden stellten. Die zu beobachtende Entlastung der Studieneingangsphase hinsichtlich der Endnotenrelevanz in Kombination mit der Aufwertung der Bachelorarbeit verschiebt die Problematik allerdings nur und erschwert den Übergang in die Masterphase.

Mithin ist es wahrscheinlich, dass die in den universitären Studiengängen häufigeren Rückmeldungen an die Studierenden über Abweichungen vom Regelstudienverlauf auch viele von ihnen veranlassen, das Studium früher abzubrechen, als dies in den traditionellen Studiengängen der Fall war.¹⁹ Hinzu kommen dann noch die Aspekte, die in den vergangenen Jahren oft als Überfrachtung und übertriebene Verdichtung der Studienprogramme kritisiert wurden. Allerdings wird daran auch infolge der massiven Kritik durch Studierende in vielen Hochschulen noch beziehungsweise schon wieder gearbeitet, sodass die neuen Studiengänge vielfach bereits wieder reformiert wurden und/oder noch immer werden.²⁰ Auch angesichts dessen müssen die aktuellen Entwicklungen der Abbruchquoten wohl vorsichtig gedeutet werden, da wir uns in Deutschland noch immer im Einstieg in das gestufte Studiensystem befinden.

Die meisten Hochschulen haben ihre Bachelor- und Masterstudiengänge inzwischen überarbeitet und sich unter anderem in der Auseinandersetzung mit studentischer Kritik um die Verbesserung der Studienstrukturen bemüht. Dies geschah auch im Zuge einer erheblich verstärkten öffentlichen Aufmerksamkeit auf wirkliche oder vermeintliche Fehlentwicklungen in der Bologna-Reform, einem Diskurs, der nun eine noch stärker fokussierte Besinnung auf die Verbesserung der Lehre einforderte. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) stellt mittlerweile im Rahmen des sogenannten Qualitätspakts Lehre beachtliche Fördermittel für entspre-

chende Projekte zur Verfügung, von denen heute nahezu die Hälfte der Hochschulen profitiert.²¹ Entsprechend große Förderlinien, die nun an allen Hochschulen in einer Vielzahl von Projektgruppen, Anträgen, Begutachtungen und Evaluationen Fragen der Lehre thematisieren, haben unweigerlich Auswirkungen auf das System Hochschule. Denn praktisch alle Personen in den Hochschulen werden direkt oder indirekt damit konfrontiert – und befassen sich so mit Fragen des Studienabbruchs und der Studienqualität.

3.2 Studienenerfolgsmanagement als Herausforderung des Hochschulmanagements

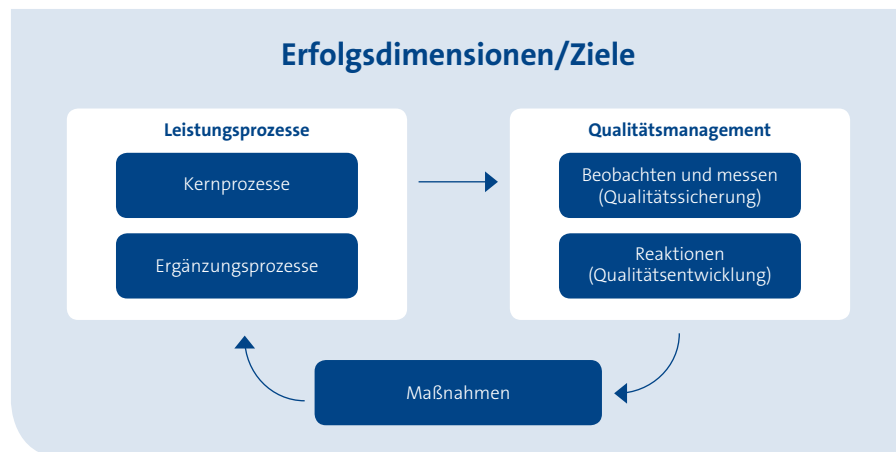
3.2.1 Studienenerfolgs- und Qualitätsmanagement

Die zuvor aufgezeigten Entwicklungen führten in einem ersten Schritt dazu, dass neben dem vorher allein dominierenden Kernprozess – der (Präsenz-)Lehre – als zentrale Aufgabe der Hochschulen Ergänzungs- oder Unterstützungsprozesse etabliert wurden, wobei die Kernprozesse vor allem in der klassischen Lehre in Hörsaal und Seminarraum vollzogen wurden. Dieses Verständnis von Studium setzt weiterhin eine vergleichsweise homogene Studierendenschaft voraus, die in der Lage ist, der gebotenen Lehre zu folgen beziehungsweise vorhandene Lücken zum geforderten Standard selbstständig aufzufüllen. Ergänzungsprozesse sind dann vielfach solche, die Abweichungen von der unterstellten Norm auszugleichen helfen (Vorkurse, psychologische Beratung, besondere Prüfungsformen für Behinderte etc.).

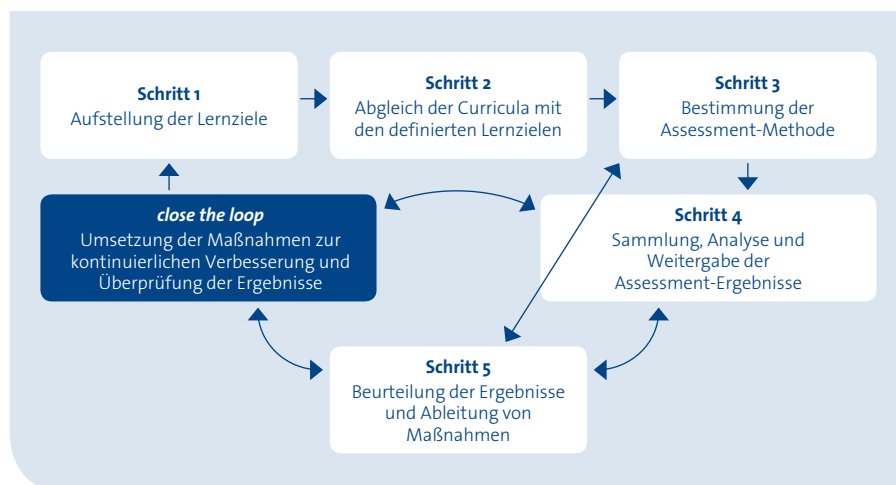
Mit diesem Wandel ging die Einführung des Qualitätsmanagements einher. Nach und nach haben sich landesweite Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsraster herausgebildet, mit denen in den Ländern qualitative Mindeststandards etabliert wurden, die sich wiederum im Rahmen der Bologna-Regeln bewegen. Sukzessive sind diese Ansprüche dann auch an die Hochschulen herangetragen worden. Dabei hat sich im Lauf der Zeit die Idee eines Qualitätsmanagementszyklus durchgesetzt, der sich an geläufigen Modellen von Managementzyklen anlehnt.²²

Abbildung 2 setzt das Qualitätsmanagement zu den Leistungsprozessen an einer Hochschule in Bezug.²³ Darüber stehen die durch die Studiengänge zu definierenden Ziele. Obwohl das Qualitätsmanagement den eigentlichen Kern- und Ergänzungsprozessen zeitlich nachgelagert ist, bilden sie trotzdem eine inhaltliche Einheit.²⁴ Denn nachdem der aktuelle Entwicklungsstand durch verschiedene Beobachtungs- und Messverfahren erhoben wurde, müssen entsprechende Reaktionen auf Managementebene eingeleitet und die Maßnahmen auf Ebene der Lehrenden etc. umgesetzt werden. Es zeigt sich, dass bei diesem Modell Ergebnisse vor allem in die ergänzenden Prozesse einfließen, um eine Homogenisierung der Studierendenschaft zu bewirken. Studienenerfolg besteht im Rahmen des neu etablierten Qualitätsmanagements noch immer im Erreichen vordefinierter Standards, die stark portioniert sind in Module, deren einzelne Bestandteile (Veranstaltungen und Lehreinheiten) wiederum im Hinblick auf übergeordnete Qualifikationsziele zu überprüfen sind.

Inzwischen haben sich die Modelle zum Qualitätsmanagement jedoch weiterentwickelt. Ausgehend von dem Stichwort der *assurance of learning* werden nun Managementzyklen angeboten, die mit den Lernzielen beginnen, dann verschiedene Prozessschritte vorsehen, um letztlich die zielführenden Maßnahmen zu überden-

Abbildung 2: Qualitätsmanagement Phase 1 (institutionelle Sicht)

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 3: Assurance-of-Learning-Kreislauf der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim

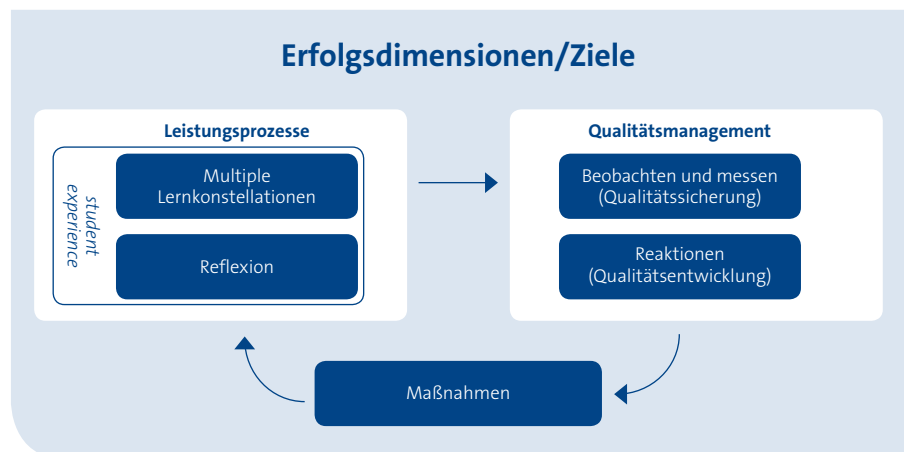
Quelle: Eigene Darstellung

ken oder besser zu beschreiben. Insgesamt soll das Studiengeschehen so modifiziert werden, dass die Studierenden mit ihrem jeweiligen Hintergrund in entsprechend hohen Raten auch die definierten Lernziele erreichen. Auch in einem solchen Ansatz spielen natürlich Graduierungsraten eine wichtige Rolle, aber gleichzeitig wird beobachtet, ob und wie die Lernziele erreicht werden und ob die Studienkonzeption mit all ihren Formaten und Angeboten diese bedient. In einer solchen Betrachtung kann die wertende Unterscheidung zwischen Kern- und Ergänzungsprozessen in der Lehre keine Rolle mehr spielen, die Konzentration auf das Geschehen im Hörsaal oder Seminarraum muss nachlassen, statt dessen tritt der Begriff des *student experience*²⁵ in den Vordergrund (siehe Abbildung 4).

Ein Qualitätsmanagement, das als Mechanismus der Sicherstellung von Studienenerfolg dient, muss mit der Hauptaufgabe betraut sein, die Integration der Studierenden mit ihrem jeweiligen biografischen Hintergrund durch Optimierung des institutionellen und sozialen Kontextes der Hochschule zu gewährleisten. Die geforderte Integration kann nur gelingen, wenn vom Leitbild der homogenen Studierendenschaft abgerückt wird und mit individualisierten Lern-Lehr-Konzepten gearbeitet wird. Es bedarf daher einer Abkehr von der klassischen Lehr- hin zu einer stärkeren Lernerzentrierung, die differente biografische Ausprägungen der Studierenden berücksichtigt und neuere lerntheoretische Konzepte umsetzt.²⁶

Seit mehr als 20 Jahren finden zunehmend konstruktivistische Ansätze Einzug in die lerntheoretische Forschung mit sehr unterschiedlichen Ausrichtungen. Dabei argumentieren vor allem moderate konstruktivistische Ansätze, dass Studierende in Lehr-Lern-Prozesse zwar selbstbestimmt und individuell reagieren, jedoch im gleichen Moment integriert sind in eine situative und soziale Wirklichkeit, die den Kontext des Lernens bildet.²⁷ Lernen ist demnach zu verstehen als „ein je individuelles, aber in sozialen Kontexten stattfindendes Konstruieren und Umkonstruieren von inneren Welten“²⁸ und es wird deutlich, dass eine stärkere Lernerzentrierung auch deutlichere Ansprüche an eine geeignete, kontextuale Lernbegleitung/-kontrolle stellt. In gleicher Weise wie Hochschullehrende in diesem neuen Kontext ihre Befugnisse und Interessen zugunsten der individuellen Bedürfnisse der Lernenden zurückzustellen haben, sind Erstere nun auch verstärkt in der Verantwortung, qualitative Standards kontrollieren zu helfen und quantitative Verbindlichkeit sowie Vergleichbarkeit herzustellen (*outcome*). Ebenso wird deutlich, dass eine zunehmende Autonomie aufseiten der Studierenden notwendigerweise eine verstärkte Eigenverantwortlichkeit von diesen einfordert. Bloßer „Konsum“²⁹ der Studienangebote führt in diesem Kontext zu keinem nachhaltigen Erfolg.

Dieser grundlegende Perspektivenwechsel – von manchen Betrachtern als „Kopernikanische Wende“ der Hochschuldidaktik³⁰ beschrieben – in Form eines *shift from teaching to learning* lässt die bisher im Qualitätsmanagement übliche Unterscheidung in Kern- und Ergänzungsprozesse überflüssig werden. Eine lernerzentrierte Studiengestaltung berücksichtigt die individuellen, lernbiografischen Hintergründe der Studierenden und akzeptiert diese auf einer horizontalen Achse der schlichten Differenz. Sie kennt daher keine Norm, von der es Abweichungen und somit ex post Korrekturbedarf geben kann. Die Integration, im Einklang mit den Ansätzen von Tinto, erfolgt somit nicht über Ergänzungsprozesse, sondern mittels einer ganzheitlichen Studiengestaltung, welche die Bedürfnisse der Studierenden ex ante zum Ausgangspunkt nimmt. Das Qualitätsmanagement dient hier dem Ziel der Sicherstellung und Optimierung der sozialen und akademischen Integration der Studierenden (*input*) in den Hochschulkontext (*environment*). Im Ergebnis entsteht ein heterogenes, mehrdimensionales Spektrum an Qualifikationsprofilen (*outcome*), das die Studierenden im Verlauf des Integrationsprozesses mit jeweils individuellen Ausprägungen annehmen (Abbildung 4). Einstweilen reicht dazu an den meisten Hochschulen die Ausstattung noch nicht aus.

Abbildung 4: Qualitätsmanagement Phase 2 (institutionelle Sicht)

Quelle: Eigene Darstellung

3.2.2 Diversity-Management und Studierenerfolgsmanagement

Die Themen Diversity-Management und Studierenerfolgsmanagement weisen große Überschneidungen auf, weil viele Instrumente und Maßnahmen, die im Kontext des Diversity-Managements an Hochschulen entwickelt werden, letztlich die Erfolgchancen von Studierenden verbessern sollen. Die Genese und der Blickwinkel beider Ansätze unterscheiden sich jedoch deutlich. Diversity-Management befasst sich mit den Fragen des fairen Zugangs zu den Bildungssystemen und den gegebenenfalls strukturellen Nachteilen bestimmter Gruppen im Studium. Die Bürgerrechtsbewegungen in den USA hatten vor allem eine angemessene Repräsentanz der verschiedenen Bevölkerungsgruppen im Auge. Gleichzeitig spiegelt der Begriff auch die wirtschaftlichen Interessen von Unternehmen wider, die bei unzureichender Diversität ihrer Mitarbeiterschaft Nachteile in ihrem Geschäftsmodell befürchten.

Erst die Übertragung des Begriffs in den deutschen Hochschulkontext hat dann neben der strukturellen Benachteiligung im Zugang auch den Erfolg bestimmter Gruppen im Studium in den Vordergrund gerückt.³¹ Dabei war der Begriff der *diversity* längst aufgeladen worden mit der Heterogenität von Menschen, nicht allein durch die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen oder ethnischen Gruppen, sondern durch vielfältige individuelle Merkmale. In diesem Gesichtspunkt liegt auch die größte Herausforderung des Diversity-Managements an Hochschulen, denn die Anerkennung der größer gewordenen Heterogenität läuft auf eine Individualisierung der Lehre hinaus, die die Hochschulen vor erhebliche Schwierigkeiten stellt. Überall dort, wo Diversity-Management an den Hochschulen mit Blick auf die Wirkungen von Heterogenität auf das Studium verfolgt wird, ergibt sich eine große Nähe zum Studierenerfolgsmanagement.³² Die Reaktionen in den Hochschulen beziehen sich auf die Strukturen, auf didaktische Konzepte, die Diversität ausgleichend oder dynamisierend in das Studium integrieren, auf die Sensibilisierung von Hochschulmitgliedern und nicht zuletzt auf Diversität als Inhalt von Lehre und Forschung.

Während Diversity-Management an deutschen Hochschulen das Ziel hat, die Ungerechtigkeiten des Hochschulsystems und die damit einhergehende Diskriminierung verschiedener strukturell benachteiligter Gruppen zu beheben, so geht das Studienerfolgsmanagement davon aus, dass der Studienerfolg insgesamt, also aller Teilnehmer am tertiären Bildungssystem, gefördert und verbessert werden soll. Daraus folgt jedoch nicht, dass Diversity-Management nicht auch andere als benachteiligte Gruppen fördern möchte, der Ansatz der Chancengerechtigkeit impliziert aber eine Ungleichbehandlung, die das Studienerfolgsmanagement prima facie nicht vorsieht. Das Studienerfolgsmanagement, das sich zunächst eben nicht auf einzelne Gruppen konzentriert, muss jedoch bei der Entwicklung von Maßnahmen konsequenterweise auch die Individuen in den Mittelpunkt stellen und somit ungleich behandeln, in den individualisiert und priorisiert wird. Folglich sollte Studienerfolgsmanagement auf Wissen aus dem Diversity-Management zurückgreifen und beispielsweise Konzepte wie das der studienrelevanten Diversität adaptieren.³³

3.2.3 Studienerfolgsmanagement

Der Blick ins Ausland zeigt, dass Länder, in denen Studiengebühren eine dominierende Rolle bei der Finanzierung der Hochschulen spielen, ein Anreizsystem besitzen, dass die Befassung mit dem Thema Studienabbruch erleichtert. Es ist somit nicht verwunderlich, dass das Thema Studienerfolg in solchen Ländern bereits lange als Managementaufgabe verstanden wird und etablierte Strukturen vorhanden sind. Dennoch wird auch in Deutschland dem Thema Studienerfolg mittlerweile eine zunehmende Relevanz beigemessen. Hinsichtlich der theoretischen Befassung mit dem als Studium bezeichneten hochkomplexen Lehr- und Lerngeschehen fand im Zuge des Bologna-Prozesses ein hilfreicher Rekurs auf Theorien und Begriffe der Bildungsforschung statt, wobei die dezidierte Orientierung an Kompetenzen beziehungsweise am Kompetenzzuwachs zu einer zentralen Größe im Bologna-Diskurs avancierte. Doch die eigentlich treibende Kraft bei der Überwindung allzu mechanistischer Vorstellungen vom Studiengeschehen liegt nicht im Bologna-Prozess selbst, sondern in der faktischen Zunahme der Heterogenität einer quantitativ immer größeren Studierendenschaft. Die Bologna-Terminologie und -Instrumente liefern lediglich den Bezugsrahmen, in dem Hochschulen diesem in Wirklichkeit von jeher hochkomplexen Geschehen in der Beschreibung sowie in Managementverfahren angemessen Rechnung tragen können.

Dieser Zusammenhang lässt sich am Beispiel von Prüfungen illustrieren. Seit die Bologna-Regeln die Studiengänge auf die *learning outcomes* verpflichten und den Prüfungen die Funktion der Überprüfung des in den jeweiligen studiengangsbezogenen Lernergebnissen beschriebenen Kompetenzerwerbs zuweisen, stehen die Hochschulen vor großen methodischen Herausforderungen. Die meisten Lehrenden sind nie methodisch darin geschult worden, Prüfungen so zu gestalten, dass sie methodisch kontrolliert solchen Kompetenzerwerb abbilden können. Deshalb sind sicher noch nicht alle Prüfungen schlecht oder ungeeignet, aber vereinfacht wird man sagen müssen, dass die meisten Lehrenden nicht wissen, was ihre Prüfungen in dieser Hinsicht überprüfen.

Könnte man davon ausgehen, dass die Prüfungen jenen Kompetenzerwerb methodisch zuverlässig abbilden könnten, so wäre auch die Ausrichtung des Qualitätsmanagements auf Graduerungsquoten völlig sinnvoll und stünde in gutem

Einklang mit der proklamierten Orientierung an den *learning outcomes*. Studierenerfolg würde so im besten Fall mit guten Prüfungsergebnissen einhergehen. Kurioserweise lässt sich auch die reziproke Überlegung anstellen: Wenn alle Anstrengungen der Hochschule, den Studierenerfolg zu verbessern, an den Lernergebnissen orientiert wären, dann wäre die Graduerungsrate wenig relevant, weil in diesem Fall auch diejenigen Studierenden, die ohne Examen ihr Studium beenden, einen relevanten Kompetenzzuwachs erlebt hätten. Da aber zugleich die Prüfungen als Instrument der Erfolgskontrolle fungieren, schließt sich der Argumentationskreis wieder. Dann wären die in der Summe vergebenen Kreditpunkte ein Maßstab für institutionell vermittelten Kompetenzerwerb. Das im Rahmen des Qualitätszirkels Studierenerfolg ausgezeichnete Projekt der TU München befasst sich eben mit diesem Zusammenhang des kompetenzorientierten Prüfens. Dabei geht es darum, sicherzustellen, dass Prüfungsverfahren Kompetenzen überprüfen – und nicht ausschließlich (Fach-)Wissen, wobei zugleich Lehrende dabei unterstützt werden, Klausuren so anzulegen, dass sie lernanalytisch leichter ausgewertet werden können (siehe Kapitel 6).

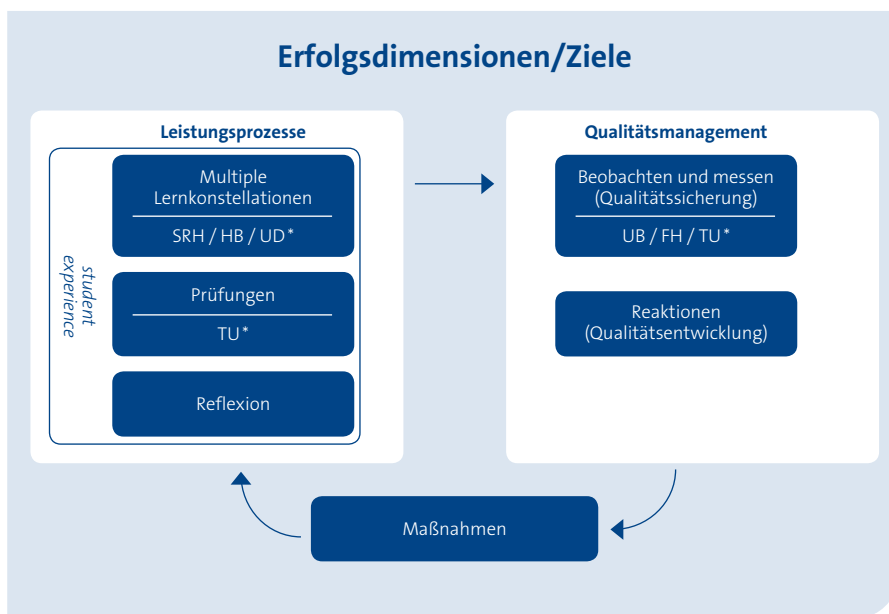
Die hier vorgeschlagene Zusammenbindung aller Aktivitäten der Lehre wie des Qualitätsmanagements unter dem Begriff des Studierenerfolgsmanagements könnte verschiedene Funktionen erfüllen. Sie würde zunächst die vielfach als problematisch erlebte Unterscheidung zwischen den Leistungsprozessen und dem Qualitätsmanagement aufheben. Damit kann der weithin beliebten Arbeitsteilung vorgebeugt werden, nach der für das Qualitätsmanagement die anderen zuständig sind, weil man selbst mit der Lehre mehr als genug zu tun habe. Entsprechend kann die Prüfung nicht allein dem Lehrgeschehen zugerechnet werden, weil sie im besten Fall sowohl Auskunft über den Kompetenzerwerb der Studierenden als auch über den Erfolg der Hochschule bei dem Bemühen liefert, Konstellationen geschaffen zu haben, in denen dieser Erwerb zuverlässig stattfindet.

Zum anderen würde der Begriff des Studierenerfolgsmanagements auch die mitunter etwas richtungslose Diskussion über Qualität neu ausrichten. Es geht im Lehrgeschehen von Hochschulen eben nicht um die Herstellung eines Produktes, dessen Qualität sich in Breite, Höhe, Dichte etc. angeben ließe. Vielmehr geht es um den Zuwachs an Kompetenzen. Das Qualitätsmanagement soll sich nicht abstrakt auf Qualitätsziele ausrichten, sondern auf das zentrale Anliegen des Studiums – den Kompetenzerwerb der Studierenden zu stimulieren. Da im Rahmen des Europäischen Hochschulraums der Studierenerfolg heute in den *learning outcomes* präzisiert wird, verweist der Begriff des Studierenerfolgsmanagements auf die darin enthaltene Zieldimension des Kompetenzerwerbs. Diese Veränderung in der Blickrichtung kann dem Qualitätsmanagement in hohem Umfang Glaubwürdigkeit zurückgeben, wobei das Qualitätsmanagement dann leichter erläutern kann, warum es sich nicht in formalen Prozeduren erschöpft, sondern mit dem eigentlichen Anliegen der Hochschullehre einhergeht.

Der Qualitätszirkel Studierenerfolg will den Begriff des Studierenerfolgsmanagements anbieten, um durch konsequente Ausrichtung aller lehrbezogenen Anstrengungen der Hochschulen das zentrale Anliegen des Studiums zu akzentuieren. Dabei können die Projektbeispiele der ausgezeichneten Hochschulen jeweils die Perspektive erläutern, in der die einzelnen Maßnahmen, das Monitoring wie auch die Ansätze veränderter Lehre, Beratung und Orientierung zusammenspielen. Dabei wird jede Hochschule auch in Zukunft aufgefordert bleiben, ihr je eigenes Ensemble von Aktivitäten zu schaffen, mit dem das Erreichen von Studierenerfolg und

damit das Erlangen zusätzlicher Kompetenzen wahrscheinlich gemacht wird und mit dem dieses Geschehen kontrolliert wird. Mit dem Begriff des Studienerfolgsmanagements soll betont werden, dass es nicht allein um die Senkung der Zahl der Studienabbrecher gehen kann und nicht um das Aufweichen von Standards. Indem aber die Ziele jedes Studiengangs und jedes Moduls heute in Gestalt von Lernergebnissen definiert werden, ist eine Ausgangskonstellation entstanden, in der die verschiedenen Instrumente und Aktivitäten auf gemeinsame Ziele ausgerichtet sind, die gleichwohl zwischen den Studiengängen variieren.

Abbildung 5: Qualitätsmanagementprozesse



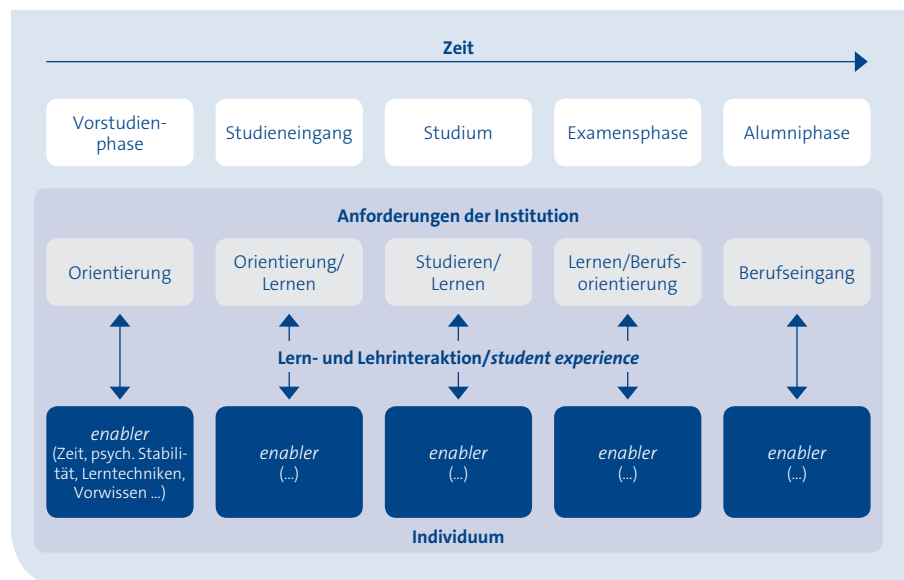
* Abkürzungen stehen für die teilnehmenden Hochschulen SRH Riedlingen, HS Bremerhaven, Uni Duisburg-Essen, TU München, Uni Bonn, FH Köln

Quelle: Eigene Darstellung

Etliche Hochschulen machen sich heute die Tatsache zunutze, dass nicht nur jedes Semester viele Prüfungen stattfinden, sondern dass diese Prüfungen und mit ihnen zusammenhängende Daten immer besser auch in umfassenden IT-Systemen verfügbar sind. Die Einführung sogenannter Campusmanagementsysteme eröffnet prinzipiell einen leichten Zugang zu diesen Informationen, sodass nun zeitnah die für den Studienerfolg relevanten Daten ausgewertet werden können. Waren es früher vor allem Schwund- und Graduierungsquoten, die in der längeren Entwicklung beobachtet werden konnten, so können die Hochschulen heute vergleichsweise komfortabel etwa auswerten, wie viele Studierende einer Kohorte im vergangenen Semester eine bestimmte Anzahl an Kreditpunkten erworben haben, wie viele Studierende Modulprüfungen angetreten oder sich abgemeldet haben, wie viele davon bestanden haben und mit welchen Noten etc. Mit solchen zeitnahen Informationen kann das Qualitätsmanagement in den Hochschulen deutlich verbessert werden, weil nun viel schneller Hinweise auf mögliche Fehlentwicklungen auftauchen und ausgewertet werden können.³⁴

In Abbildung 6 wird eine Unterscheidung angeboten, die weniger die institutionelle Sicht reflektiert, als vielmehr das Wechselspiel zwischen den individuellen Ressourcen der Studierenden und den Anforderungen des Studiengangs in den Mittelpunkt stellt und dies auf der Zeitachse gliedert. Die Systematik kann helfen, die eigenen Aktivitäten zu verorten. Den Ausführungen zum Studienerfolg und den Studienzielen sowie vor allem denen zur Heterogenität folgend, muss eine Anerkennung von Heterogenität mit der Individualisierung des Lehr- und Lerngeschehens einhergehen. Das bedeutet auch, dass bei der Gestaltung der Lehr- und Lerninteraktionen auf das Individuum beziehungsweise – falls möglich – homogene Gruppen von Individuen eingegangen werden sollte.

Abbildung 6: Anforderungen an Studierende im Laufe des Student Life Cycle



Quelle: Eigene Darstellung

Das Studienerfolgsmanagement muss sich auf eine Idee von Studienerfolg beziehen. Dies kann in einem pragmatischen Zugriff auch die Graduierung sein. Je expliziter heute die Ziele des jeweiligen Studienprogramms beschrieben sind, desto eher deckt das Examen auch einen erweiterten Begriff von Studienerfolg ab. Studienerfolgsmanagement wiederum benötigt operativ vor allem zwei Dinge: eine verbesserte Transparenz darüber, wo Studienerfolg sich nicht oder nicht hinreichend einzustellen scheint, und darauf bezogene Maßnahmen, die die Erfolgchancen verbessern helfen. Dass diese Maßnahmen heutzutage die Heterogenität der Studierenden stärker berücksichtigen müssen, als das früher der Fall gewesen sein dürfte, liegt an unumkehrbaren historischen Entwicklungen. Der Begriff des Studienerfolgsmanagements wird hier auch deshalb angeboten, weil er für viele Lehrende in der Hochschule eher auf den Kern der Herausforderungen deuten dürfte als das etwas abstrakt und vielleicht technisch klingende Qualitätsmanagement.

-
- 12 Methodisch ist es in Deutschland nicht leicht, Zahlen zum Studienabbruch im engeren Sinne überhaupt zu ermitteln. In Österreich zum Beispiel behalten die Studierenden landesweit eine Matrikelnummer, sodass man auch leichter beobachten kann, ob es im jeweiligen Fach Schwund im Studiengang oder an der Hochschule in einen anderen Studiengang oder an einen anderen Studienort gibt oder ob ein tatsächlicher Abbruch stattfindet. Selbst dann bleiben noch zwei Unsicherheiten bestehen, nämlich ein möglicher Wechsel ins Ausland und ein späterer Wiedereinstieg ins Studium. In Deutschland werden verschiedene methodische Ansätze gewählt, um den echten Studienabbruch näherungsweise zu ermitteln (siehe Heublein, U., A. Wolter, 2011: Studienabbruch in Deutschland, S. 214–236).
- 13 Wegen der erwähnten methodischen Schwierigkeiten wird hier von Studienabbruch nur in gestischen Anführungszeichen gesprochen, denn wie viele Studierende in einzelnen Fächern wirklich aufhören zu studieren, wissen wir eben gar nicht. Aus der Perspektive des Arbeitsmarktes, der zum Beispiel Lehrer oder Ingenieure benötigt, ist es gleichwohl kein großer Trost, wenn in den betreffenden Studiengängen viele der Studierenden, die dort „schwinden“, lediglich in einen anderen Studiengang wechseln. Demgegenüber ist es aus der Perspektive der jeweiligen Fächer ein großer Unterschied, weil die Rede vom Studienabbruch eben auch mit dem Vorwurf konnotiert wird, dass die Fächer die Individuen scheitern ließen.
- 14 Vgl. Berthold, C., H. Leichsenring, U. Brandenburg, A. Güttner, A. Kreft, S. Noe, E. Reumschüssel, U. Schmalreck, M. Willert, 2013: CHE Diversity Report.
- 15 Vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2007); www.spiegel.de/unispiegel/studium/studienabbrecher-staat-setzt-jaehrlich-2-2-milliarden-euro-in-den-sand-a-508930.html
- 16 Vgl. www.vdma.org/maschinenhaus (Zugriff: 12.2.2014).
- 17 Zum „Pisa-Schock“ siehe Roux, S., o. J.: PISA und die Folgen, und Jungmann, C., 2008: Die Gemeinschaftsschule, S. 43 ff.
- 18 So haben der Stifterverband mit dem Programm „Ungleich besser“ (2010 bis 2012) und die Bertelsmann Stiftung mit dem Projekt „Vielfalt als Chance“ – beides in Kooperation mit CHE Consult – einen starken Akzent gesetzt. Gleichzeitig begannen einige Hochschulen, das Diversity-Management in der Hochschulleitung zu verankern (zuerst die Universität Duisburg-Essen und die Hochschule Mannheim). Die Initiative „arbeiterkind.de“ markierte die deutliche Unterrepräsentanz von Nichtakademikerkindern in den Hochschulen (vgl. Bargel, T., H. Bargel, 2010: Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden).
- 19 Das wird in einigen Hochschulen auch dadurch gefördert, dass Abweichungen vom Studienverlauf schneller zu formalen Konsequenzen führen, als es früher der Fall war. Es ist jedoch grundsätzlich zu berücksichtigen, dass so komplexe Entscheidungen wie Studienabbruch nicht von den Individuen „begründet“, sondern lediglich durch eine nachträgliche Rationalisierung als schlüssige Entscheidung dargestellt werden können (vgl. Schimank, U., o. J.: Wichtigkeit, Komplexität und Rationalität von Entscheidungen).
- 20 Vgl. Robles Salgado, I., 2009: Deutschlandweiter Bildungsstreik.
- 21 Aktuell werden 186 Hochschulen gefördert. Siehe www.qualitaetspakt-lehre.de/ (Zugriff: 11.2.2014).
- 22 Siehe etwa Winde, M. (Hrsg.), 2010: Von der Qualitätssteuerung zum Qualitätsmanagement.
- 23 Der Autor geht davon aus, dass eine Taxonomie der Maßnahmen nach Zielgruppen ebenso an ihre Grenzen stößt wie eine nach Phasen im Studienverlauf oder nach Agenten. Darum wird hier eine Unterteilung nach Qualitätsmanagement Phase 1 und 2 vorgenommen.
- 24 Idealerweise wären die Qualitätsmanagementprozesse als „Schatten“ der Leistungsprozesse darzustellen, was jedoch schwierig zu realisieren ist.
- 25 Siehe Paul Ramsden, Chief Executive der Higher Education Academy, im Kontext der vom Secretary of State angestoßenen Debatte um die künftige Gestaltung des Higher-Education-Sektors in England (vgl. Ramsden, P., 2008: Learning to Teach in Higher Education). Die deutsche Debatte über das Studium als Bildungserfahrung weist zu dieser Vorstellung einige Parallelen auf, wobei es dazu bisher aber kaum empirische Forschung und keine Erhebungsinstrumente gibt (vgl. Mittelstraß, J., 2001: Wissen und Grenzen).

- 26 Wie sehr dies auch den Forderungen des Bologna-Prozesses entspricht, lässt sich bei Stephen Adam nachlesen. Adam, S., 2008: Learning Outcomes Current Developments in Europe.
- 27 Vgl. als Hauptvertreter zum Beispiel Reich, K., 2006: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik.
- 28 Vgl. Terhard, W., 1999: Konstruktivismus und Unterricht, S. 637.
- 29 Vgl. Reinmann, G., T. Jenert, 2011: Studierendenorientierung, S. 109.
- 30 Vgl. Bartosch, U. et al., 2013: Wissenschaftliche Bildung als (Selbst-)Bestimmung, S. 29.
- 31 Siehe etwa Berthold, C., A. Güttner, H. Leichsenring, 2011: Diversität als Qualität der Hochschule, S. 102–110; Klein, U., 2013: Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb: Ein Plädoyer für Diversitypolitik.
- 32 Dies ist der Ansatz, den das empirische Instrument QUEST verfolgt (siehe dazu Berthold/Leichsenring/Brandenburg/Güttner/Kreft/Noe/Reumschüssel/Schmalreck/Willert, 2013). Ansätze des Diversity-Managements, die eher auf den gerechteren Zugang von bisher unterrepräsentierten Gruppen abzielen, weisen geringere Überschneidungen mit dem Studien-erfolgsmanagement auf.
- 33 Vgl. *ibid.*
- 34 Im Rahmen dieses Handbuchs wird darauf insbesondere in den Beiträgen der Universität Bonn und der Fachhochschule Köln eingegangen.

4

Studienvorbereitungs- und Studieneingangsphase

Beitrag der Hochschule Bremerhaven

Viele Studierende hatten und haben immer noch gerade zu Beginn des Studiums große Schwierigkeiten, die unterschiedliche Ursachen haben. Mit dem vorliegenden Beitrag werden nicht nur die möglichen Hürden beim Übergang in eine Hochschule beschrieben, vielmehr wird gezeigt, wie dieser Übergang gestaltet werden kann. Hochschulen haben für die Studieneingangsphase Konzepte entwickelt, die den neuen Studierenden helfen, das zentrale Studienziel besser zu erkennen und zu erreichen. Aber auch in der Studienvorbereitungsphase, der Phase unmittelbar vor Aufnahme des Studiums, bieten sich bereits Möglichkeiten für einen besseren Übergang ins Studium. Konsequenterweise muss auch die Phase zur Gewinnung der Studierenden in diese Betrachtungen einbezogen werden.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Studierenden nach entsprechenden Angeboten vielfach eine bessere Vorstellung von dem bevorstehenden Studium und insbesondere auch den potenziellen beruflichen Aufgabenfeldern haben. Dies hilft ihnen, die als ansonsten eher theorielastig und daher praxisfern angesehene erste Phase eines Bachelorstudiums mit größerer Motivation und einem tieferen Verständnis für den Gesamtzusammenhang anzugehen.

Die Hochschule Bremerhaven hat für einige Phasen beim Studieneinstieg bereits Projekte etabliert. Im Rahmen des Qualitätszirkels Studierenerfolg konzentriert sich das Projekt „Brücken bilden“ der Hochschule Bremerhaven auf die Studienvorbereitungsphase. Es wurden intensive Vorbereitungskurse entwickelt und umgesetzt, welche die Studierenden auf kostenpflichtiger, aber freiwilliger Basis belegen können. Die konkrete Umsetzung wie auch die ersten Erfahrungen damit werden unter anderem im Folgenden vorgestellt.

4.1 Herausforderungen beim Studienstart

Im Allgemeinen werden Lücken zwischen dem in der Schule vermittelten Stoff und den für das Studium vorausgesetzten Fachkenntnissen zu den größten Problemen beim Studienstart gezählt. Es sind jedoch vielfach auch falsche Vorstellungen vom Studieren, die den Studieneinstieg und gegebenenfalls auch den Studierenerfolg beeinträchtigen. Dazu trägt weiterhin eine sich verändernde Studierendenschaft bei, die sich in einer größeren Heterogenität der Studierenden ausdrückt. Die sich gleichzeitig verändernde Hochschullandschaft mit vielen zum Teil unübersichtlichen Angeboten erschwert die Orientierung ebenfalls. Im Folgenden werden die Herausforderungen, denen die Studienanfänger ausgesetzt sind, genauer beleuchtet.

An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Gerhard Feldmeier
Siebert Garbade
Peter Ritzenhoff
Korinna Schröter



4.1.1 Prägung durch die Schulzeit

Der Übergang von der Schule zur Hochschule bedeutet für junge Menschen nicht nur einen neuen Lebensabschnitt, sondern stellt eine organisatorische Herausforderung in einer unbekannteren sozialen Umgebung dar. Derartige Entwicklungen sind nicht zuletzt auf eine zunehmend heterogene Studierendenschaft zurückzuführen, die andere Erwartungen an ein Studium hat als frühere Studierendengenerationen. Diesen Erwartungen sollen die Hochschulen mit neuen Angeboten begegnen. Studieninteressierte treffen zudem heute bei der Studienauswahl auf eine nahezu unüberschaubare Fülle an Studienangeboten mit zum Teil missverständlichen und mitunter irreführenden Bezeichnungen, was die Wahl des richtigen Studiengangs erschwert und oft zu falschen Studienentscheidungen führt. Zudem beeinträchtigen komprimierte und eng getaktete Unterrichtszeiten im Zuge der auf acht Jahre verkürzten Gymnasialzeit eine hinreichende Studienorientierung während der Schulzeit und erschweren die Auseinandersetzung mit den Anforderungen eines meist unmittelbar nach der Schule angestrebten Studiums. Nicht zuletzt aufgrund niedrigerer Studieneinstiegsalter weisen heutige Studienanfänger verstärkt entwicklungspsychologische Probleme auf, die vorwiegend auf mangelnde persönliche Reife zurückzuführen sind, mit der Folge eines fehlenden Problembewusstseins für den Sinn und die Komplexität lebensweltlicher Entscheidungen.³⁵

Studienanfänger wurden während der Schuljahre mit wiederkehrenden und überschaubaren Lehrinhalten vertraut. Plötzlich sollen sie in eine fremde und hochkomplexe Studienwelt eintauchen, die ihnen Fähigkeiten und Fertigkeiten abverlangt, die in ihrer bisherigen Lebenswelt keine Rolle spielten. In der klassischen Studienwelt existiert üblicherweise kein mit den schulischen Zusammenhängen vergleichbares individuelles Coaching oder persönliches (bei Unsicherheit, Überforderung und/oder Fehlverhalten) direktes Eingreifen durch einen Lehrer.

So stellt schon beim unmittelbaren Studienstart die räumliche Orientierung auf dem (in der Regel wesentlich größeren) Hochschulcampus eine Herausforderung dar, ebenso das Finden von nicht direkt zugetragenen Informationen über Stundenpläne, Semestergruppenzuordnungen, virtuelle Arbeitsräume mit hinterlegten Skripten, Lernmaterialien, Curricula, Modulhandbüchern oder Studienordnungen, die wichtige studienrelevante Details enthalten. Im Unterschied zur Schulzeit müssen bisher derartige studienrelevante Belange selbst in Erfahrung gebracht und eigene Entscheidungen vorbereitet und getroffen werden, was Studienanfängern im Vergleich zur Schulzeit ein deutlich höheres Maß an Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit abverlangt.

Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen eines Hochschulstudiums und schulisch vermittelter Vorqualifikationen kann auch damit begründet werden, dass

Schule und Hochschule zwei unterschiedliche Lern- und Lehrsysteme mit je spezifischen Rationalitäten, Praktiken und Traditionen sind, die sich in der Frage der studienrelevanten Kenntnisse und Fähigkeiten nicht einig und somit nicht direkt in Einklang zu bringen sind.³⁶ So gesehen können die individuellen Anforderungen eines Hochschulstudiums gar nicht vollständig deckungsgleich mit den in den Schulen vermittelten Basiskompetenzen sein.

4.1.2 Fachliche und überfachliche Qualifikationen

Die empfundene Erfahrungslücke beim Übergang von der Schule in die Hochschule lässt sich nicht zuletzt auch dadurch erklären, dass Studienfächer je nach Inhalt selbst sehr unterschiedliche Anforderungen an fachliche und überfachliche Vorqualifikationen stellen und die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium häufig erheblich zwischen den Studienfächern variieren. Mitunter auch dann, wenn es sich nur um ein einzelnes schulisches Fachgebiet wie die Mathematik handelt.³⁷

Signifikante Studienprobleme werden häufig pauschal mit dem Sammelbegriff „mangelnde Studierfähigkeit“ umschrieben, für die obligatorisch die Schulen und deren unzureichende fachliche Vorqualifizierung von Studienanfängern, vor allem in Grundlagenfächern, verantwortlich gemacht werden. Sicherlich lässt sich nicht bestreiten, dass sich bei zunehmenden gymnasialen Übertritts- und Abiturientenquoten auch eine Nivellierung von schulischen Leistungen auf niedrigerem Niveau einpendelt, was sich vor allem in den klassischen Kernfächern wie Mathematik, Englisch und Deutsch bemerkbar macht. Jedoch sind es weniger fehlende fachliche Kenntnisse, die zum Studienanfang Probleme bereiten, sondern vielmehr die mangelnde Abstimmung der Angebote der Studieneingangsphase auf die Erwartungen und Bedürfnisse von Studienanfängern.

Der Vorwurf einer mangelnden Vorbildung greift daher zu kurz, weil „Studierfähigkeit“ heute weitaus mehr bedeutet als die Verfügbarkeit fachlicher Mindestanforderungen in Form vertiefter Kenntnisse im Dreiklang Muttersprache (Deutsch), Fremdsprache (in der Regel Englisch) und Mathematik gemäß ihrer klassischen Definition.³⁸ Es stellt sich nämlich die Frage, welche überfachlichen Kompetenzen die Studienanfänger mitbringen und wie die Hochschule ihnen daraufhin begegnet. Dazu zählen Belastbarkeit, Eigenständigkeit sowie die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren, Kompetenzen im schriftlichen Ausdruck, Lese- beziehungsweise Textverständnis bis hin zum kritischen und reflektierten Umgang mit Informationen. Die Hochschulrektorenkonferenz hat sich bezüglich Letzterem insbesondere für eine Stärkung der Informationskompetenz ausgesprochen, die sich aus technischen, kommunikativen, sozialen und organisationsbezogenen sowie disziplinspezifischen Kompetenzen zusammensetzt.³⁹

Gemäß einer KMK-Expertenkommission von 1995 umfassen fachübergreifende Schlüsselqualifikationen die drei Bereiche soziale Kompetenz, Selbststeuerung des Lernens sowie Eigenverantwortlichkeit und setzen als Anforderungsprofil bei Studierenden eine starke Lern- und Leistungsbereitschaft, große Selbstständigkeit und Motivation, besondere kommunikative Fähigkeiten, eine hohe Ausdauer und Belastbarkeit sowie intellektuelle Neugier voraus.⁴⁰ Aus eigenen Unternehmensbefragungen zu den Anforderungen an aktuell Studierende und Studienabsolventen beziehungsweise deren erwartete Kompetenzen ging zudem hervor, dass diese mehrheitlich ergänzende soziale Kompetenzen vor vertiefenden Fachkompetenzen priorisieren.⁴¹

4.2 Ausgangslage: Schwundquoten insbesondere zu Beginn des Studiums

Die Auswirkungen dieser unzureichenden Studienorientierung und Studienvorbereitung zeigen sich in der Studienpraxis vor allem in hohen Studienabbrecherzahlen, zahlreichen Studienfachwechslern sowie Langzeitstudierenden und Studierenden, die von den von der Hochschule vorgegebenen Studienverlaufsplänen abweichen. So kommt nach einer Studie des CHE nur gut ein Zehntel der Studienanfänger an den Hochschulen problemlos zurecht, während die Schwundquoten in manchen Studiengängen (insbesondere in den Ingenieur- und Naturwissenschaften) bis zu 50 Prozent betragen.⁴²

Bezogen auf alle Studienbereiche und Hochschultypen im Durchschnitt bricht heute etwa jeder vierte Studierende ein Bachelorstudium ab, wobei die Quote bei den Fachhochschulen mit 23 Prozent geringer ist als bei den Universitäten mit 33 Prozent. Die höchsten Schwundquoten liegen bei beiden Hochschularten in den natur- und den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen vor (in Fachhochschulen mit 34 beziehungsweise 31 Prozent), während sie in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen mit 15 Prozent am niedrigsten sind.⁴³

Tabelle 1: Schwundquoten 2012 nach Fachrichtung⁴⁴
in Prozent

	BA an Unis	BA an FHs
Technik- und Ingenieurwissenschaften	36	31
Mathematik und Naturwissenschaften	39	34
Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften	30	18
Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	27	15
Bachelor insgesamt	33	23

Quelle: DZHW 2014

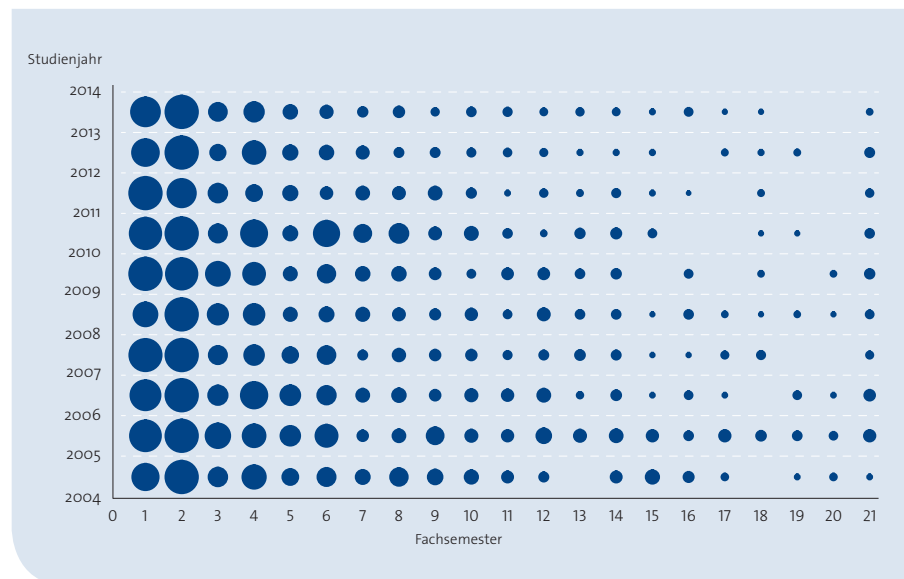
Der höchste Schwund erfolgt in den ersten Semestern, wie beispielhaft den Datenanalysen der Hochschule Bremerhaven zu entnehmen ist (Abbildung 7).

Der hohe Schwund an Studierenden in den einzelnen Studiengängen, insbesondere in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), lässt nur vermeintlich auf mangelnde Kompetenzen in den technischen Grundlagenfächern schließen, wie es von Lehrenden der technischen Studiengänge häufig konstatiert wird. Sie bemängeln vor allem fehlende fachliche Voraussetzungen in den naturwissenschaftlichen Grundlagen sowie eine zu hohe Heterogenität des zum Studienbeginn vorhandenen Fachwissens.⁴⁵

Zwar sind Studienabbrüche nicht grundsätzlich zu vermeiden und basieren mitunter auch auf anderen Gründen als mangelndem Studienerfolg. Nach vorliegenden Erkenntnissen aus internen Datenanalysen brechen viele Studierende ihr Studium allerdings bereits ab, bevor sie sich überhaupt zu Prüfungen angemeldet haben. Das lässt nicht zwingend auf (endgültiges) Nichtbestehen schließen, sondern betrifft eher falsche Studiererwartungen, mangelnde Versorgung mit Informationen und (eventuell fälschlicherweise) negativ wahrgenommene Studienerfolgsaussichten.

Abbildung 7: Entwicklung des Studierendenschwunds an der Hochschule Bremerhaven nach Fachsemestern

Anzahl der Abbrecher pro Fachsemester im Studienjahr



Die Kreisgröße stellt proportional die Anzahl der Abbrecher dar.

Quelle: Eigene Berechnung

Dennoch wird unabhängig von der schwierigen Interpretation von Studienabbrüchen in deren Verminderung ein besonderer Handlungsbedarf gesehen und es bedarf an Hochschulen ergänzend zu den meist bereits vorhandenen Instrumenten, wie zum Beispiel Studienberatungsangeboten, psychologisch-therapeutischer Betreuung, Brückenkursen in Grundlagenfächern, Orientierungstutorien oder Studierendenbefragungen, welche als Frühwarnsysteme für die Erkennung von Studienproblemen fungieren, weitere Bausteine für die Förderung des Studienerfolgs.

4.3 Der Studienstart ist elementar für den Studienerfolg

Nach aktuellen Erkenntnissen wissen wir, dass es nicht ausschließlich mangelnde Kompetenzen in den technischen Disziplinen, sondern vielmehr von den Hochschulen nicht an die Situation der Studierenden angepasste Studieneingangsphasen sind, die zu einem vorzeitigen Abbruch des Studiums führen.⁴⁶ Die Studierenden haben nur ungenaue Vorstellungen vom Studium und sehen in den ersten Semestern vielfach keine direkte Verbindung zu den fachlichen und praxisrelevanten Aspekten ihres jeweiligen Faches.⁴⁷ Zur fachlichen Dimension kommen falsche Vorstellungen der Studienanfänger sowohl von der Studienorganisation als auch vom persönlichen Studierverhalten hinzu.⁴⁸

Resultierend aus den Erfahrungen aus eigenen Studienvorbereitungskursen in klassischen Hard Skills, das heißt Kernfächern wie Mathematik, Englisch, Deutsch (als Fremdsprache für ausländische Studierende), die an vielen Hochschulen bereits vor dem Beginn der Vorlesungsperiode angeboten werden, um fachliche

Anschlusslücken zu schließen, und der Beobachtung des Studierverhaltens der Studienanfänger im Nachgang ist festzustellen, dass es häufig weniger direkte fachliche Defizite, sondern mangelnde überfachliche Schlüsselqualifikationen sind, die zu späteren Studienabbrüchen führen. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass derartige Zusatzangebote vor allem von denjenigen Studienanfängern nicht in Anspruch genommen werden, deren Bedarf am größten wäre, entweder weil sie ihre Bedarfe gar nicht erkennen beziehungsweise diese unterschätzen, oder weil sie der Illusion unterliegen, ihre Informationsdefizite würden im Laufe der Studieneingangsphase noch kompensiert.

Auch zeigen Erfahrungen mit Teilnehmern aus studienbegleitenden Tutorien in bestehenskritischen Grundlagenfächern in den ersten Studiensemestern, dass methodisch schlecht gewählte Herangehensweisen bei der Lösung von Aufgaben und Problemen, unreflektierte Lernstile und unzureichendes Verknüpfen von Wissensbausteinen die Hauptgründe für das Nichtbestehen sind und nicht zwingend fehlendes fachliches Vorwissen.⁴⁹ Die Hochschulen müssen sich diesen Problemen stellen. Ein Schieben der Verantwortung auf Schule, Elternhäuser und die Studienanfänger selbst ist nicht zielführend und hat für die Hochschulen zur Konsequenz, dass ganze Studiengänge in Zukunft nicht studierbar werden.

Die genannten Phänomene zeigen sich noch stärker bei Studierenden aus (basis-) wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, in denen weniger ein technisches Abstraktionsvermögen und klassische technisch-naturwissenschaftliche Grundlagenfächer, sondern nach eigenen persönlichen Erfahrungen falsche Vorstellungen von Studieninhalten, unterschätzte Lernaufwände und ein unzureichendes Selbst- und Zeitmanagement die Hauptprobleme für mangelnden Studienerfolg sind. Wenngleich sich dort die durchschnittlichen Schwundquoten größtenteils auf einem niedrigeren Niveau als in den technischen Studiengängen befinden, sind nach unseren Erfahrungen dafür in erster Linie fehlende „weiche“ Kompetenzen wie Studieninteresse und -motivation sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf neue Fragen einzulassen, bis hin zu sozialen Kompetenzen im Bereich von Teamarbeit etc. verantwortlich.

Die folgende Liste zeigt einige Ziele von Projekten zum Studienstart, die von Hochschulen im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gefördert werden.⁵⁰

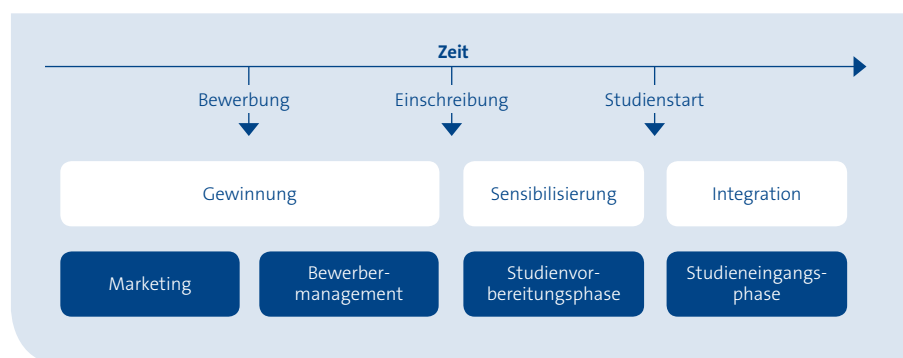
- *Diversity* (Durchlässigkeit, Lerngeschwindigkeiten, Hochschulzugangsberechtigung [HZB] < 3.0, Migration, Internationalisierung, „First Generation“, Familienpflichten ...)
- Online-Self-Assessments
- E-Learning- und Blended-Learning-Angebote (zum Beispiel auch von frei zugänglichen Plattformen)
- Verankertes Vorsemester bis zum curricular verlängerten Studium
- Forschendes Lernen/*problem based learning* (PBL) in der Startphase
- Zivilgesellschaftliches Engagement/Interkulturalität
- Hochschuldidaktik weiterentwickeln

Selbst gesteuertes Lernen, Eigenverantwortung, Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung. Zumindest eines der übergeordneten Ziele fast aller Projekte besteht darin, die intrinsische Motivation der Studierenden zu steigern. Im weiteren Text werden die verschiedenen Ansätze und Maßnahmen den verschiedenen Phasen des Studienstarts zugeordnet. Eine Befragung unter den Teilnehmern des Qualitätszirkels Studienerfolg hat zu vergleichbaren Schwerpunktsetzungen geführt.

4.4 Phasen des Studieneinstiegs im Student Life Cycle

Dass der Übergang in ein Hochschulstudium eine besondere Phase ist, ist ausführlich dargestellt worden. Ausgehend von der Hochschulreife oder einem beruflichen Abschluss mit entsprechenden Zusatzkompetenzen kann die Aufnahme eines Studiums typischerweise in folgende Phasen unterteilt werden (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Phasen im Verlauf des Studienstarts



Quelle: Eigene Darstellung

Über die öffentliche Darstellung erfahren die Interessenten von den Angeboten einer Hochschule, die anschließend zur Bewerbung führen können. Im Anschluss kann die Hochschule Maßnahmen zur Pflege der Bewerber anbieten, die zusammen mit den Marketingmaßnahmen das Ziel der Gewinnung von Studierenden haben.

Auch wenn die Maßnahmen im Anschluss an die Gewinnung von Studierenden und damit nach der Einschreibung sicherlich eine größere Bedeutung haben, müssen gerade auch im Sinne des Studienerfolgs die durch die Hochschul- und Studiengangswerbung geweckten Erwartungen im weiteren Studienverlauf erfüllt werden.

Ein unpassender, falsch beworbener Studiengang kann schnell zu einem Verlust der Studienmotivation führen. Bei den Marketingmaßnahmen sind, unabhängig davon, ob sie durch Broschüren, Bildungsmessen, Online-Self-Assessments, Schulveranstaltungen oder Tagen der offenen Tür transportiert werden, die Inhalte und Methoden des Studiengangs transparent und realistisch darzustellen. Diese Darstellung erfolgt oftmals am überzeugendsten, wenn Studierende höherer Semester in die Beratungsangebote integriert werden. Der informelle Austausch mit aktuell Studierenden führt auch gleichzeitig zu einer ersten Bindung zwischen Studieninteressierten und Hochschule.

4.4.1 Die Studienvorbereitungsphase und das Projekt „Brücken bilden“

In der Zeit vor Aufnahme des Studiums sollte eine Vorbereitung auf das Lernen und die Rolle als Studierende erfolgen. Dies kann gleichfalls dabei helfen, die ersten Kontakte zu Kommilitonen zu knüpfen und dadurch den sozialen Anschluss an den Studienstandort zu fördern. Zudem sollten natürlich auch fachlich-inhalt-

liche Vorbereitungen erfolgen. Ergänzend zu bestehenden fachlich orientierten Brückenkursen wurden mit dem Projekt „Brücken bilden“ an der Hochschule Bremerhaven fachübergreifende Vorbereitungskurse entwickelt und angeboten. Diese dem Vorlesungsbetrieb eines Semesters vorgelagerte Phase verfolgt das Ziel einer besseren Integration von neuen Studierenden in den akademischen Studienbetrieb mithilfe der Vermittlung von studien- und berufserfolgsrelevanten überfachlichen Schlüsselqualifikationen sowie einer Sensibilisierung für die Anforderungen eines Hochschulstudiums.

Mit der intensiven Begleitung im Vorfeld der Lehrveranstaltungsperiode werden insbesondere eine Verbesserung der Studierfähigkeit und der Studienmotivation sowie eine Berichtigung falscher Studiererwartungen angestrebt. Diese Ziele wurden mit den an der Hochschule Bremerhaven seit über zehn Jahren angebotenen Mathematik- und Englischvorbereitungskursen bisher nicht ausreichend abgedeckt. Das Projekt „Brücken bilden“ ist daher als Ergänzung dieser traditionellen, fachlichen Studienvorbereitungskurse zu verstehen.

Gegenstand des Projekts sind überfachliche Studienvorbereitungskurse, die rund fünf Wochen vor dem Studienbeginn stattfinden. Die Kurse haben Workshop-Charakter und werden allen Studienanfängern etwa ab dem Zeitpunkt ihrer Bewerbung angeboten. Mit der Einschreibung erhalten die neuen Studierenden außerdem weitere Hinweise zu den Kursen und ihrer Nützlichkeit für den Studienbeginn. Die konkreten Ziele dieser Studienvorbereitungskurse bestehen darin, mit den Teilnehmern die Bedeutung des Studierens zu erarbeiten, sie beim Studieren zu unterstützen und vorhandene Studiendefizite in einem frühen Stadium zu erkennen.

Der zeitliche Umfang der Kurse beträgt 10 bis 15 Unterrichtsstunden an zwei bis vier Tagen. Die Workshops finden in Kleingruppen mit bis zu 16 Personen an der Hochschule statt. Während der bisherigen Projektlaufzeit konnten zwei Durchgänge durchgeführt werden. Darin haben folgende Kurse stattgefunden:

- Eigene Stärken erkennen & erfolgreich studieren
- Lernen mit Spaß und System – wie geht das?
- Study-Work-Life in Balance. Konzentriert studieren – das Leben genießen
- Mein Lernen organisieren – effektiv studieren
- Geschicht studieren – geht das?
- Medien im Studium
- IT-Grundlagen fürs Studium
- Zehnfinger-Tastaturschreiben

Die Kurse stehen allen Studienanfängern unabhängig vom gewählten Studienfach offen. Die Teilnahme ist gebührenpflichtig und kostet 20 bis 55 Euro pro Kurs. Die Bereitschaft von Studierenden, im Vorfeld des Studiums Gebühren für Brückenkurse zu entrichten, wurde in der Planung vorausgesetzt, da die etablierten und gut nachgefragten Studienvorbereitungskurse in Fächern wie Mathematik und Deutsch als Fremdsprache oder Englisch ebenfalls kostenpflichtig sind.

Bei einer erfolgreichen Teilnahme an einzelnen Studienvorbereitungskursen kann den Teilnehmern ein Zertifikat in Form eines „Studienführerscheins“⁵¹ verliehen werden, welches als Referenz zum Beispiel bei Stipendien- oder Studienkreditgebern oder gegenüber unterstützenden Familienangehörigen verwendet werden kann. Eine Anrechnung dieser Kurse auf spätere reguläre Studienleistungen sollte unseres Erachtens nicht erfolgen, da deren Belegung der eigentlichen Errei-

chung beziehungsweise Verbesserung der Studierfähigkeit dienen soll, welche von Studienanfängern als solchen vorausgesetzt wird. Die Kursangebote haben somit ausschließlich studienvorbereitenden Charakter mit dem Ziel eines erleichterten Studieneinstiegs und des frühen Kennenlernens von Mitstudierenden auch aus anderen als den gewählten eigenen Studienrichtungen vor dem Beginn der Lehrveranstaltungsperiode des ersten Studiensemesters.

4.4.2 Die Studieneingangsphase

Aufgrund der Fragen von Studierenden und der an sie herangetragenen Herausforderungen während der Studieneingangsphase werden von Hochschulen vielfach Hilfestellungen in folgenden Bereichen gegeben:

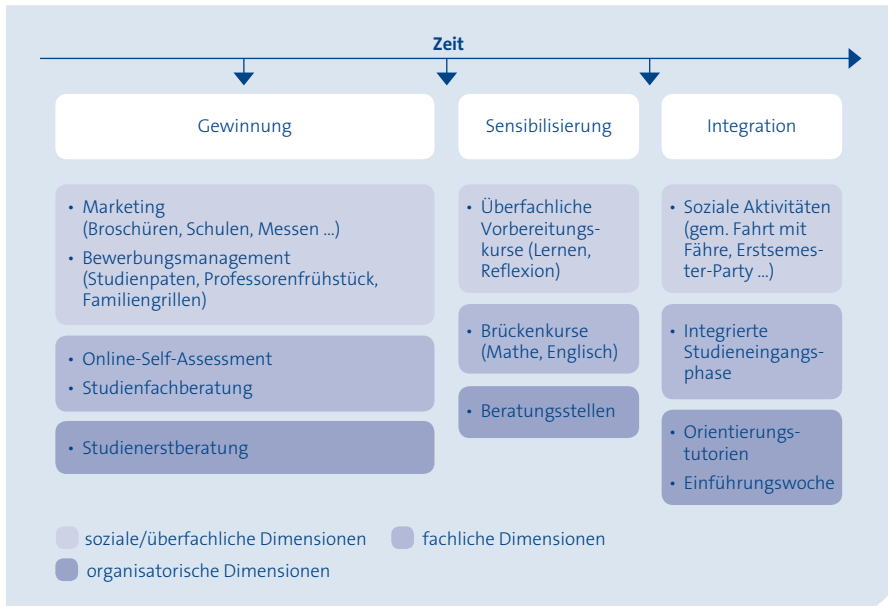
- Erleichterung bei der Studienadministration
- Serviceleistungen der Hochschule bekannt machen
- Durch engen Kontakt zu Professoren insbesondere fachliche Unterstützung
- Unterstützung bei der fachlich-organisatorischen Orientierung
- Orientierungshilfen für Stadt & Campus
- Engeren Praxisbezug herstellen

Als eine sehr wirksame Methode zur Förderung des Studienerfolgs werden Projekte im Frühstadium des Studiums angesehen. Bereits in den ersten beiden Semestern können Lernphasen in die jeweiligen Curricula eingebaut werden, die zu einer stärkeren Identifizierung mit dem eigenen Fach beitragen. Die Studierenden sollen schon frühzeitig erkennen, welche Aufgaben im späteren Beruf auf sie zukommen können. Gleichzeitig soll auch die Notwendigkeit der mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Grundlagen wahrgenommen werden. Diese Lernphasen können je nach Studiengang zum Beispiel durch spezielle Module oder auch konkrete Praxisprojekte ausgestaltet werden. Beispiele zeigen, dass solche Projekte bereits im ersten Semester eine deutlich reduzierte Schwundquote zur Folge haben können. Es ist davon auszugehen, dass praxisorientierte Eingangsphasen sowohl bei natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu einer signifikanten Erhöhung der Studienmotivation führen als auch in geistes- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienbereichen die gleichen Wirkungen entfalten, selbst wenn dort die Schwundquoten deutlich geringer sind. Die Entwicklung von praxisorientierten Studieneingangsphasen verspricht eine nachhaltige Wirkung, da dadurch die Studienmotivation für das gesamte Studium verbessert werden kann.

4.5 Erkenntnisse aus dem Projekt „Brücken bilden“

Bereits die während der Projektplanung angestellten theoretischen Überlegungen brachten Erkenntnisse mit sich. Bisher einzeln stehende Maßnahmen, die vor dem Studienstart durchgeführt wurden, konnten zu Maßnahmengruppen zusammengefasst werden, die sich den Phasen des Studieneinstiegs zuordnen lassen. Die Maßnahmen ordnen wir drei verschiedenen Dimensionen zu: einer sozialen/überfachlichen Dimension, einer fachlichen Dimension sowie einer organisatorischen Dimension (Abbildung 9).

Unseres Erachtens ist es für den positiven Einfluss der Maßnahmenbündel auf den Studienerfolg bedeutend, dass in allen dargestellten Phasen des *student life cycle* alle Dimensionen abgedeckt sind. Es geht also nicht allein um die Auswahl

Abbildung 9: Dimensionen beim Übergang in ein Hochschulstudium

Quelle: Eigene Darstellung

hilfreicher Einzelmaßnahmen, sondern um ein in allen drei Dimensionen ausgewogenes Konzept zur Gestaltung der Studieneinstiegsphase. Da Studienanfänger in ihrer bereits beschriebenen Diversität unterschiedliche Bedürfnisse mitbringen, ist es wichtig, ihnen Maßnahmen der verschiedenen Dimensionen anzubieten. Ein Teilnehmer merkte an, ihm habe an dem Vorbereitungskurs des Projekts besonders gefallen, „dass ich jetzt gut vorbereitet in das Studium gehen kann“. Dieser Studierende hat mit dem besuchten Kurs offenbar seinen passenden Einstieg ins Studium gefunden.

Die Erkenntnis, wie wichtig eine gelungene Mischung von sozialen, fachlichen und organisatorischen Angeboten ist, bestätigte die Absicht, mit dem Projekt „Brücken bilden“ überfachliche Vorbereitungskurse an der Hochschule Bremerhaven einzuführen. In der Phase der Sensibilisierung wurden zuvor lediglich fachliche Brückenkurse in Mathematik und Englisch angeboten, sodass ein Angebot zur sozialen und überfachlichen Integration fehlte. Obwohl die Kurse vordergründig mit Inhalten wie Arbeitstechniken, Zeitmanagement etc. gefüllt waren, wird bei der Evaluation der einzelnen Kurse des Projekts immer wieder deutlich, dass es die soziale Dimension ist, die den Teilnehmenden besonders gefällt. Sie äußern sich speziell in Freitextantworten positiv über den persönlichen Austausch und Diskussionen mit anderen Studienanfängern.

Die Übergänge der drei Dimensionen sind fließend und viele Maßnahmen lassen sich mindestens zwei der Dimensionen zuordnen. So haben die überfachlichen Vorbereitungskurse teilweise fachliche und organisatorische Aspekte (zum Beispiel IT-Grundlagen, frühzeitiges Einrichten eines Hochschul-Accounts) und ebenso die Mathematikurse soziale Aspekte (erste Kontakte zu anderen Studienanfängern knüpfen). In Abbildung 9 wurden jeweils die zentralen Dimensionen der entsprechenden Angebote farblich herausgestellt.

Ebenso wie die Dimensionen sind auch die Maßnahmen und Projekte der Studieneinstiegsphase nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen. Sie sollen es auch gar nicht sein: Für den Ablauf ist es wünschenswert, dass Studierende ihre individuell geschnürten Maßnahmenpakete der Eingangsphase als ein Ganzes erleben und nicht als Einzelprojekte. An der Hochschule Bremerhaven stehen deswegen das Bewerbermanagement, die Organisatoren der fachlichen Brückenkurse, das Projekt „Brücken bilden“ und das Immatrikulationsamt in ständigem Austausch. Eine der zahlreichen Schnittstellen ist hier die (teilweise gemeinsame) Bezahlung von Semesterbeiträgen und Vorbereitungskursen. Während der Projektplanung fiel die bewusste Entscheidung, die überfachlichen Vorbereitungskurse nach dem Vorbild der Mathematik-Brückenkurse kostenpflichtig anzubieten. Damit sollte nicht nur das Projekt nach seiner Laufzeit verstetigt, sondern auch eine gewisse Verbindlichkeit und Wertschätzung bei den Teilnehmenden geschaffen werden. Da jedoch niemand durch Kosten benachteiligt oder abgeschreckt werden soll, wird die schon fast als symbolisch zu bezeichnende Summe von 20 Euro pro Kurs erhoben. Die bisherigen Rückmeldungen von Studierenden zeigen, dass das Angebot als angemessen oder sogar als kostengünstig wahrgenommen wird.

4.6 Erfolgsmessung und Ausblick

Die Messung des Erfolgs einzelner Maßnahmen zur Verbesserung des Studierenerfolgs, insbesondere in der hier behandelten Studieneinstiegsphase, ist ausgesprochen komplex und damit im operativen Studienalltag nicht immer nach wissenschaftlichen Kriterien durchführbar. Insbesondere werden in den Hochschulen wie beschrieben viele Ansätze gleichzeitig umgesetzt, was die Bewertung einzelner Maßnahmen zusätzlich erschwert. Ein Evaluationselement kann in vielen Fällen die Erfassung der Zufriedenheit der Studierenden mit den jeweiligen Angeboten sein, was hinsichtlich der Studienmotivation sicherlich auch in weiten Bereichen belastbar ist. Inwiefern eine tatsächliche Korrelation mit dem Studierenerfolg herstellbar ist, wäre jedoch noch zu klären.

Diese Form der ersten Erfolgsmessung durch eine Befragung der Teilnehmer ist auch für die Vorbereitungskurse im Rahmen von „Brücken bilden“ erfolgt. Die Ergebnisse sind weitgehend positiv: Mehr als 80 Prozent der Teilnehmer fühlen sich am Ende besser auf das Studium vorbereitet und 95 Prozent sahen die Kursziele als bedeutsam für ihr Studium an, wobei Letztere ansonsten vermutlich auch nicht teilgenommen hätten.

Darüber hinausgehende Erkenntnisse über die tatsächliche Wirkung hinsichtlich des Studierenerfolgs liegen nach einer bisher zweimaligen Durchführung der Kurse noch nicht vor. In Vorbereitung ist eine Follow-up-Befragung der Teilnehmer im zweiten Studienjahr zur Nützlichkeit der Inhalte der Vorkurse im Studienalltag. Denkbar ist darüber hinaus der Abgleich mit einer Vergleichsgruppe von „Nichtteilnehmern“ anhand von Studienverlaufsdaten, wobei zunächst Aspekte des Datenschutzes zu klären wären.

Trotz einer hohen Erwartungshaltung bezüglich einer Erreichung eines größeren Studierenerfolgs und der verbundenen Ziele von besser informierten, sensibilisierten und motivierten sowie selbstständigeren Studienanfängern ist zu erwarten, dass alleine der Ansatz der Studienvorbereitungskurse nicht unmittelbar und zwangsläufig das erwünschte Studierverhalten bewirken wird. Auch wird eine Sensibili-

sierung für die Anforderungen eines Studiums nicht automatisch zu dauerhaften Studienerfolgen führen und sicherlich werden auf wenige Tage konzentrierte Intensivkurse unmittelbar vor Studienbeginn auch nicht ausreichen, um tief liegende Studiendefizite auszugleichen, um eine vor allem auch fachlich vollständige Studierfähigkeit zu erreichen. Insbesondere Letztere erfordert mitunter breiter angelegte studienintegrierte Eingangsphasen oder vorgelagerte Studienorientierungsphasen mit längeren Laufzeiten.

Insofern sind die Vorbereitungskurse nur als eine besondere Maßnahme zur Erreichung von Studienerfolg mit „Leitplankencharakter“ für Studieneinsteiger anzusehen. Damit verbunden ist die Hoffnung auf Initialzündungen, Anstoßwirkungen und Multiplikatoreffekte, die idealerweise auch bei Nichtteilnehmern durch motivierende Berichte von Teilnehmern zu einem aktiven Studienverhalten beitragen. Eine Einbettung in das zum Teil bereits genannte Spektrum unterschiedlicher Maßnahmen vor allem vor dem und zu Beginn des Studiums ist unerlässlich, um ein wirksames Gesamtsystem zu erhalten. Für die Hochschule Bremerhaven waren diese überfachlichen Vorkurse ein bisher noch fehlender Baustein, der eine wichtige Lücke schließt. Und wenn auch empirisch nicht einwandfrei belegbar, so sehen wir es doch als unstrittig an, dass die getroffenen Maßnahmen in der Studieneinstiegsphase einen positiven Einfluss auf die Studierenden, deren Motivation und damit letztlich auch auf deren Studienerfolg haben.

Die im Rahmen des Qualitätszirkels eingerichteten Vorkurse werden deshalb auch in Zukunft fortgesetzt, solange sie attraktiv für die Studienanfänger sind. Um eine größere Teilnehmerquote zu erreichen, wird darüber hinaus eine Weiterentwicklung sowohl der Inhalte als auch der Struktur angestrebt. Vorstellbar ist zum Beispiel eine ausgewogene Kombination aus den bisherigen Präsenzveranstaltungen und ortsunabhängigen Onlinekursen.

4.7 Fazit

Studienvorbereitende Kurse können sinnvolle Brücken in den Studienstart bilden, letztlich allerdings nur, wenn sie nicht allein in der Landschaft stehen, sondern mit gut ausgebauten Zuwegen und weiterführenden Anschlüssen verbunden sind. Wichtig ist ein ausgewogenes Gesamtkonzept von der Gewinnung der richtigen Studierenden über die Sensibilisierung der Studienanfänger für das Studium bis hin zur Integration und Motivation für einen erfolgreichen Studienstart. Ein gut abgestimmtes Konzept für den Studienstart sehen wir als bedeutsam für einen Studienerfolg an, der bereits vor und mit dem Beginn des Studiums maßgeblich beeinflusst werden kann.

-
- 35 Vgl. Ladenthin, V., 2014: Es fehlt an Urteilskraft.
- 36 Vgl. Asdonk, J., S. Kuhnen, P. Bornkessel, 2013: Der Übergang Schule – Hochschule: Forschungs- und Gestaltungsfeld „zwischen den Institutionen“, S. 11.
- 37 Vgl. Köller, O., J. Baumert, 2002: Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit.
- 38 Vgl. Kultusministerkonferenz, 1997: Pressemitteilung über die 278. Sitzung der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997.
- 39 Vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2012: Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern.
- 40 Vgl. Köller/Baumert, 2002.
- 41 Vgl. Interner Bericht HS BHV, 2014.
- 42 Vgl. Becker, L., 2014: Mehr Nicht-Abiturienten an die Unis.
- 43 Vgl. Heublein, U., J. Richter, R. Schmelzer, D. Sommer, 2014: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen.
- 44 Sekundärquelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 2014: iw-dienst, S. 1 (Originalquelle DZHW).
- 45 Vgl. Arbeitsgruppe HSGYM (Hrsg.): Hochschulreife und Studierfähigkeit – Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle, Zürich 2008, Online im Internet: www.educ.ethz.ch/hsgym/HSGYM_langfassung_kl.pdf (Abrufdatum: 1.6.2014).
- 46 Vgl. Derboven, W., G. Winker, 2010: Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten – Vorschläge für Hochschulen.
- 47 Ibid.
- 48 Vgl. Heublein, U., C. Hutzsch, J. Schreiber, D. Sommer, G. Besuch, 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen, Befragung von Exmatrikulierten 2007/08, S. 28, und o. V., 2014: Wechsel oder Studienabbruch.
- 49 Ähnliche Erkenntnisse vgl. Martschink, B., 2014: Akademische Eingangsvoraussetzungen: ein Lernportfolio als Unterstützung, S. 50 f.
- 50 Reader der Fachtagung in Köln, Mai 2014.
- 51 Feldmeier, G., P. Ritzenhoff, 2015: „Studienführerschein“ als Leitplanke für ein erfolgreiches Hochschulstudium, S. 103-106.

EXKURS

Orientierungstools zum Studienerfolg

In den meisten Studiengängen gibt es keine Möglichkeit, die Studierenden vor Beginn des Studiums gemäß ihrer Passung zu den dort bestehenden speziellen Anforderungen auszuwählen. Wenn es genug Plätze für alle Bewerber gibt, muss man nehmen, was kommt, und bei Bewerberüberhang gelten im Allgemeinen administrative (NC-)Regelungen, die nichts mit Eignungsbeurteilung zu tun haben, sondern nur mit administrativer Mangelverwaltung begründbar sind.

Würde man bei der Personalauswahl in Wirtschaft und Verwaltungen ähnlich nur nach Selbstselektion der Bewerber vorgehen, wäre bei Neueinstellungen das häufige Scheitern in der „Probezeit“ die zwangsläufige Folge.



*Heinrich Wottawa,
Professor für Psychologie,
Ruhr-Universität Bochum*

Genau das erleben wir leider mit den unverträglich hohen Abbrecherquoten an den Hochschulen. Sicher kann durch bessere Didaktik und Vorbereitungsmaßnahmen etc. vieles dagegen getan werden. Das Grundproblem, dass das persönliche Interesse an einer Ausbildung und die dafür erforderlichen Fähigkeiten nur sehr wenig übereinstimmen⁵², bleibt aber weiter bestehen, solange bei der Studierendenauswahl nicht einmal die absoluten Grundlagen der Eignungsbeurteilung, wie sie etwa in der DIN 33430 festgehalten sind, beachtet werden können.

Eine Eignungsbeurteilung für Studiengänge darf aber nicht nur aus der Perspektive des einzelnen Studiengangs gesehen werden. Für das „egoistische“ Interesse der einzelnen Studiengänge ist es stets sehr angenehm, besonders fleißige und intelligente Studierende zu haben (was sich in einem gewissen Maß an den Schulnoten als NC-Kriterium zeigt), auch wenn diese Personen mit ihren speziellen Kompetenzen und den späteren beruflichen Möglichkeiten in einem anderen Studiengang viel besser aufgehoben wären.

Aus der gesellschaftlichen Perspektive ist eine umfassende Eignungsbeurteilung vor Studienbeginn aber kein Selektions-, sondern ein Allokationsproblem. Es kommt ja nicht darauf an, Studieninteressierte von einem Studium insgesamt fernzuhalten, sondern sie zu jenen Studienangeboten hinzuführen, die zu ihren fachlichen und beruflichen Neigungen, ihren Fähigkeiten und Arbeitshaltungen am besten passen. Je höher eine solche Übereinstimmung ist, umso größer ist für den Einzelnen die Chance, mit seinem Studium die persönlich angestrebten Lebensziele zu erreichen. Die Interessen der „Gesellschaft“ und des „Individuums“ sind dabei weitgehend deckungsgleich.

Diese beiden unterschiedlichen Perspektiven von „Studiengang will die Besten“ und „Gesellschaft und Individuum wollen die Wahl des am besten passenden Studiengangs“ führen auch zu ganz unterschiedlichen Hilfen für die Studiengangentscheidung im Internet:

- „Orientierungstools“, die den Studieninteressierten Hinweise geben, über welche Studiengänge (von insgesamt rund 13.000) sie sich besonders kundig machen sollten, weil sie gemäß ihren Testergebnissen nach Interessen, Fähigkeiten, Arbeitshaltungen etc.

gerade dazu eventuell gut passen könnten. Die fachliche Basis dazu ist berufskundliches Wissen über die Anforderungen an Studienfelder. Manches Mal sind solche Tools auch mit Arbeitshilfen (direkte Links zu den Studiengängen, Notizfunktionen, Favoriten, Blacklist, Prüfung des erforderlichen schulischen Vorwissens etc.) ausgestattet, um einen langfristigen Orientierungsprozess zu unterstützen (siehe etwa www.studifinder.de).

- Self-Assessments („OSAs“), die meist nach dem Vorbild von Studieneignungstests eine Aussage darüber erlauben, ob der Interessent den Erwartungen des Studiengangs gemäß seiner Selbsteinschätzung entspricht (etwa www.borakel.de) oder ob seine Testwerte (meist im Leistungsbereich) einen Studienerfolg wahrscheinlich machen. Fachliche empirische Basis ist dabei meist der Zusammenhang zwischen den Testwerten und den Noten im Studium, leider nicht die Prognosefähigkeit für einen Studienabbruch.

Nicht nur der angestrebte Nutzen für die unterschiedlichen Stakeholder unterscheidet diese beiden Klassen von Orientierungshilfen, sondern auch die sachlich angemessene Art der Bestimmung der „Passung“ zwischen Personenmerkmalen und Studienanforderungen:

- Bei den studiengangsbezogenen OSAs wird diese Passung nach dem Erreichen oder Überschreiten der gesetzten Anforderungen berechnet, also „Je besser die Werte bei den Personenmerkmalen, umso besser die Passung“. Eine „Überqualifikation“ ist dann nicht möglich, ähnlich wie bei der Mangelverwaltung mit dem Schulnoten-NC, und dies hat ja für den Studiengang an sich auch unmittelbaren Nutzen.
- Bei den Orientierungstools muss die Grundlage für die Passung aber die Distanz zwischen diesen Personen- und Anforderungsprofilen sein. Eine „Überforderung“ muss genauso die Passung verringern wie eine „Unterforderung“, ansonsten würden alle Interessenten vorrangig auf die gemäß den in das Tool aufgenommenen Personenmerkmalen besonders wenig anspruchsvollen Studiengänge hingewiesen, was sicher weder für den gesellschaftlichen Nutzen, noch für den Lebensweg der einzelnen Tool-Nutzer sinnvoll wäre.

Die beste Hilfe zur Erreichung des Studienerfolgs ist die Kombination beider Tool-Klassen: Die Orientierungstools schränken den enormen Raum der prinzipiell für die Studienentscheidung verfügbaren Informationen (mehr als 100.000 DIN-A4-Seiten) auf einen rezipierbaren Teil ein, die OSAs können dann helfen, für eine sehr kleine Zahl in die individuelle Endauswahl kommender Studiengänge die Erfüllung der Mindestanforderungen genauer abzuklären. Wenn diese Internethilfen dann auch noch in einen qualitativ guten persönlichen Beratungsprozess eingebunden sind, lassen sich sicher viele Fehlentscheidungen vermeiden.

Allerdings darf man auch nicht übersehen, dass alle nur die eigene Entscheidung unterstützenden Tools keine Wunder gegen eine falsche Studienwahl bewirken können. Für viele junge Menschen ist diese oft als sehr belastend erlebte Entscheidung kein wirklich rationaler Prozess, sondern wird durch zahlreiche Faktoren (symbolische Selbstergänzung gefühlter persönlicher Defizite, Anpassung an oder Aufwertung in der Peergroup, spontane Wahl zur Vermeidung weiterer Dissonanzen etc.) wesentlich beeinflusst. Deswegen ist auch der Nutzen einer „erzwungenen“ Bearbeitung solcher Tools nur begrenzt, gerade bei den Personen, die wegen subjektiv evidenter, aber persönlich unpassender Entscheidungen besonders davon profitieren könnten.

5

Beratung und Betreuung

Beitrag der SRH FernHochschule Riedlingen

5.1 Einleitung und Motivation

In diesem Kapitel soll die Relevanz guter Beratung und Betreuung für den Studienerfolg untersucht werden. Die langjährigen Erfahrungen der SRH FernHochschule Riedlingen im Fernstudienbereich zeigen, dass das Angebot einer durchgängigen, gut erreichbaren und individuellen Betreuung maßgeblich zur Unterstützung des selbstbestimmten Lernens der Studierenden beiträgt, ja geradezu entscheidend für den Lern- und Studienerfolg der Studierenden ist. Didaktisch hochwertiges und an den Erfordernissen der Studierenden orientiertes Studienmaterial ruft individuelle Fragen hervor, die möglichst schnell beantwortet werden müssen, um den Studierenden die Weiterarbeit am betreffenden Inhalt zu ermöglichen. Die für Fernstudiengänge relativ geringe Abbrecherquote von derzeit rund 19 Prozent in den laufenden Studiengängen dokumentiert die bereits jetzt hohe und überzeugende Betreuungsintensität. Das Ziel der SRH FernHochschule Riedlingen ist es jedoch, langfristig die Abbrecherquote noch weiter zu senken beziehungsweise die Studienerfolgsquote weiter zu steigern.

5.2 Stand der Forschung: Zusammenhang von Studienerfolg und Beratung und Betreuung

Sind Studierende, die Beratungs- oder Betreuungsleistungen in Anspruch nehmen, tatsächlich erfolgreicher in Bezug auf ihr Studium? Im Folgenden sollen einige empirische Studien vorgestellt werden, die diese Frage behandeln beziehungsweise die Wirkung von Beratungs- und Mentoringprogrammen auf den Studienprozess und den Studienerfolg näher beleuchten.

Rickinson konnte in einer Studie mit 44 aus grundständigen Studiengängen stammenden Studierenden zeigen, dass jene Studierenden, die Beratungsangebote in Anspruch nehmen, mit auftretenden Problemen im Studium besser zurechtkommen beziehungsweise in kritischen Situationen eine niedrigere Stressbelastung aufweisen.⁵³ Zudem konnte Rickinson herausstellen, dass die Studienabbruchquote der Beratungsangebote in Anspruch nehmenden Studierenden im Gegensatz zu den Studierenden, die keine Beratung in Anspruch genommen hatten, deutlich niedriger war. Eine Studie von Liang et al. konnte in Bezug auf das Stresserleben ähnliche Zusammenhänge bestätigen.⁵⁴ So konnte unter Einbezug von 450 Studierenden gezeigt werden, dass Studierende, die an einem Mentoringprogramm teilnehmen, ein höheres Selbstbewusstsein aufweisen und studienbedingte Stresssituationen besser bewältigen konnten.

An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Rüdiger Reinhardt
Christian Beditsch

Campbell und Campbell untersuchten den Einfluss von Mentoringprogrammen auf die Studienleistung und den Studienerfolg von 339 Studierenden aus grundständi-



gen Studiengängen.⁵⁵ Sie konnten in ihren Studien zeigen, dass Studierende, die einen Mentor aus der Fakultät zugeteilt bekommen hatten, im Studienverlauf bessere Noten erzielen konnten als ihre Kommilitonen ohne Mentor. Zudem absolvierten mentoriell unterstützte Studierende mehr Module beziehungsweise Prüfungsleistungen pro Semester und wiesen eine signifikant niedrigere Abbrecherquote als ihre nicht mentoriell begleiteten Kommilitonen auf.

Cosgrove untersuchte die Auswirkungen von Mentoringprogrammen auf die studentischen Leistungen von 153 Erstsemester-Studierenden.⁵⁶ Die Studie zeigt, dass Studierende durch die Teilnahme an einem Mentoringprogramm bessere Kompetenzentwicklungsschritte in Bezug auf die Organisation ihres Studiums, das Verhalten in Entscheidungssituationen und das Lösen von Problemen aufweisen. Gleichzeitig konnte Cosgrove festhalten, dass mentoriell begleitete Studierende zufriedener mit ihrer Hochschule sind und deren Identifikation mit ihrer Hochschule in der Folge deutlich höher ist.

Rodger und Tremblay evaluierten ein Mentoringprogramm für Erstsemester in Bezug auf dessen Auswirkungen auf die Studienleistungen der Teilnehmer.⁵⁷ Insgesamt wurden 983 Studierende einbezogen, 537 wurden randomisiert einem Mentoringprogramm zugeordnet, die restlichen Studierenden nahmen nicht an dem Mentoringprogramm teil und dienten als Kontrollgruppe. Rodger und Tremblay konnten zeigen, dass die Studierenden, welche am Mentoringprogramm teilnahmen, signifikant bessere Studienergebnisse erzielten als Studierende, die nicht partizipierten. Chao⁵⁸ konnte in einer Studie mit 428 Alumni zeigen, dass Personen, die an einem Mentoringprogramm teilgenommen haben, einen positiveren Karriereverlauf nach ihrem Studium aufweisen als ihre nicht mentoriell begleiteten Kollegen.

In einer Untersuchung zeigen Young-Jones, Burt, Dixon und Hawthorne, dass Beratungsangebote an Hochschulen die Studienleistungen der Studierenden beziehungsweise deren Studienerfolg positiv beeinflussen.⁵⁹ So konnte herausgestellt werden, dass Beratungsangebote eine Vielzahl der Studierenden beziehungsweise die akademische Leistung betreffende Faktoren positiv beeinflussen, darunter neben der Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung und des Selbstvertrauens auch die Entwicklung der Kompetenzen der Studierenden. Zudem zeigte die Studie, dass die Studierenden, die Beratungsleistungen in Anspruch nahmen, die Unterstützung und Betreuungsleistung ihrer Hochschule positiver wahrnehmen. Shelton konnte zeigen, dass die Wahrnehmung der Betreuungsleistung positiv mit dem Verbleib an der Hochschule beziehungsweise der Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich zu beenden, zusammenhängt.⁶⁰ Insofern lässt sich ein direkter Zusammenhang zwischen der Nutzung von Beratungsangeboten und dem Studienerfolg festhalten. Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass Beratungs- und Mentoringprogramme den Studienerfolg positiv beeinflussen können.

5.3 Beratung und Betreuung an der SRH FernHochschule Riedlingen

Die SRH FernHochschule Riedlingen ist eine staatlich anerkannte Fernhochschule und seit 1996 auf flexible Studienmodelle (meist berufs- und ausbildungsbegleitend) spezialisiert. Die Hochschule unterhält bundesweit 13 Studienzentren und betreut derzeit knapp 3.000 Studierende. Das „Riedlinger Modell“ basiert auf einem Blended-Learning-Ansatz aus Selbststudium mittels didaktisch aufbereiteter Studienmaterialien als Print oder multimedialen und interaktiven „ePUBs“⁶¹, Präsenzphasen sowie internetbasierter Betreuung. Das Modell ermöglicht ein orts- und zeitunabhängiges flexibles Studienangebot, welches Studierenden die Chance bietet, ihre Studienleistung beziehungsweise ihren Studienfortschritt mit Blick auf ihre zeitliche und berufliche Belastung selbst zu bestimmen. Dies trägt dazu bei, dass insbesondere Berufstätige oder Studierende in Elternzeit in Abhängigkeit von ihren privaten oder beruflichen Anforderungen das Studium erfolgreich bewältigen.

Die Beratung und Betreuung der Studierenden erfolgt jederzeit und über eine Vielzahl von Kanälen. Neben den Begleitveranstaltungen zu den Studienmaterialien sowie der ergänzenden virtuellen Betreuung ist vor allem das Mentorenkonzept zu nennen, wonach alle Studierenden, die ihr Studium an der SRH FernHochschule Riedlingen aufnehmen, einen persönlichen Mentor aus der Professorenschaft erhalten. Die Zuteilung richtet sich nach den Fachgebieten und Einsatzorten der Professoren, um sicherzustellen, dass die Studierenden ihren Mentor jederzeit ansprechen und persönlich kennenlernen können. Die Mentoren haben die Aufgabe, den Studierenden während des gesamten Studiums, vor allem aber in den ersten Semestern, als Ansprechpartner und „Lotse“ zu dienen. In späteren Semestern wenden sich die Studierenden vor allem mit ihren Fragen zur Auswahl der Module im Wahlbereich, zum Theorie-Praxis-Transfer oder auch zur Themenwahl der Abschlussarbeit an ihren Mentor. Auf diese Weise können die Studierenden die Chance nutzen, ihr Qualifikationsprofil zu stärken und sich auf dem Arbeitsmarkt zu positionieren. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Studierenden das Mentorenkonzept sehr gut annehmen und sich nicht nur mit fachlichen oder studienorganisatorischen Problemen an ihre Mentoren wenden, sondern in vielen Fällen auch mit privaten Schwierigkeiten, die auf den Studienerfolg ausstrahlen, auf ihre Betreuer zugehen.

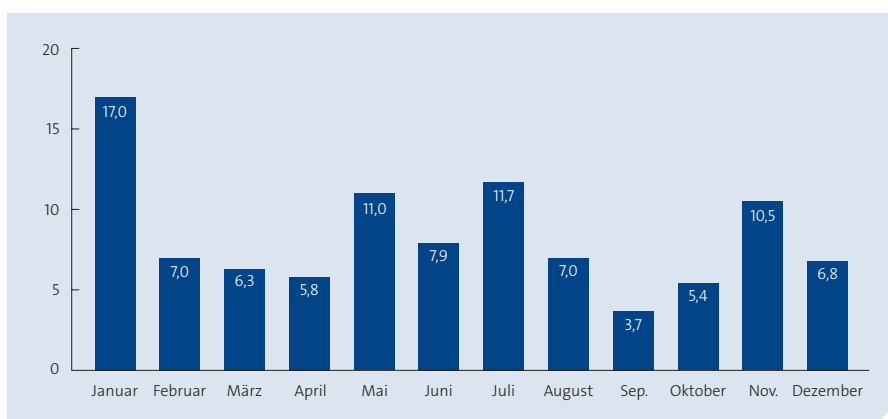
Betreuungs- und Beratungsbedarfe fachlicher oder studienorganisatorischer Natur werden darüber hinaus auch am Rande der Präsenzveranstaltungen besprochen. Im Bedarfsfall vereinbaren die Professoren individuelle Gesprächstermine mit den Studierenden, zu denen man sich dann im Studienzentrum oder einem anderen geeigneten Ort trifft. Zahlreiche Professoren bieten zusätzlich feste Sprechzeiten in den jeweiligen Studienzentren an. Die Kontaktaufnahme außerhalb der Präsenzphasen – zu allen Stellen und Personen an der SRH FernHochschule Riedlingen – erfolgt vornehmlich telefonisch oder über das Intranetsystem, den eCampus. Offizielle Sprechstunden im Sinne einer zeitlichen Einschränkung der Kontaktaufnahme bestehen nicht, denn die Professoren sind jederzeit – und dies beinhaltet nach Absprache auch den Abend oder das Wochenende – für die Studierenden erreichbar. Alle Beteiligten sind angehalten, spätestens binnen zwei Tagen auf Anfragen der Studierenden zu reagieren. Studierende können also, wenn sie es wünschen, jederzeit Kontakt zu ihren Professoren aufnehmen. Sofern im Rahmen der Begleitveranstaltungen Lehrbeauftragte eingesetzt werden, stehen auch diese den Studierenden über den eCampus als Ansprechpartner für fachliche Fragen zur Verfügung.

Neben den Professoren beziehungsweise Mentoren stehen den Studierenden in der Verwaltung studiengangspezifische Betreuer zur Verfügung. Diese Studiengangsbetreuer sind für die Studierenden die ersten Ansprechpartner in allen Fragen zu verwaltungstechnischen, terminlichen, prüfungsrechtlichen oder sonstigen Fragen rund um die Organisation des Studiums. Durch die Zuordnung eines jeden Betreuers zu einem spezifischen Studiengang kennt dieser die Inhalte, Termine und Studien- und Prüfungsordnungen sehr genau und kann den Studierenden schnell und zielgerichtet Rückmeldung geben. Die Studiengangsbetreuer sind für die Studierenden sowohl telefonisch als auch über den hochschuleigenen eCampus erreichbar, die maximale Antwortfrist auf Anfragen liegt bei 24 Stunden. Vielfach stellen die Studiengangsbetreuer auch die erste Anlaufstation für Studierende dar, deren Probleme über verwaltungstechnische und organisatorische Probleme hinausgehen, die sich aber zunächst scheuen, auf den verantwortlichen Professor oder Mentor zuzugehen. Entsprechend können die Studiengangsbetreuer diese Studierenden auch darin bestärken, sich an ihren Mentor zu wenden beziehungsweise eine direkte Weiterleitung an diesen unterstützen. Das Beratungs- und Betreuungskonzept der Hochschule ist im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems verankert; es wird zudem regelmäßig eine Evaluation zur Weiterentwicklung der Maßnahmen durchgeführt.

Um das Beratungs- und Betreuungsmodell der SRH FernHochschule Riedlingen weiter zu optimieren, wurden im Rahmen des Qualitätszirkels Studierenerfolg einige Studien durchgeführt, mithilfe derer einerseits die Ursachen für Studienabbrüche näher beleuchtet und andererseits Maßnahmen identifiziert werden sollten, die das bestehende Konzept ergänzen können. Im ersten Schritt wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, die sich auf die Kündigungsschreiben der Studierenden beim vorzeitigen Abbruch des Studiums konzentrierte. Insgesamt wurden 429 Kündigungen analysiert, die den Zeitraum Mai 2011 bis September 2013 betrafen. Ziel der Befragung war es, eine Clusterung der Kündigungsgründe vorzunehmen beziehungsweise die Ursachen nach deren Häufigkeit und die Zeitpunkte der Kündigungen näher zu analysieren.

Im Rahmen der Analyse konnte gezeigt werden, dass über die Hälfte aller Kündigungen (52,9 Prozent) im ersten Semester eingehen, weitere 26,7 Prozent sind dem zweiten Semester zuzuordnen. Entsprechend kann festgehalten werden, dass

Abbildung 10: Kündigungszeitpunkte im Semesterverlauf
in Prozent



Quelle: Eigene Darstellung

mehr als drei Viertel der Kündigungen in den ersten beiden Studiensemestern eingehen. Interessanterweise konnte in Bezug auf die Kündigungszeitpunkte innerhalb des Semesterverlaufs ein Muster identifiziert werden. Wie in Abbildung 10 ersichtlich, stellen die Monate Januar, Mai, Juli und November Schwerpunkte dar. Dies ist damit zu erklären, dass die Hauptklausuren an der SRH FernHochschule Riedlingen im Januar beziehungsweise im Juli terminiert sind. Im Mai beziehungsweise im November erfolgt die Notenbekanntgabe der Nachklausurtermine. Insofern scheinen Studierende im Vorfeld der Prüfungen eine erhöhte Studienabbruchsneigung aufzuweisen, ebenso wie nach dem Erhalt der Noten der Nachklausuren.

In Bezug auf die Kündigungsgründe beziehungsweise -ursachen lassen sich die folgenden Hauptcluster feststellen: berufliche Gründe (28,9 Prozent), persönliche Gründe (26,3 Prozent), studienbezogene Gründe (7,7 Prozent), finanzielle Gründe (6,1 Prozent), gesundheitliche Gründe (5,4 Prozent), Wechsel des Studiengangs (3 Prozent), ohne Angabe von Gründen (22,6 Prozent). Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass sich auf Bachelor- und Masterniveau weder die Cluster noch deren Verteilung unterscheiden. Betrachtet man die beruflichen Gründe als größtes Cluster detailliert, lässt sich zeigen, dass die zeitliche Belastung beziehungsweise die Doppelbelastung (40,3 Prozent) durch den Beruf neben einem Arbeitgeberwechsel oder einer beruflichen Neuorientierung (39,5 Prozent) die Hauptursache für einen beruflich bedingten Studienabbruch darstellt. Im Hinblick auf die persönlichen Gründe lassen sich vor allem private Lebensveränderungen beziehungsweise familiäre Gründe (34 Prozent) wie Schwangerschaft, Kindererziehung, Scheidung und die Pflege Angehöriger identifizieren. Daneben spielt die generelle (zeitliche) Überforderung durch das Studium (27,4 Prozent) auch hier eine maßgebliche Rolle. Weiterhin lassen sich die studienbezogenen Gründe unterteilen: 72,7 Prozent kommen mit der Studienart des Fernstudiums nicht zurecht, 27,3 Prozent der Studienabbrecher geben inhaltliche Gründe an.

Auf Basis der durch die Dokumentenanalyse gewonnenen Ergebnisse wurde in einem zweiten Schritt eine Interviewstudie mit den professoralen Mentoren und den Studiengangsbetreuern durchgeführt. Ziel dieser Interviews war, durch die Analyse kritischer Gesprächssituationen einen noch differenzierteren Einblick in die Problemstellungen, Ursachen und Lösungswege zu erhalten. Insgesamt wurden 15 Professoren und sieben Studiengangsbetreuer befragt. Die Interviews waren nach dem Prinzip der Critical-Incident-Methode aufgebaut, die Befragten sollten jeweils zwei ihnen präsente Gesprächssituationen mit Studierenden wiedergeben. Inhalte der Analyse waren eine Situationsbeschreibung (Inhalt, Initiative des Gesprächs, Zeitpunkt Studium, Zeitpunkt Semesterverlauf), eine Beschreibung der Merkmale des Studierenden (Bildungsbiografie, berufliche Situation, soziale und familiäre Situation, Sonstiges), eine Beschreibung der ergriffenen Maßnahmen zur Lösung des Problems und abschließend eine Bewertung von Optimierungsmöglichkeiten im Hinblick auf mögliche zu entwickelnde Maßnahmen.

In Bezug auf die Initiierung der Gespräche lässt sich festhalten, dass der Großteil der Gespräche (rund 75 Prozent) von den Studierenden ausgeht. Die meisten der analysierten Gespräche fanden in der Studieneingangsphase oder im ersten Semester statt (57,1 Prozent), 23,8 Prozent in der Studienhauptphase und 19,1 Prozent in der Studienabschlussphase. Analog zu den Ergebnissen der Dokumentenanalyse der Kündigungen lässt sich festhalten, dass es bezüglich der Zeitpunkte der Gesprächsaufnahme im Semesterverlauf Schwerpunkte gibt: Mehr als 75 Prozent der

analysierten Gespräche wurden in der Prüfungszeit, speziell unmittelbar vor und nach den Klausuren oder dem Erhalt der Klausurergebnisse geführt. In Bezug auf die Gesprächsinhalte lässt sich festhalten, dass fachliche und methodische Schwierigkeiten insbesondere in den Grundlagenfächern (Mathematik, wissenschaftliches Arbeiten, Naturwissenschaften) und Probleme mit Soft Skills (Studienorganisation, Zeitmanagement, Lern- und Arbeitstechniken) im Fokus stehen. Daneben spielen aber auch private und familiäre Probleme (Pflege von Angehörigen, alleinerziehende Elternteile, finanzielle Schwierigkeiten und gesundheitliche Probleme) eine Rolle. In Bezug auf die Ursachen kann gezeigt werden, dass die Bildungs- und Erwerbsbiografie mit 34 Prozent das am häufigsten genannte Merkmal darstellt. Des Weiteren ist Folgendes bedeutsam: Einerseits wird das Alter beziehungsweise der zeitliche Abstand zum letzten (Hoch-)Schulabschluss oftmals als Risikofaktor identifiziert. Auf der anderen Seite weisen ältere Studierende aufgrund ihrer Berufserfahrung mehr Vorwissen auf und stellen sich als belastungserfahrener heraus.

In 22,9 Prozent der Gespräche ließen sich private und familiäre Probleme festmachen. 17,1 Prozent der Gespräche weisen darauf hin, dass motivationale Probleme beziehungsweise das Interesse am Studium als Ursache identifiziert werden können. Finanzielle Probleme (8,5 Prozent), berufliche Probleme (8,5 Prozent), gesundheitliche Probleme (5,7 Prozent) und Selbstüberschätzung (2,9 Prozent) sind weitere Ursachen, die im Rahmen der analysierten Gespräche auftauchen. Weiterhin sollten die Befragten kritische Ereignisse (angelehnt an die Life-Event-Forschung) beziehungsweise deren Relevanz im Rahmen der geführten Gespräche beurteilen. In diesem Zusammenhang kann gezeigt werden, dass Situationen wie der Verlust des Arbeitsplatzes, das Eintreten einer längerfristigen Krankheit oder Verletzung, der Tod eines Familienmitglieds oder die Scheidung oder Trennung vom Partner das Studienabbruchsrisiko erheblich beeinflussen.

In 85 Prozent der Fälle konnten die Probleme im Rahmen der analysierten Gespräche gelöst werden, sodass die Studierenden ihr Studium fortsetzen konnten. Bei 65,4 Prozent der Probleme halfen tatsächlich strukturierte Mentoringprozesse (zum Beispiel Zeitmanagementstrategien erarbeiten, Lernkonzepte erstellen). 30,2 Prozent der Probleme konnten durch die Verwaltung oder den Prüfungsausschuss durch entsprechende Maßnahmen gelöst werden (zum Beispiel Flexibilisierung durch Urlaubs- oder Teilzeitsemester, Anpassung der Prüfungsart, Finanzierungsmodelle etc.). In weiteren 4,4 Prozent der Fälle konnte durch das Angebot von Zusatzkursen (zum Beispiel Mathematikvorkurse) das entstandene Problem bewältigt werden.

Neben der Analyse der Ursachen und der zeitlichen Struktur der Studienabbruchsgespräche sollten die Mentoren und Verwaltungsmitarbeiter auch Optimierungs- und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf Beratungs- und Betreuungsleistungen der Hochschule vorschlagen. Um vergleichend dazu die Bedarfe der Studierenden zum Thema Beratung und Betreuung zu analysieren beziehungsweise die Einschätzungen der Mentoren und Hochschulmitarbeiter denen der Studierendenschaft gegenüberzustellen, wurden die Studierenden im Rahmen einer Onlinebefragung befragt (N=379). In Tabelle 2 sind die Vorschläge der Mentoren und Hochschulmitarbeiter einerseits und die der Studierenden andererseits nach der Häufigkeit der Nennung beziehungsweise deren Wichtigkeit für die jeweilige Befragungsgruppe gegenübergestellt.

Tabelle 2: Vorschläge zur Optimierung der Beratungs- und Betreuungsleistungen
aus Sicht der Mentoren/Hochschulmitarbeiter und der Studierenden der SRH
FernHochschule Riedlingen, nach Wichtigkeit absteigend sortiert

Vorschläge Mentoren/Hochschulverwaltung	Vorschläge Studierende
Mentoringprozess optimieren (klare Rollenverteilung, Abbau von Hemmschwellen, Vertrauensaufbau, <i>knowledge sharing</i> zwischen Mentoren und Verwaltung)	Ausgabe von Musterexemplaren zur Orientierung (Einsendeaufgaben, Praxisberichte, Abschlussarbeiten)
Onlinegestützte FAQs mit integrierter Suchfunktion (Fokus: wissenschaftliches Arbeiten, Zeit- und Selbstmanagement, Organisation des Studiums)	Onlineveranstaltungen/Aufzeichnungen/Videos zum Umgang mit wissenschaftlichen Arbeiten, Umgang mit Prüfungsaufgaben
Vor-/Brückenkurse (Fokus: Grundlagenfächer, Sprachkompetenz, Lernkompetenz, Zeitmanagement)	Einführung einer zentralen Instanz als Unterstützung für Forschungsdesign- und Methodikfragen
Prüfungsart: Lernerfolgskontrollen stärken, Einsatz von Einsendeaufgaben forcieren	Einführung eines <i>learning guide</i>
Self-Assessment zu Selbstmanagement/Selbstorganisation/Zeitmanagement	Onlinegestützte FAQs mit integrierter Suchfunktion
Self-Assessment zu abstraktem/logischem Denken (z. B. Mathematik, Statistik usw.)	Self-Assessment (Selbstmanagement/Selbstorganisation/Zeitmanagement)
Präsenzveranstaltungen als Meilenstein stärken	Self-Assessment zu abstraktem/logischem Denken (z. B. Mathematik, Statistik usw.)
Einführung eines <i>learning guide</i> (zentrale Instanz zu Lernfragen, Lernstrategien)	Optimiertes Mentoring bezüglich Reaktionsgeschwindigkeit und Erreichbarkeit
Online-Feedbackrunde zum Thema „Bisherige Studienerfahrung“	Online-Feedbackrunde zum Thema „Bisherige Studienerfahrung“

Quelle: Eigene Darstellung

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass die Mentoren und Verwaltungsmitarbeiter einen starken Fokus auf die Optimierung des vorliegenden Mentoringprozesses legen. So wird insbesondere angeführt, dass durch eine klare Kommunikation gegenüber den Studierenden hinsichtlich der Rolle der Mentoren Hemmschwellen in Bezug auf das Ansprechen der Mentoren durch die Studierenden abgebaut werden könnten. Durch eine frühzeitige Kontaktaufnahme kann die Vertrauensbasis zwischen Mentor und Mentee gestärkt und auftretende Probleme frühzeitig angesprochen werden. Ein weiterer Ansatz zur Optimierung wird in der Kommunikation zwischen Verwaltung und Mentoren beziehungsweise Professorenschaft gesehen. So kann durch *knowledge sharing* und durch die Förderung interner Kommunikation frühzeitig auf Probleme der Studierenden eingegangen werden, die möglicherweise der Studiengangsbetreuer antizipieren kann, der Mentor aber nicht. Weiterhin präferieren die Professoren den Einsatz eines onlinegestützten FAQ-Systems mit Suchfunktion. Durch ein solches System können Suchkosten der Studierenden minimiert und die Orientierung innerhalb des Studiums erleichtert werden. Die fokussierten inhaltlichen Themen sind hier primär wissenschaftliches Arbeiten, Zeit- und Selbstmanagement sowie die Organisation des Studiums allgemein. Weiterhin weisen die Mentoren deutlich darauf hin, dass Studierende in der Studieneingangsphase durch Brückenkurse unterstützt werden und die Möglichkeit haben sollten, Kompetenzlücken auszugleichen. Auch hier sind die maßgeblichen inhaltlichen Schwerpunkte in den Grundlagenfächern sowie in der Selbst- und Zeitmanagementkompetenz und in der Lernkompetenz zu finden.

Stellt man die Bedarfe der Studierenden den Vorschlägen der Mentoren und Hochschulmitarbeiter gegenüber, ergibt sich ein anderes Bild. Die Studierenden fordern an erster Stelle stark die Ausgabe von Musterexemplaren von Haus- und Abschluss-

arbeiten oder Prüfungsleistungen. Durch diese Musterexemplare fällt es den Studierenden – so deren Annahme – leichter, die Anforderungen und Strukturen der geforderten Aufgaben zu erfassen. In eine ähnliche Richtung geht die Forderung nach zusätzlichen Informationskanälen (zum Beispiel Onlineveranstaltungen oder Videotutorials zum Umgang mit Prüfungsaufgaben). Das Thema „wissenschaftliches Arbeiten“ wird von den Studierenden ebenfalls besonders betont. Neben Zusatzinformationen hierzu wünschen sie sich eine zentrale Ansprechperson für Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens und wissenschaftlicher Methoden, welche sie im Rahmen von Praxis- oder Abschlussarbeiten konsultieren können. Es ist anzumerken, dass sich die Bedarfe der Studierenden je nach Studienphase beziehungsweise -fortschritt unterscheiden und daher phasenabhängig unterschiedliche Maßnahmen vorgeschlagen werden. Der *student life cycle* sollte deshalb bei der Entwicklung der Maßnahmen berücksichtigt werden.

5.4 Beratung und Betreuung/Mentoring: Definition und Abgrenzung

Die Begriffe „Beratung“ und „Betreuung/Mentoring“ werden nicht nur im Hochschulbereich vielfach gleichbedeutend verwendet. Eine Abgrenzung der Konzepte wird auch in anderen Feldern und Bereichen selten vorgenommen und ist zudem abhängig von den theoretischen Ausrichtungen der jeweiligen Disziplin (Pädagogik, BWL, Psychologie etc.). Dies ist insbesondere auch dadurch zu erklären, dass allgemeingültige Definitionen der vorliegenden Konzepte fehlen beziehungsweise eine Abgrenzung oftmals nicht völlig trennscharf ist.⁶² Im Sinne einer differenzierten Betrachtung der Konzepte Beratung sowie Betreuung/Mentoring sollen im Folgenden jedoch einige Kriterien dargestellt werden, die eine präzisere Abgrenzung ermöglichen. Zunächst sollen jeweils akzeptierte Definitionen der Konzepte vorgestellt werden, um daraus Gemeinsamkeiten und Unterschiede abzuleiten.

Eine klassische, auf psychologischer Basis vorgenommene Definition des Begriffs Beratung findet sich bei Dietrich und lautet wie folgt:

„Beratung ist in ihrem Kern jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf Grundlage anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraumes versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belasteten oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv emotionaler Einsicht fundierten aktiven Lernprozess in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können.“⁶³

Aus der Definition von Dietrich wird deutlich, dass es sich in einer Beratungssituation um eine Beziehung zwischen einem Berater und Ratsuchenden handelt, welche durch folgende Kriterien gekennzeichnet ist:

- Intervenierender beziehungsweise präventiver Charakter
- Situative, kurzfristige Dauer
- Belastungssituation des Ratsuchenden
- Entscheidungshilfe beziehungsweise Aktivierung von (Lern-)Prozessen

Das zeigt, dass Beratungssituationen meist dadurch gekennzeichnet sind, dass die Lösung eines konkreten, kurzfristigen Problems des Ratsuchenden im Fokus steht.

Im Gegensatz dazu lässt sich Betreuung beziehungsweise Mentoring folgendermaßen definieren:

„Mentoring ist eine zeitlich stabile Beziehung zwischen einem/einer berufserfahrenen Mentor/in und dem weniger berufserfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees.“⁶⁴

Die Definition von Ziegler stammt zwar aus dem Bereich der Personalentwicklung, stellt aber Kernbestandteile von Beratungs- und Mentoringprozessen deutlich heraus. So wird deutlich, dass ein zentrales Merkmal von Mentoring im (fachlichen) Wissensvorsprung des Mentors besteht, welcher auf eine hierarchische Abhängigkeit zwischen Mentor und Mentee hindeutet. Weiterhin ist die Beziehung zwischen Mentor und Mentee längerfristig und daher auch vertrauensvoller – mit dem Charakter einer Patenschaft. Ziel des Mentorings ist oftmals eine „ganzheitliche“ Entwicklung der Persönlichkeit und der Karriere des Mentees.

Haasen charakterisiert Mentoring unter anderem anhand der folgenden Kriterien:⁶⁵

- Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Mentor und Mentee
- Regelmäßige Gespräche über einen längeren Zeitraum
- Ziel: Weiterentwicklung der Persönlichkeit und Fähigkeit des Mentees, Förderung seiner beruflichen Karriere
- Voraussetzung: gegenseitiges Wohlwollen und Respekt
- Echtes Interesse an der Person des Mentees

Fasst man die Definitionen von Beratungs- und Mentoringprozessen zusammen, lassen sich im Kern drei Kriterien identifizieren, anhand derer die Konzepte differenzierbar sind. Zunächst lassen sich, wie in Tabelle 3 dargestellt, unterschiedliche Zielsetzungen festmachen. Während Beratung eine Entscheidung beziehungsweise eine Lösung des vorliegenden Problems hervorbringen soll, stehen beim Mentoring die fachliche und persönliche Weiterentwicklung beziehungsweise der Lernprozess im Vordergrund. Auch die Art der Beziehung kann als Differenzierungskriterium herangezogen werden: Während bei einer Beratung kaum Bindung zwischen Beratendem und Ratsuchendem besteht, ist Mentoring oftmals von hierarchischen Abhängigkeiten (zum Beispiel Professor und Studierender) und einer patenschaftsähnlichen, vertrauensvollen Beziehung gekennzeichnet. Letztlich ist auch der zeitliche Aspekt unterschiedlich: Beratung findet einmalig, punktuell statt. Mentoring ist durch einen regelmäßigen, kontinuierlichen Kontakt zwischen Mentor und Mentee gekennzeichnet.

Tabelle 3: Zentrale Unterschiede von Beratung und Betreuung/Mentoring

	Beratung	Betreuung/Mentoring
Zielsetzung	Entscheidungshilfe, Problemlösung	Fachliche, persönliche Weiterentwicklung, Lernen
Beziehung	Keine Hierarchie, kaum Bindung	Hierarchie, Patenschaft
Dauer	Punktuell, einmalig	Regelmäßig, kontinuierlich

Quelle: Eigene Darstellung

5.5 Kennzeichen guter Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen

Im Folgenden sollen zentrale Grundsätze und Leitlinien vorgestellt werden, die bei der Entwicklung und Umsetzung erfolgreicher Beratungs- und Betreuungskonzepte an Hochschulen Berücksichtigung finden sollten. Hierbei sollen Erfahrungen aus dem vorliegenden Projekt einfließen, maßgeblich soll aber im Folgenden den im Rahmen der Charta guter Lehre entwickelten Grundsätzen und Leitlinien Rechnung getragen werden.⁶⁶ Innerhalb der Charta guter Lehre wurden sieben Grundsätze und Leitlinien formuliert: Die ersten vier betreffen die Entwicklung von Beratungs- und Betreuungskonzepten, die letzten drei geben konkrete Anhaltspunkte zu deren optimaler Umsetzung.

Im Hinblick auf die Entwicklung von Beratungs- und Betreuungskonzepten adressiert die Charta guter Lehre zunächst die Kriterien Zielorientierung und Systematik. In den Entwicklungsprozess sollten jene Zielsetzungen einfließen, die auch im Rahmen der Ausrichtung von Studium und Lehre beziehungsweise im Leitbild der Hochschule maßgeblich sind. Weiterhin sollten die in den Zielsetzungen formulierten Zielkriterien messbar sein und fortlaufend in Bezug auf ihren Zielerreichungsgrad überprüft werden, um kontinuierlich weiterentwickelt werden zu können.

Des Weiteren konstatiert der zweite Grundsatz, dass die Zielsetzungen des Beratungs- und Betreuungskonzepts unter Einbezug sämtlicher Stakeholder der Hochschule entwickelt werden sollten. Durch die Einbindung aller Beteiligten innerhalb der Hochschule einerseits sowie die transparente und eindeutige Darstellung von Zuständigkeiten und Aufgabenbereichen andererseits, kann die Akzeptanz der Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen innerhalb der Hochschule sichergestellt und deren anschließende Umsetzung optimal vollzogen werden.

Der dritte innerhalb der Charta guter Lehre entwickelte Grundsatz bezieht sich auf die bedarfs- und umfeldgerechte Orientierung zu entwickelnder Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen. So sollten im Rahmen der Entwicklung einerseits die Spezifika der Hochschule (Lehr- und Lernmodell, inhaltliche Ausrichtung etc.) und andererseits die Charakteristika der Studierenden (soziodemografische Merkmale, Bildungs- und Erwerbsbiografie, Vorwissensstrukturen etc.) Berücksichtigung finden. Diese bedarfs- und umfeldgerechte Ausrichtung bildet die Voraussetzung dafür, dass die Maßnahmen nach ihrer Umsetzung eine große Wirksamkeit zeigen.

Der letzte die Entwicklungsphase betreffende Grundsatz empfiehlt, die Lehrenden der Hochschulen maßgeblich in die Beratung und Betreuung der Studierenden einzubinden und diese Aufgabe keineswegs ausschließlich durch zentrale Servicestellen übernehmen zu lassen. Lehrende sollten den Studierenden dezentral im Rahmen seines Entwicklungsprozesses begleiten und beraten und so ein selbst organisiertes, eigenverantwortliches und aktives Lernen fördern. Die Charta guter Lehre weist darauf hin, dass ergänzend studienrelevante Informationsquellen nötig sind, die dem Studierenden bei der Planung und Organisation seines Studiums an die Hand gegeben werden. In diesem Zusammenhang sei insbesondere auf eine zentrale Informationsstrategie (zielgruppenspezifischer systematischer Internetauftritt, Informationsportale, zentrale Anlaufstellen), die Verzahnung von

zentralen und dezentralen Anlaufstellen und die Entwicklung eines Handbuchs für Studierende mit dem Fokus selbst gesteuertes Lernen und Kompetenzentwicklung hingewiesen.

Neben den vier Grundsätzen zur Entwicklung von Beratungs- und Betreuungskonzepten weist die Charta guter Lehre auch drei Leitlinien zur Umsetzung und Ausgestaltung der entwickelten Maßnahmen aus. Die erste Leitlinie bezieht sich auf die Ausrichtung der Angebote an den differenzierten Bedarfen der Studierenden. Es wird empfohlen, einen Methodenmix an Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen anzubieten, um den unterschiedlichen, inhomogenen Zielgruppen innerhalb der Studierendenschaft optimal gerecht zu werden. Es wird empfohlen, unterschiedliche Beratungsformen (schriftlich, mündlich, digital gestützte Beratungsformate, Einzel- und Gruppenangebote) anzubieten. Weiterhin können drei Ebenen von Beratungs- und Betreuungsangeboten, angelehnt an die Bedarfe der Studierenden, unterschieden werden: fachbezogene Studienberatung (zentrale Studienberatung, Prüfungsamt, Fachstudienberatung etc.), überfachliche Beratung (International Office, Career Service, Lern- und Schreibtechniken etc.) und psychosoziale Beratung.

Die zweite umsetzungsorientierte Leitlinie der Charta guter Lehre bezieht sich auf die Orientierung der Maßnahmen und Angebote an den Studienphasen beziehungsweise am *student life cycle*. Um die Studierenden wirksam unterstützen zu können und ihrem Bedarf zu entsprechen, ist eine Ausrichtung der Maßnahmen an folgenden Phasen sinnvoll: vor Studienbeginn, während der Studieneingangsphase, während des Studienverlaufs und in der Studienendphase.

Die dritte Leitlinie unterstreicht die Wichtigkeit von Rahmenbedingungen und Strukturen zur Legitimation und Realisation der geplanten Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen. Um eine optimale Umsetzung der Maßnahmen zu gewährleisten, muss zunächst ausreichend qualifiziertes Personal vorhanden und einige Rahmenbedingungen erfüllt sein. Die Charta guter Lehre präzisiert in diesem Zusammenhang folgende Rahmenbedingungen: Festlegung der Beratungs- und Betreuungsebenen (zentral, übergreifend, psychologisch), Abgrenzung der Angebote und Klärung der Schnittstellen, Verankerung der Grundsätze und Mindestanforderungen in Satzungen, Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologie (softwaregestützte Studierendenbiografie), Entwicklung von einheitlichen Leitlinien für Beratung und Betreuung, Qualifizierung der eingebundenen Mitarbeiter durch regelmäßige Schulungen, Erfahrungsaustausch zwischen den Mitarbeitern, Studierendenbefragungen und Maßnahmenevaluation, Einbindung der Maßnahmen in das Qualitätsmanagement der Hochschule, Formulierung von Qualitätskennzahlen und Einführung eines Berichtssystems.

Fasst man die hier skizzierten Überlegungen zusammen, so wird deutlich, dass der Aus- beziehungsweise Aufbau von hochschulischen Beratungs- und Betreuungsangeboten nicht nur in pädagogischer, sondern auch in ökonomischer Hinsicht sinnvoll ist. Allerdings sind – nach Hochschultyp und Studienschwerpunkt getrennte – Längsschnittstudien notwendig, um die empirische Evidenz bezüglich der Wirksamkeit einzelner Methoden noch genauer herausarbeiten zu können.

5.6 Fazit

Aus Praxisperspektive lassen sich folgende Punkte zusammenfassend festhalten:

- Die Studieneingangsphase ist besonders sensibel bezüglich der Einschätzung der eigenen Studienkompetenzen und somit für den Studienabbruch (im Projekt: mehr als 75 Prozent der Kündigungen erfolgen in den ersten beiden Semestern). Beratung und Betreuung sollten also schon zu Beginn kompetent durchgeführt werden. Des Weiteren scheint ein zeitlicher Zusammenhang zwischen der Studienabbruchsbereitschaft und zu erbringenden Prüfungsleistungen zu bestehen. Auch hier können geeignete Maßnahmen entgegenwirken.
- Je früher der Mentoringprozess beginnt, desto positiver sind dessen Effekte. Dies gilt insbesondere für das Zeitmanagement wie für die Kompetenzentwicklung im Bereich des „wissenschaftlichen Arbeitens“. Entsprechende Angebote sollten den Studierenden frühzeitig „schmackhaft gemacht werden“. Je inhomogener die Studierendenmerkmale sind, desto stärker ist auf einen differenzierten Methodenmix in Bezug auf das Beratungs- und Betreuungsportfolio zu achten.

53 Vgl. Rickinson, B., 1998: The Relationship Between Undergraduate Student Counselling and Successful Degree Completion.

54 Vgl. Liang, B., A. J. Tracy, C. A. Taylor, L. M. Williams, 2002: Mentoring College-Age Women.

55 Vgl. Campbell, D. E., T. A. Campbell, 1997: Faculty/Student Mentor Program.

56 Vgl. Cosgrove, T. J., 1986: The Effects of Participation in a Mentoring-Transcript Program on Freshmen.

57 Vgl. Rodger, S., P. F. Tremblay, 2003: The Effects of a Peer Mentoring Program.

58 Vgl. Chao, G. T., 1997: Mentoring Phases and Outcomes.

59 Vgl. Young-Jones, A. D., T. D. Burt, S. Dixon, M. J. Hawthorne, 2013: Academic Advising.

60 Vgl. Shelton, E. N., 2003: Faculty Support and Student Retention.

61 ePUB (Akronym für Electronic Publication) ist ein offenes E-Book-Format, das Text-, Video-, und Audiosequenzen enthalten kann.

62 Vgl. Kimmle, A., 2004: Mentoring und Coaching in Unternehmen, S. 233.

63 Dietrich, G., 1983: Allgemeine Beratungspsychologie, S. 2.

64 Stöger, H., A. Ziegler, D. Schminke (Hrsg.), 2009: Mentoring, S. 11.

65 Vgl. Haasen, N., 2001: Mentoring, S. 12.

66 Jorzik, B. (Hrsg.), 2013: Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur, S. 30–32.

6

Prüfungen als Indikatoren für Studierenerfolg

Beitrag der Technischen Universität München

Prüfungen erfüllen wichtige Funktionen für Hochschulen, für die Studierenden, aber auch für die Lehrenden. Mit der Vergabe von Abschlüssen bescheinigen Hochschulen den Studierenden, die Ziele eines Studiengangs erreicht zu haben. Die Entscheidung über die Verleihung von Abschlüssen an Studierende wird basierend auf deren Prüfungsergebnissen getroffen. Prüfungen liefern also Indikatoren für den Studierenerfolg. Zudem manifestieren sich die Qualität und das Anspruchsniveau eines Studiengangs in Prüfungen.⁶⁷ Mit den Prüfungsanforderungen wird ausgedrückt, welche Fähigkeiten und Kompetenzen in einem Studiengang als wichtig erachtet werden. Die Noten dienen dabei zukünftigen Abnehmern, den Studierenden und den Hochschulen als Indikatoren für die Leistungsfähigkeit und das Beherrschen von Ausbildungsinhalten. Außerdem wird die Selektion von Studierenden vor und während des Studiums über Prüfungsergebnisse legitimiert. Somit werden sowohl der formelle Studierenerfolg, der vom Bestehen von Prüfungen abhängt, als auch der inhaltliche Studierenerfolg, also die Relevanz und nachhaltige Verfügbarkeit der erworbenen Kompetenzen, in einem großen Maß von Prüfungen beeinflusst. Im Kontext der vielfältigen aktuellen Initiativen zur Verbesserung der Studienqualität in Deutschland sollten Prüfungen deshalb als wichtiger Hebel verstanden werden.

Dieses Kapitel verfolgt zwei Ziele. Erstens sollen die Herausforderungen skizziert werden, welche die im Bologna-Kontext erhobene Forderung nach kompetenzorientierten Prüfungen an Hochschulen und Lehrende stellt. Hierzu skizzieren wir zunächst, welche Rolle Prüfungen auf verschiedenen Ebenen an Hochschulen spielen. Dabei werden Möglichkeiten angesprochen, wie Prüfungen beziehungsweise Prüfungsergebnisse von Hochschulen, Lehrenden und Studierenden genutzt werden können, um den Studierenerfolg von Studierenden zu sichern. Anschließend wird auf die Anforderungen an Prüfungen durch die im Rahmen der Bologna-Reform angestoßenen Veränderungen in der Studienstruktur sowie in inhaltlichen Zielsetzungen eingegangen.

Das zweite Ziel des Beitrags ist es, Perspektiven zur Gestaltung qualitativ hochwertiger Prüfungen sowie Strategien zur Verbesserung der Prüfungspraxis an Hochschulen aufzuzeigen. Wir legen dar, welche Schritte bei der Erstellung und Auswertung einer Prüfung beachtet werden sollten, um eine hohe Qualität zu gewährleisten und stellen das Projekt „Herausforderung Prüfen“ an der Technischen Universität München (TUM) vor. In diesem Projekt wurde aufbauend auf Erkenntnissen aus einer Umfrage zur Prüfungspraxis unter Studierenden und Lehrenden der TUM ein Qualitätsentwicklungsprogramm entworfen und implementiert, das auf eine Verbesserung der Qualität von Hochschulprüfungen abzielt. Dabei beschreiben wir die Ausgangsbasis an der TUM, die Gestaltungsprinzipien des Programms und berichten erste Erkenntnisse aus der Begleitforschung.

An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Christoph Schindler
 Johannes Bauer
 Alexandra Strasser
 Nadine Schlomske-Bodenstein
 Tina Seidel
 Manfred Prenzel



6.1 Die Rolle von Prüfungen für den Studienerfolg: Hochschulen – Studierende – Lehrende

Hochschulen

Hochschulen können auf der Grundlage von Prüfungsergebnissen zeigen, inwieweit es mit dem bestehenden Studienangebot gelingt, Studierende so zu qualifizieren, dass diese die für einen Studiengang formulierten Ziele erreichen. Prüfungsergebnisse können demnach zur Rechenschaftslegung über den Studienerfolg beitragen, die seit einiger Zeit gefordert wird.⁶⁸ Würden Abschlüsse vergeben, ohne dass die ausgewiesenen Fähigkeiten und Kompetenzen wirklich ausgeprägt sind, verlören die Einschätzungen der Hochschulen zu den Fähigkeiten und Potenzialen ihrer Studierenden an Glaubwürdigkeit.⁶⁹ Weiterhin liefern Prüfungsergebnisse formative Rückmeldungen auf Ebene der Institution, die zur Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen herangezogen werden können.⁷⁰ Dies setzt voraus, dass an den Hochschulen die notwendigen Strukturen und Ressourcen geschaffen werden, zum Beispiel in Form einer Prüfungs- und Assessmenteinheit, die auf der einen Seite Lehrende bei der Erstellung von Prüfungen und der Interpretation von Prüfungsergebnissen unterstützt und auf der anderen Seite Prüfungsergebnisse im Sinne eines Monitorings sowie als Datengrundlage für Lehr-Lern-Forschung nutzt.⁷¹ Dadurch können Probleme identifiziert und Unterstützungsmaßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs bedarfsorientiert konzipiert und angeboten werden. Auf der Ebene von Studiengängen können Prüfungsergebnisse Hinweise liefern, inwieweit die Hierarchisierung und Sequenzierung der Studieninhalte lernwirksam gelungen ist. Dies gilt allerdings unter der Voraussetzung, dass die Module kumulativ angelegt sind, die Inhalte und Kompetenzen der einzelnen Module also aufeinander aufbauen und sukzessive zum Erreichen der Studiengangziele hinführen.⁷²

Studierende

Für die Studierenden nehmen Prüfungen eine zentrale Rolle im Studienalltag an Hochschulen ein. Ihre Prüfungsergebnisse entscheiden über den Studienfortschritt, die Prüfungen stellen also somit Hürden dar, die es zu überwinden gilt, um das Studium erfolgreich zu absolvieren. Die Prüfungsinhalte signalisieren den Studierenden, welche Inhalte (anscheinend) wichtig oder weniger wichtig sind. Aus den Prüfungsergebnissen erhalten sie eine Rückmeldung zu ihrem Leistungsstand und erfahren mehr darüber, in welchen Teilbereichen ihr Lernen erfolgreich war und wo sie Schwächen haben. Prüfungsergebnisse werden zudem herangezogen, um sich mit anderen Studierenden zu vergleichen und um den eigenen Lernprozess zu bewerten und gegebenenfalls anzupassen.⁷³ Studierende setzen sich bei der Prüfungsvorbereitung intensiv mit den antizipierten Prüfungsinhalten und Anforde-

rungen auseinander, vermutlich in stärkerem Ausmaß als durch den Besuch von Lehrveranstaltungen. Daher sollte es ein Anliegen von Lehrenden sein, Prüfungen so zu gestalten, dass sie die Kernanforderungen des Fachs abbilden.

Lehrende

Die Lehrenden erhalten aus den Prüfungsergebnissen Informationen darüber, inwieweit die Studierenden die Lehrziele einer Veranstaltung erreicht haben.⁷⁴ Das Abschneiden in Teilbereichen kann Aufschluss geben, ob die entsprechenden Inhalte in der Lehrveranstaltung adäquat vermittelt wurden. Auf dieser Basis können Lehrende Anpassungen in der Aufbereitung und Präsentation von Inhalten, in der didaktisch-methodischen Umsetzung oder in der Bereitstellung zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen vornehmen.⁷⁵ Außerdem liefern gegebenenfalls feststellbare Unterschiede zwischen Studierendengruppen Hinweise darauf, ob das Anforderungsniveau und die Eingangsvoraussetzungen zielgruppengerecht festgelegt wurden.⁷⁶ Die gewonnenen Daten ermöglichen es schließlich, sowohl die Passung der mit den Lehrzielen beschriebenen Kompetenzen als auch die Qualität von Prüfungsaufgaben einzuschätzen.⁷⁷ Bei der Veranstaltungsplanung können Lehrende die Inhalte und Anforderungen von Lehrveranstaltungen zudem effektiv aufeinander abstimmen, sofern die vorangegangenen Prüfungen belastbare Informationen zum Leistungsstand von Studierenden bereitstellen. Anforderungen in Prüfungen nachgelagerter Module können herangezogen werden, um gezielt Grundlagen für weiterführende Veranstaltungen zu schaffen. Außerdem können lerndiagnostische Informationen darüber gewonnen werden, ob gewisse Teilkompetenzen für Studierende beziehungsweise bestimmte Studierendengruppen schwieriger zu erlangen sind.

6.2 Kompetenzorientierung als Anforderung an die Prüfungspraxis

Durch die im Rahmen der Bologna-Reform angestoßenen Veränderungen erhalten Prüfungen eine neue Rolle. Mit der Einführung modularisierter Studienstrukturen werden Prüfungen nun vorwiegend studienbegleitend durchgeführt. Jedes Modul schließt mit einer Prüfung ab. Dadurch erhalten die Studierenden fortlaufend eine Rückmeldung zu ihrem Leistungsstand. Allerdings hängt der Studienfortschritt vom Abschneiden bei diesen Prüfungen ab. Neben der veränderten strukturellen Bedeutung werden auch neue inhaltliche Anforderungen an Studiengänge und Prüfungen gestellt. Der geforderte Wechsel von einer Input- zu einer Outputorientierung kann folgendermaßen ausgedrückt werden: Es kommt nicht nur darauf an, was gelehrt wurde, wichtiger ist vielmehr, was wirklich gelernt wurde. Konkrete Schwerpunkte der Veränderung betreffen die Qualifikationsziele der Studiengänge, die Lehr- und Lernstrategien und die Gestaltung und Durchführung von Prüfungen mit geeigneten Prüfungsformaten. So sollen neben fachlichem Wissen insbesondere fachliche wie überfachliche Kompetenzen entwickelt werden, die Studierende praxisnah und flexibel anwenden können.⁷⁸ Die Hochschullehre wird durch diesen Anspruch mit neuen didaktischen und organisatorischen Herausforderungen konfrontiert: Kompetenzorientierung und Studierendenorientierung sind zentrale Qualitätsansprüche, die im Universitätsalltag auf sehr unterschiedliche Vorstellungen sowie Ressourcen von Hochschulen, Lehrenden und Lernenden treffen.

Die Forderung nach der Entwicklung und Überprüfung von Kompetenzen im Studium stellt für die Bildungspraxis eine große Herausforderung dar. Bisher scheint

noch kein einheitliches Verständnis des Kompetenzbegriffs im Hochschulbereich zu existieren. In der empirischen Bildungsforschung gab es in den vergangenen 15 Jahren jedoch erhebliche Fortschritte in der Definition und Modellierung von Kompetenzen sowie in der Entwicklung von geeigneten Messinstrumenten. Generell impliziert der Kompetenzbegriff, dass es nicht nur darauf ankommt, über Wissen zu verfügen, sondern dieses Wissen auch flexibel und zielgerichtet einsetzen zu können, um kontextualisierte und realitätsnahe Problemstellungen und Anforderungssituationen in einer Domäne erfolgreich zu bewältigen.⁷⁹

Kompetenzen sind nicht direkt beobachtbare Personenmerkmale⁸⁰ – man sieht es einer Person nicht direkt an, ob sie eine kompetente Pilotin, Ingenieurin oder Ärztin ist. Erst aus dem Verhalten einer Person beim Bewältigen einer bestimmten Anforderungssituation können Rückschlüsse auf deren Kompetenzstand gezogen werden. Kompetenzen werden deshalb als ein komplexes Konglomerat von Fähigkeitsbündeln, kognitiven, motivationalen und emotionalen Voraussetzungen und Einstellungen verstanden, die während der Bewältigung von Anforderungssituationen interagieren.⁸¹ Idealerweise wird das Verhalten nicht nur einmalig, sondern zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in mehreren, jedoch gleichwertigen, Anforderungssituationen beobachtet, um damit die Zuverlässigkeit der gezogenen Rückschlüsse zu erhöhen. Eine Voraussetzung, um die Validität der Rückschlüsse auf das Vorhandensein einer Kompetenz auf Grundlage von Verhaltensstichproben zu gewährleisten, ist die theoretische Modellierung von Kompetenzen. Dazu werden die Eigenschaften der fraglichen Kompetenz theoriebezogen definiert.

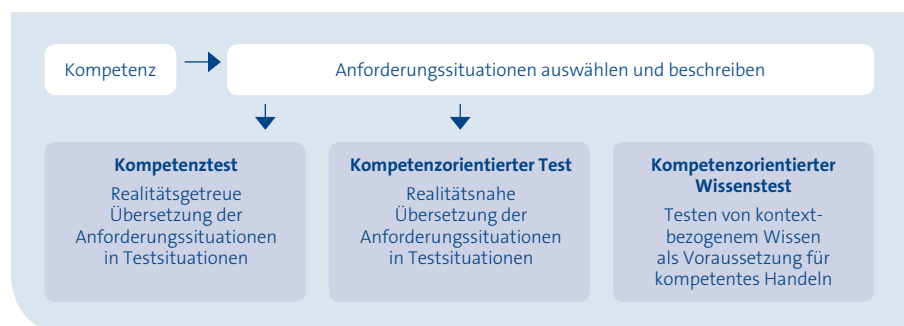
Der erste Schritt bei der Erstellung eines Kompetenztests⁸² ist demnach die Auswahl von realen Anforderungssituationen in einer Domäne, die in relevanten Kontexten eingebettet sind.⁸³ Die gewählte Kompetenzdefinition beeinflusst, welche Anforderungssituationen als relevant betrachtet werden und welches Verhalten einer Person beim Bewältigen der gewählten Anforderungssituation als angemessen festgelegt wird. Bei der Identifikation von Anforderungssituationen und entsprechenden Verhaltensweisen sollten mehrere Informationsquellen herangezogen werden, wie bereits existierende Studien zu einem Kompetenzbereich oder die empirische Analyse von Arbeitsplätzen. Um die Frage zu beantworten, was beispielsweise eine kompetente Pilotin ausmacht, würde man beobachten, welche Situationen Piloten beim Fliegen eines Flugzeugs zu bewältigen haben und welche Verhaltensweisen zur Bewältigung dieser Situationen erfolgreich eingesetzt werden. Jede der identifizierten Situationen kann eine Teilkompetenz darstellen, über die eine kompetente Pilotin verfügen muss. Weiterhin kann betrachtet werden, ob gewisse Verhaltensweisen zu einer besseren (im Sinne von zum Beispiel schnelleren, exakteren, nachhaltigeren etc.) Bewältigung von Anforderungssituationen führen als andere, um so zwischen Kompetenzniveaus zu unterscheiden.

In einem zweiten Schritt werden die identifizierten Anforderungssituationen in Testaufgaben übersetzt. Sind die Testaufgaben in realen Kontexten situiert, liegt ein Kompetenztest vor. Bei einer realitätsnahen Übersetzung von Anforderungssituationen in Testaufgaben kann von einem kompetenzorientierten Test gesprochen werden. In einigen Anwendungsbereichen werden über Simulationen vielversprechende Annäherungen an reale Situationen erreicht. Je weiter entfernt die Testsituationen von den echten Situationen sind, desto schwieriger wird es jedoch, das Verhalten einer Person in den betreffenden echten Situationen zuverlässig zu prognostizieren. Eine weitere Abstufung zur Erfassung von Kompetenzen in realitätsnahen Situationen ist ein kompetenzorientierter Wissenstest. Die Testaufgaben weisen einen

Kontextbezug auf, zum Beispiel durch Fallbeispiele, und gehen damit über das isolierte Abfragen von Wissenseinheiten hinaus. Das dabei abgefragte Wissen wird als Voraussetzung für kompetentes Handeln in realen Situationen betrachtet. Prominente Beispiele für derartige Tests sind die in Schulleistungsstudien wie PISA⁸⁴ oder TIMSS⁸⁵ eingesetzten Testverfahren.

Eine Unterscheidung zwischen einem Kompetenztest, einem kompetenzorientierten Test oder einem kompetenzorientierten Wissenstests ist vermutlich nicht immer eindeutig möglich und kann sich nach Anwendungsbereichen unterscheiden. Die hier getroffene Unterscheidung ist deshalb als heuristische Kategorisierungshilfe zur Einteilung verschiedener Ansätze und Instrumente zur Kompetenzmessung zu sehen. In Abbildung 11 sind die Unterschiede zwischen den drei Testansätzen schematisch dargestellt.

Abbildung 11: Heuristische Kategorisierungshilfe zur Einteilung verschiedener Ansätze und Instrumente zur Kompetenzmessung



Quelle: Eigene Darstellung

Die drei Kategorien werden nachfolgend anhand eines Beispiels erläutert:

Kompetenztest

Soll festgestellt werden, ob eine Lehramtsstudierende die Kompetenz besitzt, eine Lernstörung bei einem Schüler zu diagnostizieren, wird dies nicht darüber gelingen, die Studierende einen Test mit Wissensfragen zu Lernstörungen beantworten zu lassen. Selbst wenn die Studierende alles über Lernstörungen weiß und die volle Punktzahl in diesem Test erreicht, kann daraus nicht valide gefolgert werden, dass diese Studierende in der realen Situation eine zutreffende Diagnose stellen kann. Vielmehr müsste eine Anforderungssituation geschaffen werden, in welcher die Studierende in einem echten Klassenzimmer an realen Schülern treffsicher Lernstörungen feststellen muss, unter Berücksichtigung typischer Anforderungen und Einflüsse, die eine Lehrkraft während des Unterrichts bewältigen muss. In diesem Fall würde die Testsituation unter realen Bedingungen stattfinden, weshalb von einem Kompetenztest gesprochen werden kann.

Kompetenzorientierter Test

Ist die Durchführung des Tests in einer echten Klassenzimmersituation aus testökonomischen Gründen nicht möglich, sind Testsituationen denkbar, die in Abstufungen hinsichtlich der Nähe zur „echten“ Situation umgesetzt werden. Eine

Möglichkeit wäre eine Simulation der Klassenzimmersituation, in der die Studierende das Verhalten von Schülern in Unterrichtsvideos diagnostiziert.⁸⁶ Eine interessante Möglichkeit bieten auch trainierte Schauspieler, die in standardisierten Testsituationen als Interaktionspartner fungieren.⁸⁷ Die Komplexität würde in solchen Testsituationen im Vergleich zur realen Situation deutlich verringert, da sich die Studierende rein auf die Diagnose von Lernstörungen konzentrieren könnte, in einer echten Unterrichtssituation hingegen die Wissensvermittlung und das Klassenzimmer-Management im Vordergrund stehen. Ein Vorteil kompetenzorientierter Tests ist, dass Kompetenzfacetten getrennt voneinander erfasst werden können. Bei dem im Beispiel beschriebenen Kompetenztest zur Erfassung der Kompetenz zur Diagnose von Lernstörungen in einer echten Unterrichtssituation könnte bei einem Versagen in der Testsituation vermutlich nicht festgestellt werden, ob es der Person an Diagnosefähigkeit mangelt oder ob sie diese lediglich aufgrund der anderen Einflüsse nicht abrufen konnte. Ein kompetenzorientierter Test würde hingegen die Kompetenz zum Diagnostizieren von Lernstörungen isoliert von anderen Einflüssen der realen Unterrichtssituation erfassen.

Kompetenzorientierter Wissenstest

Wissen über Lernstörungen und deren Diagnose im Klassenzimmer durch Erkennung entsprechender Symptome kann als Voraussetzung betrachtet werden, um in der realen Situation richtig zu diagnostizieren. Verfügt eine Studierende nicht über dieses Wissen, erscheint es wenig ertragreich, sie in einer aufwendigen realitätsnahen Testsituation auf diese Kompetenz hin zu prüfen. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierende ohne das notwendige Wissen in der Lage sein wird, Lernstörungen richtig zu diagnostizieren, ist vermutlich relativ gering. Dieses Ergebnis hätte daher auch (mit einer gewissen Unsicherheit) auf Grundlage des Abschneidens bei einem kompetenzorientierten Wissenstest vorausgesagt werden können. Außerdem liefert ein solcher Test differenzierte Informationen, an welchen Stellen Defizite bestehen. Ein Beispiel für einen derartigen Test könnte ein Fallbeispiel sein, in dem das Verhalten einer Schülerin beschrieben wird, um dann nach einer entsprechenden Lernstörung zu fragen. Diese Testsituation könnte sogar in einem Wahlantwortformat (zum Beispiel Multiple Choice) effizient umgesetzt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bei allen drei Ansätzen in erster Instanz darum geht, relevante und reale Anforderungssituationen in ihren jeweiligen Kontexten zu identifizieren und so zu beschreiben, dass sie nachvollziehbar in authentische Test- beziehungsweise Prüfungssituationen übersetzt werden können. Gelingt es, die derart identifizierten Anforderungssituationen realitätsgetreu in Test- beziehungsweise Prüfungsaufgaben umzusetzen, kann von einem Kompetenztest gesprochen werden. Das Testen in realen Situationen wird besonders dann relevant, wenn es um die Zulassung für eine Person zur Ausübung kritischer Tätigkeiten geht (Pilotin, Chirurgin etc.) oder gegebenenfalls auch bei der Entscheidung über die Verleihung von Abschlüssen. Werden die realen Anforderungssituationen unter Reduzierung der Komplexität der echten Situationen in Testsituationen umgesetzt, liegt ein kompetenzorientierter Test vor. Mit einem kompetenzorientierten Wissenstest werden wiederum Voraussetzungen in Form von Wissenseinheiten getestet, die auf einen Kontext bezogen sind und von denen angenommen wird, dass sie zum kompetenten Handeln in den identifizierten Anforderungssituationen befähigen.

Die Auswahl eines Prüfungsformates sollte stets zielbezogen erfolgen. Bei einer Grundlagenveranstaltung, in der Voraussetzungen für weiterführende Veranstaltungen gelegt werden, kann ein kompetenzorientierter Wissenstest aufschlussreiche Informationen zum Leistungsstand von Studierenden liefern. Um Studierenden die Erlangung von Kernkompetenzen eines Studiengangs zu bescheinigen, sind kompetenzorientierte Tests oder Kompetenztests vorzuziehen. Mit kompetenzorientierten Tests und kompetenzorientierten Wissenstests können reichhaltigere diagnostische Informationen gewonnen werden, die differenziert Aufschluss über Stärken und Schwächen bei Studierenden geben.⁸⁸ Bei beiden Testformen sollte sichergestellt sein, dass die abgefragten Inhalte und verwendeten Prüfungssituationen kontextbezogen und relevant für erfolgreiches Handeln in realen Situationen sind.⁸⁹ An welchen Stellen sich die Anforderungen des kompetenzorientierten Prüfens im Prozess der Prüfungserstellung niederschlagen, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

6.3 Qualität von Prüfungen

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Prüfungen eine große Bedeutung haben, um die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen und den im Studium erzielten Qualifikationen zu sichern. Deshalb ist die Qualität der Prüfungen selbst zentral für das Ausmaß an Gültigkeit (Validität) und Zuverlässigkeit (Reliabilität) ihres Informationsgehalts und der darauf basierenden Entscheidungen. Die Qualität von Prüfungen trägt also entscheidend dazu bei, belastbare Aussagen über Studierenerfolg treffen zu können. Vermittelt über die Feedbackfunktion von Prüfungen hat sie aber auch Einfluss auf die Qualität der Lernprozesse und der erworbenen Kompetenzen.⁹⁰

Die Überprüfung des im Studium angestrebten Kompetenzaufbaus erfordert den Einsatz adäquater Prüfungsformen und Methoden unter Beachtung testtheoretischer Gütekriterien. Die eingesetzten Aufgabenformate müssen so konzipiert sein, dass sie zuverlässige und valide Aussagen über Kompetenzen, im Sinne von Verhaltens- und Handlungspotenzialen, die in Anwendungs- und Problemsituationen flexibel und zielgerichtet genutzt werden können, ermöglichen. Zentrale Gütekriterien von Prüfungen sind die Validität, Reliabilität und Objektivität. Um diese Gütekriterien zu erreichen und zu sichern, werden im Rahmen der Testtheorie sechs Entwicklungsschritte als zentral betrachtet.

1) Festlegung des Prüfungsgegenstands

Der erste Schritt umfasst die Festlegung von Lehrzielen. Dazu werden die zu prüfenden Inhalte bestimmt und jeweils dazu ein Verhalten beschrieben, welches ausdrückt, was am Inhalt gekonnt werden soll.⁹¹ Sollen Kompetenzen beziehungsweise Voraussetzungen für kompetentes Handeln getestet werden, müssen sich die Anforderungssituationen an echten und kontextgebundenen Situationen orientieren. Die Lehrziele bilden den Ausgangspunkt für die zielgerichtete Erstellung von Prüfungsaufgaben, bei der die beschriebenen Inhalte, Verhaltensaspekte und Anforderungsniveaus möglichst direkt in Aufgaben übersetzt werden können. Umgekehrt können bestehende Aufgaben dahingehend analysiert werden, inwieweit es gelungen ist, die in den Lehrzielen beschriebenen Anforderungssituationen möglichst akkurat abzubilden.⁹² Außerdem wird festgelegt, welches Gewicht einzelne Lehrziele in der Prüfung haben sollen.

2) Erstellung von Prüfungsaufgaben

Bei diesem Schritt steht die Konstruktion von adäquaten Aufgabentypen zur Überprüfung der zuvor festgelegten Lehrziele im Mittelpunkt. Dabei sollen die Aufgaben so konzipiert sein, dass sie die in den Lehrzielen beschriebenen Anforderungssituationen möglichst gut abbilden unter Berücksichtigung formaler Gestaltungskriterien (zum Beispiel Angabe eines klaren Erwartungshorizonts, Unabhängigkeit von Folgeaufgaben, sprachliche Gestaltungsmerkmale). Die Aufgaben enthalten den Itemstamm, der eine Handlungsaufforderung sowie zur Bearbeitung benötigte Informationen enthält, und ein Antwortformat. Das Antwortformat muss es den Studierenden außerdem ermöglichen, das erwartete Verhalten zu zeigen. Die Grenzen existierender Prüfungsformate sind dahingehend zu berücksichtigen.⁹³ Im Rahmen von Paper-Pencil-Tests bestehen vielfältige Variationsmöglichkeiten, um unterschiedliche Anforderungssituationen zu gestalten. Selbst mit Multiple-Choice-Aufgaben sind Anforderungen auf sehr unterschiedlichen Niveaus abbildbar.⁹⁴

3) Rückbindung der Aufgaben an den Prüfungsgegenstand

Bei der Aufgabenentwicklung werden verschiedene Annahmen darüber getroffen, welches Wissen oder welche Kompetenzen durch die Aufgabe bei den Studierenden getestet werden. Die Gültigkeit dieser Annahmen muss überprüft werden, um die Inhaltsvalidität eines Tests zu erhöhen. Dazu existieren verschiedene Techniken wie das Durchführen einer logischen⁹⁵ und kognitiven⁹⁶ Aufgabenanalyse. Als Bezugspunkt dienen die vorab definierten Lehrziele. Auf Grundlage der Ergebnisse der Aufgabvalidierung werden problematische Aufgaben überarbeitet, um den Bezug zu einem Lehrziel herzustellen. Dazu können verschiedene Techniken zur Aufgabenentwicklung, insbesondere zur Öffnung von Aufgaben,⁹⁷ verwendet werden. Neben der Passung der Aufgaben wird überprüft, ob der Test eine repräsentative Auswahl an Aufgaben beinhaltet.

4) Bewertung von Prüfungsantworten

Parallel zur Erstellung und Validierung der Prüfungsaufgaben wird ein Bewertungsraster entwickelt. Ein vollständiges Bewertungsraster enthält Bewertungskategorien, die die vorab definierten Kompetenzbeschreibungen abbilden. Die Bewertungskategorien sind durch ein Regelwerk definiert, sodass eine eindeutige Zuordnung von Prüfungsantworten zu den Kategorien (zum Beispiel richtig/falsch) ermöglicht wird. Das Bereitstellen von Ankerbeispielen sowie Angaben zur Punktevergabe tragen zu einer weiteren Erhöhung der Objektivität, Reliabilität und Validität der Korrektur und Auswertung bei.⁹⁸ Eine Schulung der Korrektoren, um diese mit den Bewertungskategorien vertraut zu machen und gängige Fehler und subjektive Einschätzungen zu minimieren, ist eine weitere notwendige Maßnahme zur Sicherstellung der Qualität von Korrekturen.⁹⁹ Im besten Fall kann durch eine transparente und klare Beschreibung die Korrekturzeit verringert werden, bei gleichzeitiger Wahrung beziehungsweise Erhöhung der Qualität der Bewertung.

5) Punkte- und Notenvergabe

Zur Bestimmung der Note wird üblicherweise über alle Prüfungsaufgaben hinweg ein Summenscore gebildet.¹⁰⁰ Durch die Vergabe von Punkten zu einzelnen Aufgaben wird eine inhaltliche Gewichtung vorgenommen. Die Gewichtung kann entweder theoretisch oder empirisch erfolgen. Erfolgt die Vergabe von Punkten unreflektiert, zum Beispiel über die Vergabe eines Punktes pro „Häkchen“, das bei der Korrektur gesetzt wird, können periphere Anforderungen ungewollt einen größeren Beitrag zur Bildung der Endnote leisten als solche Anforderungen, die inhaltlich bedeutender sind, bei der Korrektur jedoch weniger „Häkchen“ erhalten.

Die Endnote lässt in dem Fall keine zuverlässige und valide Aussage über die zu messende Kompetenz zu. Theoretische Überlegungen zur Vergabe von Punkten bei einzelnen Aufgaben können Aspekte einbeziehen wie die Relevanz der in der jeweiligen Aufgabe enthaltenen Anforderung oder die erwartete Schwierigkeit der Aufgabe und werden bereits bei der Definition der zu prüfenden Kompetenzen festgelegt. Bildet die Prüfung mehrere Kompetenzen ab, stellt sich zudem die Frage, inwieweit es überhaupt sinnvoll ist, einen Gesamtscore über die verschiedenen Kompetenzbereiche hinweg zu bilden. Eine Alternative ist, sofern laut Prüfungsrecht zulässig, einzelne inhaltliche Bestandteile der Prüfung gesondert voneinander zu bewerten beziehungsweise mit Punkten zu versehen, um dann die jeweiligen Blöcke zueinander zu gewichten. Dies würde auch die Möglichkeit eröffnen, Prüfungen nur dann bestehen zu lassen, wenn bei jeder Kompetenz ein Mindestniveau erreicht wird.¹⁰¹

Die Zuweisung von Noten zum erzielten Testresultat erfolgt unter Zuhilfenahme eines Vergleichsmaßstabs. Ein häufig verwendeter Maßstab zur Vergabe von Noten ist eine sozial vergleichende Bezugsnorm. Bei diesem als „normorientiert“ bezeichneten Vorgehen wird der Testrohwert einer einzelnen Person in Bezug gesetzt zu einer Bezugsgruppe. Die vergebene Note ist ein Maß für die Positionierung einer Person innerhalb der Bezugsgruppe.¹⁰² Eine Einschätzung darüber, ob und in welchem Ausmaß eine Kompetenz ausgeprägt ist, kann bei dieser Normorientierung nicht getroffen werden. Diese Information kann jedoch über eine kriteriumsorientierte Interpretation von Testergebnissen beziehungsweise Rohwerten gewonnen werden. Dabei wird der Testrohwert, die Anzahl der erzielten Punkte, in Bezug zur Kompetenzdefinition interpretiert.¹⁰³ Noten können bei entsprechender Zuweisung zur Kompetenzdefinition demnach ausdrücken, welches Kompetenzniveau erreicht wurde. Soll festgestellt werden, ob eine Person die in einem Studiengang vorgesehenen Kompetenzen besitzt, liefert eine kriteriumsorientierte Interpretation von Testrohwerten die benötigten Informationen. Soll eine Rangfolge von Studierenden gebildet werden, bietet sich wiederum eine normorientierte Interpretation an.

6) Rückschlüsse aus der Empirie

Mit einer Prüfung werden Daten gewonnen, die über den Zweck der Notenbildung hinaus wertvolle Informationen liefern. Bereits einfache statistische Kennwerte wie zum Beispiel der Aufgabenschwierigkeit, Minima und Maxima oder der Trennschärfe von Aufgaben ermöglichen Rückschlüsse auf die Qualität von Aufgaben, das Abschneiden von Studierenden und das Beherrschen verschiedener inhaltlicher Teilbereiche. Die Passung eines theoretisch definierten Kompetenzmodells kann empirisch abgesichert werden, indem die Testwerte mit einem psychometrischen Modell statistisch überprüft werden.¹⁰⁴

Die Erstellung einer Prüfung erfolgt im Normalfall nicht durch ein lineares Abarbeiten der einzelnen Schritte, sondern durch ein iteratives Vorgehen. Die Festlegung des Prüfungsgegenstandes bildet den Ausgangspunkt. Jeder Schritt kann Informationen und Erkenntnisse über vorangegangene und nachfolgende Schritte liefern. Die Erstellung der Prüfungsaufgaben kann Aufschlüsse über die Passung der im Konstrukt beschriebenen Anforderungssituationen geben.¹⁰⁵

6.4 Kontext des Projekts: Ergebnisse aus einer Vorstudie zur Prüfungspraxis an der TUM

Die Qualität von Prüfungen ist im Vergleich zur Qualität der Lehre derzeit noch ein seltener Gegenstand der Hochschulforschung. Um einen Einblick in die derzeitige Prüfungspraxis an der TU München zu gewinnen, wurden in einer internetbasierten Befragung Studierende und Lehrende zu verschiedenen Aspekten der Prüfungskultur befragt.¹⁰⁶ An der Befragung beteiligten sich insgesamt 413 Dozierende, darunter 146 Professoren, 199 wissenschaftliche Mitarbeiter sowie 68 Lehrbeauftragte. An der Studierendenbefragung nahmen 4.615 Studierende teil.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Dozierenden an der TUM im abgefragten Semester durchschnittlich 3,1 Prüfungen abhielten, wobei die Anzahl zwischen den Befragten deutlich variierte ($SD=2,1$). Schriftliche Prüfungen spielten im betreffenden Semester mit einem Anteil von 90,2 Prozent an der Gesamtzahl an Prüfungen die wichtigste Rolle, während ein Anteil von 9,8 Prozent auf mündliche Prüfungen entfiel.¹⁰⁷ Der Anteil an Prüfungen, die komplett aus Multiple-Choice-Aufgaben bestanden, ist mit 10,5 Prozent relativ niedrig. Eine Ausnahme bildete die Fakultät für Medizin mit 96,7 Prozent Multiple-Choice-Prüfungen, gefolgt von der Fakultät Sport- und Gesundheitswissenschaften mit einem Anteil von 48,9 Prozent an der Gesamtzahl schriftlicher Prüfungen.¹⁰⁸

Der Zeitaufwand, den Lehrende für die Prüfungserstellung aufwendeten, ist eher gering. 42 Prozent der Lehrenden wenden für die Prüfungserstellung zwischen 0 und 5 Stunden auf, etwa 9 Prozent verwendeten mehr als 21 Stunden. Angesichts der umfangreichen Schritte, deren Einhaltung bei der Prüfungserstellung zentral ist, um die relevanten Gütekriterien zu erreichen, erscheint die aufgewendete Zeit als relativ niedrig. 71 Prozent der Lehrenden erstellten ihre Prüfung erst kurz vor dem Prüfungstermin. Dies kann möglicherweise so interpretiert werden, dass die Gestaltung von Prüfungen als eigener Schritt betrachtet und nicht systematisch mit der Lehre verschränkt wird.

Darüber hinaus fanden sich wenige Hinweise auf eine ausdifferenzierte und gezielte Verwendung unterschiedlicher Prüfungsformate. 92 Prozent der Prüfungen an der TUM waren schriftlich. Größtenteils wurden offene Antwortformate gewählt. Lehrende orientierten sich bei der Prüfungserstellung typischerweise an stark vorstrukturierten Medien wie Foliensätzen ($M=2,9$; $SD=1,5$ auf einer Skala von 1=überhaupt nicht bis 4=überwiegend), Vorlesungsskripts ($M=2,5$; $SD=1,8$) und Lehrbüchern ($M=2,0$; $SD=1,2$). Es fällt auf, dass die Studierenden bei der Prüfungsvorbereitung überwiegend die von den Dozierenden zugrunde gelegten Materialien wie Vorlesungsskripts (21,5 Prozent), Foliensätze (15,5 Prozent), eigene Mitschriften (10,4 Prozent) und, obwohl von Dozierenden kaum genannt, insbesondere Altklausuren (31,6 Prozent) als am hilfreichsten empfanden und entsprechend häufig nutzten. Die in der Veranstaltung angegebene Begleitliteratur und selbst recherchierte Literatur nannten lediglich 2,4 Prozent und 1,7 Prozent aller Befragten als relevante Quellen für ihre Prüfungsvorbereitung.¹⁰⁹ Dies zeigt, dass Studierende ihr Lernverhalten offensichtlich sehr eng an der vorgegebenen Lehrsystematik ausrichten. Dieses Ergebnis verdeutlicht daher die Notwendigkeit, Prüfungen als Steuerungsinstrument für das Lernverhalten zu betrachten und entsprechend zu gestalten. Eine ausführliche Differenzierung von Prüfungsanforderungen und der Charakterisierung von Lerntypen im Studium auf Grundlage der Datenbasis aus der genannten Studierendenbefragung wird im Beitrag von Schulz et al. vorgenommen.¹¹⁰

6.5 Das Projekt „Herausforderung Prüfen“

Die Ergebnisse aus den oben beschriebenen Befragungen bieten einen ersten Einblick in die Prüfungspraxis. Jedoch gibt es nur wenig systematisches Wissen darüber, wie Lehrende bei der Erstellung, Durchführung und Auswertung von Prüfungen vorgehen, ob zentrale Qualitätskriterien eingehalten werden, welche Probleme und Defizite existieren und an welchen Stellen Unterstützungsbedarf besteht, um die Qualität von Prüfungen zu entwickeln. Aus diesen Gründen wurde an der TUM auf Grundlage der Erkenntnisse aus den Befragungen das Projekt „Herausforderung Prüfen: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms“ gestartet (gefördert vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft), in dem die Qualitätsentwicklung der bestehenden Prüfungspraxis im Vordergrund steht. Das Programm ist als kooperatives Qualitätsentwicklungsprojekt angelegt, in dessen Verlauf Lehrende an der Qualität bestehender Prüfungen arbeiten.¹¹¹ Die Teilnehmenden treten dabei mit ihrer fachlichen Expertise in einen gemeinsamen Dialog mit Kollegen über ihre Prüfungspraxis. Vonseiten der Begleitung wird dieser Prozess moderiert und bedarfsorientiert mit Input unterstützt. Der Fokus liegt auf schriftlichen Prüfungen mit hohen Studierendenzahlen, da diese an Hochschulen erfahrungsgemäß die größte Reichweite haben. Die Prüfungen werden entlang wissenschaftlich fundierter Prinzipien der Test- und Messtheorie gemeinsam analysiert, um Probleme und Herausforderungen in der aktuellen Prüfungspraxis zu identifizieren. Ziel ist es, die Qualität der betrachteten Prüfungen über ein Semester zu entwickeln und dabei einen eigenständigen und selbstverantwortlichen Qualitätsentwicklungsprozess an den Lehrstühlen in Gang zu setzen. Für die Teilnehmenden entsteht so ein praktischer Nutzen. Auf wissenschaftlicher Seite bietet dieses Vorgehen die Möglichkeit, Veränderungen der Prüfungspraxis und deren Bedingungen beziehungsweise Voraussetzungen prozessnah und authentisch zu betrachten.

Nach Durchlaufen der gemeinsamen Qualitätsentwicklungsarbeit sollen die Lehrenden in der Lage sein, (1) Ziele von Lehrveranstaltungen und Modulen zu modellieren, (2) Aspekte des Wissens und Könnens in Anforderungen in Form von Prüfungsaufgaben zu übersetzen, (3) die Prüfungsaufgaben auf ihre inhaltliche Validität zu überprüfen, (4) geeignete Korrektur- und Auswertungsverfahren anzuwenden sowie (5) Punkte und Noten nach testtheoretischen Grundsätzen zu vergeben. Schließlich (6) können mittels statistischer Verfahren Informationen aus den Prüfungsdaten gewonnen werden, die Aufschlüsse über die Qualität von Aufgaben, die Passung der theoretisch modellierten Lehrziele, die Lehrveranstaltung sowie den Fähigkeitsstand der Studierenden geben. Diese sechs Schritte strukturieren das gemeinsame Arbeiten der Hochschullehrenden als Fachexperten und Prüfungsexperten.

Im anschließenden Semester wird die gemeinsame Arbeit in einen eigenständigen und selbstverantwortlichen Qualitätsentwicklungsprozess an den Lehrstühlen überführt. Idealerweise werden weitere Kollegen einbezogen, um gemeinsame Standards für Prüfungen zu etablieren und Erfahrungen guter Praxis auszutauschen. Im Programm werden daher neben dem Feedback zu bestehenden Prüfungen konkrete Vorschläge zur Etablierung von Organisationsstrukturen erarbeitet, die eine Zusammenarbeit der Hochschullehrenden unterstützen.

Gestaltungsprinzipien

Das Programm ist in Form einer Workshop-Reihe mit kooperativen Erprobungs- und Reflexionsphasen angelegt. Die Gestaltung und Durchführung des Programms folgt Prinzipien effektiver Professionalisierung: Das Lernen erfolgt situiert und aktiv,¹¹² indem eigenverantwortlich an Materialien, Gegenständen und Problemen der täglichen Praxis gearbeitet wird. So können Möglichkeiten geschaffen werden, in denen sich Lehrende gegenseitig Prüfungen und Prüfungsaufgaben vorstellen, interaktiv diskutieren und Feedback dazu erhalten.¹¹³ Die Teilnehmenden entscheiden dabei selbst, an welchen Problemen der Prüfungspraxis sie arbeiten möchten. Dadurch knüpfen die Lehr-Lern-Aktivitäten im Rahmen des Programms und der Input vonseiten der Moderation an den Wissensstand und die Erfahrungen der Teilnehmenden an.¹¹⁴ Um die Nachhaltigkeit der Professionalisierungsmaßnahme zu steigern, ist die kollektive Teilnahme einer Organisationseinheit (zum Beispiel Lehrstuhl) vorgesehen. Die Arbeit ist geprägt durch das gemeinsame Festlegen von Zielen und die Reflexion über Fortschritte hinsichtlich der vereinbarten Ziele. Diskussionen unter Kollegen fördern das Verständnis neuer Konzepte und unterstützen die Identifikation und Lösung von Problemen.¹¹⁵ Externe Beobachter beziehungsweise Moderatoren begleiten die Professionalisierung durch Inputs und Feedback, um Probleme und Routinen sichtbar zu machen. Die Moderatoren passen die Ziele, den Input und Unterstützungsmaßnahmen an die Bedürfnisse der Teilnehmer an, zum Teil durch On-the-Spot-Änderungen während des Ablaufs.¹¹⁶ Sie stellen zudem sicher, dass die Aktivitäten an professionellen und wissenschaftlich fundierten Standards ausgerichtet sind.¹¹⁷

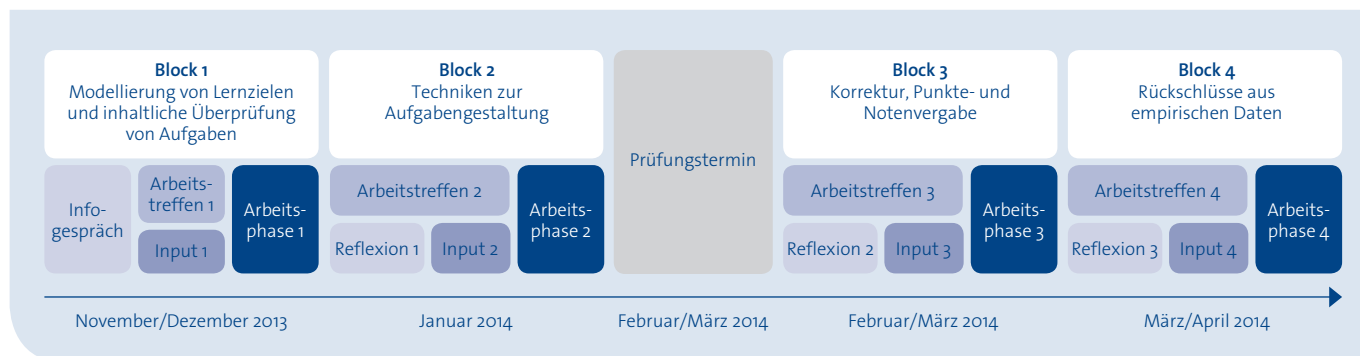
Beschreibung der Teilnehmer

Im ersten Jahr der Maßnahme beteiligten sich fünf Lehrstühle aus dem Maschinenwesen und drei Lehrstühle aus der Mathematik an dem Projekt. Die Möglichkeit zur Teilnahme am Programm „Herausforderung Prüfen“ wurde im Rahmen eines Treffens der Dekane der TU München bekannt gegeben. Die Dekane erhielten ein Informationsschreiben zur Weiterleitung an Kollegen an den Fakultäten, in dem die Ziele, Inhalte und der Ablauf des Programms beschrieben wurden. Die Anzahl der Teilnehmenden variierte zwischen einer und vier Personen pro Lehrstuhl (insgesamt 14 Personen). Unter den Teilnehmenden waren sowohl Professoren sowie Dozierende aus dem akademischen Mittelbau mit langer Prüfungserfahrung als auch Doktoranden mit geringer oder keiner Erfahrung mit Prüfungen vertreten. Die Lehrstühle wurden bei entsprechender inhaltlicher Nähe für die gemeinsamen Arbeitstreffen in Teams zusammengestellt, um einen lehrstuhlübergreifenden Austausch zu initiieren.

Ablauf des Programms

Der Programmablauf ist in Abbildung 12 schematisch dargestellt. In einem vorlaufenden Informationsgespräch wurden die Teilnehmenden über die Programminhalte und das geplante Vorgehen informiert. In diesem Rahmen formulierten sie Zielsetzungen für die gemeinsame Arbeit im Programm. Die Konzeption des ersten Arbeitstreffens orientierte sich an diesen Zielsetzungen der Arbeitsgruppen und an den Ergebnissen einer vorangegangenen Analyse bestehender Prüfungen. Die eingangs beschriebenen sechs Schritte zur Prüfungserstellung wurden auf vier Arbeitstreffen verteilt. Die ersten beiden Arbeitstreffen fanden vor dem Prüfungstermin des laufenden Semesters statt, sodass die Teilnehmenden Gelegenheit hatten, an dieser anstehenden Prüfung zu arbeiten. Dies beinhaltete zum Beispiel, Lehrziele

Abbildung 12: Ablauf des kooperativen Qualitätsentwicklungsprozesses



Quelle: Eigene Darstellung

zu definieren, bestehende Aufgaben auf ihre inhaltliche Passung zu überprüfen und die Prüfungsaufgaben sowohl formal als auch inhaltlich zu überarbeiten. Das dritte Treffen fand nach Abhaltung der Prüfung und vor der Korrektur statt, um an kriterienorientierten Bewertungsrastern, der Vergabe von Punkten und Benotung zu arbeiten. Das vierte Arbeitstreffen konzentrierte sich auf die Betrachtung der statistischen Kennzahlen zu den Prüfungen, um daraus Rückschlüsse in Bezug auf die Qualität der Aufgaben, die Lehrveranstaltung, die Lehrziele und das Abschneiden der Studierenden zu ziehen. Zwischen den Arbeitstreffen setzten die Lehrenden die gemeinsame Arbeit eigenständig fort. Nach dem vierten Arbeitstreffen folgten weitere Reflexionstermine, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Aspekte der gemeinsamen Arbeit übernommen und eigenständig fortgesetzt werden.

Die Arbeitstreffen bildeten den Rahmen, um in einen problem- und materialbezogenen Diskurs anhand bestehender Lehrziele und Prüfungen einzutreten. Der Ablauf der Arbeitstreffen war einheitlich aufgebaut. Eingangs berichteten die Lehrenden über ihr bisheriges Vorgehen hinsichtlich des behandelten Themenbereichs. Dadurch konnte eine gemeinsame Ausgangsbasis geschaffen werden, um bedarfsorientiert auf Probleme einzugehen. Ab dem zweiten Arbeitstreffen wurde außerdem ein Reflexionsteil zur vorangegangenen Arbeitsphase eingeführt, um festzustellen, welche Veränderungen in der Prüfungspraxis vorgenommen wurden, an welchen Stellen Probleme auftraten und ob Klärungsbedarf besteht. Anschließend folgte jeweils ein Input der Prüfungsexperten. Die Teilnehmenden wendeten das theoretisch vermittelte Wissen auf die bestehenden Lehrziele, Prüfungen und Prüfungsaufgaben an. Die Moderatoren wiesen dabei gezielt auf existierende Schwachstellen hin und schlugen exemplarisch Lösungsmöglichkeiten vor. Außerdem wurden die Teilnehmenden angeregt, sich gegenseitig Feedback zu geben und Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Am Ende der Treffen erfolgte eine Festlegung der Ziele für die selbstständigen Arbeitsphasen.

6.6 Erste Ergebnisse der Begleitforschung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung wurden die im Programm ablaufenden Prozesse und die erstellten Produkte systematisch erfasst. Dies geschah unter anderem durch die Sammlung von Dokumenten, Aufzeichnungen und Feldnotizen während der Arbeitstreffen sowie Befragungen der Teilnehmenden. Auf

dieser Basis erfolgten umfassende Analysen der vorhandenen und neu entwickelten Lehrziele sowie der Prüfungen und der darin enthaltenen Prüfungsaufgaben. Hierfür wurden theoriegeleitete Kategoriensysteme entwickelt. Die darin enthaltenen Rating-Items bilden auf formeller Ebene zentrale Gestaltungskriterien für Prüfungen, Einzelaufgaben und Lehrziele ab. Jeweils zwei Kodierer bewerteten die Materialien unabhängig voneinander (mit insgesamt guten bis sehr guten Übereinstimmungen: $\kappa > 0,7$). Die Verbaldaten werden mittels induktiver Kategorienbildung ausgewertet, um das Vorgehen bei der Prüfungserstellung und -auswertung zu charakterisieren.

Die Analysen zur Begleitforschung sind noch nicht abgeschlossen, erste Ergebnisse zeigen jedoch, dass eine Annäherung zwischen den in den Lehrzielen formulierten Anforderungen und den Prüfungsaufgaben erreicht wurde.¹¹⁸ Dieses Ergebnis deckt sich mit den Einschätzungen der Teilnehmenden, die ebenfalls von einer besseren Passung zwischen Lehrzielen und Prüfungsaufgaben berichteten. Außerdem wurden vermehrt neue Aufgabenformate entwickelt, die es ermöglichen, Zusammenhangswissen anstatt reinem Faktenwissen abzufragen. Die Lehrenden berichteten von einer realistischeren Einschätzung der Prüfungsanforderungen und der in der Lehrveranstaltung vermittelten Kompetenzen. Insbesondere der Austausch mit Kollegen, sowohl lehrstuhlintern als auch lehrstuhlübergreifend, wurde als gewinnbringend bezeichnet. Erfreulich ist auch, dass die Teilnehmenden den teilweise erheblichen zeitlichen Aufwand für die Maßnahme als angemessen und in Relation zum Nutzen einschätzten.

Hinsichtlich der angestrebten Verstetigung der Qualitätsentwicklungsarbeit begannen zwei Lehrstühle nach Abschluss der ersten Arbeitsphase damit, gemeinsam einen groß angelegten Workshop durchzuführen, um Kollegen zu schulen und dabei die entwickelten Qualitätsstandards weiterzutragen. Insgesamt nahmen 22 Lehrende an dem Workshop teil, wodurch sämtliche Lehrveranstaltungen beider Lehrstühle abgedeckt sind. Der Workshop wird nun jedes Semester angeboten und auch auf andere Lehrstühle ausgedehnt. Solche Aktivitäten tragen das Programm in die Breite und sorgen für Nachhaltigkeit. Das Programm dient somit auch als Modell, um die Anforderungen an eine kompetenzorientierte Lehre an einer Universität wie der TU München umzusetzen.

6.7 Lessons learned

Der hier skizzierte Ansatz der Qualitätsentwicklung erscheint als geeignete Maßnahme, um die Prüfungspraxis an Hochschulen zu entwickeln. An der TU München wird der Ansatz aktuell in einer zweiten Kohorte in weiteren Fachrichtungen erprobt. Aufgrund der positiven Ergebnisse erscheint eine Weiterführung des Programms als lohnenswert. Dies kann entweder an den Hochschulen selbst in Form einer institutionalisierten Prüfungs- beziehungsweise Assessmenteinheit erfolgen, die zum Beispiel an schon bestehende hochschuldidaktische Weiterbildungseinheiten angegliedert werden kann, oder durch die Einrichtung eines Prüfungszentrums, das als externer Dienstleister das Programm an Hochschulen durchführt. Neben der Ausweitung auf weitere Lehrstühle und Fachrichtungen sind dann auch inhaltliche Erweiterungen denkbar, wie die Einführung computerbasierter Testverfahren. Eine große Chance für die Qualitätsentwicklung könnte in der systematischen Auswertung von Prüfungsdaten liegen, um so gesicherte Erkenntnisse über den Kompetenzerwerb von Studierenden zu erlangen, die zur Identifikation von möglichen Problemen im Studienverlauf und als Grundlage für die Bereitstellung und Konzeption von Unterstützungsmaßnahmen dienen können.

-
- 67 Vgl. Braun, E., T. Weiss, T. Seidel, 2014: Lernumgebung Hochschule, Pädagogische Psychologie, S. 437.
- 68 Vgl. Wissenschaftsrat, 2012: Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung, S. 44.
- 69 Vgl. Braun/Weiss/Seidel, 2014, S. 451.
- 70 Vgl. Shavelson, R. J., 2010: Measuring College Learning Responsibly: Accountability in a New Era, S. 70 f.
- 71 Vgl. *ibid.*, S. 87 ff.
- 72 Siehe dazu auch Berthold und Herdin, Kapitel 2 in diesem Handbuch.
- 73 Vgl. Schulz, F., F. Zehner, C. Schindler, M. Prenzel, 2014: Prüfen und Lernen im Studium: Erste Schritte zur Untersuchung von Prüfungsanforderungen und Lerntypen, S. 34 f.
- 74 Als Lehrziele werden Ziele bezeichnet, die vom Lehrenden für eine Veranstaltung oder Prüfung definiert werden. Lernziele setzen sich die Studierenden hingegen selbst. Die vom Lehrenden gesetzten Lehrziele können dabei als Orientierungshilfe dienen. Idealerweise übernehmen die Studierenden die Lehrziele des Lehrenden als Lernziele.
- 75 Vgl. Shaeiwitz, J. A., 1996: Outcomes Assessment in Engineering Education.
- 76 Vgl. Klauer, K. J., D. Leutner, 2007: Lehren und Lernen – Einführung in die Instruktionspsychologie, S. 45–51.
- 77 Vgl. Brown, N. J., M. Wilson, 2011: A Model of Cognition: The Missing Cornerstone of Assessment.
- 78 Vgl. Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, S. 5.
- 79 Vgl. Hartig, J., E. Klieme, D. Leutner (Hrsg.), 2008: Assessment of Competencies in Educational Contexts: State of the Art and Future Prospects, 2008, S. V.
- 80 Vgl. Hartig, J., 2008: Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen, S. 16.
- 81 Vgl. Shavelson, 2010, S. 41–63.
- 82 Die Bezeichnungen prüfen und testen werden äquivalent verwendet.
- 83 Vgl. Klieme, E., D. Leutner, 2006: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen, S. 7.
- 84 Vgl. Prenzel, M., C. Sälzer, E. Klieme, O. Köller (Hrsg.), 2013: PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen.
- 85 Vgl. Bos, W., H. Wendt, O. Köller, C. Selter (Hrsg.), 2012: TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.
- 86 Dieser Ansatz wurde bereits in anderen Anwendungsbereichen in der Lehramtsausbildung umgesetzt, zum Beispiel Blomberg, G., K. Stürmer, T. Seidel, 2009: How Pre-Service Teachers Observe Teaching on Video: Effects of Viewers' Teaching Subjects and the Subject of the Video, Teaching and Teacher Education.
- 87 Im Bereich der Lehrer-Eltern-Gespräche wurden Schauspieler als simulierte Gesprächspartner eingesetzt, um die Gesprächsführungskompetenzen von Lehramtsstudierenden zu testen, siehe Gartmeier, M., J. Bauer, M. R. Fischer, T. Hoppe-Seyler, G. Karsten, K. Kiessling, G. Möller, A. B. Wiesbeck, M. Prenzel, 2015: Fostering Professional Communication Skills of Future Physicians and Teachers: Differential Effects of E-Learning and Role-Play.
- 88 Vgl. Klieme/Leutner, 2006, S. 88o.
- 89 Vgl. dazu ausführlicher Blömeke, S., J. E. Gustafsson, R. J. Shavelson, 2015: Beyond Dichotomies: Viewing Competence as a Continuum.
- 90 Vgl. Cilliers, F. J., L. W. Schuwirth, H. J. Adendorff, N. Herman, C. P. Van der Vleuten, 2010: The Mechanism of Impact of Summative Assessment on Medical Students' Learning, in Verbindung mit Gijbels, D., M. Segers, E. Struyf, 2008: Constructivist Learning Environments and the (Im)Possibility to Change Students' Perceptions of Assessment Demands and Approaches to Learning, in Verbindung mit Segers, M., J. Nijhuis, W. Gijsselaers, 2006: Redesigning a Learning and Assessment Environment: The Influence on Students' Perceptions of Assessment Demands and their Learning Strategies.

- 91 Vgl. Klauer, K. J., 1974: Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse, S. 15.
- 92 Vgl. Herbig, M., 1976: Praxis lehrzielorientierter Tests, S. 33.
- 93 Vgl. Rost, J., 2004: Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion, S. 59 ff.
- 94 Vgl. Haladyna, T. M., S. M. Downing, M. C. Rodriguez, 2002: A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment, S. 330 ff.
- 95 Li, M., M. A. Ruiz-Primo, R. J. Shavelson, 2006: Towards a Science Achievement Framework: The Case of Timss 1999, S. 294–298.
- 96 Vgl. Ayala, C. C., Y. Yin, R. J. Shavelson, J. Vanides, 2002: Investigating the Cognitive Validity of Science Performance Assessment with Think Alouds: Technical Aspects.
- 97 Vgl. Büchter, A., T. Leuders, 2005: Mathematikaufgaben selbst entwickeln: Lernen fördern – Leistung überprüfen, S. 35.
- 98 Vgl. Wilson, M., 2005: Constructing Measures: An Item Response Modeling Approach, S. 64 ff.
- 99 Vgl. Gorman, C. A., J. R. Rentsch, 2009: Evaluating Frame-of-Reference Rater Training Effectiveness Using Performance Schema Accuracy.
- 100 Vgl. von Davier, M., 2012: Schachprogramme, Testaufgaben, Populationsunabhängigkeit und das Rasch-Modell – Oder: Es ist Zeit für das Rost-Modell, S. 15.
- 101 Vgl. *ibid.*, S. 19.
- 102 Vgl. Ingenkamp, K. H., U. Lissmann, 2007: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik, S. 64.
- 103 Vgl. *ibid.*, S. 70.
- 104 Vgl. Klieme/Leutner, 2006, S. 8 f.
- 105 Vgl. *ibid.*, S. 8 f.
- 106 Die Ergebnisse der Befragung sind ausführlich dokumentiert in Prenzel, M., C. Schindler, F. Schulz, 2012: Prüfungskultur an der Technischen Universität München. Erste Ergebnisse einer Befragung der Dozierenden, und Prenzel, M., C. Schindler, F. Schulz, 2012: Prüfungskultur an der Technischen Universität München. Erste Ergebnisse einer Befragung der Studierenden.
- 107 Vgl. *ibid.*, S. 5.
- 108 Vgl. *ibid.*, S. 9.
- 109 Vgl. *ibid.*, S. 17 f.
- 110 Vgl. Schulz/Zehner/Schindler/Prenzel, 2014, S. 34 f.
- 111 Vgl. Ostermeier, C., M. Prenzel, R. Duit, 2010: Improving Science and Mathematics Instruction: The Sinus Project as an Example for Reform as Teacher Professional Development.
- 112 Vgl. Borko, H., 2004: Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain.
- 113 Vgl. Desimone, L. M., 2009: Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures.
- 114 Vgl. *ibid.*, S. 184.
- 115 Vgl. Borko, 2004, S. 7 f.
- 116 *Ibid.*, S. 10.
- 117 Vgl. Ostermeier/Prenzel/Duit, 2010, S. 304.
- 118 Vgl. Schindler, C., in Vorb.: Herausforderung Prüfen: Eine fallbasierte Aufklärung der Prüfungspraxis an der Hochschule.

EXKURS

Warum sollte Studienerfolg in Lehrveranstaltungsevaluationen thematisiert werden?

Ausgehend von der aktuellen Bildungspolitik ist eine stärkere Orientierung an den Ergebnissen der Lehre festzustellen. Die Förderung, Ausbildung und der Nachweis von Kompetenzen sind ein zentraler Aspekt des Studienerfolgs, wie im Folgenden dargelegt wird.



Edith Braun, International Centre for Higher Education Research, Universität Kassel, Leiterin der Forschungsgruppe Kompetenzorientierte Prüfung kommunikativer Fähigkeiten

Kompetenzen als Handlungsfähigkeit in der Hochschule

Eine Orientierung, welche Kompetenzen in der hochschulischen Lehre gefördert werden sollen, wird in sogenannten Qualifikationsrahmen ausformuliert. So soll beispielsweise der neu eingeführte Bachelorabschluss ein eigenständiges „berufsqualifizierendes Profil“ sicherstellen. Dafür sollen die notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenzen und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermittelt werden.¹¹⁹ Durch diese Ausführungen in bildungspolitischen Stellungnahmen wird deutlich, dass in der Hochschule nicht nur kognitiv basierte Fachkompetenzen gefördert werden sollen, sondern eine Handlungsfähigkeit, auch mit Blick auf den Arbeitsmarkt, hergestellt werden soll. In der Hochschullehre steht folglich die Erweiterung komplexer Handlungskompetenzen im Fokus. Viele Autoren¹²⁰ unterteilen Handlungskompetenzen in vier Bereiche: Fach-, Methoden-, Sozial- sowie Personalkompetenz. Eine nähere, inhaltliche Beschreibung der Kompetenzbereiche ist bei den genannten Autoren nachzulesen.

Aus diesen Ausführungen wird die Erwartung an Hochschulen deutlich, die Lehre „kompetenzorientiert“ auszurichten. Schaper et al. untergliedern den Zugang und die Sicherstellung der Kompetenzorientierung in sechs größere Bereiche:¹²¹

1. Curriculumsentwicklung: Es gilt, Kompetenzen zu formulieren, die während eines Studiums erworben werden sollen, und das Curriculum danach auszurichten.
2. Lernumwelten gestalten: Die Lehre soll so gestaltet werden, dass Kompetenzen erworben werden können.
3. Prüfungen: Es soll der Nachweis erbracht werden, welche Kompetenzen auf welchem Niveau erworben wurden.
4. Studiumsbegleitende Förderung des Kompetenzerwerbs: Auch außerhalb von Lehrveranstaltungen gilt es, Orientierungshilfen für Studierende anzubieten.
5. Evaluation und Qualitätssicherung: Im Qualitätsmanagement der Hochschule gilt es, den Kompetenzerwerb von Studierenden nachzuweisen.
6. Lehrendenunterstützung: Die Lehrenden bedürfen hochschuldidaktischer Fortbildungen, um befähigt zu werden, Lehre kompetenzorientiert gestalten zu können.

Im Folgenden möchte ich „Evaluation und Qualitätssicherung“ in den Mittelpunkt stellen, da dies eines der wenigen Steuerungsinstrumente für Hochschulleitungen und -administration ist. Zudem gehen zielführende Impulse von Evaluationen aus, wie ich im Folgenden skizzieren möchte.

Kompetenzorientierte Evaluation und Qualitätssicherung

Mit dem Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen wird ein Instrument zur Verfügung gestellt, das den Studienerfolg auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung, das heißt durch Selbsteinschätzungen und bezogen auf konkrete einzelne Lehrveranstaltungen erfragt.¹²² Das Instrument ist fachrichtungsübergreifend und mit geringem Zeitaufwand einsetzbar, allerdings lässt es keine Aussagen zu objektiven Kompetenzniveaus zu.¹²³

In einer Studie konnte nachgewiesen werden, dass Lehrende abhängig davon, welche Art von Fragebogen in Lehrveranstaltungsevaluationen eingesetzt wird, ein unterschiedliches Verständnis von Lehre und Lernen zeigen.¹²⁴ So wurde in einem Quasiexperiment bei einer Gruppe von Lehrenden eine kompetenzorientierte Lehrevaluation als Lehrevaluationsinstrument verwendet und in einer anderen Gruppe traditionelle Lehrevaluationen, welche die Zufriedenheit der Studierenden mit den Lehrenden erfassen. Lehrende, die eine Rückmeldung darüber erhalten hatten, wie ihr Verhalten auf die Studierenden gewirkt hat, dachten in der Folge deutlich mehr über sich selbst nach. Dagegen machten sich Lehrende, die mittels Lehrevaluation eine Rückmeldung darüber erhielten, was ihre Studierenden in der Selbsteinschätzung gelernt haben, in der Folge deutlich mehr Gedanken über die konkrete Gestaltung von (kompetenzorientierten) Lernumgebungen.

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass kompetenzorientierte Lehrevaluationen die Qualitätssicherung an Hochschulen auf vielfältige Weise unterstützen. Zum einen erhalten die Lehrenden und auch die Leitungsebene darüber Auskunft, was nach Einschätzung der Studierenden gelernt wurde, und zwar auch in den überfachlichen Bereichen. Gleichzeitig kommuniziert die Hochschulleitung mittels Evaluationen die Ziele in der Lehre, nämlich die kompetenzorientierte Ausrichtung und welche Kompetenzbereiche gefördert werden sollen. Zudem können die Studierenden durch das Ausfüllen der kompetenzorientierten Fragebogen ihre Perspektive mitteilen und dadurch am Lehrprozess beteiligt werden.

Ausblick

Mittlerweile liegt eine Reihe von Ansätzen vor, um Studienerfolg in der Lehre sicherzustellen.¹²⁵ Die Aufteilung nach Schaper et al. weist darauf hin, dass das Thema „Kompetenzorientierung“ in der hochschulischen Lehre komplex ist und vieler Ansätze bedarf.¹²⁶ Gerade in der hochschuldidaktischen Forschung gibt es Handlungsanleitungen für die Entwicklung von Curricula, die Gestaltung von Lernumwelten, die studienbegleitende Förderung des studentischen Kompetenzerwerbs und die Lehrendenunterstützung durch Fortbildungen.¹²⁷ Ansätze für die kompetenzorientierte Qualitätssicherung sind in diesem Beitrag skizziert worden. Weitere Forschungen stehen noch aus, dies scheint vor allem für die Entwicklung kompetenzorientierter Prüfungen zuzutreffen. Insbesondere gilt es, Verfahren zu entwickeln, die Aussagen über Kompetenzniveaus der Studierenden erlauben.

119 Vgl. HRK, 2005.

120 Vgl. Erpenbeck, 2003; Thiele, 2004; Sonntag & Schäfer-Rausser, 1993.

121 Vgl. Schaper et al., 2012.

122 Vgl. Braun et al., 2008.

123 Vgl. *ibid.*

124 Vgl. Nowakowski et al., 2012.

125 Vgl. Braun et al., 2008; Schaper et al., 2012; Thiel et al., 2011.

126 Vgl. Schaper et al., 2012.

127 Vgl. Barr & Tagg, 1995; Metz-Göckel et al., 2012.

7

Curriculare Flexibilisierungen und Mediendidaktik

Beitrag der Universität Duisburg-Essen

7.1 Einleitung

Vorlesungen mit mehreren Hundert oder gar Tausend Studierenden stellen Lehrende wie Hochschulen vor immense Herausforderungen, die durch die zunehmende Diversität der Studierenden noch vergrößert werden. Die anonyme Masse der Teilnehmer rezipiert die Veranstaltungsinhalte oft nur noch passiv, verliert das Lernziel aus den Augen und droht am Ende, in der Klausur zu scheitern. In Studiengängen, die sich durch einen hohen Anteil an Großveranstaltungen auszeichnen und oftmals noch mathematische Grundlagen voraussetzen, kann dies auch den Studierenerfolg insgesamt gefährden.

Eine engere Betreuung der Studierenden in Form von Übungen, Tutorien und Testaten wirkt der Anonymität und Passivität zwar entgegen, ist aber im Rahmen von Präsenzformaten für derart hohe Studierendenaufkommen kaum zu leisten. An der Universität Duisburg-Essen wurde daher der Versuch unternommen, mit mediendidaktischen Konzepten die Betreuungsdichte zu erhöhen, Selbstlernphasen von Studierenden bedürfnisorientiert zu unterstützen und Flexibilisierungen auf Lehrveranstaltungs- und curricularer Ebene zu schaffen, die dem Studierenerfolg insgesamt zugutekommen.

Nachfolgend werden zunächst die Ausgangslage und die strategische Einbettung geschildert, die Anlass waren, die Projektidee umzusetzen (Kapitel 7.2). Im Hauptteil werden dann die mit dem Projekt entwickelten Lehr-Lern-Szenarien erläutert, die eingesetzten E-Learning-Instrumente diskutiert und ihre Wirkung kritisch reflektiert (Kapitel 7.3). Schließlich soll noch die Nachhaltigkeit des Projekts im Lichte der Strategieentwicklung der Universität dargestellt werden (Kapitel 7.4), bevor am Ende einige Schlussfolgerungen gezogen werden (Kapitel 7.5).

An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Erwin Amann
Patrick Hintze

Der Arbeitsgruppe von Michael Goedicke, Professor für Wirtschaftswissenschaften, ist an dieser Stelle für die Bereitstellung und Unterstützung der Lehrveranstaltung mit dem E-Assessment-System JACK zu danken. Ohne das Engagement der Mitarbeiter wären die Erfolge dieses Projekts nicht möglich gewesen.

7.2 Problemaufriss

Die Realisierung von Studierenerfolg ist für alle Hochschulen eine zentrale Herausforderung. Die Frage, wie junge Menschen durch universitäre Bildung und Ausbildung zu einem Studienabschluss gelangen können, erhält jedoch gerade mit Blick auf die Diversität der Studierendenklientel eine entscheidende Bedeutung. An der Universität Duisburg-Essen gehören mehr als 56 Prozent der Studienanfänger zur Gruppe der sogenannten Bildungsaufsteiger, haben also Eltern, die über keinen Hochschulabschluss verfügen. Knapp 32 Prozent der Studienanfänger haben einen Migrationshintergrund und 40 Prozent gehen einer Beschäftigung nach, um das Studium zu finanzieren.¹²⁸ Vor diesem Hintergrund ist die Entkopplung des Studierenerfolgs von der akademischen Vorbildung der Eltern, dem soziokulturellen Hintergrund und der spezifischen Lebenslage von Studie-



renden nicht nur der Anspruch chancengerechter Bildung, sondern erfordert immer auch besondere Maßnahmen zur individuellen Betreuung, Beratung und Förderung.

Ein solcher Anspruch ist sowohl auf der curricularen Ebene als auch in einzelnen Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. Unterschiede in der Vorbildung, berufliche und familiäre Verpflichtungen und die jeweilige Motivation, das Studium zu absolvieren, wirken sich in erheblichem Maße auf den individuellen Studienerfolg aus.¹²⁹ Je stärker Studierende auch individuell betreut und gefördert werden können, desto besser kann auf diese Faktoren eingegangen werden. Fächer, die aufgrund ihres Studierendenaufkommens häufig auf klassische Lehr-Lern-Formate, wie beispielsweise Vorlesungen, zurückgreifen, vermögen diese individuelle Betreuung schon aus Ressourcengründen nicht in ausreichendem Maße zu realisieren. Stattdessen ist ein Großteil des Lern- und Studienerfolgs von den Selbstlernphasen zwischen den Vorlesungseinheiten abhängig, die der Studierende eigenverantwortlich bestreiten muss. Angesichts teilweise hoher Durchfallquoten in den ersten Semestern und der zunehmenden Diversität der Studierenden herrscht hier Handlungsbedarf.

In der Schulforschung wurden schon früh Faktoren herausgearbeitet, die den Erfolg – im Sinne von Lernerträgen – in einem Lehr-Lern-Szenario beeinflussen. Als sehr bedeutsam haben sich neben den individuellen kognitiven Fähigkeiten und Begabungen, der Motivation und der Qualität der Lehre die Zeiträume erwiesen, in denen Lernen überhaupt stattfinden kann beziehungsweise effektiv stattfindet.¹³⁰ Dabei wurde auch festgestellt, dass die von Lernenden im Einzelnen benötigten Gelegenheiten und die Zeiträume zum Lernen sich deutlich voneinander unterscheiden können. Dies betrifft nicht nur die Länge und das Lerntempo, sondern auch die inhaltlichen Aufgabenstellungen und Lernangebote, die sich adaptiv an den individuellen Fähigkeiten und Begabungen zu orientieren haben.¹³¹

Diese Erkenntnisse lassen sich auch auf den Bereich der Hochschule übertragen. Es erscheint sinnvoll, die Selbstlernphasen stärker in den Blick zu nehmen, um diversitätsgerecht Anlässe zur Auseinandersetzung mit Studieninhalten zu schaffen, die den individuellen Erfolg fördern können. Die hochschuldidaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen und Curricula sollte somit nicht nur den Präsenz-, sondern auch den Selbstlernphasen eine hohe Aufmerksamkeit zuteilwerden lassen, da nur eine ganzheitliche Betrachtung der Diversität der Studierenden gerecht wird.¹³² Der Einsatz von Mediendidaktik beziehungsweise E-Learning-Instrumenten kann hierfür förderlich sein, sofern er in einem richtigen Maße erfolgt und die Kontaktgelegenheiten zwischen Studierenden und Lehrenden zu wahren versteht.¹³³

Im Rahmen ihrer Strategielinien zur Entwicklung der Lehre hat die Universität Duisburg-Essen den Ausbau von hochschuldidaktisch sinnvollen E-Learning-Angeboten zu einem wichtigen Handlungsfeld erklärt.¹³⁴ Die Bedeutung des Themas manifestiert sich zudem in der danach entwickelten E-Learning-Strategie, die im Juli 2014 vom Rektorat verabschiedet worden ist.¹³⁵

Mit der E-Learning-Strategie beabsichtigt die Universität, „Studiengänge nachhaltig durch einen mediendidaktisch sinnvollen Einsatz von E-Learning-Bausteinen qualitativ zu verbessern und zu flexibilisieren“.¹³⁶ Durch die Flexibilisierung sollen Studienpläne und Lehrveranstaltungen stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt werden, um deren räumlichen und zeitlichen Restriktionen Rechnung zu tragen. Im Zentrum der Bemühungen stehen Großveranstaltungen der grundständigen Bachelorstudiengänge. Sie sollen flexibler auf Studierende eingehen können und Selbstlernphasen durch E-Learning-Angebote unterstützen, ohne die Präsenzlehre und die fachkulturelle Verschiedenheit aus dem Blick zu verlieren. Zur Unterstützung der Strategie wurden in allen Fakultäten Lehrveranstaltungen mediendidaktisch aufbereitet. Sowohl die Entwicklung als auch die Umsetzung der Strategie wurden in erheblichem Maße von dem Projektvorhaben des Qualitätszirkels Studierenerfolg gefördert.

Mit der Förderung war es möglich, parallel zum Strategieprozess die wirtschaftswissenschaftliche Grundlagenveranstaltung „Mikroökonomik I“ durch verschiedene E-Learning-Angebote anzureichern. Die mit den Angeboten gemachten Erfahrungen konnten wiederum in den Entwicklungsprozess der Projekte in anderen Fächern einfließen.

7.3 Flexibilisierung und Mediendidaktik in der Veranstaltung „Mikroökonomik I“

Mit der Lehrveranstaltung „Mikroökonomik I“ werden wichtige Grundlagen in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen am Campus Essen geschaffen. Die Veranstaltung findet jedes Sommersemester statt und ist innerhalb der ersten Fachsemester der Bachelorstudiengänge zu absolvieren. Sie enthält viele basale mathematische Inhalte, die für das vertiefte Verständnis wirtschaftswissenschaftlicher Zusammenhänge und damit auch für andere Lehrveranstaltungen des Faches von Bedeutung sind.

Die Erfahrungen mit der Veranstaltung in den Semestern vor der Umsetzung des Projekts haben gezeigt, dass in der Regel nur knapp die Hälfte der Studierenden die Klausur am Ende besteht – und dies zumeist mit der Note befriedigend oder ausreichend. Studierende, die die Veranstaltung zwei Semester später wiederholt haben, mussten häufig verlängerte Studienzeiten in Kauf nehmen oder waren aufgrund diverser Prüfungsverpflichtungen mehrfach belastet, was den Studierenerfolg auch insgesamt gefährdet hat.

Einer der Gründe für das Verhalten der Studierenden schien die Größe der Lehrveranstaltung selbst zu sein, die mit bis zu 1.000 Studierenden die Lehrstühle vor große Herausforderungen stellt. Gerade eine effektive Betreuung der Studierenden im Rahmen von Präsenzübungen und -tutorien ist in der Größenordnung nur mit erheblichem Ressourcenaufwand zu leisten, weshalb die Veranstaltung schließlich zur Erprobung diverser E-Learning-Instrumente ausgewählt worden ist.

Welche Erfahrungen mit den Instrumenten im Einzelnen gemacht worden sind (Kapitel 7.3.2) und welche Wirkungen beobachtet werden konnten (Kapitel 7.3.3) wird nach einer kurzen Darstellung der Ziele und Organisation der Veranstaltung ausgeführt (Kapitel 7.3.1).

7.3.1 Ziele und Lehr-Lern-Szenarien

Mit dem Projektvorhaben wurden auf der Ebene der Lehrveranstaltung sowie der betroffenen wirtschaftswissenschaftlichen Curricula zwei Ziele verfolgt:

1. Durch zusätzliche Materialien, Übungssysteme und kooperative Werkzeuge und Anreize soll der Lernprozess bereits während des Semesters angeregt und strukturiert unterstützt werden.
2. Veranstaltung und Curricula sollen mithilfe der E-Learning-Angebote ein Stück weit flexibilisiert werden, um auch Studierenden mit nebenberuflichen oder familiären Verpflichtungen die gleichen Chancen einräumen zu können.

Die prototypische Aufbereitung beziehungsweise mediendidaktische Weiterentwicklung sollte in Form von zwei Lehr-Lern-Szenarien Ausdruck finden, um möglichst viele Erfahrungen mit E-Learning-Angeboten in Großveranstaltungen sammeln zu können. So sah die Erprobung des Ansatzes insgesamt vier Durchgänge der Vorlesung „Mikroökonomik I“ vor. Für die Sommersemester 2013 und 2014 wurde eine Kombination von Präsenz- und Onlineanteilen konzipiert (Blended Learning). In den Wintersemestern 2013/14 und 2014/15 wurden reine Onlinekurse angeboten (E-Learning), die curricular eine zusätzliche Möglichkeit schufen, die Veranstaltung zu absolvieren. Diese Angebote wurden insbesondere von solchen Studierenden genutzt, die im Semester zuvor die Veranstaltung nicht wahrgenommen oder nicht erfolgreich abgeschlossen haben.

7.3.2 Eingesetzte E-Learning-Instrumente

Um die E-Learning-Instrumente sinnvoll nutzen zu können, wurden die Vorlesungsinhalte in Lerneinheiten unterteilt. Ihnen wurden jeweils Zusatzmaterialien, Onlineaufgaben und Kooperationsmöglichkeiten zugeordnet, um die Aktivität der Studierenden während des Semesters zu stimulieren. Die nachfolgende Tabelle informiert über den Einsatz der Instrumente in den vier verschiedenen Semestern der Erprobung.

a) Nutzung des Lern-Management-Systems Moodle zur Kursorganisation und Materialbereitstellung

Das Lern-Management-System Moodle 2.0 wird seit einigen Jahren an der Universität Duisburg-Essen als Standardplattform in Lehrveranstaltungen eingesetzt. Im Falle von „Mikroökonomik I“ wurde in Moodle ein semesterbegleitender Onlinekurs eingerichtet, in den alle anderen verwendeten E-Learning-Instrumente integriert wurden. Die Kursorganisation wurde entlang von Lehr-Lern-Einheiten konzipiert, zu denen jeweils Vorlesungsunterlagen, Videos, Übungsaufgaben und Testate in JACK sowie Diskussionsforen hinterlegt waren. Präsenz- und Onlinephasen waren so über die Struktur des Onlinekurses miteinander verbunden und für die 800 bis 1.000 Teilnehmer nachvollziehbar.

Tabelle 4: Eingesetzte E-Learning-Instrumente an der Universität Duisburg-Essen

Instrument	Sommersemester 2013	Wintersemester 2013/14	Sommersemester 2014	Wintersemester 2014/15
a Kursorganisation und Bereitstellung von (Zusatz-) Materialien über das Lern-Management-System Moodle	●	●	●	●
b Übungsaufgaben, die über das E-Assessment-System JACK online bereitgestellt wurden	●	●	●	●
c Testate, die ebenfalls mit JACK online durchgeführt wurden	●	●	●	●
d Kurze Videos, in denen der Dozent Veranstaltungsinhalte erläutert, die in der Vorlesung mit Studierenden diskutiert und vertieft werden können		●	●	●
e Tutoriell betreute Lern- und Diskussionsgruppen in Moodle	●	●	●	●
f Tutoriell betreute Lern- und Diskussionsgruppen in Facebook			●	●
g Onlineübungen via Adobe Connect		●		●

Quelle: Eigene Darstellung

b + c) Betrieb des E-Assessment-Systems JACK für Übungsaufgaben und Testate

Unter den Studierenden erzeugte insbesondere der Betrieb des E-Assessment-Systems JACK¹³⁷ eine äußerst positive Resonanz. Teilnehmer der Veranstaltung erhielten mit dem System die Möglichkeit, Aufgaben zu mathematischen und wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen zu lösen, die ihnen wiederum ein automatisiertes Feedback zum Lernfortschritt gaben.

Die Implementierung der Aufgaben erforderte zu Beginn allerdings einen recht hohen Ressourceneinsatz, da verschiedene Lernpfade und zufallsgesteuerte Zahlenwerte sowie Funktionen eingesetzt wurden. In JACK können Aufgabensequenzen hinterlegt werden, die an dem aktuellen Kompetenzniveau des Studierenden ansetzen und ihn schrittweise mit individuellen Hinweisen und Feedbacks zur Lösung führen.

Studierende waren zudem dazu in der Lage, die Aufgaben im System mit generierten Zahlen und Funktionen auch mehrmals zu absolvieren. Die Randomisierung der Aufgabenstellung führte schließlich dazu, dass die Studierenden nicht länger ihre Lösungen untereinander austauschten, sondern stattdessen ihre Lösungswege in den Foren und Lerngruppen zur Diskussion stellten.

d) Videos mit Veranstaltungsinhalten

Die Videos enthielten Lehrveranstaltungsinhalte, die in einer visuell ansprechenden Form vom Dozenten vorgetragen werden. Mithilfe des hauseigenen Medienzentrums wurden die Videos mit einer Länge von jeweils 10 bis 20 Minuten professionell produziert. Ursprünglich als Ersatz für die Präsenzanteile in dem reinen Onlinekurs im Wintersemester 2013/14 gedacht, waren sie schließlich auch Bestandteil der darauffolgenden Präsenzveranstaltung im Sommersemester 2014. Hier wurde der Versuch unternommen, die Videos zur Vorbereitung der wöchentlichen Großveranstaltung selbst einzusetzen, um anstelle von Vorträgen einen Raum für Nachfragen, Diskussionen und das Lösen von Übungsaufgaben zu ermöglichen (vgl. Inverted-Classroom-Konzept), was allerdings nur in begrenzt-

tem Maße gelang. Der Eindruck, die Vorlesung und die Videos würden sich gegenseitig ersetzen, sowie die mangelnde Vertrautheit der Studierenden mit dieser Veranstaltungsform haben im Ergebnis zu einer sehr gemischten Resonanz unter den Teilnehmern geführt.

e) Tutoriell betreute Lern- und Übungsgruppen in Moodle

Bereits bei der ersten um Blended-Learning-Anteile erweiterten Präsenzveranstaltung im Sommersemester 2013 wurden im Lern-Management-System Gruppen zu je 20 Personen zusammengestellt, die sich semesterbegleitend mit den Inhalten der Vorlesung auseinandersetzen sollten. Den Gruppen wurde jeweils ein Tutor zur Seite gestellt, der in den Forendiskussionen der Gruppe unterstützend eingreifen konnte, wenn die Studierenden eine Frage selber nicht klären konnten. Sowohl die Tutoren als auch der Dozent achteten darauf, dass die Gruppenteilnehmer sich aktiv einbrachten beziehungsweise an Diskussionen beteiligten. Fielen Gruppenmitglieder durch Inaktivität auf, wurden sie zunächst per E-Mail hierüber unterrichtet und einige Wochen später aus der Gruppe entfernt, sofern zwischenzeitlich keine Rückmeldung erfolgt war. Auf diese Weise sollten die betreuten Moodle-Gruppen aktiven Studierenden vorbehalten bleiben und die Aktivität während des Semesters zusätzlich angeregt werden.

Das Konzept wurde in den darauffolgenden Semestern revidiert, da die Aktivität hinter den Erwartungen zurückblieb. Allerdings ließ sich auch mit offenen Formaten ohne Zuteilung einzelner Studierenden keine bessere Resonanz erzielen. Erst mit dem Einsatz eines zusätzlichen Mediums konnte die Reichweite spürbar vergrößert werden.

f) Tutoriell betreute Lern- und Übungsgruppen in Facebook

Nachdem in früheren Semestern beobachtet werden konnte, dass die Studierenden parallel zur Vorlesung organisatorische und inhaltliche Fragen in eigens hierfür gegründeten Facebook-Gruppen diskutierten, wurde im Sommersemester 2014 der Versuch unternommen, eine eigene hierfür gegründete Gruppe zu etablieren. Die Gruppe wurde vom Tutoren-Team und dem Dozenten betreut, um die gemeinsame Erarbeitung von Lösungswegen mit Hinweisen zu unterstützen, wenn die Studierenden in der Diskussion untereinander nicht mehr weiterkamen. Parallel wurden auch die Moodle-Foren weiter betrieben. Wenngleich die Aktivität der Studierenden innerhalb der Facebook-Gruppe wesentlich höher ausfiel als im Lern-Management-System, wurden auch in den Moodle-Foren noch Fragen gestellt und Antworten diskutiert. Die Verbindung zwischen beiden Medien wurde vom Dozenten sichergestellt, der hilfreiche Antworten und Hinweise von Facebook nach Moodle oder umgekehrt kopierte.

Insgesamt waren im Sommersemester 2014 fast 500 Teilnehmer in der Facebook-Gruppe registriert. Ein Großteil hiervon zeigte sich über das Stellen von Fragen oder die Beantwortung von Fragen von Kommilitonen auch aktiv. Von Nachteil ist jedoch die dem Medium geschuldete Unübersichtlichkeit des Diskussionsverlaufs. Zudem tendieren die Studierenden hier mit ihren Fragen und Antworten dazu, Veranstaltungsinhalte weniger tief gehend zu behandeln, als es bei den gut strukturierten Moodle-Foren der Fall ist. Im Gegenzug gestaltet sich die Entwicklung einer Diskussion in Facebook wesentlich schneller als in Moodle-Foren, da sich die Gruppennachrichten gut in das alltägliche Kommunikationsverhalten der Studierenden integrieren lassen.

g) Übungen via Adobe Connect

In den reinen Onlineveranstaltungen wurde auf Onlineübungen mit der Software Adobe Connect zurückgegriffen. Ein Mitarbeiter des Dozenten leitete die Übung und konnte mittels einer virtuellen Zeichenfläche Aufgaben vorrechnen und auf Fragen von einzelnen Studierenden eingehen. Die Resonanz auf das ortsungebundene Format war positiv, wurde jedoch nur von einem Teil der Studierenden wahrgenommen.

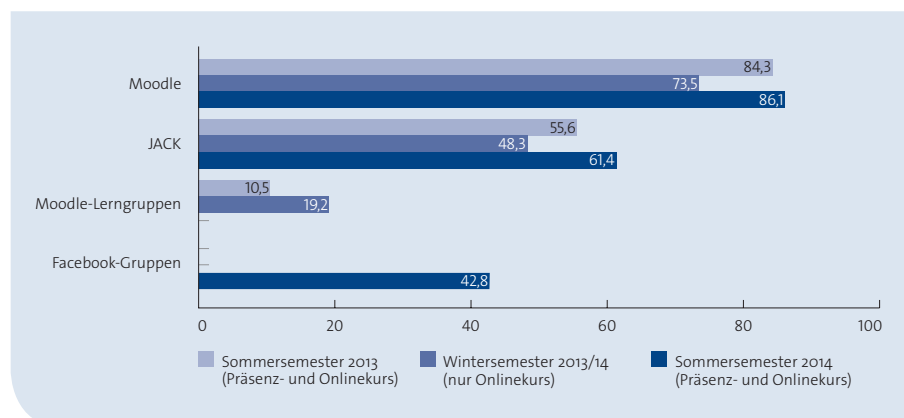
7.3.3 Einschätzungen zur Wirkung

Zur Analyse der Wirkung einzelner E-Learning-Instrumente sowie der Kurskonzeption in ihrer Gesamtheit wurden begleitend Onlinebefragungen durchgeführt, Statistiken über die Nutzung ausgewertet und die Klausurergebnisse mit früheren Semestern verglichen. Sowohl die Statistiken als auch die jeweils zum Ende des Semesters durchgeführten Befragungen zeigen, dass die Instrumente in unterschiedlichem Ausmaß rezipiert worden sind.

Die höchsten Nutzungsfrequenzen zeigte das Lern-Management-System Moodle. Hier gaben im Durchschnitt über 80 Prozent der Befragten an, täglich oder mehrmals pro Woche das System zu nutzen. Das E-Assessment-System JACK erzielte ebenfalls hohe Zugriffszahlen. Mehr als die Hälfte rief das System täglich oder mehrmals pro Woche auf, um sich mithilfe von Aufgaben auf die Testate und die Klausur vorzubereiten. Die kooperativen Formate in Moodle und Facebook erzielten eine niedrigere Beliebtheit, wobei sich beide Medien noch einmal deutlich voneinander unterscheiden (unter 20 Prozent vs. 43 Prozent, siehe Abbildung 13).¹³⁸

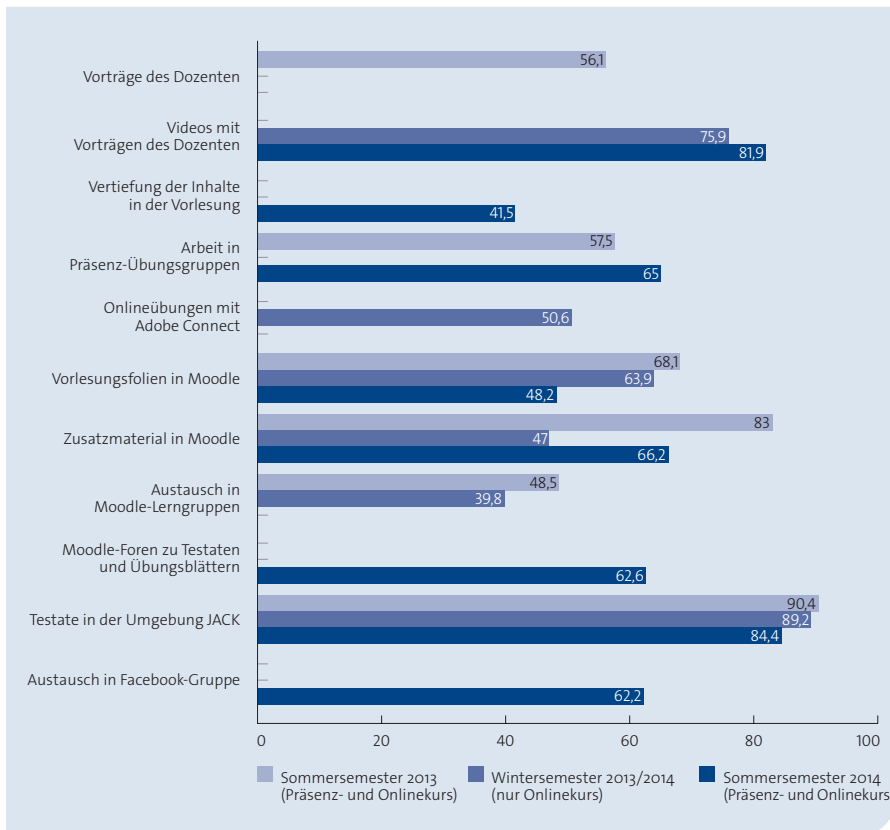
In der Befragung wurde auch das qualitative Nutzungsverhalten erfasst. Insbesondere der Vergleich von Moodle-Lerngruppen und der Facebook-Gruppe zeigt hier interessante Ergebnisse. So geben über 90 Prozent der Befragten, die in der Facebook-Gruppe registriert sind, an, Diskussionen aktiv zu verfolgen. 15 Prozent berichten, selber

Abbildung 13: Onlinebefragungen: Anteil der Teilnehmer, die das jeweilige E-Learning-Instrument täglich oder mehrmals pro Woche genutzt haben in Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Onlinebefragungen zum Semesterende im SS 13 (n=230), WS 13/14 (n=83) und SS 14 (n=166). Frage: Wie oft haben Sie in der Vorlesung „Mikroökonomik I“ die folgenden E-Learning-Angebote genutzt? Antwortoptionen: täglich, mehrmals pro Woche, mehrmals pro Monat, seltener, nie, keine Angabe.

Abbildung 14: Onlinebefragungen: Anteil der Teilnehmer, die das Element der Lehrveranstaltung für die Klausurvorbereitung als (sehr) hilfreich empfanden in Prozent



Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Onlinebefragungen zum Semesterende im SS 13 (n = 227), WS 13/14 (n = 83) und SS 14 (n = 166). Frage: Welche Veranstaltungselemente waren aus Sicht der Studierenden für die Klausurvorbereitung hilfreich? Antwortoptionen: sehr hilfreich, eher hilfreich, teils/teils, eher nicht hilfreich, überhaupt nicht hilfreich, nicht besucht/nicht genutzt.

Fragen gestellt zu haben, und 85 Prozent sagen, auf Beiträge auch geantwortet zu haben. Im Falle der Moodle-Lerngruppen bezeichneten sich nur rund 32 Prozent selber als aktiv, was auf eine größere Differenz zwischen beiden Medien schließen lässt.¹³⁹

Die Studierenden wurden darüber hinaus dazu aufgefordert, die einzelnen Veranstaltungselemente hinsichtlich ihrer Relevanz für die eigene Klausurvorbereitung zu bewerten. Abbildung 14 verdeutlicht, welchen hohen Stellenwert die Studierenden dem E-Assessment-System JACK beimessen, das sie mit Übungseinheiten und Testaten unterstützt.

Diese Resonanz spiegelt sich auch in den Zugriffsstatistiken von JACK wider, mit denen sich die Aktivität der Studierenden im Semesterverlauf nachvollziehen lässt. Dabei wird deutlich, dass die Übungsaktivität im Vorfeld der veranstaltungsbegleitenden Onlinetestate¹⁴⁰ stark zunimmt (siehe Abbildung 17). Die Testate wurden angeboten, um die Aktivität der Studierenden zusätzlich zu stimulieren. Studierende konnten mit erfolgreich bestrittenen Testaten Punkte für die Klausur erhalten.¹⁴¹

Abbildung 15: Nutzung der Übungen und Testate in JACK im Sommersemester 2013

Anzahl eingereicherter Lösungen* pro Woche (mit Blended Learning)

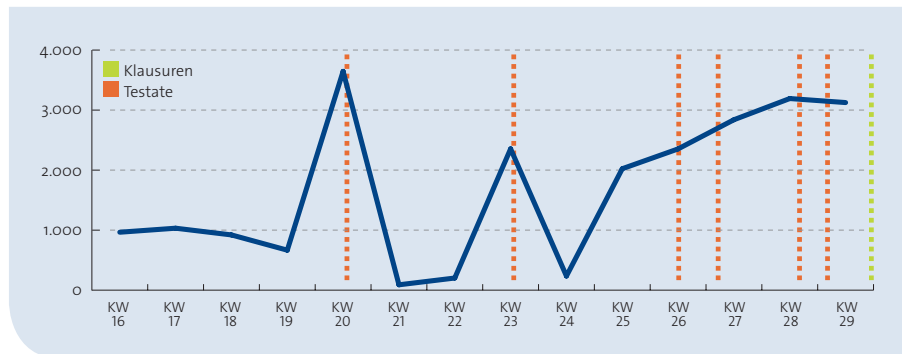


Abbildung 16: Nutzung der Übungen und Testate in JACK im Wintersemester 2013/14

Anzahl eingereicherter Lösungen* pro Woche (reiner Onlinekurs)

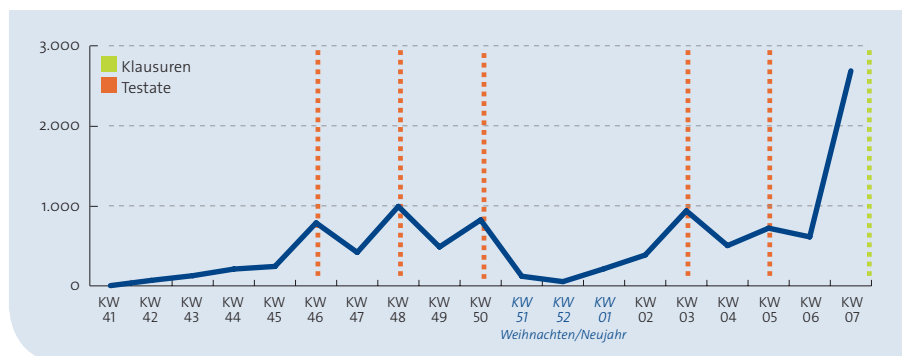
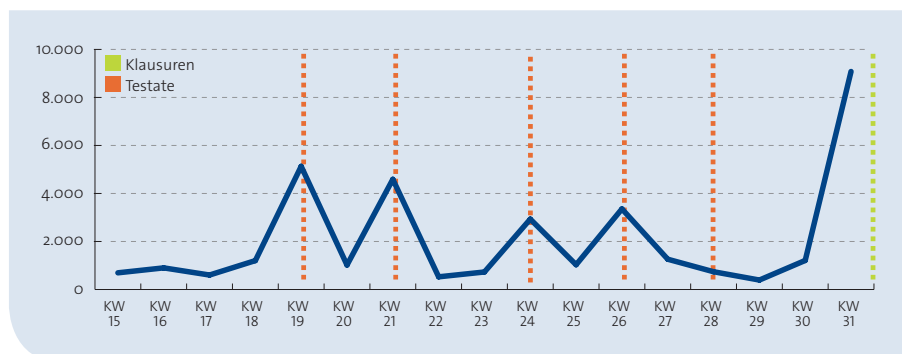


Abbildung 17: Nutzung der Übungen und Testate in JACK im Sommersemester 2014

Anzahl eingereicherter Lösungen* pro Woche (Vorlesungen mit Blended Learning)



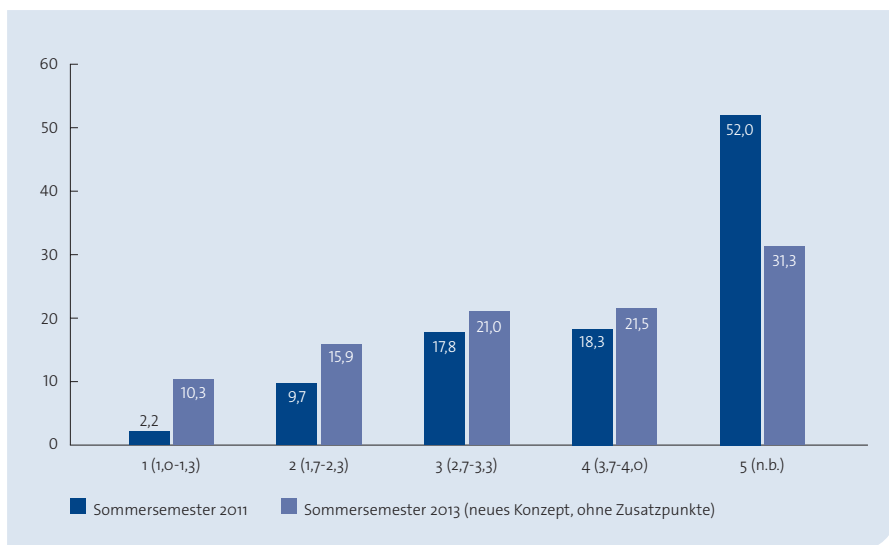
* (für Abbildung 15, 16 und 17) Dargestellt werden die eingereichten Lösungen für die in JACK hinterlegten Aufgaben. Jeder Studierende kann Aufgaben mehrfach rechnen, was zu einer Erhöhung der hier aufgetragenen Anzahlwerte führt. Die Aufgaben, die in den Testaten zu lösen sind, wurden in diesen Statistiken nicht berücksichtigt, um den (klausur-)vorbereitenden Übungsbetrieb herauszustellen.

Quelle: Universität Duisburg-Essen

Mithilfe der eingesetzten Instrumente und insbesondere des E-Assessment-Systems JACK war es somit möglich, die Aktivität der Studierenden trotz des Großveranstaltungscharakters signifikant zu erhöhen. Dies hat auch Auswirkungen auf die Performanz der Teilnehmer in der Klausur selbst, was ein Vergleich der Veranstaltungen mit und ohne Einsatz des Blended-Learning-Konzepts offenbart (Vergleichsjahr 2011, siehe Abbildung 18).

Während 2011 nur 48 Prozent der Studierenden die Klausur bestanden hatten, stieg die Zahl im Sommersemester 2013 auf 76 Prozent (nur Vortermine). Darüber hinaus sind die erreichten Noten der Studierenden besser geworden. Selbst ohne Hinzurechnung der Zusatzpunkte der Testate beziehungsweise nach Anlage der alten Bewertungsmaßstäbe haben deutlich mehr Teilnehmer eine 1,3 oder 1,0 erzielt (10,3 Prozent vs. 2,2 Prozent). Unter Einrechnung der Testate erhöht sich dieser Wert sogar auf 33 Prozent. Auch die Angebote in den darauffolgenden Semestern produzierten Erfolgsquoten, die sich deutlich von denen der Vergleichsjahrgänge unterscheiden.

Abbildung 18: Vergleich der Klausurergebnisse „Mikroökonomik I“ Sommersemester 2011 und 2013 *
in Prozent



* jeweils nur anwesende Studierende zum Vortermine der Klausur; 2011: n = 454, 2013: n = 572

Quelle: Eigene Berechnung

7.4 Nachhaltigkeit des Projekts

Der Einsatz der E-Learning-Instrumente in der Großveranstaltung „Mikroökonomik I“ fand inneruniversitär viel Beachtung. Die höhere Aktivität der teilnehmenden Studierenden, ihre Klausurergebnisse und die Erfahrungen mit dem Einsatz neuer Medien wie Facebook förderten die Diskussion zur Verabschiedung der E-Learning-Strategie in vielerlei Hinsicht. So war es beispielsweise möglich, das Veranstaltungskonzept und die E-Assessment-Plattform auch für weitere wirtschaftswissenschaftliche und mathematische Grundlagenveranstaltungen nutzbar zu machen (Mikroökonomik II, deskriptive Statistik, induktive Statistik).

Die mediendidaktische Aufbereitung weiterer Grundlagenveranstaltungen wird seit Mitte 2014 im Zuge der ersten Phase der Strategie umgesetzt. Ziel ist es, den Studierenerfolg durch die Förderung der Selbstlernphasen und die veranstaltungsspezifische sowie curriculare Flexibilisierung insgesamt zu erhöhen. Anstelle von reinen Onlinekursen sollen in der Strategie Blended-Learning-Formate gefördert werden, die auf die Präsenzanteile nicht in Gänze verzichten. Die Vorzüge kombinierter Formate spiegeln sich auch in den Umfragedaten der vorliegenden Veranstaltung wider.¹⁴²

Im Zuge des Strategieprozesses wurde die nachhaltige Verankerung des Themas zusätzlich durch eine Anpassung der Personalpolitik und kapazitätsrechtliche Klärungen vorangetrieben. E-Learning ist nun zu einem Bestandteil der Berufungsverhandlungen geworden, um das individuelle Engagement neuer Lehrender gleich zu Beginn strategisch mit einzubinden. Die eigentliche Durchführung von E-Learning-Veranstaltungen kann zudem kapazitätswirtschaftlich mit demselben Deputat angerechnet werden, wie es für Präsenzveranstaltungen zu veranschlagen wäre, wenn die Kontaktzeiten – unabhängig von Form und Medium – dieselben sind.¹⁴³

7.5 Fazit

Die Ergebnisse des Projekts und des parallelen Strategieprozesses zeigen, dass ein sinnvoller Einsatz von E-Learning-Instrumenten in Großveranstaltungen Studierende zur Auseinandersetzung mit Themen motivieren und den individuellen Studierenerfolg fördern kann. Der flexible Zugriff auf die Angebote schafft zudem Flexibilisierungspotenziale, die sowohl auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen als auch der Curricula insgesamt genutzt werden können.

Besonders vielversprechend erscheint hierbei die strukturierte Unterstützung von Studierenden in Selbstlernphasen, die sich in Großveranstaltungen mit begleitenden Übungen und Testaten in E-Assessment-Systemen realisieren lassen. Die veranstaltungsbezogene Kommunikation unter Studierenden kann wiederum mit den Tools herkömmlicher Lern-Management-Systeme oder alltäglicher Kommunikationsmedien wie Facebook angeregt werden, sollte jedoch immer tutoriell eingebunden sein.

Allgemein empfiehlt sich bei allen Onlineformaten eine starke Präsenz der Lehrperson selbst, um die in Großveranstaltungen übliche Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden zu reduzieren und die Motivation zur Auseinandersetzung mit den Inhalten der Lehrveranstaltung zu vergrößern.

-
- 128 Daten des UDE-Panels zu Studienanfängern des WS 2013/14; kein akademischer Bildungshintergrund: 539 von n=954, Migrationshintergrund: 339 von n=1.064, Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums: 416 von n=1.064.
- 129 Vgl. Jaeger, M., A. Woisch, K. Hauschildt, A. Ortenburger, 2014: Studentenwerksleistungen und Studienerfolg; Müller, S., T. Schneider, 2013: Educational Pathways and Dropout from Higher Education in Germany, S. 232f.
- 130 Vgl. Carroll, J. B., 1989: The Carroll Model.
- 131 Vgl. *ibid.*, S. 30.
- 132 Vgl. Linde, F., N. Auferkorte-Michaelis, 2014: Diversitätsgerecht Lehren und Lernen.
- 133 Vgl. *ibid.*, S. 161.
- 134 Vgl. Universität Duisburg-Essen, 2013: Universität der Potenziale, Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg-Essen (UDE); zur Genese siehe auch Ganseuer, C., 2013: Strategieentwicklung zwischen Emergenz und Steuerung.
- 135 Vgl. Universität Duisburg-Essen, 2014: E-Learning-Strategie.
- 136 *Ibid.*, S. 3.
- 137 Weitere Informationen und eine Live-Demo des E-Assessment-Systems JACK können unter www.s3.uni-duisburg-essen.de/research/jack.html abgerufen werden. Die Weiterentwicklung von JACK wird im Rahmen des Projekts „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“ der Universität vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11075 gefördert.
- 138 Durchschnittliche Ergebnisse der Onlinebefragungen zum Semesterende im SS 13 (n=230), WS 13/14 (n=83) und SS 14 (n=166). Ergebnisse der Befragung im WS 2014/15 liegen zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags noch nicht vor. Die Teilnahme an den Befragungen war freiwillig, wurde jedoch durch Verlosungen attraktiv gemacht. Eingeladen wurden alle in Moodle registrierten Teilnehmer (=Grundgesamtheit der Veranstaltung).
- 139 Onlinebefragungen im SS 14 und SS 13: Teilgruppen der Befragten, die in der Facebook-Gruppe registriert waren (SS 14, n=166); Teilgruppe der Befragten, die Moodle-Lerngruppen genutzt haben (n=74).
- 140 Die Testate wurden mit JACK online in festen Zeitkorridoren bereitgestellt.
- 141 Testatpunkte gingen nur in die Wertung mit ein, wenn die Klausur bereits bestanden war.
- 142 Gemäß den Befragungen präferierte stets der überwiegende Teil der befragten Teilnehmer eine Kombination aus Online- und Präsenzphasen: Im SS 13 sprachen sich 11 Prozent für reine E-Learning-Kurse, 2 Prozent für reine Präsenzkurse und 86 Prozent für kombinierte Angebote aus (n=230). Selbst im Onlinekurs des WS 13/14 war der Anteil derjenigen, die eine kombinierte Lösung bevorzugen, höher (57 Prozent) als von denjenigen, die reine Onlineformate begrüßen würden (43 Prozent) (n=84).
- 143 Die Wahl der aus Sicht der Lehrverpflichtungsverordnung relevanten Anrechnungsfaktoren richtet sich nach den Kontaktzeiten zwischen Lehrenden und Studierenden einer Lehrveranstaltung. Werden für Live-Streams, Onlinekursformate etc. feste Zeitkorridore definiert beziehungsweise sind Lehrende hier ansprechbar, gilt der jeweilige Anrechnungsfaktor einer vergleichbaren Präsenzveranstaltung.

8

Dezentrale Qualitätssicherung

Beitrag der Universität Bonn

8.1 Dezentrale Qualitätssicherung von Studium und Lehre unter Berücksichtigung von Governance

Der Abbruch eines Studiums verursacht durch die ineffiziente Nutzung vorhandener Lehrkapazität sowie die im Ergebnis verringerte Zahl qualifizierter Hochschulabsolventen hohe volkswirtschaftliche Kosten. Wie im Einleitungsbeitrag dieses Handbuchs bereits ausgeführt, unterscheidet auch die Universität Bonn hinsichtlich der Spezifik von Studienabbrüchen. In diesem Sinne begreifen wir als Studienabbrecher solche Studierenden, die ihr zunächst gewähltes Studienfach erst in einem fortgeschrittenen Semester abbrechen oder gar das Hochschulsystem an sich verlassen, ohne jemals einen Abschluss erworben zu haben. Für die Betroffenen selbst bedeutet der Abbruch dieses einmal eingeschlagenen Wegs in vielen Fällen eine persönliche Niederlage. Daher sieht die Universität Bonn eine Verbesserung des Studienerfolgs sehr pragmatisch in einer Verminderung von Studienabbrüchen sowie einer angemessenen Studiendauer bei gleichzeitiger Wahrung universitärer Qualitätsansprüche. Das Studium in Bonn angebotener, insbesondere grundständiger Studiengänge nachhaltig zu optimieren und sich den kontinuierlich wandelnden Erfordernissen in Lehr- und Lernprozessen zu stellen, ist daher Kernanliegen einer Reihe ineinandergreifender Initiativen, die die Universität Bonn im Bereich Studium und Lehre in den vergangenen Jahren aufgelegt hat. Ausgehend von den Qualifikationszielen, die für die Universität unverbrüchlich mit den hohen Standards einer universitären, forschungsorientierten Ausbildung verbunden sind, liegt der Fokus hierbei insbesondere auf der Weiterentwicklung und Etablierung übergreifender Qualitätsmanagementprozesse, die wesentlich dazu beitragen sollen, dynamische Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Studium zu gewährleisten.

8.2 Rahmenbedingungen hochschulischen Qualitätsmanagements in Studium und Lehre

Ein wesentliches Element des Bologna-Prozesses in Deutschland besteht in dem Nexus aus Reformanstrengungen, die auf Curricula sowie Lehr- und Lernformen zielen, und der Einführung von Mechanismen zu deren Qualitätssicherung. Letztere haben an den Hochschulen Regelkreistypologien unterschiedlicher Ausprägungen hervorgebracht, die wiederum als Ergebnis der jeweils spezifischen Antworten auf exogene und/oder endogene Anforderungen zu betrachten sind. Sinnbildlich für diesen Nexus steht das Akkreditierungswesen als ein auf den unterschiedlichen Ebenen verschränktes Konstrukt von Akteuren aus Politik, Berufspraxis und Hochschulen mit dem Akkreditierungs- und dem Stiftungsrat sowie den für die eigentlichen Akkreditierungen verantwortlichen Agenturen als prominenten Akteuren. Ursprünglich als gemeinsames System der Qualitätssicherung von Studium und Lehre angelegt, wird es heute allerdings von vielen Mitgliedern an den Hochschu-

An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Volkmar Gieselmann
Marcus Breyer



len als exogenes, aufgezwungenes System erfahren. Es hat daher – oft sinnbildlich für den gesamten Bologna-Prozess – bei vielen Akteuren an den Hochschulen zu Ernüchterung und Skepsis geführt.

Nach nunmehr bald 15 Jahren Entwicklung im Bereich Qualitätssicherung der neuen Studiengänge lässt sich zudem beobachten, dass die Strukturen und Instrumente im Qualitäts- beziehungsweise Studienerfolgsmanagement unmittelbar an den Hochschulen selbst standortspezifisch durchaus recht unterschiedliche Ausprägungen gefunden haben und immer noch finden. Die Ursachen für die anhaltende Dynamik und die Diversität in der Praxis liegen fraglos in den deutlich umfangreicheren Reformen des deutschen Hochschulsystems, die Ende der 1990er-Jahre mit der vierten Novelle des Hochschulrahmengesetzes ihren Anfang nahmen. Durch damit einhergehende Veränderungen in der Hochschulsteuerung, teilweise unter dem Signum der Hochschulfreiheit, ist das Hochschulsystem nahezu zeitgleich zu den Bologna-Reformen im Ganzen von fundamentalen und anhaltenden Veränderungsprozessen erfasst worden. Sich verändernde hochschulpolitische Gestaltungsmöglichkeiten – mit den entsprechenden gesellschaftspolitischen Implikationen – und der Bologna-Prozess haben eine Vielzahl von systemischen, teilweise miteinander verwobenen oder interferierenden Ausgleichsbewegungen auf unterschiedlichsten Ebenen im Hochschulsystem ausgelöst. Festlegungen zur Organisation des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre, ganz gleich ob eine Hochschule nun am Verfahren der Programmakkreditierung festhält oder ambitioniert eine Systemakkreditierung ansteuert, bewegen sich somit zwangsläufig immer auch im Spannungsfeld dynamisierter Governance-, Einrichtungs- und Zuständigkeitsstrukturen, die letztlich als vorgängige Parameter in erheblichem Maß für die jeweiligen Ausprägungen des Qualitätsmanagements ausschlaggebend sind. Sie bedingen ganz wesentlich seine Ausrichtung sowie Organisation und infolgedessen auch die Auswahl der zu beteiligenden (Ko-)Akteure in der jeweiligen Einrichtung, und zwar sowohl im Sinne politischer wie operativer Verantwortlichkeiten.

Mit Blick auf ein nach Regelkreisen organisiertes oder zu organisierendes Qualitätsmanagement in Studium und Lehre lassen sich wesentliche organisationslogische Aspekte in der Frage „Wer organisiert beziehungsweise steuert wen mit welchen Instrumenten und zu welchem Ziel?“ abbilden.¹⁴⁴ Die Beantwortung dieser Frage ist schon in klassisch unternehmerischen Zusammenhängen nicht immer einfach, ungleich schwerer fällt sie in Bezug auf die Gestaltung von Studium und Lehre, weil hierdurch letztlich unter anderem auch immer Fragen der Freiheit von Forschung und Lehre berührt werden. So sehr auch unternehmerische Logiken im Zuge von Reformprozessen in Orientierung am *new public management* zwischenzeitlich – direkt oder indirekt – Eingang in die Organisation des Hochschulwesens gefunden haben mögen, die historisch bedingte Verfasstheit von Hochschulen, ihre

gesellschaftspolitischen Aufgaben und nicht zuletzt ihre historisch gewachsenen Identitäten müssen zwangsläufig auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder mit derartigen Steuerungsansätzen in Konflikt geraten.

Insbesondere für Universitäten ist heute das Spannungsverhältnis von einer mehr oder weniger fest gefügten institutionellen Organisation auf der einen und den Erfordernissen einer strategie-, entscheidungs- und handlungsfähigen Gesamtorganisation auf der anderen Seite prägend. Nicht zuletzt qua rechtlicher Rahmenbedingungen sind Hochschulleitungen quasi als handelnde Akteure für die Gesamtorganisation und somit auch für die Qualität in Studium und Lehre verantwortlich. Die Einflussmöglichkeiten von der Ebene der Gesamtorganisation auf ihre Bestandteile – Fakultäten, Institute, Zentren etc. – und ihre jeweiligen Mitglieder sind zumeist themenspezifisch ausgeprägt und folglich in gewissen Aspekten auch von recht mittelbarer Natur. Das ist per se kein Manko, sondern zunächst einmal ein Wesensmerkmal universitärer Kultur, die weniger hierarchischen Steuerungsansätzen als der Tradition akademischer Selbstverwaltung sowie einer entsprechenden Partizipations- beziehungsweise Konsensorientierung verpflichtet ist. Hiermit gehen allerdings mitunter gewachsene, heterogene Entscheidungs- und Organisationsstrukturen – mit entsprechenden Auswirkungen auf Kommunikationsebenen und Zuständigkeiten – einher, die ein Hemmnis für die Koordination von Abstimmungsprozessen und die systemische Erreichbarkeit/Durchdringung darstellen können, wie sie gerade für Qualitätssicherungsprozesse von Bedeutung sind.

Neben diesen eher strukturimmanenten Aspekten, denen ein hochschulisches Qualitätsmanagement in Studium und Lehre organisatorisch Rechnung tragen sollte, ist zudem zu bedenken, dass Hochschulen vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftspolitischen Aufgaben per se im Spannungsverhältnis unterschiedlicher Steuerungslogiken agieren. So bewegen sie sich zwischen staatlicher Regulierung und – mal mehr, mal weniger – hierarchischer Selbststeuerung, sind zugleich dem Ideal akademischer Selbstorganisation verpflichtet, unterliegen dem internen sowie externen Wettbewerb und sehen sich zudem mit wechselnden Anforderungen externer Stakeholder konfrontiert. Die sich hierin letztlich abzeichnenden hybriden Governance-Bedingungen von Universitäten haben substantielle Auswirkungen auf die Ausgestaltung ihrer Qualitätssicherungsstrukturen, da sich hiermit nicht immer konsistente, sondern auch konkurrierende oder sich widersprechende Erwartungen, Erfordernisse oder Vorgaben vonseiten der Politik, der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Universität als Gesamtorganisation, der unterschiedlichen Fachbereiche und – last, but not least – der universitären Gruppen beziehungsweise Mitglieder verbinden.¹⁴⁵ Gleichsam exemplarisch für widersprüchliche Zielvorstellungen in diesem Sinne ist der politische Wunsch nach immer höheren Übergangsraten eines Jahrgangs an die Hochschulen, mit all den bekannten Implikationen, bei gleichzeitiger Forderung, die Studienabbruchsquoten zu reduzieren. Mit Blick auf das Qualitätsmanagement selbst kommt in diesem Kontext erschwerend hinzu, dass der Gesetzgeber einerseits eine umfangreiche Qualitätssicherung einfordert, diese aber mit datenschutzrechtlichen Bestimmungen kollidiert. Zielkonflikte wie diese lassen sich nicht einfach beheben, sondern bilden den strukturellen Hintergrund in Fragen hochschulischer Steuerung.

Die nachhaltige Verständigung über Ziele im Qualitätsmanagement von Studium und Lehre, damit einhergehend eventuell auch die Festlegung von Zielfaktoren, und ein entsprechendes Changemanagement, setzen im Bereich Studium und Lehre demnach Strukturen voraus,

- die der hybriden Governance-Situation von Universitäten Rechnung tragen,
- die Teillogiken der Gesamtorganisation hinlänglich abbilden und somit
- die notwendige Reichweite innerhalb der Gesamtorganisation gewährleisten helfen.

Innerhalb der Struktur ist deshalb kontinuierlich an Abstimmungswegen und -routinen zu arbeiten, die je nach Inhalt und/oder Gewicht in angemessener Zeit Entscheidungen hervorbringen, Handlungsfähigkeit gewährleisten und im Sinne eines ergebnisorientierten Changemanagements zumindest mehrheitlich auf Akzeptanz stoßen. Nicht immer sind hierfür die traditionellen Gremienstrukturen beziehungsweise -wege allein geeignet. Gegebenenfalls bedarf es der Quervernetzung mit weiteren Gremien aus dem operativen Bereich oder mit spezifischen Funktionsträgern beziehungsweise Gruppenvertretungen, die insgesamt so zusammenwirken, dass Bottom-up- beziehungsweise Top-down-Beratungs- und Entscheidungsprozesse maximal von vorhandener Expertise profitieren können und möglichst breit in den jeweils betroffenen Fächern verankert sind. Für den gesamten Bereich Lehre und Studium muss es vor diesem Hintergrund und mit Blick auf qualitätssichernde Initiativen vor allem um die Stärkung intrinsischer Gelingensfaktoren aufseiten der Studiengangsverantwortlichen gehen. Die Stärkung dezentraler Strukturen der Qualitätssicherung im Sinne einer Ermöglichung koordinierten Handelns bildet insofern die strukturadäquate Alternative zu Controllingansätzen zentralisierender Manier und trägt den wachsenden Erfordernissen aufgrund dynamischer Rahmenbedingungen im Studiengangsmanagement Rechnung.

8.3 Dezentrale Qualitätssicherung und ihre infrastrukturellen Voraussetzungen

Angesichts der vorangegangenen Ausführungen bedarf es im Hinblick auf die Operationalisierung des Qualitätsmanagements der hochschulweiten Verständigung über Ziele, Zuständigkeiten und Verfahren hinsichtlich Evaluation und Maßnahmenentwicklung, um letztlich langfristig auch die Akzeptanz zu erfahren, die für eine lebbare Praxis notwendig ist. Die bloße Etablierung von Regelverfahren zur Qualitätssicherung allein – einmal ganz zu schweigen von politisch vorgegebenen Zielzahlen zur Reduktion etwa von Studienabbrüchen – garantiert mitnichten die Förderung einer entsprechenden Kultur, sondern ist dieser vielmehr abträglich.

Diesem Ansatz verpflichtet erfolgte die im Jahr 2011 angestoßene Weiterentwicklung der Evaluationsordnung an der Universität Bonn unter Einbindung sämtlicher zu diesem Zeitpunkt verantwortlichen Fach- und Fakultätsvertreter und dezidiert mit dem Ziel, weiterhin insbesondere die internen Selbstkontrollmechanismen sowie den Diskurs zwischen Lehrenden und Lernenden zu fördern.¹⁴⁶ Zudem sieht die neue Ordnung eine systematische Einbeziehung auch der Modulbeauftragten in die Regelabläufe vor. Die Rolle der Evaluationsbeauftragten in den Fächern sowie der sie unterstützenden Evaluationsprojektgruppen wurde in der neuen Ordnung für die gesamten Prozesse im Qualitätsmanagement nochmals gestärkt. Da die Aufgabe der Evaluationsbeauftragten in der Vergangenheit in vielen Studiengängen an Personen gekoppelt war, die ohnehin stark mit administrativen Belangen der Studiengänge und Institute insgesamt befasst waren, wurde das Studiengangsmanagement im Rahmen einer durch das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) geförderten Maßnahmenlinie universitätsweit personell verstärkt. Nicht zuletzt wegen der mit den neuen

BA-MA-Strukturen gewachsenen administrativen Anforderungen können somit Aufgaben des Qualitätsmanagements auf mehrere Schultern verteilt und folglich mit dem notwendigen Nachdruck betrieben werden.

Die Universität Bonn unterstützt universitätsweit dauerhaft durch insgesamt 22 zusätzliche Vollzeitstellen das Studiengangsmanagement primär im Bereich grundständiger Bachelor- und Staatsexamensstudiengänge. Die ganzheitliche Betreuung eines Studiengangs und, soweit möglich, der Studierenden soll hierdurch auf eine breitere Basis gestellt werden. Der ständige Kontakt der Mitarbeiter im Studiengangsmanagement mit Studierenden stellt sicher, dass deren Belange und Probleme systematischer wahrgenommen werden und angemessene Berücksichtigung bei der Überarbeitung von Studiengängen sowie in der Studienorganisation finden. Die Universität misst dieser personellen Stärkung des Studiengangsmanagements sowie der universitätsweit koordinierten Vernetzung in Kernaufgabenbereichen des Studiengangsmanagements durch entsprechende Gremien und zentrale Einrichtungen vor allem deshalb hohe Bedeutung bei, weil sie die regelmäßige Durchführung von Maßnahmen im Rahmen des Qualitätsmanagements strukturell nachhaltig gewährleisten. Diese klare politische Schwerpunktsetzung sowie ihre personelle Verankerung in der Leitungsebene der Studiengänge ist eine der Voraussetzungen für die Umsetzung umfassender Qualitätsmanagementprozesse.

Unterstützt werden die im Studiengangsmanagement tätigen Mitarbeiter bei ihrer Arbeit durch das Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM) der Universität Bonn sowie durch zwei neue zentral eingerichtete Einrichtungen: das Bonner Zentrum für Hochschullehre (BZH) und das Dezernat Lehre. Als zentrale Einrichtungen des Rektorats stellen sie Instrumente für die Durchführung von Verfahren zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre zur Verfügung und entwickeln diese in Kooperation mit den Organisationseinheiten und dem Rektorat kontinuierlich weiter. Die Universität hat das BZH – ebenfalls im Rahmen einer durch Bund-Länder-Programme für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) geförderten Maßnahmenlinie – als zentrale Support- und Servicestelle für das Studiengangsmanagement gegründet. Es fungiert in dieser Hinsicht als koordinierende Organisationseinheit, die gesamtuniversitäre Bedarfe bündelt und diese in abgestimmte präventive oder intervenierende Maßnahmen überführt.

Inhaltlich verantwortet wird diese Einrichtung durch ein Leitungsgremium, das aus den Studiendekanen sowie dem Prorektor für Studium und Lehre gebildet wird. Aufgabenschwerpunkte sind die infrastrukturelle Unterstützung der Fakultäten im Rahmen des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre sowie die Organisation und/oder Durchführung von Angeboten im Sinne der Professionalisierung. Letzteres umfasst im Wesentlichen (Weiter-)Qualifizierungsangebote in den Bereichen Hochschuldidaktik, einschließlich Blended Learning und Prüfungsdidaktik, sowie Studiengangsmanagement. Für die Implementierung von entsprechenden Optimierungsmaßnahmen standen in der Vergangenheit keine ausreichenden flankierenden Unterstützungsangebote bereit. Ein vom BZH moderiertes Lehr-Lern-Forum soll zudem zukünftig den universitätsweiten Austausch zwischen Lehrenden in hochschuldidaktischen Themenfeldern fördern.

Das BZH organisiert Fortbildungsveranstaltungen zu Themenfeldern, die der Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen dienen. Dazu gehören nicht nur Veranstaltungen im Bereich der Didaktik und des Prüfungswesens, sondern auch des Qualitätsmanagements. Das BZH verfügt des Weiteren über Möglichkeiten, eine

auf Daten basierende, differenzierte Anpassung der Studierendenbetreuung auch finanziell zu unterstützen. Diese ressourceneffizienten, gezielt auf die Bedürfnisse der Studierenden ausgerichteten Verbesserungen der Betreuung beruhen primär auf dem Einsatz von Tutoren, aber auch von Personal mit besonderen Aufgaben in der Lehre. Sie sind unmittelbar mit dem Qualitätsmanagement verbunden. In dessen Rahmen identifizieren die jeweiligen Evaluationsprojektgruppen Module, in denen zum Beispiel die Bestehensquoten niedrig sind und/oder die in hohem Maße zur Verlängerung der Regelstudienzeit führen. Kommt die Evaluationsprojektgruppe zu dem Ergebnis, dass eine bessere Betreuung dieser Module geeignet ist, den Studienerfolg in diesen Modulen zu verbessern, so können zentral vom BZH verwaltete Poolmittel, aber auch fakultäre Qualitätsverbesserungsmittel für Tutoren oder Personal mit besonderen Aufgaben in der Lehre beantragt werden, die einen Kleingruppenunterricht in den betroffenen Modulen erlauben. Das Programm ist für grundständige Studiengänge gedacht. Die befristete Bereitstellung dieser Mittel erfolgt auf Grundlage eines vom Evaluationsbeauftragten beziehungsweise von den Evaluationsprojektgruppen begründeten Maßnahmenkatalogs. Sollten nachfolgende Evaluationen zeigen, dass die verbesserte Betreuung einen positiven Effekt hat, der durch andere Maßnahmen nicht erreicht werden kann, so ist die Universität bestrebt, die Stellenzuweisungen zweckgebunden zu verstetigen.

Das für ein übergreifendes Qualitätsmanagement notwendige Zusammenspiel zwischen den politisch und inhaltlich für den Bereich Studium und Lehre Verantwortlichen in den Fakultäten und der Hochschulleitung, dem ZEM und dem BZH als zentralen Dienstleistungseinrichtungen sowie Lehrenden und Studierenden erfolgt auf mehreren Ebenen im Rahmen einer aufeinander abgestimmten Gremienstruktur. Flankiert wird diese von Projekt- beziehungsweise Arbeitsgruppen zu inhaltlichen Themenschwerpunkten. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die neu geschaffene Arbeitsgemeinschaft der Studiendekane unter dem Vorsitz des Prorektors für Studium und Lehre. Sie bildet ein Forum, in dem die in den Fakultäten vorhandene Expertise und Erfahrung aus dem gesamten Bereich der Lehre in fakultätsübergreifende Problemlösungen eingebracht werden. Die Arbeitsgemeinschaft der Studiendekane befasst sich darüber hinaus mit fakultätsübergreifenden strategischen Fragen im Bereich Studium und Lehre und berät in diesem Rahmen das Rektorat. Sie bildet zudem gleichsam die strukturelle Scharnierstelle zwischen dem BZH sowie dem Rektorat.

8.4 Kenndaten im universitären Qualitätsmanagement

Das BZH unterstützt ferner die Erhebung von Kenndaten aus der Studien- und Prüfungsverwaltung.¹⁴⁷ Bei der Weiterentwicklung ihres universitätsweiten Qualitätsmanagements im Bereich Studium und Lehre verfolgt die Universität Bonn das Ziel, mittels aufeinander abgestimmter Evaluationsformen Curriculumsbestandteile sowie Lehr- und Lernumstände zu identifizieren, die sich für einen regelhaften/idealtypischen Studienfortschritt als problematisch erweisen. Quantitative Evaluationsformen, die auf der systematischen Auswertung von Studienverlaufsdaten beruhen, gewinnen hierbei neben Studierendenbefragungen im Sinne qualitativer Evaluation zunehmend an Bedeutung. Die strukturierte Kombination beider Evaluationsformen in Form einer sukzessiven Aggregation von Daten soll zukünftig immer verlässlichere Indikatoren für spezifische Schwachstellen liefern, die ein erfolgreiches Studium erschweren. Dies zu erzielen, setzt neben

den entsprechenden Evaluationsinstrumenten ein koordiniertes Miteinander klar identifizierter Akteure universitätsweit und auf den unterschiedlichen Ebenen der Universität voraus.

Mit dem ZEM und dem BZH verfügt die Universität Bonn in dieser Hinsicht über zwei zentrale Support- beziehungsweise Dienstleistungseinrichtungen, von denen die eine Schwerpunktexpertise für qualitative Evaluationsverfahren und Studierendenbefragungen vorhält, die andere die Kompetenz für Entwicklung und Begleitung quantitativer Auswertungsverfahren und Erhebung von Studienverlaufsdaten beisteuert.

Die quantitative Evaluation zielt sowohl auf die globale Betrachtung des Studienfortschritts von Jahrgangskohorten als auch auf Erfolgsstatistiken zu einzelnen Modulen eines Studiengangs, einschließlich des Zeitpunkts der Leistungserbringung im Studiengesamtverlauf, der Prüfungsversuchszählung sowie der Notenverteilung. Sie basiert insofern auf in der Breite vorliegenden Daten der Studienverwaltung, nämlich Immatrikulations-, Beleg- beziehungsweise Prüfungsdaten. Auswertungen können in kurzer Zeit und evidenzbasiert verfügbar gemacht werden. Sie bilden folglich ein ideales Instrumentarium für zeitlich eng gefasste Regelkreiszyklen und somit für ein nachhaltiges Qualitätsmanagement. Hierzu zählen auf Studiengangsebene insbesondere dynamische Auswertungsmöglichkeiten zu

- Studienstatus der Studiengangskohorten nach Fachsemestern (Absolventen, Studierende mit und ohne Leistung sowie Abbrecher),
- oben genannten Auswertungen differenziert nach Herkunft,
- oben genannten Auswertungen unter genderspezifischen Aspekten,
- oben genannten Auswertungen differenziert nach dem Alter der Studierenden bei Einschreibung ins Studienfach sowie
- oben genannten Auswertungen differenziert nach Studienfächern, in denen die Studierenden parallel eingeschrieben waren (zum Beispiel im Fall von Zwei-Fach-Bachelor- oder Lehramt-Bachelor-Studierenden).

Auf der Modulebene sind vorrangig folgende Auswertungen von Belang:

- Teilnehmerzahlen des Moduls,
- Erfolgsbilanz des Moduls (erfolgreiche Teilnehmer, nicht erfolgreiche Teilnehmer, Teilnehmer ohne Prüfungsversuch),
- Notenverteilung der Prüfungsteilnehmer,
- oben genannte Auswertungen differenziert nach Fachsemestern, in denen Studierende das Modul belegen,
- oben genannte Auswertungen differenziert nach der Dauer, die die Teilnehmer zum Abschluss benötigen,
- oben genannte Auswertungen differenziert nach Studiengangsprovenienz (Studiengänge, in deren Rahmen das Modul belegt wurde) sowie
- oben genannte Auswertungen differenziert nach Prüfungsversuchen, die Teilnehmer im Rahmen des Moduls unternahmen.

Die Universität Bonn erachtet das Analysepotenzial der Kenndaten als Kernbestandteil eines nachhaltigen Qualitätsmanagements. Das BZH betreibt hierzu in enger Abstimmung mit den Fakultäten die Entwicklung eines Kenndatenportals, in dem die Daten des elektronischen Prüfungsverwaltungssystems vorstrukturiert und für die jeweiligen Evaluationsbeauftragten dezentral auswertbar sind. Über ein Set von Standardabfragen hinaus bestehen für die einzelnen Studiengänge ausreichende Möglichkeiten, spezifische Anforderungen der Datenerhebung und Aufbereitung

mit Unterstützung der Mitarbeiter am BZH zu entwickeln und abzubilden. Diese Vorgehensweise erlaubt allen Evaluationsbeauftragten beziehungsweise Mitarbeitern im Studiengangsmanagement, auf komplexe Datenauswertungen zurückzugreifen, die sie ohne kompetente Unterstützung von zentraler Seite gar nicht oder nur mit erheblichem Aufwand bewerkstelligen könnten. Auf diese Weise soll sich fortschreitend ein flexibel an die Bedürfnisse der einzelnen Studiengänge anpassbares Instrument ergeben, das eine umfassende Qualitätsüberprüfung tagesaktuell und in kurzer Zeit ermöglicht.

Abbildung 19: Gesamtaufsicht auf das Kenndatenportal



Quelle: Universität Bonn

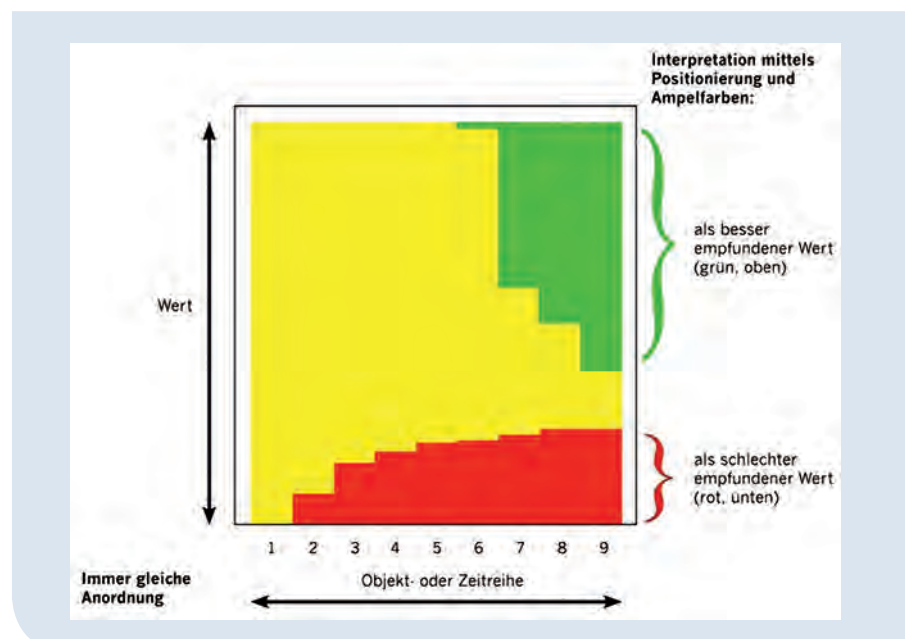
Im Endausbau sollen Studienverlaufsdaten in Synopsen erfasst werden, die zum Beispiel die Studierenden eines Jahrgangs nach erreichten Kreditpunkten listen und Modulabschlüsse differenziert ausweisen, indem Informationen zum Übungserfolg, zur konkreten Note und zur Zahl der Prüfungsversuche aggregiert werden. Dies ermöglicht die Verknüpfung von Leistungsbilanzen in einzelnen Modulen mit den Anforderungen idealtypischer Studienverlaufspläne, curricularen Inhaltsbestandteilen und der Progression einer Kohorte. Daraus lassen sich sowohl Rückschlüsse auf individuelle Studiensituationen beziehungsweise Lehr-Lern-Prozesse wie auch auf strukturelle Aspekte eines Studiengangs ziehen. Als neues Instrument eröffnet das Kenndatenportal der Universität Bonn den Evaluationsprojektgruppen völlig neue Möglichkeiten, um Probleme zu lokalisieren, Ursachen zu analysieren und Empfehlungen zur Verbesserung in einzelnen Modulen oder im Studiengang als Ganzes zu erarbeiten. Diese zielen darauf, optimale Bedingungen für verzögerungsfreie Studienverläufe zu schaffen, die Arbeitsbelastung anzupassen und, wenn notwendig, didaktische und prüfungsrelevante Aspekte der Module zu verändern.

Das Ganze setzt allerdings voraus, dass die Aggregation der Studienverlaufsdaten in einer Weise erfolgt, die es erlaubt, wesentliche Indikatoren für Schwachstellen zu identifizieren oder aber zumindest diesbezügliche Hypothesen zu entwickeln, die durch weitere – gegebenenfalls noch zu ermittelnde – Auswertungsparameter zu konkretisieren sind. Die bislang gemachten Erfahrungen zeigen nämlich, dass die bloße Fülle der zur Verfügung stehenden Daten keineswegs garantiert, dass die wichtigen Parameter für die weitere Operationalisierung im Qualitätsmanagement immer erkannt und/oder kommunizierbar werden.

Die Vielzahl der Daten aus der studentischen Befragung, aber vor allem aus der Erhebung der Kenndaten macht eine Auswertung sehr schwierig und zeitaufwendig. Betrachtet man Modulabschlüsse, Misserfolgsquoten, Leistungsergebnisse von Hunderten von Studierenden in tabellarischer Form, so sind Indikatoren für strukturelle Probleme in Studiengängen nur sehr schwer und mit großem Zeitaufwand zu erkennen. Kaum einer der üblicherweise auch mit anderen Aufgaben betrauten Evaluationsbeauftragten verfügt über annähernd ausreichende zeitliche Kapazitäten, tabellarische Daten in der erforderlichen Tiefe zu analysieren. Auch für Entscheidungsträger auf den unterschiedlichen Ebenen der universitären Organisation respektive für die Arbeit in den entsprechenden Gremien bedarf es einer kommunizierbaren und möglichst intuitiv verständlichen Aufbereitung zur kritischen Betrachtung von Studienverlaufsdaten.

Die Universität Bonn betrachtet diesen Umstand als einen nicht zu unterschätzenden Faktor bei der Nutzung dieser sehr aussagekräftigen Kenndaten. Wesentlicher Bestandteil ihrer Strategie ist es daher, studiengangsbezogene Analysen in aggregierter Form grafisch so zu visualisieren und über das Kenndatenportal dezentral

Abbildung 20: Auszug aus dem Visualisierungskonzept des Kenndatenportals



verfügbar zu machen, dass eine Erfassung von Kohortenstudienverläufen und die Identifizierung problembehafteter Module für eine sehr heterogene Gruppe von Evaluationsbeauftragten in den einzelnen Studiengängen umstandslos möglich wird. Für das Kenndatenportal wurde ein farbkodiertes System entwickelt, das eine fast intuitive Auswertung selbst hochkomplexer Datenmengen möglich macht, vergleichbar mit sogenannten *heat maps*.

Der Schwerpunkt der grafischen Aufbereitung liegt auf der dynamischen Erstellung von Studienverlaufsdiagrammen. Pro Studiengang und Jahrgang lassen sich Erfolgsquoten nach vordefinierten Kriterien übersichtlich in Visualisierungen ablesen. Daneben ermöglichen anonymisierte, in Tabellen geordnete Datenbestände eine vertiefte, kritische Betrachtung hinsichtlich der in den Visualisierungen aggregierten Informationen.

Diese Aufbereitung von Daten ermöglicht eine – vergleichsweise einfache – iterative Fokussierung von Problemlagen. Die Kombination mit Ergebnissen der Studierendenbefragungen erlaubt den Evaluationsprojektgruppen des jeweiligen Fachs im Weiteren, passgenaue Maßnahmen zur Verbesserung der Lehr-Lern-Situation beziehungsweise der Studienorganisation zu empfehlen.

Abbildung 21 a und b: Notenentwicklung eines Moduls in absoluter und relativer Ansicht

Die Notenverteilung der Prüfungsteilnehmer eines Moduls wird als Abfolge der Semesterinstanzen des Moduls angezeigt.

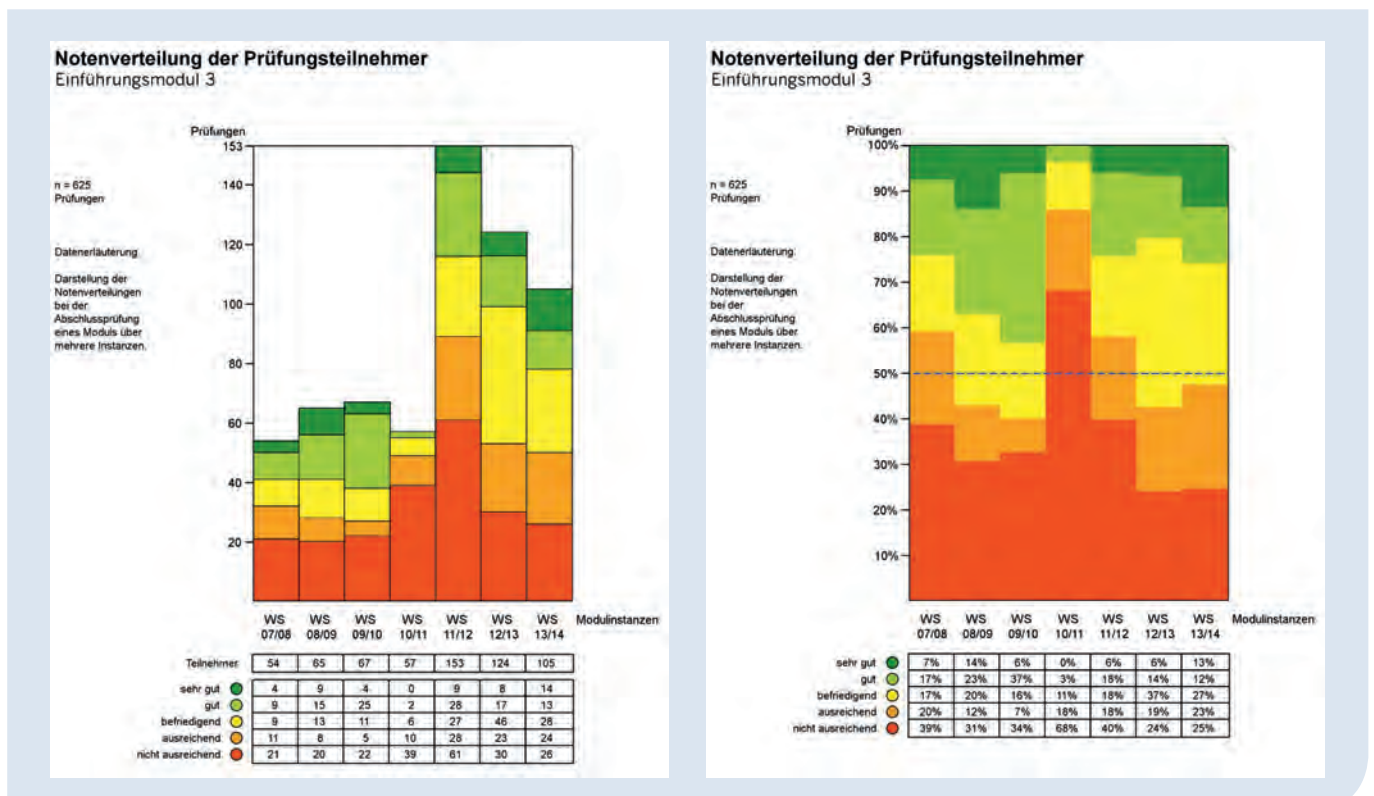
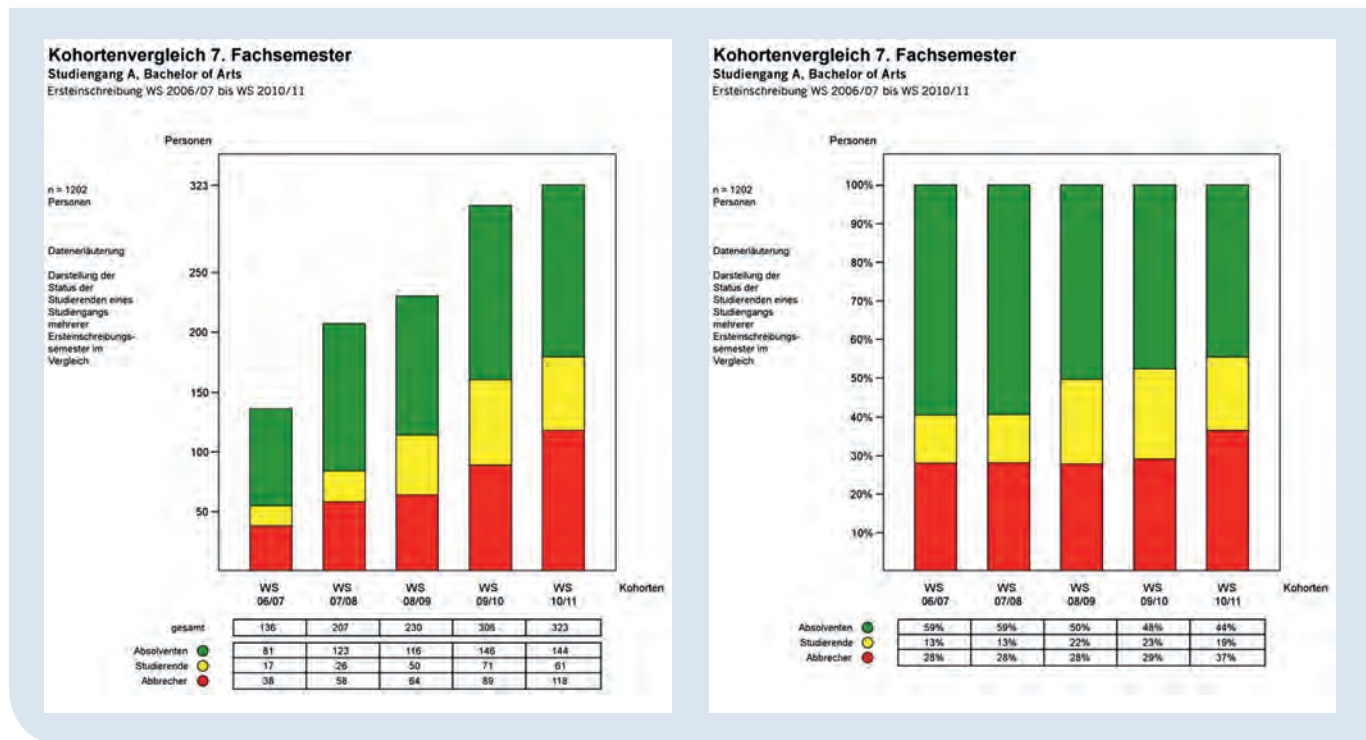


Abbildung 22 a und b: Erfolgsbilanz eines Studiengangs in absoluter und relativer Ansicht

Der Studienerfolg zu einem bestimmten Fachsemester wird für verschiedene Einschreibesemester eines Studiengangs angezeigt.



Quelle: Universität Bonn

Kombiniert mit weiteren, im Rahmen der qualitativen Evaluation gewonnenen Informationen gilt es, ein Studienmonitoring zu betreiben, das in möglichst effizienter Weise Maßnahmenbedarfe für optimierte Studienbedingungen zu identifizieren hilft. Vorrangige Maßnahmenkategorien sind hierbei

- die gezielte Verbesserung der Betreuungsrelation,
- die Anpassung von Studien- und Prüfungsinhalten,
- die Anpassung der Arbeitsbelastung (*workloads*),
- Angebote unterstützender Lehrveranstaltungen außerhalb des Curriculums sowie
- Angebote zur didaktischen Weiterbildung des Lehrpersonals, inklusive entsprechender Tutoren- und Mentorenprogramme.

8.5 Fazit

Angesichts der komplexen Rahmenbedingungen hochschulischen Qualitätsmanagements im Bereich Studium und Lehre sucht die Universität Bonn einen Weg, der sowohl der hybriden Governance-Situation der Institution als auch ihren konkurrierenden Teillogiken gerecht wird. Dabei stellt die weiterentwickelte Gremienstruktur den Rahmen für die Verständigung auf anschlussfähige Zielperspektiven und übergreifende Konzepte zum Qualitätsmanagement in Studium und Lehre dar. Entscheidendes Moment in dieser Struktur ist die Berücksichtigung nicht nur der vertikalen Entscheidungshierarchie, sondern auch der horizontalen Vernetzung

und damit die vollumfängliche Einbeziehung produktiver Expertise im Studiengangmanagement, dessen Funktion die Universität Bonn nicht primär in der operativen Bewältigung administrativer Aufgaben sieht. Das Studiengangmanagement soll mit Blick auf die Gesamtstruktur und in enger Abstimmung mit den Evaluationsprojektgruppen insbesondere auch Prozesse curricularer, konzeptioneller und qualitativer Weiterentwicklung des Studienangebots anregen, inhaltlich gestaltend begleiten und moderieren. Über die auf die Fächer begrenzten Aufgaben des Studiengangmanagements hinaus besteht dessen Aufgabe auch darin, in thematisch fokussierten Arbeitskreisen fach- und fakultätsübergreifende Problemstellungen in der Lehre aufzugreifen und Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Unterstützt wird das Studiengangmanagement bei seinen Aufgaben durch eine von zentraler Seite vorgehaltene Infrastruktur, die die Instrumente zur Qualitätssicherung in Abstimmung mit den Fakultäten entwickelt und die Organisationseinheiten gemäß der neuen Evaluationsordnung dabei unterstützt, systematisch Studiengangsanalysen vorzunehmen, um auf dieser Grundlage erforderliche Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität in Studium und Lehre abzuleiten. Dieses Zusammenspiel ist Grundlage einer gesamtuniversitären Initiative, die ihren Beitrag zur Steigerung der Qualität in Studium und Lehre leisten soll.

¹⁴⁴ Vgl. Rosenbusch, C., 2013: Organisationale Selbststeuerung in deutschen Universitäten, S. 54 f.

¹⁴⁵ Vgl. zum Governance-Aspekt Bogumil, J., M. Burgi, R. G. Heinze, S. Gerber, I.-D. Gräf, L. Jochheim, M. Schickentanz, M. Wannöffel, 2013: Modernisierung der Universitäten, S. 24, 110 ff.

¹⁴⁶ Vgl. Der Rektor der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Hrsg.), 2014: Evaluationsordnung für Lehre und Studium (EvaLS) der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, S. 4.

¹⁴⁷ Zur Bedeutung des Einsatzes entsprechender Kenndaten vgl. Seyfried, M., P. Pohlenz, 2014: Studienverlaufsstatistik als Berichtsinstrument.

9

Studiengangsmonitoring: Lernen aus Critical Incidents

Beitrag der Fachhochschule Köln

9.1 Einleitung

Für die Fachhochschule Köln zählen eine qualitativ hochwertige Hochschulbildung und eine damit verbundene hohe Studienerfolgsquote zu ihren erklärten Bildungszielen. Sie ist daher nicht nur aufgrund ihres gesellschaftlichen Bildungsauftrags bestrebt, möglichst viele ihrer Studierenden zu einem akademischen Abschluss auf hohem Niveau zu führen, sondern sieht es als ihre Aufgabe an, möglichst viele Studienanfänger bei der Entwicklung und Entfaltung ihres Potenzials zu unterstützen.

Entsprechend des Selbstverständnisses der Fachhochschule Köln sind für den Studienerfolg Lehrende und Lernende gemeinsam verantwortlich. Die Vorstellung von Lehrenden und Lernenden als Koproduzenten im Bildungsprozess erfordert eine konsequente Lehrgestaltung aus der Perspektive des Lernenden. Die Fachhochschule Köln versteht diesen Perspektivwechsel als eines ihrer strategischen Entwicklungsziele und begreift ihn ganz wesentlich als Lernprozess für Lehrende und Studierende gleichermaßen. Sie unterstützt die Umsetzung durch vielfältige Programme.

9.2 Studierende und Lehrende als Partner im Bildungsprozess

Schon heute zeichnet sich ab, dass durch die gewünschte Durchlässigkeit des Bildungssystems, die Internationalisierung des Hochschulsystems und die Pluralisierung der Lebensformen die Diversität an Hochschulen deutlich zunehmen wird. Studierende werden sich verstärkt nicht nur in ihrer Lebens- und Bildungsbiografie, sondern auch in ihrer Studienmotivation, ihrer Lernauffassung und ihrem Lernkonzept unterscheiden.

In Zeiten des demografischen Wandels ist es eine ebenso zentrale wie anspruchsvolle Aufgabe der Hochschulen, diese (lernrelevante) Diversität als Potenzial zu erkennen und durch sinnvolle Einbindung in Lehr- und Lernarrangements als gewinnbringende Ressource für den Lernprozess erfahrbar zu machen. Gerade im Kontext des Bologna-Prozesses und des damit verbundenen *shift from teaching to learning* wird der ganzheitliche Blick auf die Studierenden, auf ihre Kompetenzen und Talente als wesentliches Element im Bildungsprozess betont. Nimmt man den Perspektivwechsel ernst, so fordert eine in diesem Sinne studierendenzentrierte und damit diversitätsfreundliche Lehre sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden ein neues Rollenverständnis. Verstanden sich Lehrende in den traditionellen Lernsettings primär als Wissensvermittler, sind sie heute gefordert, den Lernprozess der Studierenden als Coach zu begleiten und eine Mitverantwortung für den Lernerfolg zu übernehmen. Die Studierenden erhalten im Zuge dieser

An der Erstellung dieses Kapitels haben mitgewirkt:

Sylvia Heuchemer
Julita Przygoda
Jan Rathjen



Neuausrichtung der Lehre einen Teil ihrer akademischen Freiheit und die Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess zurück. Lehrende und Lernende werden so zu Partnern im Bildungsprozess und sind gemeinsam für den Studienerfolg verantwortlich.

Sowohl die Hochschule respektive die Lehrenden als auch die Studierenden müssen auf diese neuen Verantwortungen vorbereitet werden. Darüber hinaus müssen Anlässe geschaffen werden, die die Studierenden dazu anhalten, ihren Lernprozess sowie ihren Beitrag zum Lernprozess aller zu hinterfragen, und die die Lehrenden zur Reflexion ihrer Lehrhaltung und ihrer Lehrauffassung animieren. Die Bereitschaft zur selbstkritischen Überprüfung der Lehr- und Lernleistung, eingebunden in ein hochschulweites, integriertes Qualitätsmanagementsystem, liefert die Basis für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung in der Lehre und macht aus einer ehemals lehrenden Hochschule eine lernende Hochschule.

Die Fachhochschule Köln versteht sich als lernende Hochschule und regt bewusst ihre Lehrenden und Lernenden an, über ihr Selbstverständnis, ihr Handeln und ihren Beitrag zum Studienerfolg nachzudenken. Sie verspricht sich davon einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess und die Fähigkeit, dauerhaft ein qualitativ hochwertiges, den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechendes Studienangebot unterbreiten zu können. Um diesen Reflexionsprozess sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden zu fördern, baut die Fachhochschule Köln ein handlungsorientiertes Studiengangsmonitoring auf. Im Fokus dieses Monitorings stehen sowohl die einzelnen Studiengänge als auch individuelle Studienverläufe. Durch die Arbeit mit *critical incidents* können Lehre, Studium und unterstützende Beratungs- und Betreuungsangebote sinnvoll weiterentwickelt werden.

9.3 Die Hochschule in ihrer Verantwortung für den Studienerfolg

Für die Fachhochschule Köln gehört aufgrund ihres Selbstverständnisses eine hohe Studienerfolgsquote zu den wesentlichen Zielen ihrer qualitätsorientierten Hochschulausbildung. Für den Studienerfolg zeichnen weder eine Hochschule noch Studierende jeweils allein verantwortlich. Der Studienerfolg ergibt sich vielmehr aus dem Wechselspiel zwischen Hochschule und den studierenden Individuen. Wie erfolgreich Studierende ihr Studium bewältigen, hängt maßgeblich davon ab, wie gut sie in der Hochschule aufgenommen werden¹⁴⁸ und inwieweit die Integration in die soziale und akademische Gemeinschaft gelingt.¹⁴⁹

9.3.1 Diversitätsfreundliches Lehren und Lernen

Für die Fachhochschule Köln ist eine qualitativ hochwertige, studierendenzentrierte Lehre das entscheidende Kriterium für einen möglichst reibungslosen Übergang in die Hochschule und die Einbindung in das neue akademische Umfeld. Die Fakultäten, die Hochschulverwaltung und die Hochschulleitung haben sich daher in ihrem Hochschulentwicklungsplan 2020 (HEP 2020) dazu verpflichtet, durch ein qualitativ hochwertiges Studien- und angemessenes Unterstützungsangebot die Strukturen zu etablieren, die für ein erfolgreiches Studium essenziell sind.

Diversitätsfreundliche Lehr- und Lernarrangements

Nach Tinto¹⁵⁰ wird die Einbindung in das soziale und akademische System insbesondere durch aktivierende und kollaborative Lehr- und Lernarrangements beeinflusst. Mit ihrem strategischen Konzept „Educational Diversity“¹⁵¹ folgt die Fachhochschule Köln diesem Ansatz und regt durch eine kompetenzorientierte Didaktik der Vielfalt nicht nur das Lernen der Studierenden an, sondern macht die Studierenden zu verantwortlich handelnden Koproduzenten im Bildungsprozess. Mit der projektbasierten Ausgestaltung aller Bachelorstudiengänge und der Einführung von Blockmodulen („Profil² – Projekte für inspirierendes Lehren und Lernen“¹⁵²) werden die strukturellen Voraussetzungen geschaffen, um durch forschendes, problembasiertes und projektbasiertes Lernen ein Studieren zu ermöglichen, das die lernrelevante Diversität der Studierenden in besonderem Maße berücksichtigt. Darüber hinaus ermöglicht eine Studienorganisation, die das Lehren in Semesterblöcken vorsieht, die Fokussierung auf zusammenhängende Themen. Dies wiederum fördert den kontinuierlichen und selbstbestimmten Lernprozess der Studierenden und wirkt dem problematischen Aufschiebeverhalten (Prokrastination) entgegen.¹⁵³

Zielgruppenspezifisches Beratungs- und Betreuungsangebot

Durch die größere Eigenverantwortung der Studierenden in den kompetenzorientierten Lehr- und Lernarrangements, gepaart mit dem neuen Rollenverständnis als selbstverantwortlicher und selbst organisierter Lernender, ändert sich auch der Beratungs- und Betreuungsbedarf. Da laut Heublein et al.¹⁵⁴ ein zielgruppenspezifisches, in den Studienalltag integriertes Beratungsangebot den Studienerfolg bedingt, hat die Fachhochschule Köln das Kölner Kompetenzmodell (KomM) entwickelt, das die Studierenden individuell in ihrer Ganzheit als Lernende betrachtet und die Beratung entlang von vier Dimensionen (kognitive Fähigkeiten, Arbeitssystematik, Selbstverständnis, psychische und physische Belastbarkeit) gestaltet.¹⁵⁵ Die Unterscheidung der vier Dimensionen ermöglicht eine bessere Nutzung der Beratungsressourcen von Lehrenden, Tutoren sowie zentraler Studienberatung und eine bessere Aufteilung der Beratungsaufgaben.

Lehrkompetenz und Scholarship of Teaching and Learning

Den Lehrenden kommt im Bildungsprozess der Studierenden eine entscheidende Rolle zu, da diese sich in ihren Aktivitäten an den (An-)Forderungen und Lernerfolgsdefinitionen der Lehrenden orientieren. Die Aufgabe der Lehrenden, durch eine Didaktik der Vielfalt die Potenziale der Studierenden auf möglichst breiter Basis zu heben und einer Entwicklung auszusetzen, verlangt eine Neuorientierung in der Lehre und eine neue Definition ihrer Rolle als Lehrende von der Wissensvermittlung zur Lernbegleitung der Studierenden. Lehrende müssen nun über die

Darbietung von Fachinhalten hinaus fachbezogene studentische Lernprozesse anregen und auslösen. *Peer teaching*, problembezogene, projektorientierte, fallbasierte oder forschende Lernansätze ermöglichen es, Studierende in vielfältiger Weise anzusprechen und Lernbewegungen auszulösen. Bei der Entwicklung dieser innovativen Lehrformate benötigen die Lehrenden ein breites Spektrum an Unterstützungsangeboten. Neben Angeboten der hochschuldidaktischen Weiterbildung für Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (hdw-nrw) hat die Fachhochschule Köln eine Vielzahl bedarfsgerechter, hochschuldidaktischer Workshops entwickelt, die der Fortentwicklung der Lehrkompetenz dienen.¹⁵⁶ Um die Lehrenden besonders in der Wahrnehmung ihrer neuen Rolle als Lernbegleiter zu unterstützen, werden neben Workshops auch personenzentrierte Formate wie Coachings¹⁵⁷ angeboten. Da die Arbeit an Rollen unabdingbar mit der Reflexion des eigenen Handelns und des eigenen Habitus verbunden ist, fördert die Fachhochschule Köln verstärkt den systematischen Einsatz von Lehrportfolios.¹⁵⁸ Gerade die praxisbegleitende Auseinandersetzung mit Aufgaben und Rollen unterstützt in besonderer Weise die Weiterentwicklung und den Aufbau des Rollenverständnisses.

Die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrhandeln und dem eigenen Lehrhabitus veranlasst immer mehr Lehrende, sich mit der Forschung über Lehren und Lernen in der eigenen Fachwissenschaft zu beschäftigen. Gerade in ihrer Wissenschaftsdisziplin forschungsstarke Professoren der Fachhochschule Köln entdecken das *scholarship of teaching and learning* und tragen durch ihre Publikationen zur Weiterentwicklung der Lehre bei.¹⁵⁹

9.3.2 Governance-Strukturen als Motor für den Changeprozess

Dass die Hochschule in der Lage ist, ihren Hauptprozess „Lehre“ tief greifend und mit einer gemeinsamen Strategie zu gestalten, ist nicht selbstverständlich. Diese Fähigkeit liegt wesentlich in den besonderen Arbeitsbeziehungen zwischen Hochschul- und Fakultätsleitungen sowie den Führungskräften der Verwaltung und der zentralen Einrichtungen begründet, die sich in den vergangenen Jahren etabliert haben. Grundlage dafür ist einerseits die Programmatik kooperativer Leitungsstrukturen in der Hochschule, also die gemeinsame und möglichst konsensuale Vorbereitung, Kommunikation und Umsetzung strategischer Entscheidungen durch die verschiedenen Leitungsrollen. Davon unberührt bleiben die gesetzlichen Gremienzuständigkeiten und der grundsätzliche Konnex von Verantwortung und Entscheidungsbefugnis. Andererseits wurde diese Programmatik in verschiedenen strategischen Prozessen zur gelebten Praxis: Zunächst in der Entwicklung eines Leitbilds, der die Hochschulleitung hohe Wichtigkeit eingeräumt hat. Sie hat immer wieder verdeutlicht, dass das Leitbild tatsächlich Referenz für ihr künftiges Handeln sein würde. So wurde der Entwicklungsprozess im Verlauf ein relevantes Forum, an dem sich insbesondere auch die Fakultätsleitungen beteiligt haben. Viele, durchaus auch kontroverse Diskussionen haben einen stabilen Gesprächszusammenhang geschaffen, in dem die Beteiligten zunehmend und merklich auch die Perspektive der Entwicklung der gesamten Hochschule eingenommen und nicht mehr allein die Interessen ihrer jeweiligen Fakultät, zentralen Einheit oder ihres Referats vertreten haben. Er wurde konsolidiert in der nachfolgenden Arbeit an einem Hochschulentwicklungsplan. Auch er ist in der Praxis inzwischen Referenz für Leitungsentscheidungen der Hochschul- wie auch der Fakultätsleitungen. Ebenfalls einbezogen in diese strategischen Prozesse waren die Leiter der Hochschulreferate, die im Übrigen nicht einheitlich dem Verwaltungsleiter fachlich zugeordnet sind,

sondern als Ressorts dem jeweils thematisch zuständigen Mitglied des Präsidiums. Die Entscheidungen, die Verwaltung nach dem Ressortprinzip zu organisieren und auf Stabsstellen zur Bearbeitung strategischer Themen weitgehend zu verzichten, sorgen für eine direktere Verknüpfung zwischen den unterstützenden Prozessen in der Verwaltung und der Fortentwicklung von Lehre und Studium. Auch die Verwaltung identifiziert sich so mehr mit strategischen Themen, als sie dies möglicherweise in einer anderen Organisationsform täte.

Die aktuellen profilbildenden Vorhaben im Bereich Studium und Lehre hatten externe Anstöße, aber breite Wirkung konnten sie nur vor dem Hintergrund der geschilderten Kooperationspraxis entfalten. Zwei erfolgreich eingeworbene Projekte waren Anlass und Rahmen, um die Aussagen des Leitbilds mit hochschulweiten Programmen zu konkretisieren: Sowohl das Programm „Educational Diversity“ im Rahmen des Wettbewerbs Exzellente Lehre als auch das Programm „Projekte für inspirierendes Lehren und Lernen“ (ProfiL²) im Wettbewerb des Qualitätspakts Lehre wurden von der Hochschulleitung mit gemischten Teams entwickelt. Sie wurden mit den Fakultätsleitungen diskutiert und in fortlaufenden Gesprächen sowie mit Unterstützung eines professionellen Projektmanagements umgesetzt. Natürlich waren Projektmittel hilfreich, mit denen sowohl zentrale Unterstützung, etwa durch ein Kompetenzteam Hochschuldidaktik oder durch ein verstärktes Referat für Qualitätsmanagement, als auch koordinierende und entlastende Stellen in den Fakultäten finanziert werden konnten. Auch haben die Wettbewerbe einen starken Anreiz gegeben, ein hochschulweites Konzept zu entwickeln und zu verfolgen. Ebenso wesentlich für die breite Wirkung der Programme erscheinen aber der Wunsch und die Bereitschaft der Fakultäten, die Grundorientierungen aus Leitbild und Hochschulentwicklungsplan in ihren Studiengängen mit Leben zu füllen – mit Referenz zu einem hochschulweit anerkannten Profil, zur jeweiligen Fachkultur und zu den spezifischen Herausforderungen und Problemen der Studiengänge.

9.4 Handlungsorientiertes Studiengangsmonitoring als Baustein für den Studienerfolg

Für die Fachhochschule Köln ist gute Lehre ein wesentliches Profilelement und sie bekennt sich klar zu ihrer Verantwortung für den Erfolg der Studierenden. In diesem Bewusstsein gestalten die Lehrenden die Lehr- und Lernarrangements und bringen sich aktiv in die hochschuldidaktische *scientific community* ein. Die Ausrichtung der Lehre auf diversitätsgerechte Lehr- und Lernformate und die wissenschaftliche Neugier, die Auswirkungen auf den Studienerfolg nachzuhalten, haben unmittelbare Auswirkungen auf die Gestaltung der und die Anforderungen an die Qualitätssicherungsinstrumente für Lehre und Studium. Stärker als bisher müssen Qualitätssicherungsinstrumente nun den Reflexionsprozess sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden unterstützen und die hierfür relevanten Informationen liefern. Für die Fachhochschule Köln ist das Monitoring von einzelnen Studiengängen und von individuellen Studienverläufen somit ein wichtiger Bestandteil ihres integrierten Qualitätsmanagementsystems geworden. Über ein handlungsorientiertes Studiengangsmonitoring sollen *critical incidents* identifiziert werden, also empirisch beobachtbare Situationen, die als erfolgskritisch erachtet werden und die die beteiligten Akteure als Lernanlass nutzen.¹⁶⁰ Die Konzentration auf problematische Situationen und ihre genaue Untersuchung erlaubt es, Anforderungen an erfolgreiches Handeln – hier: das erfolgreiche Studieren beziehungsweise das Anbieten eines zum Erfolg führenden Studiengangs – besser

kennenzulernen. Bezugspunkt dabei sind die Ziele und das Selbstverständnis der Hochschule als Verständnis von „Erfolg“. Indikatoren für kritische Situationen im Studium beziehungsweise im Betrieb eines Studiengangs werden definiert für den ersten Schritt der Datenauswertung. Problematische Ausprägungen sind im zweiten Schritt Anlass für eine vertiefte Analyse gemeinsam mit den beteiligten Akteuren, insbesondere den Studierenden sowie mit den Studiengangsverantwortlichen, auch um die begrenzte Aussagekraft der bloßen Daten zu kompensieren. Nur so gelingt es, zu einer zutreffenden Interpretation und sinnvollen Konsequenzen zu kommen.¹⁶¹

Um einen möglichst effizienten, standardisierten und datenschutzrechtlich einwandfreien Prozess zu gewährleisten, werden die Daten zu Studiengängen, Prüfungen und (individuellen) Studienverläufen von der Hochschulverwaltung aufbereitet und den Fakultäten, Lehrenden und Studierenden zur Verfügung gestellt. Die zentrale Aufbereitung und individualisierte Bereitstellung (Fakultäten, Lehrende, Studierende) der Daten sichert die Vertraulichkeit und ist daher mit den Vorgaben des Datenschutzes vereinbar. Darüber hinaus bietet ein zentral verortetes Studiengangsmonitoring die Möglichkeit, *critical incidents* im hochschulweiten Kontext effizient zu identifizieren und angemessen einzuordnen. Zentrale Beratungsangebote für Studierende (zentrale Studienberatung, Lerncoaches, psychosoziale Beratung und Verweissysteme) sowie für Lehrende (Kompetenzteam Hochschuldidaktik, Lehrendencoaching) unterstützen bei der Interpretation der Daten und der Entwicklung von Konsequenzen. Die Beratenden geben Erfahrungen anderer weiter und zeigen Handlungsoptionen auf. Zentrale Leistungen erlauben es also, im Lernprozess gewissermaßen Skalenerträge zu erzielen, ohne individuelle Deutungs- und Handlungsfreiheiten zu nehmen. Wesentliche Teile dieser zentralen Leistungen werden in der Hochschulverwaltung und bewusst nicht in Stabsstellen oder separaten Projektbereichen verortet, sodass die Verwaltung eng in akademische Entwicklungsthemen einbezogen wird.

9.4.1 Monitoring zur Förderung der Weiterentwicklung der Lehre

Mithilfe der *critical incidents* können Lehrende im kollegialen Austausch die Struktur und die Gestaltung des Studiengangs als Ganzes, einzelner Module oder auch die Prüfungsformate analysieren und weiterentwickeln. Foren der gemeinsamen Interpretation und Reflexion der Daten sind ebenfalls Teil des Qualitätsmanagementsystems. Darüber hinaus erhalten die einzelnen Lehrenden zusätzliche Informationen über ihre Lehrveranstaltung. Im Zusammenspiel mit der Lehrevaluation können hilfreiche Schlüsse über die eigene Lehre und den partnerschaftlichen Beitrag zum Lernprozess der Studierenden gezogen werden. Gerade die durch *critical incidents* ausgelöste Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen in der eigenen Fachwissenschaft veranlasst zunehmend Lehrende, zu ihren Erfahrungen zu publizieren und so zu dem meist stiefmütterlich behandelten Feld der Lehr- und Lernforschung in ihrer Disziplin beizutragen.

Auch die Hochschuldidaktik an der Fachhochschule Köln profitiert von den Ergebnissen aus dem Studiengangsmonitoring. Durch die hochschulweite Analyse von Studiengängen und Studienverläufen können fachkulturelle Problemfelder, aber auch fachübergreifende Themenkomplexe identifiziert und für eine bedarfsgerechte Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote genutzt werden.

Beispiele kritischer Ereignisse im Betrieb eines Studiengangs betreffen Verbleib und Abbruch der Studierenden, Prüfungen und ihr Nichtbestehen sowie das Schieben von Prüfungen. Für diese Situationen stehen studiengangsbezogene Auswertungen zur Verfügung. Ein Studienabbruch wird typischerweise definiert als Verlassen des Hochschulsystems ohne Abschluss. Aus Studierendendaten können der Verbleib von Studierenden (Abschluss, andauerndes Studium, Exmatrikulation) sowie gegebenenfalls Gründe der Exmatrikulation analysiert werden. Die Fachhochschule Köln erhebt im Antrag auf Exmatrikulation die Gründe der Studierenden und clustert sie, unter anderem zu einem Cluster „Studienabbruch“.

Tabelle 5: Verbleib und Abbruch von Studienanfängern eines BA-Studiengangs der FH Köln (Stichtag 1.12.2014)

Anfängerkohorte im ...	Wintersemester 2008/09		Wintersemester 2009/10		Wintersemester 2010/11		Wintersemester 2011/12		Wintersemester 2012/13	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
Einschreibung insgesamt	163		154		146		173		161	
davon noch im Studium	85	52,1	98	63,6	103	70,5	138	79,8	146	90,7
davon Abbruch	47	28,8	38	24,7	34	23,3	24	13,9	10	6,2
davon erfolgreicher Abschluss	27	16,6	10	6,5	1	0,7	5	2,9	2	1,2
davon Hochschulwechsel	3	1,8	6	3,9	7	4,8	3	1,7	2	1,2
davon Fachwechsel (FH intern)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,6	0	0,0
davon Vorleistungen endg. nicht bestanden	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,2	0	0,0
davon Studienunterbrechung	1	0,6	2	1,3	1	0,7	0	0,0	0	0,0
davon sonstige Gründe	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,6
Kontrollsumme	163	100	154	100	146	100	173	100	161	100

Fachsemester bei Abbruch	Wintersemester 2008/09			Wintersemester 2009/10			Wintersemester 2010/11			Wintersemester 2011/12			Wintersemester 2012/13		
	absolut	in Prozent der Kohorte	Prozent kumuliert	absolut	in Prozent der Kohorte	Prozent kumuliert	absolut	in Prozent der Kohorte	Prozent kumuliert	absolut	in Prozent der Kohorte	Prozent kumuliert	absolut	in Prozent der Kohorte	Prozent kumuliert
im 1. Fachsemester	8	4,9	4,9	8	5,2	5,2	7	4,8	4,8	6	3,5	3,5	7	4,3	4,3
im 2. Fachsemester	4	2,5	7,4	8	5,2	10,4	7	4,8	9,6	7	4,0	7,5	2	1,2	5,6
im 3. Fachsemester	5	3,1	10,4	5	3,2	13,6	4	2,7	12,3	4	2,3	9,8	1	0,6	6,2
im 4. Fachsemester	11	6,7	17,2	5	3,2	16,9	6	4,1	16,4	6	3,5	13,3	0	0,0	6,2
im 5. Fachsemester	6	3,7	20,9	3	1,9	18,8	2	1,4	17,8	0	0,0	13,3	0	0,0	6,2
im 6. Fachsemester	3	1,8	22,7	5	3,2	22,1	8	5,5	23,3	1	0,6	13,9	0	0,0	6,2
nach dem 6. Fachsemester	10	6,1	28,8	4	2,6	24,7	0	0,0	23,3	0	0,0	13,9	0	0,0	6,2
Kontrollsumme	47			38			34			24			10		

Quelle: Eigene Berechnung

Anmerkung: Aufgrund von Rundungen addieren sich die einzelnen Anteile nicht immer zu 100 Prozent.

Tabelle 6: Auswertung von Prüfungsdaten eines BA-Studiengangs, Wintersemester 2007/08 bis Sommersemester 2012

Fehlversuche insgesamt*			
	Prüfungsversuche	Fehlversuche	in Prozent
Studiengang insgesamt	12.891	1.259	9,8
Prüfungen mit höchstem Anteil an Fehlversuchen			
Prüfung	Prüfungsversuche	Fehlversuche	in Prozent
Fach 1	394	126	32,0
Fach 2	288	85	29,5
Fach 3	298	81	27,2
Fach 4	391	95	24,3
Fach 5	286	67	23,4

* Prüfungsversuche, die durch Nichterscheinen zur Prüfung als „nicht bestanden“ gewertet wurden, werden nicht mitgezählt.

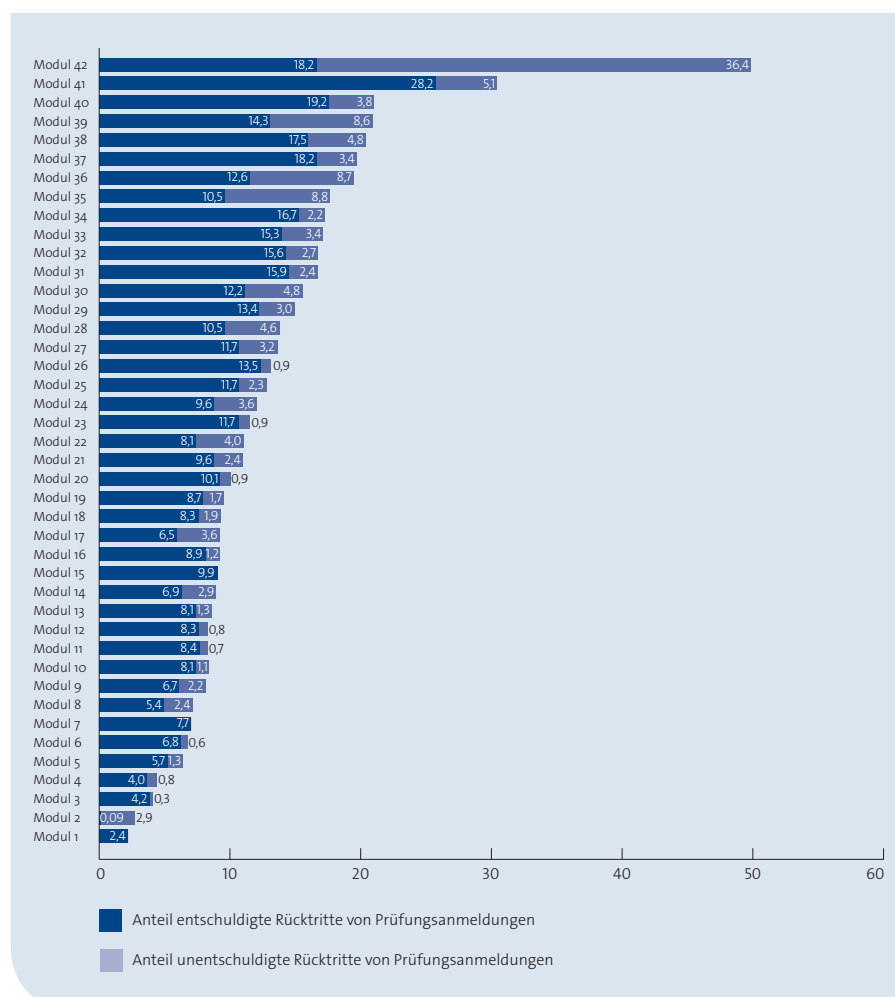
Quelle: Eigene Berechnung

Das Phänomen des Studienabbruchs kann nur in Abhängigkeit von der Laufzeit des Studiengangs analysiert werden, denn in jüngeren Studiengängen „fehlen“ naturgemäß die Abbrüche in höheren Fachsemestern. Das folgende Beispiel veranschaulicht den Verbleib und Abbruch von Studierenden aus fünf aufeinanderfolgenden Kohorten eines Studiengangs (WS 2008/09 bis WS 2012/13). Es wird deutlich, dass der Abbruch nach drei Fachsemestern (die auch die Anfänger des Wintersemesters 2012/13 bereits erreicht haben) zurückgegangen ist. Hintergrund sind möglicherweise Änderungen im Curriculum der ersten Fachsemester, die sich als erfolgreich und gegebenenfalls nachahmenswert erweisen. Problematisch erscheint hingegen, dass im Beispielstudiengang Studierende vergleichsweise spät abbrechen, während sich der Abbruch in anderen Studiengängen der Fachhochschule Köln auf die ersten Fachsemester konzentriert.

Nicht bestandene Prüfungen können Anlass sein, Lehr- und/oder Prüfungsmethoden zu optimieren oder auch Curricula zu hinterfragen, die Studierende zeitlich überlasten. Dies gilt insbesondere, wenn sie sich bei bestimmten Prüfungen häufen und damit offenbar nicht allein in der Leistungsfähigkeit der einzelnen Studierenden begründet liegen. Die folgenden Auswertungen stehen Studiengangsverantwortlichen und Lehrendenkollegien zur Verfügung.

Studierende neigen dazu, Prüfungen zu „schieben“, unter Umständen auch sehr kurzfristig vor dem jeweiligen Prüfungsereignis. Gründe können im individuellen Studierenden liegen, aber es sind auch Häufungen bei bestimmten Prüfungen zu beobachten, die etwa angstbesetzt sind oder am Ende eines besonders arbeitsintensiven Semesters liegen. Hinweise können im An- und Abmeldeverhalten der Studierenden zu diesen Prüfungen gesucht werden: Häufen sich krankheitsbedingte Rücktritte von Prüfungsanmeldungen oder auch unentschuldigtes Nichterscheinen bei einzelnen Prüfungen, wie dies im nachfolgenden Beispiel offenbar der Fall ist? Die folgende beispielhafte Auswertung wird Gegenstand eines „Tages der Lehre“ der betroffenen Fakultät sein, an dem das Kollegium mit Vertretern der Hochschulverwaltung und des Kompetenzteams Hochschuldidaktik Situation und Perspektive seiner Studiengänge diskutiert.

Abbildung 23: Entschuldigte und unentschuldigte Rücktritte in einem Studiengang, Wintersemester 2012/13 und Sommersemester 2013 in Prozent



Quelle: Fachhochschule Köln

Die Daten werden gemeinsam zu interpretieren sein. Welche Gründe sind jeweils zu vermuten? Welche weiteren Informationen sind nötig? Welche Maßnahmen können gegebenenfalls ergriffen werden?

Das Forum für die Bewertung der Daten war in der Vergangenheit im wesentlichen eine Senatskommission mit Fakultäts- und Verwaltungsangehörigen, die Akkreditierungsanträge unter anderem daraufhin prüften, ob und inwieweit Konsequenzen aus Evaluations- und Verwaltungsdaten gezogen wurden. Allerdings kam diese Prüfung sehr spät im Prozess der Studiengangsentwicklung beziehungsweise -reform, tief greifende Änderungen waren praktisch kaum noch möglich. Die Herausforderung ist also, Daten in einen kontinuierlichen und systematischen Prozess der Qualitätsentwicklung einzubringen, und zwar so frühzeitig und in einer angemessenen Form, dass sie in der Studiengangsentwicklung beziehungsweise in der Überarbeitung von Studiengang und Lehre Wirkung zeigen können. Aktuell baut die Fachhochschule Köln

daher ein Qualitätsmanagement auf, das durch eine Systemakkreditierung zertifiziert werden soll. Geplant sind in diesem Zusammenhang unter anderem die Prozesse

- Selbstbericht Studium und Lehre erstellen sowie
- Qualitätsmanagementgespräche „Entwicklung Studium und Lehre“ führen.

Der jährliche Selbstbericht soll einem abgestimmten Format folgen. Die Fakultäten würden ein vordefiniertes Datenprogramm erhalten, das Verwaltungsdaten sowie Ergebnisse von Lehrveranstaltungsbewertungen und der jährlichen Studierendenbefragung der Hochschule umfasst. Es enthält ausschließlich aggregierte Daten, sodass keine datenschutzrechtlichen Bedenken bestehen. Das kompakte und bedarfsgerechte Programm soll eine Bestandsaufnahme und vor allem das Entwickeln von Handlungsoptionen erlauben. Denn schon der Selbstbericht enthält im Schwerpunkt Reflexionen und Entwicklungsideen der Fakultät, ist also schlank und handlungsorientiert.

Das Qualitätsmanagementgespräch hat eine zentrale Stellung in der Steuerung von Studium und Lehre und im PDCA-Zyklus (*plan – do – check – act*). Das zuständige Mitglied des Präsidiums führt es mit Vertretern der Fakultät und auf der Grundlage des Selbstberichts sowie der Gesprächsinhalte des Vorjahres. Weitere Referenzen des Selbstberichts, des Gesprächs und der getroffenen Vereinbarungen sind der Hochschulentwicklungsplan sowie die Daten der Academic Balanced Scorecard der Hochschule, in der periodisch multiperspektivische Leistungsparameter dargestellt werden. Die Fakultäten haben diese Parameter weitgehend für ihre Fakultätsentwicklungsplanung übernommen. Darüber hinaus fragen Fakultäten zunehmend eine hochschuldidaktische Beratung bei der Weiterentwicklung ihrer Studiengänge an, die ebenfalls Analysedaten einbezieht.

9.4.2 Monitoring zur Förderung der studentischen Eigenverantwortung

Als Partner im Bildungsprozess sind die Studierenden wesentlich für den eigenen Lernerfolg verantwortlich. Aus diesem Grund steht an der Fachhochschule Köln in der Lehrevaluation nicht länger die Bewertung des Lehrverhaltens durch die Studierenden, sondern ihre Reflexion der erreichten Lernergebnisse und der eigenen Kompetenzentwicklung im Vordergrund. Die Studierenden erhalten so die Möglichkeit, ihre eigene Lernmethodik und ihre eigene Lernkultur auch im Austausch mit den Erfahrungen anderer Studierender zu analysieren und zu bewerten. Diese kompetenzorientierte „Lernevaluation“ stellt für Studierende in der Regel den ersten Anlass zur Reflexion des eigenen Lernprozesses dar. Allerdings ist aus einer hochschulinternen Untersuchung an der Fachhochschule Köln bekannt, dass Studierende häufig nicht über ausreichende und zielführende Lernstrategien verfügen und ihren Lernprozess daher nur suboptimal oder gar nicht steuern können.¹⁶² Doch nicht nur die mangelnde Selbstregulation beim Lernen hemmt den Lernprozess der Studierenden. Auch ein falsches Rollenverständnis und/oder psychische und physische Belastungen erschweren ein erfolgreiches Studium. Die vielfältigen Unterstützungsangebote, die die Hochschule hierfür vorhält, sind den Studierenden meist nicht bekannt.

Um die Studierenden möglichst individuell zu unterstützen, werden die jeweiligen Studienverläufe von der Hochschulverwaltung analysiert. Studierenden, bei denen sich erfolgskritische Hinweise zeigen, erhalten eine Mitteilung über das Ergebnis

der Datenanalyse und weiterführende Hinweise zu für sie hilfreichen Beratungsangeboten. Die Ansprache ist ausdrücklich wertfrei und lässt unterschiedliche Deutungen der Analyseergebnisse zu. Ziel dieser individuellen Ansprache, die über Reflexionsanlässe und -hilfen zu Beratungsangeboten führt, ist eine zukunftsorientierte und eigenverantwortliche Entscheidung der Studierenden. Sie kann von der Nutzung von Lerntrainings über Änderungen an der Haltung zum Studium oder an der Lebenssituation bis zu einem Studiengangwechsel oder auch zur Umorientierung des eigenen Bildungswegs aus dem Hochschulbereich hinaus reichen. In unseren Augen verbindet sich hierdurch in bestmöglicher Weise institutionelle Verantwortung mit der Eigenverantwortung und Mündigkeit erwachsener Studierender.

Beispiele für kritische Situationen, an denen Studierende (spätestens) über die Erfolgsbedingungen ihres Studiums nachdenken sollten, sind dritte Prüfungsversuche oder häufige Rücktritte von Prüfungen. Erste Erfahrungen an der Fachhochschule mit Beratungsangeboten für Studierende vor dem dritten Prüfungsversuch liefern interessante, wenn auch nicht repräsentative Ergebnisse¹⁶³: Etwa ein Viertel der Angeschriebenen hat das Beratungsangebot der Fakultät wahrgenommen. Knapp die Hälfte der ermittelten Gründe für die problematische Studiensituation betrafen die Lernkompetenz der Studierenden, jeweils ein weiteres Viertel die Fähigkeit zur Planung und Organisation des eigenen Studiums sowie persönliche oder fachliche Defizite (Mehrfachnennungen möglich). Nur 20 Prozent der Gesprächspartner ließen mangelnde Motivation für ihr Studium erkennen und hatten tatsächlich über einen Abbruch nachgedacht.¹⁶⁴

Tabelle 7: Ursachen für das Nichtbestehen von Prüfungen

Anzahl der Beratungsgespräche, in denen die Ursachen genannt wurden

Entwicklungsaufgaben	7 (28%)
Planungskompetenz und Selbstorganisation	8 (32%)
Aufbau von Lernkompetenz	15 (64%)
Motivation	5 (20%)

n = 25 Beratungsgespräche, Mehrfachnennungen möglich

Quelle: FH Köln

Rücktritte von Prüfungsversuchen sind bis zu einer Woche vor dem Prüfungstermin an der Fachhochschule Köln problemlos möglich. Spätere Rücktritte sind mit einem Attest über die Prüfungsunfähigkeit am Prüfungstermin zu begründen (entschuldigter Rücktritt) oder führen zur Bewertung des Prüfungsversuchs mit „nicht bestanden“ (unentschuldigter Rücktritt). Die Analyse eines Beispielstudiengangs zeigt, dass diese Rücktritte sich auf einen Teil der Studierenden konzentrieren. Neun Prozent der Studierenden vereinigen 52 Prozent der Rücktritte auf sich. Gehäufte Rücktritte bei einer Person können auf eine problematische Situation hinweisen, sei es eine Krankheit oder andere Einschränkung, die den Studienerfolg verzögert oder ihm im Wege steht, seien es Mängel in der Selbstorganisation, in der Effizienz des Lernens oder Prüfungsangst. Gesprächs- und Beratungsangebote müssen dem Umstand Rechnung tragen, dass eine Interpretation nur mit den Studierenden selbst möglich ist. Die Kontaktaufnahme mit den Studierenden ist daher unbedingt wertfrei.

Einige Hochschulen sehen bei verzögertem Studium eine verpflichtende Fachberatung vor. Wenn sie nicht wahrgenommen wird, kann die Exmatrikulation folgen. Eine solche Regelung trifft die Fachhochschule Köln nicht, sondern unterbreitet Informations- und Beratungsangebote, die Studierende je nach eigener Bewertung ihrer Studiensituation, aber auch nach eigener Bereitschaft und Motivation, ein mögliches Problem anzugehen, wahrnehmen. Die Eigenverantwortung der Studierenden wird respektiert und gestärkt, ihre Motivation als wesentliche Erfolgsvoraussetzung für Unterstützungsmaßnahmen wird sichergestellt. Dazu gehört auch, dass Individualdaten nicht an Studien- oder Fachberater weitergegeben werden: Studierende erhalten Analyseergebnisse persönlich und als Reflexionsanlässe, über die weitere Verwendung oder Weitergabe entscheiden sie selbst.

Tabelle 8: Verteilung von Rücktritten von Prüfungen auf Studierende eines Beispielstudiengangs

Rücktritte von Prüfungen (entschuldigt und unentschuldigt)

	absolut	in Prozent
Studierende insgesamt	730	100
Studierende mit Rücktritten	292	40
davon mit 1 Rücktritt	118	16
davon mit 2-3 Rücktritten	108	15
davon mit 4-10 Rücktritten	60	8
davon mit mehr als 10 Rücktritten	6	1

Quelle: Eigene Berechnung

Maßnahmen müssen jedoch auch deutlich früher ansetzen: Studierende müssen schon bei der Studienwahl mit den fachlichen, aber auch den methodischen und persönlichen Herausforderungen des Studiums vertraut sein, auch durch Information und Self-Assessments, die die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Studierende gefordert sind, adressieren. Und geeignete Lehr- und Lernformen sowie Tutorien müssen in den ersten Semestern den sozialen Zusammenhalt der Studierenden und das Entwickeln von Lernstrategien fördern.

9.5 Fazit

Die Bewertung von Monitoringdaten und die Schlussfolgerungen, die gezogen werden, können vielfältig sein: So werden hohe Durchfallquoten oder häufige Prüfungsrücktritte in einem Modul unter Umständen als Qualitätsbeweis verstanden, als Beleg hoher Leistungsansprüche. Bei dieser Lesart folgt aus ihnen kein Handlungsbedarf, Änderungen am Curriculum oder an den Prüfungsformen sind nicht angezeigt. Umso wichtiger ist ein lebhafter und offener Diskurs innerhalb der Hochschule über die Ziele und das Profil der Hochschule im Bereich Studium und Lehre: An der Fachhochschule Köln war der Leitbildprozess der Anlass, sich auf die Förderung der individuellen Fähigkeiten der Studierenden als Ziel von Studium und Lehre zu verständigen, und das Programm „Educational Diversity“ hat diese Orientierung an den lernrelevanten Unterschieden der Studierenden konkretisiert. Mit dem Programm „Projekte für inspirierendes Lehren und Lernen“ (ProfiL²) schließlich wurde ein hochschulweites Konzept ausgerollt, das die Gestaltung aller

40 Bachelorstudiengänge nach gemeinsamen Standards beinhaltet. Beispielsweise müssen sie projektorientierte Lehrveranstaltungen im Umfang von mindestens 30 Kreditpunkten enthalten (ohne Praxissemester und Abschlussarbeiten). Alle diese Initiativen wurden zwischen der Hochschul- und den Fakultätsleitungen abgestimmt, werden gemeinsam vermittelt und kooperativ umgesetzt. In einer Hochschule mit 21.000 Studierenden und 450 Professoren in elf Fakultäten entsteht auf diese Weise vermutlich kein Konsens, aber doch eine mehrheitsfähige Bewertungsfolie für Analyseergebnisse und Entwicklungsvorhaben, die auch handlungsleitend ist. Erfolgsbedingungen für ein wirksames Studiengangsmonitoring liegen also auf mindestens zwei Ebenen: Eine Hochschule muss über handlungsleitende Ziele für Studium und Lehre verfügen, vor deren Hintergrund Daten interpretiert und bewertet werden. Und sie muss Qualitätsmanagementprozesse definieren und praktizieren, die verbindlich sind und in denen Daten – beispielsweise als Hinweise auf *critical incidents* – Anlass zum Lernen sind und Handlungsrelevanz erlangen.

Entwicklungsbedarf besteht ebenfalls auf mindestens zwei Ebenen: Einerseits gilt es, *critical incidents* in individuellen Studienverläufen beziehungsweise im Betrieb von Studiengängen zu identifizieren und zu operationalisieren, also relevante Indikatoren zu finden. Andererseits ist die technische Umsetzung derzeit noch ineffizient und aufwendig. Indem die Fachhochschule Köln – wie viele andere Hochschulen – die Einführung eines Campusmanagementsystems vorantreibt, hat sie die Gelegenheit, Werkzeuge für *business intelligence* zu implementieren, also ein flexibles und problemorientiertes Berichtswesen, das Grundlagen für individuelles und institutionelles Lernen im beschriebenen Sinn liefert.

-
- 148 Vgl. Heublein, U., C. Hutzsch, J. Schreiber, D. Sommer, G. Besuch, 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen; Derboven, W., G. Winker, 2010: Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten.
- 149 Vgl. Tinto, V., 1975: Dropouts from Higher Education; Tinto, V., 1994: Leaving College.
- 150 Vgl. Tinto, V., 2012: Enhancing Student Success.
- 151 Siehe www.fh-koeln.de/hochschule/educational-diversity_5710.php
- 152 Siehe www1.fh-koeln.de/educational_diversity/projekt/index.html
- 153 Vgl. Schulmeister, R., C. Metzger, R. Martens, 2012: Heterogenität und Studienerfolg.
- 154 Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch, 2010.
- 155 Vgl. Gähl, A., T. van Treeck, 2013: Beratung Hand in Hand; Bonnet, M., T. van Treeck, 2014: Studierendenberatung mit Leitfaden und Notizblock unterstützen.
- 156 Siehe www.fh-koeln.de/hochschule/weiterbildung_5269.php
- 157 Vgl. Linde, F., B. Szczyrba, 2012: Lehrexzellenz – Lehrkompetenz.
- 158 Vgl. Szczyrba, B., S. Gotzen, 2012: Das Lehrportfolio.
- 159 Z. B. Bonnet/van Treeck, 2014.
- 160 Vgl. Flanagan, J. C., 1954: The Critical Incident Technique.
- 161 Vgl. *ibid.*, S. 355.
- 162 Vgl. Hansmeier, E., 2012: Ein, zwei, drei ... vorbei ...?
- 163 *Ibid.*
- 164 *Ibid.*, S.5.

EXKURS

Hinweise zum Datenschutz an deutschen Hochschulen

Der Umgang mit persönlichen Informationen unterliegt in unterschiedlichen Ländern sehr verschiedenen kulturellen Traditionen. Vor dem Hintergrund der NSA-Affäre und der technischen Möglichkeiten der großen IT-Firmen ist zuletzt ein wenig der Eindruck entstanden, als sei Europa und besonders Deutschland der Hort des Datenschutzes. Dabei entstanden die ersten Bewegungen zum Datenschutz in den 1960er-Jahren in den USA, wo es heute zum Beispiel ganz unüblich ist, in einer Bewerbung ein Foto mitzusenden oder Informationen zum Familienstatus zu geben. Offenkundig sind die Verhältnisse also komplizierter, als es die gegenwärtige Diskussion mitunter suggeriert.



Christian Berthold, Geschäftsführer von CHE Consult

Das zentrale rechtstechnische Problem des Datenschutzes besteht inzwischen weltweit vor allem darin, dass die technische Entwicklung gerade der digitalen Datenverarbeitung mit einer Dynamik verläuft, die der Gesetzgebung immer weit voraus ist. Das Bundesdatenschutzgesetz stammt in der jetzigen Fassung im Wesentlichen von 1990, als das Internet noch nicht existierte, geschweige Google und Facebook gegründet waren. Besonders die exponentielle Entwicklung der Rechnerleistungen und die sich daraus ergebenden neuen Auswertungsmöglichkeiten erzeugen Optionen der Datennutzung, die jeweils kurze Zeit zuvor kaum vorstellbar waren.

Für das Studienerfolgsmanagement der Hochschulen spielt der Datenschutz vor allem eine Rolle beim Umgang mit Informationen, die über die Studierenden in der Studierenden- wie in der Prüfungsverwaltung erfasst werden. Viele Hochschulen werten heute Daten zum Prüfungsgeschehen aus, um entweder Verbesserungsbedarf bei den Studienangeboten zu identifizieren (siehe auch das Projekt der Universität Bonn) oder um auf Indizien für Studienmisserfolg bei einzelnen Studierenden reagieren zu können. Daneben führen fast alle Hochschulen vielfältige Befragungen durch, die aber in der Regel ohnehin anonym sind und vor allem keine personenbezogenen Daten erfassen.

Grundsätzlich ist der Datenschutz in Deutschland als Verbotsprinzip mit Erlaubnisvorbehalt konzipiert. Das Erheben, Verarbeiten und Nutzen von personenbezogenen Daten ist demnach im Prinzip verboten und nur dann erlaubt, wenn eine klare gesetzliche Rechtsgrundlage vorliegt oder die betroffenen Personen ihre Zustimmung erteilt haben. Darüber hinaus gilt das Prinzip der Datensparsamkeit und der Datenvermeidung, nach dem Datenverarbeitungssysteme keine oder möglichst wenige personenbezogene Daten verwenden sollen. Dabei geht es stets auch um Güterabwägungen, denn die Nutzung von personenbezogenen Daten ist für die Hochschulen in bestimmten Funktionen unerlässlich, wenn sie ihrer Aufgabe gerecht werden wollen.

Eine Schlüsselrolle bei der Implementierung von Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs fällt den Datenschutzbeauftragten der Hochschulen zu. Deren Aufgabe ist es, den Prozess zu begleiten und auf die Einhaltung des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG), der EU-Richtlinien zum Datenschutz und der Landesdatenschutzgesetze sowie einschlägiger Regelungen anderer Gesetze (etwa auch der Hochschulgesetze) zu achten. Für die Hochschulen kommt es übergreifend darauf an, ein transparentes System aufzubauen, in dem Betroffene jederzeit die Möglichkeit haben, ihre Daten einzusehen und gegebenenfalls löschen zu lassen (siehe § 19 Abs. 1 BDSG).



Gunvald Herdin, Projektmanager bei CHE Consult

Für die Datennutzung im Studienerfolgsmanagement ist demnach vor allem auf Folgendes zu achten:

- Im Rahmen der sich ständig verändernden Gesetzeslage ist der Datenschutzbeauftragte verpflichtet, sich stets über die aktuellen Anforderungen zu informieren und das hochschulinterne System gegebenenfalls anzupassen.
- Bereits bei der Planung des Systems sollte der Datenschutzbeauftragte eingebunden werden, um Konflikte von vornherein ausschließen zu können.
- Erhobene Daten sollten vor ihrer Weiterverwendung in Forschung oder Qualitätsmanagement nach Möglichkeit anonymisiert werden.
- Ist der Rückschluss auf einzelne Studierende im Rahmen von Unterstützungsangeboten zwingend nötig, so sollten diese zuvor ihr Einverständnis zur Benutzung der Daten für diese Zwecke gegeben haben. Das betrifft sowohl persönliche Daten, die bei der Immatrikulation erhoben werden, als auch Prüfungsergebnisse und etwaige Anträge auf Urlaubssemester, Teilzeitstudium und Härtefälle. Dies kann gebündelt oder auch jeweils unabhängig voneinander geschehen.
- Falls die Hochschule Aufträge zur Datenerhebung oder -auswertung an Dritte vergibt, hat die Hochschule dafür zu sorgen, dass bestehende Gesetze eingehalten werden. Eine enge Zusammenarbeit von Datenschutzbeauftragtem und Dienstleister ist auch hier unerlässlich.

In jedem Fall sollte sich die Hochschule bemühen, ein offenes und transparentes System zu schaffen, über das sich die Betroffenen umfassend informieren können. Das Recht auf Einsehen der eigenen Daten ist gesetzlich verankert (§ 19 Abs. 1 BDSG) und muss uneingeschränkt wahrgenommen werden können.

10 Maßnahmenkatalog und Best-Practice-Beispiele

In diesem abschließenden Kapitel sind verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs aufgeführt. Sie sind geordnet nach den allgemeinen Kategorien Beratung, Mentoring/Tutoring, externe Kommunikation und Marketing, Veranstaltungen, Lehren/Lernen, Organisation und zielgruppenspezifische Förderung, denen wir die konkreten Handlungsweisen jeweils zugeordnet haben. Diese Kategorien decken die verschiedenen Handlungsfelder der Hochschule ab. Die Auflistung umfasst sowohl sehr spezifische als auch eher weiter gefasste Möglichkeiten, von denen einige auch mehreren Kategorien zuzuordnen wären. Die Reihenfolge der Maßnahmen innerhalb einer Kategorie orientiert sich am *student life cycle*, beginnend mit zeitübergreifenden Mitteln über Programme, die sich an Studieninteressierte richten, Studienanfänger und schließlich an Examenkandidaten. Hervorgehoben ist die jeweilige Wirkungshypothese, um deutlich zu machen, was mit dieser Maßnahme erreicht werden soll. Am Ende eines jeden Abschnitts ist ein Link zu einem Beispielprojekt zu finden.

10.1 Beratung

1. Studienberatung und Informationen für Studieninteressierte

Die Studienberatung als klassisches Informations- und Beratungsangebot einer jeden Hochschule bearbeitet schriftliche und mündliche Anfragen, versendet Informationsmaterialien, aktualisiert die im Internet verfügbaren Informationen und berät die Studieninteressierten. Ein Aufgabenschwerpunkt liegt in der Beratung der Studieninteressierten. Diese können sich individuell über die Aufnahme eines möglichen Studiums und die jeweiligen Anforderungen informieren. Zusätzlich können Informationen bereitgestellt werden, die besondere Zielgruppen interessieren und ihnen die **Entscheidung** für ein Studium erleichtern, wie beispielsweise **Informationen** über Finanzierung, Kinderbetreuung, Nachteilsausgleiche oder Wohnraumsuche etc. Besonders für die studieninteressierten Schüler kann es sinnvoll sein, eine Art „Schüler-Büro“ einzurichten, das engen Kontakt zu den Schulen sowie zur Agentur für Arbeit unterhält.

Zusätzlich hat die Studienberatung den Anspruch, Studierende während ihres Studiums zu begleiten und zu beraten. Studienberatungen in Form integrativer Beratungssysteme helfen den Studierenden, über die konkrete **Vermittlung** von Stellen und Ansprechpartnern konkrete Probleme und Herausforderungen zu meistern. Die Studienberater benötigen hierzu neben einer sehr guten Kenntnis der Hochschulstruktur ebenfalls besondere soziale Kompetenzen und Fähigkeiten, in denen sie vorher zu schulen sind. Hier geht es nicht darum, besondere Diagnosen zu stellen, sondern bestimmte Merkmale wie beispielsweise besondere Verhaltensweisen von überforderten, besonders ängstlichen oder auch psychisch kranken

Personen zu erkennen und sie zielgerichtet zu Experten zu schicken. Besonders effektiv wird eine Beratung dann, wenn der Studienberater Informationen über den Studierenden einsehen kann – zum Beispiel über ein entsprechendes Campusmanagementsystem –, sodass eine zielgerichtete Ansprache möglich ist.

Beispielprojekt der Universität Regensburg:
www.uni-regensburg.de/studium/zentrale-studienberatung/

2. Virtuelle Studienberatung

Studienabbrüche sind nicht nur auf fachliche Defizite zurückzuführen, sondern beruhen häufig auch auf anderen Gründen. Um diesen nichtfachlichen Ursachen zu begegnen, können Hochschulen eine virtuelle Studienberatung einrichten, in der **Studierende von anderen Studierenden** zu allgemeinen Fragen des Studiums beraten werden. In den Foren können Hilfe suchende Studierende nachschauen, ob ihre Frage schon gestellt und beantwortet wurde. Oder sie können einen neuen Thread mit ihrer Frage aufmachen. Auf diese Weise wird vermieden, dass Studierende mit Fragen, die immer wiederkehren, die Studienberatung aufsuchen müssen.

Beispielprojekt der Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg:
www.th-nuernberg.de/seitenbaum/home/servicezentrum-studium/page.html

3. Beschwerdestellen/Ombudsmann

Nicht immer läuft im Studium alles perfekt. Pflichtveranstaltungen überschneiden sich, Studierende erhalten keinen Seminarplatz oder Prüfungsleistungen werden nicht in der gebotenen Frist korrigiert. Auch rassistische, sexistische oder diskriminierende Handlungen jeglicher Art kommen an Hochschulen immer wieder vor. Daher ist es wichtig, dass Studierende die Möglichkeit haben, sich bei Konflikten an **offizielle Ansprechpartner** zu wenden. Jene sollten sowohl mündliche als auch schriftliche Eingaben bearbeiten, Sachverhalte klären und Entscheidungen herbeiführen können. Strukturell kann es eine zentrale Beschwerdestelle geben oder einzelne für jedes Fachgebiet. Wichtig ist es, dass die Anlaufstellen einen gewissen Bekanntheitsgrad an der Hochschule erlangen, sodass betroffene Personen wissen, an wen sie sich im Konfliktfall wenden müssen. Eine gute Schulung der hiermit betrauten Personen sowohl in Bezug auf die Einleitung weiterer Schritte als auch in der Moderation von Konflikten ist absolut notwendig, um entsprechende Unterstützung zu gewährleisten.

Beispielprojekt der TU Dortmund:
www.mb.tu-dortmund.de/cms/de/Fakultaet/Beschwerdemanagement

4. Sensibilisierung von Ansprechpersonen der Studierenden

Die **Effektivität der Betreuung und Beratung** von Studierenden hängt auch davon ab, ob beispielsweise die Mitarbeiter der Studienberatung, die Tutoren oder Mentoren sensibilisiert sind für die Bedürfnisse der heterogenen Studierendenschaft. Mit Informationen über einzelne Studierendengruppen können die Ansprechpersonen entsprechend vorbereitet werden und bei Erkennen bestimmter Problemstellungen die Studierenden **gezielt unterstützen** beziehungsweise ihnen Unterstützung vermitteln. Zusätzlich haben insbesondere die Tutoren und Mentoren eine Multiplikatorenrolle inne, in der sie das Erfahrene auch anderen Studierenden weitergeben können. Sensibilisierungen können zum Beispiel im Rahmen von Workshops oder Schulungen erfolgen.

Beispiel für ein Campusmanagementsystem der RWTH Aachen:
www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Lehre/PuL-Projekt/~dxla/Campus-Management-System

5. Angebote für Lehrer

Auch Lehrer können ihren Schülern eine **akademische Entwicklungsperspektive** aufzeigen. Deshalb ist es sinnvoll, Lehrer mit dem Angebot der Hochschulen vertraut zu machen. Die Hochschule kann einen Tag organisieren, an dem sich interessierte Lehrer und Vertreter der Hochschule persönlich kennenlernen können und die Hochschule ihnen Studiengänge, Studienanforderungen und die Infrastruktur der Hochschule vorstellt. Lehrer können ihren Schülern anschließend die Möglichkeit eines Hochschulstudiums besser vermitteln und ihnen auch für konkrete Fragen zur Verfügung stehen. Das Ziel dieser Maßnahme liegt in der **Rekrutierung** von Schülern, bei denen beispielsweise akademische Vorbilder in der Familie fehlen oder bei denen Hemmschwellen ersichtlich sind, die es zu überwinden gilt. Über die genauere Information der an Schulen tätigen Personen wird es diesen ermöglicht, gezielter Schüler anzusprechen und zu beraten.

Beispielprojekt der Universität Hohenheim:
www.uni-hohenheim.de/lehrer-schulen

6. Betriebspraktika

Schüler müssen laut Rahmenlehrplan während ihrer Schullaufbahn ein Praktikum absolvieren. Inhaltlich können Betriebspraktika beispielsweise Hospitationen oder Laborpraktika beinhalten. Das Angebot, ein solches Betriebspraktikum in der Hochschule zu absolvieren, bietet die Möglichkeit, Schüler intensiv an einen bestimmten Bereich heranzuführen. Dieses Praktikum kann sowohl in Forschung und Wissenschaft als auch in der Hochschul-

verwaltung, beim technischen Dienst oder beim Studentenwerk angesiedelt sein. So kann das **Interesse** bei Schülern für einen Beruf und ein damit verbundenes Studium bei gleichzeitiger Bindung der Schüler an die Hochschule geweckt werden.

Beispielprojekt der Universität Bielefeld:
www.uni-bielefeld.de/Benutzer/SchuelerInnen/Buero/schuelerpraktikum.html

7. Entscheidungs- und Orientierungsseminare

Hochschulen können spezielle Seminare anbieten, um Informationen über ihre Hochschule, das Studium allgemein und bestimmte Studienprogramme zu vermitteln. Auch Standortvorteile, Studienaufbau und Studienorganisation können hier Thema sein. Ziel der Entscheidungs- und Orientierungsseminare ist es, **grundlegende Informationen** zu vermitteln und erste soziale **Kontakte** zu den Lehrenden beziehungsweise zu potenziellen Kommilitonen zu knüpfen. Dies unterstützt in der Studieneintrittsphase die Integration in die Hochschule.

Beispielprojekt der Universität Jena:
www.schueler.uni-jena.de/Seminar.html

8. Betreuung von internationalen Studierenden vor Beginn des Studiums

Hochschulen haben viele Möglichkeiten, ausländische Studierende schon vor ihrer Anreise auf das Studium und das Leben in Deutschland vorzubereiten. Zwar müssen mit der Einschreibung Deutschkenntnisse nachgewiesen werden, aber es zeigt sich oft, dass ausländische Studierende dennoch große Probleme haben, vor allem im Bereich von Deutsch als Wissenschaftssprache und in Bezug auf Fachtermini. Folglich erleichtert ein speziell auf diese Bedürfnisse ausgerichteter **Vorkurs Deutsch** allen Beteiligten den Studienstart. Um zudem von Anfang an eine gute Betreuung der *incomings* sicherzustellen, bietet es sich an, auch bei der Organisation der Reise behilflich zu sein. Dies kann über eine Website geschehen, wo Hochschulen unter anderem eine To-do-Liste hinterlegen können, die in Kombination mit einem Kalender dem Studierenden hilft, alle Vorbereitungen innerhalb der Fristen durchzuführen.

Beispielprojekt der Universität Potsdam:
www.uni-potsdam.de/zessko/studieneingangsphase/international.html

9. Beratung Studierender mit studienrelevanter Beeinträchtigung

Studierenden mit studienrelevanter Beeinträchtigung (beispielsweise körperlicher oder psychischer Beeinträchtigung) wird das Studium erleichtert, wenn es an der Hochschule zentrale Ansprechpartner gibt, an die sie sich mit ihren Fragen und Problemen wenden können. Zweckmäßig dafür ist die Ernennung von Beauftragten für die Belange von Studierenden mit Behinderung. Da diese mit der Studiensituation an der jeweiligen Hochschule vertraut und zugleich für die spezifischen Bedürfnisse Studierender mit studienrelevanter Beeinträchtigung sensibilisiert sind, können sie Studierenden zum Beispiel Fragen bezüglich der Barrierefreiheit oder Nachteilsausgleichen beantworten und sie kompetent **beraten**. Neben den Beauftragten selbst kann es zudem in der Studienberatung zentrale Ansprechpartner geben, die die Betroffenen an die zuständigen Stellen und Ansprechpartner weitervermitteln.

Beispielprojekt der Universität Freiburg:
www.studium.uni-freiburg.de/service_und_beratungsstellen/studieren_mit_handicap

10. Information und Beratung für Studierende mit Kindern beziehungsweise pflegende Studierende

Pflegeaktivitäten finden im familiären und privaten Kreis statt und sind in der Öffentlichkeit nur selten sichtbar. Hierdurch **fehlt** häufig das **Verständnis** für die damit verbundenen Belastungen und die speziellen Bedürfnisse von Studierenden mit Pflegeverantwortung. Mittels Informationsveranstaltungen oder Aktionstagen kann das Thema Pflegeverantwortung aufgegriffen und auf dessen Wirkung und damit verbundene Vereinbarkeitsfragen aufmerksam gemacht werden. Auch die Integration von Aufklärungs- und Informationselementen in bestehende Veranstaltungsformen wie Familientage, Orientierungswochen, Einführungstutorien oder in die Weiterbildung kann diesem Zweck dienen. Um direkt Anlaufstellen und Ansprechpartner vorzustellen, können diese Aktivitäten mit externen Institutionen (zum Beispiel Kommunen, Sozialträger) verbunden werden, die weitergehende Informationen vermitteln.

Insbesondere könnte im Sinne einer integrativen Beratung eine Anlaufstelle in der zentralen Studienberatung geschaffen werden, die Mütter und Väter an die spezifischen Ansprechpartner verweist. Hochschulen können auch Familienbüros als zentrale Anlaufstelle etablieren. Die Mitarbeiter im Familienbüro sind für die Bedürfnisse Studierender mit familiären Verpflichtungen sensibilisiert. Hochschulen können auch durch die Ernennung von Familienbeauftragten zusätzliche Transparenz erzeugen.

Beispielprojekt des Studentenwerks Berlin:
www.studentenwerk-berlin.de/bub/sozialberatung/studieren_mit_kind

Beispielprojekt der Universität München:
www.studentenwerk-muenchen.de/studieren-mit-kind/
 Beispielprojekt der HU Berlin:
<http://gremien.hu-berlin.de/de/familienbuero>

11. Beratungshandbuch für Bachelorstudierende

Studierenerfolg kann auch durch ein Beratungshandbuch gefördert werden, das Bachelorstudierenden zur vollen Ausschöpfung ihrer Studienjahre verhilft. Es wird an alle Erstsemester während der Orientierungswoche verteilt und enthält **Tipps und Tricks, um das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen**. Das Handbuch besteht aus einem Abschnitt für jedes Studienjahr inklusive einer Checkliste, anhand derer die Studierenden feststellen können, ob sie die passenden Kurse gewählt haben etc. Auch wenn das Handbuch vor allem den Studierenden helfen soll, ihren Studienabschluss im Auge zu behalten, kann es auch als Informationsquelle für die verschiedenen Ansprechpartner auf dem Campus dienen. Das Handbuch sollte am besten für mehrere Zwecke benutzt werden, da auf diese Weise seine Bedeutung für die Studierenden und auch deren Studierenerfolg wächst.

Beispielprojekt der University of Kansas:
www.housing.ku.edu/media/handbook

12. Beratung für Lehramtsstudierende

Studierende, die parallel einen Lehramts- und Bachelorabschluss erwerben wollen, benötigen eine gesonderte Art der Beratung. Des Weiteren soll diese Beratungsstelle für einen zweiten Hochschulabschluss für Lehramtsstudierende werben und auf die Möglichkeit eines zukünftigen Überangebots an Lehrkräften aufmerksam machen. Lehrer hätten es somit leichter, den Beruf zu wechseln.

Beispielprojekt der Universität Stuttgart:
www.uni-stuttgart.de/qualikiss/lehramt/polyvalenzlehramt

13. International Office

Das International Office dient als zentrale Anlaufstelle für alle Fragen rund um Auslandsaufenthalte. Studierende der Hochschule, die an einem Auslandssemester oder einem Auslandspraktikum interessiert sind, finden im International Office kompetente Ansprechpartner, die ihnen **Informationen** zur Verfügung stellen, **Kontakte vermitteln**, ihre offenen **Fragen beantworten**, sie bera-

ten und mit ihnen das weitere Vorgehen planen. Wichtig ist aber auch, dass die Einrichtung nicht nur für die *outgoings* zuständig ist, sondern auch für die *incomings*, die internationalen Studierenden und Studieninteressierten und diese betreut und sie vor allem bei der Integration in die Hochschule unterstützt. Ausländischen Studieninteressierten kann die Serviceeinrichtung zum Beispiel bei den Zulassungs- und Einschreibungsmodalitäten helfen, sie kann Studienplätze für ausländische Studierende vergeben und sie kann Veranstaltungen organisieren, die auf die Integration der Studierenden abzielen (siehe 10.4.12 Begegnungsräume und kulturelle Veranstaltungen).

International Office der Universität Frankfurt:
www.uni-frankfurt.de/38294574

14. Career Center

Hochschulen bieten mithilfe von zentralen Career Centers oder Beratungsstellen an den jeweiligen Fakultäten Informationen an, die Studierende auf die Zeit nach dem Studium vorbereiten. Angebote eines Career Centers können sein: Beratung bei der **Berufsorientierung**, Seminare zum Bewerbungstraining und zur Karriereentwicklung, Organisation von Kontaktmessen und Vorträgen zu berufsrelevanten Themen oder die Vermittlung von Praktika und Studierendenjobs. Zentral ist die Funktion der **Berufsberatung**, mittels derer fortgeschrittene Studierende und Absolventen entsprechend ihren Fähigkeiten, Interessen und fachlichen Qualifikationen bei der Wahl der beruflichen Laufbahn unterstützt werden. Als ein erweitertes Angebot beraten Hochschulen teilweise auch Studienabbrecher und -wechsler. Insbesondere Studierende, die nur wenige Berufsperspektiven für sich sehen, erhalten über eine intensive Beratungsstruktur die Motivation, ihr Studium abzuschließen.

Career Center der Universität Frankfurt:
www.careercenter-frankfurt.de

15. Women's Career Service

Career-Service-Angebote speziell für Frauen bieten **Seminare, Kurse oder Beratungen** zur Vorbereitung und Gestaltung des Berufseinstiegs, zur Vermittlung berufsfeldbezogener Zusatzqualifikationen oder zur Stellenvermittlung für Frauen an. Diese können Themen abdecken wie Rhetorik für Frauen, Bewerbungstraining, Beratung zur Berufsfindung, Berufseinstieg, Karrierestrategien oder zum Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die Themen sind so gewählt, dass sie speziell auf Frauen und deren besondere Herausforderungen ausgerichtet sind. Eine Anbindung an das Career Center einer Hochschule erscheint hier sinnvoll.

Beispielprojekt der Universität Koblenz-Landau:
www.karrierezentrum.uni-landau.de

Beispielprojekt der Universität Neu-Ulm:

www.hs-neu-ulm.de/ueber-uns/einrichtungen-und-services/frauenbeauftragte/seminare-karriereentwicklung

Beispielprojekt der Hochschule Bremen:

www.hs-bremen.de/internet/de/studium/stg/ifi

16. Informationen zur Forschungs- und Nachwuchsförderung für Frauen

Informationen bei Fragen zur Forschungs- und Graduiertenförderung und zur **Erleichterung des Zugangs/Anreiz zu Weiterqualifikationsmöglichkeiten** sollen Frauen gezielt in ihrem Fortkommen unterstützen. Dies kann sowohl mit zielgerichteter und spezifischer Information über aktuelle Ausschreibungen von Drittmittelgebern sowie bedarfsorientierter Beratung zu Förderprogrammen einhergehen als auch mit der Begutachtung von Projektskizzen und Vollerträgen hinsichtlich formaler und inhaltlich-struktureller Anforderungen, Richtigkeit des Finanzplans, Passfähigkeit des Vorhabens etc.

Beispielprojekt der Universität Freiburg:

www.iga.uni-freiburg.de/Finanzierungsmoeglichkeiten/Stipendien/stiftungen-fuer-frauen

17. Supervision

Supervision ist eine Form der Beratung, die Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen bei der **Verbesserung ihres beruflichen Werdegangs** begleitet. In regelmäßigen Sitzungen werden Lösungen für berufliche Problemstellungen erarbeitet, Vernetzungen gefördert und sich über Projekte und Karrierepläne unter der professionellen Anleitung einer Supervisorin ausgetauscht. Es gilt hier insbesondere, über Probleme und Herausforderungen zu reflektieren und diese individuell zu verdeutlichen. Inhalte können sein: Konflikte in wissenschaftlichen Teams beziehungsweise Arbeitsgruppen, professioneller Umgang mit Vorgesetzten und Konkurrenz, Zeitmanagement, Aufbau und Pflege von Netzwerken, *work life balance*, Umgang mit offener beziehungsweise verdeckter Frauenfeindlichkeit und Vorurteilen sowie Erwerb und Präsentation von Führungskompetenzen. Nicht zuletzt kann eine Verbindung zur Beratungsstruktur der Hochschule nützlich sein, um Studentinnen mit besonderen Problemen und Herausforderungen eine solche Supervision zu vermitteln.

Beispielprojekt der Hochschule Vallendar:

www.pthv.de/pflegewissenschaft-dozenten/steiger

10.2 Mentoring/Tutoring

1. Schüler-Mentoring

Eine Maßnahme, die Schüler **frühzeitig an eine Hochschule heranzuführen** kann, ist das Schüler-Mentoring. In diesem Rahmen stehen Studierende interessierten Schülern als Mentor zur Seite. Durch die persönliche Beziehung zu Studierenden können sie ihre Fragen an jemanden richten, der ihnen altersmäßig näher steht als ein Professor, und erfahren zudem andere Aspekte über das Studium als beispielsweise in der Studienberatung. Die meisten Schüler sind dabei mindestens in der zehnten Klasse des Gymnasiums oder einer Fachoberschule und die Studierenden werden in einem entsprechenden Programm zur Arbeit mit Schülern geschult, da beispielsweise eine hohe Fluktuation der studentischen Mentoren einen negativen Einfluss auf den Schüler haben kann.

Beispielprojekt der Universität Kiel:

www.perle.uni-kiel.de/de/studienberatung/unibotschafter

Beispielprojekt der Universität Würzburg:

www.uni-wuerzburg.de/fuer/studierende/zsb/s/unischool

2. Individuelle Lernkompetenz

Studierende kommen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen an die Hochschule. Um **Stärken zu unterstützen und Schwächen auszugleichen**, bedarf es einer individuellen Betreuung, deren Basis die vorangegangene Ermittlung der Lernkompetenz eines jeden Studierenden in der Studieneingangsphase ist. Dies kann beispielsweise über einen Onlinefragebogen erfolgen, der verpflichtend oder freiwillig bearbeitet wird. Auf der Basis erhalten Studierende dann ein „Lern-Profil“, welches ihnen ihre Stärken und Schwächen aufzeigt und daraus Empfehlungen zu weiteren Handlungen ableitet, wie die Nutzung bestimmter web-basierter Trainingsangebote oder das Besuchen gezielter Tutorien. Die Studierenden werden so zur **Reflexion** über ihre eigene Lernkompetenz und ihr eigenes Lernverhalten animiert.

Beispielprojekt der Universität Bochum:

www.ruhr-uni-bochum.de/mp2/matheplus.html

3. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten

Seminare zum wissenschaftlichen Arbeiten können die Studierenden über die wissenschaftlichen Anforderungen eines Studiums aufklären und sie dabei unterstützen, die **Erwartungen**, die an sie im Studium gestellt werden, besser einzuschätzen und zu erfüllen. In Form eines freiwilligen Zusatzangebots oder auch als Teil des verpflichtenden Lehrangebots beispielsweise über Tutoren können

Inhalte wie Recherche, Zitation, Textaufbau und Argumentation sowie Anleitung zum Selbststudium oder zur Arbeitsteilung vermittelt werden. Auch psychologische Inhalte wie Stress- oder Zeitmanagement können Inhalt dieser Kurse sein, die als Blockseminar oder über das Semester verteilt als Seminar angeboten werden können. Wichtig ist, dass die Einführungen, insbesondere wenn sie auf freiwilliger Basis besucht werden, möglichst früh an die Studierenden herangebracht und zusätzlich Übungsmöglichkeiten angeboten werden. Studierende, die sich unsicher beim Erstellen wissenschaftlicher Texte fühlen, finden bei zusätzlichen Schreibkursen oder einem Schreibstudio Unterstützung.

Beispiel für ein Blockseminar der Universität Köln:

www.ub.uni-koeln.de/infotehke/schulungen/kurse/fachdb/wirtschaftswissenschaften1/index_ger.html

Beispiel für ein Seminar der Universität Göttingen während des Semesters: www.uni-goettingen.de/de/seminar-wissenschaftliches-arbeiten/190089.html

Beispiel für ein Seminar der Universität Heidelberg während des Semesters: www.uni-heidelberg.de/studium/imstudium/beginn

4. Mentoren-/Tutorenprogramme

In Tutorien bearbeiten Studierende eine Aufgabe zunächst selbstständig und besprechen sie anschließend in der großen Gruppe. Für ältere Semester können Mentorenprogramme aufgelegt werden. Über die Benennung eines Mentors sollen insbesondere neue Tutoren begleitet werden. Insbesondere soll dieser Personenkreis die Möglichkeit erhalten, Herausforderungen und Probleme, die sich in den Tutorien ergeben haben, mit Lehrenden zu besprechen und Unterstützung zu erhalten. So kann die **Betreuung durch Tutorien gezielt verbessert werden**. Auch erhalten die beteiligten Lehrenden eine konkrete **Rückmeldung** über aktuelle Problemstellungen und Herausforderungen ihrer Studierenden. Die Treffen zwischen Mentoren und Tutoren sollten regelmäßig stattfinden. Die Defizite der Studierenden, die in den Tutorien besprochen werden sollen, können durch regelmäßige Evaluationen entdeckt werden. Diese ermöglichen ein stets bedarfsorientiertes Angebot an Tutorien.

Beispielprojekt der Universität Passau:

www.alumni.uni-passau.de/mentorenprogramm

5. Mentorenprogramme

Hochschulen können die Betreuung durch Lehrende in Form von Mentorenprogrammen anbieten und so ihren Studierenden konkrete Ansprechpersonen vermitteln. Diese Programme helfen, über den **persönlichen Kontakt mit Lehrenden** fachliche sowie überfachliche Fragen der Studierenden zum Studium zu klären.

Durch den engen persönlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden können die **wechselseitigen Erwartungen** ausgetauscht und fachliche und methodische Anforderungen konkretisiert werden. Besonders angesprochen werden in diesem Rahmen Erst- und Zweitsemester, die in Einzel- oder Kleingruppen semesterbegleitend wöchentlich oder mehrmals im Semester betreut werden möchten. Das Angebot kann auch zielgruppenspezifisch ausgelegt werden, zum Beispiel für Studierende ohne akademischen Hintergrund, deren Fragen und Probleme sich teilweise von anderen Studierenden unterscheiden. Wichtig erscheint in diesem Kontext die Schulung der Mentoren.

Beispielprojekt der Universität Würzburg:

www.kompass.uni-wuerzburg.de

Beispielprojekt der Universität Lübeck:

www.uni-luebeck.de/studium/studiengaenge/humanmedizin/studieren/mentorenprogramm.html

6. Betreuung von internationalen Studierenden

Die interkulturelle Kompetenz und der Erwerb von internationalen Erfahrungen lassen sich dadurch fördern, dass Studierende mit der Betreuung internationaler Studierender in Form von Mentoren- und Tutorenprogrammen betraut werden. Dieser Ansatz birgt zwei Vorteile: Zum einen können sich Studierende der Hochschule, die einen Auslandsaufenthalt planen, durch die Betreuung ausländischer Studierender auf ihren Aufenthalt intensiver **vorbereiten** und Studierende, die keinen Auslandsaufenthalt absolvieren, erwerben trotzdem **interkulturelle Kompetenzen**. Als sinnvoll erweist es sich, dieses Engagement mit einem Zertifikat zu würdigen. Der Erwerb dieses Zertifikats kann an weitere Bedingungen geknüpft werden und als extracurriculares Angebot konzipiert sein. Nicht vergessen werden sollte, dass auch internationale Studierende andere internationale Studierende betreuen können. Sie wissen um die Probleme beim Einleben und können daher viele Fragen aus eigener Erfahrung beantworten. Koordiniert werden sollte das Programm vom International Office.

Beispielprojekt der TU Berlin:

www.betreuung-int-stud.tu-berlin.de

7. Mentoring von Frauen

Im Rahmen des Mentorings von Frauen werden Studentinnen von Frauen im Berufsleben oder von Wissenschaftlerinnen beraten. Das Mentoring kann über mehrere Jahre hinweg bestehen bleiben. Neben klassischem Mentoring (Einzel- und Team-Mentoring) können ebenfalls auf Frauen zugeschnittene Trainings (für künftige Management- und Führungsaufgaben) und Networking (Veran-

staltungen und Diskussionsrunden, jährliche Netzwerktagung eingeschlossen, sowie Unterstützung beim Knüpfen von informellen persönlichen Kontakten (auch in Form von virtuellen Kommunikationsformen) genutzt werden. Es ist das Ziel, Studentinnen einen **guten Start ins Berufsleben** zu ermöglichen.

Beispielprojekt der Universität Stuttgart:

www.uni-stuttgart.de/mentoring

8. Vorbereitungskurse für Mentoren/Tutoren

Tutoren können mehrstündige Kurse für zukünftige Tutoren anbieten, um Moderations- und Präsentationstechniken zu schulen, die Funktion des Tutors zu erklären und didaktische Grundlagen zu lehren. Die Zielgruppe solcher Kurse sind im Studium fortgeschrittene Studierende, die Tutorenstellen erhalten haben. Mit der Maßnahme soll die **Qualität des peer learning** gesichert und die Anleitung von Lerngruppen vermittelt werden. Vorbereitungskurse dieser Art können mehrtägig vor oder während des Semesters als Zusatzveranstaltung oder Blockseminar angeboten werden.

Beispielprojekt der Universität Oldenburg:

www.uni-oldenburg.de/tutorenschulung

Beispielprojekt der Universität Frankfurt:

www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/tutorentaining

9. Lerngruppen und Lerngemeinschaften

Studierende können unterstützt werden, indem sie zum gemeinsamen Lernen in fach- oder studiengangbezogenen Gruppen animiert werden. Die Lerngruppen können sowohl selbst organisiert als auch angeleitet sein. Die Vorteile solcher Lerngemeinschaften liegen im **peer learning**, also dem Lernen auf gleicher Augenhöhe, der **Stärkung sozialer Kontakte** und in der gegenseitigen Unterstützung. Studierende können in diesem Rahmen über Prüfungs- und Lehrinhalte sprechen und sich austauschen. Durch sogenannte *learning communities* wird das Wir-Gefühl gestärkt und die Anforderungen des Studiums können besser eingeschätzt werden. Zudem trainieren die Studierenden wichtige Soft Skills wie Teamfähigkeit.

10. „Offener Matheraum“

Ein „Offener Matheraum“ ist ein Arbeitsraum, in dem zu bestimmten Zeiten wissenschaftliche Mitarbeiter anwesend sind, die Studierende bei **individuellen Fragen** zu mathematischen Problemen unterstützen. Das Hilfsangebot richtet sich an alle Studierenden, die in ihrem Studium mathematische Veranstaltungen besuchen. Ist keine ganztägige Betreuung des Raums

möglich, sollten die Öffnungszeiten zumindest mit den Stundenplänen der Studierenden abgestimmt werden, damit alle Interessierten von dem Angebot profitieren können. Außerdem ist auf eine ausreichende Größe des Arbeitsplatzangebots zu achten. Die Betreuung des offenen Matheraums kann in Kooperation von wissenschaftlichen Mitarbeitern und studentischen Hilfskräften (Tutoren) geschehen.

Beispielprojekt der Universität Augsburg:
www.math.uni-augsburg.de/matheraum

11. Rhetorik und Präsentationstechnik

Die Angebote für Rhetorik und Präsentationstechniken sind an vielen Hochschulen bereits gut verankert. In Bezug auf Rhetorik kann eine Veranstaltung semesterbegleitend, in einer Blockveranstaltung, als Vorlesungsbegleitendes Tutorium oder auch als Wettbewerb zwischen Studierenden organisiert werden. Inhaltlich bietet sich neben dem Fokus auf Rhetorik und Vortragstechnik auch Sprechtraining als Möglichkeit zur **Verbesserung der Vortragskompetenz** an. Über Aufnahmen von Vorträgen und Diskussionen und Einzel- oder Gruppenfeedbacks zur Eigenpräsentation soll das Erkennen von Fehlern zur eigenen Weiterentwicklung und Verbesserung genutzt werden. Um direkte Praxiserfahrung zu vermitteln, erscheint die Verbindung solcher Rhetorik- und Präsentationskurse mit konkreten Veranstaltungen und Konferenzen sinnvoll. In diesem Rahmen können Studierende das Erlernte praktisch umsetzen und ebenfalls lernen, mit Nervosität und Leistungsdruck umzugehen.

Beispielprojekt der Universität Mannheim:
http://zfs.uni-mannheim.de/projekte/forum_sq/debatte_jetzt_aber_richtig

12. Externe Mentorenprogramme

Über ein Mentoringprogramm mit externen Fach- und Führungskräften können Studierende in höheren Semestern dabei unterstützt werden, den **Übergang vom Studium in den Beruf** möglichst erfolgreich zu gestalten und sich frühzeitig mit der Planung ihrer Karriere auseinanderzusetzen. Zur Unterstützung des Karriereweges sowie der Lebensplanung können neben einem Mentor, der aktiv im (Berufs-)Leben steht, begleitende Weiterbildungsprogramme mit Trainings und Einzelcoachings angeboten werden. Die Begleitung durch den Mentor ist zeitlich begrenzt auf ein bis vier Semester.

Beispielprojekt der Universität Mainz:
www.wiss-nachwuchs.uni-mainz.de/152.php

10.3 Kommunikation und Marketing

1. Außenstellen der Hochschulen

Außenstellenbüros können Anfragen aus der Region (Wissens- und Personaltransfer) in die Hochschule vermitteln. Zudem können sie eine (Studien-)Beratung vor Ort bieten. So können hochschulferne Regionen ohne übermäßig hohen Ressourceneinsatz erschlossen werden. Durch eine Präsenzstelle in einer anderen Region kann **Aufmerksamkeit** für die Hochschule erzeugt werden und verschiedene Zielgruppen aus einer hochschulfernen Gegend erhalten die Möglichkeit, sich mit geringem Aufwand über Studienmöglichkeiten zu informieren. Außerdem können **Kontakte** zu dort ansässigen, vom Fachkräftemangel betroffenen Unternehmen geknüpft werden, um beispielsweise Semester- und Abschlussarbeiten sowie Praktika zu vermitteln.

Außenstellenbüro der Universität Heidelberg:
www.heidelberg-center.uni-hd.de/deutsch
 Außenstellenbüro der FH Brandenburg unter:
www.fh-brandenburg.de/prignitz.html

2. Allgemeine Öffentlichkeitsarbeit

Öffentlichkeitsarbeit als Maßnahme macht in ihren verschiedenen Varianten auf die Hochschule aufmerksam und kann das Interesse für ein Studium oder ein bestimmtes Fach hervorrufen beziehungsweise erhöhen. Das Marketing als ein Teilbereich der Öffentlichkeitsarbeit stellt dabei gezielt Informationen zu Studienangeboten und Studienvoraussetzungen bereit und liefert damit Schulabgängern eine zielführende Entscheidungsgrundlage für ihre zu treffende Studienwahl. Durch Hervorhebung profilschärfender Standortvorteile kann die Hochschule ihren Bekanntheitsgrad erhöhen und aufgrund der selektiven Wahrnehmung möglicher Interessenten zu einem verbesserten **Matching** zwischen Studienangebot und Studienanfängern beitragen. Zu beachten ist, dass offizielle Webseiten von Universitäten, Hochschulen und Studentenwerken zumeist nur einschlägig vororientierten Bewerbern als Informationsquelle dienlich sind. Ein erfolgreicher Internetauftritt sollte deswegen ein geeignetes Cross-Media-Konzept mit einschließen. Beispielhaft seien in diesem Zusammenhang Newsletter, Printanzeigen, Broschüren, Artikel in zielgruppenrelevanten Fachzeitschriften, Rundfunkbeiträge, Hochschulinformationstage und Kampagnen in sozialen Netzwerken genannt.

Pressestelle der Universität Mainz:
www.uni-mainz.de/presse

3. Förderung der hochschulinternen Presse

Zur hochschulinternen Presse gehören sowohl Medien, die von der Universitätsleitung herausgegeben werden, als auch von Studierenden publizierte Blätter. Sie sind ein geeignetes Medium, um neue und bestehende Maßnahmen und Projekte besser und schneller bekannt zu machen und einen Meinungsaustausch zu fördern, insbesondere wenn sie Raum für Kommentare von Hochschulangehörigen zulassen. Im Idealfall ergänzen sich die verschiedenen Blätter, sodass eine rege Diskussionskultur entsteht und das Wissen über Förderungsmaßnahmen nicht nur verbreitet wird, sondern auch einer steten Qualitätsüberwachung durch Nutzer unterliegt.

Beispielprojekt der Universität Hohenheim:

<https://studium-3-0.uni-hohenheim.de/hr-aktuelles>

4. Audits und Zertifikate als Qualitätsmerkmal

Hochschulen können zertifiziert werden, wenn sie sich für Chancengleichheit oder Familienfreundlichkeit einsetzen und dies mittels Maßnahmen und Initiativen umsetzen. Diese Zertifikate nehmen oft die Institution als Ganzes in den Blick, also sowohl den Personalbereich als auch die Studierendenschaft. Solche Zertifikate bedeuten nicht nur, dass die Hochschulen vieles erfolgreich unternehmen, um den Bedürfnissen unterschiedlicher Gruppen gerecht zu werden, sondern sie können auch unterstützend bei der Rekrutierung bestimmter Zielgruppen wirken, wie zum Beispiel Frauen und Studieninteressierte mit familiären Verpflichtungen, und somit die **Profilbildung** der Hochschule unterstützen sowie **werbend** für die Hochschule wirken. Beispiele hierfür sind das Prädikat von TOTAL E-QUALITY – vergeben von TOTAL E-QUALITY Deutschland e.V. –, das unter anderem Hochschulen erhalten, die eine an der Gleichberechtigung orientierte Personalpolitik verfolgen, oder das Zertifikat als familiengerechte Hochschule. Im Rahmen solcher Audits und Zertifizierungsprozesse durchleuchten die Hochschulen ihre bisherigen Strukturen und Prozesse, verbessern und erneuern diese und geben sich selber Strategien zur Verbesserung der gegenwärtigen erzielten Ergebnisse.

Beispielprojekt der Universität Stuttgart:

www.uni-stuttgart.de/gleichstellungsbeauftragte/kinder

5. Informationsaustausch und Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen

Hochschulen und Schulen können und sollten in bestimmten Bereichen Informationen weitergeben und sich abstimmen. Dabei können fachliche Erwartungen der Hochschule an Studienanfänger Thema sein, beispielsweise welchen Lernstoff der Rahmenplan der Schule vorgibt, etwa in Mathematik. Durch Gespräche und Austausch können sich Hochschulen besser auf die Studienanfänger einstellen und Schulen ihren Schülern eine gute **Vorbereitung** auf das Studium mit auf den Weg geben. Durch eine Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern Schule und Hochschule können Probleme beim Übergang sichtbar gemacht und gemeinsam Lösungsansätze entwickelt werden. Bei der Umsetzung ist der Einbezug von Mitarbeitern aus Schulämtern gegebenenfalls sinnvoll.

Ziel solcher Maßnahmen ist es, den potenziellen Studienanfängern ein realistisches Bild von den Aufgaben und Arbeitsweisen an der Hochschule zu vermitteln, auch um positive und negative Erwartungen an ein Hochschulstudium zu erden. Um möglichst früh auf Schüler einzugehen, sollte die Zusammenarbeit bereits vor der gymnasialen Oberstufe beginnen. So können Schüler in verschiedenen Altersstufen mit speziell ausgearbeiteten Curricula begleitet werden. Um gezielt besondere Gruppen anzusprechen, wie beispielsweise die Studieninteressierten der ersten Generation, kann es nützlich sein, zusätzlich mit außerschulischen Institutionen zusammenzuarbeiten. So wird die Kontaktaufnahme zum Beispiel durch kulturelle Vereine oder Sport- und Jugendvereine sowie auch durch die Agentur für Arbeit etc. erleichtert.

Beispielprojekt Netzwerk Schule, Wirtschaft, Wissenschaft:

www.netzwerk-sww.de/detail-wissenschaft/items/weitere-kooperation-zwischen-schule-und-hochschule.html

6. Offene Ganztagschule

Hochschulen können zusammen mit Schulen ein freiwilliges Nachmittagsprogramm initiieren, mittels dessen studieninteressierte Schüler in bestimmten Fachgebieten, mit dem Ziel, sich für ein Hochschulstudium einzuschreiben, gefördert werden. Dozenten können dabei Themen vorstellen, um **Interesse** an einem Fach zu **wecken** und um den Schülern bereits früh einen ersten Eindruck vom Studium zu vermitteln und so eine **Entscheidung** für oder gegen ein mögliches Studium zu **unterstützen**. Der Beitrag der beteiligten Dozenten sollte in Absprache mit dem vorhandenen Lehrpersonal zusätzlich zum Unterricht oder fachübergreifend gestaltet werden.

Beispielprojekt der Universität Paderborn:

www.uni-paderborn.de/universitaet/familiengerechte-hochschule/kinderbetreuungsangebote-der-universitaet-paderborn

7. Schülerarbeitsgemeinschaften

Besonders begabte Schüler können **gefördert werden**, indem ihnen Seminare oder Übungen mit Hochschulprofessoren angeboten werden, um forschungsorientiertes Arbeiten zu lernen. So gewinnen sie bereits früh einen tieferen Einblick in einen spezifischen Fachbereich und der Übergang an die Hochschule wird ihnen erleichtert. Die Präsenz der Hochschule durch solche Programme erhöht den Bekanntheitsgrad unter Schülern und Eltern und somit die Auseinandersetzung mit verschiedenen Fächern.

Beispielprojekt der Universität Hannover:
www.curie-ag.uni-hannover.de

8. Schnuppervorlesung und Schnupperstudium

Schnuppervorlesungen für Schüler haben das Ziel, das **Interesse** für bestimmte Fachgebiete und Studienprogramme zu **wecken**, die besondere Studienatmosphäre an einer Hochschule erlebbar zu machen sowie Unsicherheiten bezüglich eigener Neigungen und Interessen zu zerstreuen. Zusätzlich sorgt es für positive Medienberichterstattung. Um diese Ziele zu erreichen, gilt es, das pädagogische Konzept der Vorlesung abzuwägen und die Inhalte an verschiedene Altersgruppen und Lernniveaus anzupassen. Etwas weniger zielgruppenorientiert ist das Angebot eines Schnupperstudiums. Hiermit erhalten Schüler die Gelegenheit, reguläre Studienveranstaltungen wie Vorlesungen, Seminare oder Übungen zu besuchen. Studieninteressierte können so Wissenschaftler und Studierende kennenlernen und Forschung erleben. Beide Maßnahmen sollen helfen, **Fehlentscheidungen** von Studieninteressierten durch einen realistischen Eindruck vom Studium und einem bestimmten Fach zu **vermeiden**.

Beispielprojekt der Universität Stuttgart:
www.uni-stuttgart.de/studieren/beratung/infoveranstaltungen/schnupperstudium

9. Studentischer Qualitätszirkel

Bei der Bewertung von Studium und Lehre in Form von Qualitätsmanagementmaßnahmen ist es wichtig, die Studierenden mit einzubeziehen, da sie eine eigene Sicht auf die Probleme an der Hochschule haben. Ein studentischer Qualitätszirkel kann ergänzend zu den Maßnahmen der Hochschule arbeiten. Die Mitglieder erarbeiten Verbesserungsvorschläge und nehmen Beschwerden von Kommilitonen an. Die Ergebnisse können dann an regelmäßigen Terminen gebündelt und an die entsprechende Stelle in der Hochschulleitung weitergeleitet und diskutiert werden.

Beispielprojekt der Hochschule für Film und Fernsehen Potsdam-Babelsberg: www.filmuniversitaet.de/de/filmuniversitaet/qualitaetsmanagement/q-pakt.html

10. Kooperation mit internationalen Firmen

Kooperationen mit ausländischen Firmenpartnern ermöglichen es den Studierenden, ein **Praktikum** im Ausland zu absolvieren. Im Gegenzug können Vorträge der Firmenpartner die Internationalisierung an der Hochschule unterstützen. Zur Ausweitung der Firmenpartnerschaften für Auslandspraktika kann die Hochschule die Studierenden motivieren, selbst in internationalen Organisationen wie AISEC und IAESTE aktiv zu sein und so die Möglichkeiten eines Auslandspraktikums zu erhöhen.

Beispielprojekt der Universität Stuttgart:
www.ia.uni-stuttgart.de/news_stellen_extern

11. Unterstützung durch Hochschule und Unternehmen

Neben der materiellen Förderung können bestimmte Studierendengruppen auch **ideell**, beispielsweise durch eine Zusammenarbeit mit Unternehmen, **gefördert** werden. Durch den Dialog zwischen Wirtschaft und Studierenden kann für beide Seiten ein fruchtbarer Austausch entstehen, aus dem sich neben Praktika und studentischen Jobs auch **kooperative Abschlussarbeiten** oder ein direkter **Berufseinstieg** nach dem Studium ergeben können. Sowohl die Studierenden als auch die Wirtschaft profitieren von einem nachhaltigen Netzwerk und einem intensiven Austausch. Die Studienqualität wird für die Studierenden verbessert, zudem erhalten sie frühzeitig einen praktischen Bezug zur Theorie im Studium. Durch ein persönliches Förderungsprogramm wie Bewerbungstrainings, Schulungen oder Konzernberufe können Studierende in ihrer akademischen und persönlichen Entwicklung gefördert werden.

Beispiel für ideale Partnerschaften an der Universität Wuppertal: www.forschung.uni-wuppertal.de/nationale-forschungsfoerderung/foerderung-von-kooperationen-mit-der-wirtschaft.html

Beispiel für Unternehmensstipendien an der TU Darmstadt: www.tu-darmstadt.de/bildungsfonds/studierende_dls/unternehmensstipendien.de.jsp

12. Frauennetzwerke

Frauennetzwerke dienen im Falle von berufsunspezifischen Netzwerken der gegenseitigen **Unterstützung und dem Austausch** von Frauen im beruflichen Fortkommen. Berufsspezifische Netzwerke sind besonders in männerdominierten Branchen dazu geeignet,

einen Austausch zu ermöglichen und verschiedene Karrierewege aufzuzeigen. Über die Frauenbüros, Frauenbeauftragte oder andere Beratungseinrichtungen können solche Frauennetzwerke eingerichtet werden, die den Austausch von Frauen im Berufsleben und von Studentinnen in der Abschlussphase fördern, beispielsweise in Form von regelmäßigen themenorientierten Veranstaltungen oder Frauenstammtischen.

Beispielprojekt der Universität zu Köln:
www.mathnat.uni-koeln.de/mintfrauen.html?&L=0

13. Frauenförderpreise

Frauenförderpreise dienen der Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen, können jedoch genauso gut im Bereich von Strukturmaßnahmen der Frauenförderung oder Geschlechterforschung wirksam sein. So können herausragende Einzelpersonen und Projekte ausgezeichnet werden, die sich um Frauenförderung oder Geschlechterforschung verdient gemacht haben (für alle Statusgruppen, aber auch für einzelne Fachbereiche). Hierbei geht es nicht allein darum, einzelnen Personen über Preise finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen, sondern ebenfalls Leistungen im Bereich der Frauenförderung und Geschlechterforschung öffentlich zu machen, Anreize zu setzen für Engagement in diesem Bereich und den Stellenwert dieser Tätigkeiten an der Hochschule zu betonen. Zudem kann somit ein öffentliches Statement abgegeben werden.

Frauenförderpreise der Universität Trier:
www.uni-trier.de/index.php?id=14325
 Frauenförderpreise der Universität Göttingen:
www.uni-goettingen.de/de/darboven-idee-foerderpreis-f%C3%BCr-frauen/448332.html

14. Alumnibefragungen

Um die **Vorbereitung auf das Arbeitsleben** zu optimieren, sind regelmäßige Alumnibefragungen sinnvoll. Dabei wird vor allem nach der aktuellen beruflichen Situation der Person gefragt und nach den Auswirkungen des Studiums darauf. Dadurch kann das Curriculum besser an die Anforderungen der Wirtschaft angepasst werden. Zur Evaluation der Langzeiteffekte sollte diese Befragung unmittelbar nach dem Abschluss, nach drei Jahren und nach fünf Jahren erfolgen.

Beispielprojekt der Universität Lüneburg:
www.leuphana.de/ueber-uns/qualitaetsentwicklung/projekt-leuphana-auf-dem-weg/qualitaetsmanagement.html

10.4 Veranstaltungen

1. Veranstaltungen für die Öffentlichkeit und Informationsveranstaltungen

Veranstaltungen zu bestimmten Themen oder Personen klären über fachspezifische Aspekte auf und wecken das **Interesse** an Hochschule und einem Studium generell. Mögliche Veranstaltungsorte können zum Beispiel Schulen, Universitäten, Museen oder andere Forschungsinstitute sein. Mag auch der konzeptionelle Aufwand zumeist recht hoch sein, so bieten Workshops, Ausstellungen, Veranstaltungsreihen, Campusfeste, Konzerte, Lesungen oder Fachvorträge den Hochschulen die Gelegenheit, **sich als interessante und gesellschaftlich vernetzte Einrichtungen zu präsentieren**, die mehr als nur reine Lernorte sind. Mögliche finanzielle Zusatzbelastungen sollten vorab sorgfältig geprüft werden.

Hochschulinformationstage sind an vielen Hochschulen gängige Praxis. Als Unterform davon sind Fach- und Fakultätstage aufzuführen. Dabei findet oftmals ein Tag der offenen Tür statt, bei dem einzelne Fächer, Fakultäten oder Institute Informationsstände und Führungen anbieten sowie Einblick in Labore und Vorlesungen gewähren. Entsprechende Informationstage können auch durch Initiativen oder Ministerien unterstützt und regelmäßig durchgeführt werden, wie etwa der Girls' Day, der bundesweit jedes Jahr stattfindet. Berufs- und Studieninformationstage können genutzt werden, um das Angebot einer Hochschule an Schulen zu präsentieren. Eine weitere Form der Präsentation bieten Messen für Hochschulen. Sie geben ihnen die Möglichkeit, ihr Angebot auf einem Messegelände in Form von Informationsständen und gegebenenfalls einem begleitenden Vortragsprogramm darzustellen.

Beispielprojekt der Universität Gießen:
www.uni-giessen.de/cms/studium/askjustus/wo/hit

2. Soziales Engagement von Hochschulen/Community Outreach

Als *community outreach* werden Aktivitäten von Hochschulen bezeichnet, die ein gesellschaftliches Engagement, insbesondere, aber nicht nur in ihrem näheren Umfeld beinhalten. Das Engagement soll einen Beitrag leisten zu **Problemlösungen** und der **Entwicklung gesellschaftlicher Ressourcen**. Um *community outreach* zu praktizieren, müssen entsprechende Organisationen und Unternehmen in der Region identifiziert, Kooperationen geschlossen und gemeinsame Projekte initiiert werden. Die Projekte greifen soziale Fragestellungen auf und können in der Bereitstellung von Programmen, Dienstleistungen oder Expertise bestehen. Dazu werden gezielt akademische Einheiten herangezogen. Es gilt, eine

Verbindung zwischen den speziellen Kompetenzen der Hochschule und den Ressourcen von Organisationen und Individuen außerhalb der Hochschule herzustellen. Die Gründe dafür sind vielschichtig: Um sozialen Wandel im Hochschul Umfeld aktiv zu begleiten, um als wichtiger gesellschaftlicher Akteur der eigenen Bedeutung in der Region gerecht zu werden, zur Erhöhung der Unterstützung der Hochschule durch die lokale Bevölkerung, zur Anwerbung neuer Studierender oder auch zur **Identifikation neuer Zielgruppen** oder Themen in Forschung und Lehre. Auch Aktivitäten im Ausland (zum Beispiel Entwicklungsprojekte) können im Kontext von sozialem Engagement der Hochschule betrieben werden.

Um den Studierenden verschiedene Möglichkeiten der Partizipation aufzuzeigen, ist eine Datenbank nützlich, in der gemeinnützige Einrichtungen mit ihren jeweiligen Angeboten aufgeführt sind. Auch können Abschlussarbeiten oder Praktika in gemeinnützigen Projekten abgeleistet werden.

Beispielprojekt der Columbia University New York:

www.columbia.edu/cu/outreach

Beispielprojekt des British Council:

<http://blog.britishcouncil.org/2014/09/22/how-can-universities-contribute-to-social-change>

3. Mobile Hochschule

Unter die Bezeichnung „Mobile Hochschule“ fallen Initiativen, die auch im physischen Sinne auf Schüler zugehen und spezielle Projektformen bieten, wie Gastvorträge, mobile Laboratorien, Science-Mobile oder mobile Ausstellungen. Dabei begeben sich Professoren und Dozenten für einige Zeit in die Schulen. Durch Experimente, Labore oder Exponate kann das **Interesse** bei Schülern für bestimmte – besonders naturwissenschaftliche – Themengebiete geweckt werden. Für die Umsetzung muss ein geeigneter Bus unterhalten werden und die dauerhafte Finanzierung muss geklärt sein. Partnerschaften mit lokal ansässigen Unternehmen sind anzustreben. Die Experimente sollten so ausgewählt werden, dass sie überall durchführbar sind, so sollte beispielsweise auf Starkstrom verzichtet werden.

Beispielprojekt der Hochschule Bremerhaven:

www.hs-bremerhaven.de/organisation/dezernat-und-stabsstellen/marketing-und-oeffentlichkeitsarbeit/kontaktstelle-schule-hochschule/unsere-erlebnis-orte/das-hochschulmobil

4. Kinderuniversität

Eine bereits weit verbreitete Maßnahme ist die Organisation von Kinderuniversitäten. Diese wecken das **Interesse** für bestimmte Themengebiete bei jüngeren Schülern und bieten ihnen die Mög-

lichkeit, früh mit Hochschulen und Hochschullehrern in Kontakt zu treten. Dabei können Workshops, Vorlesungen, Labore oder Projekte pädagogisch auf die Altersgruppe und das Lernniveau abgestimmt werden.

Beispielprojekt des European Children's Universities Network:

www.eucu.net

5. Schülerinformationsveranstaltungen für Mathematik

Mathematikstudierende stellen zu Beginn ihres Studiums oft fest, dass sich die Mathematik an einer Universität deutlich von der Mathematik in der Schule unterscheidet. Standen bis zum Abitur vor allem das Rechnen von Aufgaben und das Anwenden mathematischer Algorithmen im Vordergrund, ist die universitäre Mathematik eher vom stringenten Aufbau verschiedener Theorien geprägt sowie vom damit einhergehenden logischen Begründen. Um Schüler besser über das Studium und das Berufsfeld der Mathematik zu informieren, können Hochschulen für Informationsveranstaltungen an Schulen gehen und über das Studium der Mathematik berichten. Zudem können Mitarbeiter und studentische Hilfskräfte ihr Fach auf Großveranstaltungen an den Universitäten sowie an anderen Orten beispielsweise mit Informationsständen vertreten. Auch andere Fächer können so auf ihre konkreten Inhalte und Arbeitsweisen aufmerksam machen. Umfassende Informationen beugen Enttäuschungen im Studium vor und helfen, die **Passung** zwischen Hochschule und Studierenden zu erhöhen.

Beispielprojekt der Universität Augsburg:

www.uni-augsburg.de/sit

6. Projektstage

Projektstage können dazu dienen, Experten einzubinden, um bestimmte Projekte (auch im Sinne des *problem-based learning*) mit Schülern zu realisieren. Die Hochschule kann solche Tage nutzen, um generelles **Interesse** für ein Studium oder konkrete Fächer zu wecken. An solchen Projekttagen können beispielsweise Experimente, Lehrveranstaltungen oder Projektarbeiten präsentiert oder von den Schülern durchgeführt werden. Dabei kommen unterschiedliche Formen des wissenschaftlichen Fragens und Denkens zum Einsatz, um den Schülern ein Studium näherzubringen.

Beispielprojekt der Universität Potsdam:

www.brisant.uni-potsdam.de/projektstage.html

Beispielprojekt der Universität Würzburg:

www.didaktik.mathematik.uni-wuerzburg.de/wissenschaft/pentagramm_projekt/schueler_projektstage

7. Wettbewerbe und Auszeichnungen

Preise beziehungsweise Auszeichnungen dienen in festlicher Form zur Würdigung von besonderen Leistungen, beispielsweise für ein sehr gutes Abitur oder das beste Abitur der Stadt. Verleiht eine Hochschule einen solchen Preis, kann sie die **Aufmerksamkeit** besonders leistungsstarker Schüler **gewinnen** und sie motivieren, bei ihr ein Studium zu beginnen. Die Wettbewerbe können für unterschiedliche Zielgruppen ausgeschrieben und als Maßnahme genutzt werden, um die Hochschule, Schulen und Öffentlichkeit zur Teilnahme am kulturellen Leben zu bewegen. Alternativ können Talentwettbewerbe ausgetragen werden, bei denen Schüler inhaltlich von der Hochschule unterstützt werden.

Schülerwettbewerb der Universität Halle:
www.futurego.de

8. Orientierungsveranstaltungen/Orientierungsphase

Im Rahmen einer Orientierungsphase für alle Erstsemester einer Hochschule können Fragen geklärt werden, die für den Studienbeginn relevant sind, beispielsweise zur Erstellung des Stundenplans. Zudem geben Orientierungsveranstaltungen einen Überblick über die Hochschule als Institution, über die Gebäude und den gewählten Studiengang. Zusätzliche **Informationen** zur Stadt und Region, zu Finanzierungsmöglichkeiten, aber auch zu Organisatorischem wie der Beschaffung eines Internet-Accounts, Mensakarte, Bibliotheksausweis etc. finden in diesem Rahmen statt. Zudem beantworten sowohl die beteiligten Studierenden höherer Semester als auch die Lehrenden individuelle Fragen der Studierenden. Generell ist der **integrative Charakter** der Orientierungswochen nicht zu unterschätzen, weil die Studierenden einander kennenlernen und so gemeinsam durch diese erste Phase des Studiums gehen. Die Organisation der sogenannten "O-Phase" kann zentral, über den Fachbereich/die Fakultät oder über die Fachschaften organisiert werden. Für internationale Studierende sollte es im Rahmen der Orientierungswoche spezielle Veranstaltungen geben, in denen zum Beispiel Informationen zu Sprachkursen vermittelt werden. Sie könnten beispielsweise von Tutoren oder *buddies* begleitet werden.

Beispielprojekt der TU Clausthal:
www.studium.tu-clausthal.de/bewerbung-und-einschreibung/tuc-starter-wochen

Beispielprojekt der Universität Halle:
www.international.uni-halle.de/aktuelles/orientierungswoche

9. Begrüßungszeremonie

Ein wichtiges Element, um Studierenden den Zugang zu Kommilitonen und Professoren zu erleichtern, ist die Belebung der Willkommenskultur an Hochschulen. Hochschulen beinhalten nicht nur akademische, sondern auch soziale Umgebungen, die beide wichtig für den Studienerfolg sind. Mittels einer offiziellen Begrüßungszeremonie werden Studienanfänger insbesondere von dem akademischen Kreis der Lehrenden angesprochen und willkommen geheißen. Neben diesem ersten **Kontakt** zu Lehrenden wird auch die **Identifikation** mit der Hochschule hergestellt. Eine Erstsemesterbegrüßung kann in Form einer ein- bis zweistündigen Veranstaltung organisiert sein, an der sich beispielsweise die Hochschulleitung, Dekanate und die Fachschaft beteiligen können.

Beispielprojekt der Universität Frankfurt:
www.unistart-frankfurt.de

10. Erstsemesterpartys

Erstsemesterpartys werden von Studierenden oder den jeweiligen Fachschaften für alle Studierenden zu Ehren der Studienanfänger organisiert. Sie fördern das Kennenlernen der Studierenden untereinander und geben insbesondere für die bereits höheren Semester einen Rahmen, um sich studentisch zu organisieren und engagieren. Die neuen Studierenden bekommen die Möglichkeit, sich in die Hochschule sozial zu **integrieren**.

Beispielprojekt der Universität Frankfurt:
www.uni-frankfurt.de/43733063/unistart

11. Gemeinsames Frühstück

Um die soziale Integration ihrer Studierenden zu fördern, können Hochschulen ein gemeinsames Frühstück für die Studierenden des zweiten und des vierten Semesters eines Studiengangs anbieten. Mit dieser Veranstaltung können sich die Studierenden zum einen über die Semester Grenzen hinweg kennenlernen. Zum anderen erhalten diejenigen im zweiten und vierten Semester wichtige **Informationen** durch die Berichte von Studierenden höherer Semester zu ihren Erfahrungen im Praxissemester, im Ausland beziehungsweise im Masterstudium.

Beispielprojekt der HU Berlin:
www.theologie.hu-berlin.de/de/fakultaet/studium/studium-und-lehre/informationen-fuer-das-erstsemester/allgemein/kollektion

12. Begegnungsräume und kulturelle Veranstaltungen

Um die **soziale Integration** und auch die Öffnung der Studierenden gegenüber anderen Lebenswelten und Kulturen zu fördern, kann eine Hochschule infrastrukturelle Maßnahmen ergreifen und den Studierenden entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Über die Unterstützung von studentisch initiierten kulturellen Veranstaltungen oder die Schaffung von Begegnungsräumen werden interdisziplinäre interkulturelle Treffen gefördert. Dabei ist das Hauptziel, vielfältige Kontakte und Netzwerke in der Hochschule zu knüpfen, die sowohl akademischen als auch sozialen Charakter haben können. Hier sind die Leitungen der Fachbereiche/Fakultäten ebenso wie die Fachschaften und studentischen Vertreter gefragt, solche Maßnahmen zu fördern, wenn sie ebenfalls die Lehrenden integrieren sollen. Die Veranstaltungen können semesterbegleitend regelmäßig von der Hochschule durchgeführt werden, wie zum Beispiel aus Anlass internationaler Feiertage. Dies fördert auch die Integration von internationalen Studierenden, da diese eine Möglichkeit bekommen, interessierten Kommilitonen ihre eigene Kultur näherzubringen. Im Rahmen dessen können auch Freizeitaktivitäten initiiert werden, die den Kontakt zwischen Studierenden unterschiedlicher Herkunft fördern, um auch Studierenden ohne Auslandserfahrung **interkulturelle Kompetenz** zu vermitteln.

Beispielprojekt der Universität Regensburg:

www.uni-regensburg.de/kultur-freizeit

Beispielprojekt der Universität Hamburg:

www.uni-hamburg.de/piasta/veranstaltungen/piasta-abend.html

Beispielprojekt der Universität Halle:

www.international.uni-halle.de/international_office/betreuungsangebote/international_students/kultur_und_freizeit

13. Zeitmanagement und Planung des Studiums

Besonders für Studierende mit Kindern, Studierende im berufs begleitenden Studium, Studierende mit Pflegeverantwortung oder solche mit besonderen Interessen ist das Zeitmanagement des Studiums von besonderer Wichtigkeit. Über die Flexibilisierung des Studiums sollte diesen Gruppen ermöglicht werden, das Studium individuell ihren zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten anzupassen. Dafür können ihnen Ansprechpartner an die Hand gegeben werden, die mit ihnen auch im Rahmen von Informationsveranstaltungen eine individuelle, berufs begleitende Studienverlaufsplanung entwickeln.

Beispielprojekt der Universität Halle:

www.uni-halle.de/familiengerecht/arbeit__studium_mit_kind_ern_/studieren_mit_kind_ern_/

Beispielprojekt der Universität Konstanz:

www.familie.uni-konstanz.de/studieren-mit-kind

14. Ausbau von Ringvorlesungen

Studierende in den ersten Semestern vermissen oft den Praxisbezug in ihrem Studienfach, da zunächst vermehrt Grundlagen geschaffen werden. Besonders in den MINT-Fächern tritt dies zutage und vermindert teils die Motivation der Studierenden. Um einen Einblick in die Forschung und das Berufsfeld auch Studienanfängern zu ermöglichen, sollten Ringvorlesungen ausgebaut werden. Dort werden in regelmäßigem Abstand, zum Beispiel wöchentlich, Vorlesungen von Professoren oder Berufstätigen gehalten, die ihre aktuellen Forschungen vorstellen.

Beispielprojekt des MINT-Kollegs:

www.mint-kolleg.kit.edu/279.php?sort_table=283&sort_field=b_ort&sort_order=SORT_ASC

15. Internationale Sommerakademien

Mittels fachbezogener Sommerakademien oder „ERASMUS Intensive Programmes“ können Hochschulen international auf sich aufmerksam machen und Kontakte knüpfen. Ziel sollte es sein, ausländischen Studierenden, Graduierten und Wissenschaftlern einen Einblick in die eigenen Lehr- und Forschungseinrichtungen zu geben, indem sie die Teilnehmenden zugleich in einem bestimmten Fachgebiet fortbilden. Solche *summer schools* können deutsche Hochschulen auch im Ausland anbieten mit dem Ziel, internationale Studierende und Nachwuchswissenschaftler zu gewinnen und Graduierte für Master- und Promotionsstudiengänge in Deutschland zu **rekrutieren**. Die *summer schools* können zudem zur Pflege der internationalen Kooperationen genutzt werden, aber auch dazu beitragen, dass Studierende, die während des Studiums nicht ins Ausland gehen können, an der Heimathochschule in gemeinsamen Projekten mit ausländischen Studierenden interkulturelle **Kompetenzen erwerben** und ihre Sprachkenntnisse erweitern.

Sommerakademie der Universität des Saarlandes:

www.uni-saarland.de/en/information/european-internationalities/udsweltweit/international-programmes/coming-in/exchange-programmes-with-eastern-europe/sommerakademie-europaicum-2014.html

16. Gruppencoaching von Frauen

Gruppencoachings dienen vor allem der Teamoptimierung, wobei die Teilnehmenden von den Erfahrungen der anderen Gruppenmitglieder profitieren. Zumeist werden beim Gruppencoaching akademische Schlüsselkompetenzen in der Gruppe gefördert. Jene Coachings in Kombination mit zielgerichtetem Networking **unter-**

stützen die erfolgreiche Karriereentwicklung von Frauen. Die Beteiligung an solchen Coachings kann im Rahmen des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen erfolgen und entsprechend mit Creditpoints verknüpft oder als freiwilliges kostenpflichtiges Angebot der Hochschule angeboten werden.

Beispielprojekt der TU Freiberg:
<http://tu-freiberg.de/coursemanager/course/8250/143>

17. Einzelcoachings von Frauen

Ein Coaching ist eine zeitlich befristete, zielorientierte Beratung bei beruflichen Problemen und Konflikten. Der Coach begleitet bei der Realisierung eines Anliegens oder der Lösung eines Problems sowie bei der **Verbesserung der Lern- und Leistungsfähigkeit**. So können beispielsweise Coaching-Center eingerichtet werden, die Nachwuchswissenschaftlerinnen auf dem gesamten wissenschaftlichen Berufsweg begleiten, unterstützen und beraten. Über die Vergabe von Coaching-Cards beispielsweise über den Frauenbeirat können Frauen ein individuelles Coaching, passend für die individuelle Situation und die Zukunftspläne finanzieren. Auch zur Berufsbildung können Nachwuchswissenschaftlerinnen methodische, fachübergreifende Einzelcoachings auch über einen längeren Zeitraum absolvieren. Hierbei wird das Ziel verfolgt, Frauen bei ihrem Studium zu unterstützen und sie fit für den Berufsalltag zu machen.

Beispielprojekt der Universität Mainz:
www.frauenbuero.uni-mainz.de/2980.php

18. Vorträge von Partnern aus der Wirtschaft

Mangelnde **Motivation** während des Studiums ist teilweise dadurch begründet, dass die Studierenden keinen Bezug des Gelernten zu ihren späteren Tätigkeiten herstellen können. Dem kann beispielweise durch regelmäßige Vorträge von Partnern aus der Wirtschaft Abhilfe geleistet werden, die von ihren Erfahrungen berichten und sich damit bereits an Studierende in der Studieneingangsphase wenden. Pro Semester könnten zwei Vorträge angeboten werden, die auf freiwilliger Teilnahme beruhen. Hierbei ist darauf zu achten, dass die Vorträge zeitlich so liegen, dass die Studierenden bei Interesse auch wirklich daran teilnehmen können.

Beispielprojekt der Hochschule Neu-Ulm:
www.hs-neu-ulm.de/forschung/institute-kompetenzzentren-netzwerke/corporate-communications/gastvortraege-und-konferenzen/

19. Schlüsselkompetenzen für das Berufsleben

Im Beruf zählen nicht nur fachliche, sondern auch Schlüsselkompetenzen, sogenannte Soft Skills. Zu den Schlüsselkompetenzen zählen methodische, personale, soziale, kommunikative und mentale Kompetenzen sowie Führungs- und Handlungskompetenzen. So vielfältig die geforderten Kompetenzen, so vielfältig sind auch die Optionen zu Veranstaltungsangeboten: Zeitmanagement, Rhetorik, Präsentationstechniken gehören hier ebenso dazu wie beispielsweise Trainings zur Vermittlung intra- und interkultureller Kompetenzen, Teamfähigkeit oder Entscheidungsstärke sowie Stressbewältigungsvermögen bis hin zur konstruktiven Lebenseinstellung. Studierende können an solchen Angeboten freiwillig im Rahmen von ein- bis zweitägigen Workshops oder auch über entsprechende Verankerung im Curriculum teilnehmen. Die meisten der so erworbenen Soft Skills sind ebenfalls für das Studium einsetzbar und dürften positiv auf den Studienerfolg wirken.

Zentrum für Schlüsselkompetenzen der Universität Hannover:
www.zfsk.uni-hannover.de
 Akademisches Beratungszentrum der Universität Duisburg-Essen:
www.uni-due.de/abz/semesterprogramm

10.5 Lehren/Lernen

1. Schülerkurse

Mittels Vorlesungen speziell für Schüler können Hochschulen auf sich und ihre Fachbereiche **aufmerksam machen**. Schulen können zum Beispiel unter dem Motto „Rent a Prof“ Referenten aus den Hochschulen für Vorträge einladen. Dabei müsste vonseiten der Hochschulen überlegt werden, wie Anreize gegeben werden können, um Mitarbeiter der Hochschulen für solche Einsätze zu gewinnen. Diese Maßnahme bietet Schülern die Möglichkeit, die **Wahl zwischen Studium und Beruf** zu thematisieren und gegebenenfalls bereits getroffene Studienentscheidungen noch einmal zu überprüfen. Vorlesungen für Schüler bieten die Möglichkeit eines Studiums auf Probe. Wichtig ist es dabei zu beachten, die Vorlesungen schülergerecht zu gestalten.

Um Schüler für ein bestimmtes Hochschulstudium zu interessieren und zu gewinnen, kann es auch sinnvoll sein, den Schülern bestimmte Fachrichtungen oder Studienprogramme in Form von attraktiven, mehrtägigen Kompaktkursen vorzustellen. Den Teilnehmern sollte gezeigt werden, wo und mit welchen Inhalten sie die Fachrichtung studieren können und wie das zukünftige Berufsbild und die karriererelevanten Perspektiven aussehen. Wird mit dieser Maßnahme das Ziel verfolgt, beson-

dere Schülergruppen anzusprechen, wie beispielsweise Schüler ohne akademischen Familienhintergrund, kann es sinnvoll sein, Studierende oder Absolventen mit ähnlichem Hintergrund mit einzubeziehen.

Das Projekt Wirtschaftskurse:

www.wirtschaftskurse.info

Beispielprojekt der Hochschule Bochum:

www.hochschule-bochum.de/presse/pressemitteilungen/detailansicht/artikel/planen-und-bauen-im-schuelerlabor.html

Beispielprojekt der Universität Frankfurt:

www.kinderuni.uni-frankfurt.de

Beispielprojekt der Universität Duisburg-Essen:

www.uni-due.de/abz/studieninteressierte/fruehstudium_infos_schueler.php

2. Schülerlabor

Schülerlabore dienen dazu, das **Interesse** von Schülern für bestimmte Fachgebiete und Studienprogramme in den Naturwissenschaften zu wecken. Gemeinsam mit ihren Lehrern und Hochschullehrenden bearbeiten sie bestimmte, gegebenenfalls bereits im Schulunterricht vorbereitete Aufgaben in Laboren der Hochschule beziehungsweise der außerschulischen Lernorte. Die Aufgaben können wissenschaftlicher Art sein beziehungsweise Projekte oder Experimente. Die Komplexität sollte den Voraussetzungen der jeweiligen Schüler angepasst sein und das pädagogische Konzept muss an verschiedene Altersgruppen und Lernniveaus angepasst werden. Eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule zur jeweiligen Abstimmung ist daher sinnvoll.

Beispielprojekt der Universität Bielefeld:

www.uni-bielefeld.de/teutolab/

3. Frühstudium

Ein Frühstudium kann eingesetzt werden, um besonders begabte Schüler an Veranstaltungen des regulären Semesterbetriebs teilnehmen zu lassen. Talente können frühzeitig an die Hochschule **gebunden werden**, indem beispielsweise erworbene Prüfungsleistungen beziehungsweise Creditpoints auf ein späteres Studium angerechnet werden können. Durch dieses sogenannte Studieren vor dem Abitur kann die Zielgruppe der Studieninteressierten mit besonderen Interessen gezielt gefördert werden. Der organisatorische Aufwand für den Hochschulbetrieb ist dabei relativ gering. Diese Art des Schnupperstudiums lässt sich optional auch mit einem beratenden Gespräch mit der Studien- oder Berufsberatung zur Berufs- und Studienwahl kombinieren. Auch studentische Tutoren könnten eingesetzt werden, um über Erfahrungen und

Eindrücke der Schüler zu diskutieren. Die jeweiligen Schulen sollten aufgrund der für die Schüler entstehenden Zusatzbelastungen grundsätzlich in alle Auswahl- und Beratungsprozesse einbezogen werden.

Beispielprojekt der Universität Halle:

www.fruehstudium.uni-halle.de

4. W- und P-Seminare

Bayern hat im Zuge der reformierten Oberstufe im achtjährigen Gymnasium sogenannte W- und P-Seminare eingeführt: Im wissenschaftspropädeutischen Seminar (W-Seminar) wird eine Seminararbeit verfasst, wobei das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben im Mittelpunkt steht, eine der zentralen Anforderungen im Studium. Das „Projekt-Seminar zur Studien- und Berufsorientierung“ (P-Seminar) hingegen vermittelt Kenntnisse zu verschiedenen beruflichen Perspektiven sowie im Hinblick auf das Projektmanagement. Außerdem muss im Rahmen der P-Seminare stets ein externer Partner einbezogen werden. Hier können sich Hochschulen anbieten, in Kooperation mit den Schulen zukünftigen Studierenden einen gezielten Eindruck von bestimmten Fachrichtungen zu geben. Beide Seminartypen bereiten Schüler auf einen reibungslosen **Übergang von der Schule zur Hochschule** vor.

Praxisbeispiel der Universität Erlangen-Nürnberg:

www.esfz.nat.uni-erlangen.de

5. Studienvorlaufphase

Vorbereitungsphasen können genutzt werden, um Studieninteressierten und -anfängern eine intensive **Vorbereitung** auf das Studium oder gegebenenfalls auf eine Eignungsprüfung zu ermöglichen. Besonders wichtig kann so ein Vorlauf vor dem Studium sein für berufstätige oder andere Personen, die vor der Aufnahme eines Studiums noch einmal gezielt mit den Anforderungen eines Studiums vertraut gemacht werden müssen. Da diese Kurse in ihrem planerischen Aufwand, in Organisation und Durchführung sehr umfangreich sind, sind sie meist kostenpflichtig. Unabhängig davon können die Studienvorbereitungskurse mit E-Learning-Elementen versehen werden und damit einen breiteren Kreis an Interessenten ansprechen.

Beispielprojekt der Universität St. Gallen:

www.unisg.ch/de/studium/bachelor/assessmentjahr

6. Grundpraktikum

Bei allen Studiengängen, die ein Grundpraktikum im ersten Fachsemester verlangen, ist zu überlegen, ob drei Wochen des Praktikums und der zugehörigen Vorlesung nicht bereits vor der Immatrikulation der Studierenden absolviert werden sollen. Hauptanliegen eines Vorpraktikums ist es, den Studierenden einen Einblick in das bevorstehende Studium zu gewähren, damit sie ihre **persönliche Eignung** dafür überprüfen können. Um dies zu realisieren, sollte das Vorpraktikum zeitlich wie die späteren Semester organisiert sein: vormittags eine zweistündige Vorlesung, nachmittags praktische Versuche im Labor. Zum Abschluss des Vorpraktikums wird eine Probeklausur geschrieben. Sollten sich die Studierenden aufgrund ihrer Erfahrungen im Vorpraktikum gegen das Studium entscheiden, können sie sich ohne Zeitverlust für ein anderes Studienfach einschreiben.

Beispielprojekt der Ludwig-Maximilians-Universität München:
www.cup.uni-muenchen.de/study/ch/bachelor/vorpraktikum.php?lang=de

7. Zusatz-, Brücken- und Sommerkurse

Die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach führt nicht automatisch dazu, dass die Studieninteressierten wissen, was sie in ihrem zukünftigen Studium erwartet. Folglich sind sogenannte Brückenkurse für Erstsemester hilfreich, die sie in die Besonderheiten zum Beispiel der Mathematik, wie sie an der Hochschule gelehrt wird, einführt. Oft erweist es sich als vorteilhaft, solche Kurse studienbegleitend in den ersten Semestern fortzuführen: Zum einen können nicht alle Studierenden an den Brückenkursen teilnehmen, zum anderen zeigt die Erfahrung, dass es oft gar nicht die Studierenden mit den größten Problemen sind, die das Angebot von Brückenkursen in Anspruch nehmen. Ein studienbegleitendes Angebot von Unterstützungskursen, die in das Studienprogramm eingebettet sind, könnte die **Leistung der Studierenden verbessern** und leistet gerade bei den Fächern, in denen viele Studierende Probleme haben, einen echten Beitrag zum Studienerfolg.

Zusatz- und Sommerkurse ermöglichen es Studierenden, **Defizite gezielt abzubauen**. Beispielsweise können sie auf Nachschreibklausuren vorbereiten oder im Laufe des Semesters anfallende Schwächen in Basiskompetenzen wie zum Beispiel Mathematik beseitigen.

Beispielprojekt der Universität Wuppertal:
www.uni-nachhilfe-wuppertal.de
 Beispielprojekt der Universität Karlsruhe:
www.mint-kolleg.kit.edu

8. Vorbereitungskurse in Masterstudiengängen

Bei der Aufnahme eines Masterstudiums treffen erneut Absolventen mit verschiedenen Vorkenntnissen aufeinander. Insbesondere in nichtkonsekutiven Masterstudiengängen ist es daher wichtig, den erforderlichen **Leistungsstandard** vor Beginn des Studiums zu vermitteln. Daher kann es auch hier sinnvoll sein, Brückenkurse in den Semesterferien anzubieten sowie Tutorien begleitend zum ersten Semester durchzuführen, um einen erfolgreichen Studienabschluss zu garantieren.

Beispielprojekt der Universität Lüneburg:
www.leuphana.de/ueber-uns/qualitaetsentwicklung/projekt-leuphana-auf-dem-weg/studienprogrammentwicklung.html

9. Hochschuldidaktische Weiterbildung

Der Studienerfolg ist insbesondere von der Qualität der Lehre abhängig: Wie können die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden aufgegriffen, wie können Studierende bestmöglich gefördert werden? Umgekehrt ist aber auch wichtig, **Lehrende** dabei zu **unterstützen**, die Anforderungen, vor die sie sich in der Lehre gestellt sehen, bestmöglich und effizient bewältigen zu können. Im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung sollen den Lehrenden, gegebenenfalls vor dem Hintergrund der Lehrphilosophie der Hochschule, Lehransätze vermittelt werden. Hier findet sich auch der Raum, sich mit dem Umgang mit Studierenden auseinanderzusetzen, Probleme anzusprechen und gemeinsam in Workshops oder Coachings Lösungsansätze zu entwickeln. Als Anreize können Zertifikate in verschiedenen Stufen und Modulen erworben werden, die bei künftigen Bewerbungen vorgelegt werden können, oder Preise für besondere Leistungen in der Lehre verliehen werden, die auch auf Bewertungen von Kollegen und Studierenden basieren.

Beispielprojekt des Netzwerks ProfiLehrePlus der bayerischen Universitäten:
www.profilehreplus.de/index.php?id=44
 Lehrpreis der Universität Lüneburg:
www.leuphana.de/lehre/lehrwerkstatt/lehrpreis.html

10. Abstimmung der Didaktik

Besonders wenn Behinderungen, wie eine Einschränkung beim Hören, nicht direkt erkennbar sind, werden die besonderen Bedürfnisse dieser Studierenden oft nicht wahrgenommen. Hochschulen können ihr Lehrpersonal für die Bedürfnisse Studierender mit Beeinträchtigung sensibilisieren, zum Beispiel mittels Schulungen oder Workshops. Wichtig dabei ist, dass den Lehrenden durch spezifische medizinische und pädagogische Beratung vermittelt wird, dass sie ihren Lehrstil bei Bedarf anpassen müssen, um auf die einzelnen Bedürfnisse einzugehen. So sollten Lehrende die räumlichen Gegebenheiten, mögliche Maßnahmen zum Nachteilsausgleich, ihren Vortragsstil sowie die Aufbereitung ihrer Unterrichtsmaterialien auf die Studierenden abstimmen. Studierenden mit beeinträchtigtem Hörvermögen kann das Studieren erleichtert werden, indem die akustische Gesamtsituation an der Hochschule zum Beispiel durch eine besondere technische Ausstattung optimiert wird. Neben der akustischen barrierefreien Gestaltung werden Studierende und Personal mittels Informationsmaterial und -veranstaltungen sensibilisiert. Mithilfe der Evaluation der bisher ergriffenen Maßnahmen können stetig weitere Verbesserungen angestoßen werden. Das Ziel eines solchen Gesamtkonzepts ist die **Integration Studierender mit beeinträchtigtem Hörvermögen** bei gleichzeitiger Sensibilisierung der Hochschulangehörigen.

Beispielprojekt der Universität Oldenburg:
www.uni-oldenburg.de/hoersensible-uni

11. Entwicklung von gemeinsamen Vorstellungen in der Lehre

Da der Studienerfolg in wesentlichem Maße auch von der **Unterstützung der Studierenden durch ihre Fakultätsmitglieder** abhängt, sollten unerfahrene Mitglieder zunächst an ihre neue Umgebung und ihre neue Rolle herangeführt werden. Eine Möglichkeit ist zum Beispiel ein mehrtägiges Orientierungsprogramm, das unter anderem die Übernachtung bei einem anderen Fakultätsmitglied beinhalten kann. Auch die Veranstaltung eines wöchentlichen Fakultätstreffens erscheint sinnvoll, bei dem sich alle Fakultätsmitglieder über verschiedene pädagogische Ansätze etc. austauschen, die sich als effektiv im Umgang mit den Studierenden erwiesen haben. Diese Herangehensweise unterstützt die gemeinsame intellektuelle Lernerfahrung an einer Hochschule über die verschiedenen Disziplinen hinweg.

Beispielprojekt des Ursinus College:
www.ursinus.edu/student-life/housing

12. Tandemprogramm für Lehrende

In verschiedenen Fächern werden oft verschiedene Lehrtechniken eingesetzt. Ziel dieses Tandemprogramms ist es, sich gegenseitig neue Impulse für die Durchführung von Lehrveranstaltungen zu geben, um eine größere **Variation** kennenzulernen. Zwei Lehrende aus unterschiedlichen Fachbereichen bilden dabei ein Tandem. Gegenseitig hospitieren sie in den Lehrveranstaltungen des anderen und bereiten dann gemeinsam unter Berücksichtigung der beobachteten Techniken neue Konzepte vor.

Beispielprojekt der PH Freiburg:
www.ph-freiburg.de/tandem-teaching/home.html

13. Lehrbeauftragtenpool

Die Zusammensetzung der Studierendenschaft an den Hochschulen ist sehr volatil. Oftmals ist nicht vorhersehbar, in welchen Fächern in Zukunft zusätzliche Lehrende benötigt werden, oder es ist absehbar, dass Unterstützung in der Lehre nur für einen kurzen Zeitraum gebraucht wird. Dazu können benachbarte Hochschulen einen Lehrbeauftragtenpool gründen, dessen Mitglieder an mehreren Hochschulen gleichzeitig oder nacheinander tätig sein können. So kann die Finanzierung von Lehrstellen optimiert werden und dadurch auch das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden in jedem Fach.

Beispielprojekt der Hochschulen Bonn-Rhein-Sieg, Niederrhein, Düsseldorf und Rhein-Waal:
www.hochschule-rhein-waal.de/de/hochschule/einrichtungen/akademisches-zentrum/servicestelle-lehrbeauftragtenpool

14. Ausbauen der Lehrbefähigung von Masterstudierenden und Doktoranden

An den meisten Hochschulen werden Masterstudierende als Tutoren oder Übungsleiter in Bachelorveranstaltungen eingesetzt. Doktoranden halten üblicherweise eigene Lehrveranstaltungen ab. Um die Qualität in der Lehre zu verbessern, ist es nötig, bereits in diesen Gruppen eine didaktische Weiterbildung durchzuführen und sie somit auf eine Laufbahn nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre vorzubereiten.

Beispielprojekt der HU Berlin:
www.hu-berlin.de/studium/weiteres/uebergaenge

15. Unterstützende Lehrangebote für Studierende mit besonderen Belastungen

Aufgrund besonderer Belastungen kann es für bestimmte Gruppen der Studierenden von Vorteil sein, unterstützende Workshops und Kurse angeboten zu bekommen, die fachliche beziehungsweise methodische **Defizite beheben** helfen. Hierunter fallen beispielsweise Hochschul- und Fachwechsler, Studierende, die nach einer Unterbrechung ihr Studium wieder neu aufnehmen, oder solche, die aus verschiedenen Gründen während der Präsenzzeiten nicht anwesend sein beziehungsweise eine bestimmte Zeit nicht an Veranstaltungen teilnehmen konnten. Die zusätzlichen Angebote – gegebenenfalls in Verbindung mit anderen Lehr-/Lernformen – bieten Anschlussmöglichkeiten für Studierende, können veranstaltungsbegleitend angeboten werden oder zur Prüfungsvorbereitung. Inhaltlich sollten diese Kurse eine intensive Unterstützung zum Selbstlernen bieten und beispielsweise zwei- bis dreiwöchig vor Semesterbeginn oder in den Ferien angeboten werden.

Beispielprojekt der Universität Paderborn:
<http://www2.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/kompetenzzentrum-schreiben/angebote-fuer-studierende>

16. Strukturelle Barrierefreiheit

Gemäß dem Hochschulrahmengesetz (HRG) sind Hochschulen dazu verpflichtet, dafür zu sorgen, dass Studierende mit Behinderung in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und dass Prüfungsordnungen so gestaltet sind, dass sie die Bedürfnisse Studierender mit Behinderung zur **Wahrung ihrer Chancengleichheit** berücksichtigen. Hochschulen verankern deshalb in ihren Prüfungsordnungen Ausgleich von behinderungsbedingten Nachteilen. Ein solcher Nachteilsausgleich kann zum Beispiel in einer längeren Bearbeitungszeit einer Prüfungsleistung oder in der Erbringung einer Prüfungsleistung in einer anderen Form, wie zum Beispiel dem Ablegen einer mündlichen statt einer schriftlichen Prüfung, bestehen. Auch bezüglich des in Bachelor- und Masterstudiengängen festgesetzten *workload* sollte mittels Nachteilsausgleichsregelungen die Chancengleichheit gesichert werden.

Beispielprojekt der Universität Bonn:
<http://www3.uni-bonn.de/studium/im-studium/besondere-anliegen-unterstuetzungsangebote/studieren-mit-handicap/nachteilsausgleich-fuer-behinderte-und-chronisch-krank-studierende>

17. Integration pflegebezogener Inhalte in Fort- und Weiterbildungsprogramme

Hochschulen können Räume zum Erfahrungsaustausch bezüglich alltäglicher pflegerischer Tätigkeiten und damit verbundenen psychischen und physischen Belastungen schaffen. In diesem Zusammenhang denkbar sind zum Beispiel Seminare, Coachings, Selbsthilfegruppen oder auch Tandemprogramme, in denen nicht-pflegende Studierende pflegende Studierende begleiten. Eine weitere Variante wären gesundheitsfördernde Angebote für Pflegende, wie zum Beispiel spezielle Sportprogramme. Der Sinn solcher Maßnahmen liegt zum einen darin, auf die speziellen Umstände und Bedürfnisse von Studierenden mit Pflegeverantwortung aufmerksam zu machen und die Hochschulangehörigen dafür zu **sensibilisieren**, und zum anderen in der **Unterstützung und Entlastung** der Pflegenden selbst.

Beispielprojekt der Universität Trier:
www.uni-trier.de/index.php?id=48206
 Beispielprojekt der Universität Hamburg:
<http://hsp-hh.sport.uni-hamburg.de/sportangkinder.htm>

18. Sensibilisierung der Studierenden und Lehrenden

Diversität ist ein zentrales Merkmal von Hochschulen. Sowohl Lehrende als auch Studierende gilt es dafür zu sensibilisieren, um mit dieser Diversität nicht nur innerhalb der Hochschule umzugehen, sondern auch im Sinne des **Erwerbs von Soft Skills** im weiteren (Berufs-)Leben. Entsprechende Kurse oder Lehrveranstaltungen für Studierende und Lehrende können unter anderem projektbezogen angeboten werden. Auch können beispielsweise Fokusgruppen-gespräche durchgeführt, Veranstaltungen mit Interessensvertretungen organisiert oder Diversitätsaspekte unter fachlichen Gesichtspunkten in der Lehre verankert werden. Hiermit wird das Ziel verfolgt, unterschiedliche Menschen mit verschiedenen Kompetenzen und Merkmalen einander näherzubringen.

Beispielprojekt der Hochschule Bremen:
www.hs-bremen.de/internet/de/hsb/struktur/gleichstellungsstelle

19. Evaluation der Lehre als Teil eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses

Eine Evaluation als wissenschaftliche Bewertung von Maßnahmen, Methoden oder Verfahren erfasst die Situation von Lehre und Studium an der Hochschule. Lehrevaluationen von einzelnen Lehrveranstaltungen, die ebenfalls die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Lehrenden erfassen, haben **qualitätssichernde Auswirkungen**, können jedoch auch im Kontext eines **kontinuierlichen**

Verbesserungsprozesses Anwendung finden: Auf der Grundlage der Ergebnisse kann die Hochschule respektive der Studiengang Maßnahmen oder Anreize für eine Verbesserung der Lehre ergreifen. Evaluationen können onlinebasiert oder in Erhebungsbögen, die in den Veranstaltungen verteilt werden, durchgeführt werden. Die Ergebnisse können der breiten Öffentlichkeit oder nur der jeweiligen Lehrperson zugänglich gemacht werden. Die Evaluation der Lehre ist auch ein wichtiger Bestandteil des Qualitätsmanagements der Hochschule: Evaluationen, je nachdem, wie sie ausgerichtet sind, können helfen, Probleme bestimmter Zielgruppen zu identifizieren. Hierauf initiierte Maßnahmen können bei kontinuierlichen Evaluationen dann wiederum auf ihre Wirksamkeit überprüft werden.

Beispielprojekt der Universität Passau:

www.intelec.uni-passau.de/campusmanagement/umfragen-und-evaluationen/lehrevaluation/

20. Förderung der Interdisziplinarität

Im Bachelorstudium soll ein breites Grundwissen vermittelt werden, auf welches später im Masterstudium aufgebaut wird. Um optimal mit Vertretern aus verschiedenen Studienrichtungen zusammenarbeiten zu können, ist es hilfreich, sich Kenntnisse aus anderen Fachbereichen anzueignen. Dies sorgt außerdem für eine größere Auswahl an **Sicht- und Herangehensweisen an Problemstellungen** sowohl im Studium als auch im Berufsleben. Optimal kann Interdisziplinarität durch Einführung eines Bachelorstudiengangs „Liberal Arts and Science“ vermittelt werden. Absolventen steht somit eine Vielzahl an Masterangeboten offen. Aber auch in anderen Studiengängen kann die gegenseitige Öffnung erfolgen und den Studierenden somit die Profilbildung erleichtern.

Beispielprojekt der Universität Freiburg:

www.ucf.uni-freiburg.de

Beispielprojekt der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin:

www.htw-berlin.de/htw/qualitaet-in-studium-lehre/projekt-excellus

21. Internationale Ausrichtung von Studiengängen

Mittels der Internationalisierung von Studiengängen fördert die Hochschule nicht nur die **interkulturelle und internationale Kompetenz** ihrer Studierenden, sondern öffnet ihre Studiengänge auch stärker für internationale Studierende. Zum einen gehören zur Internationalisierung ein gut aufgestelltes Fremd- und Fachsprachenangebot, eine integrierte fremdsprachige Lehre und in die Curricula integrierte internationale Studieninhalte sowie die Rekrutierung internationaler Lehrender. Auch das Absolvieren von Auslandssemestern oder Auslandspraktika als fester Bestandteil

des Studienverlaufs ist denkbar. Zudem kann die Hochschule mit Partnerhochschulen kooperieren und internationale Studiengänge mit Doppelabschluss anbieten. Das Studium wird dabei teilweise an der deutschen und an der ausländischen Hochschule absolviert. Nach dem erfolgreichen Absolvieren eines solchen Studiengangs kann entweder ein *joint degree* (gemeinsamer Abschluss beider Hochschulen) oder ein *double degree* (Abschluss beider Hochschulen) erworben werden.

Beispielprojekt der Universität des Saarlandes:

www.romanistik.uni-saarland.de/de/ik/studium/deutsch-franzoesische-studien/dfs/master.html

22. Englischsprachige Studienprogramme

Die Internationalisierung deutscher Hochschulen soll dazu führen, dass es zum einen internationale Studienprogramme gibt und zum anderen Teile eines Studienprogramms international durch die entsprechende Fremdsprache angeboten werden. Durch das Einführen eines Semesters in jedem Studiengang, das auf Englisch abgehalten wird, oder durch das Durchführen von einzelnen Seminaren in unterschiedlichen Gruppen auf Englisch und Deutsch kann internationalen Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, **Deutsch zu lernen** sowie englischsprachige Kurse zu besuchen. Für deutsche Studierende vor Ort eröffnet sich damit ebenfalls die Möglichkeit, einen Teil ihrer Kurse auf Englisch zu absolvieren. Die Maßnahme macht sich zweifach bezahlt – beim Werben um ausländische Studierende und bei der **internationalization at home** (siehe auch Seite 151).

Beispielprojekt der Freien Universität Berlin:

www.fu-berlin.de/studium/studienangebot/english

23. Studienprogramme in Zusammenarbeit mit Unternehmen

Duale Studienprogramme oder Studienprogramme, die gemeinsam mit Unternehmen aus der Umgebung konzipiert wurden, erweitern das Angebot der Hochschulen. Die so konzipierten Studienprogramme sind nah an der Praxis des Unternehmens und so ausgerichtet, dass sie das Leistungsportfolio, das für die Bekleidung bestimmter Positionen in dem Unternehmen notwendig ist, abbilden. Besonders im technischen Bereich sind solche Studiengänge vorteilhaft, da das im Studium erworbene **Wissen** direkt in einer integrierten Ausbildung im Unternehmen **angewendet** werden kann.

Beispielprojekt bekannter Wirtschaftsprüfungsgesellschaften in Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulen:

www.audit-xcellence.com/big4/de/Idee-%2526-Angebote.html

24. Berufsbegleitendes Studium

Diese Programme sind zumeist kostenpflichtig. Den Mitarbeitern des Unternehmens wird die Möglichkeit gegeben, im Rahmen des *lifelong learning* berufsbegleitend zu studieren. Freistellungen von der eigentlichen Arbeitszeit gewährleisten die Anwesenheit in den Präsenzzeiten des Studiums. Über entsprechende E-Learning-Elemente kann das Lehrangebot ergänzt werden. Dabei kann es sowohl ein Angebot für weiterbildende Studiengänge für Akademiker geben als auch eines für Beschäftigte ohne ersten Hochschulabschluss.

Beispielprojekt der Dualen Hochschule am Standort Ravensburg:
www.dhbw.de/die-dhbw/duales-studium/studienkonzept.html

25. Kooperatives Studium mit integrierter Ausbildung

Die Zeiten für das Studieren an der Hochschule und der Ausbildung im Unternehmen werden in einem Studienablaufplan bestimmt, dabei kann besonders die vorlesungsfreie Zeit der betrieblichen Ausbildung vorbehalten sein. Nach Abschluss der Berufsbildung werden die weiteren Studiensemester als Vollzeitstudium mit berufsbegleitender Tätigkeit absolviert und mit einem Hochschulabschluss beendet. Diese Art der dualen Ausbildung fördert die **Anwendung von theoretischem Wissen in der Praxis** und **vermeidet Übergangsschwierigkeiten** von der Hochschule in den Beruf.

Beispielprojekt der Universität Magdeburg:
www.ovgu.de/dualesstudium.html

26. E-Learning/Blended Learning und Lehrende

E-Learning bedeutet Lehren und Lernen mittels moderner Informations- und Kommunikationstechnologie. Die Vorteile liegen in der **Orts- und Zeitunabhängigkeit** einiger Bereiche des Studiums, wobei zumeist der Ansatz des Blended Learning genutzt wird. Dieser besteht darin, verschiedene E-Learning-Formate in die Lehre mit Präsenzzeiten zu integrieren. Hierdurch werden je nach Grad der Einbindung von E-Learning-Elementen die Lehr- und Lernprozesse flexibilisiert, was den Studierenden das Lernen nach dem eigenen Rhythmus ermöglicht. Der wirkungsvolle Einsatz von Blended Learning folgt forschungsbasierten Strategien, ist oft auf eine beschlossene Lehrstrategie einer Hochschule zugeschnitten und beschränkt sich nicht auf die technische Übertragung einer Vorlesung im Netz. Entsprechend sollten den Lehrenden mittels Schulungen diese Form der Lehre und die damit verbundenen Betreuungsleistungen nähergebracht werden. Auch sollte der Bereich des E-Learning in die Evaluation der Lehre

integriert werden. Eine weitere Möglichkeit zur Flexibilisierung des Studiums ist die Anerkennung von online erworbenen Credits bei externen Anbietern.

Beispielprojekt der Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg:
www.th-nuernberg.de/bl/

Beispielprojekt der Uni Gießen:

www.uni-giessen.de/cms/fbz/zentren/zfbk/didaktik/hdintern

27. E-Learning/Blended Learning und Studierende

E-Learning und Blended Learning verstärken die Flexibilisierung des Studiums. Insbesondere Studierende, die aufgrund weiterer Verpflichtungen im Job oder in der Familie ein starres Studium nur schwer absolvieren können, bietet E-Learning die Möglichkeit, von zu Hause oder von unterwegs aus am Studium teilzunehmen. So werden in E-Learning-Plattformen die Vorlesungen hochgeladen oder live übertragen und Material zur Verfügung gestellt. Die Studierenden können die Plattform nutzen, um sowohl eigene Texte einzustellen als auch Gruppenarbeiten zu organisieren und Literatur hochzuladen. Auch können Studierende beispielsweise in Form von E-Portfolios persönliche Blogs führen, die von dem Lehrenden gelesen und kommentiert werden. In den Blogs entwickeln sie wissenschaftliche Fragestellungen oder bearbeiten Aufgaben. Den Studierenden wird dabei Raum gegeben, um über ihr eigenes Lernen zu **reflektieren** und sich **individuell zu entwickeln**. Die Lernprozesse werden so nicht nur flexibilisiert, sondern auch intensiviert. Voraussetzung ist eine entsprechende technische Ausstattung der Hochschule.

E-Learning-Portal der Universität Halle:

www.elearning.uni-halle.de

E-Learning-Portal der Universität München:

www.uni-muenchen.de/forschung/service/wiss_transfer/virtuellehochschule/index.html

28. Virtuelle Labore

Durch die steigende Anzahl von Studierenden gibt es weniger Platz in Laboren. Hochschulen bauen diesen Raum nur zögerlich aus, da sie befürchten, aufgrund von wieder sinkenden Studierendenzahlen in der Zukunft falsch zu investieren. Um den Studierenden trotzdem ein **forschungsbasiertes Lernen** zu ermöglichen, wurden virtuelle Labore entwickelt, in denen Experimente so authentisch wie möglich durchgeführt werden können. Diese Programme können sowohl an Computern als auch auf mobilen Endgeräten abgespielt werden. Dadurch ermöglichen sie auch eine **Flexibilisierung** des Studiums und eine beliebig häufige **Wiederholung** der Versuche, was im echten Labor nicht möglich wäre. Des

Weiteren können diese Programme auch in der **Lehrerbildung** für Naturwissenschaften eingesetzt werden. Durch die spielerische, experimentorientierte Arbeitsweise sollen Schüler besser an die MINT-Fächer herangeführt werden.

Projekt Open MINT Labs der Universität Trier:
<http://blog.umwelt-campus.de/2012/09/das-projektteam-open-mint-labs-am-umwelt-campus-birkenfeld-stellt-sich-vor>

29. Barrierefreie Gestaltung von Webseiten und webbasierten Materialien

Die Internetseiten, aber auch die Lehr- und Studierendenplattformen der Hochschulen sollten so gestaltet sein, dass sie ein problemloses Lesen und Navigieren für Studierende mit Einschränkungen des Sehvermögens mit den gängigen Hilfsmitteln ermöglichen. Um einen **barrierefreien Zugang zu Websites** zu gewährleisten, besteht eine Möglichkeit darin, neben einer „normalen“ Version eine „Nur-Text-Version“ anzubieten, bei der weitgehend auf grafische Gestaltungselemente verzichtet wird. Eine andere Möglichkeit wäre es, für die Website nur solche Gestaltungselemente zu verwenden, die einen barrierefreien Zugang ermöglichen. Ein solcher Zugang wird vor allem dadurch gewährleistet, dass die Gestaltung auf die Nutzung eines Screenreaders abgestimmt ist.

Beispielprojekt der Universität Frankfurt:
www.uni-frankfurt.de/de?locale=de
 Beispielprojekt der Universität Marburg:
www.uni-marburg.de

30. Self-Assessment und Probeklausuren

Hochschulen können potenzielle Studienanfänger dabei unterstützen, sich selbst bezüglich der Bewältigung eines Studiums besser einzuschätzen. Mittels Self-Assessments kann die **Studienwahl** unterstützt werden, indem durch ein individuell ausgewertetes Ergebnis Studieninteressierte eine aussagekräftige und hilfreiche Rückmeldung über ihre persönlichen Stärken und Schwächen erhalten, die für die Studienwahl ausschlaggebend sein kann. Studieninteressierte, die sich einem Self-Assessment gestellt haben, können sich vor diesem Hintergrund besser selbst einschätzen und suchen gezielter nach passenden Studiengängen. Eine weitere Möglichkeit, Schülern einen Eindruck von dem Leistungsniveau an der Hochschule in dem zu wählenden Fach zu vermitteln, besteht in Probeklausuren. Neben der damit verbundenen Möglichkeit der eigenen Leistungsabschätzung können Studieninteressierte ihr persönliches Vorwissen auf einem Gebiet überprüfen und erkennen, ob sie eventuell Nachholbedarf haben.

Beispielprojekt der Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg:
www.th-nuernberg.de/institutionen/mint-projekt/self-assessments/page.html

Beispielprojekt der RWTH Aachen:
www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm

31. Propädeutika

Propädeutika sind spezielle Vorkurse, die in den Semesterferien von Hochschulen angeboten werden. Oft sind diese Kurse besonders in Mathematik gefragt, um die Erstsemester auf den Studiengang vorzubereiten. Propädeutika bieten Studienanfängern eine intensive **Vorbereitung** auf das Studium und dienen dazu, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen zu erweitern beziehungsweise zu vertiefen. Vorbereitende Kurse dieser Art sind in der Regel freiwillig, können aber auch ins verpflichtende Curriculum eingebunden sein.

Studienkolleg der Universität Hamburg:
www.studienkolleg-hamburg.de/propaedeutik

32. Bekräftigung verschiedener Lernstile

Studienanfänger kommen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen an die Hochschule. Um trotzdem allen einen **erfolgreichen Start in das Studium** zu ermöglichen, ist es erforderlich, diesen Fakt zu akzeptieren und in den ersten Semestern zu versuchen, die individuellen Schwächen zu beseitigen. Dazu müssen unterschiedliche Ansätze verfolgt werden, um die Studierenden in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Zudem muss der Studierendenschaft das Leistungsverständnis der Hochschule und des Fachbereichs klar kommuniziert werden.

Beispielprojekt der Fayetteville State University:
www.uncfsu.edu/freshman-center/new-students/first-steps

33. Entlastungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase

Zu Beginn des Studiums ist es für die Studierenden wichtig, sich an die Strukturen und an die Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu gewöhnen. War vor der Einführung der Bachelor- und Masterprogramme eine **Orientierung** in den ersten Semestern des Studiums eher möglich, sind in den meisten BA- und MA-Studiengängen die ersten Semester bereits mit Veranstaltungen auslastend verplant. Um die Studierenden in der Eingangsphase zu entlasten, kann ein differenziertes Angebot je nach Vorkenntnissen und Zugangswegen der Studierenden entwickelt werden. Kombiniert werden kann dies mit Tutorien sowie einer Feedbackstruktur durch Lehrende beispielsweise über entsprechendes Mentoring. Auch bietet es sich in der ersten Phase an, Modulprüfungen zu-

sammenzufassen oder auch unbenotete Prüfungsleistungen zu integrieren, um die Prüfungslast zu verringern. Den Studierenden wird so die Eingangsphase erleichtert und mehr Raum gegeben, sich an den Hochschulalltag zu **gewöhnen**.

Beispielprojekt der Universität Potsdam:
www.uni-potsdam.de/humfak/lehreundstudium/studieneingangsphase.html

34. Adäquate Leistungsstandards

Hochschulen müssen akademische Standards formulieren. Für den einzelnen Studiengang bedeutet das, dass die an diesem Studiengang beteiligten Lehrenden sich explizit und kontinuierlich auf Standards des Lehrens und des Lernens verständigen müssen, die dem Studiengang und dessen Ausbildungszielen (*learning outcomes*) angemessen sind. Diese Standards müssen als Leistungsanforderungen den Studierenden gegenüber **transparent dargestellt** werden und darüber hinaus muss deutlich sein, wie die Hochschule beziehungsweise der Studiengang die Studierenden dabei unterstützt, diesen Leistungsanforderungen gerecht werden zu können. Dabei müssen auch die unterschiedlichen Ausgangsniveaus der Studierenden in einem gegebenen Studienabschnitt berücksichtigt werden: Sind die vorgegebenen Standards zu hoch gesetzt und erreichen die Studierenden sie nicht, führt dies zu Frustration und im Endeffekt zum Studienabbruch. Sind die Standards hingegen zu niedrig angesetzt, schöpfen die Studierenden nicht ihr volles Potenzial aus. In beiden Fällen geht Humankapital verloren. Akademische Standards können also für einen Studiengang insgesamt formuliert werden, im Verlauf des Studiengangs müssen sie aber jeweils die Möglichkeiten der Studierenden, die Angebote des Studiengangs sowie den jeweiligen Studienabschnitt mit berücksichtigen. Zudem sollten sie regelmäßig überprüft und gegebenenfalls an veränderte Umstände angepasst werden.

Beispielprojekt der Fachhochschule Köln:
www.fh-koeln.de/hochschule/profil-initiative-von-prof-dr-stefan-gruenvogel_11788.php

35. Lehrkultur/Lehrphilosophie

Über die Entwicklung einer Lehrphilosophie kann das Lehrprofil eines Studiengangs, einer Fakultät beziehungsweise eines Fachbereichs oder einer Hochschule abgebildet werden. Hierunter fallen Lehr- und Lernformen, die praktiziert werden, aber auch die Lehrkultur, die begründet wird über den Stellenwert, den die Lehre einnimmt, die Haltung der Lehrenden zur Lehre wie zu den Lernenden und ein gemeinsames Verständnis der Werte und Ziele, denen sich ein Studiengang verpflichtet fühlt. Ein Ansatz könnte beispielsweise

sein, den Lehrenden ein studierendenzentriertes Lehren und einen ganzheitlichen Lehr- und Betreuungsansatz zu vermitteln. Über die Bildung eines gemeinsamen Verständnisses von Lehre (siehe Seite 136) können dann hochschuldidaktische Schulungen entwickelt werden, die besondere Lehrmethoden oder neue Ansätze in der Lernforschung miteinbeziehen. Die Entwicklung einer Lehrphilosophie hilft hierbei, eine einheitliche Linie zu verfolgen, an der sich Lehrende **orientieren** und über die sie sich austauschen können.

Beispielprojekt der Universität Bielefeld:
www.uni-bielefeld.de/exzellenz/lehre
 Beispielprojekt der FU Berlin:
www.fu-berlin.de/campusleben/newsletter/1305/1304_support.html

36. Sprachangebote

Es sollte auch darüber nachgedacht werden, mithilfe von E-Learning schon vorab Deutschkurse anzubieten, die internationale Studierende bereits im Ausland durchlaufen können, um ihnen den **Einstieg** in ein Studium in Deutschland zu **erleichtern**. Außerdem kann es sinnvoll sein, dass internationale Studierende vor dem Studienstart in Deutschland die Möglichkeit bekommen, einen Deutschkurs zu absolvieren. Auch ein Deutschkursangebot, das neben dem Studium läuft, hat seine Berechtigung, da es sich gezeigt hat, dass die Deutschkenntnisse im Verlauf des Studiums oftmals abnehmen. Im Übrigen bietet sich ein solches Angebot durchaus auch für die Studierenden an, die in Deutschland einen englischen Studiengang absolvieren. Generell sollten diese Kurse mit einem Zertifikat abgeschlossen werden können. Es ist mittlerweile gängige Praxis, solche Vorkurse für Austauschstudierende anzubieten, über eine Ausweitung auf Full-Degree-Studierende sollte jedoch ebenfalls nachgedacht werden.

Beispielprojekt der Universität Regensburg:
www.uni-regensburg.de/zentrum-sprache-kommunikation/daf/kurse/studienvorbereitende-deutschkurse/index.html
 Beispielprojekt der Universität Bremen:
www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/189.0.html

37. Deutsch als Wissenschaftssprache

Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium ist das **Beherrschen der deutschen Sprache** und besonders der spezifischen Wissenschaftssprache. Nicht nur Studierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sondern auch viele andere Studienanfänger haben in diesem Bereich Schulungsbedarf. Eine Möglichkeit, diesen zu ermitteln, liegt in der Durchführung einer Sprachstandardermittlung, die alle Studienanfänger absolvieren. Mittels eines Tests werden verschiedene Bereiche der allgemeinen deutschen Wissenschaftssprache, zum Beispiel Rechtschreibung und Textzusammenfassung, abgefragt. Die Studierenden erhalten dann eine Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen, lernen ihre eigene Sprachkompetenz kennen und können sie individuell weiterentwickeln. Zu diesem Zweck sollten verschiedene Workshops angeboten werden, die die Studierenden besuchen können. Denkbar wären beispielsweise Angebote zum Leseverstehen oder zum wissenschaftlichen Schreiben.

Beispielprojekt der Universität Kassel:

www.uni-kassel.de/uni/internationales/international-office/studierende-aus-dem-ausland/promovierende-und-promotionsbewerberinnen/vorort1/organisatorischeberatung1/stibet-programm-des-daad/deutsch-als-wissenschaftssprache.html

Beispielprojekt der Universität Frankfurt:

www.uni-frankfurt.de/38426780/pruefungen1

38. Service Learning

Hochschulen sollten die Förderung der sozialen und gesellschaftlichen Verantwortung ihrer Studierenden im Blick haben. Das *service learning* ist dafür eine geeignete Möglichkeit. Es umfasst gesellschaftsbezogene, praxisorientierte Projekte der Hochschule oder des Studienprogramms mit außerhochschulischen Organisationen, die zumeist nicht profitorientiert arbeiten. *Service learning* bezeichnet eine Lehr- und Lernstrategie, bei der die fachlichen Inhalte eines Seminars mit dem gemeinnützigen Engagement der Studierenden zusammengebracht werden. Studierende setzen in ihrer praktischen Tätigkeit in einer Non-Profit-Organisation die Inhalte aus ihrem Studium um beziehungsweise bringen ihre Erfahrungen wiederum in die begleitenden Seminare ein, die auch ihren Kommilitonen neues **praxisbezogenes Wissen** vermitteln. Neben dem gemeinnützigen Engagement erwerben die Studierenden so verschiedene **Schlüsselkompetenzen** wie Flexibilität, Kommunikations-, Problemlösungs- und Teamfähigkeit.

Beispielprojekt der Universität Mannheim:

www.uni-mannheim.de/ionas/n/uni/servicelearning/startseite

39. Lektürekurse und Studiengruppen

Das Angebot von Lektürekursen und Studiengruppen kann als inhaltliche Erweiterung des Lehrangebots prüfungsunabhängige Auseinandersetzungen mit aktuellen Themen fördern. In diesem Rahmen erhalten Studierende die Gelegenheit, begleitet von Lehrenden, eigenständig Themen vorzuschlagen und zu erarbeiten. Semesterbegleitend kann dies für alle Studierenden hilfreich und fördernd sein, da die Studierenden lernen, sich **eigenständig mit wissenschaftlichen Themen auseinanderzusetzen**, und zwar in Form von projektbezogenen Arbeiten. Ebenfalls möglich ist die Einrichtung von Lektürekursen oder Studiengruppen für ein theoriebezogenes Studium beispielsweise neuerer Theorien oder Themen. Dabei sollte nicht auf studentische Initiative gewartet werden, sondern zielorientiert ein Angebot zu aktuellen mit dem Fach verknüpften Themen zur Verfügung gestellt werden.

Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer der Universität Augsburg:

www.zww.uni-augsburg.de/zww/events.html

40. Selbstlernen und Lernumgebung

Da im Studium dem selbstständigen Lernen eine große Rolle zukommt, ist es wichtig, dass Studierende dazu eine geeignete Lernumgebung haben. Sie soll die Studierende darin unterstützen, sich relevante **Ziele zu setzen, Informationen** mit geeigneten Lernstrategien **aufzunehmen und zu verarbeiten, Motivationstiefs und negative Stimmungen zu überwinden, den Lernprozess zu planen** sowie **Hilfsmittel und Medien effizient einzusetzen**. Vor diesem Hintergrund wird die Einrichtung von frei zugänglichen Aufenthalts- und Arbeitsräumen, beispielsweise für pendelnde Studierende oder für Lerngruppen, wichtig. Die Räume sollten sowohl für Diskussionen genutzt werden können als auch für Ruhephasen, in denen das Selbststudium im Vordergrund steht. Eine Anbindung an die Beratungs- und Betreuungsstruktur der Hochschule kann in diesem Zusammenhang ebenfalls angeboten werden, beispielsweise durch die räumliche Nähe zu Büros von Lehrenden oder die Einrichtung von Tutorenarbeitsplätzen in diesen Räumen.

Beispielprojekt der Universität Bielefeld:

www.uni-bielefeld.de/lernraum

41. „TESST“ – Zwischentests und Tutorien

Die Abkürzung „TESST“ steht für zwei eng miteinander verknüpfte Maßnahmen – Zwischentests und Tutorien. „TESST“ bedeutet dabei konkret „Themenkomplex evaluieren, Schwächen erkennen, sofort Tutorien aufsuchen“. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass Studienanfänger ihren gegenwärtigen Leistungsstand häufig schlecht einschätzen können. Sie haben zwar in den Vorlesungen den Eindruck, den Ausführungen der Professoren folgen zu können, wissen aber nicht, ob sie auch entsprechende Prüfungsaufgaben selbstständig lösen könnten. Hier setzt TESST an, indem es den Studierenden eine schnelle **Rückmeldung** gibt und ihnen gleichzeitig die Gelegenheit bietet, erkannte **Schwächen** durch die Teilnahme an einem Tutorium **auszugleichen**.

Beispielprojekt der IHF Bayern:
www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-80.pdf

42. Individualsemester

Um den Studienerfolg und die Zufriedenheit der Studierenden zu erhöhen, kann die Einführung eines Individualsemesters dienlich sein. Studierenden wird es in diesem Rahmen ermöglicht, individuelle Kompetenzen auszubauen, sich gesellschaftlich zu engagieren, ein berufliches Praktikum oder einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren, Lern- und Prüfungsrückstände aufzuholen oder noch weitere Schwerpunkte oder andere Fachrichtungen kennenzulernen. Die Studierenden können ihr Studium so mehr nach ihren individuellen Wünschen gestalten, was sich auf ihre Berufschancen positiv auswirkt. Mit diesen Individualsemestern wird es den Studierenden ermöglicht, ihrem Studium ein eigenes **Profil** zu geben oder tatsächlich das Studium ihrer eigenen **Lerngeschwindigkeit punktuell anzupassen** und damit Zeit- und Leistungsdruck zu reduzieren.

43. Projektstudium

Ein Projektstudium ermöglicht die **Verbindung von praxisbezogenen**, projektorientierten Studien und bereits erlernten **Theorien**. Studierende erhalten die Möglichkeit, über ein bis zwei Semester in Praxisphasen Berufserfahrung zu sammeln und ihre bisher erlangten Kenntnisse zu vertiefen. Eine fachliche Begleitung erfolgt im Rahmen von Projekten, in denen die Studierenden in den Praxisphasen arbeiten. Die Studierenden lernen so den Arbeitsalltag in einem exemplarischen Arbeitsfeld ihrer Fachrichtung kennen. Durch ihr Wissen können sie diesen mitgestalten und beeinflussen. Sie eignen sich berufliche Handlungskompetenzen an und gewinnen erste Eindrücke von der eigenen Berufsrolle und Berufs-

haltung. Hierfür werden die notwendigen Reflexions- und Rückzugsräume für die Studierenden über die entsprechende Betreuung durch die Lehrenden geschaffen.

Beispielprojekt der Hochschule Furtwangen:
www.hs-furtwangen.de/studiengaenge/fakultaet/digitale-medien/onlinemedien-bachelor/projektstudium.html

44. Gesundheitskurse für Lehramtsstudierende

Lehrer sind einem besonderen Druck ausgesetzt und leiden häufig unter Burn-out oder körperlichen Beschwerden. In diesen Kursen werden vorbeugende Maßnahmen zur physischen und psychischen Gesundheit vermittelt, sodass Lehramtsstudierende von Beginn ihres Berufslebens an auf Anzeichen von Krankheiten reagieren können.

Beispielprojekt der PH Schwäbisch-Gmünd:
www.ph-gmuend.de/deutsch/hochschule/profil.php

45. Berufsorientierung in geisteswissenschaftlichen Fächern

In den Geisteswissenschaften wird in der Regel wenig Wert auf Praxiserfahrung und Arbeit mit konkreten Fällen gelegt. Somit sehen sich Absolventen oftmals erst nach dem Abschluss mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts konfrontiert. Daher ist es hilfreich, Institutionen an der Hochschule zu etablieren, die den Studierenden reale Fälle im Rahmen eines Projekts zur Verfügung stellen. Studierende lösen dabei Probleme von externen Unternehmen, die andernfalls professionelle Beratungsunternehmen damit beauftragt hätten.

Law Clinic der HU Berlin:
<http://lawclinic.rewi.hu-berlin.de>

10.6 Organisation

1. Zuständigkeiten klären

Die Hochschule muss klären, welche Feedbackschleifen und darauf aufgesetzte Verbesserungsprozesse es intern geben soll und wer wofür zuständig ist. Während die **Zuständigkeit** für die Struktur des Studiengangs, die gelehrten Inhalte, Prüfungsformen etc. beim Studiengang liegt, muss die Hochschule die **Infrastruktur** zur Verfügung stellen, die übergreifende Unterstützungsangebote, Beratung und Regelungen bietet. Andererseits muss klargestellt werden, welche Verantwortung bei der individuellen Förderung von Studierenden beim einzelnen Lehrenden liegen kann, und wo der Studiengang oder auch der Fachbereich/die Fakultät insgesamt Angebote bereitstellen muss.

Beispiel der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität der Freien Universität Berlin:

www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/index.html

2. Bildung eines hochschulinternen Fonds

Ideen zur Verbesserung von Lehre und Forschung oder zur Förderung bestimmter Projekte stammen oft von Hochschulangehörigen oder Studierenden selbst. Oft jedoch scheitern solche Projektideen an der Finanzierung. Hochschulen können einen internen Fonds anlegen, aus dem auf Antrag Mittel zu Projektrealisierung vergeben werden können. Somit wird die Etablierung neuer Maßnahmen **entbürokratisiert und beschleunigt**. Zudem ist zu hoffen, dass kreative Vorschläge nicht direkt als unrealisierbar wieder verworfen werden, sondern sich eine gewisse Start-up-Kultur auf dem Campus entwickelt und sowohl Studierende als auch andere Hochschulangehörige ermutigt werden, aufgrund des geringeren Risikos ihre Zeit zu investieren.

Beispielprojekt der FH Münster:

www.fh-muenster.de/wandelwerk/wandelfonds/index.php

3. Internationalisierungsstrategie

Eine globalisierte Welt mit einem zunehmenden Bedeutungszuwachs der Produktion, Verbreitung und Anwendung von Wissen hat eine besondere Auswirkung auf die Hochschulen und ihre Studierenden. Neben der Wissenschaft, die ohnehin eine internationale Angelegenheit ist, gewinnen der kulturelle Austausch und die internationale Kommunikation immer mehr an Bedeutung. Hochschulen können mit zahlreichen Maßnahmen auf die nötige Internationalisierung reagieren. Diese sollten jedoch einer überge-

ordneten Strategie folgen. Es muss zum Beispiel definiert werden, welche Absicht mit der Aufnahme ausländischer Studierender und Lehrender verfolgt wird. Außerdem sollten zuvor einzelne Schritte, Zuständigkeiten etc. geklärt werden. Nicht zuletzt ist es sinnvoll, den Bereich der Internationalisierung in die Zielvereinbarungen zwischen der Hochschulleitung und den Fakultäten und Fachbereichen und in die leistungsorientierte Mittelvergabe angemessen einzubeziehen, um die in der Strategie verankerten Zielsetzungen umzusetzen. Die übergeordnete, hochschulweite Strategie **vereinfaht und beschleunigt den Internationalisierungsprozess** in allen Einheiten der Hochschule.

Beispielprojekt der Universität Hannover:

www.uni-hannover.de/de/internationales/strategie

4. Internationale Studien- und Ausbildungskooperationen

Die Kooperation mit ausländischen Hochschulen gehört für deutsche Hochschulen bereits zum Alltag. Jene hochschulübergreifende Zusammenarbeit ermöglicht es den Studierenden, einen voll anerkannten Teil ihres Studiums an einer Partnerhochschule zu absolvieren oder dort sogar Projekt- oder Abschlussarbeiten zu schreiben. Neben dem Aufbau der Kooperation auf Hochschulleitungsebene sollten die Partnerschaften zum einen fachbezogen sein, das heißt auf Instituts-, Fachbereichs- oder Fakultätsebene angesiedelt sein, und zum anderen Credit-Transfer-Regeln vereinbart werden. Zudem könnten gemeinsame Curricula entwickelt und Doppelabschlüsse vorbereitet werden. Das Ziel solcher Partnerschaften liegt einerseits in der **Steigerung der internationalen Mobilität** der eigenen Studierenden und andererseits in der **Internationalisierung der eigenen Hochschule**, da mehr ausländische Studierende an die Hochschule geholt werden können.

Beispielprojekt der Hochschule Reutlingen:

www.esb-business-school.de/studiengaenge/master/master-international-business-development.html

Beispielprojekt der Universität Münster:

www.uni-muenster.de/international/profil/lehre/partnerhochschulen.shtml

5. Evaluation der Regelungen zur Pflegeverantwortung

Die Übernahme von Pflegeverantwortung vollzieht sich in hoch individuellen Bedarfs- und Entscheidungskonstellationen, die sich zudem stetig verändern können. Deshalb ist es zweckmäßig, bestehende Regelungen, Definitionen und Vereinbarungen regelmäßig zu **überprüfen**. Dafür könnte die individuelle Fallbegleitung auf allen beteiligten Organisationsebenen so dokumentiert werden, dass organisational verursachte Verzerrungen, Einschränkungen

etc. bei der Übernahme von Pflegeverantwortung durch Studierende leicht sichtbar werden. Die Ergebnisse einer solchen Evaluation sollten als Grundlage dienen, um Regelungen und Auslegungsroutinen immer wieder neu **anzupassen**.

Beispielprojekt der Goethe-Universität Frankfurt:
www.uni-frankfurt.de/39437297/Zertifikate

6. Anpassung rechtlicher Regelungen und Handlungsspielräume

Je stärker Studierende vom Bild des traditionellen Studierenden (ungebunden, jung, finanziell abgesichert) abweichen, umso wichtiger ist es, die geltenden rechtlichen Regelungen daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie Flexibilisierungen für Studierende zulassen, die ihre Leistungen im Studium unter erschwerten Bedingungen erbringen. Um mit Studierenden mit familiärer oder Pflegeverantwortung angemessen umgehen zu können, sollten die Definitionen und Einordnungsregeln dahingehend überprüft werden, ob und wie sie den spezifischen Fall der Übernahme von Pflegeverantwortung erfassen. So sollten Familien- und Verantwortungsdefinitionen gefunden werden, die nicht nur amtliche Definitionen reproduzieren, sondern eine individuelle Würdigung der individuellen Pflegearrangements erlauben. Vor diesem Hintergrund sollten transparente Regelungen und Verfahren nach feststehenden Kriterien im Rahmen von Prüfungs- und Studienordnungen getroffen werden, die auf die **Ermöglichung eines erfolgreichen Studiums trotz Pflegeverantwortung** abzielen. Ein Beispiel hierfür ist die Gewährung eines (vorübergehenden) Teilstudiums, ein anderes die Anerkennung von online erworbenen Credits.

Beispielprojekt der HU Berlin:
www.hu-berlin.de/studium/beratung/merk/teilz

7. Bauliche Barrierefreiheit

Damit Studierende mit Beeinträchtigung, aber auch Studierende mit Kinderwagen möglichst **ohne fremde Hilfe** Angebote der Hochschule nutzen können, muss auf die bauliche Barrierefreiheit geachtet werden. Ein Beispiel ist hier der rollstuhlgerechte Ausbau, mit dem der problemlose Zugang zu Veranstaltungen und Serviceangeboten der Hochschule gewährleistet wird.

Beispielprojekt der Universität Siegen:
www.uni-siegen.de/zpe/projekte/aktuelle/barrierefrei

8. Feedback zwischen Hochschule und Studierendenschaft

Um die **Leistung** der Studierenden mit den institutionellen Erwartungen der Hochschule in **Einklang** zu bringen, sollte gegenseitiges Feedback gegeben werden. Dieses Feedback sollte in persönlichen Gesprächen zwischen den einzelnen Studierenden und den Fakultätsmitgliedern bestehen sowie in einer schriftlichen Beurteilung beider Parteien. So können Studierende beispielsweise am Ende eines Kurses eine Selbstevaluation abgeben, in der sie über ihre eigene Lernerfahrung reflektieren und gleichzeitig eine schriftliche Stellungnahme zur Leistung der Lehrperson abgeben. Die narrative Evaluation des Fakultätsmitglieds enthält wiederum eine Zusammenfassung der Kursinhalte, der studentischen Leistungen sowie die erlangte Punktzahl. Idealerweise sollten beide Sichtweisen in einem abschließenden Treffen diskutiert werden.

Beispielprojekt der Freien Universität Berlin:
www.lehrevaluation.fu-berlin.de/productive/app

9. Umfragen und Erhebungen

Studierende sind immer stärker mit einer Vielzahl an Erhebungen und Umfragen konfrontiert. Umfragen wie beispielsweise QUEST, in der sowohl soziodemografische als auch psychometrische Items erhoben werden, bemessen in ihrem Ergebnis die Adaptionssituation der Studierenden im Studium. Absolventenbefragungen erfassen die Zufriedenheit mit dem Studium und dessen Qualifikationsgrad für das Berufsleben, Studienabbrecherbefragungen zeigen **Gründe für den Studienabbruch** auf und Umfragen zur Studienwahl sollen Hinweise darauf liefern, warum Studierende sich für ein Studium entschieden haben. Umfragen ermöglichen folglich Aussagen über die Stärken und Schwächen der Institution. Zusätzlich erhält die Hochschule durch Umfragen **Informationen** über die aktuelle Studierendenklientel und kann mit diesen Informationen auf ihre konkreten Bedürfnisse **reagieren**.

Beispielprojekt der Universität Bremen:
www.uni-bremen.de/quest.html

10. Strategiebildung zur Förderung und Gewinnung bestimmter Zielgruppen

Um bestimmte Zielgruppen an einer Hochschule zu fördern beziehungsweise zu gewinnen, ist eine Ausrichtung der hochschulinternen Diversity-Strategie nötig, die wiederum mit einer entsprechenden Priorisierung von Fördermitteln und -strukturen verbunden sein muss. Hierfür bedarf es eines politischen Abstimmungsprozesses innerhalb der Hochschule, in dem sich auf bestimmte Zielgruppen oder besondere Profilierungsbestrebungen geeinigt werden

sollte. So können einerseits explizit Zielgruppen genannt werden, andererseits aber auch ein besonderes Motto, das wiederum besondere Gruppen anspricht. Die Auswahl der Zielgruppen oder des Mottos ist jedoch auch abhängig von dem Umfeld der Hochschule, besonderen Merkmalen der Infrastruktur sowie den Schwerpunkten in der Lehre. Zu unterstreichen ist, dass die Auswahl beispielsweise einer Zielgruppe kein ausschließendes Kriterium für andere Studierendengruppen ist. Vielmehr geht es darum, im Sinne einer vielfältigen Exzellenz das **Profil** der Hochschule zu schärfen.

Beispielprojekt der Universität Duisburg-Essen:
www.uni-due.de/chancehoch2

11. Offene Hochschule

Mit Blick auf die Zukunft müssen sich Hochschulen für neue Zielgruppen öffnen, darunter auch für Studierende ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung. So kann die offene Hochschule **standortsichernd** wirken, weil sie aufgrund des demografischen Wandels auf Studierende angewiesen sein wird, die bisher nicht zur Zielgruppe gehören. Der Nutzen für die Region durch den erweiterten Zugang erfolgt durch abgestimmte Angebote, welche die Fachkompetenz in der Region erhalten und damit dem Fachkräftemangel entgegenwirken. Mit einer erweiterten Studierendenklientel, die mit anderen Erwartungen an die Hochschule kommt, muss jedoch auch auf neue Berufsbilder eingegangen werden. Dies mündet in neue Studieninhalte und die Vermittlung neuer Kompetenzen sowie veränderte Lehrformen. Wichtig ist, dass eine so komplexe Strategie auf Bedarfsanalysen aufbaut und alle Maßnahmen mittels Evaluation einer ständigen Kontrolle unterliegen.

Beispielprojekt der Universität Oldenburg:
www.oh.uni-oldenburg.de

12. Vorgeschnittene Fachschulausbildung

Insbesondere Fachhochschulen können mit Fachschulen zusammenarbeiten und gemeinsam berufsqualifizierende Ausbildungen und Abschlussprüfungen anbieten. Absolventen solcher Ausbildungen könnte es dann ermöglicht werden, sich in ein höheres Fachsemester des jeweiligen Studiengangs an der entsprechenden Fachhochschule einzuschreiben. Der Eintritt wird **Studieninteressierten ohne reguläre HZB** erleichtert und auch ein erfolgreicher Studienverlauf wird gefördert, da die Studierenden den Fachbereich schon während ihrer Ausbildung kennengelernt haben.

Beispielprojekt der Fachhochschule Erfurt:
www.fh-erfurt.de/fhe/studieninteressierte/bewerbung-co/studieren-ohne-abitur

13. Einschreibevoraussetzungen

Neben der formalen Qualifikation ist es sinnvoll, für manche Studiengänge besondere Einschreibevoraussetzungen einzufordern. Um Studienanfänger, die eine im Studium erwartete Vorbildung, beispielsweise die Beherrschung einer bestimmten Sprache, nicht besitzen, den Einstieg ins Studium problemlos zu ermöglichen, kann die Hochschule Vorbereitungskurse anbieten. Die Einschreibung in das Studium erfolgt erst nach erfolgreicher Prüfung in den entsprechenden Kursen. Einschreibevoraussetzungen wie Betriebspraktika können dafür sorgen, dass die Studienanfänger bereits wissen, wie der Bereich, in dem sie später mit ihrem Abschluss arbeiten können, aussieht. Dies dient dazu, **Erwartungen** an das Studium und an sich selbst **anzupassen** und die eigenen Voraussetzungen für das Studium zu kennen und über gezielte Vorbereitungskurse auch zu erfüllen.

Beispielprojekt der TFH Bochum:
www.tfh-bochum.de/wissenschaftsbereiche/geoingenieurwesen-bergbau-und-technische-betriebswirtschaft/bachelorstudium/geotechnik-und-angewandte-geologie/

14. Planung der Studieneingangsphase

Studienanfänger sind mit einer völlig neuen Situation, neuen Strukturen und einer neuen Umgebung konfrontiert. Je nach persönlichen Kompetenzen bewältigen sie das Einleben in den Hochschulalltag unterschiedlich. Hochschulen sollten, um die **Eingangsphase optimal ausrichten** zu können, wissen, wie ihre Studienanfänger die Einstiegsphase erleben und bewältigen und wie sie ihr Studienprogramm bewerten. Entsprechend gilt es, den Studienanfängern zu vermitteln, dass ihre individuellen Erfahrungen von Bedeutung sind. Dazu werden üblicherweise Veranstaltungen durchgeführt, die der Information der Studienanfänger dienen sollen. Alternativ können aber auch Befragungen durchgeführt werden. Um von den Studierenden so viele Informationen über ihre Erfahrungen wie möglich zu erhalten, bieten sich beispielsweise Telefoninterviews an, die von Studierenden höherer Semester gegen Mitte bis Ende des ersten Semesters durchgeführt werden. Die Ansprache durch höhere Semester schafft eine Vertrauensbasis, da die Studierenden über vergleichbare Erfahrungen sprechen können.

Beispielprojekt der Universität Mannheim:
www.uni-mannheim.de/forum/bildung/ausgabe_2_2013/Erstsemesterbefragung

15. Betreuungsstruktur für Kinder von Studierenden

Hochschulen **unterstützen Mütter und Väter** dabei, ihr Studium wahrzunehmen, wenn sie Angebote zur Kinderbetreuung anbieten und bei der Suche von Betreuungsangeboten helfen. Indem Hochschulen mit externen Partnern zusammenarbeiten, können sie zum Beispiel Kitaplätze oder Tagesmütter vermitteln. Hochschulen haben häufig auch eigene Angebote, beispielsweise eine Uni-Kita, Räume zur Gruppenbetreuung von Kindern, die von Studierenden organisiert und betreut werden, oder eine Vermittlungsstelle für Notfallbetreuer, die Kinder von Studierenden in der Zeit, in der Mütter und Väter beispielsweise in Prüfungen sind, beaufsichtigen. Auch ist die Kooperation mit einer Kindertagesstätte in Campusnähe denkbar, die Kinder von Studierenden zeitlich begrenzt aufnehmen, damit diese sich auf Prüfungen vorbereiten können. Zudem können Hochschulen flexible Betreuungsangebote anbieten, wie eine zusätzliche Betreuung an Wochenenden in der Prüfungszeit oder während Tagungen und speziellen Veranstaltungen.

Beispielprojekt der Universität Konstanz:
www.familie.uni-konstanz.de/kinderbetreuung

16. Kooperation mit externen Institutionen

Um Studierenden und anderen Hochschulangehörigen die Vereinbarkeit von familiären Verpflichtungen mit Studium beziehungsweise Beruf zu erleichtern, können Hochschulen Strukturen schaffen, die die Betroffenen bei der Identifikation, Kontaktaufnahme und Interaktion mit den jeweiligen kommunalen und privaten Behörden und Dienstleistern **unterstützen und begleiten**. Hochschulen können damit dem Umstand Rechnung tragen, dass sie selbst keine Einrichtungen zur Unterstützung der Pflgetätigkeit und oft auch nicht genug Betreuungsplätze für Kinder anbieten können, aber durchaus in ihrem Umfeld relevante behördliche Institutionen und wichtige Pflgeeinrichtungen vorhanden sind, mit denen sie kooperieren können. Auch der erleichterte Zugang zu finanziellen Unterstützungsangeboten der Kommune (zum Beispiel Wohngeld) ist darüber möglich. Eine Integration in die Beratungsstrukturen der Hochschule ist hier ebenfalls förderlich, um sicherzustellen, dass Studierende wie Angestellte besten Zugang zu allen vorhandenen Unterstützungsangeboten haben.

Beispielprojekt der Universität des Saarlandes:
www.uni-saarland.de/info/universitaet/kooperationen.html

17. Infrastruktur für Studierende mit Kindern

Das Studieren mit Kindern kann Müttern und Vätern erleichtert werden, indem die Hochschulen spezifische Räume schaffen, die auf die Bedürfnisse von Kindern eingehen. Neben verschiedenen Wickelmöglichkeiten haben Hochschulen Still- und Ruheräume eingerichtet, in die sich Studierende mit ihren Kindern zurückziehen können, oder Eltern-Kind-Räume, die es Müttern und Vätern bei kurzfristigen Betreuungsschwierigkeiten ermöglicht, zu arbeiten und gleichzeitig ihre Kinder zu beaufsichtigen. Weitere Möglichkeiten bestehen darin, Bibliotheken und Mensen familienfreundlicher zu gestalten, indem beispielsweise Kinder- und Malbücher zur Verfügung gestellt und Spielecken eingerichtet werden. Auch die Einrichtung eines Uni-Spielplatzes erleichtert es Müttern und Vätern, **ihre Kinder** während den Präsenzzeiten zu **beschäftigen**. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass die Spielbereiche für Kinder eine angemessene Entfernung zu Studienräumen für Studierende haben, sodass die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden können.

Beispielprojekt der Freien Universität Berlin:
www.fu-berlin.de/sites/familienbuero/studium_mit_kind

18. Unterstützung für Studierende mit Pflegeverantwortung

Der Diskurs über Pflegeverantwortung und die damit verbundenen Vereinbarkeitsfragen sollten im organisationalen Gefüge der Hochschule klar verortet werden. Sinnvoll ist es, die Strukturen der Beratung und Begleitung von Hochschulangehörigen mit Pflgetätigkeit an bestehende Beratungsstrukturen, wie beispielsweise Beratung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf/Studium, anzubinden. Diese Stellen haben bereits das Wissen in der Beratung sowie die Vernetzung zu außerhochschulischen Ansprechpartnern. Zudem kann die Ernennung spezieller Pflegebeauftragter zusätzliche **Transparenz** erzeugen. Wichtig ist, dass die Personen und Organisationseinheiten, die mit pflgebezogenen Vereinbarkeitsfragen befasst sind, auch intern gut vernetzt sind. Nur so kann eine abgestimmte Beratung, beispielsweise mittels eines Laufzettelsystems, für die Betroffenen angeboten werden. Entsprechend bieten sich regelmäßige Netzwerktreffen der beteiligten Mitarbeiter an.

Beispielprojekt der Universität Magdeburg:
wwwalt.hs-magdeburg.de/service/hochschule-und-familie/pflegeverantwortung

19. Engagement in hochschulpolitischen Gremien

Studierende haben die Möglichkeit, sich hochschulpolitisch über Einzelkandidaturen oder über den Zusammenschluss in entsprechenden themenbezogenen oder interessensbezogenen Gruppierungen zu engagieren. Über die Mitbestimmung an der Gestaltung des Hochschulalltags erhalten die Studierenden die Möglichkeit, eine andere Perspektive auf ihre Hochschule einzunehmen. Die Hochschulleitung erhält im Gegenzug über das Engagement die Möglichkeit, die Perspektive der Studierenden in ihre Entscheidungen mit einzubeziehen. Nur durch einen wechselseitigen Austausch zwischen den Studierenden, Lehrenden, der Administration sowie den Beauftragten für Gleichstellung oder Schwerbehinderte können ihre unterschiedlichen Interessen in die hochschulinternen Entscheidungen einfließen. Hierfür muss es den Studierenden ermöglicht werden, an Gremiensitzungen teilzunehmen und sich auf diese ebenfalls vorzubereiten. Außerdem werden Studierende durch das politische Engagement in für das Berufsleben wichtigen **sozialen Fähigkeiten** geschult.

Hochschulpolitische Gremien der Universität Hamburg:

- www.uni-hamburg.de/campuscenter/campus-leben/freizeit.html
- www.stupa-hh.de
- www.asta-uhh.de

20. Förderung ehrenamtlicher Aktivitäten

Studierende sollten die Möglichkeit eingeräumt bekommen, auch über die Hochschule hinaus aktiv zu werden und mit ihren Aktivitäten in der Hochschule, der Stadt und der Region zu wirken. Sie erhalten dabei die Möglichkeit, **soziale Verantwortung** zu übernehmen, neue **praktische Erfahrungen** zu sammeln und einen Einblick in verschiedene berufliche Tätigkeitsfelder zu bekommen. So kann die gesamte Persönlichkeit der Studierenden durch ein Ehrenamt wachsen. Diesbezügliche Aktivitäten können themenspezifisch sein und sich beispielsweise dem Umweltschutz widmen oder auch die Interessen bestimmter Gruppen fördern, zum Beispiel Studierende mit körperlichen Einschränkungen. Die Hochschule kann diesen Gruppen die entsprechende Infrastruktur wie Räume, kleinere finanzielle Unterstützungen oder die Möglichkeit selbst organisierter Veranstaltungen bereitstellen. Außerdem kann sie herausragendes gesellschaftliches Engagement mit Preisen oder kleineren Stipendien fördern. Auf diesem Weg wird das Engagement der Studierenden wertgeschätzt und andere Studierende durch die Initiierung von entsprechenden Wettbewerben motiviert, sich ebenfalls zu engagieren. Die Wertschätzung des studentischen Engagements für die Hochschule fördert außerdem die Identifikation mit der Hochschule und bindet engagierte Studierende enger an sie.

Beispielprojekt der Universität Oldenburg:

www.uni-oldenburg.de/praesidium/newsletter/2011/newsletter-des-praesidiums-november-2011/ehrenamtliches-engagement-foerdern

Beispielprojekt der Universität Göttingen:

www.uni-goettingen.de/de/zivilgesellschaftliches-engagement-und-persoenslichkeitsentwicklung/207461.html

Beispielprojekt der Universität des Saarlandes:

www.uni-saarland.de/campus/studium/besser-studieren/chancen/preise-und-auszeichnungen/beste-preis.html

Beispielprojekt der Universität Freiburg:

www.zuv.uni-freiburg.de/service/ehrungen-und-preise/lehr-preise_bw-fr/allgemeines

21. Flexibilisierung des Studiums

Die Einführung eines Teilzeitstudiums ermöglicht ein **flexibleres Studieren** für Gruppen, die nicht immer vor Ort sein können beziehungsweise aufgrund verschiedenster privater oder gesundheitlicher Hemmnisse nur über begrenzte Zeitressourcen verfügen. Die Einführung eines Teilzeitstudiums stellt eine Herausforderung für die Hochschule dar, weil den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden muss, ihr Studium so flexibel zu gestalten, dass das Kurs- und Prüfungsangebot über ein ganzes Studienjahr verteilt allen Bedürfnissen entspricht. Insbesondere für Studierende mit studienrelevanten physischen und psychischen Einschränkungen sollte die Möglichkeit bestehen, bedarfsorientiert auch wieder in ein Vollzeitstudium zu wechseln. Aus dieser Anforderung heraus resultiert die Notwendigkeit, auch eine Regelung zum Teilzeitstudium flexibel zu handhaben und den jeweiligen Bedürfnissen anzupassen.

Eine Sonderform dessen ist die Förderung der Vereinbarung von Studium und Spitzensport. Für diese Gruppe ist es notwendig, die Studienzeiten an die jeweilige Saison in ihrem Sport anzupassen, um in beiden Lebensbereichen erfolgreich zu sein. Dazu sollte es an den Hochschulen eigene Beratungsstellen geben.

Beispielprojekt der Universität Heidelberg:

www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/teilzeit

Beispielprojekt der HU Berlin:

www.zeh.hu-berlin.de/spitzensportstudium.html

22. Anpassung des Studienverlaufs an Praxisphasen

Die meisten Studiengänge sehen ein Praktikum vor. In den Studienverlaufsplänen ist dies oft in ein Semester integriert, in dem zusätzlich noch weitere Lehrveranstaltungen besucht werden müssen. Praktisch ist dieser Plan nur in wenigen Fällen umsetzbar, da Praktika häufig fern vom Studienort absolviert werden und der

Vollzeitstatus den Besuch zusätzlicher Lehrveranstaltungen unmöglich macht. Auch in der vorlesungsfreien Zeit bleibt aufgrund von entzerrten Klausurterminen und Hausarbeiten nur wenig Zeit für ein Praktikum. Daher ist es nötig, den Studienverlaufsplan an diese Situation anzupassen, um den Studierenden **den Abschluss in der Regelstudienzeit** zu ermöglichen.

Beispielprojekt der Universität des Saarlandes:
www.uni-saarland.de/campus/studium/besser-studieren/studium-und-praxis.html

23. Frühwarnsysteme für gefährdete Studierende

Bevor es zum endgültigen Studienabbruch kommt, gibt es in der Regel **Anzeichen**, die darauf hinweisen, dass der oder die Studierende am universitären System zu scheitern droht. Um dies rechtzeitig zu **erkennen** und dem **Prozess entgegenzuwirken**, können Hochschulen zum Beispiel die Leistungen ihrer Studierenden mittels elektronischer Notenübersichten kontrollieren. Fallen Studierende dadurch auf, dass ihre Noten weit unter dem Durchschnitt liegen, können sie von einem Fakultätsmitglied angesprochen und auf vorhandene Hilfsangebote aufmerksam gemacht werden. Genauso kann auch ein Zentrum für Studienerfolg eingerichtet werden, dessen Mitarbeiter den akademischen Fortschritt der Studierenden im ersten und zweiten Studienjahr in regelmäßigen Abständen überprüfen und individuelle Fortschrittsberichte an die Hauptdozenten schicken.

Beispielprojekt der Universität Würzburg:
www.is.informatik.uni-wuerzburg.de/projekte/studipro

24. Aufbau einer Datenbank für die Lehre

Die Dokumentation, Archivierung und Verwaltung vorhandenen Wissens in einer Datenbank, die von allen Lehrenden fortgeschrieben werden kann und soll, bietet eine umfassende Informationsgrundlage die Lehre betreffend. Hier sollen nicht nur fachliche Informationen und aufbereitete Inhalte gespeichert werden, sondern auch Berichte über persönliche Erfahrungen mit verschiedenen Lehrformen. So können sich besonders unerfahrene Lehrende vorab Anregungen zur Gestaltung der Lehrveranstaltungen holen und ihre eigenen Erfahrungen mit anderen Lehrenden teilen.

Beispielprojekt der Hochschule für Gestaltung Karlsruhe:
www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1484.php

25. Gründerakademie

Hochschulen haben auch den **Berufseinstieg ihrer Absolventen** im Blick und für den eigenen Ruf kann es positiv sein, wenn sich Absolventen mit kreativen Ideen erfolgreich selbstständig machen. Um solche Ideen zu fördern, bieten Hochschulen Kurse und Workshops an, die die Studierenden bei ihrer Ideenentwicklung unterstützen und in den notwendigen Schlüsselkompetenzen schulen. Beispiele wären Kurse zum unternehmerischen Denken, eigenverantwortlichen Handeln und zur Existenzgründung in spezifischen Berufsbereichen. In Workshops kann Studierenden beigebracht werden, wie Geschäftsideen entwickelt und Businesspläne erstellt werden.

Gründerakademie der Universität Halle:
www.wiwi.uni-halle.de/21_2313270

10.7 Zielgruppenspezifische Förderung

1. Zielgruppenspezifische Informationen

Für das **Gewinnen von Studierenden** ist eine zielgruppenspezifische Information notwendig. Dabei ist zu empfehlen, das Feedback der aktuellen Studierenden einzuholen. Um beispielsweise Schülerinnen den Weg in ein technisches Studium zu erleichtern, können Studentinnen in MINT-Studiengängen zu MINT-Ausbildungsberufen und Studiengängen in Veranstaltungen, Arbeitsgemeinschaften und Projekttagen an Schulen informieren, von ihrem eigenen Werdegang berichten oder mit Schülerinnen an konkreten technischen und naturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen zusammenarbeiten. Die Studentinnen fungieren für die Schülerinnen als Vorbilder und können Fragen und Perspektiven aus Frauensicht vermitteln.

Beispielprojekt der Universität Bremen:
www.uni-bremen.de/fit-in-mint.html

2. Rekrutierung von benachteiligten Schülern

Schülern mit physischen und psychischen Einschränkungen, mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Familien liegt der Gedanke an ein Hochschulstudium oft fern. Deshalb ist es wichtig, sie schon früh auf diese Möglichkeit **aufmerksam zu machen** und sie darauf **vorzubereiten**. Hochschulen können Projekte zur Rekrutierung dieser Gruppen ins Leben rufen. Sie können sie gezielter mittels Kursen zur Förderung und zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen während des Abiturs unterstützen und sie auf die universitären Anforderungen vorbereiten. Auch mit der

Universität selbst können sie vertraut gemacht und über Stipendien an die Hochschule gebunden werden. Zudem können Hochschulen an den Schulen um Schüler werben, die keine klassische Hochschulzugangsberechtigung erlangten.

Beispielprojekt der FH Frankfurt:

www.frankfurt-university.de/studium/studium-kennenlernen/chancen-bilden00.html

3. Stipendien für Studienanfänger

Über die Vergabe von Stipendien können gezielt unterstützungswürdige Studienanfänger angesprochen und für bestimmte Zielgruppen **Anreize für die Aufnahme eines Studiums** gegeben werden. Zudem können besonders begabte Studienanfänger ein Stipendium als Ansporn für besondere Leistungen erhalten. So können talentierte junge Menschen aktiv gefördert werden. Allerdings ist darauf zu achten, dass die bürokratischen Hürden und Prüfungsverfahren zur Vergabe der Stipendien nicht zu hoch und zeitaufwendig sind. Schüler, die aus finanziellen Sorgen bisher ein Studium nicht in Erwägung gezogen haben, können sich dank der finanziellen Teilabsicherung durch ein Stipendium bei ihrer **Entscheidung** eher auf fachliche Aspekte und Gesichtspunkte des zukünftigen Berufslebens konzentrieren.

Stipendium der TU Kaiserslautern:

www.felix-klein-zentrum.de/stipendien.html

4. Rekrutierung im Ausland

Hochschulen konkurrieren heutzutage nicht mehr nur mit anderen deutschen Universitäten, sondern mit Hochschulen auf der ganzen Welt. Wenn die Zahl der heimischen Studierenden sinkt, kann es daher sinnvoll sein, aktiv ausländische Studierende zu rekrutieren. Hierfür nutzen immer mehr Hochschulen die Möglichkeit, durch Kontaktbüros im Ausland oder über ausländische Agenten Kontakt zu den Studierenden direkt in ihrer Heimat aufzunehmen, um sie für ein Studium an der deutschen Hochschule zu begeistern. Als Beispiel kann das Kontaktbüro der UAS7 (German Universities of Applied Sciences) in New York genannt werden. Auf diese Weise stellen Hochschulen gleich einen persönlichen Kontakt zu den Studieninteressierten her, können im persönlichen Gespräch alle **Fragen beantworten** und den Studierenden so die **Sicherheit geben** zu wissen, was sie in Deutschland erwartet.

Kontaktbüro der German Universities of Applied Sciences:

www.uas7.org

Beispielprojekt der Universität Marburg:

www.uni-marburg.de/forschung/wissnawachwuchs/rekrutierung

5. Vorbereitungskurse für Studieninteressierte ohne Hochschulzugangsberechtigung

Hochschulen können Vorbereitungskurse für Studieninteressierte anbieten, die keine Hochschulzugangsberechtigung besitzen. In diesen Kursen erlernen sie allgemeine Fähigkeiten für ein erfolgreiches Studium mit dem Ziel, einerseits den **fachlich erforderlichen Stand zu erreichen**, der bei Studienanfängern vorausgesetzt wird. Andererseits können **wissenschaftliche Grundlagen** vermittelt werden, wie beispielsweise das Halten eines Referates oder das Verfassen einer Hausarbeit. Zusätzlich kann es im Rahmen dieser Vorbereitungsphase den Teilnehmern ermöglicht werden, reguläre Hochschulveranstaltungen im Fach ihrer Wahl zu besuchen und so einen Einblick in den Hochschulalltag und das von ihnen favorisierte Fach zu gewinnen.

Beispielprojekt der Technischen Hochschule Nürnberg:

www.th-nuernberg.de/sommerkurs-beruflich-qualifizierte

6. Sensibilisierung für Internationalität und die Bedürfnisse ausländischer Studierender

Neben der oftmals größeren Sprachbarriere bringen ausländische Studierende sehr vielfältige kulturelle Hintergründe mit an die Hochschule. Den Studierenden sowie dem Hochschulpersonal sollte dies bewusst gemacht werden, damit sie entsprechend darauf reagieren können. Umgesetzt werden kann dies, indem die Studierenden zum direkten Kontakt mit ausländischen Kommilitonen animiert werden, zum Beispiel in Form von Tutorenprogrammen oder informellen Veranstaltungen. Auch extracurriculare Seminare zu **interkultureller Kompetenz** sind eine Möglichkeit, auf internationale Studierende aufmerksam zu machen. Für Mitarbeiter der Hochschule können Trainings zu interkultureller Kompetenz und Management als Weiterbildungen angeboten werden. Insbesondere den Lehrenden sollte bewusst gemacht werden, dass durch mangelnde Sprachkenntnisse ausländischer Studierender die Kommunikation in den Seminaren zwar schwierig sein kann, sie aber auch viele **Erfahrungen und Kompetenzen** in fachlicher und kultureller Hinsicht mit einbringen.

Beispielprojekt des DAAD:

www.daad.de/hochschulen/betreuung/de

7. Programme für Studierende mit Migrationshintergrund

Auf dem Arbeitsmarkt sind Akademiker mit interkultureller Kompetenz und Auslandserfahrung gefragt. Besonders Studierende mit Migrationshintergrund haben diesbezüglich großes **Potenzial**, das Hochschulen mittels spezieller Programme **ausbauen** und

entsprechend bei einem erfolgreichen Berufsstart unterstützen können. Denkbar ist ein Programm, bei dem Studierende mit Migrationshintergrund der zweiten Generation Kurse zur Landeskunde und Sprache des Heimatlandes ihrer Eltern oder Großeltern besuchen. Hiermit sollen Kenntnisse vertieft werden, die oft durch eine fehlende Systematisierung schwächer ausgeprägt sind. In einem weiteren Schritt wird an einer Partneruniversität im Geburtsland der Eltern ein Auslandssemester oder ein Praktikum absolviert, um einen stärkeren Bezug zum Land und zur Kultur zu erhalten.

Eine weitere Möglichkeit sind Vorlesungen von erfolgreichen Persönlichkeiten aus der Wirtschaft mit Migrationshintergrund, um die Motivation der Studierenden zu stärken. Durch größere Hindernisse im Studium, mit denen besonders Studierende der ersten Generation zu kämpfen haben, kommen Motivationschwierigkeiten in dieser Gruppe häufiger vor.

Beispielprojekt der Universität Frankfurt:

www.starkerstart.uni-frankfurt.de/43493069/

Beispielprojekt der Hochschule Furtwangen:

www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1474.php

Beispielprojekt der Universität Bremen:

www.uni-bremen.de/chancengleichheit/zielgruppenspezifischeangebote/studierende-mit-migrationshintergrund.html

8. Internationalization at Home

Studierende werden nach dem Studium mit einem zunehmend globalisierten Arbeitsmarkt konfrontiert. Deshalb ist es wichtig, auch Studierenden, die einen Studiengang ohne integriertes Mobilitätsfenster absolvieren oder die aus unterschiedlichen Gründen keine Auslandsaufenthalte realisieren können, trotzdem internationale Bezüge in ihrem Studium zu vermitteln. Denkbar sind in diesem Kontext eine integrierte Fremdsprachenausbildung, die Durchführung regulärer Lehrveranstaltungen in englischer Sprache sowie international orientierter Lehrveranstaltungen, die interkulturelle Kompetenzen vermitteln. Es gibt zahlreiche Varianten, auch den zu Hause gebliebenen Studierenden interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Für Hochschulen sind solche Maßnahmen von erheblichem Vorteil, da sie die Internationalisierung der Hochschule vorantreiben und auf die **Employability** ihrer Studierenden positive Auswirkungen haben.

Beispielprojekt der Universität Münster:

www.uni-muenster.de/international/internationalisierung/at-home/index.html

9. Förderung der Mobilität der Studierenden

Ein wesentliches Ziel des Bologna-Prozesses und der daraus resultierenden Umstellung auf Bachelor und Master ist die Erhöhung der internationalen Mobilität. Dieses Ziel geht einher mit der Erkenntnis, dass viele Arbeitgeber von Bewerbern **internationale Erfahrungen und interkulturelle Kompetenzen** erwarten. Viele Hochschulen legen deshalb großen Wert darauf, ihre Studierenden auch in diesem Bereich zu qualifizieren. Sie werben aktiv für Auslandsaufenthalte während des Studiums und gestalten die Durchführung so problemlos wie möglich. Hierbei kann ein interessanter Aspekt sein, dass manche Hochschule Studierenden mit Migrationshintergrund die Möglichkeit eröffnet, ein Semester im Heimatland ihrer Eltern und Großeltern zu studieren. So erkennen sie ihre Zweisprachigkeit als Kompetenz an, die sie anderen voraushaben. Um die Anrechenbarkeit der im Ausland erbrachten Leistungen zu erleichtern, sollte es eine entsprechende Leitlinie der Hochschulleitung geben, die als Ziel aller Auslandsaufenthalte erklärt, die dort erbrachten Leistungen voll anzuerkennen.

Beispielprojekt der Universität Regensburg:

www.uni-regensburg.de/europaem/studium/secondos

10. Beschleunigtes Studium

Bei der Etablierung von Maßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs konzentrieren sich die meisten Mechanismen auf unterstützungsbedürftige Studierende. Es ist jedoch wichtig, dabei die **Leistungsstärksten** nicht aus den Augen zu verlieren und **beständig zu fördern**. Eine Möglichkeit wäre das beschleunigte Studium, im dem der *workload* pro Semester erhöht wird und somit der Abschluss schneller erreicht werden kann. In geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fächern ist dies in der Regel kein Problem, in Studiengängen wie den MINT-Fächern, die viele aufeinander aufbauende Elemente beinhalten, lässt dies das Curriculum oft nicht so einfach zu. In diesem Fall sollten Maßnahmen für besonders fähige Studierende getroffen werden, um sie schneller zum Abschluss zu führen.

Beispielprojekt der Universität Siegen:

www.uni-siegen.de/linus/ziele/optimierung_studienbedingungen/beschleunigtes_studium

11. Medizinstudium stärker an der Berufspraxis orientieren

Das Medizinstudium beinhaltet viele Elemente, die die Studierenden nicht ausreichend auf die Berufspraxis vorbereiten. Um dem entgegenzuwirken, werden in vier Kompetenzzentren neue Konzepte in Curricula, Didaktik, der Konzeption des praktischen Jahres und im kompetenzorientierten Prüfen erarbeitet.

Kompetenznetz Lehre in der Medizin Baden-Württemberg:
www.medicin-bw.de/Kompetenznetz_Lehre.html

12. Maßnahmen für Absolventen von künstlerischen Studiengängen

Absolventen von künstlerischen Studiengängen haben es oft besonders schwer, einen finanziell absichernden Beruf zu finden. Um ihnen den **Weg in die Selbstständigkeit** zu erleichtern und das erfolgreiche Bestehen in dieser Beschäftigungsart zu fördern, sollten verstärkt Kurse angeboten werden, die diese Fähigkeiten vermitteln. Dazu zählen zum Beispiel Kurse in Selbstmarketing, Fördermittelakquise und Networking, für die eigens Lehrkräfte eingestellt werden müssen.

Beispielprojekt der Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch und Hochschule für Musik Hanns Eisler:
www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1335.php

13. Intensivierung des physiologischen Programms für Musikstudierende

Musiker sind beim Spielen ihres Instruments oft körperlichen Strapazen ausgesetzt. Eine unnatürliche Haltung über viele Stunden am Tag, die das Studium eines Musikinstruments verlangt, kann zu nachhaltigen Schäden im Muskel- und Knochenbau führen. Deshalb ist es wichtig, Musikstudierenden relevante Ausgleichsübungen beizubringen, deren Ausübung zu fördern und weiter an Krankheitsbildern, die häufig bei Musikern auftreten, zu forschen. Dies beugt einer frühen Berufsunfähigkeit durch körperliche Schäden vor.

Beispielprojekt der Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin in Kooperation mit der Charité: www.hfm-berlin.de/abteilungen-institute/kurt-singer-institut-fuer-musikergesundheit

14. Erhöhung der Zahl universitätseigener Programme zur Vorbereitung auf das erste juristische Staatsexamen

Im rechtswissenschaftlichen Studium ist es üblich, zur Vorbereitung auf das erste Staatsexamen Vorbereitungskurse, sogenannte Repetitorien, zu besuchen. Diese werden in der Regel sowohl von

der Hochschule als auch von externen Instituten angeboten. Da die hochschuleigenen Kurse meist überfüllt und nur unzureichend ausgestattet sind, greifen die meisten Studierenden auf die externen Angebote zurück. Diese sind jedoch sehr teuer und von einigen Studierenden somit nicht bezahlbar. Dadurch entstehen große Ungleichheiten und Nachteile für weniger gut betuchte Studierende. Aus diesem Grund ist es wichtig, das universitätseigene Programm auszubauen, um die **Chancengleichheit** zu wahren.

Beispielprojekt der Universität Konstanz:
www.lehre.uni-konstanz.de/b3-projekt/projektaufbau/examensvorbereitung-jura

15. Persönliche Assistenzen für Studierende mit studienrelevanter Einschränkung

Um Chancengleichheit zu wahren, können Hochschulen Studierenden mit Behinderung helfen, persönliche Assistenzen zur Seite gestellt zu bekommen, da Betroffene oftmals Unterstützung brauchen, zum Beispiel bei Vorlesungen und Seminaren und bei der Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffs. Eine Möglichkeit besteht im Einsatz von Studienhelfern, Tutoren und Vorlesekräften. Diese Assistenzen können Studierende aus demselben oder aus einem höheren Semester übernehmen. Sie können Studierende mit Beeinträchtigung in ihrem Studienalltag **unterstützen**, indem sie beispielsweise Vorlesungsmitschriften anfertigen oder Studienliteratur vorlesen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, entsprechende Kooperationen mit Sozialstellen aufzubauen, die Assistenzen bereitstellen. Gehörlosen Studierenden sollte eine Übersetzung in Gebärdensprache oder lautsprachliche Gebärden durch entsprechende Dolmetscher oder der Einsatz von Schriftdolmetschern ermöglicht werden.

Beispielprojekt der Universität zu Köln:
www.verwaltung.uni-koeln.de/abteilung23/content/behinderung_und_studium/assistentenstelle

16. Nachteilsausgleiche für Studierende mit Kindern

Aufbauend auf einer klaren Definition von Familie können Regelungen im Rahmen von Studien- und Prüfungsordnungen getroffen werden, die der Doppelbelastung studierender Mütter und Väter Rechnung tragen. Neben der Möglichkeit, ein Teilzeitstudium zu absolvieren, können Härtefallregelungen und Nachteilsausgleiche wie zum Beispiel Prüfungswiederholungen festgesetzt werden oder die Anrechnung einer „Elternzeit“ als Urlaubssemester. Eltern ist das Studieren oft nicht nur aufgrund der Doppelbelastung erschwert, sondern auch durch finanzielle Engpässe. Hochschulen können Studierende bei der **Beantragung von verschiedenen**

Fördergeldern wie Elterngeld und BAFÖG oder der Suche nach karitativen Einrichtungen unterstützen. Studierende mit Kindern werden so zumindest finanziell geschont und einem Studienabbruch aufgrund der Dreifachbelastung Studium, Kinder und Jobben wird entgegengewirkt.

Beispielprojekt der Universität Hamburg:
www.uni-hamburg.de/familienbuero/studieren-mit-kind/finanzierung.html

Beispielprojekt der Universität Berlin:
www.fu-berlin.de/sites/diversitaet-und-lehre/nachteilsausgleiche

17. Stipendien für Frauen

Stipendien für Frauen dienen der **Erleichterung des Berufswegs als Wissenschaftlerin** und dem Anreiz der Weiterqualifikation vor allem im MINT-Bereich, in dem Frauen besonders unterrepräsentiert sind. Mit Wiedereinstiegsstipendien werden beispielsweise Frauen in ihrer Weiterqualifikation unterstützt, die ihre wissenschaftliche Tätigkeit wegen Erziehungs- oder Betreuungsaufgaben unterbrochen haben.

Stipendienprogramm für Frauen an der Universität München:
www.frauenbeauftragte.uni-muenchen.de/foerdermoegl/sonst/frauenstipendien/index.html

18. Förder- und Weiterbildungsprogramme für Frauen

Förder- und Weiterbildungsprogramme für Frauen haben zum Ziel, über Veranstaltungen, Workshops und Coachings die Chancen von Frauen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, Frauen am Studien- und Arbeitsplatz zu ermutigen, ihre Interessen am Beruf und einer qualifizierten Erwerbstätigkeit zu verfolgen, den Anspruch auf adäquate Anerkennung ihrer Leistungen zu erheben und ihre Qualifikationen und Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Die unterschiedlichen Programme vermitteln ferner das **Bewusstsein** für die eigenen Stärken und Potenziale, stärken die **Motivation**, eigene Handlungskonzepte zu entwerfen, und helfen auch, **Kontakte und Netzwerke** zu knüpfen und auszuweiten.

Beispielprojekt der Universität Mainz:
www.frauenbuero.uni-mainz.de/156.php
 Beispielprojekt der Universität Hannover:
www.zew.uni-hannover.de/offene_universitaet_fuer_frauen.html

19. Förderung von studentischen Forschungsarbeiten

Studierende in Masterstudienprogrammen können in Zusammenarbeit mit Unternehmen Forschungsprojekte durchführen. Hierfür erhalten sie Stipendien/Finanzierungen über die Hoch-

schule oder die beteiligten Unternehmen, mit deren Hilfe sie die Möglichkeit bekommen, sich im Rahmen ihres Studiums in der Forschung zu erproben. Unterstützt werden dabei zum einem das **wissenschaftliche Arbeiten** und die Auseinandersetzung mit **eigenen Forschungsideen** und zum anderen der Kontakt mit Unternehmen und der Praxis.

Beispielprojekt der Universität Bamberg:
www.uni-bamberg.de/seda/marktplatzjobboerse/bachelor-und-masterarbeiten-in-kooperation-mit-unternehmen

20. Nachwuchsförderung Wissenschaft

Forschungsorientierte Lehre hilft Studierenden bereits früh im Studium, Einblicke in die Forschung zu erhalten. Dennoch scheint der Berufsweg in Richtung einer wissenschaftlichen Karriere für viele Studierende unrealistisch. Sei es, dass sie ihre eigenen Leistungen als unzureichend sehen, sei es, dass sie einer Studierendengruppe zugehören, die kaum Vorbilder an der Hochschule findet. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, über ein entsprechendes Lehr- und Kursangebot Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich allgemeines Institutionswissen anzueignen und die Funktionsweise von Hochschule und Wissenschaft kennenzulernen. Zum anderen können Studierende gezielt in Forschungsprojekte der Hochschule eingebunden werden, um einen **Einblick in den Wissenschaftsalltag** zu gewinnen. Den Studierenden sollte Raum gegeben werden, um sich auch mit eigenen Forschungsvorhaben auseinanderzusetzen.

Beispielprojekt der Universität Frankfurt:
www.uni-frankfurt.de/39278818/wissenschaftlicher-nachwuchs

21. Förderprogramme für angehende Professorinnen

Förderprogramme für angehende Professorinnen unterstützen Frauen bei der **Gestaltung der beruflichen Praxis und der Entwicklung beruflicher Perspektiven**. Während der Qualifikationsphase der Promotion oder Habilitation erhalten Wissenschaftlerinnen im Rahmen dieses Programms die Möglichkeit, an Seminaren zu übergreifenden Themen teilzunehmen, die sie für den Wissenschaftsbetrieb und ihre weitere berufliche Laufbahn qualifizieren. Dazu gehören Schlüsselqualifikationen zur Erweiterung der individuellen Kompetenzen sowie Kenntnisse im Umgang mit Institutionen und universitären Strukturen. Darüber hinaus bieten die Seminare Gelegenheit zum Informationsaustausch und zur Vernetzung.

Beispielprojekt der Universität Rostock:
www.uni-rostock.de/ueber-uns/vielfalt/angebote/professorinnen-programm

Literaturverzeichnis

- Adam, S. (2008):* Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process, www.aef-europe.be/documents/Edinburgh_2.pdf (Zugriff: 14.4.2015).
- Arbeitsgruppe HSGYM (Hrsg.) (2008):* Hochschulreife und Studierfähigkeit – Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle, Zürich; www.educ.ethz.ch/hsgym/HSGYM_langfassung_kl.pdf (Zugriff: 1.6.2014).
- Asdonk, J., S. Kuhnen, P. Bornkessel (2013):* Der Übergang Schule – Hochschule: Forschungs- und Gestaltungsfeld „zwischen den Institutionen“, in: Asdonk, J., S. Kuhnen, P. Bornkessel (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs, Münster: Waxmann, 11-24.
- Auferkorte-Michaelis, N., A. Ladwig (2013):* Vielfalt im Gespräch? Zur Implementierung von Diversity-Aspekten in Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen, in: Spiekermann, A. (Hrsg.): Lehrforschung wird Praxis, Bielefeld: Bertelsmann.
- Ayala, C. C., Y. Yin, R. J. Shavelson, J. Vanides (2002):* Investigating the Cognitive Validity of Science Performance Assessment with Think Alouds: Technical Aspects, Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, 5-10.
- Baird, L. L. (2002):* College Climate and the Tinto Model, in: Braxton, J. M. (Hrsg.): Reworking the Student Departure Puzzle, Nashville: Vanderbilt University Press, 11-38.
- Bargel, T., H. Bargel (2010):* Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden, in: Arbeitspapier 202, Demokratische und Soziale Hochschule, Düsseldorf.
- Barr, R. B., J. Tagg (1995):* From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education, in: Change: The Magazine of Higher Learning, 27(6), 12-26.
- Bartosch, U. et al. (2013):* Wissenschaftliche Bildung als (Selbst)Bestimmung und als gesellschaftlicher Auftrag der Hochschule, in: *duz* 12/2013, 29.
- Bean, J. P. (1980):* Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition, in: *Research in Higher Education* 12, 155-187.
- Becker, Lisa (2014):* Mehr Nicht-Abiturienten an die Unis, 20.4.2014 www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/bildungspolitik-mehr-nicht-abiturienten-an-die-unis-12901393.html (Zugriff: 29.5.2014).
- Berthold, C., M. S. Kessler, A.-K. Kreft, H. Leichsenring (2011):* Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium, in: CHE-Arbeitspapier 141, www.che.de/downloads/CHE_AP141__Doppelbefragung.pdf (Zugriff 23.6.2015).

- Berthold, C., H. Leichsenring, U. Brandenburg, A. Güttner, A. Kreft, S. Noe, E. Reum-schüssel, U. Schmalreck, M. Willert (2013): CHE Diversity Report: Der Gesamtbericht (komprimierte Fassung). www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht_komprimiert.pdf (Zugriff 9.12.2013).
- Blomberg, G., K. Stürmer, T. Seidel (2009): How Pre-Service Teachers Observe Teaching on Video: Effects of Viewers' Teaching Subjects and the Subject of the Video, in: *Teaching and Teacher Education* 27, 1131-1140.
- Blömeke, S., J. E. Gustafsson, R. J. Shavelson (2015): Beyond Dichotomies: Viewing Competence as a Continuum, in: *Zeitschrift für Psychologie* 223, 3-13.
- Bogumil, J., M. Burgi, R. G. Heinze, S. Gerber, I.-D. Gräf, L. Jochheim, M. Schickentanz, M. Wannöffel (2013): *Modernisierung der Universitäten*, Berlin: Ed. Sigma.
- Bonnet, M., T. van Treeck (2014): Studierendenberatung mit Leitfaden und Notizblock unterstützen, in: Berendt, B., A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin: Raabe.
- Borko, H. (2004): Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain, in: *Educational Researcher* 33 (8), 3-15.
- Braun, E., B. Gusy, B. Leidner, B. Hannover (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp), in: *Diagnostica*, 54 (1), 30-42. Der Fragebogen ist auch bei EvaSys mit technischem Support verfügbar.
- Braun, E., T. Weiss, T. Seidel (2014): Lernumgebung Hochschule, in: Seidel, T., A. Krapp (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz.
- Brown, N. J., M. Wilson (2011): A Model of Cognition: The Missing Cornerstone of Assessment, in: *Educational Psychology Review* 23 (2), 221-234.
- Bruchhagen, V., I. Koall (2010): Managing Diversity: Ein (kritisches) Konzept zur produktiven Nutzung sozialer Differenzen, in: Becker, R., B. Kortendiek (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*, 939-946, Wiesbaden: VS.
- Büchter, A., T. Leuders (2005): *Mathematikaufgaben selbst entwickeln: Lernen fördern – Leistung überprüfen*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bühner, M. (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*, München: Pearson Studium.
- Campbell, D. E., T. A. Campbell (1997): Faculty/Student Mentor Program – Effects on Academic Performance and Retention, in: *Research in Higher Education* 38 (6).
- Carroll, J. B. (1989): The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View, in: *Educational Researcher* 18 (1), 26-31.
- Chao, G. T. (1997): Mentoring Phases and Outcomes, in: *Journal of Vocational Behavior* 51, 15-28.

- Cilliers, F. J., L. W. Schuwirth, H. J. Adendorff, N. Herman, C. P. Van der Vleuten (2010): The Mechanism of Impact of Summative Assessment on Medical Students' Learning, in: *Advances in Health Sciences Education* 15 (5), 695–715.
- Cosgrove, T. J. (1986): The Effects of Participation in a Mentoring-Transcript Program on Freshmen, in: *Journal of College Student Personnel* 27, 119–124.
- Derboven, W., G. Winker (2010): *Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten – Vorschläge für Hochschulen*, Berlin/Heidelberg: Springer.
- Desimone, L. M. (2009): Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures, in: *Educational Researcher* 38 (3), 181–199.
- Dietrich, G. (1983): *Allgemeine Beratungspsychologie*, Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe.
- Durkheim, E. (1951): *Suicide. A Study in Sociology*, New York: Basic Books.
- Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Feldmeier, G., P. Ritzenhoff (2015): „Studienführerschein“ als Leitplanke für ein erfolgreiches Hochschulstudium, in: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt)*, 2/2015, 44. Jg., 103–106.
- Flanagan, J. C. (1954): The Critical Incident Technique, in: *Psychological Bulletin* 51 (4), 327–359.
- Gähl, A., T. van Treeck (2013): *Beratung Hand in Hand – Ein hochschulweites Beratungskonzept für Studium und Lehre aus Lernendenperspektive*, in: Berendt, B., A. Fleischmann, N., Schaper, B. Szczyrba, J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin: Raabe.
- Ganseuer, C. (2013): Strategieentwicklung zwischen Emergenz und Steuerung, in: *Wissenschaftsmanagement* 6/2013, 36–39.
- Garet, M. S., A. C. Porter, L. Desimone, B. F. Birman, K. S. Yoon (2001): What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers, in: *American Educational Research Journal* 38 (4), 915–945.
- Gartmeier, M., J. Bauer, M. R. Fischer, T. Hoppe-Seyler, G. Karsten, K. Kiessling, G. Möller, A. B. Wiesbeck, M. Prenzel (2015): *Fostering Professional Communication Skills of Future Physicians and Teachers: Differential Effects of E-Learning and Role-Play*, Dordrecht: Springer.
- Gijbels, D., M. Segers, E. Struyf (2008): Constructivist Learning Environments and the (Im)Possibility to Change Students' Perceptions of Assessment Demands and Approaches to Learning, in: *Instructional Science* 36 (5/6), 431–443.

- Gollub, J., V. Meyer-Guckel (2014): Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Online-Studienselbsttests als „Orientierungs- und Entscheidungshelfer“, www.stifterverband.de/pdf/sit (Zugriff: 6.9.2014).
- Gorman, C. A., J. R. Rentsch (2009): Evaluating Frame-of-Reference Rater Training Effectiveness Using Performance Schema Accuracy, in: *Journal of Applied Psychology* 94 (5), 1336–1344.
- Haasen, N. (2001): *Mentoring: persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept*, München: Heyne.
- Haladyna, T. M., S. M. Downing, M. C. Rodriguez (2002): A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment, in: *Applied Measurement in Education* 15 (3).
- Hamilton, L. (2003): Assessment as a Policy Tool, in: *Review of Research in Education* 27, 25–68.
- Hansmeier, E. (2012): Ein, zwei, drei ... vorbei? Der dritte Prüfungsversuch als Entwicklungsaufgabe für Lehr- und Lernkulturen, in: Berendt, B., B. Szczyrba, J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin: Raabe.
- Hartig, J. (2008): Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Bildungsforschung* 26, 15–25.
- Hartig, J., E. Klieme, D. Leutner (Hrsg.) (2008): *Assessment of Competencies in Educational Contexts: State of the Art and Future Prospects*, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Heitzmann, D., U. Klein (2012): Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen, in: Dies. (Hrsg.): *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 11–45.
- HEP 2020 (2012): *Hochschulentwicklungsplan – Strategischer Rahmenplan 2020*, www.fh-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/hochschulentwicklungsplan2020.pdf (Zugriff: 14.4.2015)
- Herbig, M. (1976): *Praxis lehrzielorientierter Tests*. Düsseldorf: Schwann.
- Heublein, U., C. Hutzsch, J. Schreiber, D. Sommer, G. Besuch (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen, Befragung von Exmatrikulierten 2007/08. Hannover: HIS.
- Heublein, U., J. Richter, R. Schmelzer, D. Sommer (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012 (Forum Hochschule 4|2014). Hannover: DZHW.
- Heublein, U., A. Wolter (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 214–236.

- Hochschulrektoren-Konferenz (Hrsg.) (2005):* Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012):* Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern; 13. Mitgliederversammlung am 20.11.2012, Göttingen.
- Ingenkamp, K. H., U. Lissmann (2007):* Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik (6. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2014):* iw-dienst Nr. 26, 1.
- Jaeger, M., A. Woisch, K. Hauschildt, A. Ortenburger (2014):* Studentenwerksleistungen und Studienerfolg. Untersuchungen zur Relevanz von Dienstleistungen der Studentenwerke für den Studienverlauf und den Studienerfolg von Studierenden, in: Projektbericht des DZHW Hannover, 21–28.
- Jorzik, B. (Hrsg.) (2013):* Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur, Essen: Edition Stifterverband, www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf (Zugriff 23.6.2015).
- Jungmann, C. (2008):* Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells, Münster: Waxmann.
- Kalberg, N. (2014):* Datenschutz an Hochschulen. Eine Analyse der Rechtsgrundlagen und ihrer Umsetzung in integriertem Informationsmanagement und Forschung, Berlin: LitVerlag.
- Kamphans, M., N. Auferkorte-Michaelis (2009):* Gender Mainstreaming als Instrument des Wandels universitärer Strukturen, in: Schneider, R., B. Szczyrba, U. Welbers, J. Wildt (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen, Bielefeld: Bertelsmann, 173–189.
- Kimmler, A. (2004):* Mentoring und Coaching in Unternehmen – Abgrenzung der Inhalte, in: Zeitschrift für Organisationsberatung, Supervision, Coaching 11(3), 233–237.
- Klauer, K. J. (1974):* Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse, Düsseldorf: Schwann.
- Klauer, K. J., D. Leutner (2007):* Lehren und Lernen – Einführung in die Instruktionspsychologie, Weinheim/Basel: Beltz.
- Klein, U. (2013):* Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb: Ein Plädoyer für Diversitypolitik, in: Bender, S., M. Schmidbauer (Hrsg.): Diversity entdecken, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 79–96.
- Klieme, E., D. Leutner (2006):* Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (6), 876–903.

- Köller, O., J. Baumert (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 26/2002*, www.bpb.de/apuz/26840/das-abitur-immer-noch-einguelteiger-indikator-fuer-die-studierfaehigkeit?p=all (Zugriff: 29.5.2014).
- Kuh, G. D., J. Kinzie, J. H. Schuh, E. J. Whitt (2005): *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kultusministerkonferenz (1997): Pressemitteilung über die 278. Sitzung der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997, www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1997/278plenarsitzung.html (Zugriff 8.6.2014)
- Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf (Zugriff: 14.4.2014)
- Ladenthin, V. (2014): Es fehlt an Urteilskraft, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 5.6.2014, Nr. 129, 7.
- Li, M., M. A. Ruiz-Primo, R. J. Shavelson (2006): Towards a Science Achievement Framework: The Case of Timss 1999, in: Howie, S., T. Plomp (Hrsg.): *Contexts of Learning Mathematics and Science: Lessons Learned from Timss*, London: Routledge, 291-311.
- Liang, B., A. J. Tracy, C. A. Taylor, L. M. Williams (2002): Mentoring College-Age Women – A Relational Approach, in: *American Journal of Community Psychology* 30 (2), 271-288.
- Linde, F., N. Auferkorte-Michaelis (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen, in: Hansen, K. (Hrsg.): *CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen*, Berlin/Heidelberg: Springer Gabler, 137-175.
- Linde, F., B. Szczyrba (2012): Lehrexzellenz – Lehrkompetenz: Herausforderungen für Neuberufene mit Coaching begegnen, in: *Zeitschrift für Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 19(1), 21-34.
- Little, J. W. (2002): Locating Learning in Teachers' Communities of Practice: Opening Up Problems of Analysis in Records of Everyday Work, in: *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 917-946.
- Martschink, B. (2014): Akademische Eingangsvoraussetzungen: ein Lernportfolio als Unterstützung, in: *Die Neue Hochschule* 2/2014, 50-53.
- Mayntz, R. (1980): *Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte*, Königstein/Ts.: Athenäum.
- Mette, C., M. Montel (2014): Internet-Tools für die Studien- und Berufsorientierung: Leistung, Einbettung in Beratungsprozesse, Probleme, in: *Report Psychologie* 7/8/2014, 296-307.

Metz-Göckel, S., D. S. M. Kamphans, A. Scholkmann (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (2), 213–232.

Mittelstraß, J. (2001): Wissen und Grenzen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Müller, S., T. Schneider (2013): Educational Pathways and Dropout from Higher Education in Germany, in: Longitudinal and Life Course Studies 4 (3), 218–241.

Nowakowski, A., D. Vervecken, P. D. E. Braun, B. Hannover (2012): Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15 (2), 253–271.

Ostermeier, C., M. Prenzel, R. Duit (2010): Improving Science and Mathematics Instruction: The SINUS Project as an Example for Reform as Teacher Professional Development, in: International Journal of Science Education, 32 (3), 303–327.

o. V.: www1.fh-koeln.de/educational_diversity/projekt/index.html (Zugriff 23.6.2015)

o. V.: www.fh-koeln.de/hochschule/educational-diversity_5710.php (Zugriff 23.6.2015)

o. V.: www.fh-koeln.de/hochschule/weiterbildung_5269.php (Zugriff 23.6.2015)

o. V.: www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bdsg_1990/gesamt.pdf (Zugriff: 14.4.2014).

o. V.: Hausaufgaben für die Hochschulen, in: iw-dienst Nr. 27, 3.7.2014, 8.

o. V.: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulDSV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true (Zugriff: 14.4.2014).

o. V.: www.qualitaetspakt-lehre.de (Zugriff: 11.2.2014).

o. V.: Studienordnung für die Fächer des Magisterstudienganges der Philosophischen Fakultät der Universität Passau, www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/beschaeftigte/Rechtsvorschriften/StO_und_PO/PhilF/StOMag.pdf (Zugriff: 19.2.2014).

o. V.: www.vdma.org/maschinenhaus (Zugriff: 25.11.2014).

o. V.: Wechsel oder Studienabbruch (2014): www.studieren.net/studienphase/studienverlauf/wechsel-oder-studienabbruch.html (Zugriff: 8.6.2014).

o. V.: www.zendas.de/zendas/leitbild.html (Zugriff: 14.4.2014).

Pellegrino, J. W. (2012): The Design of an Assessment System Focused on Student Achievement: A Learning Sciences Perspective on Issues of Competence, Growth and Measurement, in: Bernholt, S., K. Neumann, P. Nentwig (Hrsg.): Making it Tangible – Learning Outcomes in Science Education, Münster: Waxmann, 79–108.

- Pellegrino, J. W., N. Chudowsky, R. Glaser (2001):* Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment. Washington, DC: National Academies Press.
- Prenzel, M., C. Schindler, F. Schulz (2012):* Prüfungskultur an der Technischen Universität München. Erste Ergebnisse einer Befragung der Studierenden, www.lehren.tum.de/fileadmin/w00bmo/www/Downloads/Themen/Pruefungen/projektbericht_pruefungskultur_studierende.pdf (Zugriff: 17.11.2014).
- Ramsden, P. (2008):* Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge-Falmer.
- Reich, K. (2006):* Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.
- Reinmann, G., T. Jenert (2011):* Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten, in: ZFHE 6 (2), 109.
- Der Rektor der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Hrsg.) (2014):* Evaluationsordnung für Lehre und Studium (EvaLS) der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, <http://epflicht.ulb.uni-bonn.de/periodical/structure/131480> (Zugriff 9.6.2015).
- Rickinson, B. (1998):* The Relationship Between Undergraduate Student Counselling and Successful Degree Completion, in: Studies in Higher Education 20 (1), 5–17.
- Rindermann, H., J. Kohler (2003):* Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50 (1), 71–85.
- Robles Salgado, I. (2009):* Deutschlandweiter Bildungsstreik. Massive Kritik an Bachelor- und Masterstudiengängen, in: www.euractiv.de/forschung-und-innovation/artikel/bildungsstreik-protest-gegen-europaweites-ba-ma-system-001680 (Zugriff: 18.2.2014).
- Rodger, S., P. F. Tremblay (2003):* The Effects of a Peer Mentoring Program on Academic Success Among First Year University Students, in: The Canadian Journal of Higher Education 33 (3), 1–18.
- Rosenbusch, C. (2013):* Organisationale Selbststeuerung in deutschen Universitäten, München: GRIN Verlag.
- Rost, J. (2004):* Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Roux, S. (o. J.):* PISA und die Folgen: Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie, in: Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch, www.kindergartenpaedagogik.de/967.html (Zugriff: 11.2.2014).
- Scandura, T. A. (1992):* Mentorship and Career Mobility – An Empirical Investigation, in: Journal of Organizational Behavior 13, 169–174.
- Schaper, N., O. Reis, J. Wildt, E. Horvath, E. Bender (2012):* Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (Zugriff: 9.6.2015).

- Schimank, U. (o. J.):* Wichtigkeit, Komplexität und Rationalität von Entscheidungen: eine realistische Reflexion, www.fernuniversitaet-hagen.de/imperia/md/content/imperia/soziologieii/preprints/schimank_uwe_wichtigkeit_komplexit_t_und_rationalit_t_von_entscheidungen_eine_realistische_reflexion.pdf (Zugriff: 20.2.2014).
- Schulmeister, R., C. Metzger, R. Martens (2012):* Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. In: Frees, P. (Hrsg.): PUR: Paderborner Universitätsreden 123.
- Schulz, F., F. Zehner, C. Schindler, M. Prenzel (2014):* Prüfen und Lernen im Studium: Erste Schritte zur Untersuchung von Prüfungsanforderungen und Lerntypen, in: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (2).
- Segers, M., J. Nijhuis, W. Gijssels (2006):* Redesigning a Learning and Assessment Environment: The Influence on Students' Perceptions of Assessment Demands and Their Learning Strategies, in: Studies in Educational Evaluation 32 (3), 223–242.
- Seyfried, M., P. Pohlenz (2014):* Studienverlaufsstatistik als Berichtsinstrument, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (3).
- Shaeiwitz, J. A. (1996):* Outcomes Assessment in Engineering Education, in: Journal of Engineering Education 85 (3), 239–246.
- Shavelson, R. J. (2010a):* Measuring College Learning Responsibly: Accountability in a New Era. Stanford: Stanford University Press.
- Shavelson, R. J. (2010b):* On the Measurement of Competency, in: Empirical Research in Vocational Education and Training 2 (1), 41–63.
- Shelton, E. N. (2003):* Faculty Support and Student Retention, in: Journal of Nursing Education 42, 68–76.
- Sonntag, K., U. Schäfer-Rauser (1993):* Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen, in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 37 (4), 163–171.
- Spady, W. (1970):* Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis, in: Interchange 1, 64–85.
- Stöger, H., A. Ziegler, D. Schminke (Hrsg.) (2009):* Mentoring – Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen, Lengerich: Papst Science Publishers.
- Szczyrba, B., S. Gotzen (2012):* Das Lehrportfolio – Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen, Berlin/Münster: Lit.
- Terhard, W. (1999):* Konstruktivismus und Unterricht – Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?, in: Zeitschrift für Pädagogik 45 (5), 629–647.
- Thiel, F., I. Blüthmann, R. Watermann (2011):* Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo), in: Berendt, B., J. Wildt, B. Szczyrba (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, Berlin: Raabe, 1–27.

- Thiele, A. (2004):* Digitale Lernumwelten, Berlin: Cornelsen.
- Universität Duisburg-Essen (2013):* Universität der Potenziale. Strategielinien zur Entwicklung der Lehre an der Universität Duisburg-Essen (UDE), www.uni-due.de/imperia/md/content/qualitaet-der-lehre/ude_strategiepapier_lehre.pdf (Zugriff: 11.11.2014).
- Tinto, V. (1975):* Dropouts from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research; in: *Review of Educational Research* 45, 89–125.
- Tinto, V. (1994):* Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition, Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012):* Enhancing Student Success: Taking the Classroom Seriously; in: *The International Journal of the First Year in Higher Education* 3 (1), 1–8.
- Universität Duisburg-Essen (2014):* E-Learning-Strategie, www.uni-due.de/imperia/md/content/e-learning/strategie/e-learningstrategie.pdf (Stand: 11.11.2014).
- Vedder, G. (2006):* Denkanstöße zum Diversity-Management, in: *Arbeit* 14 (1), 34–43.
- von Davier, M., (2012):* Schachprogramme, Testaufgaben, Populationsunabhängigkeit und das Rasch-Modell – oder: Es ist Zeit für das Rost-Modell, in: *Kempf, W., R. Langeheine (Hrsg.): Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, Berlin: Irena Regner.
- Warmuth, G. (2012):* Die strategische Implementierung von Diversitätsmanagement in Organisationen, in: *Bendl, R., E. Hanappi-Egger, R. Hofmann (Hrsg.): Diversität und Diversitätsmanagement*, Wien: UTB, 203–236.
- Willige, J., S. Weber (2004):* Service- und Beratungsangebote für Studierende, in: *HIS Hochschulinformations-System (Hrsg.): HISBUS-Kurzbericht Nr. 8*, Hannover: HIS.
- Wilson, M. (2005):* Constructing Measures: An Item Response Modeling Approach, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winde, M. (Hrsg.) (2010):* Von der Qualitätssteuerung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen, Essen: Stifterverband der deutschen Wissenschaft.
- Wissenschaftsrat (2012):* Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung, Bremen: Wissenschaftsrat.
- Witt, B. C. (2004):* Datenschutz an Hochschulen. Ein Praxishandbuch für Deutschland am Beispiel der Universitäten Baden-Württembergs, Ulm: Legartis.
- Young-Jones, A. D., T. D. Burt, S. Dixon, M. J. Hawthorne (2013):* Academic Advising: Does It Really Impact Student Success?, in: *Quality Assurance in Education* 21 (1), 7–19.
- Zimmer B., M. Sander (2014):* Berufswahl: Können Interessen Fähigkeiten ersetzen?, in: *Wirtschaftspsychologie aktuell* 2/2014, 41–46

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Auswertung der Definitionen von „Studienerfolg“</i>	17
Abbildung 2: <i>Qualitätsmanagement Phase 1 (institutionelle Sicht)</i>	24
Abbildung 3: <i>Assurance-of-Learning-Kreislauf der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim</i>	24
Abbildung 4: <i>Qualitätsmanagement Phase 2 (institutionelle Sicht)</i>	26
Abbildung 5: <i>Qualitätsmanagementprozesse</i>	29
Abbildung 6: <i>Anforderungen an Studierende im Laufe des Student Life Cycle</i>	30
Abbildung 7: <i>Entwicklung des Studierendenschwunds an der Hochschule Bremerhaven nach Fachsemestern</i>	38
Abbildung 8: <i>Phasen im Verlauf des Studienstarts</i>	40
Abbildung 9: <i>Dimensionen beim Übergang in ein Hochschulstudium</i>	43
Abbildung 10: <i>Kündigungszeitpunkte im Semesterverlauf</i>	53
Abbildung 11: <i>Heuristische Kategorisierungshilfe zur Einteilung verschiedener Ansätze und Instrumente zur Kompetenzmessung</i>	66
Abbildung 12: <i>Ablauf des kooperativen Qualitätsentwicklungsprozesses</i>	74
Abbildung 13: <i>Onlinebefragungen: Anteil der Teilnehmer, die das jeweilige E-Learning-Instrument täglich oder mehrmals pro Woche genutzt haben</i>	86
Abbildung 14: <i>Onlinebefragungen: Anteil der Teilnehmer, die das Element der Lehrveranstaltung für die Klausurvorbereitung als (sehr) hilfreich empfanden</i>	87
Abbildung 15: <i>Nutzung der Übungen und Testate in JACK im Sommersemester 2013</i>	88
Abbildung 16: <i>Nutzung der Übungen und Testate in JACK im Wintersemester 2013/14</i>	88
Abbildung 17: <i>Nutzung der Übungen und Testate in JACK im Sommersemester 2014</i>	88
Abbildung 18: <i>Vergleich der Klausurergebnisse „Mikroökonomik I“ Sommersemester 2011 und 2013</i>	89
Abbildung 19: <i>Gesamtaufsicht auf das Kenndatenportal</i>	99
Abbildung 20: <i>Auszug aus dem Visualisierungskonzept des Kenndatenportals</i>	100

Abbildung 21 a und b: <i>Notenentwicklung eines Moduls in absoluter und relativer Ansicht</i>	101
Abbildung 22 a und b: <i>Erfolgsbilanz eines Studiengangs in absoluter und relativer Ansicht</i>	102
Abbildung 23: <i>Entschuldigte und unentschuldigte Rücktritte in einem Studiengang, Wintersemester 2012/13 und Sommersemester 2013</i>	112

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Schwundquoten 2012 nach Fachrichtung</i>	37
Tabelle 2: <i>Vorschläge zur Optimierung der Beratungs- und Betreuungsleistungen</i>	56
Tabelle 3: <i>Zentrale Unterschiede von Beratung und Betreuung/Mentoring</i>	58
Tabelle 4: <i>Eingesetzte E-Learning-Instrumente an der Universität Duisburg-Essen</i>	84
Tabelle 5: <i>Verbleib und Abbruch von Studienanfängern an der FH Köln</i>	110
Tabelle 6: <i>Auswertung von Prüfungsdaten eines BA-Studiengangs, Wintersemester 2007/08 bis Sommersemester 2012</i>	111
Tabelle 7: <i>Ursachen für das Nichtbestehen von Prüfungen</i>	114
Tabelle 8: <i>Verteilung von Rücktritten von Prüfungen auf Studierende eines Beispielstudiengangs</i>	115

Qualitätszirkel Studienerfolg



2013 hat der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft sechs Hochschulen für den Qualitätszirkel Studienerfolg ausgewählt. Ziel war es, gemeinsam Strategien und konkrete Maßnahmen zu entwickeln, mit denen sich bessere Studienerfolge generieren lassen. Im vorliegenden „Handbuch Studienerfolg“ wurden diese zusammengefasst.

Der Qualitätszirkel Studienerfolg ist Teil der Bildungsinitiative „Zukunft machen“. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft möchte damit in den kommenden Jahren neue Impulse für die Hochschulbildung geben: Wie muss sich das deutsche Bildungssystem weiterentwickeln, wenn wir international weiterhin auf Augenhöhe mit den Besten agieren wollen? Dazu hat der Stifterverband zentrale Handlungsfelder identifiziert und quantitative Bildungsziele für den Hochschulbereich im Jahr 2020 formuliert. In seinem jährlich erscheinenden Hochschul-Bildungs-Report überprüft der Stifterverband in Kooperation mit McKinsey & Company, ob sich Deutschland diesen Zielen annähert. Jedes Jahr steht dabei eines der sechs Handlungsfelder im Fokus.

www.stifterverband.de/bildungsinitiative



Die Bildungsinitiative
des Stifterverbandes

Impressum

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

ISBN: 978-3-922275-63-3

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme der Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben vorbehalten.

Verlag, Herausgeber und Autoren übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

© Edition Stifterverband –
Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH, Essen 2015
Barkhovenallee 1
45239 Essen
Tel.: (02 01) 84 01-1 81
Fax: (02 01) 84 01-4 59

Redaktion
Simone Höfer, Cornelia Herting

Fotos
CHE/Ausserhofer (S. 118), CHE Consult/Drumm (S. 119), eligo (S. 48),
Petra Nölle (S. 78)

Gestaltung
SeitenPlan GmbH Corporate Publishing, Dortmund

Druck
Druckerei Schmidt, Lünen



Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Barkhovenallee 1 • 45239 Essen
Postfach 16 44 60 • 45224 Essen
Telefon (02 01) 84 01-0 • Telefax (02 01) 84 01-3 01
mail@stifterverband.de
www.stifterverband.de